

Salla Ahola & Elina Alamylläri

**JOUSTAVAT OPETUSJÄRJESTELYT
PERUSOPETUKSEN
OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA JA
TAMPEREEN SEUTUKUNTIEN
OPETUSSUUNNITELMISSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Maaliskuu 2024

TIIVISTELMÄ

Salla Ahola & Elina Alamylläri: Joustavat opetusjärjestelyt Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja Tampereen seutukuntien opetussuunnitelmissa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatus ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, luokanopettaja
Maaliskuu 2024

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan joustavia opetusjärjestelyitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä Tampereen seutukuntien opetussuunnitelmissa. Kunnallisissa opetussuunnitelmissa perehdytään niihin osiin, jotka tarkentavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Lisäksi tutkitaan sitä, miten opetussuunnitelmat ohjaavat opettajien käytännön arkea joustavien opetusjärjestelyiden osalta. Teoreettinen viitekehys rakentuu oppimisen ja koulunkäynnin tuen sekä joustavien opetusjärjestelyiden kautta. Joustaviin opetusjärjestelyihin lukeutuvat yhteisopettajuus, joustavat ryhmittelyt, osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus sekä tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Muita tärkeitä käsitteitä ovat yhdenvertaisuus perusopetuksessa sekä monialainen yhteistyö.

Tutkimuksessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, Tampereen seutukunnan kuntien opetussuunnitelmia sekä niiden liitteitä analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Aineistona toimi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Tampereen seutukuntien opetussuunnitelmat sekä kunnallisten opetussuunnitelmien liitteet. Analyysiin otettiin mukaan perusteiden yleisen osan ne osuudet, joissa käsiteltiin joustavia opetusjärjestelyitä sekä paikallisista dokumenteista niitä tarkentavat osuudet. Ulkopuolelle rajautuivat joustava perusopetus, joustava esi- ja alkuopetus, pidennetty oppivelvollisuus sekä oppiainekohtaiset osiot. Tutkimuksen analyysivaiheessa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyy seitsemän yläluokkaa joustaviin opetusjärjestelyihin liittyen. Kunnallisissa opetussuunnitelmissa on edellisten lisäksi yksi uusi yläluokka. Tutkimuksessa tärkeinä teemoina opetusjärjestelyihin liittyen esiin nousivat yhteistyön merkitys, oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä yhdenvertaisuus. Samat teemat korostuivat sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa että kunnallisissa opetussuunnitelmissa. Kuntien opetussuunnitelmien tarkennuksissa ei ollut nähtävissä yhteistä linjaa, vaan niissä oli painotettu eri asioita. Käytännön ohjauksessa oli nähtävissä kaksi yläluokkaa. Ne kunnat, joiden opetussuunnitelmissa ohjattiin opettajien käytännön työtä, kannustivat yhteistyön tekemiseen kouluarjessa.

Kunnan koko koulujen määrällä mitattuna ei heijastunut suoraan opetussuunnitelmatarkennusten määrään. Määrä ei kuitenkaan aina kerro laadusta, vaan tärkeintä on ohjata jokaista osa-aluetta riittävästi. Alueellinen yhteistyö opetussuunnitelman luomisessa voisi keskittää resursseja. Kuntien täytyy huomioida omat erityispiirteensä, mutta yhteistyö joiltakin osin voisi kehittää opetussuunnitelmatyötä.

Avainsanat: oppimisen ja koulunkäynnin tuki, joustavat opetusjärjestelyt, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, kunnalliset opetussuunnitelmat

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Salla Ahola & Elina Alamylläri: Flexible teaching arrangements in the Finnish core curriculum and curricula of the municipalities of the Tampere region

Master's thesis

Tampere University

Master's Programme in Educational Studies, Class Teacher

March 2024

This study examines the conventions of flexible teaching arrangements in the Finnish core curriculum and curricula of the municipalities of the Tampere region. In local curricula the focus is on the sections that specify the core curriculum. Additionally, the study examines how the local curricula guide teachers in their work considering flexible teaching arrangements. The theoretical framework of this study is based on support in learning and school attendance and flexible teaching arrangements. Flexible teaching arrangements consist of co-teaching, flexible grouping, part-time special education, remedial teaching, interpreting, assistants and aids. Other important concepts are equity in education and multiprofessional co-operation.

This study is a qualitative content analysis. The data consists of the core curriculum, local curricula and their attachments, focusing on relevant topics. Therefore, flexible basic education, flexible pre-primary and early basic education, extended compulsory education and subject specific segments.

Six main categories were found in the core curriculum considering flexible teaching arrangements. The same categories were found in the local curricula with one additional category. Important themes that emerge are: co-operation, support in learning and school attendance, equity. The themes were emphasized in the core curriculum as well as in the local curricula. The attachments of the local curricula are not coherent. When analyzing how curricula guide the teachers' work, two categories were found. Municipalities that guide their teachers in curricula encourage co-operation.

The size of the municipalities didn't seem to matter with the amount of specified parts of local curricula. Regional co-operation could even out the differences between municipalities. Resources for curriculum work could be centralized to increase equity.

Keywords: support in learning and school attendance, flexible teaching arrangements, the Finnish core curriculum, municipality-specific curriculum

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	9
2.1	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	9
2.2	Joustavat opetusjärjestelyt	10
2.2.1	<i>Yhteisopettajuus</i>	11
2.2.2	<i>Joustavien opetusjärjestelyiden mukaiset pedagogiset tukikeinot</i>	14
2.2.3	<i>Tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet</i>	16
2.3	Yhdenvertaisuus perusopetuksessa	16
2.4	Monialainen yhteistyö	17
3	TUTKIMUKSEN KONTEKSTI	19
3.1	Paikallisesti päätettävät asiat perusopetuksen opetussuunnitelmassa	20
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5	AINEISTO JA MENETELMÄT	22
5.1	Laadullinen tutkimus	22
5.1.1	<i>Sisällönanalyysi</i>	24
5.2	Triangulaatio	26
6	TULOKSET	28
6.1	Miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään joustavat opetusjärjestelyt?	28
6.1.1	<i>Työskentely yksin ja yhdessä</i>	29
6.1.2	<i>Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi</i>	31
6.1.3	<i>Tuen järjestäminen</i>	33
6.1.4	<i>Yhdenvertaisuus</i>	34
6.1.5	<i>Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet</i>	35
6.1.6	<i>Kuvaus tuen tasoista</i>	36
6.1.7	<i>Tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet</i>	36
6.2	Miten kunnalliset opetussuunnitelmat tarkentavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita joustavien opetusjärjestelyiden osalta?	37
6.2.1	<i>Työskentely yksin ja yhdessä</i>	38
6.2.2	<i>Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi</i>	40
6.2.3	<i>Tuen järjestäminen</i>	42
6.2.4	<i>Yhdenvertaisuus</i>	44
6.2.5	<i>Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet</i>	45
6.2.6	<i>Kuvaus tuen tasoista</i>	45
6.2.7	<i>Tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet</i>	46
6.2.8	<i>Opetuksen järjestäminen poikkeavalla tavalla</i>	46
6.3	Miten opettajien arkea ohjataan käytännössä joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisessa?	47
6.3.1	<i>Koulun henkilökunnan työskentely</i>	47
6.3.2	<i>Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi</i>	49
6.3.3	<i>Kunnallisten opetussuunnitelmien liitteet</i>	50
7	POHDINTA	55
7.1	Eettisyys ja luotettavuus	59
7.2	Jatkotutkimusaiheita	60

8 JOHTOPÄÄTÖKSET	61
LÄHTEET	63

1 JOHDANTO

Uusimmassa Orpon hallitusohjelmassa (20.06.2023) hallitus kaavaili suuntaavansa lisää rahoitusta perusopetuksen vahvistamiseen. Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2024) toivoo rahoituksen kohdistuvan pääasiassa oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Hallitusohjelman myötä oppimisen ja koulunkäynnin tuki on ollut pinnalla viime aikoina.

Joustavat opetusjärjestelyt ovat yksi tapa toteuttaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö, 2007) mukaan joustavat opetusjärjestelyt sisältävät eriyttämisen, yhteisopettajuuden, tukiopetuksen sekä osa-aikaisen erityisopetuksen. Edellä mainittujen lisäksi perusopetuslaissa (628/1998 31 §) säädetään tulkitsemis- ja avustajapalveluista sekä erityisistä apuvälineistä. Myös kunnat ovat määritelleet erilaisista näkökulmista joustavia opetusjärjestelyitä. Esimerkiksi Turun kaupungin sivuilla (2024) kerrotaan joustavien opetusjärjestelyiden järjestämisestä, esimerkiksi erilaisten opetusryhmien näkökulmasta. Ilmajoen kunta (Aspila-Renkola ym., 2016) taas rinnastaa joustavat opetusjärjestelyt ja joustavat ryhmittelyt synonyymeiksi. Nämä kirjavat määritelmät osoittavat, että aiheeseen liittyvällä tutkimuksella olisi paikkansa kasvatustieteellisellä tutkimuskentällä. Tämä on motivoinut tutkimaan aihetta erityisesti kuntien näkökulmista. Myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) tutkii eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyitä perusopetuksessa (Kamppi, 2022). Karvin hankesuunnitelman näkökulmana on tutkia joustavien opetusjärjestelyiden toteutumista, toimivuutta sekä opetushenkilöstön näkökulmaa (Kamppi, 2022). Tässä tutkimuksessa keskitymme sen sijaan siihen, miten Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa sekä paikallisissa opetussuunnitelmissa ohjataan joustavien opetusjärjestelyiden käyttöön. Tutkimukset voidaankin nähdä toisiaan tukevinä niiden eri näkökulmien vuoksi.

Suomessa oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan kolmen tuen tason kautta (Opetushallitus, 2014). Tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja

erityinen tuki (esim. Opetushallitus, 2014; Thuneberg ym., 2013). Perusopetuslakia uudistettiin vuonna 2010 (642/2010). Opetus- ja kulttuuriministeriön kolmiportaisen tuen toimeenpanon selvityksen (2014) mukaan uudistuksen yhtenä tavoitteena oli vahvistaa oppilaan oikeutta oppimisen ja koulunkäynnin riittävän varhaiseen tukeen. Tavoitteisiin lukeutui myös tuen joustavuus, suunnitelmallisuus sekä moniammatillinen yhteistyö. Tässä tutkimuksessa näitä samoja teemoja käsitellään teoreettisessa viitekehyksessä ja myöhemmin myös tulosluvussa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistuvat noin kymmenen vuoden välein ja mahdollistavat näin ajantasaisen sekä tasa-arvoa edistävän pohjan kuntien omille opetussuunnitelmille (Opetushallitus, 2024). Perusopetuslaissa (628/1998 15 §) säädetään, kuinka kunnan tulee laatia opetussuunnitelma yhteistyössä sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa. Kunnan oman opetussuunnitelman tulee pohjautua valtakunnallisesti yhtenäisiin perusteisiin (Opetushallitus, 2014; Perusopetuslaki 628/1998 3 §).

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjataan käyttämään joustavia opetusjärjestelyitä. Toisena tavoitteena on tutkia Tampereen seutukuntien opetussuunnitelmia joustavien opetusjärjestelyiden näkökulmasta. Etsimme myös kyseisten kuntien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä aiheesta. Kolmantena näkökulmana selvitämme, miten kunnat ohjaavat opettajien käytännön työtä joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamiseen.

Tutkimus on laadullinen ja analyysimenetelmänä käytetään sisällönanalyysiä. Aineistona toimii Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Tampereen seutukuntien omat opetussuunnitelmat sekä tutkimusongelmaa palvelevat kuntien opetussuunnitelmien liitteet ja asiakirjat. Tutkimus keskittyy yleisopetukseen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, joten joustava esi- ja alkuopetus, joustava perusopetus sekä pidennetty oppivelvollisuus rajautuvat ulkopuolelle. Analyysivaiheessa hyödynnetään tutkijatriangulaatiota luotettavuuden lisäämiseksi.

Tutkimuksessa on tapaustutkimuksen piirteitä, sillä tutkimuskohteena toimivat kahdeksan kuntaa. Tutkimuksessa keskeisintä on tarkastella vähän tutkittua joustavien opetusjärjestelyiden ohjausta niin valtakunnalliselta kuin kunnalliselta kannalta. Näin ollen tutkimustulosten suurin hyöty voidaan nähdä

Tampereen seutukuntien yhteistyön kehittämisessä opetussuunnitelmatyössä. Tutkimuksen innoittamana toivomme lisäävämmä alueellista yhteistyötä. Yhteistyön avulla päällekkäinen opetussuunnitelmatyö vähenisi, mikä osaltaan lisääisi laadukkuutta ja alueellista tasa-arvoa opetussuunnitelmissa.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Perusopetuksen oppilaalla on oikeus riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen heti tarpeen ilmetessä (Opetushallitus, 2014; Perusopetuslaki, 628/1998 30 §). Suomalaiseen perusopetukseen kuuluu tärkeänä osana jokaisen oppilaan koulupolun sujuvoittaminen ja oppimisen tukeminen (Ahtiainen ym., 2017). Tuen tulee olla yksilöllisesti suunniteltua ja huomioida yksittäisen oppilaan tarpeet (Aro ym., 2012).

Tähän liittyen Takala ja Hausstätter (2012) kirjoittavat, että Suomessa tavoitteena on tarjota kaikille kansalaisille samat mahdollisuudet kouluttautua. Heidän mukaansa tähän tavoitteeseen päästään puuttamalla tuen tarpeisiin jo varhaisessa vaiheessa. Perusopetuksen historian aikana koulutusjärjestelmäämme onkin muodostunut kattava tukijärjestelmä, joka vastaa näihin tuen tarpeisiin (Ahtiainen ym. 2017). Suomessa käytössä on kolme tuen tasoa, joihin kuuluu yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (esim. Opetushallitus, 2014; Thuneberg ym., 2013). Oppilaalle voidaan antaa vain yhden tukitason mukaista tukea samanaikaisesti (Opetushallitus, 2014).

Yleinen tuki kuuluu jokaiselle perusopetuksen oppilaalle (Lintuvuori & Rämä, 2022; Thuneberg ym., 2013). Yleiseen tukeen kuuluu laadukas opetus (Thuneberg ym., 2013). Laadukkaaseen opetukseen sisältyy arjen pedagogiset ratkaisut, joiden tavoitteena on välttää koulunkäynnin haasteiden muodostumista (Opetushallitus, 2014).

Perusopetuslain (628/1998 16a §) mukaan säännöllisempää tukea tai useita samanaikaisia tukimuotoja tarvitsevalle oppilaalle tulee antaa tehostettua tukea. Tehostetussa tuessa tuki on pidempiaikaista ja suunnitelmallisempaa, vaikka tukimuodot voivat olla samoja kuin yleisessä tuessa (Pulkkinen ym., 2015). Tehostettuun tukeen siirrytään, kun yleisen tuen tukimuodot eivät riitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden täyttämiseen

(Lintuvuori & Rämä, 2022). Tehostetun tuen aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon ja annettu tuki oppilaalle tehtävään oppimissuunnitelmaan (Opetushallitus, 2014; Perusopetuslaki 628/1998 16 a §).

Erytynen tuki on laajin tuen taso (Lintuvuori & Rämä, 2022). Erytynen tuki sisältää erityisopetuksen sekä muun Perusopetuslaissa säädetyn tuen (628/1998 17 §). Tukimuotoina voidaan edelleen käyttää samoja menetelmiä kuin muillakin tuen tasoilla, mutta tuen tarve on usein vaativampaa ja tukimuotojen käyttö intensiivisempää (Lintuvuori & Rämä, 2022; Thuneberg ym., 2013). Vain erityisen tuen tasolla käytössä olevia tuen muotoja ovat erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus sekä oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen (Opetushallitus, 2014). Tukimuotoja, joita opetuksen järjestäjät ovat pitäneet erityiseen tukeen siirtymisen kriteereinä ovat esimerkiksi pienryhmäopetus, oppiaineen tai tavoitteiden yksilöllistäminen sekä henkilökohtainen ohjaaja (Lintuvuori & Rämä, 2022). Erytyisen tuen oppilaan saama erityisopetus voidaan järjestää oppilaan tarpeet ja etu huomioiden muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla (Perusopetuslaki 628/1998 17 §). Ennen erityiseen tukeen siirtymistä tehdään pedagoginen selvitys, jossa arvioidaan oppilaan erityisen tuen tarve (Opetushallitus, 2014). Tämän jälkeen tehtävässä erityisen tuen päätöksessä tulee päättää esimerkiksi opetusryhmästä sekä mahdollisista tulkitsemis- ja avustajapalveluista. (Perusopetuslaki 628/1998 17 §). Lopuksi laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonka mukaan tuki järjestetään (Pulkinen ym., 2015).

2.2 Joustavat opetusjärjestelyt

Erytisopetuksen strategian mukaan koulussa järjestettävän tuen tulee perustua joustaviin opetusjärjestelyihin, joihin kuuluu eriyttäminen, samanaikaisopettajuus, ryhmittely, tukiopeus ja osa-aikainen erityisopetus (Opetusministeriö, 2007). Joustavuus onkin tärkein ominaisuus tuen toteuttamisessa (Talib, 2005). Tällöin tuki on oikein kohdistettua ja jokaiselle oppilaalle tarkoituksenmukaista (Makkonen ym., 2019).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 61) tuen joustavuudesta todetaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea ja sen

järjestämistä ohjaavien periaatteiden osiossa seuraavasti: "Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun". Samassa osiossa kerrotaan, että: "Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Näitä tukimuotoja voi käyttää kaikilla kolmella tuen tasolla sekä yksittäin että samanaikaisesti toisiaan täydentävinä. Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa." (Opetushallitus, 2014, s. 61)

Konkreettisten tukikeinojen lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan seuraavaa tuen toteuttamisen yhteistyöhön liittyen: "Pedagoginen asiantuntemus ja opettajien sekä muiden tuen ammattihenkilöiden monialainen yhteistyö tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa on tärkeää. Yhteistyöhön kulloinkin osallistuvat ammattihenkilöt harkitaan tapauskohtaisesti." (Opetushallitus, 2014, s. 61).

Näiden ohjaavien tekstien perusteella voidaan todeta, että oppimisen tukea tulee toteuttaa joustavin opetusjärjestelyin. Joustaviin opetusjärjestelyihin lukeutuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, erityiset apuvälineet sekä opettajien toteuttama monialainen yhteistyö. Tässä tutkimuksessa pohjaamme joustavien opetusjärjestelyiden määrittelyyn näihin katkelmiin. Joustaviin opetusjärjestelyihin kuuluvat tukimuodot määritellään tutkimuskirjallisuuden avulla seuraavissa alaluvuissa.

2.2.1 Yhteisopettajuus

Cook ja Friend (1995) määrittelevät yhteisopettajuuden (co-teaching) yhteistyömuodoksi, jossa vähintään kaksi opettajaa opettaa samassa luokkatilassa saman oppiaineen sisältöjä oppilasryhmälle. Heidän mukaansa oppilasryhmä voi sisältää oppilaita eri tuen tarpeilla ja näin yhdistelemällä eri ryhmiä saadaan yksi iso opetusryhmä. Yhteisopettajuus koskee yhteistyötä kaikilla opetuksen osa-alueilla (Sirkko ym., 2020). Opetuksen suunnittelu ja

arviointi tapahtuu siis yhteistyössä ja näiden toteutuksessa hyödynnetään joustavia opetusryhmiä (kts. myös Sirkko, 2020). Kirjallisuudessa puhutaan yhteisopettajuuden lisäksi samanaikaisopetuksesta. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) kertoo samanaikaisopetuksesta. Samanaikaisopetus on työtapa, jossa molemmat opettajat kantavat vastuuta kaikista ryhmän oppilaista sekä heidän oppimisestaan (Saarenketo, 2016). Tässä teoriaosassa käytämme termiä yhteisopettajuus, joka perustuu englanninkieliseen co-teaching -käsitteeseen.

Vuonna 2016 voimaan astuneessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) määrätään, että peruskoulua tulee kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti ja oppilaiden tuen tulee olla moniammatillisesti toteutettua. Yhteisopettajuus on tutkimusten mukaan yksi tapa kohdata näitä perusopetukselle asetettuja vaatimuksia (Sirkko, 2020; Sirkko ym., 2020). Samalla sillä pyritään vastaamaan oppimisen tuen tarpeisiin, joita heterogeenisessä opetusryhmässä voi ilmetä (Makkonen ym., 2019; Rytivaara ym., 2019; Sirkko, 2020).

Yhteisopettajuus vaatii toimiakseen riittävästi opetushenkilökuntaa (Sirkko ym., 2020). Lisäksi yhdessä opettavien opettajien tulee jakaa samankaltainen ajatus- ja arvomaailma opetuksesta (Fluijt ym., 2016; Sirkko, 2020; Sirkko ym., 2020). Ennen yhdessä opettamista opettajien tulisi käydä keskustelu, jossa asetetaan yhteiset tavoitteet ja päämäärät yhteistyölle (Cook & Friend, 1995). Opettajien täytyy tuntea toistensa vahvuudet sekä rakentaa keskusteleva ja reflektiivinen ilmapiiri (Sirkko, 2020).

Rytivaaran (2012) mukaan merkittävin osa yhteisopettajuutta on me-henki, joka vaatii sisäistä motivaatiota yhteistyöhön sekä realiteettien tiedostamista yhteistyötä aloitettaessa. Hän painottaa, että usein yhteisopettajuuteen lähteminen vaatii sen, että opettajilla on ennestään positiivinen kokemus yhteisestä pedagogisesta toiminnasta. Tärkeänä pidetään myös toisten tukemista, ohjeiden selventämistä ja jaettua huumoria luokkahuoneessa (Cook & Friend, 1995).

Rytivaara (2012) kertoo kolme erilaisista mallia, joilla yhteisopettajuutta voi toteuttaa. Ensimmäisessä mallissa toinen opettaja huolehtii opetuksesta ja toinen luokanhallinnasta. Toisessa mallissa molemmilla on samankaltainen rooli

luokkahuoneessa. Kolmannessa opettajat vaihtelevat tehtäviään joustavasti aina tarpeen tullen.

Osin samansuuntaisia yhteisopettajuuden toteutustapoja esittelevät myös Cook ja Friend (1995), joiden mukaan tapoja on viisi. Kuten edellisissäkin malleissa, ensimmäisen tavan mukaan toinen opettaa ja toinen avustaa. Toisella on siis kyseisellä tunnilla pedagoginen vastuu opetuksesta ja toisella oppilaiden havainnoinnista sekä tukemisesta. Toisessa tavassa opettajilla on eri puolilla luokkahuonetta omat työpisteet, joissa on jokin tehtävä tai teema. Luokassa voi olla myös kolmas, itsenäisen työskentelyn piste, mikäli oppilaat pystyvät työskentelemään ilman opettajan kokoaikaista valvontaa. Kolmannessa tavassa toinen opettaja on sijoittunut luokan eteen ja toinen luokan takaosaa. Puolet oppilaista on kääntynyt eteenpäin ja puolet taaksepäin. Tapaa käytetään esimerkiksi keskusteleviin harjoituksiin sekä vahvaa opettajan ohjausta vaativiin projekteihin. Cookin ja Friendin (1995) neljäs tapa hyödyntää pienryhmätyöskentelyä. Siinä toinen opettaja ottaa pienen ryhmän mukaansa esimerkiksi tutustumaan uuteen aiheeseen etukäteen tai harjoittelemaan vanhaa asiaa eri menetelmillä. Toinen opettaja jää isomman ryhmän kanssa luokkaan työskentelemään normaalisti. Viimeistä eli viidettä tapaa kutsutaan tiimiopettajuudeksi. Siinä molemmat opettajat antavat ohjeistuksen yhteisesti luokalle. Opettajat voivat jakaa rooleja, esimerkiksi kertoja ja demonstroija tai kertoja ja muistiinpanojen kirjoittaja.

Yhteisopettajuuden suurimpana hyötynä on nähty jaettu vastuu ja työmäärä (Sirkko ym., 2020). Yhteistyö lisää myös positiivisuutta työarkeen sekä laajempia mahdollisuuksia kehittyä opettajana (Sirkko, 2020). Cookin ja Friendin (1995) mukaan oppilaiden näkökulmasta katsottuna yhteisopettajuuden mukanaan tuoma toimintatapa, jossa pieni oppilasryhmä otetaan pois isosta luokkahuoneesta, voi olla leimaava. Samalla oppilaan koulupäivä katkeilee, kun hän joutuu kulkemaan oman luokan ja erillisen tilan väliä opiskeluvälineiden kanssa. Heidän mukaansa seuraukset puhuvat sen puolesta, että oppilaat hyötyisivät enemmän omassa luokassa järjestetystä tuesta. Yhteisopettajuus tarjoaa paremmat edellytykset ja mahdollisuudet tuen toteuttamiseen ja oppilaiden osallisuuden edistämiseen (Sirkko ym., 2020).

2.2.2 Joustavien opetusjärjestelyiden mukaiset pedagogiset tukikeinot

Kuten luvussa 2.2 totesimme, joustaviin opetusjärjestelyihin kuuluu joustavat ryhmittelyt, osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus ja tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet (esim. Opetusministeriö, 2007). Tässä alaluvussa syvennytään pedagogisista tukikeinoista ryhmittelyyn, osa-aikaiseen erityisopetukseen ja tukiopetukseen. Tulkitsemis- ja avustajapalveluihin sekä erityisiin apuvälineisiin perehdytään tarkemmin luvussa 2.2.3.

Joustava ryhmittely on ryhmien muodostamista luokkarajat ylittävästi (Makkonen ym., 2019) tai oman luokan sisällä (Kupiainen & Hienonen, 2016). Ryhmittelyyn voi tehdä esimerkiksi oppilaiden taitotason, kiinnostuksen tai oppimistyylin perusteella (Mattila & Rautopuro, 2013). Ryhmittelyä suunniteltaessa on tärkeää muistaa, että työtapa ei saa käyttää oppilaiden erotteluun, vaan kyseessä on eriyttämisen muoto ja kaikkia tuleekin opettaa saman vallitsevan opetussuunnitelman mukaisesti (Makkonen ym., 2019). Ryhmittelyssä täytyy muistaa joustavuus, mikä tarkoittaa, että ryhmät muokkautuvat oppimisen edistymisen mukaan ja ovat käytössä vain tietyissä oppiaineissa (Kupiainen & Hienonen, 2016). Makkonen ja kumppanit (2019) kertovat kahden kuukauden ajanjaksoista, joiden jälkeen ryhmien muokkaamista arvioitiin heidän tutkimuksessaan.

Joustavien ryhmittelyjen avulla on saatu parempia oppimistuloksia kuin kiinteillä opetusryhmillä (esim. Hannula & Oksanen, 2013; Hirvonen, 2011). Joustavat ryhmittelyt vaativat lukujärjestyksissä samanaikaisuutta eli palkitusta (Makkonen, ym., 2019). Näin ollen joustavissa ryhmittelyissä voidaan hyödyntää yhteisopettajuutta, jolloin toinen opettaja voi olla erityisopettaja (kts. Kupiainen & Hienonen, 2016; Makkonen ym., 2019; Rytivaara, 2012).

Erityisopettaja voi myös tarjota osa-aikaista erityisopetusta oppilaalle, jolla on lieviä haasteita oppimisessa tai sosiaalisissa taidoissa (Opetushallitus, 2014; Takala, 2016). Tällaiset vaikeudet voivat liittyä esimerkiksi lukemiseen, kirjoittamiseen, matematiikkaan tai sosioemotionaalisiin seikkoihin (Tuomainen ym., 2012). Perusopetuslain (628/1998 16 §) mukaan oppilaalla on oikeus osa-aikaiseen erityisopetukseen, mikäli hänellä on edellä mainittuja haasteita. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan joissain yhteyksissä kutsua myös laaja-alaiseksi erityisopetukseksi, luokkamuotoiseksi erityisopetukseksi tai klinikkaopetukseksi

(esim. Takala, 2016; Sirkko ym., 2023). Nykypäivänä osa-aikainen erityisopetus on kuitenkin terminä yleisin, sillä tukikeino on käytössä vain osan aikaa oppilaan koulupäivästä (Takala, 2016).

Osa-aikaista erityisopetusta voidaan järjestää muun opetuksen yhteydessä, pienryhmässä tai yksilöopetuksena (Opetushallitus, 2014). Tällainen muu tapa voi olla esimerkiksi pienryhmäopetus, jossa erityisopettaja työskentelee tuen tarpeen mukaan suunnitellun pienryhmän kanssa (Tuomainen ym., 2012). Lisäksi osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa yksilöopetuksena (Takala, 2016).

Oppilaalla on oikeus myös tukiopetukseen, mikäli hän on jäänyt jälkeen opinnoissaan tai tarvitsee muuten lyhytaikaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Perusopetuslaki 628/1998 16 §). Tukiopetuksen määrä katsotaan oppilaskohtaisesti ja sitä tarjotaan painottuen yleiseen (Eskelä-Haapanen, 2013) sekä tehostettuun tukeen (Pulkkinen ym., 2015). Tukiopetusta voidaan antaa etukäteen, samanaikaisesti tai jälkikäteen korjaavana (Eskelä-Haapanen, 2013; Opetushallitus, 2014). Tukiopetuksen teemana toimii useimmiten lukeminen, matematiikka tai muut yksittäiset oppiaineet (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Tyypillistä tukiopetukselle on monipuolisuus, suunnitelmallisuus ja yksilöllisyys (Opetushallitus, 2014). Järjestämisessä voidaan hyödyntää samanaikaisopettajuutta (Eskelä-Haapanen, 2013). Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tukiopetus on ajoittain määritelty ikään kuin samantapaiseksi toiminnaksi kuin osa-aikainen erityisopetus, eikä käsitteillä ole nähtävillä huomattavaa eroa, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (kts. esim. Selvarajan, 2022; Ahtiainen ym., 2021). Esimerkiksi kreikkalaisessa tutkimuksessa kerrotaan mallista, jossa tukea tarvitsevat oppilaat eivät osallistu joihinkin taito- ja taideaineisiin, vaan opiskelevat esimerkiksi matematiikkaa kyseisten tuntien aikana (Papadogiannis ym., 2023). Suomalaisessa mallissa samanaikaisuus ei kuitenkaan tarkoita muiden oppiaineiden sisältöjen korvaamista akateemisemmilla oppiaineilla (Opetushallitus, 2014).

2.2.3 Tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet

Perusopetuslain (628/1998 31 §) mukaan vammaisella tai erityisen tuen tarpeessa olevalla oppilaalla on oikeus maksuttomiin tulkitsemis- ja avustajapalveluihin, muihin opetuspalveluihin sekä erityisiin apuvälineisiin, joita opetukseen osallistuminen edellyttää. Avustaja voi olla henkilökohtainen, ryhmäkohtainen tai koulukohtainen ja terminä voidaan käyttää myös koulunkäynninohjaajaa (Tukiliitto, 2024b). Esimerkiksi kuulovammaisella voi olla apuna tulkki (Takala & Sume, 2015). Tulkin työn tavoitteena on pitää huolta, että oppilaan oikeudet ymmärtämiseen liittyen toteutuvat, kun taas avustajan työ sijoittuu toimintakyvyn tukemiseen kouluympäristössä (Tukiliitto, 2024b).

Tukiliitto (2024a) määrittelee apuvälineet seuraavasti: "Apuväline on laite, joka edistää tai ylläpitää käyttäjänsä toimintakykyä silloin, kun se on vamman tai sairauden vuoksi heikentynyt." Apuväline voi olla esimerkiksi kuuloa tukeva laite (Takala & Sume, 2015), lukiapuväline tai sähköinen oppimisympäristö (Paloneva & Mäkipää, 2019). Lisäksi käytössä voi olla koulussa liikkumista helpottavat asiat, esimerkiksi hissit ja luiskat sekä oppilaalle sopivat erilaiset pulpetit ja tuolit (Tukiliitto 2024a).

2.3 Yhdenvertaisuus perusopetuksessa

Koulutuksellinen yhdenvertaisuus on tärkeä arvo Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) erityisesti tuen toteuttamisessa. Tämä näkyy myös tutkimustuloksissamme. Yhdenvertaisuus voidaan määritellä yksilöiden samankaltaisena kohteluna samankaltaisissa hetkissä (Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016). Suomen perustuslaissa (731/1999 6 §) säädetään yhdenvertaisuuden osiossa seuraavasti: "Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella."

Yhdenvertaisuuteen liittyy monia lähikäsitteitä, joista Ouakrim-Soivio ja Hietala (2016) nostavat käsiteparin equality, eli samanarvoisuus ja yhdenmukainen kohtelu, sekä equity eli oikeudenmukaisuus. Holli (2012) taas käyttää samaan teemaan viitaten käsitteitä muodollinen ja tosiasiallinen tasa-

arvo. Hänen mukaansa muodollisessa tasa-arvossa korostuvat jokaisen yhtäläiset juridiset oikeudet, kun taas tosiasiallisessa tasa-arvossa tasataan eriarvioisia lähtökohtia. Koulumaailmassa tosiasiallinen tasa-arvo näkyy esimerkiksi siinä, että tukea jaetaan niille, jotka sitä tarvitsevat eniten (Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016).

Muodollinen tasa-arvo näkyy koulussa esimerkiksi opetustuntimäärinä, jotka on säädetty kaikille samalla luokkatasolla opiskeleville yhtä suuriksi (Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016). Suomalaiselle perusopetukselle onkin tunnusomaista, että jokaisen oppilaan oppimista tuetaan (Ahtiainen ym. 2017). Tosiasiallisen tasa-arvon lähtökohtana suomalaisessa koulussa on järjestää jokaiselle oppilaalle yhdenvertaiset mahdollisuudet yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta (Laakso ym., 2023). Toinen perusajatus on tarjota kaikille oppijoille yhtäläiset oppimismahdollisuudet eriyttämällä opetusta (Pirinen, 2015).

Yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014 9 §) säädetään positiivisesta erityiskohtelusta seuraavasti: "Sellainen oikeasuhtainen erilainen kohtelu, jonka tarkoituksena on tosiasiallisen yhdenvertaisuuden edistäminen taikka syrjinnästä johtuvien haittojen ehkäiseminen tai poistaminen, ei ole syrjintää". Perusopetuksen kontekstissa tällä tarkoitetaan esimerkiksi tilanteita, joissa osalle oppilaista annetaan tukiopetusta oppimiseröjen tasaamiseksi. Tässä tilanteessa oppilaita, joille tukiopetusta ei lähtökohtaisesti tarjota, ei ole syrjitty.

2.4 Monialainen yhteistyö

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013 14 §;19 §) säädetään yksittäisen opiskelijan opiskeluhuoltoasian käsittelyyn perustettavasta monialaisesta asiantuntijaryhmästä ja siihen osallistuvista yhteistyötahoista. Samaisessa laissa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 18 §) myös määrätään, että opiskeluhuoltoa on toteutettava opiskelijan ja hänen huoltajansa kanssa yhteistyössä. Perusopetuslaissa (628/1998 3 §) säädetään, että opetusta järjestettäessä tulee toimia kodin kanssa yhteistyössä. Näihin lakipykäliin viitaten käytämme tutkimuksessamme termiä monialainen yhteistyö kuvaamaan eri toimijoiden yhteistyötä kouluarjessa. Emme myöskään voi olla huomioimatta monialaista yhteistyötä, kun tutkimme joustavia opetusjärjestelyitä sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaan tuen suunnittelussa ja järjestämisessä sekä oppilashuollossa hyödynnetään monialaista yhteistyötä. Monialaisuuden rinnalla voidaan käyttää myös käsitettä moniammatillisuus (Tuomela-Jaskari, 2016). Moniammatillisuuden käsitettä pidetään työmenetelmänä, jossa eri alojen ammattilaiset toimivat yhteistyössä tavoitteellisesti yhteistä päämäärää kohti (Pärnä, 2012).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kodin ja koulun yhteistyö on tärkeä teema oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisessa. Kodin ja koulun yhteistyö sisältää huoltajan osallistumisen lapsensa koulunkäyntiin, opettajan ja huoltajan yhteydenpidon sekä luokan vanhempien keskinäinen vuorovaikutuksen (Latvala, 2012). Vastuu kodin ja koulun yhteistyöstä ja sen kehittämisestä on opetuksen järjestäjällä (Opetushallitus, 2014). Jokainen koulu ja opettaja luo omat käytänteensä kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön (Latvala, 2012). Yhteistyötä tulee toteuttaa sekä yhteisö- että yksilötasolla (Opetushallitus, 2014).

3 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten joustavia opetusjärjestelyjä määritellään ja ohjataan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja Tampereen kaupunkiseudun paikallisissa opetussuunnitelmissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on osa perusopetuksen ohjausjärjestelmää, jonka tavoitteena on taata koulutuksellista tasa-arvoa ja laatua sekä mahdollistaa suotuisat olosuhteet oppilaan oppimiselle, kasvulle ja kehitykselle. Ohjausjärjestelmän normiosa koostuu perusopetuslaista ja –asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista, opetussuunnitelman perusteista ja paikallisesta opetussuunnitelmasta sekä lukuvuosisuunnitelmista.

Opetuksen järjestäjän tulee noudattaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, eikä niistä saa poiketa (Opetushallitus, 2014). Perusopetuslaissa säädetään kuntien velvollisuudesta järjestää perusopetusta ja esiopetusta (Perusopetuslaki 628/1998 4 §). Perusopetuslain mukaan kunnalla on kolme vaihtoehtoa kyseisten palveluiden järjestämiseen: itse, yhteistyössä toisten kuntien kanssa tai hankkia palvelut perusopetuslaissa säädetyltä opetusta järjestävältä taholta.

Perusopetusasetuksen yhdeksännessä pykälässä (Perusopetusasetus 852/1998 9 §), Opetuksen ja työaikojen suunnittelu, säädetään, että opetuksen järjestäjän täytyy luoda lukuvuosittain opetussuunnitelmaan pohjautuva suunnitelma. Suunnitelmasta tulee ilmetä muun muassa opetuksen yleinen järjestäminen, koulun ulkopuolella annettava opetus sekä opetuksen yhteydessä järjestettävä muu toiminta.

3.1 Paikallisesti päätettävät asiat perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Paikallisella opetussuunnitelmalla on merkittävä paikka osana ohjausjärjestelmää, erityisesti paikallisten näkökulmien tuomisessa valtakunnallisten tavoitteiden rinnalle (Opetushallitus, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu seuraavasti: “Paikallinen opetussuunnitelma luo yhteisen perustan ja suunnan päivittäiselle koulutyölle. Se on strateginen ja pedagoginen työkalu, joka linjaa opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen työtä” (Opetushallitus, 2014, s. 9).

Vastuu paikallisen opetussuunnitelman laatimisesta sekä sen kehittämisestä on opetuksen järjestäjällä (Perusopetuslaki, 628/1998 15 §). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan paikallista opetussuunnitelmaa laadittaessa täytyy huomioida muut paikalliset suunnitelmat kuten esiopetuksen opetussuunnitelma. Opetuksen järjestäjällä on mahdollisuus siirtää vastuuta opetussuunnitelman laatimisesta yksittäisille kouluille tai muille tahoille.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määrätään, että paikallisissa opetussuunnitelmissa päätetään muun muassa opetuksen, arvioinnin, tuen sekä kodin ja koulun yhteistyön järjestämisestä ja toteuttamisesta. Samalla tarkennetaan paikallisesta näkökulmasta esimerkiksi oppiainekohtaisia sisältöjä ja tavoitteita. Tarkennuksia tehtäessä huomioidaan opetuksen kehittäminen, paikalliset erityispiirteet sekä oppilaiden tarpeet.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät joustavat opetusjärjestelyt. Lisäksi tutkimme tarkennuksia joustavien opetusjärjestelyiden osalta Tampereen seutukuntien opetussuunnitelmissa sekä kunnallisten opetussuunnitelmien eroja. Lopuksi haluamme selvittää, miten kunnat ohjaavat opettajien käytännön arkea opetussuunnitelmissa joustavien opetusjärjestelyiden osalta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään joustavat opetusjärjestelyt?
2. Miten kunnalliset opetussuunnitelmat tarkentavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita joustavien opetusjärjestelyiden osalta? Mitä eroja kunnallisista opetussuunnitelmista löytyy joustavien opetusjärjestelyiden osalta?
3. Miten opettajien arkea ohjataan käytännössä joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisessa? Mitä eroja kunnallisista opetussuunnitelmista löytyy arjen ohjaamisen osalta joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisessa?

5 AINEISTO JA MENETELMÄT

Rajasimme tutkimuksen koskemaan Tampereen kaupunkiseudun kuntia tarkastellaksemme alueellisia eroja ja yhtäläisyyksiä opetussuunnitelmissa. Tampereen seutukuntiin kuuluvat Kangasala, Lempäälä, Nokia, Orivesi, Pirkkala, Tampere, Vesilahti ja Ylöjärvi (tampereenseutukunnat.fi). Tampereen kaupunkiseudun kunnat ovat tehneet yhteistyössä seudullisia opetussuunnitelmia perusopetukseen. Rajasimme tutkimuksen koskemaan kyseisiä kuntia, koska näemme, että tutkimuksellamme on paikka kuntien välisen yhteistyön kehittämisessä.

Tutkimus kohdentui joustaviin opetusjärjestelyihin, mutta rajasimme tutkimuksen ulkopuolelle joustavan perusopetuksen (JOPO), pidennetyn oppivelvollisuuden ja joustavan esi- ja alkuopetuksen. Lisäksi tarkastelumme keskittyi opetussuunnitelmien yleisiin osioihin. Näin ollen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sekä kunnallisten opetussuunnitelmien oppiainekohtaiset osiot jäivät tarkastelun ulkopuolelle. Teimme rajauksen, jotta joustavat opetusjärjestelyt pysyvät oppimisen ja koulunkäynnin tuen näkökulmassa. Tukitoimien järjestämisessä halusimme keskittyä luokanopettajan työnkuvaan, jolloin joustava perusopetus ja pidennetty oppivelvollisuus rajautuivat ulkopuolelle. Tutkimustuloksia voi kuitenkin soveltaa myös näillä perusopetuksen osa-alueilla. Opetussuunnitelmien lisäksi analysoimme erilaisia liitteitä, asiakirjoja ja oppaita, joita opetussuunnitelmista löytyi. Liitteistä aineistoon sisällytettiin sellaiset, joissa avattiin joustavia opetusjärjestelyitä tarkemmin.

5.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus pohjautuu tulkintaan, jossa halutaan ymmärtää erilaisia kokemuksia, ilmiöitä tai merkityksiä (Vilkka, 2021). Tutkija joutuu tekemään päätöksiä siitä, miten hän rajaa näkökulmansa (Jokinen, 2023). Näkökulmamme

rajautui aineistona toimineiden dokumenttien luonteen kautta. Tutkimuskohteena toimi asiakirjat, joten emme voineet perehtyä Vilkan (2021) mainitsemiin kokemuksiin ja merkityksiin, vaan pääpaino oli pidettävä ohjaustekstien ymmärtämisessä. Perehdyimme sanatarkalla tasolla siihen, millaisena ilmiönä joustavia opetusjärjestelyitä kuvataan opetussuunnitelmissa.

Dokumentit tutkimuskohteena voidaan luokitella julkisiin ja ei-julkisiin sekä henkilökohtaisiin ja institutionaalisiin kategorioihin (Alastalo & Vuori, 2024). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistomme toimi institutionaaliset julkiset dokumentit. Käyttämämme opetussuunnitelmat olivat malliesimerkki tällaisista dokumenteista. Prior (2008) on tuottanut nelikentän, joka kuvastaa dokumenttien käyttämistä tutkimuksessa. Tutkimuksemme osui nelikentän ensimmäiseen ruutuun, joka kuuluu sarakkeisiin ”dokumentti resurssina” ja ”sisältö”. Kyseiseen ruutuun osuvissa tutkimuksissa pääpaino on dokumenttien sisällön tutkimisessa.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) määrittelevät teoreettisen viitekehysten olevan tutkimuksen osa, jossa määritellään tutkimuksen kannalta oleellisia käsitteitä ja kuvataan niiden välisiä yhteyksiä. Heidän mukaansa teoria ja teoreettinen viitekehys mielletään synonyymeina ja niiden kuvaaminen kokonaisuutena on välttämätön osa laadullista tutkimusta. Tutkimuksessamme teoreettinen viitekehys muodostui joustavien opetusjärjestelyiden kannalta oleellisten käsitteiden ympärille. Teorian avaaminen koskee aiheeseen liittyvän aiemman tutkimuksen lisäksi myös metodologisten valintojen teoreettista avaamista (Juhila, 2023).

Induktiivinen tutkimus siirtyy aineistosta kohti teoriaa (Juhila, 2023). Käytännössä tämä voi tarkoittaa aineistosta nousevien käsitteiden ja virkkeiden, esimerkiksi haastateltavien ilmauksien, hyödyntämistä laajemmin tutkimuksessa (Juuti & Puusa, 2020). Deduktiivinen tutkimus taas lähtee teoriasta ja etenee siitä kohti empiriaa, minkä vuoksi se yhdistetäänkin perinteisemmin kvantitatiiviseen tutkimukseen (Juhila, 2023). Tutkimuksessa teorian ja empirian tulisi edetä ikään kuin vuoropuheluna, joten kahtiajako induktiiviseen ja deduktiiviseen tutkimukseen ei ole todellisuudessa näin mustavalkoista (Juhila, 2023; Juuti & Puusa, 2020). Myös tässä tutkimuksessa aineisto ja teoria kulkivat vuorotellen. Joustavien opetusjärjestelyiden käsitteet muodostuivat perusopetuslain ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, minkä jälkeen tutkimus eteni aineistolähtöisesti. Teoreettinen viitekehys rakentui lopulliseen

muotoon aineistosta nousseiden teemojen kautta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) painottavatkin, että laadullinen tutkimus on kattokäsite monille erilaisille tutkimuksille, ja yksittäiset tutkimukset voivat olla hyvin erilaisia keskenään.

5.1.1 Sisällönanalyysi

Tutkimuksessamme teimme sisällönanalyysiä opetussuunnitelmadokumenteista koostuvalle aineistolle. Tavoitteena oli tarkastella miten opetussuunnitelmat ohjaavat joustavien opetusjärjestelyiden käyttöä. Sisällönanalyysissä etsitään merkityksiä erilaisista dokumenteista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Dokumentit voivat olla kirjallisia tai visuaalisia, ja tavoitteena on päästä kuvaamaan, mitä aineisto sisältää (Vuori, 2023).

Teimme sisällönanalyysin kahdessa vaiheessa tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aloitimme teoriaohjaavasti etsimällä aineistosta joustaviin opetusjärjestelyihin liittyviä osioita. Tämän jälkeen jatkoimme analyysia aineistolähtöisesti tarkastelemalla, mitä aineisto kertoo tutkimusongelmasta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä johtopäätöksiä tehdessä aineistoon liitetään aikaisempi tutkimustieto ja teoria, mikä erottaa analyysin aineistolähtöisestä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä taas lähdetään tutkimaan aineistoa ilman ennakkoluuloja ja selvittämään, miten aineisto vastaa tutkimusongelmaan (Vuori, 2023). Kolmannessa tutkimuskysymyksessä käytimme aiemmin teoriaohjaavasti kerättyjä opetussuunnitelmien katkelmia sekä niiden liitteitä, joita analysoimme aineistolähtöisesti. Vaikka sisällönanalyysille löytyy erilaisia ohjenuoria, se ei perustu tarkalle teoreettis-metodologiselle ajattelulle (Vuori, 2023). Tästä johtuen tutkijalla on enemmän vapauksia, mutta hänen täytyy kuitenkin hyväksyä sisällönanalyysin ominaispiirteet (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vuori, 2023).

Aineiston analyysi sisältää kolme eri vaihetta: pelkistäminen, havaintojen yhdistäminen eli ryhmittely sekä käsitteellistäminen eli abstrahointi (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alasuutari (2011) taas jakaa analyysin kahteen osaan; pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Hän liittää kuitenkin havaintojen yhdistämisen pelkistämisvaiheeseen. Myös tässä tutkimuksessa analyysi eteni näiden vaiheiden mukaisesti.

Aineiston keruun jälkeen pelkistimme opetussuunnitelmista löydetyt katkelmat. Pelkistettäessä aineistoa käydään valikoiden läpi (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tavoitteena on tiivistää aineistoa helpommin analysoitavaan muotoon (Miles & Huberman, 1994) ja poistaa tässä kohdassa merkityksetön tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa merkityksettömän tiedon poistaminen tässä analyysivaiheessa tarkoitti sitä, että tutkimusongelman kannalta epäolennaiset osiot poistettiin. Pelkistettäessä aineisto muotoutuu tiiviimmäksi ja on näin helpommin käsiteltävissä (Alasuutari, 2011).

Tiivistämisellä ei kuitenkaan tarkoiteta tiedon muuttamista vain numeeriseen muotoon (Miles & Huberman, 1994). Tässä tutkimuksessa numeerista muotoa käytettiin tulosluvussa havainnollistamisen tukena. Tutkimustuloksissa on nähtävissä, montako tarkennusta kunnat olivat tehneet jokaista yläluokkaa kohden. Numeeriseen muotoon muuttamista kutsutaan kvantifioinniksi, joka on yksi sisällön erittelyn muodoista, jota voidaan käyttää sisällönanalyysin tukena (Tuomi & Sarajärven, 2018). Miles ja Huberman (1994) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat yhtä mieltä siitä, että kvantifointi voi olla osana sisällönanalyysiä, mutta se ei saa olla analyysin painopisteenä.

Seuraava analyysivaihe on havaintojen yhdistäminen, joka tehdään etsimällä yhteisiä tekijöitä ja nimeämällä ne kyseisen tekijän mukaan (Alasuutari, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin syntyy eri tasoisia luokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla etsimme aineistosta yhteneviä teemoja, joiden mukaan luokittelimme Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden katkelmat alaluokiksi. Tämän jälkeen alaluokat yhdisteltiin yläluokiksi. Toisessa tutkimuskysymyksessä kuntien opetussuunnitelmien kohdalla yhdistimme aineistokatkelmat aiemmin luotuihin yläluokkiin. Tähän analyysitapaan päädyimme, koska kuntien omat opetussuunnitelmat pohjautuvat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Näin pystyimme perustellusti käyttämään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita tutkimusvaihetta ohjaavana rakenteena. Kun yhteneväisyyksiä etsitään, niistä ei saa luoda keskiarvoja, vaan niiden pitää kattaa kaikki havainnot poikkeuksetta (Alasuutari, 2011). Tämä täytyy huomioida, kun yhteisten tekijöiden avulla löytyneille ryhmille annetaan kuvaavia termejä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän vuoksi jotkin yläluokat esimerkiksi

kolmannessa tutkimuskysymyksessä olivat pieniä. Niitä ei saanut kuitenkaan jättää huomioimatta, sillä ne olivat yhtä tärkeä osa tutkimusta.

Viimeistä analyysin vaihetta kutsutaan arvoituksen ratkaisemiseksi (Alasuutari, 2011) tai abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Abstrahointi viittaa päätelmistä nousseen tiedon muuttamiseen teoreettisiksi käsitteiksi ja johtopäätöksiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen abstrahointivaiheessa luokat nimettiin täsmällisemmin ja tarkoituksenmukaisemmin kuin muissa työvaiheissa. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, mitä uutta kunnat tuovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja poistettiin ne katkelmat, joissa kuntien opetussuunnitelmat toistivat perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöjä. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla painotettiin käytännön arjen ohjauksen näkökulmaa. Toisen sekä kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoimme kuntien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Havainnoista ja niistä tehdyistä yhteneväisyyksistä luodaan tulkintoja ja samalla palataan aikaisempaan tutkimukseen ja viitataan kirjallisuuteen (Alasuutari, 2011). Tutkimuksessamme yhdistimme tulokset teoriaan ja etsimme eroja sekä yhtäläisyyksiä aikaisempaan tutkimukseen. Pohdinnassa tuloksista tehtiin tulkintoja ja nostettiin niitä käytännön tasolle.

5.2 Triangulaatio

Käytimme tutkimuksessamme tutkijatriangulaatiota lisätäksemme tutkimuksen luotettavuutta. Toisessa tutkimuskysymyksessä luokittelimme kuntien opetussuunnitelmista nostettuja havaintoja yläluokkiin olematta tietoisia toistemme tekemistä luokituksista. Denzinin (1970) mukaan on neljä erilaista tapaa toteuttaa triangulaatiota, joista yksi on käyttämämme tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaation tavoitteena on kasvattaa tutkimuksen luotettavuutta sekä samalla häivyttää yksittäisen tutkijan puolueellisuutta ja tähän tavoitteeseen päästään ottamalla useampi tutkija mukaan tutkimustilanteeseen (Denzin, 2017). Triangulaatiossa toisistaan riippumattomien mittauksien tai tutkimusvaiheiden avulla on tarkoituksena selvittää, ovatko ne samassa linjassa jo olemassa olevien havaintojen kanssa (Miles & Huberman, 1994). Eskola ja Suoranta (1998) perustelevat triangulaation käyttämistä sillä, että tutkittavasta asiasta voi olla

haastavaa saada tarpeeksi laajaa ja luotettavaa kuvaa vain yhdellä menetelmällä tai yhdellä tutkijalla.

6 TULOKSET

6.1 Miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään joustavat opetusjärjestelyt?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei konkreettisesti määritellä joustavia opetusjärjestelyjä. Kuten teoriaosassa totesimme, määritelmä on kuitenkin löydettävissä yhdistelemällä opetussuunnitelman eri osia tulkitsemalla näiden osien muodostamaa kokonaisuutta.

Perusopetuksen opetussuunnitelmasta löytyi seitsemän yläluokkaa määrittelemään joustavia opetusjärjestelyitä. Yläluokat ovat *Työskentely yksin ja yhdessä*, *Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi*, *Tuen järjestäminen*, *Yhdenvertaisuus*, *Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet*, *Kuvaus tuen tasoista* ja *Tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet*. Taulukko 1 havainnollistaa ylä- ja alaluokkien yhteyttä.

TAULUKKO 1. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luokittelu

Yläluokka	Alaluokka
Työskentely yksin ja yhdessä	Kodin ja koulun välinen yhteistyö
	Monialainen yhteistyö
	Opettajien välinen yhteistyö
	Yksittäisen opettajan työtehtävät
Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi	Tukiopetus
	Osa-aikainen erityisopetus
	Joustavat ryhmittelyt

	Samanaikaisopetus
	Muut käytännön pedagogiset ratkaisut
Tuen järjestäminen	Tuen suunnitelmallisuus
	Tuen kirjaaminen dokumentteihin
	Opetuspaikka pedagogisena ratkaisuna
	Koulun joustavat käytännöt
Yhdenvertaisuus	Yhdenvertaisuus
	Esteettömyys
	Opetuspaikka lähikouluperiaatteen mukaan
Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet	Lakiin perustuva oikeus tukeen
	Oppilaan velvollisuus
Kuvaus tuen tasoista	Yleinen tuki
	Tehostettu tuki
	Eriytinen tuki
Tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet	Oppilaan oikeus apuvälineisiin ja avustajapalveluihin

6.1.1 Työskentely yksin ja yhdessä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa joustaviin opetusjärjestelyihin liittyi usein yhdessä työskentely. Yhteistyöhön sisältyi kodin, kollegoiden sekä muiden ammattilaisten kanssa työskentely. Myös yksittäisen opettajan omat työtehtävät mainittiin opetussuunnitelmassa. Alaluokiksi muodostuivat *Kodin ja koulun välinen yhteistyö*, *Monialainen yhteistyö*, *Opettajien välinen yhteistyö* sekä *Yksittäisen opettajan työtehtävät*.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan monialainen yhteistyö oli tärkeä osa tuen toteuttamista ja joustavia opetusjärjestelyitä. Monialaista yhteistyötä tuli tehdä esimerkiksi luokanopettajan tai –valvojan, koulunkäynninohjaajan sekä muiden oppilasta opettavien opettajien välillä.

Tarvittaessa yhteistyötä tuli tehdä myös avustaja- ja apuvälinepalveluista vastaavien tahojen kanssa. Myös luokanopettajien ja muun koulun henkilöstön yhteistyötä korostettiin. Tällainen yhteistyö kuvaa Tuomela-Jaskarin (2016) määritelmää monialaisesta yhteistyöstä, jossa töitä tehdään eri ammattikuntien välillä yhteisen päämäärän edistämiseksi.

Yhtenä oleellisena yhteistyötahona Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittiin oppilaan huoltajat. Koulun tuli tiedottaa huoltajia oppilaan saamasta tuesta. Esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteellisuudesta täytyi kertoa oppilaalle ja huoltajille. Huoltaja tuli ottaa mukaan myös oppilaan tuen suunnitteluun. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö korostui tehostetussa ja erityisessä tuessa.

"Tuen tarpeiden arviointi ja tarvittavan tuen antaminen kuuluvat kaikkiin kasvatus- ja opetustilanteisiin. Tuki järjestetään opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä. Oppilaan ja huoltajan kanssa tehdään tiivistä yhteistyötä." *Monialainen yhteistyö. Opettajien välinen yhteistyö. Kodin ja koulun välinen yhteistyö.* (Opetushallitus, 2014, s. 63)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytettiin käsitettä samanaikaisopettajuus kertoessaan yhdessä opettamisesta. Samanaikaisopetus oli yksi tapa toteuttaa opettajien välistä yhteistyötä. Saarenkedon (2016) mukaan samanaikaisopettajuudessa yhteistyö ulottuu suunnitteluun, opetukseen, arviointiin sekä kodin kanssa tehtävään yhteydenpitoon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa samanaikaisopetus nähtiin myös tukimuotojen mahdollistajana esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen osalta. Koulun henkilökunnan tiiviillä yhteistyöllä voitiin ehkäistä oppimisen ja koulunkäynnin haasteita. Yhteistyötä toteutettiin esimerkiksi eriyttämällä opetusryhmiä ja joustavalla opetusryhmittelyllä. Tällaisia toimintamalleja käytettäessä täytyi huomioida sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän tarpeet.

"Henkilöstön tiivis yhteistyö edesauttaa koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Aikuisten yhteistyö, kuten samanaikaisopettajuus, mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. Yhteistyötä tarvitaan erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollon toteuttamisessa." *Opettajien välinen yhteistyö. Samanaikaisopetus.* (Opetushallitus, 2014, s. 36)

Kaikkien oppilaan kanssa työskentelevien ammattilaisten tehtävänä oli seurata hänen koulunkäyntiään ja tuen tarpeitaan. Opettajan työtehtäviin kuului arvioida oppilaan oppimista ja työskentelyä sekä antaa tarvittaessa tukea. Koko ryhmän osalta opettajan täytyi suunnitella opetusta sekä huolehtia konkreettisesta opettamisesta. Avustaja toimi yhdessä opettajan kanssa ohjaten ja tukien oppilaan koulunkäyntiä. Opettaja ja avustaja loivat selkeän työnjaon keskenään. Tukiliiton (2024a) mukaan opettaja luo ohjenuorat, joiden mukaan avustaja työskentelee.

“Opettajan tehtävänä on suunnitella, opettaa, antaa tukea sekä arvioida oppilaan ja koko ryhmän oppimista ja työskentelyä. Avustaja ohjaa ja tukee oppilasta päivittäisissä tilanteissa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien tehtävien suorittamisessa opettajan tai muiden tuen ammattihenkilöiden ohjeiden mukaisesti. Opettajat ja avustajat suunnittelevat ja arvioivat työtään yhdessä sekä tarvittaessa muun henkilöstön kanssa. On tärkeää, että työn- ja vastuunjako on selkeä.” *Yksittäisen opettajan työtehtävät. Monialainen yhteistyö.* (Opetushallitus, 2014, s. 74)

6.1.2 Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittiin useaan kertaan joustaviin opetusjärjestelyihin liittyviä käytännön konkreettisia tukimuotoja. Tukimuotoja myös selitettiin ja niiden toteuttamista tarkennettiin monessa kohdassa niin opetussuunnitelmassa kuin Perusopetuslaissakin (628/1998 16 §; 31 §). Tämän yläluokan alaluokkia ovat *Tukiopetus, Osa-aikainen erityisopetus, Joustavat ryhmittelyt, Samanaikaisopetus* ja *Muut käytännön pedagogiset ratkaisut*.

Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat muun muassa tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus (Perusopetuslaki 628/1998 16 §). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittiin kuitenkin paljon muitakin tukimuotoja oppilaan koulunkäyntiin. Tällaisia olivat esimerkiksi opetukseen liittyvät erilaiset menetelmät, opiskelustrategiat sekä työskentely- ja kommunikointitavat. Näitä kaikkia tukimuotoja voitiin käyttää jokaisella tuen tasolla myös ennaltaehkäisevästi.

“Yleisen tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. Oppilaan tuen tarpeisiin vastataan esimerkiksi tukiopetuksella, osa-aikaisella

erityisopetuksella tai ohjauksen keinoin." *Tukiopetus. Osa-aikainen erityisopetus. Muut käytännön pedagogiset ratkaisut.* (Opetushallitus, 2014, s. 63)

Lain määäämiä tukikeinoja ja niiden toteuttamista avattiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tarkemmin. Kerrottiin muun muassa, kuka tukea tarjoaa, kenellä on oikeus siihen ja miten tukea suunnitellaan. Perusteiden mukaan tuen tarvetta ja riittävyttä tulee arvioida jatkuvasti. Tukiopetuksessa korostettiin esimerkiksi yksilöllisesti kohdennettuja tehtäviä sekä luokkaopetuksesta poikkeavia menetelmiä ja materiaaleja. Tukiopetusta voidaan tarjota ennakoivasti tai esimerkiksi poissaoloista johtuviin puutteisiin. Lukujärjestysteknisillä ratkaisuilla turvataan se, että jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus päästä osallistumaan tukiopetukseen joko oppituntien aikana tai niiden ulkopuolella. Myös samanaikaisopetuksen avulla voidaan mahdollistaa tukiopetuksen järjestäminen koulupäivän aikana (Eskelä-Haapanen, 2013).

"Koulutyö tulee suunnitella siten, että jokaisella oppilaalla on tarvittaessa mahdollisuus osallistua tukiopetukseen. Tukiopetusta annetaan joko oppilaan työjärjestyksen mukaisten, sellaisten oppituntien aikana, joihin tuen tarve liittyy, tai oppituntien ulkopuolella. Erilaisia joustavia ryhmittelyjä voidaan käyttää tukiopetuksen toteuttamisessa." *Tukiopetus, joustavat ryhmittelyt.* (Opetushallitus, 2014, s. 73)

Osa-aikaista erityisopetusta voitiin tarjota esimerkiksi oppimisvaikeuksiin sekä matemaattisiin tai kielellisiin haasteisiin. Tavoitteena oli ennaltaehkäistä vaikeuksia koulunkäynnissä sekä tukea oppilaan oppimista. Osa-aikaisen erityisopetuksen sisällöt liitettiin muuhun opetukseen ja oppiaineen tavoitteisiin. Tukea voitiin tarjota yksittäiselle oppilaalle tai pienryhmälle. Myös Takala (2016) kertoo osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämisestä pienryhmäopetuksena. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittiin, kuinka opetus järjestetään samanaikaisesti joustavia ryhmittelyjä hyödyntäen.

"Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaille, joilla on esimerkiksi kielellisiä tai matemaattisiin taitoihin liittyviä vaikeuksia, oppimisvaikeuksia yksittäisissä oppiaineissa, vaikeuksia opiskelutaidoissa, vuorovaikutustaidoissa tai koulunkäynnissä. Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan oppimisedellytyksiä ja ehkäistä oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia." *Esteettömyys. Osa-aikainen erityisopetus.* (Opetushallitus, 2014, s. 73)

6.1.3 Tuen järjestäminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tuen järjestäminen ja toteuttaminen nousivat esille tärkeänä osana joustavien opetusjärjestelyiden mahdollistamisessa. Perusopetuslaissa (628/1998 6 §; 16a §; 17 §; 17a §) määrätään tietyt reunaehdot, jotka täytyy ottaa huomioon oppilaan tukea suunnitellessa ja toteuttaessa. Tuen järjestämisen alaluokkia ovat *Tuen suunnitelmallisuus*, *Tuen kirjaaminen dokumentteihin*, *Opetuspaikka pedagogisena ratkaisuna* ja *Koulun joustavat käytännöt*.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaan tuen tuli olla suunnitelmallista ja tarvetta tuli arvioida jatkuvasti. Tukea tuli tarjota heti, kun sille nähtiin tarvetta. Tuki suunniteltiin kokonaisuutena ja pitkäjänteisesti oppilaan tarpeet huomioiden. Aro ja kumppanit (2012) painottavat, kuinka tuen toimivuutta ja tarpeiden muutosta tulee seurata ja arvioida säännöllisesti. Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kaikki erityisen tuen oppilaan joustavien opetusjärjestelyiden mukaiset tukikeinot tuli kirjata ylös. Tehostetussa ja tarvittaessa yleisessä tuessa kirjaamispaikka oli oppimissuunnitelma ja erityisessä tuessa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

"Tehostetun tuen aikana oppilaalle järjestettävä tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelma on opetussuunnitelmaan perustuva kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, tarvittavista opetusjärjestelyistä sekä oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta." *Tuen kirjaaminen dokumentteihin*. (Opetushallitus, 2014, s. 64)

"Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukea annetaan niin kauan sekä sen tasoisena ja muotoisena kuin se on tarpeellista." *Tuen suunnitelmallisuus*. (Opetushallitus, 2014, s. 61)

Oppilaalle voitiin tarjota tukea yleisopetuksen luokassa tai pienryhmässä. Myös näiden yhdisteleminen tarpeen mukaan oli mahdollista. Esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta voitiin tarjota myös erityisluokassa opiskelevalle oppilaalle. Opetuspaikkaan liittyvät ratkaisut kirjattiin HOJKSiin.

Opetuksen järjestäminen (osiossa "Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma")

- oppilaan opetuksen järjestäminen muun opetuksen yhteydessä ja/tai erityisluokalla
- muun opetuksen yhteydessä opiskelevalle oppilaalle samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena annettava erityisopetus
- erityisluokalla opiskelevalle oppilaalle nimetty yleisopetuksen yhteistyöluokka ja suunnitelma oppilaan opiskelusta tässä luokassa
- oppilaan koulukuljetusten järjestelyt ja vastuut sekä suunnitelma kuljetusta odottavan oppilaan ohjatusta toiminnasta ja valvonnasta *Opetuspaikka pedagogisena ratkaisuna*. (Opetushallitus, 2014, s. 68)

6.1.4 Yhdenvertaisuus

Oikeudenmukaisuus ja jokaiselle oppilaalle tarjottavat yhdenvertaiset mahdollisuudet ovat tärkeitä arvoja koulutuksessa. Tämä näkyi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa joustaviin opetusjärjestelyihin liittyen, sillä nämä järjestelyiden katsottiin mahdollistavan eriarvoisuuden pienentämisen kouluarjessa. Alaluokiksi hahmottuivat *Yhdenvertaisuus, Esteettömyys ja Opetuspaikka lähikouluperiaatteen mukaan*.

Oppilaalla on oikeus tukeen, mikäli hän oli vaarassa jäädä jälkeen opinnoissaan. Syitä tällaiselle voivat olla esimerkiksi sairaudet, oppimisvaikeudet, vaikeat elämäntilanteet tai poissaolot. Näin voidaan tasata oppimiseroja (kts. esim. Ouakrim-Soivio ym., 2018). Tilannetta täytyy arvioida ennakoivasti, jotta oppilaan opinnot pääsisivät etenemään toivotulla tavalla.

“Oppilaan kokonaistilannetta tulee tarkastella riittävän ajoissa. Oppilaalla on oikeus saada tarvitsemaansa tukiopestusta, osa-aikaista erityisopetusta, ohjausta ja muuta tukea tilanteessa, jossa hän sairauden, oppimisvaikeuksien, vaikeasta elämäntilanteesta johtuvien poissaolojen tai muun syyn vuoksi on jäänyt tai on vaarassa jäädä jälkeen opinnoissaan.” *Esteettömyys*. (Opetushallitus, 2014, s. 51)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä Perusopetuslaki (628/1998 3a §) määräävät, että oppilaan oma etu tulee olla kaiken tuen lähtökohtana. Opetussuunnitelman mukaan oppilaan opiskelupaikka on ensisijaisesti oma lähikoulu ja opetusryhmä. Myös Alajoki (2021) painottaa oppilaan opiskelua omassa opetusryhmässä ryhmään kuulumisen tunteen vuoksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas voidaan siirtää toiseen kouluun tai opetusryhmään, jos hänen tuen tarpeensa sitä vaativat.

6.1.5 Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuu esimerkiksi Perusopetuslakiin, joten lakiin perustuvia oikeuksia ja velvollisuuksia mainittiin opetussuunnitelmassa useampia. Yleensä oikeudet liittyivät oppilaan oikeuteen saada koulutusta ja tukea tarvittaessa. Velvollisuudet taas koskivat esimerkiksi sitä, että oppilaan täytyi ottaa vastaan hänelle järjestetty tuki. Samassa huoltajia tuli tiedottaa oppilaan velvollisuuksista. Alaluokkia ovat *Lakiin perustuva oikeus tukeen* sekä *Oppilaan velvollisuus*.

Oppilaalla on oikeus saada tarvitsemaansa tukea heti, kun tarve ilmenee. Perusopetuslain (628/1998 16 §) mukaan hän voi saada esimerkiksi tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas tai huoltaja voi myös itse pyytää tukiopetusta, jos näkee sen tarpeelliseksi. Oppilaalla on oikeus myös muihin tukikeinoihin samanaikaisesti tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen kanssa.

"Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Tuen tarpeen varhaiseksi havaitsemiseksi oppilaiden oppimisen edistymistä ja koulunkäynnin tilannetta tulee arvioida jatkuvasti. Ensimmäiseksi tarkastellaan koulussa käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta oppilaalle. Tarkastelun pohjalta arvioidaan, voidaanko näitä muuttamalla toteuttaa oppilaalle aikaisempaa paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja." *Lakiin perustuva oikeus tukeen*. (Opetushallitus, 2014, s. 61)

Oppilaalla on velvollisuus osallistua hänelle järjestettyyn tukiopetukseen tai osa-aikaiseen erityisopetukseen. Hän ei siis voi kieltäytyä näistä tukikeinoista, vaikka ei huoltajan kanssa näkisi näille tarvetta. Pyrkimyksenä on kuitenkin luoda yhteisymmärrys oppilaan tuen ympärille.

"Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamistavoista tiedotetaan oppilaille ja huoltajille. Osa-aikaista erityisopetusta pyritään järjestämään yhteisymmärryksessä oppilaan ja huoltajan kanssa. Heille annetaan tietoa sen merkityksestä oppimiselle ja koulunkäynnille, sekä oppilaan velvollisuudesta osallistua siihen." Oppilaan velvollisuus, osa-aikainen erityisopetus. (Opetushallitus, 2014, s. 73)

6.1.6 Kuvaus tuen tasoista

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittelemät kolme tuen tasoa olivat oleellinen osa tuen järjestämistä sekä joustavia opetusjärjestelyitä. Puhekielessä kuulee usein käytettävän termiä "Kolmiportainen tuki", mutta opetussuunnitelma määrittelee ne tuen tasoina. Tähän yläluokkaan kuuluu *Yleinen tuki, Tehostettu tuki ja Erityinen tuki*.

Sekä yleisessä että tehostetussa tuessa on mahdollista käyttää kaikkia tukimuotoja, paitsi erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus painottuvat tehostetun tuen tasolle (Pulkkinen ym., 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan joustavien opetusjärjestelyiden mukaiset tukikeinot korostuivatkin tehostetussa tuessa. Tehostettu tuki tulee suunnitella ja järjestää kokonaisuutena muun opetuksen yhteydessä.

"Tehostetun tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä." Tehostettu tuki. (Opetushallitus, 2014, s. 63)

6.1.7 Tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet

Perusopetuslaki (628/1998 31 §) edellyttää, että oppilaalla, joka tarvitsee opetukseen osallistumiseen erityisiä apuvälineitä tai avustajapalveluita, on oikeus saada näitä tukikeinoja maksuttomasti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan näiden palveluiden tavoitteena on mahdollistaa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät perusedellytykset sekä taata esteettömyyttä esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa. Tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet kuuluivat perusopetuslaissa säädettyihin oppimisen tukimuotoihin, joita voidaan hyödyntää kaikilla tuen tasoilla. Tämän yläluokan alaluokaksi määriteltiin *Oppilaan oikeus apuvälineisiin ja avustajapalveluihin*.

Apuvälineet ja avustajapalvelut liittyivät esimerkiksi näkemiseen, kuulemiseen, liikkumiseen, kommunikointiin, muihin fyysisiin erityistarpeisiin tai

oppimisen haasteisiin. Pieviläisen ja kumppaneiden (2020) mukaan oppimisen haasteet apuvälinepalveluiden käytössä voivat olla esimerkiksi lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan tai tarkkaavaisuuden vaikeuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määrätään, että arvio apuväline- ja avustajapalveluista tehdään pedagogiseen arvioon tai pedagogiseen selvitykseen ja käyttö kuvataan oppimissuunnitelmassa tai HOJKSissa. Arvioinnissa ja suunnittelussa kuvattiin hyödynnettävän monialaista yhteistyötä. Myös näyttötilanteissa voitiin käyttää apuvälineitä tai avustajia, jos ne koettiin tarpeelliseksi.

“Oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetuspalvelut sekä erityiset apuvälineet kaikilla tuen tasoilla. Tarkoituksena on turvata oppilaalle oppimisen ja koulunkäynnin perusedellytykset, esteettömyys ja mahdollisuus vuorovaikutukseen kaikkina koulupäivinä.” *Oppilaan oikeus apuvälineisiin ja avustajapalvelut.* (Opetushallitus, 2014, s. 74)

6.2 Miten kunnalliset opetussuunnitelmat tarkentavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita joustavien opetusjärjestelyiden osalta?

Kuntien tarkennuksia etsittäessä löytyi yksi uusi yläluokka, *opetuksen järjestäminen poikkeavalla tavalla*. Tässä tutkimuskysymyksessä emme huomioineet edellisessä tutkimuskysymyksessä muodostuneita alaluokkia vaan aihetta tarkasteltiin yläluokkien näkökulmasta. Seuraavassa taulukossa 2 havainnollistetaan kuntien tekemien tarkennusten määrää yläluokittain.

TAULUKKO 2. Kuntien opetussuunnitelmien tarkennukset yläluokittain

	Pirkkala	Kangasala	Nokia	Vesilahti	Orivesi	Tampere	Ylöjärvi	Lempäälä	Yht.
Työskentely yksin ja yhdessä	1	5	0	7	0	1	1	2	17
Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi	3	7	3	2	0	1	1	6	23

Tuen järjestäminen	3	2	0	1	1	0	3	0	10
Yhdenvertaisuus	0	4	2	0	0	0	0	0	6
Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuvaus tuen tasoista	1	2	0	0	0	0	0	0	3
Tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Opetuksen järjestäminen poikkeavalla tavalla	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Yht.	8	20	6	10	1	3	5	8	

Alalukujen lopussa olemme tuoneet esille myös kuntien opetussuunnitelmien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä kyseistä yläluokkaa koskien. Sellaisissa luokissa, joissa tarkennuksia oli vain yhden kunnan opetussuunnitelmassa, eroja ei voi tutkia. Näissä tilanteissa erot näyttäytyivät jo siinä, että muut kunnat eivät aihetta täsmentäneet opetussuunnitelmissaan.

Alla olevassa taulukossa havainnollistetaan kuntien kokoa perusopetusta tarjoavien koulujen määrän avulla. Olemme käyttäneet kuntien omaa hallinnollista määrittelyä laskiessamme kunnallisten koulujen määrää. Mikäli kunta laskee esimerkiksi kaksi koulutaltoa yhdeksi hallinnolliseksi kokonaisuudeksi, laskemme mekin. Taulukon 3 tavoitteena on havainnollistaa kuntien kokoa, jotta niitä voidaan vertailla.

TAULUKKO 3. Perusopetusta tarjoavien kunnallisten koulujen määrät

Pirkkala	Kangasala	Nokia	Vesilahti	Orivesi	Tampere	Ylöjärvi	Lempäälä
6	13	12	3	4	30	11	13

6.2.1 Työskentely yksin ja yhdessä

Nokian ja Oriveden opetussuunnitelmat eivät tarkentaneet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita tämän yläluokan osalta. Muiden kuntien

opetussuunnitelmissa lisäyksiä oli vaihtelevasti yhdestä seitsemään, kuten taulukosta 4 voi nähdä.

TAULUKKO 4. Työskentely yksin ja yhdessä

Pirkkala	Kangasala	Nokia	Vesilahti	Orivesi	Tampere	Ylöjärvi	Lempäälä
1	5	0	7	0	1	1	2

Kangasalan opetussuunnitelmassa painotettiin yhteistyötä monesta eri näkökulmasta. Opetussuunnitelmassa ohjattiin työnjakoa pedagogisten tukikeinojen suunnitteluun, järjestämiseen ja huoltajille tiedottamiseen. Yhteistyön nähtiin lisäävän laadukkuutta opetuksessa. Laadukkuuteen kuului esimerkiksi samanaikaisopetus ja joustavat ryhmittelyt. Samanaikaisopetus mahdollistikin joustavat ryhmittelyt ja palkituksen.

"Tukiopetusta antaa yleensä oppilaan oma opettaja, mutta sitä voi antaa myös joku muu koulun opettajista. ... Opettajat neuvottelevat siitä, kuka tukiovetusta antaa ja mitkä ovat tukiovetuksen tavoitteet ja sisällöt. Tukiopetusmahdollisuudesta tiedotetaan huoltajille vanhempainilloissa ja koulun tiedotteissa." (Kangasala)

Myös Vesilahden opetussuunnitelmassa kerrottiin tukikeinojen suunnittelun, antamisen ja tiedottamisen työnjaosta. Kangasalan opetussuunnitelman tapaan ryhmittelyt ja palkitukset nostettiin esille lukujärjestysteknisinä keinoina opetusryhmän tarpeiden huomioimisessa. Yhteistyön näkökulmasta määriteltiin myös tiimiovettaisuus työtapana. Buckley (1999) kuvaa tiimiovettaajuutta työryhmänä, joka työskentelee yhdessä säännöllisesti ja tavoitteellisesti edistääkseen oppilaiden oppimista.

"Opettaja ohjaa ja tukee monipuolisilla menetelmillä ja työtavoilla koko ryhmän ja yksittäisen oppilaan oppimista. Opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus huomioidaan opetusta eriyttämällä, joustavilla opetusryhmillä (esim. palkkitunnit, luokkarajat ylittävät ryhmittelyt), tiimiovettaajuudella (esim. aineenopettaja, luokanopettaja, erityisopettaja), oppilaanohjauksella ja tukiovetuksella. Luokanopettaja tai aineenopettaja laatii tarvittaessa oppimissuunnitelman yleistä tukea saavalle oppilaalle yhteistyössä huoltajien kanssa." (Vesilahti)

Tampereen kaupungin opetussuunnitelmassa tarkennetaan, mitä osa-aikainen erityisopetus mahdollistaa. Se tuki opettajien välistä yhteistyötä sekä monialaista asiantuntijuutta. Myös samanaikaisopettajuus ja joustavat ryhmittelyt mainittiin

osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämisen yhteydessä. Ylöjärven opetussuunnitelmassa mainittiin opetuksen eheyttäminen ja lukujärjestysteknisten järjestelyiden mahdollistamat opetuksen palkitukset ja jaksotukset. Lempäälän opetussuunnitelmassa ohjattiin luokkaparityöskentelyyn osana yhteistyötä. Kunnassa kuvattiin myös erityisessä tuessa käytettäviä integraatioryhmiä joustavien opetusjärjestelyiden yhteydessä. Pirkkalan opetussuunnitelman ainoa lisäys liittyi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, josta vastasi luokan oma opettaja.

Vesilahden ja Kangasalan opetussuunnitelmat nousivat tarkennusten runsaudella esiin. Pirkkalan, Tampereen, Ylöjärven ja Lempäälän opetussuunnitelmiin oli tehty vain yksittäisiä tarkennuksia liittyen yksin ja yhdessä työskentelyyn. Yleisenä teemana opetussuunnitelmista esiin nousi samanaikaisopetus ja sen mahdollistamat joustavat ryhmittelyt. Pedagogisten keinojen työnjakoa koulun sisällä tarkennettiin Kangasalan ja Vesilahden opetussuunnitelmissa. Koululuokkien välinen yhteistyö nousi myös esille Kangasalan, Vesilahden ja Lempäälän opetussuunnitelmissa. Jokainen kunta lähestyi asiaa tosin eri toimintakäytänteiden kautta; Kangasalan opetussuunnitelmassa kerrottiin yhteistyön lisäämästä laadukkuudesta, Vesilahden opetussuunnitelmassa tiimiopettajuudesta ja Lempäälän opetussuunnitelmassa luokkaparityöskentelystä.

6.2.2 Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi

Tässä yläluokassa oli määrällisesti eniten lisäyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Yhteensä lisäyksiä oli 17, kuten taulukosta 5 nähdään. Lisäysten määrät vaihtelivat Kangasalan seitsemästä Tampereen ja Ylöjärven yhteen. Orivesi ei tarkentanut aihetta.

TAULUKKO 5. Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi

Pirkkala	Kangasala	Nokia	Vesilahti	Orivesi	Tampere	Ylöjärvi	Lempäälä
3	7	3	2	0	1	1	6

Pirkkalan opetussuunnitelmassa ensimmäinen tarkennus liittyi mahdollisuuteen käyttää pienempää opetusryhmää tarpeen mukaan pedagogisena ratkaisuna.

Myös Makkosen ja kumppaneiden (2019) tutkimuksessa käytettiin pienempää opetusryhmää niille oppilaille, jotka tarvitsevat eniten tukea. Pirkkalan opetussuunnitelman toinen lisäys koski erityisessä tuessa kasvavaa avustajan tarvetta. Kunnan opetussuunnitelmassa yleistä ja tehostettua tukea kuvaavissa osioissa käytettiin termiä ohjaaja. Kun opetussuunnitelmassa siirryttiin erityiseen tukeen, vaihtui termi avustajaksi. Aikaisemmassa tutkimuksessa on saatu saman suuntaisia tuloksia; kun oppilaan tarvitseman ohjaajan tarve on lisääntynyt niin suureksi, ettei sitä voida tarjota tehostetun tuen piirissä, oppilas on siirretty erityiseen tukeen (Lintuvuori & Rämä, 2022).

Kangasalan opetussuunnitelman seitsemästä tarkennuksesta oli havaittavissa kaksi suurempaa teemaa: osa-aikainen erityisopetus ja tukiopetus. Tuki tuotiin näiden pedagogisten ratkaisuiden muodossa oppilaan omaan luokkaan mahdollisuuksien mukaan. Oppilaalla oli kuitenkin HOJKSin perusteella mahdollista osallistua osa-aikaiseen pienryhmäopetukseen. Kyseisessä pienryhmässä voi opiskella oppilaita eri luokka-asteilta ja oppilasryhmä saattoi vaihdella. Tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteet liittyivät oppimisen perustaitoihin sekä mahdollisiin sosiaalisiin haasteisiin. Takala (2016) painottaa osa-aikaisen erityisopetuksen suuntautuvan lieviin oppimisen haasteisiin. Kangasalan opetussuunnitelman mukaan koulun tuntikehyksestä varattiin aikaa tukiopetukselle ja osa-aikaiselle erityisopetukselle, esimerkiksi yhteisopettajuuden mahdollistamalla palkituksella. Myös ohjaaja tuki yksittäistä oppilasta.

“Osa-aikaisen erityisopetuksen avulla voidaan vahvistaa oppimiseen tarvittavia perustaitoja. Oppilaan oppimisen vaikeuksiin vaikuttavia tekijöitä tulee arvioida ja oppilaan tulee saada tarvitessaan osa-aikaista erityisopetusta.” (Kangasala)

Nokian opetussuunnitelmassa oli myös havaittavissa kaksi teemaa, vaikka tarkennuksia ei ollut yhtä paljon. Kunta listasi opetussuunnitelmassaan yleisen tuen tukimuotoja, joita voitiin käyttää kaikille oppilaille. Näitä tukimuotoja olivat esimerkiksi selkokielliset materiaalit, tehtävien määrän ja niiden kanssa työskenneltävän ajan muokkaaminen. Toisena teemana Nokian opetussuunnitelma määritteli osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteen, eli riittävän varhaisen tuen. Nokian opetussuunnitelmassa kuvattiin, että varhaisella tuella voitiin välttää oppimiseen liittyvien haasteiden syntymistä ja tukea

oppimisedellytyksiä. Tampereen kaupungin opetussuunnitelmassa osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteina nähtiin positiivisen minäkuvan ja opiskelumotivaation vahvistaminen.

Vesilahden opetussuunnitelmassa esiin nousi muidenkin kuntien mainitsemat palkitukset ja luokkarajat ylittävä ryhmittely. Ylöjärven opetussuunnitelman ainut tarkennus liittyi myös palkitukseen ja jaksotukseen osana opetuksen järjestämistä. Toinen tarkennus Vesilahdessa kuvasi tukiopetuksen tavoitteita. Kunnan mukaan tukiopetuksella pyrittiin ehkäisemään haasteita ja tukemaan sekä motivoimaan oppimismahdollisuuksia.

Lempäälän opetussuunnitelman tarkennuksissa oli nähtävissä useita eri tukimuotoja. Kunta mainitsi opetussuunnitelmassaan muun muassa integraatioryhmät, jaksomuotoisen opetuksen, luokkaparityöskentelyn, istuintyyny ja stressipallot, läksytuen sekä opiskeluryhmien koon muuntelun. Lempäälän opetussuunnitelmassa kuvattiin, että osa-aikaisen erityisopetuksen tarvetta arvioitiin tasaisin väliajoin ja sitä muunneltiin tilanteen vaihtuessa.

“Opetusta annetaan pienryhmä- tai samanaikaisopetuksena sekä tarvittaessa opettaen jaksomuotoisesti kokoaikaisessa yksilöopetuksessa.”
(Lempäälä)

Lisäyksiä tässä yläluokassa oli hyvin vaihteleva määrä, enimmillään seitsemän lisäystä ja vähimmillään nolla. Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteita määrittelivät Kangasala, Nokia ja Tampere opetussuunnitelmissaan. Kangasalan ja Nokian opetussuunnitelmien tavoitteet olivat hyvin saman suuntaiset. Tampereen opetussuunnitelmassa mainituista tavoitteista erityisesti itsetuntoon ja motivointiin liittyvät tavoitteet erosivat muista. Tukiopetuksen tavoitteita määriteltiin Kangasalan ja Vesilahden opetussuunnitelmissa. Konkreettisia tukikeinoja oli monissa kunnissa listattu, mutta tuen keinoissa oli paljon eroavaisuutta.

6.2.3 Tuen järjestäminen

Nokian, Tampereen, Ylöjärven ja Lempäälän opetussuunnitelmat eivät tarkentaneet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita tuen järjestämisen osalta. Pirkkalasta ja Ylöjärveltä tarkennuksia löytyi kolme, Kangasalta kaksi ja Vesilahdelta sekä Orivedeltä yksi (Taulukko 6).

TAULUKKO 6. Tuen järjestäminen

Pirkkala	Kangasala	Nokia	Vesilahti	Orivesi	Tampere	Ylöjärvi	Lempäälä
3	2	0	1	1	0	3	0

Pirkkalan opetussuunnitelmassa tuen järjestämistä tarkennettiin erityisesti opetuspaikan pedagogisen määräytymisen näkökulmasta. Pirkkalan suunnitelmassa oli käytössä lukuvuosittaiset koulukohtaiset toimintasuunnitelmat, joissa kerrottiin tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisesta ja tiedottamisesta.

"Erityisen tuen oppilaita opiskelee yleisopetuksen luokissa ja pienryhmissä tarvittavin tukitoimin. Oppilaan luokka määräytyy hänen tarpeidensa mukaan." (Pirkkala)

Kangasalla opetussuunnitelman painopiste oli opetusryhmien joustavuudessa. Oppilaalla oli mahdollisuus saada osa-aikaista erityisopetusta riippumatta siitä, missä opetusryhmässä hän opiskeli. Oppilas saattoi opiskella erityisluokassa ja integroitua yleisopetuksen ryhmään tietyille oppitunneille tai olla pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmässä ja opiskella pienryhmässä tarpeen mukaan. Vesilahden opetussuunnitelman tarkennuksessa oli nähtävissä samanlainen visio; vaikka oppilas siirtyi erityiseen tukeen, pysyi hänen kotiluokkansa lähtökohtaisesti samana.

Ylöjärven opetussuunnitelmassa tarkennettiin myös, että tuki pyrittiin tuomaan oppilaan omaan kotiluokkaan. Samassa mainittiin kunnan alueellisesta luokkamutoisesta erityisopetuksesta. Ylöjärvellä toteutettiin opetusta eheyttäviä rakenteita, joita kuvattiin lukuvuosisuunnitelmassa. Oriveden opetussuunnitelman lisäyksessä kerrottiin, että mainitut tukikeinot olivat käytössä yleisessä ja tehostetussa tuessa resurssien mukaan.

"Pääsääntöisesti oppilaan opetus järjestetään muun opetuksen yhteydessä oppilaan lähikouluissa. Lähikouluissa tarjotaan samanaikaisopetusta ja/tai pienryhmässä tai yksilöllisesti tarjottavaa erityistä tukea. Luokkamutoista erityisopetusta Ylöjärvellä annetaan Ylöjärven Yhtenäiskoulussa alueellisilla pienluokilla ja Vuorentaustan koulun Noste-luokalla. Joustavaa perusopetusta annetaan Kauraslammen koululla. Päätös alueellisille luokille tehdään erityisen tuen yhteydessä." (Ylöjärven kaupunki, 2023)

"Orivedellä käytetään tarvittaessa esim. seuraavia yleisen ja tehostetun tuen muotoja käytettävissä olevien resurssien mukaan: eriyttäminen ja

monipuoliset arviointimenetelmät, joustavat ryhmittelyt, yhteisopettajuus, samanaikaisopetus, oppilaan ohjaus, oppilashuollon tuki, (yleinen) oppimissuunnitelma, tukiopetus (myös ennakoiva mahdollisuuksien mukaan), kerhotoiminta, aamu- ja iltapäivätoiminta, apuvälineet, koulunkäynninohjaajan tuki, ohjaus- ja tukipalvelut, läksytuki sekä osa-aikainen erityisopetus." (Orivesi)

Tuen järjestämisen osalta erona voitiin huomata tarkennusten vaihtelevat määrät. Kaikissa yläluokkaa tarkentaneiden kuntien opetussuunnitelmissa, paitsi Oriveden suunnitelmassa, oli tarkennuksia liittyen opetuspaikkaan pedagogisena ratkaisuna ja opetuksen järjestämiseen kotiluokassa. Pirkkalan ja Ylöjärven opetussuunnitelmissa mainittiin tuen toteuttamisessa koulukohtaiset suunnitelmat, joista muut kunnat eivät kertoneet.

6.2.4 Yhdenvertaisuus

Yhdenvertaisuuteen liittyviä teemoja löytyi ainoastaan Kangasalan ja Nokian opetussuunnitelmista. Kangasalan opetussuunnitelmassa tarkennuksia oli kolme ja Nokian opetussuunnitelmassa kaksi. Muissa kunnissa lisäyksiä ei ollut.

Kangasalan opetussuunnitelman tarkennukset koskivat esteettömän ja omatoimisen koulupäivän luomista sekä sitä, mihin osa-aikaista erityisopetusta voitiin tarjota. Esteettömyys liittyi tulkitsemis- ja avustajapalveluihin sekä niiden tuomaan omatoimisuuteen. Tukiliiton (2024b) mukaan omatoimisuutta ja itsenäisyyttä voidaan tukea muun muassa koulunkäynninavustajan avulla. Osa-aikaista erityisopetusta kunta tarkensi tarjottavan muun muassa puheen, lukemisen tai jonkin oppiaineen oppimisvaikeuksiin. Osa-aikaisen erityisopetuksen avulla voidaan tasata oppimiseroja (esim. Ouakrim-Soivio ym., 2018). Osa-aikaista erityisopetusta tarjosivat kunnan kaikki koulut.

"Oppilaan tarvitsema erityinen tuki pyritään mahdollisuuksien mukaan järjestämään oppilaan lähikoulussa. Kaikissa kouluissa on tarjolla osa-aikaista erityisopetusta." (Kangasala)

Myös Nokian opetussuunnitelmassa tarkennettiin, että osa-aikaista erityisopetusta oli mahdollista saada jokaisessa kunnan peruskoulussa. Nokian opetussuunnitelmassa kerrottiin Kangasalan opetussuunnitelman tavoin oppimisvaikeuksista, joihin osa-aikaista erityisopetusta tarjottiin. Tällaisia olivat kunnan mukaan esimerkiksi kielelliset tai matemaattiset vaikeudet sekä haasteet

vuorovaikutus- ja opiskelutaidoissa. Kuntien opetussuunnitelmat olivat siis samassa linjassa kuin aikaisempi kirjallisuus, jonka mukaan osa-aikaista erityisopetusta tarjotaan esimerkiksi lukemiseen, kirjoittamiseen ja käyttäytymiseen (esim. Tuomainen ym., 2012).

"Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan ja/tai koulunkäynnissään, on oikeus saada tukiopetusta ja tuen tarpeen jatkuessa osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaille, joilla on esimerkiksi kielellisiä tai matemaattisiin taitoihin liittyviä vaikeuksia, oppimisvaikeuksia yksittäisissä oppiaineissa, vaikeuksia opiskelutaidoissa, vuorovaikutustaidoissa tai koulunkäynnissä. Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan oppimisedellytyksiä ja ehkäistä oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia." (Nokia)

Tämän yläluokan kohdalla eron toi jo se, että vain kaksi kuntaa oli kirjannut lisäyksiä aiheesta. Molempien kuntien opetussuunnitelmissa avattiin osa-aikaisen erityisopetuksen syitä, jotta yhdenvertaisuutta voitiin luoda kunnan sisällä. Kangasalan opetussuunnitelma kuitenkin painotti esteettömyyttä Nokian opetussuunnitelmaan verraten.

6.2.5 Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet

Oppilaan lakisääteisiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin eivät kunnat tuoneet uusia näkökulmia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyviin asioihin.

6.2.6 Kuvaus tuen tasoista

Tästä yläluokasta löytyi yhteensä kolme tarkennusta. Pirkkalan opetussuunnitelmassa oli yksi ja Kangasalan opetussuunnitelmassa kaksi mainintaa aiheeseen liittyen.

Pirkkalan opetussuunnitelmassa tarkennettiin, että erityisen tuen oppilaan kotiluokka yleisopetuksen ryhmässä tai pienryhmässä määräytyi hänen tarpeidensa mukaan. Kangasalan opetussuunnitelmassa kerrottiin, millaisia avustaja- ja apuvälinepalveluita oppilaalle voitiin tarjota erityisesti yleisen tuen aikana. Painopiste yleisessä tuessa oli palveluiden konsultoinnissa ja lyhytaikaisuudessa. Tämä tarkennus kuuluu tähän yläluokkaan, koska se tarkensi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita yleisen tuen näkökulmasta. Jos tarkennusta tarkasteltaisiin tulkitsemis- ja avustajapalveluiden

sekä erityisten apuvälineiden kautta, se ei tarkentaisi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Molempien kuntien tarkennukset lähestyivät asiaa eri suunnista ja niissä keskityttiin eri tuen tasojen kuvailemiseen.

6.2.7 Tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet

Nokian kaupungin opetussuunnitelma oli ainoa, jossa tarkennettiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita lain velvoittamiin avustaja- ja apuvälinepalveluihin liittyen. Tarkennuksia oli yksi ja se kuvasi avustaja- ja apuvälinepalveluita näyttötilanteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjasi apuvälineiden ja avustajien mahdollistamiseen arviointitilanteissa. Nokian opetussuunnitelmassa kuitenkin lisättiin tähän, että avun käyttäminen näyttötilanteissa ei saanut alentaa oppilaan arvosanaa, vaan sen tuli olla samanarvoinen kuin ilman apuvälineitä suoritettu näyttö.

6.2.8 Opetuksen järjestäminen poikkeavalla tavalla

Ainut tarkennus opetuksen järjestämisestä poikkeavalla tavalla joustaviin opetusjärjestelyihin liittyen löytyi Tampereen kaupungin opetussuunnitelmasta. Muut kunnat eivät tuoneet lisää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Tampereen tarkennus liittyi erikoissairaanhoidon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan sairaalan sijaintikunta oli velvollinen järjestämään erikoissairaanhoidossa olevalle oppilaalle opetusta. Tampereen opetussuunnitelmassa kuvattiin, että tavoitteena oli järjestää oppilaan opetus lähikoulussa, vaikka hän olisi erikoissairaanhoidon avohuollon piirissä. Opetusjärjestelyt ja pedagogiset ratkaisut pyrittiin järjestämään niin, että niissä otettiin huomioon sairaanhoidolliset seikat.

“Erikoissairaanhoidon avohoidon piirissä olevien oppilaiden opetus järjestetään ensisijaisesti oppilaan omassa lähikoulussa. Konsultaatiolla tuetaan oppilaan opetuksen ja tuen järjestämistä lähikoulussa siten, että oppilaan sairaanhoitoon liittyvät erityistarpeet tulevat huomioiduksi opetusjärjestelyissä. Konsultaation pääpaino on pedagogisten ratkaisujen ja toimenpiteiden laatiminen oppilaan opetukseen. Konsultaatiota toteutetaan yhteistyössä hoitoa antavien yksiköiden kanssa.” (Tampere)

6.3 Miten opettajien arkea ohjataan käytännössä joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisessa?

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä perehdyttiin opettajien käytännön työn näkökulmaan joustaviin opetusjärjestelyihin ohjaamisessa. Tutkimuskysymyksessä analysoitiin kuntien opetussuunnitelmien lisäyksiä. Kuntien tuottamat opetussuunnitelmien liitteet ja muut erilliset tiedostot analysoitiin erikseen. Opetussuunnitelmien lisäyksistä nousi kaksi yläluokkaa: *Koulun henkilökunnan työskentely ja Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi*. Alla oleva taulukko 7 havainnollistaa ylä- ja alaluokkia. Kuntien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä on analysoitu yläluokkien osalta.

TAULUKKO 7. Kunnallisten opetussuunnitelmien luokittelu arjen ohjauksen näkökulmasta

Yläluokka	Alaluokka
Koulun henkilökunnan työskentely	Erityisopettajan tekemät oppimistaitoja kartoittavat testit
	Yhteisopettajuuteen ohjaaminen
	Lukujärjestystekniset järjestelyt
	Koulun henkilökunnan työnjako
Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi	Luettelo tukikeinoista
	Oppilaan tuen toteuttaminen käytännössä

6.3.1 Koulun henkilökunnan työskentely

Ensimmäiseksi yläluokaksi muodostui *Koulun henkilökunnan työskentely*. Tämä luokka kuvasi koulussa työskentelevien eri ammattilaisten välistä työnjakoa, eri työtapoihin ohjaamista ja tiettyjä työtehtäviä. Alaluokkia tässä luokassa ovat *Erityisopettajan oppimistaitoja kartoittavat testit*, *Yhteisopettajuuteen ohjaaminen*, *Lukujärjestystekniset järjestelyt* ja *Koulun henkilökunnan työnjako*.

Erityisopettajan tekemät kartoitukset eivät liity suoraan joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamiseen. Ne voivat kuitenkin johtaa erilaisiin tukitoimiin, kuten tukiopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen. Sirkon ja kollegoiden (2023) mukaan kartoitukset mittaavat erilaisia taitoja ja niiden avulla seurataan oppilaiden tuen tarpeita. Kuntien opetussuunnitelmissa kuvattiin, kuinka niiden avulla voitiin suunnitella ja tarkastella tukea pitkäjänteisemmin. Tässä kohtaa analysoimme ainoastaan kuntien opetussuunnitelmia. Kunnilta voi löytyä lisäyksiä samoista teemoista liitteiden kohdalta, mutta niihin palataan alaluvussa 6.3.3.

Erityisopettajien toteuttamista oppimistaitoja kartoittavia testejä tarkennettiin Kangasalan ja Lempäälän opetussuunnitelmissa. Kangasalan opetussuunnitelmassa lisättiin, että kartoitukset olivat suunnitelmallisia ja tulosten avulla oppilas voitiin ohjata jatkotutkimuksiin. Lempäälän opetussuunnitelmassa kerrottiin, että kartoittamiseen osallistui erityisopettajan lisäksi myös luokan- tai aineenopettaja. Kunnan opetussuunnitelman mukaan kartoitukset tehtiin, jotta saadaan selville, ketkä tarvitsivat osa-aikaista erityisopetusta.

“Erityisopettaja kartoittaa yhdessä luokan- tai aineenopettajien kanssa ne oppilaat, jotka tarvitsevat osa-aikaista erityisopetusta. Osa-aikainen erityisopetus suunnitellaan oppilasta opettavien henkilöiden yhteistyönä.” (Lempäälän kunta, 2023, Alaluku 7.5.2)

Yhteisopettajuuteen ohjattiin Vesilahden opetussuunnitelmassa. Kunnan opetussuunnitelmassa tarkennettiin, että opetusryhmän tarpeet otettiin huomioon tiimiopettajuudella, johon voi kuulua esimerkiksi aineenopettaja, luokanopettaja ja/tai erityisopettaja. Tiimiopettajuuden avulla toteutettiin palkitusta ja jaksotusta, jotka taas mahdollistivat joustavat ryhmittelyt. Vesilahden lukujärjestystekninen lisäys kuvasi tukiopetuksen toteuttamista joustavin opetusjärjestelyin.

“Opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus huomioidaan opetusta eriyttämällä, joustavilla opetusryhmillä (esim. palkkitunnit, luokkarajat ylittävät ryhmittelyt), tiimiopettajuudella (esim. aineenopettaja, luokanopettaja, erityisopettaja), oppilaanohjauksella ja tukiopetuksella.” (Vesilahden kunta, 2022, s. 93)

Koulun henkilökunnan työnjakoa määritteli Pirkkala, Kangasala, Vesilahti ja Lempäälä opetussuunnitelmissaan. Pirkkalan opetussuunnitelmassa kerrottiin,

että päävastuu kodin ja koulun yhteistyöstä sekä oppilaiden oppimisesta kuului luokanopettajalle tai -valvojalle. Kangasalan opetussuunnitelmassa tarkennettiin erityisopettajan roolia osa-aikaisen erityisopetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä sekä luokanopettajan ja mahdollisten muiden opettajien tehtäviä tukiopetuksessa. Vesilahden opetussuunnitelmassa kuvattiin, kuka tai ketkä olivat vastuussa osa-aikaisen erityisopetuksen ja tukiopetuksen suunnittelusta ja antamisesta. Myös Lempäälän opetussuunnitelmassa tarkasteltiin osa-aikaisen erityisopetuksen suunnittelua ja tukiopetuksen antamista työnjaollisesta näkökulmasta. Tuomaisen ja kumppaneiden (2012) mukaan osa-aikaisesta erityisopetuksesta vastaavan erityisopettajan työtehtäviä ovat tuen tarpeen seuranta ja kokonaisuuden kontrollointi. Sirkko ja kollegat (2023) lisäävät moniammatillisen yhteistyön ja konsultaation merkityksen osa-aikaista erityisopetusta toteutettaessa. Kuntien opetussuunnitelmat ovat siis samassa linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa.

“Erityisopettaja suunnittelee (osa-aikaisen erityisopetuksen) oppimisen tavoitteet ja sisällöt yhteistyössä luokanopettajan tai aineenopettajan kanssa siten, että ne tukevat oppilaan saamaa muuta opetusta. Erityisopettaja valitsee tarvittaessa yhdessä luokanopettajan/ aineenopettajan kanssa oppilaalle sopivan oppimateriaalin.” (Kangasalan kaupunki, 2019, s. 95)

Vaikka tässä tutkimuskysymyksessä lisäysten määrää ei ollut ilmoitettu numeerisesti, voidaan huomata, että Tampereen, Oriveden, Nokian ja Ylöjärven opetussuunnitelmissa ei ollut tarkennettu henkilöstön työnjakoa. Yhteisopettajuutta tarkennettiin ainoastaan Vesilahden opetussuunnitelmassa. Kunnan opetussuunnitelmassa mainittiin myös käsite lukujärjestystekniset ratkaisut. Kangasalan ja Lempäälän opetussuunnitelmissa oli huomattavissa ero erityisopettajan tekemien kartoitusten tavoitteissa. Kangasalan opetussuunnitelma painotti erityisopettajan työtehtäviä ja tarkensi näitä useammassa kohdassa. Kangasalan, Lempäälän ja Vesilahden opetussuunnitelmat tarkensivat osa-aikaisen erityisopetuksen sekä tukiopetuksen suunnittelua ja järjestämistä.

6.3.2 Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi

Toiseksi yläluokaksi muodostui *Käytännön pedagogiset ratkaisut tuen toteuttamiseksi*. Tässä yläluokassa kuvattiin hyvin konkreettisia tukikeinoja ja

niiden toteuttamista käytännössä. Alaluokkia ovat *Luettelo tukikeinoista* ja *Oppilaan tuen toteuttaminen käytännössä*.

Erilaisia luetteloita tukikeinoista oli nähtävissä Kangasalan ja Oriveden opetussuunnitelmissa. Molemmissa opetussuunnitelmissa mainittiin läksytuki. Läksytuki oli ainoa mainituista tukikeinoista, joka ei löydy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista.

Oppilaan tuen toteuttamista käytännössä oli tarkennettu Kangasalan, Vesilahden ja Lempäälän opetussuunnitelmissa. Kangasalan opetussuunnitelmassa kerrottiin opetuspaikan määräytymisestä ja integroitumisesta hyvin konkreettisesti. Vesilahden opetussuunnitelmassa tarkennettiin, kuinka oppilaalla saattoi olla eri tukimuotoja, kuten pienryhmäopetusta ja ohjaajan tukea samanaikaisesti. Lempäälän opetussuunnitelmassa kerrottiin konkreettisesti joustavista järjestelyistä, joiden avulla erityistä tukea voitiin tuottaa.

“Oppilas voi olla yleisopetuksen kotiluokan oppilas, mutta opiskelee pienryhmässä erityisopettajan/erityisluokanopettajan kanssa ne oppitunnit, joissa tarvitsee tukea. Oppilas voi olla myös erityisluokanopettajan vetämän erityisluokan oppilas ja integroitua yleisopetuksen ryhmiin kykyjensä mukaan joissakin oppiaineissa.” (Kangasalan kaupunki, 2019, s. 87)

Kuntia yhdistävänä teemana näkyi läksytuen hyödyntäminen tukikeinona. Läksytuesta kerrottiin Kangasalan ja Oriveden opetussuunnitelmissa. Seuraavat kunnat eivät tarkentaneet tätä alaluokkaa opetussuunnitelmissaan: Pirkkala, Nokia, Tampere ja Ylöjärvi. Kangasalan, Vesilahden ja Lempäälän opetussuunnitelmat lähestyivät tuen toteuttamista käytännössä hyvin erilaisista näkökulmista. Kuntien opetussuunnitelmissa oli nähtävissä sama teema, mutta lähestymistavat olivat selkeästi hyvin moninaiset.

6.3.3 Kunnallisten opetussuunnitelmien liitteet

Jaottelimme kunnilta löytyneet opetussuunnitelmien liitteet ja muut erilliset asiakirjat kolmeen luokkaan: *Tuen portaat*, *Luettelo tukikeinoista* ja *Oppaat*. Käytämme näistä liitteistä ja asiakirjoista yleisnimikettä liite. Liitteistä on huomioitu ainoastaan ne, jotka ohjasivat joustavien opetusjärjestelyiden mukaiseen opetukseen. Yksittäinen liite voi kuulua useampaan luokkaan.

Tuen portaat -luokkaan kuului ne liitteet, joissa kuvailtiin yhtä tai useampaa tuen tasoa. Kyseiset liitteet tiivistivät opetussuunnitelmaa helpommin luettavaan muotoon ja olivat konkreettisia, helppolukuisia sekä havainnollistavia. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei mainittu termiä *Tuen portaat* tai *Kolmiportainen tuki*, kaikki kunnat, joilla vastaava liite oli, toivat esille tuen portaisuuden käsitteissään.

Kuntien tuottamien liitteiden luettelot tukikeinoista olivat nimensä mukaisesti listauksia konkreettisista tukikeinoista, joita voitiin tarjota oppilaalle. Luettelot sisälsivät käytännönläheisiä esimerkkejä joustavien opetusjärjestelyiden mukaisista tukimuodoista. Kyseisiä liitteitä yhdisti tekstin luettelomainen muoto.

Kolmanteen luokkaan kuuluivat erilaiset oppaat. Nämä liitteet olivat muodoltaan pidempiä kuin muut ja kattoivat paljon tuen muodostamiseen liittyvää asiaa eri näkökulmista. Laajuutensa takia oppaat saattoivat kattaa muitakin luokkia. Oppaat saattoivat kokonsa vuoksi sisältää asiasisältöjä, jotka eivät liittyneet joustaviin opetusjärjestelyihin. Tässä tilanteessa olemme analysoineet vain tutkimusongelmaa vastaavat osiot.

Pirkkalan opetussuunnitelman liitteistä analysoitavaksi valikoitui kolme erilaista liitettä: *Käytännön toimia avuksi tukitoimien suunnitteluun*, *Kolmiportaisen tuen malli* sekä *Tehostetun tuen ohjekortti*. Ensimmäinen liite kuvasi tukikeinoja yleiseen ja tehostettuun tukeen. Näin ollen se kuului *Luettelo tukikeinoista* -luokkaan. Keinot oli jaettu oppimisympäristöön, oppimisen tukemiseen, yhteistyöhön kodin kanssa ja monialaiseen yhteistyöhön. Teemojen sisällä oli mainittu konkreettisia toimia, joita oppilaalle voitiin tarjota. Toimet olivat hyvin yksityiskohtaisia ja helposti arjessa toteutettavia. Tämän jälkeen oli ruudukot, joihin voi rastittaa, oliko kyseiselle tukikeinolle tarvetta tai oliko sitä jo kokeiltu. Lomake oli tarkoitettu yksittäisen oppilaan tuen suunnitteluun, sillä yläosaan tuli kirjata oppilaan tiedot. Myös tukikeinojen havainnoinnille oli varattu tilaa.

Pirkkalan opetussuunnitelman Kolmiportaisen tuen malli -liite kuvasi kaikkia kolmea tuen tasoa. Jokaista tuen tasoa kuvailtiin yleisesti. Lisäksi listattiin ensisijaisia tukimuotoja ja kerrottiin, mitä asiakirjoja eri tuen tasoilla tuli täyttää. Liitteen toisella sivulla kuvailtiin konkreettisempia tukikeinoja jokaiselle tuen tasolle. Tehostetussa ja erityisessä tuessa listauksien alussa mainittiin "edellisen lisäksi", mikä viittasi siihen, että esimerkiksi tehostetun tuen aikana voitiin käyttää

yleisen tuen keinoja. Kyseinen liite kuului Luettelo tukikeinoista ja Tuen portaat -luokkiin.

Tehostetun tuen ohjekortissa kerrottiin yleisesti tehostetusta tuesta ja sen kriteereistä. Joustavat opetusjärjestelyt näkyivät pääasiassa tuen tarpeen arvioinnissa huomioitavissa kysymyksissä, joissa pohdittiin aikaisempia tukikeinoja. Ohjekortti kuului Tuen portaiden -luokkaan.

Kangasalan opetussuunnitelman liitteistä analysoimme seuraavat kolme: Kolmiportainen tuki – perusopetuslaki; opetuksen järjestäminen, Yleinen tuki – kaavio sekä Kangasalan esi- ja perusopetuksen pedagoginen suunnitelma. Kolmiportaisen tuen liitteessä oli listattu jokaiselle tuen tasolle tyypillisiä tukikeinoja ja niiden painotuksia. Liitteessä kuvattiin eri dokumenttien täyttämistä eri tuen tasoilla. Tämä kyseinen liite kuului luokkiin tuen portaat ja luettelo tukikeinoista.

Yleisen tuen kaavio oli todella yksinkertainen, eikä antanut kovin konkreettisesti tietoa yleisestä tuesta. Kaaviossa mainittiin yksittäisiä joustavien opetusjärjestelyiden mukaisia tukitoimia jo yleisen tuen aikana. Tämä kaavio kuului tuen portaiden luokkaan.

Kangasalan kaupungin esi- ja perusopetuksen pedagoginen suunnitelma kuului oppaiden luokkaan. Analysoimme vain joustaviin opetusjärjestelyihin liittyvät osat tästä suunnitelmasta. Suunnitelmassa kerrottiin, että kaupungin esi- ja perusopetuksen toimintakulttuuriin kuului monipuolisuus ja joustavat ryhmittelyt. Suunnitelmassa listattiin laadukkaan opetuksen tunnuspiirteitä, joihin kuului joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus. Liitteessä tarkennettiin yhteis- /tiimiopettajuuden kolmea eri tasoa: Minimi, tavoite ja laaja. Joustaviin opetusjärjestelyihin liittyi erityisesti minimitasolla palkitukset ja samanaikaisuus lukujärjestyksissä. Laajalla tasolla kerrottiin opettajien ”me” -hengestä. Rytivaara (2012) on tutkimuksessaan havainnut samankaltaisia viitteitä ”me” -henkeen liittyen. Hän kuvaa yhteisopettajuutta yhteisen opettajaidentiteetin, toimintatapojen ja tavoitteiden kautta.

Nokian opetussuunnitelmassa oli yksi liite, *Oppimisen ja koulunkäynnintuen käsikirja*. Tämä liite kuului luokkaan oppaat, mutta se sisälsi myös erillisiä liitteitä. Tämän oppaan liitteet analysoitiin erikseen. Oppaassa esiteltiin osa-aikaisen erityisopetuksen periaatteita, mutta teksti lähinnä muotoili uudelleen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Oppaassa oli osio, jossa

kerrottiin työnjaosta järjestettäessä oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Osiossa eriteltiin eri opettajien työnkuvia. Luokanopettajalle tai -ohjaajalle kuului yleinen vastuu oppilaiden tuesta esimerkiksi erilaisten lomakkeiden ja vinkkilistojen avulla. Nämä mainitut tiedostot eivät olleet yleisesti saatavilla. Laaja-alaisen erityisopettajan tehtäviä ja vastuita avattiin samalla osa-aikaisen erityisopetuksen osalta.

Nokian kaupungin tuottama opetussuunnitelman liite, Oppimisen ja koulunkäynnin käsikirja, sisälsi useita liitteitä. Ensimmäinen liite kuvasi kolmiportaista tukea. Liitteessä listattiin konkreettisesti yleisen tuen tukimuotoja, kuten tehtävien ja oppimateriaalin muokkaaminen sekä oppilastoverin vertaistuki. Muista tuen tasoista ei ollut samanlaista tukikeinojen listaa. Ensimmäinen liite kuului luettelo tukikeinoista –luokkaan.

Käsikirjan viides liite oli nimeltään *Tuen portaat*. Kyseisessä liitteessä kuvattiin havainnollisesti tuen tasojen portaisuutta sekä tasojen tukikeinoja. Tukikeinojen listaus oli pitkä. Samalla mainittiin, että yleisen tuen tukikeinot olivat käytössä jokaisella tuen tasolla. Tukimuodoista mainittiin joustavien opetusjärjestelyiden mukaiset tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, joustavat ryhmittelyt ja samanaikaisopetus. Lain velvoittamia avustaja- ja apuvälinepalveluita ei listasta löytynyt, mutta arkisempia apuvälineitä, kuten kuulosuojaimet ja sermit mainittiin. Liite kuului luokkiin tuen portaat ja luettelo tukikeinoista.

Lempäälän opetussuunnitelman liitteistä analysoimme *Tuen portaat* ja *Eriytyisen tuen opas* -liitteet. Tuen portaat –liite kuului nimensä mukaisesti tuen portaat ja luettelo tukikeinoista –luokkiin. Liitteessä kuvattiin eri tuen tasoja ja niissä käytettyjä tukikeinoja. Yleisen tuen tukikeinoissa oli mukana joustavien opetusjärjestelyiden mukaisista tukikeinoista tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus ja samanaikaisopetus. Kuten Nokian opetussuunnitelman liitteissä, lain velvoittamista apuvälineistä ei ollut mainintoja, vaan esimerkit liittyivät istuintyynyyn ja stressipalloon. Muilla tuen tasoilla ei ollut lisäyksiä joustavien opetusjärjestelyiden näkökulmasta.

Lempäälän opetussuunnitelman liitteistä erityisen tuen opas oli oppimisen ja koulunkäynnin tuesta kertova hyvin visuaalinen teos, joka oli suunnattu huoltajalle. Joustavista opetusjärjestelyistä yleisen tuen tukimuotoina mainittiin ryhmittely, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus sekä arkisemmat apuvälineet,

stressipallo ja istuintyyny. Tehostetun ja erityisen tuen listauksista löytyi myös tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus, sekä näiden lisäksi apuvälineet. Oppaassa tarkennettiin koulun henkilökunnan työnjakoa tuen toteuttamisessa sekä tulkitsemis- ja avustajapalveluiden järjestämisessä. Liitteen lopusta löytyi pieni koulusanasto, jossa selvennettiin vaikeita käsitteitä. Sanasto sisälsi joustavien opetusjärjestelyiden mukaisia termejä, esimerkiksi integraatiotunti. Tämä opas kuului kaikkiin kolmeen luokkaan.

Vesilahdessa, Orivedellä, Ylöjärvellä ja Tampereella ei ollut tuotettu joustaviin opetusjärjestelyihin liittyviä opetussuunnitelman liitteitä. Jokaisella kunnalla, jolla oli opetussuunnitelmaa täydentäviä liitteitä, vähintään yksi liite kuvasi tuen portaita. Liitteissä kuvattiin hyvin samankaltaisia tukikeinoja. Tukikeinoissa tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet jäivät huomiotta lähes kaikissa kunnissa. Kangasalan liitteissä käytettiin kuitenkin termejä avustajapalvelut sekä ohjaus- ja tukipalvelut. Lempäälän, Nokian ja Pirkkalan opetussuunnitelmien liitteissä mainittiin apuvälineiden osalta esimerkiksi stressipallot ja istuintyyny, mutta ei lain velvoittamia apuvälineitä.

Oppaat olivat todella erilaisiin tilanteisiin tarkoitettuja: Lempäälän erityisen tuen opas oli selkeästi tarkoitettu huoltajalle, kun taas Nokian Oppimisen ja koulunkäynnin tuen käsikirja oli opetushenkilöstön käyttöön. Kangasalan esi- ja perusopetuksen pedagoginen suunnitelma oli esitysmuodossa ja saattoi ulkoasun perusteella olla suunnattu opetushenkilöstön kouluttamiseen.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet säätävät joustavista opetusjärjestelyistä. Tämän lisäksi tutkittiin, miten Tampereen seutukuntien opetussuunnitelmat sekä niiden liitteet tarkentavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita joustavien opetusjärjestelyiden osalta. Kolmantena näkökulmana toimi se, miten kunnalliset opetussuunnitelmat ohjaavat opettajien käytännön työtä joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisessa. Tutkimuksessa analysoitiin edellä mainittujen opetussuunnitelmien ja niiden liitteiden yleisiä osioita yleisopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen näkökulmasta.

Tutkimuksessa analysoidut Tampereen seutukunnat voidaan jakaa hallinnollisten koulujen määrän perusteella kolmeen kokoryhmään: pienet kunnat, keskikokoiset kunnat ja suuret kunnat. Pienissä kunnissa hallinnollisia peruskouluja on kuusi tai vähemmän. Tähän ryhmään kuuluvat Orivesi, Pirkkala ja Vesilahti. Keskikokoisissa kunnissa kouluja on yli kymmenen ja näihin lukeutuvat Nokia, Kangasala, Ylöjärvi ja Lempäälä. Kolmanteen ryhmään kuuluu Tampere, jossa on 30 kunnallista peruskoulua.

Meillä oli ennako-oletus, että kuntien tekemien paikallisten opetussuunnitelmien tarkennusten määrä olisi verrannollinen kuntien kokoon. Tulokset kertovat, että näin ei kuitenkaan ole. Kunnan koko koulujen määrällä mitattuna ei siis heijastunut joustaviin opetusjärjestelyihin liittyviin paikallisten tarkennusten määriin. Asiassa on kuitenkin hyvä huomioida se, että Tampereella kouluilla on myös omat opetussuunnitelmat, jolloin erilaisia paikallisia tarkennuksia tehdään todennäköisesti niissä kunnan tason opetussuunnitelmien sijaan.

Näemmekin, että seutukuntayhteistyöllä voisi olla paikkansa tasaamassa kuntien välisiä määrällisiä eroja ja päällekkäisyyksiä opetussuunnitelmien tarkennuksissa. Monilla kunnilla oli esimerkiksi tuen portaisiin liittyen samaa sisältöä vastaavia liitteitä, joka todistaa, että päällekkäistä työtä tehdään

kuntatasolla. Täytyy kuitenkin muistaa, että kuntien opetussuunnitelmien tarkennusten määrälliset erot eivät aina kerro laadusta. Tärkeintä on se, ohjataan kaikkia kouluarjen osa-alueita riittävästi, vai jääkö jokin näkökulma liian vähäiselle huomiolle tai kokonaan tarkentamatta. Osassa kunnista oli havaittavissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöjen toistamista omin sanoin, eikä mitään tarkennuksia tuotu tekstiin. Alueellisen yhteistyön avulla voitaisiin kehittää opetussuunnitelmatyötä niiltä osin kuin se on mahdollista ja jokaista kuntaa palvelevaa. Kuntien täytyy kuitenkin ottaa huomioon myös omat erityispiirteensä, kuten koko, sijainti ja peruskoulujen määrä, joten kunnallisten opetussuunnitelmien omat tarkennukset ovat välttämättömiä. Yhteistyön avulla voitaisiin määritellä, mistä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvistä asioista olisi hyvä linjata kunta- tai seututasolla ja mikä on yksittäisen koulun päätettävissä. Tällöin pystyttäisiin linjaamaan myös liitteiden yhteiskäytöstä. Toisaalta mikään ei estä opettajaa käyttämästä naapurikunnan julkisia liitteitä hyödykseen. Kaikki perustuu kuitenkin samaan ohjaavaan asiakirjaan, eli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Joidenkin kuntien opetussuunnitelmissa oli nähtävillä linjauksia erikoistilanteissa toimimiseen. Todennäköisesti tällainen tilanne on kunnassa joskus käynyt, ja siitä on syntynyt eripuraa esimerkiksi kodin ja koulun välille. Opettajien ja koulun muun henkilökunnan turvaamiseksi asia on tarkennettu opetussuunnitelmaan tulevaisuuden varalle. Seutukuntayhteistyöllä voitaisiin minimoida tilanteita, joissa jokaisen kunnan täytyy kokea vastaavat erikoistilanteet ennen opetussuunnitelmaan linjaamista.

Opetussuunnitelmatekstejä ja liitteitä lukiessa tulkitsemis- ja avustajapalveluista sekä erityisistä apuvälineistä käytetyissä nimikkeissä ei ollut nähtävissä yhtenäistä linjaa. Pirkkalan opetussuunnitelman yleisen tuen osioissa mainittiin ohjaajien antama tuki. Kun tekstissä siirryttiin tehostetun ja erityisen tuen osioihin, termi vaihtuikin avustajaan. Tarkoittiko tämä perusopetuslakiin (628/1998 31 §) viittaavaa henkilökohtaista avustajaa vai oliko kyseessä synonyymi koulunkäynninohjaajalle? Muidenkin esimerkkien kohdalla oli epäselvää, kohdentuiko tarkennus koulunkäynninohjaajaan vai henkilökohtaiseen avustajaan, sillä termejä käytettiin sekaisin useiden kuntien opetussuunnitelmissa. Sama epäselvyys jatkui apuvälineiden osalta. Yleisen tuen tukimuotoihin oli listattu apuvälineet määrittelemättä sitä sen tarkemmin,

eikä täten termistä tiennyt, tarkoitettiinko tällä koulunkäynnin mahdollistavia apuvälineitä, kouluarjessa käytettäviä apuvälineitä, kuten havainnollistavia matematiikkavälineitä vai molempia. Lempäälä, Nokia ja Pirkkala määrittelivät apuvälineisiin kuuluvaksi istuintyynt ja stressipallot.

Tutkimuksessamme analysoimme valittujen kuntien kuntakohtaisia opetussuunnitelmia ja niiden julkisia liitteitä liittyen joustaviin opetusjärjestelyihin. Emme voineet tietää, millaisia tiedostoja kunnilla on jaossa vain omille työntekijöilleen. Nokian Oppimisen ja koulunkäynnintuen käsikirjassa mainittiinkin, että tukitoimien vinkkilista on saatavilla erityisopettajien Google Drivessä. Tällaisia tiedostoja emme pystyneet analysoimaan. Niiden tarkoitus onkin lähinnä tukea koulun henkilöstön työtä.

Tuloksissamme on nähtävissä, että osa-aikaista erityisopetusta ja tukiovetusta on tarkennettu kuudessa kunnassa. Uskomme tämän johtuvan siitä, että nämä tukimuodot ovat selkeimmin mainittuna esimerkiksi Perusopetuslaissa (628/1998 16 §). Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) tarkentaa Perusopetuslakia (628/1998 16 §), jää ohjausteksti näkemyksemme mukaan abstraktille tasolle. Osa-aikainen erityisopetus ja tukiovetus ovat kuitenkin hyvin konkreettisia ja käytännönläheisiä tukitoimia kouluarjessa, jolloin näiden täsmentäminen helpottaa opettajien työnkuvaa.

Myös erityisopettajan työnkuvaa oli tarkennettu neljässä kunnassa. Uskomme tämän liittyvän yhtä lailla käytännön työn helpottamiseen ja työtehtävien erittelemiseen. Erityisopettajan työnkuvaan vaikuttaa konkreettisemmin kunnan ja koulun koko, kuin esimerkiksi luokanopettajan työnkuvaan, jolloin on luonnollista, että tätä halutaan tarkentaa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla voimme todeta, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) täsmennettiin perusopetuslakia (628/1998) joustavia opetusjärjestelyitä kuvaillessa. Laajempina teemoina aineistosta voitiin havaita yhteistyön merkitys, oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä yhdenvertaisuus. Johtopäätöksenä voimmekin todeta, ettei oppimisen ja koulunkäynnin tukea voi kukaan opettaja toteuttaa täysin yksin. Suomessa opettajalla on aina ollut vahva autonomia, mutta pystyäkseen toteuttamaan opetussuunnitelman mukaista laadukasta opetusta sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea, on opettajan tehtävä yhteistyötä muiden

ammattilaisten kanssa. Tällaisella yhteistyöllä pystytään myös varmistamaan oppilaiden välinen tosiasiallinen tasa-arvo.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta samat teemat toistuivat. Tosin yksittäiset kunnat eivät nostaneet välttämättä jokaista teemaa tasaisesti. Joidenkin teemojen tarkentaminen on siis näyttäytynyt tarpeellisempuna kuin toisten. Perusopetuslaki ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat myös säättäneet esimerkiksi oikeuksista ja velvollisuuksista laajasti, joten kuntien ei ole tarpeellista tarkentaa erityisen kattavasti tätä teemaa omissa opetussuunnitelmissaan. Lisäksi täytyy huomioida, että yläluokat ovat olleet hyvin eri tasoisia keskenään.

Kunnan sisältä ja kuntien välillä opetussuunnitelmien tarkennusten yhtenäisten linjojen löytäminen oli hankalaa. Tämän takia tulosluvussa tulokset on pilkottu konkreettisiin ja tarkkoihin alalukuihin. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) määrittävät opetuksen suuret suuntaviivat, on yksittäisen kunnan omalla opetussuunnitelmatyöllä tärkeä rooli sen tarkentamisessa. Jos kunnalla ei ole yhteistä linjaa opetussuunnitelmansa kautta, jää yksittäisen opettajan tehtäväksi tulkita abstraktille tasolle jäävää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tämä voi johtaa opetuksen eroihin jo yksittäisen koulun sisällä.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkastelimme, miten opettajien arkea käytännössä ohjataan. Samat teemat korostuivat käytännön työn ohjaamisessa kuin aiemmissakin tutkimuskysymyksissä. Yhteistyöhön ohjaaminen näyttäytyi vahvana teemana myös arkea ohjaavissa osioissa. Vastapainona osa kunnista ei ohjannut opettajien välistä työnjakoa ollenkaan. Aiemman tutkimuskysymyksen osalta olimme huolissamme koulujen sisäisistä opetuksen eroista. Nyt huoli kääntyy opettajia kohti. Eriytyvätkö saman koulutuksen saaneiden opettajien työtehtävät eri kunnissa tai jopa kunnan sisällä, jos joitain osa-alueita heidän työssään ei ole ohjattu tarpeeksi?

Kappaleessa 3.1 kerromme paikallisesti päätettävistä asioista perusopetuksessa ja toteamme Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014) viitaten, kuinka paikallinen opetussuunnitelma on strateginen ja pedagoginen työkalu, jonka tarkoituksena on ohjata koulujen työtä. Tutkimuksemme perusteella voidaan kyseenalaistaa, täyttävätkö kunnat kaikilta osin tämän Opetushallituksen heille asettaman tehtävän.

7.1 Eettisyys ja luotettavuus

Aina tutkimusta tehdessä täytyy muistaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan Hyvän tieteellisen käytännön ohjeet (2012). Ohjeisiin kuuluu yhteensä yhdeksän lähtökohtaa, jotka täytyy ottaa huomioon. Lähtökohdat liittyvät esimerkiksi tutkimuksen suunnitteluun, työstämiseen, raportointiin ja rehellisyyteen. Pehdyimme Hyvän tieteellisen käytännön ohjeisiin jo ennen tutkimuksen aloittamista ja palasimme tutkimaan lähtökohtia myös tutkimuksen aikana. Näin pidimme huolta, että ohjeet pysyvät mukana koko tutkimusprosessin ajan.

Karvilla on käynnissä Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt perusopetuksessa (2022) –arviointi. Jo tutkimussuunnitelmaa tehdessä tiedostimme tämän ja pidimme huolta, että tutkimuksemme lähtee eri suuntaan Karvin arvioinnin kanssa. Tiedostimme näkökulmaerot, joiden ansiosta pidimme huolta, ettei synny päällekkäistä tutkimusta. Koemme, että tutkimuksemme tukee Karvin hanketta ja tuo näin laajemmin tietoa joustavista opetusjärjestelyistä.

Tutkimuksemme käsitteli julkisia asiakirjoja, jotka ovat vapaasti luettavissa netissä. Aineistoa hankkiessa ei siis tarvinnut hakea tutkimuslupia tai -pyyntöjä. Julkiset dokumentit eivät sisällä henkilötietoja, joten tutkimuksessa ei tarvinnut pohtia arkaluontoisen tiedon käsittelyä.

Tutkimusta tehdessä tulee aina muistaa tutkijan subjektiivisuus ja ennakkokäsitykset. Vaikka pyrkisi puolueettomaan tulkintaan, analyysissä näkyy aina hiukan tutkijan omia arvoja ja asenteita. Koemme, että tutkijatriangulaation käyttäminen kunnallisia opetussuunnitelmia analysoitaessa vähensi subjektiivisuutta. Kun kaksi tutkijaa käy saman aineiston itsenäisesti läpi, yksittäiset ennakkokäsitykset jäävät pienemmälle roolille.

Dokumenttien käyttäminen aineistona oli meille tutkijoina uutta. Tämä johti siihen, että jouduimme tekemään jotkin työvaiheet useampaan kertaan. Koemme, että opimme tutkimusaineistosta ja -menetelmästä paljon tutkimuksen aikana ja ohjaajien avulla korjasimme tekemämme virheet. Näin jälkikäteen koemme, että liitteiden ja opetussuunnitelmien analysointi yhdessä oli haastavaa ja paikoitellen sekavaa. Jos tekisimme tutkimuksen uudestaan, emme analysoisi opetussuunnitelmia ja liitteitä samanaikaisesti. Nämä dokumentit voisi

esimerkiksi erotella eri analyysivaiheiksi tai tutkimuskysymyksiksi. Pystyimme kuitenkin perustelemaan tutkimusongelmaan sopivat liitteet johdonmukaisesti.

Tutkimusta voidaan verrata tapaustutkimukseen, sillä kyseessä oli kahdeksan yksittäistä kuntaa. Tutkimustuloksia ei siis voi täysin yleistää laajemmin Suomen kuntiin ja niiden opetussuunnitelmiin, mutta tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina. Yleistettävänä tuloksena voidaankin pitää sitä, että kuntien opetussuunnitelmatarkennusten välillä on eroja joustaviin opetusjärjestelyihin liittyen. Usean kunnan käyttäminen tutkimuksessa lisää yleistettävyyttä, sillä jokaisen kunnan opetussuunnitelma on hiukan erilainen muihin verrattuna.

Ennen tutkimuksen aloittamista olimme huolissamme, miten tutkimuksen tulokset vaikuttavat omaan visioomme työnhaun suhteen. Emme koe, että tutkimus olisi vaikuttanut meihin negatiivisesti, enemmänkin ymmärrämme kuntien eroja ja lähtökohtia paremmin. Tutkimuksen tekeminen on herättänyt intoa olla osana kuntien opetussuunnitelmatyön kehittämistä.

7.2 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksemme otanta oli laaja ja käsitteli useampaa kuntaa vertailevalla otteella. Jatkotutkimuksissa voisi tehdä tapaustutkimuksen yksittäisen kunnan konkreettiseen opetussuunnitelmatyöhön sekä sen sisäiseen työnjakoon, eikä ottaa vertailevaa näkökulmaa. Yksittäisen kunnan opetussuunnitelmaa voisi tarkastella laajemmin oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta, eikä rajautua ainoastaan joustaviin opetusjärjestelyihin. Samalla voitaisiin tarkastella, millainen rooli koulujen omilla opetussuunnitelmilla on tuen ohjaamisessa ja sen järjestämisessä. Kaikilla Tampereen kaupungin kouluilla on omat opetussuunnitelmat. Voisi olla hedelmällistä tutkia, löytyykö yhden kaupungin sisältä kouluista painotuksellisia eroja opetussuunnitelmista.

Toinen mahdollisuus jatkotutkimukselle painottuu enemmän opettajien näkökulmaan ja heidän kokemuksiinsa. Voitaisiin tutkia, miten opettajat kokevat hyötyvänsä kuntien omista opetussuunnitelmakirjauksista ja liitteistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä. Samalla voitaisiin myös tutkia sitä, kuinka paljon kunnat osallistavat opettajia kunnan yhteiseen opetussuunnitelmatyöhön ja liitteiden tuottamiseen.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme yhtenä tavoitteena oli selvittää, miten kunnalliset opetussuunnitelmat ohjaavat joustavien opetusjärjestelyiden käyttöön. Tutkimuksemme konkretisoi jo sitä, kuinka erilaisilla tavoilla kunnat kirjoittavat omia tarkennuksiaan kunnalliseen opetussuunnitelmaan. Osa opetussuunnitelmista oli peda.netissä, osa omilla nettisivuilla ja loput erillisinä tiedostoina. Kuntien omien tarkennusten kirjoitustyyliä ovat kirjavia, eikä yhteistä linjaa löytynyt. Joissain kohdissa oli epäselvää, oliko teksti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista vai kunnan omaa tarkennusta. Tutkimuksen sisällönanalyyysissä erot selkeytyivät nopeasti, mutta yksittäiselle opettajalle tai huoltajalle eron havainnoiminen voi olla haastavampaa.

Opetushallitus (2014) on antanut kunnille tehtäväksi luoda oma paikallinen opetussuunnitelma. Tutkimuksemme havainnollistaa sitä, kuinka tarkasti ja laadukkaasti kunnat vastaavat tähän tehtävään. Kuten aiemmin mainitsimme, antaa Tampereen kaupunki vastuuta opetussuunnitelman tarkentamisesta yksittäisille kouluille. Vastuu opetussuunnitelmatyöstä siirtyy pienemmille yksiköille. Voiko tämä johtaa kirjaviin tuen toteuttamisen ja kirjaamisen käytänteisiin eri koulujen välillä? Kirjavat käytänteet voivat näkyä esimerkiksi oppilaan vaihtaessa koulua sekä perusopetuksen nivelvaiheissa. Entä voiko opetussuunnitelmien eroavaisuuksista seurata koulushoppailua, jolloin vanhemmat tutkivat koulujen omia opetussuunnitelmia ja valikoivat lastensa koulupolkuja? Johtavatko erot koulujen opetussuunnitelmissa lopulta opetushallituksen (2014) tavoitteiden vastaiseen eriarvoisuuteen? Kuten aiemmin mainitsimme, Perusopetuksen ohjausjärjestelmän yksi päätavoitteista on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu.

Kun pohditaan joustavia opetusjärjestelyitä yleisellä tasolla, huomaamme, että koulun koko vaikuttaa toteutusmahdollisuuksiin. Haasteita tämä tuottaa erityisesti pienissä kouluissa, jossa laaja-alainen erityisopettaja on paikalla vain joinain päivinä viikosta. Myös ryhmittely ja yhteisopettajuus muuttuvat

vaikeammaksi, jos luokkatasolla on vain yksi opetusryhmä. Yhtenä ratkaisuna voidaan pitää luokkatasot ylittävää yhteistyötä, joka taas tuo omat haasteensa työskentelyn järjestämiseen. Kuten tutkimustuloksissa ja Alajoen (2021) väitöskirjassa todettiin, on tärkeää pyrkiä toteuttamaan oppilaan opetusta omassa ryhmässä. Joustavalle ryhmittelylle ja opettajien vaihtumiselle ei siis saa antaa liikaa painoarvoa, jotta oppilas kokee kuuluvansa ryhmään, saa aikuisen, johon tukeutua ja pystyy hallitsemaan oppimisensa kokonaisuutena.

Ajattelemme kuitenkin tämän tutkimuksen ja aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella joustavien opetusjärjestelyiden mukaisten tukikeinojen olevan toimivia kouluarjessa. Nämä vaativat opettajalta suunnittelua ja luokan sekä koulun tilanteeseen sopeutumista. Kuten tutkimustuloksissa huomasimme, kunnat ohjaavat opettajien käytännön työtä hyvin eri panostuksella. Opettaja joutuu siis mukautumaan kunnan tilanteeseen. Joustavat opetusjärjestelyt eivät siis tule koulun arkeen itsestänselvyytenä, vaan vaativat työstöä ja lopulta voivat onnistuessaan edistää oppimista.

Kun katsomme tutkimuksemme lopputulosta, näemme, että olemme luoneet havainnollistavan kokonaisuuden kuntien opetussuunnitelmien tarkennuksista ja joustavista opetusjärjestelyistä. Tutkimukssamme on nähtävissä erilaisia teemoja: paikalliset opetussuunnitelmat, joustavat opetusjärjestelyt ja opettajan arjen ohjaaminen opetussuunnitelmien avulla. Tutkimusta voi siis lähestyä eri näkökulmasta tarpeen mukaan. Koemme, että tutkimustamme voisi hyödyntää jokaisen teeman osalta kehittämistyössä. Erityisesti Tampereen seutukunnat voivat tutkimuksemme avulla työstää alueellista yhteistyötä entistä laadukkaammaksi.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Hienonen, N., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa - lyhyt historia ja nykytila. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatusalan tutkimuksia. Nro 75* (s. 119–142). Suomen kasvatustieteellinen seura.
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/b9bcad6f-f737-4eea-8aa2-ce1f1a728934/content>
- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2021) The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in Finland. *Education Sciences, 11*.
<https://doi.org/10.3390/educsci11110750>
- Alajoki, J. (2021). *”Miks tää systeemi ei toimi?” Etnografia inkluusiota kohti kulkevasta yläkoulusta* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopiston väitöskirjat 504.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/135094/978-952-03-2176-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Alastalo, M. & Vuori, J. (2024). Dokumentit. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 20.2.2024 osoitteesta
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/dokumentit/>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uud. p.). Vastapaino.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa* (s. 217–241). Vastapaino.

- Aspila-Renkola, K., Kupari, K., Numminen, S., Salovaara, S., Koskinen, H. & Kuoppala, J. (2016). *Ilmajoen perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen opas*. Haettu 14.2.2024 osoitteesta https://ilmajoki.fi/wp-content/uploads/2020/01/Oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuen_opas.pdf
- Buckley, F. J. (1999). *Team teaching: What, why and how?* SAGE Publications.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
<https://journals.ku.edu/focusXchild/article/view/6852/6204>
- Denzin, N.K. (1970). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Aldine Transaction.
- Denzin, N.K. (2017). *Sociological Methods: A Sourcebook* (1st ed.). Routledge.
- Eskelä-Haapanen, S. (2013). Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä* (s. 159–168). Jyväskylän yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Flujit, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Hannula, M. S. & Oksanen, S. (2013). Opettajamuuttujien yhteys osaamisen muutokseen. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten pitkittäisarviointi vuosina 2005–2012: Koulutuksen seurantaraportit 2013:4* (s. 255–296). Opetushallitus.
- Hirvonen, K. (2011). *Onko laskutaito laskussa? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:4. Opetushallitus.
- Holli, A. M. (2012). Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (s. 73–96). Gaudeamus.
- Jokinen, A. (2023). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen

tietoarkisto. Haettu 12.12.2023 osoitteesta

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/>

Juhila, K. (2023). Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 12.12.2023 osoitteesta

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/>

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.

Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2023). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota – Kuntien johtavienviranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. *Kasvatus ja Aika*, 17(3), 26–49. <https://doi.org/10.33350/ka.121631>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010/642.

Latvala, J.-M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *NMI-bulletin*, 22(1), 29–41. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf

Lempäälän kunta. (2019). *Koulupolkua on kiva kulkea yhdessä! Erityisen tuen opas*.

Lempäälän kunta. (2023). *Opetussuunnitelma*. <https://peda.net/lempaala/esi-ja-perusopetus/opetussuunnitelmat>

Lempäälän kunta. (2023). *Tuen portaat*. Haettu 14.12.2023 osoitteesta <https://www.lempaala.fi/kasvatus-ja-opetus/esi-ja-perusopetus/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tukipalvelut/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki/erityisopetus/>

Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:6. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>

Kamppi, P. (2022–2024). *Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt perusopetuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

<https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Eriyttaminen-perusopetuksessa-hankesuunnitelma.pdf>

- Kangasalan kaupunki. (2019). *Kangasalan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma*. <https://www.kangasala.fi/wp-content/uploads/2019/01/Kangasalan-kaupungin-perusopetuksen-opetussuunnitelma-1.pdf>
- Kangasalan kaupunki. (2023). *Kangasalan esi- ja perusopetuksen pedagoginen suunnitelma*. Haettu 14.12.2023 osoitteesta https://www.kangasala.fi/wp-content/uploads/2020/08/Sivuittain_Kangasala_taitto_pedagoginen_suunnitelma_web_210x210mm.pdf
- Kangasalan kaupunki. (2023). *Kolmiportainen tuki – perusopetuslaki; opetuksen järjestäminen*. Haettu 14.12.2023 osoitteesta <https://www.kangasala.fi/wp-content/uploads/2018/05/Kolmiportainen-tuki.pdf>
- Kangasalan kaupunki. (2023) *Yleinen tuki –kaavio*. Haettu 14.12.2023 osoitteesta <https://www.kangasala.fi/wp-content/uploads/2020/10/yleinen-tuki-kaavio.pdf>
- Kupiainen, S. & Hienonen, N. (2016). *Luokkakoko*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Makkonen, K., Thuneberg, H., Janhukainen, M. & Hotulainen, R. (2019). Yläkoulun matematiikan opetuksen kehittäminen yhteisopettajuusmallilla ja joustavia oppimisryhmiä käyttäen. *Ainedidaktikka*, 3(1), 2–20. <https://journal.fi/ainedidaktikka/article/view/71163/43626>
- Mattila, L. & Rautopuro, J. (2013). Taustatietoja oppilaista ja opetuksesta. Teoksessa J. Rautopuro (toim.), *Hyödyllinen pakkolasku: Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012* (s. 87–117). Opetushallitus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (2. ed.). Sage.
- Nokian kaupunki. (2016). *Nokian perusopetuksen opetussuunnitelma*. <https://sites.google.com/edu.nokiankaupunki.fi/ops-nokia-2016>
- Nokian kaupunki. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. https://www.nokiankaupunki.fi/wp-content/uploads/2023/11/2023-2024-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-kasikirja_pdf.pdf

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2024). *Miltä hallitusohjelma näyttää? OAJ perkaa*. Haettu 14.2.2024 osoitteesta
<https://www.oaj.fi/politiikassa/vaalit2023/hallitusohjelma/#perusopetus>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
Opetushallitus. (2024). *Perusopetus*. Haettu 14.2.2024 osoitteesta
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus>
- Opetusministeriö. (2007). *Eriyisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287.
- Oriveden kaupunki. (2022). *Oriveden kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma*.
<https://peda.net/orivesi/perusopetus/yhteiskoulu/huoltajalle/ops/okpo>
- Ouakrim-Soivio, N. & Hietala, R. (2016). Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä? *Kasvatus & Aika*, 10(4), 79–96.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68698/30112?acceptCookies=1>
- Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J. & Hildén, R. (2018). Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus*, 49(5), 415–430.
- Paloneva, M.-S. & Mäkipää, J.-P. (2019). Oppimateriaalien ja lukiapuvälineiden saavutettavuus. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 125–140). Gaudeamus.
- Papadogiannis, I., Wallace, M., Pouloupoulos, V., Vassilakis, C., Lepouras, G. & Platis, N. (2023). An Assessment of the Effectiveness of the Remedial Teaching Education Policy. *Knowledge*, 3(3), 349–363.
<https://doi.org/10.3390/knowledge3030024>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

- Pieviläinen, R., Nukari, J., Liimatainen, J. & Maijanen, S. (2020). Selvitys oppimisvaikeuksien kompensointikeinoista – oppimisen apuvälineet sekä työssä ja opinnoissa saatu tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(1), 10–25. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/09/Bulletin_1_2020_10-25_pievilainen.pdf
- Pirinen, T. (2015). *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Pirkkalan kunta. (2014). *Kolmiportaisen tuen malli*. https://www.pirkkala.fi/wp-content/uploads/files/5f30ee9e475a6c767449a664/9Kolmiportaisen_tuen_malli.pdf
- Pirkkalan kunta. (2014). *Tehostettu tuki*. https://www.pirkkala.fi/wp-content/uploads/files/5f30efc7475a6c767449a71f/10_Tehostettu_tuki.pdf
- Pirkkalan kunta. (2023). *Käytännön toimia avuksi tukitoimien suunnitteluun (Yleisen ja tehostetun tuen avuksi)*. Haettu 14.12.2023 osoitteesta https://www.pirkkala.fi/wp-content/uploads/files/5f30eb7d475a6c767449a374/1_K_yt_nn_n_toimia.pdf
- Pirkkalan kunta. (2023). *Opetussuunnitelmat*. <https://www.pirkkala.fi/opetussuunnitelmat/>
- Prior, L. (2008). Repositioning Documents in Social Research. *Sociology* 42(5), 821–836.
- Pulkkinen, J., Janhukainen, 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/wp-content/uploads/2017/09/Pulkkinen.pdf>
- Pärnä, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet* [väitöskirja, Turun yliopisto]. Uniprint Oy Turku. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/77506/AnnalesC341Parna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pääministeri Petteri Orpon hallitusohjelma 20.06.2023. Haettu 14.2.2024 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/hallitukset/hallitusohjelma#/>
- Rytivaara, A. (2012). *Towards inclusion. Teacher learning in co-teaching* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä University Printing House.

- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225–235.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Saarenketo, T. (2016). *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa. Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä University Printing House.
- Selvarajan, P. (2022). The impact of remedial teaching on improving the competencies of low achievers. *International journal of social & science & interdisciplinary research*, 11(01), 283-287.
<https://www.gejournal.net/index.php/IJSSIR/article/view/189>
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä* [väitöskirja, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto.
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526227337.pdf>
- Sirkko, R., Kotilainen, N. & Takala, M. (2023). Erityisopettajan työ osa-aikaisessa erityisopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 17(3), 4–25.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/128889/85976?acceptCookies=1>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/79918/50060>
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
- Takala, M. (2016). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 60–73). Gaudeamus.
- Takala, M. & Haustätter, R. S. (2012). *Effects of History and Cultures on Attitudes towards Special Education: A Comparison of Finland and Norway*. ISRN education. Vol. 2012. <https://doi.org/10.5402/2012/161039>
- Takala, M. & Sume, H. (2015). *Opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen oppilaiden opetuksesta yleisopetuksessa: Kuuleeko koulu? - tutkimushankkeen loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriölle*. Helsingin Yliopisto, Jyväskylän Yliopisto.

<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/5d984d4f-9247-4e45-b278-18dfd8ce3e78/content>

Talib, M.-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 21. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Tampereen kaupunki. (2022). *Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma*.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opetussuunnitelma/23693384/perusopetus/tiedot>

Tampereen kaupunkiseutu. Haettu 21.9.2023 osoitteesta

<https://tampereenseutu.fi/>

Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 135–162). Suomen kasvatustieteellinen seura.

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

https://www.researchgate.net/publication/268486371_Education_is_special_for_all_-_The_Finnish_support_model

Tukiliitto (2024a). *Apu- ja toimintavälineet*. Haettu 2.2.2024 osoitteesta

<https://www.tukiliitto.fi/tuki-ja-neuvot/apu-ja-toimintavälineet/>

Tukiliitto. (2024b). *Apu ja tuki koulussa*. Haettu 2.2.2024 osoitteesta

<https://www.tukiliitto.fi/tuki-ja-neuvot/perusopetus/avustaminen-ja-muut-tukitoimet/>

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

Tuomela-Jaskari, S. (2016). Monialaisella arvioinnilla oikea-aikaista tukea lapsille ja perheille. Teoksessa P. Petrelius, H. Tulensalo, A.-M. Jaakola & J. Hietamäki (toim.), *Lapsen elämäntilanteen ja tuen tarpeiden lapsikeskeinen, monitoimijainen arviointi. Tietoa lastensuojelun*

- kehittämisen pohjaksi* (s. 75–90). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
<https://core.ac.uk/download/pdf/78469752.pdf#page=76>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Turun kaupunki. (2024). *Joustavat opetusjärjestelyt*. Haettu 14.2.2024 osoitteesta <https://www.turku.fi/paivahoito-ja-koulutus/perusopetus/oppilaan-tuki/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki/tukimuodot>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vesilahden kunta. (2022). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
https://www.vesilahti.fi/wp-content/uploads/28.12.2022_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Vilkka, H. (2021). Näin onnistut opinnäytetyössä. *Ratkaisut tutkimuksen umpikujiiin*. PS-kustannus.
- Vuori, J. (2023). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 10.10.2023 osoitteesta
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallanalyysi/>
- Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325.
- Ylöjärven kaupunki. (2023). *Ylöjärven kaupunki, perusopetuksen opetussuunnitelma*.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opetussuunnitelma/26289732/perusopetus/tiedot>