

Jenny Lähdesmäki ja Veera Tervo

# **“TUKI TOTEUTUU OPETTAJAN SELKÄNAHASTA”**

Luokanopettajien kokemuksia oppimisen ja  
koulunkäynnin tuen toteutumisesta

# TIIVISTELMÄ

Jenny Lähdesmäki ja Veera Tervo: "Tuki toteutuu opettajan selkänahasta." Luokanopettajien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisesta  
Kandidaatintutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Huhtikuu 2024

---

Perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Oppimisen ja koulunkäynnin tuella viitataan kolmiportaisen tuen malliin, jonka tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kolmiportaisen tuen tavoitteena on mahdollistaa oppilaiden tuen huomioiminen varhaisessa vaiheessa. Inklusion myötä tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä yleisopetuksessa on kasvanut, joten luokanopettajalla on yhä suurempi vastuu tuen toteutumisesta.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen. Lisäksi tutkimme, millaisiksi luokanopettajat kokevat valmiutensa oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina. Tutkimuksen aineistona käytettiin REAL-tutkimuskeskuksen sekundääriaineistoa, jossa opettajat olivat arvioineet tuen toteutumista luokassaan. Lopulliseen aineistoon valikoitui 74 luokanopettajan vastausta.

Tutkimus toteutettiin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Analyysin avulla erottelimme luokanopettajien vastauksista neljä eri tuen toteutumiseen vaikuttavaa pääteemaa, jotka ovat resurssit, moniammatillinen yhteistyö, minäpystyvyys ja kolmiportainen tuki. Arvioimme oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumista näiden pääteemojen valossa sekä sitä, miten ne vaikuttavat luokanopettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin tuen toteuttamisesta.

Tutkimuksemme tuloksena havaitsimme polarisaatiota luokanopettajien kokemuksissa tuen toteutumisesta. Toiset opettajista kokivat tuen toteutuvan hyvin sekä resurssit ja omat valmiutensa riittäviksi. Suurin osa opettajista kuitenkin kuvaili tuen toteutuvan huonosti ja resurssit riittämättömiksi suhteessa tuen tarpeeseen. Lisäksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen vaikuttavat tekijät olivat yhteydessä toisiinsa niin myönteisessä kuin negatiivisessa valossa. Osa vastaajista koki riittämättömien resurssien heikentävän esimerkiksi moniammatillista yhteistyötä tai kolmiportaisen tuen toteutumista. Toisaalta moniammatillinen yhteistyö saattoi parantaa opettajien kokemia valmiuksia tuen toteuttajana. Johtopäätöksenä tutkimuksesta voidaan todeta, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisessa on puutteita ja tilanteen korjaaminen vaatii nykyistä enemmän resursseja.

Avainsanat: inklusio, kolmiportaisen tuen malli, minäpystyvyys, moniammatillinen yhteistyö, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, resurssit, teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>INKLUUSIO</b> .....	<b>6</b>
2.1	Inklusion määrittelyä .....	6
2.2	Mistä inklusio on saanut alkunsa? .....	7
2.3	Toimiva inklusio.....	8
2.3.1	<i>Resurssit</i> .....	8
2.3.2	<i>Moniammatillinen yhteistyö</i> .....	8
<b>3</b>	<b>OPETTAJAN MINÄPYSTYVYYS</b> .....	<b>10</b>
3.1	Minäpystyvyyden määrittelyä.....	10
3.2	Minäpystyvyyden vaikutus opettajan ammattiin.....	11
<b>4</b>	<b>KOLMIPORTAINEN TUKI</b> .....	<b>12</b>
4.1	Yleinen tuki.....	13
4.2	Tehostettu tuki.....	13
4.3	Erityinen tuki.....	14
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>15</b>
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	15
5.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat .....	16
5.3	Tutkimuksen empiirinen aineisto.....	17
5.4	Tutkimusaineiston rajausta .....	17
5.5	Aineiston analyysi .....	18
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>22</b>
6.1	Resurssit .....	22
6.1.1	<i>Resurssien määrä</i> .....	22
6.1.2	<i>Ajan käyttö</i> .....	23
6.1.3	<i>Aikuisten määrä</i> .....	24
6.1.4	<i>Luokkakoko</i> .....	25
6.1.5	<i>Erilaisten oppijoiden huomioiminen</i> .....	26
6.2	Moniammatillinen yhteistyö.....	27
6.2.1	<i>Laaja-alainen erityisopettaja</i> .....	27
6.2.2	<i>Koulunkäynninohjaaja</i> .....	28
6.2.3	<i>Yhteisopettajuus</i> .....	29
6.3	Minäpystyvyys.....	30
6.3.1	<i>Tilanteen hallinta (tunneprosessit)</i> .....	30
6.3.2	<i>Yritteliäisyys (motivaatioprosessit)</i> .....	30
6.4	Kolmiportainen tuki .....	31
6.4.1	<i>Yleinen tuki</i> .....	31
6.4.2	<i>Tehostettu tuki</i> .....	32
6.4.3	<i>Erityinen tuki</i> .....	33
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>34</b>
7.1	Tuen toteutumisen taustatekijät .....	34
7.2	Luokanopettajien kokemat valmiudet oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina .....	36
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	38
<b>8</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>40</b>
8.1	Riittämättömien resurssien kokonaisvaltainen vaikutus tuen toteutumiseen .....	40
8.2	Jatkotutkimusmahdollisuudet ja yhteenveto .....	42
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>44</b>

# 1 JOHDANTO

Luokanopettajien valmiudet tukea oppilaiden koulunkäyntiä ja oppimista voivat olla hyvin erilaisia. Perusopetuslain (628/1998 2§) mukaan suomalaisen perusopetuksen tavoitteena on kuitenkin tarjota lapselle tarpeellisia tietoja ja taitoja elämää varten sekä tukea lapsen kasvua osaksi yhteiskuntaa. Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä ja tavoitteena on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä samalla kaventaa hyvinvointia ja oppimista koskevia eroja lasten välillä (Opetushallitus, 2014; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2008). Tavoitteen toteutumiseen pyritään vastaamaan järjestämällä tuen tarpeessa olevalle lapselle oppimisen ja koulunkäynnin tukea.

Inklusiivisen mallin mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea tulisi toteuttaa mahdollisuuksien mukaan yleisopetuksessa, jolloin tukea tarvitsevaa oppilasta ei eristetä omista ikätovereistaan (Kasurinen, 2023; Takala, 2010a). Tätä mallia voidaan perustella sillä, että oppimisen tuen toteuttamisen tavoitteena on tasa-arvon toteutuminen ja tuen tarpeessa olevan oppilaan kohtaaminen osana omaa yhteisöään (Opetushallitus, 2014). Lapsen kokema yhteisöllisyyden tunne lisää oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia, joka puolestaan edistää ja tukee oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista (Takala, Lakkala ym., 2020).

Opettajien valmiudet toteuttaa oppimisen tukea voivat vaikuttaa oppilaiden oppimisprosessin kehityskulkuun. Tehokas ja osallistava opetus onkin loppuviimein koulujen ja opettajien käsissä (Gagnon ym., 2023). Tämän vuoksi on tärkeää tutkia, millaiset tekijät vaikuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen ja miten opettajat kykenevät tarjoamaan tätä tukea. Mäki-Havulinna (2018) tutkimuksen mukaan oppilaan onnistunut eriyttäminen vaatii opettajalta sellaisia käytänteitä, jotka tukevat ja pitävät kaikki oppilaat mukana oppimisprosessissa.

Tutkimuksemme avulla pyrimme tuomaan esiin luokanopettajien subjektiivisia kokemuksia inklusiosta ja sen toteutumisesta heidän työssään. Sen vuoksi toteutamme tutkimuksemme teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Tutkielmamme tavoitteena on selvittää, millaiset tekijät vaikuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen. Lisäksi tutkimme, millaiset ovat luokanopettajien kokemat valmiudet oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina. Mielenkiintomme aihetta kohtaan on syntynyt aiheen ajankohtaisuuden ja vähäisen tutkimuksen vuoksi. Tutkimuksemme taustalla on herännyt huoli opettajien kokemista valmiuksista kohdata oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeessa olevat oppilaat ja toteuttaa tukea omassa luokassaan.

## 2 INKLUUSIO

### 2.1 *Inklusion määrittelyä*

Inklusio koskettaa nykyisin jokaista luokanopettajaa. Tämän vuoksi inklusio ja siihen tiiviisti kytkeytyvät käsitteet, kuten resurssit ja moniammatillinen yhteistyö heijastelevat ajoittain tutkimustuloksissamme ja täten pohdinta- sekä johtopäätösosioissa.

Inklusio käsitteenä on varsin monitulkintainen, ja Alajoen (2021) mukaan käsitteen määrittelyminen yksiselitteisesti on jopa mahdotonta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetusta tulee kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti, mutta inklusiota käsitteenä ei konkreettisesti avata. Opettajille jää siis tulkinnanvaraa inklusioperiaatteen omaksumiseksi ja sen toteuttamiseksi.

Unescon (2023) mukaan inklusiivinen kasvatus tarkoittaa toimintamallia, jossa jokaisen oppilaan tarpeet huomioidaan ja, jossa kaikki oppilaat kokevat osallisuuden tunteen. Inklusioajattelun mukaan kaikki lapset voivat oppia, ja jokaisella oppilaalla on ainutlaatuisia ominaisuuksia, mielenkiinnonkohteita, kykyjä sekä oppimisen tarpeita (Unesco, 2023).

Takala ym. (2020) määrittelevät teoksessaan inklusion koulukulttuuriksi, jossa jokaisella oppilaalla on oikeus osallistua opetukseen ja hyötyä siitä. He tarkentavat, että inklusio merkitsee jokaisen oppilaan yhtäläistä oikeutta opiskeluun, riippumatta esimerkiksi henkilön vammaisuudesta, kulttuurista, ihonväristä tai varallisuudesta. Kun erilaisuus ja moninaisuus ovat arvostettu osa kouluyhteisöä, lapsilla on paremmat valmiudet ymmärtää kohtaamaansa erilaisuutta (Laakso ym., 2023).

Opetusalan ammattijärjestön (2022) mukaan inklusio tarkoittaa oppilaiden oppimisen ja osallisuuden parantamista poistamalla niitä heikentävät esteet. Myös perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ohjaa opetusta kohti kaikille saavutettavaa ja esteetöntä koulua. On kuitenkin olennaista ymmärtää, että

inkluusio voi tarkoittaa eri oppilaille erilaisia asioita (OAJ, 2022). Toiselle osallisuuden tai oppimisen esteen poistaminen voi tarkoittaa ryhmäkoon pienentämistä, kun taas toiselle se voi merkitä mahdollisuutta käyttää hissiä portaiden sijaan (OAJ, 2022).

Inkluusiolle löytyy siis useita erilaisia määritelmiä sekä tulokulmia. Tutkimuksessamme pyrimme ottamaan nämä kaikki edellä mainitut inkluusion näkökulmat monipuolisesti huomioon, eikä teoriaamme ohjaa vain yksi tulkinta inkluusiosta.

## *2.2 Mistä inkluusio on saanut alkunsa?*

Inkluusion taustalla on Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisten vuosi 1983, jonka tarkoituksena oli pyrkiä tasa-arvoon ja osallisuuden parantamiseen sekä Salamancan sopimus vuodelta 1994 (Takala ym., 2020; UNESCO, 1994). Unescon laatimassa Salamancan sopimuksessa (1994) päätettiin, että kaikkien oppilaiden tulee päästä tavalliseen opetukseen tuen tarpeistaan riippumatta, ja opetus täytyy muokata vastaamaan oppilaan tarpeisiin. Sopimuksen allekirjoittivat 92:n valtion hallituksen edustajat sekä 25 kansainvälistä järjestöä (Takala ym. 2020; UNESCO, 1994).

Ennen inkluusiota tuen tarpeessa olevat oppilaat eriytettiin yleisen opetuksen ulkopuolelle omiin ryhmiin tai luokkiinsa (Takala ym., 2020; Laakso ym. 2023). Lopulta tätä opetuksen mallia alettiin kritisoida ja vähitellen eksklusiosta eli oppilaiden ulossulkemisesta siirryttiin integraatioon, jolloin oppilaat pääsivät ajoittain osaksi yleistä opetusta, mutta eivät kuitenkaan tiiviiksi osaksi luokkayhteisöä (Takala ym., 2020). Integraatiosta seuraava askel on nykyisin vallitseva inkluusioajattelu, jossa painotetaan oppilaan oikeutta osallisuuteen, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sekä mahdollisuutta luoda merkityksellisiä ihmissuhteita (Laakso ym., 2023).

## 2.3 Toimiva inklusio

Takalan ym. (2020) mukaan toimivan inklusion merkki on yksilön mahdollisuus osallistua koulussa yhteiseen toimintaan. Osallistuminen yhteiseen toimintaan on mahdollista, jos aikuiset tuntevat koulunsa oppilaat, moniammatillinen yhteistyö on toimivaa ja oppilaat saavat tarvitsemaansa tukea, joka mahdollistaa oppimisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen (Takala, 2020). Opetusalan ammattijärjestön puheenjohtajan Katariina Murron (2022) mukaan inklusion edellytyksenä on, että oppilaille on saatavilla riittävä oppimisen tuki omassa luokkassaan ja koulussaan sekä tarvittava määrä esimerkiksi erityisopettajia tai aineenopettajia luokanopettajan työpäreinä.

### 2.3.1 Resurssit

Takalan ym. (2020) mukaan inklusio vaatii toteutuakseen resursseja. He ovat määritelleet resursseiksi esimerkiksi luokkakoon, koulunkäynninohjaajan, laaja-alaisen erityisopettajan, yhteisopetuksen, monipuoliset ja uudet opetusvälineet sekä teknologian. Myös Pitkänen ym. (2021) käsittelevät tutkimuksessaan inklusioon vaadittavia resursseja ja mainitsevat niistä muassa rahan, tarvittavat opiskelutilat sekä mahdollisuuden tuki- tai pienryhmäopetuksen järjestämiseen.

Jos resursseja oppilaiden tukemiseksi ei ole, tällöin tavallisiin luokkiin sijoitetut tukea tarvitsevat oppilaat eivät saa etunsa mukaista opetusta eikä inklusio palvele silloin ketään (Pitkänen ym., 2021). Toteutuessaan inklusio voi kuitenkin mahdollistaa yhteenkuuluvuuden tunteen kaikille oppilaille ja samalla lisätä hyvinvointia sekä tukea jokaisen oppilaan oppimista (Takala ym., 2020).

### 2.3.2 Moniammatillinen yhteistyö

Lakkala (2008) kirjoittaa, että inklusiivinen opetus vaatii toteutuakseen monenlaista yhteistyötä. Kolmiportaisen tuen ansiosta yhteistyö on monimuotoistunut ja laajentunut sekä kodin ja koulun että moniammatillisten asiantuntijoiden välillä (Oja, 2012). Ojan (2012) mukaan laki edellyttääkin, että tuen tarpeen toteutamisesta varten tehtävä pedagoginen selvitys tehdään



moniammatillisessa oppilashuoltotyössä. Hän lisää, että sen avulla turvataan oppilasta ja tuen tarvetta koskevan oleellisen kokonaiskäsityksen kokoaminen.

Moniammatilliset asiantuntijat muodostavat oppilashuoltoryhmän, joka on tärkein toimija oppilaan haasteiden hoitamisessa ja tukemisessa (Huhtanen, 2007). Huhtasen (2007) mukaan oppilashuoltoryhmään voivat kuulua oppilaan luokanopettajan lisäksi muun muassa rehtori, opinto-ohjaaja, koulukuraattori, terveydenhoitaja, koulupsykologi ja laaja-alainen erityisopettaja.

Laaja-alaisella erityisopettajalla on moninainen työnkuva, joka sisältää moniammatillisissa ryhmissä työskentelyn lisäksi opetusta (Sundqvist ym., 2019). Vitkan (2021) mukaan erityisopettaja voi toimia esimerkiksi rinnakkaisopettajana tai suunnata opetustaan tukea tarvitseville oppilaille yksilö- tai pienryhmässä tapahtuvan osa-aikaisen erityisopetuksen avulla. Hän lisää, että laaja-alaisen erityisopettajan merkitys korostuu etenkin kolmiportaisen tuen järjestämisessä, jolloin erityisopettaja voi olla luokanopettajan tukena oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien haasteiden tunnistamisessa sekä tehdä erilaisia testejä tai seuloja, joilla oppimisvaikeuksia voidaan paljastaa. Lisäksi erityisopettaja voi tehdä tuen järjestämiseen liittyvää dokumentointityötä yhteistyössä luokanopettajan kanssa (Sundqvist ym., 2019).

Koulunkäynninohjaajalla tarkoitetaan kasvatusalan ammattilaista, jonka työnkuvaan kuuluu koulunkäynnin ohjaamisen toteuttamista sekä yleisen kouluarjen sujuvoittamista (Merimaa & Virtanen, 2013). Merimaa ja Virtanen (2013) tarkentavat, että koulunkäynninohjaajien tehtäviin kuuluu muun muassa oppilaiden ohjaamista oppitunneilla, ruokailun, välituntien ja koulukuljetusten valvontaa sekä esimerkiksi siirtymätilanteissa avustamista. Koulunkäynninohjaaja toimii tiiviissä yhteistyössä luokanopettajan kanssa ja koulunkäynninohjaajan havaintoja oppilaan toimintakyvystä voidaan käyttää apuna oppilaan tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Sinkkonen, ym. 2018).

# 3 OPETTAJAN MINÄPYSTYVYYS

## 3.1 Minäpystyvyyden määrittelyä

Osassa vastauksista ilmeni opettajan vahvan tai heikon minäpystyvyyden uskomuksia. Tschennen-Moranin ja kollegoiden (1998) mukaan minäpystyvyyden vaikutus on vahvasti sidoksissa opettajan työhön ja tuen toteuttamiseen. Minäpystyvyys on osa Albert Banduran (1997) sosiokognitiivista teoriaa, ja sillä tarkoitetaan yksilön uskomusta omista kyvyistään selviytyä erilaisissa tilanteissa. Minäpystyvyyden on todettu vaikuttavan yksilön ajatteluun, tunteisiin, itsensä motivointiin sekä toimintaan (Bandura, 1997). Hänen mukaansa ihmisten pystyvyysuskomukset vaikuttavat ihmisten toimintaan neljän pääprosessin kautta, joita ovat kognitiiviset, motivaatio-, tunne- sekä valintaprosessit. Bandura (1997) määrittelee nämä prosessit seuraavasti:

Pystyvyysuskomusten vaikutukset kognitiivisiin prosesseihin näkyvät muun muassa ihmisten ajattelussa, ongelmanratkaisutaidoissa sekä oppimisessa. Mitä suurempi yksilön minäpystyvyys on, sitä korkeammat tavoitteet hän asettaa itselleen ja sitä lujemmin hän sitoutuu niiden saavuttamiseen.

Pystyvyysuskomukset vaikuttavat myös ihmisen motivaatioprosesseihin. Korkean minäpystyvyyden omaavat yksilöt kokevat epäonnistumisensa johtuvan riittämättömästä ponnistelusta tai ulkopuolisesta tekijästä. Tällöin yksilön motivaation säilyminen ja yritteliäisyys usein säilyvät vastoinkäymisistä huolimatta. Heikon minäpystyvyyden omaava yksilö puolestaan ajattelee epäonnistumisen johtuvan omasta kyvykkyydettömyydestään, jolloin yksilön motivaatio todennäköisesti laskee.

Minäpystyvyyden voidaan katsoa vaikuttavan myös yksilön tunneprosesseihin. Jos yksilön minäpystyvyys on heikko, hän ajautuu herkästi etsimään ympäristöstään erilaisia uhkakuvia, kun taas yksilö, jonka minäpystyvyys on vahva, kokee hallitsevansa mahdollisia uhkia, eikä synnytä mielessään turhia uhkakuvia.

Minäpystyvyyden vaikutus valintaprosesseissa näkyy esimerkiksi siten, että heikon minäpystyvyyden omaavat yksilöt välttävät haastavia tilanteita, toisin kuin korkean minäpystyvyyden yksilöt. Tällä saattaa olla vaikutuksia jopa yksilön koko elämäntilanteeseen.

### *3.2 Minäpystyvyyden vaikutus opettajan ammattiin*

Käsite ”opettajan minäpystyvyys” määritellään yleisesti opettajan uskomukseksi omista kyvyistään tai mahdollisuuksistaan vaikuttaa myönteisesti oppilaan akateemiseen suoriutumiseen, kiinnostuksen kohteisiin ja motivaatioon (Bandura, 1997). Minäpystyvyyden merkitys opettajan ammattiin ilmenee erityisesti silloin, kun kiinnitetään huomiota opettajan kokemuksiin omasta ammattitaidostaan sekä inklusion toteuttamisesta (Tschennen-Moran ym., 1998). Onnistumiset ja epäonnistumiset työssä vaikuttavat opettajan kokemukseen siitä, pystyykö hän suoriutumaan työtehtävistään (Tschennen-Moran ym., 1998). Forsellin ja kollegoiden (2023) mukaan opettajan minäpystyvyyteen ja asenteeseen inklusiota kohtaan vaikuttavat opettajien saama koulutus inklusiivisesta opetuksesta sekä kokemukset tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta. He toteavat, että inklusiota koskevan koulutuksen ja kokemuksen puutteen lisäksi heikot resurssit tuen toteuttamiseen voivat vaikuttaa opettajien minäpystyvyyteen.

Minäpystyvyys ei ole ihmisen pysyvä ominaisuus vaan pitkä prosessi, jonka aikana minäpystyvyys kehittyy erilaisten tietojen ja taitojen sekä omien kokemusten myötä (Bandura, 1997). Tschennen-Moranin ja kollegoiden (1998) mukaan opettajien minäpystyvyydestä tehdäänkin jatkuvasti enemmän tieteellistä tutkimusta. He arvelevat, että yksi mahdollisista syistä opettajan minäpystyvyyden tutkimisen taustalla voi olla aiheen ajankohtaisuus ja minäpystyvyyden syklinen luonne. Tschennen-Moran ym. (1998) lisäävät, että opettajan vahvempi minäpystyvyys johtaa myös suurempiin ponnisteluihin työssä.

## 4 KOLMIPORTAINEN TUKEA

Perusopetuslaissa (628/1998) on asetettu, että jokaisella oppilaalla on yhtäläinen oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, ohjausta sekä tarvittaessa riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan kolmiportaisesti. Opetushallituksen (2014) mukaan mallin tavoitteena on mahdollistaa oppilaan tuen tarpeen huomioiminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kolmiportaisen tuen mallissa tuen muodot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kolmiportaisen tukimallin avulla oppilaalle voidaan antaa yhden tason tukea kerrallaan ja tuen tarpeen tulee vastata oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Opetushallitus, 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Nämä kaikki kolme tuen muotoa ilmenevät tutkimustuloksissamme, sekä niihin liittyvässä pohdinnassa ja johtopäätöksissä. Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus tai erityiset apuvälineet (OPS, 2014).

Kolmiportaisen tuen toteuttaminen asettaa keskiöön oppilaiden yksilöllisyyden (Oja, 2012). Opettajan työn näkökulmasta keskeiseksi tekijäksi Oja (2012) mainitsee oppilastuntemuksen ja erilaiset oppijat, minkä vuoksi tuen tarpeen huomaamisen ja tuen tarjoamisen kulmakivenä onkin oppilaan jatkuva pedagoginen arviointi. Pedagoginen arviointi mahdollistaa sen, että oppilaan tuen tarpeeseen pystytään vastaamaan heti sen ilmetessä (Oja, 2012).

Ojan (2012) mukaan oppilaalle tarjotaan ensimmäisenä yleistä tukea, mutta jos tukimuoto koetaan riittämättömäksi, tuen määrää voidaan lisätä ja oppilas voidaan siirtää toiselle tuen tasolle. Vastavuoroisesti tuen määrää ja intensiteettiä voidaan myös vähentää, jos tuen tarpeen huomataan vähentyneen ja arvioidaan, että oppimisen tavoitteet voidaan saavuttaa myös lievemmällä tukimuodoilla (Takala, 2010b).

## *4.1 Yleinen tuki*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yleinen tuki on koulun ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen eikä sen antamiseen tarvita erillistä päätöstä. Yleistä tukea pyritään tarjoamaan oppilaalle mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, kun tarve oppimisen tai koulunkäynnin tuelle ilmenee (Opetushallitus, 2014).

Ojan (2012) mukaan varhaisella puuttumisella ja tarpeeksi vahvalla yleisen tuen rakenteella voidaan ihannetapauksessa ennaltaehkäistä esimerkiksi tarvetta siirtyä tehostettuun tukeen. Tämän vuoksi koulujen tulee tarjota yleistä tukea oppilaalle matalalla kynnyksellä heti, kun herää huoli oppilaan tuen tarpeesta.

Yleinen tuki kattaa laajasti eri tuen muotoja, joita ovat yleisimmin yksilöllisemmät pedagogiset ratkaisut. Pedagogisilla ratkaisuilla, kuten eriyttämisellä, oppilaanohjauksella sekä tukiopetuksella pyritään vaikuttamaan tilanteeseen osana oppilaan kouluarkea (Opetushallitus, 2014).

## *4.2 Tehostettu tuki*

Tehostettuun tukeen siirrytään, kun yleisen tuen keinot koetaan riittämättömiksi ja oppilas tarvitsee oppimisessa tai koulunkäynnissä säännöllisempää tukea tai useampaa tuen muotoa (Huhtanen, 2011). Yleisellä tuella pyritään ennaltaehkäisemään ongelmien lisääntymistä ja intensiivisemmän tuen tarvetta, kun taas tehostetulla tuella pyritään korjaavaan toimintaan ja mahdollistamaan oppilaan siirtyminen takaisin yleisen tuen tasolle (Huhtanen, 2011).

Tehostetun tuen taustalla on päätös tehostetun tuen aloittamisesta ja järjestämisestä, mikä vaatii pedagogisen arvion (Huhtanen, 2011). Pedagoginen arvio tuen tarpeesta tehdään moniammatillisessa yhteistyössä esimerkiksi erityisopettajan ja muun oppilashuollon ammattihenkilöstön sekä oppilaan huoltajien kanssa.

Huhtasen (2011) mukaan tehostettua tukea annetaan oppilaalle laadittavan oppimissuunnitelman mukaisesti. Henkilökohtainen oppimissuunnitelma tehdään yhteistyössä oppilaan ja tämän huoltajan kanssa. Henkilökohtaisessa

opetussuunnitelmassa määritellään tuen määrä ja säännöllisyys (Takala, 2010b). Tehostetun tuen toteutumisen edellytyksenä ovat toimiva moniammatillinen yhteistyö ja suunnitelmallisuus (Opetushallitus, 2014).

### *4.3 Erityinen tuki*

Erityistä tukea annetaan oppilaalle siinä vaiheessa, kun tehostettu tuki ei riitä auttamaan oppilasta eivätkä oppimisen tavoitteet toteudu (Huhtanen, 2011). Tällöin oppilaalle on mahdollista tehdä pedagoginen selvitys, jonka puitteissa oppilas voidaan tarpeen mukaan siirtää erityisen tuen piiriin (Huhtanen, 2011).

Erityisen tuen piirissä moniammatillinen yhteistyö korostuu. Erityisen tuen piiriin siirtyessä oppilaalle tehdään hänen itsensä ja huoltajiensa kanssa moniammatillisessa yhteistyössä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Huhtanen, 2011). HOJKS:ssa käy ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tarvittavan tuen antaminen (Huhtanen, 2011). HOJKS:ssa määritellään muun muassa pedagogiset ratkaisut, kuten oppimateriaalit ja oppimismenetelmät, oppilaan edistymisen seuranta ja arviointi sekä opetuksen erityiset painoalueet, eli esimerkiksi, jos oppilas tarvitsee erityistä tukea vain tietyissä aineissa (Opetushallitus, 2014).

Opetushallitus (2014) määrittelee erityisen tuen muodostuvan erityisopetuksesta sekä muusta oppilaan tarvitsemasta oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Erityisopetusta järjestetään joko luokkamuotoisessa erityisopetuksessa, tai joko osa-aikaisesti tai laaja-alaisesti erityisluokalla (Takala, 2010b).

Erityisen tuen tarpeen muuttuessa, oppilaalle tehdään uusi pedagoginen selvitys. Jos selvityksessä käy ilmi, että oppilaan tuen määrä on vähentynyt, oppilas voidaan siirtää takaisin tehostetun tuen piiriin (Opetushallitus, 2011).

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää ja tuoda ilmi, millaiset asiat vaikuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen. Lisäksi tutkimme millaiset ovat luokanopettajien kokevat valmiudet oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda yhä enemmän esille luokanopettajien subjektiivisia kokemuksia inklusiosta ja tuen toteuttamisesta omassa opetuksessa. Tämän vuoksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen?
2. Millaiset ovat luokanopettajien kokemat valmiudet oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina?

Luokanopettajien valmiuksia toteuttaa luokassaan oppimisen tukea on tutkittu toistaiseksi vähäisesti. Savolaisen ja kollegoiden (2022) mukaan nykyinen luokanopettajakoulutus ei välttämättä anna tarvittavia valmiuksia tuen toteuttamiseen. Tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä on lisääntynyt, mutta inklusiivisen kasvatuksen opintojaksot linkittyvät pääsääntöisesti erityispedagogiikan koulutusohjelmaan (Savolainen ym., 2020).

Myös Vuorilehto ja Åhman (2018) syventyvät pro gradu -tutkielmassaan vastavalmistuneiden opettajien kokemuksiin inklusiosta ja tukea tarvitsevista oppilaista. Tutkielmasta käy ilmi, että kukaan haastateltavista ei kokenut saaneensa luokanopettajakoulutuksesta tarvittavia valmiuksia opettaa tukea tarvitsevia oppilaita.

Aikaisemman tutkimuksen valossa uskomme, että luokanopettajat kokevat omat valmiutensa tuen toteuttajina heikoiksi tai riittämättömiksi -etenkin, jos kyseessä on vastavalmistunut opettaja. Oppimisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä on viime vuosina kasvanut ja sen vuoksi kolmiportaisen tuen hallitseminen koskettaa nykyisin jokaista luokanopettajaa (Tilastokeskus, 2023).

## 5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimusotteemme on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisen tutkimuksen keskiössä on aina pyrkimys kuvata, selittää, tulkita tai ymmärtää tutkittavana olevaa ilmiötä (Puusa & Juuti, 2020). Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden ajatuksista, kokemuksista, tunteista ja merkityksistä, joita tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle annetaan. He lisäävät, että laadullinen lähestymistapa tutkimuksessa korostaakin todellisuudesta saatavan tiedon subjektiivisuutta. Koemme laadullisen lähestymistavan vastaavan parhaiten tutkimustehtäväämme, jonka tarkoituksena on selvittää luokanopettajien subjektiivisia kokemuksia tuen toteutumisesta sekä omista valmiuksistaan toimia tuen toteuttajana. Tutkimuksemme tarkoituksena on, laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti, tuoda esiin näkökulman ja oman tulkintamme tutkittavasta ilmiöstä ja sen todellisuudesta sekä selvittää ilmiön taustalla vaikuttavia kokemuksia ja ajatuksia. Tietoa pyritään hankkimaan ihmisiltä, jotka toimivat luonnollisessa ympäristössään (Puusa & Juuti, 2020).

Tutkimuksessamme tämä ilmenee siten, että tutkimuksen kohteena on luokanopettajia, jotka työskentelevät kouluissa eri puolilla Suomea ja toteuttavat omassa opetuksessaan yhtä tai useampaa kolmiportaisen tukimallin muodoista.

Tutkimuksessamme lähtökohtana on aineistolähtöisyys, jonka kautta pyrimme tuomaan esille subjektiivisia kokemuksia tuen toteuttajana toimimisesta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysissa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että analyysi tapahtuu tiedonantajien ehdoilla eikä analyysia kontrolloi omat ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksemme on luonteeltaan fenomenologinen. Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella tutkittavaa ilmiötä henkilöiden kokemusmaailman kautta. Tutkimuksen avulla pyritään siis pääsemään henkilöiden kokemuksiin sisälle, ja täten tarkastelemaan haluttua ilmiötä (Huhtinen & Tuominen, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laineen (2018) mukaan ihmistä on jopa mahdotonta ymmärtää irrallaan hänen kokemusmaailmastaan. Ne merkitykset, jotka



pystymme toisten kokemusmaailmasta ymmärtämään, ovat yhteisöllisiä ja jaettuja (Laine, 2018). Toisaalta osa kokemuksistamme on ainutlaatuisia ja yksilöllisiä, joiden ilmaiseminen toisille voi olla hyvin haastavaa (Laine, 2018). Siitä huolimatta fenomenologinen merkitysteoria pitää sisällään ajatuksen, että ihmisyksilö on pohjimmiltaan yhteisöllinen, jolloin jokaisen yksilön kokemus paljastaa samalla jotain yleistä (Laine, 2018).

### *5.3 Tutkimuksen empiirinen aineisto*

Käytimme tutkielmassamme valmista aineistoa, joka on kerätty toisten tutkijoiden toimesta. Tutkimuksemme perustuu Tuettu -tutkimukseen, joka on Helsingin yliopiston ja Tampereen yliopiston konsortion toteuttama hanke, jossa selvitetään inklusion toimivuutta opetuksen toteutuspaikan näkökulmasta (REAL-tutkimuskeskus, n.d.). Tutkimus on toteutettu pitkittäistutkimuksena aikavälillä 1.9.2020-31.8.2024 ja sen tavoitteena on tuottaa tietoa inklusion toimivuudesta sekä tuen toteutumisesta (REAL-tutkimuskeskus, n.d.).

Kandidaatintutkielmamme keskittyy Tuettu -tutkimuksesta löytyvään opettajille suunnattuun verkkokyselyn avokysymykseen: ”Miten oppimisen ja koulunkäynnin tuki toteutuu luokassasi?”. Kysymykseen ovat vastanneet luokanopettajat, erityisluokanopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat sekä kielikyöpyluokanopettaja, erityisopettaja ja koulunjohtaja. Kyselyyn vastanneet henkilöt ovat yhteensä 49 eri kunnasta ja 71 eri koulusta.

### *5.4 Tutkimusaineiston rajaus*

Tarkastelemme tutkielmassamme vain luokanopettajien vastauksia, sillä tutkimuksemme aihe on rajattu luokanopettajien kokemuksiin valmiuksiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina. On myös olennaista, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on aiheesta omia kokemuksia tai tietoa, sillä laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ilmiön taustalla vaikuttavia kokemuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Avokysymykseen vastasi yhteensä 166 vastaajaa, joista 114 oli luokanopettajia. Tämän jälkeen rajasimme tutkimusaineistostamme pois sellaiset vastaukset, jotka olivat liian suppeita analysoitavaksi – esimerkiksi yhden sanan vastaukset ja sellaiset vastaukset, joista emme voineet päätellä,

miten tuki toteutuu. Tarkastelimme siis vain niitä vastauksia, joista pystyi tulkitsemaan, miten luokanopettaja kokee tuen toteutuvan ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Käsittelemme tutkielmassamme yhteensä 74:n luokanopettajan vastauksia avokysymykseen.

### *5.5 Aineiston analyysi*

Analyysimenetelmä, joka sopii kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin, on sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin menetelmällä tutkittava ilmiö saadaan tiiviiseen muotoon analysoimalla dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti – kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin avulla hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan luotettavaa ja selkeää informaatiota, joka perustuu johdonmukaiseen päättelyyn ja tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysi sopii tutkimuksemme analyysimenetelmäksi, sillä tavoitteenamme on tutkia luokanopettajien kokemia valmiuksia analysoimalla heidän vastauksiaan systemaattisesti ja objektiivisesti, ja täten muodostamaan johdonmukaisia päätelmiä. Samalla saamme tutkimustulosta siitä, mitkä tekijät vaikuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen.

Tutkimuksemme on toteutettu teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla ja sille on tyypillistä, että empiiriseen aineistoon liitettävät teoreettiset käsitteet tuodaan tutkimukseen ennalta tiedettyinä eli valmiina (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aloitimme aineiston analyysin lukemalla luokanopettajien vastaukset läpi. Tämän jälkeen yhdistimme valikoimamme luokanopettajien vastaukset yhdeksi Excel -taulukoksi. Sen jälkeen redusoimme haastateltavien vastaukset, jotta analyysiyksiköiden analysointi helpottuisi. Redusoinnilla tarkoitetaan alkuperäisdatan tiivistämistä, jolloin aineistosta karsitaan kaikki epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tiivistimme aluksi dataa redusoimalla kaikki tyhjät ja liian suppeat vastaukset pois. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yksi redusoinnin keino on värikoodata samaa tarkoittavat ilmaisut, ja täten erottaa toisistaan erilaiset ilmiöt. Hyödynsimme tätä menetelmää aineiston pelkistämässä. Värikoodasimme esimerkiksi kaikki sellaiset vastaukset yhteneväksi, joista ilmeni resurssit tuen toteutumisen selittäjänä. Toisaalta

luokanopettajien vastauksissa ilmeni eri tekijöiden päällekkäisyyksiä, kuten resurssit ja moniammatillinen yhteistyö. Värikoodasimme tällöin vastauksen sen mukaan, mikä ilmiö nousi vastauksesta selkeimmin esiin. Säilytimme vastauksissa tutkimuksen alkuperäiset luokkatunnukset, jotka on merkitty suluilla alkuperäisissä ilmauksissa. Värikoodauksen jälkeen taulukoimme pelkistetyt ilmaisut luokanopettajien kokemuksista oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina (Taulukko 1). Taulukossa 1 on esitelty osa resurssien teemoista, mutta tutkimustulokset -osiossa käsittelemme laajemmin tämän pääteeman alle sijoittuvia teemoja.

**TAULUKKO 1.** Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Abstrahoitu pääteema
"Hyvin, meillä on riittävät resurssit ja tukiopetuskiintiötäkin käytössä. Henkilökohtaisen ohjaajan saanti yhdelle oppilaalle hyödyntää myös koko muuta luokkaa." (5232)	Resurssien määrä	
"Ei riittävän hyvin. Oma aika ei riitä monipuolisen opetuksen ja oppimateriaalin eriyttämisen suunnitteluun eikä luokkatilanteessa kaikkien tukemiseen tarpeeksi." (5044)	Ajan puute	<b>Resurssit</b>
"Vaihtelevasti. Suuren oppilasryhmän kanssa on välillä haaste toteuttaa kaikille soveltuvia tukimuotoja ja ottaa kaikki erilaiset oppijat huomioon. Pitkässä juoksussa kohtuullisesti. Tästä suuri kiitos myös laaja-alaiselle erityisopettajalle." (5132)	Luokkakoko	

Pelkistämisen jälkeen ryhmittelimme kerättyä aineistoamme yhtäläisyyksien ja erojen mukaan eri pääteemojen alle. Teemoittelun lisäksi hyödynsimme kvantifiointia aineistomme analyysin tukena. Kvantifioinnilla tarkoitetaan aineiston määrällistä käsittelyä, jolloin pystytään havaitsemaan, miten usein tietyt

teemat nousevat esiin aineistosta, ja täten ryhmitellä aineistoa (Eskola & Suoranta, 1998). Ryhmittelyn seurauksena abstrahoidimme aineistomme neljään eri pääteemaan teoreettisen viitekehuksemme mukaisesti (Taulukko 2).

**TAULUKKO 2.** Teemojen yhdistäminen pääteemoiksi

<b>Teemat</b>	<b>Pääteemat</b>
Resurssien määrä Ajan käyttö Luokkakoko Aikuisten määrä Erialaisten oppijoiden huomioiminen	<b>Resurssit</b>
Laaja-alainen erityisopettaja Koulunkäynninohjaaja Yhteisopettajuus	<b>Moniammatillinen yhteistyö</b>
Tilanteenhallinta (tunneprosessit) Yritteliäisyys (motivaatioprosessit)	<b>Minäpystyvyys</b>
Yleinen tuki Tehostettu tuki Erityinen tuki	<b>Kolmiportaisen tuen hallinta</b>

# 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimukseemme valikoitui yhteensä 74 vastausta. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen sekä millaiset ovat luokanopettajien kokemat valmiudet oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina. Opettajien antamat vastaukset olivat anonyymeja ja tekstimuotoisia. Tutkimuskysymyksiimme vastaavat tulokset muodostivat yhteensä neljä pääluokkaa, jotka ovat resurssit, moniammatillinen yhteistyö, minäpystyvyys ja kolmiportainen tuki. Toisaalta vastauksissa nousi monesti esiin useampi kuin yksi pääteema. Tähän usean pääteeman limittäisyyteen paneudumme tarkemmin pohdinta- ja johtopäätösosioissa.

## 6.1 Resurssit

Useassa luokanopettajan vastauksessa korostui näkemys resursseista. Resurssien teema muodostui kokemuksista, joissa opettajat mainitsivat resurssien määrän, luokkakoon, aikuisten määrän tai erilaisten oppijoiden huomioimisen vaikuttavan tuen toteutumiseen luokassaan. Resurssien alle sijoittuvista vastauksista kävi ilmi, että jopa 70 % luokanopettajista koki, etteivät resurssit riitä tuen toteutumiseen luokassaan. Loput 30 % luokanopettajista ilmaisi tuen toteutuvan vähintään riittävällä tasolla.

### 6.1.1 Resurssien määrä

Parhaimmillaan resurssien määrä kouluilla koettiin riittäväksi tuen toteutumiselle. Useissa vastauksissa kuitenkin nousi esiin opettajien kokemus resurssien riittämättömyydestä. Vaikka vastauksissa puhutaan ”resurssien määrästä”,

voidaan olettaa, että ilmaisulla viitataan käytettävissä oleviin taloudellisiin resursseihin.

*”Hyvin, meillä on riittävät resurssit ja tukiopetuskiintiötäkin käytössä. Henkilökohtaisen ohjaajan saanti yhdelle oppilaalle hyödyntää myös koko muuta luokkaa.” (5232)*

*”Erinomaisen hyvin, toki resursseja kaipaisi aina enemmän mutta huonomminkin voisi tilanne olla.” (5004)*

*”Hyvin, mutta resurssia tarvitaan paljon lisää. Nykyinen tuen määrä ei ole riittävä.” (5074)*

*”Huonosti. Resurssia ei yksinkertaisesti ole riittävästi. Tuki toteutuu opettajan selkänahasta.” (5157)*

*”Liian vähän resursseja suhteessa tarpeisiin.” (5093)*

Vastauksissa ilmeni pääasiassa resurssien riittämättömyys suhteessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeeseen. Myös vastauksissa, joissa tuen koettiin toteutuvan hyvin, mainittiin lisäresurssien tarve.

### 6.1.2 Ajan käyttö

Vastausten perusteella luokanopettajat kokivat, ettei aika riitä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen. Kaikista ajan käyttöön liittyvistä vastauksista kävi ilmi, ettei aikaa ole tarpeeksi tuen toteuttamiseen.

*”Tukea tarvitsevat oppilaat eivät saa riittävästi tukea. Yhden aikuisen aika ei riitä auttamaan ja ohjaamaan tukea tarvitsevia yksilöllisesti.” (5275)*

*”Tällä hetkellä kohtalaisesti. Aikaa ei silti riitä kaikille halukkaille.” (5097)*

*“Ei riittävän hyvin. Oma aika ei riitä monipuolisen opetuksen ja oppimateriaalin eriyttämisen suunnitteluun eikä luokkatilanteessa kaikkien tukemiseen tarpeeksi.” (5044)*

Aika koettiin riittämättömäksi erityisesti tilanteissa, joissa luokasta puuttuu toinen aikuinen. Tällöin tuen järjestäminen jää yksin luokanopettajan vastuulle.

### 6.1.3 Aikuisten määrä

Kuten edellä kuvailimme, osassa vastauksissa aikuisen määrä koettiin tärkeänä tekijänä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisessa. Luokanopettajat kokivat muun muassa erityisopettajan ja ohjaajan tarjoaman tuen merkitykselliseksi.

*“Riittävä aikuisen tuki puuttuu.” (5107)*

*“Vaihtelevasti. Resurssimäärät vaihtelevat ja esim. ohjaaja saatetaan siirtää pois tunnilla henkilöstöpulan vuoksi.” (5206)*

*“Lisäresurssille olisi aina käyttöä. Meillä on käytössä erityisopettaja, mutta hän on eri tilassa. Jos oppilas sairastuu tai ei pysty keskittymään, olisi hyvä, jos olisi toinen aikuinen, joka hoitaisi tilanteen, eikä minun tarvitsisi keskeyttää muiden opetusta.” (5012)*

Yllä oleva vastaus on toisaalta oivallinen esimerkki monesta eri tuen tekijän päällekkäisyydestä. Vastauksesta ilmenee aikuisten määrän lisäksi myös resurssien määrä sekä moniammatillinen yhteistyö tuen tekijöinä.

*”Tällä hetkellä ihan hyvin. Ohjaaja on välillä paljon sijaisena, jolloin tuen tarjoamisessa on hankaluuksia ja tarjoamani tuki tunneilla painottuu lähinnä tehostetun ja erityisen tuen oppilaille, jolloin yleisen tuen oppilaat jäävät välillä sivuun avusta. Nykyisillä resursseilla tuen tuominen pääsääntöisesti omaan luokkaan ei onnistu. Muutamalla erityisopettajan pitämällä tunnilla kurotaan kiinni usein poissaolojen aikaisia asioita tai valmistaudutaan seuraaviin aiheisiin, jotta ne*



*sujuvat luokassa. Toisaalta suurin tuettava asia oppilailla on keskittyminen ja oppilaat itse kokevat saavansa paljon apua juuri rauhallisemmassa tilassa tekemisestä ja aikuisen jatkuvasta läsnäolosta.” (5096)*

Vastauksista kävi ilmi, että riittäväällä aikuisten määrällä voitaisiin huomioida paremmin kaikki tuen tarpeessa olevat oppilaat. Esimerkiksi eräs vastaajista koki, että riittämätön aikuisten määrä heikentää yleisen tuen toteutumista:

#### 6.1.4 Luokkakoko

Luokkakokoon liittyvistä vastauksista nousi esiin näkemys, jonka mukaan tuki toteutuu paremmin luokissa, joissa oppilasmäärä on pieni. Suuren oppilasmäärän luokissa ilmeni haasteita esimerkiksi tuen toteuttamisessa ja jokaisen oppilaan huomioimisessa.

*”Yhteisopettajuus toimii, luokkakoko on sopivan pieni, ohjaajaresurssia ei ole tarpeeksi.” (5236)*

*”Vaihtelevasti. Suuren oppilasryhmän kanssa on välillä haaste toteuttaa kaikille soveltuvia tukimuotoja ja ottaa kaikki erilaiset oppijat huomioon. Pitkässä juoksussa kohtuullisesti. Tästä suuri kiitos myös laaja-alaiselle erityisopettajalle.” (5132)*

Toisaalta pienen luokkakokoon katsottiin myös heikentävän resursseja:

*”Toisaalta hyvin, koska luokan oppilasmäärä on pieni. Samasta syystä heikosti, koska pieni oppilasmäärä vähentää erityisopen ja ohjaajan tuntimäärää tämän luokan kohdalla.” (5099)*

Tuen koettiin toteutuvan pääsääntöisesti paremmin luokissa, joissa oppilasmäärä on pieni. Toisaalta pienen luokkakokoon koettiin vähentävän erityisopettajan ja ohjaajan tarjoamaa tukea.

### 6.1.5 Erilaisten oppijoiden huomioiminen

Vastausten valossa näyttää siltä, että joissain tapauksissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjoamisessa jouduttiin priorisoimaan vain tiettyjä oppilaita, kuten suomi toisena kielenä (S2) - tai tehostetun tuen oppilaita. Resursseja ei koettu riittäviksi erilaisten tuen tarpeessa olevien oppilaiden huomioimiseen.

*”Oppimisen ja koulunkäynnin tuki onnistuu luokassani vaihtelevasti, koska luokassani ja yleisesti koulussamme on paljon s2 oppilaita, jotka vievät laaja-alaisen erityisopettajan pienryhmäpaikan heikon suomen kielen vuoksi, ei oppimisvaikeuksien vuoksi mm. historiassa ja ympäristöpissa. Tämän vuoksi yleisopetuksessa opiskelee oppilaita, jotka tarvitsisivat pienryhmäpaikan keskittymisvaikeuksien tai oppimisvaikeuksien vuoksi, mutta he eivät mahdu ryhmään, koska pienryhmä on täynnä oppilaita, joilla heikko osaaminen on kiinni kielen osaamisesta.” (5015)*

*”Opettajalla ei jää käytännössä tarpeeksi aikaa ohjata tehostetun tuen saajia, esimerkiksi matematiikan tunneilla. Heitä varten pitäisi olla koulunkäynninohjaaja matikan tunneille.” (5218)*

*”Koululla ei mielestäni ole riittäviä resursseja tukea tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tällä hetkellä opetan melko hyvin toimivaa luokkaa, jossa oppilailla ei ole vakavia oppimisen tai käyttäytymisen pulmia. Luokanopettajan uralla tämä on kuitenkin poikkeuksellinen tilanne ja normaalitilanteessa tuki ei ole riittänyt lähellekään vastaamaan oppilaiden tarvetta.” (5289)*

Vastausten perusteella luokanopettajat kokivat, etteivät he pysty huomioimaan erilaisia oppijoita ja heidän tuen tarpeitaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Luokanopettajat perustelivat tätä vastauksissaan esimerkiksi riittämättömillä resursseilla.

## 6.2 Moniammatillinen yhteistyö

Useista luokanopettajien vastauksista kävi ilmi moniammatillisen yhteistyön tärkeys oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisen taustalla. Jotta tukea voidaan toteuttaa jokainen oppilas huomioiden, tarvitaan sekä pedagogista että ammatillista osaamista ja toimivaa yhteistyötä eri tahojen välillä (Hämeenaho & Keltto, 2019). Vastauksissa moniammatillisen yhteistyön teema koostui laaja-alaisesta erityisopettajasta, koulunkäynninohjaajasta ja yhteisopettajuudesta. Osassa vastauksista luokanopettajat kirjoittivat *erkkaopesta* tarkoittaen kuitenkin laaja-alaista erityisopettajaa. Lisäksi koulukäynninohjaajasta on saatettu käyttää vanhentunutta termiä *avustaja*.

### 6.2.1 Laaja-alainen erityisopettaja

Moniammatillisen yhteistyön saralla vastauksissa korostui laaja-alaisen erityisopettajan merkitys tuen toteutumisessa. Luokanopettajat kokivat, että yhteistyö laaja-alaisen erityisopettajan kanssa mahdollisti tuen toteutumisen luokassaan. Yhdestä vastauksesta nousi esiin oppilaiden mielenterveyshaasteiden sekä tuen tarpeen merkittävä lisääntyminen. Tällaisissa tilanteissa laaja-alaisen erityisopettajan pedagoginen osaaminen oppilaan koulunkäynnin tukena nousee avainasemaan.

*”Luokanopettajalla suuri vastuu tuen koordinoinnista ja ennakoinnista oppilaille. Erityisopettaja tukee tätä työtä ja tekee vuosittain testauksia luokan tilanteesta. Olemme pystyneet melkoisen hyvin toteuttamaan tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Säännölliset tukiopetustunnit käytössä. Haasteet muusta kuin oppimiseen liittyvästä tuesta ovat tosin runsaasti lisääntyneet viime aikoina (mm. mielenterveydellisiä haasteita ja käytöshaasteita oppilailla)” (5187)*

*”Tukitunnein, laaja-alaisen erityisopettajan tuella” (5009)*

*”Laaja-alaisen erityisopettajan tuki, pienryhmän että oppilashuollon tuki” (5080)*

*”Tarve erityisopetukseen olisi resursseja suurempi. Erityisopettajan, ohjaajan ja eriyttämisen lisäksi käytetään mm. tukiopetusta sekä moniammatillista tukea.” (5264)*

Pedagogisen tuen lisäksi merkitykselliseksi koettiin myös laaja-alaisen erityisopettajan tarjoama kollegiaalinen tuki.

*”Annan tukiopetusta kerran viikossa ja erityisopettaja on käytettävissä 3 h/vk ja häneltä saan myös kollegiaalista ja pedagogista apua tarvittaessa.” (5198)*

Luokanopettajien vastauksissa korostui laaja-alaisen erityisopettajan tarjoama tuen merkitys. Myös Mäki-Havulinna (2018) väitöskirjan tutkimustuloksissa nousi esiin erityisopettajan merkitys oppimisen ja koulunkäynnin tuen prosessissa. Jos luokanopettaja ei hallitse tuen järjestelmää teoriassa ja käytännössä, usein tuen prosessia ulkoistetaan erityisopettajan vastuulle (Mäki-Havulinna, 2018). Poikkeuksena muista vastauksista esiin nousi yksi kokemus, jossa luokanopettaja ilmaisi epäluottamustaan laaja-alaisen erityisopettajan ammattitaitoa kohtaan:

*”-- Laaja-alaisen erityisopettajan ammattitaito ei herätä luottamustani tällä hetkellä.” (5201)*

## 6.2.2 Koulunkäynninohjaaja

Laaja-alaisen erityisopettajan tarjoaman tuen lisäksi koulunkäynninohjaaja koettiin tärkeäksi osaksi moniammatillista yhteistyötä. Luokanopettajat, joiden luokissa ei ollut koulunkäynninohjaajaa, olisivat kokeneet sen tarpeelliseksi lisäksi luokkiinsa. Koulunkäynninohjaajan tuella luokanopettaja ei olisi yksin oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajana, jolloin aikaa jäisi tehostetun tuen oppilaiden huomioimiseen.

*”Luokkani oppimisien tuki toteutuu melko hyvin, mutta hieman toivomisen varaa kyllä olisi esimerkiksi avustaja luokkaan.” (5008)*

*”Koulunkäynninohjaajan tuki on tärkeä luokassamme, erityisluokanopettajan tunteja olisi hyvä olla enemmän.” (5179)*

*”Opettajalla ei jää käytännössä tarpeeksi aikaa ohjata tehostetun tuen saajia, esimerkiksi matematiikan tunneilla. Heitä varten pitäisi olla koulunkäynninohjaaja matikan tunneille.” (5218)*

### 6.2.3 Yhteisopettajuus

Vastauksista ilmenee, että yhteisopettajuus koettiin yhtenä tekijänä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisessa. Luokanopettajat toimivat yhteistyössä muiden luokanopettajien, laaja-alaisten erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa.

*”Laaja-alainen erityisopettaja toimii samanaikaisopettajana yleisopetuksen luokassa. Luokanopettaja antaa tukiopetusta sitä tarvitseville viikoittain, englannin opettaja antaa joitakin tukitunteja tarvittaessa vuodessa.” (5159)*

*”Inklusio, opettajien toimiminen yhdessä samassa solussa, omat ohjaajat (solussa 3 luokanopettajaa, yksi erityisope, 3 ohjaajaa, 2 laaja-alaista). Moniammatillinen yhteistyö toimii. Säännöllinen seuranta OHR:ien eri tasoilla.” (5241)*

*”Yhteissuunnittelulla muiden luokkatason opettajien kanssa, erityisopettajan pienryhmätunnit, avustajan tuki, eriyttäminen.”*

Myös Kokon (2021) väitöskirjan tutkimustulokset osoittivat, että enemmistö tutkimukseen osallistuneista opettajista suhtautui yhteisopettajuuteen myönteisesti. Yhteisopettajuuden koettiin tukevan esimerkiksi oppilaiden eriyttämistä, levottoman luokan hallintaa sekä opetuksen laadun parantamista (Kokko, 2021).

## 6.3 Minäpystyvyys

Osa vastauksista yhdisti luokanopettajan omat käsitykset itsestään tuen toteuttajana. Minäpystyvyyden teeman alle sijoittuivat tunneprosessit eli opettajan kokemukset tilanteen hallinnasta sekä motivaatioprosessit eli opettajan yritteliäisyys.

### 6.3.1 Tilanteen hallinta (tunneprosessit)

Jos opettajalla on hyvä minäpystyvyys, hän kokee hallitsevansa erilaiset tilanteet, eikä luo mielessään turhia uhkakuvia. Alla olevasta vastauksesta ilmenee, että luokanopettaja kokee minäpystyvyytensä tuen toteuttajana riittäväksi. Hän kykenee antamaan tukiopetusta ja ohjaamaan oppilaita yksin.

*”Luokanopettaja pystyy antamaan tukiopetusta ja ohjaamaan oppilaita luokassa.” (5079)*

Sen sijaan toisessa vastauksessa ilmenee opettajan heikompi minäpystyvyys, sillä hän ei koe omien valmiuksiensa riittävän tuen toteuttamiseen yksin.

*”Tällä hetkellä ei kovin hyvin, sillä olen luokassa pääosin yksin.” (5220)*

### 6.3.2 Yritteliäisyys (motivaatioprosessit)

Luokanopettaja, jolla on hyvä minäpystyvyys, kokee motivaationsa ja yritteliäisyytensä säilyvän vastoinkäymisistä huolimatta. Vastauksissa opettajien hyvä minäpystyvyys ilmeni muun muassa sitkeänä yritteliäisyytenä tuen monipuolisessa toteuttamisessa.

*”Kaikkemme yritetään. Tarjoamme tukiopetusta, erkaopen tunteja, mahdollisuutta opiskella omassa rauhallisessa tilassa.” (5180)*

Luokanopettajat kokivat pärjäävänsä tuen toteuttajina myös tilanteissa, joissa he saivat vain vähän tukea moniammatillisesta yhteistyöstä.

*”Omalla luokallani ei ole montaa tehostettua tukea saavaa oppilasta, joten vaikka minulla ei ole paljon tukea muista aikuisista, niin pärjään varsin hyvin ja saan mielestäni tuettua oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä.” (5032)*

*”Minä huolehdin ja huomioin erilaiset oppijat yksin.” (5215)*

## 6.4 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisen tuen mallin merkitys osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea nousi esiin useista luokanopettajien vastauksista. Kolmiportaisen tuen pääteeman alle sijoittuivat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Vastauksista löytyi kaikkia edellä mainittuja tukemisen muotoja, joita toteutettiin esimerkiksi tukiopetuksella, helpotetuilla tehtävillä ja erityisopettajan opetuksella.

### 6.4.1 Yleinen tuki

Kaikissa vastauksissa mainittiin tukiopetus yleisen tuen toteuttamisen keinona. Osassa vastauksissa tuodaan ilmi erityisopettajan tuki ja yhteisopettajuus osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Myös kokeiden eriyttämistä, istumajärjestystä ja havainnollistamista käytettiin yleisen tuen toteuttamiseen.

*”Mielestäni ihan hyvin. Tukea tarvitseville oppilaille on tarjolla mm. tukiopetusta säännöllisesti.” (5024)*

*”Erityisopettajan tunteja on kaksi tuntia viikossa ja yhteisopettajatunteja yksi. Oman opettajan tukiopetusta. Tarvittaessa helpotettuja kokeita.” (5290)*

*”Tuen portaiden mukaan, tukiopetuksen, erityisopettajan avulla. Otetaan huomioon erilaiset oppimistyyli.” (5182)*

*”-- Esim. luokassa opetus, keskustelu, seuranta, valvonta, istuma- ja ryhmäjärjestelyt, henkilökohtainen tuki oppilaalle tunnilla, opetus tarvittaessa uudelleen tai toisella tavalla, havainnollistaminen jne.*

*Suunnitelmien perusteella (ja välillä myös suunnittelematta) järjestetään tukiopetusta.” (5216)*

Lisäksi yleistä tukea toteutettiin esimerkiksi vertaisilta oppimisen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön avulla:

*”--Oppilaat auttavat yleensä hyvin ja avuliaasti myös toisiaan. Koteja kannustetaan tukemaan myös sopivasti. Kannustetaan myös oppilaita ottamaan itse yhä enemmän vastuuta omasta oppimisesta, esim. jos en tiedä, selvitän asian (esim. kysymällä).” (5216)*

Vastauksista käy ilmi, että luokanopettajat hyödyntävät monipuolisesti erilaisia yleisen tuen muotoja oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi.

#### 6.4.2 Tehostettu tuki

Yleisen tuen tavoin, myös tehostetun tuen oppilaille tarjottiin tukiopetusta ja eriytettäviä materiaaleja. Luokanopettajien vastaustauksista kävi erityisesti ilmi tehostetun tuen säännöllisyys. Lisäksi pieni luokkakoko mahdollisti tehostetun tuen oppilaiden tukemisen yleisessä opetuksessa.

*”Luokallani on kaksi tehostetun tuen oppilasta. He saavat tukiopetusta säännöllisesti ja käyvät erityisopettajan luona säännöllisesti. Heidän opetustaan on eriytetty tukea tarvitsevien aineiden osalta. Pienen luokkakoon vuoksi heidän tukeminen yleisopetuksessa on ollut helppoa.” (5002)*

*”Noin puolivuositain käydään tavoite-/arviointikeskustelut, ja tehostetun tuen oppilaiden kohdalla oppimissuunnitelman päivitys ja tarkistus (molemmat kerran lukuvuodessa). Em. asioita tarvittaessa useammin. --” (5216)*

Yllä olevasta sitaatista käy kuitenkin ilmi, että tehostetun tuen säännöllisyydestä voidaan poiketa, jos tuen tarve onkin suunniteltua useammin.



### 6.4.3 Erityinen tuki

Erityisen tuen toteutumisen haasteet yhdistivät molempien luokanopettajien kokemuksia. He eivät kokeneet tuen toteutuvan erityisen tuen oppilaiden osalta. Tukea jouduttiin toteuttamaan yleisopetuksessa, vaikka oppilailla olisi ollut tarve pienryhmätyöskentelyyn ja laaja-alaisen erityisopettajan opetukseen.

*”Vaihtelevasti. Moni tarvisi tukea varmasti enemmän, kuin mitä saavat. Monella tukiasiat ovat myös hyvässä kunnossa ja he pärjäävät yleisopetuksen luokassa tällä tuella, vaikka vaativatkin erityistä tukea.” (5181)*

*”Kaksi erityistä tukea saavaa, tarvisivat ohjaajan jokaiselle tunnille sekä omia, alaspäin eriytettyjä materiaaleja. Molemmat hyötyisivät (tarvisivat!) myös pienemmän ryhmän. Nyt käytössä laaja-alaisen erkan tuki kahdella tunnilla viikossa - ja tällöin pienemmässä ryhmässä mukana muitakin tukea tarvitsevia. Toteutuu siis surkeasti; minä itse olen pääasiallinen tukija.” (5217)*

Vastausten valossa kolmiportaisen tuen mallista etenkin erityisen tuen toteuttaminen koettiin haasteelliseksi ja puutteelliseksi. Luokanopettajat kokivat, että heillä on erityisen tuen toteutumisesta pääasiallinen vastuu.

# 7 POHDINTA

Tarkastelimme tässä tutkielmassa 74:n luokanopettajan kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisesta heidän luokissaan. Tarkoituksenamme oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen ja millaiseksi luokanopettajat kokevat omat valmiutensa näiden toteuttajina. Tutkimuksemme toteutettiin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä, jonka avulla havaitsimme, että luokanopettajien kokemat erot tuen toteutumisessa ja omissa valmiuksissaan olivat suuria. Tässä luvussa käsittelemme tutkimustuloksiimme liittyvää pohdintaa. Tämän jälkeen pureudumme tutkimuksemme luotettavuuteen sekä eettisyyteen.

## *7.1 Tuen toteutumisen taustatekijät*

Sisällönanalyysin avulla tutkimusaineistostamme valikoitui neljä keskeisintä tuen toteutumiseen vaikuttavaa tekijää. Määrittelimme nämä tekijät seuraavasti: resurssit, moniammatillinen yhteistyö, minäpystyvyys ja kolmiportainen tuki.

Kuten luvussa kaksi toimme esiin, toimiva inkluusio vaatii toteutuakseen resursseja, joita ovat esimerkiksi riittävä aikuisten määrä ja sopiva luokkakoko (Takala, 2020). Pitkäsen (2021) mukaan myös raha ja erilaisten oppijoiden huomioiminen ovat osa onnistuneeseen inkluusioon vaadittavia resursseja. Luokanopettajien vastauksista nousi esiin kaikki edellä mainitut resurssit oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisessa. Lisäksi vastauksista ilmeni käytettävissä oleva aika yhtenä resurssina. Jopa 70 % luokanopettajista, jotka mainitsivat vastauksissaan resurssit, kokivat etteivät resurssit riitä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamiseen.

Heikot taloudelliset resurssit vaikuttavan tuen toteuttamiseen myös siten, että kouluissa ei ole riittävästi aikuisia toteuttamassa oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Vastauksista kävi ilmi, että riittämätön aikuisten määrä johti ajan käytön priorisointiin, jolloin opetuksen monipuolisuus ja erilaisten oppijoiden ja tuen

tarpeiden huomioiminen jäi puutteelliseksi. Taloudelliset resurssit vaikuttavat myös luokkakokoon. Liian suuri luokkakoko vaikuttaa opettajan ajankäyttöön ja sen myötä myös tuen toteuttamiseen, jos aikuisia ei ole riittävästi suhteessa luokan oppilaisiin. Heikko resursointi voi heikentää tuen toteutumista monella eri osa-alueella. Useiden luokanopettajien vastausten perusteella voitiin huomata, että vähäiset resurssit vaikuttivat kolmiportaisen tuen toteutumiseen. Tällöin tuen tarpeessa olevat oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea. Tämä puolestaan voi vaikuttaa opettajan minäpystyvyyteen heikentävästi, jos opettaja kokee, että ei pysty toteuttamaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarkoituksenmukaisella tavalla.

Kolmiportaisen tuen malli jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Opetushallitus, 2014). Nämä kaikki tukemisen muodot ilmenivät luokanopettajien vastauksista. Tukiopetus yleisen tuen muotona ilmeni kaikista luokanopettajien vastauksista, jotka sijoittuvat yleisen tuen teeman alle. Yleiseen tukeen liittyviä vastauksia oli kolmiportaisen tuen mallista eniten. Tämä voi selittyä sillä, että Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan yleiseen tukeen ei tarvita erillistä pedagogista päätöstä, joten jokaisella oppilaalla on oikeus saada sitä matalalla kynnyksellä. Yleisen tuen toteuttamisen päävastuu on luokanopettajalla, mikä kävi myös vastauksista ilmi.

Tehostetun ja erityisen tuen oppilaille ei riitä enää yleinen tuki (Huhtanen, 2011). Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opetusta yksilöllistetään ja tukea toteutetaan moniammatillisessa yhteistyössä (Huhtanen, 2011). Luokanopettajien vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että monia tehostetun ja erityisen tuen oppilaita jouduttiin tukemaan yleisopetuksessa. Luokanopettajat kokivat, että tehostettu ja erityinen tuki eivät toteudu toivotulla tavalla, vaan vaadittaisiin yksilöidympiä tukemisen muotoja. Usein luokanopettajat kokivat olevansa tuen toteuttamisesta päävastuussa. Tuen heikkoa toteutumista selitettiin erityisesti resurssipulalla.

Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrä on lisääntynyt viime vuosina (Tilastokeskus, 2023). Vastausten perusteella voidaan päätellä, että tarvittavien resurssien määrä ei kuitenkaan ole noussut samassa suhteessa tuen tarpeeseen nähden. Jopa puolet luokanopettajista, joiden vastaukset sijoittuivat tehostetun tai erityisen tuen teeman alle, kokivat, etteivät resurssit kohtaa tuen tarpeen kanssa.

Inklusion myötä oppimisen ja koulunkäynnin haasteet luokissa ovat lisääntyneet (Tilastokeskus, 2023). Kolmiportaisen tuen mallin myötä moniammatillisen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön määrä on kasvanut (Oja, 2012). Tämä ilmiö välittyy myös luokanopettajien vastauksista. Suurimmassa osassa luokanopettajien vastauksia korostui sana ”*tuki*” viitaten kollegoilta saatuun apuun, jonka myötä voidaankin päätellä, että luokanopettajat kokevat moniammatillisen yhteistyön tärkeäksi tekijäksi tuen toteutumiseksi. Huhtasen (2007) mukaan moniammatilliseen oppilashuoltoryhmään voivat kuulua luokanopettajan lisäksi muun muassa rehtori, opinto-ohjaaja, koulukuraattori, terveydenhoitoja ja laaja-alainen erityisopettaja. Näistä ammattilaisista luokanopettajat mainitsivat kuitenkin vain laaja-alaisen erityisopettajan sekä lisäksi koulunkäynninohjaajan tuen moniammatillisen teeman vastauksissa. Myös Hämeenaho ja Keltto (2019) toteavat, että tuen toteutuminen vaatii pedagogista ja ammatillista osaamista sekä sujuvaa yhteistyötä. Vain yksi vastaajista kyseenalaisti laaja-alaisen erityisopettajan ammattitaidon.

Yhteistyön on koettu auttavan luokanopettajia esimerkiksi eriyttämisen ja luokan hallinnan tiimoilta (Kokko, 2021). Luokanopettajien vastausten perusteella moniammatillisesta yhteistyöstä saatiin tukea esimerkiksi yhteisopettajuuteen ja suunnitteluun. Toimiva yhteistyö voi parhaimmillaan auttaa luokanopettajia myös työssäjaksamisessa esimerkiksi ajankäytön ja luokanhallinnan avulla.

Vaikka määrittelimme tuen toteutumiseen vaikuttavat tekijät neljäksi eri pääteemaksi, useissa vastauksissa kuitenkin ilmeni näiden eri tekijöiden päällekkäisyyksiä. Kuten edellä mainitsimme, esimerkiksi resurssit voivat vaikuttaa luokkakokoon ja aikuisten määrään luokassa, mikä omalta osaltaan voi vaikuttaa joko positiivisesti tai heikentävästi kolmiportaisen tuen toteutumiseen tai opettajan minäpystyvyyteen. Seuraavassa kappaleessa pohdimme tarkemmin opettajan minäpystyvyyttä toisen tutkimuskysymyksen valossa.

## ***7.2 Luokanopettajien kokemat valmiudet oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina***

Luokanopettajien minäpystyvyydellä voi olla vaikutuksia hänen kokemiinsa valmiuksiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina. Opettajien

minäpystyvyyden voi heijastua muun muassa kokemuksiin ja valmiuksiin tuen toteuttamisesta. Henkilö, jonka minäpystyvyys on vahva, kokee hallitsevansa mahdolliset uhat ja erilaiset tilanteet, eikä luo mielessään turhia uhkakuvia (Bandura, 1997).

Minäpystyvyyden merkitys nousi ajoittain esiin luokanopettajien kokemusmaailmassa tuen toteuttajina. Esimerkiksi yhdestä vastauksesta käy ilmi, että luokanopettaja kokee minäpystyvyytensä tuen toteuttajana riittäväksi, sillä hän kykenee antamaan tukiopetusta ja ohjaamaan oppilaita yksin. Eräässä toisessa vastauksessa luokanopettaja puolestaan kuvailee, että tuki ei toteudu, sillä hän on luokassa pääsääntöisesti yksin. Näiden luokanopettajien kokemien valmiuksien taustalla voi kuitenkin olla muitakin tekijöitä kuin minäpystyvyys. Voidaan esimerkiksi pohtia, että olisiko opettajien minäpystyvyys ja kokemus omista valmiuksista parempi, jos kaikissa luokissa resurssit vastasivat tuen tarpeen määrää.

Forsellin ja kollegoiden (2023) mukaan opettajan heikkoa minäpystyvyyttä voivat selittää resurssien lisäksi myös työkokemuksen ja koulutuksen puute. Opettaja saattaa kokea omat valmiutensa riittämättömiksi, jos hänellä ei ole aikaisempaa kokemusta tuen tarpeessa olevien oppilaiden kanssa työskentelystä. Myös Savolainen kollegoineen (2020) toteaa, että opettajakoulutus ei välttämättä tarjoa luokanopettajalle tarvittavia valmiuksia tuen toteuttamiseen. Etenkin vastavalmistuneet opettajat saattavat kokea valmiutensa riittämättömiksi, jos opettajakoulutus ei ole tarjonnut tarvittavia erityispedagogisia valmiuksia eikä opettajalla välttämättä ole vielä kokemusta tuen toteuttajana.

Kokemuksen, resurssien ja koulutuksen puutteessa kollegoilta saatu tuki ja apu voivat nousta avainasemaan. Vastausten valossa voidaankin päätellä, että parhaimmillaan moniammatillinen yhteistyö vahvistaa opettajien minäpystyvyyttä ja täten parantaa opettajien kokemia valmiuksia tuen toteuttajana. Esimerkiksi eräs vastaajista koki, että laaja-alaiselta erityisopettajalta saatu pedagoginen ja kollegiaalinen tuki olivat merkittävässä asemassa tuen toteuttamisen kannalta.

Opettajan minäpystyvyyden taustalla voi olla monia tekijöitä, mutta on kuitenkin syytä muistaa, että minäpystyvyys ei ole pysyvä ominaisuus, vaan se muuttuu ja kehittyy kokemuksen myötä (Bandura, 1997). Täten opettajat voivat kehittää minäpystyvyyttään myönteisempään suuntaan karttuvan

työkokemuksen avulla. Savolainen ja kollegat (2020) havaitsivatkin aikaisemmassa tutkimuksessaan, että opettajien minäpystyvyyden vahvistaminen voi vaikuttaa myönteisesti heidän inklusioasenteisiinsa sekä tuen toteuttamiseen. Luokanopettajan kokemat valmiudet tuen toteuttajana ovat todennäköisesti paremmat sellaisella opettajalla, joka suhtautuu myönteisesti inklusioon ja omaan kompetenssiinsa.

Opettajan minäpystyvyyden ja koettujen valmiuksien merkitys tuen toteutumisessa on siis suuri. Vastauksista voidaan huomata, että heikommillakin resursseilla opettajat kokevat valmiutensa tuen toteuttajina riittäviksi, jos heidän minäpystyvyytensä ja kokemus tilanteen hallinnasta on tarpeeksi vahva. Tästä huolimatta tuki vaatii toteutuakseen muun muassa resursseja ja moniammatillista yhteistyötä, eikä tuen toteuttaminen saisi jäädä yksin luokanopettajan harteille. Esimerkiksi Eklundin ja kollegoiden (2021) teettämän tutkimuksen tulokset osoittavat moniammatillisen yhteistyön tärkeyden tuen toteuttamisessa. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat erityisopettajalta saadun tuen parantaneen heidän valmiuksiaan oppilaiden tukemisessa tuen eri tasoilla.

### *7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys*

Puusan ja Juutin (2020) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida kolmen käsitteen kautta, joita ovat uskottavuus, luotettavuus sekä eettisyys. Tässä kappaleessa tuomme ilmi, miten huomioimme nämä kolme näkökulmaa tutkimusta tehdessämme.

Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan, että tutkimustulokset hyväksytään tosiksi ja voidaan luottaa siihen, että tutkimusaineisto on kerätty ja analysoitu asianmukaisesti (Puusa & Juuti, 2020). Käytössämme oli Tuettu-tutkimuksen sekundääriaineisto, joten vastaukset oli kerätty jo alkuperäisten tutkijoiden taholta hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tutkimuksemme voidaan katsoa olevan uskottava, sillä kyselyyn vastanneet luokanopettajat (n=74) työskentelivät eri kouluissa ympäri Suomea, mutta heidän vastauksissaan oli havaittavissa paljon yhteneväisyyksiä. Uskottavuutta lisää myös se, että kyselyyn vastanneet luokanopettajat työskentelevät itse tutkimamme ilmiön parissa. Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ollaan

kiinnostuneita nimenomaan tutkittavien henkilöiden subjektiivisista kokemuksista ja ajatuksista.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa viitataan siihen, että tutkimuksessa on käytetty perusteltuja ja tarkoituksenmukaisia lähestymistapoja sekä tutkimusmenetelmiä (Puusa & Juuti, 2020). Valitsimme analyysimenetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, sillä sen avulla pystyimme käsittelemään kattavimmin luokanopettajien vastauksia. Analysoimme eri kouluista ja kunnista yhteensä yli 70 luokanopettajan vastauksia eli tutkimusotos on suhteellisen laaja. Otoksen laajuus puoltaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä luokanopettajien vastauksissa esiintyi paljon samankaltaisia kokemuksia tuen toteutumisesta.

Tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan, että tutkija noudattaa eettisiä periaatteita läpi tutkimuksen (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan hyvään eettiseen tutkimuskäytäntöön kuuluu aineiston asianmukainen käsittely ja säilyttäminen. Olemme saaneet aineiston käyttöömmme tutkimustamme varten sen alkuperäisiltä kerääjiltä, jotka ovat noudattaneet omalta osaltaan hyvää eettistä käytäntöä aineiston keräämisessä. Tutkimuksen päätyttyä huolehdimme, että hävitämme aineiston tahoiltamme. Puusan ja Juutin (2020) mukaan osa eettistä tutkimuskäytäntöä on, että tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteetti taataan. Käyttämässämme aineistossa ei ilmene vastaajien henkilötietoja tai muita tunnistettavia tietoja.

Tuomeen ja Sarajärveen (2018) viitaten tutkimuksen vastausten analysoinnissa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että analysoimme luokanopettajien vastauksia objektiivisesti. Täten edellä mainitut ennakkokäsityksemme eivät kontrolloineet tutkittavasta ilmiöstä tekemäämme analyysia. Tutkimustuloksia analysoidessamme ja raportoidessamme kiinnitimme huomiota myös läpinäkyvyyteen ja rehellisyyteen. Lisäksi TENKin (2019) hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu luotettavien lähteiden asianmukainen käyttö, jonka varmistimme perustelemalla teorioita ja väitteitämme vain teksteillä, jotka olivat vertaisarvioituja ja täyttivät tieteellisen tekstin kriteerit.

# 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

## *8.1 Riittämättömien resurssien kokonaisvaltainen vaikutus tuen toteutumiseen*

Tutkimustulostemme pohjalta voimme päätellä, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen vaikuttavat seuraavat tekijät: resurssit, moniammatillinen yhteistyö, opettajan minäpystyvyys sekä kolmiportaisen tuen mallin hallitseminen. Luokanopettajien kokemuksista ilmenee, että tuen toteutumiseen vaikuttavat eniten resurssit. Jopa 70 % luokanopettajista, jotka mainitsivat vastauksissaan resurssit, ilmaisivat niiden riittämättömyyden. Myös aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että kouluilla ei ole riittäviä resursseja tuen toteutumiseen. Opetusalan ammattijärjestön (n.d.) tekemän selvityksen mukaan vain 3 % opettajista ja rehtoreista kokee, että nykyiset resurssit riittävät oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamiseen.

Vaikka tutkimusaineistossamme luokanopettajat eivät suoraan puhuneet rahasta, voidaan kuitenkin päätellä, että ”resurssien määrällä” viitattiin useissa vastauksissa käytettävissä oleviin taloudellisiin resursseihin. Sen lisäksi luokanopettajien nimeämät resurssit, jotka koettiin puutteelliseksi, olivat laaja-alaisen erityisopettajan ja ohjaajan tuki sekä käytettävissä oleva aika. Tutkimustulokset osoittavat, että riittämätön resursointi heikentää oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumista kokonaisvaltaisesti. Esimerkiksi riittämättömät henkilöstöresurssit suhteessa liian suureen luokkakokoon vaikuttavat heikentävästi tuen toteutumiseen.

Kuten aikaisemmin mainitsimme, heikot resurssit vaikuttavat tuen toteutumiseen usealla osa-alueella. Luokanopettajien vastauksista voidaan tehdä johtopäätös, jonka mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutuminen on useiden tekijöiden summa. Esimerkiksi riittämättömät resurssit voivat johtaa moniammatillisen yhteistyön puutteellisuuteen, joka puolestaan voi johtaa kolmiportaisen tuen heikkoon toteutumiseen. Joissain tapauksissa käytettävissä



olevat resurssit, kuten laaja-alaisen erityisopettajan opetus, voidaan joutua kohdistamaan vain yhteen tuen portaaseen, jolloin kaikkia oppijoita ei pystytä huomioimaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Tämä puolestaan voi heikentää opettajan minäpystyvyyttä, jos hän kokee, ettei kykene tarjoamaan riittävää tukea kaikille oppilaille.

Toisaalta luokanopettajien vastauksista, joissa resurssit koettiin riittäviksi, voidaan tulkita olevan myönteinen vaikutus myös muihin tuen tekijöihin. Hyvillä resursseilla pystytään mahdollistamaan esimerkiksi riittävästi laaja-alaisia erityisopettajia sekä koulunkäynninohjaajia, jolloin kaikki kolmiportaisen tuen tasot ja erilaiset oppijat kyetään huomioimaan opetuksessa paremmin. Riittävällä aikuisten määrällä voidaan mahdollistaa myös se, että aikaa riittää kaikkien tukemiseen. Tämä voi parhaimmillaan vahvistaa luokanopettajan minäpystyvyyttä ja valmiuksia tuen toteuttajana. Tschennen-Moran ja kollegoiden (1998) mukaan opettajan vahva minäpystyvyys voi johtaa muun muassa suurempiin ponnisteluihin työssä. Tämä voi ilmetä luokanopettajan parempina valmiuksina toteuttaa kolmiportaista tukea.

Luokanopettajien kokemissa valmiuksissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina esiintyi polarisaatiota. Yli puolet luokanopettajista koki, ettei tuki toteudu tarkoituksenmukaisella tavalla. Tästä ei voi kuitenkaan tehdä suoraa johtopäätöstä, että tuen heikko toteutuminen johtuisi luokanopettajan riittämättömistä valmiuksista, sillä osa vastaajista perusteli puutteellista tuen toteutumista esimerkiksi heikoilla resursseilla, kuten vähäisellä aikuisten määrällä. Toisaalta ei voida olettaa, että heikot resurssit selittäisivät yksinään tuen heikkoa toteutumista, sillä osa luokanopettajista koki tuen toteutuvan hyvin, vaikka resursseja ei ollut riittävästi tai luokanopettajalla oli tuen toteutumisesta pääasiallinen vastuu. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että kyselyyn vastanneet luokanopettajat eivät koe valmiuksiaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajina riittäviksi, mutta kokemus voisi olla toinen, jos resurssit tuen toteuttamiseen olisivat riittävät.

Luokanopettajien kokemuksista voimme päätellä, että resurssien suuntaaminen etenkin moniammatilliseen yhteistyöhön voisi vahvistaa luokanopettajan kokemia valmiuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttajana. Useissa vastauksissa tuen kerrottiin toteutuvan moniammatillisen yhteistyön myötä tai vastaavasti luokanopettajat kokivat

kaipaavansa sitä lisää. Näkemystämme puoltaa myös Jokisen ja Närhen (2008) aikaisempi tutkimus, jonka mukaan tehokas tuen toteuttaminen vaatii moniammatillista yhteistyötä. Työpari, jossa molemmilla on vahva sekä myönteinen kokemus itsestään tuen toteuttajana, saavuttaa hyviä kasvatustuloksia (Jokinen & Närhi, 2008). Kollegoiden tuki ja heiltä saatu myönteinen palaute voi olla tärkeää luokanopettajan minäpystyvyyden ja opettajan kokemien valmiuksien vahvistamiseksi. Esimerkiksi erityisopettajalta saatu tuki voi vahvistaa luokanopettajan käsitystä itsestään ja omasta kompetenssistaan tuen toteuttajana.

## *8.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet ja yhteenveto*

Kiinnostuimme tutkimusaiheesta erityisesti sen ajankohtaisuuden vuoksi. Toisaalta kiinnostuksemme taustalla on herännyt huoli oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen suunnatuista resursseista sekä opettajien valmiuksista tuen toteuttajina. Koemme, että nykyisessä muodossaan saamamme luokanopettajakoulutus ei tarjoa riittäviä erityispedagogisia valmiuksia ja inklusiokoulutusta, jotta tuki toteutuisi tarkoituksenmukaisella tavalla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat sen, että yli puolet kyselyyn vastanneista luokanopettajista kokee tuen toteutumisen puutteelliseksi. Lisäksi tuloksista ilmenee, että moni luokanopettaja kokee valmiutensa tuen toteuttajana riittämättömiksi. Tämän myötä aloimme pohtia jatkotutkimusta opettajien työssäjaksamisesta. Tämän tutkimuksen rajaisimme etenkin vastavalmistuneisiin opettajiin, joilla ei ole vielä paljon kokemusta tuen toteuttamisesta. Tutkimuksessa haluaisimme huomioida erityisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamiseen liittyviä henkilökohtaisia resursseja, ja miten tuen toteuttaminen vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen.

Tutkimuksessamme tarkastelimme ainoastaan luokanopettajien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisesta. Toisena jatkotutkimusaiheena voisi tutkia tuen tarpeessa olevien oppilaiden kokemuksia tuen toteutumisesta heidän näkökulmastaan. Tällöin saataisiin dataa myös oppilaiden henkilökohtaisista kokemuksista.

Kuten tutkimuksemme alussa mainitsimme, riittävä oppimisen ja koulunkäynnin tuki on perusopetuslaissa (1998) säädetty jokaisen oppilaan oikeus, minkä tulisi toteutua kaikissa kouluissa. Tutkimuksemme tulokset kuitenkin osoittavat, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki vaatii toteutuakseen nykyistä enemmän resursseja eivätkä luokanopettajat pääsääntöisesti koe omia valmiuksiaan tuen toteuttajana riittäviksi. Riittämättömillä resursseilla voidaan selittää puutteita tuen toteutumiselle olennaisissa tekijöissä, mikä voi vaikuttaa negatiivisesti opettajan kokemuksiin omista valmiuksistaan tuen toteuttajana.

# LÄHTEET

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen, H. (2021). *A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support*. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 729–742.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Forsell, J., Mäkinen, M., Vainikainen, M-P., Mäkihonko, M. & Seppälä, M. (2023) *Toisen asteen opettajien inklusioasenteet ja -minäpystyvyys*. Trepo-julkaisuarkisto.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/154224/Toisen\\_asteen\\_opettajien\\_inklusioasenteet.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/154224/Toisen_asteen_opettajien_inklusioasenteet.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gagnon, J., Jahnukainen, M. & Honkasilta, J. (2023). *Oppimisen tuki ja inklusio suomalaisessa koulussa: katsaus nykytilaan ja eräitä kehitysehdotuksia*. e- Erika 2/2023. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/2096/1843>
- Hienonen N. (2020) *Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat erilaisissa luokissa – onko sillä merkitystä, millaisissa luokissa he opiskelevat?* E- Erika 2/2020. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1446/1410>
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS–kustannus.
- Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtinen, A. & Tuominen, J. (2020) Fenomenologia. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Hämeenaho, P. & Keltto, T. (2019). *Kun koulun tarjoama tuki ei riitä. Koulun ja kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 29(3), 11-27.
- Jokinen, K. & Närhi, V. (2008). *Koulussa toteutettavat tukitoimet ADHD-oireisille lapsille ovat kasvattajien yhteistyötä: Johdanto tapauskuvauksiin*. NMIBulletin. 18 (3). Niilo Mäki -säätiö.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Kasurinen, J. (2023) *Peruskoulun opettajien kokemuksia oppimisen ja tuen järjestämisestä*. [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/146138/KasurinenJohanna.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526231433>
- Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimuskeskus REAL. n.d. *Tuettu - tutkimus*. Verkkosivu. Viitattu 25.3.2024.  
<https://www.researchreal.fi/projekti/tuettu-tutkimus>
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2023). *Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota*. Kasvatus & Aika (Verkkolehti), 17(3). <https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- Laine, T. (2018). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola, Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 32 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus.
- Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016>
- Merimaa, E. & Virtanen, P. (2013). *Koulunkäynninohjaajan toimenkuva ja tehtävät*. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) Koulunkäynninohjaajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä* [akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo-

julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- OAJ. (2022). *Mitä inklusio oikeasti on? Keskustelu käy kuumana, mutta käsite ymmärretään kirjavasti*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/mita-inkluisio-oikeasti-on-keskustelu-kay-kuumana-mutta-kasite-ymmarretaan-kirjavasti/>
- OAJ. (n.d.) *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kuntoon*. <https://www.oaj.fi/politiikassa/pelastetaan-peruskoulu/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-kuntoon/>
- Oja, S. (2012). *Oppilaan tuki*. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Juva: PS-kustannus. 46–57.
- Opetushallitus. (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Juvenes Print –Tampereen Yliopistopaino Oy, 17.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetuslaki, 21.8.1998/628 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P1>
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juovinen S. & Kosunen, S. (2021). *Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta*. *Kasvatus*, 52 (5), 497–509. <https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/28627/16685147611261844347.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Savolainen, H., Malinen, O., Schwab, S. (2020). *Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis*. *International journal on inclusive education*, 26(9). 958-972. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Sinkkonen, H.-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). *Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista*. *Oppimisen ja 41 oppimisvaikeuksien erityislehti*. *NMI Bulletin* 28 (2), 14–34. Niilo Mäki - säätiö.

- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2008). *Kansallinen terveyserojen kaventamisen toimintaohjelma 2008–2011*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2008:16
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). *The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland*. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>
- Takala, M. (2010a). *Inklusio, integraatio ja segregatio*. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erytispedagogiikka ja kouluikä* (s.13–20). Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Takala, M. (2010b). *Tuen eri muodot perusopetuksessa*. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erytispedagogiikka ja kouluikä* (s. 21–33). Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus
- Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs, A. (2020). *Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet*. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Takala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). PS-kustannus.
- Tilastokeskus. (2023). *Peruskoulun oppilaista 24 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2022*. <https://stat.fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K. (1998) *Teacher efficacy: its meaning and measure*
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO. (11.5.2023). *What you need to know about inclusion in education*. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja* (2., päivitetty painos). PS-kustannus.
- Vuorilehto, E. & Åhman, A. (2018). *Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia inklusiosta ja tukea tarvitsevista oppilaista* [pro gradu - tutkielma, Turun yliopisto]. Utupub-julkaisuarkisto.

[https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145599/Pro%20gradu%20V  
uorilehto%C3%85hman%2029.4.2018%20.pdf?sequence=1](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145599/Pro%20gradu%20V<br/>uorilehto%C3%85hman%2029.4.2018%20.pdf?sequence=1)