

Aleksi Savela & Helka Savela

ERITYISEN TUEN TOTEUTUMINEN PERUSKOULUSSA

Huoltajien kokemuksia erityisen tuen toteutumisesta ennen
ja jälkeen koronapandemian aiheuttamaa sulkutilaa

TIIVISTELMÄ

Aleksi Savela & Helka Savela: Erityisen tuen toteutuminen peruskoulussa
Pro Gradu - tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan maisteriohjelma
Huhtikuu 2024

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme huoltajien kokemuksia erityisen tuen toteutumisesta ennen koronapandemian aiheuttamaa sulkutilaa keväällä 2020 sekä sen jälkeen syksyllä 2020. Tutkimme myös, millaisia erityisen tuen muotoja huoltajat olivat maininneet olleen käytössä. Lisäksi otimme lähempään tarkasteluun niiden huoltajien vastaukset, joiden tyytyväisyyden arvio erityisen tuen toteutumiseen oli merkittävästi muuttunut kevästä syksyyn. Tutkimuksemme kohderyhmänä olivat huoltajat, joiden lapset olivat kyselynajankohtana 1.-6. -luokkalaisia ja heillä oli erityinen tuki käytössä (n=1373).

Tutkimuksemme oli laadullinen ja analyysimenetelmänä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä sekä sisällön erittelyä eli kvantifiointia. Aineistona käytimme osaa valtakunnallisesta kyselyaineistosta, joka oli kerätty syksyllä 2020 osana Tampereen ja Helsingin yliopistojen yhteistä *Koronapandemia peruskoulussa - koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisöissä 2020–2022* – tutkimushanketta.

Tutkimuksemme tulosten perusteella huoltajat olivat olleet suurimmaksi osaksi erittäin tyytyväisiä erityisen tuen toteutumiseen. Lisäksi huoltajien tyytyväisyys kevästä syksyyn ei ollut muuttunut merkittävästi. Huoltajien vastauksista löytyi molempina ajankohtina vajaa 140 erilaista erityisen tuen muodon mainintaa ja nämä eivät eronneet toisistaan juurikaan. Suurimpina teemoina molempina ajankohtina huoltajien vastauksista nousi esille aikuisen tuki ja ohjaus, oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllinen tukeminen sekä luokka- ja ryhmäratkaisut sekä erityiskoulut. Huoltajia, joiden tyytyväisyys oli muuttunut merkittävästi kevästä syksyyn, oli tutkimuksemme kohderyhmästä hyvin pieni osa. Ja näiden huoltajien arvion muutokseen selvimmin vaikuttaneet tekijät olivat henkilöstöresurssin muutos sekä opettajan vaihdos.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että huoltajien tyytyväisyys erityisen tuen toteutumiseen on varsin hyvää riippumatta siitä, koskiko tuen arvio kevättä ennen koronapandemian alkua vai syksyä, kun koronapandemia vielä vaikutti ihmisten arkeen. Vastaukset herättivät myös pohtimaan koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksiä, sillä mainittujen tukimuotojen määrällinen keskiarvo huoltajien vastauksissa oli melko vähäinen.

Avainsanat: erityinen tuki, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, erityisopetus, koulutuksellinen tasa-arvo

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Aleksi Savela & Helka Savela: Special support in primary school
Master's Thesis
Tampere University
Master's Programme in Educational Studies
April 2024

In this study, we investigated parental experiences regarding the implementation of special support before the COVID-19 lockdown in spring 2020 and after in autumn 2020. We also examined the specific types of support mentioned by parents. Furthermore, we closely examined the responses of those parents whose assessment of satisfaction with the implementation of special support had significantly changed from spring to autumn. Our study focused on parents whose children were in grades 1-6 and were receiving special support (n=1373) at the time of the survey.

Our research was qualitative, and we were employing a data-driven content analysis and content categorization. The data were derived from a portion of a national survey dataset collected in autumn 2020 as part of the collaborative research project "COVID-19 Pandemic in Schools: Education, Teaching, and Well-being in School Communities 2020–2022" conducted by the University of Tampere and the University of Helsinki.

According to our findings, parents were generally quite satisfied with the implementation of special support. Additionally, parental satisfaction did not significantly change from spring to autumn. Across both time periods, parental responses included approximately 140 different mentions of types of special support. The predominant themes in parents' responses at both times highlighted adult support and guidance, individualized support for learning and schooling, as well as classroom and group solutions, including special schools.

Our research results indicate that parents' satisfaction with the implementation of special support is generally positive. These responses also prompt reflection on questions of educational equity, given the relatively modest quantitative average of mentioned support types in parental responses.

Keywords: special support, support for learning and schooling, special education, educational equality

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

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TEOREETTINEN TAUSTA	8
2.1	Koulutuksellinen tasa-arvo.....	8
2.1.1	<i>Koulutuksellisen tasa-arvon käsitteellinen muutos</i>	9
2.1.2	<i>Koulutuksellinen tasa-arvo erityistä tukea tarvitsevien näkökulmasta</i>	10
2.2	Erityisopetusjärjestelmän muutos 2010-luvulla.....	11
2.2	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	13
2.3	Erityinen tuki.....	14
2.4	Koronapandemian vaikutus oppimisen ja koulunkäynnin tukeen	15
3	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
4.1	Aineisto, kyselylomake ja osallistujat.....	19
4.2	Laadullinen tutkimus	20
4.3	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	21
4.3.1	<i>Sisällön kvantifiointi</i>	24
5	TULOKSET	25
5.1	Huoltajien kokemuksia tuen toteutumisesta	25
5.2	Käytössä olleita tukimuotoja	26
5.3	Tyytyväisyyden muutos.....	40
6	POHDINTA	54
6.1	Huoltajien tyytyväisyys.....	54
6.2	Käytössä olleet erityisen tuen muodot	55
6.3	Opetusryhmiin liittyvät ratkaisut	56
6.4	Koulutuksellinen tasa-arvo.....	57
6.5	Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkimuksen rajoitukset.....	58
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	61
	LÄHTEET	63

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutuminen	26
TAULUKKO 2.	Aikuisen tuki ja ohjaus	29
TAULUKKO 3.	Ryhmä- ja luokkaratkaisut sekä erityiskoulut	30
TAULUKKO 4.	Oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllinen tukeminen	31
TAULUKKO 5.	Tuki oppiaineissa sekä kirjoitus- ja lukutaidossa	33
TAULUKKO 6.	Monialainen tuki	34
TAULUKKO 7.	Koulutehtäviin kohdistuva tuki	35
TAULUKKO 8.	Konkreettiset apuvälineet	36
TAULUKKO 9.	Tukitoimet eivät selvillä	38
TAULUKKO 10.	Muut	38
TAULUKKO 11.	Erityisopetus	40

TAULUKKO 12. Tuen suunnitelmat	40
TAULUKKO 13. Vaihdotset	40
TAULUKKO 14. Tuen arvio ja muutos	41
TAULUKKO 15. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen arvion muutokseen vaikuttaneet tekijät	43
KUVIO 1. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muodot kevät.....	27
KUVIO 2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muodot syksy	27
KUVIO 3. Arvio, kuinka lapsesi tarvitsema oppimisen ja koulunkäynnin tuki on toteutunut	42

1 JOHDANTO

Vuoden 2020 maaliskuussa Suomessa todettiin vallitsevan poikkeusolot koronavirustilanteen vuoksi, minkä seurauksena koulujen ja oppilaitosten tilat suljettiin ja niiden lähiopetus keskeytettiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2020). Tilanne asetti sekä koulut että kodit uuden haasteen äärelle, sillä opetus järjestettiin etäyhteyksin ja opiskelu tapahtui kotoa käsin. Kaikki tämä tapahtui hyvin lyhyessä ajassa ilman, että muutokseen olisi ehditty varautua tarpeen mukaisesti. Koulutuksellisen tasa-arvon kysymykset heräsivät erityisesti niiden kohdalla, jotka tarvitsivat erityistä tukea oppimisessaan ja koulunkäynnissään.

Suomalaista erityisopetusjärjestelmää on muutettu huomattavasti 2010-luvulla tehdyillä muutoksilla (Lintuvuori, Pulkkinen & Heiskanen, 2024). Muutoksien taustalla oli erityisopetuksessa olevien lasten ja nuorten määrän jatkuva kasvu sekä huoli siitä, ettei tarvittavaa tukea saada tarpeeksi varhaisessa vaiheessa sitä tarvitseville (Opetusministeriö [OPM], 2007). Muutosten myötä suomalaiseen erityisopetusjärjestelmään lanseerattiin tehostettu tuki, joka on käytössä niillä oppilailla, jotka tarvitsevat yleistä tukea tehokkaampaa tukea, mutta erityiselle tuelle ei vielä koeta tarvetta. Erityistä tukea tarjotaan oppilaille, jotka eivät yleisen tai tehostetun tuen avulla saavuta opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita (Opetushallitus [OPH], 2014; Pulkkinen, 2019).

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten huoltajat ovat kokeneet erityisen tuen toteutuneen ennen koronan aiheuttamaa sulkutilaa sekä syksyllä 2020, jolloin koronapandemia vielä vaikutti arkemme toimintaan, mutta ei aiheuttanut Suomessa laajamittaisia sulkutoimenpiteitä, kuten keväällä 2020. Lisäksi tutkimme, millaisia erityisen tuen muotoja lapsilla ja nuorilla oli ollut käytössä edellä mainittuina ajankohtina. Tätä tutkimme tarkastelemalla huoltajien antamia avovastauksia liittyen koulussa käytettyihin tuen muotoihin. Syventääksemme ymmärrystämme erityisen tuen toteutumisesta, otimme lähempään tarkasteluun niiden huoltajien vastaukset, joiden tyytyväisyys tuen toteutumiseen oli noussut tai laskenut merkittävästi keväältä annetusta arviosta.

Aineistomme toimi syksyllä 2020 kerätty valtakunnallinen huoltajakyselyaineisto, joka on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa *Koronapandemia peruskoulussa -koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisöissä 2020–2022* -hanketta (Vainikainen ym., 2024). Aineistomme oli rajattu niihin huoltajiin (n=1373), joiden lapset opiskelivat 1–6-luokilla erityisen tuen piirissä syksyllä 2020. Aineistomme analysointiin käyttämme aineistolähtöistä sisällönanalyysia sekä sisällön erittelyä eli kvantifointia.

Erityistä tukea saavilla on oikeus kaikkiin perusopetuslaissa määriteltyihin tukimuotoihin. Koronan aiheuttama sulkutilan aikainen opetus ja oppiminen herättääkin pohtimaan, millä tavoin erityinen tuki on järjestetty tänä aikana. Tämä onkin ollut tutkimuksissa kiinnostuksen kohteena (Greenway & Eaton-Thomas, 2020; Shaw & Shaw, 2023; Hammerstein ym., 2021), mutta sitä, miten tuen järjestelyt on saatu toimimaan sulkutilan jälkeen, ei ole tutkittu juurikaan. Lisäksi kysymys siitä, miten erityistä tukea saaville oppilaille on onnistuttu takaamaan riittävä tuki myös sulkutilojen jälkeen, on kiinnostava. Tutkimuksemme kohdentuukin juuri koronasulun jälkeisen ajan tuen tarjonnan tutkimiseen.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Koulutuksellinen tasa-arvo

Perusopetuslakiin (618/1998, 2§) on kirjattu, että opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Sen mukaan opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. Tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen koulujärjestelmän tarkoituksena on koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen kaikille ihmisen taustasta riippumatta (Vainikainen ym. 2018; Rinne, 2011). Tuki, jota lapselle ja nuorelle tarjotaan varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa, on keskeisessä roolissa tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumisessa (Lintuvuori, Pulkkinen & Heiskanen 2024).

Tasa-arvoon liittyvän käsitteistön kirjo on moninainen (Bernelius & Huilla, 2021). Termi on monitulkintainen ja määrittyy aina tietyssä ajassa ja paikassa sekä tiettyjen poliittisten ja oikeudellisten määrittelykamppailujen tuloksena (Kantola, Nousiainen & Saari, 2012). Aiheen yhteydessä käytetään usein esimerkiksi mahdollisuuksien tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteitä (Bernelius & Huilla, 2021). Rinteen (2014) mukaan mahdollisuuksien tasa-arvolla tarkoitetaan mahdollisimman tasavertaisten lähtökohtien takaamista kaikille ihmisille oman hyvänsä tavoittelussa yhteiskunnassa ja elämässä. Hyvinvointiyhteiskunnassa pyritään esimerkiksi koulutuksen tasa-arvon lisäämisellä ja maksuttomalla koulutuksella vahvistamaan mahdollisuuksien tasa-arvoa (Rinne, 2011).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) mainitaan useasti tasa-arvo ja yhdenvertaisuus yhdessä. Suomessa tasa-arvo ymmärretäänkin usein sukupuolten väliseksi tasa-arvoksi, ja tämä käsitys mukailee lainsäädäntöä, jossa sukupuolten välisestä tasa-arvosta on säädetty

tasa-arvolaisissa ja muunlaisesta tasa-arvosta yhdenvertaisuuslaisissa (Pynnönen, Kallo & Silvennoinen, 2022).

Kuten Bernelius ja Huilla (2021), myös me käytämme tässä tutkimuksessa käsitettä koulutuksellinen tasa-arvo, sillä keskitymme erityisesti lasten ja nuorten asemaan suhteessa koulutuksen saatavuuteen sekä siinä toteutuvaan osallisuuteen ja erityisesti heidän tasavertaisiin mahdollisuuksiinsa saavuttaa hyviä oppimistuloksia (Bernelius & Huilla 2021). Tarkastelemme aihetta tutkimuskysymystemme näkökulmasta, eli huomiomme keskipisteenä on erityisen tuen toteutumisen yhteys koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen.

2.1.1 Koulutuksellisen tasa-arvon käsitteellinen muutos

Koulutuksellisen tasa-arvon käsite on kokenut muutosta kuluneiden vuosikymmenten aikana (Ouakrim-Soivio 2018). Sen on tulkittu vakiinnuttaneen asemansa koulutuksen keskeisenä arvona ja tavoitteena 1960-luvulla ja sen edistäminen on saanut muotonsa erityisesti hyvinvointivaltion muodostumisen yhteydessä (Kettunen ym., 2012). 1960-luvulla käsitettä tarkasteltiin mahdollisuuksien tasa-arvon näkökulmasta, jossa korostuivat ihmisten yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua riippumatta asuinpaikasta, sukupuolesta tai vanhempien sosioekonomisesta asemasta (Ouakrim-Soivio ym. 2018). Myöhemmin 1970-luvulla käsitteen määritelmä kaventui, ja koulutuksellista tasa-arvoa alettiin tarkastella oppimistulosten tasa-arvon näkökulmasta, eli ajateltiin, että mahdollisimman samanveroiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet on turvattava kaikille oppilaille. (Ouakrim-Soivio ym. 2018).

Ouakrim-Soivio ja kollegat (2018) toteavat, että koulutuksellisen tasa-arvon käsitteet ovat alkaneet monimuotoistua 1990-luvulla, jolloin on alettu havaitsemaan peruskoulujärjestelmän eriytymistä. Heidän mukaansa kaikkien kouluttautumisen mahdollisuuden lisäksi nykyään käsitteen kohdalla puhutaan myös yksilöllisempien vaihtoehtojen tarjoamisesta, joiden avulla kaikki voisivat hyödyntää omaa potentiaaliaan mahdollisimman hyvin. Varjon (2007) mukaan peruskoulu ja koulutuksen ohjausjärjestelmä on siirtynyt 1990-luvun aikana yhteiskuntapoliittisen kehityksen ohella kohti hajautetumpaa, yksilöllisempien valintojen kautta ohjautuvaa järjestelmää. Valtakunnallisissa

opetussuunnitelman perusteissa säädetään kansalliset tavoitteet, mutta keinot, joilla ne pyritään saavuttamaan, ovat päätettävissä aiempaa itsenäisemmin koulutuksen järjestäjillä (Varjo, 2007). Valtakunnallisen sääntelyn väljentyminen myötä muun muassa mahdollisuuksien tasa-arvo saa uudenlaisia merkityksiä, kun esimerkiksi lähikouluperiaatteen ja toisaalta vanhempien aiempaa vapaamman kouluvalintaoikeuden käytännön toteutus herättää jännitteitä (Kalalahti & Varjo, 2012).

2.1.2 Koulutuksellinen tasa-arvo erityistä tukea tarvitsevien näkökulmasta

Erityistä tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta koulutuksellisen tasa-arvon historia on ottanut isoja harppauksia kuluneen sadan vuoden aikana. Jahnukaisen (2021) mukaan vuonna 1921 voimaan tullut oppivelvollisuuslaki paransi koko ikäluokan kouluttautumista, mutta erityisesti poikkeaviksi katsottujen oppilaiden kohdalla mahdollisuudet olivat rajalliset. Hän toteaa, että erityisesti nykytermein erityisopetuksen kohderyhmään kuuluvien lasten katsottiin mahdolliseksi jäädä kansakoulun ulkopuolelle. Lisäksi oppivelvollisuudesta oli mahdollista saada vapautus, jos koulu oli esimerkiksi kaukana omasta asuinpaikasta tai jos lapsella oli heikko käsityskyky tai ruumiinvika (Jahnukainen, 2021).

1970-luvun vaiheittainen peruskoulu-uudistus merkitsi perusteellista ajattelutavan muutosta Suomessa (Jahnukainen ym., 2012), mutta sen tultua voimaan ei oltu vielä valmiita integroimaan pääasiassa erityiskouluissa toteutettavaa erityisopetusta yleisopetuksen kouluihin (Jahnukainen, 2021). Erityisopetusjärjestelmää on kuitenkin peruskoulu-uudistuksen jälkeen uudistettu useamman kerran ennen vuoden 2011 oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään siirtymistä (Lintuvuori ym. 2017). Peruskoululain (476/1983) tullessa voimaan lievän ja keskiasteen kehitysvamman omaavat siirtyivät perusopetukseen (Jahnukainen, 2021). Myöhemmin vuonna 1997 lain peruskoululain muuttamisesta (1368/1996) astuessa voimaan siirtyi koulutoimen järjestettäväksi myös heidän opetuksensa, joilla oli syvä tai vaikea kehitysvamma (Hautamäki & Hilasvuori, 2015).

Erityisopetuksen antamisessa tapahtui muutoksia myös koulutuspoliittisten uudistusten myötä, kun valtion valta ja ohjaus siirtyi entisestään kunnille 1990-luvulla (Simola ym., 2017). Uudistusten jälkeen kunnilla oli entistä vapaammat kädet päättää, miten koulutus järjestettäisiin tai mihin valtion rahat käytettäisiin (Lintuvuori ym., 2017). Lähes kaikki vanhat opettajien työtä kontrolloivat toimet lakkautettiin (Simola ym., 2017), ja ainoana opetusta ohjaavana asiakirjana jäi voimaan kansallinen opetussuunnitelma (Simola, 1995). Lisäksi opetussuunnitelman ohjaavuuden luonnetta opetuksessa vähennettiin, mikä taas merkitsi koulujen opetuksen erilaistumista (Kivirauma, 2015). Samalla poistettiin myös tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen määrälliset kiintiöt, jotka olivat aikaisemmin kannustaneet tuen järjestämiseen, sillä aiemmassa järjestelyssä valtionosuudet oli kohdistettu aina tietyn toiminnon kustannuksiin (Lintuvuori ym., 2017). Kivirauman (2015) mukaan nämä muutokset tarkoittivat sitä, että ensimmäistä kertaa peruskoulun historiassa purettiin sen tasa-arvotavoitteita.

2.2 Erityisopetusjärjestelmän muutos 2010-luvulla

Peruskoulussa tapahtui 2010-luvun alussa merkittävä muutos, kun erityisopetusjärjestelmää uudistettiin sekä rakenteellisella että käsitteellisellä tasolla kohti oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Lintuvuori, Pulkkinen & Heiskanen, 2024). Muutoksen taustalla vaikutti havainto siitä, että oppilaita siirrettiin erityisopetukseen enenevässä määrin 2000-luvulla (OPM, 2007). Tilastojen mukaan erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuus kolminkertaistui vuodesta 1995–2010 välillä (Laakso, Pihlaja & Silvennoinen 2023). Yhtenä kasvun syynä pidettiin varhaisen tuen vähäistä saatavuutta (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa, 2015). Tilastoista havaittavaan oppilasmäärien kasvuun vaikuttivat myös muun muassa tilastotekniset sekä kuntoutuksellishoidolliset tekijät (OPM, 2007). Sen lisäksi diagnosoinnin kehittyminen sekä uusi erityispedagoginen tutkimustieto, opetuslainsäädännön muuttuminen ja kuntien ja koulujen erilaiset hallinnolliset menettelytavat vaikuttivat siirtojen määrään (OPM, 2007).

Erityisopetukseen siirrettävien oppilaiden määrän ohella myös tuen tarjontaan liittyvät kustannukset nousivat, ja opetushallinto katsoi tarpeelliseksi

saada kokonaiskuvaa tilanteesta, koska oppilaiden syrjäytyminen tai sen riski herätti huolta (OKM, 2012). Opetusministeriön asettama ohjausryhmä laati ehdotuksen esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategiaksi (OPM, 2007). Työryhmän kattavan asiantuntemuksen pohjalta erityisopetuksen uudistamiseen laadittiin uudenlainen ajattelumalli, *Erytisopetuksen Strategia* (OKM, 2012; OPM 2007).

Erytisopetuksen strategian (OPM, 2007) ehdotuksessa mainittiin muun muassa kolmivaiheinen tuki sekä ajatus kaikkien oppilaiden onnistumisesta, kasvusta ja kehityksestä. Tämä mahdollistetaan inklusiivisella opetuksella, jolla tarkoitetaan opetuksen järjestämistä siten, että oppilas saa riittävää ja oikea-aikaista tukea oppimiseen ja muuhun kehitykseen (OPM, 2007). Strategian keskeisenä ajatuksena oli, että tuen keskiössä on varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisevä toiminta. Lisäksi ehdotuksessa mainittiin uutena käsitteenä tehostettu tuki, jota tarjotaan tukea tarvitsevalle ennen erityisopetus päätöstä. Tehostetulla tuella tarkoitettiin esi- ja perusopetuksen yleisten tukikäytänteiden tehostamista sekä määrällisesti että laadullisesti, sekä opetuksen järjestämistä oppilaan tarpeisiin nähden riittävän pienissä opetusryhmissä (OPM, 2007). Muutosehdotusten myötä erityisopetusta uudistettiin merkittävästi, sitä onkin verrattu suuruudeltaan jopa peruskoulu-uudistusta vastaavaksi muutokseksi. (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Uuteen järjestelmään siirryttiin vuonna 2011 (Lintuvuori, Pulkkinen & Heiskanen, 2024; Pulkkinen, Jahnuainen & Pirttimaa, 2015).

Vaikka suomalainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli on ainutlaatuinen, on myös muissa maissa otettu samoihin aikoihin käyttöön samankaltaisia tasomalleja tuen organisoimiseksi (Pulkkinen, Jahnuainen & Pirttimaa, 2015). Suomen kolmitasoinen tuen malli sai voimakkaasti vaikutteita Yhdysvalloissa 1990-luvulla kehitetystä RTI (Response To Intervention) -mallista (Nykänen, 2021). Kyseinen malli koostuu kolmesta tasosta, jossa ylemmälle tasolle siirryttäessä tukimuotojen määrä säännöllistyy ja kasvaa, kun oppilaan tarve tuelle voimistuu (Nykänen, 2021). Suomessa käyttöön otettu tuen malli eroaa Björnin ja kollegoiden (2016) tutkimuksen mukaan RTI-mallista siten, että RTI-mallissa korostuu oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja diagnosoiminen, kun taas suomen versio on pääasiassa hallinnollinen järjestelmä. Suomen

järjestelmä ei myöskään sisällä selkeitä ohjeita tuen intensiteetistä, kestosta ja sisällöstä toisin, kuin RTI-malli. Yhtenä eroavaisuutena mallien välillä on myös erityisopetus, jota voidaan RTI-mallissa antaa vain kolmannella tuen tasolla, kun Suomen versiossa sitä voidaan antaa kaikille tuen tasosta riippumatta. (Björn ym., 2016).

2.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Opetukseen osallistuvalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki, 642/2010 30§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tarkoituksena on ehkäistä riittävän tuen avulla oppimisen ja koulunkäynnin ongelmien monimuotoistumista, syvenemistä sekä niiden pitkäaikaisvaikutuksia. Tuen keskiössä on varhainen puuttuminen (Pulkkinen, Kirjavainen & Jahnukainen, 2020). Tuen antamisen lisäksi on huolehdittava oppilaan mahdollisuuksista onnistumisen kokemuksiin oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa sekä tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä (OPH, 2014).

Opetushallitus (2014) on linjannut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki koostuu kolmesta tasosta, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Sen mukaan oppilas voi saada näistä kerrallaan yhden tasoista tukea ja sen tulee olla pitkäjänteisesti suunniteltua, joustavaa ja oppilaan tarpeiden mukaan muuttuvaa. Kaikilla tuen tasoilla voidaan käyttää perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja, joita ovat esimerkiksi tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet (OPH, 2014). Osa-aikaisella erityisopetuksella on merkittävä rooli nykyisessä oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallissa, sillä se mahdollistaa erityisopettajan antaman tuen myös yleisopetuksen luokissa ja kaikilla tuen tasoilla (Pulkkinen, 2019).

Yleinen tuki on kaikille oppilaille tarjottavaa tilapäistä tukea (Pulkkinen, 2019). Yleisessä tuessa opettajan tehtävänä on toimia opetuksen eriyttäjänä ja koulun tehtävänä ennaltaehkäistä ongelmien syntyä ja ylläpitää hyvää kouluilmapiiriä. (Pösö, Kivirauma & Heinonen, 2012). Tehostettuun tukeen

siirrytään, kun oppilas tarvitsee säännöllisempää tukea (Pulkkinen, 2019). Tehostettuun tukeen kuuluu kaikki yksilöllisempi tuki ja sitä voidaan antaa joko tukiopetuksen tai laaja-alaisen erityisopetuksen keinoin (Pösö, Kivirauma & Heinonen, 2012). Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen sekä mahdollinen yleisen tuen piiriin palaaminen käsitellään moniammatillisella yhteistyöllä pedagogiseen arvioon perustuen (OPH, 2014).

2.3 Erityinen tuki

Erityinen tuki on tarkoitettu oppilaille, jotka eivät muilla keinoin saavuta kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteita (OPH, 2014; Pulkkinen, 2019). Erityisen tuen tasolla oppilaalle voidaan antaa erityisopetusta sekä muuta perusopetuslain mukaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Perusopetuslaki 628/1998, 17§). Pulkkisen (2019) mukaan erityinen tuki vastaa aiemman kaksijakoisen erityisopetusjärjestelmän sisältämää kokoaikaista erityisopetusta. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (Perusopetuslaki 628/1998, 7§). Opetushallituksen (2014) mukaan erityisen tuen antamisen päämääränä on auttaa oppilasta suorittamaan oppivelvollisuus hänelle kohdennetun tuen keinoin. Tarkoituksena on myös kehittää peruskoulun jälkeisen opiskelun taitoja ja tarjota mahdollisuuksia onnistumisen ja oppimisen ilon sekä vastuunoton, osallisuuden ja motivaation kokemuksiin (OPH, 2014).

Erityiseen tukeen siirtyminen edellyttää opetuksen järjestäjältä kirjallisen päätöksen tekemistä, ja se tulee tarkistaa ainakin toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä (Perusopetuslaki (628/1998; Pulkkinen, 2019). Perusopetuslaki (628/1998) säättää erityisen tuen päätöstä koskevat vaatimukset. Sen mukaan erityisen tuen päätöksen tulee sisältää tiedon oppilaan pääsääntöisestä opetusryhmästä, mahdollisista tulkittamis- ja avustajapalveluista sekä muista laissa säädetyistä palveluista ja apukeinoista. Lisäksi erityisen tuen päätöstä edellyttää oppilaan huoltajan tai muun laillisen edustajan kuuleminen sekä pedagoginen selvitys, joka laaditaan yhteistyössä oppilaan opetuksesta vastaavien henkilöiden sekä oppilashuollon ammattilaisten kanssa. Pedagoginen selvitys koskee oppilaan saamaa tehostettua tukea sekä

oppilaan kokonaistilannetta, sekä näiden pohjalta tehtyä arviota erityisen tuen tarpeesta. Sitä täydennetään tarvittaessa myös psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä (Perusopetuslaki 628/1998).

Erityistä tukea saavalla oppilaalla on oikeus kaikkiin perusopetuslaissa säädettyihin tukimuotoihin (OPH, 2014). Oppilas voi opiskella joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä (OPH,2014). Perusopetuslaissa (628/1998, 2§) on säädetty, että pidennettyyn oppivelvollisuuteen siirytään, mikäli perusopetuslain mukaiselle perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa. Tällöin opetus alkaa kaksi vuotta oletusikää aikaisemmin (Perusopetuslaki 628/1998, 2 §).

Opetushallitus (2014) määrää, että erityisen tuen piirissä opiskelu voi tapahtua joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Jos opiskelu tapahtuu oppiaineittain, oppilaan opiskelu järjestetään oppiaineissa yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän määräämällä tavalla. Oppimäärän yksilöllistäminen tarkoittaa oppilaan oppimiselle asetettavan tavoitetason määrittelemistä hänen edellytystensä mukaiseksi, kuitenkin riittävän haasteelliseksi. Yksilöllistäminen tehdään niiden oppiaineiden kohdalla, jossa se katsotaan tarpeen mukaiseksi. Toiminta-alueittain opiskelu on tarkoitettu pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaille, joilla on vaikea kehitysvamma, vakava sairaus tai muu vamma. Toiminta-alueittain opiskeluun siirytään vain, jos oppilas ei kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä (OPH, 2014).

2.4 Koronapandemian vaikutus oppimisen ja koulunkäynnin tukeen

Maaliskuun 16. päivänä vuonna 2020 Suomessa todettiin vallitsevan koronavirustilanteen vuoksi poikkeusolot, minkä seurauksena koulujen, oppilaitosten, yliopistojen, ammattikorkeakoulujen sekä kansalaisopistojen ja muun vapaan sivistystyön tilat suljettiin ja niiden lähiopetus keskeytettiin (OKM:n tiedote 140/2020). Tiedotteen mukaan kouluissa järjestettiin poikkeuksellisesti esiopetusta sekä perusopetuksen 1–3 –luokkien lähiopetusta niiden huoltajien lapsille, jotka työskentelivät yhteiskunnan toimivuuden kannalta kriittisillä aloilla.

Myös erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille järjestettiin linjauksen mukaan lähiopetusta sitä tarvitseville, mutta mikäli vanhempien ja huoltajien oli mahdollista järjestää lapsen hoito kotona, meneteltiin sen mukaisesti (OKM:n tiedote 140/2020).

Maailmanlaajuinen koronaviruspandemia pakotti ihmiset pysymään kodeissaan ja näin ollen mukautumaan vallalla olleeseen tilanteeseen. Suomessa koulut joutuivat siirtymään etäopetukseen hyvinkin lyhyessä ajassa, ja tällä oli vaikutuksia lasten ja nuorten oppimiseen sekä hyvinvointiin (Hotulainen ym., 2024). Tilanne aiheutti myös koulutuksellista eriarvoisuutta, sillä koronaviruksen leviämisen myötä tartunta-aallot vaihtelivat eri alueilla ja eri ajankohtina, jolloin koulut ja alueet ajautuivat keskenään eriarvoiseen asemaan (Vainikainen ym., 2024). Koronapandemia nousi sitä suuremmaksi tasa-arvokysymykseksi, mitä enemmän vastuu lapsen oppimisesta ja koulunkäynnistä siirtyi huoltajille, sillä perheillä on keskenään hyvin erilaiset valmiudet tukea lapsen koulunkäyntiä kotona (Vainikainen ym., 2024).

Koronapandemian ajan vaikutuksiin oppimiseen ja koulunkäyntiin sekä tukeen liittyen on tehty useita tutkimuksia (Greenway & Eaton-Thomas, 2020; Shaw & Shaw, 2023; Hammerstein ym., 2021; Lintuvuori & Hienonen, 2024). Greenway ja Eaton-Thomas (2020) tutkivat niiden vanhempien kokemuksia kotiopettamisesta koronapandemian aikana, joiden lapset tarvitsivat erityisopetuksen apuja tai heillä oli jokin vamma. Tutkimuksen mukaan vanhemmat olivat tyytymättömiä saamaansa tukeen koronan aikana. He myös kokivat, että koulun sulkemisella oli merkittäviä vaikutuksia lapsensa oppimisen ja mielenterveyden kannalta. Vanhempien kokemuksia erityislasten tukemisesta etäopiskelun aikana ovat tutkineet myös Shaw ja Shaw (2023). Heidänkin tutkimuksestaan nousee esille, että vanhemmat kokivat saaneensa koululta liian vähän tukea lapsensa opettamiseen.

Hammersteinin ja kumppaneiden (2021) kirjallisuuskatsauksessa on koottu tutkimuksia, joissa on tutkittu koronan aikaisten koulujen sulkemisten vaikutuksia lasten ja nuorten oppimistuloksiin. Suurimmasta osasta tutkimuksista löydettiin negatiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin. Muina huomioina heidän tutkimuksestaan voidaan havaita, että lasten nuorella iällä ja matalalla sosioekonomisella taustalla on ollut vaikutuksia oppimistuloksiin. Lisäksi he nostavat esille, että huonosti suoriutuvilla oppilailla koulujen sulkeminen on

näkynyt eniten matematiikan osaamisessa, kun taas hyvin suoriutuvilla se on näkynyt lukemisessa.

Lintuvuori ja Hienonen (2024) tutkivat koronapandemian ajan vaikutuksia tuen toteutumiseen koulun henkilöstön näkökulmasta. He esittelevät syksyllä 2020 kerätyn rehtoreiden, opettajien sekä opiskeluhuoltohenkilöstön tuen toteutumisen kokemuksia kuvaavaa kyselyaineistoa *Koronapandemia peruskoulussa* -tutkimuksen loppuraportissa. Kyselyyn vastanneiden rehtoreiden, opettajien ja opiskeluhuoltohenkilökunnan joukosta valtaosa koki, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki on toteutunut koronasulun jälkeisenä syksynä yhtä hyvin tai paremmin, kuin keväällä 2020 ennen sulkutilaa (Lintuvuori & Hienonen, 2024). Heidän tutkimuksessaan asiaa tarkasteltiin kuitenkin vain monivalintakysymysten pohjalta, kun taas meidän tutkimuksessamme tarkastelua syvennetään laadullisella aineistolla.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tavoitteenamme on selvittää huoltajien kokemuksia erityisen tuen toteutumisesta kahtena ajankohtana. Laadullisilla tutkimusmenetelmillä selvitämme, millaisia tukimuotoja huoltajien vastauksista ilmenee sekä miten erityisen tuen antaminen on heidän mielestään toteutunut. Tutkimme myös huoltajien tyytyväisyyden muutosta tuen toimivuuteen sekä syvennymme niiden huoltajien vastauksiin, joilla tyytyväisyys tuen toimivuuteen on huomattavasti muuttunut. Lisäksi pyrimme selvittämään, mikä mahdollisesti selittää tyytyväisyyksien muutoksia juuri ääripäiden kohdalla. Tutkimme edellä mainittuja asioita seuraavien tutkimuskysymysten valossa.

1. Miten erityisen tuen antaminen toteutui huoltajien kokemana ennen etäopetukseen siirtymistä ja sen jälkeen syksyllä 2020?
2. Millaisia käytössä olevia erityisen tuen muotoja huoltajien vastauksissa ilmenee ennen korona-ajan sulkua ja sen jälkeen syksyllä 2020?
3. Miten huoltajien tyytyväisyydet tuen toimivuuteen ovat muuttuneet kevästä syksyyn?
 - a. Miten niiden huoltajien vastaukset, joiden tyytyväisyys tuen toteutumiseen on muuttunut merkittävästi, ovat sisällöllisesti muuttuneet?
 - b. Mikä selittää tyytyväisyyksien muutoksia ääripäiden kohdalla?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Aineisto, kyselylomake ja osallistujat

Tutkimuksemme aineistona toimi huoltajakyselyaineisto, joka on kerätty vuonna 2020 yhteistyössä Tampereen yliopiston Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimusryhmän (REAL), Tampereen yliopiston Lasten ja nuorten terveyden edistämisen tutkimusryhmän (NEDIS) sekä Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen (HEA) kanssa. Aineisto on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa hanketta, COVID-19 pandemian aikaisten poikkeusolojen vaikutuksista koulunkäyntiin ja oppilaiden hyvinvointiin (Vainikainen ym., 2024). Hankkeessa on kerätty aineistoa valtakunnallisesti neljänä ajankohtana vuosien 2020 ja 2022 välillä (Vainikainen ym., 2024). Kyselytutkimus on toteutettu usealle kohderyhmälle; oppilaille, opettajille, huoltajille, rehtoreille sekä muulle koulun henkilöstölle (Vainikainen ym., 2024). Meidän aineistomme on rajautunut huoltajiin. Kysely toteutettiin sekä suomeksi että ruotsiksi ja tutkimuksessamme oli mukana molemmat kieliryhmät. Rajasimme tutkimuskysymystemme pohjalta oman aineistomme vuoden 2020 syksyllä kerättyyn aineistoon, jossa huoltajat kuvasivat kokemuksiaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen. Kyselyyn vastanneita huoltajia oli syksyllä 2020 yhteensä 30 549 (Vainikainen ym., 2024). Rajasimme aineiston vain alakoulun, eli 1.-6. -luokkalaisten erityistä tukea saaneiden oppilaiden huoltajien vastauksiin (N=1373). Kyseisen aineiston pohjalta tutkimme, miten erityistä tukea saaneiden alakoulun oppilaiden huoltajat kokivat oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisen keväällä 2020 ennen koronasulkua sekä syksyllä 2020.

Hyödynsimme tutkimuksessamme kyselylomakkeella kerättyä aineistoa, jossa huoltajat kertoivat kokemuksistaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen. Pääasiallisena tarkastelumme kohteena on neljä kysymystä, joista kahteen vastattiin seitsemänportaisella Likert -asteikolla. Nämä kysymykset koskivat huoltajan tyytyväisyyttä liittyen kevään 2020 poikkeusoloja

edeltäneeseen sekä syksyn 2020 aikaiseen tuen toteutumiseen. Kysymykset esitettiin huoltajille samassa kyselylomakkeessa syksyllä 2020, eli huoltajat vastasivat kyselyn ajankohtana saatuun tukeen sekä muistelivat edellisen lukuvuoden tuen tilannetta, joka vallitsi ennen koronan aiheuttamaa sulkutilaa. Huoltajilta kysyttiin *”Arvioi, kuinka lapsesi tarvitsema oppimisen ja koulunkäynnin tuki toteutui ennen poikkeusolojen alkamista”* sekä *”Arvioi, kuinka lapsesi tarvitsema tuki on toteutunut tänä syksynä”* ja vastausvaihtoehtona oli asteikko 1 (= *”Erittäin heikosti”*) – 7 (*”Erittäin hyvin”*). Vastausvaihtoehtona asteikolla oli myös vaihtoehto 8, joka tarkoitti *”Ei koske perhettämme”*.

Lisäksi tarkastelimme kahta avokysymystä edellä mainittuihin aikapisteisiin liittyen. Huoltajia pyydettiin näissä kysymyksissä kertomaan, millaisia tukimuotoja vuoden 2020 keväällä ja syksyllä on ollut käytössä. Huoltajilta pyydettiin kuvailemaan seuraavasti: Kuvaile lyhyesti, millaiset tukijärjestelyt olivat käytössä alkukevästä ennen poikkeustilanteen alkua? sekä Kuvaile lyhyesti, millaiset tukijärjestelyt ovat olleet käytössä tänä syksynä?

4.2 Laadullinen tutkimus

Juuti ja Puusa (2020) kuvailevat artikkelissaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä. Heidän mukaansa laadullinen tutkimus on tyypillisesti lähestymistapa, jossa pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien näkökulmasta ilmiötä, jota tutkimuksessa tarkastellaan. Tällöin ollaan kiinnostuneita kokemuksista, tunteista, ajatuksista ja merkityksistä, joita tutkimuksen kohteena olevat asialle antavat (Juuti & Puusa 2020). Tutkimuksessamme keskityimme erityisesti kokemuksiin, joita erityistä tukea saavien alakoulun oppilaiden huoltajilla on tuen toteutumiseen liittyen. Koska on mahdotonta päästä sisälle tutkimuksen kohteena olevan henkilön kokemusmaailmaan, on laadullisen tutkimuksen tekemiseen kehitelty erilaisia menetelmiä (Juuti & Puusa 2020). Käytimme tutkimuksemme analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimuksemme aineiston analyysimenetelmänä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja syventääksemme ymmärrystä asiasta käytimme myös apuna sisällön erittelyä eli kvantifiointia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan mahdollisimman tarkka, tiivistetty ja yleisesti ymmärrettävä kuvaus. He tuovat esille, että aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda analysoitavasta aineistoista sanallinen ja selkeä kuvaus. Schreirerin (2012) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tarkoituksena on kohdentaa analyysi tiettyihin tutkimuksen aineiston osiin ja tällöin se rajaa aineistoa itsestään kahdella tavalla. Ensinnäkin tutkimuksessa otetaan huomioon ainoastaan tutkimuskysymykselle relevantti aineisto ja toiseksi koodauksesta syntyneet kategoriat ovat abstraktimpia kuin aineistosta löytyneet konkreettiset esimerkit (Schreirer 2012). Olemmekin pitäneet tutkimuskysymyksemme jatkuvasti mielessämme tutkimustamme tehdessämme. Myös luomamme kategoriat, joiden luomista esittelemme seuraavaksi, muodostuivat aineistoamme abstraktimmaksi.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi lähtee liikkeelle redusoinnista eli pelkistämisestä ja lähdimmekin analysoimaan toista tutkimuskysymystä pelkistämisen kautta. Heidän mukaansa pelkistäminen voi olla esimerkiksi tutkimuskysymystä vastaavien ilmaisujen etsimistä tai tutkimusdatan tiivistämistä. Tarkoituksena on karsia pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analysoidessamme aineistoa toisen tutkimuskysymyksen pohjalta, etenimme vastaus kerrallaan sekä merkitsimme vastauksista esille nousseet tuen muodot yläotsikoiksi. Tässä vaiheessa erilaisia tuen muotoja löytyi huoltajien kevään vastauksista 139 ja syksyn vastauksista 137. Lisäksi merkitsimme huoltajan vastauksesta ilmenneen tai ilmenneet tukimuodot yläotsikoiden alle. Niiden tukimuotojen solut, mitä ei mainittu huoltajien vastauksissa, jätimme tyhjäksi. Yläotsikoiden aiheet nousivat siis suoraan huoltajien vastauksista. Lisäksi huoltajien antamien avovastausten sisältämä epäolennainen tieto karsiutui tässä vaiheessa pois.

Iso osa huoltajien vastauksista oli jo valmiiksi tarpeeksi pelkistetyssä muodossa, joten antamamme yläotsikko vastasi aina lähes täydellisesti huoltajan

vastauksesta noussutta tukimuotoa. Huoltajat olivat muun muassa kirjoittaneet suoraan vastaukseen tukiopeetus tai erityisopeetus. Tällaisten vastausten kohdalla ei pelkistämistä tarvinnut miettiä, vaan niiden merkitseminen yläotsikoiden alle oli yksinkertaista. Joidenkin huoltajien vastausten kohdalla pelkistämistä täytyi tehdä hieman enemmän.

” Yksilöllistetty matematiikka. Koulussa joitakin tunteja avustajan kanssa”

Edellä olleesta vastauksesta olemme esimerkiksi laittaneet merkinnän kolmen eri yläotsikon alle, joita ovat: ”Avustaja/ohjaaja luokassa”, ”Tuki matematiikassa” sekä ” Yksilöllistetyt oppianeet/oppiaine”. Redusointivaiheessa pelkistetyt ilmaukset listattiin allekkain (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että toinen vaihe aineistolähtöisessä sisällönanalyyysissä on klusterointi eli ryhmittely. Tässä vaiheessa aineistosta koodatut ilmaukset käydään heidän mukaansa tarkasti läpi ja samalla etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Käsitteet ryhmitellään erilaisiin luokkiin ja niistä muodostuvat alaluokat (Tuomi & Sarajärvi 2018). Laadullisen tutkimuksen asetelma on joustava, ja sen eri vaiheiden välillä voi olla paljon päällekkäisyyksiä (Juuti & Puusa 2018). Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla klusterointi- ja redusointivaiheet tapahtuivat osittain päällekkäin, sillä tukimuotojen etsimisessä muodostimme jo ikään kuin alaluokkia yläotsikoistamme. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan alaluokkien muodostuksesta jatketaan yläluokkien muodostukseen ja niitä yhdistämällä taas saadaan pääluokkia. Lopulta päädytään niin sanottuun yhdistävään luokkaan, joka on tutkimustehtävän kannalta merkittävin. Alaluokkien ja yhdistävän luokan lisäksi ei ole kuitenkaan välttämätöntä nimetä tai luoda muita luokkia, jos se ei ole tutkimustehtävän kannalta merkittävää, mikä selviääkin vasta analyysia tehdessä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kävimme yläotsikkomme eli alaluokkamme läpi ja muodostimme niistä kevään vastausten osalta 12 yhdistävää ja syksyn osalta 13 yhdistävää luokkaa. Yläluokkia havainnollistetaan tarkemmin kuvioissa 1 ja 2. Vasta kun olimme saaneet yhdistävät luokat luotua, loimme joidenkin yhdistävien luokkien sisällä olleista alaluokista vielä yläluokkia helpottaaksemme tulosten esittelyä sekä pohdintaa. Molempina ajankohtina loimme neljän yhdistävän luokan alle vielä yläluokkia. Kaikkien yhdistävien luokkien alle ei ollut

enää mielekästä muodostaa yläluokkia, sillä yhdistävien luokkien sisältö ei ollut enää jaettavissa.

Viimeinen vaihe sisällönanalyysissä on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Abstrahoinnin katsotaan kuuluvan jo klusterointivaiheeseen, ja siinä edetään yhdistelemällä aineistosta nousseita luokituksia niin kauan kuin se vain on järkevää (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kuten edellä kuvasimme, niin teimme käsitteellistämistä jo ryhmittelyvaiheessa, ja loimme yläluokkia aineiston selkiyttämiseksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esille, että tärkeintä käsitteellistämisessä on säilyttää yhteys alkuperäisdataan, mikä meillä näkyy siinä, että yläluokkien sisällä olevat alaluokat ovat nousseet suoraan aineistosta. Abstrahoinnin tarkoituksena on pyrkiä löytämään aineistosta teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018), joita meidän analyysissämme nousi esille tutkimuskysymyksen 2 kohdalla 11 keväällä ja 13 syksyllä. Ryhmät ”Muut”, ”Tukitoimet eivät selvillä” sekä ”Samat kuin keväällä” eivät ole tutkimuskysymyksen kannalta niin oleellisia ryhmiä, mutta halusimme sisällyttää ne mukaan kuvioomme. Tutkimuskysymyksen 3 kohdalla näitä käsitteitä syntyi 10. Tulosten yhteydessä käytämme aineistolainauksia, mikä on yksi laadullisen sisällönanalyysin tavoista esittää tuloksia (Schreier 2012).

Kolmannessa tutkimuskysymyksessämme käytimme myös aineistolähtöistä sisällönanalyysia sekä sisällön erittelyä ja etenimme samoin kuten edellä esittelimme. Tässä tutkimuskysymyksessä erotimme aineistosta ne vastaukset, joiden kohdalla huoltajien arvio tuen toteutumiselle oli muuttunut 4–6 arvoasteikkoa ylös tai alaspäin. Näin redusointivaiheeseen meille jäi lopulta 73 huoltajan vastausta, joissa arvio oli muuttunut huomattavasti kevään vastauksesta. Poistimme vastauksista sellaiset, joissa ei ollut lueteltu käytössä olleita tuen muotoja, vaan oli ainoastaan annettu tuelle numeerinen arvio. Tämän jälkeen tarkasteltavaksi jäi 68 huoltajan vastausta. Näistä vastauksista löytyi 95 oppimisen ja koulunkäynnin tuen arviointiin vaikuttanutta tekijää (ks. taulukko 15), mistä 60 oli positiivisesti ja 35 negatiivisesti vaikuttavia. Klusterointivaiheessa kokosimme tekijöistä pääteemoja, joita löytyi kymmenen. Neljän näistä kymmenen teeman tekijöistä on ollut vaikutuksia sekä positiivisesti että negatiivisesti oppimisen ja koulunkäynnin tukeen.

4.3.1 Sisällön kvantifiointi

Sisällönanalyysia voidaan jatkaa tarvittaessa luokittelun sekä kategorioiden jälkeen kvantifioimalla eli erittelemällä aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä vaiheessa lasketaan, kuinka monta kertaa tutkittava asia on mainittu aineistossa (Schreirer 2012). Schreirer (2012) mainitsee, että frekvenssien laskeminen on ennemminkin sääntö kuin poikkeus. Olemme käyttäneet kvantifiointia jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Kvantifiointi ja erityisesti tavalliset laskumetodit voivat tarjota enemmän ymmärrystä tutkimuksen tarkoituksesta ja sisällöstä, kuin laadullinen tutkimus itsessään antaa (Silverman 2006 s.52). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kokosimme huoltajien antamat arvioiden lukumäärät taulukoksi, josta voi havaita annettujen arvioiden määrät. Lisäksi teimme huoltajien tyytyväisyyksille korrelaatioanalyysin sekä kahden riippuvan otoksen t-testin. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla taas olemme avanneet taulukoissamme huoltajien mainitsemien tuen muotojen mainintojen määriä. Mainintojen määriä saimme kokoamastamme Excel – tiedostosta. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla olemme tehneet samoin kuin toisenkin eli olemme laskeneet tukimuotojen määrät ja muotoilleet nämä taulukoksi. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla olemme laskeneet tukimuotojen määrän käsin, sillä olemme tutkineet yhtä aikaa kevään ja syksyn vastauksia tekstitiedostossa ja sieltä keränneet esille nousseet tukimuodot.

5 TULOKSET

5.1 Huoltajien kokemuksia tuen toteutumisesta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelimme, miten erityisen tuen antaminen toteutui huoltajien kokemana ennen etäopetukseen siirtymistä ja sen jälkeen syksyllä 2020. Huoltajat vastasivat kysymyksiin ”Arvioi, kuinka lapsesi oppimisen ja koulunkäynnin tuki on toteutunut alkukeväästä ennen poikkeustilanteen alkua” ja ”Arvioi, kuinka lapsesi oppimisen ja koulunkäynnin tuki oli toteutunut tänä syksynä” likert-asteikolla 1–7, jossa arvio 1 tarkoitti tuen toteutumista ”erittäin heikosti” ja 7 ”erittäin hyvin”.

Keväällä 2020 valtaosa vastanneista (~62 %) koki, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki oli toteutunut varsin hyvin (arvot 6–7). Tuen toteutumiseen oli siis oltu suurimmaksi osaksi erittäin tyytyväisiä. Taulukosta (ks. taulukko 1) ilmenee, että arvion noustessa myös vastaajien osuus kasvaa, eli mitä parempi arvio, sitä enemmän vastanneita. Vähiten vastauksia (~6,3 %) olivat saaneet arviot 1–2. Tyhjiä vastauksia keväällä oli 126, ja tämän valtaosin selitti esikoulu, jossa osa vastanneiden lapsista oli vielä kevätlukukaudella 2020.

Syksyn vastaukset olivat samassa linjassa kevään vastausten kanssa, sillä myös niissä ylimmät arviot ovat saaneet eniten vastauksia. Arvion 6-7 osuus vastauksista oli hieman suurempi, kuin keväällä (~64 %). Arvioiden 1-2 osuus puolestaan kevään vastauksiin verrattuna oli heikompi (~4,7 %).

Tulokset osoittivat, että valtaosa vastanneista oli ollut tyytyväisiä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen molempina ajankohtina. Korrelaatioanalyysin tulokset taas osoittivat, että huoltajien antamien kevään ja syksyn vastausten välillä oli positiivinen korrelaatio ja tämä oli tilastollisesti merkitsevä ($r=0,50$; $p < 0,001$). Kahden riippuvan muuttujan t-testi paljasti, ettei huoltajien kevään ja syksyn vastauksien välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroavaisuutta, ($t(1244) = -1,210$, $p = .227$).

TAULUKKO 1. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutuminen

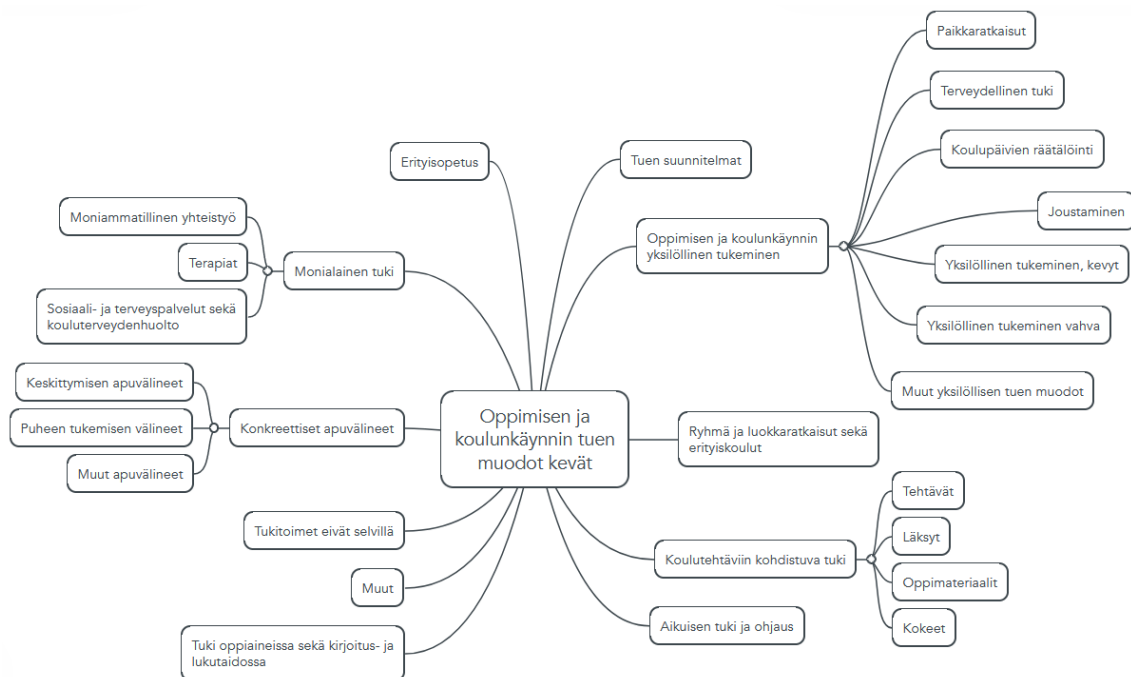
Arvioi, kuinka lapsesi tarvitsema oppimisen ja koulunkäynnin tuki on toteutunut	Kevät	Syky
1 = Erittäin heikosti	39	30
2	40	34
3	84	85
4	120	140
5	187	203
6	276	293
7 = Erittäin hyvin	501	566
8 = Ei koske perhettämme	0	18
Tyhjät	126	4
Summa (ei laskettu tyhjiä ja 8)	1247	1351

5.2 Käytössä olleita tukimuotoja

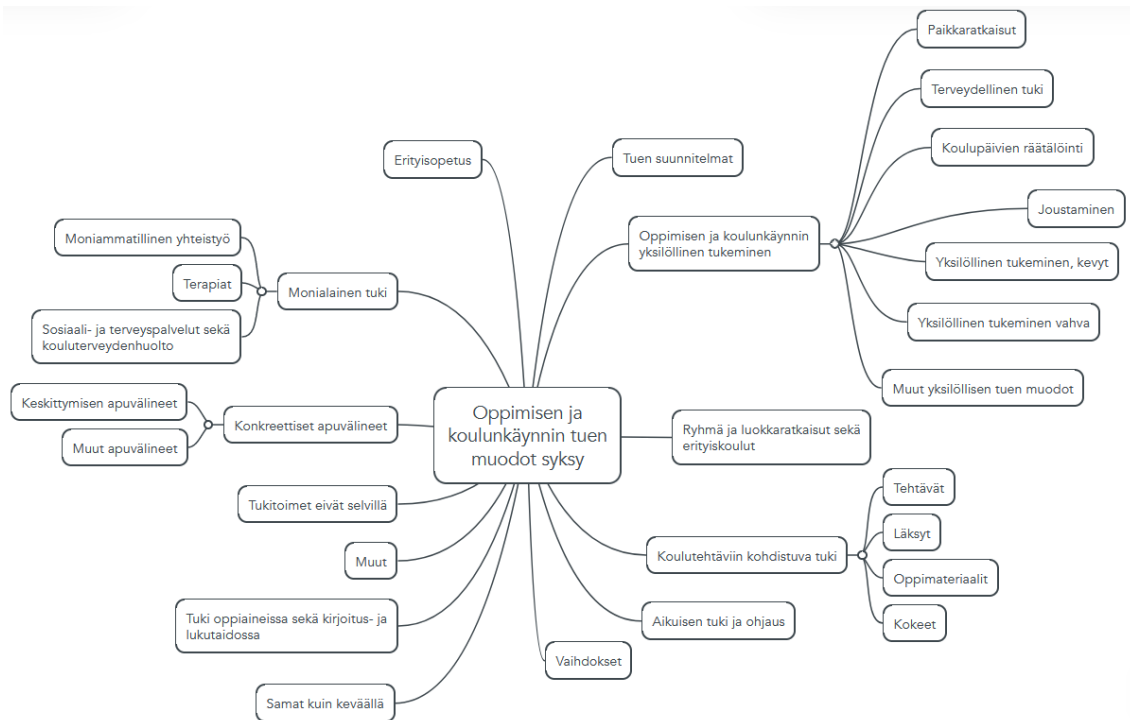
Tutkimme toisen tutkimuskysymyksen kohdalla huoltajien vastauksia koskien oppimisen ja koulunkäynnin tuen muotoja. Huoltajat olivat vastanneet kysymyksiin syksyllä 2020, joten heidän täytyi muistella keväällä käytössä olleita tuen muotoja. HavaitSIMME, että huoltajien vastauksissa ilmenneissä tukimuodoissa ei ollut huomattavissa merkittäviä eroavaisuuksia kevään ja syksyn osalta. Huoltajien kevään vastauksista löysimme 2057 mainintaa tukimuotoihin liittyen ja olemme sisällyttäneet tähän myös yläteemaksi ”Tukitoimet eivät selvillä”. Syksyltä vastaavia mainintoja löytyi 2332, ja tähän lukuun olemme sisällyttäneet yläteeman ”Samat kuin keväällä” mainintojen määrän sekä myös ”Tukitoimet eivät selvillä” yläteeman. Kuten edellä olemme maininneet, niin kokosimme huoltajien maininnoista yläotsikoita, joita kasaantui keväältä 139 ja syksyltä 137. Yläotsikoista kokosimme yläteemoja ja näiden yläteemojen alle muodostimme vielä alateemoja tarkastelun helpottamiseksi. Näiden mainintojen kautta syntyi 11 yläteemaa keväälle ja 13 syksylle, ja ne olivat molempina ajankohtina lähes samanlaiset muutamaa teemaa lukuun ottamatta (ks. kuviot 1 ja 2). Määrällisesti suurimpia teemoja molempina ajankohtina olivat aikuisen tuki ja ohjaus, ryhmä- ja luokkaratkaisut sekä erityiskoulut ja oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllinen tukeminen. Syksyltä löytyi myös yläteema ”samat

kuin keväällä”. Tämän teeman vastaukset kerättiin niiden huoltajien vastauksista, jotka suoraan ilmaisivat, että tukimuodot ovat samat kuin keväällä. Emme siis tarkastelleet kaikkia syksyn vastauksia ja verrannut niitä kevään vastauksiin. Niiden huoltajien, jotka mainitsivat, että tukimuodot olivat samat, katsoimme tukimuodot keväältä ja merkitsimme ne myös syksyn kohdalle. Näitä mainintoja nousi esille 209. Seuraavaksi avaamme hieman lisää teemojen sisältöjä lähtien liikkeelle määrällisesti suurimmista teemoista.

KUVIO 1. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muodot kevät



KUVIO 2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muodot syksy



Aikuisen tuki ja ohjaus

Aikuisen tuki ja ohjaus oli huoltajien mainitsemista oppimisen ja koulunkäynnin tuen muodoista määrällisesti suurin ryhmä niin kevään kuin syksykin aineistoissa. Keväältä löysimme huoltajien vastauksista 559 mainintaa liittyen aikuisen tukeen ja ohjaukseen ja syksyiltä lähes saman verran eli 557 mainintaa (ks. taulukko 2). Kevään ja syksyn mainintojen määrien välillä ei ollut juurikaan eroavaisuuksia ja kaikki samat maininnat löytyivät molemmista ajankohdista. Alla olevasta taulukosta (ks. taulukko 2) voi huomata, että avustajan ja erityisopettajan tukimuotoja oli eritelty huoltajien vastauksissa merkittävä määrä verrattuna muihin tämän yläteeman alla oleviin tukimuotoihin. Merkitsimme aina huoltajan vastauksen ”Avustaja/ohjaaja luokassa” -yläotsikon alle, kun huoltajat puhuivat pelkästään avustajasta tai ohjaajasta. Ainoastaan, kun huoltajan vastauksesta selkeästi ilmeni, että lapsella oli ollut käytössään henkilökohtainen avustaja, merkitsimme vastauksen tämän yläotsikon alle.

”Lapsella koulussa edelleen henkilökohtainen avustaja, mutta muuta tukea, apua, välineitä ei koulussa ole haluttu ottaa käyttöön.” (syksy)

”Uusi pienluokka ja kokenut opettaja ja ohjaaja. Osaavat haastaa lastamme hyvin ja näkevät selkeästi haasteet, myös integraatioaineissa.” (syksy)

TAULUKKO 2. Aikuisen tuki ja ohjaus

Aikuisen tuki ja ohjaus	Kevät	Syksy
Avustaja/ohjaaja luokassa	233	225
Erytisopettaja	230	225
Henkilökohtainen avustaja	37	41
(Luokan)opettajan tuki	28	31
Lisää aikuisia (muut kuin edellä mainittu/tai mainittu että runsaasti aikuisia)	13	10
Ylimääräisiä opettajia: resurssiopettaja, tsemppiopettaja	6	7
Aikuisen tuki	8	12
Tukihenkilö	3	5
Autismiohjaaja	1	1
Yhteensä	559	557

Ryhmä- ja luokkaratkaisut sekä erityiskoulut

Ryhmä- ja luokkaratkaisut sekä erityiskoulut olivat määrällisesti toiseksi suurin ryhmä, jonka sisältämiä tukimuotoja huoltajien vastauksista ilmeni (ks. taulukko 3). Kevään ja syksyn vastauksissa oli jonkin verran vaihtelua, mutta suurimmat ryhmät, pienryhmä ja pienluokka tai erityisluokka, olivat molemmissa samat ja niiden määrissä ei ollut kevään ja syksyn välillä merkittävää eroa. Lisäksi yhteenlasketuissa teeman maininnoissa ei ole kovinkaan suurta eroavuutta.

Eroavaisuudet kevään ja syksyn välillä nousevat esille tarkasti erotelluissa ryhmissä. Useita ryhmämuotoja, joita oli mainittu syksyllä ei ollut noussut esille kevään vastauksissa. Kotiopiskeluun tai etäkouluun viittaavien mainintojen kohdalla pohdimme, onko huoltajat sekoittaneet keväällä kysymyksen korona-ajan sulkuaan, vaikka kyselyssä nimenomaan kysyttiin tukimuotoja ennen korona-

ajan sulkua. Emme kuitenkaan jättäneet näitä mainintoja poimimatta, sillä vastauksista ei ollut tulkittavissa, puhuiko huoltaja sulkua edeltävästä vai sulun aikaisesta ajasta.

”Pidennetyn oppivelvollisuuden erityisluokka, lapsi siirtynyt eri luokalle (ylemmälle luokalle) tuki toteutunut erinomaisesti lähiopetuksessa.” (syksy)

”Opiskeli matematiikan, äidinkielen ja englannin pienryhmässä, kotiluokan tunneilla koulunkäyntiavustaja harvoin paikalla” (kevät)

TAULUKKO 3. Ryhmä- ja luokkaratkaisut sekä erityiskoulut

Ryhmä- ja luokkaratkaisut sekä erityiskoulut	Kevät	Syksy
Pienryhmä	252	259
Pienluokka tai erityisluokka	159	166
Erityiskoulu	14	17
Kotiopiskelu tai etäkoulu	15	8
Sairaalakoulu	4	6
Tiimiluokka	1	2
Autismiluokka	0	1
Etappiluokka	0	1
Poy-luokka	2	1
Itu-luokka	1	1
EMO-luokka	2	1
JOPO-ryhmä	1	0
Yhdistelmäluokka	0	1
Inklusioluokka	1	0
Tasoryhmäopetus	1	0
Yhteensä	453	464

Oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllinen tukeminen

Oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllinen tukeminen sisälsi eniten erilaisia huoltajien kommentteista nousseita käytössä olevia tuen muotoja. Jaoimme tämän takia oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllisen tukemisen seitsemään eri alaluokkaan (ks. taulukko 4), joita ovat kevyt yksilöllinen tuki, vahva yksilöllinen tuki, paikkaratkaisut, joustaminen tukimuotona, koulupäivien räätälöinti, terveydellisten tekijöiden huomiointi sekä muut yksilöllisen tuen muodot. Lisäksi

oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllinen tukeminen oli kolmanneksi suurin mainintojen mukaan laskettu pääteema.

”Tukiopetus, erityisopettajan tunnit, kielitietoinen opetus, pidempi koeaika jne” (kevät)

”Poika on normaaliluokalla ja hänellä on erityisen tuen tarve. Osa oppiaineista on yksilöllistetty. Luokassa on avustaja ja osa oppitunneista on erityisopettajan pienryhmässä” (kevät)

”Niitä on enemmänkin kuin luettelemani: opettajan läheisyys niin luokassa, kuin jonossa siirtymätilanteissa, oma sermi, ”heiluntatuoli!, kuulokkeet, oma vihko, mahdollisuus lattialla työskentelyyn, mahdollisuus käytävällä työskentelyyn....” (kevät)

Kuten taulukosta (ks. taulukko 4) voidaan havaita niin suurin oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllisen tukemisen sisällä ollut alaluokka on kevyt yksilöllinen tuki. Tämä taas johtuu siitä, että tukiopetus oli ollut huoltajien vastauksissa kattavin teema. Kevään ja syksyn tukimuodoissa ei ollut kovinkaan suurta eroa lukuun ottamatta muutamaa tukimuotoa, joita on mainittu syksyllä, mutta ei keväällä. Nämä eivät kuitenkaan olleet merkittäviä, sillä niiden määrät eivät olleet suuria. Tukimuotojen määrien eroavuuskin oli hyvin pientä kevään ja syksyn välillä.

TAULUKKO 4. Oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllinen tukeminen

Oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllinen tukeminen	Kevät	Syksy
Kevyt yksilöllinen tuki	185	205
Tukiopetus	142	141
Eriyttäminen	16	18
Yksilöllinen tuki tai ohjaus, yksilöllinen opetus	17	26
Tukitunnit	4	13
Toiminnanohjauksen tukeminen	3	2
Tuettu oppiminen	1	2
Tuki ruokailutilanteissa	0	1
Työskentelytaitojen tukeminen	0	1

Yksilöllistetyt oppitunnit	0	1
Vahva yksilöllinen tuki	61	64
Yksilöllistetyt oppiaineet tai oppiaine	20	23
Lyhennetty kouluviikko, lyhennetty koulupäivä	11	10
Mukautetut tai mukautettuja oppiaineita	8	6
Kevennetyt tai helpotetut oppiaineet tai oppiaine	4	4
Kevennetty koulupäivä tai lukujärjestys	4	4
Yksilöllistäminen tai yksilölliset tavoitteet	3	3
Painoalue opiskelu	2	3
Sovelletut oppimistavoitteet	1	1
Pidennetty oppivelvollisuus	7	6
Toimialueittain opiskelu	1	2
Harjaantumisopetus	0	1
Vammaisopetus	0	1
Paikkaratkaisut	26	27
Istumapaikkajärjestely	8	11
Oma tila tai paikka, rauhallinen työympäristö: rauhottumishuone, varasto tms.	17	16
Oma naulakkopaikka	1	0
Joustaminen tukimuotona	18	23
Joustaminen: aikataulut, töiden keskeytys, paikanvaihto, joustava opetus, tauottaminen, lepohetki	8	9
Ennakointi: siirtymissä tms.	4	10
Omassa tahdissa eteneminen	4	3
Välikävely tai luokasta poistuminen	2	1
Koulupäivien räätälöinti	11	18
Oppituntien lisäys	4	8
Päivien strukturointi	4	5
Pysyvät järjestelyt tai rutiinit	1	3
Räätälöidyt koulupäivät	1	1
Tuntien pilkkominen	1	1
Terveydellisten tekijöiden huomiointi (näkö, kuulo, adhd - lääkitys, diabetes)	10	14
Muut yksilöllisen tuen muodot	17	15
Koulukyyti	12	12
Sisävalitunnit	4	2
Kaverisuhteissa tukeminen	1	1

Yhteensä	328	366
-----------------	------------	------------

Tuki oppiaineissa sekä kirjoitus- ja lukutaidossa

Tuki oppiaineissa sekä kirjoitus- ja lukutaidossa oli neljänneksi suurin tukimuotoja sisältävä ryhmä. Tämä pääryhmä oli kuitenkin jo huomattavasti pienempi kuin edellä esitellyt ryhmät. Kuten alla olevasta taulukosta (ks. taulukko 5) on huomattavissa niin suurimmat kyseessä olevan ryhmän alaluokista koostuvat matematiikan ja äidinkielen tukemiseen sekä äidinkielen sisältöihin liittyvistä tuen muodoista. Huomattavia eroavaisuuksia ei myöskään ollut havaittavissa kevään ja syksyn vastauksien välillä.

”Tukitoimia on lisätty. Luokassa on vko 44 lähtien koulunkäynninohjaaja. Samanaikais[o]petusta pienryhmissä ja osa-aikainen erityisopetus sekä tu[k]jopetusta. Helpotettu matikankirja otettu käyttöön. Läksyjä helpotetaan tarvittaessa äidin arvion mukaan miten poika jaksaa keskittyä, muuten saa samat tehtävät kuin muutkin.” (Syksy)

”Erityisopettajan kanssa harjoitellut äidinkielen asioita” (Kevät)

”Keskittymiseen auttavia toimia ja lukemisen tukea” (Kevät)

TAULUKKO 5. Tuki oppiaineissa sekä kirjoitus- ja lukutaidossa

Tuki oppiaineissa sekä kirjoitus- ja lukutaidossa	Kevät	Syksy
Tuki matematiikassa	37	45
Tuki äidinkielessä	24	21
Lukemisen tuki	18	15
Suomen kielessä tuki	11	16
Tuki englannin kielessä	12	12
Kirjoittamisen tuki	6	3
S2	5	8
Tuki ruotsin kielessä	2	2

Liikunnassa tuki	5	4
Tuki taideaineissa (ei liikunta)	1	2
Lukuaineissa tuki	3	6
Tuki vieraissa kielissä	0	1
Yhteensä	124	135

Monialainen tuki

Mainintojen lukumäärissä mitattuna monialainen tuki on jo huomattavasti pienempi ryhmä kuin kolme suurinta ryhmää (ks. taulukko 6). Erilaisia tukimuotoja huoltajien vastauksista tämän ryhmän alle löysimme useita, mutta näiden tukimuotojen mainintojen määrät eivät olleet korkeita. Lisäksi tukimuotojen mainintojen määrässä ei ollut suurta vaihtelua kevään ja syksyn välillä lukuun ottamatta Kodin ja koulun välinen yhteistyö – alaluokkaa, jossa syksyllä huoltajien vastauksista ilmeni yli kaksinkertainen määrä mainintoja kevääseen nähden.

”Käytöshäiriöstä johtuen välitunnit sisällä, opettajan ja ohjaajan hyvä yhteistyö kodin kanssa ym.” (Kevät)

”pienryhmässä opiskelu ja avustajia luokassa 2kpl ja opettaja, puheterapia ja toimintaterapia.” (Kevät)

TAULUKKO 6. Monialainen tuki

Monialainen tuki	Kevät	Syksy
Moniammatillinen yhteistyö	16	35
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	10	26
Samanaikaisopetus, rinnakkaisopetus	5	5
Moniammatillinen yhteistyö	1	3
Palkkitunnit	0	1
Terapiat	37	38
Toimintaterapia	18	22
Puheterapia	15	14
Nepsyterapia/-valmennus/-kuntoutus	2	2
Fysioterapia	1	0
Terapiakäynnit	1	0

Sosiaali- ja terveystalvelut & kouluterveydenhuolto	29	25
Koulupsykologi, psykologi	10	10
Koulukuraattori	7	3
Hoitosuhde terveydenhuoltoon	1	3
Lasten psykiatria	3	2
Neuropsykologinen tai psykiatrinen kuntoutus	3	1
Kuntoutustiimi	0	1
Sosiaaliasiakkuus	0	2
Perhetyö	1	1
Lukikuntoutus	2	2
Lasten poli	1	0
Psykologinen kuntoutus	1	0
Yhteensä	82	98

Koulutehtäviin kohdistuva tuki

Koulutehtäviin kohdistuva tuki – ryhmä oli myös pienimmästä päästä olevista ryhmistä, kun ryhmiä verrattiin tukimuotojen mainintojen määrissä toisiinsa. Tästäkin ryhmästä ilmeni kuitenkin useita erilaisia tukimuotojen mainintoja ja kokosimmekin neljä erilaista yläkäsitettä ryhmän sisälle (ks. taulukko 7). Ryhmän sisällä olevista ryhmistä oppimateriaali tuki ja koetilanteisiin liittyvät tukimuodot – ryhmät olivat suurimmat ryhmät tämän ryhmän alla. Ryhmän sisällä ilmenneissä tukimuotojen määrissä ei ollut suuria eroja syksyn ja kevään välillä.

”Hojks, Erityisopettaja luokassa 1xvko, Matematiikan e-kirja” (Kevät)

”Pienryhmätyöskentelyä, pilkottuja kokeita” (Kevät/Syksy)

TAULUKKO 7. Koulutehtäviin kohdistuva tuki

Koulutehtäviin kohdistuva tuki	Kevät	Syksy
Oppimateriaali tuki	29	28
Ditaaliset jutut, e-kirja ja oppikirja, äänikirja, tietokone	29	28
Koetilanteisiin liittyvät tukimuodot	22	27

Helputuksia kokeissa: e-koe, suullisuus, aikuisen tuki kokeessa	22	26
Kertauskokeet	0	1
Tuki läksyissä	16	13
Läksyjen eriyttäminen, omat läksyt	8	3
Kuuntelu mahdollisuus läksyissä tai tehtävissä	1	1
Läksypiiri	1	0
Läksyparkki tai -paja	3	6
Läksyvihko	0	1
Vähemmän läksyjä	3	2
Tuki tehtävien teossa	12	14
Lisäohjeet, pilkotut ohjeet, selkokielliset ohjeet	4	4
Tehtävien helpotus	3	5
Tuki ja ohjeistus tehtävienannossa	2	2
Tehtävien pilkkominen	1	2
Tehtävien karsiminen, vähentäminen	1	0
Tehtävien selkeytys	1	0
Yksilöidyt tehtävät	0	1
Yhteensä	79	82

Konkreettiset apuvälineet

Määrällisesti konkreettiset apuvälineet olivat pienimmästä päästä pääryhmistä, mutta sisälsi lukuisan määrän erilaisia apuvälineitä (ks. taulukko 8). Tästä ryhmästä erottui selkeästi keskittymisen apuvälineet omana alaryhmänään, jossa taas kuulosuojaimien sekä sermien maininnat olivat kattavimpia teemoja. Kevään ja syksyn välillä ei ollut havaittavissa merkittäviä eroavaisuuksia, mutta keväältä voitiin havaita puheen tukemisen välineitä, joita ei juurikaan löytynyt syksyn vastauksista.

”Niitä on enemmänkin kuin luettelemani: opettajan läheisyys niin luokassa, kuin jonossa siirtymätilanteissa, oma sermi, ”heiluntatuoli!, kuulokkeet, oma vihko, mahdollisuus lattialla työskentelyyn, mahdollisuus käytävällä työskentelyyn....” (Kevät)

”erityisentuen päätös, av[uj]staja luokassa, tarvittaessa kuulosuojaimet, sermi ym” (Kevät/Syksy)

TAULUKKO 8. Konkreettiset apuvälineet

Konkreettiset apuvälineet	Kevät	Syksy
Keskittymisen apuvälineet	36	32
Kuulosuojaimet	11	12
Sermi	9	5
Yleisesti mainittu, että keskittymistä helpottavia tukimuotoja	7	8
Istuintyyny, heiluntatuoli	5	3
Nystypallo	1	2
Stressilelu	1	0
Purukoru	0	1
Painotyyny	2	1
Muut apuvälineet	9	20
Apuvälineet (ei mainittu tiettyjä)	5	10
Kuva tuki	Kts. Alla	5
Oma vihko	1	1
Huomioliivi	1	1
Apuvälineenä musiikki	1	1
Kynätuki	1	2
Puheen tukemisen välineet	9	0
Kuva tuki	5	Kts. Yllä
Kommunikointikansio	2	0
Tukiviittomat	2	0
Yhteensä	54	52

Tukitoimet eivät selvillä

Tämä ryhmä oli määrällisesti hyvin kattava, sillä huoltajien vastauksissa oli todella paljon epäselviä vastauksia. Lisäksi, kuten taulukosta voi havaita (ks. taulukko 9), osalle lapsista ei ainakaan huoltajien kokemusten perusteella ollut järjestetty tukitoimia tai erityisen tuen päätöstä ei ollut vielä tehty. Kevään ja syksyn välillä oli eroavuutena se, että kevään vastauksissa ilmeni, että lapsi oli ollut vielä silloin esiopetuksessa, ja syksyn vastauksissa sitä ei esiintynyt ollenkaan.

”Erittäin huonot. Lapsi koki etäkoulun todella raskaasti. Opettaja pisti vanhempien vastuulle etäopiskelun” (Kevät)

”Tukea ei ole juurikaan ollut, tai ainakaan se ei ole välittynyt lapselle tai huoltajille. Lapsen koulunkäynti on normalisoitunut, mutta mm.

tehtävämäärien karsimiselle olisi edelleen ajoittain tarvetta jaksamisen vuoksi.” (Syksy)

TAULUKKO 9. Tukitoimet eivät selvillä

Tukitoimet eivät selvillä	Kevät	Syksy
Epäselvä vastaus	91	115
Ei tukitoimia	31	29
Ei vielä erityisen tuen päätöstä	26	2
En tiedä	7	17
Esiopetus	25	0
Tukitoimia paperilla, mutta ei käytännössä	5	2
Yhteensä	185	165

Muut

Muut – ryhmä oli erilaisten tuen muotojen määrässä melko suuri ryhmä (ks. taulukko 10), koska tähän ryhmään kasaantui kaikki ne maininnat, jotka eivät teemallisesti kuuluneet mihinkään muuhun luomaamme ryhmään tai näistä maininnoista ei saanut koottua muuta ryhmää. Määrällisesti suurimmat teemat olivat tehostettu tuki ja integroituna yleisopetuksen luokkaan. Muita mainintoja löytyi hyvin vähän.

”Pienluokka, ihana ja hyvä opettaja, oma avustaja pienluokat ulkopuolisilla tunneilla, integrointi osittain kehitystasoa vastaavaan luokkaan” (Syksy)

”Tehostettu tuki. En tiedä käytännössä miten toteutui” (Kevät)

TAULUKKO 10. Muut

Muut	Kevät	Syksy
Tehostettu tuki	16	3
Integroituna yleisopetuksen luokkaan (kokonaan tai osittain)	17	22
AP - ja IP - toiminta	4	8
Lähiopetus	6	8
Puheopetus	3	0

Tukijakso	1	0
Kielitietoinen opetus	1	1
Pedagogiset järjestelyt	1	0
Harrastukset	1	1
Esimerkkioppiminen	1	0
Lähituki	1	0
Oppiaineiden pilkkominen	1	0
CICO - malli	1	0
Leikit	1	0
Opettajan vaihdos	1	Eri ryhmä
Toiminnan pilkkominen alueisiin	1	0
Vanhempi mukana koulussa	1	0
Ryhmäharjoittelu	1	0
Päivähoito	1	0
Rehtorin ohjeet	1	0
Majakkatunnit	1	0
Venny - kerho	1	1
Kannustava oppimisympäristö	0	1
Palkintoaika	0	1
Urakkaluontoinen opiskelu	0	1
Kännykkäohjelma	0	1
Ruokavalion muutos	0	1
Yhteensä	63	49

Loput huoltajien vastauksista kootut ryhmät

Kokosimme loppuun kolme viimeistä ryhmää, sillä niiden sisällä erilaisten mainintojen määrät olivat hyvin pienet. Nämä kolme ryhmää olivat erityisopetus, tuen suunnitelmat sekä vaihdokset (ks. taulukot 11, 12 & 13). Suurimpana ryhmänä näistä loppuista oli tuen suunnitelmat. Osa huoltajista oli maininnut erityisen tuen päätöksen tai erityisen tuen, mikä oli tämän ryhmän kattavin teema. Lisäksi huoltajien vastauksista nousi esille jonkin verran mainintoja henkilökohtaisista opetuksen järjestämisestä koskevista suunnitelmista. Kevään ja syksyn mainintojen välillä ei havaittu eroavaisuuksia.

”Erityinen tuki 1h erityisopetus äidinkieli/vk” (Kevät)

Erityisopetus ryhmä koostui ainoastaan erityisopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen maininnoista. Tämän ryhmän sisällä ei myöskään ollut isoja eroavaisuuksia syksyn ja kevään välillä.

”Erityisopetus, koulunkäynninohjaajan tuki, tukiovetus” (Kevät)

Viimeisimpänä teemana oli vaihdokset ja se oli pienin muodostetuista teemoista. Tähän ryhmään ei löytynyt mainintoja keväältä ollenkaan, lukuun ottamatta yhtä opettajan vaihdos mainintaa (Ks. taulukko 10), mutta emme lisänneet sitä taulukkoon, koska keväälle ei muodostunut tällaista ryhmää.

”Koulu[n] vaihdoksen takia vasta tukijärjestelyt alkamassa” (Syksy)

TAULUKKO 11. Erityisopetus

Erityisopetus	Kevät	Syksy
Erityisopetus	25	33
Osa-aikainen erityisopetus	22	17
Yhteensä	47	50

TAULUKKO 12. Tuen suunnitelmat

Tuen suunnitelmat	Kevät	Syksy
Erityisen tuen päätös, erityinen tuki	53	60
HOJKS	19	20
Yksilöllinen suunnitelma	8	6
Eho	1	1
Yhteensä	81	87

TAULUKKO 13. Vaihdokset

Vaihdokset	Syksy
Opettajan vaihdos	11
Koulun vaihdos	5
Muita henkilökunnan vaihdoksia	2
Yhteensä	18

5.3 Tyytyväisyyden muutos

Tutkimuskysymyksessä 3 tarkastelimme, miten huoltajien tyytyväisyys tuen toimivuuteen oli muuttunut kevästä syksyyn. Lisäksi tarkastelimme kysymystä

täydentävinä teemoina, miten huoltajien vastaukset ovat muuttuneet sisällöllisesti kevään ja syksyn välillä. Tarkastelumme kohteena olivat vastaukset, joiden kohdalla annetun arvion muutos oli ollut suurinta.

Huoltajien tyytyväisyyden muutosta tutkimme laatimiemme taulukon ja kuvion (ks. taulukko 14 ja kuvio 3) avulla. Taulukkoihin olemme koonneet huoltajien antamat numeeriset arviot tuen toteutumiselle keväältä ja syksyltä. Tyytyväisyyden muutosta tutkiessamme emme huomioineet niiden huoltajien vastauksia, jotka ovat jättäneet vastauksen tyhjäksi tai antaneet arvion ”ei koske meitä”.

Huoltajien vastauksista ilmeni, että suurin osa oli ollut yhtä tyytyväinen oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen keväällä ja syksyllä. Jopa 666 huoltajaa antoi saman arvion tuen toteutumiselle eri ajankohtina, mikä oli lähes puolet vastaajista (49,3 %). Ainoat ryhmät, joissa tuen arvion pysyminen samana ei ollut suurin ryhmä, oli keväällä tuen toteutumiseen tyytymättömimmät (arvot 1–2). Korrelaatiosta huomasimme, että mitä korkeamman arvion huoltajat olivat antaneet keväällä, sitä pysyvämpi arvio oli myös syksyllä ($r=0,502$; p -arvo $<0,001$).

Muutosta huoltajien arvioissa tuen toteutumisesta tarkasteltuamme huomasimme, että arvioiden 4–7 antaneiden vastaajien määrä (n. 118) oli kasvanut, kun taas 1–3 arvioiden antaneiden määrä oli hieman laskenut tai pysynyt jokseenkin samana. Tämä selittyi sillä, että syksyllä tuen toteutumisen arvion antaneissa oli 104 vastaajaa enemmän.

TAULUKKO 14. Tuen arvio ja muutos

Arvio: kevät ylä/syksy pysty	1	2	3	4	5	6	7	Tyhjä	Syksyn vastauksien määrä
1	9	1	4	3	4	6	2	1	30
2	4	5	5	5	6	3	4	2	34
3	3	6	20	8	14	19	10	5	85
4	3	8	16	49	25	24	9	6	140
5	5	9	16	27	70	38	25	13	203
6	3	2	9	13	37	138	72	19	293

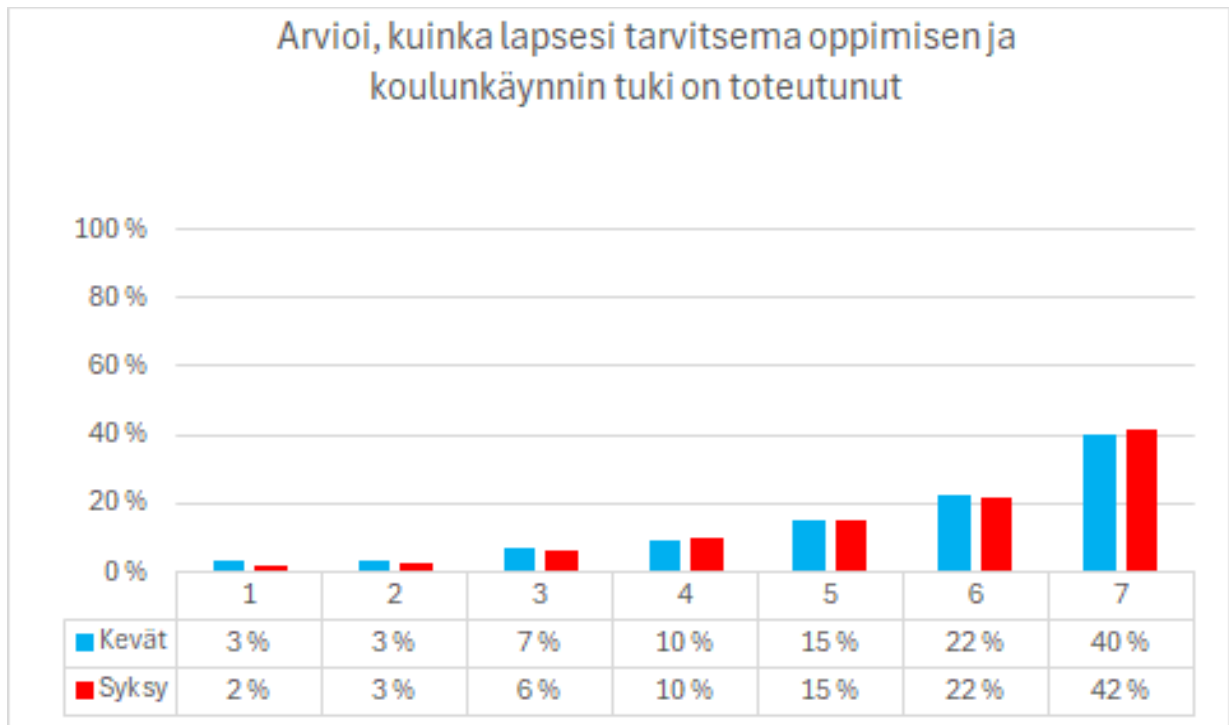
7	12	9	13	14	30	48	375	65	566
8 (ei koske meitä)	0	0	0	0	1	0	4	13	18
Tyhjä syksyllä	0	0	1	1	0	0	0	2	4
Kevään vastauksien määrä	39	40	84	120	187	276	501	126	

*Keltaisella, muutosta ei ole tapahtunut kevään ja syksyn välillä

**Vihreällä, muutos on ollut keväästä syksyyn +4 asteikkoa tai enemmän

***Punaisella, muutos on ollut keväästä syksyyn -4 asteikkoa tai vähemmän

KUVIO 3. Arvio, kuinka lapsesi tarvitsema oppimisen ja koulunkäynnin tuki on toteutunut



Ääripäiden muutokset

Tarkastelimme lähemmin niiden huoltajien vastauksia, joiden kevään ja syksyn antamien arvioiden välillä oli huomattavasti eroa eli 4–6 yksikköä (ks. taulukko 14). Yhteensä 73 huoltajan vastaus oli muuttunut huomattavasti kevään vastauksesta, joista positiivisia muutoksia tapahtui 44 huoltajalla ja negatiivisia

muutoksia 29 huoltajalla. Poistimme vastauksista sellaiset, joissa ei ollut lueteltu käytössä olleita tuen muotoja, vaan oli ainoastaan annettu tuelle arvio. Tämän jälkeen tarkasteltavaksi jäi 68 huoltajan vastausta. Näistä vastauksista löytyi 95 oppimisen ja koulunkäynnin tuen arviointiin vaikuttanutta tekijää (ks. taulukko 15), mistä 60 oli positiivisesti ja 35 negatiivisesti vaikuttavia. Tekijöistä kokosimme pääteemoja, joita löytyi kymmenen. Neljän näistä kymmenen teeman tekijöistä oli ollut vaikutuksia sekä positiivisesti että negatiivisesti oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Nämä neljä teemaa olivat opettajan vaihdos, henkilöstöresurssin muutos, muut sekä samat vastaukset. Lopuilla kuuden teeman tekijöillä oli ollut vaikutuksia ainoastaan positiivisesti tai negatiivisesti oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (ks. taulukko 15). Teemojen lähemmällä tarkastelulla teimme päätelmiä, mitkä tekijät olivat merkittävimpiä selittäjiä oppimisen ja koulunkäynnin tuen suuriin muutoksiin. Lisäksi vastasimme kysymykseen, miten niiden huoltajien vastausten sisällöt olivat muuttuneet, joilla tyytyväisyys tuen arvioon oli merkittävästi muuttunut.

TAULUKKO 15. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen arvion muutokseen vaikuttaneet tekijät

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen arvion muutokseen vaikuttaneet tekijät	Positiivinen vaikutus ja vastausten määrä	Negatiivinen vaikutus ja vastausten määrä
Opettajan vaihdos	5	6
Henkilöstöresurssin muutos	11	9
Koulun vaihdos	5	Ei vaikutusta
Ryhmän tai luokan vaihdos	14	Ei vaikutusta
Muut resurssimuutokset	Ei vaikutusta	10
Pedagogiset tuntiratkaisut	5	Ei vaikutusta
Henkilökohtaisen tuen tai opettajan antaman tuen lisäys	5	Ei vaikutusta
Tukiopetuksen lisäys	3	Ei vaikutusta
Muut	9	7
Samat mainittu	3	3
Yhteensä	60	35

Henkilöstöresurssin muutos

Henkilöstöresurssin muutos nousi suurimpana molempiin suuntiin vaikuttavana tekijänä esille oppimisen ja koulunkäynnin tuen arvioinnin muutoksen tarkastelussa. Henkilöstöresurssilla tarkoitamme koulun henkilöstön määrän lisäämistä tai henkilökohtaisempaa aikuisen tukea, kuten esimerkiksi luokka-avustajan vaihtumista henkilökohtaiseen avustajaan. Tuomme esille ensimmäiseksi, millaisilla henkilöstöresursseilla oli saatu positiivista muutosta aikaan sekä avamme, millä tavalla vastaukset olivat sisällöllisesti mahdollisesti muuttuneet. Tämän jälkeen kohdistamme huomiomme negatiivisiin muutoksiin. Henkilöstöresurssin muutos oli vaikuttanut 11 vastaajan oppimisen ja koulunkäynnin tuen arvioon positiivisesti.

Huoltajien vastauksista havaitsimme, että yksi merkittävimmistä henkilöstöresurssin muutoksista liittyi avustajiin. Keväällä osalla huoltajista vastauksessa oli ainoastaan mainittu luokka-avustaja tai avustaja luokassa, kun taas syksyllä vastauksista ilmeni, että lapsi oli saanut avukseen henkilökohtaisen avustajan.

Erytisentuen päätös, pienryhmäopetus, luokka-avustaja. - > Erytinen tuki, pienryhmä, erityisopettaja, oma avustaja

Lisäksi osasta huoltajien vastauksista kävi ilmi, että avustajien määrän noustessa arvio tuen toteutumisesta oli parantunut.

10 lapsen pienryhmässä, jossa opettaja ja 1 avustaja. Luokka-asteet 1-5 samassa. -> 4 oppilaan pienryhmässä, jossa opettaja ja 2 avustajaa

Osalla lapsista taas ei ollut ollut ollenkaan avustajaa käytössä keväällä ja syksyn vastauksesta ilmeni, että avustaja oli saatu käyttöön. Näissä vastauksissa ei ollut eritelty onko avustaja ollut luokka-avustaja vai henkilökohtainen, vaan oli vain maininta avustajasta.

Pienryhmä, hojks -> Pienryhmä, hojks, avustaja

Toinen merkittävä henkilöstöresurssin muutos, jolla oli mahdollisesti ollut vaikutusta huoltajien arvioon oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, oli erityisopettajan saaminen lapsen koulunkäynnin tueksi. Kevään vastauksissa erityisopettajia ei ollut mainittu, joten tästä päättelimme, että lapsi oli saanut

erityisopettajan vasta syksyllä. Osassa vastauksissa ilmeni, että lapsi oli ollut keväällä vielä esikoulussa, eikä erityisopettaja ollut silloin vielä ollut käytössä.

Inget i förskolan -> Skolgångsbiträde och speciallärarr.

Muita havaittavia tekijöitä huoltajien vastauksista ilmeni resurssiopettajan lisääminen, tukihenkilötoiminta sekä henkilökunnan pysyvyys verrattuna kevääseen. Lisäksi useammassa vastauksessa oli maininta opettajan tai muun aikuisen ammattitaidosta tai muusta hyväksi havaitusta piirteestä.

Pienryhmä -> Vaihto uuteen pienryhmään toisessa koulussa. Loistava opettaja ja ryhmäavustaja. Sairaalakoulujakso 8vko 10-11/2020

Negatiivisesti henkilöstöresurssin muutos ilmeni yhdeksän huoltajan vastauksesta. Negatiivisista vastauksista havaitsimme hyvin samankaltaisia tekijöitä kuin positiivistakin muutoksista. Avustajan tilanteen muutos oli myös negatiivisissa arvion muutoksissa yksi merkittävimmistä tekijöistä. Henkilökohtaisen avustajan menettäminen tai tämän tuen vähentäminen, ohjaajien lomauttaminen tai se, ettei ollut ollenkaan mainittu avustajaa syksyn vastauksessa olivat tekijöitä, jotka olivat vaikuttaneet oppimisen ja koulunkäynnin tuen arvioon.

Henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja erityi[sl]uokassa - > Ei ole enää henkilökohtaista koulunkäynninohjaajaa, vaikka tarve olisi kehitysvammaisuuden ja erityisen tuen tarpeen vuoksi.

Lisäksi toinen merkittävä negatiivisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen arvioon vaikuttaneista tekijöistä henkilöstöresurssin muutoksissa, oli erityisopettajan tuen laadun huonontuminen tai väheneminen. Huoltajat olivat vastanneet joko erityisopettajan opetuksen määrän vähenemisestä tai poistumisesta.

Erityisopettajan opetusta 2xviikossa. -> Erityisopettaja ollut vähemmän käytössä. Kerran viikossa tukiopetusta

Opettajan vaihdos

Opettajan vaihdos nousi toisena oppimisen ja koulunkäynnin tuen arvioon sekä positiivisesti että negatiivisesti vaikuttaneena teemana esille tarkasteltuamme ääripäiden vastauksia. Opettajan vaihdoksella havaitsimme olleen positiivista

vaikutusta viiden huoltajan vastauksessa, kun taas negatiivista vaikutusta sillä havaitsimme olleen kuuden huoltajan vastauksessa. Opettajan vaihdoksen yhteydessä päätimme ottaa tarkasteluun mukaan lapsen luokka-asteen, jotta voimme pohtia, oliko opettajan vaihdos ollut luonnollinen luokka-asteen vaihtumisen mukana tullut vai muun syyn takia tapahtunut vaihdos.

Positiivisissa muutoksissa olimme ottaneet laskuihin mukaan myös sellaisia vastauksia, joissa huoltajan vastauksesta oli helposti tulkittavissa, että lapsen luokka tai ryhmä oli vaihtunut syksyllä ja tämän lisäksi huoltaja oli halunnut mainita opettajan ammattitaidosta tai muusta positiivisesta ominaisuudesta. Oletuksenamme siis oli, että ryhmän vaihdoksen seurauksena myös opettaja oli vaihtunut. Tällaisia tapauksia, joissa uuden opettajan ammattitaitoa tai muuta ominaisuutta oli nostettu positiivisessa valossa esille, nousi esille kolmen huoltajan vastauksista.

Lapseni oli [erityisluokalla] ja toisten oppilaiden haasteet olivat hyvin erilaisia kuin autistisen lapseni. Koin, että hänellä ei ollut riittävästi tukea ja lapsellani oli huono olla. Vaihtuvat opettajat sekä avustajat lisäsivät lapseni ahdistusta. -> Lapseni pääsi tänä syksynä autismiluokalle, joka ollut mahtava asia. Arjen struktuuri, kuvatuki ja ennakointi toimii sekä pysyvä ammattitaitoinen henkilökunta. Ja aivan huikean ihana ja ammattitaitoinen opettaja!

Kahden muun vastauksen kohdalla oli suoraan mainittu oppimisen ja koulunkäynnin tuen laadun parantumisesta vain sen takia, että opettaja oli vaihtunut.

Tukihenkilö -> Opettajan vaihtumisen myötä hän on saanut tukea opettajalta, sekä saimme hänelle uuden tukihenkilön edellisen jäätyä pois (luokka-aste 5)

Luokka-asteiden tarkastelusta huomasimme, että kolme viidestä oppilaasta oli ollut viidennellä luokalla huoltajien antaessa vastauksia kyselyyn. Kaksi muuta oppilasta oli ollut toisella ja kuudennella luokalla. Viidennellä luokalla olleilla oppilailla oli mahdollisesti voinut tapahtua niin sanottu luonnollinen opettajan vaihdos, kun oppilaat olivat siirtyneet neljänneltä luokalta viidennelle luokalle. Huoltajien vastauksista tätä emme suoraan voineet päätellä. Yhden viidennellä

luokalla olleen oppilaan luokka oli vaihtunut yleisopetuksen luokasta pienluokkaan, jolloin opettajan vaihdos oli voinut johtua myös ryhmän vaihdoksesta. Toisen ja kuudennen vuosiluokan oppilaiden huoltajien vastauksista havaitsimme, että opettajan vaihdos oli todennäköisesti tapahtunut ryhmän vaihdoksen seurauksena.

Kuten aiemmin mainitsimme niin opettajan vaihdoksen negatiivinen vaikutus oppimisen ja koulunkäynnin tuen arvioon oli havaittavissa kuudesta huoltajan vastauksesta. Näistä kuudesta vastauksesta kaksi oppilasta oli ollut syksyllä kolmannella luokalla, mikä viittaa siihen heillä mahdollisesti opettajan vaihdos oli ollut seurausta luonnollisesti vaihdoksesta. Yksi oppilaista oli myös ollut viidennellä luokalla, joten hänenkin kohdallaan vaihdos oli mahdollisesti voinut johtua luokka-asteen vaihtumisesta. Kolmella muulla oppilaalla luokka-asteet eivät viitanneet siihen, että opettajanvaihdoksia olisi tehty tai tapahtunut luokka-asteen muuttumisen seurauksena.

Kaksi huoltajaa ei ollut avannut opettajanvaihdoksen lisäksi vastauksessaan juuri mitään muuta. Toinen näistä huoltajista oli vain maininnut opettajan vaihdoksen aiheuttaneen sekaannusta. Kahdesta muun huoltajan vastauksessa taas oli tuotu esille se, että uuden opettajan pätevyydellä olisi ollut osallisuus lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tuen laadun huonontumiseen.

Käytöshäiriöstä johtuen välitunnit sisällä, opettajan ja ohjaajan hyvä yhteistyö kodin kanssa ym. -> Opettaja on vaihtunut, hän ei ole yhtään pätevä hommaansa. Tukijärjestelyitä ei ole yhtään, luokassa on täysi kaaos. (luokka-aste 4)

Yhden huoltajan vastauksessa oli taas tuotu esille, että vanha opettaja tunsii lapsen paremmin kuin uusi opettaja, jolla oli huoltajan mielestä väärät menettelytavat. Tämä huoltaja oli maininnut muitakin tuen muotoja, mutta opettajan vaihdos oli selkein oppimisen ja koulunkäynnin tukea heikentävä tekijä. Lisäksi kolmessa huoltajan vastauksessa oli opettajan vaihdoksen yhteydessä mainittu ikään kuin opettajan vaihdoksen myötä oppilaalla ei olisi ollut tukimuotoja lainkaan. Tämän kommentin lisäksi useamman vastauksessa oli nostettu esille tilanteen sekavuus.

Helpotetut kokeet. Läksyjä joskus vähemmän. Erityisopettajan luona 1-2 tuntia viikossa. -> Opettaja vaihtui, eikä nykyään ole oikeestaan mitään. Vaikka oppimissuunnitelmassa on samat kuin keväällä. (luokka-aste 4)

Kaikista huoltajien kommenteista nousi esille sama piirre, että kevään vastaukseen oli eritelty yksi tai useampi tuen muoto, kun taas syksyn vastauksessa oli keskitytty kommentoimaan opettajan vaihdoksesta johtuvaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen laadun huonontumista.

Koulun vaihdos

Koulun vaihtamisella oli ollut ainoastaan positiivista vaikutusta oppimisen ja koulunkäynnin tuen arvioon huoltajien vastauksissa. Lisäksi koulun vaihtaminen ei ollut kovinkaan merkittävä tekijä, sillä sen oli maininnut ainoastaan viisi huoltajaa ja näistä viidestä huoltajasta kaksi vastaajaa oli jättänyt kevään vastauksen kokonaan tyhjäksi ja yksi oli maininnut, ettei edellisessä koulussa ollut ollut mitään ja tukijärjestelyitä ja syksyille oli kirjannut uuden paremman koulun. Kahden muun vastauksen kohdalla keväällä oli mainittu joitakin tukimuotoja ja syksyllä taas molemmissa vastauksissa oli nostettu esille sairaalakoulu. Toisessa näistä vastauksista sairaalakoulussa oli käyty lyhyt jakso, minkä lisäksi ensisijainen koulu oli vaihtunut. Toisessa taas ensisijainen koulu oli vaihtunut sairaalakouluun.

kevennetty koulupäivä (6h vko), tukiopetusmahdollisuus? -> Sairaalakoulu. Lyhennetty koulupäivä, joka kohta normaali, kun lapsi jaksaa hyvin ja saa riittävästi tukea päivän aikana.

Ryhmän tai luokan vaihdos

Ryhmän tai luokan vaihdos oli suurin oppimisen ja koulunkäynnin tukeen positiivisesti vaikuttaneista tekijöistä. Negatiivista vaikutusta ryhmän vaihtamisella ei ollut huoltajien vastauksista noussut esille. Ryhmän tai luokan vaihdoksen sisältäviä vastauksia oli yhteensä 14 kappaletta.

Puolet ryhmän tai luokan vaihdoksia koskevista vastauksista pitivät sisällään muutoksen pienryhmään tai pienempään ryhmään. Kolmessa näistä vastauksista kevään tuen tarjonta oli koettu riittämättömäksi. Yhdessä vastauksessa oppilas

oli ollut vielä keväällä tehostetun tuen piirissä ja syksyllä vaihtanut erityiseen tukeen.

Tehostettu tuki, joka ei käytännössä tarkoittanut mitään -> Luokassa resurssiopettaja, pilkotut kokeet, eriytys pienempään ryhmään ja hojks koska tehostettu tuki vaihtui erityiseen tukeen.

Kahdessa pienryhmää koskevassa vastauksessa oppilas oli siirretty toiseen pienryhmään. Toisessa kevään kymmenen oppilaan pienryhmästä oli siirrytty pienempään, neljän oppilaan ryhmään. Toisessa pienryhmä oli vaihtunut koulun vaihdoksen myötä. Kahdessa vastauksessa tukimuotoja ei ollut eritelty eikä kuvailtu tarkemmin. Toisessa näistä huoltaja ei osannut sanoa, mitä tukimuotoja keväällä oli ollut käytössä ja toisessa huoltaja oli vastannut lapsensa olleen esikoulussa.

Viidessä vastauksessa mainittiin siirto erityis- tai pienluokalle. Yhdessä vastauksessa oppilas oli ollut keväällä integroituna yleisopetuksen luokkaan, ja syksyllä siirtynyt pienluokalle osittaisella integraatiolla kehitystasoaan vastaavaan luokkaan.

Hlö kohtainen avustaja, 2 h erityisopetusta. Integroituna normi luokkaan -> Pienluokka, ihana ja hyvä opettaja, oma avustaja pienluokat ulkopuolisilla tunneilla, integrointi osittain kehitystasoa vastaavaan luokkaan

Yhdessä erityis- tai pienluokkaa koskevissa vastauksessa oppilaan oli kerrottu olleen esikoulussa ja yhdessä vastaus oli kevään osalta tyhjä. Riittämättömäksi tuen tarjonta oli koettu yhdessä vastauksessa, jossa viitattiin etäkoulun aikaiseen opetukseen, eli huoltaja oli luullut kysymyksen viitanneen koronasulun aikaiseen tuen tarjontaan.

Erittäin huonot. Lapsi koki etäkoulun todella raskaasti. Opettaja pisti vanhempien vastuulle etäopiskelun -> Siirto pienluokalle ja yksilöllinen opetus
Yksi vastauksista oli kevään osalta tyhjä ja yhdessä mainittiin, että "ei erityisopetusta". Näissä molemmissa syksyn kohdalla ainoana käytössä olleena tuen muotona oli mainittu erityisluokka. Yhdessä vastauksessa oppilaan kerrottiin olleen keväällä vielä esiopetuksessa.

Lapsella olin henkilökohtainen avustaja esikoulussa. Lapsi aloitti koulun syyslukukaudella 2020 -> Kuuden hengen pienluokka erityisen tuen tarpeessa oleville, erityisopettaja joka osaa asiansa ja 3-4 avustajaa luokassa, koulukyyditys.

Vastauksista ilmeni myös kaksi muuta ryhmän tai luokan vaihdosta. Toisessa näistä oppilas oli siirretty [erityisluokalta] autismiluokalle. Toisessa kevään kohdalla ainoana tuen muotona oli vastattu tsemppiopettaja ja syksyllä etappiluokka.

Tukiopetus

Tukiopetus oli mainittu kolmessa vastauksessa syksyllä uutena tukimuotona kevääseen verrattuna. Näiden vastausten kohdalla tuen arvion muutos keväästä syksyyn oli ollut positiivinen.

Tarvittaessa pien[er]immässä ryhmässä, on hyper-aktiivinen, eli siihen tarvitsee tukea -> On saanut tarvittaviin aineisiin tukiopetusta ja tarvittaessa pienemmässä ryhmässä

Lisäksi yhdessä vastauksessa ainoana tuen muotona oli mainittu viikoittainen tukiopetus ja syksyllä sen antaminen oli lopetettu. Tässä tapauksessa tuen arvion muutos oli ollut negatiivinen keväästä syksyyn siirryttäessä.

Pedagogiset tuntiratkaisut

Yhtenä teemana vastauksista ilmeni oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvät pedagogiset ratkaisut, joita tehdään oppituntien ja koulupäivän aikana. Tällaisia ratkaisuja ilmeni viiden huoltajan vastauksesta, joiden antaman tuen arvion muutos oli ollut positiivinen keväästä syksyyn siirryttäessä. Näitä ratkaisuja olivat esimerkiksi helpotetut tehtävät, pilkotut kokeet ja työrauhaa tukevat toimet sekä kouluarjen strukturointi ja ennakointi.

Kolmessa vastauksessa kevään tilanne oli koettu riittämättömäksi tai tukimuotoja ei ollut huoltajan mukaan käytössä.

Nästan inget -> Lättare uppgifter, stödtimmar

Yhdessä vastauksessa huoltaja ei osannut sanoa, mitä tukimuotoja keväällä oli käytössä. Syksyllä pienempiin ryhmiin siirtymisen lisäksi tukimuotona oli mainittu erilaiset työrauhaa tukevat toimet. Yhdessä vastauksessa keväällä annetuista tukitunneista oli siirrytty niiden lisäksi myös helpotettujen kokeiden käyttöön.

Enemmän henkilökohtaista opetusta tai opettajan tuki

Viidessä vastauksessa, joiden kohdalla myös tuen arvion muutos oli positiivinen, mainittiin opettajan oppilaalle antama tuki tai henkilökohtaisen opetuksen lisääminen.

Erityisopettaja -> Enemmän henkilökohtaista opetusta

Neljässä vastauksessa oppimisen ja koulunkäynnin tuki koettiin keväällä tavalla tai toisella riittämättömäksi. Yhdellä huoltajan lapsella oli muun muassa tehostettu tuki puutteellisesti käytössä ja yksi oli vastannut etäkoulun olleen toimimatonta. Yhdestä vastauksesta ilmeni tuen riittämättömyys ja kodin ja koulun välisen yhteistyön kankeus keväällä. Syksyllä tilanne oli koettu paremmaksi ja yhtenä tekijänä muiden joukossa oli mainittu yksilöllinen tuki.

Lapsen näkövammaa ja terveystilannetta huomioitiin koulussa, mutta koska lapsen käytös on hyvää ja sosiaaliset taidot hyvät, eikä häiritse opetusta, hän ei saanut riittävästi tukea opiskeluun. Annettiin jotakin, mutta ei sitä tukea mitä o[ll]is tarvinnut. Koulun ja kodin yhteistyö kankeaa ja vaivalloista. -> Lisättyjen tukiresurssien vuoksi lapsi on vihdoin saanut tarvitsemaansa tukea. Resurssit ovat aina menneet eniten häiriköiville lapsille. Kiltti ja sopeutuva jäi ilman apua. Nyt on ollut koulunkäynninohjaajan tukea ja jopa yksilöllisesti suunniteltua ja tote[u]tettua erityisopetusta lapsen omiin erityistarpeisiin. Koulumenestys on noussut ja lapsi kokee onnistumisen elämyksiä. Tämä kaikki sillä että luokanopettaja vaihtui, tekee avoimesti yhteistyötä, kuuntelee myös vanhempia, koronaresursseilla kouluun on saatu lisää koulunkäynninohjaajia ja erityisopetusta. Aikaisemmat ryhmiin koottavat erityisopetustunnit eivät ole auttaneet lasta. Aina joku vie opettahan huomion. Kiireetön tilanne, jossa erityisope[tt]aja kohtaa lapsen, kuuntelee ja ohjaa oppimista on auttanut eniten. Muutos on valtavan suuri. Erityisopettajan on pystyttävä kohtaamaan kukin oppilas, ja perehdyttävä asioihin ja annettava täsmätukea. Nimellinen

massaerityisopetus ryhmässä ei toimi. Aikaa henkilökohtaiseen kohtaamiseen ja yksilölliseen tukeen tarvitaan jatkossakin.

Muut

Positiivisten ja negatiivisten tuen toteutumisen arvioiden muutosten taustalla oli myös muita mahdollisia selittäjiä, joita tarkastelemme tässä kappaleessa. Positiivisten muutosten avovastauksia tässä kategoriassa on yhdeksän kappaletta. Negatiivisten muutosten kohdalla seitsemän. Tähän kategoriaan on sisällytetty myös epäselvät vastaukset, joista on vaikea tulkita arvion taustatekijöitä.

Positiivisten muutosten joukossa esille nousi joitakin yksittäisiä tekijöitä, kuten koulukyyditys, opettajan yhteistyökyky ja vanhempien kuuntelu, tuen vaihtuminen erityiseen tukeen, suomen kielen tuki, etäopetus matematiikan tuki sekä tulevaisuuden suunnittelu.

Ei ollut oikein muuta kuin isovanhemmat -> Etäopetus,opettaja tavoitettavissa jos on tarve..

Osassa vasauksissa puolestaan oli epäselvyyksiä. Yksi kevään ja yksi syksyn vastaus oli tyhjä, ja yhdessä vastauksessa oli kevään osalta vastattu ”hyvää” ja syksyn osalta ”en tiedä”. Yksi huoltaja oli vastannut kevään osalta tukimuotojen olleen ”normaalit” ja syksyn osalta vastaus oli tuen muotojen suhteen osittain epäselvä.

Normaalit -> Matikka, ja joku kännykkä ohjelman opettelu (kun meidän tyttö oli karanteenissa niin muut niitä opetteli, sitten ihmeteltiin että kuinka sä nyt et tajuu tätä kun tuli kouluun.... huh huh)

Myös negatiivisten arvioiden muutosten saaneiden vastausten kohdalla oli tuen muotojen suhteen pääosin epäselviä vastauksia. Yhdessä vastauksessa tuen muodoksi oli vastattu toimintaterapia, ja sitä ei enää syksyllä ollut päätöksestä huolimatta saatavilla. Tämä lienee vaikuttanut arvion laskuun. Yhdessä vastauksessa oli kevennetty tukea oppilaan kehityksen myötä. Arvion muutokselle ei tässä ilmennyt selvää syytä, sillä syksyn vastauksesta päätellen tuen tarjonta oli ollut hyvää, vaikka sitä olikin kehityksen myötä purettu.

Pienluokka, jossa avustaja -> Kehitystä ja kypsymistä on tapahtunut yleisesti ottaen niin paljon, että pienluokka on vaihtunut normaaliluokkaan. Siinä pärjää lähes muiden tahdissa ADHD-lääkkeen avulla, ei ole eriytettyjä tunteja. Olettaisin, että jos jatko sujuu yhtä hyvin (opettaja tulee vielä vaihtumaan vuodenvaihteessa, luokka pysyy nyt samana), niin myös tukiluokitus laskee.

Viisi muuta vastausta olivat epäselviä. Osa niistä sisälsi tyhjiä vastauksia, eikä annetuista vastauksista ilmennyt tuen muotoja.

6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitimme, miten tyytyväisiä huoltajat olivat erityisen tuen toteutumiseen keväällä 2020 ennen koronasulkua ja syksyllä 2020, kun lähiopetukseen palattiin. Selvitimme, mitä tuen muotoja huoltajien mukaan on käytetty edellä mainittuina ajankohtina. Lisäksi tarkastelimme tyytyväisyyden muutosta kevään ja syksyn 2020 välillä, sekä näiden taustalla mahdollisesti vaikuttavia tuen muotojen vaihteluita. Aineistona toimi syksyllä 2020 kerätty huoltajakyselyaineisto, joka on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Koronapandemia peruskoulussa -koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisöissä 2020–2022-hanketta.

6.1 Huoltajien tyytyväisyys

Tutkimme 1.6. -luokkalaisten erityisen tuen päätöksen saaneiden lasten huoltajien tyytyväisyyttä lapselle annettuun erityiseen tukeen. Huoltajat ilmaisivat tyytyväisyytensä seitsemänportaisella likert-asteikolla, jossa arvio 1 tarkoitti ”Erittäin heikosti” ja arvio 7 ”Erittäin hyvin”. Tulosten mukaan enemmistö huoltajista on ollut tyytyväisiä annettuun tukeen sekä kevään että syksyn 2020 osalta. Myöskään huoltajien tyytyväisyys tuen saantiin ei ollut tilastollisesti merkitsevästi noussut tai laskenut keväästä syksyyn. Tämä oli mielenkiintoinen havainto, sillä tutkimuksemme eräänlaisena taustaoletuksena oli, että koronapandemian aiheuttamalla sulkutilalla olisi ollut vaikutuksia syksyllä tarjottuun erityiseen tukeen. Näin ei ollut, vaikka aikaisemmista tutkimuksista on selvinnyt, että huoltajien kokemus koululta saadusta tuesta erityisopetusta vaativien lasten ja nuorten opettamiseen oli ollut heikkoa sulun aikana (Greenway ja Eaton-Thomas, 2020; Shaw & Shaw, 2023). Voi esimerkiksi olla mahdollista, että huoltajien tyytyväisyys tarjottuun erityiseen tukeen on pysynyt samankaltaisena myös sulkutilan jälkeen, koska koulut ovat todellisuudessa

pystyneet palaamaan takaisin samankaltaisiin toimintatapoihin oppimisen ja koulunkäynnin tuen antamisessa kuin ennen sulkutilaa.

Lintuvuoren ja Hienosen (2024) tulokset koulun henkilöstön kokemuksista oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen ovat samansuuntaisia tutkielmassamme käytetyn huoltajakyselyaineiston kohdalla, sillä heidänkin tutkimuksessaan kyselyyn vastanneiden kokemus oli, että tuki oli toteutunut koronasulun jälkeisenä syksynä yhtä hyvin tai paremmin, kuin keväällä 2020 ennen sulkutilaa. Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi opetuksen järjestäjille korona-avustuksia syksyllä 2020 ja ne suunnattiin suurimmaksi osaksi tukiopetukseen ja muuhun oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (Lintuvuori & Heinonen, 2024). Tämä voi osaltaan vaikuttaa siihen, että kokemukset ovat pysyneet yhtä hyvinä tai jopa parantuneet koronasulkua edeltävään normaalitilaan verrattuna.

6.2 Käytössä olleet erityisen tuen muodot

Tuloksista kävi ilmi, ettei käytössä olleissa erityisen tuen muodoissa ollut kevään ja syksyn välillä merkittäviä eroavaisuuksia. Molempina ajankohtina samat pääryhmät, eli aikuisen tuki ja ohjaus, ryhmä- ja luokkaratkaisut sekä erityiskoulut ja oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllinen tukeminen nousivat suurimpina teemoina tuloksista esille. Kolmiportaisen tuen käyttöönotolla on mahdollisesti ollut vaikutuksia siihen, että huoltajien vastauksista nousi selkeästi esille aikuisen tuki ja ohjaus sekä ryhmän sisällä erityisopettajan sekä ohjaajien antama tuki ja ohjaus. Pulkkinen (2019) on todennut, että osa-aikaisella erityisopetuksella on merkittävä rooli nykyisessä oppimisen ja koulunkäynnin tuen antamisessa, koska se mahdollistaa erityisopettajan antaman tuen myös yleisopetuksen luokissa. Tämä selittänee erityisopettajan antaman tuen mainintojen määrää huoltajienkin vastauksissa.

Huoltajien vastauksissa tuen muotoihin oli myös jonkin verran kotiopiskeluun ja etäkouluun viittaavia vastauksia. Mainintoja oli syksyn kohdalla 8 ja kevään kohdalla 15 kappaletta. Tämä herätti meidät pohtimaan, että onko ainakin osa huoltajista sekoittanut kevättä koskevan kysymyksen korona-ajan sulkuajankohtaan, vaikka kyselyssä määriteltiin selkeästi kysymys koskemaan tukimuotoja ennen korona-ajan sulkua. Kotona opiskelu kyllä on yksi erityisistä

opetusjärjestelyistä, kun oppivelvollinen on koulun kirjoilla, mutta ei käy koulua (Hartman & Huttunen, 2021). Esimerkiksi terveydelliset syyt tai vaikea elämäntilanne voivat johtaa erityisiin opetusjärjestelyihin, kuten kotona opiskeluun (Hartman & Huttunen, 2021). On siis täysin mahdollista, että huoltajat ovat tarkoittaneet kotiopiskelun olleen käytössä tuen muotona keväällä ennen koronasulkua. Toisaalta kotiopiskelun määrä syksyllä 2020 on lähes puolet pienempi, joten tämä voisi viitata myös väärinymmärrykseen ainakin osan vastaajan kohdalla.

6.3 Opetusryhmiin liittyvät ratkaisut

Huoltajien tyytyväisyys erityisen tuen tarjontaan oli hyvin samankaltaista niin keväällä kuin syksyllä 2020. Tarkasteltuamme niiden huoltajien vastauksia, joiden tyytyväisyys kuitenkin oli merkittävästi muuttunut kevästä syksyyn, havaitsimme, että positiivisia muutoksia oli tapahtunut jokseenkin enemmän. Muutokseen vaikuttaneista tekijöistä ryhmän tai luokan vaihdos oli merkittävimpiä positiiviseen muutokseen vaikuttaneista tekijöistä. Ryhmän ja luokan vaihdos ei ollut vaikuttanut negatiivisesti kenenkään huoltajan arvioon. Mielenkiintoisen ryhmän ja luokan vaihdoksen vastauksista teki sen, että suurin osa lapsista oli siirtynyt erityisluokalle tai pienluokalle, eikä vaihdos ollut tapahtunut esimerkiksi yleisopetuksen luokkien välillä.

Erityisopetuksen strategian (OPM, 2007) ehdotuksessa tavoitteena oli kaikkien oppilaiden onnistumisesta, kasvusta ja kehityksestä. Tämä pyritään mahdollistamaan inklusiivisella opetuksella, jolla tarkoitetaan opetuksen järjestämistä siten, että oppilas saa riittävää ja oikea-aikaista tukea oppimiseen ja muuhun kehitykseen (OPM, 2007). Inklusion määritelmän mukaan yhteiskunnan ja koulun tulisi olla avoin kaikille ja tukea tarvitsevan henkilön apu tuotaisiin sinne, missä hän kulloinkin vaikuttaa (Saloviita, 2012). Koulun kontekstissa tämä tarkoittanee yleisopetuksen luokkia. Onkin mielenkiintoista, että niinkin iso osa tutkimuksemme aineiston huoltajista oli maininnut lapsensa olleen erityisluokalla tai niiden huoltajien, joilla tuen arvio oli noussut merkittävästi, lapsi oli siirtynyt erityisluokalle. Useat tutkimukset osoittavat, että erityisoppilaat oppivat enemmän yleisopetuksen luokissa kuin erityisluokissa (Saloviita 2012; Moberg & Savolainen 2015, s.70). Saloviidan (2012) mukaan

erityisluokkaan sijoittamisesta voi olla jopa enemmän haittaa kuin hyötyä. Toisaalta taas isosta osasta huoltajien vastauksista ei ollut pääteltävissä oliko lapsi erityisluokalla tai pienryhmässä kokoaikaisesti vai väliaikaisesti. Huoltajien näkemyksen mukaan kuitenkin vaikuttaisi siltä, että he ovat kokeneet ryhmävaihdokset ilmeisen toimivina ratkaisuuina.

6.4 Koulutuksellinen tasa-arvo

Tulokset herättivät pohtimaan myös koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista erityisen tuen toteutumisen näkökulmasta. Ouakrim-Soivion ja kollegoiden (2018) mukaan koulutuksellisella tasa-arvolla viitataan nykyään muun muassa yksilöllisten vaihtoehtojen tarjoamiseen, joiden avulla jokainen voisi hyödyntää omaa potentiaaliaan mahdollisimman hyvin. Tutkimusaineistostamme käy ilmi, että käytössä olleita tuen muotoja on hyvin monenlaisia kevyemmästä vahvempaan ja yksilöllisempään tukeen. Toisaalta vastanneiden joukossa on myös useampia vastauksia, jossa todetaan, ettei tukitoimia ole käytössä lainkaan, tai ne ovat riittämättömiä. Lisäksi tukimuotojen määrän keskiarvo on melko vähäinen, vain alle kaksi tukimuotoa vastausta kohden.

Lintuvuoren ja kollegoiden (2024) mukaan tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumisen kannalta lapselle ja nuorelle tarjottava tuki on keskeisessä roolissa esi- ja perusopetuksessa. Havaintomme tuen vähäisyydestä tai puuttumisesta usean erityistä tukea tarvitsevan kohdalla herättää kysymyksen koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta, sillä tutkimusotantamme koostuu vain erityisen tuen päätöksen saaneiden lasten huoltajien vastauksista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2014) on kirjattu seuraavanlaisesti:

” Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten. Erityisen tuen tehtävänä on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen”.

Erityiseen tukeen siis siirrytään, kun oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteita ei saavuteta kevyemmän tuen keinoin. Siksi vaikuttaa huolestuttavalta, että useampi vastaaja totesi tukitoimien puuttuvan kokonaan tai lähes kokonaan. On myös mahdollista, että huoltajat eivät esimerkiksi kaikissa tapauksissa tiedäneet tutkimuotojen todellista tilannetta, ja ovat siksi vastanneet, ettei tutkimuotoja ole käytössä. Voi myös olla, että jotkut eivät ole jaksaneet luetella yksityiskohtaisesti jokaista tutkimuotoa erikseen.

Huoltajat ovat antaneet jonkin verran myös vastauksia, joista ilmenee, ettei heillä ole tiedossa, mitä tuen muotoja lapsella on ollut käytössä. Tämä herättää kysymyksen kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivuudesta, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tuodaan ilmi oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävän yhteistyön merkitys tuen tarpeiden selvittämisen sekä tuen suunnittelun ja onnistuneen toteuttamisen kannalta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö auttaa opettajaa suunnittelemaan opetustaan oppilaan tarpeiden mukaisesti sekä vaikuttaa positiivisesti myös oppilaan motivaatioon saavuttaa tavoitteita ja huoltajien innokkuuteen tukea oppimista myös kotona (Josilowski, 2019). Siksi olisi tärkeää, että kodin ja koulun yhteistyö toimisi jokaisen oppilaan kohdalla. Aineistostamme ei voi sen enempää päätellä, mistä huoltajien ”en tiedä” -vastaukset johtuvat, joten merkittäviä johtopäätöksiä näistä ei voi tehdä. Voi myös olla, että jotkut huoltajat ovat esimerkiksi viitsimättömyyttään vastanneet, etteivät tiedä käytettävistä tutkimuodoista.

6.5 Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuseetiikkaan liittyvät päätökset ja ratkaisut ovat läsnä tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa (Kuula, 2011; Cohen ym. 2018). Tutkimusprosessi voi nostaa jatkuvasti esiin kysymyksiä muun muassa tutkimusmenetelmien, aineistonkeruun ja aineistonkäytön sekä raportoinnin osalta (Cohen ym. 2018). Valintojen eettisyyttä tulee siis miettiä jokaisessa vaiheessa, jo tutkimusaiheen valinnan kohdalla. Lähestyimme aiheen valintaa siitä näkökulmasta, minkä aiheen tutkiminen olisi hyödyllistä ja ajankohtaista ja lisäksi halusimme valita itseämme kiinnostavan aiheen. Koimme aiheen

tutkimisen hyödylliseksi, sillä oppimisen ja koulunkäynnin teemat ovat ajankohtaisia ja keskustelua herättäviä.

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta on tärkeää, että se noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Kuula, 2011). Hyvä tieteellinen käytäntö koostuu peruseriaatteista, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto, ja näistä on huolehdittava tieteellisen tutkimuksen alusta loppuun saakka (TENK, 2023). Olemme tutkimuksemme tekemisen jokaisessa vaiheessa pyrkineet huomioimaan nämä periaatteet ja noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Lisäksi kun kyse on ihmistieteistä, ovat ihmisen kunnioittamiseen liittyvät arvot keskeisessä roolissa tutkimusetiikassa (Kuula, 2011).

Aineistonkeruussa on huomioitava muun muassa tutkimusluvut ja tietosuojaan liittyvät kysymykset (Kuula, 2011). Emme tarvitse varsinaisia tutkimuslupia, sillä käytimme valmiiksi kerättyä aineistoa. Aineistomme ei myöskään sisältänyt henkilötietoja, mutta huolehdimme jokaisen vastauksen kohdalla, että tutkittavien oikeus yksityisyyteen toteutuu. Kuulan (2011) mukaan tutkimukseen ei saa sisällyttää sellaista tekstiä, josta yksittäinen tutkittava voisi olla tunnistettavissa. Tähän kiinnitimme erityistä huomiota avovastauksia läpi käydessä.

Muiden työtä on kunnioitettava ja asianosaisille on annettava saavutuksista niiden ansaitsema arvo (TENK, 2023). Pyrimme viittaamaan asianmukaisesti kaikkiin hyödyntämiimme julkaisuihin APA7 -tyylillä. Lisäksi meillä oli käytössämme valmiiksi kerätty tutkimusaineisto, ja allekirjoitimme siihen liittyen materiaalinsiirtosopimuksen, jossa linjataan tarkasti sopimuksen kaikkia osapuolia kunnioittavat ehdot. Ennen tutkimusta onkin tärkeää, että aineiston käyttöön liittyvistä tekijöistä sovitaan yhdessä siihen liittyvien osapuolten kesken (TENK, 2023).

Tutkimusetiikkaa pohtiessa nousee myös mieleen kysymys tutkimuksen objektiivisuudesta. Olemme pyrkineet huomioimaan omat lähtökohtamme ja käsityksemme tutkittavasta ilmiöstä, jotta ne eivät liikaa ohjailisi ratkaisujamme ja johtopäätöksiämme. Toisaalta kaikki tiede on tulkintaa, kuten Raatikainen (2005) toteaa. Hänen mukaansa tiede pyrkii kuvaamaan ja selittämään todellisuutta, ja siihen liittyy aina tulkintaa, jota ihminen mieleensä tekee. Se ei kuitenkaan tarkoita, että tiede olisi aina täysin mielivaltaista ja subjektiivista (Raatikainen,

2005). Olemme kuitenkin pyrkineet olemaan tietoisia lähtökohdistamme ja toimimaan avoimesti kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Rajoitteina tässä tutkimuksessa oli muun muassa se, että aineisto on kerätty vain yhtenä ajankohtana, ja sen vuoksi se kertoo huoltajien kokemuksista vain syksyllä 2020. Lisäksi kevään osalta huoltajat joutuivat muistelemaan tuen toteutumista, kun taas syksyllä he vastasivat sinä hetkenä vallinneen tilanteen mukaan ja tämä voi kenties jossain määrin vaikuttaa vastauksiin. Lisäksi tutkimusaineistomme tuo ilmi vain huoltajien näkemyksen, joten tuen toteutumisen kokemuksia ei voi yleistää kaikkien osapuolten kokemuksiksi.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa selvitimme huoltajien kokemuksia erityisen tuen toteutumiseen liittyen keväällä 2020 ennen koronasulkua ja saman vuoden syksynä. Tulosten mukaan huoltajat olivat pääosin tyytyväisiä annettuun tukeen molempina ajankohtina. Lisäksi selvitimme, mitä tuen muotoja oli ollut käytössä ja tarkastelimme niiden huoltajien vastauksia, joiden tyytyväisyys tuen saatavuuteen oli muuttunut merkittävästi kevästä syksyyn. Aikuisen tuki ja ohjaus, oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllinen tukeminen sekä luokka- ja ryhmäratkaisut ja erityiskoulut korostuivat suurimpina teemoina molempina ajankohtina. Havaitimme, että ryhmä- ja luokkaratkaisuilla oli merkittävin positiivinen vaikutus huoltajien tyytyväisyyteen tuen toteutumisessa. Henkilöstöresursseihin liittyvät ratkaisut korostuivat niiden huoltajien vastauksissa, joiden arvio tyytyväisyydestä oli laskenut merkittävästi kevästä syksyyn.

Huoltajien antamien numeeristen arvioiden perusteella tyytyväisyys annettuun tukeen oli yllättävänkin hyvä, mutta toisaalta havainto oli linjassa koulun henkilöstön kokemusten kanssa (Lintuvuori & Hienonen, 2024). Kun otimme vastaukset lähempään tarkasteluun, oli niistä kuitenkin havaittavissa myös tuen toteutumisen haasteita. Erityiseen tukeen siirryttäen, kun yleinen ja tehostettu tuki ei enää riitä (OPH, 2014). Siksi oli yllättävää, että tuen muotoja oli mainittu vastaajaa kohden niin vähäisesti, kun kuitenkin voidaan olettaa, että oppilaalla on ollut aiemmin käytössä tehostettu tuki ja se on todettu riittämättömäksi. Vastausten joukossa oli myös jonkin verran niitä, joissa tukimuotojen kerrottiin puuttuvan kokonaan tai niistä ei oltu tietoisia. Olisikin mielenkiintoista selvittää tarkemmin, miten tukimuodot jakautuvat eri tyytyväisyysluokkiin.

Tutkimuksessamme keskityimme vain huoltajien kokemuksiin, ja on mahdollista, ettei heillä ole täydellistä kokonaiskuvaa koulussa annettavasta tuesta. Hyvä kodin ja koulun välinen yhteistyö edesauttaa lapsen ja nuoren

kasvua ja kehitystä (Josilowski, 2019), ja olisikin mielenkiintoista tutkia siihen liittyvää todellisuutta tarkastelemalla, miten huoltajien kokemus tuen toteutumisesta vastaa koulussa annettavaa tukea. Lisäksi olisi mielenkiintoista perehtyä siihen, onko huoltajien kokemuksissa tuen tarjontaan liittyen alueellisia tai koulujen välisiä eroja, sillä peruskoulun eriytyminen on nykyään paljon esillä julkisessa keskustelussa. Tutkimustuloksistamme voi päätellä, että ainakin huoltajien kokemusten perusteella koulujen väliset erot ovat merkittäviä, mutta tätäkin aihetta voisi tutkia laajemmin myös koulujen näkökulmasta.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., ... & Österlund, I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti.
- Ahtiainen, R. (2015) Oppimisen ja koulunkäynnin muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (13., täysin uud. p.) (s. 25–42.) Tampere: Vastapaino.
- Bernelius, H. & Huilla, H. (2021) Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. (2016) The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning disability quarterly*. 39(1). 58–66.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. Eighth edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Greenway, C.W. and Eaton-Thomas, K. (2020), Parent experiences of home-schooling children with special educational needs or disabilities during the coronavirus pandemic. *British Journal of Special Education*, 47. 510-535. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/1467-8578.12341>
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement – a systematic review. *Frontiers of Psychology*, 12, 746289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- Hartman, J. & Huttunen, R. (2021) Vahva demokratia ja kotiopetus. *Kasvatus ja aika*, 15(3–4), 82–98. <https://doi.org/10.33350/ka.107241>
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015) Perusopetuslain erityisopetusta koskevat muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M. Vainikainen (toim.)

- Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen.* (s. 15–24)
Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Jahnukainen, M. (2021) Erityisopetus ja oppivelvollisuus: Kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen. *Koulu ja menneisyys*, 58, 38–65. <https://doi.org/10.51811/km.100380>
- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (2012) Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012) Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6(1), 39–55. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68311>
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen: Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia 3*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–62.
- Kivirauma, J. (2015) Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen ja S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 25–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011) Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.) Tampere: Vastapaino.
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2023) Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota -Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. *Kasvatus & Aika* 17(3), 26–49. <https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatus & Aika* 11(4), 4–21.
- Lintuvuori, M. & Hienonen, N. (2024) Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Teoksessa M. Vainikainen, M. Lintuvuori, C. Mergianian, R. Hotulainen & A. Rimpelä (toim.) *Koronapandemia peruskoulussa -koulunkäynti, opetus*

ja hyvinvointi kouluuyhteisöissä 2020–2022. Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimuskeskus REALin julkaisuja 2024:1.

Lintuvuori, M., Pulkkinen, J. & Heiskanen, N. (2024) Tuki varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa: Mitä tiedämme tuen tarjonnasta kunnissa? Teoksessa M. Jahnukainen & T. Harrikari (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s.281–309) Vastapaino.

Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. (s. 68–90). PS-kustannus.

Nykänen, H. (2021) Veteen piirretty viiva: Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa. (väitöskirja) University of Oulu.

Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (4. p.) Määräykset ja ohjeet 2014:96.

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

Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 140/2020 Haettu 18.4.2024 osoitteesta: <https://okm.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>

Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020/1214. Säädöksiä seurattu SDK 157/2024 saakka.

Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., & Hildén, R. (2018). Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus*, 49(5), 415–430.

Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020) Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs, S. Lakkala (2020) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus

Pulkkinen, J. (2019) Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2015) Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa - rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 52–63.

- Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnukainen, M. (2020) Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa. Tuen Tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(3), 301–309.
- Rinne, R. (2011) Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. (s.12–45) Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Saloviita, T. (2012). Inklusio eli ”osallistava kasvatus” Haettu 17.4.2024 osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>
- Simola, Hannu. (1995). Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto.
- Simola, H., Kauko, J., Kalalahti, M., Sahlstrom, F., & Varjo, J. (2017). Dynamics in Education Politics: Understanding and explaining the Finnish case. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203068793>
- Schreier, M. (2012) *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications, Ltd.
- Shaw P. A. & Shaw A. (2023) COVID-19 and remote learning: experiences of parents supporting children with special needs and disability during the pandemic, *Education 3-13*, 51(3), 371-385. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1960579>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.) Helsinki: Tammi
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.
- Vainikainen, M., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Heinonen, N., ... Hotulainen, R. (2018) Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston kanslia.
- Varjo, J. (2007) Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. *Kasvatus & Aika* 1(1), 49–69