

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kolmiportaisesti tukea kaikille avoimessa koulussa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu – tutkielma

SONJA NIINIKOSKI

Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

SONJA NIINIKOSKI: Kolmiportaisesti tukea kaikille avoimessa koulussa

Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma, 96 sivua ja 12 liitesivua

Toukokuu 2015

---

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki muuttui kolmiportaiseksi tukimalliksi 2011. Uudessa tukimallissa yleistä tukea seuraavat vahvemmat tukimuodot tehostettu ja erityinen tuki (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Tavoitteena on ollut mm. varhaisen puuttumisen vahvistaminen sekä tuen suunnitelmallisuuden ja yhteistyön lisääminen (Huhtanen 2011, 12; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Uusi tukimalli nojautuu vahvasti inklusiiviseen näkemykseen ja Takalan (2010, 13) mukaan inklusio tarkoittaa osallisuutta ja sitä, että kaikilla on oikeus käydä omaa lähikouluaan ja tarvittava tuki on järjestettävä sitä tarvitsevalle. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kolmiportaista tukimallia on alettu toteuttaa virtolaisissa alakouluissa. Tutkimustehtävä jäsenyi yhdeksi pääongelmaksi ja neljäksi alaongelmaksi. Tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään, miten kolmiportaista tukimallia on ryhdytty käytännössä toteuttamaan tukimuotojen ja pedagogisten asiakirjojen avulla. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaiseksi opettajat arvioivat muutoksen kohti inklusiivista koulua ja uuden tukimallin toimivuuden. Tutkimuksen avulla pyrittiin saamaan selville myös se, miten uudelle tukimallille asetetut tavoitteet ovat toteutuneet paikallisella tasolla.

Perusjoukon muodostivat kaikki virtolaiset alakoulujen luokanopettajat ja erityisluokanopettajat (N=32). Toteutunut otos oli lopulta kahdeksan opettajaa (N=8), joista yksi oli erityisluokanopettaja ja seitsemän muuta luokanopettajia. Tutkimus lukeutuu survey-tutkimusten joukkoon ja aineistonhankintamenetelmänä käytettiin kyselyä, joka toteutettiin sähköisesti Wilma-käyttöjärjestelmän kautta. Lisäksi tutkimuksen tausta-aineistona käytettiin Virtain kaupungin sivistystoimenjohtajalta saatuja tilastotietoja. Tutkimusote oli kvantitatiivinen, mutta tutkimustuloksia analysoitiin yhdistämällä sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista lähestymistapaa.

Keskeisimmät tutkimustulokset liittyvät tukimuotoihin, pedagogisiin asiakirjoihin ja kolmiportaiselle tukimallille asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Tutkimustulosten perusteella kouluilla oli käytössä monipuolisesti tukimuotoja kaikilla tuen tasoilla. Pedagogisten asiakirjojen kohdalla heijastui vastaajien hienoinen epävarmuus, sillä vastauksissa oli hieman haparointia siinä, mikä asiakirja kuuluu millekin tuen tasolle. Opettajat eivät myöskään kokeneet pedagogisia lomakkeita kovin tärkeiksi tukimuodoiksi. Tuen dokumentointia ei koettu kuormittavaksi, vaikka tukimallin koettiin lisänneen työmäärää. Opettajat olivat erityisen tyytyväisiä tukimallin myötä tehostuneeseen opettajien väliseen yhteistyöhön. Moniammatillisuus oli myös lisääntynyt, mutta samanaikaisopettajuus on vielä käynnistysvaiheessa. Oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuus oli myös lisääntynyt. Puolet vastaajista piti tukimallia askeleena kohti inklusiivisempaa koulua ja koki, että kaikille yhteinen koulu on hyvä. Erityiskouluista ja – luokista ei kuitenkaan tahdota kokonaan luopua.

Tutkimustulosten perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että kolmiportaista tukimallia on alettu toteuttamaan Virroilla aktiivisesti. Opettajien yleinen tyytyväisyys tukimalliin on melko hyvä. Resurssit tukimallin toteuttamiseen koettiin valitettavasti riittämättömiksi ja kaikki opettajat eivät ole saaneet riittävästi täydennyskoulutusta ja ohjausta uuden tukimallin käytännön toteuttamisesta. Myönteistä on kuitenkin se, että lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat tietävät, mistä tai keneltä he saavat tarvittaessa tukea ja ohjausta tukimalliin liittyvissä kysymyksissä.

Avainsanat: inklusio, erityinen tuki, erityisopetus, kolmiportainen tukimalli, pedagogiset asiakirjat, tehostettu tuki, yleinen tuki

# Sisällys

## TIIVISTELMÄ

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2 SUOMALAISEN ERITYISOPETUKSEN KEHITYSLINJAT</b> .....	<b>8</b>
2.1 Segregaation aikaan .....	9
2.2 Normalisaatiosta integraatioon .....	9
2.3 Erityisopetuksen nykytila .....	11
2.3.1 Kaikille yhteinen inklusiivinen koulu .....	12
2.3.2 Inklusio meillä ja muualla .....	16
2.4 Koulu ja opettajuus muutoksessa.....	20
<b>3 KOLMIPORTAINEN TUKIMALLI</b> .....	<b>24</b>
3.1 OPS 2004 oppimisen ja koulunkäynnin tuen näkökulmasta.....	29
3.2 Yleinen tuki.....	30
3.3 Tehostettu tuki .....	31
3.4 Erityinen tuki .....	33
3.5 Pedagogiset asiakirjat .....	36
3.5.1 Oppimissuunnitelma .....	37
3.5.2 Pedagoginen arvio .....	38
3.5.3 Pedagoginen selvitys.....	38
3.5.4 HOJKS .....	40
3.6 Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki .....	41
<b>4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET JA TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT</b> .....	<b>44</b>
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja aiheen valinta .....	44
4.2 Tutkimusongelmat .....	45
4.3 Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote.....	47
4.4 Tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	48
4.5 Hypoteesit .....	49
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>51</b>
5.1 Tutkimusstrategia.....	51
5.2 Tutkimusjoukko .....	52
5.3 Kysely aineistonhankintamenetelmänä.....	55
5.4 Aineiston analyysi.....	58
<b>6 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>62</b>
6.1 Tutkimuodot.....	62
6.1.1 Yleisen tuen tutkimuodot .....	63

6.1.2 Tehostetun tuen tukimuodot .....	64
6.1.3 Erityisen tuen tukimuodot .....	65
6.1.4 Tärkeimmät tukimuodot .....	66
6.1.5 Käytetyimmät tukimuodot .....	67
6.2 Pedagogiset asiakirjat .....	68
6.2.1 Oppimissuunnitelma .....	71
6.2.2 Pedagoginen arvio .....	71
6.2.3 Pedagoginen selvitys.....	72
6.2.4 HOJKS .....	72
6.3 Tukimallille asetetut tavoitteet.....	73
6.3.1 Tuen suunnitelmallisuus .....	73
6.3.2 Yhteistyö.....	73
6.4 Koulun ja opettajuuden muutos .....	74
6.5 Kolmiportaisen tukimallin toteutuminen virtolaisissa alakouluissa .....	75
6.5.1 Resurssit ja täydennyskoulutus .....	75
6.5.2 Työmäärä .....	75
6.5.3 Yleinen tyytyväisyys tukimalliin .....	76
<b>7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....</b>	<b>77</b>
7.1 Tutkimuksen reliaabelius ja validius .....	77
7.2 Tutkimusetiikka .....	79
7.3 Katoanalyysi .....	80
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>82</b>
8.1 Tulosten tarkastelu.....	82
8.1.1 Tukimuodot.....	82
8.1.2 Pedagogiset asiakirjat.....	85
8.1.3 Tukimallille asetetut tavoitteet.....	86
8.1.4 Yleinen tyytyväisyys tukimalliin ja inklusiivinen koulu.....	87
8.2 Johtopäätökset.....	90
8.3 Tutkimusmatkan jatkuminen.....	92
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>94</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>97</b>
Liite 1. Kyselylomake.....	97
Liite 2. Kyselylomakkeen saatekirje.....	105
Liite 3. Sähköpostiviesti koulun johtajille.....	106
Liite 4. Näyte tutkimusaineistosta.....	107

## KUVIOT

Kuvio 1. Kolmiportaisen tuen malli ja sen tavoitteet.....	26
Kuvio 2. Erityisopetuksen toteutuspaikka (Virrat).....	35
Kuvio 3. Oppilaan tuen sisältämät tukimuodot (Virrat).....	36
Kuvio 4. Pedagogisten asiakirjojen laadintakerrat.....	55
Kuvio 5. Yleisen tuen tukimuodot.....	63
Kuvio 6. Tehostetun tuen tukimuodot.....	64
Kuvio 7. Erityisen tuen tukimuodot.....	65
Kuvio 8. Tärkeimpien tukimuotojen jakautuminen kolmella tuen tasolla .....	66
Kuvio 9. Ensisijainen tuen tarpeen kirjaaja.....	69
Kuvio 10. Pedagogisten asiakirjojen laadintaan osallistuvat yhteistyötahot.....	70

## TAULUKOT

Taulukko 1. Vastaajien taustatiedot.....	53
Taulukko 2. Vastaajien oman luokan taustatiedot.....	54
Taulukko 3. Toimijat, jotka näkevät yksittäistä oppilasta koskevat asiakirjat.....	70

# 1 JOHDANTO

Suomalainen erityisopetus on kokenut muutoksia menneiden vuosikymmenten saatossa. Erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhde herättää edelleen kiivasta keskustelua. Vaikka erityisopetuksen saralla on kuljettu pitkä tie segregaaation ajoista tämän päivän inklusiiviseen kouluun, toimii Suomessa yhä erillisiä erityiskouluja erityisluokkineen. Vuonna 2013 Suomessa toimi vielä 94 peruskouluasteen erityiskoulua (Vipunen 2015).

Suomalainen erityisopetus koki merkittävän muutoksen 2010, kun perusopetuslakiin ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehtiin muutoksia erityisopetusta ja oppilaalle annettavaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeviin säädöksiin. (Takala 2010, 21.) Lakimuutos pohjautui pitkälti 2007 laadittuun erityisopetuksen strategiaan, jossa linjattiin erityisopetuksen kehittämistarpeita. Strategian yhtenä kantavana ajatuksena on inklusiivinen näkemys ja lähikouluperiaate (Opetusministeriö 2007, 13). Lisäksi strategiassa tehtiin ehdotukset varhaisesta tuesta ja ennalta ehkäisevästä toiminnasta, tehostetun tuen käyttöönotosta sekä uusista pedagogisista asiakirjoista. (Opetusministeriö 2007, 59–60.)

Vuonna 2011 otettiin käyttöön uusi kolmiportainen tukimalli, jossa tukea annetaan oppilaalle asteittain vahvistuen. Tuen portaat ovat yleinen, tehostettu ja erityinen. Tukimallin tavoitteiksi asetettiin tuen suunnitelmallisuus, joustavuus ja jatkuvuus. Tukimallissa korostuvat myös varhainen tuki ja moniammatillinen yhteistyö. (Huhtanen 2011, 102–106.) Vuonna 2013 Suomessa opiskeli kaikkiaan 506 317 peruskoululaista vuosiluokilla 1-9, joista 35 080 sai tehostettua tukea ja 39 680 opiskeli erityisen tuen tasolla. Valtakunnallisista muutoksista huolimatta kunnille jäi suuri vastuu ja harkinnanvaraisuus tuen käytännön järjestämisen suhteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Tästä syystä tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten kolmiportainen tukimalli toteutuu Virroilla. Millaisia tukimuotoja opettajilla on käytössä? Millaiseksi pedagogisten asiakirjojen täyttäminen koetaan? Kuinka tukimallille asetetut tavoitteet ovat toteutuneet? Millaisia ajatuksia inklusiivinen koulu herättää opettajissa?

Aiheen valintaa ovat ohjanneet muutoksen ajankohtaisuus sekä oma kiinnostukseni. Tukimallin toteutumista ei ole aiemmin tutkittu paikallisella tasolla, joten tutkimustulokset antavat arvokasta lisätietoa Virtain kaupungin opetuksen, oppimisen ja koulunkäynnin tilasta. Tutkijana en näe uutta

tukimallia vain erityisopetukseen kytkeytyvänä muutoksena, vaan oman esiymmärrykseni varassa sen tulisi sulauttaa vallalla oleva kaksoisjärjestelmä yhdeksi. Inklusion määritelmät ovat varsin monimuotoisia, mutta sen pääperiaatteiden mukaan kaikki oppilaat käyvät koulua yhdessä, yhteinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti ja jokainen kouluyhteisön jäsen tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010). Inklusio tarkoittaa myös osallisuutta ja sitä, että kaikilla on oikeus käydä omaa lähikouluun ja oppimisen ja koulunkäynnin tarvittava tuki on järjestettävä sitä tarvitsevalle (Takala 2010, 13). Inklusioon on sitouduttu kansainvälisissäkin sopimuksissa, mutta silti sen käytännön toteutus ontuu edelleen. Inklusio voi toteutua vasta, kun koulujärjestelmämme luopuu oppilaiden erottelusta yleis- tai erityisopetukseen kuuluviksi. (Eskelä-Haapanen 2012, 175–176.)

Tutkimusjoukkona (N=8) ovat virtolaiset alakoulujen luokanopettajat ja erityisluokanopettajat, joiden arvioimana tätä suomalaisen koulutuspolitiikan ja (erityis)opetuksen muutosta tarkastellaan. Luokanopettajat ja erityisluokanopettajat ovat avainasemassa tukimallin toteuttamisessa. Vastauksia tutkimusongelmiin lähdettiin keräämään sähköisellä kyselylomakkeella. Tutkimusote on ollut vahvasti kvantitatiivinen, mutta aineiston analyysissä on yhdistetty sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen lähestymistavan keinoja. Tutkimuksen avulla on pyritty kuvailemaan mahdollisimman kattavasti asiain tämän hetkistä tilaa sekä sen keskeisimpiä piirteitä (Vilka 2007, 20).

Virrat on tutkijan oma kotipaikkakunta, joka on noin 7 300 asukkaan vireä kaupunki Pohjois-Pirkanmaalla. Kaupungin kouluverkko käsittää kuusi alakoulua ja keskustan alakoulun yhteydessä toimii vielä toistaiseksi erillinen erityiskoulu. Lisäksi kunnassa toimii yläkoulu, lukio ja ammattioppilaitos. Virtain kaupungin sivistystoimenjohtajalta saadun viimeisimmän tilastoinnin mukaan koko perusasteen oppilasmäärä on 618, joista 407 on alakoululaisia. Esikoululaisia on 33. Tilastointipäivä on ollut 20.9.2014. Virroilla perusopetuksen järjestämistä linjaa opetussuunnitelman perusteiden lisäksi kuntatason opetussuunnitelma, jonka lisäksi on laadittu myös koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Tutkimuksen avulla saadaan tietoa myös meneillään olevaan opetussuunnitelmauudistukseen, jota olen saanut olla paikallisesti toteuttamassa OPS2016-työryhmän mukana.

## 2 SUOMALAISEN ERITYISOPETUKSEN KEHITYSLINJAT

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) mukaan suomalaisen erityisopetuksen kehitys voidaan jakaa viiteen jaksoon. Ensimmäinen jakso käsittää erityisopetuksen alkuvaiheen 1840-luvulta oppivelvollisuuslain voimaantuloon vuoteen 1921 saakka. Erityisopetuksen kehityksessä tapahtui jo ensimmäisen aallon aikana merkittävä harppaus eteenpäin, sillä ennen ajanlaskumme alkua vammaislapsia vainottiin ja sittemmin säällittiin (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 29). Erityisopetus tietoisena toimintana alkoi sittemmin Euroopassa aistivammaisten, kuurojen ja sokeain opetuksena 1700-luvulla. Suomessa ei kuitenkaan vielä ollut aistivammaisten erityisopetusta koulumuotoisena ennen 1800-lukua (Tuunainen & Nevala 1989, 27).

Toiminta laajentui ajan myötä psyykkisesti kehitysvammaisten ja fyysisesti vammaisten opetuksiksi. Vaikka useimpien erityisopetusta saavien oppilaiden oppimista tai sopeutumista koskevat ongelmat ovat varsin pieniä, termi ”erityisoppilas” samastetaan edelleen usein termiin ”vammaisen oppilas”. (Hautamäki ym. 2001, 157.) Suomalaisen erityisopetuksen vanhimpana muotona voidaan pitää aistivammaisopetusta, sillä 1846 perustettiin ensimmäinen kuurojen koulu Porvooseen (Hautamäki ym. 2001). Ensimmäiset näkövammaisten koulut aloittivat toimintansa puolestaan 1860-luvulla ja liikuntavammaisten koulut 1890-luvulla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 12). 1852 maassamme annettiin köyhäinhuoltoasetus (Hautamäki ym. 2001). Todellisena alkusysäyksenä kehitysvammaisten opetukselle voidaan kuitenkin pitää vuonna kehitysvammaisten koulun perustamista Pietarsaareen vuonna 1877. Pari vuotta myöhemmin 1879 annettiin uusi vaivahoitoasetus ja seuraavalla vuosikymmenellä perustettiin ensimmäiset vammaisjärjestöt. (Hautamäki ym. 2001.) Vammaisten opetus järjestettiin pitkälti yksityishenkilöiden ja hyväntekeväisyysjärjestöjen toimesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisun (2014) perusteella erityisopetuksen toinen jakso käsittää ajan vuodesta 1921toisen maailmansodan päättymiseen. Erityisopetuksen kannalta merkittävää oli, että vuonna 1921 asetettu oppivelvollisuuslaki ei koskenut kehitysvammaisia lapsia. Tuon



ajanjaksona annettiin myös invalidihuoltolaki 1946 ja vuonna 1948 kuntouttaminen terminä otettiin käyttöön (Hautamäki ym. 2001).

## **2.1 Segregaation aikaan**

Erityisopetuksen kolmas jakso ulottuu toisen maailmansodan päättymisestä aina 1970-luvulle ja peruskoulun tuloon asti. Kun matkataan riittävän kauas historiaan, huomataan, miten julmia ihmiset ovat olleet poikkeavia yksilöitä kohtaan. Vammaisuuden historia sisältää julmaa kohtelua, hylkäämistä, pahoinpitelyä ja eristämistä. (Takala 2010, 14.) Tätä aikakautta leimasi erityisesti invalidihuollon kehittäminen sekä erityisopetuksen määrällinen kasvu 1940–1960 –luvuilla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 12.) Erityisesti 1960-luvulta lähtien rakennettiin suomalaista hyvinvointi yhteiskuntaa toisen maailmansodan jälkeen ja koulujärjestelmä kohtasi uusia haasteita (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006). Kivirauman ym. (2006) mukaan samaan aikaan niin Suomessa kuin muissakin länsimaissa vammaispolitiikka koki selvän muutoksen, joka johti segregoinnin vahvaan kritisointiin. Erityisopetus oli hyvin segregoitunutta, koska erityisoppilaat nähtiin niin poikkeavina muista oppilaista. Heidät erotettiin omiksi, hyvin homogeenisiksi ryhmikseen, ja tuolloin tuli mukautetun opetuksen rinnalle myös sopeutumattomien opetus ja luokaton erityisopetus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 12.) Takalan (2010, 14) mukaan tätä opetusta rahoittivat yksityiset hyväntekeväisyysjärjestöt, kirkko tai jokin muu taho yhteiskunnan sijaan.

Segregaatiolla tarkoitetaan jonkin ihmisryhmän erottamista muista esimerkiksi vammaisuuden tai rodun perusteella (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2011). Käytännössä tämä tarkoitti erityisopetuksessa normaaliopetuksesta erillisten erityisluokkien tai – koulujen järjestämistä samalla tavalla vammaisille. Erilaisuuteen ja vammaisuuteen suhtauduttiin lääketieteellisesti ja erilaisuutta selitettiin fyysisellä vammaisuudella ja toimintavajavuudella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 12.)

## **2.2 Normalisaatiosta integraatioon**

Segregaation ajoista kuljettiin kuitenkin hiljalleen kohti hyväksynnän ja osallisuuden ideologiaa. Erityisopetuksen neljättä aikakautta leimasi normalisaation periaate ja integraatio-ajattelu, jotka nostivat pikku hiljaa päätään 1970-luvun alussa. Normalisaatiolla tarkoitetaan näkemystä, jonka mukaan vammaiset voivat opiskella niin kuin kaikki muutkin, ja integraatio on normalisaation toteuttamisen keino. Normalisaation periaatteen mukaan eri tavoin vammaisilla tulisi olla samat oikeudet ja mahdollisuudet kuin vammattomilla. Vammaisten lasten tulisi esimerkiksi päästä samaan koulujärjestelmään normaalien kanssa. (Ahvenainen ym. 2001.) Kivirauman ym.(2006) mukaan

1970-luvulta alkaen peruskoulun yhtenä tehtävänä on ollut alueellisen, sosiaalisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon lisääminen. Yleisesti tavoiteltiin sosiaalista integraatiota, mikä mahdollisti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelun yleisopetuksessa omassa lähikoulussaan. Integraatiolla tarkoitetaan kokonaistumista, eheytymistä ja yhteenkuuluvan kokonaisuuden muodostamista. Integraatio on kokonaisvaltaisuutta, jossa vammaisten ja vammattomien koulutus järjestetään samojen periaatteiden mukaan samassa koulujärjestelmässä siten, että he toimivat mahdollisimman paljon yhdessä. Integraation onnistumiseksi poikkeavien oppilaiden erityistarpeet on kuitenkin otettava huomioon erityistukea antamalla. (Ahvenainen ym. 2001.) Integraatio oli siis askel lähemmäs yleisopetusta eli lapsi on ensin erityisopetuksessa, josta hänet sitten siirretään yleisopetukseen joko kokonaan tai osittain (Takala 2010, 16).

Takalan (2010, 15) mukaan tavallinen malli integraatiosta on se, että oppilas on erityisluokalla, mutta osallistuu joillain tunneilla yleisopetuksen luokan opetukseen eli hänet integroidaan sinne. Oppilaalla on erityisoppilaan status ja hänen pääasiallinen opiskelupaikka on pienryhmässä. Oppilas voidaan integroida myös kokonaan yleisopetuksen ryhmään, mikäli opetus voidaan järjestää tarvittavien tukitoimien avulla yleisopetuksessa, vaikka erityisopetuksen tarvetta olisi yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Takala (2010, 16) painottaa, että pelkkä fyysinen integraatio ei vielä riitä vaan tarvitaan myös sosiaalinen ulottuvuus.

Aikakauden yksi merkittävimmistä saavutuksista oli vuoden 1978 kehitysvammalaki, joka antoi alkusysäyksen harjaantumisopetuksen kehittämiseksi. Saloviidan (2012, 4) mukaan juuri vammaisliikkeen piirissä alkoi jo 1970-luvulla kehittyä ajattelutapa, joka sittemmin 1990-luvun alusta alkaen on tunnettu inklusiona. Kyse oli vammaisten oikeudesta saada palvelut siellä, missä he itse halusivat olla. Aikakautta leimasi myös vuoden 1983 peruskoululaki, joka ei jättänyt enää kehitysvammaisia oppivelvollisuuden ulkopuolelle. Takalan (2010, 14) mukaan peruskoululaista huolimatta vaikeasti kehitysvammaiset otettiin koulutoimen piiriin vasta 1997. Integraatiota vauhditti myös 1985 ilmestyneet uudet opetussuunnitelman perusteet, jossa oli nyt mukana eriyttäminen sekä opetuksen ja oppimäärän yksilöllistäminen. Erityisopetuksen opetussuunnitelman perusteet tulivat voimaan kaksi vuotta myöhemmin. 1997 vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus siirrettiin sosiaalitoimesta opetustoimen piiriin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Takalan (2010, 16) mukaan integraatio ja inklusio vaativat onnistuakseen paljon yhteistä ponnistelua ja ennakoivaa valmistelua. Koko kouluyhteisön on sitouduttava siihen, että kaikki ovat tervetulleita kouluun. ”*Kun integraatio toteutuu täydellisesti, ollaankin jo inklusiossa*” (Takala 2010, 16).

## 2.3 Erityisopetuksen nykytila

Erityisopetuksen viides jakso ulottuu aina 1990-luvulta tähän päivään. Tätä ajanjaksoa ovat vahvasti leimanneet erilaiset erityisopetuksen kehittämishankkeet ja arvioinnit, joiden myötä erityisopetus siirtyi vähitellen selvästi kuntien vastuulle. Vuoden 2007 erityisopetuksen strategia laittoi pisteen siirtymälle oppivelvollisuudesta oppimisoikeuteen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Viimeisimmän mullistuksen suomalainen erityisopetus koki 2011, kun uusi kolmiportainen tukimalli otettiin kouluissa käyttöön.

Vammaisten eristämisen ajatellaan kuuluvan historian havinaan. Silti yhä nykypäivänäkin on monia lapsia ja nuoria, joita ei oteta lähikouluun syystä tai toisesta. Perusteluina käytetään esimerkiksi sitä, että lapset ovat liian haastavia, he vahingoittavat muiden opetusta, kuormittavat liikaa opettajia, vievät aikaa kaikilta tai leimaavat koko luokan hankalaksi. Vaikuttaa siis siltä, että vammaisuutta ja erilaisuutta on yhä vieläkin vaikea saada sopimaan kouluun. Ikuinen kysymys onkin, tuleeko lapsen olla sopiva koululle vai koulun lapselle. Vastaus ei ole yksinkertainen. (Takala 2010, 14–15.)

2000-luvulle tultaessa suomalainen yhteiskunta oli taloudellisesti myllerryksessä, minkä jälkimaininkina erityisopetuksen tarve lähti kasvuun 2000-luvulla (Huhtanen 2011, 20). Eskelä-Haapasen (2012, 15) mukaan erityisopetuksen määrä on jatkanut tasaista kasvuaan viimeiset 20 vuotta. Erityisopetussiirrot ovat kasvaneet noin puolen prosentin vuosivauhtia ja erillisen erityisopetuksen määrä on myös kasvanut tasaisesti koko ajan. Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on siis kasvanut räjähdysmäisesti. Vuonna 2010 peruskoululaisista 8,5 prosenttia eli noin 46 700 oppilasta oli siirretty erityisopetukseen. Vaikka peruskoululaisten määrä on vähentynyt, vastaavasti erityisopetukseen siirrettyjen määrä on kasvanut edelleen verrattuna edellisiin vuosiin. Kasvu on jatkunut tällaisena yli kymmenen vuoden ajan. Jos lukuun ynnätään myös osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat, luku kattaa kolmekymmentä prosenttia kaikista peruskoulun oppivelvollisista. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistui lukuvuonna 2009–2010 23,3 prosenttia eli 128 700 oppilaista. Seuraavana lukuvuonna tämäkin luku oli puoli prosenttiyksikköä suurempi. Vuonna 2010 erityisopetukseen siirretyistä oppilaista 30 prosenttia oli integroituna kokonaan yleisopetuksen luokkiin ja 24 prosenttia osittain integroituna yleisopetuksen ryhmiin. Peruskoulujen erityisryhmissä opetusta sai 32 prosenttia ja erityiskouluissa 14 prosenttia erityisopetukseen siirretyistä. Erityisopetusta järjestetään edellisvuosia useammin yleisopetuksen ryhmissä, minkä seurauksena perusopetuksessa kokonaan integroitujen erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on hitaasti kasvanut, mutta erityiskouluissa ja erityisryhmissä opiskelevien oppilaiden määrä on hitaasti vähentynyt. (Eskelä-Haapanen 2012, 21.) Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelevista oppilaista suurin osa on poikia, sillä heitä on kaikista oppilaista kolme neljäsosaa (Kivirauma ym.

2006). Erityisopetuksen tilannetta voidaan tarkastella tilastojen valossa, mutta tilastokeskuksen luvut antavat lähinnä määrällisen kuvan kokonaistilanteesta ja todellisuudessa tilanne on monimutkaisempi (Huhtala 2011, 18). Huhtalan (2011, 18) mukaan numeeriset tiedot kertovat siitä, että oppilaat eivät selviydy yleisopetuksessa eivätkä nykyiset tukitoimet ole riittäviä.

### 2.3.1 Kaikille yhteinen inklusiivinen koulu

Tällä hetkellä erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhdetta leimaa inklusiivinen näkemys, jota erityisopetuksen strategia ja sen myötä kolmiportainen tukimalli painottavat entistä vahvemmin. Tavoitteena on, että erityistä tukea tarvitseva oppilas saisi opiskella omassa lähikoulussaan, tavallisen opetusryhmän mukana. Lapsi, jolla on erityisiä tarpeita, on ennen kaikkea lapsi ja vasta sen jälkeen lapsi, jolla on erityisiä tarpeita (Halinen & Järvinen 2008). Inklusio voidaan kiteyttää kolmeen pääperiaatteeseen, joiden mukaan kaikki oppilaat käyvät koulua yhdessä, yhteinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti ja jokainen - niin oppilas kuin henkilökunnan jäsenkin – tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu kouluyhteisössä (Naukkarinen ym. 2010). Takalan (2010, 13) mukaan inklusio tarkoittaa osallisuutta ja sitä, että kaikilla on tasavertainen oikeus käydä omaa lähikouluun, ja koulunkäynnin tarvittava tuki on järjestettävä sitä tarvitsevalle. Inklusio on siis vastakohta eristämislle, segregoinnille, joka antaa oppilaalle viestin, että hän ei kuulu joukkoon (Eskelä-Haapanen 2012, 21 Falveyn ja Givnerin 2005, 5 mukaan). Alkujaan 1990-luvun alussa, kun inklusion käsitettä käytettiin ensimmäisiä kertoja, sillä tarkoitettiin ensisijaisesti myös syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten henkilöiden hyväksymistä yhteiskuntaan (Saloviita 2012, 2). Inklusio ei ole tietty saavutettu tila, vaan se on jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja koko yhteiskunnassa (Naukkarinen ym. 2010). Takalan (2010, 13) mukaan inklusio ei myöskään ole pelkkä lähikouluperiaate vaan se on ajattelutapa. Halinen ja Järvinen (2008) eivät näe inklusiota vain koulutuksellisenä tasa-arvona vaan heidän mukaansa se on myös käytännön strategioita, rakenteita ja työtapoja, jotka takaavat menestyksekkään oppimisen kaikille oppilaille.

Inklusion käsitteeseen liittyvän monimutkaisuuden selvittämiseksi Malinen, Savolainen, Engelbrecht ja Xu (2010, 353) ovat esittäneet tyypittelyn kuudesta eri tavasta käsittää inklusiivinen opetus. Mallin ovat luoneet Ainscow, Booth ja Dyson (2006). Nämä kuusi erilaista inklusiokäsitystä eroava toisistaan siinä, miten ne määrittelevät inklusiivisen opetuksen kohderyhmän. Ensimmäisessä lähestymistavassa inklusiivinen opetus kohdistuu vammaisiin ja erityisen tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin. Toisessa lähestymistavassa inklusion kohteena ovat oppilaat, jotka on kurinpitosyistä erotettu koulusta. Kolmas käsitys on niin sanottu laaja inklusiokäsitys, jossa inklusio kohdistuu

kaikkiin koulutuksen ulkopuolelle jääviin ryhmiin. Kohderyhmänä ovat myös muun muassa köyhyyden, sukupuolen, äidinkielen ja etnisen alkuperän vuoksi syrjityt lapset. Tämä näkemys on saanut kannatusta etenkin kehittyvissä maissa. Neljännessä lähestymistavassa inklusio ilmentää kaikille yhteisen koulun, ”a school for all”, –periaatetta, joka on peräisin Englannin kaltaisista maista, jossa koulut ovat perinteisesti vahvistaneet yhteiskuntaluokkien välistä eriarvoisuutta. Viidennen näkemyksen kannattajat puolestaan pitävät inklusiota keinona edistää Unescon ajamaa ”Education for all” – ohjelmaa. Ohjelmassa on linjattu vammaisten lasten rinnalla esimerkiksi tyttöjen, etnisten vähemmistöjen ja AIDS-orpojen oikeutta koulutukseen. Vammaisliikkeet ovat kritisoineet tätä näkemystä siitä, että vammaisten lasten asema on heikkenemässä Unescon tärkeysjärjestyksessä. Kuudes lähestymistapa sen sijaan käsittää inklusion koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä periaatteena. Näkemys on Ainscown ym. (2006) oma malli siirtää inklusion painopistettä sen kohderyhmistä inklusiivisen opetuksen arvoihin ja periaatteisiin. Heidän mukaansa inklusiivisen opetuksen arvoja ovat oikeudenmukaisuus, osallistuminen, myötätunto, yhteisöllisyys, oikeutus, monimuotoisuuden kunnioittaminen ja kestävä kehitys. He painottavat, että inklusio ei ole mikään saavutettavissa oleva pysyvä olotila vaan pikemminkin jatkuva prosessi, jonka myötä koulut vähitellen muuttavat käytänteitään yhä inklusiivisemmiksi. Kuudennen näkemyksen heikkous n kuitenkin siinä, että periaatteisiin ja arvoihin pohjautuva lähestymistapa herättää väistämättäkin kysymykset: mitä nämä periaatteet tarkalleen ottaen tarkoittavat, ja miten ne tulisi siirtää käytäntöön? (Malinen ym. 2010, 353–354.)

Puolestaan Takalan (2010, 16–17) mukaan on kovaa, pehmeää ja tyhmää inklusiota. Takalan (2010, 16–17) määritelmän mukaan kova inklusio tarkoittaa sitä, että oppilaan kaikkiin tarpeisiin on pystyttävä vastaamaan yleisopetuksen puolella. Tätä voidaan pitää puhtasoppisena, jopa fanaattisena inklusion muotona. Pehmeä inklusio sen sijaan on tilanne, jossa tukea tarjotaan monipuolisesti yleisopetuksessa, mutta hyväksytään se, että joissain tilanteissa tukea voidaan tarvita myös muualla. Tyhmä inklusio kuvaa tilannetta, jossa oppilaan erityistarpeet tiedostetaan, mutta niitä ei tahdota nimittää erityisiksi eikä niihin vastata. Useimmiten kuntien inklusiopolitiikka on näiden kaikkien yhdistelmä tai vain jotakin näistä. Takalan (2010, 17) mukaan tämän päivän koulussa inklusio on tavoiteltava tilanne.

Inklusion juuret ovat 1980-luvun alun Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Italiassa, missä integraatioajattelu kehittyi inklusioajatteluksi. Inklusio syntyi muun muassa perinteisen koulun toimintatapojen joustamattomuudesta, kouluintegraation toteuttamisessa havaituista puutteista ja koulutuksen kaksoisjärjestelmäajattelun kritiikistä. Inklusio edellyttää kouluintegraatiota perustavampia muutoksia oppimista, oppimisen ohjaamista, koulukulttuuria, kuntatason strategioita

ja koulun tehtävää yhteiskunnassa koskevissa käsityksissä ja toiminnoissa. Yhteinen koulu kaikille merkitsee kaikkien oppilaiden kasvamista ja opiskelua yhdistyneessä koulutusjärjestelmässä, jossa ei ole erillisiä erityiskouluja ja erityisluokkia. Keskeistä ovat joustavat, kaikkien oppilaiden osallisuutta korostavat opiskelujärjestelyt. (Naukkarinen ym. 2010.)

Saloviidan (2012, 2) määritelmän mukaan käsite ”inclusive education” tuli tunnetuksi Salamancan julistuksesta (1994), jolloin integraatio vaihdettiin inklusioksi. Ensimmäisen kerran inklusion periaate ilmaistiin kuitenkin jo YK:n vammaisten vuoden 1981 tunnustuksessa ”Full participation and equality” eli täysi osallistuminen ja tasa-arvo. Uuden käsitteen myötä haluttiin korostaa aivan uutta ajattelutapaa, joka sisältyi YK:n ja Unescon vammaispoliittisiin ohjelmiin, joiden mukaan yhteiskunnan tuli olla avoin kaikille vammaisille henkilöille vamman asteesta riippumatta. Muita ihmisten tasa-arvoisuutta ja täysivaltaista osallisuutta korostavia asiakirjoja ovat muun muassa YK:n ihmisoikeuksien julistus (1948), YK:n lastenoikeudet (1991), Luxemburgin peruskirja (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 1996), YK:n sopimus vammaisten oikeuksista (2006) sekä Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus linjaukset (Eskelä-Haapanen 2012, 20). Saloviidan (2012, 2) mukaan sen sijaan integraation käsitteeseen oli sisältynyt ajatus, että integraatio oli aina ehdollista ja riippui henkilön vammaisuuden asteesta. Tutkijan oman näkemyksen mukaan integraatio toimii ikään kuin intervention tavoin, kun inklusio on jo lähtökohtainen toimintaperiaate. Uuden inklusiivisen näkemyksen mukaan henkilön tarvitsema apu tuotiin sinne, missä hän halusi olla. Saloviidan (2012, 4) mukaan inklusiiossa vammaisen henkilö asetetaan keskiöön ja palvelut ja tukitoimet rakennetaan hänen ympärilleen. Inklusiivinen näkemys korostaa Saloviidan (2012, 5) mukaan yhteisöön kuulumista jokaisen yksilön oikeutena, jota ei tarvitse erikseen ansaita.

Saloviidan (2012, 5) mukaan Salamancan julistuksessa inklusiivinen koulu määriteltiin paikaksi, joka hyväksyy kaikki oppilaat yleisopetuksen luokille. Kyse ei siis ole pelkästään lähikouluperiaatteesta vaan siitä, että vammaisen oppilas käy koulua tavallisessa luokassa. Näissä tavallisissa, kaikille yhteisissä luokissa toiminnan tulee olla mukautettu ottamaan huomioon kaikkien lasten erilaisuus. Salamancan julistus perustuu sille olettamukselle, että tämä on täysin mahdollista. Inklusio tarkoitti siis kaikkien lasten yhteistä opetusta, joka järjestetään tarvittavin tukitoimin, ja jossa huolehditaan siitä, että myös vammaiset oppilaat ovat hyväksytyjä ja arvostettuja yhteisön jäseninä. Salamancan julistukseen sitoutuneet maat sopivat yksimielisesti, että tavallisen koulun tulee ottaa vastaan kaikki lapset riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta statuksesta (Takala 2010, 13). Salamancan julistuksessa linjattiin, että jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja jokaisella on oikeus koulutukseen. Inklusio ja osallisuus ovat

ihmisarvon kannalta oleellisia. (Armstrong, Armstrong & Spandagou 2011.) Armstrong ym. (2011) ovat todenneet, että Salamancan julistuksen hengessä kouluja kannustetaan lapsilähtöiseen pedagogiikkaan ja koulutusjärjestelmän tahdotaan muuttuvan inklusiiviseksi huomioiden oppilasaineksen monimuotoisuuden ja erityistarpeet. Saloviidan (2012, 6) mukaan on väärin ajatella, että vammaisen ihmisen erityistarve tarkoittaisi sitä, että oppilas pitäisi poistaa tavallisesta luokasta. Erityistarve voi päinvastoin tarkoittaa sitä, että oppilas tarvitsee erityistukea yleisopetuksen luokassa pysymiseen. (Saloviita 2012, 5-6.)

Inklusion mukanaan tuomaan lähikouluperiaatteeseen on sitouduttu myös kansainvälisissä sopimuksissa. Sen mukaan jokaisella oppilaalla olisi oltava mahdollisuus opiskella siinä koulussa, johon muutkin alueen oppilaat ja esimerkiksi sisarukset menevät. Se on myös perusopetuslaissa ensimmäinen vaihtoehto. (Verner 2012.) Takala (2010, 15) kuitenkin huomauttaa, että on myös tilanteita, joissa lapsen paras paikka on joku muu kuin yleisopetuksen iso, yhden opettajan luotsaama luokka. Myös O'Rourke (2014) on todennut, että inklusio ei välttämättä toimi joidenkin opettajien, koulujen tai oppilaiden kohdalla. Tällöin parempi paikka saattaa olla esimerkiksi pieni turvallinen erityisluokka tai sairaalakoulu. Se voi olla myös tavallinen luokka, jossa tukea tarvitsevalle oppilaalle on järjestynyt henkilökohtainen avustaja sekä laaja-alaista erityisopetusta. Lapsi voi opiskella myös osittain segregoidussa opetuksessa eli osan tunneista erityisluokassa ja osan yleisopetuksen luokassa. Tällöin voitaneen puhua osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Inklusiota puoltaa Takalan (2010, 15) näkemys siitä, että koulun yksi tavoite on valmentaa lasta yhteiskuntaa varten, minkä vuoksi lapsen on hyvä käydä koulua ikätovereidensa kanssa. Takalan (2010, 15) mukaan myös mallioppiminen, mahdollisuus saada samanlaista opetusta kuin muut sekä tilaisuus luoda suhteita lähellä asuviin kavereihin ovat tärkeitä. Takalan näkemyksiä puoltaa eräs tutkimustulos, jonka mukaan 34 prosenttia opettajista oli samaa mieltä siitä, että vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille (Saloviita 2012, 44).

Saloviita (2012, 17) kuitenkin esittää tutkimustietoon nojaten, että erityisluokat eivät olisi sellaisia kuntoutuspaikkoja, joiksi niitä mainostetaan. Ennemmin ne ovat säilytyspaikkoja, jonne siirretään opettajien mielestä vaikeat oppilaat. Saloviita (2012, 17) epäileekin erityisluokkasiirtojen palvelevan pikemminkin opettajien kuin lasten tarpeita. Takalan (2010, 17) mukaan monet opettajat vastustavat inklusiota, koska sen koetaan lisäävän työmäärää. Inklusio koetaan myös aikasyöpöksi (O'Rourke 2014, Fox & Ysseldyke 1997 mukaan). Toisaalta samaan aikaan erityisopettajan resurssit vapautuvat kuitenkin luokan- ja aineenopettajan käyttöön ja työtä onkin jakamassa useampi aikuinen. Tästä lienee kyse samanaikaisopettajuudessa. Kokemukset yhteisopetuksesta ovat kuitenkin vielä vähäisiä ja panostus siihen on ollut pientä. Meillä Suomessa kun opettaminen mielletään perinteisesti

yhden ihmisen työksi ja toinen opettaja horjuttaa toisen auktoriteettia ja traditiota. (Takala 2010, 69–70.)

Inklusioajattelun myötä erityiskoulujen määrä on vähentynyt ja pohjoismaissa yhä useampi erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee entistä useammin omassa lähikoulussaan ja omassa luontaisesti määräytyvässä oppilasryhmässään. Vastaavasti kuitenkin erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä on kasvanut voimakkaasti viimeisen viidentoista vuoden aikana. Määrälliseen kasvuun ovat vaikuttaneet muun muassa kehittynyt diagnosointi, tutkimusmenetelmien edistyminen ja lainsäädännön muuttuminen. Lisäksi kasvua ovat lisänneet tilastotekniset ja kuntoutuksellishoidolliset tekijät, erityispedagogisen tutkimuksen tuottama uusi tieto sekä opetuslainsäädännön muuttuminen. Edellisten lisäksi kasvuun ovat vaikuttaneet myös kuntien ja koulujen erilaiset hallinnolliset menettelytavat, mikä näkyy merkittävinä kuntien välisinä eroina erityisopetukseen siirtojen määrissä. (Opetusministeriö 2007.)

Saloviidan (2012, 14) mukaan tutkimukset puoltavat sitä, että oikein räätälöityjen tukitoimien avulla erityisoppilaat oppivat enemmän yleisopetuksen luokissa kuin erityisluokissa. He hyötyvät yleisopetuksesta myös sosiaalisesti enemmän kuin erityisluokkaopetuksesta. Erityisluokkaopetus myös lisää syrjäytymisriskiä, heikentää oppilaiden tulevaisuuden näkymiä ja pahimmassa tapauksessa heikentää opetuksen tasoa ja sen myötä oppimistuloksia (Saloviita 2012, 14). Takalan (2010, 54) mukaan nämä oppilaat pääsevät jatko-opintoihin ja työelämään keskimääräistä heikommin kuin yleisopetuksessa opiskelleet. Toisaalta Takala (2010, 54) esittelee tutkimustuloksia (mm. Frostad & Pijjl 2007; Jahnukainen 2001), joissa todetaan oppilaiden viihtyvän hyvin erityisopetuksessa, saaneen siellä kavereita ja sen seurauksena oppivelvollisuuden suoritettua. Moni erityisluokalla koulunsa käynyt muistelee kouluaikaa hyvänä ja hänelle sopivana. Erilaisiin tarpeisiin tarvitaan erilaisia ratkaisuja. Erityisluokka ei siis ole pelkästään huono vaihtoehto, sillä osalle oppilaista pienessä ryhmässä opiskelu on sopivin vaihtoehto. Nämä oppilaat tarvitsevat yksilöllistä ohjausta eivätkä kykene toimimaan isossa ryhmässä. (Takala 2010, 55.) Myös Huhtasen (2011, 11) mukaan aina on oppilaita, jotka hyötyvät erityisopetuksesta erityisluokissa. Tapauskohtaisesti on arvioitavissa, miten tulevaisuudessa määritellään erityisopetuksen oppilas, ja milloin taas riittää erityinen tuki integroidusti yleisopetuksessa (Huhtanen 2011, 11).

### 2.3.2 Inklusio meillä ja muualla

Saloviidan (2012, 7) mukaan inklusio on kansainvälisesti asetettu vaatimus, jota myös suomalainen lainsäädäntö edellyttää. Inklusio kuuluu siis kaikille. Inklusiivinen opetus on maailmanlaajuinen ilmiö, joka saa maasta riippuen oman merkityksensä ja sovelluksensa (Malinen ym. 2010, 351;



Armstrong ym. 2011). Malinen ym. (2010, 351) ovat toteuttaneet inklusiivisen opetuksen vertailevan, Suomen, Kiinan ja Etelä-Afrikan välisen tutkimushankkeen. Inklusiivinen opetus on monimutkainen käsite, sillä sille ei ole kyetty antamaan mitään yksiselitteistä ja yleisesti hyväksytty määritelmää. Inklusiiviseen opetukseen liittyen ollaan kuitenkin lähes yksimielisiä sen taustalla vaikuttavista arvoista, kuten oikeudenmukaisuudesta ja osallistumisesta. Vallitseva erimielisyys syntyy kuitenkin siitä, miten näiden arvojen tulisi käytännössä näkyä. Useat maat vaikuttavat näennäisesti sitoutuneen inklusiivisen opetukseen retoriikan, lainsäädännön ja toimintaohjeiden tasolla, mutta käytännön toiminnassa on merkittäviä puutteita (Malinen ym. 2010, 358). Malisen ym. (2010, 358) mukaan yhdenmukaisempaa inklusiivisyyttä tavoiteltaessa on huomioitava, että kaikkiin konteksteihin sopivan yhtenäisen inklusiivisen opetuksen mallin kehittäminen ei kuitenkaan välttämättä ole järkevää. Jokaisen kulttuurin, seudun ja koulukontekstin erityispiirteitä on kunnioitettava.

Malisen ym. (2010, 354) mukaan Suomessa inklusiivisen opetuksen kehitystä ovat ohjanneet sekä kansalliset että kansainväliset vaikutteet. Kansainvälisistä sopimuksista inklusiivisen opetuksen kehitykseen ovat vaikuttaneet Salamancan julkilausuma vuodelta 1994, jonka henki vaikuttaa Suomen perusopetuslaissa ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Education for All – liike (EFA) ja YK:n vuoden 2006 vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus ovat myös vaikuttaneet kehitykseen. Vaikka Suomessa vallitsee yhteisymmärrys siitä, että koulutusjärjestelmän tulee taata hyvä opetus, riittävä tuki kaikille oppilaille ja optimaalinen oppimisympäristö, aiheuttavat inklusiiviseen opetukseen liittyvä terminologia ja inklusion käytännön toteutus edelleen kädenvääntöä. Osittain inklusiivista opetusta pidetään Suomessa ainoastaan erityisopetusjärjestelmään liittyvänä kysymyksenä. (Malinen ym. 2010, 354.) Saloviidan (2012, 2) mukaan Suomen valtion opetushallinto on käyttänyt inklusion käsitettä varsin laveasti, jopa synonyymina ylipäättään erityispedagogiikalle, minkä myötä käsitteen alkuperäinen merkitys on hämärtynt.

Malisen ym. (2010, 354–355) mukaan yleisesti ottaen vaikuttaa siltä, että suomalainen lainsäädäntö ja politiikka ovat tukeneet viimeisten viidentoista vuoden aikana inklusiivisen opetuksen suotuisaa kehitystä. Armstrong ym. (2011) ovatkin todenneet, että nimenomaan sosiaalinen inklusio on saanut maiden päättäjien huomion ympäri maailmaa, koska koulutuksen koetaan olevan avainasemassa sen toteuttamisessa. Meillä Suomessa vahvasta kunnallisesta itsehallinnosta johtuen opetusjärjestelyissä on kuitenkin suuria kuntien välisiä eroja. Ristiriitaista on myös se, että inklusion kehitys on ollut menestyksekkästä, mutta silti erityisopetustilastot osoittavat erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän olevan kasvussa. Osittain tämän selittää 1998 voimaan tullut valtiosuuslaki, jonka perusteella erityisopetukseen siirretyistä oppilaista maksettiin kunnalle

korkeampi oppilaskohtainen valtionosuus. Inklusion näkökulmasta erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden jatkuvasti kasvanut osuus on kuitenkin huolestuttavaa. (Malinen ym. 2010, 354–355.)

Saloviita (2012, 9) on todennut, että Euroopan erityisopetusneuvoston keräämien tietojen mukaan Suomi erottelee oppilaita perusopetuksessa enemmän kuin mikään muu maa kehittyneistä länsimaista. Meillä on edelleen vallalla yleisopetuksen ja erityisopetuksen erotteleva kaksoisjärjestelmä. Erityisopetusta annetaan erityiskouluissa ja – luokissa, mutta kylläkin yhä enemmän yleisopetuksen yhteydessä. (Eskelä-Haapanen 2012, 51.) Saloviitan (2012, 9) mukaan Suomessa kuuluu lainsäädännön ja käytännön välillä vain kasvaa. Lait ja kansainväliset ohjelmat vaativat enenevästi inklusiota, mutta peruskouluissa oppilaita ohjataan erityisluokille. Saloviita (2012, 10) argumentoi myös mahdollista tietojen vääristelyä, mistä mainintana se, että mahdollisimman monelle yleisopetuksen oppilaalle hankitaan erityisoppilaan status, jotta integraatio saataisiin lisääntymään. Eskelä-Haapanen (2012, 22) on todennut, että erityisopetuksen tilastoinnissa näkyy ennemminkin erityisopetuksen tarjonta kuin sen todellinen tarve. Tämä saattaisi ainakin osittain selittyä sillä, että Eskelä-Haapanen (2012, 22) mukaan kunnilla ja kouluilla on erilaisia hallinnollisia tapoja hoitaa erityisopetukseen siirtoja, ja se näkyy siirtojen määrissä. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus julkaisussa (2003, 6) todetaan, että maiden väliset erot kuvastavat ennemminkin arviointikäytäntöjen ja rahoitusjärjestelyjen kuin erityistarpeiden esiintymisen eroja. Takala (2010, 17) puolestaan argumentoi sen puolesta, että yleisopetuksessa opiskelleet ja kaiken tuen siellä saaneet oppilaat menestyvät jatko-opinnoissa paremmin kuin ne, joille on annettu tukea erillisessä erityisopetuksessa. Halinen ja Järvinen (2008) kokevat myös suomalaisen inklusion onnistuneen, sillä heidän mukaansa 99,7 prosenttia oppilaista saa peruskoulun päätökseen nimenomaan siksi, että oppimisen esteet on saatu poistettua ja koulu on kaikille avoin.

Unescon vuoden 1994 Salamancan julkilausuman myötä sekä Kiinan että Etelä-Afrikan inklusiivinen opetus on ottanut harppauksia eteenpäin. Lisäksi Kiinan inklusiivisen opetuksen kehitykseen ovat kansainvälisistä inklusiokampanjoista vaikuttaneet YK:n lapsen oikeuksien sopimus sekä Unescon Education for All – julistukset vuosilta 1990 ja 2000. Kiinassa inklusion myönteiseen kehitykseen ovat vaikuttaneet myös taloudelliset seikat. Vammaisten lasten määrä kiinalaisissa kouluissa kasvaa ja erityiskoulujen rakentaminen heitä varten olisi liian kallista, joten on huomattavasti halvempi vaihtoehti hyväksyä nämä lapset yleisopetuksen luokkiin.

Kiinassa koulutuksella, opettajan roolilla ja opetusmenetelmillä on hyvin vahvat kulttuuriset perinteet. Luennoiva opetustyyli ja ulkoa oppiminen eivät ole parhaita mahdollisia tapoja vastata vammaisten lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Yksi isoimmista inklusiivisen opetuksen haasteista

Kiinassa ovat myös suuret luokkakoot. Muita esteitä ovat valikointia ja kilpailua korostava koulukulttuuri. Inklusiivisen opetuksen merkittävimmäksi ansioksi voidaan lukea koulua käyvien vammaisten lasten osuuden merkittävä kasvu. Kiinassa inklusiivisesta opetuksesta käytetään muun muassa termejä ”inklusiivinen kasvatus”, ”tavallisessa luokassa opiskelu” ja ”sulauttava kasvatus”. (Malinen ym. 2010, 355–357.)

Malisen ym. (2010, 357–358) perusteella Etelä-Afrikassa inklusiivinen opetus ei ole vielä niin vahvasti juurtunut koulujärjestelmään verrattuna Suomeen ja Kiinaan. Ennen vuoden 1994 Etelä-Afrikan demokratisoitumista ja Salamancan julkilausumaa mustat sekä erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat olivat voimakkaasti eriarvoisessa asemassa koulutukseen liittyvien oikeuksien, mahdollisuuksien ja odotusten sekä resurssien ja rahoituksen suhteen. Uudistukset ulottuivatkin laajasti koulutusjärjestelmään sekä erityisesti oppimisen esteitä kohtaaviin oppilaisiin. Myös vuoden 1996 maan uusi perustuslaki sisälsi lakiehdotuksen, joka takasi kaikille yhtäläisen oikeuden perusopetukseen.

Etelä-Afrikassa inklusiolle on yritetty tehdä jalansijaa monilla elvytysohjelmilla, mutta haasteiden kirjo ja laajuus ovat niin suuria, että tehtävä ei ole helppo. Maan merkittävimpiä haasteita ovat tuhansien koulutuksen ulkopuolella olevien oppilaiden saaminen koulujärjestelmän piiriin. Lisäksi yhteisöjen, opettajien, vanhempien ja oppilaiden asenteet pitäisi saada muutettua myönteisemmiksi inklusiivista opetusta kohtaan. Omat haasteensa luo myös se, että opettajat ovat väsyneitä jatkuviin opetussuunnitelmien muuttamiseen, ja heitä pitäisi täydennyskouluttaa. Merkittävin dokumentti, joka on ohjannut inklusiivisen koulutus- ja kasvatusjärjestelmän rakentamista Etelä-Afrikassa, on White Paper 6 vuodelta 2001 (Malinen ym. 2010, 357). Yksi tämän dokumentin pääasioista oli siirtyminen pois leimaavasta terminologiasta ja samalla siirryttiin pois lääketieteellisestä lähestymistavasta. White Paper 6:n päätarkoitus oli kuitenkin taata kaikille yhtäläinen oikeus koulutukseen vammaisuudesta, oppimisvaikeudesta tai kielestä riippumatta.

Takalankin (2010, 17) mukaan inklusio ymmärretään eri maissa eri tavoin. Intiassa se sisältää yhä ajatuksen, että koulu kuuluu myös tytöille, köyhille ja vammaisille. Saksassa sen sijaan on myötäilty yleistä kansainvälistä linjaa ja inklusiota on tavoiteltu sulkemalla erityiskouluja. Saksa kuitenkin tarjoaa esimerkin huonosta ja ilman resursseja toteutetusta inklusiosta: erityiskoulujen sulkemisen myötä muun muassa Hampurin alueella segregatio lisääntyi huomattavasti. Ilmiöstä puhutaan harmaana eksklusiona eli ulossulkemisena. Kun erityiskoulut suljettiin ja muun muassa käytöshäiriöiset oppilaat palautettiin tavallisiin kouluihin inklusion hengessä, riittäviä palveluja ei ollutkaan tarjolla. Tarkoituksena oli vähentää koulupudokkaiden määrää ja auttaa integroitumaan yhteiskuntaan, mutta tuloksena olikin marginalisaatio ja yhä useampi syrjäytyi. (Takala 2010,17.)

## 2.4 Koulu ja opettajuus muutoksessa

Muutos ja koulun uudistumisen tarve ovat pinnalla. Kyse on laajoista koulutuspoliittisista kehittämishankkeista ja visio suomalaisen koulutuksen tasosta, laadusta, rakenteista ja toiminnasta on olemassa. On käynnistetty uusia kehityskaaria peruskoulun toiminnan tehostamiseksi ja uudistamiseksi, joista mainittakoon esimerkiksi kolmiportainen tukimalli ja opetussuunnitelmauudistus. Nykyisen yhteiskunnallisen ja koulutuspoliittisen tilanteen tunnistaminen ja arviointi ovat kehittämistyön lähtökohtia. (Huhtanen 2011, 15–16.)

Viimeisten vuosikymmenien aikana on yritetty soveltaa koulutuksen innovaatioita ja muuttuvaa koulutuspolitiikkaa käytäntöön (Fullan 1993, 1). Siirryttäessä oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaiseen tukimalliin, tukimuodot pysyivät ennallaan, mutta tukimalli toi mukanaan uusia asiakirjoja opettajien täytettäväksi ja tuen tarjoamisesta tuli suunnitelmallisempaa. Myös yhteistyö lisääntyi ja yhtäkkiä luokanopettajilla olisi pitänyt olla osaamista vastata oppilaiden haastaviinkin tuen tarpeisiin. Opettajat eivät ole toki työskennelleet yksin aiemminkaan, sillä Fullan (1993, 5) on todennut jo yli kaksikymmentä vuotta sitten, että opettajilta odotetaan paljon ja heidän työnsä on monitahoisempaa kuin ennen. Koulun ja opettajuuden oli jälleen muututtava ja käytänteet tuli uudistaa. Heidän on vastattava yhä heterogeenisemmän oppilasaineuksen tarpeisiin, koulun nopeasti muuttuvan teknologian vaatimuksiin sekä yhteiskunnan odotuksiin laadukkaasta koulutuksesta (Fullan 1993, 5). Huhtanen (2011, 91) onkin todennut, että opettajat kokevat oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen yhä vaativammaksi ja vaikeammaksi.

Tiedostunut tarve muutokseen edellyttää reflektointia, omien kokemusten analysointia ja käsitteellistämistä (Eskelä-Haapanen 2012, 95, Erkkilän 2009 mukaan). Ahvenainen ym.(2001, 215) mukaan kouluun organisaationa kohdistuvia muutostarpeita pohdittaessa rajataan tarkastelu usein koskemaan yksittäistä opettajaa tai opettajaryhmää ja hänen/sen muutosvalmiutta. Vaikka yksittäinen opettaja on tärkein muutoksen aikaansaaja, on koulun uudistaminen aina ensisijaisesti yhteisöllinen tapahtuma. Merkittävä uudistuminen on mahdollista vasta, kun tietyissä koulu yhteisössä toimivien opettajien muutostahto ja toiminta kasautuu yhdessä tekemiseksi. Tästä näkökulmasta katsottuna vastuuta oppilaiden erityistarpeisiin vastaamisesta ei voida syyttää yksin erityisopettajalle eikä erityisopetukselle vaan vastuu on kollektiivisesti koko koulu yhteisöllä. Vastaavasti painotettakoon sitä, että erityisopetuksen on oltava vastuullisena ja aktiivisena toimijana mukana koko kouluun kohdistuvassa muutosprosessissa. Koulussa toimivien ihmisten subjektiiviset käsitykset koulun muutostarpeista rakentuvat vuorovaikutuksessa yhteisön muiden toimijoiden kanssa, mikä muodostaa koulun kulttuurin. Jotta yksilöiden muutostahto voi vakiintua yksittäisen koulun kulttuurissa pysyväksi, tarvitaan tueksi myös kouluhallinnon ja lainsäädännön muutoksia.

(Ahvenainen ym. 2001, 215.) Eskelä-Haapanen (2012, 95) tarjoaa kuitenkin tähän tärkeän lisähuomion, ettei yhteistyö kollegoiden kanssa aina onnistu eikä koulu yhteisön voimavaroja tunnisteta.

Sahlberg (1998, 18–19) on esittänyt kolmivaiheisen evoluution kouluinstituution kehityksestä. Hän kuvaa Suomen ensimmäistä koulua maatalousyhteiskunnan kouluksi, jonka tehtävänä oli nuoren itsenäisen kansakunnan identiteetin vahvistaminen ja kansan sivistyksen edistäminen. Maalaiskansakoulu muuttui kuitenkin koko kansan yhtenäiskouluksi teollistumisen ja yhteiskunnallisen demokratisoitumisen myötä. Peruskoulu yhdessä toisen asteen koulutuksen kanssa muodostivat Suomen toisen koulun, joka ihanoi koulutuksellista tasa-arvoa ja pyrki kaikkien kansalaisten sivistämisen tavoitteeseen. Vuosituhannen vaihde kasasi kuitenkin myös koulutusinstituutiolle sellaisia haasteita, ettei toinen koulu pystynyt vastaamaan niihin silloisten rakenteidensa ja toiminta-ajatustensa puitteissa. Tätä muutosta seurasi kolmannen koulun synty, mitä Sahlberg (1998, 19) aikanaan vasta luonnosteli. Sahlberg hahmotteli kolmannen koulun opettajien ja oppilaiden muodostamaksi oppivaksi yhteisöksi, joka aktiivisesti sopeutuu informaation hallitsemaan ympäristöön ja auttaa siellä toimivia yksilöitä vaikuttamaan elämänsä kulkuun. Vaikuttaisi siltä, että Sahlberg on tiennyt, mitä seuraava vuosituhat tuo tullessaan.

Sekä eletty elämä kaikkine kokemuksineen että kokemukset opettajana vaikuttavat siihen, millaiseksi yksilön opettajuus muodostuu (Eskelä-Haapanen 2012, 95 Woodsin 1993 mukaan). Opettajuus on jatkuva kasvu- ja kehitymisprosessi ja opettajuuden haasteet tuleekin ottaa vastaan osana elinikäistä oppimista (Eskelä-Haapanen 2012, 95). Ahvenaisen ym.(2001, 216) mukaan opettajuuden muutoksella on kaksi tärkeää lähtökohtaa. Ensimmäinen niistä on ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksissä tapahtuneet muutokset. Humanistisen ihmiskäsityksen varaan rakentuvaa kasvatusta ja opetusta yhdistää toiminnan tasolla pyrkimys toimintaan, joka mahdollisimman vähän estäisi yksilöä kehittämästä itseään omasta olemassaolostaan lähtien. Oppimismahdollisuuksia järjestettäessä olisikin luotava mahdollisuuksia oppijan mahdollisimman suureen itsenäisyyteen, toisaalta tukeen, ohjaukseen, neuvontaan ja ryhmätoimintaan. Näiden kahdenlaisten mahdollisuuksien onnistunut yhteensovittaminen on myös uudistuvan erityisopetuksen merkittävä haaste. Toinen lähtökohta opettajuuden muutokselle on erityisopetuksen aseman uudelleen jäsentäminen osana koululaitosta. Ahvenainen ym.(2001, 217) viittaavat Naukkariseen (2000, 167), jonka mukaan kaikille yhteistä, inklusiivista koulua rakennettaessa olennaisinta on se, että koulu sitoutuu jatkuvaan oppimisympäristön arviointiin ja kehittämiseen jokaisen oppilaan opetuksen yksilöllistämiseksi. Luokkahuoneopetuksen opettajakeskeisyys ja siitä johtuvat segregoitavat erityisopetuspalvelut tulee korvata ohjauksellisuudella, jos halutaan kohdata oppilaiden yksilölliset

tarpeet nykyistä paremmin (Ahvenainen ym. 2001, 217). Opettajuuden muutokseen tarvitaan henkilökohtainen sitoutuminen sekä pohdintaa opettajuuden ja oppimisen todellisesta merkityksestä (Eskelä-Haapanen 2012, 96, Rogers & Freiberg 1994 mukaan.)

Sahlbergin (1998, 17) mukaan koulun kehittämisessä on pohjimmiltaan aina kyse ajattelutapojen ja toimintatapojen muuttamisesta siten, että koulu olisi oppilaalle rikas ja mielenkiintoinen paikka oppia, kasvaa ja kehittyä onnellisena ihmisenä. Vaikka opetuksen muuttamisessa on aina kyse opettajan ajattelun ja toimintatapojen muuttamisesta, opetuksen muuttumista tulisi kuitenkin tarkastella koulukulttuurin avulla, kokonaisuuksista käsin. Sahlbergin (1998, 238) mukaan koulu on monimutkainen järjestelmä, jossa muutos on aina sekä ihmisten yksilöllinen että yhteisön kollektiivinen oppimisprosessi. Opetuksen muuttuminen on kouluissa jätetty pitkälti opettajien vastuulle, ja muun muassa uusien opetussuunnitelmien ja kehittämishankkeiden toteutuminen käytännön tasolla on kiinni siitä, muuttavatko opettajat toimintaansa, ja vaikuttaako uudistus heidän uskomuksiinsa ja ajattelutapoihinsa. Sahlberg (1998, 237) kuitenkin puolustaa opettajia siinä, että opetuksen muuttuminen toivotulla tavalla on kiinni myös siitä, osataanko uudistukset suunnitella ja panna toimeen niin, että koulut todellakin pystyvät muuttamaan toimintaansa odotusten mukaisesti. Koulun muutosta ei kuitenkaan voida tulkita pelkästään yksilöiden muuttumisen avulla, koska monien tutkijoiden mukaan muutoksen yksi merkittävimmistä esteistä löytyy nimenomaan kouluorganisaation normeista tai vielä yleisemmin koulukulttuurista. Muutosprosessien hitaus saattaa ainakin osittain selittyä juuri kulttuurien - erityisesti kollektiivisten ajattelutapojen, totuttujen toimintamallien ja valtasuhteiden - muuttamisen vaikeudella. (Sahlberg 1998, 16.)

Sahlbergin (1998, 197) mukaan opetuksen uudistuminen edellyttää yleensä uusien taitojen ja ajattelutapojen oppimista. Uusien taitojen ja ajattelutapojen oppimisesta on kyse myös kolmiportaisen tukimallin ja inklusion juurruttamisessa osaksi käytäntöä. Uudenlainen vaatimus yhteistyöhön ja suunnitelmallisuuteen sekä uudet kirjaamiskäytänteet vaativat opettajilta totuttelua. Lisäksi niin koulun kuin opettajan pitäisi olla valmis ottamaan avosylin vastaan oppijoiden värikäs kirjo, joista jokainen tulisi huomioida yksilöllisesti ja lisäksi pitäisi voida tarjota riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea sitä tarvitseville. On kyse sekä koulutuksen että koulun uudistumisesta, mutta myös yhteiskunnallisesta muutoksesta (O'Rourke 2014). Miten auttaa opettajaa kohtaamaan nämä uudet haasteet? Eräs keino voisi Ainscown (1999) mukaan olla se, että koulujen tulisi päästä irti oppimisen haasteiden medikalisaatiosta. Sen sijaan opettajien tulisi suhtautua positiivisesti oppilaiden tarpeisiin ja eikä vain niin, että ongelmia korjataan vaan niin, että haasteet nähtäisiin mahdollisuutena rikastuttaa kaikkien oppimista. (O'Rourke 2014.) O'Rourke (2014) jatkaa, että tällainen asennemuutos tarkoittaisi sitä, että luokanopettajat näkisivät inklusiivisen ajattelun mahdollisuutena

parantaa ja kehittää opetustaitojaan keskittyen kuitenkin kaikkien oppilaidensa tarpeisiin. O'Rourke (2014) kuitenkin arvelee, että inklusiivisen luokanopettajan rooli, joka lisäksi tekee aktiivista yhteistyötä vanhempien ja kollegoiden kanssa, ja joka säännöllisesti päivittää ammatillista osaamistaan taatakseen sen, että osaa vastata oppilaiden tarpeisiin, saattaa jäädä "super-ope" haaveeksi. Tätä kaikkea kuitenkin odotetaan opettajalta nykyään, mutta "super" on kuitenkin ehkä liian iso vaatimus (O'Rourke2014).

Huhtasenkin (2011, 91) mukaan perinteinen opettajan työ on muuttumassa. Nimenomaan muutokset, hankalat tilanteet, kiire ja kasvava työmäärä eriyttämisineen, suunnitelmiseen ja kokouksineen vaikuttavat opettajien työhyvinvointiin. Uudet monimuotoistuneet tehtäväalueet aiheuttavat opettajille riittämättömyyden ja kiireen tuntua, sillä opettajien perustehtävän eli opetus- ja kasvatustyön ulkopuoliset tehtävät ovat lisääntyneet. Ristiriita tavoitteiden ja käytännön välillä lisää työn emotionaalista ja sosiaalista kuormitusta. Tämä johtuu siitä, että monilla uudistuksilla ja kehittämistyöllä halutaan tehostaa ja parantaa opetusta ja oppilaiden oppimisedellytyksiä sekä helpottaa opettajan työtä, mutta todellisuus on aivan toinen. Uudistukset aiheuttavat vain lisäkuormitusta ja opettajien sitoutuminen uudistuksiin tuottaa vaikeuksia, koska merkittävimmät koulutuksen muutokset annetaan edelleen ylhäältä käsin. Tilanne on säilynyt samana kautta koko perusopetuksen historian, vaikka viime vuosina päätöksentekovaltaa onkin enenevästi siirretty kunnille ja kouluille. (Huhtanen 2011, 91–92.) Vaikuttaa siis siltä, että opettajat pitäisi osallistaa jo muutosprosessiin mukaan ja tällä tavoin tehdä muutoksesta yksittäiselle opettajalle merkityksellinen. Opettajien ääni olisi saatava kuuluviin jo muutoksia suunniteltaessa, jotta muutokset saataisiin tehokkaammin siirrettyä osaksi käytännön opetus- ja kasvatustyötä. Vaikka opettajien työ on ohjattua, he ovat kuitenkin käytännön työssään itsenäisiä päätöksentekijöitä, niin kuin Huhtanen (2011, 92) heitä nimittää, ja oman työnsä asiantuntijoita, mitä tulisi myös hallinnon ja lainsäädännön tasolla kunnioittaa ja kuunnella.

### 3 KOLMIPORTAINEN TUKIMALLI

Erityisopetuksesta on tullut perusopetuksen koetinkivi, niin kuin Huhtanen (2011, 11) sitä kuvailee, johon etsitään uusia ratkaisuja sekä lainsäädännöllisesti että opetussuunnitelmallisesti. Palvelurakenteen, toimintakulttuurin ja ajattelutapojen uudistus ulottuu laajalti koko kouluyhteisöön. Erityisopetuksen tarve on kasvanut, erityisopetukseen siirrot ovat lisääntyneet, mutta erityiskoulujen määrä on vähentynyt. Vuoden 2007 erityisopetuksen strategiassa kartoitettiin lähtötilannetta ja linjattiin tulevia ratkaisuja vallitsevaan tilanteeseen. Strategia käynnisti merkittävän uudistuksen, jonka myötä tukimuotoja on uudistettu ja ennen erityisopetukseen siirtoa toteutetaan tehostettua tukea. (Huhtanen 2011, 11–12.) Muutoksen myötä kouluissa otettiin käyttöön uusi kolmiportainen tukimalli.

Lakimuutokset perustuvat pitkälti vuoden 2007 uuteen erityisopetuksen strategiaan, joka on suunnitelma siitä, miten yhtenäistää kuntien erityisopetusjärjestelyitä ja juurruttaa inklusiivisen opetuksen periaatteita suomalaiskouluihin (Malinen ym. 2010, 355). Opetusministeriö asetti 14.3.2006 ohjausryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus esi- ja perusopetuksen tulevaisuuden kehittämissstrategiaksi (Opetusministeriö 2007). Strategiassa muun muassa todetaan, että oppilailla tulisi olla oikeus opiskella lähikouluperiaatteen mukaisesti. Strategian henki on vahvasti läsnä uudistetussa perusopetuslaissa, jonka mukaan erityisopetus on järjestely, johon turvaututaan vain, jos muut tuen tarjoamisen yritykset ovat osoittautuneet riittämättömiksi. (Malinen 2010, 355.)

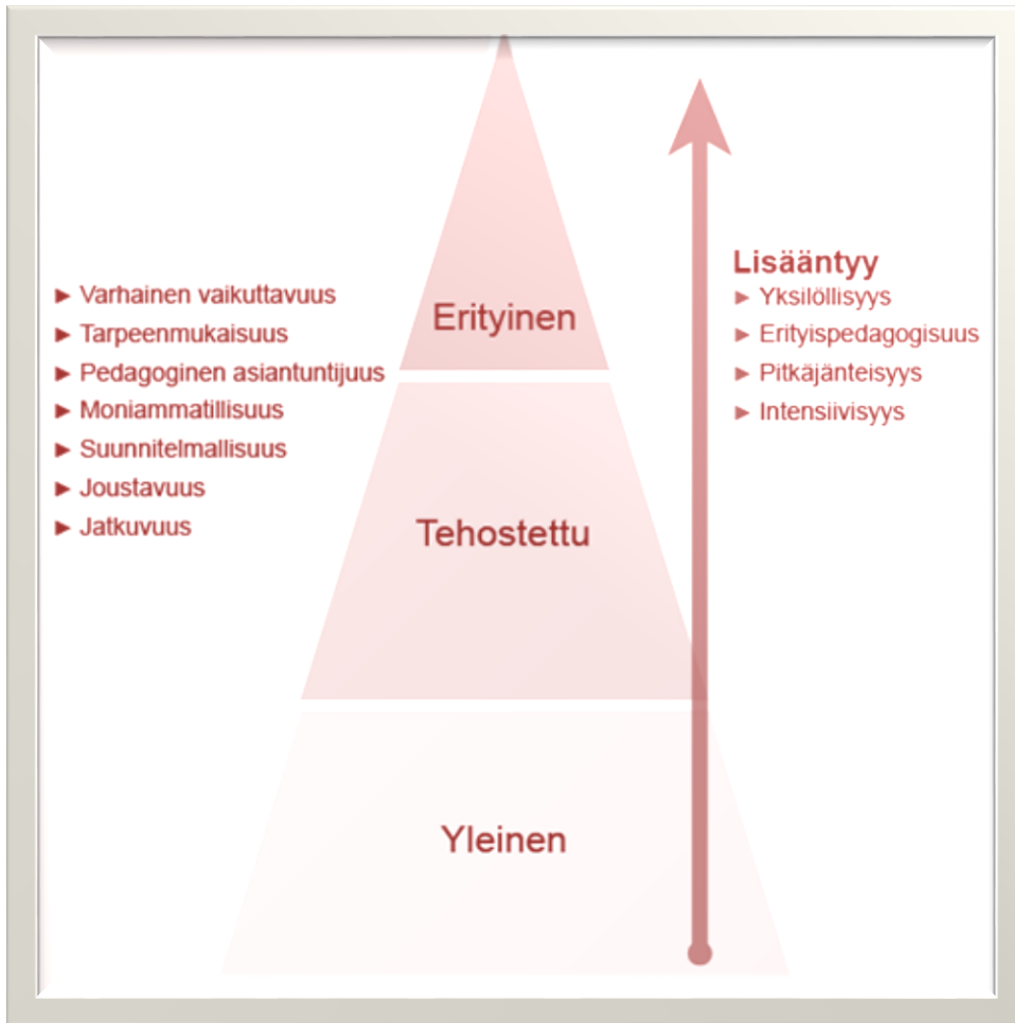
Oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva lakikokonaisuus hyväksyttiin 24.6.2010 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 5). Perusopetuslaki (628/1998) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) muuttuivat oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta 1.1.2011, ja mukaan tuli kolmiportainen tukimalli. Uudessa tukimallissa tuki vahvistuu asteittain siten, että opetuksen yhteydessä annettavaa lyhytaikaista yleistä tukea seuraavat vahvemmat tukimuodot tehostettu ja erityinen tuki (ks. kuvio 1). Tehostetun tuen avulla tuetaan oppimista ja kasvua sekä ehkäistään oppilaan oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista ja monimuotoistumista sekä syrjäytymistä. Tukea annetaan entistä yksilöllisemmin, suunnitelmallisemmin ja pitkäkestoisemmin. Erityisen tuen ja sen osana erityisopetuksen



järjestäminen tulee kyseeseen vasta silloin, kun oppilasta ei voida tukea riittävästi tehostetulla tuella. Tämä selkiyttää edellytyksiä erityisen tuen ja erityisopetuksen antamiseksi. Erityistä tukea saavan oppilaan opetus riittävine tukitoimineen järjestetään oppilaan lähikoulussa ja luontaisessa opetusryhmässä aina kun se on mahdollista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014; Opetusministeriö 2007.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusta (2014) käy ilmi, että lakimuutoksen tavoitteena on ollut vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimisen, koulunkäynnin ja kasvun tukea heti tuen tarpeen ilmetessä ja joustavasti opetuksen yhteydessä. Niin kuin Huhtanen (2011, 12) on todennut, erityisopetuksen strategian yhtenä osa-alueena korostuu varhainen puuttuminen. Lisäksi tavoitteena on ollut tuen suunnitelmallisuus, tukitoimien tehostaminen ja moniammatillisen yhteistyön lisääminen. Uuden tukimallin myötä haluttiin myös uudistaa tuen tarjoamiseen liittyvää prosessia ja tehdä siitä läpinäkyvämpää. Valtakunnallisista muutoksista huolimatta kunnille jäi suuri vastuu ja harkinnanvaraisuus tuen järjestämisen suhteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Kuvio 1 on mukailtu Lukimat-sivustolta löytyvän kuvion pohjalta. Lukimat on Niilo Mäki Instituutin ylläpitämä peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. Malleja uudesta tukimallista on muitakin, mutta tämä kuvio havainnollistaa erinomaisesti kolmiportaisen tukimallin pääperiaatteita.



**KUVIO 1.** Kolmiportaisen tuen malli ja sen tavoitteet. (Lukimat)

Kun tuen portailla edetään, tuen yksilöllisyys, erityispedagogisuus, pitkäjänteisyys ja intensiivisyys lisääntyvät. Sen sijaan tuen tasosta riippumatta tuen tarjoamisen tulisi jokaisella portaalla perustua moniammatilliseen yhteistyöhön, pedagogiseen asiantuntijuuteen ja varhaiseen vaikuttavuuteen. Tuen tulisi olla myös suunnitelmallista ja joustavaa jokaisella tuen tasolla. Tarpeenmukaisuus korostaa sitä, että erityisen tuen päätöksetkin ovat määräaikaista ja liikkuminen tuen portailla tulisi olla mahdollista molempiin suuntiin (Opetusministeriö 2007, 59). Eskelä-Haapanen (2012, 25) kuvaakin kolmiportaista tukimallia oppimispoluksi, jossa tuen tasoilta voi edetä joustavasti molempiin suuntiin. Myös Huhtanen (2011, 18) on todennut, että yleensä tarkastellaan oppilasvirtoja vain yleisopetuksesta erityisopetukseen, mutta liikettä tapahtuu myös toiseen suuntaan. Kuvioon 1 voisi lisätä Takalan (2010, 21) painottaman hyvän perusopetuksen, jonka tulee olla kaikilla tuen tasoilla mukana.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän selvityksen (2014, 20) mukaan valtakunnallisesti tarkasteltuna peruskoulun oppilaista 12,7 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2012. Osuus on kasvanut runsaan prosenttiyksikön verran edellisvuoteen verrattuna. Selvityksessä todetaan, että erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on kääntynyt laskuun, mutta sen sijaan tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on lisääntynyt. Tehostetun tuen oppilaiden määrä kasvoi edellisvuodesta 53 prosentilla 27 400 oppilaaseen, kun taas erityisen tuen oppilaiden määrä väheni 7 prosentilla 41 000 oppilaaseen. Erityisen tuen oppilaista 52 prosenttia opiskeli vähintään 80 prosenttia annetusta opetuksesta erityisryhmässä. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvitys perustuu Tilastokeskuksen koulutustilastoihin.

Pohjoismaissa yhä useampi erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee entistä useammin omassa lähikoulussaan ja omassa luontaisesti määräytyvässä oppilasryhmässään. Erityisopetuksen määrälliseen kasvuun ovat vaikuttaneet muun muassa tilastotekniset ja kuntoutuksellishoidolliset tekijät, kehittynyt diagnosointi, erityispedagogisen tutkimuksen tuottama uusi tieto sekä opetuslainsäädännön muuttuminen. Edellisten lisäksi kasvuun ovat vaikuttaneet ainakin kuntien ja koulujen erilaiset hallinnolliset menettelytavat, mikä näkyy merkittävinä kuntien välisinä eroina erityisopetukseen siirtojen määrissä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen painopiste tulisi siirtää aiempaa selkeämmin varhaiseen tukeen ja ennalta ehkäisevään toimintaan. (Opetusministeriö 2007.) Huhtanen (2011, 12) puhuu varhaisesta puuttumisesta ja pedagogisesta ennakoinnista. Tähän tarpeeseen on kehitetty tehostettu tuki, joka on ensisijainen tukimuoto ennen erityisopetuspäätöstä.

Kolmiportainen tukimalli on ollut askel kohti inklusiivisempaa koulua. Eskelä-Haapanen (2012, 176) on kuitenkin pohtinut sitä, miten kolmiportaisen järjestelmän tukimuotoja voidaan toteuttaa niin, ettei vallalla oleva kaksoisjärjestelmä muutu kolmoisjärjestelmäksi. Eskelä-Haapanen (2012, 176) mukaan oppilaan segregointia yksilöllisten ominaisuuksiensa perusteella pidetään edelleen oikeutettuna. Oppijan tulisi olla ominaisuuksiltaan tiettyyn koulu yhteisöön sopiva, mutta yhteisö ei ole valmis muuttamaan vastaanottaakseen yksilön. Kolmiportaiseen tukimalliin kiinteästi liittyvä inklusio voi kuitenkin toteutua vasta silloin, kun koulutusjärjestelmämme luopuu oppilaiden erottelusta yleisopetuksen tai erityisopetuksen piiriin kuuluviksi ja oppimisympäristöt ovat riittävän yhteisöllisiä ja osallistavia. Koulujen tulee kehittää toimintojaan vastaamaan paremmin oppilaiden yksilöllisiä tarpeita huomioiden opetusmenetelmät sekä oppilaiden yksilölliset oppimistyyli. Uusi tukimalli mahdollistaa oppilaan yksilöllisen huomioimisen erilaisten opetusjärjestelyiden puitteissa, mutta asettaa samaan aikaan myös luokanopettajalle uusia haasteita. Luokanopettajan tulisi tunnistaa oppilaidensa tuen tarve ja aloittaa tukitoimet heti tuen tarpeen ilmettyä. Luokanopettaja onkin avainhenkilö oppilaan kohtaamisessa. Hänellä on mahdollisuus onnistua tavoittamaan jokaisen

lapsen henkilökohtainen fyysinen, kognitiivinen, psyykkinen ja sosiaalinen kehityksen taso, kun hän ottaa mukaan yhteistyöhön moniammatillisen toimijajoukon sekä koulun ja kodin yhteistyön mahdollisuuksineen. (Eskelä-Haapanen 2012, 176.) Se on jo eri asia, ovatko luokanopettajat valmiita vastaamaan näihin haasteisiin. Eskelä-Haapanen (2012, 179) onkin todennut perustellusti, että opettajankoulutusta tulee kehittää vastaamaan inklusiivisen pedagogiikan asettamia vaatimuksia. Huhtasen (2011, 16) mukaan opettajien täydennyskoulutustakin kehitetään ja opettajien ammattitaito ja osaaminen ovat Opetushallituksen täydennyskoulutusagendalla.

Opetusministeriön julkaisusta (2007, 10) selviää, että Suomi on sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, ohjelmiin ja julistuksiin, joiden tarkoituksena on kehittää suomalaista koulutusjärjestelmää ja opetusta niin, että kaikkien oppilaiden oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin. Suomi on hyväksynyt ja allekirjoittanut Luxemburgin peruskirjan (1996), jonka mukaan kaikille yhteinen koulu on peruslähtökohta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tasavertaisten mahdollisuuksien turvaamiseksi. Peruskirjan mukaan inklusiivinen opetus edellyttää joustavia koulutusrakenteita, jotka kykenevät vastaamaan yksittäisten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Lisäksi Suomi on sitoutunut YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen, jota pidetään tärkeimpänä ihmisoikeuksia koskevana asiakirjana. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista astui voimaan Suomen osalta 1991. Sopimus on yleisesti hyväksytty käsitys siitä, mitä oikeuksia kaikilla lapsilla tulisi olla ”ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin mielipiteisiin, kansallisuuteen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen tai syntyperään” katsomatta. Sopimus koskee kaikkia alle 18-vuotiaita. Vammaisten oikeuksia on kuulutettu niin yhdenvertaistamista koskevissa yleisohjeissa ja Euroopan neuvoston Vammaispoliittisessa kokonaisuohjelmassa (2006) kuin YK:n vammaisten oikeuksien julistuksessa vuonna 1975. Kaikki nämä julkilausumat sisältävät näkemyksen siitä, että vammaisia henkilöitä tulee kohdella täysivaltaisina ja samanarvoisina kansalaisina kuin terveitä ihmisiä. Merkittävin sopimus on kuitenkin Unescon Salamancan julistus (1994), jonka on allekirjoittanut 92 maata. Sopimus edellyttää Suomelta erityisopetuksen järjestelyiden kehittämistä niin, että integraatiota ja inklusiota edistetään, yksilöön kohdistuvista vaateista siirrytään yhteisöä koskeviin vaateisiin, vammakeskeisyydestä siirrytään vahvuusaluekeskeisyyteen sekä se, että erityisasiantuntijuudesta siirrytään moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteistyöhön vanhempien kanssa. (Opetusministeriö 2007.) Näihin vaatimuksiin pyritään vastaamaan entistä tehokkaammin kolmiportaisen tukimallin avulla.

Kolmiportainen tukimalli on melko tuore ja siksi sen toteutumisesta ja käyttöönotosta ei ole vielä kovin paljon tutkimustietoa saatavilla. Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän selvityksen (2014) mukaan kuitenkin kunnat ovat edistyneet uuden tukimallin toimeenpanossa perusopetuslain

muutosten tavoitteiden mukaisesti, mutta kuntakohtaiset erot ovat silti huomattavia. Erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on kääntynyt laskuun tehostettua tukea saavien oppilaiden määrän kasvaessa. Opettajien ammattijärjestö OAJ on myös toteuttanut kyselyn oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatusta- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. Kyselyyn vastasi yli 1000 suomen- ja ruotsinkielistä opettajaa eri puolilta maata. Kyselyn tuloksista selviää, että perusopetuksen oppilaille laissa turvatut oppimisen tukitoimet jäävät käytännössä toteutumatta. Tukitoimien järjestämisessä on suuria puutteita eikä lain henki valitettavasti toteudu. Laakso (2012) puolestaan on tutkinut tukimallin toteutumista vantaalaisissa alakouluissa. Laakson (2012, 62) tutkimustulosten perusteella ainakin Vantaalla tukimallille asetettu tavoitetaso sekä koulutodellisuuden käytännön taso ovat melko yhtenevät. Vantaalaiset opettajat pitivät kolmiportaisen tuen tärkeänä osana tukimuotojen monipuolisuutta ja runsautta. Lisäksi he korostivat tukimuotojen yksilöllisyyttä oppilaan haasteiden mukaan. (Laakso 2012, 62.)

### ***3.1 OPS 2004 oppimisen ja koulunkäynnin tuen näkökulmasta***

Ahvenainen ym. (2001, 77) mukaan opetussuunnitelma on monimerkityksinen ja monitahoinen ilmiö. Suppeassa merkityksessä opetussuunnitelma tarkoittaa oppimistavoitteet määrittelevää suunnitelmaa. Laajassa merkityksessä se kattaa kaikki opetusta määrittävät sisällölliset ja metodiset edellytykset, päätökset, tavoitteet, sisällöt, ehdot, toimet, välineet ja arvioinnit. Ahvenainen ym. (2001, 78) ovat todenneet, että perusopetuslain (PL 628/19998, 14§) mukaisesti valtioneuvosto päättää opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista, perusopetukseen käytettävä ajan jakamisesta eri oppiaineiden ja aineryhmien opetukseen ja oppilaanohjauksesta. Opetushallitus sen sijaan päättää perusopetuksen eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien sekä oppilaanohjauksen ja muun opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Opetussuunnitelman keskiössä ovat opetuksen tavoitteet, joille opetusmateriaalin, opetussisällön ja opetusmenetelmän valinta ja suunnittelu perustuvat (Ahvenainen ym. 2001, 79).

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on velvoittava asiakirja, jota opetuksen järjestäjän tulee noudattaa. Opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta opetuksen järjestäjä laatii ja hyväksyy paikallisen opetussuunnitelman noudattaen sitä, mitä perusteissa on määrätty. Kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa täsmennetään perusteissa olevia tavoitteita ja sisältöjä sekä päätetään perusopetuksen kasvatusta- ja opetustyöstä. Valtakunnallisten perusteiden ja kuntakohtaisen opetussuunnitelman lisäksi voidaan vielä laatia koulukohtaisia tai muuten alueellisia osioita sekä lukuvuosisuunnitelmia. Valtakunnalliset ja paikalliset perusopetusta koskevat päätökset muodostavat perusopetusta ohjaavan kokonaisuuden, jota opettajan tulee

opetuksessaan noudattaa. (Opetushallitus 2014.) Tällä hetkellä perusopetuksessa noudatetaan 16.1.2004 valmistuneita opetussuunnitelman perusteita. Meneillään on kuitenkin opetussuunnitelmauudistus, ja uudet perusteet astuvat voimaan 2016.

Opetussuunnitelmalla opetuksen ja kasvatuksen ohjausdokumenttina on juridis-hallinnollinen luonne ja opettajan työvälineenä sillä on pedagoginen ulottuvuutensa. Opetussuunnitelma määrittäytyy myös yhteiskunnallis-poliittisesta näkökulmasta. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 15.) Tämän moniulotteisuuden ymmärtäminen auttaa tarkastelemaan opetussuunnitelmaa myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Opettaja on merkittävässä roolissa välittäessään työssään myös yhteiskunnan arvoja.

Opetussuunnitelman pedagoginen luonne näkyy eniten siinä, että sen avulla pyritään tuomaan jokaisen opettajan tietoisuuteen viimeisimmät käsitykset oppimisesta ja opetuksesta sekä erilaiset mahdollisuudet opetuksen toteuttamiseen. Opetussuunnitelman avulla pyritään siis myös kehittämään opettajien pedagogista ajattelua ja toimintatapoja. Opettajien on tärkeää kyetä tulkitsemaan opetussuunnitelman välittämää käsitystä kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta sekä refleктоimaan näitä käsityksiä osana ammatillista kasvuprosessiaan. (Vitikka ym. 2012, 15.) Käytännön pedagogiikkaan opetussuunnitelmateksti ei kuitenkaan anna vastauksia vaan työtävät ja opetusmenetelmät jokaisen opettajan on osattava valita itse, mikä antaa didaktisen vapauden. Vitikan ym. (2012, 16) mukaan opetussuunnitelma rajoittuukin kuvaamaan vain opetuksen tavoitteet ja sisällöt, ei opetuksen toteuttamista tai menetelmällisiä ratkaisuja. Opetussuunnitelman tarjoama pedagoginen ohjaus ja opettajan didaktinen vapaus yhdessä mahdollistavat opettajan oman pedagogiikan rakentamisen. Opetussuunnitelman perusteiden yhteinen pedagoginen linjaus varmistaa osaltaan myös koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen. (Vitikka ym. 2012, 16.)

### 3.2 Yleinen tuki

*”Opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää kasvun ja oppimisen tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia, että oppilaan oikeus tukeen voi toteutua käytännössä -- Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukimuotoja käytetään sekä yksittäin että yhdessä toisiaan täydentävinä. Tukea annetaan niin kauan ja sen tasoisena kuin se on tarpeellista.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman -- 2004.)

Eskelä-Haapasen (2012, 24) mukaan yleinen tuki pitää sisällään luokanopettajan toiminnan, jossa hän huomioi jokaisen oppilaan yksilöllisesti. Jokaisella perusopetuksen oppilaalla on yhtäläinen oikeus saada tarvittavaa oppimisen, koulunkäynnin ja kasvun tukea. Yleinen tuki on laadukasta opetusta,

jossa huomioidaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. Yleisen tuen tukimuotoina painottuvat eriyttäminen, tukiopetus, oppilaan ohjaus ja osa-aikainen erityisopetus. Myös muita tukimuotoja voidaan käyttää. (OAJ 2015.) Eskelä-Haapasen (2012, 24) mukaan ensisijainen yleisen tuen tukimuoto on luokanopettajan tarjoama tukiopetus, mutta osa-aikaista erityisopetusta voidaan myös käyttää. Huhtanen (2011, 24) kirjoittaa, että tukiopetuksen ja tukitoimien järjestäminen on usein luokanopettajan vastuulla, mutta rehtori voi resursoida luokanopettajalle liian vähän tukiopetukseen tarvittavia lisätunteja vähäisten määrärahojen vuoksi. Tämä lisää jälleen alueellisia ja koulukohtaisia eroja tukimallin toteutuksessa. Takalan (2010, 22) mukaan yleinen tuki ja pääosin myös tehostettu tuki annetaan yleisopetuksessa. Erityinenkin tuki voidaan antaa yleisopetuksessa, mutta myös erityisluokalla tai – koulussa.

Kun havaitaan, että oppilaalla on pulmia oppimisessa, opetusta lähdetään tietoisesti kehittämään varhaisen puuttumisen mallin mukaisesti. Pedagogisten keskustelujen, kokeiden ja seulojen avulla pohditaan, miten oppimista voidaan tukea. Usein konsultoidaan myös erityisopettajaa. Opetusta eriytetään ja oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma. Oppilaan tukemiseksi tehdään nyt aiempaa enemmän ja eri tavoin kuin ennen. Tuki pyritään antamaan yleisopetuksessa. Kun pulmaan tartutaan riittävän ajoissa, se ei ehdi kasvaa liian suureksi. (Takala 2010, 22.) Yleisen tuen onnistuminen edellyttää luokanopettajalta sensitiivisyyttä jokaisen oppilaan kohtaamisessa ja pedagogisten ratkaisujen suunnittelussa, sillä toiminta yleisen tuen tasolla on eriyttävää, oppilaita vastuuttavaa, motivoivaa sekä itsetuntoa ja oppimaan oppimisen taitoja vahvistavaa (Eskelä-Haapanen 2012, 24).

### 3.3 Tehostettu tuki

*”Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on pedagogiseen arvioon perustuen annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostettua tukea annetaan silloin, kun yleinen tuki ei riitä. -- Se on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. -- Tuki tulee järjestää laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. -- Mikäli oppilaan tilanteessa tapahtuu muutoksia, oppimissuunnitelma tarkistetaan vastaamaan oppilaan tuen tarvetta.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman -- 2004.)

Kolmiportainen tukimalli toi entiseen oppimisen ja koulunkäynnin tukimalliin kolmannen tuen tason, tehostetun tuen. Tehostettu tuki on askelma yleisen ja erityisen tuen välissä. (Huhtanen 2011, 110.)

Huhtasen (2009, 110) mukaan kyse on tuesta, jonka tavoitteena on ennalta ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistamista ja kasautumista.

Oppilaalla on oikeus saada tehostettua tukea, jos yleinen tuki on riittämätöntä tai tuen tarve jatku pidempään. Tehostettu tuki on säännöllistä ja siinä hyödynnetään samanaikaisesti useampia eri tukimuotoja, kuten osa-aikaista erityisopetusta, oppilas- ja opiskelijahuollon palveluita ja opinto-ohjausta. Lisäksi hyödynnetään samanaikaisopetusta ja opiskelua riittävän pienessä ryhmässä. (OAJ 2015.) Takalan (2010, 22) mukaan tehostetun tuen tasolla oppilashuollon palvelut ja osa-aikainen erityisopetus tulevat mukaan vahvemmin kuin yleisen tuen vaiheessa. Saatetaan tarvita myös avustajapalveluita, apuvälineitä tai muita ohjaus- ja tukipalveluita. Opetusta eriytetään edelleen, mutta toimijoita on nyt enemmän ja annettava tuki on aiempaa runsaampaa. Oppiaineiden oppimääriä ei kuitenkaan yksilöllistetä (Eskelä-Haapanen 2012, 24). Takalan (2010, 22) mukaan tehostettu tuki tarkoittaa myös oppilaan toiminnallista ryhmä- ja yksilöohjausta sekä oppimisvalmiuksien tietoista tukemista. Takala (2010, 22) jatkaa, että opetusjärjestelyt ovat joustavia, ja tukea suunnitellaan ja seurataan oppimissuunnitelman avulla. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisun (2014) mukaan tehostettu tuki käsittää aikaisemminkin käytössä olleet tukimuodot, kuten tukiovetus, osa-aikainen erityisopetus, oppilashuollollinen tuki ja erilaiset pedagogiset ratkaisut. Edelleen tehostetun tuen tasolla korostuu luokanopettajan merkitys yksilöllisessä ohjauksessa (Eskelä-Haapanen 2012, 24). Huhtanen (2011, 112) pitää tehostetun tuen tasoa aikaisänä etenkin huoltajille, joiden ei enää tarvitsekaan pelätä oppilaan välitöntä erityisopetukseen siirtämistä. Huhtanen (2011, 112) kokee tämän madaltavan myös kynnyksiä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Valtakunnallisen tilastotiedon mukaan vuonna 2013 tehostetun tuen oppilaiden määrä oli 35 080 eli 6,5 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista. Tehostetun tuen oppilaiden määrä on kasvanut vuosi vuodelta, sillä vuonna 2012 heitä oli 27 453 (5,1 prosenttia kaikista peruskoululaisista) ja vuotta aiemmin vain 18 008 eli 3,3 prosenttia koko peruskoulun oppilasmäärästä. (Vipunen 2015.) Valtakunnallisesti tarkasteltuna tehostetun tuen oppilaista 63,9 prosentilla tukeen sisältyi osa-aikaista erityisopetusta, 59,9 prosentilla tukiovetusta ja 39,4 prosenttia sai avustaja- ja/tai tulkintapalveluja. Muita tukimuotoja oli käytössä 46 prosentilla kaikista peruskoululaisista. (Vipunen 2015.)

Virtain kaupungin sivistystoimenjohtajalta saatujen tilastotietojen mukaan peruskoulun 1.-6. luokan oppilaista lukuvuonna 2014–2015 tehostettua tukea saa 15 oppilasta, joille kaikille on laadittu oppimissuunnitelma. Tämä tarkoittaa, että kaikista virtolaisista alakoululaisista tehostettua tukea saa 3,7 prosenttia oppilaista. Tilastotiedoista selviää, että tehostetun tuen oppilaita opiskelee kaikissa kuudessa alakoulussa, ja heitä on vaihtelevasti kaikilla vuosiluokilla 0.-6. Prosentuaalisesti eniten



suhteutettuna koko koulun oppilasmäärään tehostetun tuen oppilaita on eräällä kaksiohjaajaisella kyläkoululla. Puolestaan vähiten tehostetun tuen oppilaita on keskustan alakoululla. Tilastoinnista voidaan päätellä, ettei kaupungin erityiskoulussa opiskele yhtään tehostetun tuen oppilasta. Vuonna 2013 kaikista Virtain peruskoululaisista tehostettua tukea sai 17 oppilasta, mikä on 2,5 prosenttia koko perusasteen oppilasmäärästä. Vuotta aiemmin eli 2012 tehostettua tukea sai 15 peruskoululaista eli 2,2 prosenttia kaikista Virtain peruskoululaisista. (Vipunen 2015.) Tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on siis koko ajan ollut hienoisessa kasvussa.

Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja tarvittaessa lapsen siirtyminen takaisin yleisen tuen tasolle käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisessa oppilashuoltotyössä (Lukimat 2015).

### 3.4 Erityinen tuki

*”Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla. Erityinen tuki järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Erityinen tuki muodostuu erityisen tuen päätökseen perustuvasta erityisopetuksesta sekä muista perusopetuksen tukimuodoista. -- Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. -- Oppimäärän yksilöllistäminen edellyttää erityisen tuen päätöstä.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman -- 2004.)*

Erityisen tuen tasolle tulee siirtyä, kun tavoitteita ei saavuteta yleisen eikä tehostetun tuen tukimuotojen avulla (Eskelä-Haapanen 2012, 24). Erityistä tukea tulee antaa niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla (Vipunen 2015). Takalan (2010, 23) mukaan erityinen tuki voi sisältää opiskelua erityisluokalla tai – koulussa tai yleisopetuksessa. Tärkeintä on, että annettava tuki, ohjaus ja opetus ovat nyt entistä yksilöllisempää. Erityinen tuki voidaan antaa joko yleis- tai erityisopetuksessa tai osin molemmissa (Takala 2010, 33). Erityisen tuen tukimuotojen tulee taata oppilaalle mahdollisuus jatkaa opintojaan oppivelvollisuutensa jälkeen, ja näin erityinen tuki ottaa tukimuotona kantaa myös syrjäytymisen ehkäisyyn (Eskelä-Haapanen 2012, 24).

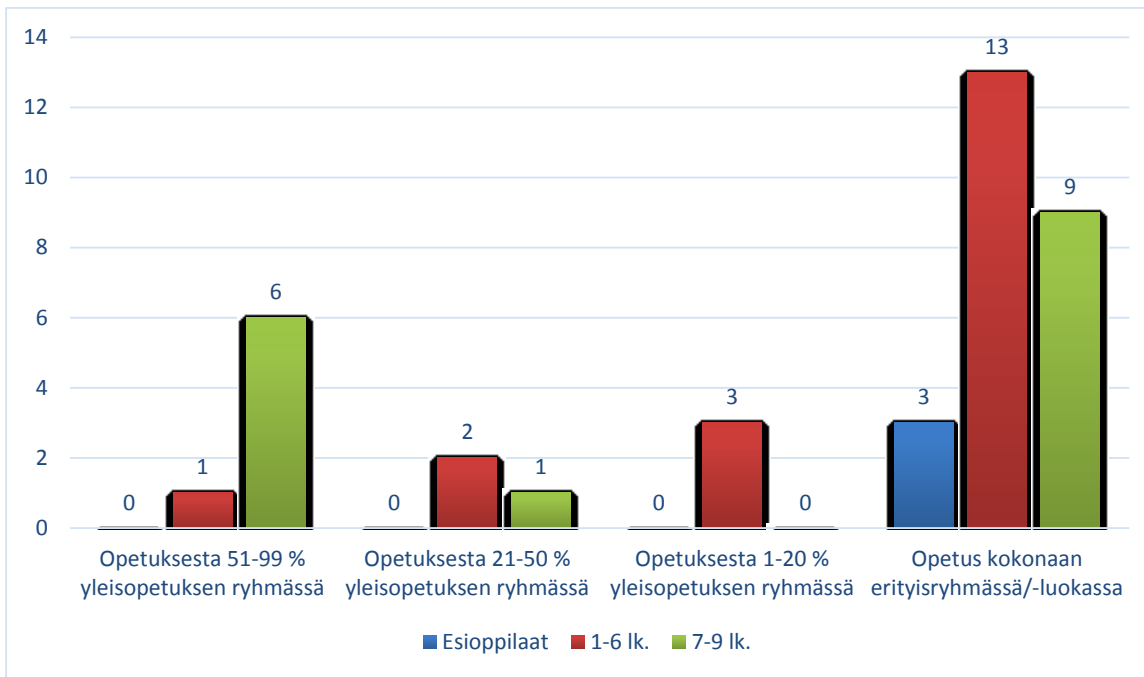
Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2014) määritellään, että vaativaa erityistä tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin tarvitsevat oppilaat, joilla on esimerkiksi vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon diagnoosi. Perusopetuslain (628/1998/17§) ja Opettajien ammattijärjestö OAJ:n (2015) mukaan erityinen tuki muodostuu

oppilaalle annettavasta erityisopetuksesta tai muusta lain mukaisesta tuesta. Erityisopetus voidaan järjestää joko muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Erityisopetusta järjestettäessä tulee kuitenkin huomioida oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset. Erityinen tuki perustuu pedagogiseen selvitykseen.

Vuoden 2013 valtakunnallinen tilastointi osoittaa, että erityisen tuen oppilaita on ollut kaikkiaan 39 680, mikä 7,3 prosenttia koko peruskoulun oppilasmäärästä. Erityisen tuen oppilaiden määrässä on tapahtunut hienoista laskua, sillä vuonna 2012 heitä oli 41 070 (7,6 prosenttia kaikista peruskoululaisista) ja vuonna 2011 määrä oli 44 150 eli 8,1 prosenttia peruskoululaisista. (Vipunen 2015.) Tilastotiedot todentavat siis sen, että erityisen tuen oppilaiden määrä on hiljalleen laskenut, kun vastaavasti tehostetun tuen oppilasmäärä on kasvanut. Vuoden 2013 valtakunnallisten tilastotietojen mukaan erityistä tukea saaneista oppilaista 36,1 prosentilla tukeen sisältyi osa-aikaista erityisopetusta, 40,1 prosentilla tukiovetusta ja 60,6 prosentilla avustaja- ja/tai tulkitsemispalveluja. Muita tukimuotoja sai 54 prosenttia kaikista peruskoululaisista. (Vipunen 2015.)

Virtain kaupungin tilastotiedoista selviää, että lukuvuonna 2014–2015 erityisen tuen päätös on kaikkiaan 25 virtolaisella oppilaalla, joista 13 on vuosiluokkien 1-6 oppilaita eli 3,2 prosenttia alakoululaisista. Lisäksi päätös on annettu kolmelle esioppilaalle, jotka kaikki ovat hallinnollisista syistä merkitty erityiskoulun oppilaita, ja heillä kaikilla on pidennetty oppivelvollisuus. Erityisen tuen päätöksen on saanut myös yhdeksän yläkoululaista (7.-9.lk.) joista kolme käy erityiskoulua. Kaupungin erityiskoulussa opiskelee yhdeksän erityisen tuen päätöksen saanutta oppilasta, joilla ei ole pidennetty oppivelvollisuus. Heistä kahdeksan on vuosiluokkien 1-6 oppilaita ja yksi on seitsemäsluokkalainen. Erityisen tuen päätös ja pidennetty oppivelvollisuus muusta kuin kehitysvammasta johtuen on kahdeksalla erityiskoulun oppilaalla, joista kolme on esioppilaita, neljä alakoululaista ja yksi on seitsemäsluokkalainen. Tämän lisäksi on yksi vaikeimmin kehitysvammaisen oppilas, jolla on erityisen tuen päätös ja pidennetty oppivelvollisuus. Hän on kahdeksaluokkalainen. Lisäksi yhdellä kyläkoululla opiskelee yksi kolmasluokkalainen erityisen tuen oppilas. Vastaavasti vuonna 2013 erityisen tuen oppilaita on ollut Virroilla 32 eli 4,7 prosenttia kaikista peruskoululaisista ja vuonna 2012 heitä on ollut 36 eli 5,3 prosenttia koko peruskoulun oppilasmäärästä. (Vipunen 2015).

Kuvioon 2 on koottu Virtain kaupungin tilastotiedot siitä, missä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opetus on järjestetty eli mikä on yleis- ja erityisopetuksen suhde.

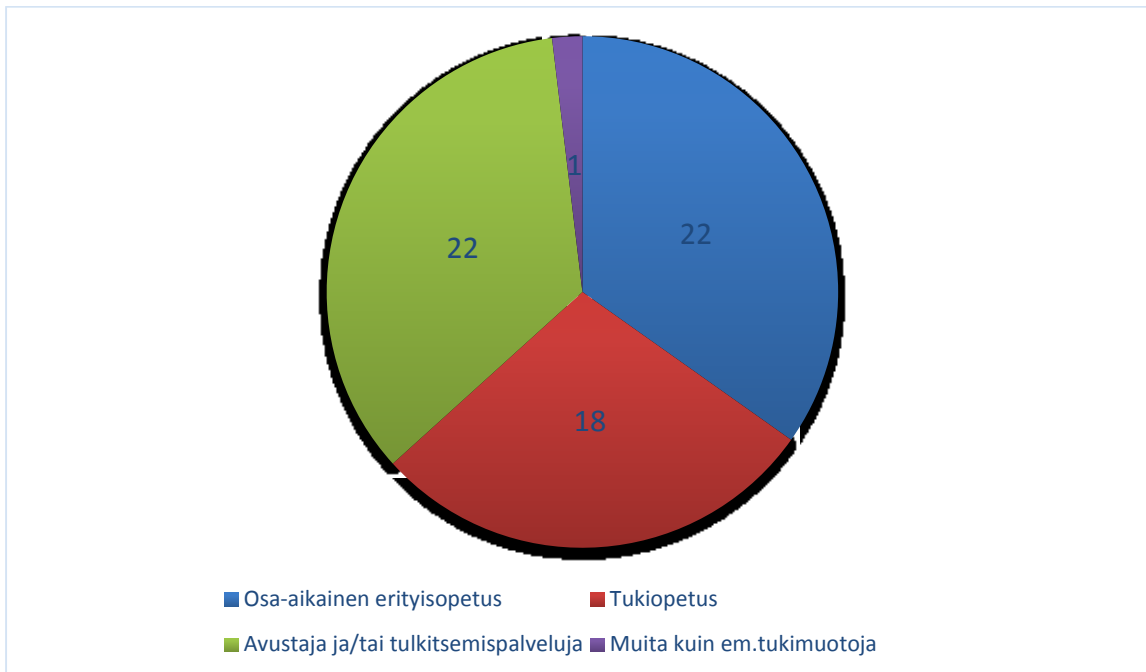


**KUVIO 2.** Opetuksen toteutuspaikka (Virrat)

Tilastotietojen mukaan opetuksesta 51–99 prosenttia yleisopetuksen ryhmässä opiskelee yksi alakoululainen ja kuusi yläkoululaista. Opetuksesta korkeintaan puolet, mutta vähintään 21 prosenttia yleisopetuksen ryhmässä on kaksi alakoululaista ja yksi yläkoululainen. Opetuksesta 1-20 prosenttia yleisopetuksen ryhmässä opiskelee vain kolme alakoululaista, ei yhtään esioppilasta eikä yläkoululaista. Kokonaan erityisryhmässä tai – luokassa opetuksen saa 13 erityisen tuen päätöksen saanutta 1.-6. – luokkalaista ja yhdeksän yläkoululaista. Kokonaan yleisopetuksessa opiskelee kolme erityisen tuen päätöksen saanutta esioppilasta, koska esioppilaille ei ole erikseen järjestetty opetusta erityisryhmässä tai – luokassa. Heidät on kuitenkin tilastoitu myös saamaan opetus kokonaan erityisryhmässä/-luokassa.

Oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen erityisen tuen tukimuotona on mahdollista 1.-9. vuosiluokalla. Virroilla erityisen tuen tasolla opiskelevista oppilaista kahdelle vuosiluokkien 1-6 oppilaalle opetetaan kaikkien oppiaineiden oppimäärät yleisen oppimäärän mukaan. Yhden oppiaineen oppimäärä on yksilöllistetty kahdella alakoulun oppilaalla ja kolmella yläkoulun oppilaalla. Kahden tai kolmen oppiaineen oppimäärät on yksilöllistetty kahdella yläkoululaisella. Puolestaan kahdeksan alakoululaisen ja kahden yläkoululaisen oppimäärät on yksilöllistetty vähintään neljässä oppiaineessa. Toiminta-alueittain annettavaa opetusta saa yksi alakoululainen ja kaksi yläkoululaista.

Tehostetun ja erityisen tuen oppilaita on Virroilla yhteensä 42 (0.-9. lk.). Niin kuin kuviosta 3 voidaan nähdä, tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tuki sisältää eri tukimuotoja siten, että kaikista tehostetun ja erityisen tuen oppilaista 22 saa osa-aikaista erityisopetusta. Tukiopetusta tarjotaan 18 oppilaalle ja avustaja ja/tai tulkitsemispalveluja on käytössä 22 oppilaalla. Yksi oppilas saa muita kuin edellä mainittuja tukimuotoja. Tilastoinnista ei kuitenkaan selviä muut mahdolliset käytössä olevat tukimuodot. Yhdellä oppilaalla voi olla käytössä useampia tukimuotoja yhtä aikaa.



**KUVIO 3.** Oppilaan tuen sisältämät tukimuodot (Virrat)

### 3.5 Pedagogiset asiakirjat

Kolmiportainen tukimalli toi mukanaan uusia lomakkeita tuen dokumentointia varten. Näihin pedagogisiin asiakirjoihin kirjataan kaikki se, mitä oppilaan tukemiseksi on tehty. Tuen dokumentointi auttaa hahmottamaan paremmin sitä, mikä on ollut hyödyksi ja mikä ehkä ei. Lisäksi mahdollisten selitysten ja arviointien teko helpottuu. Kunnat käyttävät monenlaisia lomakkeita pedagogisten lausuntojen tekemisessä. (Takala 2010, 25–26.) Opetushallituksen sivuilta kuitenkin löytyvät mallilomakkeet, joiden pohjalta opetuksen järjestäjät voivat laatia omia lomakepohjia. Itse suunniteltujen lomakkeiden tulee kuitenkin sisältää kaikki perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määräämät asiat. (Opetushallitus 2015.) Takalan (2010, 26) arvion mukaan asiakirjat tulevat lisäämään paperityön, kokousten ja keskustelujen määrää, mutta ne tuovat myös tukitoimille selkeän rakenteen. Erittäin hyvänä periaatteena Takala pitää kirjaamista ja velvoitetta yhteistyöhön

koulun eri toimijoiden kesken. Takala (2010, 27) ennakoii, että pedagogisen arvion teossa luokanopettaja on keskeisessä roolissa, kun taas pedagogista selvitystä laadittaessa erityispedagogin osuus korostuu. Takala (2010, 27) esittelee myös erään tutkimustuloksen (Williams & Gersch 2004) erityis- ja yleisopetuksen opettajien stressistä, minkä mukaan suuri paperitöiden määrä, ei niinkään opetuspaikka, aiheuttaa opettajille stressiä. Takala painottaakin, jotta näin ei kävisi Suomessa, vastuut on jaettava selkeästi. Takala (2010, 29) pitää tärkeänä ennen kaikkea sitä, että asiakirjat tukevat työntekoa. Niistä ei saa tulla turhia papereita, joiden täyttäminen on vain välttämätön pakko. Yksilöllisiä suunnitelmia laadittaessa on tärkeää tuntea sekä oppilas että opetussuunnitelma. Asiakirjojen tulee olla sisällöltään myös riittävän konkreettisia, jotta ne ohjaavat käytännön työskentelyä (Takala 2010, 29). Kaikkien oppilasta opettavien opettajien on tunnettava asiakirjojen sisältö, mutta salassapitosäännökset on muistettava tietoa jaettaessa (Takala 2010, 33).

Virroilla pedagogiset asiakirjat ovat sähköisessä muodossa Wilma-käyttöjärjestelmässä, jossa ne ovat helposti kaikkien opettajien saatavilla. Asiakirjan ensisijainen täyttövastuu on oppilaan omalla opettajalla, mutta lomakkeita laaditaan yhteistyössä oppilaan, tämän huoltajan, muiden oppilasta opettavien opettajien sekä muiden tarvittavien tahojen kanssa.

### 3.5.1 Oppimissuunnitelma

Opiskelun yleiseen tukeen kuuluu oppimissuunnitelma, joka on suunnitelma oppilaan opinto-ohjelman toteuttamiseksi. Oppilaan opinto-ohjelmalla tarkoitetaan niitä oppiaineita ja aineryhmiä, joita oppilas on opiskellut lukuvuoden aikana. Oppimissuunnitelman tarkoituksena on, että oppilas oppii ottamaan yhä enemmän vastuuta opiskelustaan, sitoutuu siihen ja saa oppimiseensa enemmän tavoitteellisuutta. Lisäksi suunnitelman avulla huoltaja saa tietoa, jotta hän voi entistä paremmin tukea oppilasta tämän opiskelussa. Oppimissuunnitelmalla voidaan myös eriyttää opetusta sekä auttaa koulua ja opettajia turvaamaan oppilaalle parhaat oppimisedellytykset ja opinnoissa eteneminen. Oppimissuunnitelmaa voidaan käyttää myös pohjana oppilaan edistymisen arvioinnissa. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 22–23.)

Oppimissuunnitelma laaditaan yhteistyössä oppilaan, huoltajan, opettajien ja koulun muiden asiantuntijoiden välillä. Oppimissuunnitelma sisältää oppilaan opinto-ohjelman, ja siinä kuvataan, miten opetussuunnitelman tavoitteet on tarkoitus saavuttaa. Siinä määritellään mahdolliset valinnaiset opinnot ja opiskelun erityiset painoalueet. Oppimissuunnitelmassa kuvataan myös mahdolliset tukitoimet, kuten tukiopeetus tai osa-aikainen erityisopetus. Takalan (2010, 22) mukaan asiakirja sisältää myös tavoitteet lapsen kasvulle ja kehitykselle sekä arvion hänen vahvuuksistaan ja mahdollisista riskitekijöistä. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 22–23.)

Jos opetussuunnitelmassa on päätetty, että oppilas voi edetä opiskelussaan vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta oman opinto-ohjelmansa mukaan, oppimissuunnitelmassa on mainittava opintokokonaisuudet, jotka sisältyvät oppilaan opinto-ohjelmaan, ja määriteltävä niiden suorittamisjärjestys ja aikataulu sekä mahdolliset erityistavoitteet. Oppimissuunnitelma voidaan laatia kaikille oppilaille ja sen laatimisesta päätetään opetussuunnitelmassa. Erityistä tukea tarvitseville ja osa-aikaista erityisopetusta saaville oppilaille sekä maahanmuuttajaoppilaille laaditaan oppimissuunnitelma tarvittaessa. Erityisopetukseen siirretyille tai otetuille oppilaille on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) korvaa oppimissuunnitelman. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 22–23.) Takalan (2010, 22) mukaan oppimissuunnitelma voidaan tehdä jo yleisen tuen tasolla, mutta tehostetun tuen vaiheessa se tulee tehdä viimeistään.

### 3.5.2 Pedagoginen arvio

Mikäli yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostetun tuen vaiheeseen ja tällöin tulee tehdä pedagoginen arvio oppilaan tilanteesta ja tarpeista (Takala 2010, 22). Tehostetun tuen aloittaminen perustuu aina pedagogiseen arvioon oppilaan tilanteesta ja tarpeista ja arvion laativat kirjallisena lapsen opettaja tai opettajat (Huhtanen 2011, 107; Lukimat 2015). Arviota varten opettajat voivat pitää oppilaalle kokeita ja erityisopettaja voi tehdä testejä. Lisäksi käydään keskusteluja. (Takala 2010, 22.) Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan tilanne kokonaisuutena, arvio oppilaan saaman yleisen tuen vaikutuksista, oppilaan oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet sekä arvio siitä, millaisilla tukijärjestelyillä lapsen oppimista tulisi tukea. (Lukimat 2015.)

### 3.5.3 Pedagoginen selvitys

Opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan seuraavaa pedagogisen selvityksen tekemisestä:

*”Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa sekä tehtävä oppilaasta pedagoginen selvitys. Pedagogisen selvityksen laatimista varten opetuksen järjestäjän päättämä toimielin, viranhaltija tai työntekijä hankkii oppilaan opetuksesta vastaavilta opettajilta selvityksen oppilaan oppimisen etenemisestä moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä, esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä, tehdyn selvityksen oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta. Selvitysten perusteella opetuksen järjestäjä tekee arvion oppilaan erityisen tuen tarpeesta. Näiden kahden selvityksen ja niiden pohjalta laaditun arvion muodostamaa kokonaisuutta*

*kutsutaan pedagogiseksi selvitykseksi.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman – 2004.)

Jos tehostettu tuki ei ole ollut riittävää, tulee tehdä pedagoginen selvitys siitä mitä on jo tehty ja mitä vielä täytyy tehdä (Takala 2010, 23). Selvitys tehdään moniammatillisena yhteistyönä, ja tarvittaessa voidaan hankkia lääketieteellinen tai psykologinen lausunto (Takala 2010, 23). Pedagogisessa selvityksessä tulee kuvata oppilaan tilanne kokonaisvaltaisesti sekä arvio tehostetun tuen vaikutuksista. Lisäksi selvityksestä tulee käydä ilmi oppilaan oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. Selvitykseen on sisällytettävä myös arvio siitä, millaisia tukijärjestelyjä oppilas tarvitsisi, ja se, tarvitseeko oppilas mahdollisesti yksilöllistettyä oppimäärää yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Opetuksen järjestäjä selvittää myös sen, voidaanko tarvittavat palvelut tarjota muun opetuksen yhteydessä oppilaan lähikoulussa. Samalla mietitään, onko oppilaan mahdollista saavuttaa yleisen opetuksen mukaiset tavoitteet vai tuleeko opetusta yksilöllistää yhden tai useamman oppiaineen osalta. (Takala 2010, 23.)

Erityisen tuen tasolla oppilasta ei enää siirretä erityisopetukseen vaan hänelle tehdään erityisen tuen päätös (Takala 2010, 23). Perusopetuslain (628/1998/17§) mukaan erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Päätös ei siis ole pysyvä vaan oppilas palaa takaisin yleisopetukseen, kun hän on kuntoutunut (Takala 2010, 23). Virroilla erityisen tuen päätökset tekee sivistystoimenjohtaja. Päätöksessä on määrättävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut tarvittavat palvelut sekä tarvittaessa oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen. Ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa. Lisäksi opetuksen järjestäjän on hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä ja oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta. Näiden selvityksien perusteella tehdään arvio erityisen tuen tarpeesta eli pedagoginen selvitys. Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä lausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä.

Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai esi- tai perusopetuksen aikana ilman sitä edeltävää pedagogista selvitystä ja tehostetun tuen antamista, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vamma, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön tai muun vastaavan erityisen syyn

vuoksi voida antaa muuten. (Perusopetuslaki 628/1998/17§.) Jos oppilaan oppimääriä yksilöllistetään, se edellyttää myös erityisen tuen päätöstä (Eskelä-Haapanen 2012, 25).

### 3.5.4 HOJKS

Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, josta yleisesti käytetään lyhennettä HOJKS. Suunnitelma laaditaan yhteistyössä oppilaan ja huoltajan tai oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Mahdollisuuksien mukaan laatimiseen osallistuvat kaikki lasta opettavat opettajat sekä oppilashuollon asiantuntijoita (Ops 2004; Takala 2010, 28). Suunnitelmasta on käytävä ilmi oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Takalan (2010, 28) mukaan suunnitelmaan kirjataan jokaisen yksilöllistetyn oppiaineen tavoitteet oppilaan kehitystason mukaan. Tavoitteet asetetaan koulun opetussuunnitelman pohjalta, mutta suhteutetaan realistisesti oppilaan kykyihin nähden (Takala 2010, 28). Suunnitelmassa kuvataan myös se, miten oppilas voi osoittaa oppineensa asiat. Lisäksi suunnitelmaan kirjataan oppilaan oppimisvaikeudet ja vahvuudet oppimisvalmiuksien ja opiskelutaitojen osalta. (Takala 2010, 28.) Usein suunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan monialaista yhteistyötä. Takalan (2010, 28) mukaan suunnitelmassa tuleekin kuvata jokaisen toimijan vastuualue.

Suunnitelma tarkistetaan tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa, oppilaan tarpeiden mukaiseksi. (Perusopetuslaki 628/1998/17§.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataan, että suunnitelman toteutumista tulee arvioida ja seurata säännöllisesti ja erityisesti nivelvaiheissa eli oppilaan siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen, perusopetuksen aikana luokasta ja koulusta toiseen sekä perusopetuksesta toiselle asteelle. Takalan (2010, 28) mukaan asiakirja tulisi päivittää vähintään kerran vuodessa ja Takala jatkaa, että erityisopetuksen tarvetta on arvioitava säännöllisesti, ja kun sitä ei enää tarvita, se lopetetaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 30) mukaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tulee laatia jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle. Suunnitelman tulee perustua hyväksytyyn opetussuunnitelmaan ja sen tulee sisältää kattavasti tiedot oppilaan valmiuksista, vahvuuksista ja erityistarpeista. Lisäksi suunnitelmaan kirjataan oppilaan tavoitteet, arvioinnin periaatteet, yksilöllistäminen sekä kokonaisvaltaisesti oppilaalle annettava tuki. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tehtävänä on tukea pitkäjänteisesti oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia. Suunnitelmaan kirjataan kokemukset oppilaan kehitystä ja oppimista tukevista opetusjärjestelyistä, toimintatavoista ja tukipalveluista. Lisäksi Takalan (2010, 28) mukaan suunnitelmassa tulee asettaa lyhyen ja pitkän



aikavälin tavoitteet, ja näin suunnitelmassa tulee esiin myös keinoja, joilla tavoitteisiin pyritään. Oppilaan arviointi perustuu joko yleiseen tai yksilölliseen oppimäärään. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimiseen osallistuu moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan opettajat, oppilashuollon asiantuntijoita sekä mahdollisuuksien mukaan oppilaan huoltajat. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 30.)

Oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, ja joka tarvitsee muun opetuksen yhteydessä erityistä tukea oppimisen edellytysten parantamiseksi, tulee antaa osa-aikaista erityisopetusta. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan muun opetuksen ohessa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti. Osa-aikainen erityisopetus tulee tavoitteellisesti niveltää oppilaan saamaan muuhun opetukseen. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa myös erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 28.)

### 3.6 Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki

Ennaltaehkäisevän toiminnan ja varhaisen puuttumisen linjaa noudattaa myös uusi 1.8.2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Uudistuksen taustalla on ollut tarve uudistaa lainsäädäntöä niin, että oppilas- ja opiskelijahuolto järjestetään eri viranomaisten yhteistyönä niin, että opiskeluhuollosta muodostuu toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus. Lisäksi lakiuudistuksella tavoiteltiin sitä, että kaikki lain piiriin kuuluvat oppilaat ja opiskelijat olisivat kunnan järjestämien palveluiden asiakkaita. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Lain tarkoituksena on edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä ehkäistä ongelmien syntymistä. Lisäksi lailla halutaan turvata varhainen tuki sekä edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä ja yhteisöllistä toimintaa sekä lisätä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. (Finlex 2014.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2014) mukaan opiskeluhuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. Opiskeluhuollossa yhdistyvät aiemmin käytetyt oppilas- ja opiskelijahuolto. Opiskeluhuolto sisältää koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukaisen opiskeluhuollon sekä opiskeluhuollon palvelut, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Opiskeluhuolto toteutetaan opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen monialaisena yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. Toiminnan tulee olla suunnitelmallista. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.)

Opiskeluhoiltoa toteutetaan ensisijaisesti yhteisöllisenä opiskeluhoiltona, mutta jokaisella opiskelijalla on oikeus myös yksilökohtaiseen opiskeluhoiltoon. Yksilökohtaisella opiskeluhoilolla tarkoitetaan koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja, kuraattori- ja psykologipalveluja, monialaista yksilökohtaista opiskeluhoiltoa, jota toteutetaan asiantuntijaryhmässä sekä erityisoppilaitoksissa järjestettäviä sosiaali- ja terveystalveluja. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.) Nimenomaan yksilökohtainen opiskeluhoilto on se, joka moniammatillisuuden ja asiantuntijuuden kautta nivoo opiskeluhoiltoon ja kolmiportaisen tukimallin yhteen.

Huhtasen (2011, 108) mukaan kolmiportaisen tukimallin myötä lisääntynyt moniammatillisuus toteutuu oppilashuoltotyössä, jota tulee tehdä yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa. Huhtasen (2011, 108) mukaan lakimuutoksen myötä on yhdenmukaistettu kuntien ja koulujen tukeen liittyviä hallinnollisia käytänteitä. Huhtanen (2011, 109) pitää muun muassa erityisopetukseen siirtämistä koskevasta hallintopäätöksestä luopumista hyvänä ratkaisuna. Lisäksi Huhtasen (2011, 108) mukaan nyt määritellään selkeästi, kuka oppilaan asiaa käsittelee. Laissa todetaan, että oppilaan asian käsittelyyn voivat osallistua vain ne oppilaan opetukseen ja oppilashuollon järjestämiseen osallistuvat, joiden tehtäviin oppilaan asian käsittely välittömästi kuuluu. Huoltajan kirjallisella suostumuksella oppilaan asian käsittelyyn voi osallistua myös muita tarvittavia tahoja. (Huhtanen 2011, 108.) Yksilökohtaisessa oppilashuoltotyössä tulee kirjata asian vireille laittaja, aihe, päätetyt jatkotoimenpiteet ja perustelut, asian käsittelyyn osallistuneet sekä tieto siitä, kenelle tietoja on annettu, ja mitä tietoja on annettu (Huhtanen 2011, 109).

Huhtasen (2011, 128) mukaan oppilashuollon osuutta painotetaan tehostetun tuen aikana, mutta oppilashuolto ei valitettavasti toimi riittävän tehokkaasti kaikilla kouluilla ja kaikilta osin. Oppilashuolto on asiantuntijaryhmä, joka on mukana tehostetun tuen prosessissa, mutta muun muassa salassapitosäännökset rajaavat tiedonkulkua ryhmän sisällä. Uudessa opiskeluhoiltolain 14 §:ssä (Finlex 2014) säädetään, että opiskeluhoillon suunnittelusta, kehittämisestä ja toteuttamisesta sekä ohjauksesta ja arvioinnista vastaavat yleisellä tasolla opiskeluhoillon ohjausryhmä ja oppilaitoksissa oppilaitoskohtainen opiskeluhoiltoryhmä. Yksittäisen opiskelijan tai opiskelijaryhmän tuen tarpeen selvittämiseen ja muutoin opiskeluhoillon järjestämiseen liittyvät asiat tulee käsitellä tapauskohtaisesti koottavassa monialaisessa asiantuntijaryhmässä. Lain 19 §:ssä todetaan, että asian käsittely asiantuntijaryhmässä perustuu joko opiskelijan tai hänen huoltajansa suostumukseen. (Finlex 2014.) Opiskeluhoiltoon liittyvät salassapitovelvoitteet ovat tiukat, ja niistä säädetään lain 22 §:ssä ja 23 §:ssä (Finlex 2014).

Oppilas- ja opiskelijahuollon järjestämisvastuu on koulutuksen järjestäjällä, joka vastaa siitä, että opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoiltosuunnitelma toteutuu. Oppilaitoksen sijaintikunta

vastaa opiskeluhoollon psykologi- ja kuraattoripalveluiden sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon järjestämisestä alueellaan sijaitsevien oppilaitosten opiskelijoille heidän kotipaikastaan riippumatta. (Finlex 2014.) Uuden lain myötä kunnille on sysätty suuri vastuu toimivien palveluiden tarjoamisesta, mikä saattaa heijastua opiskeluhoollon kuntakohtaisina eroina.

# 4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET JA TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 123) mukaan tutkimus on jatkuvaa valintojen ja päätösten tekemistä koko tutkimusprosessin läpi. Tutkijan tulee tehdä yhteensopivia valintoja neljällä tasolla - teoreettisen ymmärtämisen, ongelmanasettelun, tutkimusstrategian ja tieteenfilosofian tasolla (Hirsjärvi ym. 2009, 124). Seuraavassa tarkastellaan näitä neljää tasoa yksityiskohtaisemmin tämän tutkimuksen kannalta.

## *4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja aiheen valinta*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistettiin vuonna 2010. Muutokset oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta tulivat opetuksen järjestäjien käyttöön viimeistään elokuussa 2011. Muutos sisälsi uuden erityisopetuksen strategian, joka linjasi kolmiportaisen tukimallin perusteet. Uusi strategia asetti joitain valtakunnallisia ja kuntatason linjauksia uuden tukimallin toteuttamiselle, mutta siitä huolimatta kunnat järjestävät opetuksen itse laatimansa opetussuunnitelman mukaisesti. On siis selvää, että kuntien välillä on suuriakin eroja. Tämä asettaa sekä opettajat tuen toteuttajina että oppilaat tuen tarvitsijoina eriarvoiseen asemaan. (Laakso 2012.) Näistä lähtökohdista lähdettiin tutkimaan, miten kolmiportainen tukimalli toteutuu Virroilla.

Kaikilla tutkimuksilla on siis tarkoitus. Tämän tutkimuksen tarkoitus on ensisijaisesti nykytilannetta kuvaileva, mutta osittain myös kartoittava. Hirsjärven ym. (2009, 138) mukaan tiettyyn tutkimukseen voikin sisältyä useampia kuin yksi tarkoitus. Kuvailevaa ja kartoittavaa lähestymistapaa on pyritty yhdistämään niin, että kolmiportaisen tukimallin tämänhetkisestä tilanteesta ja toteutumisesta Virroilla voidaan muodostaa mahdollisimman tarkka kuvaus. Kvantitatiivisen tutkimuksen tarkoitus on selittää, kuvata, kartoittaa, vertailla tai ennustaa asioita. (Vilka 2007, 19.) Kuvailevalle tutkimukselle on tyypillistä tarkkojen kuvauksien esittäminen tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusstrategiansa puolesta kuvaileva tutkimus lukeutuu survey-tutkimuksiin, mikä myös puoltaa kuvailevan otteen käyttöä tässä tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 139.) Kuvailevalle tutkimukselle on tyypillistä myös strukturoidun haastattelulomakkeen (tässä

strukturoitu kyselylomake) käyttö aineiston keräämisen tapana (Vilka 2007, 20). Vilka (2007, 20) jatkaa, että kuvailevassa tutkimuksessa tutkija pyrkii esittämään tarkasti tutkittavan ilmiön keskeisimmät piirteet. Hirsjärven ym.(2009, 138) mukaan kartoittavan tutkimuksen tarkoitus on sen sijaan etsiä uusia näkökulmia sekä löytää ja selvittää uusia ja vähän tunnettuja ilmiöitä. Myös hypoteesien kehittäminen on tyypillistä kartoittavalle tutkimukselle (Hirsjärvi ym. 2009, 138). Vilkan (2007, 20) mukaan kartoittavalla tutkimuksella voidaan löytää tutkittavasta ilmiöstä keskeisiä teemoja.

Tämän tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, miten uutta kolmiportaista tukimallia on ryhdytty toteuttamaan uusien tukimuotojen ja pedagogisten asiakirjojen avulla virtolaisissa alakouluissa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiseksi luokanopettajat ja erityisluokanopettajat arvioivat muutoksen kohti inklusiivista koulua ja uuden tukimallin toimivuuden. Tutkimuksen avulla pyritään saamaan selville myös se, miten uudelle tukimallille asetetut tavoitteet ovat toteutuneet Virroilla.

Aiheen valintaa ohjasivat sekä aiheen ajankohtaisuus että tutkijan oma mielenkiinto ja esiyymmärrys aiheesta. Aiheen merkittävyyttä tukee myös sekä valtakunnallisesti että kuntatasolla meneillään oleva opetussuunnitelmauudistus, mikä ulottuu myös oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Aihetta ei myöskään ole aiemmin tutkittu paikallisella tasolla.

## ***4.2 Tutkimusongelmat***

Tutkimustehtävä muotoutui yhdeksi pääongelmaksi ja neljäksi alaongelmaksi. Pääongelma jäsenyi koko tutkimuksen läpäisevän johtoajatuksen myötä, mitä on täsmennetty neljällä alaongelmalla. Tutkimuksen pääongelma on tässä samalla myös yleisen tason tutkimustehtävä, mikä on tyypillistä erityisesti kvalitatiiviselle tutkimukselle (Hirsjärvi ym. 2009, 12). Alaongelmiin saatujen vastauksien avulla pyritään muodostamaan vastaus pääongelmaan.

Pääongelma 1:

Miten kolmiportainen tukimalli toteutuu virtolaisissa alakouluissa?

Alaongelmat

Ongelma 1.1

Mitä tukimuotoja luokanopettajat ja erityisluokanopettajat käyttävät kolmiportaisen tuen eri tasoilla?

Ongelma 1.2

Millaisena luokanopettajat ja erityisluokanopettajat kokevat tukimalliin kuuluvien pedagogisten asiakirjojen täyttämisen?

Ongelma 1.3

Miten tukimallille asetetut tavoitteet ovat toteutuneet luokanopettajien ja erityisluokanopettajien näkökulmasta?

Ongelma 1.4

Millaiseksi luokanopettajat ja erityisluokanopettajat arvioivat kolmiportaisen tukimallin ja inkluusiivisen koulun?

Kaksi ensimmäistä alaongelmaa liittyvät kolmiportaisen tukimallin käytännön toteutukseen. Ensimmäisen alaongelman tavoitteena on selvittää sitä, millaisia tukimuotoja opettajilla on käytössä tuen eri tasoilla. Mitä näistä tukimuodoista pidetään tärkeimpinä? Mitkä ovat opettajien mielestä kouluissa käytetyimmät tukimuodot? Yhdeksi kolmiportaisen tukimallin tavoitteeksi asetettiin tukitoimien tehostaminen ja tuen asteittainen tehostuminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014; Takala 2010). Uusi tukimalli toi mukanaan myös uudet lomakkeet tuen kirjaamista varten, minkä tarkoituksena on ollut arvioinnin helpottaminen. Lisäksi tuen tarjoamiseen liittyvästä prosessista haluttiin tehdä läpinäkyvämpää. (Takala 2010, 25–26.) Toinen alaongelma pyrkiikin selvittämään sitä, millaisena luokanopettajat kokevat tukimalliin liittyvien pedagogisten asiakirjojen täyttämisen. Kenen tehtäväksi tuen dokumentointi on asetettu? Onko asiakirjojen täyttäminen lisännyt opettajien työmäärää?

Kolmas alaongelma liittyy tukimallille asetettujen tavoitteiden toteutumiseen. Onko yhteistyö lisääntynyt? Onko tuen tarjoamisesta tullut suunnitelmallisempaa? Neljäs alaongelma selvittää sitä, millaiseksi luokanopettajat arvioivat muutoksen. Koetaanko, että kolmiportainen tukimalli on

muuttanut koulujärjestelmää inklusiivisempaan suuntaan? Pidetäänkö mahdollista muutosta toimivana vai haluttaisiinko erilaiset oppijat pitää yhä omissa ryhmissään?

### ***4.3 Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote***

Kvantitatiivinen metodologia toimii tämän tutkimuksen pääasiallisena tutkimusotteena, vaikka osittain on yhdistetty kvantitatiivista ja kvalitatiivista lähestymistapaa, ja niitä on pyritty käyttämään sujuvasti toisiaan täydentäen (Metsämuuronen 2003, 167, 208). Yhdistettäessä määrällistä ja laadullista tutkimusotetta on kyse monimenetelmäisyydestä (Koppa 2015). Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta on perinteisesti pidetty toistensa vastakohtina. Karkea vastakkainasettelu on vähitellen poistumassa ja suuntaukset voidaan nähdä toisiaan täydentävinä. (Hirsjärvi ym. 2001, 124.) Kvantitatiivinen tutkimus tunnetaan myös hypoteettis- deduktiivisena, eksperimentaalisenä ja positivistisena tutkimuksena, jonka juuret ovat luonnontieteissä. (Hirsjärvi ym. 2009, 139). Vilkan (2007, 13) mukaan määrällinen tutkimus on menetelmä, joka antaa yleisen kuvan muuttujien välisistä suhteista ja eroista. Määrälliselle tutkimukselle on tyypillistä tiedon strukturointi, mittaaminen, tiedon esittäminen numeroin, tutkimuksen objektiivisuus ja vastaajien suuri lukumäärä.

Kvantitatiivinen tutkimusote korostaa yleispäteviä syyn ja seurauksen lakeja. Taustalla vaikuttavan realistisen ontologian mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. Kvantitatiiviselle tutkimukselle on keskeistä aiemmat teoriat, johtopäätökset aiemmista tutkimuksista sekä hypoteesien esittäminen. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa määritellään käsitteitä ja aineisto kerätään määrälliselle tutkimukselle tyypillisin keinoin niin, että havaintoaineisto soveltuu määrälliseen, numeeriseen mittaamiseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 139–140.) Lisäksi kvantitatiivisessa tutkimuksessa muuttujat muodostetaan taulukkomuotoon ja aineisto saatetaan tilastollisesti käsiteltävään muotoon. Tutkimustuloksista tehdään päätelmiä aineiston tilastolliseen analysointiin perustuen, mikä tarkoittaa muun muassa tulosten kuvailua prosenttitaulukoiden avulla. (Hirsjärvi ym. 2009, 139–140.)

Tässä tutkimuksessa kvalitatiivista otetta on käytetty erityisesti aineiston analysointivaiheessa, koska kyselylomake sisälsi myös avoimia kysymyksiä, joihin saatuja vastauksia on ollut mielekkäämpää analysoida kvalitatiivisin kuin kvantitatiivisin menetelmin. Numerot ja merkitykset on nähty vastavuoroisesti toisistaan riippuvaisiksi eikä toistensa vastakohtiksi (Hirsjärvi 2009, 137). Hirsjärvi ym. (2007) mukaan kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tässä tutkimuksessa kuvataan erityisopetuksen nykytilaa ja kolmiportaisen tukimallin käytännön toteutumista virtolaisissa alakouluissa luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemana.

Metsämuurosen (2003, 167) mukaan kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu käytettäväksi silloin, kun ollaan kiinnostuneita yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. Hirsjärven ym.(2009, 161) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä aineiston monitahoinen tarkastelu ja tässä tutkimuksessa on osittain pyritty opettajien toiminnan merkityksen ymmärtämiseen, mutta myös säännönmukaisuuksien etsimiseen (Hirsjärvi ym.2009, 164–166). Näille kvalitatiivisille tutkimustyypeille on ominaista teemojen ja mallien löytäminen sekä käsitteellistäminen. Avoimilla kysymyksillä kerätyn aineiston analyysissa on osittain hyödynnetty kvalitatiivista fenomenografista analyysimenetelmää, jossa tarkastellaan ihmisten erilaisia tapoja kokea jokin asia, erilaisia käsityksiä jostain asiasta tai erilaisia tapoja ajatella jotain asiaa. Fenomenografisella analyysillä pyritään saamaan esiin tutkittavaan ilmiöön liittyvien erilaisten käsitysten tai kokemusten kirjo ja vaihtelu. Käsitykset samastakin asiasta voivat olla hyvin erilaisia, sillä niiden rakentumiseen vaikuttavat muun muassa ikä, koulutustausta, sukupuoli ja kokemus (Metsämuuronen 2003, 174; Koppa 2015.) Tässä tutkimuksessa nämä käsitykset ja kokemukset liittyvät siihen, miten luokanopettajat ja erityisluokanopettajat kokevat kolmiportaisen tukimallin toteutumisen.

#### ***4.4 Tieteenfilosofiset lähtökohdat***

Tutkijan on tutkimuksessaan selvitettävä sellaisiakin kysymyksiä, jotka ovat luonteeltaan filosofisia. Tutkimuksen taustalla on aina oletuksia, joita kutsutaan joko taustasitoumuksiksi tai filosofisiksi perusoletuksiksi. (Hirsjärvi ym. 2007, 125.) Nämä tieteenfilosofiset perusoletukset ovat tiedon ja todellisuuden luonteeseen liittyviä tieteellisiä maailmankatsomuksellisia ja ajattelutapoja, joihin tutkimuksen muut menetelmälliset valinnat eli tutkimusstrategiat, aineistonhankintamenetelmät ja aineistonanalyysimenetelmät tukeutuvat (Koppa 2014). Tieteenfilosofiset lähtökohdat toimivat siis tutkijan oman tieteellisen ajattelun ja käsittämisen lähtökohtina. Hirsjärven ym. (2009, 129) mukaan empiirisen tutkimuksen lähtökohtia tarkasteltaessa tuodaan usein esiin positivistisen ja fenomenologisen tutkimuksen vastakkainasettelu eli kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen kahtiajako. Kvantitatiivinen tutkimusote nojautuu positivistiseen tai postpositivistiseen tieteen ihanteeseen, kun taas kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. (Metsämuuronen 2003, 167.) Tätä tutkimusta voidaan pitää positivistisena, vaikka aineiston analyysivaihe on toteutettu yhdistäen sekä määrällistä että laadullista tutkimusotetta. Positivismille on tyypillistä ilmiöiden välitön ja mahdollisimman objektiivinen havainnointi ja mittaus erilaisten määrällisten muuttujien avulla. Toistettavuus on totuutta. (Metsämuuronen 2003, 164.)



Tutkimuksen filosofiseen viitekehykseen kuuluvat myös sen ontologiset, epistemologiset ja teleologiset käsitykset sekä logiikka (Hirsjärvi ym. 2009, 129–130). Ontologiassa on kyse siitä, millaiseksi tutkimuskohde käsitetään. Ontologia vastaa myös kysymykseen tutkittavan ilmiön luonteesta ja todellisuudesta. Epistemologia sen sijaan viittaa tieto-opillisiin käsityksiin, jotka liittyvät tietämisen alkuperään, luonteeseen sekä tiedon muodostamiseen. Ontologia sisältää siis käsitykset tutkimuskohteesta ja epistemologia eli tieto-oppi käsitykset pätevästä metodista. Logiikka käsittelee tieteellisen toteen näyttämisen ja todistamisen periaatteita ja teleologia vastaa kysymyksiin tutkimuksen tarkoituksesta. (Hirsjärvi ym. 2009, 129–131.)

#### **4.5 Hypoteesit**

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää myös hypoteeseja eli asetettujen ongelmien ennakoivia ratkaisuja tai selityksiä. Hypoteesit tulee ilmoittaa väitteen muodossa ja tieteellinen tutkimus edellyttää, että ne ovat perusteltuja. Hypoteesien löytäminen edellyttää kirjallisuuteen perehtymistä, mutta myös tutkijan omaa pohdintaa ja mielikuvitusta. Tavallisimmin perustelut löytyvät kuitenkin tutkimuksen teoriasta, teoreettisista malleista tai aiemmista tutkimuksista. Ei ole olemassa selviä ohjeita siitä, milloin hypoteeseja tulisi käyttää. Yleinen käytäntö kuitenkin on, että selittävässä ja vertailevissa tutkimuksissa niitä käytetään, mutta kuvailevissa ja kartoittavissa tutkimuksissa ei. (Hirsjärvi ym. 2009, 158.)

Tässä tutkimuksessa on mielekästä tukeutua työhypoteeseihin, jotka esittävät tutkijan odotuksia tuloksista. Työhypoteesit perustuvat teoriaan tai aiempiin tutkimuksiin, mutta niiden esittämismuoto voi olla hyvin viitteellinen. (Hirsjärvi ym. 2009, 159.) Työhypoteesien käyttö on tässä tutkimuksessa perusteltua myös tutkimuksen tarkoituksen kannalta, mikä on osittain selittävä, osittain kartoittava. Lisäksi minulla tutkijana on omaan esiyymmärrykseeni perustuvia odotuksia tuloksista.

Hypoteesi on siis perusteltu väite. Väite sisältää tutkimusongelmaa koskevan joko ennakoivan selityksen tai ratkaisun mahdollisesta asioiden syistä. (Vilka 2007, 18.) Tässä tutkimuksessa on asetettu kolme työhypoteesia. Ensinnäkin väitän, että kolmiportaista tukimallia toteutetaan tukimuotojen osalta vaihtelevasti koulusta ja opettajasta riippuen, sillä valtakunnallisista linjauksista huolimatta kunnille on jäänyt suuri vastuu ja harkinnanvaraisuus tuen järjestämisen suhteen. Kunnat ovat edistyneet tukimallin toimeenpanossa, mutta silti kuntakohtaiset erot ovat huomattavia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Lisäksi väitän, että pedagogisten asiakirjojen täyttäminen on lisännyt opettajien työmäärää, ja että tuen dokumentointi koetaan kuormittavaksi. Takalan (2010, 27) ennakko-olettamus on ollut, että asiakirjat tulevat lisäämään paperityön, kokousten ja keskustelujen määrää. Kolmas hypoteesini liittyy opetuksen paradigmanmuutokseen. Uskon vahvasti, että

vastauksissa on eroja siinä, miten hyvin uuden tukimallin ja inklusiivisen koulun arvioidaan onnistuneen. Näitä eroja selittävät mahdollisesti opettajan valmistumisvuosi, työyksikkö ja henkilökohtaiset kokemukset, sillä eletty elämä kaikkine kokemuksineen sekä kokemukset opettajana vaikuttavat siihen, millaiseksi yksilön opettajuus muodostuu (Eskelä-Haapanen 2012, 95 Woodsin 1993 mukaan). Opettajuus kaikkine arvoineen, näkemyksineen ja kokemuksineen sen sijaan vaikuttaa siihen, miten opettaja kokee muutokset.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kolmiportaista tukimallia on ryhdytty toteuttamaan virtolaisissa alakouluissa sekä muutosta luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemana. Tutkimuksen toteutustavaksi ja empiirisen aineiston hankintamenetelmäksi valittiin kyselytutkimus, koska sen avulla saadaan kerättyä aineisto samaan aikaan isoltakin tutkimusjoukolta. Ennen kyselytutkimuksen varsinaista toteutusta laadittiin mittari eli kyselylomake (liite 1).

Tutkimussuunnitelman laatimisen jälkeen tutkimuksen empiirinen osuus käynnistyi tutkimusluvan pyytämällä Virtain kaupungin sivistystoimenjohtajalta, joka luovutti tutkimuskäyttöön myös viimeisimpiä tilastotietoja liittyen oppilasmääriin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Tutkimusluvan saamisen jälkeen olin sähköpostitse yhteydessä Wilma-käyttöjärjestelmän ylläpitäjään, joka antoi suostumuksensa auttaa minua kyselylomakkeen saattamisessa sähköiseen muotoon, jotta sen lähettäminen Wilma-järjestelmän kautta kaikille alakoulujen luokan- ja erityisluokanopettajille oli mahdollista. Kyselylomake lähetettiin ensimmäisen kerran 14.1.2015. Vastausaikaa oli 25.1.2015 saakka. Kysely tuotti vain kaksi vastausta, joten kyselylomake avattiin uudelleen 30.1.2015 ja vastausaikaa jatkettiin 8.2.2015 asti. Uusintakerros tuotti kuusi vastausta lisää. Tutkimuksen empiirisen osuuden aikana kävimme tiivistä sähköpostikeskustelua sekä sivistystoimenjohtajan että ylläpitäjän kanssa.

## *5.1 Tutkimusstrategia*

Tämä tutkimus lukeutuu survey-tutkimusten joukkoon, sillä tarkoituksena on ollut kerätä tietoa standardoidussa muodossa joukolta ihmisiä. Tutkimukset voidaan perinteisesti jakaa kolmeen ryhmään. Nämä ryhmät ovat kokeellinen tutkimus, survey-tutkimus ja tapaustutkimus. Survey-tutkimuksen juuret ulottuvat pitkälle historiaan, ja nykyään on käytössä monia survey-tutkimuksen tyyppejä, joista gallup-tutkimus on yksi tunnetuimmista. (Hirsjärvi ym. 2001, 122, 180.) Survey-tutkimukselle on tyypillistä, että tietystä ihmisjoukosta poimitaan otos yksilöitä, joilta kerätään aineisto (Hirsjärvi ym. 2009, 134, 193). Tutkimustulokset pyritään yleistämään otoksesta perusjoukkoon (Koppa 2014). Aineistonkeruumenetelmänä käytetään useimmiten kyselylomaketta

tai strukturoitua haastattelua, niin kuin tässäkin tutkimuksessa (Trochim 2006). Aineiston avulla pyritään kuvailemaan, selittämään ja vertailemaan ilmiöitä. Surveyn avulla kerätty aineisto käsitellään yleensä kvantitatiivisesti. (Hirsjärvi ym. 2001, 122, 180.) Kyselyaineistoja voidaan kuitenkin analysoida myös laadullisin menetelmin niin kuin tässä tutkimuksessa on tehty (Koppa 2014).

## 5.2 Tutkimusjoukko

Jotta saadaan tutkimuksen tutkimusjoukko, on suoritettava otanta. Otantamenetelmiä on useita ja tutkijan tulee aina valita niistä tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisin. Vilkan (2007, 52) mukaan otanta on menetelmä, jolla otos poimitaan perusjoukosta ja otos muodostuu havaintoyksiköistä, joista halutaan tietoa. Tämän tutkimuksen perusjoukon muodostivat kaikki Virtain kaupungin alakoulujen luokanopettajat ja erityisluokanopettajat ja perusjoukon koko oli 32. Otantamenetelmänä käytettiin kokonaisotantaa, jolloin koko perusjoukko otettiin tutkimukseen mukaan. Kokonaisotantaa ei siis voida pitää varsinaisena otantamenetelmänä. Kokonaisotantaa on suotavaa käyttää pienissä tutkimusaineistoissa, jolloin havaintoyksiköiden määrä on alle sata. (Vilka 2007, 52.) Onnistunut otanta on keskeinen tekijä kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa pyritään yleistämään tutkimuksessa saatuja tuloksia perusjoukkoon eli populaatioon (Trochim 2006; Valli 2010, 113).

Tutkimuksen alkuvaiheessa aineisto oli tarkoitus kerätä koko Virtain kaupungin perusasteen opetushenkilöstöltä. Koko perusasteen kaikkien opettajien yhteenlaskettu lukumäärä olisi ollut kuitenkin 54, mikä olisi ollut melko laaja tämän tutkimuksen tarkoitukseen. Tutkimus päätettiin toteuttaa vain alakoulujen opettajille, mitä tukee myös se, että nimenomaan luokanopettajat ovat avainasemassa kolmiportaisen tuen toteuttajina. Erityisluokanopettajat päätettiin ottaa tutkimukseen mukaan, jotta voidaan verrata heidän ja luokanopettajien kokemuksia kolmiportaisesta tukimallista. Käytännön syistä sähköisessä muodossa oleva kyselylomake jouduttiin lähettämään kaikille alakoulujen opettajille, ja näin kyselyn vastaanottajina olivat luokanopettajien ( $N=21$ ) ja erityisluokanopettajien ( $N=4$ ) ohella myös kaksi laaja-alaista erityisopettajaa, yksi rehtori, yksi valmistavan luokan opettaja, yksi S2-kielen opettaja, yksi resurssiopettaja ja yksi englannin kielen opettaja. Tutkimusjoukoksi muodostui  $N=32$ . Kyselylomakkeen saatekirjeessä (liite 2) sekä opettajille lähetetyssä sähköpostiviestissä (liite 3) painotettiin kyselyn olevan suunnattu luokanopettajille ja erityisluokanopettajille. Tutkimusjoukon opettajat työskentelevät kuudella eri alakoululla.

Toteutunut otos oli kahdeksan vastaajaa eli vastausprosentiksi muodostui 25 prosenttia. Taulukkoon 1 on koottu vastaajien taustatiedot.

**TAULUKKO 1.** Vastaajien taustatiedot

	<b>Ammatti</b>	<b>Ikä</b>	<b>Suku- puoli</b>	<b>Koulutus</b>	<b>Tutkinnon suorittamisvuosi</b>	<b>Työkokemus luokanopettajan työtehtävät</b>	<b>Työkokemus erityisluokanopettajan työtehtävät</b>
1	LO	35–44	N	yl.tutk	1996	yli 10 vuotta	0-2 vuotta
2	ELO	55–64	N	yl.tutk	1996	6-10 vuotta	yli 10 vuotta
3	LO	45–54	N	yl.tutk	2006	yli 10 vuotta	0-2 vuotta
4	LO	45–54	N	yl.tutk	1984	yli 10 vuotta	0-2 vuotta
5	LO	45–54	N	yl.tutk	1992	yli 10 vuotta	0-2 vuotta
6	LO	35–44	N	yl.tutk	1994	yli 10 vuotta	0-2 vuotta
7	LO	45–54	N	yl.tutk	2004	yli 10 vuotta	0-2 vuotta
8	LO	45–54	N	yl.tutk	1995	yli 10 vuotta	0-2 vuotta

Vilkan (2007, 59) mukaan mittauksen kohteena eivät ole koskaan kaikki otokseen tulevat yksilöt, vaan toteutunut otos. Kato tarkoittaa tietojen eli havaintojen puuttumista eli vastaamatta jättämistä. Vilka (2007, 59) on todennut, että tämän tutkimuksen kaltaisissa kyselytutkimuksissa tulee varautua siihen, että vastaajia saattaa olla vain 25–30 prosenttia otoksesta. Myös Vallin (2010, 114) mukaan otoksen koko on yleensä alle 20 prosenttia perusjoukosta.

Vastaajista seitsemän oli luokanopettajia (LO) ja yksi erityisluokanopettaja (ELO). Vastaajien sukupuolijakauma oli naisvoittoinen, sillä kaikki vastaajat olivat naisia. Taulukossa 1 naispuolisia vastaajia on merkitty tunnuksella N ja lisäksi vastaajille on annettu numerotunnus 1-8. Kaikki vastaajat olivat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon (yl.tutk), mutta tutkinnon suorittamisvuoden osalta oli jonkin verran vaihtelua. Silti yli puolet vastaajista kuului ikäryhmään 45–54-vuotiaat, kaksi vastaajaa oli iältään 35–44-vuotiaita ja yksi 55–64-vuotias. Vastaajajoukon

seitsemällä luokanopettajalla oli kertynyt työkokemusta luokanopettajan työtehtävistä yli 10 vuotta. Yhdellä erityisluokanopettajalla oli työkokemusta sekä luokanopettajan työtehtävistä 6-10 vuotta että erityisluokanopettajan työtehtävistä yli 10 vuotta.

Kyselylomakkeen taustatiedoissa selvitettiin myös vastaajan tämän hetkistä omaa luokkaa ja koulua koskevia taustatietoja.

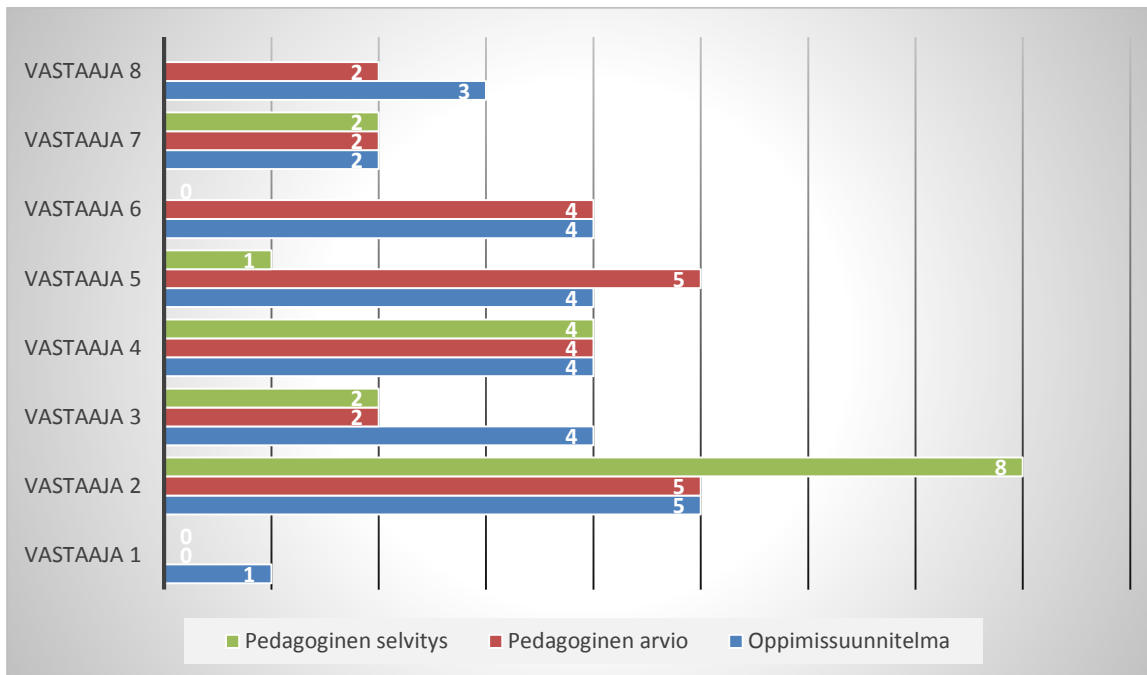
**TAULUKKO 2.** Vastaajien oman luokan taustatiedot

Vastaaja	Oma luokka	Luokan oppilasmäärä	Kolmiportaisen tukimallin käyttöönotto
1	3. lk.	22	2012
2	pienryhmä	6	08/2013
3	3.-6. lk.	15	-
4	3.-6. lk.	15	-
5	2. lk.	20	-
6	1.-2. lk.	15	2011
7	pienryhmä	3	08/2012
8	1. lk.	20	01/2012

Taulukosta 2 nähdään, että vastaajajoukko sisälsi vaihtelevasti useamman eri vuosiluokan opettajia. Luokkien oppilasmäärät olivat kokolailla keskenään saman suuruiset lukuun ottamatta kahta pienryhmää. Siinä, milloin kolmiportainen tukimalli on vastaajan mukaan otettu käyttöön koulussa, oli jonkin verran vaihtelua. Kahden vastaajan (2 ja 7) mukaan tukimalli on otettu käyttöön 08/2012 ja yhden vastaajan (8) mielestä 01/2012. Kolme vastaajaa ei muistanut tai ei tiennyt lainkaan, milloin tukimalli on otettu käyttöön heidän koulussa. Vastaaja 1 muisteli suurpiirteisesti käyttöönoton olleen vuonna 2012 ja vastaaja 6 arvioi käyttöönottovuodeksi 2011. Kyselylomakkeessa kysyttiin vastaajan taustatietoina myös koulua, jossa tällä hetkellä työskentelee, mutta se on jätetty pois tutkimuseettisistä syistä vastaajien anonymiteettisuojaan turvaamiseksi.

Taustatietona vastaajia pyydettiin arvioimaan myös sitä, montako kertaa on ollut laatimassa pedagogisia asiakirjoja. Kuvioon 4 on koottu nämä laadintakerrat. Kuviosta nähdään, että eroja on jonkin verran niin vastaajien välillä kuin vastaajakohtaisestikin eri asiakirjojen laadintamäärissä. Kaikilla vastaajilla on ainakin vähän kokemusta asiakirjojen laadinnasta. Kolme vastaajaa (vastaajat 1, 6 ja 8) eivät ole kuitenkaan koskaan olleet laatimassa pedagogista selvitystä. Vastaaja 1 ei ole laatinut myöskään pedagogista arviota. Kaiken kaikkiaan vastaajilla on eniten kokemusta

oppimissuunnitelmien laadinnasta ja toiseksi eniten pedagogisista arvioista. Vähiten on oltu laatimassa pedagogisia selvityksiä. Eniten kokemusta oli erityisluokanopettajalla.



**KUVIO 4.** Pedagogisten asiakirjojen laadintakerrat.

### 5.3 Kysely aineistonhankintamenetelmänä

Tässä tutkimuksessa empiirinen aineisto on kerätty kyselyn (liite 1) avulla. Kysely toteutettiin verkkokyselynä Wilma-käyttöjärjestelmän kautta. Wilma on oppilaitoksen hallinto-ohjelman www-liittymä, joka mahdollistaa muun muassa sähköisen kodin ja koulun välisen yhteydenpidon, arvioinnin, kurssivalinnat sekä poissaolojen seurannan (Wilma 2015). Vallin (2010, 113) mukaan internet-kyselyiden etuna voidaan pitää sitä, että sähköinen vastaus on käännettävissä suoraan tiedostoksi tutkijan käyttöön, jolloin aineiston syöttö ja sen aiheuttamat lyöntivirheet jäävät pois. Kyselytutkimus, etenkin verkkokyselynä, on myös edullinen toteuttaa (Trochim 2006).

Kysely on yksi survey-tutkimuksen keskeinen aineistonkeruumenetelmä (Trochim 2006). Kyselytutkimuksen etuna pidetään sitä, että sen avulla aineisto saadaan kerättyä samaan aikaan isoltakin, tietyin kriteerein valitulta ihmisjoukolta ja koko tutkimusjoukolta kysytään vastauksia samoihin kysymyksiin. Kyselytutkimuksen etuna voidaan pitää myös sitä, että kerättävän tiedon käsittelyyn on kehitetty tilastolliset analyysitavat ja raportointimuodot. Heikkouksina voidaan pitää aineiston pinnallisuutta ja tutkimusta teoreettisesti vaatimattomana. Kyselytutkimuksen

kompastuskiveksi voi osoittautua myös vastaamattomuus, kysymysten väärinymmärrykset tai vastaajien huolimattomuus. (Hirsjärvi ym. 2001, 180–182; Trochim 2006.)

Kyselymenetelmässä olennaista on toteutettava kysely, joka toimii tutkimuksen mittarina. Mittarilla tarkoitetaan sitä testipatteristoa jonka tarkoituksena on tuottaa tietoa tutkimusaiheesta. Mittari on siis väline, jolla tutkimuksen empiirinen aineisto hankitaan. Mittarina voi olla joko suurempi mittaristo tai yksinkertaisimmillaan yksi ainoa kysymys. Tutkimuksen luotettavuus on yhtä kuin mittarin luotettavuus. Mittaria on syytä kehittää pilottitutkimuksen ja siitä saadun palautteen avulla. (Metsämuuronen 2003, 36–37.) Mittarin luominen tukeutuu tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja teoriasta nousevat käsitteet on operationaalistettava mitattavaan muotoon (Metsämuuronen 2003, 41).

Vallin (2010, 103) mukaan kysymysten muotoilemisessa tulee olla huolellinen, sillä kysymykset luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle. Valli (2010, 103–104) onkin todennut kysymysten muodon aiheuttavan eniten virheitä tutkimustuloksiin, sillä jos vastaaja ei ymmärrä kysymystä samalla tavalla kuin tutkija on sen tarkoittanut, tulokset vääristyvät. Mittariston kysymyksiä voidaan muotoilla monella tavalla. Yleensä käytetään kolmea muotoa: avoimet kysymykset, monivalintakysymykset ja asteikkoihin eli skaaloihin perustuva kysymystyyppi (Hirsjärvi ym. 2009, 198–200).

Tämän tutkimuksen kyselylomake sisälsi kaikkia kolmentyyppisiä kysymyksiä. Kyselylomake muodostui neljästä osasta: vastaajien taustatiedoista, avoimista kysymyksistä, monivalintakysymyksistä sekä tukimalliin liittyvistä Likert-asteikollisista väittämistä. Taustatietojen avulla pyrittiin luokittelemaan vastaajia ryhmiin sukupuolen, iän, koulutuksen ja ammatin mukaan. Lisäksi kartoitettiin vastaajan työhistoriaa, tämänhetkistä työpaikkaa ja omaa luokkaa koskevia tietoja. Taustatietoja kerättiin kysymyksillä 1-10. Avoimet kysymykset 11–14 liittyivät päätutkimusongelman toiseen alaongelmaan eli kolmiportaiseen tukimalliin kuuluviin pedagogisiin asiakirjoihin. Hirsjärven ym. (2009, 198) mukaan avoimissa kysymyksissä esitetään vain kysymys ja jätetään tyhjä tila vastausta varten. Avoimien kysymysten etuna pidetään sitä, että ne antavat vastaajalle mahdollisuuden aitoon mielipiteiden ja ajatusten ilmaisemiseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 199.) Vilkan (2007, 68) mukaan avointen kysymysten tavoitteena on saada vastaajilta mahdollisimman spontaaneja mielipiteitä, ja siksi vastaamista rajataan mahdollisimman vähän.

Kyselylomakkeen kohdat 15–16 edustivat monivalintakysymyksiä ja niiden avulla pyrittiin saamaan vastauksia päätutkimusongelman ensimmäiseen alaongelmaan liittyen. Monivalintakysymykset liittyivät kolmiportaisen tukimallin käytännön toteuttamiseen. Vastaajan tuli valita taulukosta jokaiselta tuen tasolta koulussa käytössä olevat tukimuodot. Näihin tukimuotoihin



liittyen kysyttiin myös vastaajan mielestä tärkeintä tukimuotoa (kysymys 17), ja koulussa yleisimmin käytetyintä tukimuotoa (kysymys 18). Monivalintakysymyksissä tutkija on laatinut valmiit vastausvaihtoehdot, joista vastaaja valitsee sopivimman (Hirsjärvi 2009, 199). Kyselylomakkeessa tukimuodot oli listattu valmiiksi vastaajaa varten. Vastausvaihtoehdoiksi valitut tukimuodot jäsenyivät Takalan (2010), Huhtasen (2011) ja Laakson (2012) mukaan. Monivalintakysymykset saattavat kahlita vastaajan valmiiksi annettuihin vaihtoehtoihin. Monivalintakysymysten käyttöä kuitenkin puoltaa se, että vastauksia on helpompi käsitellä ja vastaaminen on usein helpompaa, kun vaihtoehdot ovat valmiina. Avoimet kysymykset saattavat kuitenkin tuottaa sisällöltään liian laajan aineiston. (Hirsjärvi ym. 2001, 185–188.) Vilkan (2007, 68) mukaan avoimilla kysymyksillä voidaan saada kuitenkin laajempi kuva tutkittavasta ilmiöstä kuin monivalintakysymyksillä.

Kyselylomakkeen kohdat 19–23 olivat väittämiä liittyen tukimallin mukanaan tuomaan yhteistyöhön ja tuen suunnitelmallisuuteen. Nämä kyselylomakkeen kohdat edustivat päättökysymyksen kolmatta alaongelmaa. Väittämien vastausvaihtoehdoiksi oli laadittu viisiportainen Likertin asteikko vaihtoehtoilla 1) ei lainkaan 2) vähän 3) ei ole lisännyt eikä vähentänyt 4) jonkin verran 5) paljon. Väittämät 24 – 45 liittyivät kolmiportaisen tukimalliin, inkluusiiviseen kouluun sekä opetukseen ja erityisopetukseen, ja ne muotoutuivat toisen, kolmannen ja neljännen alaongelman pohjalta. Myös näiden väittämien vastausvaihtoehtona oli nouseva viisiportainen Likertin asteikko, jonka vaihtoehdot olivat 1) täysin eri mieltä 2) jokseenkin eri mieltä 3) ei samaa eikä eri mieltä 4) jokseenkin samaa mieltä ja 5) täysin samaa mieltä. Vilkan (2007, 45) mukaan Likertin-asteikko on asenneasteikko, jonka avulla mitataan henkilöiden kokemukseen perustuvaa mielipidettä. Likertin-asteikko on järjestysasteikko, jota käytetään paljon mielipideväittämissä. Asteikon idea on se, että asteikon keskikohdasta lähtien toiseen suuntaan saman mielisyyden kasvaa ja toiseen vähenee. Asteikko voi olla esimerkiksi 4-, 5-, 7-, tai 9-portainen. Järjestysasteikko voi olla myös sanallinen, mutta sen laatiminen on melko vaikeaa, koska arkikielen käsitteet ja sanalliset ilmaisut saattavat tarkoittaa eri asioita eri ihmisille. (Vilka 2007, 46.) Vallin (2010, 119) mukaan Likertin asteikon yksi heikkous on, että on ihmisiä, jotka eivät halua ottaa kantaa asioihin ja käyttävät runsaasti vain asteikon keskimmäistä vaihtoehtoa. Toinen usein esiintyvä ongelma on, että asteikon ääripäät jätetään käyttämättä ja tyydytään valitsemaan vaihtoehdot ”jokseenkin samaa mieltä” ja ”jokseenkin eri mieltä” (Vallin 2010, 119). Siksi Vallin (2010, 119) mukaan varsinkin pienten aineistojen yhteydessä, kuten tässäkin tutkimuksessa, tutkija usein yhdistää nämä luokat analysointivaiheessa.

Avoimen kysymyksen 46 avulla pyrittiin selvittämään sitä, missä asioissa kolmiportainen tukimalli on vastaajan mielestä onnistunut erityisen hyvin. Kyselylomakkeen viimeinen kohta,

kysymys numero 47, jätettiin vapaan sanan kohdaksi, johon vastaajan oli mahdollista kirjoittaa kehitysideoita kolmiportaiseen tukimalliin liittyen, jättää terveisiä tutkijalle tai täydentää aiempia vastauksiaan. Lähes kaikki kyselyn kohdat asetettiin pakollisiksi, mitä voidaan pitää yhtenä internet-kyselyn etuna. Sähköisessä kyselyssä voidaan siis varmistaa, että vastaaja vastaa jokaiseen kysymykseen ja hän ei pääse etenemään kyselyssä ennen kuin on valinnut sopivan vastausvaihtoehdon (Valli 2010, 113). Huomattakoon, että kyselylomake oli hieman erinäköinen muotoilun, tekstin asettelun ja kysymysten numeroinnin osalta sähköisessä muodossa kuin liite 1.

Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen laadinnassa on hyödynnetty Outi Laakson Pro gradu – tutkielmassa käyttämää kyselylomaketta. Laakso on tutkinut menestyksekkäästi vuonna 2012 kolmiportaisen tukimallin toteutumista vantaalaisissa alakouluissa. Lisäksi mittarin kehittämisessä käytettiin Takalan (2010) ja Huhtasen (2011) teoksista saatua asiantuntijatietoa.

## ***5.4 Aineiston analyysi***

Tutkimuksen aineisto (liite 4) koostui virtolaisten alakoulujen opettajien verkkokyselynä kerätyistä kyselylomakevastauksista (N=8). Lisäksi aineistona on käytetty Virtain kaupungin sivistystoimenjohtajalta saatuja tilastotietoja.

Aineiston käsittely alkaa, kun aineisto on saatu koottua. Vilkan (2007, 119) mukaan määrällisessä tutkimuksessa valitaan aina sellainen analyysimenetelmä, joka antaa tietoa siitä, mitä ollaan tutkimassa. Analyysitapa valitaan sen mukaan, tutkitaanko yhtä muuttujaa vai kahden tai useamman muuttujan välistä riippuvuutta ja vaikutusta toisiinsa. Jos halutaan saada tietoa yhden muuttujan jakaumasta, käytetään sijaintilukuja. Sijaintiluvut ovat havaintoarvojen sijaintia kuvaavia tunnuslukuja, joita ovat keskiarvo, moodi, mediaani ja fraktiili. Jos sen sijaan halutaan tietää, kuinka havaintoarvot poikkeavat toisistaan, käytetään hajontalukuja. Hajontalukuja ovat esimerkiksi vaihteluväli ja keskihavainto. Tässä tutkimuksessa aineiston tunnuslukuina on sijaintiluvuista käytetty keskiarvoa (k.a.) ja hajontaluvuista keskihajontalukua (Sd) (Metsämuuronen 2003, 280–289). Aritmeettinen keskiarvo on keskiluku, joka saadaan, kun lasketaan kaikki muuttujaa koskevat havainnot yhteen ja jaetaan saatu luku havaintojen lukumäärällä. Keskiarvo kuvaa siis havaintoarvojen keskimääräistä suuruutta. Keskihajonta on sen sijaan keskiluku, joka kuvaa yksittäisten muuttujien keskimääräistä etäisyyttä muuttujan aritmeettisestä keskiarvosta. (Vilka 2007, 122–124.) Nämä tunnusluvut saatiin Likert-asteikollisille väittämille Wilma-käyttöjärjestelmästä automaattisesti kyselyn tuloksien yhteydessä, mikä vähensi tutkijan työtä. Tunuslukuja on hyödynnetty aineiston analyysissa.

Hirsjärven ym. (2001, 207) mukaan kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten tekeminen on tutkimuksen ydinasia. Analyysivaiheessa tutkijalle selviää, minkälaisia vastauksia hän saa asettamiinsa ongelmiin. Myönnän – tätä vaihetta olen itsekin odottanut eniten. Aineistoa voidaan analysoida monin tavoin ja tutkijan tulisikin valita sellainen analyysitapa, jonka avulla saadaan parhaiten vastaus tutkimustehtävään. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa voidaan tarvita monenlaisia analyysitapoja parhaaseen lopputulokseen pääsemiseksi. Analyysitavat voidaan karkeasti jakaa kahteen ryhmään: selittämään ja ymmärtävään pyrkivä lähestymistapa. (Hirsjärvi ym. 2001, 207, 210.)

Tässä tutkimuksessa virtolaisten alakoulujen opettajien vastauksia analysointiin yhdistämällä sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta. Yhdistämällä molempia tutkimusotteita aineistosta oli mahdollista saada enemmän ja syvempää tietoa. Koska kyselylomake sisälsi myös avoimia kysymyksiä, olisi tuloksien esittäminen pelkästään numeerisesti tuntunut hieman hataralta. Tuloksia ei ole haluttu myöskään esittää pelkästään vain tilastollisen analyysin päätelminä vaan kvalitatiivinen ote näkyy muun muassa tulos- ja pohdintaosioihin sisällytetyissä tutkimusaineistosta poimituissa suorissa lainauksissa. Tarkoituksena on ollut kattavan kokonaiskuvan hahmottaminen. Vilkan (2007, 105) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kolme aineiston käsittelyn vaihetta. Nämä ovat lomakkeiden tarkistus, aineiston muuttaminen muotoon, jossa sitä voidaan käsitellä numeraalisesti sekä tallennetun aineiston tarkistus. Aineistoa voidaan analysoida monin tavoin, mutta tässä tutkimuksessa on pyritty yhdistämään osittain selittämiseen pyrkivää ja osittain ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa. Selittämiseen pyrkivälle lähestymistavalle on tyypillistä tilastollinen analyysi ja päätelmien teko. Ymmärtävään pyrkivä analyysi on luonteeltaan enemmän laadullista. (Hirsjärvi ym. 2009, 224.) Tässä tutkimuksessa on pyritty ennen kaikkea kuvailemaan asioiden tämän hetkistä tilaa, ja siksi on ollut perusteltua yhdistää sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen lähestymistapa aineistoon.

Hirsjärven ym. (2009, 223) mukaan aineiston käsittely ja analysointi aloitetaan mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen. Tämän tutkimuksen aineiston analysointi alkoi palautuneiden kyselylomakkeiden tarkistuksella aineiston keräämisen määräajan umpeuduttua eli sähköisen kyselylomakkeen sulkeuduttua 8.2.2015. Vastaukset annettiin 14.1–8.2.2015 välisenä aikana, jolloin kyselylomake oli avoinna tutkimusjoukolla. Wilma-käyttöjärjestelmän ylläpitäjä toimitti yhteenvedon annetuista vastauksista vastausajan päätyttyä. Varsinainen aineiston analyysi alkoi vastauksien läpilukemisella ja vielä uudelleen tietojen tarkistuksella. Seuraavana vaiheena oli aineiston järjestäminen koodaamalla (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Hirsjärven ym. (2009, 222) mukaan koodaaminen tarkoittaa sitä, että jokaiselle havaintoyksikölle annetaan jokin arvo jokaisella

muuttujalla. Näin aineistosta saatiin tehtyä vapaamuotoinen havaintomatriisi, joka helpotti sekä yhden vastaajan että koko tutkimusjoukon vastauksien tarkastelua ja analysointia (Vilka 2007, 111). Kyselylomake sisälsi myös avoimia kysymyksiä, joihin saadut vastaukset ensin luettiin ja sitten ryhmiteltiin teemoittain, minkä tarkoituksena oli löytää aineistosta tutkimusongelmien kannalta olennaiset aiheet (Eskola & Suoranta 1999, 176).

Tutkimuksen ensimmäinen alaongelma liittyi kolmiportaisen tukimallin tukimuotoihin. Monivalintakysymyksissä (kohdat 15–17) vastaajan tuli valita kaikki koulussa käytössä olevat tukimuodot jokaiselta tuen tasolta. Kyselylomakkeen sähköisessä versiossa nämä kohdat yhdistettiin yhdeksi taulukoksi. Aineistosta laskettiin muuttujien eli kaikkien tukimuotojen frekvenssit (f) jokaisella tuen tasolla eli se, montako mainintaa kyseinen tukimuoto oli saanut esimerkiksi yleisen tuen tukimuotona. Lisäksi vastaajilta kysyttiin tärkeintä ja koulussa yleisimmin käytetyintä tukimuotoa jokaisella tuen tasolla. Nämä avoimilla kysymyksillä saadut vastaukset teemoiteltiin ja jokaisen mainitun tukimuodon osalta laskettiin saatujen mainintojen lukumäärä.

Tutkimuksen toinen alaongelma liittyi pedagogisiin asiakirjoihin. Kyselylomakkeen kohdissa 11–14 kysyttiin avoimia kysymyksiä asiakirjoihin liittyen. Vastauksissa mainitut asiakirjojen ensisijaiset täyttäjät luokiteltiin kolmeen luokkaan 1) luokanopettaja 2) erityisopettaja ja 3) opettaja (t) yleisesti. Toissijaiset tuen tarpeen kirjaajat luokiteltiin kahdeksaan luokkaan 1) luokanopettaja 2) erityisopettaja 3) huoltajat 4) oppilas 5) muut tahot 6) muut lapsen opettajat 7) erityistyöntekijä ja 8) opettajat yleisesti. Aineistosta laskettiin frekvenssit jokaiselle luokalle. Kyselylomake sisälsi myös Likert-asteikollisia väittämiä (kohdat 29–33) liittyen pedagogisiin asiakirjoihin. Näistä vastauksista poimittiin keskiarvot, keskihajonnat ja prosenttiosuuksia.

Kolmas alaongelma liittyi tukimallille asetettuihin tavoitteisiin. Kyselylomakkeen kohdat 18–25 liittyivät moniammatillisuuteen, yhteistyöhön, samanaikaisopettajuuteen, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuuteen. Näitä asioita kysyttiin Likert-asteikollisin väittämien ja vastaajan tuli valita lähinnä omaa käsitystä oleva vaihtoehto väliltä 1) ei ole lisääntynyt lainkaan – 5) on lisääntynyt paljon. Kunkin väittämän kohdalta laskettiin keskiarvo, keskihajontaluku ja prosenttiosuuksia.

Neljäs alaongelma liittyi kolmiportaisen tukimallin aikaan saamaan muutokseen ja inklusiiviseen kouluun. Ongelmaan etsittiin vastausta Likert-asteikollisin väittämien kyselylomakkeen kohdissa 26–28 sekä 34–45. Väittämät liittyivät muun muassa inklusioon, inklusiiviseen kouluun, erityisopetukseen ja opettajien työmäärään. Kunkin väittämän kohdalta vastauksista laskettiin tilastollisista tunnusluvuista keskiarvo, keskihajontaluvut ja prosenttiosuuksia. Lisäksi kaikkea Likert-asteikolla kerättyä aineistoa verrattiin vastaajan taustatietoihin, mikä ei kuitenkaan tuottanut

lisäarvoa tutkimustuloksien kannalta. Alaongelmiin liittyvän tutkimusaineiston analysointi tuotti synteessin tavoin vastauksen tutkimuksen pääongelmaan, miten kolmiportainen tukimalli toteutuu virtolaisissa alakouluissa. Hirsjärven ym. (2009, 230) mukaan synteessit kokoavat yhteen pääseikat ja antavat vastaukset asetettuihin ongelmiin. Synteessien avulla pyritään saamaan esiin olennaiset vastaukset tutkimuksen ongelmiin (Hirsjärvi ym. 2009, 230).

Analyysivaihetta seurasi saatujen tutkimustulosten tulkinta ja johtopäätökset. Hirsjärven ym. (2009, 229) mukaan tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija pohtii analyysin tuloksia ja muodostaa niistä johtopäätöksiä. Kyse on analyysissa esiin nousevien merkitysten selkiyttämisestä ja pohdinnasta. Johtopäätökset nojautuvat laadittuihin synteeseihin, ja niiden avulla tutkija pohtii tulosten merkittävyyttä niin tutkimusalueella kuin laajemmaltikin (Hirsjärvi ym. 2009, 230.)

# 6 TUTKIMUSTULOKSET

Vilkan (2007, 147) mukaan tutkimuksen tulokset muodostuvat, kun tutkimusaineistoa analysoidaan. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa on tavoitteena, että tulokset eivät jäisi vain numeroiksi. Tutkijan on pystyttävä hahmottamaan ja esittämään tulokset ja niiden merkitys myös tutkimusongelmien valossa. Tuloksia tulee tulkita ja niistä tehdään johtopäätöksiä eli tulokset tulee selittää, jotta niiden sisältö ja laatu tulevat ymmärrettäviksi. Tutkijan on koottava tulosten pääseikat ja olennaiset vastaukset tutkimusongelmaan ja – kysymyksiin. Hirsjärven ym.(2009, 262) mukaan kaikkia tutkimuskysymyksiä on tarkasteltava, vaikka kaikkiin ei olisi saatu vastausta. Tuloksia selostettaessa tutkimuksen keskeinen anti esitetään tutkimusongelmittain ja tutkijan tulee tarkastella tuloksia tutkimuksen teoreettista viitekehystä vasten (Hirsjärvi ym. 2009, 262–263).

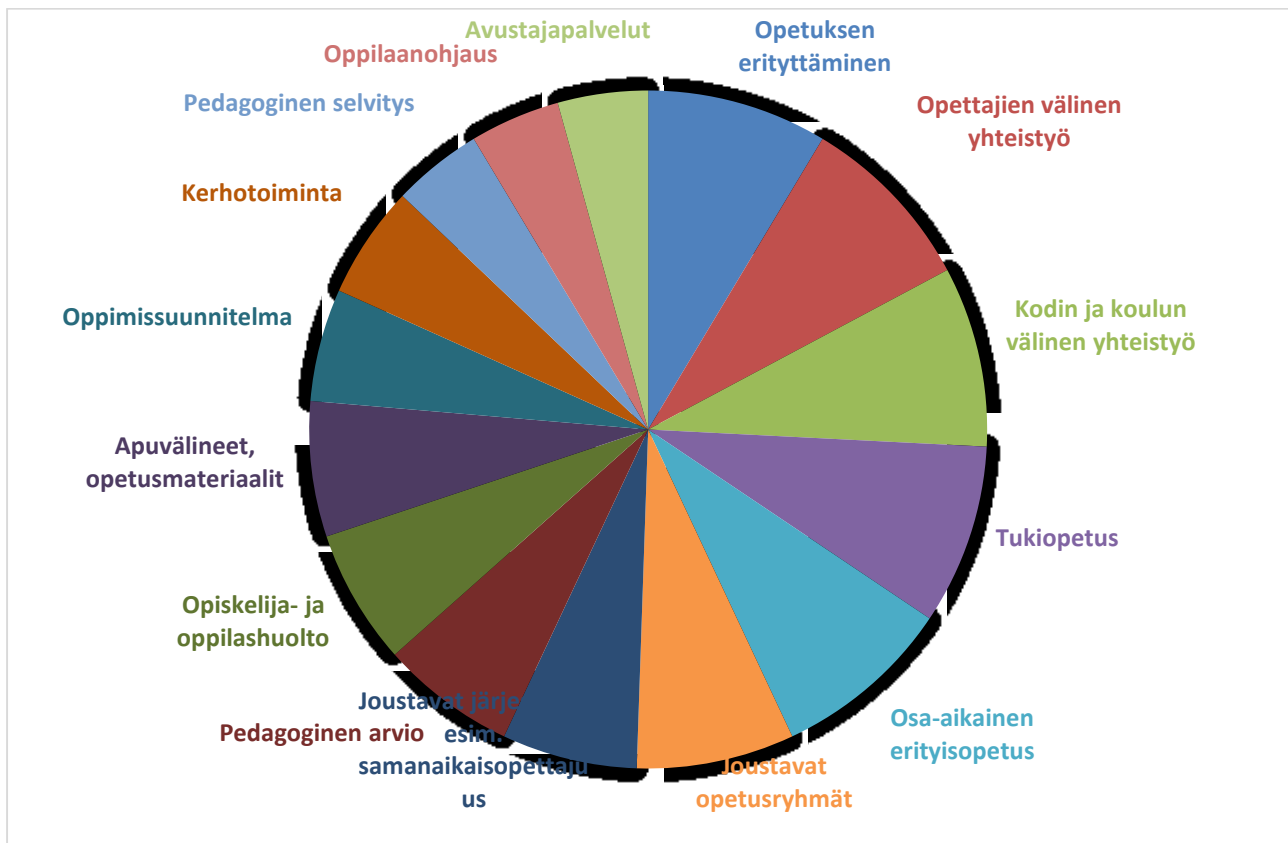
Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kolmiportainen tukimalli toteutuu virtolaisissa alakouluissa, ja miten alakoulujen luokanopettajat ja erityisluokanopettajat toteuttavat tukimallia käytännön työssään ja pedagogisten asiakirjojen avulla. Lisäksi selvitettiin, miten tukimallille asetetut tavoitteet ovat toteutuneet opettajien arvioimana. Tutkimustulokset on esitelty tutkimuskysymyksittäin eli jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset on esitelty omassa alaluvussa.

## *6.1 Tukimuodot*

Tukimallin käytännön toteutumista ja toteuttamista tutkittiin selvittämällä eri tukimuotojen käyttämistä tuen eri tasoilla. Kolmiportaisen tukimallin yhtenä tavoitteena oli tukitoimien tehostaminen. Vastaajilta kysyttiin koulussa käytössä olevia tukimuotoja, vastaajan mielestä tärkeintä tukimuotoa ja koulussa eniten käytetyintä tukimuotoa kaikilla kolmella tuen tasolla.

### 6.1.1 Yleisen tuen tukimuodot

Kuviossa 1 on esitetty vastaajien mainitsemat kouluilla käytössä olevat tukimuodot yleisen tuen tasolla. Kaikki kahdeksan vastaajaa olivat sitä mieltä, että heidän kouluillaan yleisen tuen tukimuotoina käytettiin opetuksen eriyttämistä, opettajien välistä yhteistyötä, kodin ja koulun välistä yhteistyötä, tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta. Seitsemän vastaajaa oli sitä mieltä, että käytössä olevia yleisen tuen tukimuotoja olivat myös joustavat opetusryhmät.

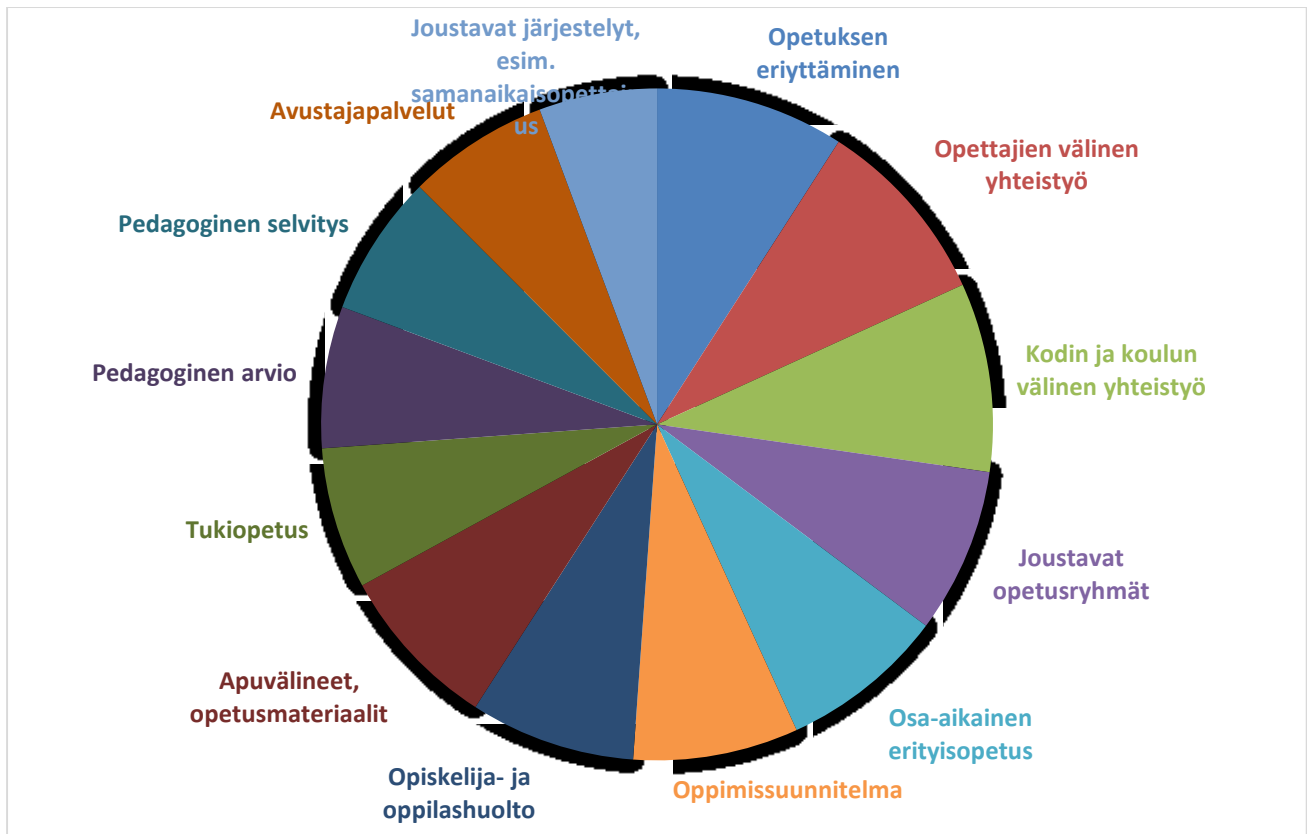


**KUVIO 5.** Yleisen tuen tukimuodot

Lisäksi yli puolet, 75 % vastaajista, ilmoitti käytettävän joustavia järjestelyjä (esim. samanaikaisopettajuus), pedagogista arviota, opiskelija- ja oppilashuoltoa sekä apuvälineitä ja opetusmateriaaleja tukimuotoina. Oppimissuunnitelman ja kerhotoiminnan mainitsi 62,5 % vastaajista. Vastaajajoukosta puolet ilmoitti yleisen tuen käytössä olevaksi tukimuodoksi myös pedagogisen selvityksen, oppilaanohjauksen ja avustajapalvelut. Kuviossa 1 on jätetty pois kaikkein vähiten mainintoja saaneet tukimuodot, HOJKS, ohjaus- ja tukipalvelut ja pidennetty oppivelvollisuus, jotka kukin saivat vain yhden maininnan.

## 6.1.2 Tehostetun tuen tukimuodot

Kuvioon 6 on koottu tutkimustuloksien perusteella eniten mainintoja saaneet kouluilla käytössä olevat tukimuodot tehostetun tuen tasolla. Kaikki kahdeksan vastaajaa ilmoittivat, että heidän koulullaan oli käytössä opetuksen eriyttäminen, opettajien välinen yhteistyö sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö tehostetun tuen tukimuotoina.

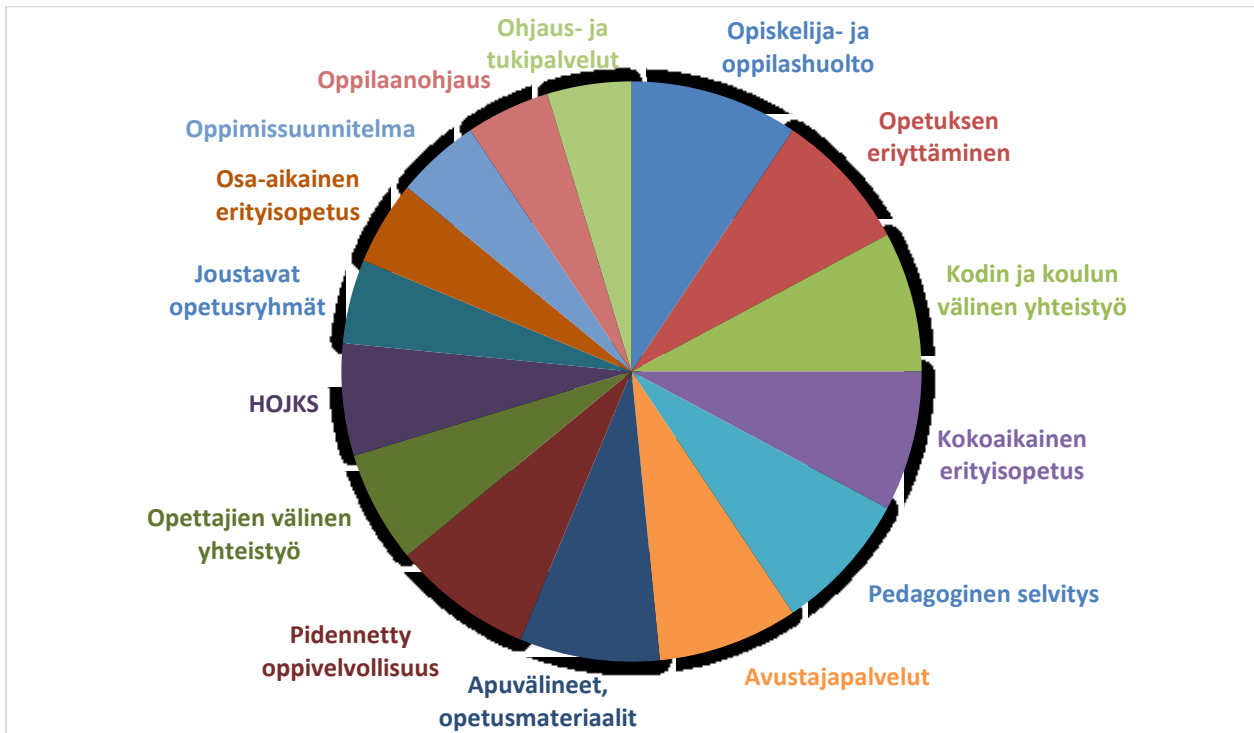


**KUVIO 6.** Tehostetun tuen tukimuodot

Toiseksi eniten mainintoja tehostetun tuen tukimuotoina saivat joustavat opetusryhmät, osa-aikainen erityisopetus, oppimissuunnitelma, opiskelija- ja oppilashuolto sekä apuvälineet ja opetusmateriaalit. Seitsemän kahdeksasta vastaajasta mainitsi nämä tukimuodot. Yli puolet, 75 % vastaajista, ilmoitti käytettävän myös tukiopetusta, pedagogista arviota ja pedagogista selvitystä sekä avustajapalveluita tehostetun tuen tukimuotoina. 62,5 prosenttia vastaajajoukosta oli sitä mieltä, että koululla käytettiin joustavia järjestelyjä, kuten samanaikaisopettajuutta, tehostetun tuen tukimuotona. Kuvioista 6 on jätetty pois enintään kolme mainintaa saaneita tukimuotoja, joita olivat oppilaanohjaus, kerhotoiminta ja ohjaus- ja tukipalvelut. Vain yhden maininnan sai pidennetty oppivelvollisuus.



### 6.1.3 Erityisen tuen tukimuodot



**KUVIO 7.** Erityisen tuen tukimuodot

Erityisen tuen tasolla käytettävien tukimuotojen osalta vastauksissa ilmeni suurinta vaihtelua. Mikään tukimuodoista ei saanut kaikkien vastaajien mainintaa. Kuvio 7 havainnollistaa sitä, että opiskelija- ja oppilashuolto sai eniten mainintoja, sillä 75 prosenttia vastaajista mainitsi sen käytetyksi tukimuodoksi. Opetuksen eriyttämisen, kodin ja koulun välisen yhteistyön, kokoaikaisen erityisopetuksen, pedagogisen selvityksen, avustajapalvelut, apuvälineet ja opetusmateriaalit sekä pidennetyn oppivelvollisuuden mainitsi 62,5 prosenttia eli viisi vastaajaa. Puolet vastaajista ilmoitti koululla käytettävän opettajien välistä yhteistyötä ja henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS) tukimuotoina.

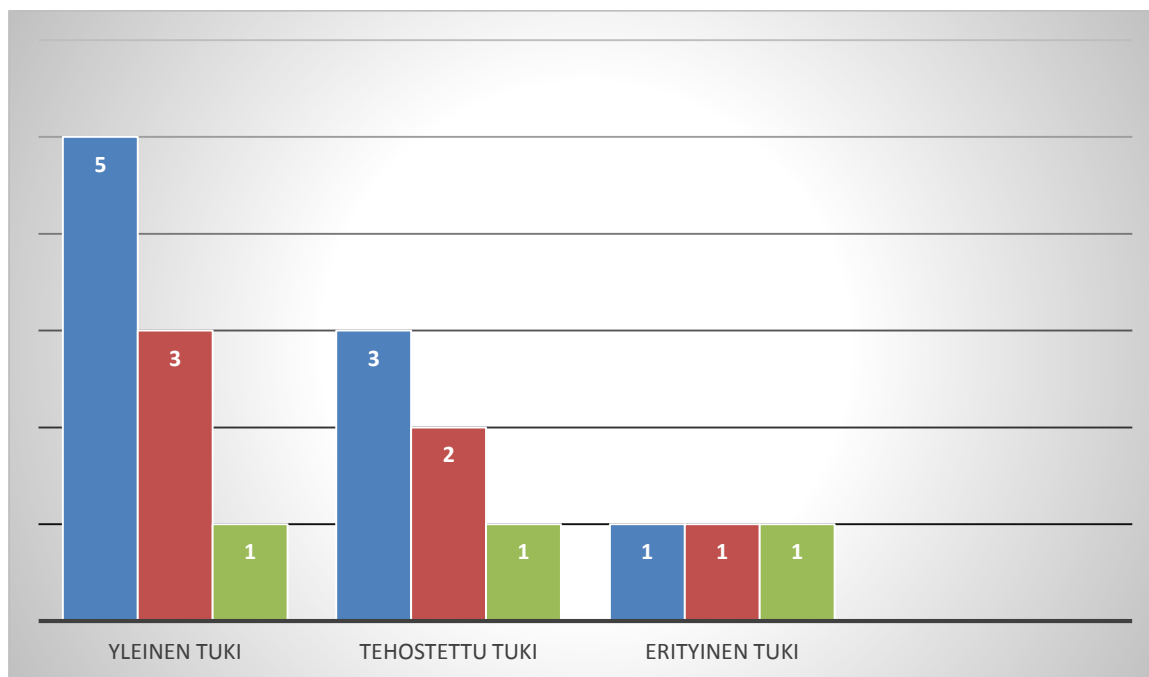
Niin kuin Kuviosta 7 voidaan nähdä, joustavat opetusryhmät, osa-aikainen erityisopetus, oppimissuunnitelma, oppilaanohjaus sekä ohjaus- ja tukipalvelut saivat jo vähemmän mainintoja, sillä jokainen näistä tukimuodoista mainittiin vain 37,5 prosentissa (3/8) vastauksissa. Vähiten kouluilla käytössä olevia tukimuotoja erityisen tuen tasolla olivat joustavat järjestelyt (esim. samanaikaisopettajuus), tukiopeus, pedagoginen arvio ja kerhotoiminta, jotka kukin mainittiin enintään 25 prosentissa vastauksista ja vähimmillään osa niistä sai vain yhden maininnan. Nämä on jätetty pois Kuviosta 7.

Kyselylomakkeen tukimuotoja käsittelevässä osuudessa (kohdat 15–17) vastaajan oli mahdollisuus valita myös vaihtoehto `jokin muu` jokaisella tuen tasolla. Yksi vastaaja valitsi tämän yleisen tuen tasolla ja tarkoitti tällä sitä, että erityisluokanopettaja on samanaikaisopettajana yleisopetuksen opetusryhmässä.

#### 6.1.4 Tärkeimmät tukimuodot

Vastaajia pyydettiin myös nimeämään jokaiselta tuen tasolta heidän mielestään tärkein tukimuoto. Palautuneista kyselylomakkeista ilmeni, että vastaajat olivat kuitenkin maininneet useampia tärkeitä tukimuotoja jokaiselta tuen tasolta.

Kuviossa 8 on havainnollistettu vastauksien jakautumista kolmen tärkeimmän tukimuodon osalta jokaisella tuen tasolla.



**KUVIO 8.** Tärkeimpien tukimuotojen jakautuminen kolmella tuen tasolla

Niin kuin kuviosta 8 voidaan nähdä, yleisen tuen tukimuodoista vastaajat olivat hyvin yksimielisiä, sillä yleisen tuen tärkeimmäksi tukimuodoksi nousi opetuksen eriyttäminen, joka mainittiin viidessä vastauksessa. Erään vastaajan mukaan eriyttäminen on *”omien vahvuuksien tukemista ja heikkouksissa avustamista”*. Toinen vastaajista määritteli eriyttämistä näin:

*”opetuksen eriyttäminen, että voi valita kullekin oppilaalle hänelle sopivia tehtäviä”*

Toiseksi eniten mainintoja saivat joustavat järjestelyt, joilla tarkoitettiin sekä joustavia opetusryhmiä että joustavia opetusjärjestelyjä. Tämä tukimuoto mainittiin kolmessa vastauksessa. Lisäksi yleisen tuen tason tärkeimpinä tukimuotoina pidettiin tukiopetusta, avustajapalveluita, apuvälineitä sekä samanaikaisopettamista, jotka kaikki saivat yhden maininnan.

Tehostetun tuen osalta vastauksissa oli vaihtelua jonkin verran. Useimmin mainittiin joustavat opetusryhmät ja – järjestelyt, mutta nekin vain kolmessa vastauksessa. Kaksi vastaaja piti tärkeimpänä tehostetun tuen tukimuotona opettajien välistä yhteistyötä. Lisäksi yksittäisiä mainintoja saivat eriyttäminen, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Myös avustajapalvelut mainittiin, mitä eräs vastaaja tarkensi näin:

*”luokka-avustaja, joka huomioi enemmän tukea tarvitsevan oppilaan avuntarpeet”*

Erityisen tuen tukimuotojen nimeämisessä vastauksista heijastui vastaajien epävarmuus, sillä kolme vastaajaa oli jättänyt kokonaan vastaamatta. Vain yksittäisiä mainintoja tärkeimpinä pidetyistä tukimuodoista saivat joustavat opetusryhmät, opetuksen eriyttäminen, avustajapalvelut, HOJKS, opettajien välinen yhteistyö, apuvälineet, opetusmateriaalit sekä osa-aikainen erityisopetus. Niin kuin kuviossa 8 on havainnollistettu, erityisen tuen tukimuodoista ei selvästi erottunut yhtä tai kahta tärkeintä tukimuotoa.

### 6.1.5 Käytetyimmät tukimuodot

Vastaajia pyydettiin arvioimaan myös sitä, mikä tukimuodoista on heidän mielestään koulussa käytetyin yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoilla. Käytetyintä tukimuotoa kysyttiin siksi, että voitiin tutkia, ovatko tärkein ja käytetyin tukimuoto yhtenevät. Lisäksi haluttiin selvittää, mitä tukimuotoa käytetään eniten. Yleisen tuen osalta eniten mainintoja sai opetuksen eriyttäminen. Lisäksi yksittäiset maininnat saivat avustajapalvelut, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Kahta vastausta ei voitu tulkita niiden epäselvyyden vuoksi.

Tehostetun tuen tasolla käytetyimmiksi tukimuodoiksi nousivat joustavat opetusryhmät, opetuksen eriyttäminen sekä erityisopetus, joista kukin sai kaksi mainintaa. Avustajapalvelut mainittiin yhdessä vastauksessa. Kaksi vastausta olivat epäselviä.

Tutkimustulosten perusteella erityisen tuen tasolla käytetyin tukimuoto oli erityisopetus, joka mainittiin kolmessa vastauksessa. Erityisopetuksella tarkoitettiin sekä osa-aikaista että kokoaikaista erityisopetusta. Toiseksi eniten mainintoja saivat avustajapalvelut ja opetuksen eriyttäminen, jotka kumpikin mainittiin kahdessa vastauksessa. Yksi vastaaja nimesi käytetyimmäksi tukimuodoksi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman. Yksi vastaajista ilmoitti, ettei hänellä ollut kokemusta erityisen tuen käytetyimmistä tukimuodoista. Lisäksi yksi vastaus oli muuten epäselvä eikä sitä voitu ottaa mukaan tutkimustuloksiin. Tutkimustulosten perusteella vastaajien mielestä tärkeimpiä tukimuotoja myös käytetään eniten kaikilla kolmella tuen tasolla.

## **6.2 Pedagogiset asiakirjat**

Kyselylomake sisälsi Likert-asteikollisia väittämiä liittyen pedagogisiin asiakirjoihin. Asteikko oli viisiportainen, jossa vastausvaihtoehdot olivat 1) täysin eri mieltä 2) jokseenkin eri mieltä 3) ei samaa eikä eri mieltä 4) jokseenkin samaa mieltä ja 5) täysin samaa mieltä.

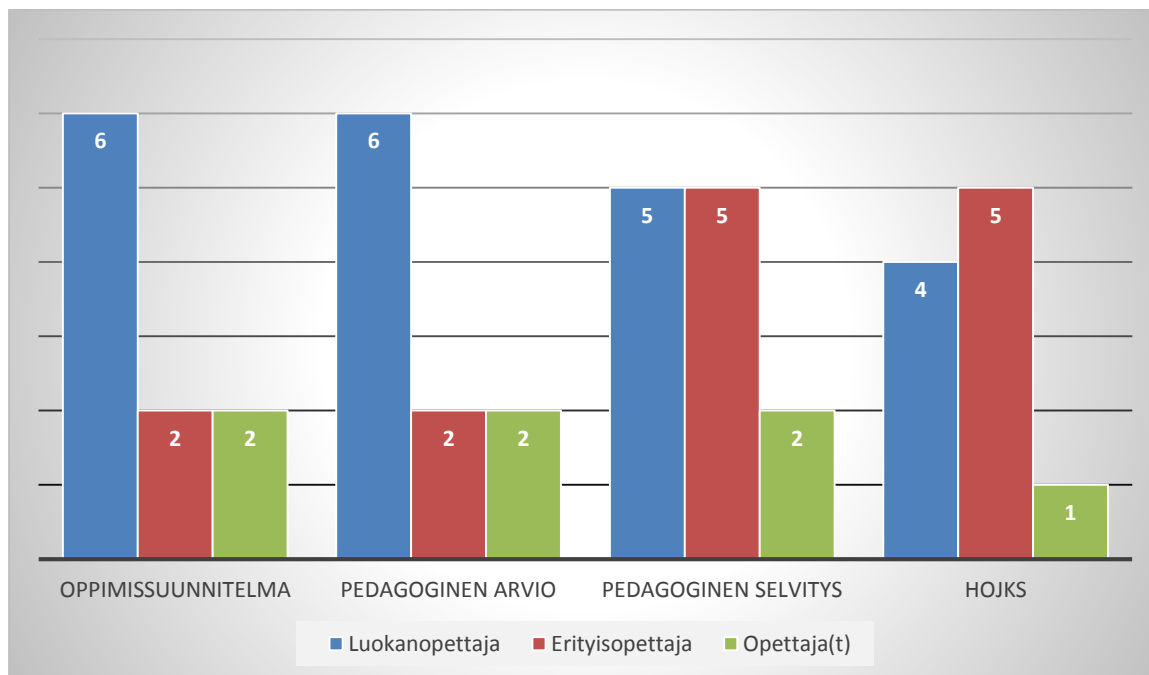
Tutkimustuloksien perusteella vastaajat arvioivat yksimielisesti pedagogisten asiakirjojen olevan helposti saatavilla, sillä väittämän keskiarvoksi saatiin 4,5 ja keskihajonta jäi hyvin pieneksi. Samoin vastaajat olivat hyvin samaa mieltä siitä, että asiakirjat helpottavat oppilaan tuen tarpeen kirjaamisessa. Väittämän keskiarvoksi saatiin 4,1 ja keskihajontakin oli vain 0,64.

Vastaajien arviot pedagogisten asiakirjojen täyttämisen kuormittavuudesta olivat myös melko yhtenevät. Takala (2010, 25–26) on ennakoanut, että asiakirjat tulevat lisäämään muun muassa paperityön määrää. Vastaajat eivät kuitenkaan kokeneet asiakirjojen täyttämisen kuormittavan liikaa, sillä yli puolet vastaajista olivat väittämän kanssa joko jokseenkin tai täysin eri mieltä. Vain yksi vastaaja ilmoitti olevansa jokseenkin samaa mieltä siitä, että asiakirjojen täyttäminen kuormittaa liikaa.

Sen sijaan siinä, onko kolmiportaiseen tukimalliin kuuluvien asiakirjojen täyttäminen sujuvaa ja tietääkö vastaaja, mitä niihin kuuluu kirjata, on hieman epävarmuutta. Vain kolme vastaaja oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä tästä. Kaksi vastaajaa oli jokseenkin eri mieltä ja kolme ei ollut samaa eikä eri mieltä. Väittämän keskiarvoksi saatiin 3,3.

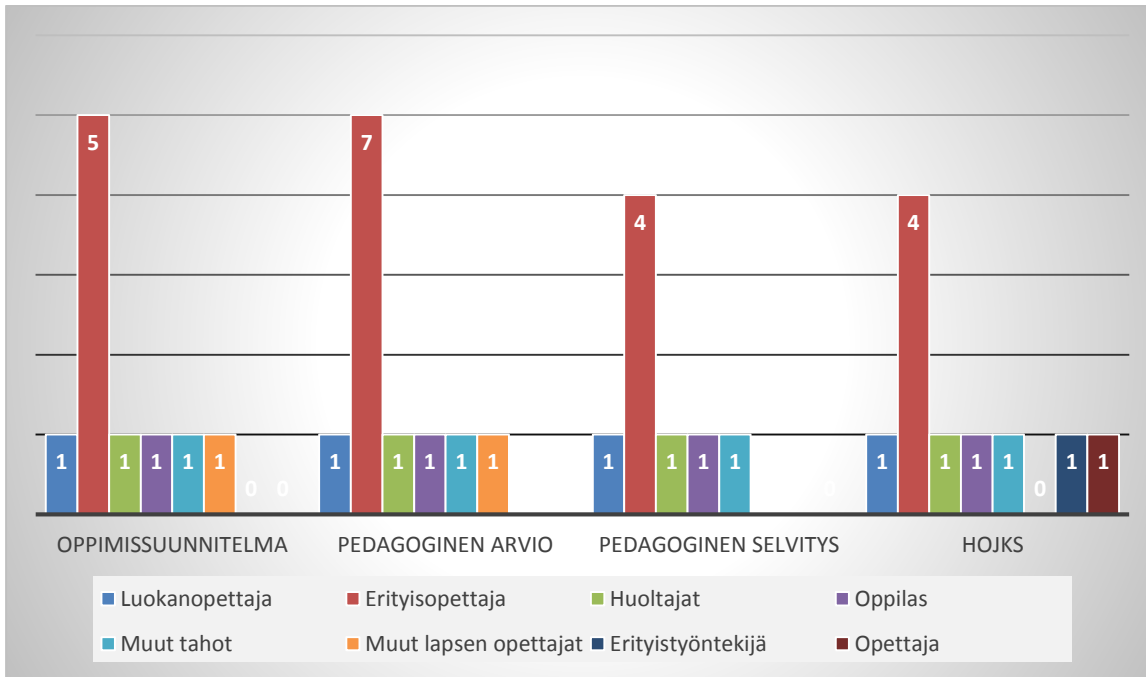
Pedagogisia asiakirjoja pidetään myös melko tärkeinä, koska vain 37,5 prosenttia vastaajista oli jokseenkin samaa mieltä siitä, että vain yksi asiakirja riittäisi oppilaan tuen tarvetta kirjatessa (kaikki tuen tasot). Täysin eri mieltä väitteestä oli kaksi vastaajaa ja kolmella vastaajalla ei ollut mielipidettä asiasta. Kysyttäessä kouluilla käytössä olevia tukimuotoja, pedagogiset asiakirjat saivat kuitenkin varsin vähän mainintoja verrattuna moneen muuhun tukimuotoon (ks. kuvat 5, 6 ja 7).

Kuvioon 9 on koottu jokaisen pedagogisen asiakirjan osalta se, keitä vastaajat pitivät ensisijaisina tuen tarpeen kirjaajina ja kuinka monta mainintaa kukin sai. Kuvio 9 voidaan havaita se, että oppimissuunnitelman ja pedagogisen arvio laadintaa vastaajat pitivät ensisijaisesti luokanopettajan tehtävänä, sillä 75 prosenttia vastaajista (6/8) oli sitä mieltä. Sen sijaan pedagogisen selvityksen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laadinnassa korostui erityisopettajan rooli.



**KUVIO 9.** Ensisijainen tuen tarpeen kirjaaja

Vastaajilta kysyttiin myös, ketä muita koulussa osallistuu pedagogisten asiakirjojen laadintaan ensisijaisen tuen tarpeen kirjaajan lisäksi. Kuvio 10 havainnollistaa selkeästi sen, että erityisopettaja on tärkein yhteistyötaho tuen dokumentoinnissa, sillä erityisopettaja mainittiin vastauksissa selvästi useimmin. Muut kuvioon 10 kirjatut yhteistyötahot saivat vain yksittäisiä mainintoja. Yksi vastaaja saattoi mainita useampia yhteistyötahoja.



**KUVIO 10.** Pedagogisten asiakirjojen laadintaan osallistuvat yhteistyötahot

Kyselylomake sisälsi myös kysymyksen siitä, ketkä kaikki koulussa näkevät yksittäistä oppilasta koskevat pedagogiset asiakirjat, mikä liittyy kiinteästi uuteen, 1.8.2014 voimaan tulleeseen oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin, ja myös siinä säädettäviin salassapitosäännöksiin. Laissa (1287/2013/14§) todetaan, että yksittäisen opiskelijan asiat käsitellään tapauskohtaisesti koottavassa monialaisessa asiantuntijaryhmässä. Yksittäisen opiskelijan asian käsittely monialaisessa asiantuntijaryhmässä ja asiantuntijoiden nimeäminen perustuvat opiskelijan tai tämän huoltajan suostumukseen. (Finlex 2015; Huhtanen 2011, 109.)

**TAULUKKO 3.** Toimijat, jotka näkevät yksittäistä oppilasta koskevat asiakirjat

	Oppimissuunnitelma	Pedagoginen arvio	Pedagoginen selvitys	HOJKS
1	opettajat, joilla on oikeus oppilaan tietoihin	opettajat, joilla on oikeus oppilaan tietoihin	opettajat, joilla on oikeus oppilaan tietoihin	opettajat, joilla on oikeus oppilaan tietoihin
2	oppilasta opettavat opettajat	asiakirjan laatijat	asiakirjan laatijat	oppilasta opettavat opettajat
3	opettajat, erit. ope	opettajat, erit. ope	opettajat, erit. ope	opettajat, erit. ope
4	laatijat	laatijat	laatijat	laatijat
5	kaikki opet	kaikki opet	kaikki opet	kaikki opet

6	luokanopettaja, erit. opetus, toim. terapeutti	luokanopettaja, erit. opetus, toim. terapeutti	luokanopettaja, erit. opetus, toim. terapeutti	luokanopettaja, erit. opetus, toim. terapeutti
7	luokanopettaja	luokanopettaja	luokanopettaja	luokanopettaja
8	luokanopettaja, erit. ope, vanhemmat	luokanopettaja, erit. ope, vanhemmat	luokanopettaja, erit. ope, vanhemmat	erityisopettaja, vanhemmat

Taulukkoon 3 koottujen tutkimustuloksien perusteella vastaajat ovat hyvin yksimielisiä siitä, ketkä kaikki näkevät yksittäistä oppilasta koskevat asiakirjat. Tuloksien taulukointi osoittaa myös sen, että yksittäinen vastaaja on vastannut hyvin yhdenmukaisesti kaikkiin kohtiin. Tältä osin tärkeimpänä tutkimustuloksena voidaan pitää sitä, että luokanopettaja ja erityisopettajat ovat jälleen keskeisessä roolissa. Lisäksi vastaajien yleinen arvio on se, että yksittäistä oppilasta koskeviin asiakirjoihin on oikeus oppilasta opettavilla opettajilla ja asiakirjojen laatijoilla.

### 6.2.1 Oppimissuunnitelma

Kuusi vastaajaa piti ensisijaisesti luokanopettajan tehtävänä oppimissuunnitelma laatimista (ks. kuvio 9). Näistä kuudesta kaksi vastaajaa oli sitä mieltä, että oppimissuunnitelman voi laatia myös erityisopettaja. Vastaajien 3 ja 4 vastaukset ovat hieman epäselvät, koska vastauksista ei voida aukottomasti sanoa, keitä opettajia he tarkoittivat.

Viiden vastaajan mukaan tuen tarpeen kirjaamiseen ja oppimissuunnitelman laadintaan osallistuu luokanopettajan lisäksi erityisopettaja (ks. kuvio 10). Kahden vastaajan mielestä asiakirjan laadintaan otetaan mukaan myös mahdolliset muut lapsen opettajat ja aineenopettaja. Yksi vastaaja, erityisluokanopettaja, oli täsmentänyt, että tuen tarpeen kirjaamiseen osallistuvat myös oppilas itse, huoltajat ja muut tarvittavat tahot, kuten kuraattori, terapeutit, terveydenhoitaja, psykologi ja erityissairaanhoito.

### 6.2.2 Pedagoginen arvio

Tutkimustuloksien perusteella yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että pedagogisen arvion laadinta on ensisijaisesti luokanopettajan tehtävä (ks. kuvio 9). Kahdessa vastauksessa oltiin sitä mieltä, että sen voi laatia myös erityisopettaja. Kaksi vastaajaa määritteli pedagogisen arvion laatijaksi yleisesti opettajat. Tutkimustulosta tukee Takalan (2010, 27) arvio siitä, että pedagogisen arvion teossa luokanopettaja on keskeisessä roolissa.

Vastaajia pyydettiin myös kertomaan, ketä muita osallistuu pedagogisen arvion laadintaan ensisijaisen laatijan lisäksi. Nämä vastaukset on esitetty kuviossa 10. Seitsemässä vastauksessa mainittiin erityisopettaja. Näistä seitsemästä vastauksesta yhdessä mainittiin lisäksi aineenopettaja ja yhdessä muut lapsen opettajat. Jälleen erityisluokanopettaja täsmensi asiaa mainitsemalla myös huoltajat, oppilaan sekä muut tarvittavat tahot.

### 6.2.3 Pedagoginen selvitys

Pedagogisen selvityksen osalta vastauksissa oli jo enemmän vaihtelua. Kuvioon 9 koottujen tutkimustulosten mukaan enää vain kaksi vastaajaa oli sitä mieltä, että asiakirjan ensisijainen täyttövastuu on luokanopettajalla. Puolet vastaajista oli sitä mieltä, että luokanopettaja ja erityisopettaja laativat sen yhdessä. Yhden vastaajan mielestä tuen tarpeen kirjaaminen on ensisijaisesti erityisopettajan tehtävä. Myös Takalan (2010, 27) näkemyksen mukaan pedagogista selvitystä laadittaessa erityispedagogin rooli korostuu. Vastaajan 4 vastaus jäi jälleen epäselväksi, keitä hän tarkoittaa opettajilla.

Pedagogisen selvityksen toissijaisiksi laatijoiksi mainittiin neljässä vastauksessa erityisopettaja (ks. kuvio 10). Näistä vastauksista yhdessä mainittiin lisäksi aineenopettaja. Erityisluokanopettajan vastauksessa mainittiin jälleen samat yhteistyötahot kuin muiden pedagogisten asiakirjojen kohdalla, mutta nyt hän oli lisännyt muihin tarvittaviin tahoihin vielä erityissairaanhoidon. Kahdella vastaajalla ei ollut lainkaan kokemusta asiasta.

Kun vastaajilta kysyttiin kouluilla käytössä olevia tukimuotoja, pedagogiset asiakirjat sijoittuivat joukon loppupäähän sen mukaan, paljonko tukimuoto sai mainintoja. Poikkeuksen teki kuitenkin pedagoginen selvitys, joka ylsi viiden eniten mainintoja saaneen tukimuodon joukkoon erityisen tuen tasolla (ks. kuvio 7).

### 6.2.4 HOJKS

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman ensisijaiseksi laatijaksi nimettiin viidessä vastauksessa erityisopettaja. Luokanopettaja mainittiin neljässä vastauksessa. Yhdessä vastauksessa ensisijaiseksi laatijaksi määriteltiin opettajat, mikä on hieman tulkinnanvarainen. Vastauksien jakautuminen on havainnollistettu kuviossa 9.

Niin kuin kuvio 10 osoittaa, HOJKS:n muiksi laatijoiksi nimettiin neljässä vastauksessa erityisopettaja. Yhdessä vastauksessa mainittiin aineenopettaja ja samoin kerran tuli mainituksi erityistyöntekijä ja luokanopettaja. Vastaajajoukon erityisluokanopettaja määrittä yhteistyötahoiksi



samat toimijat kuin muidenkin pedagogisten lomakkeiden laadinnassa. Kahdella vastaajalla ei ollut lainkaan kokemusta asiasta. Opettajien vastauksissa on havaittavissa ristiriita, sillä sekä ensisijaiseksi että toissijaiseksi tuen tarpeen kirjaajaksi on nimetty erityisopettaja.

### **6.3 Tukimallille asetetut tavoitteet**

Tutkimuksen kolmas alaongelma liittyi kolmiportaiselle tukimallille asetettuihin tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen. Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin arvioimaan näiden tavoitteiden toteutumista. Uuden tukimallin tavoitteena on ollut vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimisen, koulunkäynnin ja kasvun tukea heti tuen tarpeen ilmetessä ja joustavasti opetuksen yhteydessä. Lisäksi tavoitteena on ollut tuen suunnitelmallisuus, tukitoimien tehostaminen ja moniammatillisen yhteistyön lisääminen. Uuden tukimallin myötä haluttiin myös uudistaa tuen tarjoamiseen liittyvää prosessia ja tehdä siitä läpinäkyvämpää. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014.) Kyselylomakkeessa tukimallille asetettujen tavoitteiden toteutumista kysyttiin Likert-asteikollisin väittämin ja kysely tuotti vastauksia tuen suunnitelmallisuuteen ja yhteistyöhön liittyen.

#### **6.3.1 Tuen suunnitelmallisuus**

Tutkimustulokset osoittavat, että merkittävimmin uusi tukimalli on lisännyt oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta sekä sitä, että vanhemmat otetaan aktiivisesti mukaan keskusteluihin, joissa arvioidaan heidän lapsensa tuen tarvetta. Väittämän, jossa vastaajaa pyydettiin arvioimaan oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuuden lisääntymistä, keskiarvoksi saatiin 4,3 ja keskihajonnaksi vain 0,71. Lukujen perusteella vastaajat olivat hyvin samaa mieltä siitä, että suunnitelmallisuus on lisääntynyt.

Myös tuen tarpeen kartoittaminen koetaan jonkin verran aiempaa järjestelmällisemmäksi, sillä tätä koskevan väittämän keskiarvoksi muodostui 3,9 ja keskihajonnaksi 0,83.

#### **6.3.2 Yhteistyö**

Kun vastaajilta kysyttiin, kuinka paljon kolmiportainen tukimalli on lisännyt opettajien välistä yhteistyötä, yli puolet eli 62,5 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että jonkin verran. Yksi vastaaja koki yhteistyön lisääntyneen paljon. Kahden vastaajan mielestä yhteistyö ei ollut lisääntynyt eikä vähentynyt. Yhteistyön lisääntymistä kysyttiin myös väittämällä, joka liittyi koulussa annettavan

samanaikaisopetuksen lisääntymiseen. Keskiarvoksi saatiin 2,5. Kolme vastaajaa oli sitä mieltä, että samanaikaisopetus ei ole lisääntynyt lainkaan ja kolme sitä mieltä, että se ei ole lisääntynyt eikä vähentynyt. Vain kahden vastaajan mielestä se oli lisääntynyt jonkin verran.

Uuden tukimallin koettiin lisänneen myös moniammatillista yhteistyötä, sillä 87,5 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että se oli lisääntynyt jonkin verran. Tutkimustuloksien mukaan myös tuen tarvetta arvioidaan moniammatillisessa työryhmässä (k.a. 3,8 ja Sd 1,04).

Kodin ja koulun välisen yhteistyön lisääntymisestä oltiin hieman epävarmoja, sillä tätä yhteistyön muotoa koskevan väittämän keskiarvoksi saatiin 3,3. Yhteistyö on voinut olla hyvin aktiivista jo aiemminkin. Lisääntyneeseen yhteistyöhön liittyen kysyttiin muun muassa, otetaanko vanhemmat mukaan keskusteluihin, joissa arvioidaan heidän lapsensa tuen tarvetta. Väittämän keskiarvoksi saatiin peräti 4,4 ja keskihajontakin jäi hyvin pieneksi.

#### ***6.4 Koulun ja opettajuuden muutos***

Kyselyssä vastaajia pyydettiin arvioimaan kolmiportaisen tukimallin ja inklusion sekä inklusiivisen koulun yhteyttä. Puolet vastaajista oli joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että he kokevat kolmiportaisen tukimallin askeleena kohti inklusiivisempaa koulua. Kaksi vastaajaa olivat asiasta jokseenkin eri mieltä. Inklusioon nojautui myös väite, että kaikille yhteinen koulu on hyvä. Puolet vastaajista oli väittämästä täysin samaa mieltä, yksi vastaaja oli jokseenkin samaa mieltä, yksi täysin eri mieltä ja kahdella ei ollut mielipidettä asiasta.

Kolmiportainen tukimalli liittyy kiinteästi myös erityisopetukseen. Kysely sisälsi väittämän, että yleisopetuksen kouluissa tarvitaan myös erityisluokkia. Tästä vastaajajoukon mielipide oli melko yhtenevä, sillä yli puolet, 75 prosenttia opettajista, oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. Sen sijaan kyselylomakkeen väittämä siitä, että kaikki erityiskoulut tulisi lakkauttaa, jakoi vastaajajoukon mielipiteet. Neljä vastaajaa oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä, mutta myös kaksi vastaajaa olivat täysin tai jokseenkin eri mieltä. (k.a. 3,5 Sd 1,51).

Tutkimustuloksien perusteella vaikuttaa siltä, että lähes koko vastaajajoukon (7/8) mielestä kolmiportaisen tukimallin myötä yhä useampi oppilas opiskelee yleisopetuksen ryhmässä. Vastaajat kuitenkin kokevat, ettei yleisopetuksen luokanopettajilla ole riittävästi osaamista tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Puolet vastaajista oli joko täysin tai jokseenkin eri mieltä siitä, että yleisopetuksen luokanopettajat osaavat riittävästi tukea tehostettua tukea tarvitsevia oppilaita. Peräti 75 prosenttia vastaajista oli täysin tai jokseenkin eri mieltä myös siitä, että yleisopetuksen luokanopettajat osaavat riittävästi tukea erityisen tuen oppilaita.

## 6.5 Yleinen tyytyväisyys kolmiportaiseen tukimalliin

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kolmiportainen tukimalli toteutuu virtolaisissa alakouluissa. Tutkimustehtävää lähdettiin tutkimaan yhden pääongelman ja neljän alaongelman kautta. Neljän alaongelman avulla saatiin muodostettua vastaus tutkimuksen pääongelmaan. Tutkimustehtävää lähestyttiin ensinnäkin käytännön näkökulmasta tukimuotojen ja pedagogisten asiakirjojen kautta. Lisäksi tutkittiin sitä, miten tukimallille asetetut tavoitteet ovat toteutuneet luokanopettajien ja erityisluokanopettajien näkökulmasta ja sitä, millaiseksi opettajat arvioivat kolmiportaisen tukimallin ja inklusiivisen koulun. Seuraavassa on tarkasteltu vielä tutkimustuloksiin perustuen sitä, miten kolmiportainen tukimalli on toteutunut resurssien, täydennyskoulutuksen ja opettajien työmäärän kannalta. Lisäksi vastaajien tuli arvioida myös sitä, kuinka tyytyväisiä he ovat uuteen tukimalliin.

### 6.5.1 Resurssit ja täydennyskoulutus

Kyselyyn vastanneet opettajat kokevat, että koulujen resurssit kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen eivät ole riittävät. Seitsemän vastaajaa oli täysin tai jokseenkin eri mieltä siitä, että resurssit olisivat riittävät. Vain yhden luokanopettajan mielestä resurssit olivat jokseenkin riittävät. Vastaajat eivät myöskään kokeneet saaneensa täysin riittävästi täydennyskoulutusta ja ohjausta uuden tukimallin käytännön toteuttamisesta. 37,5 prosenttia vastanneista oli jokseenkin eri mieltä, mutta toisaalta saman verran oli myös jokseenkin tai täysin samaa mieltä olevia.

Myönteistä on se, että vastaajat arvioivat tietävänsä hyvin, mistä he saavat tarvittaessa tukea ja ohjausta kolmiportaiseen tukimalliin liittyvissä kysymyksissä. Kuusi kahdeksasta vastaajasta oli tästä täysin tai jokseenkin samaa mieltä (k.a. 4,3 Sd 0,89).

### 6.5.2 Työmäärä

Lähes kaikki opettajat (87,5 %) olivat täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että kolmiportainen tukimalli on lisännyt työmäärää. Työmäärän lisääntymistä ja käytännön työn muuttumista tuki myös se, että 75 prosenttia vastaajista ilmoitti olevansa jokseenkin eri mieltä siitä, että juuri mikään ei olisi muuttunut käytännön työssä uuden tukimallin käyttöönoton jälkeen. Yksi vastaaja oli kuitenkin väittämän kanssa täysin samaa mieltä.

Vastauksissa oli jonkin verran hajontaa siinä, onko kolmiportainen tukimalli helpottanut käytännön työtä. Kolme opettajaa oli jokseenkin samaa mieltä, mutta vastaavasti kaksi opettajaa oli

täysin tai jokseenkin eri mieltä. Kolme vastaajaa ei ollut osannut määrittää, olivatko he enemmän samaa vai eri mieltä.

### 6.5.3 Yleinen tyytyväisyys tukimalliin

Luokanopettajilta ja erityisluokanopettajilta kysyttiin myös sitä, ovatko he tyytyväisiä kolmiportaiseen tukimalliin. Puolet vastaajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä, mutta lopulla vastaajajoukolla ei ollut mielipidettä asiasta. Kaiken kaikkiaan kolmiportaiseen tukimalliin ollaan siis melko tyytyväisiä ja tukimalli on tältä osin jokseenkin onnistunut Virroilla.

Kun kyselytutkimuksessa kysyttiin avoimella kysymyksellä, missä asioissa kolmiportainen tukimalli on sitten onnistunut erityisen hyvin, sai lisääntynyt yhteistyö selvästi eniten mainintoja. Yhteistyöllä tarkoitettiin sekä opettajien välistä yhteistyötä työyhteisössä että vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Myös moniammatillisen yhteistyön lisääntymistä pidettiin hyvänä asiana. Lisäksi onnistuneeksi koettiin jokaisen oppilaan yksilöllinen huomioiminen ja suunnitelmallisuuden lisääntyminen.

*”Tuonut selkeyttä ja järjestelmällisyyttä”*

*”Lisännyt suunnitelmallisuutta oppilaan koulunkäynnin avittamiseen, säännöllinen tarkastelu plussaa, moniammatillisten yhteistyö hyvä asia”*

Yksi vastaajista korosti myös sitä, että yleinenkin tuki pitää sisällään ison määrän tukitoimia. Vastaajajoukon ainoa erityisluokanopettaja puolestaan koki, että tukimallin kanssa ollaan vielä aika alussa, koska erityiskoulu on vielä hengissä.

# 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Vaikka tutkija toteuttaa tutkimuksensa tieteelliselle tutkimukselle asetettujen vaatimusten mukaisesti ja tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä, tulosten luotettavuus ja pätevyys saattavat silti vaihdella (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Vilkka 2007, 154). Tehdyn tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan käyttää monia erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Vilkan (2007, 154) mukaan tutkijan tulee arvioida tutkimuksensa suunnittelu ja toteutus sekä saatujen tuloksien pätevyys. Vilkka (2007, 154) muistuttaa siitä, että kvantitatiivisessa tutkimuksessa ei voida välttyä käsittely-, mittaus-, kato- ja otantavirheiltä. Tutkijan on kuitenkin oltava rehellinen, uskallettava paljastaa virheet ja arvioitava niiden vaikutusta tuloksiin sekä tuloksien hyödyntämiseen ja soveltamiseen. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan tämän tutkimuksen luotettavuutta ja pohditaan tutkimuseettisiä kysymyksiä. Lisäksi tehdään katoanalyysi, jossa puntaroidaan vastaamattomuuden syitä.

## 7.1 Tutkimuksen *reliabelius* ja *validius*

Vilkan (2007, 149) mukaan tutkimuksen *reliabelius* tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta. Se tarkoittaa tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia mittauksesta toiseen eli tulosten pysyvyyttä. Vilkan (2007, 149) mukaan tutkimusta voidaan pitää luotettavana ja tarkkana, kun toistetussa mittauksessa voidaan saada täsmälleen sama tulos. Vilkka (2007, 149) kuitenkin muistuttaa, että mittaustuloksia ei pidä yleistää niiden pätevyysalueen eli tehdyn tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä tutkimuksessa pätevyysalueen muodostivat Virtain alakoulut eikä tuloksia voida yleistää laajemmin. Reliabiliteetti liittyykin Vilkan (2007, 149) mukaan kiinteästi ennen kaikkea mittaukseen liittyviin asioihin ja tutkimuksen toteutuksen tarkkuuteen. Tarkkuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen ei sisälly satunnaisvirheitä. Tämän tutkimuksen mahdolliset satunnaisvirheet, kuten vastaajan muistivirhe, heikentävät tutkimuksen luotettavuutta ja tarkkuutta (Vilkka 2007, 153). Täysin pois suljettua eivät ole myöskään systemaattiset virheet, jotka voivat johtua siitä, että vastaajat valehtelevat, kaunisteleavat tai vähättelevät asioiden tilaa. Systemaattiset virheet aiheuttavat harhaanjohtavia tuloksia ja heikentävät tutkimuksen kokonaisluotettavuutta. (Vilkka 2007, 153.)

Tässä tutkimuksessa ei voida olla täysin vakuuttuneita vastausten oikeellisuudesta, koska kyselyyn vastaaminen ei ole tapahtunut valvotuissa olosuhteissa ja tutkija ei voi taata sitä, että kaikki vastaajat olisivat vastanneet totuudenmukaisesti. Niin kuin Hirsjärvi ym. (2009, 195) ovat todenneet, yhtenä kyselytutkimuksen haittana voidaan pitää sitä, että ei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen eli ovatko he vastanneet huolellisesti ja rehellisesti. Myöskään sitä ei voida tietää, miten vastaajat ovat selvillä tutkittavasta asiasta. Mikäli vastaajat eivät ole vastanneet rehellisesti, tutkimustulokset antavat virheellistä tietoa asioiden todellisesta laidasta. Tähän liittyen erään vastaajan kommentti kyselylomakkeen avoimista vastauksista:

*”En oikein tajunnut kaikkia kohtia tässä kyselyssä esim. kohdasta 28 lähtien. Vastailin vain.”*

Vastaaja on ollut rehellinen, kun myöntää tietämättömyytensä. Pohtimisen arvoista kuitenkin on, miten luotettavina tämän vastaajan muita vastauksia voidaan pitää.

Eräästä toisestakin vastauksesta huokuu vastaajan epävarmuus, sillä hän kommentoi kyselyä näin:

*”Huomasin kyselyä täyttäessäni, että en ole lainkaan varma -- koulussa tapahtuvista tukimuodoista ja toimista!”*

Vilkan (2007, 149) mukaan tutkimuksen reliabiliteettia tulee pohtia jo tutkimuksen aikana, mutta sitä voidaan arvioida myös tutkimuksen jälkeen. Tässä tutkimuksessa ei suoritettu uusintamittauksia, joten ei voida tietää, olisiko toistettu mittaus antanut saman tuloksen eli olisivatko vastaajat vastanneet täsmälleen samalla tavalla.

Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on tutkimuksen validius. Hirsjärven ym. (2009, 231) mukaan validius tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata. Kyse on siis siitä, miten tutkija on onnistunut operationalisoimaan teoreettiset käsitteet mitattavaan muotoon ja kyennyt siirtämään tutkimuksessa käytetyn teorian ja ajatuskokonaisuuden mittariin (Vilka 2007, 150). Käytettäessä kyselyä aineistonhankintamenetelmänä on kyselylomakkeen luotettavuus yhtä kuin tutkimuksen luotettavuus. Validiutta tuleekin tarkastella jo tutkimuksen aikana. Vilkan (2007, 150) mukaan tutkimuksen validiteettia voidaan pitää hyvänä, jos tutkija ei ole joutunut käsitteiden tasolla harhaan

ja systemaattiset virheet puuttuvat. Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan validiutta voidaan tarkastella eri näkökulmista, jolloin voidaan arvioida ennustevalidiutta, tutkimusasetelmavalidiutta ja rakennevalidiutta.

Yhtenä tämän tutkimuksen kokonaisluotettavuutta heikentävänä seikkana voidaan pitää sitä, ettei mittaria esitettävä. Pilottitutkimusta ei suoritettu, koska sitä varten ei ollut saatavilla sopivaa vastaajajoukkoa. Mittarin esitelmä olisi voinut paljastaa kyselylomakkeen kehityskohtia ja näin edesauttaa vielä tarkempien ja luotettavampien vastauksien saamista. Mittaria kuitenkin tarkasteltiin ja kommentoitiin seminaari-istunnoissa, mikä auttoi tutkijaa kyselylomakkeen kehittämissä. Saatu palaute oli hyödyllistä ja mittari osoittautui kuitenkin melko toimivaksi. Toinen kokonaisluotettavuuteen vaikuttava tekijä ovat tutkijan mahdolliset mittaus-, analysointi- ja tulkintavirheet. Tutkimusprosessissa on pyritty ehdottomaan täsmällisyyteen, mutta silti inhimilliset virheet ovat mahdollisia.

Reliaabelius ja validius muodostavat yhdessä tutkimuksen kokonaisluotettavuuden. Tutkimuksen kokonaisluotettavuutta voidaan pitää silloin hyvänä, kun otos edustaa perusjoukkoa ja mittaamisessa on mahdollisimman vähän satunnaisvirheitä. (Vilka 2007, 152.) Tämän tutkimuksen otoskoko jäi melko pieneksi, sillä se oli vain 25 prosenttia perusjoukosta, mikä ei salli tutkimustuloksien kovin laajoja yleistäyksiä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sekä luokanopettajien että erityisluokanopettajien käsityksiä kolmiportaisesta tukimallista. Erityisluokanopettajien osalta yleistettävyyden on varsin heikko, koska tutkimukseen saatiin mukaan vain yksi erityisluokanopettaja.

## **7.2 Tutkimusetiikka**

Tutkija on aina vastuussa tutkimuksessaan tekemistä valinnoista ja koko tutkimusprosessi olisi oltava eettisesti kestävällä pohjalla. Kaikessa tutkimuksessa on siis noudatettava tutkimusetiikkaa (Vilka 2007, 101). Vilka (2007, 89) on määritellyt tutkimusetiikan tutkijan ammattietiikaksi, mikä tarkoittaa hyvää tieteellistä tapaa, jota tutkijoiden tulee noudattaa tutkimusta toteuttaessaan. Hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa Vilkan (2007, 90) mukaan sitä, että tutkimuksen kysymyksenasettelu ja tavoitteet, aineiston kerääminen ja käsittely, tulosten esittäminen ja aineiston säilytys eivät loukkaa tutkimuksen kohderyhmää, tiedeyhteisöä eikä yleistä hyvää tieteellistä tapaa.

Tässä tutkimuksessa tutkimuslupa pyydettiin ja saatiin Virtain kaupungin sivistystoimenjohtajalta. Ilman hänen suostumustaan tutkimusta ei olisi voitu toteuttaa. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu anonymisointi eli henkilötunnusteiden poistaminen tai muuttaminen tavalla, joka estää yksittäisen henkilön tunnistamisen aineistosta (Vilka 2007, 90). Tässä

tutkimuksessa vastaajien anonymiteettisuojusta huolehtiminen on osoittautunut tärkeäksi, koska kyseessä on pieni paikkakunta, jonka opettajien kokemuksia ja käsityksiä tutkittiin. Kyselylomakkeessa (liite 1) kysyttiin myös koulua, jossa vastaaja työskentelee kuluvana lukuvuonna, mutta tämä tieto jätettiin tutkimusraportissa esitetyistä taustatiedoista pois anonymiteettisuojan vuoksi. Koulun nimeä koskevat tunnistetiedot anonymisoitiin lopulta lomakeaineistosta ne jo ennen kuin tutkija sai tutkimusaineiston analysoitavaksi (Vilkkä 2007, 95). Koulun nimeä koskevan kysymyksen olisi voinut laittaa vapaaehtoiseksi, mikä olisi saattanut tuottaa enemmän vastauksia. Koulun nimeä kysyttiin alun perin siksi, että olisi voitu tutkia oppilaitoskohtaisia eroja, mutta tästä päätettiin luopua vastaajien yksityisyyden suojan vuoksi. Muiltakin osin tutkimusaineiston kerääminen ja käsittely on suoritettu luottamuksellisesti eikä yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa vastauksien perusteella.

### *7.3 Katoanalyysi*

Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan yksi kyselytutkimuksen heikkous on joissain tapauksissa suureksikin noussut kato eli vastaamattomuus. Tässäkin tutkimuksessa kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja tapahtui opettajien vapaa-ajalla, mikä saattoi ainakin osittain vaikuttaa siihen, että vastausprosentti jäi lopulta melko pieneksi, sillä se oli vain 25. Tutkimustulosten yleistettävyyttä jäi siis melko heikoksi. Metsämuurosen (2003, 505) mukaan ihmistieteissä ja erityisesti kyselytutkimuksissa kato voi olla jopa 20–30 prosenttia tai suurempikin. Kato sinällään, vaikka se olisi suurempikin, ei välttämättä ole tutkimuksen kannalta merkittävä ongelma. Ongelmalliseksi sen saattaa tehdä se, että kyselyyn vastaamatta jättäneet saattavat edustaa sellaista tekijää, joka on tutkimuksen yleistettävyyden kannalta oleellinen. (Metsämuuronen 2003, 505.) Tässä tutkimuksessa melko suuri kato on ongelmallinen siksi, koska erityisluokanopettajien edustus jäi erittäin pieneksi. Heitä oli vain yksi koko tutkimusjoukosta, mikä toisaalta ei salli yleistysten tekemistä, ja toisaalta on hankaloittanut luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käsityksien vertailua. Tutkimus ei myöskään tavoittanut koulujen nuoria opettajia, sillä vastaajia oli vain kolmesta varttuneemmasta ikäluokasta. Näiden havaintojen puuttuminen aiheutti sen, ettei tutkimuksessa voitu kunnolla vertailla esimerkiksi vastaajien iän vaikutusta käsityksiin kolmiportaisesta tukimallista ja inklusiosta. Tutkimukseen ei myöskään saatu mukaan yhtään miesopettajaa. Lieneekö niin, että naisopettajat ovat aktiivisempia vastaamaan kyselyihin vai eivätkö miesopettajat kokeneet aiheutta merkitykselliseksi.

Suurissa massatutkimuksissa otoskoko voidaan kasvattaa ja näin jo etukäteen huomioida se, että osa vastaajista ei halua osallistua tutkimukseen (Metsämuuronen 2003, 505). Tässä tutkimuksessa tämä ei olisi ollut mahdollista, koska koko perusjoukko sisältäen kaikki alakoulujen luokanopettajat



ja erityisluokanopettajat otettiin jo mukaan tutkimukseen. Mikäli otoskokoa olisi haluttu kasvattaa, olisi tutkimukseen pitänyt ottaa mukaan myös aineenopettajat. Tämä olisi kuitenkin muuttanut koko tutkimustehtävän, ja se ei olisi ollut tarkoituksenmukaista. Tutkimuskohteena olivat nimenomaan alakoulujen opettajat ja heidän käsityksensä kolmiportaisesta tukimallista.

# 8 POHDINTA

Seuraavassa tarkastelu- eli pohdintaosuudessa perehdytään tutkimustuloksiin vielä hieman tarkemmin ja peilataan niitä taustakirjallisuuteen ja sen pohjalta laadittuun tutkimustehtävään ja asetettuihin hypoteeseihin. Lisäksi arvioidaan tulosten merkitystä sekä punnitaan niiden luotettavuutta ja käytettävyyttä. (Hirsjärvi ym. 2009, 263.) Hirsjärven ym. (2001, 211) näkemyksen mukaan tutkimus ei ole vielä suinkaan valmis silloin, kun tulokset on analysoitu vaan tuloksia olisi selitettävä ja tulkittava. Tulkinta on sitä, että tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä. Hirsjärvi ym. (2001, 212) painottavat, että tuloksista olisi laadittava synteesejä, jotka antavat selvästi vastaukset asetettuihin ongelmiin. Tutkija erittelee ja yhdistelee saatuja tuloksia perehtyneisyyden silmin ja vertaa saatuja tuloksia muihin tutkimustuloksiin (Hirsjärvi ym. 2009, 263). Lisäksi pohdintaosuuden lopuksi tutkija katsoo rehellisesti peiliin ja arvioi koko tutkimusprosessia sekä suuntaa katseen tulevaan asettaen muutamia mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 8.1 Tulosten tarkastelu

Tulosten tarkasteluosuudessa paneudutaan vielä tutkimustehtävän kannalta tärkeimpiin tutkimustuloksiin. Tulososiossa yksityiskohtaisemmin esitettyjä tutkimustuloksia on vielä jäsenneily ja yhdistely, jotta on ollut mahdollista laatia synteesejä, jotka ovat antaneet selvästi vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin (Hirsjärvi ym. 2009, 263). Lisäksi saatuja tuloksia tarkastellaan asetettuja työhypoteeseja vasten. Tarkastelu etenee tutkimusongelmiin sisältyvien asiasisältöjen mukaan. Tutkimus tuotti myös paljon sellaista toissijaista tietoa, jota ei ole otettu enää tarkempaan tarkasteluun.

### 8.1.1 Tutkimuodot

Tutkimustulosten perusteella kouluilla on käytössä monipuolisesti useita eri tutkimuotoja ja jokainen kyselylomakkeessa (kohdat 15–17) vaihtoehtona ollut tutkimuoto sai ainakin muutamia mainintoja.

Kaikilla kolmella tuen tasolla useimmin mainittiin eriyttäminen (f 21) sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö (f 21). Seuraavaksi eniten mainintoja kaikilla kolmella tuen tasolla saivat opettajien välinen yhteistyö, opiskelija- ja oppilashuolto, apuvälineet ja opetusmateriaalit ja osa-aikainen erityisopetus. Puolestaan vähiten käyttöarvoa tukimuotona annettiin henkilökohtaiselle opetuksen järjestämistä koskevalle suunnitelmalle (HOJKS), joka sai kaikkiaan vain kuusi mainintaa kaikilla kolmella tuen tasolla. On hämmästyttävää, miten vähän HOJKS:lle annetaan käyttöarvoa tuen järjestämistä ohjaavana asiakirjana. Toiseksi vähiten mainintoja (f 7) saivat kokoaikainen erityisopetus, ohjaus- ja tukipalveluille sekä pidennetylle oppivelvollisuudelle. Varsin pieneksi mainintojen määrä jäi myös kerhotoiminnan ja oppilaanohjauksen osalta. Mielenkiintoista on se, että tukiovetus tukimuotona jäi vastauksissa vähälle huomiolle. Ainakin yhtenä syynä lienee se, että tukiovetus on Huhtasen (2011, 121) mukaan kokenut jonkinlaisen inflaation menneinä vuosina. Huhtanen (2011, 121) arvelee tämän johtuvan osaltaan kuntien säästötoimista ja toisaalta siitä, että usko tukiovetuksen tehoon on hiipunut. Koulupäivän ulkopuolella annettavaa opetusta ei myöskään pidetä oppilasta motivoivana. Tukiovetus on kuitenkin ensisijainen, mutta tilapäinen toimi oppilaan opiskelun tukemiseksi. (Huhtanen 2011, 121.)

Tukimuotoihin liittyen tutkimustuloksissa ilmeni myös eräs toinen tutkijan huomion herättänyt seikka. Nimittäin kaksi vastaajaa, jotka molemmat taustatietojen perusteella työskentelevät kyläkoululla yhdysluokan opettajana, olivat merkinneet kaikkein vähiten koululla käytössä olevia tukimuotoja. Toisen vastaajan kohdalla oli viisi ja toisen kuusi puuttuvaa havaintoa kyselylomakkeen tukimuototaulukossa. Saattaa olla, ettei kyläkouluilla ole mahdollisuutta tukimuotojen yhtä runsaaseen ja monipuoliseen käyttöön kuin isommissa opetusyksiköissä. Pohtimisen arvoista onkin, saavatko kyläkoulujen oppilaat varmasti kaiken tarvitsemansa tuen omassa lähikouluissaan.

Tutkimustulosten perusteella Virroilla yleisen tuen tärkeimmäksi ja käytetyimmäksi tukimuodoksi nousi ehdottomasti opetuksen eriyttäminen. Samanlaisen tuloksen on saanut myös Laakso (2012, 37), kun hän tutki tukimallin toteutumista vantaalaisissa alakouluissa. Eriyttäminen on tavoitteiden, oppisisältöjen, menetelmien ja opetukseen käytettävän ajan yksilöimistä. Eriyttämistä on toteutettu kouluissa kautta aikain, mutta kolmiportaisen tukimallin myötä se kuuluu myös tehostettuun tukeen ja tarjoaa näin uusia ulottuvuuksia koulutyöhön. Eriyttämisen tulee olla suunnitelmallista toimintaa, jossa arviointi on jatkuva prosessi. (Huhtanen 2011, 113–115.) Toiseksi tärkeimpänä yleisen tuen tukimuotona vastaajat pitivät joustavia järjestelyjä, joilla tarkoitettiin sekä joustavia opetusryhmiä että joustavia opetusjärjestelyjä. Jokaisella perusopetuksen oppilaalla on yhtäläinen oikeus saada tarvittavaa oppimisen, koulunkäynnin ja kasvun tukea. Yleinen tuki on laadukasta opetusta, jossa huomioidaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. Yleisen tuen tukimuotoina

painottuvat eriyttäminen, tukiopetus, oppilaan ohjaus ja osa-aikainen erityisopetus, mutta myös muita tukimuotoja voidaan käyttää.

Tehostetun tuen tasolla tärkeimpänä tukimuotona vastaajat pitivät joustavia järjestelyjä, mikä oli myös käytetyin tehostetun tuen tukimuoto. Toiseksi tärkeimpänä pidettiin opettajien välistä yhteistyötä. Kaikki kahdeksan vastaajaa ilmoitti kuitenkin koululla käytettävän opetuksen eriyttämistä, opettajien välistä yhteistyötä sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä tehostetun tuen tukimuotoina, joita ei kylläkään listattu tärkeimmiksi tukimuodoiksi. Tämä tutkimustulos poikkeaa jonkin verran Laakson (2012, 39) toteuttamasta tutkimuksesta, jonka mukaan vantaalaiset opettajat pitivät tehostetun tuen tärkeimpinä tukimuotona osa-aikaista erityisopetusta ja opetuksen eriyttämistä, jotka saivat virtolaisilta opettajilta vain yksittäisiä mainintoja. Kyseessä saattaa olla alueelliset erot tai erot koulukulttuurissa. Tehostettu tuki on säännöllistä ja siinä hyödynnetään samanaikaisesti useampia eri tukimuotoja, kuten osa-aikaista erityisopetusta, oppilas- ja opiskelijahuollon palveluita ja opinto-ohjausta. Lisäksi hyödynnetään samanaikaisopetusta ja joustavia opetusjärjestelyjä, kuten opiskelua riittävän pienessä ryhmässä. (OAJ 2015.) Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisun (2014) mukaan tehostettu tuki käsittää aikaisemminkin käytössä olleet tukimuodot, kuten tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, oppilashuollollinen tuki ja erilaiset pedagogiset ratkaisut. Tehostetun tuen aloittaminen perustuu aina pedagogiseen arvioon.

Takalan (2010, 23) mukaan oppilas saa aiempaa yksilöllisempää ohjausta ja opetusta erityisen tuen tasolla. Tutkimustulosten perusteella erityisen tuen tukimuodoista ei erottunut yhtä tai kahta tärkeimpänä pidettyä tukimuotoa. Vastauksissa esiintyneet tukimuodot saivat kukin vain yksittäisiä mainintoja. Kysyttäessä koulussa eniten käytetyintä tukimuotoa erityisen tuen tasolla, eniten mainintoja sai erityisopetus, jolla tarkoitettiin sekä osa-aikaista että kokoaikaista erityisopetusta. Perusopetuslain nojalla oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa (Huhtanen 2011, 122). Osa-aikainen erityisopetus on luokatonta eikä sen aloittaminen edellytä hallinnollista päätöstä. Osa-aikaista, laaja-alaista erityisopetusta annetaan oppilaan varsinaisten oppituntien aikana yksilö-, pienryhmä- tai samanaikaisopetuksena yleisopetuksen ryhmässä. (Huhtanen 2011, 122.) Kaiken kaikkiaan erityisen tuen tasolla käytössä olevien tukimuotojen osalta vastauksissa ilmeni suurinta vaihtelua ja vastaajien epävarmuutta asiasta.

Erityinen tuki voi sisältää opiskelua erityisluokalla tai – koulussa tai yleisopetuksen ryhmässä. Mikäli oppilas päädytään siirtämään erityisen tuen tasolle, tulee opettajien laatia yhdessä oppilaan ja tämän huoltajien kanssa oppilaalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

(HOJKS) (Takala 2010, 23.) Tälle pedagogiselle asiakirjalle vastaajat antoivat kuitenkin melko vähän painoarvoa tukimuotona.

Tukimuotoihin liittyen oli asetettuna yksi työhypoteesi, jonka mukaan kolmiportaista tukimallia toteutetaan tukimuotojen osalta vaihtelevasti koulusta ja opettajasta riippuen. Osittain hypoteesi jäi testaamatta, koska koulujen välisestä vertailevasta tutkimuksesta luovuttiin vastaajien ehdottoman anonymiteettisuojaan turvaamiseksi. Hypoteesi kuitenkin todentui siltä osin, että kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan kouluilla on käytössä monipuolisesti eri tukimuotoja kaikilla kolmella tuen tasolla.

### 8.1.2 Pedagogiset asiakirjat

Kolmiportaisen tukimallin pedagogisia asiakirjoja ovat oppimissuunnitelma, pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. HOJKS on ollut käytössä jo aiemmin, mutta muut asiakirjat ovat tulleet uuden tukimallin myötä. Pedagogisiin asiakirjoihin tulee kirjata kaikki se, mitä oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeen kuuluu.

Tutkimustulosten perusteella luokanopettaja on merkittävässä roolissa tuen dokumentoijana ja pedagogisten asiakirjojen laatijana, paitsi pedagogisen selvityksen ja HOJKS:n osalta erityisopettajan osuus korostuu. Tutkimustulosta tukee Takalan (2010, 27) arvio siitä, että pedagogisen arvion laadinnassa luokanopettaja on keskeisessä roolissa, kun taas pedagogisen selvityksen teossa erityisopettaja on ensisijainen tuen tarpeen kirjaaja. Myös Laakso (2012, 43–46) on saanut samanlaisen tutkimustuloksen.

Tutkimustulosten mukaan vastaajat kokevat, että pedagogiset asiakirjat ovat helposti saatavilla, ja että ne helpottavat tuen tarpeen kirjaamisessa. Vastaajat eivät koe pedagogisten asiakirjojen täyttämistä liian kuormittavaksi, sillä vain yksi vastaaja oli asiasta jokseenkin samaa mieltä. Tämä tutkimustulos kumosi toisen työhypoteesin, joka ennusti, että tuen dokumentointi koettaisiin kuormittavaksi. Tutkimus osoitti kuitenkin opettajien jonkinlaisen epävarmuuden uuden tukimallin äärellä. Epävarmuus heijastui erityisesti pedagogisiin asiakirjoihin liittyvissä kyselylomakkeen kohdissa. Vastaajilla oli haparointia siinä, mikä pedagoginen asiakirja kuuluu millekin tuen tasolle, sillä esimerkiksi neljä vastaajaa oli maininnut pedagogisen selvityksen käytössä olevaksi yleisen tuen tukimuodoksi ja peräti kuuden vastaajan mielestä se oli koululla käytössä tehostetun tuen tukimuotona. Pedagoginen selvitys laaditaan vasta, jos tehostettu tuki osoittautuu riittämättömäksi (Takala 2010, 26). Samoin pedagoginen arvio ei kuulu vielä yleiseen tukeen niin kuin kuusi vastaajaa

oli maininnut sen käytössä olevaksi yleisen tuen tukimuodoksi. Takalan (2010, 25) mukaan pedagoginen arvio tehdään, kun yleinen tuki ei enää riitä ja harkitaan tehostettuun tukeen siirtymistä. Kyselyn vastauksissa havaittava epäselvyys pedagogisten asiakirjojen osalta saattaa osittain olla täydennyskoulutuksen puutetta, mutta osittain myös käytännön kokemuksen vähyyttä. Pedagogisten asiakirjojen pitäisi tukea opettajien työntekoa ja niiden täyttäminen ei saisi olla vain välttämätön pakko (Takala 2010, 29). Eräs vastaaja kommentoi asiaa näin:

*”Koulussamme ei ole määritelty, kuka vastaa asiakirjojen laadinnasta. Jos luokanopettaja ei ole itse aktiivinen, oppilas jää herkästi yleisen tuen tasolle, vaikka ehkä olisikin tarve tehostettuun tukeen. Asiakirjojen laadinta on osittain haastavaa.”*

Kyselylomakkeessa kysyttiin myös vastaajien kokemusta pedagogisten asiakirjojen laadinnasta. Vastaajien välillä eroja oli jonkin verran, sillä laadittujen asiakirjojen lukumäärä vaihteli 1-18 välillä. Mikä sitten voisi selittää näitä eroja? Yksi selitys on varmastikin oppilasaines. Tuen dokumentoinnin tarve on suoraan yhteydessä oppilaiden tuen tarpeeseen. Toisena selittävänä seikkana saattaa olla erot opettajien välillä. On mahdollista, että toiset opettajat laativat oppimissuunnitelman kaikille yleisen tuen tasolla opiskeleville oppilaille, kun taas toiset vain sitä ehdottomasti tarvitseville ja tehostetun tuen oppilaille. Yksi eroja aiheuttava muuttuja voi olla myös se, oliko vastaaja luokanopettaja vai erityisluokanopettaja. Erityisluokanopettajan oppilasaines on todennäköisesti sellainen, että pedagogisia asiakirjoja on laadittava useammin.

### 8.1.3 Tukimallille asetetut tavoitteet

Vastaajat arvioivat, että tuen suunnitelmallisuus, yhteistyö ja moniammatillisuus ovat lisääntyneet ainakin jonkin verran kolmiportaisen tukimallin myötä. Yhteistyön koettiin lisääntyneen sekä opettajien välillä että moniammatillisesti. Näin kokivat myös vantaalaiset opettajat Laakson (2012, 52) tutkimustulosten perusteella.

Suunnitelmallisuuden lisääntyminen on tullut varmastikin tuen dokumentoinnin myötä, sillä pedagogisten asiakirjojen laadinta pakottaa jatkuvaan arviointiin tuen vaikuttavuudesta (Takala 2010). Myös moniammatillinen yhteistyö on osaltaan lisännyt suunnitelmallisuutta.

Yhtenä opettajien välisen yhteistyön muotona samanaikaisopetuksen määrän ei kuitenkaan arvioitu lisääntyneen. Vantaalaisten opettajien kokemus oli varsin yhtenevä tämän tutkimustuloksen kanssa, sillä Virroilla väittämän keskiarvoksi saatiin 2,5 (Sd 1,31) ja Vantaalla 2,8 (Sd 1,1) (Laakso

2012, 52). Huhtasen (2011, 117) mukaan samanaikaisopettajuudella tarkoitetaan, että luokassa toimii kaksi tai useampi opettaja samaan aikaan yhdessä oppilaiden kanssa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että luokan- tai aineenopettajan kanssa yhteistyössä toimii erityisopettaja. Samanaikaisopettajuus tukee inklusiivista opetusta ja se tarjoaa mahdollisuuden tuen tehostamiseen, mikä tekee siitä tärkeän kolmiportaisen tukimallin yhteistyömuodon. Samanaikaisopetuksessa kohteena on koko oppilasryhmä, ei vain tukea tarvitseva oppilas ja näin tuki jakaantuu kaikille sitä tarvitseville. (Huhtanen 2011, 117–121.) Yksi syy vähäiseen samanaikaisopettajuuteen saattaa olla se, että kahden opettajan työ samassa luokassa, samojen oppilaiden kanssa koetaan resurssien haaskaukseksi (Huhtanen 2011, 119). Huhtanen (2011, 118) jatkaa, että samanaikaisopettajuus on myös tiimityötä ja opettajien olisi päästävä irti perinteisestä yksin tekemisen kulttuurista. Kuormittavaksi saatetaan kokea myös useampien, samanaikaisten tukitoimien tarjoaminen yksittäiselle oppilaalle sekä vastaajien kokemus, etteivät luokanopettajat osaa riittävästi tukea tehostetun tai erityisen tuen oppilaita. Myös O'Rourke (2014) on todennut, että inklusio koetaan aikasyöpöksi (Fox & Ysseldyke 1997 mukaan).

On myönteistä, että vanhemmat otetaan mukaan keskusteluihin, joissa käsitellään heidän lasta koskevia asioita, sillä kaikki vastaajat olivat tästä täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Samoilla linjoilla ovat olleet myös vantaalaiset opettajat (Laakso 2012, 52). Pelkästään uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) velvoittaa ottamaan oppilaan huoltajat aktiivisesti mukaan yhteistyöhön (Finlex 2015). Vastaajat kuitenkin arvioivat, ettei kodin ja koulun välinen yhteistyö ollut juurikaan lisääntynyt uuden tukimallin myötä. Lieneekö niin, että tämä yhteistyön muoto on ollut varsin aktiivista jo aiemminkin. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on puolestaan tehnyt tuen tarjoamisen prosessista läpinäkyvämpää, mikä on ollut myös yksi tukimallille asetettu tavoite (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

#### 8.1.4 Yleinen tyytyväisyys tukimalliin ja inklusiivinen koulu

Kolmiportainen tukimalli perustuu pitkälti vuoden 2007 uuteen erityisopetuksen strategiaan, joka on suunnitelma siitä, miten yhtenäistää kuntien erityisopetusjärjestelyitä ja juurruttaa inklusiivisen opetuksen periaatteita suomalaiskouluihin (Malinen ym. 2010, 355). Tukimallia on yleisesti pidetty askeleena kohti inklusiota ja inklusiivisempaa koulua. Tällaisen mittavan muutoksen keskiössä ovat sekä koulu että yksittäinen opettaja. Vastaajien käsityksissä inklusiosta ja inklusiivisesta koulusta oli jonkin verran vaihtelua.

Inklusion sisältämän tasa-arvon periaatteen mukaan kaikilla oppilailta tulee olla oikeus opiskella omassa lähikouluksaan. Oppilasta ei missään vaiheessa siirretä erityisluokalle tai – kouluun vaan

kaikki tarvittava tuki tuodaan oppilaan omaan luokkaan. (Takala 2010, 16.) Tästä näkökulmasta erityiskoulujen olemassa olo ei ole inklusion periaatteiden mukaista. Mielenkiintoista on se, että vain neljä vastaajaa piti kolmiportaista tukimallia askeleena kohti inklusiivisempaa koulua ja vain neljän vastaajan mielestä kaikki erityiskoulut tulisi lakkauttaa. Yhtenä syynä saattaa olla se, että vastaajien mielestä luokanopettajilla ei ole riittävää osaamista tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat, että yhä useampi oppilas opiskelee yleisopetuksessa, mutta suurimman osan kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan erityisluokkia kuitenkin tarvitaan. Saloviidan (2012, 9) mukaan Suomi erottelee oppilaita perusopetuksessa enemmän kuin mikään muu maa kehittyneistä länsimaista. Tämä yleisesti vallitseva asenne huokuu ehkä jollakin tapaa myös virtolaistenkin opettajien vastauksista. Toki tulee muistaa sekin, että myös erityisopetuksessa on hyvät puolensa (Takala 2010, 54). Tärkeintä on se, että erityisluokat eivät olisi oppilaiden säilytyspaikkoja, jonne siirretään opettajien mielestä vaikeat oppilaat (Saloviita 2012, 17). Erityisluokkakysymystä kommentoi eräs vastaaja näin:

*”Pienryhmiä tarvitaan, mutta kenenkään oppilaan ei tulisi opiskella siinä kokopäiväisesti ja jatkuvasti.”*

Yli puolet vastaajista piti kaikille yhteistä koulua hyvänä ja kolmiportainen tukimalli koettiin jonkinlaisena askeleena kohti inklusiivisempaa koulua. Takalan (2010, 13) mukaan inklusio tarkoittaa osallisuutta ja sitä, että kaikilla on tasavertainen oikeus käydä omaa lähikouluun, ja koulunkäynnin tarvittava tuki on järjestettävä sitä tarvitsevalle. Inklusioon on myös sitouduttu kansainvälisissäkin sopimuksissa, joten inklusio kuuluu meille kaikille. Eskelä-Haapanen (2012, 51) on todennut, että erityisopetusta annetaan yhä erityiskouluissa ja – luokissa, mutta enenevästi yleisopetuksen yhteydessä. Tähän suuntaan myös Virroilla ollaan menossa, sillä kunnassamme on päätetty, että erityiskoulu lakkaa erillisenä hallinnollisena yksikkönä ja luokkamuotoinen erityisopetus siirretään keskustan alakoulun yhteyteen 1.8.2015 alkaen (Virtain kaupunki). Tämä muutos on merkittävä askel kohti inklusiivisempaa koulua.

Yksi tutkimuksen hypoteeseista liittyi siihen, miten hyvin uuden tukimallin ja inklusiivisen koulun arvioidaan onnistuneen. Tutkijan oma ennakko-olettamus oli, että vastauksissa olisi eroja näiltä osin. Vastaajat olivat kuitenkin melko samoilla linjoilla, sillä viisi vastaajaa oli kuitenkin täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että kaikille yhteinen koulu on hyvä. Puolet vastaajista oli myös täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että on tyytyväinen uuteen kolmiportaiseen tukimalliin. Lisäksi kyselylomakkeen kohta 46 (Missä asioissa kolmiportainen tukimalli on onnistunut erityisen



hyvin?) tuotti aineistoa, jonka perusteella tukimallia voidaan pitää ainakin melko hyvin onnistuneena, sillä kuudessa vastauksessa mainittiin pelkästään tukimallin myötä tulleita positiivisia muutoksia. Tämä hypoteesi olisi voinut kuitenkin olla hieman tarkemmin muotoiltu, koska nyt väite jäi melko laveaksi eikä mittarin avulla onnistuttu mittaamaan juuri hypoteesin sisältämää ajatusta.

Tutkimustulosten perusteella resurssit kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen koetaan riittämättömiksi. Hieman epäselväksi kuitenkin jää, millaisia lisäresursseja opettajat toivoisivat, sillä vain kahdessa vastauksessa toivottiin avustajapalveluihin parannusta. Lisäksi yhdessä vastauksessa mainittiin pienet oppilasryhmät lisäresurssina. Vantaalla opettajat toivoivat resursseja avustajien lisäämiseen, luokkakokojen pienentämiseen sekä tukimuotojen tehokkaaseen toteuttamiseen (Laakso 2012, 57). Lieneekö virtolaisilla opettajilla samansuuntaisia toiveita? Yleisimmät opettajien kaipaamat resurssit liittyvät aikaan, luokkakokoon, materiaaleihin, oppimisvaikeuksien huomioimiseen sekä koulutukseen ja henkilökuntaan (Laakso 2012, 64 Scruggsin ja Matropierin 1996, 17–18 mukaan). Osa opettajista koki myös, ettei ole saanut riittävästi täydennyskoulutusta uuden tukimallin käytännön toteutuksesta. Kolmiportaisen tukimallin linjauksia on yritetty juurruttaa käytäntöön muun muassa Opetushallituksen koordinoiman KELPO-hankeen myötä (Takala 2010, 25). Arvailujen varaan jää, minkälaista lisäkoulutusta opettajat toivoisivat. Vastaajat kokivat lähes yksimielisesti myös työmäärän lisääntyneen uuden tukimallin myötä. Kokemus lisääntyneestä työmäärästä saattaa olla yhteydessä myös vähäiseen täydennyskoulutukseen: Mitä vähemmän on tietoa ja osaamista, sitä kuormittavammalta uusi toimintamalli voi tuntua. Huhtasen (2011, 93) mukaan opettajan työ kuormittaa ja uuvuttaa ja Syrjäläisen (2002) tutkimukseen viitaten koulun uudistukset ovat yksi kuormittava tekijä.

Uuden tukimallin myötä niin koulun kuin opettajuus on kokenut jälleen muutoksia. Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan käytännön työ on muuttunut jonkin verran. Seitsemän vastaajaa arvioi, että työmäärä on lisääntynyt, mutta pedagogisten asiakirjojen ei juurikaan koettu kuormittavan liikaa, vaan päinvastoin niiden koettiin helpottavan tuen tarpeen kirjaamisessa. Yksi hypoteeseista liittyi opettajien lisääntyneeseen työmäärään, mutta sen ennustettiin johtuvan pedagogista asiakirjoista. Näin ei kuitenkaan käynyt, sillä lisääntynyt työmäärä selittyy muilla tekijöillä. Hypoteesi piti kuitenkin paikkaansa työmäärän osalta. Mikä sitten voisi selittää lisääntyntä työmäärää? Yksi selitys voisi olla lisääntynyt yhteistyö, koska tutkimustulosten perusteella vastaajat olivat varsin yksimielisiä siitä, että tukimalli on lisännyt sekä opettajien välistä yhteistyötä että moniammatillista yhteistyötä. Huhtasen (2011, 118) mukaan opettajalle yhteistyö tuo kiirettä, lisää työtä ja epävakautta henkilösuhteisiin.

Vaikka kaikki vastanneet eivät kokeneet saaneensa riittävästi täydennyskoulutusta ja ohjausta uuden tukimallin käytännön toteuttamisesta, on hienoa, että lähes kaikki tietävät, mistä tai keneltä saa tarvittaessa tukea ja ohjausta tukimalliin liittyvissä kysymyksissä. Jotta tulevaisuudessa niin luokanopettajilla kuin erityisluokanopettajilla olisi riittävästi tarvittavaa osaamista oppilaiden opiskelun ja koulunkäynnin tukemiseen, olisi myös opettajankoulutuksen vastattava tähän tarpeeseen. Eskelä-Haapanen (2012, 179) on argumentoinut sen puolesta, että opettajankoulutusta tulee kehittää vastaamaan inklusiivisen pedagogiikan asettamia vaatimuksia. Luokanopettaja on kuitenkin avainhenkilö oppilaan kohtaamisessa ja tuen tarpeen tunnistamisessa (Eskelä-Haapanen 2012, 176).

## **8.2 Johtopäätökset**

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että kolmiportaista tukimallia on alettu toteuttaa virtolaisissa alakouluissa aktiivisesti ja vastaajien yleinen tyytyväisyys tukimalliin on melko hyvä. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän selvityksen (2014) mukaan kunnat ovat edistyneet tukimallin jalkauttamisessa tavoitteiden mukaisesti, mutta kuntakohtaiset erot ovat silti huomattavia. Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että kolmiportaiselle tukimallille asetetut tavoitteet on saavutettu Virroilla hyvin. Yhteistyö, moniammatillisuus ja suunnitelmallisuus ovat lisääntyneet. Tuen tarjoamiseen liittyvästä prosessista on tullut läpinäkyvämpää ja oppilaan tuki vahvistuu asteittain. Sitä tavoitetta, kuinka joustavasti ja intensiivisesti oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarjotaan, on vaikea mitata. Kaiken kaikkiaan opettajien mielipiteet eivät olleet kovin vahvoja tukimallille asetettujen tavoitteiden toteutumisesta, mutta hyvin suuntaa antavia.

Kouluilla on monipuolisesti tukimuotoja käytössä ja vastaajien mielestä tärkeimpiä tukimuotoja käytetään myös eniten. Kolmiportainen tukimalli on ollut oven avaus inklusion ja sen myötä tasa-arvon ja osallisuuden suuntaan ja yli puolet vastaajista kokeekin kaikille yhteisen koulun hyväksi. Se, että erityiskoulusta ja – luokista ei kuitenkaan tahdottaisi luopua, kertoo siitä, että opettajat tiedostavat sen tosiasian, ettei yleisopetuksen luokka ole aina paras mahdollinen ratkaisu. Toisaalta ehkä pelätään sitä, ettei yleisopetuksen luokissa osata vastata haastaviin tuen tarpeisiin. Vastaajista kuitenkin puolet oli sitä mieltä, ettei luokanopettaja osaa riittävästi tukea tehostetun tuen oppilaita ja peräti kuuden vastaajan mielestä luokanopettaja ei osaa riittävästi tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Yhtenä ratkaisuna tähän voisi olla samanaikaisopettajuuden entistä aktiivisempi käyttö, jolloin saataisiin yhdistettyä luokanopettajan ja erityispedagogin osaaminen oppilaiden parhaaksi.

Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että alakoulujen opettajat kaipaivat täydennyskoulutusta ja tietojen päivitystä kolmiportaiseen tukimalliin liittyen. Lisääntyvän tiedon myötä myös luokanopettajien varmuus tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden tukemiseen saattaisi vahvistua. Resurssipula on ainainen. Sen sijaan, että keskitytään resurssien riittämättömyyteen, tulisi miettiä sitä, miten opetus ja koulunkäynti järjestetään mahdollisimman tehokkaasti jo olemassa olevilla resursseilla.

Kyselylomakkeen viimeinen kohta oli varattu vastaajien vapaalle sanalle eli kommentteille, aiempien kohtien tarkennuksille ja kehitysideoille kolmiportaiseen tukimalliin liittyen. Tämä ei ollut pakollinen kohta, mutta kuitenkin puolet vastaajista olivat vastanneet siihen. Vastaajien kommentit osoittivat sen, että jo tällä hetkellä opettajat tekevät paljon yhteistyötä eivätkä he jää yksin. Tätä tukee myös tukimuotojen yhteydessä usean maininnan saanut moniammatillinen yhteistyö. Tutkimustulosta tukevat muun muassa kahden luokanopettajan kommentit, kun vastaajia pyydettiin kertomaan, missä asioissa kolmiportainen tukimalli on onnistunut erityisen hyvin.

*”asioita tulee mietittyä kollegan kanssa, yhteistyö!”*

*”Yhteistyö opettajien välillä on tehostunut”*

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake sekä aineiston kerääminen olisi pitänyt suunnitella vielä tarkemmin. Jos kysely olisi toteutettu kontrolloituna kyselynä, olisi vastauksia voitu saada enemmän. Hirsjärven (2009, 196–197) mukaan kontrolloidulle kyselylle on tyypillistä, että tutkija jakaa kyselylomakkeet henkilökohtaisesti kohdejoukolle ja samalla kertoo tutkimuksestaan. Huolellisemman tutkimussuunnitelman myötä tämä olisi voinut olla mahdollista esimerkiksi kohdejoukon koulutuspäivän yhteydessä eikä kysely olisi jäänyt opettajien vapaa-ajalla vastattavaksi.

Kyselylomakkeen kaikkia kysymyksiä ei välttämättä olisi kannattanut laittaa pakollisiksi. Muutama luokanopettaja otti tutkijaan henkilökohtaisesti yhteyttä ja kertoi kyselyn olleen varsin haastava ja osittain jopa vaikea. Osa näistä opettajista oli keskeyttänyt kyselyyn vastaamisen heti ensimmäisten kysymysten jälkeen todeten, etteivät osaa vastata. Tämä on yksi tällaisen pakkovalinnan huono puoli (Valli 2010, 113). Vastaja kokee, ettei hänellä ole riittävän varmaa mielipidettä asiasta. Eräs vastaajista kommentoi asiaa näin avoimessa tekstikentässä:

*”Moni kysymys oli haastava, koska en ole joutunut täyttämään asiakirjoja.”*

Toisaalta pakolliset kysymykset estivät sen, ettei vastauksissa ollut juurikaan puuttuvia havaintoja (Metsämuuronen 2003, 505). Kysymysten muotoa olisi ollut myös syytä harkita vielä tarkemmin. Erityisesti tukimuotoihin liittyvien kysymysten kohdalla kysymykset olisi kannattanut laittaa koskemaan vain vastaajan omaa luokkaa ja omia oppilaita koko koulun sijaan. Yksi vastaajista kommentoi asiaa seuraavasti:

*”Olisi ollut helpompi merkitä omien oppilaiden saamat tukimuodot kuin miettiä koko koulua. Erityinen tuki ei kosketa työtäni, joten sen osa-alueen arviointi hieman haastavaa.”*

Koska tutkimuskohteena on ollut yksittäinen kunta, eivät tutkimustulokset ole laajalti yleistettävissä. Tutkimustulokset ovat kuitenkin toivottavasti hyödynnettävissä kuntatasolla perusopetuksen järjestämistä koskevia päätöksiä tehtäessä. Tulokset antavat arvokasta tietoa kuntamme perusopetuksen tilasta opetuksen ja koulunkäynnin tuen näkökulmasta. Tuloksista käy selväksi, mikä toimii ja mikä ei. Uskon tällä tutkimuksella olevan painoarvoa myös opetussuunnitelmauudistuksen äärellä. Tutkijana toki toivon, että tämä tutkimus antaisi ajattelemisen aihetta ihan jokaiselle virtolaiselle alakoulun opettajalle.

### **8.3 Tutkimusmatkan jatkuminen**

Tutkimusmatkani voisi tästä vielä jatkua. Ensinnäkin, äärimmäisen mielenkiintoista olisi ollut saada myös tähän tutkimukseen suurempi tutkimusjoukko mukaan. Yksi neljäsosa koko perusjoukosta on valitettavasti melko vähän kuvaamaan aivan tarkasti asian todellista tämän hetkistä tilaa. Olisi mielenkiintoista ulottaa vastaavanlainen tutkimus koskemaan myös yläkoulua ja saada aineenopettajat tutkimusjoukkoon mukaan. Kolmiportaisen tukimallin toteutuminen saattaa kuitenkin olla hieman erilaista yläkoulussa. Jatkotutkimusaiheena on jo hautumassa myös tutkimus liittyen vain kolmiportaisen tukimallin pedagogisiin asiakirjoihin. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten sähköisessä muodossa olevat lomakkeet on koettu sekä esi- että perusopetuksessa. Sekä tutkia sitä, millaisia mahdollisia opettajien sekä kuntien välisiä eroja lomakkeiden täyttämässä sekä ylipäätään tukimallin toteuttamisessa on. Mutta ennen kaikkea, olisi mielenkiintoista toteuttaa

uusintatutkimus muutaman vuoden kuluttua samalla tutkimusasetelmalla ja tutkia, onko jokin ehkä muuttunut.

Tutkimusprosessi on ollut antoisa ja opettavainen matka. Väillä on tuntunut siltä, että matka ei etene ollenkaan, aika vain kulkee kulkuaan. Matkan varrella on ollut mäkeä ja mutkaa, mutta kokoajan on matkaa taitettu tasaisen varmalla vauhdilla. Ja tähän on tultu: on luopumisen tuska! Tutkijana olen vielä alkumetreillä, mutta tästä on hyvä jatkaa. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun suunnittelu ja kyselylomakkeen laadinta olisi pitänyt tehdä vielä huolellisemmin. Tutkijana minulla olisi petrattavaa myös kansainvälisten lähteiden vielä sujuvammassa käytössä. Onnittelen kuitenkin itseäni äärimmäisen hyvällä omallatunnolla siitä, että olen jaksanut kulkea tämän polun ja valmista on tullut. Toivon, että olen osannut rakentaa tutkielmasta eheän kokonaisuuden, joka nivoo yhteen teoreettisen viitekehysten, empirian ja tulokset johtopäätöksineen sekä oman ymmärryksen aiheesta.

# LÄHTEET

Ahvenainen, O. & Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.

Armstrong, D. & Armstrong, A.C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International journal of inclusive education* 15 (1), 29-39.

Edu.fi [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille). Luettu 2014.

Erityisopetuksen pääperiaatteet-Suosituksia päättäjille. 2003. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Luettu 3.2.2015.

Erityisopetuksen strategia. 2007

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>. Luettu 2014-2015.

Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Finlex. Perusopetuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16a>. Luettu 17.2.2015.

Finlex. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. Luettu 2014-2015.

Finlex. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. Luettu 17.2.2015.

Fullan, M. 1993. Change forces. Probing the depths of educational reform. The Falmer Press.

Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects* 38, 77-97.

Hautamäki, J. & Lahtinen, U. & Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. 6. painos. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. 13. osin uudistettu painos. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. 15. uudistettu painos. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kivirauma, J. & Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European journal of special needs education* 21 (2), 117–133.

Koppa. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto.  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineistonhankintamenetelmat/kyselyt>. Luettu 2014–2015.

Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä. Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? Helsingin yliopisto: Pro gradu – tutkielma.  
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/37341>

Lukimat – verkkosivu <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisenarviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>. Luettu 2014–2015.

Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41 (4), 351–362.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Oy.

Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). 2001. Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. & Saloviita, T.  
[http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille). Luettu 18.10.2010.

OAJ Opettajien ammattijärjestö. Suomalainen kasvatus- ja koulutusjärjestelmä. Perusopetus. Kolmiportainen tuki. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen%20tuki3>. Luettu 10.2.2015.

Opetushallitus [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) Luettu 21.10.2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Selvitys. 2014.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi>. Luettu 2014–2015.

Opetusministeriö-Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>. Luettu 2014–2015.

Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. 2014:2. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi>. Luettu 2014–2015.

O'Rourke, J. 2014. Inclusive schooling: if it's so good-why is it so hard to sell? *International Journal of Inclusive Education* 19 (5), 530-546.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Saloviita, T. 2012. Inkluisio eli ”osallistava kasvatusta” Lähteitä sekä 13 perustetta inkluisiota vastaan. Jyväskylän yliopisto 20.3.2012  
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>. Luettu 3.2.2015.

Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2014. Opiskeluhoito. <http://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/opiskeluhoito>. Luettu 9.12.2014.

Tilastokeskus [http://tilastokeskus.fi/til/kjarj/2013/kjarj\\_2013\\_2014-02-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/kjarj/2013/kjarj_2013_2014-02-13_tie_001_fi.html). Luettu 9.12.2014.

Trochim, W.M. 2006. Survey Research. Research Methods Knowledge Base. 2nd Edition.

Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Painokaari Oy.

Vernerinen <http://verneri.net/yleis/arki/koulunkaynti/erityisopetuksen-kehitys.html>. Päivitetty 20.12.2012.

Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu. <http://vipunen.fi/fi-fi>. Luettu 04/2015.

Vitikka, E. & Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Opetushallituksen muistiot 2012:4.

Virtain kaupunki. <http://www.virrat.fi/kaupunkipalvelut/>. Luettu 25.4.2015.

Wilma-käyttöjärjestelmä. <https://wilma.virrat.fi/>.



# LIITTEET

## Liite 1. Kyselylomake

### **Kolmiportainen tukimalli opettajan työssä**

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn, joka käsittelee vuonna 2011 käyttöön otetun kolmiportaisen tukimallin toteutumista Virtain alakouluissa. Kysely on osa pro gradu – tutkielmaani ”Miten kolmiportainen tuki toteutuu virtolaisissa alakouluissa?”. Tutkielman pääpaino on luokanopettajien kokemuksissa ja tukimallin käytännön toteutumisessa. Kaikki vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa vastausten perusteella.

### **Taustatiedot**

Valitse sopivin vaihtoehto!

1. Sukupuoli

Nainen

Mies

2. Ikä

18–24

25–34

35–44

45–54

55–64

65-

3. Koulutus

i) Korkein suoritettu tutkinto \_\_\_\_\_

ii) Tutkinnon suoritusvuosi \_\_\_\_\_

4. Koulu, jossa tällä hetkellä työskentelen

Kotalan koulu

Killinkosken koulu

Kurjenkylän koulu

Liedenpohjan koulu

Mäkitien koulu

Rantatien koulu

Vaskiveden koulu

5. Koulussa, jossa nyt työskentelen, olen työskennellyt

0-2 vuotta

3-5 vuotta

6-10 vuotta

yli 10 vuotta

6. Toimin tällä hetkellä työkseni

Luokanopettajana

Erityisluokanopettajana

Muu: Mikä? \_\_\_\_\_

7. Työkokemukseni vuosina seuraavista työtehtävistä

Luokanopettajan työtehtävät \_\_\_\_\_

Erityisluokanopettajan työtehtävät \_\_\_\_\_

8. Oma luokkani tällä hetkellä

1. lk.

2. lk.

3. lk.

4. lk.

5. lk.

6. lk.

Yhdysluokat

0.-2. lk.

1.-2. lk.

3.-4. lk.

5.-6. lk.

3.-6. lk.

Pienryhmä

9. Luokkani oppilasmäärä \_\_\_\_\_

10. Milloin koulussanne otettiin käyttöön kolmiportainen tukimalli? \_\_\_\_\_(kk/vvvv)

### **Kolmiportainen tukimalli**

Vastaa seuraaviin kysymyksiin omien kokemustesi perusteella.

11. Kuka koulussanne ensisijaisesti kirjaa oppilaiden tuen tarpeen seuraaviin asiakirjoihin?

Vastaus:

Oppimissuunnitelma

Pedagoginen arvio

Pedagoginen selvitys

HOJKS

12. Ketä muita koulussanne osallistuu tuen tarpeen kirjaamiseen ja seuraavien asiakirjojen laadintaan?

Vastaus:

Oppimissuunnitelma

Pedagoginen arvio

Pedagoginen selvitys

HOJKS

13. Ketkä kaikki koulussanne näkevät seuraavat yksittäistä oppilasta koskevat asiakirjat Wilmassa?

Vastaus:

Oppimissuunnitelma

Pedagoginen arvio

Pedagoginen selvitys

## HOJKS

14. Arvioi, kuinka monta kertaa olet ollut mukana laatimassa kolmiportaiseen tukimalliin liittyviä pedagogisia asiakirjoja (syyskuu 2011-nykyhetki):

Oppilasmäärä

Olen laatinut oppimissuunnitelman yhteensä

Olen laatinut pedagogisen arvion yhteensä

Olen laatinut pedagogisen selvityksen yhteensä

15. YLEISEN tuen portaalta koulussamme on käytössä seuraavat tukimuodot

Opetuksen eriyttäminen

Joustavat opetusryhmät

Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus

Opettajien välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Tukiopetus

Osa-aikainen erityisopetus

Yksilöllinen suunnittelu: oppimissuunnitelma

Oppilaan ohjaus

Opiskelija- ja oppilashuolto

Avustajapalvelut

Apuvälineet, opetusmateriaalit

Kerhotoiminta

Jokin muu: mikä?

Mikä valitsemistasi tukimuodoista on mielestäsi tärkein ja miksi?

Mitä valitsemistasi tukimuodoista käytetään eniten?

16. TEHOSTETUN tuen portaalta koulussamme on käytössä seuraavat tukimuodot

Opetuksen eriyttäminen

Joustavat opetusryhmät

Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus

Opettajien välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Tukiopetus

Osa-aikainen erityisopetus

Yksilöllinen suunnittelu: oppimissuunnitelma

Pedagoginen arvio

Oppilaan ohjaus

Opiskelija- ja oppilashuolto

Avustajapalvelut

Apuvälineet, opetusmateriaalit

Kerhotoiminta

Jokin muu: mikä?

Mikä valitsemistasi tukimuodoista on mielestäsi tärkein ja miksi?

Mitä valitsemistasi tukimuodoista käytetään eniten?

#### 17. ERITYISEN tuen portaalta koulussamme on käytössä seuraavat tukimuodot

Opetuksen eriyttäminen

Joustavat opetusryhmät

Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus

Opettajien välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Tukiopetus

Osa-aikainen erityisopetus

Kokoaikainen erityisopetus

Luokkamuotoinen erityisopetus

HOJKS

Pedagoginen selvitys

Oppilaan ohjaus

Opiskelija- ja oppilashuolto

Avustajapalvelut

Apuvälineet, opetusmateriaalit

Kerhotoiminta

Jokin muu: mikä?

Mikä valitsemistasi tukimuodoista on mielestäsi tärkein ja miksi?

Mitä valitsemistasi tukimuodoista käytetään eniten?

### **Kolmiportaiseen tukimalliin liittyvät väittämät**

Lue seuraavat väittämät huolellisesti ja vastaa niihin valitsemalla seuraavista vaihtoehdoista se, joka on lähinnä omaa käsitystäsi.

**1= Ei lainkaan 2 = Vähän 3= Ei ole lisännyt eikä vähentänyt 4= Jonkin verran 5= Paljon**

18. Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme opettajien välistä yhteistyötä.
19. Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme moniammatillista yhteistyötä.
20. Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme samanaikaisopetusta.
21. Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme kodin ja koulun välistä yhteistyötä.
22. Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta.

**1=Täysin eri mieltä 2=Jokseenkin eri mieltä 3=En osaa sanoa 4=Jokseenkin samaa mieltä 5=Täysin samaa mieltä**

23. Vanhemmat otetaan mukaan keskusteluihin, joissa arvioidaan heidän lapsensa tuen tarvetta.
24. Oppilaan tuen tarvetta arvioidaan koulussamme moniammatillisessa työryhmässä.
25. Kolmiportaisen tukimallin ansiosta tuen tarpeen kartoittaminen on koulussamme järjestelmällisempää kuin ennen.

26. Kolmiportainen tukimalli on helpottanut käytännön työtäni.
27. Kolmiportainen tukimalli on lisännyt työmäärääni.
28. Juuri mikään ei ole muuttunut käytännön työssäni kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton jälkeen.
29. Kolmiportaiseen tukimalliin kuuluvat asiakirjat ovat helposti saatavilla.
30. Kolmiportaiseen tukimalliin kuuluvat asiakirjat helpottavat oppilaan tuen tarpeen kirjaamisessa.
31. Kolmiportaisen tukimallin asiakirjojen täyttäminen kuormittaa minua liikaa.
32. Kolmiportaisen tukimallin asiakirjojen täyttäminen on sujuvaa ja tiedän, mitä niihin kuuluu kirjata.
33. Yksi asiakirja riittäisi oppilaan tuen tarvetta kirjattaessa (kaikki tuen tasot).
34. Koen kolmiportaisen tukimallin askeleena kohti inklusiivisempaa koulua.
35. Kaikille yhteinen koulu on mielestäni hyvä.
36. Kolmiportaisen tukimallin myötä yhä useampi oppilas opiskelee yleisopetuksen puolella.
37. Mielestäni yleisopetuksen kouluissa tarvitaan myös erityisluokkia.
38. Mielestäni kaikki erityiskoulut tulisi lakkauttaa.
39. Mielestäni yleisopetuksen luokanopettajat osaavat riittävästi tukea tehostettua tukea tarvitsevia oppilaita.
40. Mielestäni yleisopetuksen luokanopettajat osaavat riittävästi tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.
41. Mielestäni luokanopettajat tarvitsisivat enemmän erityispedagogista osaamista.
42. Mielestäni koulumme resurssit kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen ovat riittävät.
43. Olen saanut riittävästi täydennyskoulutusta ja ohjausta kolmiportaisen tukimallin käytännön toteuttamisesta.
44. Tiedän, mistä/keneltä saan tarvittaessa tukea ja ohjausta kolmiportaiseen tukimalliin liittyvissä kysymyksissä.
45. Olen tyytyväinen uuteen kolmiportaiseen tukimalliin.
46. Missä asioissa kolmiportainen tukimalli on onnistunut erityisen hyvin?
47. Vapaa sana. Seuraavaan kenttään voit halutessasi kirjoittaa kommentteja sekä kehitysideoita kolmiportaiseen tukimalliin liittyen tai tarkentaa aiempia vastauksiasi.

---

---

---

Kiitos osallistumisestasi!

Tutkimuksen tulokset toimitetaan Virtain kaupungin sivistystoimenjohtaja Tuula Jokiselle, Opetussuunnitelmatyöryhmälle sekä kaikille luokan- ja erityisluokanopettajille.

Jos lomakkeessa jokin jäi ihmetyttämään sinua, otathan yhteyttä sähköpostitse osoitteella [sonja.niinkoski@uta.fi](mailto:sonja.niinkoski@uta.fi).

Tsemppiä loppusyksyyn toivottaen,

Sonja Niinikoski

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö



Liite 2. Kyselylomakkeen saatekirje

Hyvä virtolainen alakoulun Opettaja!

Opiskelen Tampereen yliopistossa Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelmassa. Liitteenä oleva kysely on osa Pro gradu-tutkielmaani ja tutkimusluvan olen saanut sivistystoimenjohtaja Tuula Jokiselta.

Nyt Sinulla on mahdollisuus saada äänesi kuuluviin! Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kolmiportainen tukimalli toteutuu virtolaisissa alakouluissa. Tukimallin toteutumista selvitetään tukimuotoja ja pedagogisia asiakirjoja sekä tukimallille asetettuja tavoitteita ja inklusiivista koulua koskevilla kysymyksillä. Näkökulma on luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksissa ja tukimallin käytännön toteutumisessa.

Vastausaikaa on sunnuntaihin 25.1.2015 klo 22 asti/sunnuntaihin 8.2.2015 klo 24 asti. Tutkielman valmistuttua kyselyn tulokset toimitetaan sivistystoimenjohtajalle, erityisopetuksen koordinaattorille, opetussuunnitelmatyöryhmälle sekä kaikille alakoulujen opettajille.

Kaikki vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa vastausten perusteella. Analysoinnin jälkeen vastauskaavakkeet hävitetään. Kyselyssä ei ole oikeita eikä väriä vastauksia vaan kyse on kokemuksista. Nykytilan selvittämiseksi on tärkeää, että kysymyksiin vastataan mahdollisimman totuudenmukaisesti.

Suuri kiitos ajastasi! Jokainen vastaus on tärkeä!

Sonja Niinikoski

[Niinikoski.Sonja.A@student.uta.fi](mailto:Niinikoski.Sonja.A@student.uta.fi)

Liite 3. Sähköpostiviesti koulun johtajille

## MUISTUTUS WILMA-KYSELYSTÄ

Sonja Niinikoski

ti 3.2.2015 13:10  
Sent Items

Vastaanottaja: Vastaanottajat piilotettu anonymiteettisuojaan vuoksi.

Hei!

Ystävällisesti pyytäisin Teitä koulujen rehtoreita välittämään tämän viestin mahdollisimman pian koulujenne luokanopettajille ja erityisluokanopettajille! KIITOS!

T. Sonja Niinikoski

**Hyvä alakoulun opettaja!**

**Teille on lähetetty Wilmassa kysely liittyen kolmiportaiseen tukimalliin. Ystävällisesti kehottaisin Teitä aktiivisuuteen ja pyytäisin vastaamaan kyselyyn! Osallistumisenne on ensiarvoisen tärkeää! Kyselyn vastausaikaa on jatkettu sunnuntaihin 8.2.2015 klo 24 saakka.**

**KIITOS AJASTANNE!**

**Tutkimusterveisin,**

**Sonja Niinikoski  
Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö**

**Kolmiportainen tukimalli opettajan työssä** JAKAUMAT

Vastauksia yhteensä: 8

Vastaukset annettu 14.1. – 8.2.2015

ID	Kysymys	1		2		3		4		5		Vastanneet	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0	Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme opettajien välistä yhteistyötä	0	0.0	0	0.0	2	25.0	5	62.5	1	12.5	8/8	100.0
0	Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme moniammatillista yhteistyötä	0	0.0	0	0.0	1	12.5	7	87.5	0	0.0	8/8	100.0
0	Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme samanaikaisopetusta	3	37.5	0	0.0	3	37.5	2	25.0	0	0.0	8/8	100.0
0	Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme kodin ja koulun välistä yhteistyötä	0	0.0	0	0.0	6	75.0	2	25.0	0	0.0	8/8	100.0
0	Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta	0	0.0	0	0.0	1	12.5	4	50.0	3	37.5	8/8	100.0
0	Vanhemmat otetaan mukaan keskusteluihin, joissa arvioidaan heidän lapsensa tuen tarvetta	0	0.0	0	0.0	0	0.0	5	62.5	3	37.5	8/8	100.0
0	Oppilaan tuen tarvetta arvioidaan koulussamme moniammatillisessa ryhmässä	0	0.0	1	12.5	2	25.0	3	37.5	2	25.0	8/8	100.0
0	Kolmiportaisen tukimallin ansiosta tuen tarpeen kartoittaminen on koulussamme järjestelmällisempää kuin ennen	0	0.0	0	0.0	3	37.5	3	37.5	2	25.0	8/8	100.0
0	Kolmiportainen tukimalli on	1	12.5	1	12.5	3	37.5	3	37.5	0	0.0	8/8	100.0

## Kolmiportainen tukimalli opettajan työssä KESKIARVOT

Vastauksia yhteensä: 8

Vastaukset annettu 14.1. – 8.2.2015

Ryhmä / Vastauksia (ka = keskiarvo, kh = keskihajonta)		Yht / 8	
ID	Kysymys	ka	kh
0	Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme opettajien välistä yhteistyötä	3.9	0.64
0	Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme moniammatillista yhteistyötä	3.9	0.35
0	Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme samanaikaisopetusta	2.5	1.31
0	Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme kodin ja koulun välistä yhteistyötä	3.3	0.46
0	Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta	4.3	0.71
0	Vanhemmat otetaan mukaan keskusteluihin, joissa arvioidaan heidän lapsensa tuen tarvetta	4.4	0.52
0	Oppilaan tuen tarvetta arvioidaan koulussamme moniammatillisessa ryhmässä	3.8	1.04
0	Kolmiportaisen tukimallin ansiosta tuen tarpeen kartoittaminen on koulussamme järjestelmällisempää kuin ennen	3.9	0.83
0	Kolmiportainen tukimalli on helpottanut käytännön työtäni	3.0	1.07
0	Kolmiportainen tukimalli on lisännyt työmäärääni	4.1	0.64
0	Juuri mikään ei ole muuttunut käytännön työssäni kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton jälkeen	2.5	1.07
0	Kolmiportaisen tukimalliin kuuluvat asiakirjat ovat helposti saatavilla	4.5	0.76
0	Kolmiportaisen tukimallin asiakirjojen täyttäminen kuormittaa minua liikaa	2.1	1.13
0	Kolmiportaiseen tukimalliin kuuluvat asiakirjat helpottavat oppilaan tuen tarpeen kirjaamisessa	4.1	0.64
0	Kolmiportaisen tukimallin asiakirjojen täyttäminen on sujuvaa ja tiedän, mitä niihin kuuluu kirjata	3.3	1.04
0	Yksi asiakirja riittäisi oppilaan tuen tarvetta kirjattaessa (kaikki tuen tasot)	2.9	1.25
0	Koen kolmiportaisen tukimallin askeleena kohti inklusiivisempaa koulua	3.5	1.20
0	Kaikille yhteinen koulu on mielestäni hyvä	3.9	1.46
0	Mielestäni yleisopetuksen kouluissa tarvitaan myös erityisluokkia	4.1	1.13
0	Kolmiportaisen tukimallin myötä yhä useampi oppilas opiskelee yleisopetuksen puolella	4.3	0.71
0	Mielestäni kaikki erityiskoulut tulisi lakkauttaa	3.5	1.51
0	Mielestäni yleisopetuksen luokanopettajat osaavat riittävästi tukea tehostettua tukea tarvitsevia oppilaita	2.5	0.93
0	Mielestäni yleisopetuksen luokanopettajat osaavat riittävästi tukea erityista tukea tarvitsevia oppilaita	2.0	1.07
0	Mielestäni koulumme resurssit kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen ovat riittävät	1.6	1.06
0	Olen saanut riittävästi täydennyskoulutusta ja ohjausta kolmiportaisen tukimallin käytännön toteuttamisesta	3.3	1.28

<https://wilma.virrat.fi/101172/feedback/results/25?showresults=true&tuloste=1&csvmo...> 18.2.2015