



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Kangastalo Sirkku

Kolmiportainen tuki – oppimisen mahdollistaja!

Luokanopettajien kokemuksia kolmiportaisesta tuesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2015



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Kangastalo Sirkku	
Työn nimi/Title of thesis Kolmiportainen tuki – oppimisen mahdollistaja! Luokanopettajien kokemuksia kolmiportaisesta tuesta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis pro gradu -tutkimus	Aika/Year Lokakuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 79+1
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä pro gradu -tutkimuksessa selvitetään, miten kolmiportainen tuki näkyy luokanopettajan työssä hänen kokemanaan. Lisäksi selvitetään, mitkä ovat kolmiportaisen tuen vahvuudet ja haasteet luokanopettajan kokemana. Tutkimuksen avulla saadaan ajankohtaista tietoa kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta koulun arjessa.</p> <p>Kansainväliset inklusiivisuutta korostavat muutokset loivat selkeitä suuntaviivoja Suomen erityisopetuksen käytäntöön. Erityisopetuksen strategian suosituksia noudattaen Suomessa otettiin käyttöön syksyllä 2011 muutokset perusopetuslakiin sekä valtakunnallisiin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Opetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti ja jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetusta omassa lähikoulussaan. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada yksilöllistä ja riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan erityisen tuen taustalla tapahtuneita kansainvälisiä muutoksia. Lisäksi luodaan katsaus Suomen erityisopetuksen muutosten taustoihin. Teoreettisessa viitekehyksessä esitellään myös oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tukimalli sekä kerrotaan opettajan roolista tuen antajana. Tämän lisäksi esitellään kolmiportaiseen tukeen liittyviä aikaisempia tutkimuksia.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja taustasitoumuksiltaan fenomenologinen. Tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2015 haastattelemalla viittä luokanopettajaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Teoreettiset käsitteet luotiin analyysin lopuksi teoriaohjaavasti.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella kolmiportainen tuki näkyy luokanopettajan kokemana hänen työssään asiakirjoina, tukitoimina, yhteistyönä, varhaisena puuttumisena ja inklusiona. Asiakirjat koettiin vahvuutena. Kirjaamisen avulla tuen kohteet voitiin tuoda paremmin esille ja asiakirjat toivat selkeyttä ja suunnitelmallisuutta työhön sekä mahdollistivat tiedon siirron. Tukitoimia käytettiin monipuolisesti. Oppilaiden säännöllinen seuranta ja arviointi mahdollistivat varhaisen puuttumisen. Moniammatillisen yhteistyön sekä kodin kanssa tehtävän yhteistyön koettiin lisääntyneen. Ylityöllistetyt erityisopetuksen sekä koulukuraattoreiden ja -psykologien vaihtuvuuden nähtiin heikentävän optimaalisen tuen antamista. Inklusio ilmeni tuloksissa luokanopettajan kokemuksena lähikoulusta sekä oppilaiden luokkasijoituksena. Tulokset eivät ole yleistettävissä, vaan ne tuovat esiin yksittäisen luokanopettajan kokemuksia kolmiportaisesta tuesta.</p>			
Asiasanat/Keywords kolmiportainen tuki, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, erityisopetus			



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Degree Programme in Primary Teacher Education		Tekijä/Author Kangastalo Sirkku	
Työn nimi/Title		of thesis	
Three-Tier Support – An Enabler of Learning: Primary Teachers' Experiences of Three-Tier Support			
Pääaine/Major subject Education	Työn laji/Type of thesis Master's thesis	Aika/Year October 2015	Sivumäärä/No. of pages 79+1
Tiivistelmä/Abstract			
<p>This Master's thesis looks into the ways in which three-tier support is seen in a primary teacher's work as experienced by the teacher. I also study what the strengths and challenges of three-tier support are as experienced by them. The study helps to provide current information on the functionality of the three-tier support model in everyday life in schools.</p> <p>International changes with a focus on inclusion provided clear-cut guidelines for special education practices in Finland. In compliance with the recommendations of the special education strategy, Finland adopted amendments to the Basic Education Act and the core curriculum of preprimary and primary education in the autumn of 2011. Teaching is developed in accordance with the principle of inclusion, and every pupil has the right to get instruction in his or her own local school. The three levels of support for learning and school attendance are the general, reinforced and special support. Every pupil has the right to receive individual and sufficient support for learning and school attendance as soon as a need becomes evident.</p> <p>The theoretical frame of reference of this study considers the international changes that have taken place in view of special support. A review of the background to changes in Finnish special education is also provided. The theoretical frame of reference also introduces the model of three-tier support for learning and school attendance, and provides information about the teacher's role in giving support. Previous studies related to three-tier support are also presented.</p> <p>This is a qualitative case study and its underlying commitments are phenomenological in nature. The research data was collected in the autumn of 2015 by interviewing five primary teachers. The data was analysed by means of data-driven content analysis. The theoretical concepts were created at the end of the analysis in a theory-driven manner.</p> <p>On the basis of the research results, three-tier support is seen, as experienced by primary teachers in their work, in documents, support measures, collaboration, early intervention and inclusion. Documents were thought to be a strength. Registering helped to highlight the targets of support better, and the documents brought clarity and organisation to their work and also enabled transfer of information. Support measures were used in various ways. Regular monitoring and evaluation of the students enabled early intervention. It was felt that there had been an increase in multiprofessional collaboration and cooperation with the home. Being overworked and the high turnover of school social workers and psychologists were seen as factors that have a negative impact on giving optimum support. Inclusion became evident in the results in the primary teacher's experience with the local school and in the students' allocation to classes. The results cannot be generalized, as they highlight individual primary teachers' experiences of three-tier support.</p>			
Asiasanat/Keywords special education, supporting learning and school attendance, three-tier support			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Tuen järjestämiskäytäntöjen taustaa	4
2.1	Kansainväliset muutokset erityisen tuen taustalla	4
2.2	Erityisopetuksen muutosten taustoja Suomessa	5
3	Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen	9
3.1	Opettaja tuen antajana	9
3.2	Kolmiportainen tuki	11
3.2.1	<i>Yleinen tuki</i>	13
3.2.2	<i>Tehostettu tuki</i>	15
3.2.3	<i>Erityinen tuki</i>	17
3.3	Tutkimuksia kolmiportaisesta tuesta	20
4	Tutkimuksen toteutus	23
4.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	23
4.2	Laadullinen tapaustutkimus	24
4.3	Fenomenologia metodologisena lähestymistapana	26
4.4	Tutkimuksen aineiston hankinta	27
4.5	Tutkimuksen aineiston analysointi.....	30
5	Tutkimuksen tulokset	37
5.1	Tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen	37
5.1.1	<i>Kolmiportainen tuki asiakirjoina</i>	39
5.1.2	<i>Kolmiportainen tuki tukitoimina</i>	40
5.1.3	<i>Kolmiportainen tuki yhteistyönä</i>	43
5.1.4	<i>Kolmiportainen tuki varhaisena puuttumisena</i>	45
5.1.5	<i>Kolmiportainen tuki inkluusiona</i>	46
5.2	Tulokset toiseen tutkimuskysymykseen.....	48
5.2.1	<i>Kolmiportaisen tuen asiakirjoihin liittyvät vahvuudet</i>	49
5.2.2	<i>Kolmiportaisen tuen yhteistyöhön liittyvät vahvuudet</i>	50
5.2.3	<i>Kolmiportaisen tuen opettajan muuhun työnkuvaan liittyvät vahvuudet</i>	52
5.3	Tulokset kolmanteen tutkimuskysymykseen	54
5.3.1	<i>Kolmiportaisen tuen asiakirjoihin liittyvät haasteet</i>	54
5.3.2	<i>Kolmiportaisen tuen yhteistyöhön liittyvät haasteet</i>	56
5.3.3	<i>Kolmiportaisen tuen inkluusioon liittyvät haasteet</i>	58
6	Johtopäätökset tutkimustuloksista ja kehittämishdotuksia	59
7	Tutkimuksen tarkastelua	66
7.1	Tutkimuksen eettisyys	68

7.2	Tutkimuksen luotettavuus	69
7.3	Jatkotutkimusehdotuksia	71
LÄHTEET	73
LIITE		

1 Johdanto

”Se tuli vähän puskista minun mielestä meille. Yhtä äkkiä alettiin puhumaan kolmiportaisesta, mikä ihmeen kolmiportainen. Kaikki oli ihan niinku vähä hukkassa, että mikä tämä on, kuka tämän on keksinyt, sen täytyy olla joku meidän koulun juttu. Tuli semmonen mieleen, kunnes sitten hoksattiin, että ai tämä onkin joku valtakunnallinen juttu.”

Suomi on kansanvälisten sopimusten ja julistusten perusteella sitoutunut kehittämään suomalaista opetusta ja koulutusjärjestelmää niin, että kaikkien lasten oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin. Espanjan Salamancassa 1994 Suomi oli 91 muun maan hallituksen edustajan kanssa allekirjoittamassa sopimusta, jossa mm. sitouduttiin edistämään integraatiota ja inklusiota, luvattiin siirtyä vammakeskeisyydestä vahvuusaluekeskeisyyteen ja siirtyä erityisasiantuntijuudesta niin moniammatillisuuteen kuin yhteistyöhön vanhempien kanssa. (Opetusministeriö 2007, 11.)

Erityisopetuksen strategiaan (2007) kirjattujen suositusten mukaisesti Suomessa otettiin käyttöön vuonna 2011 muutokset perusopetuslakiin ja valtakunnalliseen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Oppilaille annettavan tuen painopistettä siirrettiin selkeämmin varhaiseen ja ennaltaehkäisevään tukeen. Tällöin otettiin käyttöön kolmiportainen tuki, joka kattaa vuodet esiopetuksesta perusopetuksen loppuun. Oppimisen, kasvatuksen ja koulunkäynnin tuki on joko yleistä, tehostettua tai erityistä riippuen oppilaan tarpeesta. Kolmiportaisella tuella pyritään siis tekemään perusopetuksesta yhä laadukkaampaa ja oppilaslähtöisempää sekä lisäämään eri toimijoiden yhteistyötä oppilaiden parhaaksi. (Takala 2011, 21; Perusopetuslaki 642/2010; Opetushallitus 2010; Opetusministeriö 2007.)

Uuteen oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaiseen tukeen liittyviä selvityksiä ja raportteja on Suomessa tehty muutamia. Kolmiportaisen tuen toimeenpanosta Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014, 2) teki selvityksen, jossa haluttiin varmistaa, onko oppilaan oikeus saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea riittävän varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä toteutunut. Selvityksen mukaan kunnat olivat edistyneet perusopetuslain muutosten tavoitteiden mukaisesti, mutta kuntakohtaiset erot kolmiportaisen tuen toimeenpanossa olivat huomattavia. Rinkinen & Lindberg (2014, 28–29) ovat tehneet selvityksen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnasta. Kehittämistoiminnan tavoitteena oli auttaa opetuksen järjestäjiä tuo-

maan käytäntöön uusi kolmiportainen tukimalli sekä inklusiivisen periaatteen sisältävä perusopetuslain uudistus. Tämän Opetushallituksen julkaiseman selvityksen mukaan opetuksen järjestäjät olivat motivoituneita kehittämistyössään ja arvioivat hankkeen tuloksia hyväksi.

Kolmiportaisuuteen liittyvä kehittävä arvioinnin loppuraportti (2012) selvitti tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittymistä uuden lakimuutoksen jälkeen. Raportissa arvioitiin muun muassa kehittämistoiminnan etenemistä yksittäisissä kunnissa. Selvityksen mukaan muutos tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opetukseen oli käynnissä, mutta toiminta ei ollut vielä jäsentynyt uudeksi käytännöksi. Kaupungit ja kunnat olivat kuitenkin edistyneet Erityisopetuksen strategian ja uuden lain soveltamisessa niille asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. (Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012, 5.) Opettajien ammattijärjestö OAJ (2012, 21) selvitti kyselyssään oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksia kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön sekä oppilaiden saamaan tukeen. Tulosten mukaan kuntien toimintakulttuurin muutos on keskeneräinen ja uusien käytänteiden juurruttaminen vaatii aikaa ja riittävästi taloudellista panostusta.

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaiseen tukeen liittyvä akateeminen tutkimus rajoittuu enimmäkseen opinnäytetöihin. Esimerkiksi Marjaana Pitkänen (2015) on pro gradu –tutkimuksessaan tutkinut opettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta. Alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ovat tutkineet Hanna-Leena Linnatie ja Hanna-Leena Voho (2014), kun taas Outi Laakso (2012) on selvittänyt, miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisessa alakoulussa.

Kolmiportaisen tukimallin toimeenpanossa on huomattavia kuntakohtaisia eroja (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 2; OAJ 2012, 21). Tässä tutkimuksessa haen ajankohtaista ja arvokasta tietoa yhden kunnan käytänteistä toteuttaa kolmiportaista tukea. Tutkimuksessa selvitän, miten kolmiportainen tuki näkyy luokanopettajan työssä hänen kokemanaan. Lisäksi selvitän, millaisia vahvuuksia ja toisaalta millaisia haasteita luokanopettajat kokevat kolmiportaisen tuen toteuttamisessa olevan. Luokanopettaja on ensisijainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen antaja ja tämän vuoksi on tärkeä kuulla luokanopettajan kokemuksia tukimallista ja sen toimivuudesta.

Tutkimus on taustasitoumuksiltaan fenomenologinen laadullinen tapaustutkimus, jossa haastattelun avulla haetaan luokanopettajilta vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen

viitekehyksen avulla lähestytään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä eli kolmiportaista tukea. Kerron lukijalle erityisen tuen taustalla vaikuttaneista kansainvälisistä muutoksista ja lisäksi käyn läpi erityisopetuksen muutosten taustoja Suomessa. Viitekehyksen pääpaino on kolmiportaisen tuen esittelyssä ja keskeisten käsitteiden määrittelyssä. Empiirisessä osassa esittelen tutkimuskysymykset, tutkimuksen fenomenologiset taustasitoumukset sekä kerron laadullisen tapaustutkimuksen luonteesta. Lisäksi avaan seikkaperäisesti aineiston keruun vaiheet sekä aineiston analyysin vaiheet. Tutkimustulokset esittelen tutkimuskysymyksittäin ja lopuksi johtopäätöksissä kokoan yhteen analyysin perusteella saatujen tulosten päälinjat. Myös tutkimuksen eettisyyttä ja laadullisuutta tarkastelen raportin lopussa.

Pro gradu –tutkimukseni nimenä on Kolmiportainen tuki – oppimisen mahdollistaja! Työn nimen loppuun olen valinnut huutomerkkin, mutta aivan yhtä hyvin tässä vaiheessa raporttia nimen lopussa voisi olla kysymysmerkki. Tämän tutkimusmatkan aikana haluan saada selville, onko kolmiportainen tuki todellakin oppimisen mahdollistaja. Minä uskon, että näin on, mutta vastaus selviää vasta tutkimusmatkan päätyttyä eli tutkimusraportin valmistuttua.

2 Tuen järjestämiskäytäntöjen taustaa

Peruskouluun siirtymisen jälkeen esi- ja perusopetuksen oppilaiden tuen järjestämiskäytäntöjen kehittäminen kohti inklusiivista koulua voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe alkaa peruskoulujärjestelmään siirtymisestä ja päättyy vuoteen 1996, toinen vaihe vuoteen 2007 ja kolmas kehittämisvaihe on käynnissä. Kullekin vaiheelle on tyypillistä aikakauteen kuuluva erityispedagoginen keskustelu, kehittämishankkeet sekä käytettyjen termien ja käsitteiden suuri määrä. (Oja 2012, 17.)

2.1 Kansainväliset muutokset erityisen tuen taustalla

Kansainväliset muutokset loivat selkeitä suuntaviivoja Suomen käytäntöön. Taustalla vaikuttivat vahvasti yleismaailmalliset koulutuksellisen tasa-arvoisuuden, yksilöiden yhdenvertaisuuden ja muut yhteiskunnalliset arvot. Nämä osaltaan vahvistivat yksilön osallisuuden toteutumista yhteiskunnassa. (Oja 2012, 37.) Unescon järjestämässä erityisopetuksen kongressissa vuonna 1994 Espanjan Salamancassa 92 hallituksen edustajat sopivat yksimielisesti, että tavallisen koulun tulee ottaa vastaan kaikki lapset riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalisesta, kielellisestä tai muusta statuksesta (Takala 2011, 13). Tässä erityisopetusta koskevassa tavoiteohjelmassa eli Salamancan julistuksessa otettiin erityisopetuksessa käyttöön uusi käsite inklusio. Tällä haluttiin korostaa täysin uutta ajattelutapaa. Salamancan julistuksen mukaisesti erityisopetuksen järjestelyjen kehittämistä sekä integraatiota ja inklusiota on edistettävä siten, että yksilöön kohdistuvista vaatimuksista on siirryttävä yhteisöön kohdistuviin vaatimuksiin. Lisäksi sopimuksen mukaisesti vammaisyydestä on siirryttävä vahvuusaluekeskeisyyteen moniammatillisuutta ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä korostamalla. (Unesco 1994, 11–20.) Myös muun muassa YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen (2006) ensimmäisessä artikkelissa sopimusvaltioiden edellytettiin takaavan vammaisille täydet ja yhtäläiset ihmisoikeudet ja perusvapaudet edistäen vammaisten luontaista arvokkuutta.

Ainscow (2005, 109–124) pohtii artikkelissaan myös koulutuksen kenttää ja toteaa sen olevan arvoituksellinen epävarmuuksineen, riitoineen ja vastakkainasetteluineen. Maailmanlaajuisesti pyritään tarjoamaan tehokkaita vastauksia kaikkia lapsia koskeviin koulutuskysymyksiin riippumatta siitä, millainen lapsi on kyseessä. Ainscow`n mukaan suuntaus on vahvasti inklusiivinen ja sen seurauksena koulutuksellisia asioita on harkittava uudelleen ja ko-

rostettava pedagogisten asiantuntijoiden merkitystä. Tutkija kuitenkin muistuttaa, että inklusiivisen koulujärjestelmän saavuttaminen vaatii opetushenkilöstön kouluttamista ja asenteiden muuttamista. Lisäksi olemassa olevien työtapojen taustalla olevat ajattelutavat on haastettava uudistumaan. Dudley-Marling ja Burns (2014, 14–31) korostavat artikkelissaan myös yhteiskuntaan liittyviä vaatimuksia. Inklusiivisen koulujärjestelmän rakentaminen edellyttää koulunkäynnin vanhojen institutionaalisten rakenteiden purkamista. Tutkijoiden mukaan saavuttaaksemme uutta, meidän on muokattava koulutuksellisia rakenteita luomalla uusia strategioita. Tämä on pitkän aikavälin poliittinen hanke, joka kohtaa merkittävää vastustusta niiltä ryhmiltä, jotka hyötyvät nykyisestä koulunkäynnin rakenteesta.

Erityisopetuksen valtakunnallinen uudistus Suomessa sai vahvasti vaikutteita Yhdysvaltojen RTI-mallista (Response to Intervention). Yhdysvalloissa haluttiin muutosta käytäntöön, jossa ensin ikään kuin odotettiin oppilaan epäonnistumista ja vasta tämän jälkeen oppimisvaikeus diagnosoitiin ja oppilaalle alettiin antaa tukea opiskeluun. Response to Intervention – malli tarjoaa lähestymistavan, jossa oppimisen ongelmiin puututaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa eli heti niiden ilmetyä asteittain intensiivisemmän tehostetun opetuksen keinoin. RTI-mallissa tukea tarjotaan tyypillisesti kolmen kehän avulla, mutta käytössä on myös kahden ja neljän kehän malleja. Kehämallissa jokainen lisäkehä tarjoaa oppilaalle intensiivisempää ja systemaattisempaa opetusta. Formatiivisen arvioinnin avulla oppilaan edistymistä seurataan ja jos oppimisen tavoitteet saavutetaan, oppilas voi palata takaisin edelliselle kehälle. (Fuchs & Fuchs 2006, 93–99.)

2.2 Erityisopetuksen muutosten taustoja Suomessa

Nykyisen erityisopetuksen kehittämisvaiheen juuret Suomessa ulottuvat vuoteen 1996, jolloin opetushallitus ja opetusministeriö julkaisivat laajan Erityisopetuksen tila – selvitys- ja arviointiraportin. Siinä laaja asiantuntijajoukko arvioi monipuolisesti peruskoulun ja ammatillisen erityisopetuksen tilaa taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden näkökulmasta. 1990-luvulla elettiin laman aikaa ja erityisopetuksen resursseja vähennettiin kunnissa. Erityisluokkasiirtojen määrä kuitenkin kasvoi ja osa-aikaisen erityisopetuksen määrä jonkin verran väheni 1980-lukuun verrattuna. Vain prosentti erityisopetukseen siirretyistä opiskeli kokonaan integroituna yleisopetukseen. Integraatio oli hyvin vaatimatonta, vaikka

jo tuolloin lainsäädäntö edellytti, että erityisopetuksen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksen järjestämistä harkittaessa olisi tutkittava myös opetuksen järjestämisen vaihtoehto yleisopetuksen yhteydessä. (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996, 587–600.)

Syksyllä 2003 erityisopetukseen oli otettuna tai siirrettynä melkein 37 000 oppilasta eli 6,2 prosenttia peruskoulun oppilaista. Vastaava osuus vuonna 1995 oli 2,6 prosenttia eli erityisopetukseen siirrettyjen määrä oli yli kaksinkertaistunut 1990-luvun puolivälistä 2003 vuoteen mennessä. Myös osa-aikaista erityisopetusta saaneiden määrä kasvoi, sillä noin joka viides peruskoulun oppilas sai osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2002–2003. (Tilastokeskus 2004.) Syksyllä 2010 erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita oli 8,5 prosenttia eli lähes 47 000 oppilasta. Uuden lainsäädännön mukaista tehostettua tukea alettiin järjestää syksystä 2011 alkaen ja tällöin peruskoululaisista 8,1 prosenttia sai erityistä tukea ja 3,3 prosenttia tehostettua tukea. (Louhela 2012, 21–22; Tilastokeskus 2011.) Lakimuutoksen jälkeen tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus on kasvanut vuosittain ja vastaavasti erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä on vähentynyt joka vuosi. Erityistä tukea saaneista oppilaita 21 prosenttia oli integroitu kokonaan yleisopetuksen ryhmiin vuonna 2011. (Louhela 2012, 22; Tilastokeskus 2011.) On kuitenkin huomioitava, että erityisopetuksen tilastoiminen on ongelmallista, sillä erityisopetusta saaneiden oppilaiden lukumäärät sisältävät osittain päällekkäisiä oppilaita kuvastaen siten lähinnä erityisen tuen kattavuutta eri muodoissaan. Tämän vuoksi tilastot saattavat antaa kansainvälisessä vertailussa vääristyneen kuvan suomalaisesta erityisopetusjärjestelmästä (Louhela 2012, 22; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 27). Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän raju kasvu oli merkittävä perustelu erityisopetuksen uudistumiselle ja erityisen tuen kehittämishankkeiden käynnistämiseksi. Lisäksi haluttiin täsmentää kriteereitä erityisopetukseen ottamiseen ja siirtämiseen sekä luoda uudenlainen toimintamalli yleisopetuksen ja erityisopetuksen välimaastoon.

Erityisopetussiirtojen määrän kasvun lisäksi kohosivat myös erityisoppilaiden määrään liittyvät kustannukset ja valtionosuudet. Kuntien ja valtion opetushallinnot halusivat saada kokonaiskuvan ja ymmärryksen tilanteesta, johon liittyi huoli oppilaiden syrjäytymisestä tai sen riskistä. (Ahtiainen et al. 2012, 9.) Niinpä Opetusministeriö asetti keväällä 2006 ohjausryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämissstrategiaksi. Ohjausryhmä kokoontui yhteensä 17 kertaa ja ryhmä laati Erityisopetuksen strategia –nimisen reformiasiakirjan, joka julkaistiin 5.11.2007. Strategiaassa ohjausryhmä ehdottaa tuolloin käytössä olleen erityisopetuskäytännön muuttamista siten, että erityisopetuksen painopistettä siirretään aiempaa selkeämmin varhaiseen tukeen ja

ennalta ehkäisevään toimintaan painottaen samalla pedagogista asiantuntemusta ja inklusiivisuutta. Ohjausryhmä kuvaa strategiassaan tätä käsitteellä tehostettu tuki, jonka tulisi olla ensisijainen tukimuoto ennen erityisopetuspäätöstä. Ohjausryhmän lausunnon perusteella tehostetun tuen avulla tuettaisiin oppimista ja kasvua sekä ehkäistäisiin oppilaan oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista ja monimuotoistumista. Erityisopetuksen strategiassa esitetään myös varhaiskasvatuksen siirtämistä hallinnollisesti osaksi opetustoimea, jolloin mahdollistuisi erityistä tukea tarvitsevan lapsen saumaton ja turvallinen eteneminen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen. (opetusministeriö 2007.) Erityisopetuksen strategian eli erityisopetuksen pitkän aikavälin suunnitelman pohjalta tehdyt muutokset perusopetuslakiin ja opetussuunnitelman perusteisiin astuivat voimaan vuonna 2011.

Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti erityisopetuksen kehittämistoiminnan heti Erityisopetuksen strategian ilmestyttyä eli kolme vuotta ennen lain voimaantuloa. Erityisopetuksen strategia –asiakirjan pohjalta aloitettua kansallista tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaa kutsuttiin nimellä Kelpo eli kehittäminen ja laatu perusopetuksessa. Opetushallitus perusti ohjausryhmän Kelpo -hankkeen koulutuksen, arvioinnin ja seurannan järjestämistä varten. Ohjausryhmän tehtäviin kuului myös konkreettinen erityisopetuksen suunnittelutyö. (Oja 2012, 20–26.) Valtakunnallisen Kelpo -kehittämistoiminnan tarkoitus oli tukea opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuspolitiikkaa ja tällä tavoin edistää Erityisopetuksen strategia-reformiasiakirjan sisältämien linjausten ja tavoitteiden omaksumista kuntien opetuskäytännöissä (Ahtiainen et al. 2012, 12). Suomessa oli käynnissä vuosina 2006–2011 laaja POP eli perusopetus paremmaksi – kehittämishankkeiden kokonaisuus. Kelpo-kehittämistoiminta oli osa POP -ohjelmaa. Opetusministeriön tavoitteena oli perusopetusta kehittämällä turvata opetuksen korkea laatu ja monipuolinen tarjonta, taata kaikille lapsille ja nuorille opetuksellinen ja sivistyksellinen tasa-arvo sekä lisätä ehkäisevää ja varhaista tukea (opetusministeriö 2008). Kelpo-kehittämistoiminta on siis pitkän pedagogisen kehittämistyön jatkumon viimeisin vaihe (Oja 2012, 36).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita täydennettiin vuonna 2010 muun muassa arvopohjan osalta. Täydennyksen jälkeen lukuun 2.1 kirjattiin perusopetuksen arvopohjaksi ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Luvussa 2.1 mainitaan edelleen, että ihmisoikeuksia määrittäviä keskeisiä asiakirjoja ovat YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus, lapsen oikeuksien sopimus sekä Euroopan ihmisoikeussopimus.

Näin opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu arvopohjatäydennys vahvisti inklusiota ja lähikouluoikeutta edistäen samalla yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Opetushallitus 2004, 14; Opetushallitus 41/011/2010.) Myös 2014 hyväksytyissä ja 2016 käyttöön otettavissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan perusopetuksen kehittämistä inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus 2014, 15).

Inklusio on siis tavoiteltava tilanne ja yleisopetukseen on mahdollista tuoda kaikki tarvittava tuki (Takala 2011, 20). Suomi on sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, ohjelmiin ja julistuksiin, jotka edellyttävät opetuksen järjestämistä siten, että lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata yhteisessä koulussa. Tuon näkemyksen mukaan yhteiskunnan tulee olla avoin kaikille vammaisille henkilöille vamman asteesta riippumatta. Inklusio tarkoittaa siis kaikkien lasten yhteistä opetusta, joka järjestetään asianmukaisin tukitoimin ja jossa hyväksytään kaikki lapset yleisopetuksen luokille. (Saloviita 2012.) Louhela (2012, 23) kuvaa väitöskirjassaan inklusiota sisällyttämiseksi ja mukaan ottamiseksi. Louhela korostaa, että Suomi on sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, joista käsite inklusiivinen opetus eli kaikille yhteinen opetus juontaa juurensa. Tutkijan mukaan juuri nämä kansainväliset sopimukset asettivat koulujärjestelmälle vaatimuksen kaikille lapsille yhteisen koulun järjestämisestä. Unescon Policy Guidelines on Inclusion in Education –julkaisussa (2009, 8-12) käsitellään myös inklusiivisen, kaikille yhteisen opetuksen käsitettä. Julkaisun mukaan inklusiivisen koulutuksen on mahdollistettava tasavertainen koulutus kaikille. Kaikille yhteinen opetus nähdään ihmisoikeudeksi ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan kivijalaksi. Erityisopetuksen strategiassa (2007, 55) inklusio määritellään periaatteeksi, jonka edellytyksenä on toimintakulttuurien ja pedagogisten menetelmien kehittäminen niin, että kaikki oppilaat voivat onnistua opinnoissaan. Lisäksi koko järjestelmä ja toimintarakenteet on kehitettävä sellaisiksi, että ne edistävät oppilaiden hyvää kasvua ja kehitystä.

3 Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen

Perusopetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä (Perusopetuslaki 477/2003, 3§). Peltosen toimittaman teoksen Oppimisen tuki esi- ja perusopetuksessa esipuheessa korostetaan, että parasta oppimisen edellytyksistä huolehtimista on oppilaasta aidosti välittävä ja oppilasta kunnioittava koulutyö, jossa on tilaa leikille, ilolle ja yhteistyölle. Perusopetuslain lähtökohtana on ajatus, että oppimisen edellytyksenä on oppilaan hyvinvointi. Oppilaan on tunnettava kulkevansa yhtenäistä ja itselleen mielekästä oppimispolkua, joka alkaa esiopetuksesta ja kestää toisen asteen koulutuksen alkuun asti. (Peltonen 2008, 7–14.)

Jokaisella lapsella on oikeus saada opiskelulle sellainen opetuksellinen, ohjauksellinen ja oppilashuollollinen tuki, jotta hän selviää oppimisesta. Opiskelun tuen toteuttamisessa keskeistä on yhteistyö ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen. (Peltonen 2005, 255–267.) Perusopetuslain (642/2010) 30§:n mukaan opetukseen osallistuvalla oppilaalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää koulunkäynnin ja oppimisen tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Tämä tarkoittaa, että lapsella on esiopetuksessa oikeus saada ennaltaehkäisevää ja varhaista kasvun ja oppimisen sekä perusopetuksessa koulunkäynnin ja oppimisen tukea. Tuen on oltava määrältään ja laadultaan lapsen kehitystason sekä yksilöllisten tarpeiden mukaista.

3.1 Opettaja tuen antajana

Varhaisen tuen ja ennakoinnin tulee näkyä jokaisen koulun aikuisen työssä monin eri tavoin (Oja 2012, 45). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen tulee kiinnittää huomiota (Opetushallitus 2014, 61). Pedagogisen ennakoinnin tulisi olla koulun kaikkiin toimintoihin ulottuva toimintaperiaate ja kolmiportaisen tuen toteuttamisen perusta. Tuen prosessien käynnistäminen sekä tukiopetus, eriyttäminen ja kodin ja koulun välinen yhteistyö on aloitettava viipymättä ja ne on sisällytettävä jokaisen opettajan työnkuvaan. (Huhtanen 2011, 40–49.) Varhaisen puuttumisen toimintamallin toivotaan tarkentavan kriteerejä, joilla oppilas pääsee tuen piiriin. Kehittävän arvioinnin loppuraportissa korostetaankin, että varhainen puuttuminen edellyttää varhaiskasvattajilta ja opettajilta ammattitaitoa tunnistaa ja arvioida lapsen tai oppilaan yksilöllinen tuen tarve sekä ratkaista tavat, joilla häntä autetaan ja tue-

taan. (Ahtiainen et al. 2012, 53.) Huhtanen (2007, 28) kuvaa varhaista puuttumista proses- siksi, joka sisältää erilaisia keinoja ja tapoja tarttua oppilaan käyttäytymistä, oppimisen pul- mia tai oppilaan hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin. Varhainen puuttuminen on Huhtasen mu- kaan ongelmien havaitsemista ja pyrkimystä löytää niihin ratkaisut mahdollisimman pian. Esi- ja perusopetuksen tehtävän katsotaankin laajentuneen opetuksesta ja kasvatuksesta niin, että nyt huolehditaan myös oppilaiden pedagogisesta hyvinvoinnista. Tästä Oja (2012, 9– 10) käyttää ilmaisua oppilaan kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tuki eli pedagogisen tuen ja oppilashuollon tukimuotojen kokonaisuus.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki asettaa keskiöön oppilaiden yksilöllisyyden sekä opettajan työn näkökulmasta oppijalähtöisyyden ja oppilaantuntemuksen. Tuen suunnittelun lähtökoh- tana tulee olla oppilas, jolle kohdennetaan kaikista käytettävissä olevista tukimuodoista yk- silöllinen kokonaisuus. (Oja 2012, 48.) Suunnitelmallisuutta korostaa myös Laatikainen (2011, 24–25) toteamalla, että opettajalla on oltava hyvä oppilaantuntemus opetuksensa suunnittelun pohjana. Erilaisten pedagogisten menetelmien käytön huolellinen suunnittelu on osa oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muistutetaan myös, että on huolehdittava oppilaan mahdollisuuksista saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa. Lisäksi oppilaan myönteistä kä- sitystä itsestään ja koulutyöstään on tuettava. (Opetushallitus 2014, 62.)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisen kantavana ajatuksena on tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus omista lähtökohdistaan käsin onnistua oppimisessa, kehittyä oppi- jana sekä kasvaa ja sivistyä ihmisenä. Koulutyössä on otettava huomioon monenlaiset oppi- jat ja oppimisen erilaiset lähtökohdat ja tavat. Oppilaita tulee kannustaa vastuullisuuteen ja aloitteellisuuteen. Lisäksi oppilaille on tarjottava haasteita kehittymiselle ja annettava onnis- tumista edistävää ohjausta ja tukea. (Opetushallitus 2010, 10.)

Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia, että oppilaan oikeus tukeen toteutuu käytännössä. Tuen tarpeen varhaiseksi havaitsemiseksi oppilaita tulee arvioida säännöllisesti ja tuen an- taminen tulee aloittaa riittävän varhain. Pedagogisella ennakkoinnilla ehkäistään ongelmien syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia. On hyvä myös huomioda, että joustavia, pitkäjäntei- sesti suunniteltuja ja tuen tarpeen mukaan muuttuvia tukimuotoja voidaan käyttää sekä yk- sittäin että yhdessä toisiaan täydentävinä. (Opetushallitus 2010, 10–11.) Pedagogisesta en- nakoinnista kirjoittaa myös Huhtanen korostaen pedagogisen osaamisen olevan koulun asi-

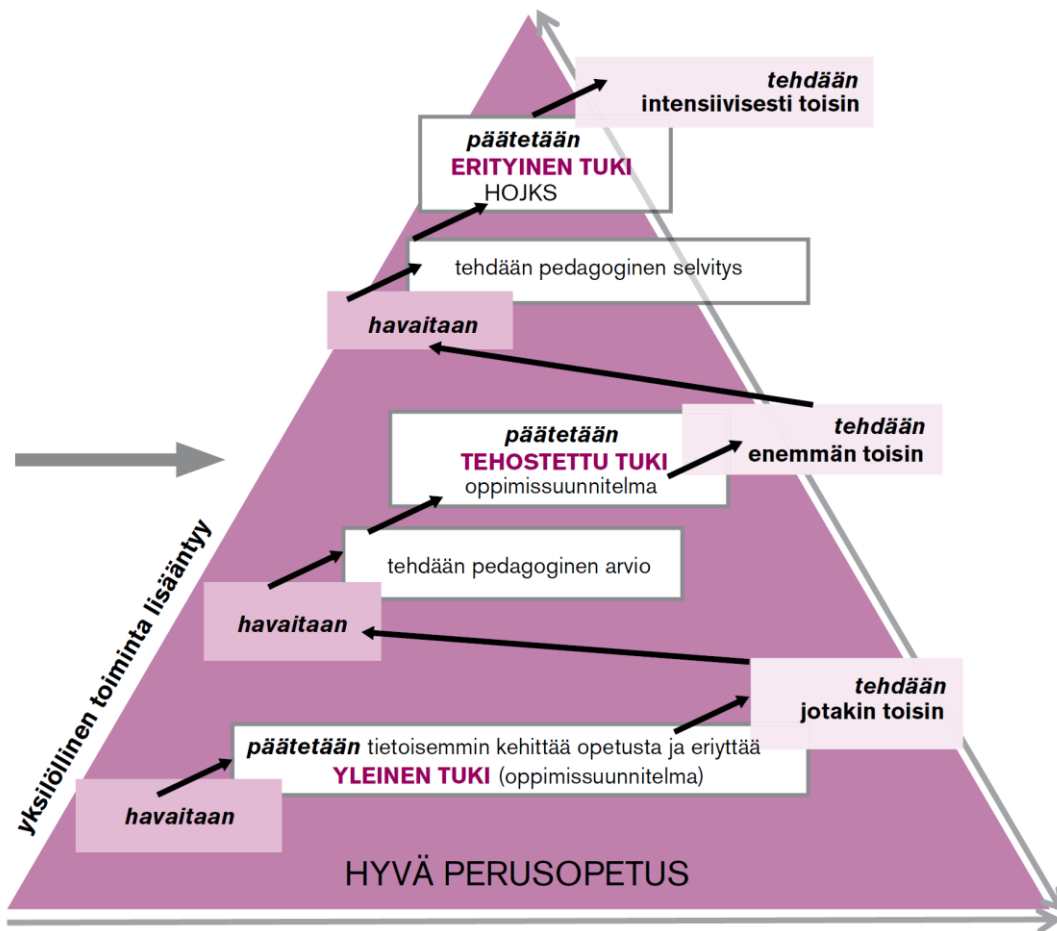
antuntemuksen keskiössä. Huhtasen mukaan pedagogisella ennakkoinnilla hahmotellaan oppilaan tulevaisuudenkuvaa, johon sisältyy oppimisen tavoitteet, mutta perusmotiivina on vähentää tulevaisuuden uhkia. (Huhtanen 2011, 157–159.)

Tukea tarvitseva oppilas on oikeutettu opettajan antamaan ohjaukseen. Jokaisen opettajan tehtävään kuuluva ohjaus liittyy kaikkiin opetustilanteisiin, oppiaineisiin ja oppilaalle annettavaan arviointipalautteeseen. Ohjauksen tavoitteena on vahvistaa tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamusta, oppimaan oppimisen taitoja sekä kykyä suunnitella tulevaisuuttaan. Ohjauksen pyrkimyksenä on opettaa oppilas asettamaan oppimiselleen tavoitteita sekä ottamaan vastuuta opiskelustaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Oppilaille ja huoltajille on annettava tietoa tuen saannin mahdollisuuksista, tuen kolmiportaisuudesta sekä koululla käytettävissä olevista tukimuodoista. Tavoitteena on toimia yhteisymmärryksessä oppilaan ja huoltajan kanssa, mutta on kuitenkin hyvä muistaa, että oppilas tai huoltaja ei voi kieltäytyä perusopetuslaissa säädetyn tuen vastaanottamisesta. (Opetushallitus 2014, 62–63.)

Opettaja suunnittelee oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa. Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden työskentelyä yhdessä. Opettaja voi tehdä oppilaan tuen suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen onnistumiseksi yhteistyötä esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan, koulukuraattorin, koulupsykologin, terveydenhoitajan tai koululääkärin kanssa. Tällaisessa yhteistyössä osaaminen, tieto ja vastuut jaetaan. (Kontio 2013, 20; Opetushallitus 2014, 62.)

3.2 Kolmiportainen tuki

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on laissa määritelty asteittain muuttuvaksi, mitä kuvataan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kolmiportaisella mallilla.



Kuvio 1. Kolmiportainen tuki (mukaillen Ahtiainen et al. 2012, 26)

Tuen tarpeen varhaiseksi havaitsemiseksi tulee oppilaiden oppimisen edistymistä arvioida ja tuen antaminen on aloitettava riittävän ajoissa. Tuen oikea-aikaisuus sekä oikea taso ja muoto ovat ratkaisevia kehityksen ja oppimisen turvaamiseksi. (Opetushallitus 2010, 10–11.) Oppilaalle annettavan tuen toimivuutta eli tukivastetta on siis arvioitava säännöllisesti ja annettavan tuen intensiteettiä tai tukimuotoja on korjattava tarpeen mukaan. Kolmiportainen tuki on kaksisuuntaista eli tehostetun ja erityisen tuen tulisi olla intensiteetiltään niin vahvoja, että oppilas kykenee siirtymään mahdollisimman pian takaisin tehostettuun tai yleiseen tukeen. Tämän vuoksi tukiprosesseille ja yksilöllisille suunnitelmille on määritelty säännölliset arviointivelvoitteet ja tehostetun ja erityisen tuen voimassaolo on säännöllisesti tarkistettava. (Oja 2012, 49.) Arvioinnin jatkuvaa tarvetta korostetaan myös 2014 hyväksytyissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Asiakirjan mukaan ensimmäisenä on tarkasteltava koulussa käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta oppilaalle. Tämän tarkastelun pohjalta arvioidaan, voidaanko

näitä muuttamalla toteuttaa oppilaalle aikaisempaa soveltuvampia pedagogisia ratkaisuja. (Opetushallitus 2014, 46–49.)

Tuen intensiteetti, laatu ja siihen tarvittava aika vaihtelevat sen mukaan, millaista tukea oppilas tarvitsee. Oppilaan saama tuki voi siis vaihdella tarpeiden mukaan yleisestä ja tehostetusta tuesta erityiseen tukeen ja tuen tarvetta tulee tarkastella oppiaineittain. Oppilas saattaa siis tarvita joissakin oppiaineissa tehostettua tukea ja yksi oppiaine saattaa vaatia oppiaineen yksilöllistämisen, mutta muutoin yleinen tuki riittää. Kolmiportaisuudessa on kysymys eriyttämisen intensiteetin vaihtelusta. (Oja 2012, 48.)

Kolmiportaisen tuen ja opetuksen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista sekä yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja. Lisäksi opetusta ja tukea suunniteltaessa on otettava huomioon, että tuen tarve voi vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, vähäisestä vahvempaan tai yhdestä useamman tukimuodon tarpeeseen. (Opetushallitus 2014, 61–62.)

3.2.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki on jokaiselle oppilaalle kuuluvaa tilapäistä tukea, jota on annettava heti tuen tarpeen ilmetessä. Jotta kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki onnistuu, on oppilaalle annettavan tuen painopiste oltava yleisen tuen vahvistamisessa ja tuen on oltava luonteeltaan ennen kaikkea oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ennaltaehkäisevää (Oja 2012, 44–46). Myös Huhtanen korostaa, että varhainen puuttuminen on sekä ennaltaehkäisevää että korjaavaa toimintaa. Tällä tavalla ennakoidaan jo tulevaa ja pyritään minimoimaan tai välttämään korjaavia toimenpiteitä. Huhtanen muistuttaa, että varhainen puuttuminen on osa koulun normaalia arkea. Samalla hän pohtii, että varhainen puuttuminen on usein myös vaikein ja hankalin vaihe, kun huoltajille kerrotaan oppilaan tilanteesta. Varhaisen puuttumisen prosessi jatkuu erilaisten interventioiden muodossa. Näitä väliintuloja ovat erilaiset tukitoimet, joita koulu oppilaalle tarjoaa. (Huhtanen 2011, 49.) Tuen tarpeen arviointi ja tarvittavan tuen tarjoaminen kuuluu opettajan työhön ja jokaiseen opetustilanteeseen. Oppilaalle annettava tuki rakennetaan opettajien sekä tarvittaessa muiden asiantuntijoiden yhteistyönä ja vuorovaikutuksessa oppilaan ja huoltajan kanssa. (Opetushallitus 2010, 10–14.)

Jokaiselle oppilaalle suunnattu yleinen tuki on ensisijainen tuen järjestämisen muoto ja ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Taulukossa 1 on kuvattuina esimerkkejä tukimuodoista, joiden avulla oppilaalle voidaan suunnitella monipuolinen tukitoimien kokonaisuus tavoitteena antaa tuki hänen omassa koulussaan opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tuen järjestämistä ohjaavien periaatteiden mukaisesti. Näin yksittäisillä pedagogisilla ratkaisulla sekä ohjaustoimilla pyritään tukemaan oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea.

Taulukko 1. Oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoja (mukaillen Peda.net)

Tukimuoto	Tukimuodon kuvaus
Eriyttäminen	Oppiaineen sisältöä, muotoa, opetusmenetelmää, osaamisenosoittamistapaa tai havainnollistamistapaa muutetaan.
Joustavat ryhmitte- lyt	Oppilaat voidaan jakaa ryhmiin oppimisvalmiuksien tai oppimistyylien perusteella.
Tukiopetus	Oppilaalle suunnitellaan yksilöllisesti tukiopetuksen ajankohta ja tehtävät. Oppilaalle voidaan antaa myös ennakoivaa tukiopetusta
Osa-aikainen erityisopetus	Erityisopettaja antaa opetusta joko yksilöllisesti tai pienelle ryhmälle.
Samanaikaisopetus	Opettajat suunnittelevat ja toteuttavat opetusta yhdessä, jolloin on mahdollista antaa oppilaalle enemmän henkilökohtaista ohjausta.
Oppilaanohjaus	Jokaisen opettajan tehtäviin kuuluva oppilaanohjaus liittyy kaikkiin opetustilanteisiin ja oppiaineisiin.
Kodin ja koulun yhteistyö	Huoltajilla on oikeus tulla kuulluksi tukitoimia suunniteltaessa. Huoltajat ja oppilas voivat osallistua yksilöllisten suunnitelmien laatimiseen.
Oppilashuolto	Oppilashuollon avulla edistetään oppilaan hyvää oppimista sekä psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia.
Avustajapalvelut ja apuvälineet	Vammaisella tai muulla erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada opetukseen osallistumisen edellyttämät avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet.

Opettajan merkitys ensimmäisen tuen antajana korostuu. Opettajan on kiinnitettävä huomiota eri oppilaille ominaisiin oppimistapoihin ja työskentelyn rytmiin, erilaisiin valmiuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin sekä itsetuntoon ja motivaatioon kytkeytyviin emotionaaliin tarpeisiin. Lisäksi opettajan on huomioitava oppilaiden yksilölliset kehityserot. Opetuksensa suunnitteluun ja yleisen tuen antamiseen opettaja tarvitsee hyvää oppilaantuntemusta.

Sitä opettaja voi hankkia toimimalla oppilaidensa kanssa monipuolisesti erilaisissa ympäristöissä sekä tekemällä tiivistä yhteistyötä oppilaiden huoltajien kanssa. (Laatikainen 2011, 22–26.)

Opettajan pedagogista asiantuntemusta korostetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa on opettajan ammattitaito tärkeää. (Opetushallitus 2014, 62.) Yleistä tukea annettaessa moniammatillinen yhteistyö on merkittävässä roolissa, sillä pedagoginen näkökulma laajentaa arviointiin käytettäviä voimavaroja. Lisäksi on hyvä tiedostaa, että usean opettajan havainnot oppilaasta ja oppimisympäristöstä antavat paremman perustan tukitarpepäätöksille. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta on arvioitava tietoisesti ja systemaattisesti, jotta oppilaalle annettava tuki on yksilöllistä, hyödyllistä ja yksilön tarpeita vastaavaa. (Ahtiainen et al. 2012, 53–56.)

Osana yleistä tukea voidaan tarvittaessa käyttää oppimissuunnitelmaa. Oppimissuunnitelma on hyväksyttyyn valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan perustuva kirjallinen, pedagoginen asiakirja oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, tarvittavista opetusjärjestelyistä sekä oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta. Oppimissuunnitelman tavoitteena on turvata oppilaalle hyvät edellytykset edetä opinnoissaan ja lisätä opettajien tietoisuutta oppilaan tilanteesta. Oppimissuunnitelmasta myös huoltaja saa tietoa ja voi siten paremmin tukea lastaan. Suunnitelman laatimisella tuetaan oppilasta ottamaan vastuuta opiskelustaan ja oppimiseen saadaan enemmän tavoitteellisuutta. Oppimissuunnitelma antaa myös pohjan oppilaan edistymisen arvioinnille. (Opetushallitus 2014, 65–66.) Oppimissuunnitelman laatimisen yhteydessä sovitaan yhdessä oppilaan kanssa myös tavoitteiden toteutumisen seurannasta ja suunnitelman tarkistamisen aikataulusta. Lisäksi oppimissuunnitelma tulee tarkistaa vastaamaan tuen tarvetta aina oppilaan tilanteen muuttuessa. On myös hyvä muistaa, että pidemmälle edistyneen oppilaan opiskelua voidaan syventää ja laajentaa oppimissuunnitelman avulla. (Opetushallitus 2014, 63–65.)

3.2.2 Tehostettu tuki

Tehostetun tuen tarkoitus on ehkäistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien laajenemista ja syvenemistä siten, että interventiot aloitetaan riittävän ajoissa. Tehostetusta tuesta on kysymys silloin, kun oppilas tarvitsee samanaikaisesti useita tukimuotoja ja tuen tarve on jatkuvampaa kuin yleinen tuki. (Oja 2012, 46.) Tehostettu tuki on luonteeltaan myös vahvempaa

ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki (Opetushallitus 2014, 64). Tehostetun tuen avulla pyritään tukemaan oppilaan oppimista ja kasvua ja samalla ehkäistään hänen oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista ja monimuotoistumista sekä syrjäytymistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 10).

Oppilaan opettaja laatii tehostettua tukea tarvitsevalle oppilaalle kirjallisen pedagogisen arvioon. Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, oppilaan saama yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista, oppilaan oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet, oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet sekä arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta tulisi tukea. Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja tarvittaessa palaminen yleisen tuen piiriin käsitellään moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa pedagogiseen arvioon perustuen. Pedagogista arviota laadittaessa on yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa tärkeää tarpeiden selvittämisen ja tuen suunnittelun sekä onnistuneen toteuttamisen kannalta. (Opetushallitus 2014, 64–65; Perusopetuslaki 1288/2013, 16a§.)

Tehostettu tuki suunnitellaan yksittäistä oppilasta varten kokonaisuutena hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma on laadittava aina tehostettua tukea saavalle oppilaalle ja oppimissuunnitelma tehdään yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Oppimissuunnitelma voidaan tarvittaessa laatia jo yleistä tukea annettaessa. Oppimissuunnitelmaan pohjautuvan tuen avulla tuetaan suunnitelmallisesti oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä ja tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. Oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista seurataan ja arvioidaan säännöllisesti tehostetun tuen aikana. Mikäli oppilaan tilanteessa tapahtuu muutoksia, tulee oppimissuunnitelma tarkistaa vastaamaan oppilaan tuen tarvetta. (Opetushallitus 2010, 13–14.) Tehostettua tukea varten laadittavan oppimissuunnitelman tulee sisältää oppilaan opetuksen ja tuen järjestämisen edellyttämät tiedot oppilaskohtaisista tavoitteista, pedagogisista ratkaisuksista sekä tuen seurannasta ja arvioinnista. Lisäksi suunnitelmassa on tultava ilmi tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä niihin liittyvät vastuunjaot. (Opetushallitus 2014, 65–66.)

Perusopetuslain 16§:ssä korostetaan, että mikäli oppilaalla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on hänellä oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Lisäksi oppilaalla on oikeus saada tukiovetusta, mikäli hän on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea. Perusopetuslain

16a§:ssä korostetaan myös, että oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. (Perusopetuslaki 642/2010, 16§; Perusopetuslaki 642/2010, 16a§.)

Tehostettu tuki järjestetään laadultaan ja määrältään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti ja tuki on suunniteltava kokonaisuutena. Tehostettua tukea annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin. Kaikkia perusopetuksen tukimuotoja voidaan käyttää tehostetun tuen aikana, lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. (Opetushallitus 2014, 64.) Myös Huhtanen (2011, 106–107) muistuttaa, että tehostettu tuki on järjestettävä laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden edellyttämällä tavalla. Tehostettu tuki perustuu opettajien, huoltajien ja oppilashuollon henkilöstön yhteiseen tilannearvioon ja suunnitteluun ja muutoksilla vahvistetaan oppilaan oikeutta tukeen painottaen varhaista ja ennalta ehkäisevää näkökulmaa.

3.2.3 Erityinen tuki

Erityistä tukea tulee antaa niille oppilaille, joiden oppimisen tai kasvun tavoitteet eivät toteudu muilla tukitoimilla. Erityisessä tuessa ovat käytettävissä kaikki mahdolliset perusopetuksen tukimuodot eli moniammatillisen yhteistyön merkitys korostuu. (Laatikainen 2011, 29–30.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 66) painotetaan myös erityisen tuen merkitystä niiden oppilaiden kohdalla, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei muuten riittävästi toteudu. Erityisen tuen tehtävänä on antaa oppilaalle suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea, jotta oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen.

Erityinen tuki muodostuu perusopetuslain määräämästä erityisopetuksesta sekä oppilaan tarvitsemasta muusta tuesta. Oppilaan saama erityisopetus ja muu tuki muodostavat järjestelmällisen ja suunnitelmallisen kokonaisuuden, sillä käytettävissä ovat kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot. On siis hyvä muistaa, että oppilaalla on perusopetuslain mukaan oikeus saada oppimisensa tueksi tukiovetusta ja osa-aikaista erityisopetusta myös osana erityisopetusta. Erityisen tuen avulla vahvistetaan oppilaan itsetuntoa, opiskelumotivaatiota sekä mahdollisuutta kokea oppimisen ja onnistumisen iloa. (Opetushallitus 2014, 66–67.) Perusopetuslain 17§:ssä korostetaan lisäksi, että erityisopetus tulee järjestää oppilaan etu ja

opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (Perusopetuslaki 642/2010, 17§).

Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen, hallintolain mukainen erityisen tuen päätös. Yleensä erityisen tuen päätös tehdään, jos oppilaan saama tehostettu tuki ei ole ollut riittävää. Erityisen tuen päätöksessä tulee päättää oppilaan oikeusturvan ja opetuksen järjestämisen kannalta oleelliset asiat, pääsääntöinen oppilasryhmä, mahdolliset avustajapalvelut sekä tarvittaessa oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä perusopetuslaissa muistutetaan, että erityisen tuen tarpeellisuus tulee tarkistaa toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä. Päätös tulee tarkistaa nivelvaiheiden lisäksi aina myös silloin, jos oppilaan saaman tuen tarve muuttuu sellaisissa asioissa, joista päätöksessä on päätetty. (Hallintolaki 434/2003, 34–36§; Opetushallitus 2014, 68; Perusopetuslaki 642/2010, 17§.)

Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa sekä hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta opettajilta selvitys oppilaan osaamisen etenemisestä. Lisäksi opetuksen järjestäjän on hankittava oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta. Saamiensa selvitysten ja arvioiden pohjalta opetuksen järjestäjä tekee pedagogisen selvityksen. (Hallintolaki 434/2003, 34–36§; perusopetuslaki 642/2010, 17§; perusopetuslaki 1288/2013, 17§.) Kirjallisessa pedagogisessa selvityksessä kuvataan muun muassa oppilaan oppimisen eteneminen, oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, oppilaan saama tehostettu tuki ja arvio eri tukimuotojen vaikutuksista, oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, arvio erityisen tuen tarpeesta sekä arvio ja perustelut sille, tarvitseeko oppilas yhdessä tai useammassa oppiaineessa yksilöllistetyn oppimäärän. Erityisen tuen päätöksen valmistelemiseksi tarvitaan siis pedagoginen selvitys. Lisäksi tulee tarvittaessa hankkia psykologinen tai lääketieteellinen lausunto tai vastaava sosiaalinen selvitys. Erityisen tuen tarpeellisuutta arvioitaessa toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä on oppilaasta tehtävä uusi pedagoginen selvitys. Mikäli erityisen tuen tarve todetaan edelleen tarpeelliseksi, on tehtävä uusi erityisen tuen päätös. Mikäli taas todetaan, että oppilas ei enää tarvitse erityistä tukea, tulee tuen lopettamisesta tehdä päätös. Tällöin oppilas siirtyy tehostetun tuen piiriin. (Opetushallitus 2014, 67–68.)

Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on laadittava yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Ahtiainen (2012, 52–53) määrittelee HOJKSin oppimissuunnitelman tavoin käytännön apuvälineeksi tukijärjestelyjen organisointiin ja seurantaan korostaen, että HOJKS ei ole enää hallinnollinen asiakirja. Henkilökohtaisesta opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta tulee käydä ilmi oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Suunnitelma on tarkistettava oppilaan tarpeiden mukaiseksi tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa. (perusopetuslaki 642/2010, 17a§.) Kaikki erityistä tukea saavan oppilaan tarvitsema tuki kirjataan HOJKSiin, sillä se on kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, sisällöistä, käytettävistä opetusjärjestelyistä, pedagogisista menetelmistä ja oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muistutetaan myös, että erityistä tukea varten tehtävä HOJKS perustuu pedagogiseen selvitykseen kirjattuun tietoon ja erityisen tuen päätöksen sisältöön. Lisäksi HOJKSin laatimisessa voidaan hyödyntää myös oppilaalle osana tehostettua tukea tehtyä oppimissuunnitelmaa. (Opetushallitus 2014, 69.)

Erityinen tuki järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä ja erityistä tukea saava oppilas opiskelee joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Mikäli oppilas opiskelee oppiaineittain, suunnitellaan opetus eri oppiaineissa joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti. Tarvittaessa oppilaalle voidaan määritellä joissakin oppiaineissa erityiset painoalueet. Tällöin hän voi keskittyä opiskelussaan tämän oppiaineen keskeisiin sisältöihin opiskellen oppiainetta vielä yleisten tavoitteiden mukaisesti. Mikäli oppiaineen keskeisiin sisältöihin liittyvien tavoitteiden hyväksyty saavuttaminen ei tuesta huolimatta ole mahdollista, oppiaineen oppimäärä voidaan yksilöllistää. Tällöin oppilaan oppimiselle asetettava tavoitetaso on määriteltävä hänen edellytystensä mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 71.) Myös Oja (2012, 46–47) muistuttaa, että erityistä tukea saavan oppilaan oppiaineita voidaan yksilöllistää, mikäli riittävää tukea ei saada muutoin ja oppilaan tilanne sitä vaatii.

Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluville lapsille, esimerkiksi vaikeasti vammaisille tai vaikeasti sairaille lapsille, tehdään myös päätös erityisestä tuesta. Tällöin lapselle laaditaan HOJKS jo esiopetuksen alkaessa. Tavoitteena on vahvistaa oppilaan valmiuksia niin, että hän selviytyisi opiskelustaan perusopetuksessa mahdollisimman hyvin. Esiopetuksen kesto ja perusopetuksen aloittaminen suunnitellaan aina lapsen edistymisen, tuen tarpeen ja kokonaistilanteen perusteella. (Opetushallitus 2014, 72.) Vaikeimmin kehitysvammaisten

oppilaiden opetus järjestetään oppiainejaon sijasta toiminta-alueittain. Opetuksen järjestämisestä toiminta-alueittain päätetään erityisen tuen päätöksessä. Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle sellaisia tietoja ja taitoja, joiden avulla hän suoriutuu mahdollisimman itsenäisesti elämässään. HOJKSissa kuvataan oppilaan yksilölliset tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä oppilaan edistymisen arviointi kullekin toiminta-alueelle. (Opetushallitus 2014, 73.)

Opetuksen järjestämisestä vastaavien toimielinten jäsenet ovat salassapitovelvollisia lapsen ja hänen perheenjäsentensä henkilökohtaisista oloista ja taloudellisesta asemasta (Perusopetuslaki 642/2010, 40§). Myös tiedot tehostetun ja erityisen tuen antamisesta, opetuksesta vapauttamisesta sekä niihin liittyvät asiakirjat ja asiakirjoihin sisältyvät tiedot ovat salassa pidettäviä (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 621/1999, 24§ 1 mom. 25 ja 29 kohta)

3.3 Tutkimuksia kolmiportaisesta tuesta

Opetushallitus, opettajien ammattijärjestö OAJ sekä opetus- ja kulttuuriministeriö ovat julkaisseet selvityksiä koskien kolmiportaista tukea ja sen toteuttamista, kolmiportaisen tuen vaikutusta kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön sekä siihen liittyvää kehittämistoimintaa.

Opetushallitukselle tekemässään selvityksessä Rinkinen ja Lindberg (2014) kokosivat arviointikyselyn avulla kuntien näkemyksiä tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnasta esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan yhteisenä tavoitteena oli oppilaiden tukeen ja oppilashuoltoon liittyvien käytänteiden kehittäminen ja kehittämistoiminnan aikana kunnat uudistivat opetussuunnitelmansa kyseisten kokonaisuuksien osalta. Arviointiasteikolliseen kyselyyn vastasi 212 kuntaa ja lisäksi tuloksissa huomioitiin avoimiin kysymyksiin vastanneet 93 kuntaa. Selvityksen mukaan 68 prosenttia kyselyyn vastanneista kunnista oli sitä mieltä, että painopisteen siirtyminen varhaiseen tukemiseen on onnistunut hyvin tai erittäin hyvin. Selvityksessä kysyttiin myös, oliko uudistus tehnyt tuesta entistä suunnitelmallisempaa. Lisäksi haluttiin tietää, oliko olemassa olevat tutkimuodot saatu tehokkaaseen käyttöön. Vastanneista kunnista 86 prosenttia oli sitä mieltä, että suunnitelmallisuus oli vahvistunut paljon tai erittäin paljon. Valtaosa vastanneista kunnista (79 prosenttia) oli sitä mieltä, että oppilaan oikeus tukeen oli parantunut paljon tai erittäin paljon, mutta kuitenkin lähes puolet arvioi, ettei oppilaan tukeen ollut paikallisesti osoi-

tettu riittävästi resursseja. Kokonaisuudessaan asteittain vaihtuvan kolmiportaisen tuen katsoi 70 prosenttia vastanneista kunnista toimivan hyvin tai erittäin hyvin. Selvityksessä kysyttiin myös kunnissa toteutettavasta täydennyskoulutuksesta. Vastanneista kunnista 52 prosenttia oli sitä mieltä, että henkilöstö oli kiinnostunut täydennyskoulutuksesta ja 90 prosenttia vastanneista kunnista katsoi, että täydennyskoulutusta oli riittävästi myös tarjolla. (Rinkinen & Lindberg 2014, 12–25.) Tämän selvityksen osalta on hyvä huomioda, että kyselyyn vastasi pääasiallisesti kunnan virkamiesjohto tai hanketta paikallisesti koordinoitunut henkilö.

Opettajien ammattijärjestö OAJ keräsi syksyllä 2012 esi- ja perusopetuksen opettajilta satunnaisotannalla sähköisen kyselyn, jossa selvitettiin oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön sekä oppilaiden saamaan tukeen. Suomenkieliseen kyselyyn tuli perusopetuksen osalta 715 vastausta, ruotsinkieliseen 156 ja esiopetuksen osalta vastauksia kertyi 215. Kyselyn vastausten perusteella opettajat kokevat työnkuvansa muuttuneen lakimuutoksen myötä. Muutos näkyy luokan- ja aineenopettajan työssä muun muassa turhautumisena osaamattomuuteen ja työmäärän hallitsemattomuuteen. Joka kolmas kyselyyn vastanneista opettajista oli sitä mieltä, että opetuksessa eniten ovat lisääntyneet moniammatillinen yhteistyö, muiden opettajien kanssa tehtävä yhteistyö sekä kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Kyselyyn vastanneiden mukaan yhteistyö vie aikaa opetus- ja suunnittelutyöltä ja yhteistyön lisääntyminen lisää osittain jaksamista. Opettajat kertoivat myös suunnitelmallisuuden ja dokumentoinnin lisääntyneen. Kyselyyn vastanneiden mukaan henkilöstön vajaus koetaan suureksi puutteeksi muiden puuttuvien resurssien ohella. Oppilaan saama tuki oli kyselyn mukaan riippuvainen tukikeinoista ja tukiopestusta sai tarpeen mukaan yli 80 prosenttia oppilaista. Oppilaan on lain mukaan saatava aina viipymättä oppimista ja koulunkäyntiä tukevia tukitoimia. OAJ:n kyselyn mukaan perusopetuksen opettajista kolme neljästä oli sitä mieltä, että oppilaat eivät saa viipymättä tarvitsemansa tukea. Kyselyn avoimissa osioissa opettajat kertoivat opetusryhmien haasteellisuudesta. Opettajien mielestä erityistä tukea saavan oppilaan opettamiseen ja ohjaamiseen kuluu paljon opettajan aikaa, joka on pois luokan muilta oppilailta. Lisäksi tuen kirjaaminen ja pedagogisten asiakirjojen laatiminen vie opettajan aikaa. (Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2012, 2–23.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014) on myös koonnut selvityksen kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Selvityksen pohjana käytettiin aineistoja kahdeksasta erillisestä selvityksestä ja tutkimushankkeesta, joista yksi oli edellä esitelty OAJ:n kysely. Selvitykset käsittelivät oppimisen ja koulunkäynnin tukea eri näkökulmista.

Ahtiaisen et al. (2012) tutkimuskohteena on ollut seurata, miten Erityisopetuksen strategian pohjalta tehdyt muutokset näkyvät käytännössä kuntien toiminnassa. Tässä opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa kuvataan kehittävän arvioinnin toimintaa ja kehittämistoiminnan keskeisiä saavutuksia ja tuloksia. Raportissa kerrotaan esimerkiksi erityisopetuksen muutoksesta tilastojen valossa sekä seikkaperäisesti kuvataan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen järjestäminen. Kolmiportaisesta tuesta kertovat myös Björn, Aro, Koponen & Fuchs (2015) artikkelissaan, jossa verrataan Yhdysvaltojen RTI-mallia ja Suomen kolmiportaista tukimallia keskenään. Yhdysvaltojen intensiteetiltään ja sisällöltään tarkka tukimalli eroaa Suomen enemmänkin hallinnollisesta mallista esimerkiksi erityisopetuksellisten tukitoimien määrässä tuen alemmilla tasoilla.

Kolmiportaisesta tuesta on tehty pro gradu –tutkimuksia sisällöltään hieman erilaisista näkökulmista. Marjaana Pitkäsen (2015) tutkimus kertoo opettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta, kun taas alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ovat tutkineet Hanna-Leena Linnatie ja Hanna-Leena Voho (2014). Outi Laakso (2012) on tutkimuksessaan perehtynyt vantaalaisen alakoulun tapaan toteuttaa kolmiportaista tukimallia.

4 Tutkimuksen toteutus

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tukimalli otettiin Suomessa käyttöön neljä vuotta sitten. Kandidaatin tutkielmassani keväällä 2015 selvitin kolmiportaisen tukimallin sisältöä. Kerroin tutkielmassani kolmiportaisen tuen toteutuksesta käyttäen apuna alan kirjallisuutta. Lisäksi selvitin, millaiset tekijät Suomessa ja maailmalla vaikuttivat siihen, että Suomessa otettiin käyttöön uusi kolmitasoinen tukimalli. Tässä pro gradu –tutkimuksessa haluan perehtyä asiaan syvällisemmin ja kuulla luokanopettajien kokemuksia kolmiportaisesta tuesta. Mielestäni on tärkeää kuulla luokanopettajien kokemuksia, sillä juuri he ovat oppilaan kouluarjessa ensisijaiset tuen toteuttajat ja alkuunpanijat. Lisäksi luokanopettaja tuen toteuttajana pystyy parhaiten kokemukseensa pohjautuen kertomaan kolmiportaisen tuen toteuttamisen vahvuuksista ja haasteista koulun arjessa.

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja ja tutkimuskysymysten kautta määrittelen tutkimuksen tavoitteet. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka metodologiseksi lähtökohdaksi olen valinnut fenomenologian. Tässä luvussa kerron fenomenologisen tutkimuksen periaatteista, määrittelen laadullisen tapaustutkimuksen ja kerron, miten nämä tässä tutkimuksessa toteutuvat. Lisäksi perustelen tutkimuksen kohdejoukon valinnan sekä esittelen aineistonkeruumenetelmän ja aineiston analysoinnin.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on selvittää, miten oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki näkyy erään pohjoispohjanmaalaisen kunnan luokanopettajien työssä luokanopettajien kokemana. Haluan kuulla opettajien omakohtaisia kokemuksia kolmiportaisen tuen antamisesta. Lisäksi selvitän tutkimuksen avulla, millaisia vahvuuksia ja haasteita luokanopettajat näkevät tukimallin toteuttamisessa. Tutkimuksen tuomana lisäantina toivon saavani luokanopettajilta kehittämisideoita kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen.

Tutkimuksessa haen vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki näkyy luokanopettajan työssä hänen kokemanaan?
2. Mitkä ovat kolmiportaisen tuen toteuttamisen vahvuudet luokanopettajan kokemana?
3. Mitkä ovat kolmiportaisen tuen toteuttamisen haasteet luokanopettajan kokemana?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin saamaan selville, millaisilla keinoilla luokanopettajat auttavat oppilasta luokassaan koulupäivän aikana oppimisessa ja koulunkäynnissä. Lisäksi haluan kuulla luokanopettajien kokemuksia siitä, miten kolmiportaisuus näkyy koulun arjessa. Toisen tutkimuskysymyksen avulla haastan luokanopettajia pohtimaan kolmiportaisen tuen hyötynäkökuilma toisaalta luokanopettajan työssä, toisaalta oppilaiden koulupäivässä. Viimeisen tutkimuskysymyksen kautta luokanopettajat pääsevät kriittisesti arvioimaan oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaista tukea ja samalla he voivat esittää kehittämisehdotuksia koskien tukimallia.

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta lähdetään usein jäsentämään vertaamalla sitä määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen – ikään kuin ne olisivat toistensa vastakohtia tai toisensa poissulkevia (Puusa & Juuti 2011, 47). Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus ovat kuitenkin lähestymistapoja, joita käytännössä on vaikea tarkasti erottaa toisistaan. Niinpä ne tulisikin nähdä toisiaan täydentävinä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 131–133.) Laadullisen lähestymistavan yhtenä keskeisenä tunnuspiirteenä voidaan pitää todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivisen luonteen korostamista. Laadullisen tutkimuksen keskiössä ovat tutkittavien kokemukset ja tutkimuksen tehtävänä on antaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman mielekäs tulkinta. (Puusa & Juuti 2011, 48.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei suosita mitään tiettyä tutkimusmenetelmää, vaan tutkimus on mahdollista suorittaa käyttäen useita erilaisia aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä (Denzin & Lincoln 2000, 6). Tuomen ja Sarajärven (2006, 73) mukaan yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Näitä menetelmiä voidaan käyttää joko vaihtoehtoisina, rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä tutkittavan ongelman mukaan. Tutkijan pohiessa sopivaa aineistonkeruumenetelmää on hyvä tiedostaa, että laadullinen tutkimus keskittyy tarkastelemaan yksittäisiä tapauksia ja tutkimuksessa oleellista on osallistuvien ihmisten näkökulman korostaminen ja tutkijan vuorovaikutus yksittäisen havainnon kanssa (Puusa & Juuti 2011, 47).

Laadullisessa tutkimuksessa teoriolla on tärkeä rooli toimia aineistonkeruun perustana. Aineiston hankkimisen tulee rakentua lähtökohtaisesti aiemman teoretiedon varaan huolimatta siitä, millaista aineistonkeruumenetelmää tutkimuksen teossa tullaan käyttämään. Teoriolla

on siten tärkeä merkitys myös laadullisen aineiston analyysivaiheessa. Rakentaessaan tutkimukselleen teoreettista viitekehystä tutkija tarkastelee löydöksiään rakentamansa viitekehysten kautta. Teoriatietoa tarvitaan myös tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa, sillä laadullinen tutkimus ei voi olla tieteellinen ilman että saadut tulokset saatetaan vuoropuheluun aiemman teoriatiedon kanssa. (Puusa & Juuti 2011, 54.)

Toteutan tämän tutkimuksen laadullisena tutkimuksena. Tutkimuskysymysten mukaisesti tutkimukseni kohteena ovat luokanopettajien kokemukset kolmiportaisesta tuesta eli näin laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti korostuu todellisuus ja kerättävän tiedon subjektiivinen luonne. Laadullisella tutkimusotteella kykenen parhaiten tarkastelemaan valittua ilmiötä eli kolmiportaista tukea. Aiempaan tutkimus- ja teoriatietoon perehtymällä saan lisättyä esiymmärrystäni kolmiportaisesta tuesta ja samalla rakennan pohjaa aineistonkeruulle.

Tapaustutkimus voidaan määritellä empiiriseksi tutkimukseksi, joka monilla tavoin hankittuja tietoja hyödyntäen tutkii yksittäistä tapahtumaa tietyssä ympäristössä. Tapaustutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä syvällisemmin. Lähtökohta tapaustutkimukselle on usein toiminnallinen ja tutkimuksen tuloksia myös sovelletaan käytännössä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonhankintametodina tapaustutkimus on keskeisessä asemassa. (Metsämuuronen 2003, 170–171.)

Laadullisen tutkimuksen työtapoja käsittelevän kirjan (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10–18) mukaan tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Tutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa. Tapaustutkimus on yhdistelevää siten, että taustateoriat ja menetelmät valitaan eri yhteyksistä liittäen toisiinsa eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutkimuksen teosta. Tässä tutkimuksessa perehdyn opettajien todellisiin kokemuksiin opetustilanteissa. Pyrin opettajien kokemuksia tutkimalla löytämään laadullisia samankaltaisuuksia tutkimukseni kohteesta ja samalla lisään omaa ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä.

Erikssonin ja Koistisen (2014, 4–8) määritelmän mukaisesti tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, joiden määrittely, analysointi ja ratkaisu on tapaustutkimuksen keskeisin tavoite. Näin ollen tapaustutkimuksessa ei ole koskaan itsestään selvää tai yhdenmukaista, miten tutkittavat tapaukset valitaan, rajataan ja perustellaan. Tapaustutkimuksen katsotaan myös usein olevan lähestymistavaltaan kontekstuaalista eli tutkittavaa tapausta halutaan ymmärtää osana tiettyä ympäristöä. Juuri tapaustutkimuksen kontekstuaalista luonnetta korostaa myös Syrjälä et al. (1994, 11) mainiten, että tapaustutkimuksessa on kyseessä

käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Tämän tutkimuksen avulla etsin juuri tietyn pohjoispohjanmaalaisen kunnan alakoulujen luokanopettajien käytänteitä kolmipor-taisen tuen toteuttamisessa. Tutkimusjoukon huolellisella valinnalla ja aiheen rajaamisella pyrin saavuttamaan Erikssonin ja Koistisen mainitseman tapaustutkimuksen keskeisen ta-voitteen.

4.3 Fenomenologia metodologisena lähestymistapana

Fenomenologian perustaja on saksalainen filosofi Edmund Husserl (1859–1938), joka mää-rittelee fenomenologisen tieteen tarkoitukseksi tutkia tietoisuudessamme olevaa ymmärrystä ilmiöstä eli noemaa. Fenomenologia tutkii tietoisuuden rakenteita havainnon kokemuksessa ja lähestymistavan mukaan tieto on aina yhteydessä inhimilliseen älylliseen toimintaan. Fe-nomenologiassa pyritään löytämään eroja tutkittavan ilmiön ja sen olemuksen välillä. Tut-kimusprosessissa tapahtuvan tiedostuksen avulla ilmiö ja sen olemus saadaan erotetuksi toi-sistaan. Husserlin mukaan kaikki tieto nojaa esiteoreettiseen kokemukseen ja tämän koke-muksen maailma on elämismaailma. Tästä johtuen palautuminen kokemuksen maailmaan on samalla palautumista elämismaailmaan eli siihen maailmaan, jossa elämme ja joka muo-dostaa pohjan kaikelle tietämiselle ja kaikelle tieteelliselle määrittelylle. (Juden-Tupakka 2007, 62-63.) Perttula (1995, 7) tulkitsee samansuuntaisesti Husserlin näkemystä kokemuk-sesta. Husserl suuntasi kiinnostuksensa maailman tutkimiseen juuri sellaisena, kuin se näyt-täytyy inhimillisessä kokemuksessa. On tutkittava ihmisen tajunnassa rakentuvaa ulkoista maailmaa ja ulkoinen maailma välittyy ihmiselle kokemuksessa. Halutaan siis löytää ne ta-vat, joilla tietoisuus jäsentää ulkomaailmaa.

Laine (2007, 28–31) korostaa myös kokemuksen käsitteen merkitystä fenomenologisessa tutkimuksessa. Kokemus käsitetään ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa eli siihen maailmaan, jossa hän elää. Näin ollen fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2006, 33–36) tarkentavat fenomenologisen tutkimuksen kohteeksi inhimillisen kokemuksen tutkimisen. Heidän mu-kaansa kokemus kuitenkin muotoutuu merkitysten mukaan, sillä ihmisen suhde maailmaan ymmärretään intentionaaliseksi ja siten kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotakin. Fenome-nologisen tutkimuksen pääasialliseksi kohteeksi ilmentyy siis inhimillisen kokemuksen mer-kitys (Heikkinen & Laine, 1997, 19; Laine, 2007, 29).

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee Laineen (2007, 31–32) mukaan osaksi fenomenologista tutkimusta tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikalla Laine tarkoittaa yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hänen mukaansa hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista muistaen, että ymmärtämisen tulkinnan pohjana on aina aiempi ymmärrys. Näin ollen fenomenologisen tutkimuksen lähestymistapaan voidaan liittää hermeneuttinen esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä, sillä ymmärtäminen etenee kehämäisenä liikkeenä. Tällaisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys.

Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa haluan saada vastaukset tutkimuskysymyksiini kuulemalla luokanopettajien kokemuksia kolmiportaisesta tuesta. Ilmiönä kolmiportainen tuki on läsnä luokanopettajan arjen käytänteissä ja kokemus tuen toteuttamisesta syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Etsin fenomenologisen lähestymistavan avulla merkityksiä, joiden avulla luokanopettajan kokemus kolmiportaisesta tuesta muotoutuu. Fenomenologinen merkitysteoria sisältää myös ajatuksen ihmisen yhteisöllisyydestä. Yhteisön jäsenenä luokanopettajille on muodostunut yhteisiä merkityksiä ja tämän vuoksi jokaisen luokanopettajan kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä (vrt. Laine 2007, 29–30). Tutkimuksen avulla haluan myös laajentaa omaa ymmärrystäni tutkimuksen kohteesta. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei yleensä käytetä teoreettista viitekehystä määrittämään ennalta tutkimuksen kohdetta, sellaista pidetään pikemminkin esteenä pyrittäessä löytämään alkuperäisiä kokemuksia (Laine 2007, 35). Arkikokemukseni sekä aiemmat tutkimukset kolmiportaisesta tuesta määrittävät kuitenkin esiymmärrystäni tutkimuksen aiheesta. Pysin kriittisesti ottamaan etäisyyttä tutkimuskohteeseen kyseenalaistamalla ja refleктоimalla ennakkooletuksiani. Vasta tutkimuksen lopussa tuon esille arkikokemukseen pohjautuvat ennakkokäsitykseni ja aiemmin tehdyt tutkimukset ja saatan ne keskustelemaan keskenään tutkimuksesta saatujen tulosten kanssa (vrt. Laine 2007, 34–36).

4.4 Tutkimuksen aineiston hankinta

Tutkimuksen kokonaisluonteen ymmärtäminen on ensisijaisen tärkeää tutkimuksen teossa. Vaikuttavin tekijä on tutkimusongelma, sillä sen myötä syntyvät päätökset siitä, millaiseen tutkimusasetelmaan päädytään, millaista aineistoa hankitaan ja millaisin menetelmin aineisto kannattaa kerätä. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 15.) Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa tutkimusongelman mukaisesti halusin selvittää, miten oppimisen ja koulunkäynnin

kolmiportainen tuki näkyy luokanopettajan työssä luokanopettajan kokemana. Pohdin eri vaihtoehtoja empiirisen aineiston keräämiseksi. Yhtenä vaihtoehtona pidin havainnointia, sillä autenttisen luokassa tapahtuvan opetustilanteen seuraaminen olisi antanut konkreettisia vastauksia tutkimuskysymyksiini. Hylkäsin kuitenkin havainnoinnin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä aikataulullisista syistä, sillä mielestäni laadukkaan aineiston koon saamiseksi havainnointia olisi pitänyt suorittaa pitkällä aikavälillä kymmenien tuntien ajan. Harkitsin myös kirjoitelmien keräämistä. Kirjoitelmien avulla luokanopettajat voisivat kertoa omista käytänteistään koskien kolmiportaista tukea. Arvelin kuitenkin, että en välttämättä saa haluamaani tarpeeksi syvällistä pohdintaa tutkimukseni kohteesta kirjoitelmien avulla. Menetelmän valintaa ohjasi mielestäni se, millaista tietoa etsin ja tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin uskoin saavani parhaiten vastaukset haastattelujen avulla.

Haastattelussa ollaan suoraan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa ja haastattelu onkin käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja (Hirsjärvi & Hurme 2014, 34). Tutkimustarkoitusta varten haastattelu on ymmärrettävä systemaattisena tiedonkeruun muotona ja sillä pyritään saamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa. Haastattelut voidaan jaotella strukturoituihin haastatteluihin, teemahaastatteluihin ja avoimiin haastatteluihin. (Hirsjärvi et al. 2007, 202–203.) Tässä tutkimuksessa hankin aineiston teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa on tyypillistä, että haastattelun aihepiiri ja kysymysten muoto ovat haastateltavalla tiedossa. Vaikka kysymykset ovat siis kaikille haastateltaville samat, vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin ja haastattelijä voi vaihdella kysymysten järjestystä. (Eskola & Suoranta 1998, 86–89; Hirsjärvi & Hurme 2014 47–48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 202–205.)

Teemahaastattelun käyttöä fenomenologisesti suuntautuneessa tapaustutkimuksessa kritisoiivat sekä Vilkka (2015, 135) että Laine (2007, 35). Laineen mukaan fenomenologisen haastattelun haastattelukysymysten tulisi olla mahdollisimman vähän haastateltavia ohjaavia. Samoilla linjoilla on Vilkka pohtiessaan haastattelun kysymysten muotoiluun asetettuja tavoitteita. Tässä tutkimuksessa suoritan haastattelut puolistrukturoidun haastattelun avulla niin, että pyrin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman luonnollisen ja keskustelunomaisen. Haastattelukysymykset esitän haastateltaville niin, että etukäteen päättämäni teema-alue säilyy, mutta kysymykset ohjaavat haastateltavan vastaamaan kuvailevasti ja kertomuksenaomaisesti (vrt. Vilkka 2015, 135).

Esiymmärrystä tutkimusaiheeseen olen muodostanut jo usean vuoden ajan toimiessani luokanopettajana ja laaja-alaisena erityisopettajana. Lisäksi olen perehtynyt aiheeseen lukeamalla alan kirjallisuutta. Kesällä 2015 hahmottelin tulevan tutkimukseni toteutusta tarkemmin keskustelemalla työni aiheesta muutamien opettajien kanssa ja näin muodostin vähitellen itselleni käsityksen siitä, miten tutkimuksen tulen toteuttamaan.

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu viidestä teemahaastattelusta. Lähestyin erään pohjoispohjanmaalaisen kunnan viiden alakoulun rehtoria sähköpostitse ja kerroin tutkimuksistani. Valitsin rehtorien avustamina jokaisesta alakoulusta yhden sellaisen luokanopettajan, joka on toiminut opettajana yli kymmenen vuoden ajan. Näin halusin varmistaa, että haastateltavat ovat ehtineet toteuttaa opetustyössään kolmiportaista tukea koko sen nelivuotisen olemassaolon ajan. En halunnut tutkimukseeni mukaan erityisopettajia, sillä halusin kuulla juuri luokanopettajien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Valitsin jokaisesta kunnan alakoulusta opettajan haastateltavakseni, sillä vaikka en vertaile tutkimuksessani kouluja keskenään, halusin saada tutkimukseni avulla käsityksen koko kunnassa toteutettavasta kolmiportaisesta tuesta. Haastateltavien määrän valintaa perustelen myös sillä, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan jotain ilmiötä ja ymmärtämään tiettyä toimintaa. Eskola & Suoranta (1998, 18) muistuttavat myös laadullisen tutkimuksen luonteesta. Tutkijoiden mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Tällaista tutkimuskohteen valintaa he kutsuvat harkinnanvaraiseksi otannaksi. Valitsin siis harkinnanvaraisesti haastateltavakseni sellaiset luokanopettajat, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tällaista harkinnanvaraista otantaa Tuomi ja Sarajärvi (2006, 88) kutsuvat myös eliittiotannaksi. Tutkimuksen perusjoukko voi siis olla pieni, mutta tutkimuksen tiedonantajiksi valitaan vain henkilöt, joilta oletetaan saatavan parhaiten tietoa tutkimuksen kohteesta.

Tutkimukseni kohdejoukoksi valikoitui viisi naista, jotka kaikki olivat koulutukseltaan luokanopettajia. Heistä neljä toimi tutkimushetkellä 3. luokan opettajina ja yksi 3.-4. luokan opettajana. Haastateltavien luokanopettajien työkokemus opettajana toimimisessa vaihteli 15 vuodesta 37 vuoteen. Kunnan viidestä alakoulusta pienimmässä oli oppilaita noin 80 ja suurimmassa yhtenäiskoulussa noin 1000. Koska haastattelujen avulla halusin saada selville yksittäisten luokanopettajien kokemuksia kolmiportaisesta tuesta, haastateltavilta en erikseen pyytänyt suostumuskaavaketta haastattelua varten. Suostumuskaavaketta ei myöskään tarvittu rehtoreilta, sillä tutkimuksessani ei vertailtu kunnan kouluja keskenään.

Tutkimukseni onnistumisen kannalta halusin suorittaa yhden haastattelun pilottitarkoituksessa ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä. Tätä loppukesällä 2015 nauhoitettua haastattelua en luonnollisestikaan käyttänyt lopullisia tuloksia käsitellessäni. Halusin pilottihaastattelun avulla esitellä teemahaastattelun tutkimuskysymysten toimivuuden. Samalla testasin nauhurin toiminnan sekä sain käsityksen haastattelun tekemiseen tarvittavasta ajasta. Pilottihaastattelun perusteella muokkasin hieman tutkimuskysymyksiä lisäten niihin muutamia apukysymyksiä. Näin halusin taata sen, että varsinaisia tutkimushaastatteluja suorittaessani jokaisen haastateltavan kanssa käymme läpi samat tutkimusta koskevat etukäteen päätetyt tema-alueet.

Varsinaiset viisi tutkimushaastattelua tein yksilöhaastatteluina nauhurille tallentaen elo- ja syyskuussa 2015. Kerroin haastatteluun suostuneille opettajille tutkimukseni aiheen jo aika-aulua suunnitellessamme ja lähetin heille etukäteen sähköpostitse tiedoksi tutkimuskysymykset apukysymyksineen (LIITE 1). Näin halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden suunnata ajatuksensa valmiiksi kolmiportaiseen tukeen ja sen toteuttamiseen ennen varsinaisen haastattelun suorittamista. Tuomi ja Sarajärvi (2006, 75) suosittelevat myös tällaista eettisesti perusteltua käytäntöä, jotta haastattelussa saadaan mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Haastatteluista neljä suoritin haastateltavien omilla kouluilla kouluajan ulkopuolella ja yhden kotonani. Haastatteluajankohdan ja -paikan tarkalla suunnittelulla halusin varmistaa häiriöttömän haastattelutilanteen. Pidin tärkeänä haastattelutilanteen luonnollista ja vuorovaikutuksellista ilmapiiriä mahdollisimman aitojen ilmaisujen aikaansaamiseksi. Teemahaastattelun etuna pidin lisäksi sitä, että vaikka yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu eteni etukäteen suunniteltujen tema-alueiden mukaisesti, tämä vapautti haastattelutilanteen tutkijan näkökulmasta ja toi tutkittavan äänen paremmin kuuluiin. Teemahaastattelu ottaa huomioon ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioilleen antamansa merkitykset ovat keskeisiä syntyessään vuorovaikutustilanteissa. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 48.)

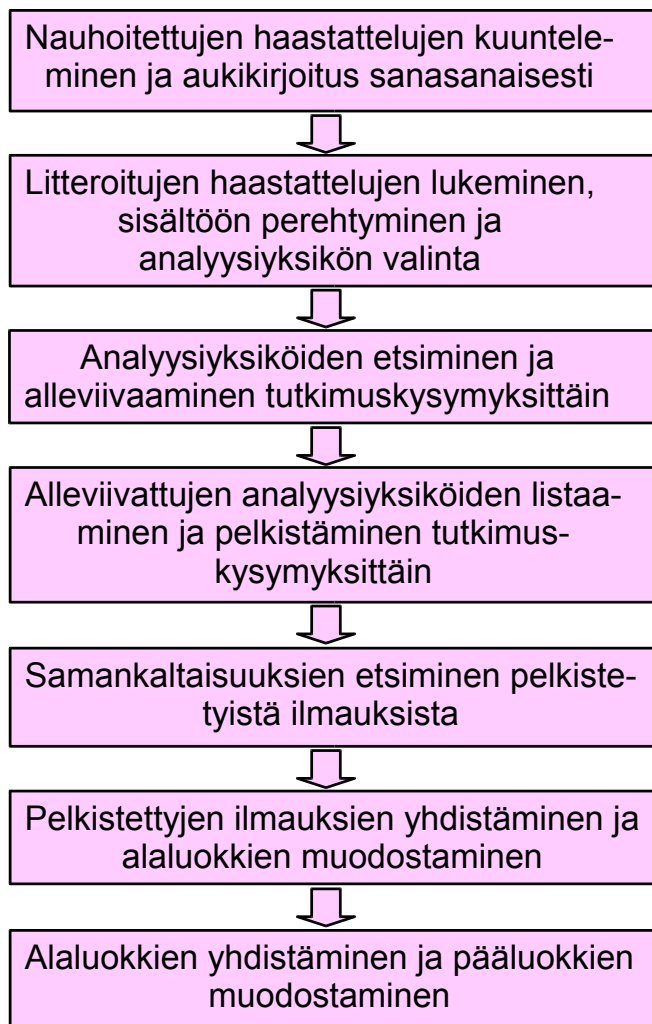
4.5 Tutkimuksen aineiston analysointi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sillä pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysia voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti että teorialähtöisesti.

Sisällönanalyysin avulla pyritään siis järjestämään saatu tutkimusaineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysoinnin tarkoituksena on myös informaatioarvon lisääminen, koska hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan selkeää ja yhtenäistä informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93, 109–110.) Myös Puusa (2011, 118) määrittelee sisällönanalyysin keinoksi jäsentää empiirinen aineisto tulkintaa varten. Analyysissä on pyrittävä totuudenmukaisuuteen, uskottavaan tulkintaan sekä perustelemaan tehtyjä ratkaisuja.

Tässä tutkimuksessa käytin analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka perustuu aineiston luokitteluun aineiston sisältämien samankaltaisuuksien perusteella (Silverman 2001, 123). Tutkimukseni analyysivaiheessa aikaisemmat teoretiedot eivät ohjanneet analyysin tekemistä. Pyrin ennen analysoinnin aloittamista irtautumaan teoretiedosta reflektoidulla ennako-oletukseni tutkimukseni aiheesta ja kirjaamalla ne ylös. Tällä tavoin sulkeistin aikaisemman tiedon analyysin ulkopuolelle niin, että se ei vaikuttanut analyysiin tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2006, 97). Tällaisessa fenomenologiaan kuuluvassa tietoisessa metodissa, reduktiossa, pyritään irtautumaan luonnollisesta asenteesta. Tätä voidaan kuvata myös pyrkimyksenä havainnoida asioita, kuten kohtaisi ne ensimmäistä kertaa. Reduktiossa siis reflektoidaan luonnollista asennetta ja siirretään se omassa mielessä syrjään eli sulkeistetaan. Näin pyrin tavoittamaan luokanopettajien välittömän kokemuksen tutkittavasta ilmiöstä. (ks. Perttula 1995, 10.) Aineiston analyysivaiheessa etenin aluksi aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa analyysia jäsentämään tein teoreettisia kytkentöjä tutkimuksen viitekehystä apuna käyttäen teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 97–99.)

Tutkimusaineiston aineistolähtöinen sisällönanalyysi eteni Tuomen ja Sarajärven (2006, 110–116) esittämän kolmevaiheisen prosessin mukaisesti. Analyysin aluksi redusoin eli pelkistin aineistoni. Tämän jälkeen suoritin aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn. Viimeisenä vaiheena oli abstrahointi eli teoreettisen käsitteen luominen, joka tässä tutkimuksessa siis tapahtui teoriaohjaavasti. Kuviossa 2 esitän tutkimusaineiston analyysin etenemisen vaiheittain tässä tutkimuksessa.



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen tässä tutkimuksessa. (mukaiillen Tuomi & Sarajärvi 2006, 111)

Nauhoitettuja haastatteluja kertyi yhteensä noin viisi tuntia. Tallensin kaikki haastattelut tietokoneelle ja muistitikulle litteroinnin suorittamista varten. Tallennusvaiheessa nimesin jokaisen haastateltavan peitenimellä (LO1, LO2, LO3, LO4 ja LO5) ja jatkossa käytin haastateltavista pelkästään peitenimeä, jotta haastateltavien luokanopettajien henkilöllisyyttä ei voida tunnistaa. Litterointivaiheessa käytin apunani tutkimusapulaista ja ennen litterointien aloittamista kävimme tarkasti yhdessä läpi, millä tavoin litterointi tulisi suorittaa yhteneväisen lopputuloksen aikaansaamiseksi. Haastattelut litteroitiin huolellisesti sanasanaisesti ja litteroituja sivuja kertyi yhteensä 41.

Seuraavaksi tutustuin kirjallisessa muodossa olevaan aineistoon lukemalla kaikki haastattelut läpi lukuisia kertoja. Palautin mieleeni myös tutkimukselle asettamani kolme tutkimus-

kysymystä (ks. kohta 4.1). Jotta aineiston pelkistäminen pystyttäisiin aloittamaan, tulee sisällönanalyysissä määrittää analyysiyksikkö, johon analyysi kohdistuu. Analyysiyksikkönä voi olla yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus ja analyysiyksikön määrittämistä ohjaavat sekä tutkimuskysymykset että aineiston laatu. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 112.) Tutkimukseni analyysiyksiköiksi määritin lauseen ja ajatuskokonaisuuden. Nyt pystyin tutkimuskysymysten ohjaamina etsimään kysymyksiä kuvaavia analyysiyksiköitä. Tutkimuskysymysten avulla etsin ikään kuin oleellisia johtolankoja koko aineistosta. Nämä analyysiyksiköt alleviivasin erivärisillä korostustusseilla. Tämän jälkeen kirjasin kaikki merkittäväni analyysiyksiköt erilliselle paperille allekkain tutkimuskysymyksittäin ja näin sain aineistosta karsittua pois tutkimukselle epäolennaiset osat. Etsin siis aineistosta tutkimuskysymyksiini pohjaten ilmaisuja, jotka käsittelivät kolmiportaista tukea konkreettisen toiminnan kautta; ilmaisuja, jotka käsittelivät kolmiportaista tukea vahvuuksien näkökulmasta ja ilmauksia, jotka käsittelivät kolmiportaista tukea tuen toteuttamisessa ilmenneiden haasteiden näkökulmasta. Eli tein litteroidusta haastatteluaineistosta kolme erillistä aineistolähtöistä sisällönanalyysia kolmen tutkimuskysymyksen ohjaamina.

Lopuksi tutkimuskysymyksittäin kootuista alkuperäisilmauksista muodostin pelkistetyt ilmaukset. Taulukossa 2 on esimerkki aineiston redusoinnista eli alkuperäisilmausten pelkistämisestä. Tämän taulukon alkuperäisilmauksia on ohjannut ensimmäinen tutkimuskysymys.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston redusoinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana.

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
”Ja sitte pitää kirjata niinku sinne oppimissuunnitelmaan tai HOJKS:iin mustaa valkoselle.” LO4	Kirjataan oppimissuunnitelmaan
”Mun mielestä siinä on kaikkein parasta se, että oikeesti sun on kirjattava koneelle ja sun on suunniteltava ja sun on huomioitava se lapsi.” LO5	Kirjataan koneelle
”Varmaan se on semmosta systemaattisuutta ja sitä, että asiat kirjataan ylös säännöllisesti ja pannaan ylös, että milloin niihin palataan ja milloin tarkistetaan.” LO2	Kirjataan ylös

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
”Ja sitte se on mun mielestä silta kotiin. Että ihan oikeesti työkalu, jonka välityksellä voidaan miettiä, että miten kotona voidaan tukea.” LO5	Työkalu tiedon välitykseen
”Sieltä pystytään tarkistamaan, että mitä me sovitettiin ja miten me ajottiin tehdä ja sitte taas kun meiltä lähtee ne lapset jo silloin neljännen luokan jälkeen eikä jää tänne, niin näkee sitte siitä sitä historiaa helposti dokumenteista toisen koulun opettajat, että mitä on tehty.” LO2	Dokumentti siirryttäessä toiseen kouluun
”Että kun mullakin on oppilas, jolla on oma oppimissuunnitelma, niin olen sitten hänen terapeutinsa kanssa ihan yhteyksissä ja yhdessä mietitty ja kirjattu miten siellä koulussa voitaisiin niinkö auttaa sitä lasta.” LO1	Yhdessä terapeutin kanssa
”Kyllä se on ollut selkeä täyttää ja kun on saanut apua ja kun erityisopettaja on ollut siinä mukana.” LO2	Yhdessä erityisopettajan kanssa

Aineiston redusoinnin jälkeen luin alkuperäisen haastatteluaineiston vielä huolellisesti läpi varmistuakseni siitä, että huomioin kaikki aineistossa ilmenevät merkityskokonaisuudet ja tarkistin, että ne vastaavat luokanopettajien ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä. Toisaalta varmistuin myös siitä, että en sortunut aineiston ylitulkintaan. Otin huomioon myös sen, että sama analyysiyksikkö saattoi sisältää ilmauksen muihinkin tutkimuskysymyksiin. Alkuperäisilmausten läpikäyminen oli perusteltavaa myös siksi, että redusoinnin jälkeen haastatteluaineisto muuttui selkeästi pelkistetympään ja tiiviimpään muotoon.

Seuraavaksi oli vuorossa aineiston klusterointi eli ryhmittely. Pelkistetyt ilmaukset listasin erilliselle paperille ja aloin etsimään aineistosta samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmittelin ja yhdistin omaksi alaluokaksi. Jokaisen alaluokan nimesin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tällaisessa luokittelussa aineisto tiivistyi entisestään, koska alkuperäisilmauksista muodostetut pelkistetyt ilmaukset sisällytetään ylempiin käsitteisiin. Taulukossa 3 on esimerkki aineiston klusteroinnista, jossa olen ryhmitellyt pelkistettyjä ilmauksia alaluokiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Kirjataan oppimissuunnitelmaan Kirjataan koneelle Kirjataan ylös	Kirjaaminen
Työkalu tiedon välitykseen Dokumentti siirryttäessä toiseen kouluun	Tiedon siirto
Yhdessä terapeutin kanssa Yhdessä erityisopettajan kanssa	Yhteistyö

Klusteroinnin avulla luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle sekä saadaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 113). Tässä tutkimuksessa aineiston ryhmittelyn jälkeen alaluokiksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostuivat (1) kirjaaminen, (2) tiedon siirto, (3) yhteistyö, (4) oppitunnin aikana annettava tuki, (5) koulussa annettava tuki, (6) koulun ulkopuolella annettava tuki, (7) yhteistyö koulun sisällä, (8) moniammatillinen yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, (9) yhteistyö kodin kanssa (10) seuranta, (11) suunnittelu, (12) oppilaan sijoittuminen luokkaan ja (13) lähikouluperiaate.

Aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn jälkeen on vuorossa aineiston abstrahointi. Tässä sisällönanalyysin vaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tämän valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä edetään pelkistetyistä ilmauksista alaluokkien kautta teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Luokituksien yhdistelemistä eli käsitteellistämistä jatketaan niin kauan, kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 114.) Tässä tutkimuksessa toteutin abstrahoinnin muodostamalla alaluokista pääluokat. Koska pääluokkien mielekäs yhdistäminen ei sisällön näkökulmasta enää ollut mahdollista, pystyin toteamaan pääluokkien olevan vastaukset tutkimuskysymyksiin. Taulukossa 4 esitetään tämän tutkimuksen aineiston abstrahointi ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Eli ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana alaluokat yhdistetään pääluokkiin.

Taulukko 4. Aineiston abstrahointi ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana

ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA
Kirjaaminen Tiedon siirto Yhteistyö	Asiakirjat
Oppitunnin aikana annettava tuki Koulussa annettava tuki Koulun ulkopuolella annettava tuki	Tukitoimet
Yhteistyö koulun sisällä Moniammatillinen yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa Yhteistyö kodin kanssa	Yhteistyö
Seuranta Tuen suunnittelu	Varhainen puuttuminen
Oppilaan sijoittuminen luokkaan Lähikouluperiaate	Inklusio

Suoritin aineistolähtöisen sisällönanalyysin Tuomen & Sarajärven (2006, 110–116) kolmevaiheisen prosessin mukaisesti myös toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen ohjaamina. Abstrahointivaiheessa pääluokat nimesin teoriaohjaavasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ilmenevillä sekä Pitkäsen (2015, 65, 79, 86) tutkimuksessa käytetyillä käsitteillä. Palasin vielä abstrahoinnin jälkeen uudelleen alkuperäisaineistoon ja luin ne huolellisesti läpi. Näin halusin varmistaa, että kaikki merkityksiköt tulivat varmasti huomioituiksi. Halusin myös varmistaa, että olen ymmärtänyt luokanopettajia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa.

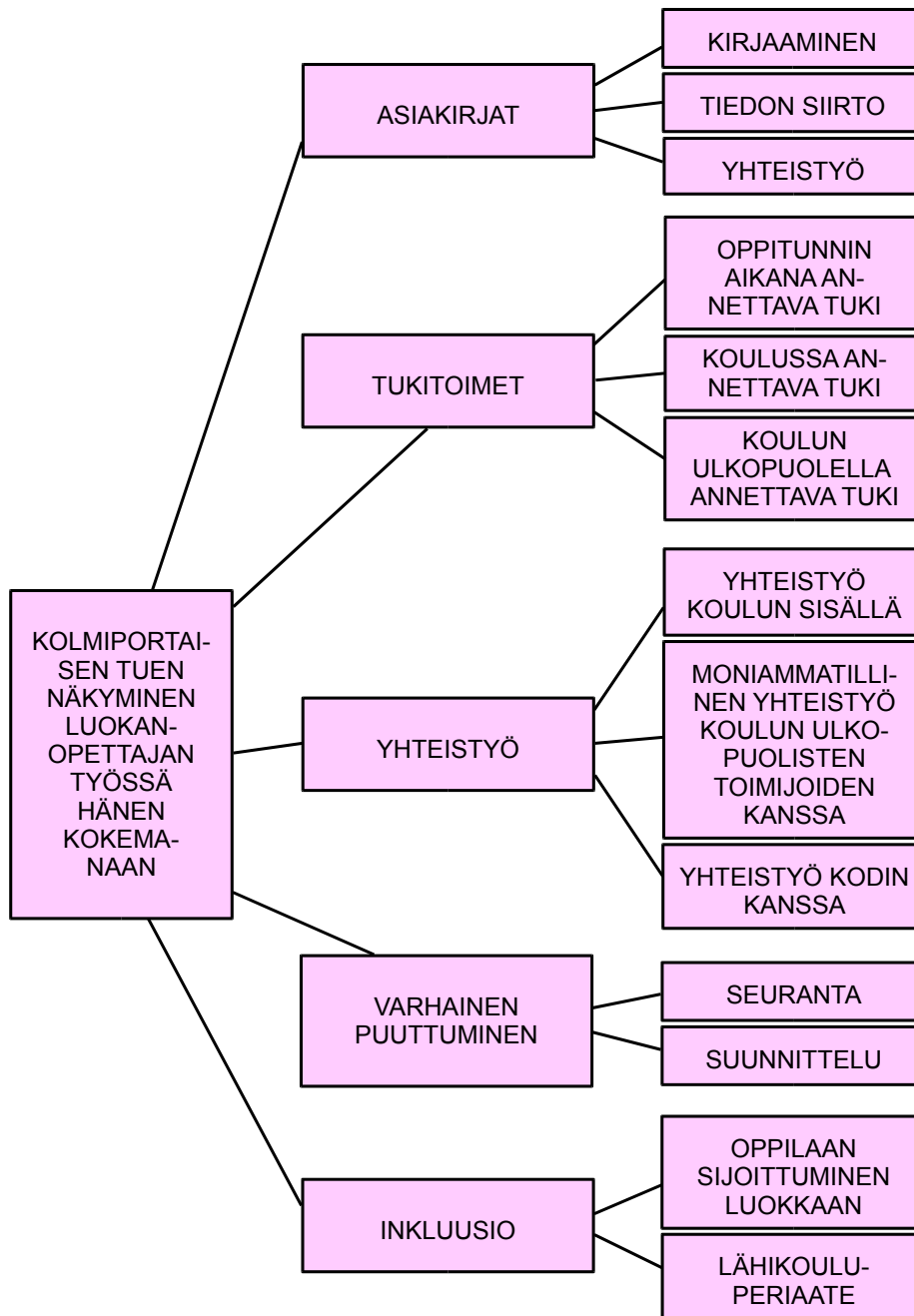
5 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen haastatteluaineiston analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä. Koska tutkimuskysymyksiä oli kolme, tein aineistosta kolme erillistä sisällönanalyysia kohdentaen analyysin koskemaan aina tiettyä kysymystä. Tällä tavoin halusin varmistaa, että saan aikaan mahdollisimman laadukkaan lopputuloksen. Olen tulkinnut aineistoa kriittisesti ja huolellisesti niin, että kaikki alkuperäisaineiston merkitysyksiköt tulivat huomioituiksi ja ne vastaavat luokanopettajien ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä. Esittelen tässä luvussa analysoinnin tulokset kolmeen tutkimuskysymykseen pohjautuen laatimalla tuloksista synteesejä. Synteetit kokoavat yhteen aineistosta nousseet pääseikat ja auttavat vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin (Puusa 2011, 123). Tuloksia havainnollistavat kolme erillistä kuviota, joista ilmenevät pelkistetyistä ilmauksista muodostetut alaluokat sekä alaluokista teoriaohjaavasti muodostetut pääluokat. On hyvä muistaa, että analyysin jokainen vaihe ja jokainen muodostettu kategoria auttaa osaltaan vastaamaan tutkimuskysymyksiin (Puusa 2011, 122). Esittelen tutkimuskysymyksittäin yksityiskohtaisesti kaikki alaluokat ja peilaan niitä teoria- ja tutkimustietoon. Johtopäätöksissä eli luvussa 6 käyn pääluokkien avulla läpi tutkimuskysymysten tulokset eli päätelmäni perustuvat laadittuihin synteeseihin. Samalla vertaan tuloksia oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaista tukea koskeviin aikaisempiin tutkimuksiin sekä aihetta koskevaan teoriaan.

Tämän luvun tuloksissa on myös aineistolainauksia, joilla pyrin todentamaan merkitysten tulkintaa. Näin voidaan paremmin arvioida niitä merkityksiä, joita olen ilmaisulle analyysivaiheessa antanut (ks. Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994, 131).

5.1 Tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä halusin selvittää, miten oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki näkyy luokanopettajan työssä hänen kokemanaan. Kuviossa 3. esitän tulokset tähän tutkimuskysymykseen.



Kuvio 3. Tutkimustulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki luokanopettajan kokemana näkyy (1) asiakirjoina, (2) tukitoimina, (3) yhteistyönä, (4) varhaisena puuttumisena ja (5) inklusiona. Esittelen tutkimustulokset näiden analyysin perusteella muodostettujen viiden pääluokan avulla.

5.1.1 Kolmiportainen tuki asiakirjoina

Oppilaalle on tehtävä tehostetun tuen tasolla oppimissuunnitelma ja pedagoginen arvio sekä erityisen tuen tasolla pedagoginen selvitys ja HOJKS (Opetushallitus 2014, 64–70; Perusopetuslaki 1288/2013, 16a§). Muuttunut oppimisen ja koulunkäynnin tuki lisäsi siis asiakirjojen määrää tukitoimien yhteydessä aikaisemmin vaaditun pelkän HOJKS:in lisäksi. OAJ:n tekemän kyselyn (2012, 13) mukaan 871 perusopetuksessa toimivaa opettajaa ilmoitti tehneensä vuodessa yhteensä 15 050 asiakirjaa ja kirjaamiseen kului aikaa yhteensä 20 400 tuntia. Myös Björn et al. (2015, 1–9) toteavat pakollisen hallinnollisen raportoinnin lisääntyneen Suomessa. Näiden tietojen pohjalta ei siis ollut yllättävää, että tutkimusaineistosta nousi vahvasti esiin asiakirjojen merkitys osana kolmiportaista tukea. Kaikki opettajat mainitsivat tehneensä kirjaamisia erilaisiin asiakirjoihin. Kirjaamisella opettajat tarkoittivat sekä asiakirjojen laadintaa että asiakirjojen päivittämistä. Kirjaaminen näyttäytyy seuraavassa aineistolainauksessa:

”Oikeasti sun on kirjattava koneelle ja sun on suunniteltava ja sun on huomioidava se lapsi yksilönä” LO5

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 77–79) ohjeistetaan paikallisen opetussuunnitelman laadinnassa kuvaamaan mahdollisimman konkreettisesti muun muassa pedagogisen arvion, pedagogisen selvityksen ja oppimissuunnitelman laadintaan, arviointiin ja tarkistamiseen liittyvät käytänteet. Tutkimuksen kohteena olevan kunnan alakouluissa ilmeni vaihtelevuutta sen suhteen, kuka laatii ja päivittää asiakirjat. Esittelen tulokset tältä osin käsitellessäni kolmiportaisen tuen toteuttamisen haasteita kohdassa 5.3.1. Tutkimustuloksissa kuitenkin ilmeni, että luokanopettajat tekevät yhteistyötä laatiessaan ja päivittäessään asiakirjoja.

”Kyllä ne asiakirjat on olleet selkeitä täyttää ja kun on saanut apua ja kun erityisopettaja on ollut siinä mukana.” LO2

”...kysellään aina toisiltamme, että pitääkö minun tehdä tästä joku raportti, mitä tälle tehdään.” LO1

”Mutta toki me katotaan ne sitte yhdessä erityisopettajan kanssa ne läpi, mutta minä ne asiakirjat yleensä kuitenkin niinku pohjatyönä teen.” LO5

Luokanopettajat korostivat huolellisesti täytettyjen ja päivitettyjen asiakirjojen merkitystä tiedon siirrossa. Kunnan viidestä alakoulusta kolme on sellaista, että oppilaat siirtyvät neljännen luokan jälkeen toiseen kouluun. Erityisesti näiden koulujen luokanopettajat kokivat tiedonsiirron koulujen välillä mahdolliseksi asiakirjojen avulla.

”...ja sitten taas kun meiltä lähtee ne lapset jo silloin neljännen luokan jälkeen eikä jää tänne, niin näkee sitte sitä historiaa helposti dokumenteista toisen koulun opettajat, että mitä on tehty...” LO2

Asiakirjoja käytettiin tiedon siirrossa myös huoltajille sekä toisille opettajille koulun sisällä. Tämä tulos on samassa linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa (2014, 65) joissa korostetaan muun muassa oppimissuunnitelman merkitystä tukemassa kunkin opettajan oman työn suunnittelua ja opettajien keskinäistä sekä kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. Luokanopettajat kuvasivat tällaista tiedonsiirtoa muun muassa seuraavasti:

”Ja nehan tulee sitten Wilman tukilehdelle, josta vanhemmatkin voi lukea lasta koskevia asioita.” LO 3

”Ja se on ihan hyvä, että sitte ku vaihtuu vaikka opettaja, niin näkyy sitte se jatkumo.” LO 3

5.1.2 Kolmiportainen tuki tukitoimina

Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen tarkoittaa yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Tukitoimien on oltava joustavia ja pitkäjänteisesti suunniteltuja. Lisäksi on huomioitava, että tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. (Opetushallitus 2014, 61.) Erityisopetuksen strategia -asiakirjan (2007) suositusten mukaisesti lähikouluajattelu vahvistui ja eri tukitoimet pyritään nyt tuomaan lähikouluun. Tästä kirjoittavat myös Sarlin ja Koivula (2009, 24–40) pohtien asiakirjaan pohjautuen, että oppimisen ongelmiin on aiemmin vastattu liian usein vain erityisopetuksen keinoilla. Näin ollen yleisopetuksen antaman tuen mahdollisuus jäi usein käyttämättä.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että luokanopettajat käyttivät erilaisia opetusjärjestelyihin sekä ohjaukseen liittyviä tukitoimia monipuolisesti. Kuten seuraavista luokanopettajien ilmauksista voidaan huomata, oppitunnin aikana luokanopettajat hyödynsivät muun muassa oppi-

misympäristöön liittyviä tukitoimia eli esimerkiksi oppilaan istumapaikan valinta luokkatilassa ja luokan ulkopuolisen rauhallisen työskentelytilan käyttö. Näiden tukitoimien lähtökohtana oli oppilaan yksilölliseen tarpeeseen vastaaminen.

”Tietenki ihan lähtee tämmösestä, että miten se oppilas sijoitetaan vaikka siinä luokassa, mikä se istumapaikka on, mikä on niinku optimaalisin sille.” LO1

”Toki sitten on pari sellaista kaveria, joilla on käytöksen puolella sitten vähän levottomuutta, ei malta asettua ja kuunnella, hölöpötystä ja pölöpötystä ja tässä tilassa on tuo pikku koppi, kaksi pulpettia niin, luokka kun on tuossa seinän takana, niin minun on helppo sitten pyöräyttää, että lähdeppäs sinä tekemään tähän.” LO 2

”Ja sitten on tietysti näitä lapsia, joilla on joskus tosi huonoja päiviä, niin sitte mennään hänen kanssa ihan eri tilaan, yritetään etsiä se rauhallinen tila, jossa voidaan jutella, mutta samalla kuitenkin ohjataan sitä tekemistä.” LO5

Luokanopettajien käytännön pedagogisten keinojen avulla muodostamia tukitoimia oppitunnin aikana olivat lisäksi muun muassa opetuksen visualisointi ja havainnollistaminen, oppilaiden erilaisten työskentelytapojen mahdollistaminen, joustava oppilaiden ryhmittely, monipuoliset opetusmateriaalit ja suunnitelmallinen eriyttäminen (ks. Laatikainen 2011, 24–25). Nämä tukitoimet ovat yhteneväisiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 63) kanssa, joissa yleisen tuen määrittelyssä korostetaan oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien ehkäisemistä ennakolta esimerkiksi opetusta eriyttämällä, opettajien keskinäisellä sekä muun henkilöstön yhteistyöllä, ohjauksella sekä opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla. Opetussuunnitelman perusteissa kehoitetaan käyttämään sellaisia yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja, joilla oppilaan tilanteeseen pyritään vaikuttamaan osana koulun arkea. Tästä esimerkkeinä ovat aineistolainaukset, joissa luokanopettajat huomioivat muun muassa oppilaan lukemisen vaikeudet ja erilaiset tavat oppia.

”Ja käyn lukemassa sitte kokeessa, jos on pitkiä sanallisia tehtäviä, niin ja ohjaaja lukee ja minä luen, sitten näille heikoimmille lukijoille.” LO2

”Ja sitte tietenkin tehtävillä eriytetään, että ei anneta kaikille välttämättä samanlaisia tehtäviä, osa voi tehdä pikkuisen eri tyyppisiä ja ylöspäin eriyttämistä ja alaspäin eriyttämistä.” LO1

Opetuksen järjestämiseen liittyviä tukitoimia ovat myös perusopetuslaissa (642/2010) mainitut tukimuodot eli tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Nämä olivat jokaisella luokanopettajalla käytössä olevia tukitoimia. Yhdellä luokanopettajista oli kiinteästi viikkoluokajärjestykseen merkittynä yksi tukiopetustunti, jolloin myös rinnakkaisluokan oppilaita oli mukana. Oppitunnin aikana yhteistyössä toisen aikuisen kanssa toteutettu tuki ilmeni myös jokaisen luokanopettajan haastattelusta. Näillä opettajat tarkoittivat tukea, jossa toinen aikuinen toimii luokassa tukemassa joko yksittäistä oppilasta tai osaa luokan oppilaita. Tällä tavoin mahdollistui samanaikaisopetus ja oppilaiden joustava ryhmittely. Louhela (2012, 99) kuvaa väitöskirjassaan samanaikaisopetuksen antavan mahdollisuuden tukea tarvittaessa jokaista oppilasta luokassa vahvemmin kuin olisi mahdollista tyypillisessä yhden opettajan opettamassa luokassa.

Osa-aikaisen erityisopetuksen olen tässä tutkimuksessa tulkinnut koulussa annettaviin tukitoimiin. Osalla luokanopettajista laaja-alainen erityisopettaja oli säännöllisesti mukana viikoittain toimien luokanopettajan kanssa samanaikaisopettajana esimerkiksi palkitetuilla oppitunneilla, jolloin saman luokka-asteen oppilaat jaettiin ryhmiin yleensä taitotasojen mukaan. Laaja-alaisen erityisopettajan luona kävi kuitenkin myös luokista oppilaita erikseen suunnitelluilla oppitunneilla, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee:

”Mutta mulla on kaksi sellaista, jotka käy säännöllisesti pienryhmässä erityisopettajan luona. Jotka oikeasti tarvii sen rauhallisemman tilan ja sitten oikeasti enempi sitä tukea mitä pystyy sitte ite antamaan luokassa.” LO 5

Koulun ulkopuolella annettava tuki on tulosten perusteella pääsääntöisesti koulukuraattorin, koulupsykologin, terveydenhoitajan tai koululääkärin antamaa tukea sekä kodin antamaa tukea oppilaalle. Nimesin tässä tutkimuksessa muun muassa koulukuraattorin, koulupsykologin, terveydenhoitajan ja koululääkärin koulun ulkopuolisiksi tuenantajiksi, sillä osassa kunnan kouluista esimerkiksi koulukuraattori ja koulupsykologi olivat paikalla lähes jokaisena koulupäivänä, mutta osassa kouluista kuraattori- ja psykologipalvelut olivat saatavilla joko muutamana päivänä viikossa tai satunnaisesti. Jokainen haastatteleman luokanopettaja mainitsi nämä oppilashuollolliset tukitoimet. Lisäksi muiden koulun ulkopuolisten ammattilaisten apu tukea tarvitseville oppilaille koettiin osaksi kolmiportaista tukea. Tämä ilmenee seuraavasta esimerkistä:

”Toki sitte on saanut tietoa näitten testien perusteella, kun lapsi on käynyt esimerkiksi koulupsykologin testeissä läpi tai Oys:in testeissä tai Tervaväylän

testeissä tai muussa vastaavassa, niin sitä kautta saa selkeämmin selville, että minkälaista apua se lapsi tarvitsee.” LO4

Jokainen luokanopettaja nosti esille myös huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön ja kolmiportaisuuden mukanaan tuoman mahdollisuuden saada huoltajat tukemaan oppilaan oppimista myös kotona. Tämä tulos näyttäytyy esimerkiksi seuraavassa aineistolainauksessa:

” Eli ku vanhemmat on mukana ja sitten kun Wilmasta löytyy kaikki asiakirjat ja ne on siellä mustaa valkosella, niin kyllähän siihen pystyy ujuttamaan sitte, että mistä asioista vanhemmat muistaa huolehtia.” LO4

Kaksi luokanopettajaa mainitsi myös kouluajan ulkopuolella järjestettävien kerhojen mahdollisuuden tukea oppilaita kasvussa ja oppimisessa. Yhdessä koulussa koulukuraattori yhdessä koulupsykologin kanssa on pitänyt tunnetaitokerhoa, jossa ”eri ikäisiä on mukana ja harjaannuttavat kaveritaitoja ja tämmösiä sosiaalisen puolen taitoja” LO2.

5.1.3 Kolmiportainen tuki yhteistyönä

Tulosten perusteella luokanopettajat tekivät yhteistyötä monien eri tahojen kanssa. Tämä tulos mukailee Ahtiaisen et al. (2012, 53–56) näkemyksiä siitä, että yleistä tukea annettaessa moniammatillinen yhteistyö on tärkeää pedagogisen näkökulman laajentamiseksi arviointitilanteissa. Yhteistyötä ovat käsitelleet myös Björn et al. (2015, 1–9) artikkelissaan, jossa vartailaan Suomen ja Yhdysvaltojen tukimalleja. Yhdysvaltojen RTI-mallissa moniammatillinen yhteistyö korostuu erityisesti arvioitaessa oppilaan oppimiskykyä tasolla 1. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa opettajan ammattitaitoa sekä muiden ammattihenkilöiden moniammatillista yhteistyötä (Opetushallitus 2014, 62). Yhteistyö koulun sisällä näyttäytyi jokaisen tutkimukseen osallistuneen luokanopettajan kohdalla. Yhteistyötä luokanopettajat tekivät muun muassa toisten luokanopettajien, erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa. Samaan aikaan saatettiin tehdä töitä usean ammattilaisen voimin, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

” Eli jos meitä oli toka luokalla niinku kolme luokkaa, niin meillä oli jopa viisi aikuista eli kaksi erityisopettajaa ja sitten me luokanopettajat, meillä oli viisi eri tasoryhmää lukemaan oppimisessa.” LO1

” Mulla on samanaikaisopettaja eli meitä on kaks rinnakkaisluokan opettajaa niin me ollaan nyt saatu tehdä ite lukujärjestys ja meillä on paljon samanaikaisopettajuustunteja. Ja jopa sitten laaja-alainen erityisopettaja on kolmantena.”

LO4

Myös koulunkäynninohjaaja oli jokaisella luokanopettajalla käytössä. Osalla opettajista koulunkäynninohjaaja oli luokassa lähes jokaisella tunnilla ja osa opettajista kertoi ohjaajan olevan mukana muutamilla tunneilla viikossa.

Luokanopettajat kertoivat tekevänsä myös moniammatillista yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Jokaisen luokanopettajan haastattelusta kävi ilmi heidän tekevän yhteistyötä muun muassa koulukuraattorin, koulupsykologin, terveydenhoitajan tai koululääkärin kanssa. Yksi oppilashuollon näkökulma ilmenee seuraavasta esimerkistä:

”Ja minusta semmosta tukea on tää oppilashuoltokin. Esimerkiksi tänään käytiin luokassa terveydenhoitajan kanssa läpi asioita, kun lapset menee täältä terveystarkastukseen.” LO3

Moniammatillinen yhteistyö koulun ulkopuolisen toimijan kanssa näyttäytyy myös seuraavassa aineistolainauksessa:

”No sitten tietenkin jos ajatellaan yleisesti niin tuo moniammatillisuus, kyllä se tietenkin terapeuttien kanssahan on yhteistyötä. Että kun minullakin on oppilas, jolla on oma oppimissuunnitelma, ADHD-oppilas, niin olen sitten hänen terapeuttinsa kanssa ihan yhteyksissä ja yhdessä mietitty ja kirjattu miten siellä koulussa voitaisiin auttaa sitä lasta.” LO1

Aineistosta nousi vahvasti esiin myös luokanopettajien tekemä yhteistyö kodin kanssa. Jokainen tutkimukseen osallistunut luokanopettaja mainitsi tämän yhteistyömuodon. Huoltajien kanssa joko sähköisten tiedonvälityskanavien kautta tehtävä yhteistyö tai kasvotusten tehtävä yhteistyö koettiin myös yhdeksi kolmiportaisen tuen toteuttamisen vahvuudeksi (ks. 5.2.2). Yhteistyön tärkeyttä korosti yksi opettaja sanoessaan:

”Tämähän on niinku vanhempien ja lasten kanssa yhteistä polkua kasvaen tämä koulunkäynti.” LO3

Kodin kanssa tehtävä yhteistyö tämän tutkimuksen tuloksissa näyttäytyi vahvasti osana kolmiportaista tukea. Tämä käsitys mukaillee kolmiportaisen tuen toimeenpanon selvityksen

(2014, 80) tulosta, jossa mainitaan huoltajien odottavan enemmän tietoa ennen kaikkea oman lapsensa koulunkäynnistä.

5.1.4 Kolmiportainen tuki varhaisena puuttumisena

Varhainen puuttuminen on Huhtasen (2011, 40–43) mukaan osa koulun arkea. Varhaisuuden korostaminen merkitsee asioihin puuttumista mahdollisimman pian ongelmien havaitsemisesta. Koska varhainen puuttuminen on sekä ennalta ehkäisevää että korjaavaa toimintaa, tulee Huhtasen mukaan painopiste asettaa ehkäisevään toimintaan. Tällä tavoin ennakoidaan jo tulevaa ja pyritään välttämään korjaavia toimenpiteitä. Linnilän (2011, 91–92) mukaan vaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhaisen puuttumisen hyvänä lähtökohtana voi pitää seuraavaa etenemisjärjestystä: tuen tarpeen tunnistaminen, ennalta ehkäisy, riskien minimointi ja kuntouttaminen. Myös Erityisopetuksen strategiassa (2007, 56) viitataan varhaisen tuen tarjoamiseen sekä varhaisvuosina että mahdollisimman nopeasti ongelmien ilmaannuttua missä vaiheessa koulupolkua tahansa.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajien varhainen puuttuminen oppilaan ongelmiin ilmeni seurantana. Opettajat seurasivat ja havainnoivat oppilaiden toimintaa päivittäin, jonka eräs luokanopettajista kiteytti sanomalla, että ”*tuntosarvethan siinä koko ajan täytyy olla ylhäällä*” LO3. Seuranta tapahtui myös pitkällä aikavälillä kunnassa yhtenäisesti käytössä olevien kokouksien muodoissa. Joka syksy kouluissa toteutetaan tuentarvekartoitukseen keskittyvä tapaaminen, jonka pohjana käytetään oppilaiden kotona täyttämää hyvinvointikyselyä. Luokanopettaja käy etukäteen vanhempia konsultoiden läpi jokaisen oppilaan tilanteen ja luokkakohtaisessa tapaamisessa moniammatillinen työryhmä keskustelee luokanopettajan johdolla luokan tilanteesta oppilaskohtaisesti. Eräs luokanopettaja kuvasi tällaista vuosittaista käytäntöä seuraavasti:

”No sittenhän meillä on joka syksy tällainen tuentarvekartoituskeskustelu, eli siellä on luokanopettaja, erityisopettaja, terveydenhoitaja ja kuraattori yleensä paikalla ja käydään koko luokka läpi ja opettaja on etukäteen miettiny niinkö semmoista, että onko huolta jostaki lapsesta. Se on syksyisin ja siinä katotaan, että onko jotaki sosiaalisella puolella tai oppimisessa tai yleisessä hyvinvoinnissa sillä lapsella. Jos jotaki huolen aihetta lapsen elämässä on, niin sitte yhdessä mietitään tukitoimia ja tämmöstä sitte ja se on tosiaan sellainen säännöllinen joka syksy tapahtuva.” LO1

Tässä esimerkissä korostuu mielestäni erinomaisesti Huhtasen (2011, 40–43) ja Linnilän (2011, 91–92) ajatus varhaisen puuttumisen mahdollisuudesta toimia ennalta ehkäisevänä ja korjaavana toimenpiteenä. Varhaista puuttumista toteutetaan erilaisten interventioiden eli väliintulojen muodossa. Tällaisia interventioita ovat erilaiset tukitoimet, joita kouluympäristössä tarjotaan. Huhtasen (2011, 40–41) mukaan väliintulot on koettu oppilaan ja perheen asioihin puuttumiseksi ja varhaiselle puuttumiselle on tullut kielteinen leima. Tällaista näkemystä ei kuitenkaan kukaan haastatelluista luokanopettajista maininnut havainneen.

Varhainen puuttuminen ilmeni tuloksissa myös suunnitteluna, kuten seuraavasta luokanopettajan ilmauksesta voidaan huomata:

”Eli ihan selvästi miettii paljo enemmän sitä havainnollistamista ja sitä konkreettina ja huomioiden ihan yhdenkin oppilaan tavallaan sen tietty heikkous, niin mä mietin kuitenkin sitä miten mä pystyn sen saman asian koko porukalle tietyllä lailla vaikka matikassa käymään läpi.” LO4

Varhaiseen puuttumiseen liittyvä korjaava toimenpide ilmeni erään luokanopettajan kohdalla hänen suunnitellessa tukea oppilaalle tukivasteen arvioimisen yhteydessä. Näin opettaja kuvaili luokkansa tilannetta:

”Mulla on itse asiassa yksi oppilas, joka oli tehostetussa tuen piirissä eka luokalla ja se päätettiin purkaa, koska hän näytti pärjäävän tosi hyvin. Mutta nyt me otettiin takaisin. Mutta me kokeiltiin, että pärjäkö hän siellä yleisen tuen puolella ja nyt me todettiin, että tää hyppy kolmoselle oli niin iso, että nyt me palataan siihen tehostettuun tukeen.” LO5

Varhaisen puuttumisen ajatus toteutuu, kun oppilaalle räätälöidyt interventiot kohdennetaan oikealla hetkellä riittävän tehokkaasti. Tulosten perusteella luokanopettajien ammattitaidolla ja vahvalla oppilaantuntemuksella oli suuri merkitys varhaiseen puuttumiseen ja lisäksi erityisopettajalta saatava konsultatiivinen tuki oli tärkeässä roolissa.

5.1.5 Kolmiportainen tuki inklusiona

Inklusiivisuus terminä tuli esiin jokaisen opettajan haastattelussa ja inklusiivisuus ilmeni pääasiallisesti puhuttaessa sellaisista oppilaista, jotka olivat intensiivisen tuen tarpeessa. Oppilaan sijoittuminen luokkaan on havaittavissa muun muassa seuraavista esimerkeistä:

”Meillä on tällainen inklusiolapsi siellä luokassa.” LO1

”...niin nyt tällä hetkellä ihan puhtaasti erityisen tuen lapsia on kaksi.” LO4

Tulosten perusteella näyttääkin siltä, että luokanopettajat kokevat kolmiportaisen tuen inklusiona oppilaiden heterogeenisyydestä ja luokkasijoituksesta käsin.

Tämän tutkimuksen tuloksissa viitataan inklusion laajempaan käsitykseen, jota voidaan kuvata seuraavasti (Huhtanen 2011, 73–74; Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita, 2010):

- Inklusio merkitsee yleisopetus- ja erityisopetusluokkien sulauttamista toisiinsa.
- Kaikki oppilaat käyvät koulua yhdessä, joten inklusio koskettaa myös paitsi erityisoppilaita myös niitä oppilaita, jotka ovat syrjäytymisvaarassa.
- Yhteinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti, jolloin osallistuminen tarkoittaa, että kaikki oppilaat voivat opiskella itselleen mielekkäällä tavalla.
- Oppiminen on prosessi, jonka tavoite kaikkien oppilaiden kohdalla on oppimaan oppiminen ja yksilöllisten oppimistapojen kehittäminen.
- Jokainen tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu kouluyhteisössä.
- Inklusio ei ole tietty saavutettu tila, vaan se on jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja koko yhteiskunnassa.

Hyvin helposti puhutaan inklusiosta, vaikka todellisuudessa kysymys on integraatiosta. Yksinkertaisimmillaan integroiminen yleisopetukseen merkitsee Huhtasen (2011, 71) mukaan vain sitä, että erityistä tukea tarvitsevat ja muut oppilaat saavat opetusta samassa tilassa. Aineistosta löytyi kuitenkin näkemys, jossa luokanopettaja pohtii integraatiota ja tavoiteltavaa inklusiota:

”...se lapsi vaan tuodaan tänne mutta sen mukana ei tule niitä järkeviä resursseja. Nythän meillä menee niin, että siinä on se aikuinen ja hän on aina siinä, mutta hän on muualta pois. Eli hän on vääjäämättä muiden luokkien resursseista pois. Ois mahtava, jos tulis vaikka ohjaaja sen lapsen mukana korva-

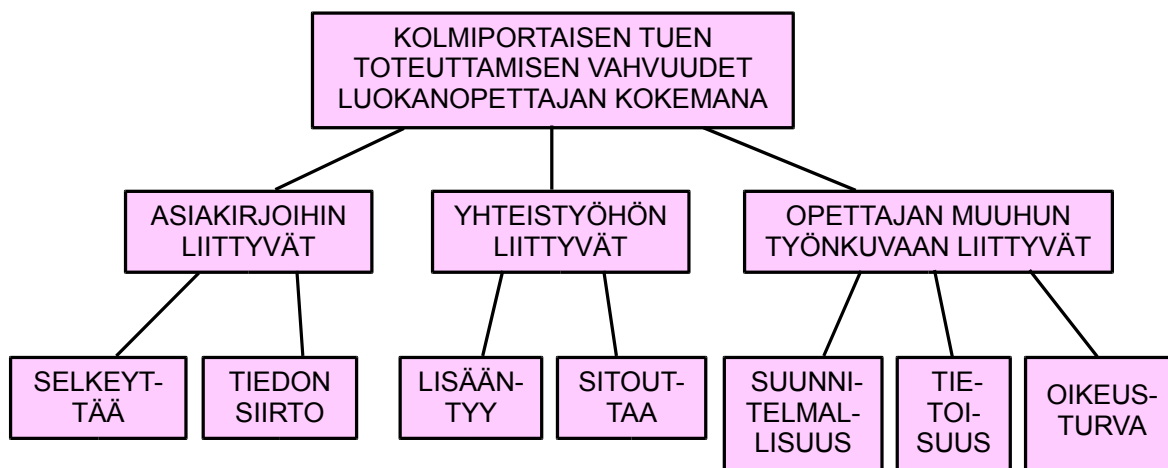
merkittynä siihen. Niin se mun mielestä madaltas kaikkea ja tois sitä ihan oikeata inklusiota. Mutta nyt se on niinku enemmän integroitu siihen luokkaan ja se on sitä veitsenterällä taiteilua.” LO5

Inklusio osana kolmiportaista tukea näyttäytyi aineistossa myös lähikouluperiaatteena. Yksi kunnan kouluista on entinen erityiskoulu ja kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä erityiskoulurakenne purettiin vuonna 2012. Luokanopettaja totesi erityislasten määrän vähentyneen koulussa ja pohti seuraavalla tavalla lähikouluperiaatteen tuomia uusia haasteita kunnan muihin kouluihin:

” Taas toisella koululla on lähikouluperiaate ja tämä inklusioajatus tullut paljo myöhemmin tietyllä lailla, niin se tietenki on tuonu muille kouluille vähä enemmän haasteita kuin tähän mennessä.” LO4

5.2 Tulokset toiseen tutkimuskysymykseen

Toisessa tutkimuskysymyksessä halusin selvittää, millaisia vahvuuksia luokanopettaja kokee oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen toteuttamisessa olevan. Kuviossa 4. esitän tulokset tähän tutkimuskysymykseen.



Kuvio 4. Tutkimustulokset toiseen tutkimuskysymykseen.

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen vahvuudet luokanopettajan kokemana liittyvät (1) asiakirjoihin, (2) yhteistyöhön ja (3) opettajan muuhun työnkuvaan. Esittelen tutkimustulokset näiden analyysin perusteella muodostettujen kolmen pääluokan avulla.

5.2.1 Kolmiportaisen tuen asiakirjoihin liittyvät vahvuudet

Eri tukimuotoihin liittyviin asiakirjoihin kirjataan kaikki se, mitä oppilaan tukemiseksi on tehty. Annetun tuen dokumentointi auttaa näkemään, mikä on ollut hyödyksi. (Takala 2011, 25.) Asiakirjoihin liittyvät näkemykset nousivat vahvasti esille opettajien haastatteluissa vahvuuksista keskusteltaessa. Luokanopettajat kokivat asiakirjojen selkeyttävän omaa työtään, sillä asiakirjojen avulla tuen kohteet voitiin tuoda paremmin esille ja säännöllisesti tehdyistä kirjauksista pystyttiin tarkistamaan sovitut asiat. Luokanopettajat kuvasivat asiakirjojen olevan heidän työkalujaan oppilaan tukemisen apuna. Luokanopettajat kokivat vahvuutena myös sen, että systemaattisessa kirjaamisessa asiakirjoihin oli pakko kirjoittaa havaitut asiat sanalliseen muotoon tiiviisti, mutta kuitenkin ymmärrettävästi. Nämä vahvuudet tulevat esiin seuraavissa aineistonäytteissä:

”Varmaan se asioitten kirjaaminen on se hyöty, että sieltä pystytään tarkistamaan, että mitä sovittiin ja miten me ajottiin tehdä.” LO2

”Ne tuen kohteet on selkeemmin esillä eli ne pystytään selkeesti tavallaan lapsen kohdalla tutkimaan, huomaamaan ja antamaan kohdennettu apu.” LO4

Asiakirjoja hyödynnettiin myös ennakoivassa mielessä. Oppimissuunnitelman teko on pakollinen vasta tehostetun tuen vaiheessa olevalle oppilaalle, mutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 64) mukaan oppimissuunnitelmaa voidaan tarvittaessa käyttää osana yleistä tukea. Eräs luokanopettaja kertoi hyödyntävänsä oppimissuunnitelmaa yleisen tuen oppilailleen seuraavasti:

”Kyllä meillä on nää tietyt yleisen tuen oppilaat kuitenkin, joilla on kirjattu oppimissuunnitelma, että sieltä on sitte helpompi ottaa kuitenkin, kun on ollu se oma oppimissuunnitelma, niin sieltä siirtää sitte sinne seuraavalle portaalle.”

LO5

Luokanopettajat kokivat asiakirjojen vahvuudeksi myös tiedon siirron mahdollisuuden. Tietoa siirrettiin sekä oppilaiden huoltajille että toisille opettajille. Tämä tulos on näiltä osin samassa linjassa OAJ:n (2012, 14) tekemän kyselyn kanssa. OAJ:n tekemän kyselyn perusteella opettajat kokivat asiakirjojen vahvuudeksi tiedon siirtämisen mahdollisuuden esimerkiksi kouluasteelta toiselle ja oppilashuoltoryhmän jäseneltä toiselle. Seuraavassa aineistonäytteessä on nähtävissä asiakirjojen vahvuus tiedon siirrossa:

”Ja sitte se on mun mielestä silta kotiin. Että se on ihan oikeasti työkalu, jonka välityksellä voidaan miettiä, että miten kotona voidaan tukea.” LO5

5.2.2 Kolmiportaisen tuen yhteistyöhön liittyvät vahvuudet

Kolmiportaisen tuen keskeisenä kehittämistoiminnan tavoitteena oli oppilaiden ja heidän huoltajien osallisuuden vahvistaminen. Kolmiportaisen tuen ansiosta monimuotoistuneen kodin ja koulun yhteistyön lisäksi myös yhteistyön määrä toisten opettajien, avustajien, kouluterveydenhuollon, psykologin, kuraattorin, sosiaalitoimen ja nuorisotoimen kanssa on laajentunut (Oja 2012, 58–59.) Esimerkiksi suomalaisten koulujen moniammatilliset oppilashuoltoryhmät nousivat asiantuntijoiden mielestä merkittäviksi sosiaalisiksi innovaatioiksi ja menestystekijöiksi Sitran eli Suomen itsenäisyyden juhlarahaston erityisopetusta koskevassa kansainvälisessä selvityksessä (Oja 2012, 59; Sabel, C., Saxenia, A., Miettinen, R., Kristensen, P. H. & Hautamäki, J. 2011).

Lisääntynyt ja monipuolistunut yhteistyö eri toimijoiden kanssa näyttäytyi selkeästi luokanopettajien haastatteluissa heidän pohtiessaan kolmiportaisen tuen mukanaan tuomia vahvuuksia. Tämä tulos on samansuuntainen kuin tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan raportin (Rinkinen & Lindberg 2014, 19) tuloksissa ilmenee. Raportissa todetaan moniammatillisen yhteistyön lisääntyneen sekä oppilashuollossa että eri toimialojen välillä. Tutkimuksessa luokanopettajat mainitsivat yhteistyön lisääntyneen esimerkiksi kodin ja koulun välillä yhteydenottojen sekä käytössä olevien asiakirjojen muodossa, toisten luokanopettajien ja erityisopettajien kanssa samanaikaisopettajuuden muodossa sekä oppilashuollon ammattilaisten kanssa oppilashuoltoon liittyvissä asioissa. Viimeksi mainittu vahvuus kytkeytyy selkeästi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 64) mainittuun linjaukseen, jossa korostetaan oppilashuollon osuuden vahvistamista oppilaan hyvinvoinnin edistäjänä ja ylläpitäjänä tehostetun tuen vaiheessa. Tämä tulos näyttäytyy hyvin seuraavassa aineistonäytteessä:

”Se näkyy niin, että sitä apua on huomattavasti paljo helpommin saatavissa ja tavallaan sit tukea järjestetään paljo helpommin. Eli nyt sitä niin sanottua ulkopuolista tukea saa paljo helpommin.” LO4

Toisaalta aineistossa ilmeni myös kritiikkiä koskien yhteistyötä oppilashuollon toimijoiden kanssa. Tätä näkemystä käsittelem luvussa 5.3.2 kolmiportaisen tuen haasteiden yhteydessä.

Lisääntyneen yhteistyön vahvuudeksi nimettiin myös mahdollisuus verkostoitua muiden ammattilaisten kanssa. Oppilashuoltoryhmien jäsenet toivat asiantuntijuutta moniammatillisiin kokouksiin ja sitä kautta luokanopettajat saivat lisää tietoa oppilaan auttamiseksi oppimisessa ja koulunkäynnissä. Tämä tulos näkyy seuraavissa esimerkeissä:

”Eli tää on tuonu niinku tään moniammatillisen yhteistyön kautta on tullut tätä verkostoa enemmän.” LO4

”Sitten me aina konsultoimme toisiamme sen kokouksen jälkeen. Että tämmöstä niinku yhteistyötä tehty, jaetaan kokemuksia ja havaintoja ja miten vois niinkö auttaa lasta eteenpäin.” LO1

Tämän tutkimuksen tulos lisääntyneestä yhteistyöstä vastaa myös OAJ:n (2012, 13) tekemän kyselyn tuloksia, joiden mukaan perusopetuksessa ovat lisääntyneet eniten moniammatillinen yhteistyö ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Joka kolmannen kyselyyn vastanneen opettajan mielestä muiden opettajien kanssa tehtävä yhteistyö on lisääntynyt melko tai erittäin paljon. Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni myös lisääntynyt yhteistyö koulunkäynninohjaajien kanssa. Luokanopettajat kokivat toisen aikuisen tuovan mahdollisuuksia monipuolisempien tukitoimien käyttöön. Tällainen ajatus sisältyy seuraavaan aineistonäytteeseen:

”Mullakin on nyt yks ohjaaja luokassa, niin me voidaan paljon mieltä yhdessä, että minkälaisia päiviä me lapsille tehdään, minkälaisia oppimishetkiä me tehdään, miten eriytetään ja vähä sitä meidän kummanki toimenkuvaa.”
LO3

Lisääntynyt yhteistyö koulun ja kodin välillä on tuonut luokanopettajien mukaan mahdollisuuden sitouttaa myös huoltajat mukaan oppilaan tukemiseen. Luokanopettajat pitävät yhteydenpitoa oppilaan huoltajiin tärkeänä ja näkevät siinä mahdollisuuden yhteisten kasvatustavoitteiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Myös tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan raportin (Rinkinen & Lindberg 2014, 19) tuloksissa mainitaan vahvuutena se, että oppilaan kasvu, kehitys ja oppiminen nähdään kaikkien yhteisenä tavoitteena. Tämä tulos näyttäytyy aineistossa seuraavasti:

”Me saadaan vanhemmat tämmösellä kolmiportaisella tuella paljon enemmän sitouttamaan.” LO4

”Että tietää ketä tukee ja sitten myös että ne vanhemmat on siinä niin kuin apuna siinä kasvatustyössä. Yhteistyö on tärkeää.” LO3

5.2.3 Kolmiportaisen tuen opettajan muuhun työnkuvaan liittyvät vahvuudet

Koulun muutos ja kehitys on mahdollista vain opettajuuden kautta, sillä koulun kehittymisen edellytyksenä pidetään juuri opettajan ammatillisuudessa tapahtuvaa kehitystä. Koulun toimintakulttuurin muutosta pidetään toivottavana ja puhutaankin uudesta opettajuudesta, jossa korostetaan yhteistyön tärkeyttä opettajan työssä sekä opettajien ammatillisen osaamisen edistämistä. (Linnilä 2011, 73–74.) Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisessa suuri merkitys on juuri luokanopettajan vahvalla ammattitaidolla. Jotta oppimisen ja koulunkäynnin tuki toteutuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (2014, 61), oppilaan tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tarpeen mukaan muuttuvaa.

Juuri suunnitelmallisuus korostui tämän tutkimuksen vastauksissa keskusteltaessa kolmiportaisen tuen vahvuuksista. Suunnitelmallisuuden lisääntyminen tuli esiin pedagogisiin asiakirjoihin kirjaamisen muodossa (ks. 5.2.1), mutta luokanopettajat korostivat myös pitkäjänteisemmän suunnittelun vahvistuneen. Suunnitelmallisuus on myös monipuolistanut luokanopettajien opetuskäytänteitä ja työtapoja, sillä yksi luokanopettajista totesi tähän liittyen, *”että on ollut pakko ottaa huomioon erilaisia oppijoita enemmän”* LO1. Säännöllisesti toteutettava oppilaan tuen tarpeen seuranta ja arviointi sekä niiden kirjaaminen asiakirjoihin auttoi luokanopettajia suunnittelemaan opetustaan ja tukemaan oppilaita pitkällä aikavälillä ja *”sää tavallaan viet sitä lasta eteenpäin ”* LO4, kuten eräs luokanopettajista suunnitelmallisuuden kuvasi. Suunnitelmallisuuteen liittyvä ajatus sisältyy myös seuraavaan aineistolainaukseen:

”Mutta kun sää kirjaat ja jäsenät, niin sulla on itelläki paljo selkeämpänä tavoite, että mihin sää nyt oot pyrkimässä tässä osa-alueella ja täällä, niin sen lapsen kohdalla se kirkastuu aina, kun on sitä oppimista, niin mietitään, että tähän me nyt pyritään.” LO5

Tässä tutkimuksessa suunnitelmallisuuden lisääntymisellä koettiin olevan paremmat mahdollisuudet huomioida yksilöllisesti oppilaan mahdolliset tuen tarpeet. Samaa korostaa myös Huhtanen (2011, 157) kirjoittaessaan pedagogisesta ennakoinnista. Huhtasen mukaan varhainen puuttuminen on paitsi asioihin ajoissa tarttumista myös tulevaisuuden ennakointia.

Hän korostaa tukijärjestelmän olevan olemassa, jotta voidaan vastata niihin oppilaan tarpeisiin, jotka ovat puuttumisen lähtökohtia. Näin oppilaan tulevaisuus nouseekin arvioinnin kohteeksi tukimuotoja suunniteltaessa.

Luokanopettajat kokivat myös oman ammatillisuutensa kehittyneen, juuri niin kuin Linnilä (2012, 73) kirjoittaa puhuessaan opettajien ammatillisen osaamisen edistämisestä osana koulun toimintakulttuurin muutosta. Tutkimuksen aineistosta nousi esiin luokanopettajien tietoisuuden herääminen. Osa luokanopettajista reflektoi omaa toimintaansa ja totesi oman ammattitaitonsa kehittyneen kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä. He kokivat, että oma toiminta on muuttunut päämäärätietoisemmaksi ja haastavat tällä tavoin itsensä pohtimaan, millä tavoin parhaiten kykenevät tukemaan oppilaitaan oppimisessa ja koulunkäynnissä. Näin opettajat kuvailivat asiaa:

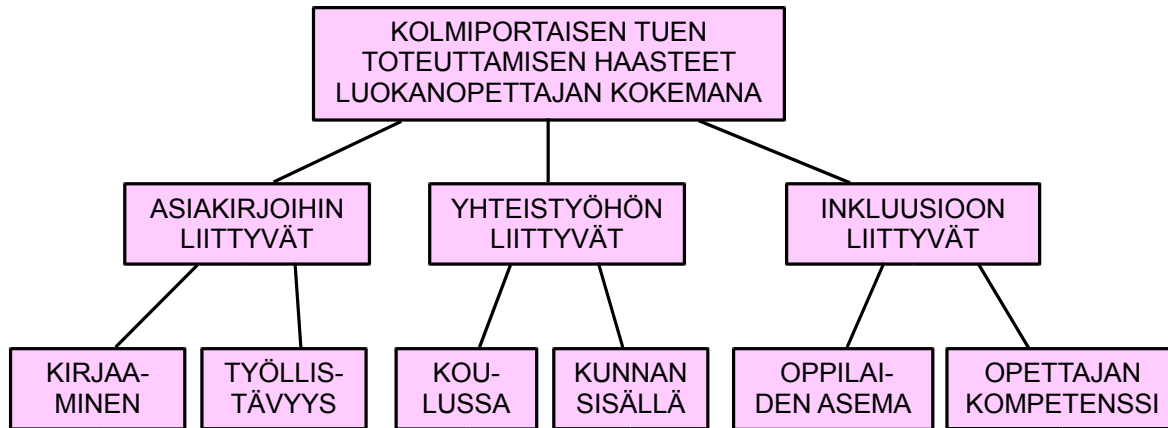
”Ja sitä on seurattava ja sitä on sitte tosiaanki itekki peilattava, että miten se toimii siinä arjessa.” LO5

”Mutta tuota, kyllä sillä semmoinen suuri vaikutus on ollut, että itse on tullut niinkö paljon tietoisemmaksi erityislapsista, erityisestä tuesta ja siitä, että kuinka paljon itsekin voi tehdä.” LO1

Rinkisen ja Lindbergin (2014, 19) tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaa koskevassa raportissa todetaan oppilaan oikeusturvan ja oikeuden saada tarvitsemaansa tukea vahvistuneen. Tässä tutkimuksessa tuloksista nousi esiin näkemys oikeusturvaan sekä oppilaan että opettajan kannalta. Luokanopettajat kokivat turvallisuudentunnetta voidessaan taata oppilailleen moniammatillista apua silloin, kun se oli tarpeen. Yksi opettajista mainitsi tämän olevan ison merkityksen myös opettajan työssäjaksamiselle. Eräs opettajista totesi, että asioiden kirjaamisen avulla *”itse haluan taata sen, että siellä uudessa koulussa eka syksy ei menis ihan ihmettelyssä ja oottelussa”* LO2. Kolmiportaisen tuen nähtiin takaavan myös oppilaille oikeuden saada perusopetuslain (642/2010, 30§) mukaista riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Luokanopettajat kokivat tämän oikeuden takaamisen osaksi omaa työnkuvaansa. *”Tavallaan mää koen, että se on se lapsen oikeus, joiden kannalta tukea mietitään”* LO5, ilmaisi eräs luokanopettajista pohtiessaan oikeusturva-asiaa.

5.3 Tulokset kolmanteen tutkimuskysymykseen

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä halusin selvittää, mitä haasteita luokanopettaja kokee oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen toteuttamisessa. Kuviossa 5. esitän tulokset tähän tutkimuskysymykseen.



Kuvio 5. Tutkimustulokset kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen haasteet luokanopettajan kokemana liittyvät (1) asiakirjoihin, (2) yhteistyöhön ja (3) inklusioon. Esittelen tutkimustulokset näiden analyysin perusteella muodostettujen kolmen pääluokan avulla.

5.3.1 Kolmiportaisen tuen asiakirjoihin liittyvät haasteet

Asiakirjoihin liittyviä haasteita ilmeni tutkimustuloksissa vain muutamia. Asiakirjoista koettiin ennemminkin olevan hyötyä oppimisen ja koulunkäynnin tuen jäsentämisessä, suunnittelussa ja tiedon siirrossa; nämä tulokset ilmenevät kohdissa 5.1.1 ja 5.2.1.

Osa opettajista koki haasteelliseksi tietojen kirjaamisen asiakirjoihin riittävän selkeästi. Tämä haaste näyttäytyy seuraavissa aineistolainauksissa:

”Enemmän mää nään niin, että sää saat kirjattua ne asiat sinne sillä tavalla, että ne on ymmärrettävässä muodossa, että vanhemmatkin ymmärtää mitä siellä lukee.” LO4

”No nimenomaan se, että miten minä tämän laittaisin sillä lailla lyhyesti ja ytimekkäästi, mutta kannustavasti.” LO2

Tätä haastetta ovat pohtineet myös Ahtiainen et al. (2012, 100) tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittämisraportissaan. Heidän mielestään asiakirjoissa olisi hyvä olla enemmän oppilaan toiminnan kuvausta konkreettisin esimerkein liittämällä se tilanteisiin luokassa ja kuvaus tulisi suhteuttaa opetustapaan ja luokan ihmissuhteisiin. Raportin mukaan hyvin usein asiakirjoihin on kirjattuina yleistä oppilaan persoonallisuuden piirteiden luetteloimista. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 66) on maininta, että esimerkiksi oppimissuunnitelmassa ei kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia. Tutkimuksen tulosten perusteella voitiin kuitenkin päätellä, että taito oppia kirjoittamaan tarvittavat asiat asiakirjoihin riittävällä tarkkuudella vaatii harjoittelemista ja harjoittelamisen kautta myös luottamus omaan kirjaamiseen taitoihin kasvaa. Kirjaamiseen sopivien termien käyttöön ei tule rutiinia, jos kirjaamista ei tarvitse tehdä säännöllisesti esimerkiksi luokan oppilasaineksen homogeenisuuden vuoksi. Nämä asiat ilmenevät seuraavista esimerkeistä:

”Eli joillakin opettajilla puuttuu semmonen niinku luottamus siihen osaamiseen, että osaisi kirjata muka niinku riittävällä tarkkuudella niitä asioita. Eli on pelko siitä, että tämä ei ole minun osaamisaluetta, minä en osaa tänne kirjoittaa niitä, että se on niinku erityisopettajan osaamisaluetta nämä oppimisvaikeudet enempi.” LO5

”Se ei kuitenkaan välttämättä kaikille opettajille ole ihan jokapäiväistä asiaa. Luokkia on erilaisia, esimerkiksi jossain luokassa voi olla monta lasta, joilla on monennäköistä suunnitelmaa, sitten voi olla sellaisia luokkia, joissa ei välttämättä ole, että ne ei tasaisesti jakaannu ne asiat. Siitä ei välttämättä synny semmosta rutiinia ja tämä on kuitenkin niin tuore.” LO1

Luokanopettajille ei muodostu myöskään rutiinia dokumenttien laatimiseen, tavoitteiden toteutumisen seurannan kirjaamiseen eikä toimenpiteiden vaikuttavuuden kirjaamiseen sen vuoksi, että erään luokanopettajan mielestä joissakin kouluissa laaja-alainen erityisopettaja tekee lähes kaikki kirjaukset joidenkin luokanopettajien puolesta. Yksi haastatelluista luokanopettajista kertoi tällaisen näkökulman pohtiessaan kunnan muiden koulujen käytänteitä liittyen asiakirjojen kirjaamisen haasteisiin. Tulos on ristiriidassa haastattelun kohteena olevan kunnan antamien ohjeistusten kanssa, joiden mukaan kaikkien pedagogisten asiakirjojen laadinnasta alakouluissa vastaa luokanopettaja.

Asiakirjojen rakenteisiin kaivattiin tutkimuksen tulosten perusteella myös selkeyttä, sillä asiakirjat sisälsivät joidenkin luokanopettajien mielestä turhaa päällekkäisyyttä ja toistoa.

OAJ:n (2012) kolmiportaisen tuen toteutumista käsittelevän kyselyn ajankohtana tehostetussa tuessa vuosiluokilla 1–6 oli 19 319 oppilasta (Suomen virallinen tilasto 2012). Tilastokeskuksen uusimman tilaston mukaan tehostettua tukea vuosiluokilla 1–6 sai 27 537 oppilasta (Suomen virallinen tilasto 2014). Tämä tehostettua tukea saavien oppilaiden määrän kasvu tarkoittaa sitä, että myös pedagogiset asiakirjat ovat lisääntyneet viime vuosina. Näin ollen voidaan olettaa, että asiakirjojen lisääntynyt määrä on lisännyt myös luokanopettajan työmäärää. Tämän suuntaisia työllistäviä näkemyksiä ei kuitenkaan selkeästi ilmennyt tutkimuksen tuloksissa luokanopettajien pohtiessa asiakirjoihin liittyviä haasteita omassa työssään. Vain yksi opettaja mainitsi asiakirjojen työllistävyyden, mutta koki dokumentoinnin kuitenkin hyödyllisenä:

”Vaikka se toisaalta ärsyttävää onkin ja se vie sitä aikaa ja energiaa, että sun pitäs rueta kirjaamaan ylös, niin se on jotenki aina se kynnys, mutta sitte ku aina siihen pääsee, niin sitte se menee ja hyvä asia siis kuitenkin.” LO2

Yksi haastatelluista luokanopettajista arveli kuitenkin osan kollegoistaan mieltävän asiakirjat työllistäviksi. Luokanopettaja päätteli joidenkin opettajien välttävän oppilaan siirtämistä minkäänlaisen tuen piiriin siksi, ettei dokumentointia tarvitsisi tehdä.

5.3.2 Kolmiportaisen tuen yhteistyöhön liittyvät haasteet

Tuen portailla -selvityksessä (2014, 20) Rinkinen ja Lindberg kirjaavat kolmiportaisen tuen kehitettäväksi alueiksi muun muassa yhteistyön lisäämisen koulun sisällä ja moniammatillisen yhteistyön kehittämisen. Syrjäläisen (2002, 60–61) tutkiessa opettajien työuupumusta, hän toteaa opettajien välisen vuorovaikutuksen kärjistyvän esimerkiksi koulua koskevien uudistusten vuoksi. Lisäksi Syrjäläisen tutkimuksessa selvisi, että opettajien stressioireita aiheuttaa huonosti toimiva työyhteisö. Aivan näin kärjistyneitä työyhteisöön liittyviä näkemyksiä ei tämän tutkimuksen tuloksista ilmennyt.

Yhteistyössä esiintyvät haasteet liittyivät tämän tutkimuksen aineiston perusteella koulun opettajien välisiin yhteistyökäytänteisiin. Eräs luokanopettajista koki erityisopetuksen olevan todella ylityöllistetyt. Opettaja koki turhautuvansa, sillä omalle luokalle luvattu erityis-

opetus ei toteudu luvutulla tavalla laaja-alaisen erityisopettajan kiireiden vuoksi. Tästä johdun myös pitkäjänteinen suunnittelu yhdessä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa oli luokanopettajan mielestä haastavaa. Osa luokanopettajista toivoi myös rehtorin osallistuvan säännöllisesti sellaisiin moniammatillisiin kokouksiin, joissa käsitellään luokkakohtaisia asioita. Heidän mielestään rehtori saattaa etäännyä luokka-arjesta, eikä välttämättä tiedosta, kuinka ylityöllistetty erityisopetus koulussa on. Yksi luokanopettajista pohti myös erityisopettajan jaksamista ideoidessaan luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistä asiakirjojen päivytyshetkeä. Toteamalla ”*se taas helpottaa sitä erityisopettajan työtä*” LO5, hän arveli laaja-alaiselta erityisopettajalta jäävän näin enemmän aikaa luokkatyöskentelyyn.

Luokanopettajat näkivät haasteita myös kunnan sisäisissä käytänteissä. Koulukuraattoreiden ja koulupsykologien vaihtuvuuden ja avun liian hitaan saatavuuden koettiin hankaloittavan kolmiportaisen tuen antamista toivotulla tavalla. Tämä ilmenee esimerkiksi seuraavasta aineistolainauksesta:

”Sitten kun niitä yhteisiä tuokioita ja kokoontumisia pidetään ja siellä jotakin sovitaan ja seuraavalla kerralla onkin vaihtunut henkilöt, niin siinä sitä aikaa tuhraantuu ihan harmillisesti.” LO2

Tutkimuksen aineistosta nousi haasteena esiin myös rajanvedon hankaluus yleisen ja tehostetun tuen välillä. Koulukohtaiset erot tehostettua tukea saavien oppilaiden määrien välillä olivat aineiston haastattelujen perusteella suuria ja luokanopettajat kaipasivatkin jonkinlaista kuntakohtaista kriteeristöä, jonka avulla opettaja voisi paremmin tehdä päätöksen oppilaan siirtämisestä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 64) todetaan, että tehostettua tukea annetaan silloin, kun yleinen tuki ei riitä. Lisäksi tehostettu tuki määritellään vahvemmaksi ja pitkäjänteisemmäksi kuin yleinen tuki. Laatikainen (2011, 27) pohtii myös sitä, voiko eri tukimuotojen välille ylipäättään laatia selviä rajoja ja kriteerejä. Hänen mielestään yksilöllisyydelle on annettava sijaa ja tukimuotoja suunniteltaessa on huomioitava oppilaantuntemus sekä oppilaiden yksilölliset tarpeet ja tavoitteet. Laatikaisen mukaan tukimuotojen soveltamista määrittävät myös perheen mahdollisuudet tukea lasta sekä käytössä olevat resurssit. Tämän tutkimuksen tulokset olivat näiltä osin juuri samanlaiset kuin Rinkisen ja Lindbergin (2014, 20) tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaa koskevan raportin tulokset. Raportin perusteella osalle kyselyyn vastanneista oli epäselvää, milloin siirrytään tuen tasolta toiselle ja etenkin yleisen ja tehostetun tuen rajapintaan kaivattiin lisää selkeyttä.

5.3.3 Kolmiportaisen tuen inkluusioon liittyvät haasteet

Tutkimuksen aineistosta nousseiden tulosten perusteella luokanopettajat ilmaisivat inkluusion haasteita koskevia ajatuksia sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Luokanopettajat pohtivat oppilaiden asemaa luokassa. Erään opettajan mielestä henkilökohtaisen koulunkäynninohjaajan jatkuva läsnäolo erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vieressä on ensiarvoisen tärkeää, sillä *”ohjaaja tekee tunnilla sitä omaa hiljaista työtään, niin tämä lapsi pystyy olemaan siinä mukana ja se niinku mahdollistaa sen, mutta ihan yksinään tämä lapsi jäisi varmasti jalkoihin isossa porukassa”*. LO1 Yksi haastatelluista luokanopettajista pohti myös muiden oppilaiden selviämistä sellaisella luokalla, jolla on hänen mukaansa haastavampia lapsia. Näin hän ilmaisi huolensa oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasapuolisuudesta:

”Mun mielestä se on ajatuksena tosi kaunis ja ihan hieno ajatus. Mutta sitten se peilaaminen siihen taitavaan lapseen, joka ei kauheesti välttämättä tarvi tukea, mutta joka kuiteski tarvis sitä huomiota ja kuitenkin sitä opetusta ja ohjausta. Niin näissä luokissa joissa näitä haastavampia lapsia on, niin kyllä se aikuisten aika menee rehellisesti sanottuna aikalaille niille.” LO5

Luokanopettajat kokivat myös opettajan kompetenssin riittämättömänä joissakin tilanteissa. Yksi luokanopettajista muisteli seuraavalla tavalla ensimmäisiä tuntemuksiaan kolmiportaisen tuen käyttöönoton aikoihin:

”Me säikähdettiin hirveästi sitä, että kun meillä ei ole erityisopettajakoulutusta, eikä meillä ole tietotaitoa, että joutuvatko ne lapset tuuliajolle.” LO1

Erään luokanopettajan mielestä heidän koulussaan on luokanopettajia ja jopa erityisopettajia, jotka ilmaisevat osaamattomuutensa kohdata haastavia lapsia. Tutkimukseen haastatellun luokanopettajan mielestä hätä ja epävarmuus saavat aikaan väsymystä ja sen vuoksi aiheutuu voimakkaita vastareaktiota inkluusioajatusta vastaan.

OAJ:n (2012, 20) kolmiportaisen tuen toteutumista koskevan selvityksen mukaan opettajien työhyvinvointi on laadukkaan opetuksen edellytys. Opettajan on kyettävä tekemään työnsä hyvin ja hänellä tulee olla motivaatiota toimia oppilaiden parhaaksi, jotta työhyvinvointi säilyy.

6 Johtopäätökset tutkimustuloksista ja kehittämisehdotuksia

Tässä tutkimuksessa selvitin, miten oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki näkyy luokanopettajien työssä heidän kokeminaan. Lisäksi halusin selvittää, millaisia vahvuuksia ja toisaalta millaisia haasteita luokanopettajat kokevat kolmiportaisen tuen toteuttamisessa olevan. Tulosten perusteella kolmiportainen tuki näyttäytyi luokanopettajien työssä asiakirjoina, tukitoimina, yhteistyönä, varhaisena puuttumisena sekä inklusiona. Johtopäätöksissä kerron tuloksista muodostettujen synteisien avulla vastaukset tutkimuskysymyksiin kokoomalla yhteen yleiset abstrahoivat linjat (ks. Hirsjärvi et al. 2007, 225; Puusa 2011, 123). Tuon esille myös joitakin kehittämisehdotuksia, jotka nousivat esiin tutkimusta tehdessä.

Perusopetuksen arvoperustan yhtenä keskeisenä perusnäkemysenä on hyvinvoinnin edistäminen koulutyössä (Opetushallitus 2014, 12–13). Samaa näkemystä korostettiin jo edellisessä opetussuunnitelmauudistuksessa (2004), Erityisopetuksen strategiassa (2007) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010). Koulu yhteisön toimintakulttuurissa välittämistä, huolenpitoa ja myönteistä ilmapiiriä pidetään tärkeinä tekijöinä edistettäessä oppilaan kehitystä ja tuettaessa hyvää oppimista (Opetusministeriö 2007, 23). Uudistuneen oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen tarkoituksena on auttaa saavuttamaan nämä tavoitteet. Tässä tutkimuksessa hyvinvoinnin edistäminen oli aistittavissa jokaisen haastatellun luokanopettajan sanoista. Luokanopettajat kuvailivat koulupäivänsä arkea monipuolisesti ja erilaisten esimerkkien avulla he toivat hyvin esiin oman kokemuksensa uudesta tukimallista ja sen mahdollisuudesta tukea oppilaan hyvää oppimista.

Pedagoginen selvitys, oppimissuunnitelma, pedagoginen arvio ja HOJKS ovat nousseet näkyvään rooliin osana kolmiportaista tukea. OAJ:n viestintäjohtaja Marja Puustinen kirjoittaa 9.12.2014 Opettaja-lehden (45/2014, 3) pääkirjoituksessa aiheesta ”Oppimisen tuki maistuu paperilta”. Hän väittää, että uudistuneen erityisopetuksen myötä opettajien ajankäyttö ja tuhansien tukea tarvitsevien oppilaiden elämä muuttui pedagogisiin asiakirjoihin merkittyjen tukien saamattomuuden vuoksi. OAJ:n (2014, 13–14) teettämän kyselyn tulosten mukaan, opettajat ovat turhautuneita dokumentointiin, sillä he eivät koe osaavansa tai hallitsevansa tuen käytänteitä riittävästi. Kahvipöytäkeskusteluissa opettajienhuoneissa on varmasti pohdittu asiakirjoihin kirjaamisen työläyttä, mutta myös tuotu esiin asiakirjojen merkitystä tuen suunnittelun yhtenä apukeinona. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole näiltä osin samansuuntaisia OAJ:n kyselyn tulosten kanssa.

Asiakirjojen merkitys oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa nousi vahvasti esiin luokanopettajien haastatteluissa. Tukea tarvitseville oppilaille luokanopettajat laativat tuen tason mukaisia dokumentteja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 61–79) mukaisesti. Oppilaalle asetettujen tavoitteiden toteutumisen seurannan kirjaaminen sekä toimenpiteiden vaikuttavuuden kirjaaminen olivat osa luokanopettajan työtä ja kaikki tähän tutkimukseen haastatellut luokanopettajat kokivat hyötyvänsä asiakirjoista. Kirjaamisen avulla tuen kohteet voitiin tuoda paremmin esille. Lisäksi asiakirjat toivat selkeyttä ja pitkäjänteistä suunnitelmallisuutta luokanopettajan työhön, sillä asiakirjoihin huolellisesti ja säännöllisesti tehdyistä merkinnöistä pystyttiin tarkistamaan sovitut asiat. Suunnitelmallisuus oli monipuolistanut luokanopettajien pedagogisia opetuskäytänteitä ja asiakirjat olivat osaltaan auttamassa oppilaan erilaisten yksilöllisten tukitoimien suunnittelua. Tämä tulos vastaa Opetushallituksen (2014, 16) kolmiportaisen tuen kehittämistoiminnan selvityksen tuloksia näiltä osin. Selvityksen mukaan 86 prosenttia kehittämistoiminnassa mukana olleista kunnista oli sitä mieltä, että suunnitelmallisuus on vahvistunut paljon tai erittäin paljon kolmiportaisen tuen käyttöönoton jälkeen. Oppilaiden seuranta, säännöllinen arviointi ja oikea-aikaisten interventoiden tekeminen koettiin osaksi varhaista puuttumista. Näissä toimissa, kuten myös asiakirjojen laadinnassa ja päivittäisessä luokanopettajia auttoi tarvittaessa yleensä laaja-alainen erityisopettaja. Laatikainen (2011, 137–138) korostaa myös erityisopettajan konsultaation tärkeyttä. Hänen mielestään luokanopettajat tulevat tarvitsemaan erityisopettajan tukea yhteisessä suunnittelussa sekä asiakirjojen laatimisessa, vaikka niiden laatiminen onkin luokanopettajan vastuulla.

Suurena vahvuutena luokanopettajat näkivät myös tiedon siirron mahdollisuuden asiakirjojen avulla. Haastattelun kohteena olevan kunnan viidestä alakoulusta kolme oli sellaisia, joista oppilaat siirtyivät yhtenäiskouluihin neljännen luokan jälkeen. Opettajat kokivat tärkeäksi tiedonsiirtomahdollisuuden oppilaan koulun vaihtuessa. Lisäksi asiakirjoihin kirjatut tiedot välittyivät myös oppilaan huoltajille. Tämä antoi luokanopettajille oikeusturvaa ja mahdollisti yhteisten kasvatustavoitteiden luomisen ja ylläpitämisen. Lisäksi huoltajat voitiin sitouttaa tukemaan lasta myös kotona asiakirjoihin selkeästi kirjattujen tavoitteiden avulla. Luokanopettajat eivät kokeneet asiakirjoihin kirjaamista työläänä, ainoaa haastetta nähtiin siinä, miten saada kirjattua asiat riittävän selkeästi ja ytimekkäästi.

Oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestäminen onnistuu monipuolisen yhteistyön avulla. Koulut tekevät yhteistyötä muun muassa toiminnan avoimuuden lisäämiseksi sekä oppilaiden oppimisen ja kasvun tukemiseksi. Yhteistyötä tarvitaan myös kouluyhteisön

hyvinvoinnin turvaamiseksi. Toimivan yhteistyön peruselementit koulutyössä ovat oppilaiden osallisuus, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä koulun sisäinen ja muiden tahojen kanssa tehtävä yhteistyö. (Opetushallitus 2014, 34–35.) Tässä tutkimuksessa yhteistyö sen eri muodoissa nousi esiin sekä vahvuutena että haasteena. Luokanopettajat tekivät säännöllisesti yhteistyötä kodin kanssa ja yhteydenpito oppilaiden huoltajiin oli lisääntynyt kolmiportaisen tuen käyttöönoton jälkeen. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisraportissa (Rinkinen & Lindberg 2014, 19) oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen nähdään olevan huoltajien ja koulun yhteisenä tavoitteena lisääntyneen yhteistyön ansiosta. Myös perusopetuksen laatukriteereissä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 46) korostetaan kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä oppimisen tukeen ja kasvuun liittyvissä asioissa. Tutkimuksen tulokset vastasivat näitä näkemyksiä, sillä kaikki luokanopettajat pitivät yhteistyötä kodin kanssa erittäin tärkeänä.

Muu yhteistyö koulun sisällä oli myös lisääntynyt. Koulunkäynninohjaajien työpanos luokkatyöskentelyssä nähtiin hyvin merkityksellisenä ja myös koulun sisäiset pedagogiset ratkaisut näyttäytyivät osana kolmiportaista tukea luoden uusia yhteistyömuotoja. Joustavat alkuopetusluokat, samanaikaisopettajuus ja palkitettut oppitunnit toivat uusia yhteistyökäytänteitä kouluarkeen. Näiden tukitoimien avulla luokanopettajat tekivät yhteistyötä toisten luokanopettajien, erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa. Yhteistyö lisäsi yhteistä suunnittelua ja mahdollisti näin varhaisen puuttumisen oppilaan ongelmiin. Björn et al. (2015, 1–9) kertovat artikkelissaan, että Yhdysvalloissa yhteistyö erityisopettajien kanssa ei ole näin suuressa roolissa kuin Suomen yleisen ja tehostetun tuen tasoilla. Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan erityisopettajilla ei ole erityistä roolia tasolla 1 ja useat osavaltiot eivät ole sisällyttäneet minkäänlaisia erityisopetuksen toimenpiteitä myöskään tasolle 2.

Tutkimuksessa koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa tehtävän yhteistyön nähtiin myös lisääntyneen. Luokanopettajat olivat oppilashuollollisissa asioissa yhteydessä koulukuraattoriin, koulupsykologiin, terveydenhoitajaan ja koululääkäriin sekä muihin koulun ulkopuolisiin toimijoihin, esimerkiksi terapeutteihin. Luokanopettajat loivat uusia verkostoja moniammatillisen yhteistyön avulla ja kokivat näin myös oman ammatillisuutensa kehittyvän. Moniammatillisen yhteistyön nähdään kuuluvan oleellisesti oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseen myös perusopetuksen laatukriteereissä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 45).

Tuloksista voitiin nähdä myös yhteistyöhön liittyviä haasteita. Ylityöllistetty erityisopetus ei mahdollista kolmiportaisen tuen optimaalista toteutumista. Luokanopettajan mahdollisuus

pitkäjänteiseen suunnitteluun yhteistyössä erityisopettajan kanssa ei onnistu ja tämä aiheuttaa opetushenkilöstössä turhautumista. Myös opettajakollegoiden nihkeys oikeantasaisen tuen antamiseen asiakirjojen työllistävyyden pelossa nousi haastattelussa esille. Tämän koettiin vaarantavan oppilaiden oikeusturvaa. Tällainen näkemys on samansuuntainen Rinkisen ja Lindbergin (2014, 20) kehittämisraportin kolmiportaisen tuen kehitettävissä alueissa mainitun tuloksen kanssa. Kouluihin haluttiin enemmän inklusiomyönteisyyttä ja asenteiden muutosta sekä yhteneväisiä käytänteitä siihen, että tuen antaminen kuuluu kaikille opettajille.

Inklusion ajatuksena on osallistava kasvatus, jossa yhteistoiminnallisuuden nähdään edistävän oppilaiden taitoja työskennellä yhdessä ja kunnioittaa erilaisuutta. Inklusio ei kuitenkaan synny siitä, että oppilaat integroidaan luokkiin ja heitä opetetaan yhdessä. (Huhtanen 2011, 73–74.) Inklusiivisen koulun pyrkimyksenä onkin tavallisessa luokahuoneessa tapahtuvan opetuksen kehittäminen niin, että henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit kykenevät vastaamaan heterogeenisen oppilasryhmän tarpeisiin. Yleisopetuksen kehittämiseen keskittymällä korostetaan ajatusta inklusion tavoitteesta parantaa kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 98.)

Tutkimuksen tuloksissa inklusiivisuus ilmeni luokanopettajien pohtiessa oppilasryhmien heterogeenisyyttä sekä lähikouluperiaatteen mukanaan tuomia haasteita. Luokanopettajat pohivat Murto et al. (2001, 98) esittämien näkemysten mukaisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuksia toimia inklusiivisuutta tavoittelevassa koulussa. Yleisopetuksen kehittämisen kannalta riittävät tukitoimet koettiin välttämättöminä, jotta erityisen tuen oppilaat pystyvät käymään koulua lähikoulussaan. Luokanopettajat olivat kuitenkin suhteellisen tyytyväisiä tämänhetkiseen tukitoimien toteuttamiskäytänteisiin tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Tämä tulos on yhteneväinen Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 78) kolmiportaisen tuen selvityksen kanssa koskien oppilaiden tuen riittävyttä. Selvityksen mukaan 79 prosenttia kunnista oli sitä mieltä, että oppilaan oikeus tukeen oli parantunut paljon tai erittäin paljon. Toisaalta selvityksen mukaan kuitenkin lähes puolet oli sitä mieltä, ettei oppilaiden tukeen ollut paikallisesti osoitettu riittäviä resursseja. Samansuuntaiset ajatukset ilmenivät myös tutkimuksen tuloksissa luokanopettajien ilmaistessa huolensa erityisoppilaiden tulevaisuuden tukitoimiin suunnattujen resurssien riittävydestä. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2003, 9) on Erityisopetuksen pääperiaatteet - julkaisussaan koonnut suosituksia keskeisistä erityisopetusta koskevista poliittisista linjauk-

sista. Rahoitus on merkittävä tekijä osallistavan opetuksen toteuttamisprosessin edistämiseksi. Julkaisun mukaan poliittisten linjausten on huomioitava myös erityisopetusta tarvitsevien oppijoiden kanssa työskentelevät opettajat. Luokanopettajilta ei voida edellyttää kaikkea yksittäisiä erityistarpeita koskevaa osaamista ja asiantuntemusta ja näin ollen erityisopettajien tarjoama tuki on ensiarvoisen tärkeää. Opettajiin kohdistuvien resurssien on oltava monipuolisia ja vastattava paikallisiin ja yksilöllisiin tarpeisiin. Tutkimuksen tulosten perusteella osa haastatelluista luokanopettajista olisi valmis täydentämään tietämystään kolmiportaisesta tuesta. Ammattitaidon kehittäminen tällä osa-alueella vahvistaa opettajan kompetenssia kohdata paremmin heterogeeninen oppilasryhmä, lisää tietoisuutta erityislapsista ja kasvattaa luottamusta omiin taitoihin. Tämän nähtiin voivan lisätä myös työhyvintointia. Rinkisen & Lindbergin (2014, 23–24) tekemän kolmiportaisen tuen kehittämistointia koskevan selvityksen mukaan kyselyyn vastanneista kunnista 90 prosenttia oli sitä mieltä, että henkilöstölle oli tarjolla riittävästi täydennyskoulutusta. Kuitenkin vain 52 prosenttia vastanneista kunnista oli sitä mieltä, että henkilöstö oli kiinnostunut täydennyskoulutuksesta.

Erityisopetuksen strategiassa (2007, 66-67) kehoitetaan lisäämään erityisopetuksen alan pedagogisten toimenpiteiden ja ratkaisujen vaikuttavuuteen liittyvää tutkimusta. Myös tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittämistyöryhmä esitti loppuraportissaan kiinnostuksensa tietää, muuttuiko reformin vaikutuksesta arkisessa aherruksessa mikään (Ahtiainen et al. 2012, 47). Perusopetuksen laatukriteereissä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 47) yhtenä kuntakohtaisen laadun kehittämisen kysymyksenä on, miten tehostettu ja erityinen tuki on oppilaille järjestetty. Tämä tutkimus antaa tietoa kolmiportaisen tuen käytännön toteutuksesta kuntatasolla. Tuloksia ei voida yleistää laadullisen tutkimusotteen vuoksi, mutta siitä huolimatta tuloksilla on laajempi merkitys. Kolmiportaisesta tuesta tehtyjen pro gradu -töiden tuloksia voidaan vertailla ja näin saadaan valtakunnallista tietoa uuden tukimallin käytännön toteutuksesta. Sitä kautta toivottavasti saadaan myös vastauksia edellä esitettyihin kysymyksiin. Tutkimustuloksista saadaan ajankohtaista tietoa oppimisen ja koulunkäynnin uudistuneen tukimallin toteutuksesta tuen toteuttajan eli luokanopettajan näkökulmasta. Kuntatasolla tutkimustuloksia voidaan hyödyntää arvioitaessa kolmiportaisen tuen toteutumista kunnan kouluissa. Myös luokanopettajien ideoimat kehittämissuositukset auttavat kuntapäätäjiä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämistyössä.

Kehittämisehdotuksia

Tutkimukseen haastatellut opettajat pohtivat mahdollisuutta laatia asiakirjoja tai tehdä kirjauksia suuremmalla joukolla yhtä aikaa laaja-alaisen erityisopettajan ollessa läsnä auttamassa. Näin luokanopettajat saisivat kollegoiltaan vinkkejä sanamuotojen valintaan ja samalla luottamus omiin taitoihin kirjaamisen suhteen kasvaisi. Samalla myös ne luokanopettajat, joiden puolesta erityisopettaja syystä tai toisesta tekee yleensä kirjaukset, saisivat rutiinia asiakirjojen täyttämiseen. Erityisopettajan tietotaito tavoittaisi useamman, samojen asioiden kanssa painivan luokanopettajan kerralla.

Tukiopetuksen järjestämistä yhteisesti kannattaisi kehittää. Samaa luokka-astetta käyvät oppilaat voisivat esimerkiksi jonkin tietyn matematiikan aihealueen osalta olla samassa tukiopetusryhmässä.

Luokanopettajat olivat epävarmoja sen suhteen, milloin oppilas kannattaa siirtää yleisestä tuesta tehostettuun tukeen. Tämä vastaa Rinkisen & Lindbergin (2014, 29) selvityksen tuloksia, joissa kehittämistoiminnassa mukana olleet kunnat ilmaisivat epävarmuutensa yleisen ja tehostetun tuen rajapinnasta. Tämän nähdään johtuvan siitä, että uutena tuen tasona tehostetulle tuelle ei ole vielä määritelty paikallisia toimintatapoja. Ei ole siis olemassa aiempaa käytäntöä, jota voitaisiin käyttää kehittämistoiminnan pohjana. Selvityksen perusteella tehostetun tuen rajapintoihin tarvitaankin selvennystä ja lisäkoulutusta. Tutkimukseen haastatellut luokanopettajat kaipasivat jonkinlaista kriteeristöä, jotta siirtokäytänteet kunnan sisällä saataisiin yhtenäisiksi.

Pedagogisiin asiakirjoihin kirjattavat tavoitteet tulisi käydä läpi myös oppilaan kanssa. Tieto siirtyy asiakirjoihin tehtyjen kirjausten avulla huoltajille, mutta luokanopettajan tulisi kertoa myös oppilaalle hänelle asetetut tavoitteet ja se, mitä hän itse pystyisi tekemään tavoitteiden saavuttamiseksi. Murto et al. (2001, 132) korostavat myös oppilaan osallistumista tavoitteiden suunnitteluun ja määrittelyyn. Oppilaan tulee voida ottaa vastuuta omasta työstään ja olla mukana myös arviointivaiheessa.

Luokanopettajille voitaisiin antaa kokemuspohjaista täsmäkoulutusta erilaisten ideariihityyppisten tuokioiden muodossa. Kunnan sisällä eri koulujen opettajia voisi kokoontua yhteen jonkin teeman mukaisesti, kenties erityisopettajan johdolla ja avoimesti keskustella ja

jakaa ideoita toisille luokanopettajille. Tätä kautta olisi mahdollisuus myös yhtenäistää koulujen käytänteitä sen suhteen, milloin oppilas siirretään yleisestä tuesta tehostettuun tukeen. Myös työkierto kunnan sisällä voisi avartaa näkemystä kolmiportaisen tuen toteuttamiseen.

Laaja-alaisen erityisopettajan työmäärän kohtuullistamista toivottiin jollakin keinolla niin, että erityisopettajalle jää aikaa osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamiseen säännöllisesti. Luokanopettajan tulisi voida suunnitella tukitoimia yhteistyössä erityisopettajan kanssa ja olisi toivottavaa, että pitkälle aikavälille suunnitellut tukitoimet myös toteutuisivat. Tällä nähtiin olevan vaikutusta myös luokanopettajan työssäjaksamiseen.

Samanaikaisopettajuuden toteuttamiseen löytyi halukkuutta, kunhan vain ajoissa aloitetaan esimerkiksi lukujärjestysteknisten asioiden suunnitleminen. Myös työparin olisi oltava arvomaailmaltaan sopiva toteuttamaan samanaikaisopettajuutta. Samanaikaisopettajuus tuo mahdollisuuden muunnella opetusryhmiä joustavasti ja hyvin toimivan työparityöskentelyn avulla on mahdollista monipuolistaa opetusta (Opetushallitus 2010, 13; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 42; Opetusministeriö 2007, 56).

7 Tutkimuksen tarkastelua

Kolmiportainen tukimalli on nyt käytössä viidettä lukuvuotta ja olettamukseni oli, että tutkimusta varten haastatellut luokanopettajat ovat omaksuneet tukimallin osaksi arkityötään jokseenkin hyvin. Näin voin haastattelujen perusteella todeta, sillä luokanopettajat kertoivat monipuolisesti työstään. Kun tutkimuskysymysten ohjaamina aloimme keskustella luokanopettajan työstä, opettajat lähtivät yleensä liikkeelle kertomalla heidän normaalin koulupäivänsä sisällöstä. Tämän avulla pystyin jo päästelemään, että kolmiportaisuuden miellettiin sisältyvän pieniinkin arkitoimiin luokassa. Kukaan luokanopettajista ei ilmaissut negatiivisia ajatuksia kolmiportaisuuteen liittyen, vaan pikemminkin he olivat tyytyväisiä kolmiportaisen tuen tuomista mahdollisuuksista tukea oppilaita.

Kolmiportainen tukimalli kiinnosti minua aiheena ja pohdin kesän 2015 aikana, millä tavoin tutkimukseni toteuttaisin. Aluksi suunnittelin kysymyskaavakkeen laatimista. Kysymyskaavakkeen avulla olisin saanut todennäköisesti laajemman otannan ja sen myötä kenties yleisettävissä olevia tuloksia. Pohdin myös vaihtoehtoisesti kirjoitelmien keräämistä aiheesta. Halusin kuitenkin kuulla henkilökohtaisempia näkemyksiä luokanopettajilta ja siksi päädyin teemahaastatteluun. Tutkimuskysymysten ja samalla myös haastattelukysymysten sanamuotojen valintaa mietin suhteellisen kauan. Mietin huolellisesti, millaisia kysymyksiä kysymällä saan opettajat kertomaan omia kokemuksia. Puolistrukturoidut kysymykset auttoivat luokanopettajia rajaamaan puhetta ja toisaalta niiden avoimuus antoi mahdollisuuden laajentaa puhetta ja irtautua kolmiportaisen tuen aihepiiristä. Puolistrukturoidun teemahaastattelun valintaan olin tyytyväinen.

Valitsin haastateltavakseni luokanopettajia alakouluista. Suunnittelin aluksi vain alkuopettajien haastattelemista, mutta päädyin kuitenkin luokanopettajiin, sillä halusin saada laajemman kuvan kolmiportaisesta tuesta. Rajasin otannan kuitenkin alakoulun puolelle enkä sisällyttänyt mukaan yläkoulujen opettajia. Itsekin tulevana luokanopettajana koen hyötyväni enemmän alakoulua koskevasta tutkimuksesta. Päätin haastatella viittä luokanopettajaa, mutta valitsin opettajat niin, että kunnan jokaisesta alakoulusta valittiin yksi haastateltava. Näin sain muodostettua kokonaiskuvan kunnassa järjestettävästä kolmiportaisesta tuesta, vaikka kouluja ei vertailtukaan keskenään. Tällaisen kokonaiskuvan luomisen uskoin hyödyttävän kolmiportaisen tuen kehittämistyötä kuntatasolla.

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologia, sillä halusin tutkia kokemuksia. Aikaisemmat tietoni kolmiportaisesta tuesta perustuivat luokanopettajan ja erityisopettajan työni kautta hankittuihin sekä kirjallisuudesta hankittuihin tietoihin. Lisäksi töissä ja vapaa-ajalla olen kolmiportaisesta tuesta jutellut kollegoiden kanssa useinkin. Fenomenologisessa lähestymistavassa ei yleensä tietoisesti käytetä kohdetta ennalta määrittävää teoreettista mallia tutkimusta ohjaamassa. Mutta fenomenologinenkaan tutkimus ei ala tyhjästä, vaan aina taustalla on teoreettisia esimääryksiä. Tutkijan olisikin tutkimuksen teon aikana saada etäisyyttä arkikokemuksiin ja aiempiin tutkimustuloksiin. Vasta aineiston tulkinnan jälkeen aikaisemman tiedon avulla kriittisesti arvioidaan tuloksia. (Laine 2007, 35–36.) Tällainen näkökulma kokemusmaailman tutkimiseen oli minulle uutta ja jouduinkin tietoisesti pohtimaan esiyymmärrystäni kolmiportaisesta tuesta. Kirjasin ennakkokäsityksiäni ylös ja sain näin muodostettua kokonaiskuvan esiyymmärryksestä. Tämä oli tehokas keino, sillä kirjaaminen ikään kuin pakotti miettimään ennakkokäsityksiä syvällisemmin. Tutkimuksen aineiston analyysin tekeminen oli yllättävän työlästä mutta todella mielenkiintoista. Haastatteluja litteroidessani tuntui aineiston runsaus hämmentävältä, mutta määrätietoisesti Tuomen ja Sarajärven (2006) ohjeistuksen mukaan etenemällä sain abstrahoitua aineistosta luokanopettajien kokemuksia kuvaavat pääluokat jokaiseen tutkimuskysymykseen.

Tuloksista ilmeni, että luokan oppilasarakenne vaikutti siihen, kuinka paljon luokanopettaja pedagogisia asiakirjoja hyödyntää. Jokaisella luokanopettajalla oli kokemuksia asiakirjoihin kirjaamisesta, mutta jos jonakin vuonna ei luokassa ole esimerkiksi yhtään tehostetun tuen oppilasta, ei asiakirjoja tarvitse laatia. Tämä ymmärrettävästi vaikuttaa siihen, että rutiinia kirjausten tekemiseen ei synny. Kun asiakirjoihin kirjaamisen aika taas tulee, on erityisopettajan ja opettajakollegan tuki varmasti tarpeen sanamuotoja mietittäessä. Asiakirjoihin kirjaamisen työläydestä on julkisuudessa keskusteltu ja odotin, että haastatteleman luokanopettajat myös asiasta mainitsisivat. Näin ei kuitenkaan tapahtunut, vaan luokanopettajat kertoivat asiakirjoihin liittyvistä kokemuksista positiiviseen sävyyn. Luokanopettajat olivat selvillä kolmiportaiseen tukeen liittyvien asiakirjojen nimistä samoin kuin tuen tasojen nimistä, epäselvyyttä oli ainoastaan niiden uusien termien käytössä, jotka kuvasivat kuntakohtaisia oppilashuollollisia tapaamisia.

Tutkimustulosten esittämistapaa olin hahmotellut mielessäni jo tutkimuksen teon alkuvaiheessa. Koska tutkimuskysymykset ovat selkeästi keskenään erilaisia, oli loogisinta esittää tulokset tutkimuskysymyksittäin. Tuloksia esittelevän tekstin väleihin laitoin aineistolai-

nauksia osoittamaan, millaisesta alkuperäislähteestä olin tuloksen tulkinnut. Aineistolähteiden määrän valinta oli haasteellista, mutta pyrin valitsemaan näytteiksi mahdollisimman kuvaavia lainauksia kuitenkin niin, että samansisältöistä asiaa ei toisteta kahdessa eri näytteessä. Ajankohtaisia raportteja ja selvityksiä kolmiportaisesta tuesta on tehty muutamia. Esittelen ne tutkimusraportin viitekehyksessä. Aiheesta on tehty myös laadukkaita pro gradu - tutkimuksia, joista Marjaana Pitkäsen (2015) työtä hyödynsin analyysin teon lopussa muodostaessani teoriaohjaavasti klusteroidusta aineistosta pääluokkia. Pääluokkien nimeämistä miettiessäni havaitsin tuloksissani vastaavuuksia Pitkäsen tutkimuksen tuloksiin eli näiltä osin tulokseni replikoivat Pitkäsen tutkimusta.

7.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on listannut hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdat, joiden kautta tutkimukseni eettisyyttä tarkastelen. Olen huolellisesti ja tarkasti parhaani mukaan merkinnyt lähdeviitteet viitatessani toisten tutkijoiden julkaisuihin. Näin kunnioitan asianmukaisella tavalla tutkijoiden työtä ja saavutuksia ja ymmärrän velvollisuuteni noudattaa tieteellistä rehellisyyttä. (Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007, 80–81; Hirsjärvi et al. 2007, 23–27; Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2012, 6–7.)

Tutkimuksen aineiston hankin haastattelemalla luokanopettajia. Kerroin luokanopettajille tutkimuksen aiheen ja toteuttamistavan etukäteen. Näin heillä oli mahdollisuus pohtia osallistumistaan tutkimukseen. Jokainen haastateltu luokanopettaja suostui haastatteluun omasta tahdostaan ilman painostusta. Kirjallista suostumusta en luokanopettajilta tarvinnut, sillä tutkin heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan. Korostin haastateltaville myös sitä, että tutkimusaineisto tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja nimettömänä. (Eskola, J. & Suoranta, J. 1998, 57.) Tämä näyttäytyy tutkimuksessa niin, että analyysia ja tutkimustuloksia esitellessäni luokanopettajien nimettömyys on taattu käyttämällä peitenimiä. Tutkimuksessa ei myöskään kerrota sen kunnan nimeä, jossa koulut sijaitsevat. Haastattelemalla saadun aineiston olen hävittänyt asiaankuuluvalla tavalla ja näin se ei voi joutua ulkopuolisten tietoon.

Tutkimuksen suunnittelun ja toteutuksen olen kuvannut yksityiskohtaisesti. Raportissa avaan huolellisesti lukijalle aineiston hankkimisen ja analyysin teon kaikki vaiheet. Myös tutkimustulokset kerron rehellisesti ja läpinäkyvästi. Havainnollistan tuloksia aineistolainauksilla näyttääkseni, ettei tuloksia ole tulkittu harhaanjohtavasti. Samalla osoitan, että

merkitykselliset ilmaukset on poimittu tarkoituksenmukaisesti oikeista asiayhteyksistä. Raporttia laatiessani olen huomoinut sen, että laadullisessa tutkimuksessa jokainen yksittäinen ilmaus on merkityksellinen eikä yleistämistä tuloksista voida tehdä samalla tavalla kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Eskola, J. & Suoranta, J. 1998, 61–62, 65–66; Hirsjärvi et al. 2007, 24, 26.)

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida kuvaamalla tutkimusraportissa mahdollisimman seikkaperäisesti koko tutkimusprosessia. Tutkimusraportista tulee löytyä teoreettiset lähtökohdat, niiden yhteys tutkimusongelmiin, tutkimushenkilöt ja -tilanne, aineiston keruun ja analyysin teon kulku sekä merkitysten tulkinta, joka on todennettu esimerkeillä. (Syrjälä et al. 1994, 131.)

Vaikka laadullinen tutkimus ei tavoittelekaan yleistettävää tietoa, haluan tutkimuksellani lisätä ymmärrystä kolmiportaisesta tuesta. Tiedostan tutkijana sen, että tekemäni valinnat ja tulkinnat tutkimuksen useassa eri vaiheessa ovat vaikuttaneet tutkimukseen. Siksi olenkin pyrkinyt perustelevaan huolellisesti, miten olen päätenyt tulkintoihini niin, kuin ne raportissa esitän. Näin ollen metodin kuvaus ja jäljitettävyyden ovat oleellisia tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tekemäni valinnat osoittavat tutkimuksen ainutlaatuisuuden. (Aaltio, I. & Puusa, A. 2011, 157.)

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli lisätä omaa tietoisuuttani kolmiportaisesta tuesta. Halusin saada selville mahdollisimman käytännönläheisiä kokemuksia koskien kolmiportaista tukea. Parhaiten sen tiedon sain niiltä henkilöiltä, jotka tukimallia käytännössä toteuttavat eli luokanopettajilta. En halunnut kuulla erityisopettajia enkä rehtoreita, vaan rajasin tutkimuksen koskemaan vain luokanopettajia. Näin sain parhaiten käsityksen kolmiportaisesta tuesta tuen antajan näkökulmasta. Luokanopettajan kuuleminen on tärkeää, sillä mahdolliset tuen käytännön toteuttamisen haasteet ilmenevät parhaiten juuri heidän työssään. Ajatukseni kolmiportaisesta tuesta ovat tutkimuksen teon aikana selkeytyneet ja ymmärrän nyt paremmin kolmiportaisen tuen mukanaan tuoman valtavan muutoksen oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen. Koin tärkeäksi miettiä myös reformia kansainvälisten muutosten kautta. Se toi perspektiiviä ja ymmärrystä sille, miksi Suomessa toteutettiin näin laaja erityisopetuksen muutos. Toisaalta uskon haastateltavien myös hyötynneen tutkimuksesta. Jokainen haastateltu luokanopettaja oli etukäteen pohtinut ja kirjannut itselleen ylös

asioita, miten kolmiportainen tuki näyttäytyi heidän työssään. Tällä tavoin he refleктоivat omaa opettajuuttaan tuen antajana. Koska kolmiportainen tuki on ollut käytössä vasta reilun neljän vuoden ajan, on tärkeää lisätä valtakunnallista tutkimustietoa tältä alueelta. Tutkimuksessani haastattelin tietyn kunnan kaikista alakouluista yhtä luokanopettajaa. Kouluja ei siis missään vaiheessa vertailtu keskenään eikä tutkimustuloksia voida yleistää, mutta siitä huolimatta tutkimustulos luo näkemystä sille, miten kunnan alakouluissa kolmiportaista tukea toteutetaan.

Tutkimusaineiston hankin haastattelemalla viittä luokanopettajaa yksitellen. Nauhoitin kaikki haastattelut ja haastateltavista käytin tallennuksesta lähtien peitenimiä, jotta luokanopettajien henkilöllisyyttä ei voida tunnistaa. Koska halusin kuulla nimenomaan luokanopettajien kokemuksia, valitsin aineistonkeruumetodiksi teemahaastattelun. Tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja valitun tutkimusmenetelmän on vastattava toisiaan ja tässä tutkimuksessa teemahaastattelu oli soveliaain. Puolistrukturoiduilla kysymyksillä varmistin, että kysymykset ovat kaikille samat. Haastateltavat saivat kuitenkin vapaasti vastata kysymyksiin omin sanoin, sillä vastauksia ei ollut sidottu vastausvaihtoehtoihin. (Eskola, J. & Suoranta, J. 1998, 87; Puusa, A. & Kuittinen, M. 171.)

Tutkimusten mittaustulosten toistettavuutta kuvataan käsitteellä reliabelius. Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa siis tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi et al. 2007, 226.) Niikko (2003, 39) kuitenkin toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa on aiheetonta vaatia toistettavuutta. Sen sijaan sisäinen reliabiliteetti voi toimia luotettavuuden mittarina. Tällöin testataan, kykeneekö rinnakkaisarvioitsija tunnistamaan samanlaisia kuvauksia alkuperäisaineistosta kuin tutkija itse. Koska tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista käyttää rinnakkaisarvioitsijaa, olen sisäisen reliabiliteetin arvioimiseksi kertonut tutkimuksen analyysin etenemisen mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Tutkimusmenetelmän oikea valinta vaikuttaa tutkimuksen validiteetin. Validius tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus. (Hirsjärvi et al. 2007, 226.) Tutkimuksen validiteetin arvioimiseksi olen tutkimusraportissa kuvannut mahdollisimman tarkasti haastattelemalla saatua aineistoa ja sen analysointia kaikissa sen vaiheissa. Olen huomionnut luotettavuusnäkökulman laatimalla raportin johdonmukaisesti ja loogisesti. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyrin arvioimaan, että saadut tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin. Luotettavuutta varmistin tutkimuksen aikana myös lukemalla aineistoa useaan kertaan läpi ja palaamalla säännöllisesti alkuperäisaineiston pariin. Tutkimuksen luotettavuutta

olen vahvistanut myös suorittamalla pilottihaastattelun ennen varsinaisten tutkimushaastattelujen tekemistä. Näin varmistin tutkimuskysymysten toimivuuden. Tutkimuskysymysten sanavalintaa pohdin pilottihaastattelun jälkeen huolellisesti, sillä on tärkeää, että kysymykset eivät ole johdattelevia. Kysymykset on suunniteltava myös siten, että väärinymmärrystä ei tapahtuisi. Puolistrukturoitu teemahaastattelu metodina mahdollisti tarkentavien lisäkysymysten teon ja näin esti väärinymmärrykset. Aineistosta nousseet käsitykset olivat yhteydessä teoreettiseen viitekehukseen ja haastateltavat ilmaisivat itseään samasta asiasta kuin oletinkin. Näin ollen aineiston voidaan todeta olleen aitoa ja relevanttia. (Syrjälä et al. 1994, 129.)

7.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki ulottuu läpi koko peruskoulun. Alakoulussa luokanopettaja tekee tiivistä yhteistyötä erityisopettajien, huoltajien ja moniammatillisten toimijoiden kanssa. Yläkoulun puolelle siirryttäessä aineenopettajien määrä kasvaa ja opinto-ohjauksen rooli korostuu. Yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena olisi tutkia nivelvaihetta eli vaihetta, jolloin oppilas siirtyy alakoulun puolelta yläkouluun vuosiluokille 7–9. Erityisesti tehostetun ja erityisen tuen tasoilla olevien oppilaiden siirtymävaihetta alakoulusta yläkoulun puolelle kannattaisi tutkia, jotta saadaan selville millä tavoin oppimisen ja koulunkäynnin tuki jatkuu ylemmillä luokilla. Tutkimuksen tulosten perusteella olisi mahdollista saada arvokasta tietoa yläkoululla toteutettavan kolmiportaisen tuen kehittämiseksi.

Mielenkiintoisen jatkotutkimusaiheen tarjoaisi myös yleisen ja tehostetun tuen rajapinnan tutkiminen. Luokanopettajilla on epäselvyyttä sen suhteen, milloin oppilas kannattaa siirtää tehostettuun tukeen. Tästä aiheesta tehdyn tutkimuksen avulla voitaisiin muodostaa kriteeristö, joka auttaa luokanopettajia päätöksen teossa hänen pohtiessaan oppilaan siirtämistä tuen tasolta toiselle.

Oppimissuunnitelman laatiminen on pakollista tehostetun tuen aikana, mutta sitä voidaan tarvittaessa käyttää osana yleistä tukea (Opetushallitus 2014, 64–65). Mielenkiintoista olisi-kin tutkia luokkaa, jossa luokan kaikille oppilaille olisi tehty oppimissuunnitelma. Näin jokaisen oppilaan kohdalle kirjattaisiin oppimissuunnitelmassa tarvittavia asioita, kuten esimerkiksi oppilaan oma näkemys tavoitteistaan ja kiinnostuksen kohteet. Oppimissuunnitelmaan kirjattaisiin lisäksi oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät vahvuudet, oppi-

misvalmiudet sekä erityistarpeet. Lisäksi kirjattaisiin oppilaan oppimiseen sekä koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet. Olisi mielenkiintoista seurata, millä tavoin henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin.

Tutkimusmatka on nyt saatu päätökseen. Johdannon lopussa mietin, mahdollistaako kolmiportainen tuki oppilaan oppimisen. Vastausta tähän lähdin etsimään tutkimukseni avulla. Tutkimuksen teon jälkeen voin nyt todeta ennakkokäsitykseni oikeaksi: kolmiportainen tuki on oppimisen mahdollistaja.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 157.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuo, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 5, 9, 12, 47, 52–56, 100.
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: What are the levels for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T. K. & Fuchs, L. 2015. The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, July 2015, 1–9.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 587–600.
- Carrington, S. & Robinson, R. 2006. Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 323–334.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino, 80–81.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 6.
- Dudley-Marling, C. & Burns, M. 2014. Two perspectives on inclusion in The United States. *Global Education Review*, 1(1), 14–31.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino, 18, 57, 61–62, 86–89.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 4–8.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2003. Erityisopetuksen pääperiaatteet. Suosituksia päättäjille, 5–19. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-fi.pdf [viitattu 27.10.2015]

- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.
- Gardner, H. 2002. Good work, well done: A psychological study. *Chronicle of Higher Education*, 48(24).
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland, *Journal of Education Policy*, 26, 261–286.
- Hallintolaki 434/2003. 34–36§. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434> [viitattu 15.10.2015]
- Heikkinen, R.-L. & Laine, T. (1997). Tutkimuksen polulla. Teoksessa Heikkinen R.-L. & Laine, T. (toim.) *Hoitava kohtaaminen*. Helsinki: Kirjayhtymä, 19.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Gaudeamus, 14, 15, 34, 47–48.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 23–27, 131–133, 202–205, 225–226.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Juva: Bookwell Oy, 40–49, 71, 73–74, 106–107, 157–159, 197–200.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Juva: PS-kustannus, 28.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012, 6–7. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [viitattu 30.10.2015]
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*. 30:1, 59–72. DOI: 10.1080/09687599.2014.982788
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Juden-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E. & Eronen, A. & Värri, V.-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 62–63.
- Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Oulun yliopisto. Tampere: Juvenes Print, 20.

- Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä. Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37341/kolmipor.pdf?sequence=1> [viitattu 22.10.2015]
- Laatikainen, P. (2011). Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Juva: PS-Kustannus, 22–30, 137–138.
- Laine, T. (2007). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 28–36.
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 621/1999. 24§ <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621#L6P24>> [viitattu 20.10.2015]
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 34, 223–231.
- Linnatie, H.-M. & Voho, H.-M. 2014. Alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja sen tuomista muutoksista. <http://herkules.oulu.fi/thesis/nbnfioulu-201405161422.pdf> [viitattu 20.10.2015]
- Linnilä, M.-L. 2011. Kumpi on valmis – lapsi vai koulu. Jyväskylä: Mediapinta, 73–74, 91–92.
- Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikkaa kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Oulun yliopisto. Tampere: Juvens Print, 21–23.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 170–171.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 98, 132.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010. Miten edistää inklusiota? Opetushallitus. www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/miten_edistaa_inklusiota. [viitattu 10.10.2015]
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 39.
- Oja, S. 2012. Lukijalle. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Juva: Bookwell Oy, 9–10.
- Oja, S. 2012. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Juva: Bookwell Oy, 17, 20–26.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa: Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Juva: Bookwell Oy, 36–37, 44–49, 58–59.

Opettaja-lehti. 45/2014, 3.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 2012. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Selvitys Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen, 2–23. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen%20tuki> [viitattu 20.10.2015]

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 12–13, 15, 24, 34–35, 46–49, 61–69, 71–73, 77–79. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf > [viitattu 22.10.2015]

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 10–15. <http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf> [viitattu 22.10..2015]

Opetushallitus. 2010. 41/011/2010. <http://www.oph.fi/download/125607_taydennys_maaraykseen_41_011_2010_perusopetus.pdf> [viitattu 22.10.2015]

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 10–15. <http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf> [viitattu 22.10.2015]

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014 (2), 2, 10, 78.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:29.

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>> [viitattu 22.10..2015]

Opetusministeriö. 2008. <<http://perusopetus.fi/2692008-opetusministerio-perusopetus-paremmaksi-pop-ohjelma/>> [viitattu 23.10.2015]

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 6§. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>> [viitattu 23.10.2015]

- Peda.net. <http://www.peda.net/veraja/ophs/perusopetus/oppimisen_tuki/kolmiportainen> [viitattu 20.10.2015]
- Peltonen, H. (toim.) 2008. Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 7-14.
- Peltonen, H. 2005. Oppilaasta huolehtiminen – oppilashuoltotyö peruskoulussa. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 255–267.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 7, 10.
- Perusopetuslaki 477/2003, 3§. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477>> [viitattu 19.10.2015]
- Perusopetuslaki 642/2010, 16§, 16a§, 17§, 17a§, 30§, 40§. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>> [viitattu 20.10.2015]
- Perusopetuslaki 1288/2013, 16a§, 17§, 40§. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131288>> [viitattu 19.10.2015]
- Pitkänen, M. 2015. Opettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20150112/urn_nbn_fi_uef-20150112.pdf [viitattu 20.10.2015]
- Puro, E. 2011. Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtoreiden arvioimana. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, 83–86.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. Menetelmäviidakon raivaajat. Vantaa: Hansaprint, 47–56.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. Menetelmäviidakon raivaajat. Vantaa: Hansaprint, 118, 122–123.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Vantaa: Hansaprint, 171.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. 2014. Tuen portailla: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014 (1), 12–25, 28–29.
- Sabel, C., Saxenia, A., Miettinen, R., Kristensen, P. H. & Hautamäki, J. 2011. Individualized service provision in the new welfare state: Lessons from special education in Finland. Sitra Studies 62. Helsinki: Sitra.

- Saloviita, T. 2012. users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> [viitattu 26.10.2015]
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009). Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–40.
- Silverman, D. 2001. Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction. London: Sage Publications Ltd, 123.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799–1595. 2014, Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2014 . Helsinki: Tilastokeskus http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tau_001_fi.html [viitattu 25.10.2015].
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2012, Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2012 . Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tau_001_fi.html [viitattu 25.10.2015]
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 60–61.
- Syrjälä, L., Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 10–18, 129, 131.
- Takala, M. 2011. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 13–20, 25.
- Takala, M. 2011. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 58–71.
- Takala, M. 2011. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 21–33.
- Tilastokeskus. 2004.< http://www.stat.fi/til/erop/2003/erop_2003_2004-06-11_tie_001.html> [viitattu 18.10.2015]
- Tilastokeskus. 2011. <<http://stat.fi/til/erop/index.html>> [viitattu 18.10.2015]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 73, 75, 88, 96–99,109–116.
- Unesco. 1994. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, 11-20. <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_E.PDF> [viitattu 8.10.2015]
- Unesco. 2009. Policy Guidelines in Education. France, 8–12. . <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>> [viitattu 10.10.2015]

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Juva: Bookwell Oy, 135.

Virtanen, P. & Ratilainen, K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994–1995. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 53–64.

YK. 2006. Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>> [viitattu 11.10.2015]

Keskustelumme pohjana voimme käyttää mm. seuraavia kysymyksiä:

1. Miten kolmiportainen tuki näkyy sinun työssäsi luokanopettajana?

- Millaisilla keinoilla autat oppilastasi päivän aikana oppimisessa ja koulunkäynnissä?
- Millaisilla keinoilla koulussasi autetaan oppilaita oppimisessa ja koulunkäynnissä?

2. Mitä vahvuuksia näet kolmiportaisen tuen toteuttamisessa?

- Miten itse olet opettajana hyötynyt kolmiportaisen tuen käyttöönotosta? Mitä hyvää se on tuonut työhösi?
- Millä tavoin oppilaasi ovat hyötäneet kolmiportaisen tuen käyttöönotosta?

3. Mitä haasteita näet kolmiportaisen tuen toteuttamisessa?

- Oletko huomannut joitakin hankaluuksia, jotka hidastavat/estävät kolmiportaisen tuen toteuttamista käytännössä?
- Onko sinulla joitakin kehittämissuhteita koskien kolmiportaisen tuen toteuttamista arkityössäsi/koulussasi?