



Kaski Laura ja Sarajärvi Roosa-Maria
Yläkoululaisten näkemyksiä oppimisen tuesta

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan koulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yläkoululaisten näkemyksiä oppimisen tuesta (Laura Kaski ja Roosa-Maria Sarajärvi)

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, 77 sivua, 5 liitesivua

Huhtikuu 2020

Yleisopetuksen luokissa opiskelee yhä enemmän oppilaita, jotka tulevat moninaisista taustoista ja joilla on erilaisia tuen tarpeita. Kaikki oppilaat eivät pysty saavuttamaan oppimiselle asetettuja tavoitteita ilman henkilökohtaista oppimisen tukea. Oppimisen tuki toteutuu Suomessa kolmiportaisen tuen mukaisesti. Tukea voidaan kuitenkin toteuttaa monilla eri keinoilla.

Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaista oppimisen tukea oppilaat ovat saaneet yläkoulussa, millaisena oppilaat kokevat tuen merkityksen oppimiselle ja millaista tukea oppilaat toivovat saavansa. Tutkimus on luonteeltaan monimenetelmäinen, jossa yhdistyy laadullinen ja määrällinen lähestymistapa. Tutkimusaineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella ja puolistrukturoiduilla haastatteluilla kahdelta yläkoululta. Aineisto koostuu 42 oppilaan kyselyvastauksista sekä viidestä haastattelusta. Laadullinen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Määrällisestä aineistosta muodostettiin frekvenssijakaumia ja prosenttijaumia, joiden avulla oppilaiden vastauksia vertailtiin.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan erityisopetuksen uudistumista ja inklusiota. Lisäksi käsittelemme yleisimpiä tuen tarpeita yläkoulussa, joiden vuoksi oppilaat voivat tarvita tukea oppimiseensa. Kuvaamme myös oppimisen tukea yläkoulussa ja tarkastelomme kolmiportaista tukea, erilaisia tukitoimia ja opetuskäytäntöjä, joiden avulla oppimisen tukea voidaan toteuttaa, sekä kasvattajia tuen tarjoajina.

Tutkielman tulosten mukaan oppilaiden saama oppimisen tuki jakautuu oppituntien aikana annettavaan tukeen, oppituntien ulkopuolella annettavaan tukeen ja kokeisiin liittyvään tukeen. Oppilaat saavat suurimman osan oppimisen tuesta oppitunneilla aineenopettajilta. Tulokset osoittavat, että oppilaat kokevat saamansa oppimisen tuen hyvänä ja oppimista hyvin tukevana. Oppilaiden mukaan on tärkeää, että saatu tuki edistää oppimista ja vastaa tuen tarpeita. Myös opetusryhmällä on tulosten mukaan vaikutusta oppilaiden oppimisen tukeen liittyviin kokemuksiin. Tulosten mukaan oppilaiden toivoma oppimisen tuki jakautuu oppituntien aikana annettavaan tukeen, oppituntien ulkopuolella annettavaan tukeen, kokeisiin liittyvään tukeen ja toimiviin opetusjärjestelyihin oppimisen tukena. Suurin osa oppilaista toivoo saavansa tarvitsemansa oppimisen tuen aineenopettajilta oppitunneilla.

Tutkielma tarjoaa katsauksen oppilaiden näkemyksiin oppimisen tuesta. Vaikka tutkielman tulokset osoittavat, että suurin osa oppilaista toivoo saavansa oppimisen tukea oppitunneilla aineenopettajan toimesta, tukea suunniteltaessa on tärkeää huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet. Monipuolisten tukimuotojen tarjoaminen ja opettajien välinen yhteistyö on tärkeää, jotta oppilaiden tuen tarpeisiin voidaan vastata tehokkaasti.

Avainsanat: oppimisen tuki, yläkoulu, oppilaat, erityisopetus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Erityisopetus ja inklusio	7
2.1	Erityisopetuksen uudistuminen	7
2.2	Näkökulmia inklusioon.....	8
3	Tuen tarve yläkoulussa	11
3.1	Erityisopetus yläkoulussa	11
3.2	Oppimisvaikeudet	12
3.3	Hyvinvointi ja osallisuus	13
4	Oppimisen tuki yläkoulussa	15
4.1	Kolmiportainen tuki	15
4.2	Tukitoimet ja opetuskäytännöt.....	18
4.2.1	<i>Perusopetuslaissa säädetty tukimuodot</i>	18
4.2.2	<i>Yleisopetuksessa tarjottu tuki</i>	20
4.2.3	<i>Erityisopetuksen opetuskäytännöt</i>	22
4.3	Kasvattajat tuen tarjoajina	24
5	Tutkimuksen toteutus	29
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	29
5.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	30
5.3	Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	31
5.4	Laadullisen aineiston analyysi	34
5.5	Määrällisen aineiston analyysi	37
6	Tulokset	39
6.1	Oppilaiden saama oppimisen tuki yläkoulussa	39
6.2	Oppilaiden kokemukset tuen merkityksestä oppimiselle	42
6.3	Oppilaiden toivoma oppimisen tuki	46
6.4	Luotettavuustarkastelu.....	50
7	Johtopäätökset	55
8	Pohdinta	60
	Lähteet	64
	Liite 1 Saatekirje koululle	72
	Liite 2 Tutkimuslupa	73
	Liite 3 Saatekirje huoltajille	74

Liite 4 Kyselylomake.....	75
Liite 5 Haastattelurunko.....	77

1 Johdanto

“No eikö niitte piä tehdä nii?” on erään tutkimukseemme osallistuneen oppilaan perustelu siihen, miksi hän toivoo juuri aineenopettajan tukea luokassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 62) mukaan jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta hänen koulunkäynnissään ja eri oppiaineiden opiskelussa. Ohjausta annetaan kaikissa opetustilanteissa ja oppiaineissa. Ohjauksen tavoitteena on vahvistaa tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamusta ja oppimaan oppimisen taitoja. (Opetushallitus [OPH] 2016, 62.)

Yksi koulutusjärjestelmän päätavoitteista on koulutuksellisen tasa-arvon saavuttaminen. Kun opiskelu mahdollistetaan kaikille yksilöllisten kykyjen ja edellytysten mukaisesti, samalla myös koulutuksellinen ja sosiaalinen yhdenvertaisuus sekä yhteiskunnallinen tasa-arvo edistyvät tehokkaasti. (Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen 2017, 67.) Oikeudenmukaisuus ja osallisuus ovat inklusiivisen ajattelun taustalla vaikuttavia arvoja (Hakala & Leivo 2015). Inklusiivinen opetus koskee kaikkia oppilaita eikä se rajoitu ainoastaan oppilaisiin, joilla on erityisopetuksen tarpeita. Inklusion tarkoituksena on edistää osallisuutta ja oppimismahdollisuuksia sekä vähentää syrjäytymistä opetuksesta ja yhteiskunnasta. (Watkins & Donnelly 2014.) Suomessa inklusiivisen ajattelun myötä yhä useampi oppilas opiskelee erityisluokkien sijaan yleisopetuksen luokissa (Pulkinen & Jahnukainen 2016), jolloin oppilaiden oletetaan saavan tarvitsemansa tuki yleisopetuksessa (Lakkala, Uusiautti & Määttä 2016).

Oppilasryhmien moninaisuuden lisääntyessä kouluissa tulee kiinnittää huomiota opettajuuden, oppimisympäristöjen ja oppimisen rakentumiselle siten, että ne palvelevat kaikkia oppilaita mahdollisimman hyvin (Kantelinen, Jeskanen & Koskela 2016; Kivirauma 2017, 29). Monet lapset ja nuoret eivät pysty vastaamaan heille asetettuihin opintovaatimuksiin ilman henkilökohtaista tukea ja ohjausta (Mäkihonko ym. 2017, 68). Haasteet oppimisessa vaikuttavat koulussa työskentelyyn sekä oppimismotivaatioon, joten varhainen puuttuminen ja riittävät tukikeinot ovat tärkeitä (Hirvonen, Tolvanen, Aunola & Nurmi 2012; Janhunen 2013, 98). Suomessa tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin tarjotaan kolmiportaisen tukimallin mukaisesti, johon sisältyy yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki. Oppilaalle tarjotun tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien syvenemistä ja monimuotoistumista. (OPH 2016, 61.)

Opiskelun keskeisenä haasteena on opiskelun esteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen sekä tarvittavan tuen ja ohjauksen järjestäminen (Mäkihonko ym. 2017, 67). Opettajat tarvitsevat

tietoa oppilaiden tuen tarpeista ja heidän tulee tietää, miten näihin tuen tarpeisiin voidaan vastata. Opettajien tehtävänä on luoda oppimisympäristö, joka kannustaa oppilaita oppimiseen ja jossa oppilaat saavat tarvitsemansa tuen. Opettajien täytyy myös olla ajan tasalla nykyisistä merkityksellisistä opetusmenetelmistä, joiden avulla oppilaiden oppimista voidaan tukea. (Hillel Lavian 2015.) Tuen järjestämisessä on kuitenkin tärkeää kuunnella oppilaita. Kuuntelemalla oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia voidaan kehittää parempia menetelmiä tukea oppilaiden tarpeita ja samalla voidaan auttaa kouluja kehittämään oppilaita osallistavia käytäntöjä (Gordon 2010).

Tässä tutkielmassa tarkastelemme yläkoululaisten oppilaiden näkemyksiä oppimisen tuesta. Pro gradu- tutkielma on osa Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena -hanketta (<https://tuetaan.wordpress.com/>). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista oppimisen tukea oppilaat ovat saaneet yläkoulussa ja millaisena oppilaat kokevat saamansa tuen merkityksen oppimiselle. Tämän lisäksi tavoitteena on selvittää, millaista oppimisen tukea oppilaat toivovat saavansa. Tutkimuksen tarkoituksena on kuulla oppilaiden ajatuksia koulussa tarjottavasta oppimisen tuesta. Pyrimme vastaamaan tutkimuskysymyksiin selvittämällä oppilaiden näkökulmaa oppimisen tukeen liittyen sähköisen kyselylomakkeen ja haastattelujen avulla. Oppilaiden näkökulman avulla oppimisen tukea on mahdollista kehittää entisestään vastaamaan heidän tuen tarpeisiinsa.

Lähtökohtana tutkimusaiheen valikoitumiseen oli halu tuoda esille oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia oppimisen tuesta. Usein oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarkastellaan opettajien kautta, vaikka juuri oppilaat ovat tuen tarpeiden selvittämisen ja tuen tarjoamisen keskiössä. Opettajilla on suuri merkitys tuen toteuttamisessa ja yläkoulun aineenopettajajärjestelmä asettaa tuen toteutukselle omat haasteensa, sillä opettajat vaihtuvat opetettavan aineen mukaan. Alakouluun verrattuna yläkoulu on siten varsin erilainen toimintaympäristö. Tästä syntyikin halu selvittää oppilailta, millaista oppimisen tukea he ovat saaneet ja millaista tukea he toivovat saavansa yläkoulussa.

2 Erityisopetus ja inkluusio

Tässä luvussa tarkastelemme erityisopetuksen uudistamista ja inklusiota. Erityisopetuksen uudistumisen myötä kouluista on tullut inklusiivisempia ja on kehitetty uusia keinoja auttaa tukea tarvitsevia oppilaita tavallisessa koululuokassa (Pulkkinen & Jahnukainen 2016). Oppilaita on siirretty erityiskouluista ja erityisluokilta yleisopetuksen luokkiin, jossa tukea tarvitsevat oppilaat voivat opiskella lähikouluperiaatteen mukaisesti vertaistensa kanssa. Inklusio koskee kuitenkin kaikkia oppilaita eikä vain niitä, joilla on erityistarpeita (Watkins & Donnelly 2014; Qvortrup & Qvortrup 2018). Inklusiolla ei tarkoiteta vain fyysistä toimenpidettä, jossa kaikki oppilaat opiskelevat samassa luokassa (Qvortrup & Qvortrup 2018). Inklusiota tarkasteltaessa tulee huomioida myös oppilaiden sosiaalinen osallisuus ja kuuluvuuden tunteet (Qvortrup & Qvortrup 2018), sillä esimerkiksi osallisuus ja oikeudenmukaisuus ovat inklusion keskeisiä arvoja. Inklusiolle annetut merkitykset ovat tilannesidonnaisia, joihin aika, paikka ja kulttuuri vaikuttavat. (Hakala & Leivo 2015.)

2.1 Erityisopetuksen uudistuminen

Erityisopetus uudistuu useissa maissa yleisten ideologisten ja pedagogisten syiden takia. Uudistusten tavoitteina on muun muassa edistää osallistavaa koulutusta ja luoda yksilöllisempiä lähestymistapoja tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. (Pulkkinen & Jahnukainen 2016.) Tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta koskevissa keskusteluissa on viime vuosikymmeninä korostunut tavoite kaikille yhteisestä koulusta (Sundqvist, von Ahlefeld Nisser & Ström 2014). Suomalaisen koulutusjärjestelmän yhtenä keskeisenä piirteenä on ajatus jokaisen oppilaan mahdollisuudesta kouluttautua pitkälle ja oikeudesta saada tukea, jos jokin vika, sairaus tai vamma vaikuttaa tämän mahdollisuuden toteutumiseen. Tämän ajatuksen ympärille on muodostunut koko ikäluokan kouluttamisen periaate, jonka toteuttaminen on vaatinut koulutusjärjestelmän historiassa useita muutosvaiheita. (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 48.)

Opetus on uudistunut Suomessa kohti inklusiivisempaa koulua (Lakkala ym. 2016). Uudistettu Perusopetuslaki (642/2010) astui voimaan vuonna 2011, jolloin perusopetuksessa siirryttiin kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin (OPH 2016, 61). Kolmiportaisen tuen lisäksi lakiuudistus toi mukanaan lähikouluperiaatteen, jonka mukaan oppilaita tulee ensisijaisesti opettaa heidän lähikouluissaan yleisopetuksen luokissa (Thuneberg ym. 2013b). Uudistusten tavoitteina on, että oppilasta tuetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, tukea annetaan ensisijaisesti yleisen ja tehostetun tuen keinoin ja oppilas siirretään erityisen tuen piiriin vain, jos

tehostettu tuki ei ole riittävää (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014). Uusi malli painottaa pedagogista lähestymistapaa, moniammatillista yhteistyötä ja varhaista puuttumista (Thuneberg ym. 2013a; Thuneberg ym. 2013b).

Suomalaisten koulujen käytännön koulutyö on muuttunut inklusiiviseen suuntaan hitaasti (Hakala & Leivo 2015). Kansainvälisestikin tarkasteltuna on havaittu, miten aikaisemmat historialliset rakenteet hidastavat muutosta kohti inklusiivista koulutusta. Aikaisemmat rinnakkaiset järjestelmät erityisopetuksen järjestämisessä ovat edelleen esteenä uudentyypisille toimille. (Jahnukainen 2015.) Suomalaisessa koulukulttuurissa on muiden maiden tavoin vuosikymmeniä vaikuttanut kaksoisjärjestelmä, jossa koulujärjestelmä on jakautunut erityisopetukseen ja yleisopetukseen, jotka ovat toimineet toisistaan erillään. Vaikka koulujen toimintakulttuurissa ja suomalaisessa lainsäädännössä on tehty muutoksia kaksoisjärjestelmän purkamiseksi, siitä on edelleen nähtävillä merkkejä ja se osaltaan hidastaa inklusiivisen ideologian etenemistä. Kun erityisopetus ja yleisopetus on toteutettu erillään, yhteydet näiden opetusten välillä ovat jääneet puuttumaan, eikä yhteisiä toimintatapoja ole ollut. (Hakala & Leivo 2015.)

Inklusiivisen koulun kehittämisen yksi suurimmista globaaleista haasteista on se, miten koulu pystyy vastaamaan aiempaa heterogeenisemmän oppilasjoukon tarpeisiin ja nostamaan opetuksen laatua samanaikaisesti (Savolainen 2009). Luokkien heterogeenisyys on lisääntynyt, eikä eri tavoin oppivia oppilaita enää lähetetä erillisiin kouluihin tai luokkiin kuten aiemmin (Kivirauma 2017, 29). Koulujen haasteena on lisätä oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoisuutta samalla kuitenkin myös oppimisen tuloksia parantaen (Savolainen 2009). Erityiskoulujen ja erityisluokkien sijaan erityisopetuksesta on tullut osa tavallista kouluarkea (Kivirauma 2017, 29).

2.2 Näkökulmia inklusioon

Inklusion myötä Suomessa ja muualla maailmassa on yhä enemmissä määrin siirretty oppilaita erityisluokista yleisopetuksen luokkiin (Pulkkinen & Jahnukainen 2016). Oppilaiden oletetaan saavan suurimman osan heidän tarvitsemastaan tuesta yleisopetuksessa lähikouluperiaatteen mukaisesti (Lakkala ym. 2016). Inklusiivisen opetuksen käsitteelle voidaan kuitenkin antaa monia merkityksiä (Savolainen 2009; Portelli & Koneeny 2018) ja inklusiota voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tässä kappaleessa tarkastelemme inklusiota puute-näkökulmasta ja sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta, jotka eroavat toisistaan siinä, miten ne määrittelevät inklusion päämäärän ja merkityksen sekä millä tavalla inklusiivinen opetus saavutetaan (Dudley-Marling & Burns 2014).

Puute-näkökulman mukaan oppilaita tarkastellaan normaaliuden käsitteen kautta. Oppilaiden ajatellaan eroavan taidoiltaan normaalijakauman mukaisesti. Näkökulman mukaan erityisopetus on suunnattu oppilaille, jotka sijoittuvat normaalijakauman alapäähän ja joilla on puutteita taidoissa, joita tarvitaan koulussa menestymiseen. Esimerkiksi oppimisvaikeuksien ajatellaan olevan seurausta puutteista taidoissa, joita tarvitaan lukemiseen, kirjoittamiseen, matematiikkaan ja muihin oppiaineisiin. (Dudley-Marling & Burns 2014.)

Puute-näkökulmassa oppilaiden haasteet nähdään ongelmina, jotka täytyy korjata. Erityisopetus nähdään keinona näiden ongelmien korjaamiseen. (Kirby 2017.) Erityisopetuksen tavoitteena on siten opettaa oppilaille taitoja, joiden avulla heidän on mahdollista toimia mahdollisimman normaalisti normaalissa ympäristössä. Tämä voidaan saavuttaa tunnistamalla oppilaan taidoissa oleva puute ja tarjoamalla opetusta taidon parantamiseen, opettamalla oppilaalle kompensoivia taitoja tai tekemällä muutoksia opetusjärjestelyihin. Näille tuen tarjoamisen lähtökohdille on yhteistä se, että ne olettavat ongelmien olevan lähtöisin oppilaista itsestään ja että ongelmien ylipääsemiseen tarvitaan erityisiä strategioita. (Dudley-Marling & Burns 2014.)

Inklusion tavoitteena on puute-näkökulman mukaan opettaa oppilaita heitä vähiten rajoittavassa ympäristössä (Dudley-Marling & Burns 2014). Oletuksena on, että yleisopetuksen luokkahuone on kaikkia oppilaita vähiten rajoittava ympäristö, mutta ei kuitenkaan sopivin vaihtoehto kaikille oppilaille. Vähiten rajoittavan ympäristön lähtökohtana on, että kaikkia oppilaita opetetaan yleisopetuksessa, jos heidän tarpeisiinsa on mahdollista vastata yleisopetuksessa lisätuen ja -palveluiden avulla. (Hyatt & Filler 2011.) Puute-näkökulman mukaan ainakin osa opetuksesta tapahtuu yleisopetuksen luokkahuoneen ulkopuolella, jotta oppilaille, joilla on oppimisen haasteita, voidaan tarjota parasta mahdollista opetusta. Oppilaiden siirtämistä pois yleisopetuksesta joko osa-aikaisesti tai kokoaikaisesti perustellaan yleisopetuksen riittämättömyydellä, oppilaiden yksilöllisillä tarpeilla sekä oppilaiden ja opettajien edulla. (Dudley-Marling & Burns 2014.) Näkökulmaa onkin kritisoitu siitä, että se jättää huomiotta todellisen inklusion uskoen, että oppilaiden täytyy joko sopeutua yleisopetukseen tai heidät siirretään muualle sen sijaan, että opetusta kehitettäisiin niin, että se vastaisi kaikkien oppilaiden tarpeita (Portelli & Koneeny 2018).

Sosio-konstruktivistisen näkökulma eroaa merkittävästi erityisopetuksen kenttää hallitsevasta puute-näkökulmasta (Dudley-Marling & Burns 2014). Sosio-konstruktivistisen näkökulman mukaan inklusio voidaan saavuttaa korostamalla monimuotoisuutta (Portelli & Koneeny 2018) puute-näkökulmassa korostuvan normaaliuden käsitteen sijaan (Dudley-Marling &

Burns 2014). Inklusiivisessa opetuksessa tämä ei tarkoita ainoastaan kaikkien oppilaiden opettamista yleisopetuksessa vaan myös normaaliuden käsitteen kyseenalaistamista ja yksilöllisten erojen huomioimista (Portelli & Koneeny 2018). Huomio siirtyy ongelmien korjaamisesta (Kirby 2017; Lalvani 2013) oppilaita syrjäyttävien käytäntöjen ja järjestelmien muokkaamiseen (Lalvani 2013) ja siihen, kuinka luokkahuoneympäristöstä voidaan tehdä paikka, jossa kaikki oppilaat voivat oppia (Kirby 2017).

Sosio-konstruktivistisen näkökulman mukaan erilaiset oppimisen haasteet ovat sosiaalisia konstruktioita, jotka syntyvät kulttuurisissa ja sosiaalisissa konteksteissa (Dudley-Marling & Burns 2014). Inklusio kouluissa merkitsee sosiaalkulttuuristen ennakkoluulojen voittamista ja sosiaalisten esteiden purkamista sekä aktiivisen osallistumisen vahvistamista (Soresi, Nota & Wehmeyer 2011, 19). Sosio-konstruktivistinen näkökulma ei kuitenkaan kiellä ihmisten välisiä eroja, vaan pitää niitä luonnollisina. Esimerkiksi kuurous, sokeus, erilaiset fyysiset vammat sekä oppimiseen liittyvät vaikeudet ovat näkökulman mukaan havaittavissa olevia eroja ihmisten välillä. (Dudley-Marling & Burns 2014.)

Sosio-konstruktivistinen näkökulma lähtee liikkeelle ajatuksesta, että inklusion tulee koskea kaikkia oppilaita. Kaikki oppilaat ovat eroistaan huolimatta kykeneviä oppimaan sekä oikeutettuja monipuoliseen ja kiinnostavaan opetukseen. Näkökulma korostaa koulujärjestelmän muuttamista niin, että kaikkia oppilaita voidaan opettaa yleisopetuksen luokissa. (Dudley-Marling & Burns 2014.) Inklusion toteutuminen vaatii teknisiä, sosiaalisia ja organisaatiollisia ratkaisuja, sekä kuntoutus- ja koulutustoimenpiteitä, jotta heterogeenisen oppilasryhmän monimuotoisiin tarpeisiin voidaan vastata (Soresi ym. 2011, 19). Opetuksen tulee tapahtua niin, että se mahdollistaa kaikkien oppilaiden taitojen kehittymisen heidän yksilöllisistä eroistaan ja taustoistaan huolimatta. Sosio-konstruktivistisen näkökulman mukaan tavoitteena on opetuksen kehittäminen paremmaksi kaikille oppilaille. (Dudley-Marling & Burns 2014.)

3 Tuen tarve yläkoulussa

Tässä kappaleessa käsittelemme tuen tarvetta yläkoulussa. Tilastojen mukaan erityisopetus painottuu peruskoulussa ylemmille luokille (SVT, 2018). Oppilaiden tyypillisimmät tuen tarpeet liittyvät lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan, vieraiden kielten ja käyttäytymisen haasteisiin (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009). Koulussa on tärkeä kiinnittää huomiota myös kouluviihtyvyyteen ja hyvinvointiin (Korhonen, Linnanmäki & Aunio 2014), sillä oppilaiden saama myönteinen palaute omista vahvuuksista vahvistaa minäkäsitystä ja kohottaa itseluottamusta (Lappalainen & Sointu 2013, 4–5).

3.1 Erityisopetus yläkoulussa

Erityisopetuksen määrä on kasvanut kouluissa jatkuvasti vuosien varrella. Kasvu on ollut suurinta osa-aikaisen erityisopetuksen osalta, mutta myös erityisopetukseen siirrettyjen osuus on lisääntynyt tasaisesti viime vuosikymmenten aikana. (Savolainen 2009.) Viimeisimmät erityisopetustilastot (SVT, 2018) osoittavat, kuinka vuosiluokilla 7-9 tehostetun ja erityisen tuen saaminen on yleisempää alempiin vuosiluokkiin verrattuna. Vuonna 2018 erityisen tuen oppilaita oli 7,3% vuosiluokilla 1-6 ja 9,7% vuosiluokilla 7-9. Tehostetun tuen oppilaita oli 10,8% vuosiluokilla 1-6 ja sama 10,8% myös vuosiluokilla 7-9. Yhteensä tehostettua ja erityistä tukea saaneita oppilaita oli 20,5% peruskoulun oppilasmäärästä vuosiluokilla 7-9, kun vastaavasti alakoulussa vuosiluokilla 1-6 osuus oli 18,1% oppilasmäärästä. (SVT, 2018.)

Erityisopetus painottuu perusopetuksen viimeisille luokille yläkouluun. Kirjavaisen, Pulkkinen ja Jahnukaisen (2014) tekemässä tutkimuksessa havaittiin, kuinka yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien oppilaiden määrä väheni ja osa-aikaisesti yleisopetuksen ryhmässä sekä erityisryhmässä opiskelevien oppilaiden määrä kasvoi yläkoulun aikana. Yhtenä ilmiön selittäjänä on pidetty ala- ja yläkoulujen toimintakulttuurien eroja, sillä kokonaisvaltaisempi luokanopettaja-järjestelmä antaa paremman mahdollisuuden moninaisuuden huomioimiseen kuin useamman toimijan aineenopettajajärjestelmä. (Kirjavainen ym. 2014.) Tutkimukset osoittavat, että yläkoululaiset oppilaat saattavat kokea saavansa opettajilta vähän tukea (mm. Bru, Stornes, Muntzen & Thuen 2010; Langenkamp 2010). Alakoulusta yläkouluun siirtyminen voi olla sosiaalinen ja akateeminen riski etenkin heikosti menestyville oppilaille. Lisäksi heikosti koulussa menestyvät oppilaat kokevat sosiaaliset suhteet opettajiin heikompana muihin oppilaihin verrattuna. (Langenkamp 2010.) Brun ja kollegoiden (2010) tekemän tutkimuksen mukaan oppilai-

den (N=7205) tukeen liittyvissä kokemuksissa tapahtuu lineaarinen alaspäin suuntautunut muutos siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Tutkimuksen mukaan yläkoulun oppilaat kokevat saavansa opettajilta vähemmän opiskeluun liittyvää tukea, emotionaalista tukea sekä käyttäytymisen säätelyyn liittyvää tukea kuin alakoulun oppilaat. Opiskeluun liittyvällä tuella tarkoitettiin tässä tutkimuksessa sitä, kuinka hyvin oppilaat kokivat opettajien opettavan ja selittävän oppiaineiden sisältöjä. (Bru ym. 2010.)

3.2 Oppimisvaikeudet

Oppilaiden koulunkäynnin ja hyvinvoinnin turvaamisessa varhaiset tukitoimet ja ennaltaehkäisevä työ ovat tärkeitä. Kun koulujen varhaisen tuen ja ennaltaehkäisevän työn toimintatavat ovat kunnossa, vahvempien tukitoimien tai korjaavien toimintojen käyttäminen voidaan ainakin osittain välttää. (Janhunen 2013, 98.) Yleisimpiä keinoja oppilaan tuen tarpeen tunnistamisessa on opettajien tekemä havainnointi, erityisopettajan testit, koulukokeet, huoltajien haastattelut sekä perustaitojen seulonnat. Useampia näistä keinoista käytetään kaikilla tuen tasoilla. Koulut ovat kehittäneet myös omia arviointimenetelmiä, joita hyödynnetään etenkin erityisen tuen tasolla. (Vainikainen ym. 2018, 110.)

Suomessa oppilaat eivät tarvitse virallisia diagnosoitavia sairauksista tai oppimisvaikeuksista saadakseen tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin, vaan tuen tarpeet voidaan arvioida opettajan ja oppilaan huoltajien toimesta (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2016). Tukitoimien oikeanlaisessa kohdistamisessa on tärkeää arvioida oppimisvaikeuksien ilmenemistä ja laatua sekä niihin liittyviä muita haasteita koulunkäynnin eri vaiheissa. Oppilaan lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan taidoista saadaan hyvä kuva erilaisten seulontatestien avulla, mutta tuen sisällölliseen suunnitteluun tarvitaan myös yksilöllisten vahvuuksien ja pulmakohtien tarkastelua. Jos oppilaan ongelmaa ei tunnusteta, hän saattaa jäädä ilman ohjausta ja tukea oppimiseen liittyvien vaikeuksien kanssa. (Mäkihonko ym. 2017, 74–75.)

Yleisimpiä syitä, joiden takia oppilaat saavat erityisopetusta ovat vaikeudet lukemisessa, kirjoittamisessa, matematiikassa ja vieraissa kielissä sekä käyttäytymiseen liittyvät haasteet. Yläkoulussa matematiikka ja vieraat kielet ovat yleisimmät tukea vaativat oppiaineet. Yksi selitys vieraisiin kieliin liittyviin tuen tarpeisiin on se, että Suomi on kaksikielinen maa ja kaikkien tulee opiskella sekä suomen että ruotsin kieltä. (Takala ym. 2009.) Matematiikan osaamisessa oppilaiden taidot eriytyvät jo varhaisessa vaiheessa ja eriytyminen jatkuu ja kasvaa koko kou-

lupolun (Hirvonen ym. 2012). Matematiikan oppimisvaikeus on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuksista yläkoululaisilla oppilailta. Erityisopettajat käyttävät 41% opetusajastaan matematiikan vaikeuksien tukemiseen. (Ekstam, Linnanmäki & Aunio, 2015.) Etenkin matematiikassa suorituskky ja tehtävien välttäminen ovat yhteydessä toisiinsa. Heikko suoriutuminen lisää tehtävien välttelyä ja vastaavasti hyvä suoriutuminen innostaa tehtävien tekemiseen. Sukupuolia verratessa pojilla on enemmän taipumusta tehtävien välttelyyn. (Hirvonen ym. 2012.)

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat perustaitoja, joiden oppiminen ja hallitseminen vaikuttavat myös muihin oppiaineisiin ja koulussa toimimiseen. Tästä syystä lukemisen ja kirjottamisen vaikeudet voivat olla haitallisia oppilaiden osaamiskompetenssille ja käyttäytymiselle. (Hirvonen ym. 2012.) Oppimisvaikeuksilla on taipumusta esiintyä päällekkäin, esimerkiksi lukivaikeudella ja matematiikan oppimisvaikeudella on komorbiditeettisia vaikutuksia. Oppimisvaikeus voi hankaloittaa oppilaan akateemista osaamista siten, että oppilaalle kehittyy haasteita myös muissa oppiaineissa. (Korhonen ym. 2014.)

Käyttäytymisen haasteilla viitataan toimintaan, joka häiritsee sekä omaa ja toisten oppilaiden sosiaalista toimintaa ja akateemista sitoutumista. Käyttäytymisen haasteet voivat olla ulospäin häiritseviä tai sisäänpäin vetäytyviä. (Cooper & Cefai 2013, 8.) Käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn sekä tarkkaavaisuuteen liittyvät haasteet johtavat usein kasautuviin ja vaikeutuviin ongelmiin koulumenestyksessä, kaverisuhteissa, käyttäytymisessä, tunne-elämässä ja minäkäsityksessä (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 89–90). Oppilaiden, jolla on käyttäytymisen haasteita, opetus vaatii keskustelua, selkeitä sääntöjä ja runsaasti palautetta oppilaan toiminnasta (Takala ym. 2009).

3.3 Hyvinvointi ja osallisuus

Oppimisessa motivaatiolla ja osallistumisella on vaikutusta kehittymiseen ja uuden oppimiseen. Vastaavasti motivaation, ponnistelun ja pystyvyydentunteen puute luokassa vaikuttaa haitallisesti taitojen kehittymiseen. (Hirvonen ym. 2012.) Kouluissa tunnistetaan jo melko hyvin oppilaita, joilla on vaikeuksia akateemisten aineiden kanssa. Tämän lisäksi tulisi kiinnittää huomiota myös oppilaiden hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Oppimisen tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi resursseja tulee kohdentaa oppilaiden hyvinvointiin ja tukea heitä, jotka eivät koe oloaan hyväksi koulussa. (Korhonen ym. 2014.) Yleinen tyytyväisyys on yhteydessä positiivisiin käsityksiin koulusta sekä ihmissuhteista kavereiden ja opettajien kanssa (Suldo ym. 2013). Koulun positiivinen ja kannustava ilmapiiri edesauttaa kouluviihtyvyyttä ja kannustaa

opiskeluun. Oppilaat kokevat koulun auktoriteetit tarpeellisiksi hyvän koulunkäynnin turvaamisessa sekä tuen ja avunsaannin varmistamisessa. Opettajat tekevät työtä omalla persoonallaan ja heillä tulisi olla ammattitaidon lisäksi myös hyvää auktoriteettia. (Janhunen 2013; 97, 101.) Hyvä opettaja kohtaa oppilaat aidosti, hyväntahtoisesti ja rohkeasti. Opettaja on ammattilainen, joka tuo luokkaan turvalliset ja hallitut toimintatavat ja kasvatuskäytänteet. Opettaja huomioi opetuksessaan myös tukea tarvitsevat oppilaat ja kohtaa oppilaat yksilöinä. (Mäki-Havulinna 2018, 123; Suldo ym. 2013.)

Tukea tarvitsevat oppilaat pitävät osallisuutta tärkeänä, ja erityisesti joukkoon kuulumisen tunnetta merkityksellisenä (Foley ym. 2012). Oppilaiden keskuudessa toiseutta voi synnyttää se, miten tukea tarvitsevat oppilaat nähdään ‘tuen tarvitsijoina’ tavallisten oppilaiden sijaan. Näin tukea tarvitseville oppilaille rakentuu identiteetti, jonka mukaan he ovat ‘tavalliseen’ tai ‘valtavirtaan’ verrattuna jotain erilaista. (Veck 2014, 188.) Mietola tutki (2014) väitöstudkimuksessaan erityisyyttä yläkoulun arjessa erityisluokassa opiskelevien näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin vaikeudet ja tuen vastaanottaminen eivät suoraan kyseenalaistaneet hänen tavallisuuttaan. Keskeisenä tekijänä tavallisuuden ja poikkeavuuden rajanvedossa oli se, millaista tukea oppilaat saivat ja missä tukea tarjottiin, erityisluokassa vai yleisopetuksen tukijärjestelmissä. Oppilaat tekivät siis erityisyyden rajaa yleisopetuksessa tarjottavan tuen ja erityisluokassa tarjottavan tuen välille. (Mietola 2014; 188, 192.)

Oppilas oppii koulussa paljon itsestään eli millainen hän on koululaisena, työskentelijänä ja ystävänä. Ympäriään saadun palautteen avulla oppilas rakentaa käsitystään itsestään ja omista vahvuuksistaan. (Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen 2017, 112.) Tukea tarvitsevaa oppilasta määritellään helposti osaamisen ja kykyjen sijaan sen perusteella, mitä hän ei osaa (Veck 2014, 188), vaikka tukea tarvitsevat oppilaat keskittyvät itse enemmän omiin vahvuuksiinsa heikkouksien sijaan. Muiden oppilaiden negatiiviset asenteet voivat heikentää tukea tarvitsevien lasten osallistumisen mahdollisuuksia (Foley ym. 2012.) Toisinaan tukea tarvitsevien oppilaiden vahvuudet hukkuvat ”puute-” tai ”vaikeus-” näkökulmien alle, jolloin opettajien tehtävänä on nostaa oppilaiden vahvuuksia esiin. Opettajat pyrkivät tukemaan oppilaita omien vahvuuksiensa löytämisessä ja tunnistamisessa. Myönteinen palaute omista vahvuuksista vahvistaa oppilaan minäkäsitystä ja kohottaa itsetuntoa sekä itseluottamusta. (Lappalainen & Sointu 2013, 4–5.)

4 Oppimisen tuki yläkoulussa

Oppilaat ovat yksilöllisiä ja tarvitsevat monenlaisia ja eritasoisia tukimuotoja, joiden toteuttamiseen tarvitaan ammattitaitoa ja tarkkaa suunnittelua (Soresi ym. 2011, 19). Laadukas perusopetus on perustana oppilaan oppimiselle ja hyvinvoinnille. Oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ennaltaehkäistään esimerkiksi opetusta eriyttämällä, opettajien ja koulun henkilöstön keskinäisellä yhteistyöllä, ohjauksella sekä opetusryhmien joustavalla muuntelulla. Opetuksessa tulee ottaa huomioon sekä koko ryhmän että yksittäisen oppilaan tarpeet. (OPH 2016, 62.) Inklusiivisen koulun tulee pyrkiä tunnistamaan ja kunnioittamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja laatia käytäntöjä, joissa arvostetaan jokaista oppilasta ja edistetään keinoja käytäntöjen saavuttamiseksi (Soresi ym. 2011, 19).

4.1 Kolmiportainen tuki

Suomessa tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin tarjotaan kolmiportaisen tukimallin mukaisesti. Oppilaalle tarjotun tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien syvenemistä ja monimuotoistumista sekä pitkäaikaisvaikutuksia. Koulun toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä tarkastellaan oppilaalle soveltumisen kannalta ja tämän tarkastelun pohjalta arvioidaan, voisiko näitä muuttamalla toteuttaa oppilaalle sopivampia pedagogisia ratkaisuja. (OPH 2016, 61.)

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeisiin ja sillä tarkoitetaan yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla vaikutetaan tilanteeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen aloittamiseen tarvita erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. (OPH 2016, 63.) Opettajat tarjoavat oppilaille yleistä tukea usein luokassa. Tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen tarjoaminen opetusryhmässä on tärkeää yleistä tukea tarvitseville oppilaille. (Sundqvist, Björk-Åman & Ström 2019.) Tuen tarpeen arviointi ja tarvittavan tuen antaminen kuuluvat jokaiseen kasvatukseen ja opetustilanteeseen. Oppilaan tuen tarpeisiin voidaan vastata esimerkiksi tukiopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen tai ohjauksen keinoin. (OPH 2016, 63.)

Perusopetuslain (642/2010, 16a §) mukaisesti oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessa ja koulunkäynnissä säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useampia tukimuotoja, tulee antaa tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostetun tuen aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon. Oppilaalle annettava tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan ja oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä seurataan ja arvioidaan säännöllisesti tehostetun tuen aikana. (OPH

2016, 63.) Tehostettuun tukeen siirryttäessä osa-aikaisen erityisopetuksen, yksilöllisen oppilaanohjauksen, opettajien välisen konsultaation sekä yhteisopettajuuden ja joustavan ryhmitteilyn merkitys korostuu yleistä tukea enemmän (Sundqvist ym. 2014). Tehostettua tukea järjestetään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Tehostettua tukea annetaan, kun yleinen tuki ei ole riittävää ja niin kauan kuin oppilas sitä tarvitsee. Oppilaalle annettava tehostettu tuki suunnitellaan kokonaisuutena ja se on yleiseen tukeen verrattuna luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää. (OPH 2016, 63.)

Oppilaalle annetaan erityistä tukea, jos oppilaan kasvuun, kehitykseen tai oppimiseen liittyvät tavoitteet eivät muuten toteudu riittävästi. Erityisessä tuessa voidaan käyttää kaikkia perusopetuslain mukaisia tukimuotoja. Tuen piiriin kuuluvan oppilaan tuki järjestetään yleisen tai pidentetyn oppivelvollisuuden mukaan ja opiskelu tapahtuu oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Erityisen tuen piiriin kuuluvalla oppilaalla laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jonka mukaan hänelle annetaan erityisopetusta. (OPH 2016, 65–66.) Erityistä tukea saava oppilas voi opiskella joko osa-aikaisesti tai kokoaikaisesti erityisopetuksen ryhmässä (Sundqvist ym. 2014).

Kolmiportaisen tuen vertailu kansainvälisesti

Erityisopetuksen järjestämisen tarkastelu kansainvälisesti osoittaa, että erityisopetuksen kentällä on samanlaisia suuntauksia eri maissa (Jahnukainen & Itkonen 2016). Suomalaisen oppimisen ja koulukäynnin tuen järjestelmää vastaavia tuen järjestämisen tasomalleja (tiered models) on käytössä myös muualla maailmalla (Kirby 2017). Tasomallien yhdistävänä tekijänä on, että niissä pyritään strukturoimaan toimintoja oppilaan tuen tarpeen vaativuuden ja tuen intensiivisyyden mukaisesti (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirrtimaa 2017).

Yhdysvalloissa on käytössä kolmitasoinen Response to Intervention (RTI) -malli, jonka tavoitteena on ehkäistä turhia oppilassiirtoja erityisopetukseen ja toimia seulontavälineenä kaikille yleisopetuksen oppilaille. RTI-mallissa tuki koostuu kolmesta tasosta, joissa oppilaita pyritään tukemaan erilaisilla interventioilla. (Kirby 2017.) RTI-mallin ensimmäinen taso on kaikille oppilaille tarkoitettu yleisen taso, jonka jälkeen on kohdennetun intervention taso, joka on tarkoitettu ns. riskioppilaille. Kolmas taso on erityisopetuksen intensiivisen intervention taso. (Pulkkinen ym. 2017.)

Verratessa Suomen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää Yhdysvaltojen RTI-malliin, voidaan havaita yhtäläisyyksiä näiden kahden järjestelmän synnyssä ja nykyisessä toiminnassa.

Molempien kolmiportaisten tukimallien avulla varmistetaan tuki jokaiselle oppilaalle, edistetään inklusiota ja samalla pyritään vähentämään erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrää sekä vähentämään erityisopetuksen kustannuksia. (Jahnukainen & Itkonen 2016.) Erona tasomallien välillä on se, että Yhdysvaltojen RTI-malli toimii kehyksenä oppimisvaikeuksien ehkäisemisessä ja tunnistamisessa, kun taas Suomen kolmiportainen tukijärjestelmä toimii hallinnollisena kehyksenä tukipalvelujen järjestämiseksi kaikille oppilaille (Björn ym. 2016). Suomessa erityisopetus on koulun sisällä toimiva järjestelmä, jonka tukipalvelut ovat saatavilla kaikilla tuen tasoilla (Björn ym. 2017, 49–50).

Perusopetuslain (642/2010, 30 §) mukaan Suomessa oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä. RTI-malli kytkeytyy tuen antamisen lisäksi myös toiminnan vaikuttavuuden arviointiin yhdysvaltalaisissa kouluissa, mihin mallin nimikin viittaa. RTI-mallissa intervention vaikuttavuus on arvioinnin kohteena, kun taas suomalaisessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallissa arvioitavana on ennemminkin oppilaan tuen tarve. Kolmiportaisten tukimallien arvioimiseen tarvitaan vielä pitkittäistutkimuksia molemmissa maissa, jotta voidaan analysoida sen kehittymistä ajan myötä ja vaikutusta institutiiorakenteisiin. (Jahnukainen & Itkonen 2016.)

Pohjoismaiden koulutusjärjestelmillä on yhtenäisiä osallistavia piirteitä, joita laaja julkinen koulutusrahoitus mahdollistaa. Tähän sisältyy muun muassa maksuton koulutus ja siihen liittyvät palvelut peruskoulun ja jatko-opintojen tasolla, päivähoito ja esiopetus sekä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointi tavallisiin luokkahuoneisiin. Pohjoismainen koulutusmalli korostaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. (Lundahl 2016.) Suomen ja Norjan erityisopetusjärjestelmiä verratessa voidaan havaita, kuinka inklusion ja erityisopetuksen käsittämisessä on huomattava ero. Inklusiota koskevat asenteet ja menettelytavat sekä oikeus oppimiseen ja osallistumiseen eroavat toisistaan. Suomessa erityisopetus on osa kokonaisvaltaista inklusion strategiaa, kun Norjassa puolestaan erityisopetus liitetään inklusion vastustamiseen. (Takala & Hausstätter 2012.) Norjassa jokaisella kouluikäisellä on oikeus opiskella lähikoulussaan, eikä oppilaita ryhmitellä tuen tarpeiden mukaisesti erilaisiin ryhmiin. Muiden maiden tavoin Norjassa on viime vuosikymmenien aikana siirrytty erillisistä erityiskouluista ja erityisluokista kohti kaikille yhteistä inklusiivista koulua. (Hausstätter ja Thuen 2014.)

Erityisopetus Ruotsissa on vahvasti sidoksissa Ruotsin yleiseen koulutusjärjestelmään, rakenteisiin, historiaan ja poliittiseen kulttuuriin sekä pohjoismaiseen hyvinvointimalliin. Erityisope-

tuksen tavoitteena on taata kaikille oppilaille täysi osallisuus ja mahdollisuus opiskella yleisopetuksessa. Erityisopetuksen avulla vastataan oppilaiden yksilöllisiin eroihin ja tarpeisiin. (Berhanu 2014.) Ruotsissa kouluissa työskentelee erityisopettajia ja erityispedagogeja. Erityisopettajilla ja erityispedagogeilla on sekä yhteneväisiä että erilaisia työtehtäviä, jotka vaihtelevat kouluittain. Erityisopettajilla on parempi tuntemus oppilaiden ohjaamisesta eri oppiaineissa, kun taas erityispedagogit osallistuvat enemmän muun koulukokouksen ohjaukseen ja neuvontaan. Molempien ammattien tehtävät ovat kuitenkin usein päällekkäisiä ja lähes samanlaisia. Suomalaisten ja ruotsalaisten erityisopettajien työtehtävät ovat melko samanlaista. (Takala & Ahl 2014.)

4.2 Tukitoimet ja opetuskäytännöt

Inklusiivisessa luokassa tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat luokassa yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Haasteena on kuitenkin, että opettaja ei välttämättä onnistu mukauttamaan opetustaan yksilöllisesti kaikkien oppilaiden tarpeisiin. (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016.) Tällöin tarvitaan erityisiä opetusmenetelmiä (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016) ja erilaisia perusopetuksen erityisopetuksen tukipalveluita, joita järjestetään rinnakkain yleisopetuksen kanssa. Nämä tukipalvelut ovat lähtökohtana tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen toteuttamisessa. (Jahnukainen 2015.) Erityisopetuksen tukimuotoja tarjotaan oppilaiden tuen tarpeiden mukaisesti, eikä tuen tarvitseminen tarkoita diagnoosin tai toimintahäiriön tunnistamista tai olemassaoloa (Takala & Ahl 2014).

4.2.1 Perusopetuslaissa säädetyt tukimuodot

Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus ovat perusopetuslaissa säädetyt tukimuotoja. Perusopetuslain (642/2010, 16 §) mukaan oppilas on oikeutettu saamaan tukiopetusta, jos hän tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea tai hän on jäänyt opinnoissaan tilapäisesti jälkeen (Perusopetuslaki 642/2010, 16 §). Tukiopetusta annetaan heti, kun oppilaalla havaitaan oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia. Tukiopetuksella voidaan ennaltaehkäistä vaikeuksia ja estää oppilasta jäämästä opinnoissaan pysyvästi jälkeen. Tukiopetusta voidaan tarjota kaikilla tuen portaililla ja kaikilla oppilailla tulee olla mahdollisuus osallistua tukiopetukseen tarvittaessa. Tukiopetusta voidaan järjestää oppitunnin aikana tai oppituntien ulkopuolella. Tukiopetus on suunnitelmallista ja suunnittelun tulee olla yksilöllistä ja toteutuksessa tulee hyödyntää monipuolisesti erilaisia menetelmiä ja materiaaleja. (OPH 2016, 72–73.)

Osa-aikainen erityisopetus on yksi keskeinen keino toteuttaa inklusiivista opetusta suomalaisessa koulujärjestelmässä (Takala ym. 2009). Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus osa-aikaiseen erityisopetukseen muun opetuksen ohessa, jos hänellä on vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäynnissä (Perusopetuslaki 642/2010, 16 §). Osa-aikainen erityisopetus on tukimuoto kaikilla tuen portilla, mutta sen merkitys vahvistuu tehostetussa tuessa. Esimerkiksi oppilaan kielelliset tai matemaattiset vaikeudet, oppimisvaikeudet yksittäisissä oppiaineissa, vaikeudet opiskelutaidoissa, koulukäynnissä tai vuorovaikutustaidoissa voivat olla syynä osa-aikaisen erityisopetukseen. (OPH 2016, 73.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen saamiseen ei vaadita virallista päätöstä eikä oppimissuunnitelman laatimista, sillä se vie vain osan oppilaiden koulupäivästä ja on siten osa-aikaista (Takala ym. 2009). Osa-aikainen erityisopetus voidaan toteuttaa yksilöopetuksena, pienryhmäopetuksena tai joustavasti yhteisopetuksena (OPH 2016, 73). Tuen toteuttaminen on siten joustavaa ja nopeaa (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 337). Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteet ja sisällöt yhdistetään muuhun oppilaan saamaan opetukseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteutusta suunnitellaan ja arvioidaan opettajien keskinäisessä yhteistyössä sekä yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa. (OPH 2016, 73.)

Perusopetuslain (477/2003, 31§) mukaan oppilailla on myös oikeus tulkitsemis- ja avustajapalveluihin, muihin opetuspalveluihin ja erityisiin apuvälineisiin, joita tarvitaan opetukseen osallistumiseen (Perusopetuslaki 477/2003, 31§). Opetuspalveluiden ja apuvälineiden tavoitteena on oppimisen ja koulunkäynnin perusedellytysten, esteettömyyden ja vuorovaikutus mahdollisuuksien turvaaminen. Apuvälineiden ja muiden opetukseen osallistumisen edellyttämien palvelujen käyttö eri oppimistilanteissa suunnitellaan oppilaan kanssa työskentelevien henkilöiden toimesta. Tarvittaessa suunnitteluun voi osallistua muita asiantuntijoita, joilta löytyy oppilaan tukemiseen tarvittavaa erityisosaamista. Apuvälineiden tarve voi liittyä erilaisiin fyysisiin tarpeisiin tai oppimisen erityistarpeisiin. Oppimisen erityistarpeisiin liittyviä apuvälineitä ovat muun muassa erilaiset tietotekniset sovellukset, äänikirjat, matematiikan havainnollistavat välineet sekä keskittyvistä tukevat apuvälineet. Apuvälineiden käyttö tulee olla suunnitelmallista sekä käyttöä ja tarvetta tulee arvioida säännöllisesti. (OPH 2016, 106.)

4.2.2 Yleisopetuksessa tarjottu tuki

Opettajat hyödyntävät työskentelyssään erilaisia opetusstrategioita (Saloviita 2018) ja lähestymistapoja tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseksi luokkahuoneessa (Takala, Silfver, Karlsson & Saarinen 2018). Vainikaisen ja kollegoiden (2018) tekemän selvityksen mukaan opettajien käyttämät tukikeinot ovat monipuolistuneet ja niiden yleisyys on lisääntynyt vuosien 2012 ja 2018 välisenä aikana. Vuonna 2012 (N=1113) eriyttäminen ja tukiopetus olivat yleisimpiä tukimuotoja. Vuonna 2018 (N=840) tukikeinojen listalla oli myös erilaiset koejärjestelyt, läksyseuranta, havainnollistamisvälineet sekä tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa. Samoin henkilöstön yhteistyö oppilaiden tukemiseksi on vahvistunut ja yleistynyt ja siinä yleisimpinä tukikeinoina ovat erityisopettajan konsultointi, osa-aikainen erityisopetus, yhteisopetus sekä oppilas-huolto. (Vainikainen ym. 2018, 102, 112–114.)

Oppilaiden kuuluessa yleisen tuen piiriin aineenopettajilla on vastuu heidän opettamisestaan yleisopetuksen luokissa (Sundqvist ym. 2014). Erilaisten opetusstrategioiden käyttö vaihtelee opettajakohtaisesti (Saloviita 2018). Yleensä yleistä tukea toteutetaan pääosin eriyttämällä (Björk-Åman & Sundqvist 2019; Björn ym. 2016) esimerkiksi opetusmateriaaleja ja –metodeja (Sundqvist ym. 2014). Eriyttäminen yhdessä tukiopetuksen kanssa ovat keinoja, joilla oppilaan tukeminen aloitetaan, sillä ne kuuluvat kaikkien aineenopettajien tehtäviin (Vitka 2018, 35). Suurin osa opettajista (N=2138) käyttää eriyttämistä säännöllisesti osana opetustaan. Sen sijaan säännöllinen ryhmätöiden tekeminen ja yhteisopettaminen ovat harvinaisempia. On havaittu, että aineenopettajat (n=718) hyödyntävät yleensä opetuksessaan harvemmin eriyttämistä, ryhmätyöskentelyä ja yhteisopetusta kuin luokanopettajat (n=1018). Erityisopettajat (n=400) puolestaan hyödyntävät työssään eriyttämistä ja yhteisopettajuutta, mutta ei kovinkaan paljon ryhmätyöskentelyä. (Saloviita 2018.)

Eriyttämisen tavoitteena on ennaltaehkäistä tuen tarpeiden syntymistä sekä huomioida oppilasryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus. Eriyttäminen voi kohdistua esimerkiksi opetussisältöihin, -materiaaleihin ja -menetelmiin, työtapoihin, koulu- ja kotitehtäviin sekä käytettävissä olevaan aikaan. (Vitka 2018, 128–129.) Opetussisältöjen eriyttäminen voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaat opiskelevat samoja sisältöjä eri tasoisesti (Bešić, Paleczek, Krammer & Gasteiger-Klicpera 2017). Tällöin tukea tarvitsevien oppilaiden ei odoteta oppivan kaikkia opetussisältöjä. Tehtäviä voidaan eriyttää tarjoamalla oppilaille mahdollisuuksia valita, minkä tehtä-

vän he haluavat tehdä tarjotuista vaihtoehtoista tai antamalla tukea tarvitseville oppilaille erilisiä ja erilaisia tehtäviä kuin luokan muille oppilaille. Nämä tehtävät ovat yleensä haastavuudeltaan helpompia. (Webster & Blatchford 2019.)

Kahden opettajan yhdessä suunnittelema ja toteuttama opetus on monipuolinen ja joustava opetusmenetelmä, jossa toteutuu toimijoiden keskinäinen vuorovaikutus, oppilaiden tarvitsema tuki sekä sopeutuminen inkluusiiviseen luokkaan. (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016). Yhteisopettajuuden avulla kaikki oppilaat pysyvät samassa luokkahuoneessa, jolloin tukea tarvitsevat oppilaat eivät jää mistään paitsi vaan osallistuvat samaan opetukseen kuin muutkin oppilaat. Oppitunnit ovat usein myös paremmin suunniteltuja, kun ne toteutetaan yhteisopettajuutena. Kahden opettajan avulla useamman oppilaan on mahdollista saada tukea oppitunnin aikana. (Takala ym. 2009.) Opetusmenetelmällä voidaan siten vastata tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeisiin tehokkaasti. Opetuksessa käytettävien erilaisten työskentelytapojen sekä oppilaiden yksilöllisen työskentelyn ja ryhmätoiminnan avulla saadaan aikaan joustava ja luova oppimisympäristö. (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016.)

Yhteisopettajuudella on havaittu olevan positiivisia kokemuksia yläkoululaisten keskuudessa (Björk-Åman & Sundqvist 2019). Aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyöhön perustuvien opetusmenetelmien avulla opettajat voivat jakaa tehokkaasti tietoa siitä, miten opetusta voidaan toteuttaa yksilöllisemmin ja tehokkaammin verrattuna opetusjärjestelyihin, joissa erityisopettaja opettaa tukea tarvitsevia oppilaita erillisessä tilassa (Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu 2016). Yhteisopettajuuden avulla erityisopettajat pääsevät myös tutustumaan oppilaisiin paremmin luokassa (Takala ym. 2009).

Opettajien välinen hyvä suhde ja yhteinen suunnittelu-aika vaikuttavat positiivisesti yhteisopettajuudesta koettuihin hyötyihin (Stefanidis, King-Sears, & Brawand 2019). Yhteisopettajuuden haasteena on kuitenkin yhteisen suunnitteluajan vähäisyys (Bešić ym. 2017; Takala ym. 2009; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Opettajat eivät myöskään usein ole tottuneita tekemään yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja monet pitävät sitä haasteellisena (Takala ym. 2009). On mahdollista, että erityisopettajat eivät usko yhteisopetuksen antavan hyviä tuloksia oppimisessa (Björk-Åman & Sundqvist 2019; Shin, Lee & McKenna 2016). Erityisopettajat saattavat kokea, että yhteisopetuksessa heidän ammattitaitoaan ei hyödynnetä ja he toimivat avustajan roolissa (Björk-Åman & Sundqvist 2019; Shin ym. 2016; Takala ym. 2009). Tämän lisäksi useat eri-

tyisopettajat kokevat, ettei heillä ole riittäviä tietoja opetuksen sisällöstä, kun taas yleisopetuksen opettajien mielestä opetusta on vaikea eriyttää ja muuttaa yksittäisen tukea tarvitsevan oppilaan tarpeiden mukaisesti yleisopetuksen luokassa (Shin ym. 2016).

Rehtorien (N=335) arvion mukaan kolmiportaisen tuen tukijärjestelyistä heikoimmin toimivat yhteisopettajuus ja opetusryhmien joustava muuntelu, kun taas parhaiten toimivat kodin kanssa tehtävä yhteistyö sekä oppilashuoltoryhmän toiminta. Yläkouluissa etenkin joustava ryhmittely ja oppimissuunnitelmien käyttö toimivat heikommin kuin alakouluissa. Tähän voi vaikuttaa yläkoulun aineenopettajajärjestelmä, jonka toimintakulttuuri poikkeaa alakoulujen luokanopettajajärjestelmästä. (Pulkkinen ym. 2017.) Myös koulujen koko voi vaikuttaa siihen, millaisia tukimuotoja oppilaille tarjotaan. Isoissa kouluissa on paremmat mahdollisuudet esimerkiksi yhdessä opettamiseen (Pulkkinen ym. 2017; Saloviita 2018). Kouluissa, joissa erityisopetuksen saatavuuden arvioidaan parantuneen lakiuudistuksen jälkeen, toimii myös tavanomaista paremmin osa-aikainen erityisopetus, tukiopeutus, yhdessä opettaminen ja joustava ryhmittely (Pulkkinen ym. 2017).

4.2.3 Erityisopetuksen opetuskäytännöt

Erityisopetus on käsitteenä hyvin laaja ja sen toteuttaminen vaihtelee koulujen välillä (Takala ym. 2009). Vaikka yhä useampi oppilas, jolla on erityisopetuksen tarpeita, opiskelee yleisopetuksen luokissa, he ovat yleensä oppilaita, joilla on lieviä tai kohtalaisia oppimisvaikeuksia. Oppilaat, joilla on vaikeampia haasteita oppimisessa opiskelevat yleensä erillään yleisopetuksen oppilaista. (Kirjavainen ym. 2014.) Jahnukaisen (2015) tekemän tutkimuksen mukaan opetuksen järjestäminen kouluissa ei noudata inklusiivisen opetuksen periaatteita, jossa kaikki oppilaat opiskelevat samassa luokassa, vaan muistuttaa lähinnä oppilasta vähiten rajoittavan ympäristön periaatetta (kts. Dudley-Marling & Burns 2014). On mahdollista, että oppilaat, joilla on kohtalaisia tai syviä haasteita oppimisessa ovat fyysisesti integroituja, jolloin he käyvät koulua samassa koulurakennuksessa kuin yleisopetuksen oppilaat, mutta he opiskelevat suurimman osan oppiaineistaan erillisessä ryhmässä. Yleisopetuksessa luokissa opiskeleminen perustuu oppilaan osoittamiin taitoihin ja rajoittuu lähinnä ei-akateemisiin taito- ja taideaineisiin. (Jahnukainen 2015.)

Erityisopettajan tarjoamat tukikeinot perustuvat opetusryhmän ja yksittäisten oppilaiden vahvuuksien sekä kehittämis- ja oppimistarpeiden huomioimiseen (Vitka 2018, 35). Erityisopettaja antaa tukea oppilaille silloin, jos yleisopetuksen opettajien tuki ei ole riittävää (Takala ym.

2009). Erityisopetuksen avulla oppilaille, joilla on erityisopetuksen tarpeita, voidaan tarjota täsmällisempää ja kohdennetumpaa opetusta (Paju ym. 2016). On yleistä, että erityisopetusta tarjotaan oppilaille yleisopetuksen luokkien ulkopuolella niin, että oppilas siirtyy erityisopettajan erilliseen tilaan erityisopetuksen ajaksi (Sundqvist ym. 2019; Takala ym. 2009). Yleensä erityisopettaja tukee oppilasta viikoittain niin, että oppilas on erityisopettajan erillisessä tilassa aina tiettyjen oppiaineiden tunneilla (Takala ym. 2009). Erityisopettajat siis opettavat oppilaita enemmän erillisissä tiloissa kuin käyttävät muita osallistavia menetelmiä, kuten joustavaa ryhmittelyä tai yhteisopetusta (Björk-Åman & Sundqvist 2019). Toisaalta yläkoulun erityisopetus on opettajien mukaan usein paikka, johon haastavat oppilaan “varastoidaan”, eikä opetuksessa pystytä keskittymään oppimiseen niin paljoa kuin opettajat haluaisivat (Takala ym. 2009).

Erityisopetuksen yleisimmät opetusmuodot kaikilla tuentasoilla ovat pienryhmäopetus, joustava ryhmittely sekä yksilöllinen opetus (Björk-Åman & Sundqvist 2019). Erityisopetusta voidaan toteuttaa yksilöopetuksessa, yhteisopetuksessa ja pienryhmäopetuksessa (Takala ym. 2009). Opetuksen toteuttamiseen ja eri tilanteissa toimimiseen ei ole olemassa yhtä ja oikeaa ratkaisua tai valmista mallia. Käytettävä opetusmuoto määräytyy tilannekohtaisesti ja opetuksen toteuttaminen riippuu oppilaasta, opettajasta ja koko luokasta. (Vitka 2018, 91.)

Erityisopettajan antama yksilöopetus luokan ulkopuolella antaa oppilaalle intensiivistä tukea (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016; Takala ym. 2009). Yksilöllisessä erityisopetuksessa oppilas saa opiskeluun tukea ja mukautuvia välineitä, jotka auttavat häntä osoittamaan oppimistaan (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016). Yksilöopetus on yleensä lyhytaikaista ja toimii niin sanottuna täsmäopetuksena esimerkiksi johonkin oppiaineeseen liittyvässä yksittäisessä hankaluudessa (Vitka 2018, 91). Yksilöopetuksessa opettaja oppii tuntemaan oppilaan paremmin ja opetustilanne on yleensä rauhallinen (Takala ym. 2009; Vitka 2018, 92), jolloin oppilaan on helpompi keskittyä (Takala ym. 2009). Luokan ulkopuolella opiskelun ongelmana on kuitenkin se, että opetus tapahtuu erillisessä tilassa, jolloin oppilaan osallisuus ja vertaisten kanssa tapahtuva vuorovaikutus eivät pääse toteutumaan opiskelun ohella (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016). Oppilaalla ei myöskään ole mahdollisuutta opittavien asioiden mallintamiseen (Vitka 2018, 92). Yksilöopetus voi olla leimaavaa, kun vain yksi oppilas siirtyy yleisopetuksen luokasta erityisopetukseen. Opetus voi olla oppilaalle liian myös vaativaa ja oppilaasta saattaa tuntua, että opettaja painostaa häntä. (Takala ym. 2009.) Yksilöopetus on kuitenkin tärkeää erityisesti silloin, kun oppilaan tuen tarpeita kartoitetaan ja toimivia tukimuotoja etsitään (Vitka 2018, 92).

Yksilöopetusta voidaan toteuttaa myös luokassa kahden opettajan yhteisopetuksen avulla (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016). Tämä on yleisin yhteisopetuksen muodoista, jossa opettajalla on päävastuu opettamisesta ja erityisopettaja kiertelee luokassa ja auttaa tukea tarvitsevia oppilaita (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016; Solis, Vaughn, Swanson & McCulley 2012). Tällöin, vaikka tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokassa, ei voida kuitenkaan puhua oppilaiden täydellisestä osallisuudesta, sillä opettaja antaa täyden vastuun tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta erityisopettajalle (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016).

Erityisopettaja voi tarjota erityisopetusta pienelle ryhmälle luokan ulkopuolella. Pieni oppilasmäärä mahdollistaa sen, että opetus on tehokasta eikä pienryhmäopetuksesta muodostu pelkästään aineenopetuksen jatketta tai koulun sisäistä tasoryhmää (Vitka 2018, 92). Pienryhmän kanssa työskennellessä erityisopettaja pystyy keskittymään paremmin yksittäisiin oppilaisiin ja vastaamaan heidän tuen tarpeisiinsa (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016). Pienryhmän mahdollistaman yksilöllisen opetuksen avulla opettaja oppii tuntemaan oppilaat paremmin (Takala ym. 2009; Vitka 2018, 92). Pienryhmäopetuksen etuna on, ettei oppilaan tarvitse ajatella olevansa ainoa, joka tarvitsee erityistä huomiota. Tämä voi antaa pienryhmän jäsenille rohkeutta esittää opettajalle kysymyksiä. (Takala ym. 2009.)

Pienryhmäopetus voi aiheuttaa oppilaille leimautumisen tunteita, kun heidät erotetaan yleisopetuksen muista oppilaista ja he jäävät paitsi luokkahuoneessa tapahtuvasta opetuksesta (Takala ym. 2009). Pienryhmän oppilaat voivat olla oppitunnin aikana vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mutta heillä ei ole mahdollista olla vuorovaikutuksessa muiden yleisluokan oppilaiden kanssa. Näin ollen pienryhmä muistuttaa enemmän erityisluokkaa kuin inklusiivista luokkaa. (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016.) On myös mahdollista, että pienestä ryhmästä huolimatta kaikki oppilaat eivät saa tarvitsemaansa yksilöllistä opetusta (Takala ym. 2009).

4.3 Kasvattajat tuen tarjoajina

Oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun on yleistä, että koulun koko ja opettajien määrä kasvavat sekä opetuksen jakautuminen eri opettajille lisääntyy (Bru ym. 2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 62) mukaan jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta hänen koulunkäynnissään ja eri oppiaineiden opiskelussa. Ohjausta annetaan kaikissa opetustilanteissa, oppiaineissa ja oppilaalle annettavissa arviointipalautteissa. Ohjauksen tavoitteena on vahvistaa tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamusta, itsearviointi- ja oppimaan oppimisen taitoja sekä kykyä suunnitella tulevaisuuttaan. (OPH 2016, 62.)

Aineenopettajat

Opettajat tarvitsevat monipuolisia pedagogisia taitoja oppilaiden kanssa työskentelyyn (Kantelinen ym. 2016), sillä yleisopetuksen luokissa opiskelee yhä useampia oppilaita, joilla on erilaisia tuentarpeita (Kirjavainen ym. 2014) ja vahvuuksia (Kantelinen ym. 2016). Oppilasryhmien moninaisuus haastaa opettajien pedagogista osaamista. Opetuksen suunnittelussa tulee ottaa huomioon heterogeeninen oppilasryhmä, jonka aiempi osaaminen ja oppimisvalmiudet vaihtelevat. Oppilaiden moninaisuuden lisääntyessä kouluissa tulee kiinnittää huomiota myös opettajuuden, oppimisympäristöjen ja oppimisen rakentumiselle siten, että ne palvelevat kaikkia oppilaita mahdollisimman hyvin. (Kantelinen ym. 2016; Kivirauma 2017, 29.) Opettajien tulee huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet ja mukauttaa opetusta, tehtäviä ja toimintaa siten, että ne vastaavat oppilaiden tarpeita (Shin ym. 2016).

Opettajien pätevyyskokemukset vaihtelevat tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisen suhteen, sillä erityisopettajilla on enemmän itseluottamusta ja tietämystä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen yläkoulun aineenopettajiin verrattuna (Paju ym. 2016). Aineenopettajien ammatitaito perustuu heidän opettamaansa oppiaineeseen, ja he saavat koulutuksessaan suhteellisen vähän tietoa ja välineitä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen (Paju ym. 2016; Chiner & Cardona 2013). Yläkoulun opettajilla voi olla myös suurempi paine saavuttaa oppiaineille asetetut tavoitteet kuin alakoulun opettajilla, jolloin oppilaiden moninaisuus jää tavoitteiden saavuttamisen varjoon (Chiner & Cardona 2013).

Koulujen kehittyessä kohti inklusiota aineenopettajien työn yhdeksi keskeiseksi osaksi on tullut tukea tarvitsevien oppilaiden huomioiminen osana opetusta. Uusien aineenopettajien aloittaessa työuraansa heidän odotetaan opettavat luokassaan myös tukea tarvitsevia oppilaita. Aikaisemmin näitä odotuksia eikä tietoa siitä, kuinka tukea tarvitsevia oppilaita opetetaan, ei ollut aineenopettajilla. (Boyle, Topping & Jindal-Snape 2013.) Aineenopettajat tarvitsevatkin enemmän tietoa ja taitoa käsitellä erilaisuutta ja oppilaiden erityisiä haasteita, kuten emotionaalisia haasteita (Takala ym. 2018). Tarjoamalla lisä- ja täydennyskoulutusta voidaan tukea opettajia koulutusmuutoksessa, jossa oppilaiden tukijärjestelmä on siirtynyt inklusiivisempaan suuntaan. Koulutuksen avulla opettajat saavat lisää tietoa ja välineitä kaikkien oppilaiden opettamiseen. (Paju ym. 2016.) Oppilaiden yksilöllisten erojen ja oppimistyylien ymmärtäminen ehkäisee opettajia kehittämstä ennakkoluuloja erilaisia oppilaita kohtaan ja edistää siten inklusiota (Chiner & Cardona 2013). Viime kädessä opettajalla itsellään on vastuu asiantuntijuuden ylläpidosta ja omasta kehitymisestään (Kantelinen ym. 2016).

Erityisopettajat

Erityisopettajat ovat avainroolissa siinä, että oppilaiden tuen tarpeisiin vastataan ja että oppilaiden oppimisensa tieltä poistetaan mahdollisia esteitä (Ramberg 2013). Erityisopettajan työnkuva koostuu opetuksesta, konsultaatiosta ja taustatyöstä, johon kuuluu muun muassa koulun kokouksiin osallistuminen, oppilaiden arvioiminen, materiaalien suunnittelu ja koulutuksiin osallistuminen (Takala ym. 2009). Erityisopettajilla on tärkeä rooli kolmiportaisen tuen siirtämissä prosesseissa ja tuen toteuttamisessa, etenkin erityisen tuen tasolla (Sundqvist ym. 2019). Erityisopettajat nähdään erityisopetuksen ammattilaisina, joiden vastuulla on opettaa tukea tarvitsevia oppilaita (Paju ym. 2016). Erityisopettajan opetusajasta suurin osa menee tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaille. Opetusaikaa kuluu yleiseen tukeen vähemmän, sillä se on väliaikaista tukea, joka tapahtuu pääosin eriyttämällä tavallisessa luokassa (Björk-Åman & Sundqvist 2019; Björn ym. 2016.) Yläkoulussa erityisopettajat opettavat kuitenkin monia oppiaineita ja he saattavat kokea, ettei heillä ole riittävää osaamista oppiainesisällöistä (Takala ym. 2009).

Erityisopettajien työnkuva on laajentunut viime vuosina kehittyen kohti konsultatiivista roolia (Vlachou, Didaskalou & Kontofryou 2015). Erityisopettaja voi konsultaation avulla tukea muiden opettajien työskentelyä heterogeenisten oppilasryhmien kanssa, jolloin konsultatiivinen työnkuva voidaan nähdä yhtenä keinona toteuttaa inklusiivista opetusta. Perinteinen roolijako konsultaatiossa on roolien jakautuminen konsultoijaan ja konsultoitavaan. Opettajien väliselle konsultaatiolle on kuitenkin ominaista, että se on molemminpuolista, jolloin opettajat konsulttoivat toisiaan. Erityisopettajan konsultatiiviseen rooliin kuuluu opettajien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi yhteistyö oppilaiden, huoltajien, rehtorin ja muiden ammattilaisten kanssa. (Sundqvist ym. 2014.) Mäki-Havulinna (2018) havaitsi tutkimuksessaan, että tuen prosessi ja sen toteuttaminen saatetaan ulkoistaa erityisopettajalle kokonaan, koska yleisopetuksen opettajat eivät hallitse kolmiportaisen tuen järjestelmää käytännössä ja teoriassa. Erityisopettajan merkitystä siis korostetaan vahvasti oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen prosessissa aloitteen tekijänä ja toimeenpanijana. Näin ollen erityisopettajalla on edessään haastava tehtävä, jossa hänet jätetään ilman kollegiaalista tukea ja apua. Tuen prosessi on haastava tehdä yksin, joten siihen tarvitaan muiden opettajien tukea. (Mäki-Havulinna 2018, 127.)

Kasvattajien yhteistyö

Opettajien vastuu oppilaiden opiskelussa ja hyvinvoinnin tukemisessa on kasvanut, mikä vaatii opettajalta oppilastuntemusta ja tietoa omasta organisaatiosta sekä sen tarjoamista oppilas- ja opiskelijahuollon palveluista. Opettajien työ tapahtuu edelleen pitkälti oppilaskontakteissa ja

sen lisäksi työhön kuuluu moniammatillisia vuorovaikutustilanteita ja yhteistyötä oppilaiden huoltajien kanssa. (Kantelinen ym. 2016.) Vankka oppilastuntemus ja opettajien välinen aktiivinen yhteistyö ovat avaintekijöinä onnistuneelle oppilaan tuen suunnittelulle ja sen toteuttamiselle (Mäki-Havulinna 2018, 127). Pedagoginen asiantuntemus ja monialainen yhteistyö ovat tärkeitä tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa (OPH 2016, 61).

Erityisopettajan tarjoama konsultaatio, yhteisopettajuus erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan välillä sekä muu yhteistyö koulun henkilökunnan välillä ovat olennaisia osia inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa (Solis ym. 2012; Todd 2012). Opettajien asenteita tutkittaessa on ilmennyt, että aineenopettajilla on muihin opettajiin verrattuna eniten kielteisiä asenteita inklusioon liittyen. Kielteiset asenteet saattavat vahvistaa aineopettajien toiveita erillisten erityisopetuksen tilojen ylläpitämisestä. (Lakkala & Thuneberg 2018.) Inklusiivisen opetuksen toteuttamisen kannalta tämä on ongelmallista, sillä opettajien asenteet inklusiota kohtaan ovat avainasemassa inklusion toteutuksessa (Bešić ym. 2017; Boyle ym. 2013; Hakala & Leivo 2015). Oppilaiden osallistumisen varmistaminen edellyttää yhteistoiminnallista suunnittelua ja opetusta (Lakkala ym. 2016).

Aineenopettajien ja erityisopettajien välinen yhteistyö on tärkeää, jotta oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin voidaan vastata ja opettajat voivat jakaa tietoa tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta (Paju ym. 2016). Opettajien välinen yhteistyö vaikuttaa merkittävästi siihen, miten tukea tarvitsevien oppilaiden opetus järjestetään (Todd 2012). Toimivan opetuksen tarjoaminen vaatii opettajien ja koulun muun henkilökunnan välistä kommunikointia ja yhteistyötä (Shin ym. 2016; Solis ym. 2012). Opettajat tarvitsevat tietoa toimivista pedagogisista lähestymistavoista, jotta he voivat opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämisen lisäksi koulujen on tärkeää kannustaa opettajia reflektiiviseen ammatilliseen ajatteluun. (Webster & Blatchford 2019.)

Opettajien tukimuotojen käyttämistä vertaillessa on havaittu, että erilaisten opetusstrategioiden käyttäminen on suosittua etenkin nuorten naispuolisten opettajien keskuudessa (Saloviita 2018). Boylen ja kollegoiden (2013) tutkimuksen (N=391) mukaan naisopettajilla on myös positiivisempi asenne inklusioon miesopettajiin verrattuna. Samankaltaisen tuloksen havaitsivat myös Lakkala ja Thuneberg (2018) tutkimuksessaan, jossa selvitettiin suomalaisten opettajien (N=327) näkemyksiä inklusioon tähtäävästä koulutusuudistuksesta.

Sukupuolen lisäksi myös työkokemuksella voi olla vaikutusta siihen, miten opettajat suhtautuvat inklusioon. Boylen ja kollegoiden (2013) tutkimuksen (N=391) mukaan vastavalmistuneet aineenopettajat suhtautuvat positiivisimmin inklusioon kuin heidän kollegansa, joilla on takana useampia työvuosia. Inklusioon suhtautuvat positiivisemmin myös ne opettajat, jotka ovat suorittaneet erityispedagogiikan opintoja. Suurin osa aineenopettajista ei ole kuitenkaan opiskellut erityispedagogiikkaa. (Boyle ym. 2013.) Tutkimuksissa on saatu kuitenkin myös vastakohtaisia tuloksia, joiden mukaan opettajien opetuskokemuksella tai sukupuolella ei ole vaikutusta inklusioon suhtautumiseen (Chiner & Cardona 2013; Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou 2008). Luokanopettajat, jotka hyödyntävät opetuksessaan säännöllisesti erilaisia opetusstrategioita, suhtautuvat positiivisemmalla asenteella inklusiiviseen koulutukseen. Tutkimustulosten käyttäminen on myös yhteydessä opettajan käsityksiin opetuksen tehokkuudesta sekä luokanopettajien että aineenopettajien keskuudessa. (Saloviita 2018.)

Opettajien ohella koulunkäynninohjaajilla on tärkeä rooli tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisessa (Radford, Bosanquet, Webster & Blatchford 2015). Koulunkäynninohjaajat ovat vakiinnuttaneet paikkansa välttämättömänä osana peruskoulua. Koulunkäynninohjaajan työ on pitkälti opettajan työtä tukevaa, vaikkakin koulutuksen parantumisen myötä heidän toimenkuvansa on muuttunut ja vastuu lisääntynyt kouluissa. (Eskelinen & Lundbom 2016.) Koulunkäynninohjaajan rooli oppitunneilla vaihtelee oppitunnin ja tavoitteiden mukaan huomioiden myös oppilaiden tilannekohtaiset tarpeet (Radford ym. 2015). Koulunkäynninohjaajat antavat tukea tarvitseville oppilaille luokassa osallistavampia opetus- ja oppimiskokemuksia (Webster & Blatchford 2014). Opettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö on tärkeää, jotta molemmat ovat selvillä toistensa rooleista (Radford ym. 2015). Koulunkäynninohjaajat kohtaavat oppilaita yksilöllisesti, sillä tavallisesti opettaja opettaa koko luokkaa ja koulunkäynninohjaaja auttaa yhtä oppilasta kerrallaan (Paju ym. 2016; Webster & Blatchford 2014). Nykyisin ohjaaminen painottuu kokonaisvaltaisemmin koko ryhmän ohjaamiseen yksilön ohjaamisen sijasta (Eskelinen & Lundbom 2016).

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelmat. Tarkastelemme tutkimuksen metodologisia lähtökohtia monimenetelmäisen lähestymistavan kautta, jossa yhdistyy sekä laadullinen että määrällinen tutkimus. Lisäksi kerromme tutkimukseen osallistuneista oppilaista ja avaamme aineiston keruuta vaiheittain. Aineiston analyysissä laadullinen ja määrällinen analyysi on esitelty erillisinä vaiheina.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää yläkouluikäisten oppilaiden näkemyksiä oppimisen tuesta. Valitsimme kohderyhmäksi yläkouluikäiset oppilaat, jotta heidän näkökantansa tulisi esiin oppimisen tukeen liittyvissä asioissa. Tutkimuksia tehdään usein opettajien näkökulmasta, joten koimme tärkeäksi oppilaiden oppimisen tukeen liittyvien näkemysten esille tuomisen. Oppilaat ovat asiantuntijoita, kun kysytään heidän omia kokemuksiaan koulunkäynnistä ja tekijöistä, jotka vaikuttavat heidän oppimiseensa joko myönteisesti tai kielteisesti (Robinson 2014, 19). Tutkimuksemme tutkimusongelmat ovat:

1. Millaista oppimisen tukea oppilaat ovat saaneet yläkoulussa?
2. Millaisena oppilaat kokevat tuen merkityksen oppimiselle?
3. Millaista oppimisen tukea oppilaat toivovat saavansa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla haluamme selvittää, millaista oppimisen tukea oppilaat ovat saaneet yläkoulun aikana. Olemme kiinnostuneita siitä, kuka tukea antaa, miten tukea tarjotaan ja missä tukea toteutetaan. Toisella tutkimuskysymyksellä selvitämme oppilaiden kokemuksia saadusta oppimisen tuesta ja tuen merkityksestä oppilaan opiskeluun. Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, että millaista oppimisen tukea oppilaat toivovat saavansa yläkoulussa. Haluamme kuulla oppilaiden ajatuksia siitä, millaista opetuksen tulisi olla, jotta he hyötyisivät siitä ja se tukisi heidän oppimistaan. Tuen tarjoamiseen liittyen on tärkeä kuulla oppilaiden näkemyksiä siitä, missä ja miten tukea tulisi tarjota ja millaiset tukkeinot hyödyttäisivät oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä.

5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksen lähestymistapa on luonteeltaan monimenetelmäinen, jossa yhdistyy laadullisen ja määrällisen tutkimuksen periaatteita. Kansainvälisessä kirjallisuudessa on vakiintunut käsite *mixed methods research* (MMR) kuvaamaan tutkimusta, joka yhdistää laadullisen ja määrällisen tutkimuksen tutkimusmuodot ja niistä saadut tulokset (Creswell & Plano Clark 2018, 5; Tashakkori & Teddlie 2010, 19). Käytämme tässä tutkimuksessa myös suomennettua käsitettä monimenetelmäinen tutkimus. Yhdistämme monimenetelmäisen lähestymistavan oppilaille suunnatussa kyselylomakkeessa, joka sisältää laadullisen tutkimuksen avoimia kysymyksiä ja määrällisen tutkimuksen monivalintakysymyksiä. Kyselyn lisäksi haastattelemme oppilaita, joka on laadullinen aineistonkeruutapa. Päädyimme tekemään monimenetelmäisen tutkimuksen, sillä kaksi lähestymistapaa täydentävät toisiaan ja tarjoavat eri näkökulmia tutkittavaan ilmiöön (Woolley 2009).

Kahden eri tutkimuksellisen lähestymistavan yhdistäminen antaa parempaa ymmärrystä tutkimusongelmiin kuin se, että laadullista tai määrällistä lähestymistapaa käytettäisiin yksinään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Monimenetelmäinen tutkimus tarjoaa keinon yhdistää laadullisen ja määrällisen tutkimuksen hyödyt ja sivuuttaa niiden heikkoudet (Creswell & Plano Clark 2018, 12; Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Määrällisen tutkimuksen vahvuutena on se, että tutkijoiden tekemät tulkinnot eivät vaikuta samalla tavalla tutkimustuloksiin kuin laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen vahvuutena on tutkittavien äänten esille tuominen ja sen kontekstin ymmärtäminen, jossa tutkittavat toimivat. Monimenetelmäisen tutkimuksen avulla tutkijat voivat yhdistää erilaisia tutkimusaineiston keräysmenetelmiä ilman, että tutkimus rajoittuisi vain laadullisen tai määrällisen tutkimuksen metodeihin. (Creswell & Plano Clark 2018, 12–13.) Monimenetelmäinen tutkimus ei poista laadullisen ja määrällisen tutkimuksen kahtiajakoa, mutta se hylkää näiden tutkimusten vastakkainasettelun ja näkemyksen siitä, että jompikumpi lähestymistapa olisi toistaan ”parempi” (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78).

Määrällistä tutkimusta voidaan nimittää myös tilastolliseksi tutkimukseksi, jonka avulla selvitetään kysymyksiä, jotka liittyvät lukumääriin ja prosenttiosuuksiin. Määrällisessä tutkimuksessa kuvataan asioita numeeristen suureiden avulla ja tuloksia havainnoidaan erilaisten taulukoiden ja kuvioden avulla. Määrällisen tutkimuksen tavoitteena onkin ilmiöiden kuvaus numeeristen tietojen pohjalta. (Heikkilä 2014, 15.)

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tutkimuksen kohteena olevien ihmisten omien tulkin-tojen esille tuominen (Hakala 2015, 22). Tässä laadullisen tutkimuksen analysointimenetel-mänä toimii sisällönanalyysi, jonka tavoitteena on tutkimusaineiston kuvaaminen yleisessä ja tiivistetyssä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 121). Analysoimme tutkimuksen aineistoläh-töisesti, jolloin aineistosta muodostetaan teoreettinen kokonaisuus (Eskola 2018, 212; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Aineistolähtöisen analyysin analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutki-musongelmien mukaisesti ilman, että niitä suunnitellaan etukäteen. Tällöin aikaisemmilla tie-doilla tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi olla tekemistä analyysin tekemisen ja lopputulosten kanssa. Käytännössä ei kuitenkaan ole olemassa täysin objektiivisiä havaintoja, sillä tutkijoiden käyttämät käsitteet, menetelmät ja tutkimusasetelma vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109.)

5.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin kahdella yläkoululla Oulun seudulla. Oppilaita osallistui tutkimukseen yhteensä kolmelta eri luokalta. Kysyimme aluksi lupaa (liite 1) toteuttaa tutkimusta koulun op-pilaista koulun rehtorilta. Tutkimukseen osallistuneet luokat valikoituivat koulujen toimesta. Saatuamme koulun rehtorilta alustavan luvan tutkimuksen tekemiseen teimme kirjallisen tutki-muslupahakemuksen, jonka myötä saimme virallisen tutkimusluvan (liite 2). Tämän jälkeen pyysimme oppilaiden vanhemmilta lupaa tutkimukseen osallistumisesta (liite 3) luokanvalvo-jien välityksellä. Kysyimme suostumusta tutkimukseen osallistumisesta myös oppilailta itsel-tään. Kyselylomakkeen lopussa oli kysymys siitä, antavatko oppilaat luvan käyttää heidän vas-tauksiaan osana tutkimusaineistoa. Haastatteluun oppilailta kysyttiin lupaa kirjallisesti ja oppi-laat saivat laittaa rastin ruutuun, olivatko he halukkaita osallistumaan haastatteluun vai eivät. Haastattelimme kaikkia halukkaita oppilaita.

Tutkimuskohteena ovat kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset oppilaat, koska heillä on enemmän tietoa ja kokemusta yläkoulussa tarjotusta oppimisen tuesta kuin seitsemäsluokkalaisilla, jotka ovat opiskelleet yläkoulussa alle lukuvuoden. Tutkimukseen osallistui yksi kahdeksas luokka ja kaksi yhdeksättä luokkaa. Tutkimukseen osallistuneita oppilaita on yhteensä 42. Kyselylo-makkeessa kysyimme taustatietona vastaajan sukupuolta ja ikää. Vastaajien sukupuolena oli tyttö (n=17), poika (n=24) ja muu (n=1). Vastaajien ikä vaihteli 14 ja 16 ikävuoden välillä, keskiarvo on 14,8 vuotta. Haastatteluun osallistui viisi oppilasta, joista kolme oli kahdeksan-nella luokalla ja kaksi yhdeksännellä luokalla. Haastateltavista kolme oli tyttöjä ja kaksi poikia.

Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiksi valikoituivat sähköinen kysely ja puolistrukturoitu haastattelu. Aineistoa kerätessä kyselyn ja haastattelun tarkoituksena on selvittää, miksi ihminen ajattelee ja toimii niin kuin toimii, ja tällöin on järkevää kysyä tätä asiaa häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Valitsimme kyselyn aineistonkeruumenetelmäksi, koska sillä saadaan helposti iso määrä oppilaita mukaan. Oppilaan näkökulma saadaan laajemmin esille, kun vastaajien määrä on suurempi. Kun kysely tehdään samanaikaisesti isolle ryhmälle, vastausprosentti on suuri ja kustannukset pienempiä, kun tutkija tavoittaa useita tutkimushenkilöitä samalla kerralla (Valli 2015, 89–90). Haastattelun etuna on joustavuus, sillä haastattelija käy keskustelua haastateltavan kanssa ja voi tarvittaessa toistaa kysymyksiä, selventää ilmauksia ja oikaista väärinkäsityksiä. Tällaista mahdollisuutta ei ole kyselyssä, jossa kaikki vastaajat saavat samanlaiset kyselylomakkeet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.)

Kyselylomaketta tehdessä tulee muistaa, kenelle kyselyä tehdään ja mikä on kohderyhmä. Kyselylomake tulee rakentaa kohderyhmälle sopivaksi. (Valli & Perkkilä 2015, 109.) Kyselylomakkeen kysymyksiä muotoillessa on hyvä määritellä, mitä tietoa tarvitaan, mitä kysymyksillä mitataan ja ovatko kysymykset olennaisia tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Tutkimuksen validiteetin kannalta on tärkeää, että kyselylomake vastaa tutkimussuunnitelmassa esitettyä tutkimustehtävää. (Vilka 2015, 107.) Kun tutkimuskohteena on yli 12-vuotiaat lapset, voidaan heidät monessa suhteessa rinnastaa metodien kannalta aikuisiin tutkittaviin, kunhan otetaan huomioon heidän elämänpiirinsä sekä viestintätyylinsä. Tutkimuksen tulokset tulee sijoittaa vastaajien iän kannalta relevanttiin viitekehykseen. (Aarnos 2015, 164–165.)

Laadimme kyselylomakkeen itse Webropol-työkalun avulla. Kyselylomake (liite 4) sisälsi monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä taustatietoihin ja oppimisen tukeen liittyen. Monivalintakysymysten jälkeen oppilaat perustelivat vastauksiaan avoimella kysymyksellä. Kyselyssä vastattavat kysymykset ohjautuivat sen mukaan, olivatko oppilaat saaneet tukea oppimiseensa vai eivät. Kyselylomakkeessa oli myös kysymyksiä kouluviihtyvyydestä. Kouluviihtyvyyteen liittyvien kysymysten tarkoituksena oli tarjota kaikille oppilaille kysymyksiä, joihin he osaisivat vastata, sillä kaikki oppilaat eivät välttämättä ole saaneet tukea oppimiseensa. Rajasimme kouluviihtyvyyttä koskevat kysymykset tutkimusongelmien ulkopuolelle, joten emme käsitelleet niitä tutkimusaineistossamme. Kouluviihtyvyyteen liittyvien kysymysten lisäksi

kaikki oppilaat vastasivat kysymyksiin, jotka koskivat sitä, millaista oppimisen tukea he haluaisivat saada. Vain ne oppilaat, jotka kertoivat saaneensa tukea oppimiseensa, vastasivat saatua tukea koskeviin kysymyksiin.

Pohdimme kyselylomakkeen kysymyksiä huolellisesti ja harkitusti, ja lopulliset kysymykset muotoutuivat usean muokkauksen jälkeen. Vilkan (2015, 108) ehdotuksen mukaisesti esitimme kyselylomaketta graduseminaarissa ja muotoilimme ja täsmensimme kysymyksiä yhdessä muiden ryhmän jäsenten kanssa. Kun kyselylomake oli melkein valmis, testasimme sitä vielä kahdella henkilöllä, jotka vastasivat iältään tutkimuksen kohderyhmän oppilaita. Halusimme siten selvittää, oliko kyselylomake käyttökelpoinen tutkimuksemme aineistonkeruuseen. Heidän palautteensa perusteella teimme lomakkeeseen vielä muutamia muutoksia.

Aineisto kerättiin luokilta koulupäivän aikana. Kyselylomakkeen täyttivät kaikki oppilaat, jotka kyseisellä oppitunnilla olivat paikalla, ja joilla oli huoltajan lupa tutkimukseen osallistumisesta. Aineenopettajat auttoivat luokassa aineiston keräämisen käytännönjärjestelyissä. Eräällä luokalla oli aineistonkeruun aikana teknisiä ongelmia, jonka takia yhden oppilaan vastaukset jäivät saamatta ja muutama oppilas joutui täyttämään kyselylomakkeen uudelleen. Kyselyn lopussa oppilaat antoivat suostumuksensa vastauksien käyttämiseen tutkimusaineistossa, ja kaksi vastaajaa antoi kieltävän vastauksen. Nämä kaksi vastausta poistettiin aineistosta ennen analyysiä. Ennen kyselyjen täyttööä pohjustimme oppilaille tutkimusta lyhyellä esittelyllä. Kerroimme oppilaille, ketä olemme ja mikä tutkimuksemme tavoitteena on, ja näin motivoimme heitä osallistumaan tutkimukseen. Kerroimme lyhyesti, mitä oppimisen tuella tarkoitetaan ja miten sitä voidaan tarjota oppilaille. Tämän jälkeen annoimme oppilaille ohjeet lomakkeen täyttämiseen ja korostimme sitä, ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita tai väriä vastauksia. Emme rajanneet kyselylomakkeen vastausaikaa, mutta olettamuksena oli, että tutkimuslomakkeen täyttöön kuuluu noin 10-15 minuuttia.

Kyselyjen täyttämisen jälkeen pohjustimme oppilaille haastattelua ja keräsimme heiltä kirjallisten lupalappujen avulla tiedot siitä, ketkä oppilaista olivat halukkaita osallistumaan haastatteluun. Kerroimme, että haastattelun tavoitteena oli täydentää kyselyjen avulla saatavia vastauksia ja tarjota oppilaille mahdollisuus kertoa omista näkemyksistä hieman syvemmin. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna. Puolistrukturoidussa haastattelussa eli teemahaastattelussa korostuu haastateltavien tulkinnat ja heidän antamat merkitykset käsiteltävistä asioista. Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä sisältöjä etukäteen määritel-

tyjen teemojen mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Haastattelukysymykset (liite 5) muotoutuivat tutkimuskysymysten perusteella. Haastattelut toteutettiin oppilaiden yksilöhaastatteluna kyselyn jälkeen.

Ennen haastattelun aloittamista kerroimme oppilaille, mitä aiomme haastattelussa kysyä ja kysymme lupaa haastattelun nauhoittamiseen. Haastattelutilana toimi rauhallinen pieni luokka, jossa meillä oli haastateltaville tarjolla pientä purtavaa. Haastatteluissa oppilailla oli mahdollisuus avata vielä laajemmin omia ajatuksiaan oppimisen tukeen liittyen, sillä vastauksien kirjoittaminen kyselylomakkeeseen voi olla joillekin oppilaille työlästä. Haastatteluissa kysymykset olivat pitkälti samanlaisia kuin kyselylomakkeessakin. Haastattelujen etuna on se, että haastattelun aikana haastattelijat voivat muuttaa kysymysten paikkaa, selventää kysymysten sanamuotoja ja esittää haastateltaville tarkentavia kysymyksiä (Heikkilä 2014, 65). Tarkentavien kysymysten avulla saimme oppilailta hieman laajempia vastauksia aiheeseen liittyen. Tarkentavia kysymyksiä esitettiin oppilaille erityisesti niistä teemoista, joista heillä oli eniten sanottavaa.

5.4 Laadullisen aineiston analyysi

Saimme kyselyyn 42 vastausta, ja tämän lisäksi haastattelimme viittä kyselyn tehnyttä oppilasta. Laadullisessa tutkimuksessa analysoitava tutkimusaineisto on aina kuva- tai tekstimuodossa (Vilkkä 2015, 137), joten litteroimme haastattelut kirjoittamalla ne tekstimuotoon. Aineistot litteroitiin kokonaan sanasta sanaan siten, että haastateltavien lausumat säilyivät alkuperäisessä muodossa (Vilkkä 2015, 137). Tutkimuksen analyysin kannalta tarkka puheensisällön litterointi ei ollut oleellista. Haastattelut olivat kestoaltaan 7-12 minuuttia pitkiä ja litteroitua aineistoa oli yhteensä 20 sivua. Haastattelujen pituuteen vaikutti se, olivatko oppilaat saaneet tukea oppimiseensa. Laadullisen aineiston analyysissä yhdistimme kyselylomakkeen avoimet vastaukset sekä haastattelut keskenään, ja tarkastelimme niitä yhtenä kokonaisuutena.

Teimme kaikille kolmelle tutkimuskysymykselle erillisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai teorian ohjauksia, vaan ne ovat lähtöisin aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Seuraavaksi avaamme sisällönanalyysin vaiheittain.

Analyysin eteneminen

Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa alkuperäisdataa pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat pois. Pelkistämistä voidaan tehdä etsimällä aineistosta tutkimustehtäviä kuvaavia ilmaisuja ja erottelemalla erilaisia ilmaisuja esimerkiksi värikoodeilla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Aloitimme aineiston analyysin lukemalla aluksi aineistoa huolellisesti läpi useita kertoja ja etsimällä sieltä tutkimusongelmien kannalta keskeisiä ilmauksia. Pyrimme jo aineiston hankintavaiheessa kiinnittämään huomiota siihen, että saisimme tutkimuskysymyksemme kannalta olennaista tietoa ja vastauksia.

Tarkastelimme ensin molemmat tutkimusaineistoa itsenäisesti tekemällä siihen värikoodeilla merkintöjä sen perusteella, mitkä koimme keskeisiksi ja tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiksi asioiksi. Aineiston tarkastelun jälkeen vertailimme keskenään tekemiämme merkintöjä. Molempien tekemät merkinnät olivat hyvin samankaltaisia, eli aineiston merkitykselliset kohdat olivat molempien mielestä samoja. Tämän jälkeen yhdistelimme merkintöjämme ja muodostimme niistä yhteisen listan. Listasimme aineistosta tutkimuskysymyksiensä kannalta merkitykselliset ilmaukset taulukkoon, jonka toiseen sarakkeeseen kirjasimme pelkistettyjä ilmauksia. Taulukossa 1 on esitetty esimerkkejä aineiston pelkistämisestä kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
”Tunnilla vaikka jos saan apua, niin siinä on auttanut ja tukiopetusta koulun jälkeen olen saanut”	Aineenopettaja antaa tukea luokassa oppitunnin aikana Tukiopetus koulun jälkeen
”Tukiopetuksessa voi oppia helpommin kuin koko luokan tunnilla, sillä opettajalle ja oppilaalle jää tukiopetuksessa enemmän kahdenkeskeistä aikaa, koska siellä on vähemmän ihmisiä tai ei ollenkaan muita. Silloin on myös helpompi kysyä apua.”	Tukiopetuksessa opettajalla ja oppilaalla enemmän kahdenkeskeistä aikaa Tukiopetuksessa avun pyytäminen helpompaa
”Tykkään olla koko luokan kanssa ja pienessä ryhmässä, joten nämä vaihtoehdot ovat mielestäni ihan hyviä.”	Tukea luokassa oppitunnin aikana Tukea pienryhmäopetuksena

Pelkistetyistä ilmauksista muodostettu lista toimii pohjana aineiston ryhmittelylle eli klusteroinnille. Aineistoa ryhmitellään käymällä läpi aineistosta esille nostettuja ilmauksia ja etsimällä niistä eroavaisuuksia ja/tai samankaltaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124.) Analyysiyksikkönä voi toimia joko sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus (Vilkka 2015, 164). Käsitteet, jotka kuvaavat samaa ilmiötä yhdistetään alaluokiksi, jotka nimetään luokkaa kuvaavalla käsitteellä. Luokittelun seurauksena tutkimusaineisto tiivistyy, kun yksittäiset ilmaiset yhdistetään yleisempiin käsitteisiin ja tutkittavasta ilmiöstä luodaan alustavia kuvauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Alaluokkien muodostamisen jälkeen aineiston ryhmittelyä jatketaan yhdistämällä alaluokkia yläluokiksi ja yläluokkia pääluokiksi, jolloin lopulta ryhmittelyn seurauksena muodostuu tutkimustehtävään yhteydessä oleva yhdistävä luokka (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125). Aineiston luokittelu tapahtui erikseen jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Analyysin edetessä luokkia muodostettiin niin kauan, kun se oli aineiston kannalta mahdollista ja relevanttia.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelemme, millaista tukea oppilaat ovat saaneet yläkoulussa. Tutkimuskysymykseen vastaavia pelkistettyjä ilmauksia oli yhteensä 37 kappaletta. Lajittelimme nämä ilmaukset luokkiin samankaltaisuuksien perusteella, ja nimesimme eri luokat niitä kuvaavien käsitteiden avulla. Näistä käsitteistä syntyi yhdeksän alaluokkaa. Analyysin seuraavassa vaiheessa yhdistimme alaluokat kuudeksi yläluokaksi, jotka yhdistyivät edelleen kolmeksi pääluokaksi. Taulukossa 2 on esimerkki analyysin vaiheista tutkimuskysymyksen osalta.

Taulukko 2. Tutkimuskysymys 1 analyysi

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Tuki oppitunnilla	Tuki oppitunnilla	Oppituntien aikana annettava tuki
Erytisopetus	Erytisopetus	
Mukautetut oppisisällöt	Eriyttäminen	
Apuvälineet		

Toisen tutkimuskysymyksen tarkastelun kohteena on, millaisia merkityksiä oppilaat antavat oppimisen tuelle. Aineiston ilmauksista poimimme 90 pelkistettyä ilmausta, jotka vastasivat tähän tutkimuskysymykseen. Lajittelimme samankaltaiset ilmaukset luokkiin ja nimesimme

luokat kuvaavilla käsitteillä. Käsitteistä muodostui 9 alaluokkaa, jotka yhdistettiin neljäksi yläluokaksi. Yläluokat yhdistyivät vielä kolmeksi pääluokaksi. Tutkimuskysymykseen liittyvien käsitteiden analyysistä on esimerkki taulukossa 3.

Taulukko 3. Tutkimuskysymys 2 analyysi

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Pienemässä ryhmässä aikaa oppilaan kohtaamiseen	Ryhmän vaikutus opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen	Opetusryhmän vaikutus
Ryhmäkoon vaikutus avunpyytämiseen		
Ryhmän vaikutus työrauhaan	Ryhmän vaikutus työrauhaan	

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkoituksena on selvittää, millaista tukea oppilaat toivisivat saavansa. Aineistossa oli tutkimuskysymykseen liittyviä pelkistettyjä ilmauksia yhteensä 129 kappaletta. Nämä ilmaukset lajittelimme ilmauksissa esiintyneiden aiheiden mukaisesti alaluokkiin, joita on yhteensä 17 kappaletta. Tämän jälkeen jatkoimme analyysiä yhdistämällä alaluokat kahdeksaksi yläluokaksi. Yhdistimme yläluokat vielä pääluokiksi, joita muodostui neljä. Esimerkki analyysin vaiheista on kuvattu taulukossa 4.

Taulukko 4. Tutkimuskysymys 3 analyysi

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Opetuksen monipuolisuus	Opetusjärjestelyt	Toimivat opetusjärjestelyt oppimisen tukena
Tuen tarpeeseen vastaaminen		
Opettajien ammattitaidon merkitys	Opettajien ammattitaidon merkitys	
Työrauha	Työskentelyilmapiiri	
Tuen pyytämisen haasteet		

5.5 Määrällisen aineiston analyysi

Tutkimuksen monimenetelmäisen lähestymistavan myötä saimme kyselylomakkeesta laadullisen aineiston lisäksi vastauksia myös määrällisiin monivalintakysymyksiin ja Likert-asteikkolisiin kysymyksiin. Määrällisten kysymysten avulla tutkimuksessa on mahdollista saada tuloksia tilastolliseen muotoon, mikä helpottaa erilaisten muuttujien ja niiden välisten suhteiden analysointia.

Monivalintakysymyksiin ja Likert-asteikollisiin kysymyksiin vastaaminen oli pakollista, joten saimme vastauksia kaikilta kysymyksiin vastanneilta oppilailta. Monivalintakysymyksissä vastaajille asetettiin valmiit vastausvaihtoehdot. Likert-asteikollisissa kysymyksissä oppilaat valitsivat arvon väliltä 1-5. Standardoituja eli vakioituja kysymyksiä, joissa on valmiit vastausvaihtoehdot, on mahdollista vertailla keskenään (Vilka 2015, 106). Oppilailta saatujen vastausten perusteella muodostettiin frekvenssijakaumat kuhunkin kyselylomakkeessa olevaan määrälliseen kysymykseen. Frekvenssijakauma on yleinen keino tutkia määrällistä aineistoa (Heikkilä 2014, 144; Vehkalahti 2014, 53). Esitämme frekvenssijakauman rinnalla myös prosenttijakaumia. Frekvenssi- ja prosenttijakaumien muodostaminen mahdollisti oppilaiden vastausten luokittelun ja vertailemisen keskenään.

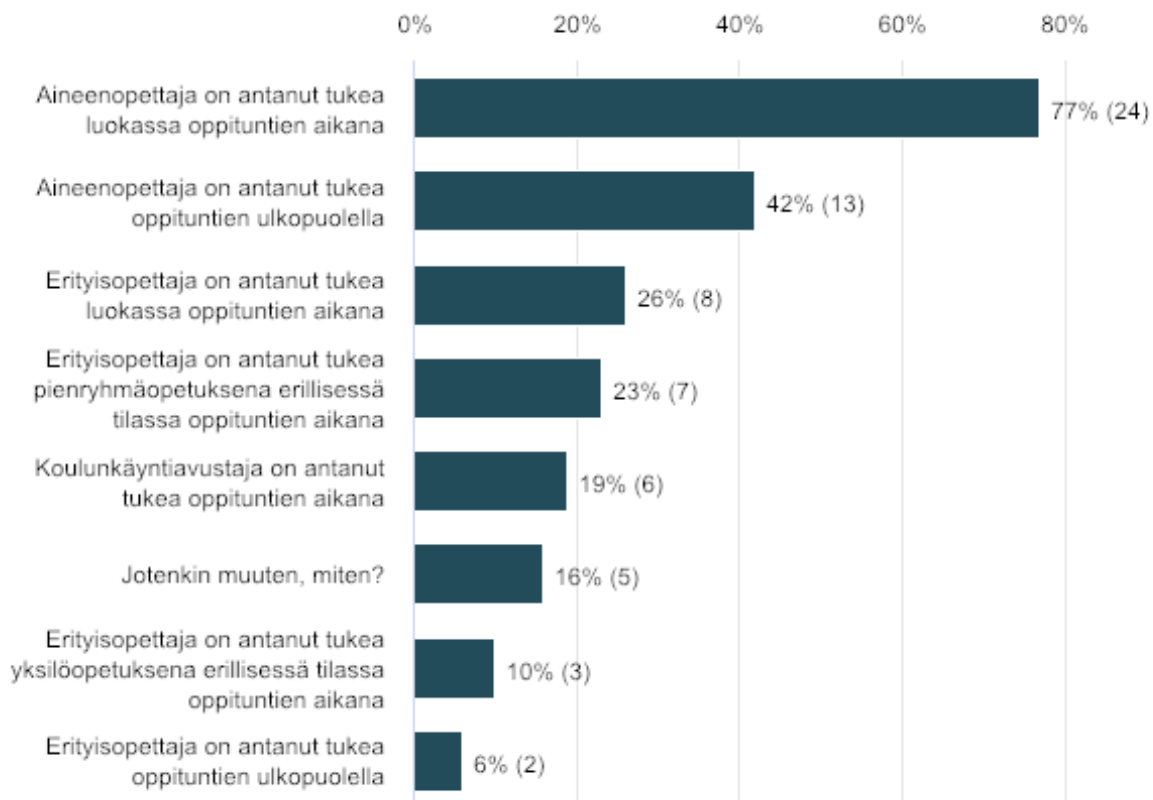
Muuttujia voidaan tarkastella jakaumien lisäksi tiivistämällä niitä tilastollisiksi tunnusluvuiksi. (Vehkalahti 2014, 54). Tässä tutkimuksessa Likert-asteikkoja on tarkasteltu eri tunnuslukujen avulla. Oppilaiden vastauksista muodostettiin keskiarvo ja keskihajonta, joiden avulla tuloksia tarkasteltiin. Vehkalahti (2014, 55) mukaan keskiarvon ja keskihajonnan avulla voidaan muodostaa kuvaa muuttujasta. Keskihajonnan pieni arvo kertoo, miten arvot ovat sijoittuneet tiiviisti keskiarvon ympärille.

6 Tulokset

Tutkimuskysymyksiin liittyvää aineistoa on käsitelty sekä laadullisten että määrällisten menetelmien avulla. Tutkimustulosten esittelyssä käytämme sitaatteja kyselylomakkeen avoimista kysymyksistä ja litteroiduista haastatteluista. Sitaattien avulla tuomme esille aineiston analyysissä saatuja tutkimustuloksia ja teemme näkyväksi tutkimuksen aineistoa.

6.1 Oppilaiden saama oppimisen tuki yläkoulussa

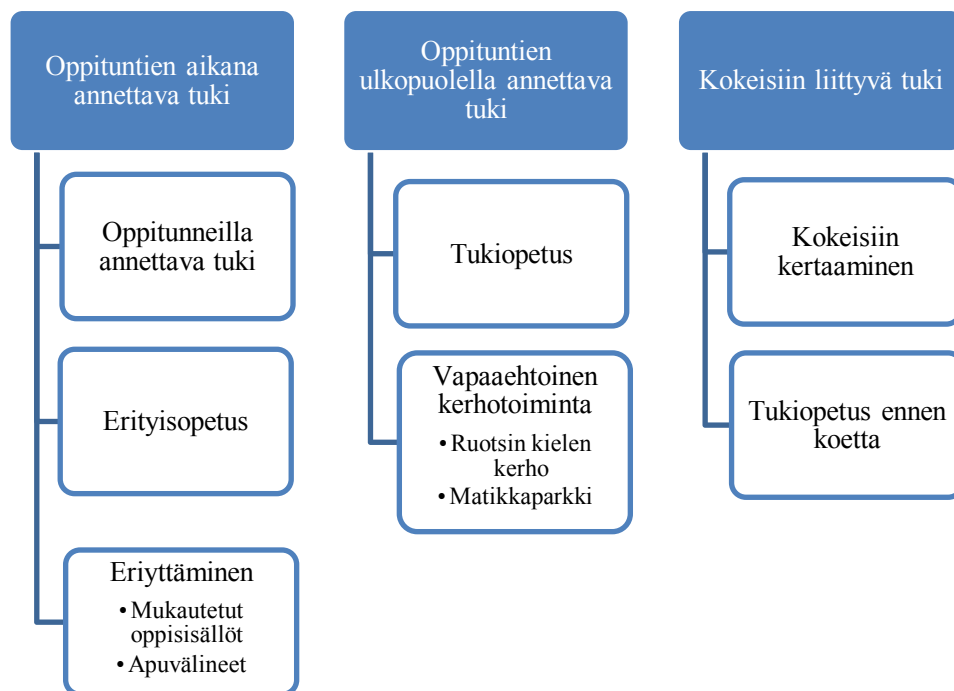
Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitämme, millaista oppimisen tukea oppilaat ovat saaneet yläkoulussa. Kyselyyn vastanneista oppilaista (N=42) 74% kertoo saaneensa oppimisen tukea. Kuviossa 1 kuvataan oppilaiden saamaa oppimisen tukea yläkoulun aikana. Kuviossa esitetään, kuinka monta prosenttia kysymykseen vastanneista oppilaista (n=31) ovat valinneet kyseisen vastausvaihtoehdon. Oppilaat ovat voineet valita kysymykseen useamman vastausvaihtoehdon. Vastaajat (n=31) valitsivat yhteensä 68 vastausta, jotka kuvasivat heidän saamaansa oppimisen tukea. Oppilaista 68% (n=21) on valinnut kysymykseen vähintään kaksi eri vastausvaihtoehtoa. Oppilaista 32% (n=10) on valinnut vain yhden vastausvaihtoehdon.



Kuvio 1: Millaista oppimisen tukea oppilaat ovat saaneet yläkoulussa?

Vastausten mukaan 77% (n=24) oppilaista on saanut tukea aineenopettajalta luokassa oppituntien aikana. Toiseksi yleisin tukimuoto on aineenopettajan tuki oppituntien ulkopuolella, jota on saanut 42% (n=13) vastaajista. Aineenopettajan antaman tuen lisäksi oppilaista 26% (n=8) ovat saaneet erityisopettajan antamaa tukea ja 19% (n= 6) koulunkäynninohjaajan antamaa tukea luokassa oppitunneilla. Erityisopettaja on antanut oppituntien aikana erillisessä tilassa yksilöopetusta 10%:lle (n=3) oppilaista ja pienryhmäopetusta 23%:lle (n=7) oppilaista. Oppilaista 6% (n=2) kertoi saaneensa erityisopettajan antamaa tukea oppituntien ulkopuolella. 16% (n=5) oppilaista on valinnut yhdeksi vastausvaihtoehdokseen ”Jotenkin muuten, miten”. Nämä vastaukset sisältävät aineenopettajan järjestämiä kertaustunteja ennen koetta, koulun ulkopuolista kuntoutusta sekä vastauksen, jossa oppilas kertoo, ettei hän ole tarvinnut erityisopetusta.

Analysoimme laadullista aineistoa sisällönanalyysin avulla ja luokittelimme oppilaiden kuvauksia siitä, millaista oppimisen tukea he ovat saaneet yläkoulussa. Oppilaiden vastauksista muodostui kolme pääluokkaa, jotka on esitetty kuviossa 2. Laadullisen sisällönanalyysin perusteella oppilaiden saama oppimisen tuki jakautuu oppituntien aikana tarjottavaan tukeen, oppituntien ulkopuolella tarjottavaan tukeen ja kokeisiin liittyvään tukeen.



Kuvio 2: Oppilaiden saama oppimisen tuki yläkoulussa

Oppituntien aikana annettava tuki. Oppilaille oppituntien aikana annettava tuki jakautuu oppitunneilla annettavaan tukeen, erityisopetukseen ja eriyttämiseen. Oppitunnilla annettava tuki on oppilaiden vastausten mukaan useimmiten sitä, kun aineenopettaja selittää heille tarkemmin

tehtäviä, joissa oppilailla on haasteita. Oppilaiden kuvausten mukaan erityisopetusta annetaan pääasiassa erillisessä tilassa, jolloin erityisopettaja selventää opetettavia asioita. Yksi oppilas kertoi, että hänellä on mukautetut oppisisällöt sekä käytössään apuvälineitä, kuten äänikirjoja. Nämä vastaukset kuuluvat eriyttämisen yläluokkaan. Oppilaat kuvaavat oppituntien aikana saamaansa tukea seuraavasti:

”Opettajat kiertelevät myös tunneilla auttamassa niitä, jotka tarvitsevat apua.” (p6)

”Käyn erityisopetuksessa mm. matikassa, ruotsissa, suomen kielessä ja minulla on äänikirjat.” (t28)

”kun en ole esim. ymmärtänyt asiaa jota opettaja on selittänyt, niin hän on tullut paikalleni opettamaan sen hitaammin uudestaan” (t12)

Oppituntien ulkopuolella annettava tuki. Oppilaiden oppituntien ulkopuolella saama tuki sisältää tukiovetusta ja vapaaehtoista kerhotoimintaa. Vapaaehtoinen kerhotoiminta on ruotsin opettajan pitämä ruotsin kielen kerho sekä erityisopettajan järjestämä Matikkaparkki, joihin molempiin oppilaat osallistuvat vapaaehtoisesti omalla ajallaan koulun jälkeen. Tukiovetus oppituntien ulkopuolella on pääosin aineenopettajien antamaa tukea, johon osallistuminen on oppilaiden mukaan myös vapaaehtoista. Oppilaat kuvaavat oppituntien ulkopuolella saamaansa tukea seuraavasti:

”Opettajat eri aineissa ovat tarjonneet kaikille mahdollisuuden tukiovetukseen.” (p6)

”Ennen kokeita yms. on voinut saada tukiovetusta ja meidän koulussa on ”matikkaparkki”, johon voi mennä koulun jälkeen opiskelemaan matikkaa vapaaehtoisesti tarpeen mukaan.” (t5)

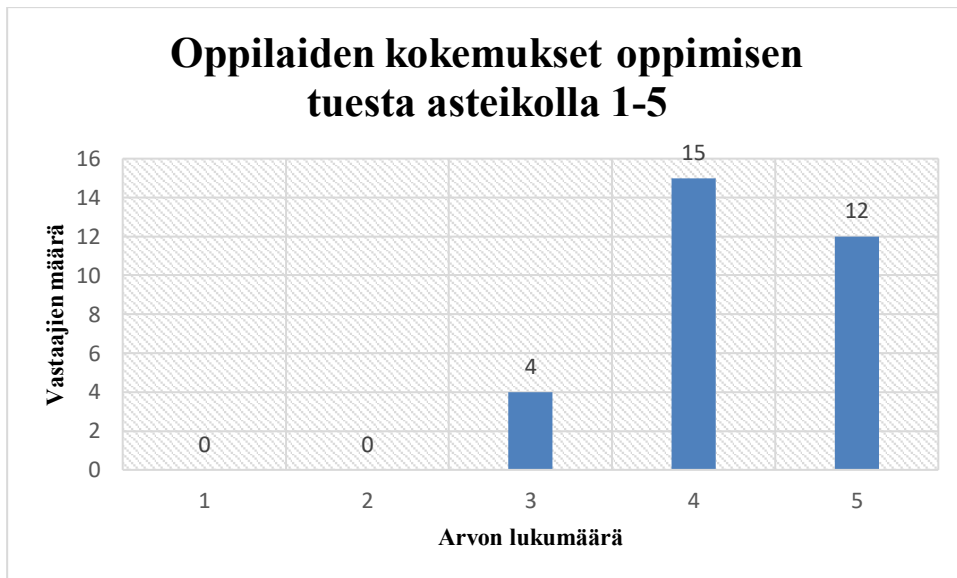
Kokeisiin liittyvä tuki. Oppilaat kertovat saaneensa kokeisiin liittyvää tukea, joka on joko oppitunneilla tapahtuvaa kokeisiin kertausta tai oppituntien ulkopuolella tapahtuvaa tukiovetusta ennen kokeita. Aineenopettajat antavat pääasiassa kokeisiin liittyvää tukea. Oppilaiden vastauksissa korostuu heidän saamansa kokeisiin liittyvä tuki, joten nostimme sen tutkimuksemme tuloksissa omaksi pääluokakseen. Oppilaat kuvaavat kokeisiin liittyvää tukea seuraavasti:

”olen saanut tukea ja apua kokeisiin lukemisessa” (p3)

”Se oli kokeeseen tukiovetusta, joka auttoi kokeessa tosi paljon! Ilman sitä oisin saanut kaksi numeroa huonomman numeron kemian kokeesta, kun siitä sain 9” (t24)

6.2 Oppilaiden kokemukset tuen merkityksestä oppimiselle

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, millaisena oppilaat kokevat tuen merkityksen oppimiselle. Kyselyssä selvitimme 5-portaisella Likert-asteikolla, millaisena oppilaat kokevat saamansa oppimisen tuen. Tähän kysymykseen vastasi kyselyssä 31 oppilasta (n=31). Asteikossa oli arvot 1-5, jossa 1=erittäin huonona 3=ei hyvänä eikä huonona ja 5= erittäin hyvänä. Kuvioon 3 on koottu tulokset, jotka esittävät oppilaiden antamaa arvoa oppimisen tuesta.

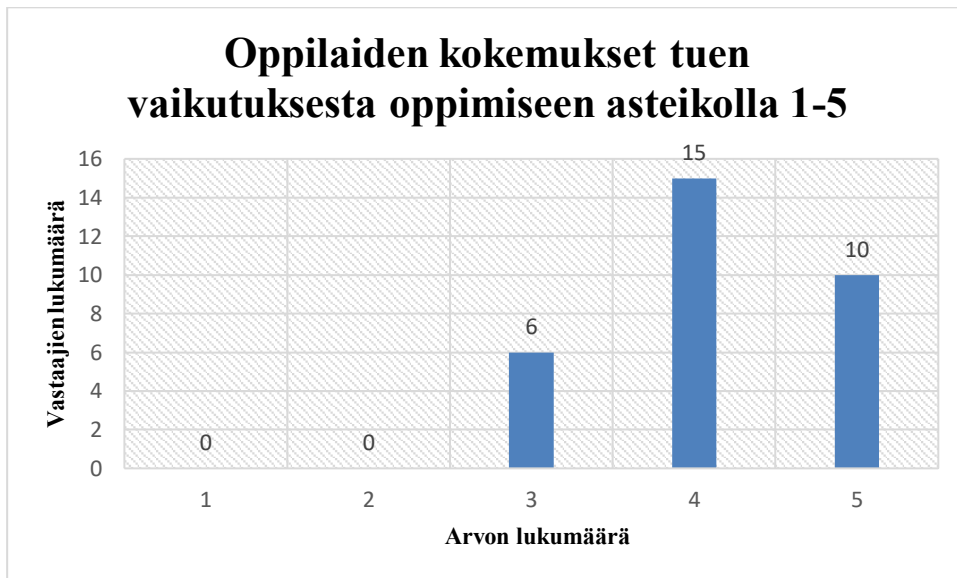


Kuvio 3: Oppilaiden kokemukset oppimisen tuesta asteikolla 1-5 (1=erittäin huono...5=erittäin hyvä)

Oppilaiden kokemukset oppimisen tuesta sijoittuivat arvojen 3-5 välille. Oppilaista 48% (n=15) kertoo saamansa oppimisen tuen olevan hyvää. Oppilaista 39% (n=12) puolestaan arvioi saamansa oppimisen tuen erittäin hyväksi. Vastaavasti 13% (n=4) oppilaista ei pidä saamaansa oppimisen tukea hyvänä eikä huonona. Yksikään kysymykseen vastanneista oppilaista (n=31) ei pidä saamaansa oppimisen tukea huonona eikä erittäin huonona. Oppilaiden vastausten keskiarvo on 4,26 ja keskihajonta 0,68, joten vastausten perusteella oppilaat kokevat saamansa oppimisen tuen hyvänä.

Oppilaat perustelivat antamiaan arvoja avoimessa kysymyksessä. Arvon 5 antaneet oppilaat kokevat, että saatu tuki on auttanut ja selventänyt opettavia asioita sekä vastannut heidän tuen tarvettaan. Arvon 4 antaneet oppilaat kuvaavat, kuinka tuki on ollut yleensä hyödyllistä ja he ovat usein saaneet tarvittavan oppimisen tuen. He kuitenkin kokevat, että apua voisi saada useamminkin. Oppilaat, jotka ovat antaneet oppimisen tuelle arvon 3 perustelevat valintaansa sillä, ettei tuki ole täysin vastannut heidän tuen tarpeeseensa.

Selvitimme oppilailta 5-portaisella Likert-asteikolla, miten heidän saamansa oppimisen tuki on auttanut heitä oppimaan paremmin. Asteikossa on arvot 1-5 (1=erittäin huonosti, 3=ei hyvin eikä huonosti, 5= erittäin hyvin). Kysymykseen vastasi 31 oppilasta (n=31). Kuviossa 4 on kuvattu tulokset oppilaiden kokemuksista tuen vaikutuksesta oppimiseen.

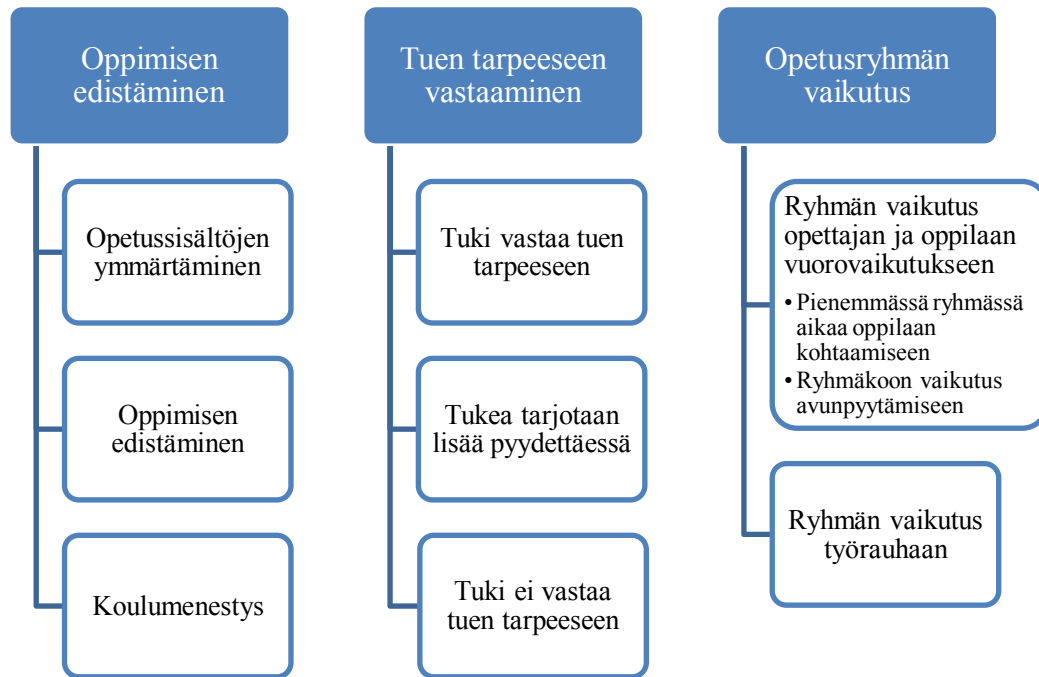


Kuvio 4: Oppilaiden kokemukset tuen vaikutuksesta oppimiseen asteikolla 1-5 (1=erittäin huonosti...5=erittäin hyvin)

Oppilaat ovat antaneet kysymykseen arvoja väliltä 3-5. Vastausten mukaan 48% oppilaista (n=15) kokee saamansa oppimisen tuen auttaneen oppimisessa hyvin. Oppilaista 32% (n=10) arvioi oppimisen tuen auttaneen oppimista erittäin hyvin. Vastaavasti 19% (n=6) oppilaista ei pidä saadun tuen merkitystä oppimiselle hyvänä eikä huonona. Yksikään vastanneista oppilaita (n=31) ei arvioi saadun oppimisen tuen vaikutusta oppimiselle huonoksi eikä erittäin huonoksi. Oppilaiden vastausten keskiarvo on 4,13 ja keskihajonta 0,72, joten saatujen vastausten mukaan oppilaiden saama oppimisen tuki auttaa heitä oppimaan hyvin.

Oppilaat perustelivat valitsemaansa arvoa avoimessa kysymyksessä. Oppilaat, jotka ovat antaneet arvon 5, kokevat, että tuen myötä he ovat saaneet varmuutta opiskeltaviin asioihin ja oppineet asioita, joita he eivät ole aiemmin osanneet. Arvon 4 antaneet oppilaat kuvaavat tuen auttavan oppimisessa yleensä ja saadun tuen myötä he ovat ymmärtäneet opetettavia asioita paremmin. Arvon 3 valintaa perustellaan sillä, että oppilaiden kokemusten mukaan tuki on auttanut heitä, mutta koska tuen tarve ei ole merkittävää, niin tuen merkitys oppimiselle on ollut vähäistä.

Tutkimuskysymykseen liittyvää laadullista aineistoa analysoimme sisällönanalyysin avulla ja luokittelimme oppimisen tuen merkityksiä oppilaille. Kuviossa 5 esitetään oppilaiden oppimisen tuelle antamia merkityksiä sisällönanalyysissä saatujen vastausten perusteella. Oppilaiden vastauksista muodostui kolme pääluokkaa, jotka ovat oppimisen edistäminen, tuen tarpeeseen vastaaminen sekä opetusryhmän vaikutus.



Kuvio 5: Oppimisen tuen merkitys oppilaalle

Oppimisen edistäminen. Tulosten mukaan oppilaat kokevat oppimisen tuen merkityksellisenä oppimisen edistämiseksi. Oppilaat kuvailevat, kuinka oppimisen tuki auttaa heitä oppimisessa. Oppimisen edistämiseen sisältyy myös opetussisältöjen ymmärtäminen ja koulumenestys. Oppilaiden vastausten mukaan opettajien tarjoama tuki auttaa opetussisältöjen ymmärtämisessä ja siitä apua myös kokeissa ja siten vaikutusta oppilaan koulumenestykseen. Oppilaiden mukaan heidän saamassaan tuessa edetään oppilaiden taitojen ja osaamisen mukaan niin, että saadun tuen avulla heidän on mahdollista saada vahvistusta opittuihin asioihin. Osa oppilaista kokee, että saadun tuen ansiosta he eivät jää jälkeen muun luokan opetuksesta. Oppilaat kuvaavat tuen merkitystä oppimisen edistämiseksi seuraavasti:

”Kun olen oppinut edellisen asian voin siirtyä takaisin siihen asiaan mitä koko luokka silloin käy ja en jää siitä jälkeen” (p2)

”jos on jottain unohtanu tai ei oo ymmärtäny [tuen avulla] saa sen ehkä tavallaan joko takas mieleen tai ymmärrettyä kunnolla” (p16)

”koe on mennyt vähän paremmin tukiopetuksen ansiosta ja jos en ole tajunnut jotain asiaa niin silloin voin kysyä opettajalta siitä” (t25)

Tuen tarpeeseen vastaaminen. Oppilaiden kokemusten mukaan tuen tarpeeseen vastaaminen on keskeinen osa oppimisen tukea. Oppilaiden vastauksista ilmenee vastakkaisia näkemyksiä sen suhteen, miten tuki on vastannut heidän tuen tarpeeseensa. Osa oppilaista on kokenut, että tuki on vastannut heidän tuen tarpeeseensa ja se on auttanut heitä ymmärtämään opetettavia asioita. Vastaavasti osa oppilaista kertoo, kuinka tuki ei aina auta oppimisessa ja kuinka se voisi olla parempaakin. Tuen tarpeeseen vastaamiseen liittyy myös joidenkin oppilaiden kokemus siitä, miten tukea tarjotaan lisää pyydettyä. Oppilaat kokevat, että heillä on mahdollisuus saada lisää tukea, jos he pyytäisivät sitä opettajilta. Oppilaat kuvaavat tuen tarpeeseen vastaamista seuraavasti:

”Koen sen [tuen] tarpeellisena ja sopivana. Saan sen verran apua mitä minä tarvinkin.” (t7)

”Opettajat auttavat jos apua tarvitsee, mutta joskus tuntuu, että apua voisi saada enemmänkin.” (t5)

”jos mä haluaisin niin kyllä mä saisin varmasti enemmänkin tukea” (t35)

”saan apua silloin kun pyydän sitä” (t12)

Opetusryhmän vaikutus. Oppilaiden vastausten mukaan opetusryhmällä on merkitystä oppimiseen. Opetusryhmän vaikutuksessa korostuu ryhmän vaikutus opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen sekä ryhmän vaikutus työrauhaan. Oppilaiden kokemuksen mukaan pienemmässä ryhmässä opettajalla on enemmän aikaa oppilaan kohtaamiseen. Ryhmäkoko vaikuttaa myös oppilaiden rohkeuteen pyytää apua. Oppilaat kertovat, kuinka pienessä ryhmässä on helpompi kysyä apua opettajalta, koska muut oppilaat eivät aiheuta osaamiselle paineita. Pienemmässä ryhmässä opiskelu on oppilaiden mukaan myös rauhallisempaa. Oppilaat kuvaavat opetusryhmän merkitystä oppimiselle seuraavasti:

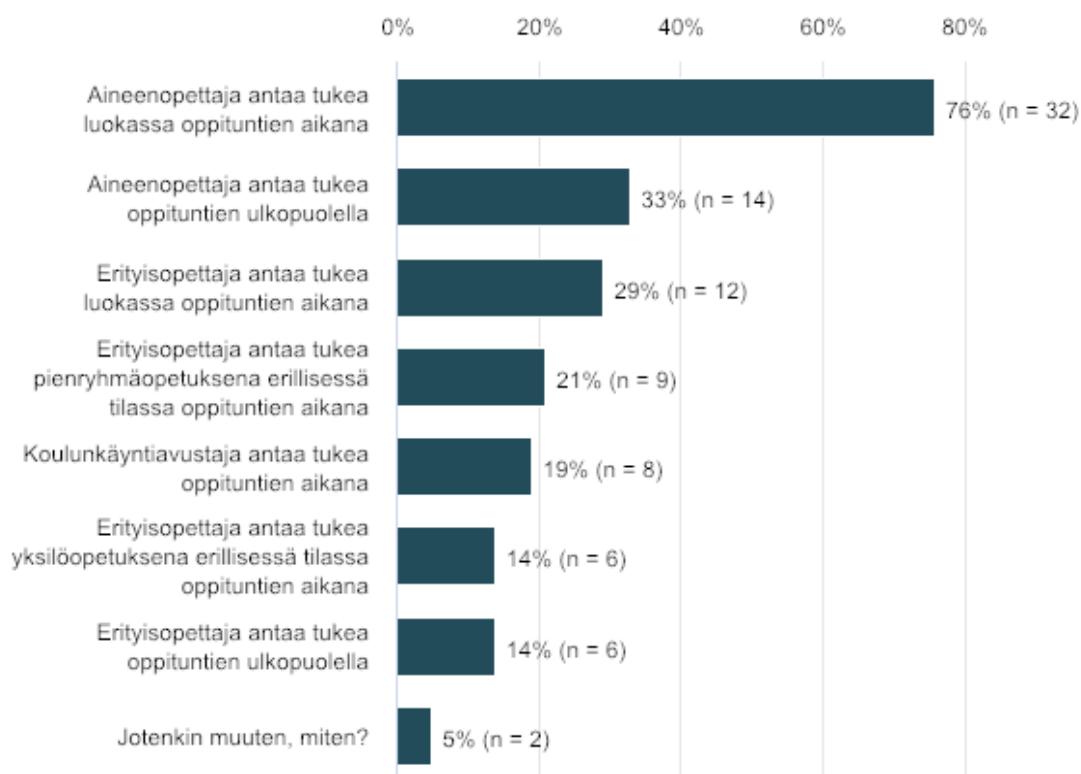
”niin mä tykkään semmosista että siellä niinku vähemmän ihmisiä, koska sillon on helpompi kysyä ehkä siltä opelta apuaki ku ei oo niin kovat paineet niinku niistä muista ihmisistä” (t35)

”Tukiopetuksessa voi oppia helpommin kuin koko luokan tunnilla, sillä opettajalle ja oppilaalle jää tukiopetuksessa enemmän kahdenkeskeistä aikaa, koska siellä on vähemmän ihmisiä tai ei ollenkaan muita. Silloin on myös helpompi kysyä apua.” (t11)

”Pienemmässä ryhmässä oppii paremmin, kun ei ole mekkalaa ja saa rauhassa keskittyä siihen asiaa.” (p2)

6.3 Oppilaiden toivoma oppimisen tuki

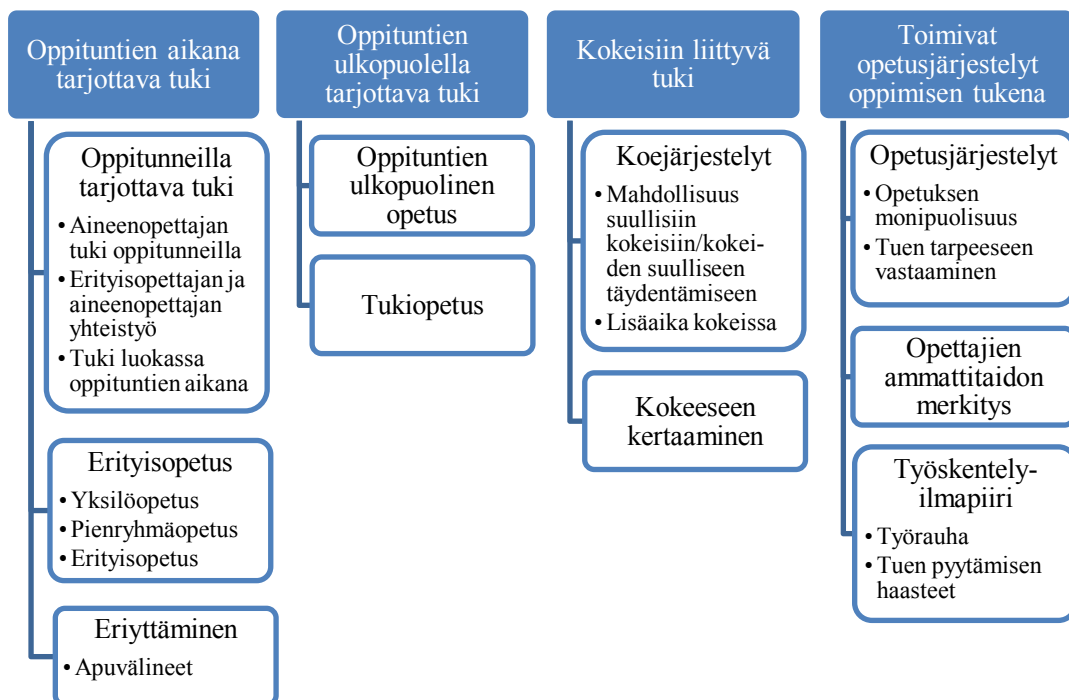
Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitämme, millaista oppimisen tukea oppilaat toivovat saavansa yläkoulussa. Kuviossa 6 kuvataan, missä ja keneltä oppilaat toivovat saavansa oppimisen tukea. Kuviossa esitetään, kuinka monta prosenttia kysymykseen vastanneista oppilaista (N=42) ovat valinneet kyseisen vastausvaihtoehdon. Oppilaat ovat voineet valita kysymykseen useamman vastausvaihtoehdon. Kysymykseen vastasi kaikki tutkimukseen osallistuvat (N=42) ja valittuja vastauksia oli yhteensä 89 kappaletta. Oppilaista 55% (n=23) on valinnut kysymyksessä vähintään kaksi eri vastausvaihtoehtoa. Oppilaista 45% (n=19) on valinnut kysymykseen vain yhden vastausvaihtoehdon.



Kuvio 6: Millaista tukea oppilaat toivovat saavansa?

Vastausten mukaan 76% (n=32) oppilaista haluaa saavansa aineenopettajan antamaa tukea luokassa oppituntien aikana. Noin kolmasosa oppilaista (33%, n=14) haluaa aineenopettajan antamaa tukea oppituntien ulkopuolella. Kolmanneksi suosituin vaihtoehto on erityisopettajan antama tuki luokassa oppituntien aikana, jonka on valinnut 29% (n=12) oppilaista. Lisäksi 19% (n=8) oppilasta haluaa saavansa koulunkäynninohjaajan tukea oppitunneilla. Oppilaista 21% (n=9) haluaa saavansa erityisopettajan antamaa tukea pienryhmässä oppituntien aikana. Annetuista vaihtoehdoista oppilaat haluavat vähiten erityisopettajan antamaa tukea oppituntien ulkopuolella (14%, n=6) ja erityisopettajan antamaa tukea yksilöopetuksena erillisessä tilassa oppituntien aikana (14%, n=6). Oppilaista 5% (n=2) on valinnut vastausvaihtoehdon ”Jotenkin muuten, miten”. Vastajat perustelevat valintaansa sillä, etteivät he tarvitse oppimisen tukea.

Analysoimme tutkimuskysymykseen liittyvää laadullista aineistoa ja luokittelimme oppilaiden kuvailuja siitä, millaista oppimisen tukea he haluavat saavansa. Kuviossa 7 kuvataan, millaista tukea oppilaat haluavat oppimiseensa sisällönanalyysin perusteella. Oppilaiden toivoma tuki jakautuu oppituntien aikana tarjottavaan tukeen, oppituntien ulkopuolella tarjottavaan tukeen, kokeisiin liittyvään tukeen ja toimiviin opetusjärjestelyihin oppimisen tukena.



Kuvio 7: Oppilaiden toivoma oppimisen tuki

Oppituntien aikana annettava tuki. Oppituntien aikana tarjottava tuki jakautuu oppitunneilla tarjottavaan tukeen, erityisopetukseen ja eriyttämiseen. Erityisopetuksen osalta oppilaiden vastauksissa esiintyy toiveet pienryhmäopetuksesta ja yksilöopetuksesta sekä yleisiä toiveita erityisopetuksesta. Oppilaiden erityisopetusta koskevissa vastauksissa ilmenee opetusryhmän kokoon liittyviä toiveita. Osa oppilaista kokee, että pienemmässä ryhmässä oppii paremmin ja keskittyminen on helpompaa. Lisäksi oppilaiden mukaan pienryhmässä ja yksilöopetuksessa saa enemmän tukea oppimiseen kuin isommassa ryhmässä. Oppilaiden vastauksissa on kuitenkin myös kuvauksia siitä, kuinka yksilöopetuksessa tuntuu yksinäiseltä ja oppilaille voi tulla tunne osaamattomuudesta.

Oppitunneilla tarjottava tuki jakautuu aineenopettajan tukeen oppitunneilla, erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistyöhön sekä vastauksiin, joissa oppilaat kertovat haluavansa, että tuki järjestetään luokassa oppituntien aikana. Oppilaiden vastausten perusteella oppitunneilla järjestetty tuki on helpoin ja nopein tapa saada tukea oppimiseen. Aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyöhön perustuvaa tukimuotoa, jossa kaksi opettajaa on samassa luokahuoneessa, oppilaat perustelivat sen tehokkuudella. Oppilaiden mukaan, kun luokassa on kaksi opettajaa, avunsaaminen on nopeampaa. Eriyttämiseen kuuluu oppilaiden esittämät toiveet apuvälineistä. Useat oppilaat esittivät vastauksissaan toiveita erilaisista apuvälineistä, sillä he kokivat niistä olevan apua oppimisessa. Oppilaiden vastauksissa ei esiintynyt kuitenkaan erittelyjä siitä, millaisia apuvälineitä he haluaisivat. Oppilaat kuvaavat oppituntien aikana tarjottavaa tukea seuraavasti:

”tuntien aikana tuki olisi hyvää esimerkiksi niille, joilla ei ole aikaa tai ei jaksakaan mennä koulun jälkeen tukiopetukseen.” (p28)

”erityisopettaja ottaisi semmosen pienemmän ryhmän ja kävisi sen saman asian mitä oppitunnilla käydään ja sitte seuraavalla samalla oppitunnilla ois sillee että toinen ryhmä käy sen” (t18)

”Sielä [yksilöopetuksessa] ei oo muita ihmisiä niin sitte tota jotenki tavallaan tietää että sielä on vaan yksin tulee vähä semmonen että mä en vaikka osaa mitään” (t35)

”Minusta on kiva jos on kaksi eri opettajaa tunnilla, niin molemmilta voi kysyä ja he voivat auttaa nopeammin kaikkia.” (t30)

”Oppituntien aikana avustaminen on mielestäni paras vaihtoehto, koska silloin voi keskittyä paremmin ja ei ole kiireinen olo.” (p6)

Oppituntien ulkopuolella annettava tuki. Tulosten mukaan oppituntien ulkopuolella tarjottavaan tukeen sisältyy tukiopeutus ja oppituntien ulkopuolinen opetus. Osa oppilaista kokee, että heillä on tarvetta oppituntien ulkopuoliselle opetukselle, sillä opettajat eivät ehdi antaa kaikille oppilaille riittävästi tukea oppituntien aikana. Oppilaat määrittelevät oppituntien ulkopuolisen opetuksen pääasiassa tukiopetukseksi. Oppilaiden mukaan tukiopetuksessa on pienempi ryhmä, jonka ansiosta keskittyminen on helpompaa ja opettajalta saa enemmän tukea. Oppilaat kuvaavat oppituntien ulkopuolella tarjottavaa tukea seuraavasti:

”Tunneilla opettaja ei välttämättä ehdi auttaa kaikkia apua tarvitsevia, joten kouluajan ulkopuolisille olisi varmasti käyttöä joka aineen kohdalla.” (t20)

”Tykkään käydä tukiopetuksessa, jossa saa keskittyä ja siellä on mahdollisimman vähän ihmisiä.” (t11)

”Oppituntien ulkopuolista tukia sillä että oppisi vaikka kokeeseen paremmin.” (p34)

Kokeisiin liittyvä tuki. Kokeisiin liittyvä tuki, jota oppilaat toivovat, on koejärjestelyihin ja kokeeseen kertaamiseen liittyvää tukea. Oppilaiden vastauksissa ilmenee toiveita sekä oppitunneilla että oppituntien ulkopuolella järjestettävästä kokeisiin kertaamisesta. Oppilaiden vastausten mukaan heille on tärkeää, että ennen kokeita heille tarjotaan mahdollisuutta saada tukea kokeisiin liittyvissä asioissa. Oppilaiden toivoma koejärjestelyihin liittyvä tuki jakautuu mahdollisuuteen tehdä tai täydentää kokeita suullisesti sekä lisäaikaan kokeissa. Osa oppilaista kertoo, että he eivät ehdi tehdä kokeita loppuun asti, koska niihin käytettävissä oleva aika on oppilaalle liian lyhyt. Suulliset kokeet tai mahdollisuus täydentää kokeita suullisesti auttavat oppilaiden mukaan heitä osoittamaan opettajalle osaamisensa. Oppilaat kuvaavat kokeisiin liittyvää tukea seuraavasti:

”lisäaika kokeissa koska mä saan huonompia numeroita koska mä en kerkee tehdä sitä koetta” (t18)

”Kielten sanakokeissa esim. helpompaa on jos saa käydä ne suullisesti ja kun tekee koetta niin olisi hyvä että olisi vähintään 75minuuttia aikaa tehdä koetta, varsinkin jos se on pitkä koe.” (t30)

”Erilaisista koekertaus monisteista on hyötyä. Tukiopeutukset ennen kokeita ovat myös hyviä.” (t5)

Toimivat opetusjärjestelyt oppimisen tukena. Oppilaiden vastauksissa ilmenee toimivien opetusjärjestelyiden merkitys osana heidän toivomaansa oppimisen tukea. Toimivat opetusjärjestelyt pitävät sisällään opetuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä, opettajien ammattitaidon merkityksen ja työskentelyilmapiirin. Opetusjärjestelyihin sisältyy monipuolinen opetus, apuvälineet ja oppilaiden tuen tarpeeseen vastaaminen. Oppilaat toivovat monipuolisia tehtäviä ja erilaisia apuvälineitä oppimisen tueksi. Lisäksi toiveena on, että kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus tuen saamiseen ja tuki vastaisi tuen tarvetta. Oppilaiden mukaan opettajien tulee ymmärtää opetettava asia ja osata selittää asia ymmärrettävästi oppilaille. Työskentelyilmapiiri pitää sisällään työrauhaan liittyviä tekijöitä sekä tekijöitä, jotka vaikuttavat tuen pyytämiseen. Työrauhaan liittyen oppilaat toivovat opetustilanteista rauhallisia. Osa oppilaista kokee, että avun pyytäminen oppitunnilla voi olla merkki osaamattomuudesta, joten tästä syystä avun pyytäminen on helpompaa pienemmässä ryhmässä. Oppilaat kuvaavat toimivia opetusjärjestelyjä oppimisen tukena seuraavasti:

”oppii paremmin kun joku joka ymmärtää asian opettaa sen” (t12)

”vaihtelua siihen [opetukseen] ja se ei ois pelkästään vaan että istutaan ja kuunnellaan ja kirjoitetaan” (t18)

”hyvä ope...joillaki [opettajilla] on semmonen tyyli mikä ei toimi kaikille” (t35)

”saattaa nolottaa pyytää apua... et se ois niinku merkki et sä et osaa” (p38)

6.4 Luotettavuustarkastelu

Luotettavuustarkastelussa tarkastelemme tutkimusprosessin aikana esille nousseita eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksen eettisyydessä tarkastellaan, miten tutkijat ovat huomioineet hyvät eettiset periaatteet tutkimuksen tekemisessä. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tutkimusprosessin eri vaiheissa tehtyjen valintojen avulla. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, kuinka tarkasti tutkijat kuvaavat aineistonkeruun ja analyysin eri vaiheita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Heikkilän (2014, 27) mukaan tutkimusta voidaan sanoa onnistuneeksi, jos sen avulla saadaan tutkimuskysymyksiin luotettavia vastauksia. Lähtökohtana tutkimuksen tekemisessä on, että se tehdään rehellisesti ja puolueettomasti siten, ettei vastaajille aiheudu haittaa tutkimuksesta. (Heikkilä 2014, 27.)

Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyydessä arvioidaan sitä, miten tutkimuksen toteutuksessa on käytetty hyviä tieteellisiä käytänteitä. Hyviin tieteellisiin käytänteisiin sisältyy muun muassa tutkijoiden huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä sekä tulosten esittämisessä ja tieteellisen tutkimuksen mukaiset eettisesti kestävätkä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmät. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150.) Olemme tutkimuksen tekemisessä kiinnittäneet huomiota huolellisuuteen ja avoimuuteen jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa. Aineiston analyysi laadullisin ja määrällisin menetelmin on tehty ja raportoitu asianmukaisesti. Tiedonhankinnassa ja lähdeviittauksissa olemme käyttäneet tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia menetelmiä. Tutkimuksessa käytettyihin lähteisiin on viitattu asianmukaisesti ja kaikki käytetyt lähteet on kirjattu lähdeluetteloon. Olemme pyrkineet hyödyntämään tutkimuksessamme monipuolisesti sekä kotimaisia että kansainvälisiä tutkimuksia ja artikkeleita, jotka ovat ajankohtaisia ja luotettavista lähteistä peräisin.

Tutkimuksemme tutkittavat ovat yläkoululaisia oppilaita, jotka ovat alaikäisiä nuoria. Alaikäisiä tutkittaessa olemme kiinnittäneet erityistä huomiota eettisiin seikkoihin, kuten tutkimukseen osallistuvien vapaaehtoisuuden ja anonymiteetin varmistamiseen. Tutkimuksen aineistokeruu tehtiin koulupäivän aikana, jolloin koululuokalta saimme kerättyä ison joukon aineistoa samalla kerralla. Ennen aineistonkeruuta kysyimme luvat tutkimuksen tekemisestä koulujen rehtoreilta sekä hankimme virallisen tutkimusluvan tutkimuksellemme. Tutkimuslupien saamisen jälkeen otimme luokanvalvojien kautta yhteyttä oppilaiden huoltajiin, ja kysyimme lupaa alaikäisen oppilaan vastauksien käyttämisestä tutkimusaineistossa. Huoltajien suostumuksen lisäksi kysyimme kyselylomakkeessa vielä oppilaiden omaa suostumusta vastausten käyttämiseen tutkimusaineistossa. Samoin haastattelujen tekemisessä kysyimme oppilaiden huoltajilta lupaa osallistua haastatteluun ja oppilailta itseltään halukkuutta osallistua haastatteluun.

Tutkimuksen kohteena ovat alaikäiset oppilaat, jonka vuoksi olemme pitäneet erityistä huolta tutkittavien anonymiteetista. Emme kysyneet oppilaiden tunnistetietoja aineistonkeruun aikana kyselylomakkeessa tai haastattelussa eikä aineistonkerutilanteessa. Luokanvalvojat hoitivat tutkimusluvat huoltajilta siten, ettei tutkijoille tullut ilmi yksittäisten oppilaiden nimitietoja. Tutkimusaineiston käsittelyssä ja tulosten esittämisessä vastauksia käsiteltiin luottamuksellisesti siten, ettei yksittäisen henkilön paljastu tuloksissa. Näin ollen tutkittavien anonymiys on taattu. Emme tuo ilmi myöskään tutkimuskohteena olevien koulujen tunnistetietoja. Tutkimusaineisto on ainoastaan meidän tutkijoiden nähtävillä ja sitä säilytetään vain tutkimuksen teon ajan. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusaineisto hävitetään.

Tutkimuksen luotettavuus

Aineistonhankinnan peruskriteerinä on luotettavuus, jota voidaan tarkastella sisäisenä ja ulkoisena luotettavuutena. Aineiston sisäisellä luotettavuudella tarkoitetaan sitä, miten hyvin aineistosta kootut tiedot kuvaavat käsiteltäviä asioita ja ilmiötä, johon tutkielmassa on tarkoitus perehtyä. Ulkoisessa luotettavuudessa tarkastellaan, onko tutkielmassa käytetyllä menetelmällä kootuista tiedoista mahdollista tehdä yleisiä päätelmiä. (Hakala 2015, 24.) Tutkimuskohteenamme on yläkouluikäiset oppilaat, joilta keräsimme tutkimusaineistoa sähköisen kyselylomakkeen ja haastatteluiden avulla. Sekä kyselylomakkeessa että haastattelussa oppilaille esitettiin useampia kysymyksiä kaikista kolmesta tutkimuskysymyksestä. Näin pyrimme varmistamaan, että saisimme vastaukset asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Kyselylomakkeessa olevien pakollisten monivalintakysymysten ja Likert-asteikollisten kysymysten avulla varmistimme vielä, että saisimme kaikilta oppilailta vastauksia edes näihin kysymyksiin.

Tutkimuksemme lähestymistapa on luonteeltaan monimenetelmäinen, sillä tutkimuksessa yhdistyy sekä määrällistä että laadullista tutkimusta. Monimenetelmäisessä tutkimuksessa kaksi erilaista lähestymistapaa tarjoavat eri näkökulmia tutkittavaan ilmiöön ja täydentävät tällä tavalla toisiaan (Woolley 2009). Laadullisia ja määrällisiä lähestymistapoja hyödynnetään oppilaille suunnatussa kyselylomakkeessa, joka sisältää sekä laadullisen tutkimuksen avoimia kysymyksiä että määrällisen tutkimuksen monivalintakysymyksiä. Kahden lähestymistavan yhdistäminen antaa parempaa ymmärrystä tutkimusongelmiin kuin se, että eri lähestymistapoja käytettäisiin yksinään (Tuomi & Sarajarvi 2018, 78).

Tutkimuksen otoskoko vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Tutkimukseen osallistuneita oppilaita on kahdelta eri koululta yhteensä 42, joten tutkimukseen osallistuneita on melko vähän. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat vastanneet kyselylomakkeeseen, jonka lisäksi haastateltavia oppilaita on viisi. Alkuperäisenä tarkoituksena oli kerätä aineistoa yhteensä neljältä luokalta, mutta yksi aineistonkeruu peruuntui. Laadullisen tutkimuksen luonteen ja pienen otoskoon vuoksi tämän tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä koko ihmisryhmälle, joita he edustavat. Oppilaiden vastaukset olivat osittain melko suppeita ja tiiviitä, joka tuotti haasteita aineiston analyysiin. Tutkimusaineisto oli laajuudeltaan kuitenkin riittävä tämän tutkimuksen tekemiseen, sillä aineiston analyysin perusteella vastasimme kaikkiin kolmeen tutkimuskysymykseemme.

Tutkimusaineiston osalta on syytä pohtia myös tutkimukseen osallistuneiden luokkien valintaa. Tutkimukseen osallistuneet kaksi yläkoulua valitsivat tutkimukseen osallistuneet luokat. Tutkimuksessa kyselyn ja haastattelujen kautta saatujen tulosten perusteella voidaan päätellä, että tutkimukseen osallistuneiden luokkien oppilaiden tuen tarpeet ovat varsin vähäisiä. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee ottaa huomioon, että tutkimuksen tulokset kertovat vain tutkimukseen osallistuneiden luokkien osalta oppilaiden näkemyksiä oppimisen tuesta heille esitettyjen kysymysten kautta. Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehtyä tutkimusta ei voi koskaan käytännössä toistaa sellaisenaan, sillä laadullisin menetelmin tehty tutkimus on kokonaisuutenaan ainutkertainen (Vilka 2015, 196–197).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Sisällönanalyysin luotettavuutta arvioitaessa voidaan tarkastella, miten aineistosta on saatu muodostettua teoreettinen kokonaisuus (Eskola 2018, 212). Aineistolähtöisen analyysin analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimusongelmien mukaisesti ilman, että niitä suunnitellaan etukäteen. Aikaisemmillä tiedoilla tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi olla tekemistä analyysin tekemisen ja lopputulosten kanssa. Käytännössä ei kuitenkaan ole olemassa täysin objektiivisiä havaintoja, sillä tutkijoiden käyttämät käsitteet, menetelmät ja tutkimusasetelma vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109.) Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyssä tutkimuksessa tutkijan tekemät teot, valinnat ja ratkaisut vaikuttavat olennaisesti tutkimuksen lopputulokseen (Vilka 2015, 197). Tämä on haaste, joka vaatii tutkijoilta huolellisuutta ja objektiivisuutta tutkimuksen teossa. Tutkijoina olemme pyrkineet objektiivisuuteen, siten ettei aikaisempi tietomme ole vaikuttanut tutkimuksen tekemiseen. Olemme analysoineet aineistoa yhdessä vaiheittain ja palanneet useasti alkuperäiseen aineistoon.

Sisällönanalyysin eri vaiheissa tehty valinnat vaikuttavat analyysin lopputulokseen. Aineisto rajataan tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin sisältöihin ja tässä rajauksessa tulee pysyä. Aineiston luokitteluvaiheessa tutkijat muodostavat alkuperäisistä ilmauksista omia luokkia ja pyrkivät niiden kautta tuomaan keskeiset asiat aineistosta esiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018; 104, 127.) Käsittelimme aineiston analyysissä tutkimusaineistoa siltä osin, kuin se vastasi tutkimuskysymyksiin. Jätimme huomiotta vastaukset, jotka eivät vastanneet käsiteltävään aiheeseen.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää siinä on avoimesti kuvattu vaiheet, joiden mukaan tutkimuksen tekeminen on edennyt. Tutkimuksen kuvaaminen alkaa ihan aiheen valinnasta ja loppuraportissa tulisi ilmetä, miten ja miksi tutkimus on tehty juuri niin kuin se on tehty. (Lichtman 2013, 296; Sin 2010, 315–316.) Analyysissa valintojen kuvaaminen ja perusteleminen

auttavat lukijaa luomaan käsitystä tutkimusprosessin etenemisestä (Lichtman 2013, 296; Sin 2010, 315–316). Olemme kuvanneet aineistonkeruuprosessiamme vaiheittain ja avanneet aineiston analyysia havainnollistaen sitä aineistosta muodostetuilla taulukoilla ja kuvioilla. Aineistonkeruun ja analyysin tarkka kuvaaminen tuo näkyväksi tutkimusprosessia ja lisää samalla tutkimuksemme luotettavuutta. Tutkimuksen tuloksia kuvatessamme lisäsimme joukkoon sitaatteja aineistosta. Aineistoesimerkkien avulla tuomme näkyväksi aineiston analyysissa saatuja tutkimustuloksia ja jaamme aineistoa lukijoiden nähtäville. Aineistoesimerkit on valittu kuvaamaan käsiteltävää tutkimustulosta mahdollisimman hyvin.

Määrällisen tutkimuksen luotettavuus

Määrällistä tutkimusta arvioidaan tutkimuksen pätevyyden eli validiuden mukaisesti. Pätevyydellä tarkoitetaan tutkimusmenetelmän ja mittareiden kykyä mitata tutkimuksessa käsiteltäviä asioita. Tutkimuksen pätevyyttä pohditaan jo suunnitteluvaiheessa, kun pyritään luomaan kysymyksiä, joilla saadaan toivottuja vastauksia. Toinen määrällisen tutkimuksen arviointiin liittyvä tekijä on luotettavuus, eli reliabiliteetti. Luotettavuudella tarkoitetaan tulosten tarkkuutta ja toistettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta heikentää tutkimuksen aikana syntyneet satunnaisvirheet, joten niitä on tärkeä tarkastella tutkimuksessa. (Vilka 2015, 193–194.) Saimme kerättyä kyselylomakkeella sellaisia vastauksia, mitä toivoimmekin. Tutkimuksen tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin ja tulokset ovat loogisia. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta pieni otoskoko ei ole täysin yleistettävissä perusjoukkoon, mutta pienet satunnaisvirheet huomioiden pidämme tutkimusta kuitenkin luotettavana.

Yksi tutkimuksen satunnaisvirhe liittyy kyselylomakkeen (liite 4) 16. kysymyksen muotoiluun. Kyselylomaketta luodessa halusimme kysyä oppilailta, millaista tukikeinoja he toivovat oppimiseensa. Muotoilimme kysymystä useaan kertaan ja pohdimme, tarvitaanko kysymyksen tueksi esimerkkejä koulussa käytettävistä tukitoimista. Muotoilimme kyselylomakkeeseen kysymyksen, jossa ei ollut esimerkkejä tukitoimista, mutta tämä muokattu kysymys ei tallentunut Webropoliin, vaan kyselylomakkeeseen päätyi aikaisempi versio kysymyksestä, jossa on esimerkkejä tukikeinoista. Huomasimme asian vasta ensimmäisen aineistonkeruun jälkeen. Emme kuitenkaan enää lähteneet muokkaamaan kysymystä, vaikka huomasimme, että oppilaat olivat antaneet vastaukseksi pitkälti meidän antamiamme esimerkkejä. Tämä kysymyksen muotoilu vaikutti siis jonkin verran oppilaiden antamiin vastauksiin.

7 Johtopäätökset

Tutkimuksemme lähtökohtana on kolme tutkimuskysymystä, joihin olemme selvittäneet vastauksia tutkimusaineistomme perusteella. Tässä luvussa kerromme tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia vertaillen niitä aiheesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen ja lähdekirjallisuuteen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, millaista oppimisen tukea oppilaat ovat saaneet yläkoulussa. Tutkimuksen tulosten mukaan 74% tutkimukseen osallistuneista oppilaista (N=42) on saanut oppimisen tukea. Suomessa oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarjotaan kolmiportaisen tukimallin mukaan, ja tuen toteutuksessa varhainen tunnistaminen, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy sekä ongelmien monimuotoistumisen ehkäiseminen ovat tärkeitä (OPH 2016, 61). Tässä tutkimuksessa oppilaiden saama tuki jakautuu oppituntien aikana annettavaan tukeen, oppituntien ulkopuolella annettavaan tukeen ja kokeisiin liittyvään tukeen. Kokeisiin liittyvä tuki on oppilaiden saama kokeisiin kertaamiseen liittyvää tukea, jota he ovat saaneet joko oppitunneilla tai niiden ulkopuolella vapaaehtoisesti esimerkiksi tukiopetuksen muodossa.

Tulosten mukaan suurin osa oppilaiden saamasta tuesta on aineenopettajien antamaa. Oppilaat ovat saaneet tukea aineenopettajilta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Aineenopettajien vastuulla on opettaa oppilaita yleisopetuksen luokissa (Sundqvist ym. 2014) ja tukea oppilaita esimerkiksi eriyttämällä opetusta tai tarjoamalla tukiopetusta (Vitka 2018, 35). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden aineenopettajilta oppitunneilla saama tuki on yleisin tukimuoto ja se on ollut lähinnä tehtävissä neuvomista tai kokeisiin kertaamiseen liittyvää tukea. Oppituntien ulkopuolella aineenopettajien antama tuki on oppilaiden mukaan tukiopetusta, jota järjestetään useimmiten ennen tulevia kokeita. Tukiopetus on perusopetuslaissa säädetty tukimuoto (Perusopetuslaki 642/2010, 16 §), jota voidaan tarvittaessa tarjota kaikille oppilaille heti tuen tarpeiden ilmetessä (OPH 2016, 72–73).

Erityisopettaja antaa tukea oppilaille tavallisesti silloin, kun yleisopetuksen opettajien antama tuki ei ole riittävää (Takala ym. 2009). Oppilaalla on perusopetuslain mukaisesti oikeus osaaikaiseen erityisopetukseen muun opetuksen ohessa, mikäli hänellä on vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäynnissä (Perusopetuslaki 642/2010, 16 §). Tulosten mukaan oppilaat ovat saaneet erityisopettajalta tukea oppitunneilla, oppituntien aikana erillisessä tilassa sekä oppituntien ulkopuolella. Suurin osa erityisopettajan antamasta tuesta on ollut tukea luokassa oppituntien aikana ja pienryhmäopetusta oppituntien aikana erillisessä tilassa. Erityisopettajalta oppitunneilla

saadussa tuessa luokkahuoneessa on myös aineenopettaja, jolloin luokassa on ollut kaksi opettajaa tekemässä yhteistyötä. Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuutta käytetään kouluissa harvoin, yleensä 2-3 tuntia viikossa. Erityisopettajista joka toinen ja aineenopettajista joka kuudes käyttää yhteisopettajuutta työssään viikoittain (Saloviita & Takala 2010). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan 26% oppilaista on saanut erityisopettajalta tukea oppitunneilla, joka kertoo siitä, että myös tähän tutkimukseen osallistuneissa kouluissa aineenopettajien ja erityisopettajien yhteisopettajuus ei ole kovin yleistä.

Erityisopetuksessa oppilaille voidaan tarjota täsmällisempää ja kohdennetumpaa opetusta (Paju ym. 2016). Tulosten mukaan oppilaiden erityisopettajalta oppituntien aikana erillisessä tilassa saadusta tuesta suurin osa on ollut pienryhmäopetusta. Pienryhmäopetuksessa erityisopettaja pystyy vastaamaan tehokkaasti yksittäisten oppilaiden tuentarpeisiin (Buli-Holmberg & Jeyaprathaban 2016). Erityisopetukseen liittyvissä kuvauksissa oppilaat kertovat, kuinka erityisopetuksessa opetettavaa asiaa on käsitelty oppilaiden omaan tahtiin, jolloin opetus on tuntunut heistä selkeämmältä. Lisäksi osa oppilaista on saanut oppimisen tukea koulunkäynninohjaajalta. Koulunkäynninohjaajat tukevat yleensä yhtä oppilasta kerrallaan (Paju ym. 2016; Webster & Blatchford 2014) ja heidän työnsä on opettajan työtä tukevaa (Eskelinen & Lundbom 2016). Tässä tutkimuksessa koulunkäynninohjaajilta tukea saaneiden oppilaiden osuus on varsin pieni.

Vainikaisen ja kollegoiden (2018, 112–114) mukaan opettajien käyttämät tukikeinot ovat monipuolistuneet, ja eriyttämisen, tukiovetuksen, läksyseurannan, havainnollistamisvälineiden, kodin kanssa tehtävän yhteistyön, erityisopettajan konsultoinnin, osa-aikainen erityisopetuksen, yhteisopetuksen ja oppilashuollon yleisyys oppilaiden tukikeinoina ovat lisääntyneet. Tämän tutkielman tulosten mukaan oppilaat ovat saaneet kyseisistä tukikeinoista tukiovetusta, osa-aikaisen erityisopetusta ja yhteisopetusta. Vain yksi oppilas kertoi saaneensa tukea eriyttämisen keinoin, vaikka Saloviidan (2018) mukaan suurin osa opettajista käyttää eriyttämistä säännöllisesti osana opetusta.

Toinen tutkimuskysymys käsittelee, millaisena oppilaat kokevat tuen merkityksen oppimiselle. Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat pitävät merkityksellisenä, että heidän saamansa tuki vastaa tuen tarpeita. Aiemmissa tutkimuksissa on saatu tuloksia, että yläkoululaiset kokevat saavansa liian vähän tukea opettajilta (Bru ym. 2010; Langenkamp 2010). Tässä tutkimuksessa suurin osa oppilaista kokee, että heidän saamansa tuki on hyvää tai erittäin hyvää ja se on vastannut heidän tuen tarpeitaan. Yksikään oppilas ei arvioinut saamaansa tukea tai sen vaikutusta oppimiselle negatiiviksi. Tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaista suurin osa kuvasi,

että heidän saamansa tuki on ollut sopivaa. Oppilaiden vastauksista ilmenee myös oppilaiden myönteisiä käsityksiä siitä, että heidän on mahdollista saada opettajilta lisää tukea, jos he vain haluavat ja pyytävät sitä. Tulosten mukaan oppilaiden oppimisen tukeen liittyviin kokemuksiin vaikuttaa heidän käsityksensä siitä, edistääkö heidän saamansa tuki oppimista. Oppilaat pitävät merkityksellisenä sitä, että saatu tuki edistää opetussisältöjen ymmärtämistä ja parantaa koulumenestystä. Oppilaille on siten merkityksellistä, että he näkevät tuesta seuraavat hyödyt konkreettisesti, esimerkiksi kokeista saatujen tulosten parantumisena.

Tulosten mukaan myös opetusryhmällä on merkitystä oppilaiden oppimisen tukeen liittyviin kokemuksiin. Opetusryhmän koko vaikuttaa oppilaiden mukaan keskeisesti siihen, kuinka paljon opettajilla on aikaa yksittäisen oppilaan tukemiseen. Opetusryhmän koko vaikuttaa myös työrauhaan, sillä pienemmässä opetusryhmässä opiskelu on rauhallisempaa kuin suuressa opetusryhmässä. Tulosten mukaan ryhmäkoko vaikuttaa joidenkin oppilaiden rohkeuteen pyytää opettajilta tukea epäselvissä asioissa. Oppilaat kertoivat, kuinka pienemmässä opetusryhmässä on helpompi pyytää opettajalta apua. Opetusryhmän koon vaikutusta oppilaiden oppimiseen on tutkittu aiemminkin. Myös Takalan ja kollegoiden (2009) mukaan pienryhmässä oppilaalle ei synny tunnetta, että hän on ainoa, joka tarvitsee tukea ja opettajalle on siten helpompi esittää kysymyksiä. Pienryhmän kanssa työskennellessä opettaja pystyy paremmin huomioimaan oppilaat yksilöllisesti ja etenkin tukea tarvitsevat oppilaat voisivat hyötyä pienemmistä opetusryhmistä (Blatchford, Bassett & Brown 2011; Buli-Holmberg & Jeyaprabhan 2016).

Oppilaat kertoivat saaneensa pienryhmäopetuksen lisäksi erityisopettajalta yksilöopetusta, ja osa oppilaista toivoi saavansa sitä jatkossakin. Yksilöopetuksen suhteen oppilailla oli kuitenkin ristiriitaisia ajatuksia, sillä vaikka sitä pidettiin tehokkaana tukimuotoja, jossa saa opiskella rauhassa, niin samalla yksin opiskelemiseen liittyi ajatuksia omasta huonomuudesta toisiin oppilaisiin verrattuna. Tämän takia osa oppilaista kertoi, että hän ei halunnut yksilöopetuksena järjestettyä oppimisen tukea. Samoin Takalan ja kollegoiden (2009) mukaan yksilöopetus voi olla leimaavaa, kun oppilas siirtyy yksin yleisopetuksen luokasta erityisopetukseen. Yksilöopetus on kuitenkin yleensä lyhytaikaista ja sitä annetaan johonkin oppiaineeseen liittyvässä yksittäisessä hankaluudessa (Vitka 2018, 91).

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää, millaista oppimisen tukea oppilaat toivovat saavansa. Tulosten mukaan oppilaiden toivoma tuki jakautuu oppituntien aikana annettavaan tukeen, oppituntien ulkopuolella annettavaan tukeen, kokeisiin liittyvään tukeen ja

toimiviin opetusjärjestelyihin oppimisen tukena. Toimivat opetusjärjestelyt ilmenevät oppilaiden toivomassa tuessa, mutta eivät oppilaiden kuvauksissa siitä, millaista oppimisen tukea he ovat saaneet.

Oppilaat toivovat eniten aineenopettajan antamaa tukea. Tulosten mukaan aineenopettajien opitunneilla antama tuki on oppilaille kaikista mieluisin tapa saada tukea. Tämän lisäksi oppilaat toivovat aineenopettajan tukea oppituntien ulkopuolella, jolloin opetus järjestetään pienemmässä ryhmässä. Erityisopettajan antamasta tuesta oppilaat toivovat eniten erityisopettajan antamaa tukea luokassa opitunneilla. Oppilaiden mukaan, kun luokassa on kaksi opettajaa, he kokevat saavansa opettajilta tukea nopeammin ja tehokkaammin. Myös Saloviidan ja Takalan (2010) mukaan, kun luokassa on kaksi opettajaa, opettajat voivat tarjota enemmän opetusaikaa yksittäisille oppilaille ja siten yksilöllisempää opetusta. Aineenopettajan ja erityisopettajan antaman tuen lisäksi oppilaat toivovat opitunneille tukea eriyttävien apuvälineiden muodossa.

Oppilaat toivovat saavansa myös kokeisiin liittyvää tukea. Oppilaat toivovat kokeisiin kertaamista opitunneilla ja niiden ulkopuolella. Lisäksi oppilaat toivovat koejärjestelyihin liittyvää tukea, kuten pidempää koeaikaa ja suullisia kokeita tai mahdollisuutta kokeiden suulliseen täydentämiseen. Vastaavia kuvauksia koejärjestelyihin liittyvästä tuesta ei ollut oppilaiden saamaa oppimisen tukea koskevissa kysymyksissä. Sayren (2014) mukaan suullisten kokeiden avulla oppilaiden osaamisesta voidaan saada kattavampi kuva kuin kirjallisten kokeiden avulla. Suullisissa kokeissa opettaja voi tarjota oppilaalle vihjeitä ja tarkentavia kysymyksiä tehtävien vastaamiseksi. Kirjallisissa kokeissa oppilaat voivat jäädä jumiin yhteen tehtävään, jolloin heillä ei enää jää aikaa vastata kokeen muihin kysymyksiin. (Sayre 2014.)

Tulosten mukaan oppilaat toivovat toimivia oppimisjärjestelyjä oppimisen tueksi. Oppilaat toivat ilmi opetuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä, kuten toiveet monipuolisesta opetuksesta sekä tuen tarpeeseen vastaamisesta. Oppilailta saatujen vastausten perusteella he toivovat oppimisen tueksi opettajilta vielä monipuolisempaa opetusta ja vaihtelevia tehtäviä. Työskentelyilmapiiriin liittyen oppilaat toivovat, että tukea järjestettäessä opetustilanne on rauhallinen ja opetusryhmä sellainen, että oppilaat ei tarvitse pelätä osaamattomuutta. Opettajan ammattitaitoon liittyen oppilaiden toiveena on, että opettajat selittäisivät opetettavan asian selkeästi ja he ottaisivat oppilaiden tuen tarpeet huomioon opetuksessa. Pajun ja kollegoiden tutkimuksen (2016) mukaan opettajien pätevyyskokemukset vaihtelevat tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisen suhteen. Aineenopettajilla on ammattitaitoa oppiaineen sisältöjen opettamisessa, kun erityisopettajilla on enemmän tietoa tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen liittyen. (Paju

ym. 2016.) Osa erityisopettajista kokee, ettei heillä ole riittäviä tietoja opetuksen sisällöstä (Shin ym. 2016).

Oppilaiden vastauksissa esiintyy kuvauksia siitä, kuinka oppilaille on tärkeää, että saatu tuki vastaa tuen tarpeita ja kaikilla on mahdollisuus saada tukea. Oppilaiden mukaan erityisopettaja opettaa usein oppilaita, joilla on eniten haasteita oppimisessa. Pajun ja kollegoiden (2016) mukaan erityisopettajat nähdään erityisopetuksen ammattilaisina, joiden vastuulla on opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Erityisopettajan rooli korostuu erityisesti tuen ylemmillä portailla (Sundqvist ym. 2019), sillä yleinen tuki toteutetaan pääasiassa luokassa eriyttämällä opetusta (BjörkÅman & Sundqvist 2019; Björn ym. 2016). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan myös osa niistä oppilaista, jotka eivät tarvitse oppimiseensa säännöllistä ja intensiivistä tukea toivovat mahdollisuutta saada erityisopettajan tarjoamaa tukea.

8 Pohdinta

Erityisopetuksen uudistumisen myötä kouluista on tullut inklusiivisempia ja yhä useampaa tukea tarvitsevaa oppilasta autetaan tavallisessa koululuokassa (Pulkkinen & Jahnukainen 2016). Tällöin laadukas perusopetus toimii oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin perustana. Oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ennaltaehkäistään muun muassa erilaisilla tukitoimilla ja opetus-käytännöillä sekä moniammatillisella yhteistyöllä, jossa huomioidaan sekä koko ryhmän että yksittäisen oppilaan tarpeet (OPH 2016, 62). Tutkimuksemme tuloksissa oppilaat kuvasivat tuen tarvetta oppimiselleen ja esittivät toiveita tuen toteuttamisen suhteen. Suurin osa oppilaista toivoi saavansa oppimisen tukea opettajalta oppitunnin aikana, jolloin apua saa heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä heidän tarvitse poistua oppitunnin ulkopuolelle opiskelemaan. Oppilaiden kuvaukset oppimisen tuesta ovat yhteneväisiä nykyisen inklusiivisen ajattelumallin kanssa, jossa oppilaat saavat suurimman osan heidän tarvitsemastaan tuesta yleisopetuksessa lähikouluperiaatteen mukaisesti (Lakkala ym. 2016).

Suomalaisessa koulukulttuurissa vaikuttanut kaksoisjärjestelmä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä on osaltaan hidastanut inklusiivisen ideologian etenemistä (Hakala & Leivo 2015). Inklusiota tarkastellaan usein puute-näkökulmasta, jossa oppilaiden haasteet nähdään ongelmina, jotka täytyy korjata. Tällöin erityisopetus nähdään keinona näiden ongelmien korjaamiseen. (Kirby 2017.) Oppilaan siirtämistä pois yleisopetuksesta perustellaan oppilaiden vaikeuksilla ja yleisopetuksen riittämättömyydellä sen sijaan, että opetusta pyrittäisiin kehittämään vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeita (Dudley-Marling & Burns 2014; Portelli & Koneeny 2018). Vastaavasti sosio-konstruktivistisen näkökulman mukaan opetuksen tulee tapahtua niin, että se mahdollistaa kaikkien oppilaiden taitojen kehittymisen heidän yksilöllisistä eroistaan ja taustoistaan huolimatta. Tällöin tavoitteena on opetuksen kehittäminen paremmaksi kaikille oppilaille. (Dudley-Marling & Burns 2014.) Tässä tutkimuksessa oppilaiden vastauksissa esiintyy kuvauksia siitä, että erityisopettajan antaman tuen avulla heidän on mahdollista pysyä mukana yleisopetuksen luokan opetuksessa ja varmistaa etteivät he jää aineenopettajan opetuksesta jälkeen. Oppilaat kuvaavat, että erityisopettajan opetuksessa he saavat varmuutta oppimiseensa ja opetuksessa edetään heidän osaamisensa mukaan.

Inklusion edistämässä koulujen ja opetuksen kehittäminen on tärkeää, jotta oppilaille voidaan tarjota yksilöllistä tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Tämän tutkimuksen mukaan juuri aineenopettajien tarjoama tuki luokassa on oppilaille kaikista mieluisin tapa saada tukea. Jotta

kaikkien oppilaiden tuen tarpeisiin pystytään vastaamaan, tulee aineenopettajien kehittää taitojaan huomioida erilaiset oppilaat luokassa. Myös Takalan ja kollegoiden (2018) mukaan aineenopettajat tarvitsevat enemmän tietoa ja taitoa käsitellä erilaisuutta ja oppilaiden erilaisia haasteita. Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tuoda esille oppilaiden ajatuksia heille sopivasta oppimisen tuesta, ja tutkimuksesta saatu tieto voi olla osaltaan kehittämässä kouluja kaikille oppilaille sopivaksi.

Oppilaiden kuuluessa yleisen tuen piiriin aineenopettajilla on vastuu heidän opettamisestaan yleisopetuksen luokissa (Sundqvist ym. 2014). Opetuksen ja tuen järjestämisen taustalla tulee olla opiskelija ja hänen täsmällinen ohjaamisensa. Tuen suunnittelu on tärkeää aloittaa oppilaan tarpeiden, kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien tunnistamisesta, jolloin oppilas aktivoidaan mukaan oppimistavoitteiden asettamiseen ja työtapojen suunnitteluun. Tuen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee huomioida myös oppilaan koko elämäntilanne. Oppilaan elämänhallintataitoja voidaan tukea opettamalla hänelle opiskelutaitoja. (Mäkihonko ym. 2017, 76.) Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaille on tärkeää, että heille annettu tuki vastaa tuen tarpeita. Oppilaiden vastausten mukaan oppilaiden eri tukimuotoihin liittyvissä kokemuksissa ja toiveissa on kuitenkin eroja, jotka on syytä huomioida tuen suunnittelussa. Vaikka suurin osa oppilaista toivoi saavansa oppimisen tuen luokassa oppitunneilla, oppilaiden vastauksissa oli toiveita myös muun muassa pienryhmäopetuksesta, yksilöopetuksesta ja oppituntien ulkopuolella järjestettävästä opetuksesta.

Tutkimuksessa oppilaat kuvasivat tuen merkitystä oppimiselle konkreettisesti koulumenestyksen kautta. Heidän mukaansa oppimiseen saadun tuen myötä he ovat oppineet paremmin, ja tämä on näkynyt myös kouluarvosanojen parantumisena. Oppilaat myös kaipaavat lisää tukea kokeisiin liittyviin asioihin, kuten koalueen kertaamiseen ja lisäaikaan koetilanteissa. Oppilaiden painotukset kokeisiin ja koulumenestykseen liittyvästä tuesta kertoo osaltaan yläkoulujen toimintakulttuurista, sillä peruskoulun loppuvaiheessa kouluarvosanoilla on merkitystä tulevaa jatkokoulutusta ajatellen. Yläkoulussa annettavalla oppimisen tuella pyritään poistamaan oppimisen esteitä niiltä oppilailta, joilla on haasteita koulunkäynnissä. Tällä tavoin inklusiivisen ajatusmallin mukaisesti jokaisella oppilaalla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet opinnoissa suoriutumiseen.

Tämä tutkimus tarjoaa käytännön tietoa oppilaiden näkemyksistä oppimisen tukeen liittyen. Vertailimme oppilaiden vastauksia sen suhteen, miten heidän saama oppimisen tuki ja toiveet tuen saamisesta vastasivat toisiinsa. Tuloksissa ilmeni, että useampia tukitoimia toivottiin

enemmän kuin mitä oppilaat kertoivat niitä saaneensa aiemmin. Suurin osa oppilaista myös toivoi useita eri tukimuotoja, joten monipuoliset tukikeinot ja opettajien välinen yhteistyö ovat tärkeitä. Oppilaiden kuvailemien toiveiden mukaisesti koulut ja opettajat voivat kehittää oppimisen tukea vastaamaan oppilaiden tuen tarvetta. Yksittäisen oppilaan tukea suunniteltaessa tuki tulee suunnata vastaamaan kyseisen oppilaan tarpeisiin yleisten käytänteiden sijaan. Oppilaiden näkemyksiä tutkittaessa voidaan eettisenä kysymyksenä pohtia, missä määrin voidaan luottaa oppilaiden osaamiseen tarjota tuottavia, oivaltavia kommentteja, jotka todella auttavat keskustelussa opetuksen kehittämistä, opetuksesta, oppimisesta ja muista koulun käytännöistä (Robinson 2014, 19).

Tutkimuksen tulokset kertovat oppilaiden näkemyksiä oppimisen tuesta. Tuloksia tarkastellessa on hyvä kuitenkin ymmärtää, että kaikki oppilaat eivät välttämättä tunnista ja osaa nimetä kaikkia tukikeinoja, joita he ovat saaneet yläkoulussa. Tutkijoina pyrimme huomioimaan tämän pohjustamalla oppilaille ennen kyselyyn vastaamista, mitä oppimisen tuella tarkoitetaan antamalla konkreettisia esimerkkejä mahdollisista tukimuodoista. Oppimisen tuki voi olla oppilaille vieras käsite, joten pyrimme myös selkeällä kysymysten asettelulla helpottamaan mahdollisia haasteita vastata kysymyksiin. Tästä huolimatta voidaan olettaa, että oppilaat ovat kuvanneet vastauksissaan tukimuotoja, jotka he selkeimmin ymmärtävät oppimisen tueksi ja jotka erottuvat heille normaalista kouluarjesta. Tästä esimerkkinä voidaan pitää sitä, että vain yhden oppilaan oppimista tuettiin eriyttämällä, vaikka eriyttäminen on yleinen tuki keino (Vainikainen ym. 2018, 112–114), jolla yleistä tukea pääosin toteutetaan (Björk-Åman & Sundqvist 2019; Björn ym. 2016). Oppilaat ovat siis voineet saada myös sellaisia tukimuotoja, joita he eivät ole osanneet nimetä tai kuvata tässä tutkimuksessa.

Pedagoginen asiantuntemus ja monialainen yhteistyö ovat tärkeitä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa (OPH 2016, 61). Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu lähinnä erityisopettajien ja aineenopettajien tehtäviä oppilaan tuen tarjoajana. Opettajien lisäksi koulussa on myös muita toimijoita, jotka tukevat oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä. Moniammatilliseen yhteistyöryhmään voi sisältyä muun muassa kuraattori, terveydenhoitaja, koulupsykologi sekä erilaiset terapeutit, jotka tekevät aktiivista yhteistyötä oppilaan huoltajien ja koulun opettajien kanssa oppilaan parhaaksi toimiessa. Kun tarkastellaan oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukea kokonaisvaltaisesti, on tärkeä ottaa huomioon kaikki koulussa toimivat ammattilaiset tuen tarjoajana. Koulujen kyky vastata oppilaiden tuen tarpeeseen vaihtelee resurssien mukaan. Kun koulussa on oppilasmäärään nähden sopiva määrä koulunkäynninohjaajia ja erityisopettajia, on op-

pilaiden tukitoimet helpompi toteuttaa jo varhaisessa vaiheessa. Vastaavasti puutteelliset erityisopetuksen ja tuen resurssit hidastavat oppilaiden tuen saamista ja tällöin oppilaat voivat jäädä ilman kaipaamansa tukea.

Tutkimuksemme aihe valikoitui tutkijoiden yhteisestä kiinnostuksesta selvittää yläkoululaisten näkemyksiä oppimisen tuesta. Tutkimusprojektin tekeminen yhdessä on ollut antoisaa, sillä yhdessä aiheesta keskustellen asioita tulee tarkasteltua useammasta näkökulmasta, eikä tutkimusprosessia tarvitse käydä yksinään lävitse. Tutkimusprosessi on ollut monivaiheinen. Suurimpana haasteena tutkimuksen tekemisessä on ollut tutkittavien luokkien löytäminen ja aineistonkeruu, sillä siihen kului aikaa useita kuukausia. Kun aineisto saatiin kerättyä kasaan, aloitimme sen analysoinnin ja tulosten koostamisen. Tässäkin yhdessä tekemisestä oli suuri hyöty ja analyysin luotettavuutta lisää se, että tutkijoita on ollut kaksi. Koemme, että saimme tällä tutkimuksella vastaukset asettamiimme tutkimuskysymyksiin, joten tutkimus on siltä osin onnistunut.

Tämä tutkimus on pieni katsaus yläkoulussa tarjottavasta oppimisen tuesta, joka antaa suuntaa oppilaiden näkemyksistä. Vähäisen tutkimuksen vuoksi aiheesta tarvittaisiin vielä lisää tutkimusta. Jatkotutkimuksen kannalta olisi tärkeä selvittää laajemmin oppilaiden näkökulmia oppimisen ja koulunkäynnin kehittämiseksi. Monipuolisempi tutkimus oppimisen tuen tarpeesta ja sen toteuttamisesta peruskoulussa ja etenkin yläkoulun tasolla auttaa kehittämään perusopetusta vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin entistä paremmin. Kysyimme kyselylomakkeessa oppilailta tuen lisäksi kysymyksiä kouluviihtyvyyteen liittyen, jotta kaikille oppilaille olisi kyselylomakkeessa kohtia, joihin he voivat vastata. Oppilailta tuli ilmi tärkeitä huomioita myös kouluviihtyvyyteen liittyen, jonka vuoksi aihetta olisi tärkeä tarkastella tutkimuksissa enemmän. Oppilaiden mielipiteen kuuleminen antaa vaihtelua tavanomaisiin opettajien, rehtorien ja päättäjien näkemyksiin koulujen toiminnan kehittämisessä.

Lähteet

- Aarnos, E. (2015). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 164–179). Juva: PS-kustannus.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of greek and cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201–219.
- Berhanu, G. (2014). Special education today in Sweden. *Advances in Special Education*, 28, 209–241.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329–345.
- Björk-Åman, C., & Sundqvist, C. (2019). Speciallärares organisering av stöd för elever med inlärningssvårigheter i Svenskfinland. *TIDSKRIFT OM LÄRANDE OCH INLÄRNINGS-SVÅRIGHETER*, 40.
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnintuki -erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila (toim). (2017). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 47–63). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519–533.

- Buli-Holmberg, J. & Jeyaprabhan, S. (2016). EFFECTIVE PRACTICE IN INCLUSIVE AND SPECIAL NEEDS EDUCATION. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119.
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541.
- Cooper, P. & Cefai, C. (2013). *Understanding and supporting students with social, emotional and behavioural difficulties. A practical guide for staff in schools*. European Centre for Educational Resilience and Socio-Emotional Health. Malta: University of Malta.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third edition. International student edition.). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC; Melbourne: SAGE.
- Dudley-Marling, C. & Burns, M. B. (2014). Two Perspectives on inclusion in the United States. *Global Education Review*, 1(1), 14–31.
- Ekstam U., Linnanmäki, K. & Aunio, P. (2015) Educational support for low-performing students in mathematics: the three-tier support model in Finnish lower secondary schools, *European Journal of Special Needs Education*, 30:1, 75–92
- Eskelinen, T. & Lundbom P. (2016). Koulunkäynninohjaajat: Itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallisyhteiskunnallinen julkaisu*, 10(4), 44–61.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos). (s. 209–231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Foley, K., Blackmore, A., Girdler, S., O'Donnell, M., Glauert, R., Llewellyn, G. & Leonard, H. (2012). To Feel Belonged: The Voices of Children and Youth with Disabilities on the Meaning of Wellbeing. *Child Indicators Research*, 5(2), 375–391.
- Gordon, M. (2010). Student voice is key to unlocking inclusive education practices. *Canadian Journal for New Scholars*, 3(2), 1–11.
- Hakala, J. T. (2015). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. & Aaltonen, J.(toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 14–26). Juva: PS-kustannus.
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioidiologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & aika* 9(4) 2015, 8–23.

- Hausstätter, R. & Thuen, H. (2014). Special education today in Norway. *Advances in Special Education*, 28, 181–207.
- Heikkilä, T. (2014). Tilastollinen tutkimus (9. uud. p.). Helsinki: Edita
- Hillel Lavian, R. (2015) Masters of weaving: the complex role of special education teachers, *Teachers and Teaching*, 21:1, 103–126.
- Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2012). The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school. *Learning and Individual Differences*, 22 (6), 715–723.
- Hyatt, K. J., & Filler, J. (2011). LRE re-examined: Misinterpretations and unintended consequences. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 1031–1045.
- 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.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2016). Tiered intervention: History and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 140–150.
- Janhunen, K. M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Kuopio. Haettu osoitteesta http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1021-9/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf
- Kantelinen, R., Jeskanen, S. & Koskela, T. (2016). Kieltenopettaja kielikasvatuksen ammattilaisena – asiantuntijuus muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(1). Haettu osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2016/kieltenopettaja-kielikasvatuksen-ammattilaisena-asiantuntijuus-muutoksessa>
- Kirby, M. (2017). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. *Child & Youth Care Forum*, (2), 175–191.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014). Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45 (2), 152–166.
- Kivirauma, J. (2017). Poikkeavasta oppilaasta erityiseksi oppijaksi –luokitusten muuttuvat merkitykset. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila (toim). (2017). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 19–32). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1–10.

- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila (toim). (2017). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 85–109). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lakkala, S. & Thuneberg, H., (2018). Teachers' perceptions of educational reform aimed at inclusion. *Education in the North*, 25(1-2), 295–319.
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–56.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14–27.
- Langenkamp, A.G. (2010). Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School: The Role of Social Relationships and District Context. *Sociology of Education* 83(1), 1–19.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013). *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke). Itä-Suomen yliopisto. Erityispedagogiikka.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 3–12.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsinki: University of Helsinki.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Tampere: Tampere University Press.
- Mäkihönko, M., Hakkarainen, A. & Holopainen, L. (2017). Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K., Kuorelahti, M. & Alila, S. (toim). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 67–83). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815.

- Perusopetuslaki 24.6.2010/642, 16 §. Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>
- Perusopetuslaki 13.6.2003/477, 31 §. Opetuksen maksuttomuus. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P31a>
- Portelli, J. P., & Koneeny, P. (2018). Inclusive education: Beyond popular discourses. *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 133–144.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2016). Finnish reform of the funding and provision of special education: The views of principals and municipal education administrators. *Educational Review*, 68(2), 171–188.
- Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2017). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta*. NMI Bulletin 3/2015, 25 (3), 52–63.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22:7, 803–817.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning & Instruction*, 36, 1–10.
- Ramberg, J. (2013). Special educational resources in the Swedish upper secondary schools: A total population survey. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 440–462.
- Robinson, C. (2014). *Children, their Voices and their Experiences of School: what does the evidence tell us?* York: Cambridge Primary Review Trust.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) (2012). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* [13., täysin uud. p.]. (s. 333–352). Tampere: Vastapaino.
- Saloviita, T. (2018). How Common Are Inclusive Educational Practices among Finnish Teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal of Special Needs Education* 25(4), 389–396.
- Savolainen, H. (2009). Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40 (2), 121–130.
- Sayre, E. C. (2014). ORAL EXAMS as a tool for teaching and assessment. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 60(2), 29–33.

- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J. W. (2016) Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20:1, 91–107.
- Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 315.
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K., Kuorelahti, M. & Alila, S. (toim.). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 111–128). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.
- Soresi, S., Nota, L. & Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education* 15(1), 15–28.
- Stefanidis, A., King-Sears, M., & Brawand, A. (2019). Benefits for coteachers of students with disabilities: Do contextual factors matter? *Psychology in the Schools*, 56(4), 539–553.
- Suldo, S., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. & Hoy, B. (2013). Understanding Middle School Students Life Satisfaction: Does School Climate Matter? *Applied Research in Quality of Life*, 8(2), 169–182.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616.
- Sundqvist, C., von Ahlefeld Nisser, D. & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in sweden and finland: A comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297–312.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. (2018). Liitetaulukko 1. *Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2018*. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 19.11.2019].
- Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: Seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59–81.
- Takala, M. & Hausstätter, R. S. (2012). Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education: A Comparison of Finland and Norway. *ISRN Education*, 2012, 1–7.

- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36(3), 162–172.
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. (2018). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools—Teachers’ Views. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. (2013a). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15, 37–56.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. (2013b). Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben*, 21, 67–78.
- Todd, N. (2012). Assisting Secondary Support Teachers to Work in the Recommended Service Delivery Model: Introducing the Concept of a Subculture of Learning Support. *Support for Learning* 27 (4), 177–183.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., ... & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja* 55/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>
- Valli, R. (2015). Paperinen kyselylomake. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J.(toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 84–108). Juva: PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J.(toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 109–120). Juva: PS-kustannus.
- Veck, W. (2014). Hope, disability and inclusive participation in education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 177–195.
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. [Helsinki]: Finn Lectura

- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vitka, T. (2018). *Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vlachou, A., Didaskalou, E. & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: Implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551–564.
- Watkins, A. & Donnelly, V. (2014). Core Values as the Basis for Teacher Education for Inclusion. *Global Education Review*, 1 (1), 76–92.
- Webster, R. & Blatchford, P. (2014). Who has Responsibility for Teaching Pupils with SEN in Mainstream Primary Schools? Implications for Policy Arising from The ‘Making a Statement’ Study. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14 (3), 196–199.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2019). Making sense of 'teaching', 'support' and 'differentiation': The educational experiences of pupils with education, health and care plans and statements in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 98–113.
- Woolley, C. M. (2009). Meeting the Mixed Methods Challenge of Integration in a Sociological Study of Structure and Agency. *Journal of Mixed Methods Research* 3 (1), 7–25.

Liite 1 Saatekirje koululle

Hei!

Opiskelemme erityispedagogiikkaa Oulun yliopistossa ja teemme gradua yläkoululaisten kouluviihtyvyyteen ja oppimisen tukeen liittyvistä näkemyksistä. Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaista tukea oppilaat ovat saaneet yläkoulussa ja millaisena he kokevat saamansa tuen.

Gradu toteutetaan osana Tuetaan yhdessä- hanketta (<https://tuetaan.wordpress.com/>) ja gradun ohjaajana toimii professori Marjatta Takala. Gradu on tarkoitus toteuttaa sähköisenä kyselynä (liite 1) yläkouluikäisille oppilaille. Kyselyn lisäksi haastattelisimme (liite 2) mielellämme muutamaa oppilasta tarvittaessa. Tarkoituksenamme on kerätä tutkimusaineistoa kahdelta koululta siten, että molemmilta kouluilta tutkimukseen osallistuisi kaksi luokkaa. Toiveemme olisi, että oppilaat olisivat 8.-9. -luokkalaisia.

Olisiko mahdollista tulla koululenne tekemään sähköistä kyselyä ja muutamaa haastattelua? Kyselyn jälkeen haastattelisimme tarvittaessa halukkaita oppilaita täydentävillä kysymyksillä tukeen liittyen. Kysely vie aikaa noin 10-15 min ja mahdolliset haastattelut max. 30 min/ oppilas. Tutkimusaineiston kerääminen ei aiheuta koulun henkilökunnalle suurta vaivaa. Missään vaiheessa ei kysytä oppilaiden nimiä eikä koulua mainita raportissa nimeltä, joten anonymiteetti on taattu. Keräisimme mielellämme aineiston joulukuun 2019 ja tammikuun 2020 välisenä aikana.

Ennen tutkimuksen toteuttamista huolehdimme tarvittavien lupa-asioiden hoitamisesta kaupungin ja oppilaiden huoltajien kanssa. Oppilaiden huoltajia on tarkoitus lähestyä Wilman välityksellä. Halutessanne voitte pyytää lisätietoja allekirjoittaneilta. Yhteystiedot löytyvät tämän viestin lopusta.

Jos pidätte kyselyn tekoa koulussanne mahdollisena, olisimme kiitollisia, jos annatte muutama 8.-9 luokan luokanvalvojan nimen, joihin voimme olla yhteydessä ja hoitaa luvat vanhemmilta heidän kauttaan. Myönteistä vastausta toivoen.

Ystävällisin terveisin Laura Kaski ja Roosa-Maria Sarajärvi

Laura Kaski
XXXXXXXXXX

Roosa-Maria Sarajärvi
XXXXXXXXXX

Liite 2 Tutkimuslupa

XXXXXX kaupunki Perusopetus- ja nuorisajohtaja XXXXX XXXXXXXXXXXXX	Tutkimuslupapäätös	§ X/ 2020
Sivistys- ja kulttuuripalvelut Perusopetus- ja nuorisopalvelut	15.01.2020	XXXXXXXXXXXXXX

Asia **Tutkimuslupa, sivistys- ja kulttuuripalvelut, perusopetus, Sarajärvi Roosa-Maria ja Kaski Laura**

Selostus asiasta Hakijoiden tarkoituksena on selvittää yläkoululaisten näkemyksiä kouluviihtyvyydestä ja oppimisen tuesta. Tutkimus toteutetaan sähköisellä kyselylomakkeella ja haastatteleamalla muutamaa oppilasta.

Tutkimuksen aikataulu: syyskuu 2019 – toukokuu 2020

Päätös perusteluineen

Myönnän tutkimusluvan hakemuksen mukaisesti.

Allekirjoitus

XXXXX XXXXXXXXX
Perusopetus- ja nuorisajohtaja puh.
XXXXXXXXXXXXXX

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

Ei Kyllä

Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen Sarajärvi Roosa-Maria ja Kaski Laura

Allekirjoitettu sähköisesti XXXXX kaupungin asianhallintajärjestelmässä 16.01.2020 09:08
XXXXXXXX XXXXXXXXX, Perusopetus- ja nuorisajohtaja

Liite 3 Saatekirje huoltajille

Tutkimuslupa huoltajilta

Olemme Laura Kaski ja Roosa-Maria Sarajärvi. Opiskelemme Oulun yliopistossa erityisopettajiksi. Teemme gradua yläkoululaisten kouluviihtyvyyteen ja oppimisen tukeen liittyvistä näkemyksistä. Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaista tukea oppilaat ovat saaneet yläkoulussa ja millaisena he kokevat saamansa tuen. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille oppilaiden näkemyksiä, joten on tärkeää, että mahdollisimman moni oppilas osallistuu tutkimukseen.

Tutkimusaineisto kerätään koulupäivän aikana sähköisen kyselyn avulla, jonka vastaamiseen osallistuu kaikki luokan oppilaat. Kyselyn lopussa oppilas päättää, antaako hän luvan käyttää vastauksia tutkimuksessa. Kyselyn lisäksi haastattelemme halukkaita oppilaita muutamalla lisäkysymyksellä aiheeseen liittyen. Haastattelut tehdään kouluaikana ja ne nauhoitetaan.

Tutkijoina sitoudumme noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Käsittelemme ja säilytämme aineistoa huolellisesti sekä huolehdimme kunkin tutkittavan anonymiteetistä. Tutkimusaineisto kerätään vain tämän tutkimuksen tekemiseen ja se tuhotaan tutkimuksen valmistuttua. Tutkimus perustuu vapaaehtoisuuteen ja tutkimukseen osallistuvilla on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa. Tutkimukseen osallistuvien tunnistetiedot eivät tule ilmi tutkielmassa.

Pro gradu -utkielma valmistuu kevään 2020 aikana. Tutkielma on saatavilla meiltä pyydettyessä. Uskomme, että tutkimuksestamme on hyötyä oppilaiden kouluviihtyvyyden parantamisessa ja opetuksen kehittämisessä. Annamme mielellämme tutkimuksesta lisätietoa, yhteystietomme alla.

Laura Kaski

Roosa-Maria Sarajärvi

Palautathan tutkimuslupalomakkeen myös siinä tapauksessa, kun oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen.

Viimeinen palautuspäivämäärä XX.X.2020

Oppilaan nimi _____ ja luokka _____

Oppilaan vastauksia saa käyttää tutkimusaineistossa ___

Oppilaan vastauksia ei saa käyttää tutkimusaineistossa ___

Oppilas saa osallistua haastatteluun ___

Oppilas ei saa osallistua haastatteluun ___

Päivämäärä ja paikka ____ . ____ 2020 _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Liite 4 Kyselylomake

Lomaketta on tiivistetty gradun liitteeksi

Yläkoululaisten näkemyksiä oppimisen tuesta ja kouluviihtyvyydestä

Hei! Opiskelemme erityisopettajiksi, ja teemme tutkimusta yläkoululaisten kouluviihtyvyydestä ja oppimisen tukeen liittyvistä näkemyksistä. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille oppilaiden näkemyksiä, joten juuri sinun vastauksesi on meille tärkeä.

Oppimisen tuella tarkoitamme erilaisia keinoja, joiden avulla oppilaita autetaan oppimaan paremmin. Oppimisen tuki on hyvin monipuolista ja sillä tarkoitetaan esimerkiksi tukiopetusta, erityisopettajan antamaa tukea, erilaisia apuvälineitä ja opetuksen eriyttämistä. Jokainen tarvitsee joskus tukea oppimiseensa esimerkiksi poissaolojen, oppimisvaikeuksien tai muiden syiden vuoksi.

Kyselyyn vastaamiseen menee noin 10-15 min. Vastaaminen on vapaaehtoista. Antamasi vastaukset käsitellään nimettöminä ja ehdottoman luottamuksellisesti. Kenenkään vastaajan tiedot eivät paljastu tuloksissa. Voit vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa.

Kiitos jo etukäteen!

Terveisin Laura Kaski ja Roosa-Maria Sarajärvi

1. Sukupuolesi:
 - a. tyttö
 - b. poika
 - c. Muu
2. Ikäsi:
3. Kerro, mikä on mielestäsi koulussa mukavaa. Perustele vastauksesi.
4. Kerro, mikä on mielestäsi koulussa ikävää. Perustele vastauksesi.
5. Oletko saanut yläkoulussa tukea oppimiseesi? (esimerkiksi erityisopettajalta tai aineenopettajalta?)
 - a. Kyllä (siirry kysymykseen 6)
 - b. Ei (siirry kysymykseen 12)
6. Missä ja keneltä olet saanut tukea oppimiseesi? Voit valita useamman vaihtoehdon.
 - a. Aineenopettaja on antanut tukea luokassa oppituntien aikana
 - b. Erityisopettaja on antanut tukea luokassa oppituntien aikana
 - c. Erityisopettaja on antanut tukea yksilöopetuksena erillisessä tilassa oppituntien aikana
 - d. Erityisopettaja on antanut tukea pienryhmäopetuksena erillisessä tilassa oppituntien aikana
 - e. Koulunkäynninohjaaja on antanut tukea oppituntien aikana
 - f. Aineenopettaja on antanut tukea oppituntien ulkopuolella
 - g. Erityisopettaja on antanut tukea oppituntien ulkopuolella
 - h. Jotenkin muuten, miten? _____
7. Kuvaile tukea, jota olet saanut oppimiseesi.
8. Millaisena koet saamasi oppimisen tuen
 - Valinta 1-5: Erittäin huonona - Erittäin hyvänä
9. Perustele vastauksesi edelliseen kysymykseen.

10. Miten saamasi tuki on auttanut sinua oppimaan paremmin?

- Valinta 1-5: Erittäin huonosti - Erittäin hyvin

11. Perustele vastauksesi edelliseen kysymykseen.

Haluamme selvittää, miten tuen antamista ja kouluviihtyvyyttä voisi kehittää yläkoulussa. Seuraavien kysymysten avulla voit pohtia, millaista tukea haluaisit saada, jotta opiskelu olisi mielekkäämpää ja hyötyisit tuesta mahdollisimman paljon. Vaikka et olisikaan saanut oppimisen tukea yläkoulussa tähän mennessä, on silti tärkeää, että vastaat näihin kysymyksiin.

12. Miten koulunkäynnistä voisi tehdä mielekkäämpää sinun mielestäsi?

13. Millaista opetuksen tulisi olla, että hyötyisit siitä mahdollisimman paljon?

14. Miten haluaisit, että tukea annetaan? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- Aineenopettaja antaa tukea luokassa oppituntien aikana
- Erityisopettaja antaa tukea luokassa oppituntien aikana
- Erityisopettaja antaa tukea yksilöopetuksena erillisessä tilassa oppituntien aikana
- Erityisopettaja antaa tukea pienryhmäopetuksena erillisessä tilassa oppituntien aikana
- Koulunkäynninohjaaja antaa tukea oppituntien aikana
- Aineenopettaja antaa tukea oppituntien ulkopuolella
- Erityisopettaja antaa tukea oppituntien ulkopuolella
- Jotenkin muuten, miten? _____

15. Perustele vastaksesi edelliseen kysymykseen.

16. Mitkä tukikeinot hyödyttäisivät oppimistasi? Tukikeinoja ovat esim. apuvälineet, lisäaika kokeissa, kokeiden suullinen täydentäminen, erilaiset tehtävät ja aineenopettajan tai erityisopettajan tarjoama tukiopetus

17. Haluatko lisätä vielä jotain oppimisen tukeen tai kouluviihtyvyyteen liittyen?

18. Kiitos vastauksistasi. Kaikki vastaukset ovat meille merkityksellisiä, joten olisi tärkeää, että saisimme hyödyntää niitä tutkimuksessamme. Kaikkia vastauksia käsitellään luottamuksellisesti, eikä niistä voida tunnistaa yksittäisen henkilön vastauksia. Antamalla luvan käyttää vastauksiasi tutkimusaineistossa, varmistat, että myös sinun mielipiteesi tulee kuuluviin.

Vastauksiani saa käyttää tutkimusaineistossa: _____

Vastauksiani ei saa käyttää tutkimusaineistossa: _____

Liite 5 Haastattelurunko

Yläkoululaisten näkemyksiä oppimisen tuesta

Alustus:

- Kiitos haastatteluun osallistumisesta
- Haastattelussa käsitellään samoja aiheita kuin kyselyssä, mutta nyt mahdollista avata omia ajatuksia hieman enemmän
- Lupa nauhoitukseen
- Kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia

Haastattelurunko

Kouluviihtyvyys

1. Mikä koulussa on mukavaa?
 - a. Miksi?
2. Mikä koulussa on ikävää?
 - a. Miksi?

Millaista tukea oppilaat ovat saaneet

3. Millaista tukea olet saanut oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyen?
 - Kuka tukea tarjoaa? (Erityisopettaja, aineenopettaja, joku muu?)
 - Missä tukea pääasiassa tarjotaan? (Erityisopettajan erillinen tila, luokkahuone)
4. Eroaako oppimisen tuki tavallisesta opetuksesta?
 - Perustelut vastaukselle
5. Millaisena koet oppimiseen ja koulunkäyntiin saadun tuen?
 - Perustelut vastaukselle
 - (Positiivista/hyödyllistä, Negatiivista/hyödytöntä, Neutraalia)
6. Koetko, että oppimisen tuki on vastannut sinun tuen tarpeeseesi?
 - Perustelut vastaukselle

Millaista tukea oppilaat haluaisivat saada

7. Miten opetusta tai koulunkäyntiä voisi kehittää, että hyötyisit siitä mahdollisimman paljon?
8. Miten haluaisit, että oppimisen tukea järjestettäisiin?
 - Missä järjestettäisiin?
 - Kuka antaisi tukea?
 - Millä tavalla tukea annettaisiin?
9. Onko sinulla jotain muuta, mitä haluaisit kertoa aiheeseen liittyen?
10. Kiitos haastattelusta!