



Aitto-oja Helka

Kolmiportaisen tukimallin toteutuminen peruskoulussa

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
13.4.2022

Tämän tutkielman aiheena on kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutuminen peruskoulussa. Aihe on ajankohtainen ja siitä on käyty paljon julkista keskustelua mediassa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä tarkoittaa kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tukimalli, ja miten se toteutuu käytännössä nykypäivän koulumaailmassa. Tuon esille opettajien ja rehtoreiden kokemukset tukimallista, sillä siitä näkökulmasta oli saatavilla eniten kirjallisuutta. Tulevana opettajana minua myös kiinnostaa erityisesti opettajan näkökulma aiheesta. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuus koostuu pääosin suomalaisesta tutkimuksesta, mutta joukossa on myös useampia kansainvälisiä lähteitä.

Suomalaisessa erityisopetuksen historiassa on otettu valtava harppaus kohti inklusiivista koulua viimeisen sadan vuoden aikana. Muutokset eivät kuitenkaan ole tapahtuneet nopeasti, vaan integraatiota ja inklusiota kohti on siirrytty pienin harppauksin. Nykyään inklusioajattelu ohjaa koulumaailman toimintaa ja kolmiportaisen tukimallin taustalla onkin ajatus inklusiivisesta opetuksesta ja varhaisesta puuttumisesta.

Kolmiportainen tukimalli otettiin käyttöön ajatuksena kaikkien oppilaiden oppiminen ja varhainen puuttuminen oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin. Tarkoituksena oli myös opettajan työtaakan helpottaminen järjestelmällisemmän tuen tarjonnan keinoin. Varhainen puuttuminen onkin koettu helpommaksi tuen suunnitelmallisuuden ja järjestelmällisyyden lisääntyessä. Dokumentointi on koettu tuen tarjonnassa hyödylliseksi, mutta se on myös lisännyt opettajien työmäärää valtavasti. Tuen tehostamiseen liittyvät toimet vievät opettajilta aikaa muun opetuksen ja eriyttämisen suunnittelusta.

Kolmiportaista tukimallia koskeva lakiuudistus on tuonut mukanaan paljon hyvää, mutta järjestelmä vaatii vielä kehittämistä. Jatkoa ajatellen kehittämisessä tulisi huomioida entistä paremmin alueellinen tasa-arvo, osaavien asiantuntijoiden saatavuus sekä taloudelliset resurssit. Opettajien perehdyttämiseen tulisi myös panostaa nykyistä enemmän, sillä monet opettajat kaipaivat parempia ohjeistuksia tuen järjestelmään ja sen käsitteisiin liittyen.

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Erityisopetuksen keskeiset kehityslinjat Suomessa	8
2.1 Segregaatio sivistyneen kansakunnan merkinä	8
2.2 Oppivelvollisuuslaki ja peruskoulu-uudistus tasa-arvon edistäjinä	9
2.4 Integraation hiljattainen voimistuminen	10
2.5 Erityisopetuksen viimeaikaiset muutokset Suomessa	11
3 Tukijärjestelmän taustatekijöitä	13
3.1 Inklusio	13
3.2 Varhainen puuttuminen osana opetusta	15
4 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	16
4.1 Kolmiportainen tuki	17
4.2 Yleinen tuki	19
4.3 Tehostettu tuki	19
4.4 Erityinen tuki	21
5 Kolmiportainen tuki käytännössä	23
5.1 Kokemuksia järjestelmän toimivuudesta vuosina 2012 ja 2018	23
5.2 Alueelliset erot tuen tarjonnassa	24
5.3 Kolmiportainen tukimalli opettajan työssä	25
5.4 Tukijärjestelmän vahvuudet	28
7. Tulosten tarkastelua	30
8. Pohdinta	32
Lähteet	35

1. Johdanto

Perusopetuslakiin (642/2010 30 §) on kirjattu, että opetukseen osallistuvalla on työpäivän aikana oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Riittävä tuki riittävän varhain on siis jokaisen oppilaan perusoikeus, joka toteutuakseen vaatii ammattitaitoisia opettajia, moniammatillista yhteistyötä ja riittäviä resursseja.

Viimeisen sadan vuoden aikana suomalainen koulujärjestelmä on ottanut merkittäviä askelia kohti inklusiivista, jokaiselle oppilaalle tarkoitettua koulua. Vielä 1900-luvun alkupuolella erityistä tukea tarvitsevat, muista poikkeavat lapset eristettiin laitoksiin tai erityiskouluihin pois muiden joukosta (Kivirauma 2015). Siihen verrattuna nykypäivän tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta lisäävät saavutukset ovat merkittäviä, mutta tukea tarvitsevien oppilaiden oikeudet eivät vieläkään toteudu ihanteellisesti. Tässä tutkielmassa perehdyn siihen, mitä vuoden 2011 lakiuudistuksen (642/2010) myötä käyttöön otettu kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli käytännössä tarkoittaa ja miten sen mukainen tuen tarjonta toteutuu koulutyössä. Koettujen haasteiden ja ongelmien lisäksi tuon esille myös järjestelmän vahvuuksia, joita lukemissani tutkimuksissa ilmenee.

Pidän riittävää ja laadukasta oppimisen ja koulunkäynnin tukea hyvin keskeisenä kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin rakennuspalikkana, ja siksi halusin kirjoittaa tutkielmani tästä aiheesta. Oppiminen vaikeutuu oppilaan kokiessa olonsa turvattomaksi, ahdistuneeksi tai väsyneeksi ja tällöin energiaa kuluu oppimisen sijaan paineista selviytymiseen (Halinen 2009). Tavallisen koulutyön lisäksi jotkut oppilaat tarvitsevat tukea oppilashuollon, oppilaan ohjauksen, tukiope- tuksen ja erityisopetuksen muodossa (Halinen 2009). On selvää, että oppilaan voimavarojen ei kuuluisi kulua sinnittelyyn ja paineista selviämiseen, jota riittävän oppimisen ja koulunkäynnin tuen puute voi aiheuttaa.

Tulevana luokanopettajana minua huolestuttaa tilanne, jossa kaikilla ei ole yhdenvertaisia mahdollisuuksia saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Haluaisin tulevassa työssäni kokea, että minulla on aikaa ja voimavaroja tarjota jokaiselle oppilaalle juuri sen tasoista tukea, jota hän tarvitsee. Tutkimusten ja julkisen keskustelun perusteella tilanne ei aina ole niin hyvä

kuin toivoisi. Resurssien määrittämissä puitteissa ei aina kyetä puuttumaan tuen tarpeeseen riittävän varhain tai tarjoamaan riittävää ja oikeanlaista tukea. Koulun resurssien lisäksi myös opettajien ammattitaito ja perehtyneisyys vaikuttavat siihen, miten hyvin he tunnistavat oppilaiden tuen tarpeita ja missä vaiheessa ja minkä tasoisena he järjestävät tukea oppilaalle. Nykyisten ja tulevien opettajien kouluttaminen ja perehdytys olisikin tärkeää, jotta tuen tarpeeseen kyetään vastaamaan riittävän ajoon ja oppilas saa oikeanlaista tukea riittävästi.

Päädyin tutkielmani aiheeseen myös sen ajankohtaisuuden vuoksi. Toukokuussa 2021 opetusalan ammattijärjestö OAJ julkaisi tiedotteen, joka koski järjestön tekemää kantelua Opetushallituksen toimiin liittyen. Kantelu on ensimmäinen laatuaan, ja se koskee opetushallituksen puutteellista määritelmää siitä, mitä erityiseen tukeen kuuluva opetus käytännössä tarkoittaa. (OAJ 2021). OAJ on huolissaan avoimesta ohjeistuksesta muun muassa siksi, että se johtaa tilanteeseen, jossa eri kunnat tulkitsevat ohjeita omista lähtökohdistaan ja resursseistaan käsin ja voivat hyödyntää tilannetta kuluissa säästääkseen. Erilainen tulkinta eri kunnissa asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan ympäri Suomen ja siksi tarvittaisiin selkeät ohjeistukset tuen järjestämiseen liittyen (OAJ 2021).

Kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin mukaan on työskennelty suomalaisessa koulumaailmassa jo hieman yli kymmenen vuotta. Julkisen keskustelun perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, ettei vielääkään oikein tiedetä, kenelle mitään tukea voidaan tarjota ja kuka on kelpoinen sitä antamaan. Tässä tutkielmassa perehdyn siihen, millaisten vaiheiden kautta Suomessa on päädytty kolmiportaisen tukijärjestelmän käyttöönottoon ja miten tämä muutos on vaikuttanut tuen tarjontaan kouluissa. Keskeisiä tekijöitä muutoksen taustalla ovat muun muassa inklusio- ja integraatioajattelun voimistuminen sekä pyrkimys varhaiseen puuttumiseen ja ennaltaehkäisevään toimintaan oppilaiden tuen tarpeiden näkökulmasta.

Kouluun tullaan kasvamaan ja oppimaan erilaisten valmiuksien ja tarpeiden kanssa. Sen vuoksi olisi tärkeää, että kouluilla on mahdollisuus tarjota ajoissa monipuolisesti erilaisia ja eritasoisia tuen muotoja niitä tarvitseville. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, ”Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä.” (Opetushallitus [OPH] 2014). Kaikki eivät saavuta tätä oikeutta ilman riittävää tukea.

Tutkielman toteutus

Tutkielmani on kirjallisuuskatsaus kolmiportaisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Salminen mukaan kirjallisuuskatsaus on tehtyä tutkimusta tutkiva metodi tai tutkimustekniikka. Tarkoituksena on koota tutkimusten tuloksia, joiden pohjalta voidaan saada uusia tutkimustuloksia (Salminen 2011). Tutkielmaani voisi luonnehtia kuvailevaksi kirjallisuuskatsaukseksi, koska sillä tarkoitetaan yleiskatsausta, johon ei liity tiukkoja sääntöjä (Salminen 2011).

Ennen tutkielman tekemistä ja myös sen aikana käsitykseni kolmiportaisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmästä ei ole ollut kovin myönteinen, sillä julkisessa keskustelussa tuodaan usein esille järjestelmän haasteita ja ongelmia. Pyrin kuitenkin pitämään tutkielmani objektiivisena ja löytämään aiheesta tietoa monipuolisesti. Käyttämäni hakusanat liittyvät olennaisesti oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Niitä ovat muun muassa *kolmiportainen tuki*, *inkluisio*, *erityisopetus*, *tree-tiered support*, *special education* ja *RTI-model*. Mainittujen hakusanojen käyttö on auttanut löytämään aiheeseen sopivaa kirjallisuutta.

Käyttämistäni lähteistä keskeisiä ovat Nykäsen (2021) tehostetun tuen toteutumista tutkiva väitöskirjan lisäksi Vainikaisen ja kollegoiden (2018) sekä Paloniemen ja kollegoiden (2021) tutkimusaineistot. Olen hyödyntänyt myös opetus- ja kulttuuriministeriön laatimia selvityksiä sekä muita suomalaisia ja kansainvälisiä tutkimusartikkeleita aiheeseen liittyen. Hyödynsin laajasti sekä painettua kirjallisuutta että verkkolähteitä.

Tutkielman sisältö ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani lähtökohtana on kaksi tutkimuskysymystä, joihin pyrin tutkielmassani vastaamaan. Tutkimuskysymyksiäni ovat:

1. Mitä tarkoittaa kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli?
2. Miten kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli toteutuu käytännössä?

Koska tutkielmani aihe liittyy olennaisesti erityisopetukseen ja sen järjestämiseen, käyn aluksi läpi keskeisimpiä suuntaviivoja, joiden puitteissa erityisopetus ja erityisten lasten kohtelu on Suomessa kehittynyt. Sen jälkeen perehdyn siihen, millaisista tekijöistä nykyinen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä koostuu. Luvut 2–5 sisältävät kolmiportaiseen tukeen liittyvää teoriaa ja luvussa 6 käyn läpi ajankohtaisia tutkimuksia tukimallin toteutumisesta. Lopuksi tuon ilmi johtopäätöksiä tutkimustuloksiin liittyen ja pohdin aihetta omien ajatusteni kautta. Tutkielmassani tulee esille opetusalan ammattilaisten näkökulma nykyisestä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmästä, koska löysin siitä parhaiten tutkimuskirjallisuutta. Päädyin rajaamaan näkökulmaa myös siksi, että tutkielma ei venyisi liian laajaksi kokonaisuudeksi.

Nykyisestä tukijärjestelmästä käytetään yleensä käsitettä *oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Puhun tutkielmassani *kolmiportaisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmästä*, sillä nykyinen järjestelmä koostuu kolmesta tasosta. Ennen tutkielman tekemistä ja vielä sen aikana ajattelin, että *kolmiportainen tukimalli* tai *kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki* on oikea termi kuvaamaan nykyistä järjestelmää. Olen kuitenkin prosessin aikana havainnut, että nykyään puhutaan usein vain oppimisen ja koulunkäynnin tuesta siinä, missä ennen puhuttiin erityisopetuksesta.

Kolmen tuen tason lisäksi suomalaisessa koulujärjestelmässä on käytössä myös vaativa erityinen tuki, joka on suunnattu psyykkisiä oireita, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin diagnoosin omaaville oppilaille (Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu 2015). Vaativan erityisen tuen oppilaat voivat opiskella erilaisissa ympäristöissä, kuten sairaalakouluissa, koulukodissa tai kunnallisissa tai yksityisissä erityiskouluissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] 2017). Käsite ei kuitenkaan ole virallisesti käytössä tilastoissa tai normistoissa (Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu 2015), joten jätän sen tässä tutkielmassa tarkasteluni ulkopuolelle.

2. Erityisopetuksen keskeiset kehityslinjat Suomessa

Seuraavaksi tarkastelen hyvin tiivistetysti erityisopetuksen järjestämiseen liittyviä keskeisimpiä muutoksia 1900-luvun Suomesta tähän päivään tultaessa. Tukea tarvitsevien oppilaiden asema on kohentunut viimeisten vuosikymmenten aikana asteittain (Jahnukainen 2021). Vuonna 1921 säädetty oppivelvollisuuslaki ei vielä taannut kaikille oppilaille mahdollisuutta päästä kouluun, vaan laitoksiin ja erityiskouluihin eristäminen oli vielä arkipäivää. Jotkut jäivät tuolloin jopa täysin vaille koulupaikkaa (Jahnukainen 2021). Ajan kuluessa koulutuksellinen tasa-arvo on kuitenkin asteittain edennyt siihen pisteeseen, että vuodesta 1997 lähtien myös vaikeasti kehitysvammaiset lapset ovat siirtyneet muiden lailla yhtenäiskoulun piiriin (Jahnukainen 2021).

2.1 Segregaatio sivistyneen kansakunnan merkinä

Segregaatiolla tarkoitetaan jonkin oppilasryhmän eristämistä opetuksen ulkopuolelle (Sandberg 2021). Vammaisuuden historiassa ilmenee segregaatiota, ja se on ollut aikaisemmin myös Suomessa paljon käytössä (Sandberg 2021). Suomessa poikkeaviksi luokiteltujen yksilöiden paikka oli Kivirauman (2015) mukaan 1900-luvun alkupuolella laitoksissa, erillään muista ihmisistä. Hän toteaa, että laitokset nähtiin sivistyneen kansakunnan merkinä. Silloin niin kutsutut aistivammaiset, eli sokeat ja kuurot sekä tylsämieliset erotettiin heille tarkoitettuun aistivalliskouluun (Kivirauma 2015).

Kivirauman (2015) mukaan myös muissa pohjoismaissa vallitsi samankaltainen suhtautuminen poikkeaviksi luokiteltujen yksilöiden kohdalla. Kansakoulu oli tarkoitettu oppilaille, jotka oppivat ilman tukitoimia ja heistä poikkeavat yksilöt opiskelivat apukouluissa tai heidät vapautettiin jopa kokonaan oppivelvollisuudesta (Jahnukainen 2021; Kivirauma 2015). Apukouluja oli vain suurimmissa kaupungeissa, joten erityisten lasten asema sen ajan yhteiskunnassa oli hyvin marginaalinen (Kivirauma 2015).

2.2 Oppivelvollisuuslaki ja peruskoulu-uudistus tasa-arvon edistäjinä

Vuonna 1921 voimaan astuneen oppivelvollisuuslain myötä erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden asema koheni, joskin hyvin hitaasti (Kivirauma 2015). Vielä oppivelvollisuuden alkuaikoina apukouluja oli vain harvassa kaupungissa ja valtaosa erityislapsista jäi koulujärjestelmän ulkopuolelle täysin ilman opetusta (Kivirauma, 2015). Jahnukaisen (2021) mukaan oppivelvollisuudesta sai vapautuksen, jos esimerkiksi asui kaukana koulusta tai omasi heikon käsityskyvyn tai ruumiinvian. Jos kunta kuitenkin oli järjestänyt erityisopetusta, kuten 10000 asukkaan kuntien oli määrä tehdä, täytyi opetukseen osallistua (Jahnukainen 2021).

Kivirauman (2015) mukaan kansakoulun laajentuessa koko ikäluokan kouluksi nousi kansakoulun toimintaa hidastavien tai häiritsevien oppilaiden asema väistämättä ratkaistavaksi ongelmaksi. Ensimmäiset erityisopetukseen liittyvät komiteamietinnöt tapahtuivat 1940-luvulla ja apukoulun toimintaa tarkemmin säätelevä asetus pantiin toimeen vuonna 1952. Samoihin aikoihin perustettiin ensimmäiset tarkkailuluokat. (Kivirauma 2015).

Vuosina 1972–1977 toteutettu peruskoulu-uudistus merkitsi perusteellista ajattelutavan muutosta Suomessa, sillä koulutus alettiin nähdä laajojen yhteiskunnallisten uudistusten toteuttamisen välineenä (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012; Kivirauma 2015). Kivirauman (2015) mukaan koulutuksella haluttiin edistää yhteiskunnallista, alueellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Näiden tavoitteiden näkökulmasta oppilaiden erottelu koulutuspolkujen välillä oli ristiriitainen ja myös erityisopetuksen ja normaaliopetuksen lähentämisen tavoite tuli ajankohtaiseksi (Kivirauma 2015). Uudistuksen myötä erityisopetus liitettiin osaksi valtakunnallista koulutuspolitiikkaa ja se muovautui yleisopetuksen yhteydessä annettavaksi tueksi. (Jahnukainen ym. 2012; Kivirauma 2015).

2.4 Integraation hiljattainen voimistuminen

Integraatiolla tarkoitetaan tukea tarvitsevan oppilaan sulauttamista yleisopetukseen, eli oppilaalla on erityisoppilaan status, mutta hän opiskelee osittain tai kokoaikaisesti yleisopetuksessa (Sandberg 2021). Peruskoulu-uudistuksen voimaan astuessa ei vielä oltu valmiita siihen, että pääosin erityiskouluissa toteutettava erityisopetus olisi integroitu yleisopetukseen (Jahnukainen 2021). Uudistus ei myöskään heti poistanut mahdollisuutta vapautua oppivelvollisuudesta, vaan tämä tapahtui vuonna 1983 säädetyssä peruskoululaissa (476/1983). Lain voimaantulon myötä tapahtui asteittainen integraation eteneminen, sillä lievän ja keskiasteisen kehitysvamman omaavat siirtyivät osaksi perusopetusta (Jahnukainen 2021). Lopulta myös syvän tai vaikean kehitysvamman omaavien lasten opetus siirrettiin sosiaalitoimelta koulutoimen tehtäväksi vuonna 1997, kun laki peruskoululain muuttamisesta (1368/1996) astui voimaan (Hautamäki & Hilasvuori 2015; Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu 2015).

Ojan (2012a) mukaan vuoden 1997 jälkeen integraatio kouluissa alkoi voimistua erilaisten erityisopetuksen laadun kehittämiseen pyrkivien hankkeiden myötä. Ne kunnat, jotka olivat mukana joissakin hankkeissa, kartuttivat erityispedagogisia tietojaan ja taitojaan sekä kypsyttelivät integraatio- ja inklusioajatteluaan (Oja 2012a). Myös lähikouluperiaate, moniammatillinen yhteistyö, yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät sekä oppilaiden tuen järjestämisen vaihtoehdot tavat puhututtivat näissä kunnissa (Oja 2012a). Erityisopetuksen strategiassa (OPM 2007) todetaan, että vuosina 1995–2005 erityisoppilaiden määrän kasvusta huolimatta erityiskoulujen määrä on pienentynyt. Integraatio on siis tehostunut aikaisempaan verrattuna huomattavasti (Opetusministeriö [OPM] 2007).

2.5 Erityisopetuksen viimeaikaiset muutokset Suomessa

Erityisopetukseen siirrettävien oppilaiden määrä koki huomattavaa kasvua 2000-luvulla (OPM 2007). Heidän osuutensa kaikista peruskoululaisista nousi vuosien 1995–2010 välillä 2,9 prosentista 8,5 prosenttiin (Pihlaja & Silvennoinen 2020). Kasvuun vaikuttaneita tekijöitä ovat oppilaiden diagnosoinnin lisääntymisen ohella myös kuntien ja koulujen erilaiset hallinnolliset menetelmät, jotka ovat lisänneet siirtoja erityisopetukseen (Lindh & Sinkkonen 2009).

Erityisopetuksen siirtojen lisääntyessä myös niihin liittyvät kustannukset kasvoivat ja kuntien sekä valtion opetushallinnolla syntyi tarve saada kattava kokonaiskuva tilanteesta, joka herätti huolen oppilaiden syrjäytymisestä tai sen riskistä (OKM 2012). Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama työryhmä laati yhteistyössä erityisopetuksen strategian, joka pyrki tuomaan erityisopetukseen uudenlaisen ajattelumallin (OKM 2012). Strategian laatimisessa pohdittiin muun muassa sitä, vastataanko tuen tarpeisiin liian helposti erityisopetuksella, vaikka oikea ratkaisu voisi joissakin tapauksissa olla tarpeeksi ajoissa aloitettu tuki yleisopetuksessa (OPM 2007).

Erityisopetuksen strategiassa (2007) mainitaan ehdotuksena kolmivaiheinen tuki, jonka taustalla on ajatus varhaisesta puuttumisesta ja kaikkien oppilaiden oppimisesta (Opetusministeriö 2007). Aikaisemmin tuen tasoja olivat vain yleinen ja erityinen tuki, eli erityisen tuen tarvitsijat siirrettiin erityisopetuksen pariin (OPM 2007; Sundqvist, Björk-Åman & Ström 2019). Uuden mallin ajateltiin mahdollistavan aikaisempaa inklusiivisemmän yleisopetuksen (Sundqvist, Björk-Åman & Ström 2019).

Ehdotukset johtivat erityisopetuksen uudistukseen, jota on sanottu lähes yhtä suureksi rakenteelliseksi muutokseksi, kuin peruskoulu-uudistus aikanaan oli (Pihlaja & Silvennoinen 2020). Opetus- ja kulttuuriministeriö aloitti yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeen (OKM 2012). Hankkeen nimi Kelpo tulee sanoista kehittäminen ja laatu perusopetuksessa (Oja 2012a). Kelpo-hanke kesti vuodesta 2008 vuoteen 2011, jolloin perusopetuslain uudistukset astuivat voimaan (OKM 2012). Tuolloin opetuksessa otettiin käyttöön kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015, 52–63).

Valtakunnallinen erityisopetuksen uudistus Suomessa sai voimakkaasti vaikutteita Yhdysvalloissa käytössä olevasta RTI-mallista (Response To Intervention) (Nykänen 2021). Yhdysvalloissa haluttiin muuttaa käytäntöä, jonka mukaan vasta oppilaan epäonnistuessa hänelle diagnosoidaan oppimisvaikeus ja näin ollen aloitetaan tarpeellisen tuen antaminen (Vaughn & Fuchs, 2003). Fuchsin ja Fuchsin (2007) mukaan RTI-mallissa tarkoituksena on ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksien syvenemistä puuttamalla niihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, eli heti niiden ilmentyessä tehostetulla opetuksella, jonka intensiivisyys lisääntyy asteittain tarpeen mukaan. Mallia kuvataan tavallisesti kolmen kehän avulla, jossa jokainen lisäkehä tarkoittaa intensiivisempää ja systemaattisempaa opetusta. Oppilaan oppimista ja tavoitteiden saavuttamista seurataan formatiivisella eli jatkuvalla oppimisen arvioinnilla, ja oppilas voi siirtyä edelliselle tuen kehälle saavuttaessaan hänelle asetetut tavoitteet. (Fuchs & Fuchs, 2006).

Vaikka Suomen käyttönottama kolmiportainen tukimalli on saanut vaikutteita RTI-mallista, on niiden välillä myös eroavaisuuksia. Björn, Aro, Koponen, Fuchs ja Fuchs (2016) vertailevat Suomen ja Yhdysvaltojen käyttämiä tukimalleja. RTI-mallissa painopisteenä on heidän mukaansa oppilaiden diagnosoiminen ja oppimisvaikeuksien ehkäiseminen. Kolmiportaisessa tukimallissa puolestaan on kyse enemmänkin hallinnollisesta tukijärjestelmästä. RTI-mallissa on lisäksi selkeä ohjeistus kunkin tuen tason kestosta, intensiteetistä ja sisällöstä. Suomalaisessa versiossa selkeitä ohjeistuksia tuen järjestämisestä ei ole. Kolmiportaisen tuen malli myös mahdollistaa erityisopetuksen saamisen jo tuen alkuvaiheesta lähtien, kun taas RTI-mallissa sitä saa vasta kolmannella tasolla. (Björn ym. 2016).

3 Tukijärjestelmän taustatekijöitä

Oppilaille järjestettävän tuen tulee nykyisen ajattelutavan mukaan olla inklusiivista (Nykänen 2021). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu, että inklusioperiaate ohjaa perusopetuksen kehittämistä ja että opetuksen saatavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huoli (Opetushallitus 2014).

Inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen lisäksi nykyinen perusopetuslaki sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet alleviivaavat myös varhaisen puuttumisen merkitystä (Ahtiainen ym. 2012, 53; Oja 2012b). Tarkoituksena on tunnistaa ja kohdistaa tarvittavaa pedagogista tukea ja kiinnittää huomiota siihen, etteivät oppimisen ja koulunkäynnin haasteet lisäänty tai syvene ympäristötekijöiden seurauksena (Sandberg 2021).

3.1 Inklusio

Inklusio on käsitteenä kiistelty, eikä sille ole kyetty antamaan yleisesti hyväksyttyä määritelmää, vaan sen ajatellaan tarkoittavan eri asioita eri kulttuurien välillä (Nykänen, 2021). Erityisopetuksen strategiassa (2007) kuvaillaan inklusiivinen opetuksen olevan opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa tarvitsemaansa tukea oikeaan aikaan ja riittävästi. Lisäksi lähtökohtana on jokaisen oppilaan mahdollisuus opiskella yleisopetuksessa omassa lähikoulussaan (OPM 2007).

Väyrysen (2001) mukaan inklusio näyttää erilaiselta eri konteksteissa, joten sitä ei voi tarkastella niistä irrallisena. Esimerkiksi Intiassa inklusio sisältää vieläkin ajatuksen siitä, että koulu on myös tytöille, köyhille ja vammaisille (Takala 2011). Laajassa merkityksessään inklusion voidaan kuitenkin todeta tarkastelevan oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen näkökulmasta sitä, miten voidaan poistaa tai vähentää oppimisen ja osallistumisen esteitä (Väyrynen 2001) ja miten huomioidaan oppilaan tarve toimia tavallisessa kouluympäristössä ja yhteisössä vertaistensa kanssa (Eklund, Sundqvist, Lindell & Toppinen 2021). Kyseessä on siis jokaisen oppilaan yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon pohjautuva käsite (Sandberg 2021). Kansainvälisellä tasolla inklusio nähdään tavoiteltavana suuntana, sillä maailmalla on päädytty yhteisymmärrykseen siitä, että kouluista halutaan tehdä yhä inklusiivisempia (Nykänen, 2021).

Väyrynen (2001) viittaa artikkelissaan Ugandassa vuonna 1999 pidettyyn afrikkalaisen inklusion kehittäjien kurssiin, jossa inklusion käsitteelle laadittiin kattava kuvaus. Kuvauksen perusteella muodostettiin inklusion määritelmä, jossa inklusio kuvataan prosessina, jonka avulla oppilaiden tarpeisiin vastataan yleisopetuksessa. Oppilaille luodaan oppimismahdollisuuksia, joilla tuetaan oppilaiden valmistautumista elämään (Väyrynen 2001). Inklusiossa keskeisenä toimintatapana on se, että koulua ja koulutusjärjestelmiä muutetaan oppilaan tarpeisiin sopivaksi sen sijaan, että oppilaita pyrittäisiin muuttamaan (Väyrynen 2001; Takala 2011). Tuki on siis inklusiossa se, joka tuodaan oppilaan luokse sen sijaan, että oppilas itse siirtyisi tuen perässä erityisluokkiin tai -kouluihin (Takala 2011). Inklusion vastakohtana voidaan nähdä ulossulkeminen eli eksklusio (Takala, Lakkala & Äikäs 2011). Koulumaailmassa se tarkoittaa sitä, että tuen tarpeessa olevat oppilaat suljetaan opetuksen ulkopuolelle tai eristetään heidät erityiskouluun tai laitokseen (Takala ym. 2011, 15)

Ojan (2012b) mukaan kansainväliset suuntaviivat inklusioon ja integraatioon liittyvässä keskustelussa innoittivat myös Suomea kiinnittämään huomiota näihin toimintatapoihin. Taustavaikuttajina toimivat yhdenvertaisuutta, koulutuksellista tasa-arvoa ja muita yksilön osallisuuden toteutumista vahvistavat yhteiskunnalliset arvot (Oja 2012b). Vuonna 1993 YK:n jäsenmaat allekirjoittivat Vammaisten vuosikymmenen päätösasiakirjan, jonka tavoitteeksi kirjattiin täysimuotoinen integraatio järjestöön kuuluvien jäsenmaiden kouluissa (Hakala & Leivo 2015, 8–23; Saloviita, Murto & Naukkarinen 2001, 7–11).

Vuotta myöhemmin 92 valtiota allekirjoitti Salamancan sopimuksen, joka velvoittaa myös Suomea järjestämään erityisopetuksen kehitystä tiettyyn suuntaan (OPM 2007, 11). Salamancan sopimus (1994) sisältää tavoitteen integraation ja inklusion edistämisestä kouluissa siten, että yksilölle asetettavien vaatimusten sijaan olisi tarkasteltava yhteisölle kuuluvia vaatimuksia. Lisäksi vammaisten henkilöiden kohdalla olisi sopimuksen mukaan rajoitteiden sijaan keskityttävä heidän vahvuuksiinsa. Koulussa oppilaiden tulisi voida opiskella yleisopetuksen luokissa sen sijaan, että oppilaita eroteltaisiin erityisluokkiin. Sopimuksen tarkoituksena on siis kokonaisvaltainen koulun toimintakulttuurin muutos, joka ei koske vain erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. (UNESCO 1994).

Vaikka inklusion ajatellaan yleensä vastustavan erityisluokkia ja -kouluja, voi niissäkin Takalan, Äikkään ja Lakkalan (2020) mukaan olla paljon inklusiivisia elementtejä. Heidän mukaansa esimerkiksi oppimismahdollisuuksien monimuotoisuus sekä oppilaan ja hänen huolta-

jiensa mahdollisuus tehdä valintoja ovat osa inklusiivista ajattelua. He toteavat, että ei ole oikein, että oppilaalle tarjotaan yhtenä ainoana ”autuaaksi tekevänä” vaihtoehtona yleisopetusta (Takala, Äikäs & Lakkala 2020).

3.2 Varhainen puuttuminen osana opetusta

Ahtiainen ja kollegoiden (2012) mukaan varhaisen puuttumisen käsite koostuu kahdesta tekijästä: toisaalta pyritään jo hyvissä ajoin ennen kouluikää varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tukemaan oppimista, kehitystä ja käyttäytymistä. Toisaalta pyritään oppilaan kouluvuosien aikana havaitsemaan hyvissä ajoin mahdollisia opiskelun vaikeuksia enteileviä merkkejä ja aloittaa tukitoimet mahdollisimman nopeasti, etteivät kasvun ja oppimisen ongelmat paisu liian suuriksi (Ahtiainen ym. 2012; Lindh & Sinkkonen 2009).

Ennakointi on yleisestikin keskeinen osa organisaatioiden kehittämistä, sillä mitä nopeammin oppilaitosorganisaatio pystyy lukemaan muutoksia ympäröivässä yhteiskunnassa, sitä nopeammin ja helpommin siihen reagoiminen ja oikeanlaisten toimintamallien kehittäminen onnistuu (Oja 2012b). Varhaisella puuttumisella on kehittämisvaiheesta lähtien pyritty riskilasten tunnistamiseen ja mahdollisimman nopeaan interventioiden aloittamiseen, jotta ongelmien syveneminen ja pitkäaikaistuminen sekä syrjäytyminen saataisiin estettyä (Oja 2012b).

Pedagoginen arvio laaditaan, kun oppilaalle on tarjottu laajasti yleistä tukea, mutta se ei ole ollut riittävää, jolloin aletaan pohtia tuen tehostamisen tarvetta (Sandberg 2021). Lindh ja Sinkkonen (2009) toteavat, että kun oppilaan vaikeudet oppimisessa tai sopeutumisessa havaitaan varhain, on tilanteen ratkaisemiseksi käytössä monia vaihtoehtoisia keinoja, sillä ongelmat eivät ole vielä syventyneet. Tämän vuoksi painopiste pedagogisessa arvioinnissa siirtyy erityisopetuksesta perusopetuksen suuntaan, jossa yleisen tuen oppilaat pääsääntöisesti opiskelevat. Ongelmien syvenemisen ehkäisemiseksi erityisopettajan konsultointi ja opettajien välinen yhteistyö on tärkeää. (Lindh & Sinkkonen 2009).

4 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Suomalaisen koulujärjestelmän lähtökohtana on tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus (Vainikainen ym. 2018). Pyrkimyksenä on mahdollistaa koko ikäluokan kouluttautuminen mahdollisimman pitkälle riippumatta siitä, millaisista taustoista oppilaat tulevat (Vainikainen ym. 2018). Kantavana perusajatuksena on myös se, että oppilaan hyvinvointi on kaiken oppimisen edellytyksenä (Halinen 2008). Perusopetuslakiin (477/2003, 3 §) on kirjattu, että perusopetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Paras tapa huolehtia oppilaiden oppimisen edellytyksistä on tavallinen ja aidosti välittävä koulutyö, joka antaa tilaa myös leikille, ilolle ja yhteistyölle (Halinen 2008).

Tämän lisäksi jotkut oppilaat kuitenkin tarvitsevat myös erilaista tukea, jota koulussa voidaan antaa oppilashuollon, oppilaan ohjauksen, tukiopetuksen ja erityisopetuksen keinoin (Halinen 2008). Tukea voidaan antaa tarpeen mukaan esimerkiksi oppimisvaikeuksiin tai tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen tukemiseen, mikä auttaa oppilasta kuuntelemaan, harjoittelemaan ja oppimaan (Sandberg 2021). Vaikka varsinaisia oppimisen pulmia ei olisi, on oppilaalle tarjottava tarvittaessa tukea koulunkäyntiin eri oppimisympäristöissä, kuten välitunnilla tai käytävillä (Sandberg 2021).

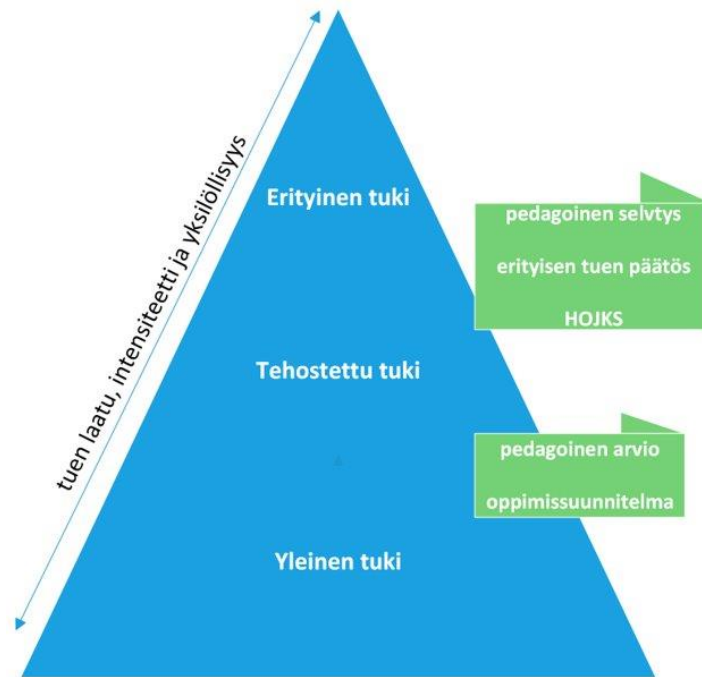
Kun aiempi kaksijakoinen erityisopetuksen järjestelmä muutettiin kolmiportaiseksi, alettiin sitä kutsua oppimisen ja koulunkäynnin tueksi (Jahnukainen 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu, että oppimisen ja koulunkäynnin tukea annetaan ongelmien monimuotoistumisen ja syvenemisen sekä pitkäaikaisvaikutusten estämiseksi. Koulun tehtävä on huolehtia siitä, että oppilaalla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia sekä oppimisessa että ryhmän jäsenenä toimimisessa. Lisäksi on tuettava oppilaan myönteistä kuvaa itsestä ja koulutyöstä (OPH 2014).

Perusopetuslain (642/2010, 30 §) mukaan opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu, että tuen tarpeen varhainen puuttuminen vaatii jatkuvaa oppilaan edistymisen arviointia. Lisäksi arvioinnissa tulee tarkastella myös opetuskäytäntöjen sopivuutta oppilaalle. Tarkastelun perusteella arvioidaan, voiko oppilaan oppimisen kannalta tehdä aikaisempaa toimivampia pedagogisia ratkaisuja (OPH 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) lukee, että tuki annetaan oppilaalle aina lähtökohtaisesti omassa opetusryhmässä, ellei oppilaan edun kannalta ole järkevämpää siirtyä toiseen kouluun tai luokkaan. Tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteistä ja tarpeen mukaisesti muuttuvaa. Oppilaan tuen tarve määrittelee sen, miten kauan ja minkä tasoisena tukea milloinkin annetaan. (OPH 2014). Sandberg (2021) toteaa, että on erityisen tärkeää huolehtia tuen jatkuvuudesta nivelvaiheissa, eli esimerkiksi esikoulusta ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. Tuen toimivuuden kannalta tärkeää on myös huoltajien kannustaminen oppilaan tukemiseen kotona, mikä helpottaa oppilasta saavuttamaan tavoitteensa (Sandberg 2021). Oppilaalla tai huoltajalla ei ole oikeutta kieltäytyä perusopetuslaissa säädetyn tuen vastaanottamisesta (Sandberg 2021).

4.1 Kolmiportainen tuki

Kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä otettiin käyttöön vuonna 2011, jolloin perusopetuslain uudistukset astuivat voimaan. (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015). Malli koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015; Oja 2012). Pösö, Kivirauma ja Heinonen (2012) toteavat, että yleisessä tuessa korostuu opettajan rooli eriyttäjänä ja koulun rooli ongelmien ennaltaehkäisijänä ja miellyttävän kouluilmapiirin luojana. Tehostettuun tukeen siirrytään, kun tarvitaan selvemmin yksilöityä tukea. Erityistä tukea puolestaan annetaan oppilaille, joiden tavoitteiden saavuttamiseksi ei riitä muut tukitoimet (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012). Yleisen tuen antaminen ei edellytä toimenpiteitä, kun taas tehostetun ja erityisen tuen pariin siirryttäessä tehdään erillinen päätös ja asianmukaiset toimenpiteet tuen aloittamisesta (Oja 2012a).



Kuva 1, Kolmiportainen tukimalli

Oja (2012a) toteaa, että kolmiportaisen tuen keskiössä on oppilaan yksilöllisyys, oppilastuntemus ja oppijalähtöisyys. Jokaiselle oppilaalle pyritään kohdentamaan käytössä olevista tukimuodoista sopiva, yksilöllinen kokonaisuus. Oppilaan yksilölliset tarpeet määrittävät tuen intensiteetin, laadun ja siihen käytettävän ajan. (Oja, 2012a). Opetushallitus (2021) linjaa, että annettavan tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteistä sekä tarpeen mukaisesti muuttuvaa. Tukea annetaan siis aina niin kauan sen tasoisena, kun oppilas sitä tarvitsee. (OPH 2021). Tuen tasoa voidaan tehostaa tai laskea vain porraskerrallaan, eli esimerkiksi yleisen tuen oppilas ei voi siirtyä suoraan erityisen tuen tasolle (Huhtanen 2011).

Ahtiainen ja kollegoiden (2012) mukaan kolmiportainen tukimalli eroaa aikaisemmasta siten, että uutena osatekijänä mukaan on tullut tehostettu tuki, kun aiemmin käytössä oli vain yleinen ja erityinen tuki. Heidän mukaansa tehostettu tuki sujuvoittaa oppilaan opiskelua riittävästi ja vähentää erityisen tuen päätösten määrää (Ahtiainen ym. 2012). Huhtanen (2011) toteaa, että tehostetun tuen lähtökohtana ei ole ainoastaan oppilaan oppimisen ja tuen parantaminen, vaan ajatuksena on myös opettajien jaksaminen työssä. Puuttamalla oppilaiden tuen tarpeisiin, selkiyttämällä lainsäädäntöä ja luomalla tehostetun tuen malli voidaan hänen mukaansa opettajan työtä helpottaa haastavien oppilaiden kohdalla. Kolmiportaisen tuen mallissa nimittäin pyritään puuttamaan varhain oppilaan tuen tarpeeseen ja ohjaamaan häntä suunnitellun tuen piiriin

(Huhtanen 2011). Tuen eri tasoilla voidaan käyttää samoja keinoja tuen tarjoamiseen (OPH 2014). Näitä perusopetuksessa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet (OPH 2014).

4.2 Yleinen tuki

Opetushallituksen (2014) mukaan yleinen tuki on ensisijainen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Tuki on tarkoitettu jokaiselle oppilaalle ja sitä annetaan tilapäisesti yksittäisten pedagogisten ratkaisujen tai ohjaus- ja tukitoimien muodossa (OPH, 2014). Tarkoituksena on vastata oppilaan tuen tarpeeseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, eli heti tuen tarpeen ilmetessä ja tuki pyritään järjestämään ensisijaisesti yleisopetuksessa (Takala, 2011; Sandberg 2021).

Lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta sekä oppimäärien yksilöllistämistä voidaan yleisen tuen antamisessa käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja (Opetushallitus, 2014). Yleisen tuen antamiseen ei liity säännöllisyyttä tai pitkäaikaista suunnitelmaa (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015). Yleisen tuen oppilaalle tosin voidaan tarvittaessa laatia henkilökohtainen oppimissuunnitelma, mutta se ei ole välttämätöntä (Sandberg 2021). Tuen järjestäjänä toimivat yhteistyössä opettajat sekä muu henkilöstö (OPH 2014).

4.3 Tehostettu tuki

Tehostettu tuki tarkoittaa yleisen ja erityisen tuen välimaastoon sijoittuvaa tukea (Huhtanen, 2011). Tarkoituksena on ehkäistä oppimisen ja sopeutumisen haasteiden määrällistä ja laadullista kasvamista puuttamalla niihin tarpeeksi ajoissa (Oja, 2012). Tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa ja pitkäjänteisempää ja sitä annetaan oppilaalle, jolle yleinen tuki ei ole riittävää (OPH 2014). Tuen muotoja voivat olla esimerkiksi eriyttäminen, tuki- ja samanaikaisopetus, osa-aikainen erityisopetus, oppilashuollon tehostaminen sekä riittävän pienten opetusryhmien muodostaminen opetuksen aikana. (OPM 2007).

Lisäksi tehostetun tuen tasolla opiskelevalle voidaan Sandbergin (2021) mukaan laatia opettajan toimesta painoalueet eriyttämisen menetelmänä. Niiden tarkoituksena on auttaa oppilasta keskittymään opinnoissa etenemisen kannalta keskeisiin sisältöihin. Painoalueet määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman ohjeistuksiin sekä paikallisen opetussuunnitelmaan perustuen. Painoalueiden mukaan opiskelu on viimeinen eriyttämisen keino ennen oppimäärän yksilöllistämistä eli osaamistavoitteiden vähentämistä. (Sandberg 2021).

Tehostetun tuen aloittaminen edellyttää pedagogisen arvion laatimista (OPH 2014). Arvioon kirjataan oppilaan oppimisen kokonaistilanne oppilaan, huoltajan ja koulun näkökulmasta sekä oppilaan saama yleinen tuki ja sen vaikutukset, oppilaan vahvuudet, mielenkiinnon kohteet, erityistarpeet ja oppimisvalmiudet. Sen lisäksi arvioidaan, millaisilla tukijärjestelmillä oppilasta voidaan tukea ja millaista tehostettua tukea oppilas tarvitsee (OPH 2014). Pedagogisessa arviossa voidaan hyödyntää eri alan asiantuntijoiden tietämystä, eli esimerkiksi kuntoutuksen ammattilaisten lausuntoja huoltajien luvalla (Sandberg 2021). Opetuksenjärjestäjän moniammatillinen työryhmä käsittelee pedagogisen arvion, ja tekee sen pohjalta päätöksen siitä, siirretäänkö oppilas tehostettuun tukeen vai onko yleinen tuki jatkossakin riittävää (Sandberg 2021).

Tehostettua tukea annetaan henkilökohtaisen oppimissuunnitelman mukaisesti, joka laaditaan ilmeisten esteiden puuttuessa yhteistyössä oppilaan ja huoltajan sekä tarvittaessa myös muun oppilaan laillisen edustajan kanssa (642/2010 16a §). Oppimissuunnitelma on oppilaan lähtötalanteen kartoittamiseen perustuva pedagoginen asiakirja (Huhtanen 2011). Siihen kirjataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus (OPH 2014). Se toimii Sandbergin (2021) pohjana oppilaan edistymisen havaitsemisessa ja arvioinnissa. Oppimissuunnitelmassa voidaan hyödyntää mahdollisia kuntoutussuunnitelmia tai muita suunnitelmia huoltajan luvalla. Oppilaan oma osuus suunnittelussa kasvaa yläkouluun siirryttäessä. (Sandberg 2021).

4.4 Erityinen tuki

Erityistä tukea tarjotaan oppilaalle, joka ei muulla tavoin saavuta asetettuja kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteita (Opetushallitus 2014). Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta sekä muusta perusopetuslain mukaisesta tuesta (Perusopetuslaki 642/2010, 17§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu, että erityisen tuen tarkoituksena on tarjota oppilaalle suunniteltua ja kokonaisvaltaista tukea oppivelvollisuuden suorittamisen ja peruskoulun jälkeisten opintojen mahdollistamiseksi. Tarkoituksena on myös vahvistaa oppilaan itsetuntoa, motivaatiota, mahdollisuutta onnistumisen ja oppimisen ilon kokemuksiin sekä tukea osallisuutta ja vastuunottoa (OPH 2014).

Opetushallituksen (2014) mukaan erityisen tuen tasolla on käytettävissä kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot. Tämä tarkoittaa sitä, että muiden tukimuotojen lisäksi erityisen tuen oppilaalla voi olla joko yleinen tai pidentetty oppivelvollisuus. Sen lisäksi oppilas voi opiskella joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain (OPH 2014). Jos oppilas opiskelee oppiaineittain, voi hän opiskella eri oppiaineissa joko yleisen tai tarvittaessa yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti (OPH 2014). Rämä (2021) mainitsee, että kun oppimäärän suorittaminen ei onnistu edes yksilöllistettynä, voidaan opetus järjestää toiminta-alueittain. Tällöin opiskelussa ei opiskella erillisiä oppiaineita, vaan oppimistavoitteet määritellään toiminta-alueittain. Näitä toiminta-alueita ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot sekä kognitiiviset taidot. (Rämä 2021).

Ennen erityisen tuen portaalle siirtymistä tehdään pedagoginen selvitys (OPH 2014). Selvitys laaditaan moniammatillisella yhteistyöllä eri tahon asiantuntijoiden kanssa, ja siinä hyödynnetään myös aikaisemmin laadittua pedagogista arviota. (OPH 2014). Selvitykseen kirjataan oppilaan opetuksesta vastaavien toimesta selvitys oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin etenemisestä sekä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa yhteistyöllä laadittava selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta sekä oppilaan kokonaistilanteesta (Sandberg 2021). Näiden pohjalta osana selvitystä opetuksen järjestäjä tekee kirjallisen arvion mahdollisesta erityisen tuen tarpeesta (Sandberg 2021). Pedagogisen selvityksen laatimisessa huomioidaan myös mahdolliset muut lausunnot, kuten psykologiset tai lääketieteelliset lausunnot tai esimerkiksi kuntoutussuunnitelmat tai muut suunnitelmat (Opetushallitus 2014). Myös huoltajien sekä oppilaan omat näkemykset on otettava huomioon (Ahtiainen ym. 2012).

Perusopetuslakiin (642/2010, 17 §) on kirjattu, että erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän on tehtävä kirjallinen päätös. Päätös on määräaikainen, ja erityisen tuen tarvetta on harkittava vähintään toisen luokan lopulla sekä ennen seitsemättä luokkaa (Ahtiainen ym. 2012). Erityisen tuen päätös perustuu pedagogisen selvityksen ohella myös mahdollisiin muihin selvityksiin ja siinä tuodaan ilmi tuen järjestämiseen liittyvät järjestelyt, jotka kirjataan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan eli HOJKS:iin (Ahtiainen ym. 2012). Opetushallitus (2014) linjaa, että HOJKS on ”kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, sisällöistä, opetusjärjestelyistä, pedagogisista menetelmistä sekä oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta.” (s. 67) Suunnitelmassa voidaan hyödyntää selvitysten lisäksi myös aiemmin laaditun oppimissuunnitelman sisältöä sekä oppilaan mahdollisia kuntoutussuunnitelmia tai muita suunnitelmia huoltajan luvalla (OPH, 2014).

5 Kolmiportainen tuki käytännössä

Seuraavaksi tuon esille tutkimuksia ja selvityksiä siitä, miten vuonna 2011 käyttöön otettu kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin mukainen toiminta on toteutunut suomalaisissa kouluissa. Tukimallin tarkoituksena oli alun perin muun muassa varhaisen puuttumisen tehostaminen sekä erityisopetuksen oppilaiden määrän vähentäminen tehostetun tuen avulla (Ahtiainen ym. 2012). Sen lisäksi ajatuksena oli lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja moniammatillista yhteistyötä sekä muuttaa tuen tarjonnan prosessia ja tehdä siitä läpinäkyvämpi (OKM 2014).

Suomessa käyttöön otetun mallin lisäksi tarkastelen myös RTI-mallia, josta kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli on saanut vaikutteita (Nykänen 2021). Suomalaisen tukijärjestelmän tavoin myös RTI-mallin tausta-ajatuksena on oppimisvaikeuksien syvenemisen ennaltaehkäisy varhaisessa vaiheessa tehostamalla tukea heti, kun se nähdään tarpeelliseksi (Fuchs & Fuchs 2007).

5.1 Kokemuksia järjestelmän toimivuudesta vuosina 2012 ja 2018

Rehtoreiden kokemuksia kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallista ja sen toimivuudesta on selvitetty vuonna 2012 suoritetulla laajalla rehtorikyselyllä (n=335), jonka teemana oli erityisopetusresurssit, oppilaiden koulunkäynnin tukeminen sekä tehostetun ja erityisen tuen järjestäminen (OKM 2014; Pulkkinen & Jahnukainen 2015). Sen tuloksia on myöhemmin verrattu vuonna 2018 lähetettyyn vastaavanlaisen kyselyn tuloksiin (OKM 2014; Vainikainen ym. 2018). Vuonna 2012 kyselyyn vastanneista suurin osa oli sitä mieltä, että opettajat ovat hyvin perillä kolmiportaisen tuen toteuttamisesta. Jotkut tosin raportoivat myös hankaluuksista hahmottaa eri tukimuotojen välisiä eroja. Tuolloin joka kymmenes vastanneista koki, ettei tukijärjestelmän uudistus ole toimiva. (OKM 2014). Vainikaisen ja kollegoiden (2018) mukaan

myöhemmin vuonna 2018 vertailumielessä toteutetussa vastaavanlaisessa kyselyssä yksi kolmesta rehtorista koki samoin.

Edellä mainittujen tulosten perusteella voidaan todeta, että oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva lakimuutos herätti aluksi innostusta, joka on myöhemmin tasaantunut. Siitä huolimatta suurin osa (66 %) rehtoreista oli vuoden 2018 kyselyn perusteella totesi lakimuutoksen olevan keskinkertaisesti tai hyvin toimiva. Tosin vastaava osuus vuoden 2012 kyselyyn vastanneista oli 89 prosenttia (Vainikainen ym. 2018). Innostus lakiuudistusta kohtaan on siis kaiken kaikkiaan lieventynyt vuosien saatossa.

5.2 Alueelliset erot tuen tarjonnassa

Kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän yhdeksi haasteeksi on koettu siihen liittyvien ohjeistusten epäselvyys ja ristiriitaisuudet perusopetuslain asetusten kanssa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ jätti toukokuussa 2021 nykyistä järjestelmää koskevan kantelun opetushallitukselle. Kantelun tarkoituksena on selvittää, ovatko opetushallituksen toimet olleet lain mukaisia, kun se ei ole tarkasti määritellyt, mitä erityiseen tukeen kuuluva erityisopetus käytännössä tarkoittaa, kuka on sitä kelpoinen antamaan ja mikä on tehostetun ja erityisen tuen välinen ero. Järjestön mukaan erityisen ja tehostetun tuen erona on se, että tehostetun tuen oppilaille annetaan erityisopetusta osa-aikaisena, ja erityisen tuen oppilaille kokoaikaisena. Tähän kaivattaisiin opetushallitukselta selkeää rajanvetoa. (OAJ 2021a).

Nykänen (2021) tutkii väitöskirjassaan opettajien ja rehtoreiden (n=20) kokemuksia tehostetusta tuesta osana kolmiportaista oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää. Hänen tutkimustulostensa perusteella tehostetun tuen yhtenä ongelmana nähtiin se, ettei sitä toteuteta koko maassa yhtenäisesti lain mukaan. Vastanneiden mukaan tehostettua tukea pitäisi vielä kehittää, yksinkertaistaa ja yhtenäistää. (Nykänen 2021).

Myös Vainikaisen ja kollegoiden (2018) tekemät tarkastelut osoittavat, että alueellisia eroja ilmenee tuen tarjonnassa. Pääkaupunkiseudun ulkopuolisessa Etelä-Suomessa tehostetun ja erityisen tuen raja vaikuttaa häilyvämmältä, kuin muualla Suomessa (Vainikainen ym. 2018). Kriteerit tehostetun ja erityisen tuen tarjonnassa eivät näytä olevan samat, sillä tehostettua tukea

annetaan muussa Etelä-Suomessa heikompi-tasoisille oppilaille, kuin pääkaupunkiseudulla ja muualla Suomessa (Vainikainen ym. 2018). Oppilaiden ja tuen tarvitsijoiden määrät ja profiilit vaihtelevat kouluittain, mikä voi olla yksi selittävät tekijä toisistaan poikkeavien tuen tarjonnan kriteerien taustalla (Paloniemi, Pulkkinen, Kärnä & Björn 2021).

5.3 Kolmiportainen tukimalli opettajan työssä

Nykäsen (2021) mukaan opettajakunnassa on vielä henkilöitä, jotka eivät täysin hallitse kolmiportaiseen tukimalliin liittyvää käsitteistöä. Tutkimuksen perusteella epäselvyydet näyttävät liittyvän erityisesti tuen tasolta toiselle siirtymiseen. Tutkimukseen osallistuneille opettajille ja rehtoreille on vielä epäselvää, milloin tehostetun tuen antaminen tulisi aloittaa ja toisaalta myös se, milloin tukea voidaan lieventää, eli siirtää oppilas alemmalle tasolle tuen portaissa (Nykänen 2021). Jotkut opettajat kokevat kaipaavansa koulutusta kolmiportaiseen tukeen liittyen (Mäki-Havulinna 2018; Nykänen 2021).

Nykäsen (2021) tutkimustuloksista päätellen lakiuudistuksen mukanaan tuomien käsitteiden haltuun ottaminen on osin tilannesidonnaista. Hän toteaa, että jotkut opettajista eivät ole työskennelleet lakiuudistusten astuessa voimaan ja he ovat jääneet vaille kunnollista perehdytystä. Joillakin ei puolestaan ole vielä ollut omassa luokassaan tehostetun tai erityisen tuen oppilaita. Erityisopettajat kokivat, että heillä käsitteet ovat jo hyvin hallinnassa (Nykänen, 2021). Isojen koulujen rehtorit delegoivat usein kolmiportaiseen tukeen ja oppilashuoltoon liittyvät toimet muille, eivätkä siksi ole niin perillä käsitteistä, kuin ne rehtorit, jotka työskentelevät pienessä koulussa tai osallistuvat muuten oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnitteluun, palaverihin ja organisointiin (Nykänen, 2021). Myös Paloniemen ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa ilmeni opettajien keskuudessa vallitsevaa epätietoisuutta tukijärjestelmän vastuualueiden jakautumisessa, mikä sai tuen prosessit näyttäytymään vähemmän sujuvilta niiden joukossa, jotka kokivat asiasta epävarmuutta.

Tehostetun tuen käsite on Nykäsen (2021) tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkökulmasta huoltajille vielä jopa pelottava käsite. Heidän mukaansa tehostettuun tukeen siirtymisestä puhuttaessa vanhemmat saattavat säikähtää, sillä siirtäminen sanana muistuttaa sitä, että oppilas

siirrettäisiin fyysisesti toiseen luokkaan tai kouluun. (Nykänen 2021). Eklund, Sundqvist, Lindell ja Toppinen (2020) tutkivat kahdeksan suomalaisen peruskoulun opettajan kokemuksia kolmiportaisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallista. Näiden opettajien kokemusten perusteella joidenkin huoltajien on usein vaikea hyväksyä lapsensa tuen tarve. He voivat jopa loukkaantua siitä, että opettaja tarjoaa vaihtoehtona tuen tehostamista. Näin tapahtuu etenkin silloin, kun on kyse erityisestä tuesta (Eklund ym. 2020). Peltonen (2008) toteaa, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on tärkeää olla yhteiset käsitteet ja tietopohja. Hänen mukaansa molemmilla osallistujilla on oltava tietoa uudistuksista ja opetussuunnitelman merkityksestä koulutyössä. Huoltajien osallistumisen kannalta on nimittäin tärkeää, että he tietävät perusasiat, joiden pohjalta voivat olla yhteistyössä osallisina (Peltonen 2008).

Nykänen (2021) mukaan tutkimukseen vastanneita huolettua opettajan valta-asema, ja se, että eri opettajat tehostavat tukea eri tavoin. Vastajien mukaan on vielä olemassa paljon vaihtelua siinä, miten tehostettuun tukeen liittyviä työtehtäviä toteutetaan. Heitä mietityttää, kuka on viimekädessä vastuussa mistäkin. Erityisopettajat kokivat, etteivät he halua olla luokanopettajien ohjeistajia ja esimiehiä. Jotkut opettajat kokivat, etteivät kaikki kollegat tee tehtäviään liittyen tehostettuun tukeen. Rehtorit ja opettajat pohtivat, saako tehostetun tuen toteutuminen olla kiinni opettajan jaksamisesta tai osaamisen tasosta. (Nykänen 2021).

Paloniemen ja kollegoiden (2021) mukaan tuen tehostuessa erityisopettajan rooli pedagogisessa dokumentoinnissa kasvaa. Yleisen ja tehostetun tuen portailla luokanopettajan on yleensä päävastuussa dokumentoinnissa (Paloniemi ym. 2021). Mäki-Havulinna mukaan opettajat kuitenkin ulkoistavat tuen prosessin ja sen toteuttamisen helposti erityisopettajalle, jos he eivät itse hallitse tukijärjestelmää (Mäki-Havulinna 2018). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) laatiman selvityksen perusteella erityisopettajat ovat päävastuussa eri dokumenttien laatimisessa, sillä heillä on tehtävään paras koulutus. Erityisopettajat tekevät useimmiten pedagogiset arviot ja oppimissuunnitelmat. Pedagogisiin selvityksiin puolestaan osallistuu erityisopettajien lisäksi useimmiten myös erityisluokanopettajat, kun taas luokan- ja aineenopettajat ovat osallistuneet HOJKS:ien laatimiseen. (OKM 2014).

Paloniemen ja kollegoiden (2021) laatiman tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat (n=283) osallistuvat yleiseen ja tehostettuun tukeen liittyvien dokumenttien laatimiseen siitäkin huolimatta, että päävastuu on luokanopettajalla. Vaikka erityisopettajilla on dokumentointiin paras koulutus, tavoitteena on vahvistaa luokan- ja aineenopettajien vastuuta ja osaamista pedagogis-

ten dokumenttien laadinnassa (OKM 2014). Jos erityisopettaja jätetään yksin ilman kollegiaalista tukea ja apua suunnittelemaan ja toteuttamaan tuen prosesseja, käy tehtävässä onnistuminen mahdottomaksi (Mäki-Havulinna 2018).

Tehostettuun tukeen liittyvät asiakirjat ja dokumentoinnit näyttäytyvät koulun henkilökunnan mielestä työläiltä (Nykänen 2021; OKM 2014). Tuen tehostaminen voi joissain tapauksissa jopa jäädä tekemättä, koska opettaja ei jaksakaan tehdä paperitöitä (Nykänen 2021). Dokumentoinnin työläys tulee esille myös Eklundin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa. Kaikki tutkimukseen osallistuneista opettajista mainitsivat jatkuvan dokumentoinnin vievän aikaa, jonka he mielellään käyttäisivät opetuksen eriyttämisen suunnitteluun (Eklund ym. 2020). Pedagogiset dokumentit itsessään koettiin Paloniemen ja kollegoiden (2021) tutkimukseen osallistuneiden joukossa hyödylliseksi työkaluksi erityisopettajan ja luokanopettajan välisessä yhteistyössä, mutta tutkittavat kokivat vaikeaksi löytää aikaa luokanopettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön tuen suunnittelussa ja toteutuksessa (Paloniemi ym. 2021).

Eklund ja kollegat (2020) toteavat, että haasteena on myös kaikkien oppilaiden tasapuolinen huomioiminen, sillä puolet vastanneista opettajista kokevat jatkuvan dokumentoinnin ja tuen tarvitsijoihin keskittymisen olevan pois oppilailta, jotka edistyvät opiskelussa nopeammin. He jäävät usein vaille riittävää haastetta, kun opettaja priorisoi ensimmäisenä tuen tarvitsijoihin (Eklund ym. 2020). Nykäsen (2021) mukaan jotkut opettajat kokevat myös, ettei riittäviä tukitoimia ole saatavilla. He ovat jopa saattaneet kirjata suunnitelmiin tukitoimia, joiden tietävät olevan mahdottomia toteuttaa käytännössä. Ajan myötä kirjausten sisältö on kuitenkin vastanneiden opettajien mukaan realisoitunut (Nykänen 2021). Realisoitunut ote dokumentoinnissa käy ilmi myös Paloniemen ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa, johon osallistuneet erityisopettajat kertoivat laativansa pedagogisia dokumentteja sillä ajatuksella, että koulun resurssit riittävät tukitoimien järjestämiseen.

Perusopetuksen yleisenä tavoitteena on ollut vähentää erityisopetuksen oppilaiden opiskelua erityisopetuksen ryhmissä ja lisätä yleisopetuksen ryhmissä opiskelua (Kirjavainen & Jahnukainen 2014). Tämä vaatii kuitenkin järjestelyjä, jotta yleisopetukseen siirtäminen on järkevää. Vuoden 2012 rehtorikyselyssä tiedusteltiin merkittävimpiä esteitä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osallistumiselle yleisopetuksen ryhmän opetukseen. Rehtoreita pyydettiin nimeämään esteistä kaksi suurinta. Merkittävimpinä esteinä mainittiin liian suuret opetusryhmät ja opetta-

jiien ajan puute kaikkien oppilaiden tukemisessa. Monet vastanneista kokivat esteeksi myös oppilaan liian suuret käyttäytymisen ongelmat tai opetuksen yksilöllistämisen vaikeuden yleisopetuksessa. (Pulkkinen & Jahnukainen 2015).

5.4 Tukijärjestelmän vahvuudet

Lisääntyneestä suunnittelutyön määrästä huolimatta jatkuvassa dokumentoinnissa on nähty myös positiivisia vaikutuksia, sillä sen on koettu lisäävän yhdenmukaisuutta, selkeyttä ja inklusiivisuutta sekä helpottavan tuen määrän arviointia (OKM 2014). Tehostetun tuen myötä suunnitelmallisuus ja johdonmukaisuus ovat lisääntyneet tuen antamisessa (Nykänen 2021; Paloniemi ym. 2021). Kirjaaminen ja dokumentointi on lisännyt järjestelmällisyyttä ja loogisuutta tuen järjestämisessä (Nykänen 2021). Se on koettu hyödylliseksi myös silloin, kun oppilas siirtyy koulusta toiseen ja hänen mukanaan saadaan aikaisempi tukihistoria, jolloin uusi opettaja voi heti jatkaa oppilaan tukemista hänen tarpeidensa mukaisesti (Nykänen 2021). Pedagogisen dokumentoinnin hyödyt näkyvät myös erityisopettajien ja luokanopettajien sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (Paloniemi ym. 2021).

Nykänen (2021) tutkimustuloksista käy ilmi, että tehostetun tuen antaminen on vaikuttanut positiivisesti oppilaiden koulunkäyntiin. Hänen mukaansa oppilaan oikeusturva on parantunut ja varmentunut, ja hänet kohdataan aikaisempaa yksilöllisemmin. Lisäksi luokan kertaamisen tarve on vähentynyt, sillä tehostettu tuki on mahdollistanut monelle oppilaalle yleisopetuksesta selviämisen. (Nykänen 2021) Tehostetun tuen tukitoimista esimerkiksi tuen tarpeen mukaisesti jaetuissa ryhmissä opiskelu on lisännyt työrauhaa, sillä opetusta on tällöin voitu antaa yksilöllisemmin ja jokaiselle on löydetty sopiva oppimisen tahti (Nykänen 2021). Tuen keinojen valikoima on opettajien kokemusten perusteella laajentunut kohti eriyttävämpiä ja joustavampia tuen muotoja. Oppiminen on syvempää, tehokkaampaa ja nopeampaa, kun tukitoimet on suunniteltu ja kohdistettu oikein. Tuen antaminen näkyy positiivisesti oppilaan oppimisessa ja motivaatiossa, ja oppilaan käsitys itsestä oppijana kohenee.

Kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin ideana ei ole antaa selkeitä ohjeita siihen, miten tukea tulee tarjota, vaan tarkoituksena on luoda sovellettavissa oleva struktuuri

tuen tarjonnalle (Björn ym. 2016; Paloniemi ym. 2021). Paloniemen ja kollegoiden (2021) tutkimus osoittaa, että erityisopettajat tarjoavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea monipuolisilla menetelmillä jokaisella tuen tasolla. Tämä sopii ajatukseen siitä, että tukijärjestelmä toimii mallina, jonka puitteissa tuki tarjotaan jatkumona ja oppilaan tarpeiden mukaan yksilöitynä (Paloniemi ym. 2021).

7. Tulosten tarkastelua

Tässä tutkielmassa esiin tuodut tulokset osoittavat, että kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä vaatii vielä kehittämistä, vaikka lakiuudistus onkin tuonut mukanaan paljon hyvää. Jatkoa ajatellen kehittämisessä tulisi huomioida aikaisempaa paremmin alueellisen tasa-arvon toteutuminen sekä osaavien asiantuntijoiden saatavuuden että taloudellisten resurssien näkökulmasta (Vainikainen ym. 2018).

Tuen järjestelmään liittyvät käsitteet ja toimintatavat ovat opettajilla vielä osittain hukassa. Yleistä tukea ohjeistetaan antamaan välittömästi tuen tarpeen ilmetessä, mutta tehostetun ja erityisen tuen kohdalla ohjeistus ei ole niin selvä. Selvemmat ohjeistukset voisivat yhdenmukaistaa tuen tarjonnan käytäntöjä eri kuntien välillä, mutta toisaalta ne rajoittaisivat opettajan autonomiaa. Selkeämmät ohjeet kuitenkin varmasti helpottaisivat opettajan työtaakkaa, sillä opettajat voisivat hankalissa ja epäselvissäkin tilanteissa tukeutua yleisiin ohjeistuksiin. Lisäksi ne yhdenmukaistaisivat oppilaiden tuen saannin käytänteitä ja näin ollen asettaisivat oppilaat nykyistä tasavertaisempaan asemaan. Perusopetuslain (163/2022, 3a §) mukaan perusopetusta suunniteltaessa, järjestettäessä ja siitä päätettäessä on ensisijaisesti huomioitava lapsen etu. Lapsen edun mukaista ei ole se, että avoimet ohjeistukset mahdollistavat säästötoimenpiteet, jotka vievät resursseja tuen tarjonnasta ja jättävät oppilaat vaille riittävää tukea.

Yhtenä ajatuksena kolmiportaista oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää suunnitellessa oli myös opettajien jaksamisen parantaminen selkeyttämällä tuen tarjonnan prosesseja (Huhtanen 2011). Paloniemen ja kollegoiden (2021) tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat kokivatkin järjestelmällisemmän pedagogisen dokumentoinnin hyödylliseksi moniammatillista yhteistyötä ajatellen, mutta toisaalta yhteistyön tekemiselle oli vaikea löytää aikaa. Dokumentointi koettiin useiden tutkittavien joukossa työlääksi ja aikaa vieväksi (Eklund ym. 2020; Nykänen 2021; OKM 2014). Lisäksi jotkut opettajat kokivat, että dokumentointi vie aikaa, jonka he muuten käyttäisivät muun muassa opetuksen eriyttämisen suunnitteluun (Eklund ym. 202). Näiden tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin järjestelmällisyys koetaan hyödylliseksi, mutta toisaalta työlääksi. Samansuuntaisia tuloksia ilmeni myös RTI-mallia koskevista tutkimuksista (Johnson & Smith 2008; Werts, Carpenter & Fewell 2014).

Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvän lakiuudistuksen yhtenä ajatuksena oli myös varhaisen puuttumisen tehostaminen (OPM 2007). Tutkimustulosten perusteella varhainen puuttuminen on osaltaan helpottunut, sillä opettajien kokemusten perusteella tuen suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys ovat lisääntyneet lakimuutoksen myötä (Nykänen 2021). Kuten jo mainittua, opettajien ja rehtoreiden kokemusten perusteella kasvanut työmäärä aiheuttaa vaikeuksia tuen tarjonnan prosesseissa. Se herättääkin pohtimaan, voisiko varhaista puuttumista jotenkin helpottaa opettajan työssä. Yleinen tuki ei toki vaadi toimenpiteitä (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015), jolloin oppilaan tuen tarpeeseen voidaan puuttua välittömästi. Jos oppilas kuitenkin tarvitsee tehostetumpaa tukea, ei tunnu reilulta, että hän jää siitä paitsi opettajan suuren työmäärän vuoksi. Tehostettu tuki vaikuttaa olevan teoriassa toimiva ratkaisu, joka nykyistä paremmin onnistuakseen vaatisi kouluille ja opetushenkilökunnalle enemmän resursseja.

Opettajien suhtautumisessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistukseen voidaan havaita joissain opettajissa vastarintaa ja toisissa epävarmuutta (Nykänen 2021). Ahtiainen (2015) mukaan uusien toimintatapojen ja työnjakojen omaksuminen on kuormittava ja energiaa vievä prosessi. Hän tuo ilmi ajatuksen siitä, että uuden tilanteen edessä voi olla helppo piiloutua muun muassa resurssipulan taakse sen sijaan, että tehtäisiin rohkeasti konkreettisia uudistuksia ja kohdattaisiin uusia haasteita. Jos uudet toimintamuodot yritetään suoraan lisätä jo olemassa olevien käytäntöjen joukkoon, on resurssipula sekä toimintaa vaikeuttavat tavat, tekijät ja tottumukset varmasti muutoksessa mukana. (Ahtiainen 2015). Jos opettajat tai rehtori ovat työskennelleet ennen lakiuudistusta jo pitkän aikaa vanhojen käytänteiden mukaisesti, voi muutos olla vaikea ottaa vastaan. Toimivaksi koetuista tavoista voi olla vaikea päästää irti, vaikka se voisi vapauttaa resursseja ja helpottaa uuden mallin mukaan toimimista. Uuteen ja tuntemattomaan heittäytyminen vaatii rohkeutta ja voimavaroja, mutta se voi kenties pitkällä aikavälillä kantaa hedelmää.

8. Pohdinta

Aloitin tutkielman tekemisen prosessin jo viime keväänä, koska tarkoitukseni oli alun perin kirjoittaa se valmiiksi kesän aikana. Suunnitelmat kuitenkin muuttuivat, mutta aloitin kirjallisuuden tutustumisen jo tuolloin. Aiheen valinta selkeytyi, kun aloin lukea siihen liittyvää kirjallisuutta. Kirjoittamisen aloittaminen tuntui siinä mielessä mukavalta, että olin ehtinyt jo hie- man perehtyä aiheeseen ja kypsyttellä ajatuksiani jo jonkin aikaa. Kirjoitusprosessi on ollut pää- osin mielekästä, koska olen jakanut työn niin pitkälle aikavälille. Minulla on ollut mukavasti aikaa pohtia asioita aiheeseen liittyen ja pitää välillä taukoa kirjoittamisesta.

Tarkoitukseni oli laatia mahdollisimman objektiivinen kokonaiskuva kolmiportaisen tuki- mallin toteutumisesta, mutta tiedostan, että omat lähtökohdat ja ajatukset vaikuttavat tutkiel- mani sisältöön. Julkisessa keskustelussa tuodaan usein esille kolmiportaisen tukimallin haas- teita ja ongelmakohtia, jotka ovat varmasti todellisuutta. Olen itsekin saanut sellaisen mieliku- van jo ennen tutkielman kirjoittamista, että oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen liittyy val- tavasti haasteita tämän päivän koulumaailmassa. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ollut maalata epätoivoista kuvaa nykypäivän tuen tarjonnasta, vaan nostaa esille olemassa olevia tutkimustu- loksia käyttäen monipuolisesti erilaisia lähteitä. Olen kirjoittanut enemmän tukimalliin liitty- vistä haasteista, koska niitä ilmeni lukemassani kirjallisuudessa runsaammin. Jotta tutkimus olisi luotettava, olen käyttänyt tieteellisesti vertaisarvioituja lähteitä ja pyrkinyt siihen, että eri lähteet keskustelevat keskenään luoden kokonaiskuvaa aiheesta. Olen myös pyrkinyt hyödyn- tämään mahdollisimman tuoretta tutkimuskirjallisuutta ja viittaan työssäni useampaan tutki- mukseen, jotka ovat ilmestyneet vasta viimeisen parin vuoden aikana.

Tutkimustulokset herättivät pohtimaan, mitkä haasteet liittyvät suoraan oppimisen ja koulun- käynnin lakiuudistukseen ja missä määrin on kyse esimerkiksi resurssipulasta. Erityisopetuk- seen siirrettävien oppilaiden määrän kasvun myötä tavoitteena oli muun muassa erityisen tuen oppilaiden määrän vähentäminen lievemman, eli tehostetun tuen keinoin (OPM 2007). Resurs- sien vapauttaminen oli siis yhtenä tausta-ajatuksena, kun oppimisen ja koulunkäynnin lakiuu- distusta alettiin suunnitella. Vaikuttaa kuitenkin siltä, ettei resursseja ole päässyt vapautumaan

toivotulla tavalla, sillä hyvin monessa tutkimuksessa uuden tukijärjestelmän toteutumiseen liittyen mainittiin yhtenä haasteena resurssien puute tuen tarjonnassa. Järjestelmään liittyvät prosessit nähdään hyödyllisinä, mutta niille ei ole riittävästi aikaa.

Kun verrataan kolmiportaisen tukimallin ja RTI-mallin toteutumista, voidaan huomata samansuuntaisia vahvuuksia ja haasteita. Resurssien puute ilmenee molemmissa tapauksissa yhtenä merkittävänä ongelmana. Lisäksi yhdysvaltalaiset opettajat raportoivat suomalaisten lailla lisäkoulutuksen tarpeesta tukimalliin liittyen (Werts, Carpenter & Fewell 2014). RTI-malliin liittyvät tarkemmat ohjeistukset ovat kuitenkin selkeyttäneet opettajien työtä ja helpottaneet tuen tarpeiden tunnistamista (Werts, Carpenter & Fewell 2014) ja tehostaneet resurssien käyttöä (Johnson & Smith 2008). Suomessa nykyinen tukimalli näyttää aiheuttavan epäselvyyksiä siitä, kuka on vastuussa mistäkin ja kenelle mitäkin tukea tulisi antaa, vaikka dokumentointi itsessään onkin koettu monella tapaa hyödylliseksi.

Suomalaiseen tuen järjestelmään liittyvä epäselvä tilanne herättää pohtimaan ohjeistusten tarkkuuden merkitystä. Yhdysvaltojen RTI-mallia koskevissa tutkimuksissa ei mainittu huolta alueellisista eroista tuen tarjonnassa. Pohdittavaksi jää, voisiko se johtua ainakin osittain siitä, että ohjeistukset ovat selkeämmät ja tiukemmat Suomen malliin verrattuna. Kolmiportaisen tukimallin toteuttaminen on herättänyt suomalaisessa opetushenkilöstössä huolen alueellisesta epätasavertaisuudesta. Avoimet ohjeet mahdollistavat monenlaiset tulkinnat, jolloin oppilaat joutuvat väistämättä epätasavertaiseen asemaan. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tason ei pitäisi olla siitä kiinni, missä koulussa tai kunnassa lapsi tai nuori opiskelee. Selkeät ohjeistukset voisivat yhdenmukaistaa oppilaiden mahdollisuuksia saada oikeanlaista tukea. Toisaalta tarkat ohjeet voisivat rajoittaa opettajan autonomista asemaa. Jotkut opettajat kuitenkin itsekin raportoivat selvempien ohjeiden tarpeesta. Olisi tärkeää kysyä kentällä työskenteleviltä opetusalan ammattilaisilta, minkälaiset muutokset voisivat helpottaa tuen tarjonnan prosesseja. Heillä on aiheesta ajankohtaista tietoa ja käytännön kokemusta.

Nykyisen tilanteen helpottamiseksi voisi pohtia myös sitä, millä tavoin dokumentointia voisi keventää tai miten paljon siihen tulisi varata aikaa opettajan työstä. Jos aikaa dokumentoinnille on varattu lukujärjestyksestä liian vähän suhteessa sen tuottamaan työmäärään, ovat vaatimukset luonnollisesti kohtuuttomat, sillä opettajan työhön liittyy jo muutenkin paljon oppituntien ulkopuolista työtä. Pahimmassa tapauksessa tuen tehostaminen jää tekemättä sen tarpeellisuudesta huolimatta, jos opettajalla ei ole voimavaroja sen edellyttämien paperitöiden tekemiseen

(Nykänen 2021). Tällaisessa tilanteessa maksumieheksi joutuu lopulta oppilas, jonka oppimisen ja koulunkäynnin haasteet voivat jopa syventyä riittävän varhaisen tuen puutteen seurauksena.

Vaikka kolmiportaisesta tukimallista tulee ensimmäisenä mieleen lisääntynyt työmäärä ja resurssipula, ilmeni lukemissani tutkimuksissa myös paljon sen mukanaan tuomia hyviä puolia. Järjestelmällisen dokumentoinnin hyödyt ovat merkittäviä ja ne on hyvä huomioida, kun tuen järjestelmien halutaan kehittää. Oppilaan oikeusturvan paraneminen ja yksilöllisempi huomiointi ovat merkittäviä parannuksia, joista kannattaisi pitää kiinni. Muutokset nykyiseen tilanteeseen vaikuttavat kuitenkin tarpeelliselta, jotta oppilaita ei jää heitteille tuen tarpeidensa kanssa. Opettajien kasvanut työmäärä ei tee hyvää kenellekään. Luokan ilmapiiri voi kärsiä, jos opettaja on jatkuvasti kiireinen tai uupunut. Jos kaikki työaika menee raporttien ja selvitysten kirjoittamiseen tai tuen suunnitteluun, ei esimerkiksi oppilaiden kiireettömälle kohtaamiselle jää välttämättä tarpeeksi aikaa.

Tutkielman kirjoittaminen oli minulle monella tapaa opettavainen kokemus. Opin lisää tieteellisestä kirjoittamisesta ja tutkielmani aiheesta. Ajattelin etukäteen, että aihe alkaa varmasti kylästyttämään työskentelyni aikana, mutta toisin kävi. Pidän aihetta edelleen sen verran mielenkiintoisena, että voisin jatkaa sen käsittelyä pro gradu -tutkielmassani. Haluaisin keskittyä siinäkin opettajien näkökulmaan. Uskon, että heillä on kokemusta ja sanottavaa kolmiportaisen tuen malliin liittyen. Opettajien näkökulma kiinnostaa myös siksi, että itsekin tulen todennäköisesti työskentelemään luokanopettajana muutaman vuoden kuluttua. Tutkimus voisi keskittyä esimerkiksi pelkästään luokan- tai erityisopettajien kokemuksiin, tai sitten yleisesti alakoulun opettajien ja rehtoreiden kokemuksiin. Aihetta voisi rajata esimerkiksi keskittymällä vain yhteen tuen tasoon tai esimerkiksi tietynlaisiin oppimisvaikeuksiin ja tarkastella opettajien kokemuksia sellaisista näkökulmista.

Lähteet

- Ahtiainen, R. (2015) Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen M-P. (2015) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., . . . Österlund, I. (2012) *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. (2016) The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning disability quarterly*. 39(1). 58–66.
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen, H. (2021) A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the tree-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 729–742.
- Fuchs, D & Fuchs, L. (2006) Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading research quarterly*. 41(1). 93–99.
- Fuchs, L. & Fuchs, D. (2007) A Model for Implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5). 14–20.
- Halinen, I. (2008) Esipuhe teoksessa Peltonen, H. (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. (3. uud. p.) 7–9. Opetushallitus.
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015) Perusopetuslain erityisopetusta koskevat muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen M. (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Huhtanen, K. (2011) *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Jahnukainen, M. (2021) Erytisopetus ja oppivelvollisuus: Kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen. *Koulu ja menneisyys*, 58, 38–65.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012) Erytisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (13., täysin uud. p.) 15–54. Tampere: Vastapaino.

- Johnson, E. S., & Smith, L. (2008) Implementation of response to intervention at middle school: Challenges and potential benefits. *Teaching Exceptional Children*, 40(3), 46-52. Haettu osoitteesta: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/implementation-response-intervention-at-middle/docview/201141250/se-2?accountid=13031>
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014) Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 45(2), 152–166.
- Kivirauma, J. (2015) Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. (3. uud. p.) 25–45. Jyväskylä: PS-kustannus
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (24.6.2010/642) Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lindth, R. & Sinkkonen, H-M. (2009) *Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press
- Mäki-Havulinna, J. (2018) *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. (väitöskirja) Tampereen yliopisto.
- Nykänen, H. (2021) *Veteen piirretty viiva: Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa*. (väitöskirja) University of Oulu.
- Oja, K. (2012a) Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa Oja, K. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. 17–31. Jyväskylä: PS-kustannus
- Oja, K. (2012b) Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, K. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. 36–62. Jyväskylä: PS-kustannus
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2021) *Kantelu Opetushallituksen neuvonnasta ja ohjauksesta sekä määräyksistä koskien perusopetuksen erityistä tukea*. Haettu 2.3.2022 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankoh-taista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/oaj-jatti-kantelun-opetushallituksen-toimista--tukea-tarvitsevia-oppilaita-jaa-heitteille/>
- 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
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014) *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2014:12. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017) *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa*. Kehittämissryhmän lopuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Haettu osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Opetusministeriö (2007) *Erytisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>

Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E. & Björn P. M. (2021) The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. *Scandinavian journal of educational research* (ahead-of-print) 1–16.

Perusopetuslaki (24.6.2010/642) Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=642%2F2010#Pidm45237816278912>

Pesonen, H., Ojala, T., Ikonen, T. & Kontu, E. (2015) Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen M-P. (2015) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015) Erytisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen M-P. (2015) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Rämä, I. (2021) Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston selvitys. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2021:1. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oppimisen_edistymisen_seuraaminen_ja_arviointi_toiminta-alueittain_jarjestettavassa_opetuksessa.pdf

Salminen, A. (2011) *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.

Sandberg, E. (2021) *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala, M. (2011) Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. 21–33. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2021) Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus

- Takala, M., Äikäs, a. & Lakkala, S. (2020) Esipuhe. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. 7–8. Jyväskylä: PS-kustannus
- Unesco (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vainikainen, M., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Heinonen, N., ... Hotulainen, R. (2018) *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston kanslia.
- Vaughn, S. & Fuchs, L. (2003) Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems. *Learning disabilities research and practice*, 18(3), 137–146.
- Väyrynen, S. (2001) Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. 12–29. Jyväskylä: PS-kustannus
- Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014) Barriers and benefits to response to intervention: Perceptions of special education teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 33(2), 3–11. Haettu osoitteesta: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/barriers-benefits-response-intervention/docview/1543286753/se-2?accountid=13031>