

Valmistuvien luokanopettajien kokemuksia oppilaan tuen tarpeen havainnoinnista ja sen prosessista:

”Sit sut heitetään tonne susille vaa”

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Annika Haavisto
Pauliina Hyvärinen

4.5.2023
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede / Opettajankoulutuslaitos

Tekijät: Annika Haavisto ja Pauliina Hyvärinen

Otsikko: Valmistuvien luokanopettajien kokemuksia oppilaan tuen tarpeen havainnoinnista ja sen prosessista: ”Sit sut heitetään tonne susille vaa”

Ohjaaja: yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

Sivumäärä: 82 sivua, 2 liitesivua

Päivämäärä: 4.5.2023

Tiivistelmä

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, mitä valmiuksia valmistuvilla luokanopettajaopiskelijoilla on tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamisessa sekä millaisia käsityksiä heillä on oppilaan tuen toteuttamisesta ja miten he toimivat tilanteessa, jossa he kokevat, etteivät omat taidot riitä. Toivomme tutkimuksemme herättävän kiinnostusta tieteellisiin jatkotutkimuksiin. Ehdottaisimme tutkittavaksi laajaa opetussuunnitelman tutkielmaa, jossa käsiteltäisiin sitä, miten eri yliopistojen luokanopettajaopinnoissa näkyy oppilaan tukemisen prosessi ja miten se toteutuu käytännössä.

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Aineisto kerättiin haastattelemalla valmistuvia luokanopettajaopiskelijoita. Haastattelut toteutimme teemahaastatteluina, jonka luonteeseen kuuluu, ettei siinä ole määritelty tarkkoja kysymysten muotoa tai järjestystä. Aineisto kerättiin tammikuussa 2023, litteroitiin ja analysoitiin sisällönanalyysi – menetelmän avulla.

Tutkimuksemme teoriatausta sisältää tietoa oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Siihen liittyy tuen kolmiportainen malli sekä inklusio. Käsittelemme teoriapohjassa oppilaiden erilaisia oppimisvaikeuksia ja oppimisen erilaisia haasteita. Lopuksi tarkastelun kohteeksi nousee opettajankoulutus ja opettajan ammatillinen kompetenssi.

Tutkimustulosten mukaan valmistuvat luokanopettajaopiskelijat osaavat nimetä ja tunnistaa oppilaiden oppimisvaikeuksia. Valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksen puute vaikutti suoraan heidän arvioihinsa siitä, miten he arvioivat omia tietojaan oppilaan koulunkäynnin tukemisessa. Arvioitaessa haastateltavien kykyä tukea oppilaan koulunkäyntiä löysimme neljä pääteemaa, joiden ympärille vastaukset rakentuivat. Yhteistyön merkitys nousi esiin valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden pohtiessa mitä tehdä, kun taidot eivät riitä. Viimeisenä tutkimustuloksena selvisi, että perustutkintokoulutuksessa opiskellaan erityispedagogiikkaa valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden mielestä liian vähän. Haastateltavat kaipaavat lisää kursseja ja konkreettista harjoittelua tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen.

Avainsanat: Eriyttäminen, inklusio, kolmiportainen tuki, kompetenssi, luokanopettajankoulutus

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Johdanto | 5 |
| 2 | Pedagoginen tuki koulussa | 10 |
| 2.1 | Oppimisen ja koulunkäynnin tuki | 10 |
| 2.2 | Kolmiportainen tuki | 13 |
| 2.3 | Inklusio | 17 |
| 3 | Oppimisvaikeudet | 21 |
| 3.1 | Tarkkaavaisuuden vaikeudet | 21 |
| 3.2 | Hahmottamisen vaikeudet | 23 |
| 3.3 | Tunnesäätely | 25 |
| 3.4 | Motoriset vaikeudet | 26 |
| 3.5 | Matemaattiset oppimisvaikeudet | 28 |
| 3.6 | Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet | 29 |
| 4 | Opettajankoulutus | 31 |
| 4.1 | Opettajankoulutus Suomessa | 31 |
| 4.2 | Opettajan ammatillinen kompetenssi | 32 |
| 5 | Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma | 35 |
| 6 | Tutkimuksen toteutus | 36 |
| 6.1 | Laadullinen tutkimus | 36 |
| 6.2 | Teemahaastattelu | 38 |
| 6.3 | Tutkimushenkilöt ja aineiston kerääminen | 40 |
| 6.4 | Aineiston analysointi | 41 |
| 6.5 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 44 |
| 7 | Tulokset | 46 |
| 7.1 | Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet tukea tarvitsevan oppilaan tunnistamisessa | 46 |
| 7.2 | Luokanopettajaopiskelijoiden arviot omista tiedoistaan tukea oppilaan koulunkäyntiä | 50 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 7.3 | Luokanopettajaopiskelijoiden arvioita omista keinoistaan tukea oppilaan koulunkäyntiä | 53 |
| 7.4 | Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, miten he toimivat, jos omat keinot oppilaan koulunkäynnin tukemiseen eivät riitä | 58 |
| 7.5 | Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajankoulutuksen perustutkintokoulutuksesta | 59 |
| 8. | Pohdinta ja johtopäätökset | 62 |
| | Lähteet | 73 |
| | Liitteet | 81 |
| | Liite 1. Haastattelurunko | 81 |

1 Johdanto

”Koen pärjääväni erityisoppilaiden kanssa, mutta meneekö se tuki oikein tai onko se oikeanlaista nii siihen mun mielestä en voi sanoa, että mulla on pätevyyttä.”

Tässä suora lainaus tutkimukseemme osallistuneen valmistuvan luokanopettajaopiskelijan ajatuksesta siitä, miten hän pärjää tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää kuinka luokanopettajaopiskelijat kokevat pystyvänsä havaitsemaan oppilaalla tuen tarpeen ja kuinka tukiprosessia viedään eteenpäin.

Jokaisen oppilaan oikeuksiin kuuluu riittävä oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen. Tukea on annettava heti sen tarpeen ilmetessä ja tukea annetaan niin kauan kun oppilas sitä tarvitsee. Tuen järjestämiseen liittyy monia tekijöitä, mutta lähtökohtana on aina oppilas ja opetusryhmä sekä heidän vahvuutensa, oppimistarpeensa sekä kehitystarpeensa. Tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen kuuluu monipuolinen yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa, moniammatillinen yhteistyö sekä oppilashuollon toiminta. (OPH, 2014.) Opettajan konkreettiset tukikeinot ovat osana tuen toteuttamista (Saloviita, 2008). Opettaja voi tukea oppilaan koulunkäyntiä luokassa eriyttävän opetuksen avulla, jossa tärkeintä on oppilaan yksilöllisyyden asteen lisääminen. (Saloviita, 2008: Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund, 2012). Oppilaan koulunkäynnin tukemisessa opettajan on kiinnitettävä huomiota opetuskäytäntöjen kehittämiseen, tunnistamiseen ja soveltamiseen (Rumrill, Cook, & Stevenson 2020). Joustavien opetusjärjestelyiden toteuttaminen tavoittaa jokaisen oppilaan tuen tarpeen (Eskelä-Haapanen, 2014). Näitä joustavia opetusjärjestelyitä ovat yhteisopettajuus, ennakoiva tukiopeus, seulat ja testit, havainnollistamisvälineet, oppimisympäristön muokkaaminen ja avustajaresurssien käyttäminen. Muita keinoja ovat osa-aikainen erityisopetus, koulupäivän ja oppitunnin strukturointi, oppimateriaalien muokkaaminen ja oppilashuollon osuuden vahvistaminen. (Lintuvuori & Rämä, 2022.)

Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen vahvuus ja muoto määritellään aina yksilöllisen tarpeen mukaisesti (Ahtiainen ym., 2012). Tätä varten on luotu kolmiportaisen tuen malli, jossa pyritään oppilaan oppimisvaikeuksien ennakointiin ja mahdollisen myöhemmän tuen tarpeen minimointiin (Takala, Kontu, Pirttimaa, Hausstätter & Kjälman, 2016). Tuen kolmiportaiseen malliin kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Jokaista tukimuotoa voidaan käyttää joko yhdessä tai erikseen, mutta oppilas voi olla vain yhdellä tuen

portaalla kerrallaan. Riippumatta siitä, millä portaalla tukea tarjotaan, opetuksen on edettävä oppilaan henkilökohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen kautta arviointiin. (Roiha & Polso, 2018; Opetushallitus, 2014.) Tuen kolmiportaisen mallin myötä on puhuttu, että koulut muuttuvat yhä inklusiivisimmiksi. (Takala ym., 2016.) Kuitenkaan tämä ei ole uusi ilmiö, sillä inklusiivista opetusta on toteutettu jo pitkään. Inklusio merkitsee koulumaailmassa sitä, että jokaisen lapsen on päästävä tavalliseen kouluun ja opetukseen olematta riippuvaisia siitä, mitä tukea hän tarvitsee. Tämän tuen tarpeen mukaan on opetus mukautettava tarpeita vastaaviksi. (Takala, Äikäs, & Lakkala, 2020.) Inklusiivisessa koulussa oppilaan tuen tarve ei määrittele sitä, mihin oppilas sijoitetaan opiskelemaan (Takala ym., 2020), vaan luokka ja yhteinen opetus on avointa kaikille (Saloviita, 2012). Inklusio ei onnistu, ellei jokainen erityisopettaja jaa osaamistaan. Lisäksi inklusiivisissa kouluissa tulee olla vankka ymmärrys ja kyky tukea ja kohdata kaikki koulun oppilaat. (Sandberg, 2021, 54.)

Yleisen tuen mallia voidaan luonnehtia laadukkaaksi yleisopetuksiksi, jossa yksilö huomioidaan (Sandberg, 2021, 37). Tähän kuuluvat ne keinot, jotka otetaan ensimmäisenä käyttöön huomattaessa oppilaan tarve tukeen (OPH, 2014; Sandberg, 2021, 37). Seuraavalle tuen portaalle eli tehostetun tuen piiriin siirrytään vasta kun kaikista yleisen tuen toimista huolimatta tuki ei auta ja yleistä tukea on tarjottu riittävän kauan (Takala ym., 2016). Tehostettua tukea tarjotaan silloin, kun oppilas tarvitsee säännöllistä tukea oppimiseen, koulunkäyntiin tai tarvitsee samanaikaisesti useita tukimuotoja, hänelle annetaan tehostettua tukea (Perusopetuslaki 1288/2013, 16 a §). Päätös tehostetusta tuesta ja sen järjestämisestä käsitellään pedagogisessa arviossa (Ahtiainen ym., 2012). Erityinen tuki on ylin mahdollinen porras oppimisen ja koulunkäynnin tuessa. Erityistä tukea koskeva päätös edellyttää sen, että kaikkia tehostetun tuen keinoja on ensin kokeiltu eikä oppilas selviydy koulutöistä niiden avulla, eivätkä siten oppimisen tavoitteita saavuteta riittävällä tasolla. (Ahtiainen ym., 2012; Sandberg, 2021, 45.)

Oppilaan oppimisessa voi ilmetä erilaisia haasteita tai vaikeuksia. Tutkimuksessamme kerromme yleisimmistä oppimisen vaikeuksista. Oppilaalla voi ilmetä tarkkaavuuden vaikeuksia, jotka voivat johtua esimerkiksi ADHD tai ADD diagnoosista. Tarkkaamattomuus, impulsiivisuus ja hyperaktiivisuus ovat ADHD:n ydinoireita (Yue, Liu, Chen, Preece, Liu, Li & Qian, 2022). Oireet ja niiden voimakkuus voivat vaihdella yksilöstä ja tilanteesta riippuen (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018). Sandberg (2021) muistuttaa opettajia siitä, että tarkkaavuuden pulmat ovat vain yksi pieni osa oppilaasta, eivätkä ne määritä häntä ihmisenä. Hahmottamisen vaikeudet liittyvät esimerkiksi kohteen, etäisyyden tai välisyyden

tunnistamiseen sekä suhteiden tai tilan hahmottamisen haasteisiin (Räsänen, Ylönen & Talvinen, 2019; Sandberg, 2021). Hahmottamisen vaikeudet voivat olla kehityksestä, onnettomuudesta tai aivovammasta johtuvia (Sandberg, 2021). Tukea hahmottamisen vaikeuteen voidaan antaa koulussa esimerkiksi käyttäen nelikenttämallia (Niilo Mäki Instituutti, 2017). Tunnesäätelyn taidot ovat harjoiteltavissa, mutta joillain oppilailla on haasteita tunteiden ilmaisussa ja käsittelyssä (Sandberg, 2021). Lahtinen ja Rantanen erittelevät kirjassaan (2019) seitsemän perustarvetta, joiden toteutumisen mukaan tunnetta joko positiivisia tai negatiivisia tunteita. Esimerkiksi näiden avulla opettaja voi opettaa tunnetaitoja. Sandberg (2021) listaa kuusi perustunnetta, jotka ovat jokaisella synnynnäisiä. Motorisia vaikeuksia ilmenee pienellä osalla oppilaista, esimerkiksi liikkeiden ajoituksessa tai säätelyssä (Asunta, Viholainen & Ahonen, 2017). Oppiaineista liikunnassa motoriset vaikeudet näkyvät selkeimmin, mutta vaikeus hankaloittaa myös hienomotorisia toimintoja. Matemaattisia oppimisen haasteita esiintyy melkein viidesosalla oppilaista, mutta vaikeita ja pysyviä peruslaskutaidon vaikeuksia on ainoastaan keskimäärin 6 prosentilla oppilaista (Kyttälä, 2012; Mononen, 2017). Matemaattiset vaikeudet näkyvät selvimmin matematiikan oppiaineessa, mutta vaikuttavat myös muihin oppiaineisiin (Mononen, 2017). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin ja oppimiseen kokonaisvaltaisesti, sillä lukemisen ja kirjoittamisen taidot ovat jokaisen oppilaan perustaitoja. Näiden taitojen tukeminen tulee aloittaa varhaiskasvatuksessa, sillä kielen kehityksen varhaiset vuodet ovat taitojen oppimisen kannalta kriittisiä. (Sandberg, 2021, 261.)

Opettajankoulutus on Suomessa vahvalla pohjalla muun muassa siksi, että opettajan työ edellyttää asiantuntijuutta, jota maisterikoulutus tarjoaa (Husu & Toom, 2016). Lisäksi koulutus ja opetus on aina nähty suomalaisessa yhteiskunnassa merkityksellisenä ja arvostettuna. Opettajien roolia on myös pidetty Suomen yhteiskunnassa tärkeänä. (Heikkinen, Tyynälä & Kiviniemi, 2011.) Ammattina opettajuutta pidetään poikkeuksellisen vaativana ja monimutkaisena, joka on jatkuvassa muutoksessa (Metsäpelto, Poikkeus, Heikkilä, Husu, Laine, Lappalainen & Suvilehto, 2022). Myös valmistumisen jälkeen, on muistettava, että huolimatta siitä, että opettajankoulutus onkin maisteritasoinen koulutus, ei kouluttautumista tai profession kehittämistä tule unohtaa sen jälkeen. (Paakkola, Varmola, Husu, & Lehikoinen, 2017, s. 315–321). Tutkimuksen mukaan opettajankouluttajat ja opettajaksi opiskelijat ovat yhä useammin sitä mieltä, että nykyinen opettajankoulutusjärjestelmä kaipaa uudistusta. Tutkimuksen mukaan uusien opettajien työhöntulovaiheen tuki on riittämätöntä, mistä voi seurata suuria haasteita opettajan työssä selviämisessä. (Heikkinen & Korhonen,

2015.) Aloittelevat opettajat kokevat erityisesti haasteelliseksi muun muassa eriyttämisen (Husu & Toom, 2016).

Opettajan työtä saatetaan pitää itsenäisenä professiona. Ammattiin liitetään eräänlaisia vaatimuksia kuten ammatillinen oppiminen, asiantuntemus sekä ajanmukaistaminen. Vaatimusten raameissa opettajat kaipaavat työhönsä suhteellisen paljon kannustusta sekä emotionaalista tukea. (Eskelä-Haapanen, 2013, 165.) Myös opettajan uran ensimmäisinä vuosina opettajille annettu mentorointi ja muu tuki on näyttänyt parantavan opettajien oppimista ja hyvinvointia. Mentoroinnin on nähty auttavan myös vaikeissa opettaja-oppilas suhteissa sekä koulun käytäntöihin oppimisessa. (Heikonen, 2020, 69.) Opettajan ammatilliseen kompetenssiin kuuluvat minäkäsitys, persoonallisuus, kyvyt, tiedot ja taidot (Ruohotie, 2005).

Inklusiosta puhuttaessa Sandberg (2021) toteaa, että henkilöstön tulisi osata vastata oppilaiden tuen tarpeita. Kuitenkaan tähän ei täysin päästä opettajankoulutuksessa, sillä luokanopettajan koulutukseen ei pakollisina opintoina kuulu muutamaa opintopistettä enempää erityispedagogiikkaa. Etenkin käytännön menetelmät jäävät pimentoon. (Sandberg, 2021, 54.) Tällä hetkellä Turun yliopiston Rauman kampuksen luokanopettajan kandidaatin ja maisterin tutkinnon opetussuunnitelmassa on kaksi kurssia, jotka käsittelevät oppimisen ja pedagogista tukea sekä yksilöllistä ja yhteisöllistä tukea. Lisäksi muilla kursseilla esimerkiksi monialaisissa opinnoissa sivutaan asiaa. Muu oppimisen tukeen liittyvä kurssitarjonta on vapaavalintaista. (Turun yliopisto, 2023.) Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry on määritellyt luokanopettajankoulutuksen tavoitteisiin, että opintojen aikana käydään vähintään yksi opintojakso erityispedagogiikkaa (SOOL, 2019). Ulkomaalaisen tutkimuksen mukaan valtaosa opettajaopiskelijoista on ilmaissut halukkuuttaan kokeilla eriytettyä opetusta tulevissa opetusharjoitteluisa. Huomattavasti pienempi osa oli halukas toteuttamaan eriyttävää opetusta valmistumisen jälkeen. (Joseph, Thomas, Simonette, & Ramsook, 2013.)

Omat ajatuksemme ja kokemuksemme harjoitteluista johtivat mielenkiintoomme tutkia opettajaopiskelijoiden valmiuksia toimia tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Pidämme erityispedagogiikkaan pohjautuvia tutkimuksia tärkeinä ja haluamme tuoda tälle alalle oman panoksen. Aiheemme on tärkeä tutkittavaksi myös siitä näkökulmasta, että tukea tarvitsevia oppilaita on yhä enemmän yleisopetuksessa. Vuonna 2021 peruskoulun luokilla 1–6 tehostettua tai erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus peruskoulun oppilasmäärästä oli 22,5 prosenttia (Tilastokeskus, 2022). Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksillä on suuri

vaikutus siihen, miten he tulevaisuudessa kohtaavat käytännön asiat kentällä ja miten tieto muuttuu toiminnaksi. Positiivinen asenne vaikuttaa myös inklusion toteutumiseen (Saloviita, 2019). On tärkeää tietää, mitä valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla on erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisesta ja kuinka he kokevat pystyvänsä viemään tuen prosessia eteenpäin. Toivomme, että tutkimuksemme herättää ajatuksia luokanopettajatutkinnon sisällöistä ja sen mahdollisista puutteista opetuksen eriyttämistä ja koulunkäynnin tuen antamista koskien. Tutkimusta lukiessa toivomme niin opettajien kuin opiskelijoiden miettivän opintojen sisältöjä ja kompetenssiaan opettajuuteen.

2 Pedagoginen tuki koulussa

Tutkimuksemme ensimmäinen osio käsittelee pedagogista tukea koulussa. Osiossa kerrotaan tuesta yleisesti, käsitellään kolmiportaisen tuen malli ja inklusio. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki muodostavat oppilashuollon kanssa kokonaisuuden, johon sisältyvät tuen kolme eri tasoa, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilas voi saada kerralla vain yhden tasoista tukea, mutta tukimuotoja voi käyttää useita samanaikaisesti. Oppilaan tuen tarve voi myös vaihdella kumpaankin suuntaan ja tärkeimpänä, oppilaan on saatava tukea heti sen tarpeen ilmetessä. (OPH, 2014.)

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Lähtökohtana tuen järjestämisessä on jokaisen oppilaan ja opetusryhmän vahvuuksien, oppimistarpeiden ja kehitystarpeiden yhtenäisyys. Tähän sisältyy myös oppilaalle turvallisen ympäristön luomisen, jossa hän saa onnistumisen kokemuksia ryhmän jäsenenä toimimisesta. Myös oppimiseen luodaan positiivista suhdetta sekä myönteistä minäkäsitystä. Oppilaan koulunkäynnin tukemisessa kiinnitetään huomiota jokaisen oppilaan niin yksilöllisiin kuin yhteisöllisiin sekä oppimisympäristöihin liittyviin tarpeisiin. Oppimisen esteettömyys, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhainen tunnistaminen ovat oppimisen ja koulunkäynnin tuen perusteita. Oppilaan tukemisen tavoitteena on, etteivät ongelmat monimuotoistu. Oppilaan mahdollisia ongelmia ehkäistään niin, etteivät ne pääse syvenemään tai pitkäaikaistumaan. (OPH, 2014.)

Tärkeä edellytys oppilaan koulunkäynnin tukemisen toteutumisessa on monipuolinen yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa. Tuen toteutuminen ei kuitenkaan edellytä suostumusta asianomaisilta, vaan oppilaalla on oikeus tarvitsemaansa tukeen niin kauan, sen tasoisena ja muotoisena, kuin hän sitä tarvitsee. (OPH, 2014) Tuen kolmesta tasosta kaksi ovat sellaisia, joiden päätöksenteon, aloittamisen ja järjestämisen ehtona on yhteistyö oppilashuollon moniammattihenkilöiden kanssa. Moniammatillisuudella tarkoitetaan sellaista yhteistyötä, johon osallistuvat aina muitakin tuen ammattihenkilöitä, kuin vain rehtori ja opettaja. Muita ammattihenkilöitä ovat esimerkiksi kouluterveydenhoitaja tai psykologi. Nämä moniammatillista yhteistyötä tarvitsevat tuen tasot ovat tehostettu sekä erityinen tuki. (OPH, 2014.)

Oppilashuolto merkitsee toimintaa, joka kuuluu koulun käytänteisiin. Oppilashuollon tarkoituksena on oppilaan hyvinvoinnin edistäminen, johon kuuluu monia osa-alueita kuten

psykykinen ja fyysinen terveys, sosiaalinen hyvinvointi, turvallisuus ja hyvän oppimisen ylläpitäminen ja edistäminen. Oppilashuollon toteutusmuotoja on kahta erilaista. Toinen sisällyttää koko koulun ennaltaehkäisevän yhteisöä tukevan yhteisöllisen oppilashuollon ja toinen on lakisääteinen oikeus oppilaan yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Oppilashuolto ja sen toteuttamisen tehtävä on koko koulun henkilökunnalla. Palvelut, jotka kuuluvat oppilashuoltoon ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut. On tärkeää, että oppilashuollon palvelut ovat helposti saatavilla ja niiden käytettävyydestä on tiedotettava oppilasta ja huoltajaa. Yhteistyö on erittäin tärkeää, sillä se edistää palveluihin hakeutumista. Kun oppilaat ja huoltaja pääsevät osallistumaan suunnitelmalliseen yhteistyöhön, myös oppilashuollon tuntemus kasvaa. Myös yhteistyö eri ammattiryhmien välillä on välttämätön konsultaation väline. Sitä tarvitaan muun muassa siihen, että jo esiopetuksesta asti alkavista ja koulutuksen toiselle asteelle jatkuvissa oppilashuollon tavoitteissa, tehtävissä ja toteuttamisen periaatteissa pysyy jatkumo. Jatkumon toteutumisessa on tärkeää myös eri kouluasteiden välinen vuorovaikutus. (OPH, 2014.)

Saloviidan (2008) mukaan oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia, on huonoimmassa mahdollisessa kouluympäristössä, jos hän opiskelee perinteisessä opettajajohtoisessa yleisluokkaopetuksessa. Opettajalla on kuitenkin suuri merkitys siinä, miten hän ottaa tämän huomioon. Opettaja voi tukea oppilasta luokassa monien tukikeinojen avulla. Yksi konkreettinen tukitoimi on opetustyylien kehittäminen oppilaskeskeisempään suuntaan. Inklusion periaatteiden mukaisesti oppilaskeskeinen opetustyyli mahdollistaa opettajalle eriyttävän opetuksen toteuttamisen suuressakin luokassa. (Saloviita, 2008.) Keskeistä eriyttävässä opetuksessa on varmistaa yksilöllisyyden asteen lisääminen (Ahtiainen ym., 2012). Ensisijaisia tehtäviä ovat myös opetuskäytäntöjen kehittäminen, tunnistaminen ja soveltaminen (Rumrill ym., 2020). Oppilaskeskeisessä opetustyyllissä opetuksen suunnittelu lähtee liikkeelle jokaisen oppilaan oppimistyylin, tietojen ja kiinnostusten lähtökohdista. Oppilaantuntemus on keskeisessä roolissa oppilaskeskeisessä opetuksen suunnittelussa, sillä silloin opettaja voi käyttää oppilaiden vahvuuksia apunaan luokassa. (Saloviita, 2008.)

Muita keinoja, joita opettaja voi käyttää perinteisessä luokassa erilaisten oppilaiden tukemisen edistämiseksi ovat vaihtelevat opetusmenetelmät ja opetuksen yksilöllistäminen (Saloviita, 2008). Eriyttävää opetusta tarvitsevalle oppilaalle on tarjottava parasta mahdollista ohjausta ja opetusta (Saloviita, 2008). Myös Eskelä-Haapasen (2014) mukaan juuri joustavien opetusjärjestelyjen toteuttaminen on luokanopettajalle hyvä mahdollisuus tavoittaa jokaisen oppilaan tuen tarve. Lisäksi yhteistyön toteuttaminen eri toimijoiden välillä on vahva keino

edistäessä oppimisvaikeuksia omaavaa oppilasta (Saloviita, 2008). Etenkin erityisen ja tehostetun tuen tasoilla yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa korostuvat. Yhteistyötä voidaan tehdä nuorisotoimen, sosiaalitoimen ja kuntoutusta antavien tahojen kanssa. (Lintuvuori & Rämä, 2022.) Yhteistyön toteuttaminen voi näkyä myös opettajalla siten, ettei hänen tarvitse yksin puurtaa ja miettiä erilaisia mukautumismalleja, vaan hän voi, ja olisi suotavaa, käyttää apunaan moniammatillista yhteistyötä. Tähän moniammatilliseen yhteistyötiimiin tarvitaan vuoropuhelua ja keskustelua esimerkiksi HOPS työryhmän ja muiden opettajien ja ammattilaisen välillä. (Saloviita 2008.) Yhteisopettajuus on yhteistyön muoto, jota Lintuvuoren ja Rämän tutkimuksen (2022) mukaan toteutetaan mielekkäimmin laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Sandberg (2021) muistuttaa myös laaja-alaisen erityisopettajien konsultointivierailusta. Inklusio ei onnistu, ellei jokainen erityisopettaja jaa osaamistaan. Lisäksi inklusiivisissa kouluissa tulee olla vankka ymmärrys, kyky tukea ja kohdata kaikki koulun oppilaat. Erityisopettajien yhteisopettajuuteen verrattava konsultointi ja tuki saattaa tarvita rinnalleen esimerkiksi tukiryhmiä tai erityisopettajan osallisuutta tiimipalaveriinkin. (Sandberg, 2021, 54.)

Yleisen, tehostetun sekä erityisen tuen tasoilla kaikista käytetyimmät konkreettiset tukimuodot ovat opetuksen eriyttäminen ja kiusaamisen ehkäiseminen. Myös ennakoiva tukiopeus ja erityisopettajan tekemät seurat ja testit ovat käytössä valtaosalla Lintuvuoren ja Rämän tutkimukseen (2022) osallistuneilla opettajilla. Oppilaan oppimisen tukemiseksi on myös yleistä käyttää havainnollistamisvälineitä ja muokata oppimisympäristöä oppilaalle sopivaksi. Muita kaikilla tuen tasoilla käytettäviä tukimuotoja on avustajaresurssien ja joustavien ryhmittelyjen käyttäminen. Myös osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaalle pienryhmäopetuksena sekä yksilöopetuksena. (Lintuvuori & Rämä, 2022.) Yksi keino oppilaan oppimisen tukeen on eriyttävä opetus, joka vähentää tarvetta siirtyä tuen seuraavalle portaalle (Roiha & Polso, 2018). Muita konkreettisia tukikeinoja oppilaan tukemisen avuksi, joita käytetään yleisen tuen sijasta enemmän erityisen ja etenkin tehostetun tuen tasoilla ovat koulupäivän ja oppitunnin strukturointi. Oppimateriaaleja voidaan muokata selkokielisimmäksi ja koejärjestelyihin voidaan tehdä yksilöllisiä muutoksia. Näitä muutoksia ovat esimerkiksi suulliset kokeet ja pidennetty vastausaika. Erityisen tuen tasolla yksi yleisimmin käytetyistä tukimenetelmä on koulupäivän tai kouluviikon lyhentäminen. Myös yhtenä konkreettisena tukikeinona voidaan pitää oppilashuollon osuuden vahvistamista. (Lintuvuori & Rämä, 2022.)

2.2 Kolmiportainen tuki

Oppimisen ja opiskelun perustana toimii hyvin järjestetty ja toteutettu perusopetus lähikoulussa, johon sisältyy henkilökohtaisen tuen tarjoaminen jokaiselle sitä tarvitsevalle. Oppilaan tuen muoto ja vahvuus määritellään aina yksilöllisen tarpeen mukaisesti. (Ahtiainen ym., 2012.) Kolmiportaisen tuen malli on luotu tukemaan oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä. Sillä pyritään oppilaan oppimisvaikeuksien ennakointiin ja mahdolliseen myöhemmän tuen tarpeen minimointiin. Takalan ym. (2016) mukaan kolmiportaisen tuen malli mahdollistaa yhä laadukkaamman ja oppilaslähtöisemmän perusopetuksen. (Takala ym., 2016.) Oppilaan on saatava tukea niin kauan ja sen tasoisena, kuin hän sitä tarvitsee. Tuen kolmiportaisen mallin asteet ovat yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. Erilaisia tukimuotoja voidaan käyttää joko yhdessä tai erikseen, mutta oppilas voi olla vain yhdellä tuen asteella kerrallaan. Riippumatta siitä, millä portaalla tukea tarjotaan, opetuksen on edettävä oppilaan henkilökohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen kautta arviointiin. (Roiha & Polso, 2018; Opetushallitus, 2014.) Jokaisella oppilaalla on lisäksi lakisääteinen oikeus saada oppilas- ja opiskeluhuollon palveluita (Sandberg, 2021, 37).

Yleisen tuen malliin kuuluvat keinot, jotka otetaan ensimmäisenä käyttöön huomattaessa oppilaan tarve tukeen (OPH, 2014; Sandberg, 2021, 37). Tuki aloitetaan välittömästi sen tarpeen havaitessa. Yleisen tuen antamiseen ei tarvita erillistä päätöstä, eikä erillisiä tutkimuksia. Luokanopettaja voi tehdä päätöksen tukitoimien aloittamisesta. Yleisen tuen mallia voidaan luonnehtia laadukkaaksi yleisopetuksiksi, jossa yksilö huomioidaan. (Sandberg, 2021, 37.) Erilaisten pedagogisten keinojen avulla pyritään vaikuttamaan oppilaan mahdollisiin oppimisvaikeuksiin niin varhaisessa vaiheessa kuin mahdollista (Opetushallitus, 2014). Varhaisesta puuttumisesta puhutaan silloin, kun oppilaan oppimisvaikeudet huomataan tarpeeksi ajoissa ja niihin puututaan heti. Pedagogiset keinot kuten keskustelut kollegojen kanssa sekä erityisopettajan konsultoiminen ovat osana yleistä tukea. (Takala ym., 2016.) Yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeää jo yleisen tuen aikana (Sandberg, 2021, 38). Yleisen tuen yksittäisiä pedagogisia toimia ovat esimerkiksi tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, ylös- tai alaspäin eriyttäminen opetuksessa, henkilöstön tiiviimpi yhteistyö yleisesti, oppilaanohjaus ja opetusryhmien mukauttaminen (Sandberg, 2021, 37). Mietittäessä kuinka oppimista voidaan edistää, voidaan käyttää siihen tarkoitettuja kokeita ja seuloja. Oppilaalle voidaan laatia oma oppimissuunnitelma, joka pyritään toteuttamaan kokonaan yleisopetuksen piirissä. (Takala ym., 2016.) Yleisen tuen aikana oppilaalle ei kuitenkaan ole lakisääteisesti pakko tehdä oppimissuunnitelmaa (Sandberg, 2021, 38). Yleistä tukea voidaan

antaa, vaikkei oppilaalla olisikaan mitään todettuja oppimisen, tarkkaavuuden tai käyttäytymisen vaikeuksia.

Tehostetun tuen vaiheeseen siirrytään vasta, kun kaikista yleisen tuen toimista huolimatta tuki ei auta ja yleistä tukea on tarjottu riittävän kauan (Takala ym., 2016). Päätös tehostetusta tuesta ja sen järjestäminen käsitellään pedagogisessa arvioissa (Ahtiainen ym., 2012). Kun oppilas tarvitsee säännöllistä tukea oppimiseen, koulunkäyntiin tai tarvitsee samanaikaisesti useita tukimuotoja, hänelle annetaan tehostettua tukea (Perusopetuslaki 1288/2013, 16 a §). Pedagoginen arvio sisältää selvityksen siitä, mitä tukitoimia oppilas on jo saanut kaikkien hänen kanssaan työskennelleiden aikuisten kanssa, jotta pystytään esittämään monipuolisesti kokonaistilanne oppimisesta ja koulunkäynnistä. Pedagogisen arvion selvitys käsitellään moniammatillisessa yhteistyössä. (Takala ym., 2016; Sandberg, 2021, 38.) Pedagogiseen arvioon kirjataan oppilaan kiinnostuksen kohteet, oppimisen tuen tarpeet, oppimisvalmiudet sekä oppilaan vahvuudet. Näiden kirjausten perusteella, jotka esitetään pedagogisessa arvioissa, arvioidaan mitä pedagogista tukea oppilaalle tarjotaan. Nämä pedagogiset tukitoimet sisältävät ohjaukselliset toimet, oppimisympäristöön liittyvät tuet, oppilashuollon ja muut pedagogiset tukitoimet. (Sandberg, 2021, 39.) Siirryttäessä tehostettuun tukeen, oppilaalle laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma, joka tehdään yhteistyössä oppilaan huoltajan kanssa. (Perusopetuslaki 1288/2013, 16 a §; Takala ym., 2016.) Osallisuus on perusoikeus ihmiselle, vaikka hän ei osaisi kieltä tai hänellä olisi jokin vamma, joka vaikeuttaa kommunikointia. Silti pedagogisessa suunnitelmassa jokaisen oppilaan ääni tulee tulla kuulluksi. Jos oppimissuunnitelma on laadittu jo yleisen tuen vaiheessa, hyödynnetään sitä pedagogisena asiakirjana pedagogista arviota laadittaessa (Sandberg, 2021, 83, 38). Oppimissuunnitelman avulla voidaan suunnitella ja seurata tehostetun tuen toimia. Oppimissuunnitelman sisältö pohjautuu opetussuunnitelman perusteisiin sisältäen tavoitteet oppilaan kasvulle ja kehitykselle. Oppimissuunnitelma muodostuu myös oppilaan vahvuuksista ja mahdollisista riskitekijöistä. (Perusopetuslaki 1288/2013, 16 a §; Takala ym., 2016.) Pedagogiseen suunnitelmaan ei kirjata oppilaan mahdollisia diagnooseja, eikä lääketieteellisiä luokitteluja tai lausuntoja, sillä suunnitelman tarkoituksena on tarjota mahdollisimman kattava väline kouluarjen toimintaan oppilaan avuksi (Sandberg, 2021, 41). Pedagoginen oppimissuunnitelma astuu voimaan heti, koska päätös tehostetusta tuesta on annettu ennen suunnitelman laatimista (Sandberg, 2021, 42).

Tehostettu tuki on yleistä tukea monimuotoisempaa ja tiiviimpää, sillä siinä huomioidaan entistä vahvemmin oppilaan yksilölliset tuen tarpeet (Sandberg, 2021, 40). Tehostetun tuen

muodossa oppilas saa toiminnallista ryhmä- ja yksilöohjausta. Joustavat opetusjärjestelyt kuten monimuotoinen eriyttäminen, tuki- tiimi- ja samanaikaisopetus sekä osa- aikainen erityisopetus tulevat esiin tehostetussa tuessa. Opetus on edelleen eriyttävää, mutta tukea on tarjolla runsaammin ja toimijoita on enemmän. (Perusopetuslaki 1288/2013, 16 a §; Takala ym., 2016.) Pedagogisia ratkaisuja tehostetussa tuessa ovat muun muassa oppimisympäristöihin liittyvät erilaiset ratkaisut, erilaiset oppimisen strategiat, työskentelytavat, osa-aikainen erityisopetus ja oppilaan ohjaukseen liittyvät toimet ja tavoitteet. Tehostettuun tukeen kuuluvat kaikki tukimuodot, joita perusopetuksessa on saatavilla. Ainoastaan kokoaikainen erityisopetus ja oppiaineiden yksilöllistäminen eivät kuulu tehostetun tuen portaaseen. Opettaja voi kuitenkin määrittellä oppiaineiden painoalueet, jotka pohjautuvat opetussuunnitelman perusteissa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa määrättyihin ydinsisältöihin. Tämä on kuitenkin viimeinen tukitoimi ennen oppimäärän yksilöllistämistä. Tuen toteutumista, tukitoimien vaikuttavuutta ja arviointia on suoritettava säännöllisesti. (Sandberg, 2021, 40–42.)

Erityinen tuki on ylin mahdollinen porras oppimisen ja koulunkäynnin tuessa. Erityistä tukea koskeva päätös edellyttää sen, että kaikkia tehostetun tuen keinoja on ensin kokeiltu eikä oppilas selviydy koulutöistä niiden avulla, eivätkä siten oppimisen tavoitteita saavuteta riittävällä tasolla. (Ahtiainen ym., 2012; Sandberg, 2021, 45.) Erityisen tuen piirissä oppilaalle annetaan yhä yksilöllisempää ohjausta ja opetusta voidaan toteuttaa erityisluokalla tai- koulussa tai tavallisen opetuksen yhteydessä (Takala ym., 2016). Tuki on kokonaisvaltaista, suunnitelmallista ja sen tavoitteena on antaa pohja opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen sekä oppivelvollisuuden suorittaminen (Sandberg, 2021, 45). Ennen erityisen tuen aloittamista tehdään pedagoginen selvitys, jota tarvittaessa täydennetään joko psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla (Perusopetuslaki 1288/2013, 17 §). Nämä lausunnot ovat liitteinä olevia suosituksia, eivätkä yksinään velvoita pedagogisen tuen ratkaisuun. Pedagoginen selvitys tehdään moniammatillisessa yhteistyössä ja se sisältää kaksi selvitystä. Ensimmäisen selvityksen oppilaan koulunkäynnin etenemisestä ja oppimisesta laativat hänen opetuksestaan vastaavat opettajat. Toisen selvityksen tekevät opiskelija-/oppilashuollon ammattihenkilökunta ja siinä kerrotaan selvitys oppilaan kokonaistilanteesta ja saamasta tehostetusta tuesta. Näiden kahden selvityksen pohjalta opetuksen järjestäjä tekee kirjallisen arvion mahdollisesta erityisen tuen tarpeesta. Aiempia laadittuja pedagogisia asiakirjoja, esimerkiksi oppimissuunnitelma tai pedagoginen arvio, voidaan mahdollisesti hyödyntää selvitystä laatiessa. Erityisen tuen päätökseen liittyy

lakisääteinen hallintolaki. Tuen aloittamisesta tulee tehdä kirjallinen erityisen tuen päätös, jonka tekee opetuksen järjestäjä, esimerkiksi kunnan opetuspäällikkö. Ennen päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilaan huoltajaa tai laillista edustajaa ja oppilasta. (Sandberg, 2021, 43.)

Jotta päätös erityisestä tuesta voidaan toimeenpanna, tulee oppilaalle laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Perusopetuslaki 1288/2013, 17 §). Suunnitelmasta on luettavissa kaikki tieto, jota tarvitaan annettaessa oppilaalle erityisen tuen päätöksen mukaista opetusta ja muuta tukea. Kirjallinen suunnitelma sisältää oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, sisällöt, pedagogiset tukitoimet, käytettävät opetusjärjestelyt sekä näihin liittyvät tarvittavat tiedot ohjauksesta ja tuesta. HOJKS:iin kirjataan kaikki tukimuodot, joita oppilas saa erityisen tuen portaalla. (Sandberg, 2021, 47.) Opetuksen tavoitteet määritellään pitkälle sekä lyhyelle aikavälille. HOJKS sisältää täten myös keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi, jotka edellyttävät usein moniammatillista yhteistyötä esimerkiksi terapeutin kanssa. HOJKS:ssa käsitellään jokaista oppiainetta ja niiden tavoitteet sekä yksilöllistämiset ovat määrätty oppilaan oman kehitystason mukaisesti. Se sisältää myös kuvauksen niistä keinoista, joilla oppilas voi osoittaa oppiaineen sisällön. Suunnitelma pitää sisällään jokaisen henkilön vastualueen, joka sisältää myös kodin vastuun. Suunnitelma tehdään aina yhteistyössä vähintään oppilaan kaikkien opettajien sekä usein erityisopettajan kanssa. Huoltajat osallistuvat suunnitelman tekoon ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa ja esittää toiveita oppilaan oppimisen tavoitteista. Oppilas voi mahdollisuuksien mukaan myös itse osallistua suunnitelman tekoon. HOJKS:n tarkoituksena on olla elävä asiakirja, jota muokataan tarpeen tullen. (Takala ym., 2016.) HOJKS:a on muokattava vähintään kerran vuodessa, mutta oppilaan tarpeiden muuttuessa mahdollisesti myös useammin (Sandberg, 2021, 50; Takala ym., 2016; Perusopetuslaki 1288/2013, 17 §).

Erityisen tai tehostetun tuen päätös ei ole ikuinen ja tarvetta erityisopetukseen on arvioitava jatkuvasti (Takala ym., 2016). Oppilaan tuen tarpeen moninaisuutta, vahvuutta tai aikajaksoa on mahdotonta tietää, jonka takia on tärkeää muistaa tuen ajankohtaisuus, seuranta ja päivittäminen (Sandberg, 2021, 51). Oppilaan on mahdollista kulkea tuen portailla myös alaspäin, eli jos erityisopetukselle ei ole enää perusteita, se lopetetaan. Oppilas palaa takaisin yleisopetukseen, jos koetaan, etteivät tukitoimet enää ole tarpeellisia. Oppilaalle on myös annettava mahdollisuus kokeilla tavallista luokkaopetusta, vaikka päätös erityisestä tuesta olisi vielä voimassa tai oppilas olisikin siirretty erityisluokkaan tai kouluun. Erityisen tuen oppilaan kohdalla tämä kokeilujakso on myös kirjattava HOJKS:iin. (Takala ym., 2016.)

Yleisenä periaatteena tulee muistaa, että pedagoginen jatkumo on koko kouluajan käynnissä (Sandberg, 2021, 82).

2.3 Inklusio

Erilaisiksi luokiteltuja kuten tukea tarvitsevia oppilaita on suomalaisen koululaitoksen historiassa kohdeltu syrjivästi. Heidän heikon asemansa vuoksi koulut eivät ole ottaneet heitä vastaan tai heidät on suunnattu toiseen erilliseen kouluun. Apukoulut tulivat tutuiksi 1800-luvun loppupuolella. Niihin sijoitettiin opinnoissaan heikosti menestyneet oppilaat. Ideana oli, etteivät tukea tarvitsevat oppilaat häiritse muuta opetusta. (Sirkko, Takala, Muukkonen 2020.) Suomessa vuonna 1985 voimaan tullut uusi perusopetuslaki sisälsi eston oppivelvollisuuden vapauttamisesta. Tämä uudistus perusopetuslaissa merkitsi sitä, että vammaiset lapset hyväksyttiin vähitellen opetukseen. Vammaisille annettava opetus oli kuitenkin edelleen muista erillistä ja vain heille suunnattua opetusta. Segregaatiossa oppilas suljetaan pois opetuksesta ja luokasta. Tukea tarvitseva oppilas voidaan opetuksen ulkopuolelle eristämisen ohessa myös siirtää erilliseen laitokseen tai erityiskouluun. (Takala ym., 2020.)

1970-luvulla peruskoulun perustamisen myötä ja erityisopetusjärjestelmän kehittyessä, liittyi osa-aikainen erityisopetus osaksi peruskoulua. Tämä toteutui usein erillisinä pienryhmäopetuksina erityisopettajan johdolla. Tätä erityisopetuksen muotoa koulumaailmassa näkee yhä edelleen tänäkin päivänä. (Sirkko ym., 2020.) Segregaatiolle etsittiin vaihtoehtoisia menetelmiä. Syntyi integraatio, jossa oppilas ei kuulunut yleisopetuksen piiriin, mutta saattoi välillä vieraila siellä (Takala ym., 2020). Mikolan (2011) mukaan integraatioajattelun tavoitteena on erilaisiksi leimattujen ihmisten oikeuksien puolustaminen (Mikola, 2011). Koulumaailmassa integraatiolla tarkoitetaan sitä, kun tukea tarvitseva oppilas yhdistetään ja sulautetaan yhteisopetukseen. Oppilaalla on erityisoppilaan status ja hän saattaa tarvita tukea useissa eri oppiaineissa. Erilaisten tukitoimien avulla oppilas pystyy kuitenkin opiskelemaan yleisopetuksen ryhmässä osittain tai kokonaan. Kuitenkin pääsääntöisesti integraatiossa oppilas opiskelee pienessä ryhmässä erityisluokalla. (Sandberg, 2021; Takala ym., 2020.) Integraatioajatteluun kuuluu käsitys siitä, että tukea tarvitsevan oppilaan on oltava sopiva integroitumaan koulujärjestelmään. Tämän takia integraatio pitää silti sisällään vielä segregaatiota, jossa tukea tarvitseva oppilas on erillään muista oppilaista. (Mikola, 2011.) Inklusion käsite on segregaation ja integraation seuraava vaihe, joka on

suomalaiselle koulujärjestelmälle tänä päivänä varsin tuttu. Se nousee edukseen muun muassa siinä, että se palvelee moninaisuutta eri tasoilla. (Takala ym., 2020.)

Inkluusio ei ole käsitteenä eikä toimintamallina uusi (Takala ym., 2020), vaikka sanotaankin, että koulut muuttuvat yhä inklusiivisemmiksi tuen kolmiportaisuuden mallin myötä (Takala ym., 2016). Kauan ajateltiin oppimisen tuen tarjoamisen olevan vain erityisopettajan tehtävä. Kuitenkin 1990-luvun lopulla tapahtuneen inklusion myötä, luokanopettajien opetukselliseen vastuualueeseen sisältyi yhä heterogeenisempiä ryhmiä. (Sirkko ym., 2020.) Inklusion historia ylettyy vammaisten vuoteen 1983, jossa yhdistyneiden kansakuntien mottona oli täysi osallisuus ja tasa- arvo (Takala ym., 2020). Vuonna 1994 julistettiin Salamancan sopimus, jossa käsite ”inclusive education” tuli tutuksi. Tässä sopimuksessa päätettiin yhdenvertaisuuden puolesta, jossa korostui näkemys siitä, että yhteiskunnan oli oltava avoin kaikille vammaisille henkilöille riippumatta vamman asteesta. Tämän näkemyksen ideana oli, ettei rajoituksia tarvittu. Se riitti, että henkilön tarvitsema tuki tuotiin hänen luokseen. 1990-luvun alkuvuosina inklusion käsitettä käytettäessä ensimmäisiä kertoja, se merkitsi ennen kaikkea selvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten henkilöiden hyväksymistä yhteiskuntaa. (Saloviita, 2012; Sandberg, 2021, 52.) Nykyään inkluusio käsitetään monella eri tavalla ja sitä toteutetaan eri tavoin. Koulumaailmassa tämä merkitsee sitä, että jokaisen lapsen on päästävää tavalliseen kouluun ja opetukseen olematta riippuvaisia siitä, mitä tukea hän tarvitsee. Tämän tuen tarpeen mukaan opetus on mukautettava tarpeita vastaaviksi. Inkluusio puhututtaa ja sitä kyseenalaistetaan edelleen. Jotkut opettajat ovat sitä mieltä, että oppilaat, jotka tarvitsevat tukea aiheuttava lisätyötä. (Takala ym., 2020.)

Inklusiivisessa koulussa oppilaan tuen tarve ei määrittele sitä, mihin oppilas sijoitetaan opiskelemaan (Takala ym., 2020), vaan luokka ja yhteinen opetus on avointa kaikille (Saloviita, 2012). Inkluusio ei siis rajoitu vain erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin, vaan se kohdistuu kaikkiin. Koulumaailmassa inklusiivinen opetus ja kasvatusta tarkoittaa yhdenvertaisuutta, jonka tavoitteena on kaikkien oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen. Jokaiselle lapselle annetaan samat mahdollisuudet osallistua opetukseen riippumatta heidän mahdollisesta vammaisuudesta, uskonnosta, sukupuolesta, varallisuudesta, kulttuurista, ihonväristä, kielestä tai muista tekijöistä. (Takala ym., 2020.) Yhdenvertaisuuden toteutuminen jokaisen ihmisen välillä on yhteiskunnallisen integraation tavoite (Sandberg, 2021, 53). Inklusiivisen opetuksen on oltava korkealaatuista, joustavaa ja monimuotoista. Opetuksen on mahdollistettava jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden oppia ja olla osana kouluyhteisöä. Muun muassa toimiva moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa inklusiivisen

opetuksen. Arvot, jotka kuvastavat inklusion periaatteita ovat tasa- arvo, osallisuus, lapsen oikeudet sekä yhdenvertaisuus. (Takala ym., 2020.) Suomalainen koululaitos opettaa oppilaita toiminnallaan ihmisten erilaisuuteen ja moninaisuuteen, eikä suomalaisen kouluinstituutio saa syrjiä yhtäkään oppilasta (Sandberg, 2021, 53).

Inklusion toimivuudesta käydään edelleen keskustelua, sillä sen koetaan muuttaneen koulujen toimintakulttuuria sekä niiden johtajien ja opettajien ammatillista työtettä (Takala ym., 2020). Arvona inklusio muistuttaa hyvin paljon demokratiaa ja mielipiteen vapautta, joita harvat ihmiset kyseenalaistavat. Inklusion aiheuttama keskustelu liittyykin usein erityisesti käytännön toteutukseen. (Sirkko ym., 2020.) Erityisluokkien tarpeesta on olemassa eriäviä mielipiteitä. Kun inklusion käsite on olemassa ja sitä toteutetaan käytännössä, miksi edes erityisluokkia tarvitaan? (Saloviita, 2012.) Erään Saloviidan (2019) tutkimuksen mukaan luokanopettajien asenteilla inklusiota kohtaan on väliä. Asenteiden ollessa positiivisia, luokanopettajat kokevat erityisluokkien olevan tukea tarvitseville oppilaille sopimaton järjestely. Positiiviset asenteet vaikuttavat myös luokanopettajien omiin uskomuksiinsa siitä, saavatko he ulkopuolista tukea. Luokanopettajat, joilla on positiivinen asenne inklusiota kohtaan, kokevat vähemmän kuormitusta ylimääräisestä työmäärästä puhuttaessa tukea tarvitsevista oppilaista. Ylimääräinen työkuorma ja sen tuottamat huolet mainitaankin usein inklusiivisen koulun haasteena. (Saloviita, 2019.)

Saloviidan tutkimuksen (2012) mukaan yleisopetuksen luokassa oleva erityisoppilas oppii enemmän ja paremmin kuin erityisluokassa. Yleisluokassa opiskeleva erityisoppilas myös omaa pienemmän syrjäytymisriskin ja yleisluokka palvelee paremmin heidän sosiaalisia tarpeitaan. Erityisluokkaan oppilaan sijoittamisen on sanottu heikentävän heidän tulevaisuutensa mahdollisuuksia. Näiden seikkojen valossa integraatio kuulostaa toimivalta ratkaisulta. Kuitenkin erityisluokkia on ja niidenkin hyötyjä on pystytty toteamaan. Erityisluokilla on pienempi riski tulla kiusatuksi. Keskustelua on herättänyt vammaisten oppilaiden syrjinnän ja kiusaamisen uhka, kun heidät sijoitetaan tavalliselle luokalle. Myös muiden oppilaiden oppimisen heikentymisen riski on herättänyt puhetta. Jos yksi oppilas saa opettajalta kaiken huomion, on mahdollista, että muiden oppilaiden oikeus oppia kärsii. Opettaja tarvitsee inklusion toteuttamiseen asiantuntemusta ja voidaan pohtia, löytyykö sitä kaikilta. (Saloviita, 2012.)

Inklusion käytännön toteutuminen on herättänyt myös toisenlaista keskustelua. Erityisluokalle lapsen sijoittaminen voidaan nähdä leimaavana ja luokittelevana. Kun tukea

tarjotaan yleisluokassa, mahdollistaa se tasa-arvoiset mahdollisuudet jokaiselle lapselle. Nykyään, kun yhä useammat tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat erityiskoulujen ja -luokkien sijasta yleisopetuksen piirissä, luokan- ja aineenopettajat toteuttavat eriyttävää opetusta joka päivä. Yhteisopettajuus nähdään yhtenä keinona toteuttaa inklusiivista opettamista. Yhteisopettajuuteen kuuluu kahden tai useamman ammattilaisen opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Yhteisopettajuuden toteuttaminen näyttäytyy nivoutuvan inklusion keskeisen ajatuksen kanssa yhteen, joka on kollegoilta oppiminen ja omien ideoiden sekä ajatusten jakaminen. Näiden toteutuksen seurauksena koulukulttuuri muuttuu yhteisöllisempään suuntaan ja täten erityisesti tukee inklusion periaatteita. (Sirkko ym., 2020.) Inklusio mahdollistaa oppilaan kasvun ja kehityksen psykososiaalisen hyvinvoinnin, joka on merkittävä osa oppilaan oppimisen edistymisessä. Yhteenkuuluvuuden tunne lisää psykososiaalista hyvinvointia, joka toteutuu vain silloin, kun koulun kaikki oppilaat osallistuvat kouluyhteisön toimintaan. Yhteenkuuluvuuden tunteeseen vaikuttavat myös koulussa välittäminen, opettaja-oppilassuhteiden ja oppilaiden välisten suhteiden lämpö. Inklusion voidaan sanoa toteutuneen, kun moniammatillinen yhteistyö toimii, oppilaalle pystytään tarjoamaan tukea ja aikuisten oppilaantuntemus on hyvä. (Takala ym., 2020.)

3 Oppimisvaikeudet

Toisessa osiossa käsitellään erilaisia oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeudet näkyvät usein hankaluuksina, jotka liittyvät lukemiseen, kirjoittamiseen tai matemaattisiin taitoihin. Tarkkaavaisuus- ja keskittymishäiriöt ovat myös yleisiä, ja ne voivat muiden oppimisvaikeuksien lailla vaikuttaa ratkaisevasti oppimiseen. (Korkeamäki, Haarni, & Seppälä, 2017.) Muita vaikeuksia, jotka vaikuttavat oppimiseen ovat tunnesäätelyn haasteet ja motoriset vaikeudet (Sandberg, 2021).

Oppilaat, joihin eriyttävä opetus kohdistuu, kokevat oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, joskus molempia. Osa oppilaista kokee vaikeudet tilapäisinä ja ne saattavat johtua ohimenevistä tekijöistä, kuten hankalasta perhetilanteesta. Muita syitä vaikeuksiin oppimisessa voivat olla opetuksen huono laatu tai yksinkertaisesti oppilaan koulumotivaation puuttuminen. Oppimisvaikeuksien yleisin syy on silti perinnöllinen alttius. Osa vaikeuksista lievenee oppimisen tuen myötä tai elämäntilanteen helpottumisen myötä. Usealle ongelmat ovat kuitenkin vuosia kestäviä tai elinikäisiä. (Takala ym., 2016.)

3.1 Tarkkaavaisuuden vaikeudet

ADHD on aktiivisuuden, ylivilkkouden ja tarkkaavuuden häiriö, jolla tarkoitetaan neuropsykiatrista häiriötä (Yue ym., 2022; Puustjärvi ym., 2018). ADD on tarkkaavuushäiriö, johon ei liity yliaktiivisuutta. Aivokuvantamismenetelmällä pystytään todentamaan ADHD:n vaikuttavan keskushermoston rakenteellisiin ja toiminnallisiin tekijöihin (Närhi, 2018). ADHD:n määrittelyssä käytetään Maailman terveysjärjestön WHO:n tuottamaa tautiluokitusjärjestelmää (Närhi, 2018). Tarkkaavuushäiriössä geneettinen tausta on vahva, sillä jopa 80 prosentilla on perinnöllistä tekijää ja 20 prosentilla raskauteen tai synnytykseen liittyviä tekijöitä. (Hämäläinen & Oksanen, 2015; Närhi, 2018.) Sandberg (2021) toteaa myös oireyhtymän olevan vahvasti geneettisesti periytyvä (60–90 prosenttia). Pojilla oireyhtymän esiintyvyys on kolminkertainen tyttöihin verrattuna. Vaikka ympäristötekijöillä nähdään olevan merkittävä vaikutus alttiusgeenin toimintaan, ADHD ei silti johdu esimerkiksi kasvatuksesta. (Sandberg, 2021, 117.) Tarkkaamattomuus, impulsiivisuus ja hyperaktiivisuus ovat ADHD:n ydinoireita (Yue ym., 2022). Oppilaan tarkkaavuuteen ovat kiinteässä yhteydessä tunnetila, motivaatio ja vireystila (Sandberg, 2021, 101). Koska ADHD-diagnoosin omaavalla henkilöllä tunteiden säätelytaito on puutteellinen, se johtaa siihen, että myös reaktiot tunteista ovat voimakkaita, eikä diagnoosin omaava pysty aina hillitsemään

niitä. Usein tunteet ja reaktiot ilmenevät vasteena ärsykkeisiin. Tunteiden säätelyn haasteen lisäksi myös niiden voimakkuutta on ADHD diagnoosin omaavan henkilön haastava kontrolloida. (Yue ym., 2022.) Oireiden voimakkuus voi vaihdella tilanteen mukaan, sekä esimerkiksi vireystila tai kiire aiheuttavat enemmän oireita. Joissakin tilanteissa oireista voi löytää myös voimavaran. (Puustjärvi ym., 2018). Puustjärvi ja kollegat (2018) muistuttavat, että on tavallista, jos ihmisellä esiintyy satunnaisia tai ohimeneviä keskittymis-, impulsiivisuus- tai yliaktiivisuusoireita. Jos oireista on haittaa toimintakyvylle, ne ovat pitkäaikaisia ja niitä esiintyy useissa eri tilanteissa, voi kyse olla ADHD:sta.

Närhi (2018) toteaa, että ihmiselle aiheutuu ADHD:sta eniten harmia koulussa.

Tarkkaamattomuus häiritsee oppimista, sillä impulsiivisuus voi johtaa ristiriitoihin muiden lasten ja aikuisten kanssa, motorinen levottomuus häiritsee muita oppilaita luokassa, sekä mahdollisesti opettajaa. Riittävän kattavat tukitoimet ADHD-oireisen lapsen koulunkäynnissä ovat avaintekijä oppimisen onnistumiseen. Opettajilla saattaa olla haasteita sallimisen ja vaatimisen välillä, mutta sama pätee diagnoosin omaavaan lapseen. Lapsi saattaa pyrkiä välttelemään epämiellyttäviä tehtäviä diagnoosin varjolla. Opetusta suunnitellessa, tulee ottaa huomioon, että lapsella on yksinkertaisesti vain enemmän haasteita tarkkaavuuden, keskittymisen ja impulssien hillinnässä kuin ikätovereillaan. (Närhi, 2018).

Opettajan tulee muistaa, että tarkkaavuuden pulmat ovat vain pieni osa oppilaasta ja hänestä kokonaisena ihmisenä (Sandberg, 2021, 122). Närhi (2018) nostaa esille muutaman tukitoimen, joilla voi koulussa helpottaa lapsen käyttäytymistä. Vaikuttavimman tukitoimen nähdään olevan ennaltaehkäisy. Pyritään siis vaikuttamaan käyttäytymiseen muuttamalla tekijöitä, jotka johtavat tiettyyn käyttäytymiseen. Kuten jokaiselle oppilaalle, myös ADHD oppilaalle palaute on yksi tehokkaimmista keinoista vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä. (Närhi, 2018.) Vireystilan ylläpidon nähdään olevan tärkeää ADHD oppilaan kiinnostuksen ja keskittymisen ylläpidossa (Närhi, 2018; Sandberg, 2021, 123). Toiminnanohjaus on hyvin läheinen käsite itsesäätelyn kanssa, joka tuottaa usein haasteita tarkkaavuushäiriöstä kärsiville (Närhi, 2018). Sandberg (2021) luettelee useita pedagogisia tukitoimia tarkkaavuuteen liittyen. Oppilasta tulisi auttaa tarkkaavuuden suuntaamisessa, ylläpitämisessä, jakamisessa ja siirtämisessä. Oppimisympäristön työrauha ja istumapaikan sijoittaminen ovat tärkeitä huomionkohteita. Tarkkaavuuden haasteita omaavan oppilaan olisi hyvä istua sellaisella paikalla, jonka vierestä ei kuljeta jatkuvasti. Luokkahuoneessa oleviin taideteoksiin tulee myös kiinnittää huomiota. Jos luokan seinät ovat täynnä julisteita tai kuvaamataidon töitä, katosta roikkuu askartelutöitä ja ilmastointilaite huutaa, voi tällainen tila olla oppilaalle

todella kuormittava. Opetuksen huolellinen strukturointi on tärkeää, etenkin oppitunnin selvä alku ja loppu. Ohjeita antaessa voi olla hyödyllistä mainita oppilas nimeltä, mennä hänen vierelleen tai koskettaa hellästi kädestä, sillä koko luokalle annettavat ohjeet saattavat helposti mennä ohi. (Sandberg, 2021, 125.)

Tulee muistaa, että ADHD tai ADD diagnoosista voi olla myös hyötyä, se ei aiheuta ainoastaan vaikeuksia ja haasteita. Jos tarkkaavuuden häiriön diagnoosin omaava kiinnostuu jostakin aiheesta, hän selvittää sen perinpohjaisesti ja saattaa jopa jumiutua kyseiseen aiheeseen. Usein näillä ihmisillä on myös kekseliäs ja rikas mielikuvitus, he ovat keskimääräistä uteliaampia, nopeita oivaltamaan asioita ja ovat luovia, innokkaita ja energisiä. (Hämäläinen & Oksanen, 2015.) Myös Sandberg (2021) nostaa esille kirjassaan ADHD:n vahvuuksia. Usein diagnoosin omaava on hänen tutkimustensa mukaan luova ja herkkä aistimaan asioita. Hänen mukaansa kasvatustieteen ammattilaisen tulee muistaa ja tunnistaa myös nämä vahvuudet ja siten tuottaa hyväksyntää sekä positiivisia ajatuksia nuorille itsestään. (Sandberg, 2021, 121.)

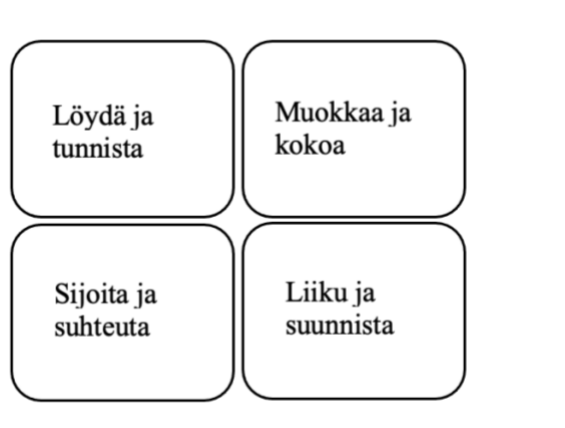
3.2 Hahmottamisen vaikeudet

Räsänen ym. (2019) toteavat hahmotushäiriöllä tarkoitettavan vaikeuksia ajattelutoiminnoissa kohteen tunnistaminen, käsittely tai välisyyden, etäisyyden tai liikesuhteiden ymmärtämisen aistihavaintojen ja mielikuvien vaikeutta (Räsänen ym., 2019). Sandberg (2021) määrittelee hahmottamisen olevan mielikuvan muodostamisen, suhteiden ja tilan hahmottamisen taito. Hahmottaminen on laaja-alaista ja moninaista, jonka takia tiedämme siitä vasta osan. Mekanismit aivoissa ja hahmottamisen monet puolet ovat osa täysin tuntemattomia tutkimuksellisesti. Hahmottamista käytetään ja tarvitaan erilaisissa tilanteissa, myös koulussa ja oppimisessa. Hahmottamisessa yhdistyy monet aivoperustaiset osa-alueet ja siksi se on laaja kokonaisuus. Koska hahmottamiseen liittyy useita taitoja, jotka liittyvät näköaistimukseen, havainnon tulkitsemiseen aivoissa ja havaitsemiseen, hahmottamisen prosessista käytetään käsitettä visuospatiaaliset taidot. Hahmottamisen haasteet voivat johtua onnettomuudesta tai aivovammasta, mutta osalla ihmisistä ne liittyvät kehityksen pulmiin. Hahmottamisen vaikeus tulee esiin moninaisemmin kuin vain visuaalisena hahmottamisena, koska hahmottaminen rakentuu osista. Moninaisen ilmentymisen takia hahmottamisen vaikeudet vaikuttavat oppilaan toimintakykyyn. Hahmottamisen eri osa-alueita ovat kehon, ympäristön, tilan ja suunnan hahmottamista sekä objektin tunnistamista. Jotta hahmottamisen haasteet pystytään tunnistamaan, oppilasta tulee seurata pitkään ja erilaisissa tilanteissa, jotta

osaamme tunnistaa haasteet ja tukea taitojen oppimista pedagogisesti moniammatillisessa yhteistyössä. (Sandberg, 2021, 208–209, 216–217.) Hahmotusvaikeus voi esiintyä etäisyyksien ja nopeuksien arvioinnissa, esineiden tunnistamisessa tai löytämisessä, vaikeutena muistaa tai ajatella kuvallisesti, yksityiskohtien havaitsemisen tai erottelun vaikeutena, avaruudellisten suhteiden tai suuntien arvioinnissa sekä kokonaisuuksien hahmottamisen vaikeutena (Kuntoutussäätiö, 2022). Hahmottamisen vaikeudesta johtuvia puuttuvia näkö tai kuulohavaintoja voi kompensoida puheen avulla. Ahdistuneisuutta hahmottamisen vaikeuden takia voi esiintyä myös esimerkiksi aikataulun kanssa. Kouluun pääseminen ajallaan voi aiheuttaa jopa pelkoa, jonka takia oppilas myöhästyy tai jää pois koulusta kokonaan. Hahmottamistilanteita kohtaan voi syntyä pelkotiloja, josta voi seurata tilanteiden välttelyä. Hahmottamisen pulmat voivat esiintyä monella eri tavalla ja ne voivat olla laaja- tai kapea-alaisia. Tämän takia oppilaan tilannetta pitää selvittää monipuolisesti erilaisilla tehtävillä ja harjoitteilla, joissa on mukana tai vetovastuussa neuropsykologi. Vaikeudesta ei kuitenkaan voi saada lääketieteellistä diagnoosia, mutta neuropsykologin selvityksen tiedoilla voidaan antaa pedagogista tukea. (Sandberg, 2021, 211, 212).

Suomessa on luotu tutkimusperustainen hahmottamisen nelikenttämalli (Sandberg, 2021, 225), jota on tutkittu Niilo Mäki Instituutin HAHKU hankkeessa. HAHKU hankkeen tarkoituksena on, että hahmotusvaikeuksien tunnistaminen ja niiden hyväksyminen tulisi yhä tutummaksi. HAHKU hankkeella pyritään luomaan nuorille ja heidän kanssaan toimiville laajempaa ymmärrystä siitä, miten hahmottamisen vaikeudet ilmenevät ja miten ne vaikuttavat opintoihin, vertaissuhteisiin sekä arkeen. Nelikenttämallin avulla voidaan havainnollisesti mieltää erilaisten hahmotusvaikeuksien luonnetta. (Niilo Mäki Instituutti, 2017.) Mallissa hahmottaminen jaetaan neljään erilaiseen ajattelutoimintoryhmään tai osa-alueeseen (Sandberg, 2021, 225), joka on esitelty kuviossa 1. Kuntoutussäätiön nettisivuilla neljästä osa-alueesta kerrotaan seuraavasti. Ensimmäinen osa-alue on nimeltään löydä ja tunnista, jonka kerrotaan liittyvän yhteen muuttumattomaan kohteeseen, esimerkiksi avaimien löytämiseen. Toinen nelikentän osaa kutsutaan nimellä muokkaa ja kokoa, joka liittyy yhteen muuttuvaan kohteeseen, esimerkiksi palapelin kokoamiseen. Kolmatta aluetta kutsutaan nimellä sijoita ja suhteuta, joka on useamman kohteen välistä muuttumatonta suhdetta, esimerkiksi taulun sijoittaminen seinälle. Neljäs ja viimeinen kentän alue on nimeltään liiku ja suunnista. Tässä huomioidaan useamman kohteen välinen muuttuva suhde, esimerkiksi muiden ihmisten seassa liikkuminen. (Kuntoutussäätiö, 2022.) Nelikenttää voidaan käyttää apuna antaessa oppilaalle pedagogista tukea. Nelikentän avulla tuen tilanteet ja kohteet

voidaan saada selville opettajille, mutta myös huoltajille. Tuen suunnittelua, konkreettista toteutusta ja arviointia voidaan pohjauttaa hahmottamisen nelikenttämalliin. Tuki kohdennetaan tarvittavaan hahmottamisen nelikenttämallin osa-alueeseen. (Sandberg, 2021, 228).



Kuvio 1. Hahmottamisen nelikenttä Niilo Mäki Instituutin mukaan.

3.3 Tunnesäätely

Tunneälyä on tutkittu vuodesta 1960 ja käsitteenä tunneäly tarkoittaa kykyä tunnistaa, käsitellä ja ilmaista tunteita (Lahtinen & Rantanen, 2019). Tässä tutkimuksessa käytämme tästä aiheesta käsitettä tunnetaidot. Tunnesäätelyn taidot vaikuttavat siihen, miten käyttäydymme ja toimimme. Tähän liittyvät tunteen muoto, voimakkuus, sen ilmaisu ja ilmentyminen. Taidoilla ihminen pystyy kontrolloimaan ja hillitsemään itseään.

Tunnesäätelyn taito on harjoiteltavissa. Omien tunteiden hallinnan ja käsittelyn lisäksi myös muiden tunteiden huomioon ottaminen liittyy tunnetaitoihin. Empatia on yksi tärkeimmistä tunnetaidoista. Empatian takia osaamme asettua toisen asemaan ja ottamaan ympärillä olevien ihmisten tunteita huomioon omassa käytöksessämme. Jokaisen lapsen ja nuoren tunnetaitoja tulee tukea ja opettaa. Tunnereaktioita tulee hallita, käsitellä ja säädellä niin, ettei tunnereaktio äidy esimerkiksi aggressiivisuudeksi, eli epäsovivaksi käyttäytymiseksi. Ihminen tuntee jatkuvasti jotakin. Tunteilla on tärkeä merkitys, eikä sitä tule sivuuttaa. Osa tunteista on kuitenkin sosiaalisesti hyväksyttävämpiä kuin toiset. Nykyisen tiedon mukaan jokaisella ihmisellä on kuusi perustunnetta, lisäksi tiedetään, että tunnetilat ovat synnynnäisiä.

Perustunteita sanotaan olevan pelko, suru, hämmästyminen, ilo, inho/viha ja suuttumus. (Sandberg, 2021, 171, 176, 177.)

Opettajan ja kasvattajan työ on kiehtova yhdistelmä tunteita ja järkeä (Lahtinen & Rantanen, 2019). Koulussa aikuisella on suuri rooli esimerkin näyttäjänä ja tunnetaitojen opettajana. Opettajan esimerkillinen käytös ohjaa myös lasten käyttäytymistä. Tunnetaitoja opettavan aikuisen tulee pystyä hillitsemään omat tunteensa, vaikka jotkut tilanteet ovatkin haastavia. Aikuinen on tässäkin asiassa vastuussa. Pedagoginen tuki on myös tunnetaitojen kehityksessä tärkeää. Tärkeintä opettajalle olisi ajatella niin, että oppilas käyttäytyy toivotusti, jos osaa, ei jos hän haluaa. Pedagogista tukea annetaan esimerkiksi erilaisten tunnetilojen kontrollointia opettamalla ja haastavien tilanteiden pysäyttämistä opettamalla. Kun tunne- ja vuorovaikutustaitoihin annetaan pedagogista tukea, tulee toiminnan olla suunniteltua. Tilanne tulee kartoittaa esimerkiksi observoimalla millaiset asiat tai tilanteet saavat oppilaan haastamaan, entä milloin konfliktiherkkyys esiintyy. (Sandberg, 2021, 194–195.) Tunteiden takana on usein joku tarve, joko tiedostettu tai tiedostamaton. Koska aikuisetkaan eivät aina osaa nimetä tarvettaan, emme voi vaatia sitä oppilailtakaan. Silti olisi hyvä opettaa oppilaita tunnistamaan tarpeitaan tunteiden takana, sillä kun asiat menevät tarpeen vastaisesti, ihminen kokee negatiivisia tunteita. Lahtinen ja Rantanen (2019) nostavat kirjassaan muutamia tärkeitä tarpeita, joita meillä jokaisella on. Nämä ovat sellaisia tarpeita, joiden jäädessä toteutumatta jokainen tuntee negatiivisia tunteita. Tarpeiksi listataan tarve olla kiinnostava, tulla ymmärretyksi, olla arvostettu, tulla kohdelluksi reilusti ja hallinnan tarve. Nämä viisi tunnetta tulevat ilmi ihmisten välisissä kohtaamisissa. Kirjassa esitetään vielä kaksi tarvetta, jotka tulevat esille etenkin työ- ja oppimismotivaation ymmärtämisessä - kokemus edistymisestä ja merkityksellisyydestä. Tunnesäätelytaitojen opettamisessa tulisi huomioida näitä seitsemää tarvetta ja opettaa oppilaita tunnistamaan nämä. Tarpeista kumpuaa joko negatiiviset tai positiiviset tunteet. Syyt oppiessa, on oppilaan helpompi tunnistaa itsessään erilaisia tunnetiloja ja sitä kautta kontrolloimaan niitä. (Lahtinen & Rantanen, 2019.)

3.4 Motoriset vaikeudet

Motoriset ongelmat saattavat jäädä muita oppimisen tai kehityksen vaikeuksia useammin huomaamatta. Kuitenkin noin 5–6 prosentilla kouluikäisistä on motorisen oppimisen vaikeuksia. Motoriset vaikeudet ovat muun oppimisen rinnalla erittäin tärkeitä taitoja oppilaan tasapainoisen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. Motorisilla oppimisen vaikeuksilla tarkoitetaan uusien motoristen taitojen ja sovellettavuuden huomattavaa vaikeutta. Vaikeudet häiritsevät arkipäivän toimintojen lisäksi myös koulutaitoja, esimerkiksi lukemista, kirjoittamista ja laskemista. Vaikeuksia voi ilmetä esimerkiksi liikkeiden ajoituksessa tai suunnittelussa, mutta myös voiman säätelyssä liikettä toteuttaessa. (Asunta, Viholainen &

Ahonen, 2017.) Ongelmat voivat ilmetä joko hieno- tai karkeamotorisissa taidoissa, tai yhdessä kummassakin muodossa. Liikemallit voivat vaihdella tai ne voivat olla epämääräisiä tai hitaita. Täten uusissa tilanteissa vanhat mallit unohtuvat tai ovat heikompia. Vaikeudet ilmenevät usein jo ennen kouluikää, mutta koulussa vaikeudet lisääntyvät, koska oppilaan tulisi oppia lisää hienomotoriikkaa, esimerkiksi työkalujen käyttöä. Liikuntatunneilla haastavimpia lajeja ovat nopeatempoiset lajit, joissa pitää reagoida moneen asiaan yhtä aikaa. Valitettavasti motoristen vaikeuksien rinnalla esiintyy usein muitakin kehityksellisiä, oppimisen tai tarkkaavuuden haasteita. (Niilo Mäki Instituutti, 2023.) Kehityksen myötä noin 50 prosentilla ihmisistä motorisen oppimisen vaikeudet poistuvat (Asunta, Viholainen, Ahonen, Rintala & Cantell, 2016; Asunta ym., 2017).

Vaikeuksien tunnistaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tukee lapsen kokonaisvaltaista kehityksen tukemista. Tehokas tuki varhaisessa vaiheessa voi estää syrjäytymisen riskiä yhteiskunnasta ja oppimisesta. (Asunta ym., 2016.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan, että motoriset oppimisen vaikeudet ovat tärkeää tunnistaa vuosiluokilla 1–2. Opetus tulee järjestää niin, että lapsen terve kasvu ja kehitys on taattu. (OPH, 2014). Varhaiskasvatuksella on erityinen asema vaikeuksien tunnistamisessa, sillä haasteet esiintyvät usein 3–6-vuoden iässä. Monivaiheinen ja moniammatillinen lähestymistapa on suositeltua tunnistamisvaiheessa. Tällä tavoin motorisia taitoja pystytään havainnoimaan monin eri tavoin systemaattisesti. Motorisen oppimisen vaikeuksiin liittyvää tutkimusta on vielä harmillisen vähän, mutta on pystytty todistamaan, että toistuva harjoittelu ajan kanssa tuottaa tuloksia. (Asunta ym., 2016.) Tukea pystyy antamaan harjoittelemalla haastavia osa-alueita. Oppilaalle tärkeät ja mielekkäät taidot tulee valita opeteltaviksi ja niitä tulee harjoitella vaihteittain. (Niilo Mäki Instituutti, 2023.) Tukea tarvitaan sitä enemmän, mitä vaativampi motorinen taito tulisi oppia. Ohjaus on tärkeässä roolissa toistojen harjoittelussa, mutta myös taitoa soveltaessa. (Asunta ym., 2016.) Tehtäväsuuntautunut ohjaaminen perustuu varsinaisen taidon harjoitteluun ja sen on tutkimustulosten perusteella nähty ottavan taitojen kehityksen ja oppimisen paremmin huomioon (Asunta ym., 2017).

Yksi ohjauksen keino on kognitiivinen ohjaus, jossa oppilaalle annetaan vihjeitä tai esitetään kysymyksiä, miksi tai miten jokin tehtävä tulisi suorittaa. Kysymysten tai vihjeiden antamisessa pyritään keskittämään oppilaan huomio, sillä usein huomio kiinnittyy epäolennaiseen. Näin myös motorisista vaikeuksista kärsivän oppilaan on mahdollista pitää motivaatio yllä oppiessaan ja opetellessaan uusia taitoja. (Asunta ym., 2016.)

3.5 Matemaattiset oppimisvaikeudet

Jos matemaattisten oppimisvaikeuksien tutkimusten määrää verrataan kielellisten vaikeuksien tutkimuksen määrään, on sillä suppeammat perinteet, vaikkakin erilaiset numeeriset ja laskemisen vaikeudet esiintyvät kirjallisuudessa jo aiemmin. Käsite 'kehityksellinen dyskalkulia' viittaa suhteellisen vaikeisiin peruslaskutaidon vaikeuksiin ja sen nähdään olevan peräisin 1960–70-luvulta. Matemaattisten oppimisvaikeuksien määrittelykriteerien muodostaminen on nähty ongelmallisena sen moniulotteisuuden ja siitä kärsivän joukon heterogeenisyyden takia. (Kyttälä, 2012.)

Kyttälän (2012) mukaan 3–8 prosenttia peruskouluikäisistä lapsista ja nuorista kärsii suhteellisen vaikeista ja pysyvistä peruslaskutaidon vaikeuksista. Mononen ym. (2017) puolestaan mainitsevat saman joukon suuruudeksi 5–7 prosenttia. Lisäksi heidän mukaansa 15–20 prosenttia lapsista ja nuorista kokee matematiikan oppimisen vaikeammaksi ja hitaammaksi kuin ikätoverinsa (Mononen, Aunio, Korhonen, Tapola, & Väisänen, 2017).

Matemaattiset oppimisvaikeudet ovat usein kovin kapea-alaisia ja ilmenevät etenkin matematiikassa. Usein kuitenkin matemaattinen oppimisvaikeus vaikuttaa myös muiden oppiaineiden oppimista. Luonnontieteissä oppimisvaikeus tulee usein esille, mutta myös esimerkiksi historian oppiminen voi olla haastavaa, sillä siihen liittyy vahvasti erilaisten ajanjaksojen hahmottaminen ja numeeristen tietojen ymmärtäminen. (Mononen ym., 2017.)

Matemaattisen hahmottamisen vaikeudet voivat esiintyä esimerkiksi vaikeutena oppia peruslaskutaitoja (yhteen- ja vähennyslaskut), lukujonojen hahmottamisen vaikeutena, numeroiden paikan vaihtumisena tai pois jäämisenä, ongelmina arvioida lukumääriä tai suuruusluokkia, haasteena lukea isoja lukuja, laskujärjestyksen ymmärtämisen vaikeutena tai matemaattisten merkkien ymmärtämisen haasteena. Lisäksi erilaisten mittayksikköjen hahmottaminen ja rahan käsittely voi tuottaa ongelmia. (Hämäläinen & Oksanen, 2015.)

Kyttälä (2012) nostaa esiin kolmiportaisen tuen ja interventiovastelähestymistavan, jossa korostuu aktiivinen väliintulo. Tällä lähestymistavalla tarkoitetaan dynaamista sarjaa vaiheineen, jonka aikana yksilön matemaattista suoriutumista arvioidaan, tuetaan ja taas arvioidaan. Hän nostaa asian esille liittyen matemaattisen suoriutumisen rajaamisen ja määrittelyn keinona, mutta kasvatusalan ammattilaisen työssä tämä prosessi toistuu, vaikkei toiminnan päämääränä olisikaan vaikeuden tarkka määrittely. (Kyttälä, 2012.) Mononen ym. (2017) nostavat esiin varhaisen puuttumisen ja oppilaan tukemisen monipuolisesti, sillä

varhaisella tuen antamisella ja vaikeuden tunnistamisella voidaan mahdollisesti ehkäistä matemaattisten vaikeuksien synty tai ainakin pyrkiä siihen.

3.6 Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet

Jokaisen lapsen ja nuoren perustaitoihin kuuluvat lukeminen, laskeminen ja kirjoittaminen, mutta näiden osataitojen oppimiseen tarvitaan kiinnostuneisuutta ja motivaatiota. Jos nämä osataidot eivät harjaannu, oppilaalle syntyy lukemisen pulmia. Lapsen kielen kehityksen varhaisina vuosina sekä varhaiskasvatuksen aikana tapahtuu luku- ja kirjoitustaidon perustan syntyminen. Siksi on tärkeää aloittaa kielellisten taitojen tukeminen jo ennen kouluikää. Jos lukemisvaikeuksia esiintyy, on tärkeää kartoittaa, onko vaikeuksien taustalla esimerkiksi kaksikielisyys tai kiinnostuksen puute. Luku- ja kirjoitustaito kehittyvät samaan aikaan, jolloin samalla ne tukevat vastavuoroisesti toinen toistaan. (Sandberg, 2021, 261.)

Esimerkiksi tästä syystä lukivaikeus saattaa ilmentyä oppilaalla esimerkiksi lukiessa, luetun ymmärtämisessä, kirjoittamisessa, kielten opiskelussa, numeroissa ja matematiikassa tai muuten. Lukiessa lukeminen voi olla hidasta, ääneen lukeminen vastenmielistä, rivit ja kirjaimet saattavat ”hyppiä” tai luetusta ei meinaa jäädä mitään mieleen. Kirjoittamisessa lukivaikeus voi esiintyä kirjoitusvirheinä, konsonanttien ja vokaalien määrän vääristymänä, kirjainten puuttumisena, kirjaimet vaihtavat paikkaa tai sekoittuvat. Myös tekstin tuottaminen voi tuntua liian työläältä. Vieraiden kielten opettelun aikana voi myös ilmentyä haasteita, jotka voidaan tulkita lukivaikeuden näyttäytymisenä. Vieraiden kielten kuullun ymmärtäminen on haastavaa, sanaston oppiminen vaikeaa, eikä lauserakenteet luonnistu. Sanoja kirjoittaessa ei huomioida oikein kirjoitusta, vaan ne kirjoitetaan kuten puhekielessä ne sanotaan.

Lukivaikeus voi esiintyä myös matematiikassa, vaikkei oppilas tai henkilö kärsisikään matemaattisista oppimisvaikeuksista. Lukivaikeus voi sotkea matematiikassa numeroiden paikkaa, vaikeuttaa sanallisten tehtävien ymmärtämistä sekä tehdä ulkoa opittavista asioista, esimerkiksi kertotauluista haastavaa. Muissa yhteyksissä lukivaikeus voi esiintyä esimerkiksi nimien muistamisen haasteena, lomakkeiden täytön hankaluudessa tai oikean ja vasemman sekoittumisena. (Hämäläinen & Oksanen, 2015.) Tehokkaana pedagogisena tuen muotona lukemisvaikeuksiin ja sen osataitoihin on kielellisten taitojen harjoittelu (Sandberg, 2021, 262).

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia voidaan selvittää erilaisten testien avulla. Oppilas voi tehdä itsenäisesti pikalukitestin, mutta se ei ole virallinen, eikä siitä saa todistusta. Kouluissa

voidaan tehdä lukiseuloja joko yksilö- tai ryhmätesteinä. Lukiseulassa kartoitetaan luku- ja kirjoitustaidon eri osa-alueita. Tuloksena testistä saa suuntaa antavan tiedon lukemisen tai kirjoittamisen haasteista kirjallisen palautteen kera. Lukitesti tehdään yksilöllisesti ja se kartoittaa lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueita laajasti. Lukitestistä saa lausunnon, joka on kelvollinen esimerkiksi pääsykokeisiin tai ylioppilaskirjoituksiin. Testin toteuttaa aina lukivaikeuteen erikoistunut ammattilainen, joka voi olla erityisopettaja, psykologi tai puheterapeutti. (Hämäläinen & Oksanen, 2015.)

4 Opettajankoulutus

Kolmas teorian osuus kertoo opettajankoulutuksesta ja opettajan kompetenssista.

Opettajankoulutus akateemisena ja maisterintutkintoon johtavana koulutuksena on peräisin 1960-luvulta. Opettajaseminaarit ja opettajakorkeakoulut siirtyivät ja yhdistyivät kaikki yliopistojen alaisiksi vallinneen koulujärjestelmäkeskustelun ja koulutuspoliittisten päätösten takia 1970-luvulla. (Hansen, 2012.) Suurin osa opettajankoulutuksesta toteutuu nykyään yliopistoissa, etenkin länsimaissa. Varhaiskasvatuksen opettajien maisteritason koulutuksen mahdollisuus Suomessa taas on maailmanlaajuisesti poikkeuksellista (Heikkinen ym., 2011).

Opettajien välinen yhteistyö ylläpitää opettajan kompetenssia, sekä auttaa uutta opettajaa uran alussa (Pulkinen & Rytivaara, 2015; Heikonen 2020).

4.1 Opettajankoulutus Suomessa

Opettajan työn edellyttämän asiantuntijuuden luonteen ja laadun takia yliopistokoulutus sekä maisterikoulutus pidetään soveltuvaksi opettajankoulutukselle. Muun muassa näistä syistä opettajankoulutus on Suomessa vahvalla pohjalla. (Husu & Toom, 2016.) Lisäksi koulutus ja opetus on nähty aina suomalaisessa yhteiskunnassa merkityksellisenä ja arvostettuna. Suomessa koulutusta arvostavat lähtökohtaisesti kaikkien sosioekonomisten luokkien vanhemmat. Opettajien rooli on nähty Suomen yhteiskunnassa tärkeänä ja arvostettuna. Opettajien korkeakoulutus voi olla myös yksi syy sille, että opettajan professio on edelleen suosittujen ammattien listalla. (Heikkinen ym., 2011.) Opettajien autonomia on toinen tunnuspiirteistä, joka tekee Heikkisen, (2018) mukaan suomalaisista opettajista maailman parhaita. Taitavat opettajat pystyvät tekemään nopeitakin päätöksiä ammattietiikan ja ajattelun pohjalta. Laadukas kasvatus ja opetus perustuvat autonomiaan, joka suomalaisille opettajille koulutetaan. Itsenäiseen ajatteluun ja eettiseksi toimijaksi kasvetaan ja koulutetaan. (Heikkinen, 2018.)

Yhden ulkomaisen tutkimuksen mukaan valtaosa opettajaopiskelijoista on ilmaissut halukkuuttaan kokeilla eriytettyä opetusta tulevissa opetusharjoitteluisissa. Huomattavasti kuitenkin pienempi osa on halukas toteuttamaan eriyttävää opetusta valmistumisen jälkeen. (Joseph ym., 2013.) Suomalaisten tutkimusten perusteella taas opettajankouluttajat ja opettajaksi opiskelijat ovat yhä useammin sitä mieltä, että nykyinen opettajankoulutusjärjestelmä kaipaa uudistusta (Heikkinen & Korhonen, 2015).

Luokanopettajankoulutuksen yksi tavoitteista on, että opintojen aikana käydään vähintään

yksi opintojakso erityispedagogiikkaa (SOOL, 2019). Aloittelevat opettajat kokevat erityisesti haasteelliseksi muun muassa eriyttämisen (Husu & Toom, 2016). Tutkimuksen mukaan uusien opettajien työhön tulovaiheen tuki on riittämätöntä, mistä voi seurata suuria haasteita opettajan työssä selviämässä (Heikkinen & Korhonen, 2015).

4.2 Opettajan ammatillinen kompetenssi

Metsäpellon ym. (2022) tutkimuksen mukaan opettajan ammatti on poikkeuksellisen monimutkainen ja vaativa. Opettajan ammatti vaatii jatkuvassa kehityksessä olevaa asiantuntemusta, jota jalostetaan ja uudistetaan arkioppimisen kautta. Tämä arkioppiminen jatkuu opettajan koulutuksen jälkeen koko uran ajan. Tässä jatkuvassa oppimisen prosessissa opettajien kognitiivisissa, motivoivissa ja affektiivisissa taidoissa tapahtuu muutoksia, joita tarvitaan useissa opetustehtävissä ja luokkahuonekäytännöissä. Opettajan peruskoulutuksen jälkeen tämä oppimisen prosessi jatkuu ammatillisena kehityksenä koko ammatillisen eliniän ajan. (Metsäpelto ym., 2022.) Ruohotie (2005) kuvailee opettajan ammatillista kompetenssia suorituskäytännönä tai kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Kompetenssia ei voi kuitenkaan verrata suoraan opettajan työsuoritukseen. Kompetenssin keskeisinä osatekijöinä pidetään minäkäsitystä, persoonallisuutta, kykyjä, tietoja ja taitoja. (Ruohotie, 2005.) Ville Pietiläinen (2008) listaa myös opettajan arvot, asenteet ja motiivit liittyväksi opettajan ammatilliseen kompetenssiin. Opettajan ammatillisen kompetenssin kasvussa tulevia opettajia valmistaa opettajankoulutus, mutta silti kaikkea kompetenssia ei saavuteta välttämättä ennen valmistumista (Helin, 2014). Työympäristö, joka kannustaa ammatilliseen kasvuun ja oppimiseen, auttaa kompetenssin ylläpitämisessä työuran aikana (Ruohotie, 2005). Myös inklusiosta puhuttaessa Sandberg (2021) toteaa, että henkilöstön tulisi osata vastata oppilaiden tuen tarpeisiin. Kuitenkaan tähän ei päästä opettajankoulutuksessa, sillä luokanopettajan koulutukseen ei pakollisina opintoina kuulu muutamaa opintopistettä enempää erityispedagogiikkaa. Etenkin käytännön menetelmät jäävät pimentoon. (Sandberg, 2021, 54.)

Myös valmistumisen jälkeen, on muistettava, että vaikka opettajankoulutus onkin maisteritasoinen koulutus, ei kouluttautumista tai profession kehittämistä tule unohtaa sen jälkeen. Monessa lähteessä mainitaan jatkokoulutuksen ja työhön tulovaiheen perehdytys erittäin merkittävänä osana opettajan työtä. Muun muassa vuonna 1999 Jussila ja Saari keräsivät yhteen yliopistollisen luokanopettajakoulutuksen kehittämistarpeita, joissa mainittiin uran läpi ulottuva koulutus. Raportissaan he ehdottavat täydennyskoulusta

muutaman vuoden välein, sillä sen tulee tukea ammatti-identiteetin vahvistumista ja muuttuvaa opettajuutta. (Jussila & Saari, 1999.) Vuonna 2016 opetus- ja kulttuuriministeriö määräsi Opettajankoulutusfoorumin uudistamaan perus-, perehdyttämisen- ja täydennyskoulutusta. Tässä uudistuksessa painotetaan aikaisempaa enemmän juuri koko työuran jatkuvaa tarvetta kehittää osaamista, etenkin juuri uran alun perehdyttämistä. Foorumi suosittelisi otettavaksi käyttöön myös mentoroinnin, jolla voitaisiin tukea uransa aloittavaa opettajaa. (Paakkola, Varmola, Husu, & Lehikoinen, 2017, s. 315–321.)

Opettajan työtä saatetaan pitää itsenäisenä professiona. Ammattiin liitetään eräänlaisia vaatimuksia kuten ammatillinen oppiminen, asiantuntemus sekä ajanmukaistaminen. Vaatimusten raameissa opettajat kaipaavat työhönsä suhteellisen paljon kannustusta sekä emotionaalista tukea. (Eskelä-Haapanen, 2013, 165.) Yksi tapa tukea näitä osa-alueita on tiivis työyhteisö ja tätä voidaan pitää yhtenä osana opettajien ammatillista kasvua (Pulkinen & Rytivaara, 2015). Myös täydennyskoulutukset kehittävät ja ylläpitävät opettajien ammatillista kasvua. Täydennyskoulutusten välttämättömyydestä kertoo opettajan jatkuvassa muutoksessa oleva työ. Kehittyvä, täydennetty sekä päivitetty ammattitaito mahdollistaa oppilaan oppimiselle parhaat edellytykset. Opettaja ei voi tarjota parasta mahdollista ammattitaitoaan, jos hän on jäänyt jälkeen opetuksen uudistuksista. Opetettavat asiat sekä menetelmät ovat oltaava ajan tasalla. (Helin, 2014, 15,161,163.) Yhteisopettajuus onkin yksi opettamisen muoto, johon on pohdittu perehdyttämistä koulutusten avulla. Se sopisi erityisen hyvin koulujen sisäisiin täydennyskoulutuksiin. Tällöin kollegat voivat opettaa toisiaan, jolloin he oppivat yhdessä ja toisiltaan. (Ahtiainen ym., 2011, 19, 50.)

Opettajan uran ensimmäisinä vuosina opettajille annettu mentorointi ja muu tuki on näyttänyt parantavan opettajien oppimista ja hyvinvointia. Mentoroinnin on nähty auttavan myös vaikeissa opettaja-oppilas suhteissa ja koulun käytäntöihin oppimisessa. Turvallisen ilmapiirin luominen luokkaan auttaa niin uutta opettajaa työn alkuvaiheessa, kuin oppilaitakin. Koulun johtamiskulttuurin on tuettava mentorointia ja uuden opettajan auttamisen kulttuuria. (Heikonen, 2020, 69.) Mentorointia toteutetaan aloittaville opettajilla joissakin määrin ympäri Suomea, mutta usein se ei ole suunniteltua toimintaa, vaan joku kyseisen koulun henkilökunnasta opastaa uutta opettajaa uran alussa (Suoranta, 2023). Heikonen (2020) toteaa myös väitöskirjassaan, ettei Suomessa ole laajalti käytössä esimerkiksi yhteisopettajuutta kokeneen opettajan kanssa uran alussa. Tämä voisi kuitenkin olla toimiva keino lisätä kompetenssin tunnetta, sekä uran alkuvaiheen työhyvinvointia (Heikonen, 2020, 69). Myös Helin (2020) toteaa väitöskirjassaan vahvasti, että jokaisella

opettajalla tulisi joku kollega, kenen kanssa pystyisi tekemään yhteistyötä. Tällä tavalla molemmat hyötyisivät toistensa ammattitaidosta ja etenkin mentoroitava saisi varmuutta omaan tekemiseensä. Samalla myös mentori voisi hyötyä ammatillisesti uuden opettajan uusista näkemyksistä ja toimintatavoista. Helin (2020) puhuu mentoroinnista täydennyskoulutuksen yhteydessä ja korostaa mentoroinnin merkitystä juuri koulutuksen jatkumon kannalta, yliopistokoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välillä. Työhyvinvoinnin kannalta uuden opettajan pääsy työyhteisön jäseneksi ja autonomiseksi opettajaksi kasvaessa mentorointi sekä perehdyttäminen työhön on arvokasta. Mentoroinnilla on todettu olevan suuri vaikutus myös ammatissa pysymisessä. Intressit ammatinvaihtoon ovat korkeimmillaan ensimmäisten työvuosien jälkeen. Mentoroinnin ja perehdytyksen avulla opettajat voitaisiin sitouttaa vahvemmin ammattiin ja työyhteisöön, jolla vältettäisiin opettajien alanvaihtoa. Tärkeä näkökulma mentorin työstä nousi esiin Helinin (2020) väitöskirjassa, koska hän totesi mentoroinnin olevan hedelmällistä myös mentorille itselleen. Idea perinteisestä mentoroinnista vain yhden mentorin ja mentoroitavan välillä, voitaisiin myös jalostaa ryhmämentoroinnin muotoon. Tässä järjestelmässä ryhmässä olisi useampi aloitteleva opettaja ja esimerkiksi yksi mentori. (Helin, 2020, 99, 104.) Myös Suoranta (2023) totesi artikkelissaan Suomessa toteutettavan tällaista ryhmämentorointia. Ryhmä tapaa säännöllisin väliajoin ja keskustelee tärkeistä aiheista, joita uusilla opettajilla on tullut työssään esiin. (Suoranta, 2023.)

5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma

Tutkimuksemme tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia edellytyksiä valmistuvilla luokanopettajaopiskelijoilla on tunnistaa oppilaiden tuen tarpeita ja saada oppilas tuen piiriin. Tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tuen tarpeen arvioinnista ja prosessista.

Tutkittava aiheemme on tärkeä, sillä luokanopettajan tulee pystyä tukemaan kaikkia oppilaita inklusion periaatteiden mukaisesti. Tutkimuksemme pyrkii selvittämään, onko valmistuvilla luokanopettajaopiskelijoilla tarvittavat tiedot tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamisessa.

Toivomme tutkimuksemme myös auttavan yliopistoa kehittämään luokanopettajan perustutkinnon opetussuunnitelmia- ja menetelmiä, jotta ne vastaisivat paremmin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeita ja luokanopettajan haastavaa ja monipuolista työtä.

Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat tutkimuksemme tehtävän ympärille. Oppilaan oppimisen tukemiseksi varhainen puuttuminen ja tunnistaminen on tärkeää.

Tutkimuskysymysten avulla pyrimme selvittämään valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisen tuen antamisesta sekä prosessin etenemisestä. Luokanopettajan on tärkeä tietää ja tunnistaa omat vahvuutensa oppilaan tukemisen prosessissa, jotta oppilaan oppiminen on moninaista, eikä kärsi haasteista huolimatta.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitä valmiuksia luokanopettajaopiskelijaopiskelijoilla on tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamisessa?
2. Mitä tietoja luokanopettajaopiskelijat arvioivat omaavansa tuen toteuttamisesta?
 - 2.1 Miten luokanopettajan tulisi toimia, jos tiedot eivät riitä?

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä osiossa esittelemme, miten tutkimuksemme on toteutettu. Ensin esittelemme tutkimusotteemme sekä aineistonkeruumenetelmän. Sen jälkeen kerromme tutkimukseemme osallistuneista valmistuvista luokanopettajista ja sen, kuinka keräsimme aineiston. Tässä osiossa käsittelemme myös aineistomme analyysivaiheita. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta.

6.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on tutkimusotteeltaan laadullinen tutkimus. Valintaamme vaikutti muun muassa se, että yksi keskeisin tutkimusmetodi laadullisessa tutkimuksessa on havainnoinnin, tekstianalyysin ja litteroinnin lisäksi haastattelu (Metsämuuronen, 2008). Tutkimuksessamme käytimme laadulliselle tutkimukselle tyypillistä aineistunkeruumenetelmää eli haastattelua ja aineistoja analysoitiin muun muassa litteroinnin keinoin. Haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa avointen kysymysten esittämistä valituille kohderyhmille, yksilölle tai ryhmälle. Litteroinnin tehtävä laadullisessa tutkimuksessa on auttaa tutkijaa ymmärtämään tutkimukseen osallistuvien tapa organisoida puhetta tai kirjoitusta. (Metsämuuronen, 2008.) Ruusuvooren ym., mukaan litterointiin liittyvä keskustelu on tärkeä osa laadullisen tutkimuksen validiteettia ja sitä voidaan kuvailla teoreettisena toimintana (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Se, että laadullisen tutkimuksen aineiston käsittely on moninaista, on joidenkin tutkijoiden mielestä kyseenalaista tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Puusa & Juuti, 2011). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteistä tutkimuksessamme näkyy strukturoimattoman aineiston suosiminen sekä asianosaisten omien merkitysten ja tulkintojen korostaminen (Juhila, 2021). Halusimme toteuttaa teemahaastattelut strukturoimattomina, sillä haastattelijat olivat meille tuttuja ja uskoimme keskustelun olevan avointa.

Jotta voidaan käyttää tutkimuksesta nimeä laadullinen tutkimus, on rajattava tiettyjä asioita. Tutkimukset, joissa esimerkiksi litteroitu haastatteluaineisto jälkikäteen koodataan sellaiseen muotoon, että se vastaa strukturoitua kyselyä ja aineiston analyysimenetelmänä on käytetty vain tilastollista analyysia, on rajattava pois. (Alasuutari, 2011.) Laadullinen tutkimusote on edullisin silloin, kun tarkastellaan yksittäisiä tapauksia (Puusa & Juuti, 2011) ja ollaan kiinnostuneita niiden yksityiskohtaisista rakenteista (Metsämuuronen, 2008). Laadullisessa tutkimuksessa ei siis keskitytä niinkään tapahtumien yleisluontaisuuteen, vaan niissä mukana

toimijoiden yksittäisiin merkitysrakenteisiin (Metsämuuronen, 2008). Laadullisen tutkimuksen tehtävänä on luoda teoreettisesti mielekästä tulkintaa ilmiöstä, joka on tutkimuksen kohteena. Uuden tiedon hankinta, ilmiön kuvaaminen, ymmärryksen syventäminen, ilmiön tulkitseminen ja teoreettisesti mielekkään tulkinnan tekeminen tai kyseenalaistaminen ovat laadullisen tutkimuksen tavoitteita. Keskeistä laadulliselle tutkimukselle onkin tutkimukseen osallistuvien yksilöiden tai ryhmien näkökulmien korostaminen ja tätä ohjaa tutkijan vuorovaikutus yksittäisen havainnon kanssa. Tämän takia on harvinaista, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan, hänen tuottaman aineistonsa ja tutkimuskohteen välillä olisi suurta etäisyyttä. (Puusa & Juuti, 2011.) Laadullista tutkimusotetta käytetään silloin, kun asioita ei voida tutkia kokeen avulla. Näitä asioita on yleisesti tiettyihin tapauksiin liittyvät syyseuraussuhteet sekä luonnolliset tilanteet, joita ei voida lavastaa tai kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä. (Metsämuuronen, 2008.) Tässä tutkimuksessa luontevin tapa tutkia aihetta oli haastattelu, sillä havainnoimalla opetustilannetta tai tuen antamista emme olisi saaneet luokanopettajien kokemuksia aiheesta sanallisesti.

Kun puhutaan laadullisesta tutkimuksesta, on ihminen aina keskiössä niin tutkimuksen kohteen kuin tutkijan näkökulmasta. Tämä mahdollistaa sen, että laadullinen tutkimus on oiva keino tutkittaessa ihmisen ajatuksia, tunteja, käsityksiä ja tulkintoja erilaisista asioista. Tutkijan tehtävä laadullisen tutkimuksen teossa on se, että hän tulkitsee toisen tekemiä tulkintoja. (Puusa & Juuti, 2011.) Laadullisen tutkimuksen aineiston keruussa tutkijan oma panos on ensisijaisen tärkeä (Grönfors, 2011) ja aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena (Alasuutari, 2011). Tärkein tutkimusväline laadullisessa tutkimuksessa onkin tutkija itse, jonka vuoksi tuloksia ei voi nimittää täysin objektiiviseksi (Grönfors, 2011, 5). Tutkija on koko tutkimusprosessin ajan aktiivinen tulkitsija ja havainnoija, jonka tehtävänä on myös erittelemine ja yhdistäminen. Nämä seikat korostuvat varsinkin aineiston analyysivaiheessa. (Puusa & Juuti, 2011.) Lähestymistapana laadullinen tutkimus painottaa todellisuutta ja siitä saatavan tiedon subjektiivista luonnetta (Puusa & Juuti, 2011). Tutkimustulokset ovat aina riippuvaisia havaintomenetelmistä ja tekijästä. Tieto on siis aina jossain määrin subjektiivista, sillä se on tutkijan päätettävissä, millainen tutkimusasetelmasta muokkaantuu. (Sarajärvi & Tuomi, 2017.)

Laadullisen analyysin johtolangoiksi eivät kelpaa todennäköisyydet, joita käytetään tilastollisissa menetelmissä. Olisikin mahdotonta toteuttaa esimerkiksi haastatteluja niin paljon, että haastateltavien väliset erot olisivat tilastollisesti merkittäviä. Laadullisessa

tutkimuksessa tutkimusyksiköiden suuren joukon käyttäminen ei ole tarpeen tai välttämättä edes mahdollista. Usein vain yhdenkin strukturoimattoman yksilöhaastattelun litterointi voi tuottaa 30 sivua litteroitua tekstiä, jolloin haasteeksi tulisi myös voimavarat. (Alasuutari, 2011.) Analyysimahdollisuuksia laadullisessa tutkimuksessa on monia, eikä siihen ole olemassa yhtä oikeaa aineistonkäsittelytapaa. Tutkija voi itse määrittää sen ja ne vaihtelevat eri tutkimuksissa. (Puusa & Juuti, 2011.) Voitaisiin sanoa, että laadullisen tutkimusaineiston analyysi koostuu kuitenkin kahdesta osasta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen sekä arvoitusten ratkaiseminen. Ensimmäisessä osassa kiinnitetään huomiota siihen, että tarkastelun kohteena ovat ainoastaan ne seikat, jotka ovat merkittäviä ja olennaisia teoreettisen viitekehyksen ja kannalta. Arvoituksen ratkaisemista voitaisiin kuvailla tulosten tulkintana eli merkitystulkinnan luomista tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari, 2011.) Puusan ja Juutin mukaan tätä kuvailtaisiin aineiston pilkkomisena osiin valitun menetelmän mukaisesti. Tämän pilkkomisen jälkeen tutkija luo aineiston pohjalta synteesejä ja pyrkii kokoamaan sen uudelleen. (Puusa & Juuti, 2011.)

6.2 Teemahaastattelu

Tutkimuksen toteuttaminen haastatteluna on Suomessa suosittu menetelmä kerätä aineistoa (Eskola, Lätti, Vastamäki, 2018), ja laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä se on eniten käytetty (Puusa, 2011). Haastattelu menetelmänä kohdistuu tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin. Haastattelun tavoitteena on aineiston kerääminen, jonka avulla pystytään tekemään tutkittavaa ilmiötä koskevia uskottavia päätelmiä. Jotta uskottavia päätelmiä voidaan luoda puheen muodossa olevasta aineistosta, on edellytyksenä se, että haastattelut nauhoitetaan. (Puusa, 2011.) Haastattelutekniikoita on useita ja haastattelua voi tehdä monella eri tekniikalla. On mahdollista toteuttaa yksilöhaastatteluja, ryhmähaastatteluja tai postitettuja tai paikan päällä kerättyjä lomakehaastatteluja. Metsämuuronen (2008) kuitenkin korostaa, ettei puhelinhaastattelut tai kyselylomaketutkimus ole haastatteluja. Haastattelut voidaan toteuttaa strukturoituina, puolistrukturoituina tai avoimina ja ne voivat kestää minuuteista useisiin päiviin. (Metsämuuronen, 2008.)

Meidän tutkimuksessamme käytämme aineiston keruussa haastattelumuotona teemahaastatteluja. Teemahaastattelu sopii etenkin sellaisiin tutkimuksiin, joissa tutkimuksen kohteena ovat heikosti tiedostetut asiat tai intiimit ja arat aiheet. Näitä heikosti tiedostettuja asioita ovat esimerkiksi arvot, ihanteet, perustelut ja käsitykset. (Metsämuuronen, 2008.) Puusa (2011) korostaa, että tutkimuskohteena ihmisten tulkintojen sijasta teemahaastattelu

sopii parhaiten tutkittaessa ihmisten antamia merkityksiä ja sitä, miten ne syntyvät vuorovaikutuksessa. Lähtökohtana teemahaastattelulle on aina se, että haastateltavan oletetaan läpikäyneen tietyn asian tai prosessin ja, että haastattelija tietää tästä oleelliset tekijät. Toinen lähtökohta teemahaastattelulle on oletus siitä, että tutkittavan kaikkia kokemuksia, uskomuksia ja ajatusrakennelmia voidaan tutkia teemahaastattelumenetelmänä. Haastattelemine on ainoa tapa kerätä tietoa ihmisten antamista merkityksistä ja tulkinnoista, mutta on kuitenkin muistettava haastatteluaineiston tilannesidonnaisuus, jonka vuoksi tulosten yleistämistä ei saa liioitella. (Puusa, 2011.)

Toisin kuin kysely- tai lomakehaastattelussa, teemahaastattelussa ei ole samaa muotoilua ja järjestystä kysymyksille (Eskola ym., 2018). Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu, ettei siinä ole määritelty tarkkoja kysymysten muotoa tai järjestystä. Haastattelua kuitenkin ohjaa ennalta valitut teemat (Metsämuuronen, 2008), jotka on syytä määrittää tarkkaan niiden ohjatessa haastattelua (Puusa, 2011). Haastattelun luonne voi siis muokkautua haastattelun edetessä, jos tutkija kokee lisäkysymysten tuovan tärkeää tietoa tutkimuksen kannalta. (Hyvärinen, 2017). Haastattelussa käydään eräänlainen keskustelu, jolloin tutkimuksen aihepiirin asiat pyritään selvittämään. Jotta haastattelutilanteesta saadaan mahdollisimman luonteva ja miellyttävä, haastattelijan roolin tulee olla aktiivinen. Nyökkäykset, reagointi puheeseen ja aktiivinen kuunteleminen auttavat. (Eskola ym., 2018, 28). Jotkut kysymykset saattavat jäädä haastattelutilanteessa kysymättä, sillä vain ennalta määrätyt teemat ja aihepiirit on käytävä läpi. Haastattelijalla voi olla esimerkiksi eräänlainen tukilista käytössään, mutta valmiiden kysymysten määrittelemine ei ole pakollista. (Eskola ym., 2018, 29–30). Tutkijat eivät ole paikalla, kun tulevat opettajat arvioivat oppilaiden tuen tarpeita tai käyvät läpi tuen prosesseja, joten haastattelu on tietorakenteeltaan moniaikainen ja paikkainen. Hyvärisen ym. mukaan (2017) pelkkä hyvien kysymysten ennalta suunnittelu ei takaa onnistunutta haastattelua. Haastattelutilanne ja sen kulku ovat aina vuorovaikutusta ja myös avointa yllätyksille. (Hyvärinen ym., 2017).

Avainasemassa haastattelussa ovat teemat ja aihepiirit. Niiden valitseminen ja muodostaminen yleensä tapahtuu intuition perusteella. Hyvän tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat aikaisempien tutkimusten ja aiheeseen sopivien teorioiden hyödyntäminen, sekä luova ideointi ja aihepiirin tuntemus. (Eskola ym., 2018, 41.) Teemoja läpi käydessä oletetaan, että haastateltava sekä haastattelija puhuvat samaa kieltä. Tämä edellyttää, että haastattelussa käytetty käsitteistö on kummallekin osapuolelle sama. Jokainen haastattelu on erilainen ja yksilöllinen vuorovaikutustanne. Haastatteluissa käydään läpi kaikki valitut teemat, mutta

niiden järjestys ja laajuus vaihtelee. Haastattelut poikkeavat toisistaan myös sanamäärällisesti ja sanamuodollisesti johtuen siitä, että haastateltavien vastaukset ja heidän tapansa jakaa ja kertoa asioita ovat erilaiset. (Puusa, 2011.)

6.3 Tutkimushenkilöt ja aineiston kerääminen

Haastatteluamme osallistui yhteensä kuusi opiskelijaa. Heistä viisi opiskeli viimeistä vuottaan ja yksi heistä toiseksi viimeistä vuottaan luokanopettajaksi. Jokainen haastateltava opiskeli siis maisteriopintoja. Haastatteluun osallistumiskriteerinä oli se, ettei haastateltavalla saanut olla lainkaan erityispedagogiikan opintoja käytyinä. Rajasimme kaikki mahdolliset haastateltavaehdokkaat pois, jos he olivat käyneet edes joitakin erityisopettajan opintoja. Tällä rajauksella halusimme luoda mahdollisimman realistisen kuvan siitä, miten luokanopettajaopiskelijat kokivat omat valmiutensa luokassa tuen tarjoajina ilman omaehtoista opiskelua erityispedagogiikan opinnoista.

Toinen rajauksemme haastateltavien valikoitumisessa haastatteluamme oli se, ettei heillä saanut olla pitkäaikaista yhtäjaksoista sijaisuutta takana. Pitkäaikaisen sijaisuuden rajasimme 3 kuukauden yhtäjaksoiseen sijaisuuteen tai pidempään ajanjaksoon. Tämän rajauksen tarkoituksena oli vastata tarkemmin kysymykseen, jossa pohdimme sitä, miten opettajankoulutuslaitos antaa valmiuksia vasta valmistuville luokanopettajaopiskelijoille. Halusimme suurimman osan tutkimustuloksistamme johtavan yliopiston järjestämistä opetusharjoittelusta. Haastateltaviemme sijaisuuksien ajat vaihtelivat 3 kuukaudesta muutamaan päivään. Kaikkien sijaisuusajat olivat pitkältä aikaväliltä yhteensä kerrytetty aika, joka ei ollut pitkäjaksoinen sijaisuus. Kaksi haastateltavistamme vastasi olleen sijaisena yhteensä noin 3 kuukautta (H6 & H5). Kaksi muuta kertoi olleensa sijaisena yhteensä 2 kuukautta (H1 & H2). Yksi haastateltavistamme kertoi tehneensä sijaisuuksia erittäin vähän (H4) ja toinen kertoi tehneensä ennen luokanopettajan opintoja noin 3 päivää viikossa suunnilleen vuoden ajan. Tämä sama haastateltava kertoi opintojensa aikana tehneen sijaisuuksia hieman vähemmän noin 2 viikkoa yhteensä.

Lähestyimme haastateltaviamme sosiaalisessa mediassa henkilökohtaisesti. Teimme päätöksen olla käyttämättä mitään satunnaista keräilytapaa tutkimukseen osallistujista. Kysyimme suoraan niitä henkilöitä haastatteluamme, joista meillä oli epäily, etteivät he olleet käyneet tutkimisemme kannalta ei sallittuja opintoja. Kun yhteinen ymmärrys oli tästä, jatkoimme kommunikointia ja haastatteluajan sopimista WhatsAppissa. Kaikki haastattelut pidettiin tammikuussa 2023.

Kaikki haastattelut toteutettiin videokonferenssisovellus Zoomissa. Tämä alusta valikoitui käyttöömme siksi, että jokaisella opiskelijalla oli kokemusta tämän sovelluksen käytöstä. Jokainen haastateltavamme oli korona- pandemian aiheuttaman etäkoulujakson takia ladannut sovelluksen koneelleen. Halusimme pitää haastattelut etänä siksi, että haastatteluun osallistumiseen olisi pienempi kynnyks. Koimme, että lähetettävään linkkiin oli pienempi kynnyks liittyä, kun sopia kampukselle tai muulle julkiselle paikalle tapaaminen, johon kuluisi enemmän aikaa sekä resursseja. Haastattelutilanteen nauhoittaminen Zoom- sovelluksessa sekä lisäksi vielä omaan puhelimen sanelimeen, toi myös turvaa sille, että varmistimme haastattelun tallentuvan.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna. Tällä pystyimme pitämään haastattelun rungon samana jokaisessa haastattelussa, sen antaen mahdollisuuden rikkaammalle dialogille. Täten lisäkysymykset ja tarkennukset olivat sallittuja.

Haastattelutilanteissa pidimme kameroita auki. Haastateltaviltamme emme vaatineet kameroiden käyttöä, mutta kaikki muut paitsi kaksi heistä pitivät kameraa päällä. Jokaisen haastattelun alussa varmistimme vielä, että haastateltava täyttää varmasti kaikki kriteerit haastattelun osallistumiseen, joita olimme määritelleet. Kerroimme jokaisen haastattelun alussa tutkimuksemme aiheen ja varmistimme sen, sopiiko haastateltaville haastattelun nauhoitus. Tämän jälkeen kävimme läpi vielä sen, että aineistot tuhottaisiin niiden analysoinnin jälkeen. Haastattelutilanteissa olimme kolmessa yhdessä ja muissa yksin. Haastatteluiden keskiarvoaika oli 14 minuuttia 36 sekuntia.

6.4 Aineiston analysointi

Päädyimme käyttämään tutkimuksessamme analyysitapaa sisällönanalyysi. Se valikoitui meille sopivimmaksi analyysimenetelmäksi, sillä sisällönanalyysissa keskitytään siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto kertoo, eli mistä haastateltavat puhuivat.

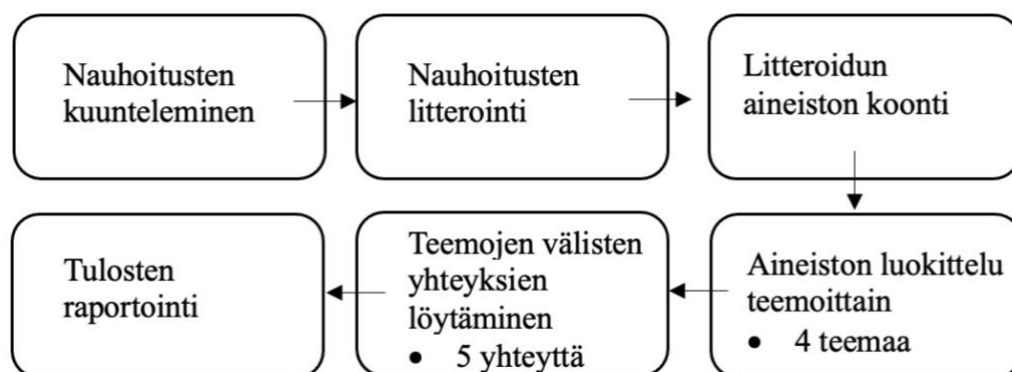
Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin tavoite on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus ilmiöstä, jota tutkitaan. Kerätty aineisto tarjoaa näkymän tähän ilmiöön. Analyysissa aineisto järjestetään selkeään ja tiiviiseen muotoon tavalla, jossa ei kadoteta sen tarjoamaa informaatiota. Sisällönanalyysin menetelmistä valitsimme tutkimukseemme käytettäväksi teorialähtöisen sisällönanalyysin. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aineiston analysointi liitetään aikaisempiin malleihin, teorioihin tai muihin vastaaviin luokkiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Teorialähtöinen sisällönanalyysi sopii

tutkimukseemme, sillä pitämiemme teemahaastattelujen teemat toimivat näinä alustavina aikaisempina luokkina.

Aloitimme aineiston analyysin haastattelujen pitämisen jälkeen. Analyysi alkoi nauhoitettujen haastattelujen kuuntelulla. Aineiston analyysin kaikki vaiheet ovat kuvattuna kuvioon 2.

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan, kerätty aineisto saattaa tuntua siltä, ettei se suoraan vastaa tutkimuskysymykseen. Tämän helpottamiseksi aineiston analyysinmenetelmänä ehdotetaan litterointia. Nauhoitettujen haastattelujen kuuntelemisen jälkeen siirryimme analyysivaiheessa niiden litterointiin. Litterointi auttaa aineistoon tutustumisessa. Se, kuinka tarkasti litterointi tehdään, on syytä määrittää aineiston tarkkuustasoon nähden. (Ruusuvuori ym., 2010.) Määrittelimme aineiston litteroinnin tarkkuuden siten, että päätimme poistaa litteroinnista turhat täytesanat, sillä emme kokeneet niiden tuovan lisäarvoa tutkimukseemme. Täytesanoja lukuun ottamatta litteroinnit kirjoitettiin sanatarkasti, jotta kokonaiskuva haastatteluista pysyisi mahdollisimman muuttumattomana ja aitona. Jos aineisto olisi todella laaja, olisi järkevää jättää litteroimatta koko aineisto ja etsiä tutkimusongelman kannalta vain merkittävät ja olennaiset osat (Ruusuvuori ym., 2010). Päätimme litteroida koko aineiston, sillä litteroitua aineistoa tuli yhteensä vain 6217 sanaa, eikä aineisto täten ole kovin laaja.

Jaoimme aineiston litteroinnin työnjaon siten, että kumpikin meistä litteroi kolme haastattelua omalle Word tiedostolleen. Haastateltavat koodattiin nimillä haastateltava 1, haastateltava 2, haastateltava 3, haastateltava 4, haastateltava 5 ja haastateltava 6. Tutkimuksessamme käytämme haastateltavista lyhenteitä esimerkiksi haastateltava 1:stä lyhennettä H1. Kun olimme litteroineet haastattelut, jaoimme tiedostot toisillemme.



Kuvio 2. Tutkimuksen aineiston analyysin vaiheet.

Haastatteluaineiston myöhemmän tulkinnan, yksinkertaistamisen ja tiivistämisen mahdollistava luokittelu. Luokittelu luo analyysille pohjan ja kehyksen. (Hirsijärvi & Hurme, 2022.) Luokittelimme haastatteluaineistoa yhdellä Word tiedostolla ja poimimme vastauksista vain ne asiat, jotka liittyivät teoriapohjaan, haastattelukysymyksiin tai -teemoihin, eli empiiriseen pohjaan. Hirsijärven ja Hurmeen (2022) mukaan näillä luokilla on oltava jokin yhteys johonkin kontekstiin, joka on joko analyttinen tai peilaa luokkia empiiriseen pohjaan. (Hirsijärvi & Hurme, 2022.) Luokittelun jälkeen aineistosta nostettuja teemoja yhdisteltiin ja niiden tärkeyttä vertailtiin. Luokiteltuja teemoja vertailtiin toisiinsa ja pohdittiin niiden yhteyksiä. Luokkien yhdistelyn tarkoituksena on löytää niiden väliltä yhtenäisyyksiä, mutta myös vaihtelua ja muista poikkeavia tapauksia (Hirsijärvi & Hurme, 2022). Teemojen luokittelu helpotti aineiston analyysia sekä kokonaisvaltaisen vastauskuvan luomista siitä, mitä olemme kysyneet ja mitä eri haastateltavat ovat vastanneet. Luokittelimme neljä teemaa, jotka olivat oppimisvaikeuksien tunnistaminen, pedagoginen tuki koulussa, eriyttävä opetus ja opettajankoulutus. Luokitelluista teemoista pystyimme löytämään tunnusmerkkejä eri yhteyksille. Tunnusmerkkien avulla teemoista nousi yhteyksiä, joiden pohjalle tulokset rakentuivat. Yhteyksien tunnusmerkkien ja uusien yhteyksien avulla pystyimme vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Teemojen välisiä yhteyksiä löytyi yhteensä viisi. Kuvaamme tätä prosessia taulukossa 1. Aineiston analyysin jälkeen tulokset raportoitiin.

Taulukko 1. Aineiston luokittelu teemoittain, yhteyksien tunnusmerkit ja teemojen väliset yhteydet.

| Aineiston teemat | Yhteyksien tunnusmerkit tuloksista | Yhteydet |
|----------------------------------|---|---|
| Oppimisvaikeuksien tunnistaminen | matemaattiset haasteet lukemisen ja kirjoittamisen haasteet käyttäytymiseen ja keskittymiseen liittyvät haasteet tilanteet, joissa haasteita huomataan | Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet tukea tarvitsevan oppilaan tunnistamisessa |
| Pedagoginen tuki koulussa | portaiden nimeäminen pedagogiset asiakirjat oppilashuoltoryhmä | Luokanopettajaopiskelijoiden arviot omista tiedoistaan tukea oppilaan koulunkäyntiä |
| Eriyttävä opetus | eriyttäminen ja sen eri keinot matematiikassa käytettävät apuvälineet ja havainnointikeinot | Luokanopettajaopiskelijoiden arvioita omista keinoistaan tukea oppilaan koulunkäyntiä |

| Aineiston teemat | Yhteyksien tunnusmerkit tuloksista | Yhteydet |
|-------------------|---|---|
| | oppikirjojen ja tehtävien muokkaaminen erityisopettajan kanssa tehty yhteistyö konkreettisten tukikeinojen nimeäminen | |
| Opettajankoulutus | kompetenssi pärjääminen tuen antamisessa yksin pärjääminen ohjauksen ja avun tarve kollegoilta tutkinnon riittämättömyys tarvitaan lisää tukea | Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, miten he toimivat, jos omat keinot oppilaan koulunkäynnin tukemiseen eivät riitä Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajankoulutuksen perustutkintokoulutuksesta |

6.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tuli ottaa huomioon tutkimuseettisistä näkökulmista muun muassa tutkittavien suostumus sekä anonymiteetti. Tiedostamme, että haastateltavat ovat ainoastaan Turun yliopiston Rauman kampuksen opiskelijoita, jolloin tämä vaarantaa täydellisen anonyymiyden. Henkilötietoja haastateltavista ei kerätty missään vaiheessa. Haastatteluun osallistuville painotettiin heidän vapaaehtoista osallistumistaan, sekä vapautta jättäytyä pois tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa eettiset periaatteet ovat luotu suojaamaan haastateltavia. Luottamus tutkijoiden ja tutkittavien välillä on peruslähtökohta tutkimuksen toteutuksessa. (TENK, 2019. 7–8.) Haastatteluista pyrittiin tekemään mahdollisimman miellyttäviä, esimerkiksi niin, ettemme kommentoineet haastateltavien vastauksia niiden oikeudesta.

Tutkimuksen tuloksissa tulee huomioida, että yksi haastateltavista luokanopettajaopiskelijoista oli neljännen vuosikurssin opiskelija. Tämä eroavaisuus vääristää tuloksiamme hieman, sillä Turun yliopiston Rauman kampuksen luokanopettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmassa viimeisen vuoden opinnoissa sekä päättöharjoittelussa opiskellaan eriyttämiseen ja tuen tarpeen teemoja.

Testasimme teemahaastattelupohjaa yhdellä opiskelijalla, saadaksemme tietoa pohjan toimivuudesta, kysymystenasettelusta, haastattelun kestosta ja vastausten laadusta. Valitsimme juuri hänet, sillä hän oli viidennen vuoden opiskelija ja hän suoritti erityisopetuksen opintoja eikä täten voinut osallistua viralliseen haastatteluun. Saimme arvokasta palautetta pohjan toimivuudesta ja muokkasimme palautteen pohjalta yhtä haastattelukysymystä.

Siitä syystä, että osallistumisen kriteerit olivat suhteellisen tiukat, valitsimme haastateltavat itse. Suurin osa valmistuvista vuosikurssimme opiskelijoista oli suorittanut erityispedagogiikan tai erityisopetuksen opintoja, joten tiesimme mahdollisten haastateltavien määrän olevan hyvin rajallinen. Muutaman mahdollisen haastateltavan kohdalla tehtyjen opettajan sijaisuuksien suuri määrä oli rajoittava tekijä. Valitettavasti kaksi potentiaalista haastateltavaa kieltäytyivät osallistumasta haastatteluun ajanpuutteen vuoksi sekä kahdella opiskelijalla oli käytynä erityispedagogiikan opinnot, josta emme tiedäneet. Olisimme halunneet haastateltavien määrän olevan suurempi tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden kannalta.

Haastatteluiden videotallenteet, äänitteet ja litteroinnit poistettiin välittömästi analysoinnin jälkeen. Halusimme noudattaa hyvän tieteen käytäntöjä, jonka takia pyrimme tutkimuksessamme avoimuuteen. Tällä takaamme kriittisen arvioinnin ja tieteen edistymisen (TENK, 2019, 13).

Olisimme itsekkin olleet tutkimuksen kohderyhmää, sillä kummallakaan meistä ei ole erityispedagogiikan opintoja opiskeltuna enempää, kuin mitä perustutkintokoulutus antaa. Emme myöskään ole toimineet pitkäaikaisena sijaisena. Ottaen tämän huomioon, osasimme olettaa tutkimuksen tuloksista tietynlaisia. Kuitenkin osa vertaistemme vastauksista yllätti meidät. Odotimme haastateltavien olevan tietoisia esimerkiksi kolmiportaisen tuen käsitteistä ja tukimuodoista laajemmin. Odotuksista poiketen, vastaukset olivat eriäviä haastateltavien välillä. Eniten meitä yllätti tutkimustulokset opettajankoulutuksen teeman kysymyksistä. Emme olettaneet vastusten olevan niin negatiivissävytteisiä.

7 Tulokset

Tässä luvussa esittelemme tutkimustulokset. Avaamme haastateltaviemme luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia ja mielipiteitä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisesta. Ensin käsitellään sitä, mitä valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla on tunnistaa tukea tarvitseva oppilas. Sitten luokanopettajaopiskelijoiden arvioita omista tiedoistaan oppilaan koulunkäynnin tukemisessa. Lopuksi vielä käsittelemme sitä, miten valmistuvat luokanopettajaopiskelijat toimivat, kun heidät omat taitonsa eivät riitä. Lisäksi vielä avaamme valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajankoulutuksen tarjoamasta perustutkintokoulutuksesta ja siihen liittyvistä oppilaan tukemisen sisällöistä.

Haastattelupohja on löydettävissä liitteistä (LIITE 1.).

7.1 Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet tukea tarvitsevan oppilaan tunnistamisessa

Määrittelimme tukea tarvitsevan oppilaan tunnistamisen sitä kautta, mitä oppimisvaikeuksia haastateltavat osasivat nimetä ja miten ne ilmenivät oppilailla. Vastauksista korostui yksi oppiaine, joista nimettiin eniten erilaisia oppimiseen liittyviä haasteita. Puolet haastateltavista vastasivat matematiikan olevan oppiaineena sellainen, josta oli helppo huomata oppimisvaikeuksia. Eräs haastateltavista kertoi oppimisvaikeuden merkiksi matematiikan osalta sen, että keskittyminen herpaantui sillä tehtävän tekeminen ei edennyt. Toinen matematiikan oppiaineen maininnut haastateltava korosti sitä, että jos matematiikassa jäi aina esimerkiksi laskulausekkeet tekemättä ja laskuista huomasi aina samankaltaisia virheitä muun muassa kotitehtävien osalta, oli se hälyttävää. Sama haastateltava mainitsi kuitenkin, että ennen kuin opettaja pystyi tietämään, puhutaanko oppimisvaikeudesta, oli selvitettävä, oliko kyse vain huolimattomuusvirheestä. Tämän mittaamiseksi hän nosti esille erilaiset testit. Viimeinen matematiikan oppiaineena maininnut haastateltava korosti sitä, että jos oppilas ei ymmärtänyt lukujonoja tai hänellä oli muita matemaattisia hahmotushäiriöitä, voitiin puhua oppimisvaikeudesta. Sama haastateltava sanoi myös omien sanojensa mukaan ”nuoren opettajan silmin”, että jos oppilas vaikutti tyhmältä, oli kyseessä varmasti jokin oppimisvaikeus.

”Kai niit voi ol vaihtelevasti kaikki ny on aika erilaisii, et mitä ny itse lähtis tai mite peruskoulu todennäkösesti huomaa normaali luokanopeetaja on just lukemisen

vaikeudet, matematiikan tommissi hahmotusvaikeuksi-- Sitten no matikas kaikki oikee mun mielest kaikki oppimisvaikeudet liittyy siihen hahmottamisongelmaan.” (H2)

”Noh ensimmäisenä tulee mieleen matematiikka, niin se on sellanen missä on ihan niinkun alussa jo huomannu parhaiten sen—lukujanat-- esimerkiks just semmoset matemaattiset hahmotushäiriöt ettei vaikka mitenkään hiffaa vaikka niinkun näitä murtokakuilla vaikka miten eri koko voi olla sama.” (H5)

Kaikki haastateltavat mainitsivat oppimisvaikeuksien tunnistamisen osalta lukemiseen ja- tai kirjoittamiseen liittyvät ongelmat ja haasteet. Lukemiseen liittyvistä ongelmista mainittiin, että jos lukeminen ei sujunut, oli oppilaalla jotakin haasteita ja sen pystyi huomaamaan siten, että oppilas keskittyi muihin asioihin. Yksi haastateltavista mainitsi, että jos oppilaalla oli lukemisessa jokin häiriö, se pystyttiin havaitsemaan luetuttamalla oppilaita. Esiin nousi oppiaineena myös äidinkieli, johon yksi haastateltavista rinnasti lukemisen ongelmat. Myös yksi haastateltava mainitsi oppimisvaikeuksien tunnistamisen osalta lukemisen ongelmat. Kirjoittamiseen liittyvät ongelman mainittiin yhdessä lukemiseen liittyvien ongelmien kanssa vain kerran. Kirjoittamiseen liittyvät ongelmat pystyttiin yhden haastateltavan mukaan huomaamaan esimerkiksi kirjoitustehtävissä, joissa kirjoitettiin tarinaa. Hän mainitsi, että jos oppilaalla oli toistuvasti kaksoiskonsonanttivirheitä, oli kyseessä oppimisvaikeus. Esiin nousivat myös muut kielelliset ongelmat, joita voitiin havaita vieraiden kielten kuten englannin kielen opiskelussa, jonka kielen lauseenrakenteet olivat eri kuin suomen kielen.

”Tai luet tai kirjoittamises vaik tarinoita ni ain on kaksoiskonsonanttien kaa ongelmia-- hahmottamisongelmaan ja sit kielissä voi olla et englannin kieli ei ymmärrtä välttämät sitä et se on hyvin erilaista ku vaik suomen kieli et siin on niinku ne lauseenrakenteet ja muut erilaisia.” (H2)

Sama haastateltava, joka korosti matematiikan oppiaineessa sitä, että on ensin selvítettävä, onko kyseessä huolimattomuusvirhe vai oppimisvaikeus oli samaa mieltä kirjoittamisen oppimisvaikeuden suhteen. Keinoksi tähän hän ehdotti sitä, että opettaja pitäisi kirjata siitä olivatko virheet satunnaisia vai jatkuvia. Myös erilaiset kirjoittamisen testit olivat hänen mielestään keinoina tämän selvittämisessä. Toinenkin haastateltava mainitsi testien olevan havainnoinnin ohella osana oppimisvaikeuksien tunnistamista. Havainnoinnin oppimisvaikeuksien tunnistamisen keinona maininnut haastateltava korosti myös sitä, että

olisi suotavaa pyytää kollegoilta apua. Hän oli ainut, joka mainitsi tässä yhteydessä yhteistyön muiden opettajien esimerkiksi erityisopettajan kanssa.

”Sanotaanko näin, että vaikka havainnoimalla. Sitten pyytämällä vaikka kolleegaa ja vaikka erityisopettajan sitten tota havinnoimaan oppilasta, sit on olemassa kaikennäkösii tämmöttei niiku testei ihan niinku semmottei teht, käytännössä tehtävii mist sen myös saa ehkä selvill.” (H4)

Haastatteluista nousi esiin myös käyttäytymiseen ja keskittymiseen liittyvät ongelmat. Erään haastateltavan mukaan keskittymisvaikeudet olivat polkuna muille oppimisvaikeuksille. Toinen korosti sitä, että oppilaalla saattoi olla vaikeuksia keskittyä opetukseen, jolloin hän alkoi häiriökäyttäytymään luokassa. Kolmas, joka mainitsi keskittymiseen liittyvät haasteet, taas totesi, että jos oppilaalla oli oppimisen vaikeuksia, keskittyminen herpaantui sen takia.

Toinen määritelmä luokanopettajien valmiuksiin tunnistaa tukea tarvitseva oppilas liittyi oppilaan oppimisvaikeuksien ja käyttäytymisen muutoksiin. Haastateltavat pohtivat sitä, miten eri oppimisvaikeudet saattavat vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen. Useimmin mainittu käyttäytymisen muutos oppimisvaikeuksissa oli oppilaan keskittyminen. Yli puolet haastateltavista mainitsivat, että keskittymisen herpaantuminen oli yleinen käyttäytymisen muutos, kun oppimisessa oli jotain ongelmia. Haastateltavat mainitsivat, että usein keskittymisen katoaminen purkautui turhautumisena, joka kohdistettiin luokkakavereihin tai johonkin elottomaan esineeseen kuten pulpettiin. Useimmin mainittu tekijä oli kuitenkin luokan häiritseminen. Yksi haastateltavista mainitsi myös aggressiivisen käyttäytymisen ja itseensä luoton menettämisen.

”Kyllähän ne vaikuttaa aika paljon just siitä kun öö turhautuu kun menee usko itteensä ja mun mielestä oppilaasta tulee ehkä jopa vähän aggressiivinen voi tulla, riippuen luonteesta tai sitten turhautunu tai täysin vaan keskittymiskyvytön ja sitten ää semmonen joka ei niiku usko itteensä eikä viitti yrittää nii kyllähän se sitä tulee levoton ja häiritsee muita tai sitten semmonen itseensä ruoskiva itteensä typeränä pitävä.” (H5)

Ne kaksi haastateltavaa, jotka eivät maininneet käyttäytymisessä muutoksia keskittymisen osalta, kertoivat muita muutoksia käyttäytymiselle, jotka nekin poikkesivat toisistaan. H2 lähestyi kysymystämme matematiikan ja käsityön oppiaineiden kautta. Oppilas saattoi saada matematiikassa laskujen tulokset oikein, muttei kuitenkaan ymmärtänyt, miksi tai miten. Käsitöissä oppilaalla saattoi olla hahmottamisongelmia. Yksi haastateltava antoi esimerkin,

jossa opettaja pyysi oppilasta sahaamaan laudanpätkästä 10 senttimetrin pituisen palan, mutta oppilas toistamiseen sahasi vain kahdeksan senttimetrin pituisen palan. Haastateltava osoitti näin hahmottamisen ongelman sekä käyttäytymisen yhteyden. Toinen haastateltava, joka ei maininnut käyttäytymisen muutoksessa keskittymisen herpaantumista mainitsi opettajan roolin. Tällä hän tarkoitti sitä, että jos opettaja ei osannut huomioida oppilaan tarpeita oppilas jäi ikään kuin ”oman onnensa nojaan”. Haastateltava halusi korostaa sitä, että oppilaan diagnosointi oli tärkeää niin opettajan kuin oppilaankin kannalta. Sama haastateltava mainitsi diagnosoimattomuuden haittaavan oppilaan sosiaalista elämää sekä ymmärrystä itsestä (H4).

”No sil tavalla et sit jos se tota opettaja ei osaa huomioida niiku niit oppilaan tarpeita nii sit se helposti jää niiku vähän silleen tyhmästi sanottuna mut oman onnensa nojaan , et tota varsinkin jos oppilas ei ite niiku sano, sano tai muuten osota niiku niit, niiku hänen tuntemuksia jos niitä oppimisvaikeuksia tai näitä ei oo niiku jos niitä ei oo esim diagnosoitu just tai opettaja ei huomaa niiku mitään ongelmaa missään nii niinii sehän haittaa vaa just sen oppilaan oppimista ja tota sit se voi haitata myös sosiaalistakin elämää.” (H4)

Yhteenvetona siitä, mitä valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla on tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamisessa, voimme koota kolme pääteemaa, jotka nousivat haastateltavilla esiin kysyttäessämme sitä, minkälaisia oppimisvaikeuksia oppilaalla voi olla. Eniten vastauksia liittyi matematiikan oppiaineeseen, johon liitettiin erilaiset matemaattiset hahmottamisen haasteet ja lukujonojen ymmärtämisen ongelmat. Toinen esiin noussut teema oli lukemisen ja kirjoittamisen haasteet. Kolmanteen usein mainittuun haasteeseen liittyi käyttäytymiseen ja keskittymiseen liittyvät ongelmat. Yhteistyö erityisopettajan ja muiden kollegoiden kanssa oppimisvaikeuksien tunnistamisessa mainittiin vain kerran saman haastateltavan johdosta. Muut haastateltavat korostivat omaa tarkkailuaan kotitehtävien tarkistamisessa tai oppituntien aikana ja muiden tehtävien tarkistamisessa. Haastateltavien mielestä oppilaan oppimisvaikeudet vaikuttivat heidän käyttäytymiseensä yksiselitteisesti. Yli puolet haastateltavista arvioivat oppilaan oppimisvaikeuksien vaikuttavan hänen keskittymiseensä. Kaikki haastateltavat osasivat nimetä yhden tai useamman oppimisvaikeuden, ja jokainen vastasi oppimisvaikeuksien vaikuttavan jotenkin oppilaan käyttäytymiseen. Haastatteluiden pohjalta nousi ilmi, että käyttäytymisen muuttuminen tarkoitti käsitystä siitä, että oppilaan keskittyminen herpaantuessa, käyttäytymisessä ilmeni turhautumista ja muita tunteiden purkautumista kuten aggressiivisuutta.

7.2 Luokanopettajaopiskelijoiden arviot omista tiedoistaan tukea oppilaan koulunkäyntiä

Tarkastelimme luokanopettajaopiskelijoiden arvioita omista tiedoistaan oppilaan koulunkäynnin tukemisessa. Kysyttäessä haastateltaviltamme tietoa kolmiportaisesta tuesta, neljä haastateltavista (H2, H3, H4, H6) osasivat mainita tuen eri portaat nimeltä. Portaiden järjestyksessä oli kuitenkin muutamalla haastateltavalla haasteita, eivätkä portaiden viralliset nimet olleet kaikilla hallussa. Kaksi haastateltavistamme (H2, H3) mainitsivat kaikkien oppilaiden kuuluvan yleisen tuen piiriin. Myöhemmin lisäkysymyksenä esitettynä myös (H4) vastasi, että kaikki oppilaat kuuluvat yleisen tuen piiriin. Haastateltava viisi nosti esiin maahanmuuttajalapsen. Hän myös tarkensi vastaustaan viitaten kielellisiin haasteisiin esimerkiksi sanaston kanssa. Hän lisäsi yleisen tuen piiriin vielä oppilaat, joilla on jotain lieviä oppimisvaikeuksia, muttei esimerkiksi neuropsykologista diagnoosia taustalla.

“Ööö no sen käytännössä suunnilleen et miten sitä kuuluis käyttää mutta en sillai koska ei oo ollu koulus mitään pakollista siihen liittyvää ni en oo perehtynyt niin paljon kun ehkä olis pitänyt” (H1)

”Tiedän teorian tai et noh et teoriassa se toimii mut se miten se käytännös toimii ni siihen en kyl osaa sanoa-- Et teorias se on se et oppilaat kaikki on siellä tota perustuen olikse perustuki eiku nih, normaalin tuen piirissä ja sitten josson jotai ogelmaa nisit ensi koitetaan vähä tukiopetuksen kaut pämästä siihen kiinni ja jos se ei auta ni mennään siihen erityiseen tukeen ja sitten niit tuen päätöksiä sit tehdään ja sit jos menee vielä haastavemmaks ni oli se kolmas emmää muist näit nimityksii ne on semmossii et niit nykäydään mut ei ne niinku periaatteen tunnen mut käytännös en tie et miten se koulumaailmas toimii sit oikeesti.” (H2)

”No oikeestaan hyvin vähän-- mä tiedän sen että opettajan on sitä haettava, mun mielestä, tai laitettava sitä eteenpäin ja, sit mä tiedän että se hakuprosessi voi olla pitkä tai mä en tiä kuka sen arvioi” (H5)

”Se on niiku yleinen tuki sit on erityinen tuki ja tehostettu tuki, vai onks ne toiste päin jotenkin ehkä näin meni. Joo no se nyt käytännössä o ja sitte meni öö niiku se tuen tarve menee niiku portaittain et sit se tuen tarve niiku katotaan sen kautta ja sitte niiku

missä portaalla sää oot nii sit sää saat niiku tietynlaista tukee siihe oppimiseen siä koulus. et ne on eriasteisii” (H4)

Jokaisen haastateltavan vastauksista nousi esiin se, ettei kellään ollut kolmiportaisesta tuen toteuttamisesta varmaa tietoa. Yksi haastateltavista mainitsi, että luokissa ja kouluissa on tällä hetkellä paljon tuen tarvetta. Hän korosti, että etenkin tehostetun tuen oppilaita on hänen mukaansa ollut paljon koulussa, jossa hän on tehnyt opettajan sijaisuuksia. Yksi haastateltavista mainitsi, että tietää teoriassa miten kolmiportainen tuki toimii, muttei osannut kertoa käytännössä. Yksi haastateltava kertoi, että koska koulussa ei ole ollut mitään pakollista aiheeseen liittyvää, ei hän siitä syystä ole perehtynyt aiheeseen niin paljoa kuin ehkä olisi pitänyt. Yleisesti esille nousi käytännön osaamattomuus. Haastateltavat mainitsivat käsitteitä ja pedagogisia dokumentteja, mutta käytännön osaaminen oli vastauksissa haasteellista.

Kysyttäessämmme haastateltaviltamme mitä he ajattelivat yleiseen tukeen kuuluvan ja keitä yleistä tukea toteutti, saimme seuraavanlaisia vastauksia. Neljä kuudesta mainitsi erityisopettajan tai resurssiopettajan roolin jo yleistä tukea antaessa (H2, H3, H4, H5). Kaksi heistä määrittelivät, että erityisopettajan luona käyminen esimerkiksi kerran viikossa, kuului yleiseen tukeen. Yksi haastateltavista (H2) mainitsi yhteydenoton kotiin, esimerkiksi tilanteessa, jossa matematiikan tehtävissä huomattiin jokin pieni toistuva virhe. Puolet haastateltavista kertoi, että luokanopettajan toteuttama eriyttävä opetus sisältyi yleiseen tukeen. Luokanopettajan eriyttämisen kerrottiin olevan pieni tukitoimi ja yksi haastateltavista (H5) mainitsi tukitoimeksi helpotetut kokeet. Yksi haastateltava (H2) mainitsi vielä erikseen, että jos opetuksessa huomattavat asiat ovat pieniä, ei hän ryhtyisi opettajana radikaaleihin tekoihin, koska jokainen oppilas tekee virheitä. Yksi haastateltavista (H1) ei osannut antaa minkäänlaista vastausta tai listausta siitä, mitä yleiseen tukeen hänen mielestään kuului.

”Yleisessä saattaa olla mielestäni esimerkiksi öö maahanmuuttaneet lapset ketkä osaa jo suomea, mutta sitten tietyissä aineissa niin sitten niillä on kuitenkin esimerkiks vaikeuksia niinkun tiettyjen sanojen ja tietyn niinkun sanaston kanssa-- sitten voisko joku sitte semmonen kellä on lieviä oppimisvaikeuksia kuulua myös siihe.” (H5)

”Yleiseen tukee mun mielest kuuluu just se jos oppilaal huomataan vaika matemattikas jotain pient ongelmaa et sillon tiety asiat mitä sil jää aina tekemät et käydään niit vaik tukiopetukses kerran viikkoo, keskustellaan voidaa olla kotiin

yhteydessä-- et sit tarvittaes voidaa ottaa laaja alainen erityisopettaja mukaan et hän menee sinne erityisopettajan opetukseen.” (H2)

Kysyimme vielä erikseen haastateltavilta, tietävätkö he mitä lomakkeita heidän tulee täyttää oppilaan tuen prosessin aikana. Kolme haastateltavaa ei osannut nimetä mitään (H1, H4, H5), mutta yksi heistä mainitsi, että kaikki löytyvät hänen mielestään Wilma-tietojärjestelmästä. Yksi haastateltava kertoi, että tarvittaessa hän etsisi tietoa Google:sta ja kysyisi opettajahuoneessa kollegalta apua. Vain yksi haastateltavista osasi käyttää oikeita termejä pedagogisesta arviosta ja HOJK:sta (H3). Kaksi haastateltavista maitisi kuitenkin sanan lomake tai ”lappu” (H2, H6). Lisäksi H2 mainitsi erilaiset testit tuen tarpeen määrittelyä varten. H6 mainitsi ainoana oppilaan oppimisen seuraamisen ja havainnoinnin lomakkeen täyttöä varten. Yksikään haastateltava ei maininnut lomakkeiden sisällöstä mitään, eikä aikataulusta. Kukaan haastateltavista ei kertonut, että olisi täyttänyt tuen tarpeen lomakkeita.

Keskusteluttaessamme haastateltaviemme kanssa heidän omista arvioistaan heidän tiedoistaan tukea oppilaan koulunkäyntiä, kysyimme sitä, mitä he osasivat kertoa oppilashuoltoryhmästä. Kaikissa vastauksissa oli lueteltuna koulun eri toimijoita. Viisi vastaajista mainitsi luokanopettajan kuuluvan oppilashuoltoryhmään, samoin viisi haastateltavaa vastasi koulupsykologin, viisi kuraattorin, erityisopettaja mainittiin neljässä vastauksessa, rehtori kolmessa. Yksittäisiä mainintoja saivat kouluterveydenhuolto, sosiaaliset palvelut, toimintaterapeutti, sosiaalityöntekijä. Neljä haastateltavista (H1, H2, H3, H4) kertoivat eri ammattilaisten lisäksi mitä huoltoryhmässä tehdään. Toimintaa kuvattiin arvioivaksi ja pohtivaksi. Tuen tarpeen arviointi esiintyi näistä vastauksissa kolmessa. H1 kuvasi ytimekkäästi ryhmän ajavan oppilaan etua, lisäksi H3 lisäsi ryhmän pohtivan toimia sen avuksi, miten oppilas pystyy suoriutumaan mahdollisimman hyvin opinnoistaan ja pysymään yleisopetuksessa. Vain yksi vastaajista (H3) mainitsi ryhmän vaihtolovelvollisuuden.

”No se et siihen kuuluu opettajan lisäksi kuraattoreja ja koulupsykologeja ja tämmösiä jotka sit yhdes ajaa sitä oppilaan etua.” (H1)

”Oppilashuoltoryhmä siihen varmaan kuuluu sit erityisopettaja ja koulupsykologia ja kuraattoria ja varmaan sit tarvittaes jotain ulkopuolisiiki toimijoit.” (H2)

”Se on semmonen moniammatillinen ryhmä mihin kuuluu yleensä just näin mä muistan et siihen kuuluis laaja-alanen opettaja niiku erityisopettaja, luokanopettaja, öö siihen voi kuulua myös koulukuraattori, rehtori öö koulupsykologi.” (H4)

Lopuksi voimme todeta, että suurin osa haastateltavista osasi nimetä kolmiportaisen tuen eri portaatt. Yleisen tuen määrittelyssä vastaukset olivat hyvin eriäviä ja ainoa yhdistävä tekijä oli erityisopettajan maininta. Tuen prosessin lomakkeista kysyttäessä vastauksissa esiintyi hyvin vähän käsitteitä tai nimeämistä. Vastauksissa toistui useasti tietämättömyys ja käytännön osaamisen vajavuus. Oppilashuoltoryhmään liittyvän kysymyksen vastaukset olivat kaikista yhtenäisimmät. Haastateltavat nimesivät erinäisiä toimijoita, mutta itse ryhmän toiminnan kuvailu oli vajavaista.

7.3 Luokanopettajaopiskelijoiden arvioita omista keinoistaan tukea oppilaan koulunkäyntiä

Oppilaan koulunkäynnin tukemisen keinoista eriyttäminen oli useimmin mainittu tukitoimi. Kaikki muut haastateltavat käyttivät haastattelujen vastauksissa sanaa eriyttäminen, paitsi yksi (H1). Haastateltavan, joka ei maininnut eriyttämistä sanana, kuitenkin mainitsi tukitoimiksi eriyttävää toimintaa, joka voidaan luokitella keinona eriyttämiseen.

Eriyttämisen keinoina haastatteluista nousi esiin erilaiset eriyttävät tehtävät, joilla oppilaan motivaatiota ja oppimista tuettiin. Näitä erilaisia tehtäviä olivat tehtävien eriyttäminen alaspäin ja tehtävien yksinkertaistaminen, jotta oppilaan motivaatio säilyi ja tehtävien teko pysyi mielekkäänä. Näin varmistettiin myös oppilaan tehtävien pysyminen oman osaamistason mukaisena. Muita keinoja, joita myös mainittiin useammin kuin kerran, olivat erilaisten opetusmenetelmien ja havaintovälineiden käyttäminen. Myös muita eriyttämisen keinoja nousi esiin, joita olivat yhteisopettajuus, tukiopetus, arvioinnin monipuolistaminen esimerkiksi kirjallisesta suulliseksi sekä erilaiset keskittymistä helpottavat apuvälineet kuten painokoirat ja jumppapallo.

”No eriyttävät tehtävät et lähdetään miettimään että miten se oppilas saadaan motivoitua niihi tehtävien tekoon, nykypäivän on saataville helpottavia oppikirjoi-- Ja sitten just jotain tukiopetusta ja tarvittaessa sitten semmoista yhteisopettajuutta erityisopettajan kanssa että erityisopettaja käy tunneilta tai otetaan niitä oppilaita kenellä on vähän haasteita niin he menee niil tunneil erityisopettajan kanssa tekemään niit tehtävii ja tarvittaessa vaihdellaan niit” (H2)

”No ainakin niiku koittais jotenki kohdata enemmän just sitä oppilasta ja tarjois sille apuvälineitä siihen oppimiseen tai keskittymiseen tai mikä se nyt ikinä oliskaan se tarve.-- thank god on kaikennäkösiä apuvälineitä siihen et jos on vaikka levoton nii voi ottaa painokoiran syliin tai sit jos on vaikka isompi oppilas nii keksii jotai muuta et istuu jumppapallon päällä oppitunnit ja sitte jos on vaikka oppimiseen liittyviä hankaluuksia nii sitte se oma opetus vaan pitää eriyttää sen niiku tason mukaan et sitte, sit pitää niiku, sille oppilaalle antaa niiku oman tasoset vähän niiku tehtävät ja kirja, olla enemmän siinä sen oppilaan tukena” (H4)

”Et eriyttää sit sitä opetust vähä et vaiks jotai kokeita niiku mietin et jos se ihan selkeesti on et vaiks kirjottaminen on vaikeeta mut sit se oppilas vaiks ymmärtää tai niiku et periaattees pystyy suullisesti ihan hyvin tekeen sen kokee ja muuta nii et sit voi tehdä eri tavoil niit kokeit, enemmänkin just se et se arviointi vaiks olis monipuolisempaa eikä vaa pelkil kokeil” (H6)

Matematiikka korostui oppiaineena siten, että puolet haastateltavista nimesivät konkreettisia toimia, jolla helpottaa oppilaan oppimista, kun siinä nähtiin matemaattisia haasteita. H1 vastasi, että esimerkiksi geometrian opetusjaksolla, oppilaalle voitiin fyysisesti mallintaa ja peilailla muotoja. Toinen tämän haastateltavan konkreettinen tukitoimi kymppilyitykselle oli munakennon hyödyntäminen matematiikan opetuksessa.

”no varmaan no jos tota vaikka geometrian tai otetaan nyt vaikka se et kokeilee ihan niiku fyysisesti koittaa mallintaa peilailee jotain niitä muotoja esimerkiksi vois olla ihan. ja sit matikas tulee varmaan mieleen just joku se voi olla ihan yleistäkin se et laitetaan johonki munakennoon jotain palikoita niin saadaan joku kymppiylitys jollei sitä muuten hahmota ni kuvannettuu selkeesti oppilaalle.” (H1)

Toinen haastateltava mainitsi visuaalisen hahmottamisen. Jos oppilaalla oli hankaluuksia ymmärtää jakolaskuja, haastateltava ehdotti tukitoimeksi murtokakkujen käyttöä. Sama haastateltava myös mainitsi muihin matemaattisiin vaikeuksiin apuvälineiksi helmitaulujen käytön, palikoiden käyttämisen laskutehtävien avustuksessa sekä avaruudellisen hahmottamisen haasteiden helpottamiseksi jotain fyysistä tarkasteltavaa (H3). Konkreettisia apuvälineitä korosti myös H6. Hän mainitsi konkreettisten palikoiden tai palasien käytön kertolaskuissa sekä yhteenlaskuissa. Nämä palaset auttoivat oppilaita hahmottamaan niiden laskutoimitusten periaatteet.

”No voi tietenkin helpottaa että antaa erilaisia apuvälineitä vaikka niiku matikas antaa tota niin niin visuaalista hahmottamista--murtokakuilla nyt tulee ensimmäisenä mieleen tai sitten helmitaulu tai jotkut aina semmoiset että niinku oppii hahmottamaan se sitten jos jotakin avaruudellista hahmottamista eli niinku vaikka sellaisia palikan laskutehtäviä-- sitten sitten voi olla niitä onko ne e-kirjoja ne helpotetut matikankirjat että että tulee niinku enemmän semmosia omantasosia tehtäviä sinne-- opettaja voi ite kehittää niitä materiaaleja ja ottaa niitä monisteita ja jousei ain ite tie miten vois eriyttää vois ottaa erityisopettajan mukaan auttamaan siihe suunnitteluun.” (H3)

” no sit just ottaa jotai tai tälläsii niiku konkreettisii apuvälineit ettei se olis nii abstraktii niiku ajatella vaiks joku kertotaulu et , et sit et vaa et mitä on kolme kertaa kolme mut sit ottaa vaiks ne erilaiset palaset siihen” (H6)

Puolet haastateltavista mainitsivat oppikirjat, joita muokkaamalla saatiin helpotettua oppilaan oppimista. Jokainen näistä kolmesta oppikirjojen muokkaamisen maininneista haastateltavasta korostivat kirjojen muokkaamista helpotettuun muotoon. Vain yksi mainitsi sen, että oppikirjojen tehtäviä voitiin muuntaa oppilaalle hänen tasonsa mukaan (H3). Muut haastateltavat vastasivat tehtävien ja oppikirjojen helpottamiseksi ja muokkaamiseksi niiden eriyttämisen alaspäin. Yksi haastateltava mainitsi myös e-kirjat, jotka olivat hänen mielestään helpoiten muokattavissa. Hän myös mainitsi, että opettaja voi itse valmistaa ja kehittää materiaaleja oppilaan oppimisen tueksi. Viimeinen usein mainittu konkreettinen tukitoimi oli yhteistyön tekeminen erityisopettajan kanssa. Puolet haastateltavista pitivät sitä keinona oppilaan oppimisen konkreettisena tukitoimena.

”Voin tukea sillain että öö yksinkertastamalla hänen tehtäviään esimerkiksi ja sitten käyttämällä erilaisia opetusmetodeja ja havainnointivälineitä” (H5)

Haastateltavat arvioivat omaa tietämystään siitä, millä aikavälillä oppilaan tuen prosessia lähdettiin toteuttamaan. Yksi haastateltavista ei osannut vastata mitään ja kaksi antoi epäselvän vastauksen, josta ei ilmenny aikavälille mitään määrettä. Haastateltava, joka ei osannut vastata mitään tukiprosessin aikaväliin ei myöskään osannut kertoa mitään siitä, miten oppilaan tukiprosessi aloitettiin (H1). Kaksi haastateltavista osasivat kertoa, että tukitoimet pitäisi aloittaa heti, muttei vastaus ollut yksiselitteinen. Toinen näistä kahdesta arvioi, että kestäisi neljä kuukautta, ennen kuin mitään oli saatu tehtyä, vaikka tuen tarve olisi huomattu heti. Toinen pohti, että oliko tuen prosessin eteenpäin viemisessä kahden

kuukauden tarkkailuaika. Vain yksi haastateltavista vastasi, että oppilaan tuen prosessi pitäisi aloittaa mahdollisimman pian.

”No sit jos ne havainnoi ne asiat nii sehän pitäis alottaa heti, öö mut sehä on mun muistaakseni se ei oo mikään nopee prosessi, et sit jos mä huomaisin nii mä ottaisin siihen laaja-alaseen erkkaopeen yhteyttä, et hei että huomaisin tämmötteen. Ja että että tuukko vaikka yheks tunniks kattoo ja näi ja aikaväli et onks se joku tieks kk 2 kun sun pitää havainnoida sitä oppilasta” (H4)

”Mahdollisimman nopeasti mä lähtisin sitä toteuttamaan että se ei jää roikkumaan ja se ei jää semmoiseksi että siitä tulee vaikka tapa jos jostain jatkuvasta virheestä tai niinku tommoisesta että kyllä mä niinku jos nyt kuukauden aikana huomaisi jonkun siellä niin heti ottaisin kiinni lähtisin viikon kahden sisään sitä selvittämään” (H3)

”Mulla on joku mielikuva että jos mä ny elokuussa huomaan jollain uudella oppilaalla niin siinä menis ainakin jouluuun että jotain konkreettista saatais aikaseks tapahtuun” (H5)

Yksi haastateltavista, joka mainitsi tukiprosessin aloitettavaksi mahdollisimman pian, kuvaili tukiprosessia oppilaan kanssa aloitettavaksi ensin keskustelulla oppilaan sekä hänen vanhempiansa kanssa. Hän myös korosti sitä, että jos opettaja oli huomannut kuukauden aikana samaa ongelmaa oppilaalla, olisi hänen viimeistään kahden viikon sisällä ollut käynyt nämä keskustelut asianomaisten kanssa (H2). Myös toinen haastateltavista mainitsi keskustelemisen muiden kanssa, mutta keskustelun osapuoliksi määräytyi hänen mukaansa luokanopettaja, erityisopettaja sekä rehtori (H3). Neljäs haastateltavista mainitsi myös yhteydenoton laaja-alaiseen erityisopettajaan. Kuudes haastateltava mainitsi sen, että oma opettaja tekee arvion ennen kuin lähtee viemään ajatusta oppilaan tuen tarpeesta eteenpäin. Hän mainitsi myös erityisopettajan prosessiin mukaan siinä mielessä, että hänen kanssaan voitiin tehdä erilaisia oppimisen testejä (H6).

Kun haastateltavamme pohtivat, millaista tukea he yrittivät antaa oppilaille, ennen kuin he alkoivat edes miettiä oppilasta tehostettuun tukeen siirtämistä, saimme seuraavia vastauksia. Se haastateltava, joka ei osannut vastata mitään oppilaan tukiprosessin aloittamisen aikaväliin, ei vastannut tähänkään kysymykseen mitään (H1). Muillakaan haastateltavilla ei ollut selkeitä yhteneviä vastauksia, mutta kolmen haastateltavan vastauksissa käsiteltiin oppilaan yksilöohjaamista. Luokanopettaja pystyi ohjaamaan oppilasta niin, että hän meni oppilaan

luokse auttamaan hänen omalle pulpetilleen. Myös tukiopetus mainittiin keinona ja se, että oppilaille voitiin tarjota koulunkäynninohjaajan tukea esimerkiksi kerran viikossa.

”jos sillee ei lähde sitten rullaamaan ja antaa tukiopetusta siihen sitten sitä lähdetään saadaan jonku tuki tunnin” (H3)

”miettis et miten sitä osaamista saa erilaisil tehtävil tuotuu ja sit mä mietin et jos ois mahdollist ottaa jotai koulunkäynnin avustajaa sinne luokkaan--jos olis resurssei nii sit koulult vois tulla vaiks se ohjaaja siihe kerran viikkoon” (H6)

Eräs haastateltavista oli sitä mieltä, että oppituntien sisällä oli vaikea puuttua tukemiseen, mutta muulla ajalla työajan puitteissa voisi keskittyä oppilaaseen paremmin (H5). Toinen haastateltavistamme oli taas sitä mieltä, että juuri omassa opetuksessa oppilaan huomioiminen ja tuntien eriyttäminen oli keinona oppilaan tukemisessa (H4). Tärkeänä koettiin myös et, että oppilaalle tarjottiin erilaisia arviointitapoja sekä kokeiden pitämisen keinoja esimerkiksi kirjallisen sijasta suullisena (H6, H2). Myös oppilaalle luotiin sellainen olo, että hänen tarpeitaan huomioitiin ja korostettiin sitä, ettei koulusta läpi pääsemiselle ollut vain yhtä oikeaa ja tiettyä tapaa (H2).

“Oppilaal on semmonen olo et hänen tarpeitaan huomioidaan ja hänel tulee semmoinen olo että yks tapa ei oo pelkästään se tapa mil koulust pääsee lävitte vaan tuodaan niit mahdollisuuksii tuoda itseään esille ja niit omii vahvuuksiaan esille.”(H2)

Yhteenvetona voimme luokanopettajaopiskelijoiden arvioita omista keinoistaan tukea oppilaan koulunkäyntiä koota seuraavaa. Arvioitaessa haastateltavien kykyä tukea oppilaan koulunkäyntiä löysimme neljä pääteemaa, joiden ympärille vastaukset rakentuivat. Nämä teemat olivat eriyttäminen ja sen eri keinot, matematiikassa käytettävät apuvälineet ja havainnointikeinot, oppikirjojen ja tehtävien muokkaaminen, sekä erityisopettajan kanssa tehty yhteistyö. Kun pyysimme haastateltaviamme listaamaan konkreettisia tukitoimia, rakentuivat vastaukset näiden yllä mainittujen teemojen alle. Näitä muutamia konkreettisia tukitoimia olivat kymppilyityksessä apuna käytettävät munakennot, apuvälineet keskittymisen auttamisessa kuten jumppapallolla istuminen ja luokanopettajan oma panos materiaalien muokkaamisessa oppilaalle oman tasonsa mukaan.

7.4 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, miten he toimivat, jos omat keinot oppilaan koulunkäynnin tukemiseen eivät riitä

Haastateltavat arvioivat omaa opettajan kompetenssiaan. Kysyimme haastateltavilta kokevatko he pärjäävänsä erityisoppilaan tuen antamisessa. Haastateltavat pohtivat myös sitä, kokivatko he valmistuvina luokanopettajina pärjäävänsä yksin tuen antamisessa ja tukiprosessin eri vaiheissa. Kysyimme myös, tietävätkö haastateltavat kenen kanssa tukea annetaan tai keneltä pyydetään tarvittaessa apua, jos tuen antamisessa ja prosessissa ei pärjää yksin. Näiden kahden kysymyksen vastaukset nivoutuvat luonnollisesti yhteen, sillä osa haastateltavista vastasi molempiin kysymyksiin kerralla. Vastauksista pystyi hahmottamaan yhden selkeän teeman, joka oli avun pyytäminen. Yksikään haastateltavista ei kokenut pärjäävänsä yksin koko oppilaan tukiprosessia. Etenkin tukiprosessin edetessä apua sen prosessin vaiheisiin koettiin tarvittavan.

”Kyl mä sanoisin et on koska on niiku hyväksyny sen faktan että kuitenkin työelmässä sitten työnantaja velvottaa tai on velvotettu kouluttamaan sut niiku siihen ja perehdyttämään ja yleensä kollegoilta yleensä tukea näissä asioissa.” (H1)

”Kyllä mä uskon että se siihen niinku pärjää--varmaan sitten niinku kokemukseen kautta koska jokainen kuitenkin on erilainen ihminen ja kaikilla on erilaiset haasteet. Sitten vaan toivoo siihen et jos ei jotenkin osaa niin sitten siinä ympärillä niinku kollegoita jotka pystyy auttamaan.” (H3)

Kuitenkin viisi haastateltavista sanoi pärjäävänsä erityisoppilaan tuen antamisessa. Yksi haastateltavista vastasi suoraan, ettei pärjäisi yksin. Hän korosti etenkin tilannetta, jossa luokalla olisi useampia tuen tarpeen oppilaita (H4).

”Niä jos niitä on yks kaks kolme nii sit mä ehkä pystyn handlaan sen, mut jos niitä on kahestakytä oppilaasta kymmenen niin sit mää oon vähä pulas.” (H4)

Yksi haastateltavista vastasi, että kokee pärjäävänsä, kunhan tietäisi mitä tehdä. Jokainen haastateltava vastasi kysyvänsä tai saavansa kollegoilta apua. Erityisopettajalta avun pyytäminen nousi esiin kolmen haastateltavan vastauksessa (H2, H4, H5). Yksi haastateltava nosti esiin myös rehtorin roolin, sillä rehtorilla on hänen sanojensa mukaan viime kädessä vastuu (H2). Työkokemuksen tuoma pätevyys nousi esille kahdessa vastauksessa (H3, H4), joista toisessa viitattiin juuri ensimmäisten työvuosien haasteisiin. Yhden haastateltavan

vastauksessa tuli myös ilmi, että on eri asia pärjätä tuen tarpeen oppilaiden kohtaamisessa, kuin olla opettajana varma siitä, että tuki on oikeanlaista (H2).

”Mutta se että meneekö se tuki oikein tai onko se niin kun oikeanlaista nii siihen mun mielestä en voi sanoa että mulla on siihen pätevyyttä, mä koen että mä pärjään mimmoisen oppilaan kanssa vaan.”(H2)

Yksi haastateltava pohti, kuinka vasta työelämässä oppii tiettyjä taitoja. Hänen mielestään, oppilaan koulunkäynnin tukemiseen liittyvät taidot saattoivat olla juuri niitä sisältöjä, jotka opitaan vasta valmistumisen jälkeen. Kuitenkin kysyttäessä heidän kokemustaan pärjäämisestä tuen tarpeen oppilaiden kanssa, jokainen vastasi pärjäävänsä jotenkuten. Ohjauksen ja auttamisen tarve etenkin kollegoilta nousi esiin.

7.5 Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajankoulutuksen perustutkintokoulutuksesta

Haastateltavat pohtivat sitä opettajankoulutusta siitä näkökulmasta, miten he kokivat perustutkintokoulutuksen antavan heille valmiuksia kohdata tukea tarvitseva oppilas. Vastaukset olivat negatiivisia, sillä viisi kuudesta haastateltavista kertoi opettajankoulutuksen antavan heikosti valmiuksia tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen (H1, H2, H4, H5, H6). Yksi vastaajista kertoi saaneensa teoriassa valmiuksia, muttei käytännössä (H2). Hän kertoi päässeensä harjoittelussa mukaan pitämään tukiopetusta, mutta luokan oma opettaja oli suunnitellut opetuksen ja hän toimi ainoastaan seuraajan roolissa.

”No aika heikosti, muutenki tähä liittyen ehkä on mun mielestä yliopistokoulutus ei oo oikea väylä opettaa kouluttaa sinänsä niiku luokanopettajia, jotka joutuu tekemään täysin eri asioita mitä koulutus sisältää.” (H1)

”Teoriassa antaa ja sekin hyvin suppeasti, käytännössä se mitä harkoissa tullut jotenkin haastavia oppilaiden kanssa mutta sielläkään sä et tiedä diagnooseja tai sitä mikä se tuen kohde on-- luokanopettajaopinnois ei käydä esimerkiks hirveen vahvasti et mimmosii juttui meil voi tul vastaan tuole. Et mä olin viime viikon erityisopettajan sijaisen ni se anto mul enemmän mitä viis vuotta okl anto.”(H2)

Vain yksi haastateltava kertoi perustutkintokoulutuksen tarjoavan ”ihan Ok” valmiudet pärjätä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Sama haastateltava (H3) kertoi opiskelleensa asiaa tarkemmin liikunnan sivuaineopinnoissa, mutta vain liikunnan näkökulmasta. Hän koki, että

uskoo pärjäävänsä ”ihan OK”, vaikka luokanopettajaopinnoissa tukitoimia on käytykin vähäisesti läpi.

”Kyllä mä ny Uskon että sillai niinku ihan OK pärjää ehkä tän luokanopettajan kautta niin niin vähän vähemmän käyty läpi näitä justiin tukitoimia mutta sitten niinku liikunnan sivuaineopinnoissa käyty vähän tarkemmin ne tukipöressit lävitte niiku liikunnan näkökuilmasta, et sitä kautta pystyy sitte soveltaa et ne prosessithan on siellä suhteellisen samat mutta tietenkää liikunnasta ei jaeta nii helposti tehostettuu tai erityistä tukee et seo sitennemmän et siel on joku kehitysvamma tai joku muu taustalla sitten minkä takia niitä tehtäis.” (H3)

Yksi haastateltavista (H4) kertoi, ettei tietäisi näistä asioista mitään, ellei omaisi ohjaajan työkokemusta. Ainoastaan yksi vastaaja mainitsi opiskelijan oman aktiivisuuden ja vastuun aiheen opiskelussa (H6). Yksi haastateltava otti myös kantaa asiaan niin, että koska hänen mielestään perustutkintokoulutus antaa valmiuksia heikosti, on jopa epäoikeudenmukaista, että opettaja joutuu tekemään työssään sellaista, johon ei ole koulutusta. Haastateltavista yksi nosti esiin edellisen syksyn yhden kurssin, jossa oli käsitelty oppimisvaikeuksia, jolla hän oli oppinut erityisesti lukivaikeudesta (H5). Hän lisäsi kuitenkin perään, ettei osaisi itsenäisesti viedä lukivaikeuden oppilaan tukiprosessia eteenpäin.

”Oli tää-- kurssi missä oli tota noin eri näitä oppimisvaikeuksia ja mun ryhmän kaa me tehtiin tosta lukivaikeuksista niin eli siis tälleen vikan vuoden viimesiä kursseja niin siinä mulle selvis esimerkiks se, että miten voi oikeesti konkreettisesti auttaa lukivaikeudesta kärsivää ja miten sen mahdollisesti huomaa ja sitten öö kerkesin kuuleen muutaman muun ryhmän tapauksia joita en kyllä valitettavasti enää muista.”(H5)

Kysyimme haastateltavilta, tarvitaanko heidän mielestään luokanopettajaopintoihin lisää kursseja tai harjoitteluita tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen liittyen. Jokainen haastateltavista vastasi kysymykseen myöntävästi. Kaksi haastateltavista totesi, että tärkeitä kursseja on jo nyt paljon, ettei tiedä mistä sisällöstä pitäisi karsia tilaa uusien tilalle. Kaksi haastateltavista ehdotti harjoittelun lomassa tapahtuvaa lisäkoulutusta (H1, H4), sillä siinä pääsisi joko seuraamaan erityisopettajaa tai kohtaamaan itse tuen oppilaita. Toisella näistä vastaajista oli huoli siitä, ettei valmistuva opettaja ole ehkä kohdannut tehostetun tuen oppilasta kertaakaan perustutkintokoulutuksen aikana. Kolme haastateltavaa olivat sitä mieltä,

että lisäkurssi aiheesta olisi parempi vaihtoehto. Yhdellä haastateltavista oli mielessään 'case' kurssi, jossa pääsisi tutustumaan tuen tarpeen oppilaaseen todellisen tarinan kautta (H2).

"Mielummin sit niin et annetaan joku ceissi tai elävä esimerkki et tiedetään et on tämmönen oppilas et miten toimitis täs tilantees se antaa mun mielest paljon enemmän ku se et keksitään näit itsenäisesti"(H2)

Vastauksissa tuli ilmi, että oppimisen tuen kursseja on valittavana esimerkiksi harjoittelujen ryhmänohjauksissa, mutta ne ovat vapaaehtoisia, joten osa haastateltavista ei ole osallistunut vapaaehtoisuuden takia. Yksi haastateltavista kertoi, että olisi halunnut osallistua, mutta oma opetus harjoittelussa osui päällekkäin, eikä ohjausta ollut kuin sen yhden kerran.

Haastateltavat myös kritisoivat näiden kurssien vapaaehtoisuutta juuri siitä näkökulmasta, että aihe koskettaa jokaista tulevaa opettajaa.

"Oli päättöharkas oli niit iha hyvin mut sit mää en halunnu ite mennä niihi, en tiedä koiks mää et siin on niin paljo hommaa et emmää haluu mennä et valitsin jonku helpomman. ja näi muttaa, kyl mun mielest vois ihan hyvin olla niiku joku pakollinenki kurssi" (H6)

Vastauksista nousi esille, että perustutkintokoulutuksessa opiskellaan haastateltavien mielestä liian vähän erityispedagogiikkaa. Haastateltavat kaipasivat lisää kursseja ja konkreettista harjoittelua tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen. Erilaisten kurssien arvokysymys nousi esille.

8. Pohdinta ja johtopäätökset

Alkuperäinen pyrkimyksemme oli haastatella 8–10 luokanopettajaopiskelijaa. Haastateltavien haluttiin olevan ensisijaisesti mahdollisimman lähellä valmistumista olevia opiskelijoita. Lopulliseen tutkimukseemme saimme osallistuttua viisi tänä keväänä vuonna 2023 valmistuvaa luokanopettajaopiskelijaa ja yhden ensi keväänä vuonna 2024 valmistuvan luokanopettajaopiskelijan. Haastateltavia oli lopulta yhteensä kuusi ja heidän osallistumiskriteerinsä olivat tiukat. Täten voimme todeta aineistomme olevan sen verran suppea, ettemme voi täysin yleistää vastauksiamme. Kuitenkin osaltaan yhteneviä vastauksia on syytä pohtia. On mahdollista, että jos tutkimukseemme osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset tietystä aiheesta ovat yhteneviä, saattaa tutkimuksen ulkopuolisten opiskelijoidenkin käsitykset ainakin sivuuta näitä. Huomiomme kiinnitti myös se, että vaikka vastauksissa oli yhtäläisyyksiä, kuitenkin annetuissa vastauksissa oli paikoitellen suurta eroavaisuutta.

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen

Luokanopettajan on tärkeä osata tunnistaa oppilaan oppimisvaikeuksia, jotta hän voi tarjota oikeanlaista tukea oppimisen edistämiseksi. Korkeamäen ym. (2017) mukaan oppimisvaikeudet ovat useimmin näkyvissä hankaluuksina, jotka liittyvät lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Näihin vaikeuksiin liitetään usein myös matemaattiset haasteet. (Korkeamäki ym., 2017.) Tutkimukseemme osallistuneet valmistuvat luokanopettajaopiskelijat nimesivät näitä oppimisvaikeuksia, kysyttäessä arvioita heidän omista valmiuksistaan tunnistaa tukea tarvitseva oppilas. Vastauksista nousi ilmi, että jokainen haastateltava osasi nimetä joitakin oppimisvaikeuksia ja vastauksia tuli suhteellisen paljon. Luokanopettajaopiskelijat osasivat myös nimetä useamman kuin yhden oppimisvaikeuden. Vastauksista nousi kolme pääteemaa näkyvimmin esille, jotka olivat matemaattiset oppimisvaikeudet, lukemisen ja kirjoittamisen haasteet sekä käyttäytymiseen ja keskittymiseen liittyvät ongelmat.

Luokanopettajaopiskelijat mainitsivat oppimisvaikeuksista eniten haasteita, jotka liittyivät lukemiseen ja- tai kirjoittamiseen. Nämä mainittiin aina erikseen, paitsi kerran yhdessä, yhden haastateltavan toimesta. Näiden haasteiden mainitsemisien määrä oli positiivista, sillä Sandbergin (2021) mukaan on tärkeää aloittaa kielellisten taitojen tukeminen jo ennen kouluikää, sillä lapsen kielen kehityksen varhaisina vuosina tapahtuu luku- ja kirjoitustaidon perustan syntyminen. (Sandberg, 2021.) Vastausten suuri määrä oli positiivista myös siksi,

sillä luokanopettajaopiskelijan on tunnistettava oppilaan erinäiset kirjoittamisen haasteet ja virheet, jotta niihin pystytään puuttumaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Lukivaikeus vaikuttaa moneen muuhunkin oppiaineeseen esimerkiksi matematiikan oppiaineeseen. Lukivaikeus voi häiritä myös oppilaan muistia ja vaikeuttaa oppilaan kykyä tunnistaa suunnista oikea ja vasen. (Hämäläinen & Oksanen, 2015.) Jokainen haastattelemamme luokanopettaja piti tärkeänä oppimisvaikeuksiin puuttumista.

Myös matemaattiset oppimisvaikeudet mainittiin tutkimukseemme osallistuneiden keskuudessa useasti. Puolet haastateltavistamme mainitsivat oppimisvaikeuksia, jotka liittyivät matematiikan oppimiseen. Vastausten laajaa määrää voidaan selittää Kyttälän (2012) tutkimuksen mukaan, jossa 3–8 prosentilla peruskouluikäisillä lapsilla ja nuorilla on joko suhteellisen vakavia tai pysyvä peruslaskutaidon vaikeuksia. Toisenlaista prosenttiosuutta korostaa Mononen ja kollegat (2017), joiden mukaansa saman joukon suuruus on 5–7 prosenttia. Heidän tutkimuksestaan nousi myös ilmi, että 15–20 prosenttia lapsista ja nuorista kokee juuri matematiikan oppiaineen sellaisena, jonka sisältöjen oppiminen on vaikeaa ja hidasta. (Mononen ym., 2017.) Hämäläisen ja Oksasen (2015) mukaan matemaattisen hahmottamisen vaikeudet voivat esiintyä vaikeuksina ymmärtää lukujonojen hahmottamista. Myös yksi haastateltavistamme osasi nimetä oppilaan oppimisvaikeuksia lueteltaessa matemaattiset hahmotushäiriöt etenkin lukujonojen ymmärtämisen kannalta. Räsänen ym. (2019) toteavat, että hahmotushäiriöt ovat ajattelutoiminnoissa tapahtuvia vaikeuksia, joihin liittyy kohteen tunnistaminen, käsittely tai välisyyden, etäisyyksien tai liikesuhteiden ymmärtäminen. (Räsänen ym., 2019.) Eräs haastateltava liitti hahmottamisen ongelmat käsityön oppiaineeseen, jossa tietyn mittaisen palan sahaamisessa oppilaalla oli vaikeuksia ymmärtää oikeaa mittasuhdetta. Haastatteluista nousi myös ilmi, että valmistuvat luokanopettajaopiskelijat liittivät avaruudellisen hahmottamisen matemaattisiin oppimisvaikeuksiin. Myös Kuntoutussäätiön (2020) nettisivuilta nousi esiin se, että hahmotusvaikeus voi esiintyä juuri avaruudellisten suhteiden tai suuntien arvioinnissa (Kuntoutussäätiö, 2020). Hahmottamisesta tiedetään vain osa, sillä se on niin laaja-alainen ja moninainen kokonaisuus (Sandberg, 2021). Voi olla, että tämän vuoksi haastateltavistamme niin harva mainitsi oppimisvaikeuksien osalta hahmottamisen vaikeudet tai, että ne liitettiin vain matematiikan ja käsityön oppiaineisiin. Toinen syy voi se, että hahmottamisen haasteiden tunnistaminen on haastavaa ja se vaatii pitkäjänteisyyttä. Oppilasta on seurattava pitkään ja erilaisissa tilanteissa, jotta opettaja voi tunnistaa haasteet ja tukea taitojen oppimista (Sandberg, 2021). Tutkimukseemme osallistuneiden työkokemuksen puutteen vuoksi

hahmottamiseen liittyvien vaikeuksien tunnistaminen voi olla haastavaa. Muun muassa tämän vuoksi pidämme HAHKU hanketta tärkeänä. Sen tarkoituksena on, että hahmotusvaikeuksien tunnistaminen ja niiden hyväksyminen tulisi yhä tutummaksi. Hahmottamisen vaikeudet vaikuttavat opintoihin, vertaissuhteisiin ja arkeen. HAHKU- hankkeen tarkoituksena on luoda lisää ymmärrystä näistä asioista. (Niilo Mäki Instituutti, 2017.) Opettajan työkaluna toimii hahmottamisen nelikenttämalli, jonka avulla tuen tilanteet ja kohteet voidaan saada selville opettajille. Tuen suunnittelua, konkreettista toteutusta ja arviointia voidaan pohjauttaa hahmottamisen nelikenttämalliin. Tuki kohdennetaan tarvittavaan hahmottamisen nelikenttämällin osa-alueeseen. (Sandberg, 2021, 228.)

Kukaan tutkimukseemme osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista ei maininnut oppilaan motorisia vaikeuksia oppimista vaikeuttavana tekijänä. Tutkimustulos ei ole yllättävä, sillä Asunnan ym. (2017) mukaan motoriset ongelmat voivat jäädä muita oppimisen tai kehityksen vaikeuksia useammin huomaamatta (Asunta ym., 2017). Motorisen oppimisen vaikeudet ovat sellaisia, jotka poistuvat kehityksen myötä noin 50 prosenttia ihmistä (Asunta ym., 2016; Asunta ym., 2017), joka osakseen myös selittää tutkimustulosta. Tunnesäätelyn taidot ja niiden ongelmat jäivät myös tutkimukseemme osallistuneilta valmistuvilta luokanopettajaopiskelijoilta mainitsematta. Kuitenkin käyttäytymishäiriöt nousivat tutkimuksessamme esiin puolella vastaajista. Tunnesäätelytaidot vaikuttavat siihen, miten oppilas käyttäytyy ja toimii (Sandberg, 2021), joten voimme liittää vastaajiemme käsityksen oppilaiden käytöksen muutoksissa tunnesäätelytaitoihin. Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat olivat sitä mieltä, että oppilaan oppimisvaikeudet vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä. Oppilaita olisi hyvä opettaa tunnistamaan tarpeitaan tunteiden takana, sillä kun asiat menevät tarpeen vastaisesti, ihminen kokee negatiivisia tunteita. (Lahtinen & Rantanen, 2019.) Näitä negatiivisia tunteita nousi esiin tutkimuksessamme siten, että, jos oppilaalla oli oppimisvaikeuksia, hänen keskittymisensä siirtyi epäoleellisiin asioihin. Valmistuvat luokanopettajat olivat myös sitä mieltä, että häiriökäyttäytyminen oli muutos oppilaan käyttäytymisessä, jos hänellä oli oppimisvaikeuksia. Oppilaan tarkkaamattomuus haittaa oppimista ja motorinen levottomuus häiritsee muita oppilaita luokassa (Närhi, 2018). On kuitenkin tavallista, että oppilaalla voi esiintyä satunnaisia tai ohimeneviä keskittymis-, impulsiivisuus- tai yliaktiivisuusoireita. Jos näistä oireista on haittaa toimintakyvylle, ne ovat pitkäaikaisia ja niitä esiintyy useissa eri tilanteissa, silloin kyse voi olla ADHD:sta. (Puustjärvi ym., 2018). Tunnesäätelyn kannalta Yue ym. (2022) toteavat, että ADHD diagnoosin omaavan oppilaan on hankala hillitä tunteiden voimakkuutta. Myös

tutkimuksestamme nousi ilmi, että haastateltavan mukaan opettajan on ensin selvítettävä, onko kyse oppimisvaikeudesta vai ohimenevästä vaiheesta.

Yleisimmin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia selvitetään erilaisten testien avulla (Hämäläinen & Oksanen, 2015). Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajaopiskelijat osasivat myös kertoa, että oppimisvaikeuksia pystyttiin havaitsemaan erilaisten testien avulla. Eräs haastateltava mainitsi erilaiset kirjoittamisen testit ja toinen haastateltava mainitsi testit yleispätevänä mittarina oppimisvaikeuksien tunnistamisessa. Tärkeänä keinona oppimisvaikeuksien tunnistamisessa pidettiin myös opettajan omaa havainnointia oppilaan oppimisen etenemisestä. Oppilaan oppimisvaikeuksien diagnosointia pidettiin tärkeänä niin opettajan kuin oppilaankin kannalta.

Keskeisimpänä tutkimustuloksena on se, että valmistuvat luokanopettajaopiskelijat osaavat nimetä ja tunnistaa hyvin oppilaiden oppimisvaikeuksia. Syynä tähän voisi olla opettajankoulutuksen tuoma koulutus. Kokemuksemme mukaan monialaisissa opinnoissa on käyty oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita oppiainekohtaisesti suhteellisen hyvin. Myöhemmin vastauksista nousi kuitenkin ilmi, että luokanopettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuksen perustutkintokoulutuksen tarjoavan heikot eväät oppilaan koulunkäynnin tukemiselle. Luokanopettajaopiskelijoiden kykyä osata tunnistaa oppimisvaikeuksia voisi selittää heidän omakohtaiset kokemuksensa oppimisvaikeuksista ja käytännön harjoitteluista. Myös sijaisuuksien tekeminen on varmasti tuonut oppimisvaikeuksien tunnistamiseen varmuutta.

Käytännön kokemuksen puute

Kolmiportaisen tuen malli mahdollistaa laadukkaamman ja oppilaslähtöisemmän perusopetuksen. (Takala ym., 2016.) Huomattaessa oppilaalla tarvetta tukeen oppimisessa, tuen antaminen on aloitettava heti (Sandberg, 2021, 37). Opetushallitus (2014) painottaa varhaista puuttumista oppimisen haasteisiin, sillä silloin opetuksen tuella pystytään estämään vaikeuksien pahentumista tai pitkittymistä.

Tutkimukseemme osallistuneet haastateltavat osasivat kertoa kolmiportaisen tuen mallista yllättävän heikosti. Neljä haastateltavaa kuudesta osasi nimetä portaat, mutta niiden järjestys ja sisältö olivat heikossa tiedossa. Kolmiportaisen tuen malli on luokanopettajaopinnoissa niin yleisesti käytössä ja tietoisuudessa oleva, että on huolestuttavaa huomata, kuinka muutaman kuukauden päästä valmistuvilla luokanopettajilla tietoa oli heikosti. Haastateltavilla oli lisäksi

epäselvyyksiä siitä mitä ja ketkä tuen piirissä ovat. Vastauksissa ihmetystä herätti heikko tietoisuus siltäkin kantilta, että opiskelijat ovat käyttäneet perusopetuksen opetussuunnitelmaa useita kertoja niin kursseilla, kuin harjoitteluissakin. Tehostettu ja erityinen tuki on myös kirjattuna Perusopetuslakiin (Perusopetuslaki, 16 a § ja 17 §).

Voidaanko siis ajatella, että vaikka tuen portaista ja antamisesta on ollut sisältöjä perustutkintokoulutuksen aikana, haastateltavat eivät ole perehtyneet aiheeseen sen enempää, joten tietämys on jäänyt heikoksi? Työelämässä ryhmät ovat heterogeenisempia kuin aiemmin, joka lisää luokanopettajan opetuksellista vastuuta (Sirkko ym., 2020). Meidän käsityksemme mukaan kolmiportainen tuki on teorialtaan tullut tutuksi oppinoissa, mutta nähtävästi etenkin konkretialtaan se on lähes tuntematon opiskelijoille. Olemme opintojemme ja työkokemuksemme kannalta samalla viivalla haastateltavien kanssa, joten ilman tämän tutkimuksen tekoa olisi voinut olla meillekin haastavaa vastata haastattelun kysymyksiin. Tämän tutkimuksen teko on edesauttanut omaa oppimistamme aiheesta ja uskomme vahvasti sen tukevan meitä tulevassa työssämme tuen tarpeen oppilaiden kanssa.

Yhteistyön tärkeys nousi esille useassa kohdassa haastatteluista. Tämä on tärkeää, sillä sitä korostettiin myös useissa lähteissä. Inklusiosta puhuttaessa Takala ja kollegat (2020) kertovat, että moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa inklusiivisen opetuksen. Lisäksi kaikilla tuen portailla opettajan tekee yhteistyötä esimerkiksi erityisopettajan kanssa. Jo yleisen tuen aikana oppilas voi saada apua oppimiseen erityisopettajalta (Sandberg, 2021, 37). On positiivista huomata, kuinka luokanopettajaopiskelijat luottavat saavansa apua kollegoilta ja esimerkiksi erityisopettajalta. Yhteistyön lisäksi emotionaalinen tuki kollegoilta nähdään tärkeänä, vaikka opettajan työtä pidetäänkin helposti itsenäisenä professiona (Eskelä-Haapanen, 2013, 165). Toinen erittäin tärkeä yhteistyö, joka mainittiin haastatteluissa lähteiden lisäksi, on yhteistyö kodin kanssa. Haastatteluissa se tuli ilmi vain kahden haastateltavan vastauksista. Tämä voi johtua siitä, että haastateltavilla on vain vähän työkokemusta, jonka lisäksi harjoitteluissa emme ollenkaan aina ole päässeet käyttämään Wilmaa tai viestimään huoltajien kanssa. Yhteydenpito huoltajien kanssa on kuitenkin opettajan ammatissa päivittäistä, joten tämän osa-alueen harjoittelu on selvästi jäänyt liian vähälle opinnoissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sekä Opetushallituksen (2014) mukaan yhteistyö koulun, oppilaan ja huoltajan kanssa on edellytys monipuoliselle koulunkäynnin tukemiselle. Tuen portailla siirtyessä ylöspäin, huoltajien osallisuus prosessiin lisääntyy (Perusopetuslaki 1288/2013, 16 §; Takala ym., 2016).

Todennäköistä on, että vaikka haastatteluissa ei tullut suuressa määrin mainituksi yhteistyö kodin kanssa, haastateltavat ymmärtävät sen tärkeyden ja toteuttavat sitä.

Tuen tarpeen lomakkeista haastateltavilla oli tietoa heikosti. Tämä ei ole yllättävä tulos verrattaessa heidän tietojaan ylipäätään kolmiportaisesta tuesta. Tiedossa haastateltavilla oli, että jotain lomakkeita tulee täyttää, mutta aiheen vähäisen opiskelun ja harjoittelun puutteen vuoksi tietämättömyys on ymmärrettävää. Työelämässä lomakkeet täytetään yhteistyössä kollegojen kanssa, joten lomakkeista puhuttaessa uskomme, että käytännössä tämän oppiminen sujuu varmasti.

Oppilashuoltoryhmää koskeva kysymys oli haastava, kuitenkin haastateltavat osasivat nimetä siihen kuuluvan eri toimijoita, mutta sen konkreettisesta toiminnasta ei tiedetty. Tämäkin tulos on ymmärrettävä, sillä opinnoissa ei käsitellä aihetta juurikaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilashuolto on toimintaa, joka kuuluu koulun käytänteisiin ja se on koko koulun henkilökunnan tehtävä (OPH, 2014). Työelämässä tämä tulee siis vastaan jokaisella, jolloin toivottavasti siihen saadaan ohjausta, eikä oleteta vasta valmistuneen opettajan tietävän toiminnasta kaikkea.

Haastateltavien vastuksissa oli huomattavissa käytännön kokemuksen puute. Yksittäiset asiat, kuten tuen tarpeen lomakkeet ovat jääneet opinnoissa valtavan tietomassan alle. Opintojen teoriapainotteisuus näkyi siinä, että termejä ja käsitteitä osattiin mainita, mutta konkretia jäi laihaksi. Harjoitteluissa olisi oiva paikka käsitellä tuen portaiden käytänteitä ja prosessia, mutta ajankäytön niukkuuden vuoksi keskittyminen suunnataan yleisopetukseen ja oman ammatti-identiteetin kehittämiseen.

Oppilaan koulunkäynnin tukeminen

Tutkimme sitä, miten valmistuvat luokanopettajaopiskelijat arvioivat omia kykyjensä tukea oppilaan koulunkäyntiä. Lähtökohtina oppilaan koulunkäynnin tukemisessa ovat jokaisen oppilaan ja opetusryhmän vahvuuksien, oppimistarpeiden ja kehitystarpeiden yhtenäisyys. Tähän sisältyy oppilaalle turvallisen ympäristön luominen, jossa hän saa onnistumisen kokemuksia ryhmän jäsenenä toimimisesta. Oppimiseen luodaan positiivista suhdetta sekä myönteistä minäkäsitystä. (OPH, 2014.) Positiivinen ja keskeisin tutkimustulos oli, että konkreettisia oppilaan koulunkäynnin tukemisen keinoja osattiin nimetä monia. Niistä useimmin mainittu tukitoimi oli eriyttäminen.

Saloviidan (2008) tutkimuksen mukaan oppilaskeskeinen opetustyyli mahdollistaa opettajalle eriyttävän opetuksen toteuttamisen (Saloviita, 2008). Kukaan haastateltavistamme ei maininnut oppilaskeskeisyyttä opetuksessa. Eriyttämiseen liitettiin kuitenkin monia muita konkreettisia tukikeinoja. Eriyttävän opetuksen keskeinen tehtävä on yksilöllisyyden asteen lisääminen sekä opetuskäytäntöjen kehittäminen, tunnistaminen ja soveltaminen (Ahtiainen ym., 2012; Rumrill ym., 2020).

Tutkimuksemme vastausten mukaan valmistuvat luokanopettajaopiskelijat osasivat nimetä eriyttämisen monia konkreettisia tukikeinoja, jotka nivoutuvat aikaisempiin tutkimuksiin. Joustavat opetusjärjestelyt ovat merkityksellinen keino tuen antamisessa (Eskelä-Haapanen, 2014), jonka takia laaja maininta erilaisista keinoista on erittäin arvokasta. Näitä tukikeinoja olivat tehtävien muokkaaminen, erilaisten opetusmenetelmien ja havaintovälineiden käyttäminen, tukiopeus, yhteisopettajuus, arvioinnin monipuolistaminen, apuvälineiden käyttäminen, visuaalinen hahmottaminen, oppikirjojen muokkaaminen ja e- kirjat. Voimme siis todeta, että erilaisia konkreettisia oppilaan oppimisen tukikeinoja osattiin nimetä. Laaja tukikeinojen nimeäminen on merkityksellistä, sillä luokanopettajan eriyttävällä opetuksella voidaan minimoida riskiä oppilaan siirtymisestä tuen seuraavalle tasolle (Roiha & Polso, 2018). Saloviita (2008) piti oppilaan tukemisen edistämiseksi tärkeänä vaihtelevia opetusmenetelmiä. Aikaisempien tutkimusten mukaan yhteisopettajuus nähtiin myös oppilaan koulunkäynnin tukemisen keinona tukiopeuksen rinnalla. Aikaisempia tutkimustuloksia voidaan peilata myös tutkimuksemme tuloksiin siten, että oppimateriaalien muokkaamista korostettiin. (Lintuvuori & Rämä, 2022.)

Toinen tärkeä havainto oli, että vain yksi kuudesta osasi kertoa milloin oppilaan tukiprosessi kuuluu aloittaa, kun oppimisessa nähtiin haasteita. Yksiselitteinen vastaus olisi ollut yleisen tuen mallia noudattaen se, että tuen aloittaminen aloitetaan välittömästi sen tarpeen havaitessa (Sandberg, 2021). Tutkimuksemme perusteella valmistuvat luokanopettajaopiskelijat eivät tienneet millä aikavälillä oppilaan tukiprosessi aloitetaan. Kuitenkin kaikki osasivat nimetä useita oppilaan tukemisen keinoja. Voidaanko siis päätellä, että vaikka haastateltavat osasivat tunnistaa ja mahdollisesti myös tukea oppilasta koulunkäynnissä, eivät he kuitenkaan osanneet kertoa, miten tukiprosessi virallisesti viedään eteenpäin.

Kollegoiden tuen tärkeys

Haastateltavat kokivat kompetenssinsa riittävän tuen antamiseen, mutta pärjäämiseen vaadittiin silti tukea. Avun pyytäminen kollegoilta oli selkeä teema. Pulkkinen ja Rytivaara (2015), sekä Heikonen (2020) toteavatkin yhdessä, että yhteistyö opettajien välillä ylläpitää opettajan kompetenssia. Kompetenssia ei voida nähdä pelkästään työsuorituksena, vaan siihen liittyy suorituskyvyn lisäksi opettajan minäkäsitys, persoonallisuus, kyvyt, tiedot ja taidot (Ruohotie, 2005). Tästä voidaankin nähdä suora yhteys vastauksiin. Haastateltavat uskovat minäpystyvyyteensä tulevassa ammatissa, vaikka eivät vielä osaa sitä sanoittaa ja kokevat tarvitsevansa vahvasti apua. Uuden opettajan ensimmäiset vuodet ovat rankat, sillä käytännön taitoja pääsee vasta oppimaan ja uusia tilanteita tulee jatkuvasti vastaan. Opettajankoulutus tukee luokanopettajaopiskelijoita viiden vuoden ajan ammatillisen kompetenssin kasvussa, mutta opiskelijan tulee muistaa, että kompetenssi kehittyy myös valmistumisen jälkeen (Helin, 2014). Positiivista tuloksissa on kuitenkin se, että avun kanssa opiskelijat uskovat pärjäävänsä tuen antamisessa ja prosessissa. Yksi haastateltava pohti tukea tarvitsevien oppilaiden määrää luokassa. Hän kertoi, että kokee pärjäävänsä kahden tai kolmen tuen tarpeen oppilaan kanssa, mutta jos oppilaita on enemmän, hän ei pärjää heidän kanssaan tämän koulutuksen pohjalta. Inklusion ja integraation takia yleisluokassa on lähestulkoon poikkeuksetta tilanne, jossa luokkaan kuuluu useita tuen tarpeen oppilaita. Toivottavaa olisikin, että tällaisessa tilanteessa koulussa on saatavilla vahvaa tukea muilta opettajilta, erityisopettajalta sekä muilta ammattilaisilta. Suorannan (2023) mukaan tällaista toteutetaankin joissakin määrin ympäri Suomea, mutta usein se ei ole suunniteltua toimintaa, vaan joku kyseisen koulun henkilökunnasta opastaa uutta opettajaa uran alussa (Suoranta, 2023). Vastausten perusteella haastateltavat eivät vastustaneet inklusion periaatetta. Ovatko haastateltavat mentaalisesti varautuneet siihen, että tukea tarvitsevia oppilaita on jokaisessa luokassa? Vai johtuiko tämä siitä, että haastateltavat tiesivät koko haastattelun koskevan tuen tarpeen oppilaita?

Yksi haastateltavista pohti sitä, että vaikka pärjäisikin tukea tarvitsevan oppilaan kanssa, miten voi olla varma siitä, että tuki on oikeanlaista. Opettajan autonomia antaa opetukseen Suomessa melkoisen vapaat kädet. Opettajan autonomia heijastuu vahvasti laadukkaaseen opetukseen (Heikkinen, 2018), mutta kokemattomana opettajana juuri autonomia ja valinnan vapaus voivat tuntua välillä ahdistavalta tai haastavalta. Tällaisessa tilanteessa, kun ei ole varma toteutuuko tuki oikein, yhteistyö erityisopettajan kanssa jatkuvan oppimisen seuraamisen yhteydessä on varmasti avain tähän huoleen.

Opettajankoulutus

Opettajankoulutus on Suomessa vahvalla pohjalla muun muassa opettajan työn asiantuntijuuden luonteen vuoksi (Husu & Toom, 2016). Opettaja on ammattina edelleen suosittujen ammattien listalla (Heikkinen ym., 2011), vaikka aiempien tutkimusten mukaan opettajankouluttajat ja opettajaksi opiskelijat ovat yhä useammin sitä mieltä, että nykyinen opettajankoulutusjärjestelmä kaipaava uudistusta (Heikkinen & Korhonen, 2015). Myös meidän tutkimuksemme mukaan perustutkintokoulutuksessa opiskellaan erityispedagogiikkaa ja eriyttämistä valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden mielestä liian vähän. Tutkimuksen mukaan haastateltavat kaipasivat lisää kursseja ja konkreettista harjoittelua tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen. Erilaisten kurssien arvokysymys nousi esille. Vain yksi haastateltava kertoi perustutkintokoulutuksen tarjoavan valmiuksia koulunkäynnin tukemiseen. Mutta hän kuitenkin sanoi valmiuksien olevan vain ”ihan Ok”. Viisi kuudesta haastateltavista kertoi opettajankoulutuksen antavan heikosti valmiuksia tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen ja pidämme näitä tutkimustuloksia hälyttävinä. Yhden haastateltavan mukaan valmiuksia sai teoriassa, muttei käytännössä.

Mielenkiintoista oli, kun yksi haastateltavista (H1) vastasi, ettei koulutuksessa ole ollut mitään pakollista kolmiportaiseen tukeen liittyvää, ei hän ole siihen myöskään perehtynyt. Tämä ei pidä paikkaansa, sillä useiden kurssien lomassa aihetta on sivuttu, jonka lisäksi perustutkintokoulutukseen sisältyy kaksi kurssia aiheesta. Lisäksi Suomen opettajaksi opiskelevien liitto on vaatinut, että luokanopettajakoulutuksen aikana käydään vähintään yksi erityispedagogiikan kurssi (SOOL, 2019). Kuulostaa uskomattomalta, että hän on pystynyt sivuuttamaan aiheen koko viiden vuoden ajan.

Vaikka erityispedagogiikan aiheita ja pedagogista tukea on opiskeltu luokanopettajan perustutkintokoulutuksessa vähäisesti, tulisi siitä silti olla jotakin tietopohjaa. Inklusion myötä eriyttämistä ja oppimisen tukea on annettava paljon yleisluokassa, mutta siihen tarvitaan asiantuntemusta (Saloviita, 2012). Kuitenkin kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, ettei koulutus anna valmiuksia kohdata tukea tarvitseva oppilas. Tästä seuranneena aloimme pohtia täydennys- ja jatkokoulutuksen tärkeyttä. Meillä valmistuvilla opettajilla ei ole vielä kokemusta täydennys- tai jatkokoulutautumisen mahdollisuuksista, mutta onneksemme opetus- ja kulttuuriministeriö on määrännyt jo vuonna 2016 Opettajankoulutusfoorumia uudistamaan heidän perus-, perehdyttämisen- ja täydennyskoulutuksia (Paakkola, Varmola, Husu, & Lehikoinen, 2017, s. 315–321). Toivottavaa on, että näissä koulutuksissa

paneudutaan esimerkiksi oppimisen tuen antamiseen ja sen prosesseihin. Vaikka kaikkea ei voi opettaa edes yliopistossa ja työtä tehdessä osaaminen lisääntyy, olemme silti haastateltavien kanssa samaa mieltä siitä, että aiheesta tulisi opettaa enemmän jo perustutkintokoulutuksessa.

Yliopisto tarjoaa vapaaehtoisia kursseja, kokonaisuuksia ja harjoitteluun liittyviä ryhmänohjauksia tuen tarpeeseen ja erityisoppilaisiin liittyen. Tutkimuksemme saa pohtimaan, miksi opiskelijat eivät valitse näitä. Yksi ulkomaalainen tutkimus puoltaa tulostamme, jossa valtaosa opettajaopiskelijoista oli ilmaissut halukkuuttaan kokeilla eriytettyä opetusta tulevissa opetusharjoitteluissa. Kuitenkin tämän halukkuuden valossa vain pieni osa opettajaopiskelijoista halusi toteuttaa eriyttävää opetusta valmistumisen jälkeen. (Joseph ym., 2013.) Yksi haastateltavistamme kertoi avoimesti, ettei osallistunut harjoittelussa ryhmänohjauksiin kolmiportaiseen tukeen liittyen, koska ajatteli ryhmänohjauksen olevan liian työläs. Saloviita (2019) toteaa, että opettajat, joilla on positiivinen asenne inklusiota kohtaan, eivät koe eriyttämistä ylimääräisenä rasitteena. Erityisoppilaat ja tuen tarjoaminen eri portailta ovat kuitenkin luokanopettajalle jokapäiväistä työtä, joten sen opetteleminen ja toteuttaminen tulee joka tapauksessa eteen jokaisella. Metsäpelto ja kollegat (2022) toteavat myös, että opettajan ammatti vaatii jatkuvaa kehittymistä, joka usein tapahtuu arkioppimisena ja ammatillisena kehittymisenä koko uran ajan. Luottavatko valmistuvat opettajat silti liikaa erityisopettajan tukeen ja osallistumiseen? Luokanopettajan asenteella eriyttämistä kohtaan on suuri merkitys oppilaiden tuen saamiselle. Asenteet, arvot ja motiivit liittyvät koko opettajan ammatilliseen kompetenssiin (Pietiläinen, 2008).

Tulevaisuudessa aihetta voitaisiin jatkaa tutkimalla sitä, miten tutkimuksemme osallistuneiden ajatukset ja käsitykset ovat muuttuneet vuoden työkokemuksen jälkeen. Tutkimuksessa tulisi kuitenkin muistaa, ettei kaikkea voi sisällyttää edes viiden vuoden maisteritutkintoon. Mielenkiintoinen ajatus onkin, pitäisikö jokaiselle opiskelijalle olla pakollisena erityispedagogiikan sivuaine tai tiivistetyt opinnot aiheesta. Toinen jatkotutkimusehdotus on, että valmistuvilta luokanopettajaopiskelijoilta voitaisiin kysyä, millaiset lisäkurssit tai opinnot palvelisivat heidän tarpeitaan oppilaan tukemisen prosessissa parhaiten. Tämä voitaisiin toteuttaa joko silloin kun opiskelijat ovat vielä yliopistossa, tai muutaman vuoden työkokemuksen jälkeen. Aiheesta voisi tehdä myös laajan opetussuunnitelman tutkielman, jossa käsiteltäisiin sitä, miten luokanopettajaopinnoissa eri

yliopistoissa näkyy suunnitelmallisesti oppilaan tukemisen prosessi ja miten se toteutuu käytännössä.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T & Thuneberg, H. 2011.
 Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Haettu osoitteesta
https://peda.net/rauma/tjeth/testi/atjetl/ksh:file/download/83615fc492a9c46ba71460027d46bf5417ca3eeb/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., ... & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti. 1799–0343.
- Alasuutari, P., & Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Asunta, P., Viholainen, H. & Ahonen, T., 2017. Motorisen oppimisen vaikeudet liikuntapedagogiikan arjessa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka (2., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Asunta, P., Viholainen, H., Ahonen, T., Rintala, P., & Cantell, M. 2016. Motorisen oppimisen vaikeudet. *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*, 38. Haettu osoitteesta:
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75406/OKM22.pdf?sequence=1https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75406/OKM22.pdf?sequence=1#page=40>
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, MK. Lerkkanen, AM. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
 Haettu osoitteesta

https://www.researchgate.net/publication/318946500_Oppimisen_tukeminen_samanai_kaisopetuksen_avulla

Eskelä-Haapanen, S. 2014. Kohdennettua tukea perusopetuksen alaluokilla. *NMI-bulletin*, 24(4), 34–48.

Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu : Lyhyt selviytymisopas. In R. Valli (Ed.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 : Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (pp. 27-51). PS-kustannus.

Grönfors, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät. SoFia-Sosiologi-

Filosofiapu Vilkka. Haettu osoitteesta:

https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=F3oaCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&q=laadullinen+tutkimus+lähde&ots=YhXvPmBxmS&sig=iMDBbvLaW9bxt2bg5vzsvol1dpY&redir_esc=y#v=onepage&q=laadullinen%20tutkimus%20lähde&f=false

Hansen, P. 2012. Kurkistus akateemisen opettajankoulutuksen lyhyeen historiaan–Suomen Kouluhistoriallisen Seuran yleisöseminaari Helsingissä 9.12. 2011. *Kasvatus & Aika*, 6(2).

Heikkinen, H. L. 2018. Maailman parhaat opettajat ovat itsenäisiä, mutta eivät itsekkäitä. *Ruusupuiston uutiset*, 2018(2).

Heikkinen, H., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope (ei) saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Kiviniemi, U. 2011. Integrative Pedagogy in Practicum: Meeting the Second Order Paradox of Teacher Education

Heikonen, L. 2020. Early-career teachers' professional agency in the classroom. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Helin, M. 2014. Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo: yliopiston ja koulujen kumppanuus. Haettu osoitteesta:
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/44828/helin_vaitoskirja.pdf?sequence=1
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö (2. painos.). Helsinki: Gaudeamus.
- Husu, J., & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus–suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman laatimisen tueksi.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 37 (2006): 2*.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvaara, J. (toim.), Tutkimushaastattelun käsikirja (11–45). Vastapaino.
- Hämäläinen, R., & Oksanen, S. 2015. Minullako oppimisvaikeuksia. *Erilaisten Oppijoiden Liitto Ry*.
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. 2013. The Impact of Differentiated Instruction in a Teacher Education Setting: Successes and Challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 28-40.
- Juhila, K. 2021. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [Tietoaarkisto].
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>>.
- Jussila, J., & Saari, S. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistollisen opettajankoulutuksen arviointi. (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja; Nro 11:1999). Edita.
- Kansanen, P. 2012. Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen?. *Kasvatus & Aika*, 6(2).

Korkeamäki, J., Haarni, I. E., & Seppälä, U. M. 2017. Oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuuden vaikeuksien sosiaalinen rakentuminen ja toimijuus. Terveys sosiologian linjoja.

Kuntoutussäätiö. 2022. Oppimisvaikeus.fi- sivusto. Haettu osoitteesta:

<https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/perustietoa-kehityksellisista-oppimisvaikeuksista/hahmotusvaikeus/>

Kyttälä, M. 2012. Kuka on poikkeavan heikko? Matemaattisten oppimisvaikeuksien määrittelyn ongelmat. *Rajankäyntejä*, 139. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214

Lahtinen, A., & Rantanen, J. 2019. Tunnetaidot opetustyössä : opas haastaviin tilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lintuvuori, M., & Rämä, I. 2022. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki: Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet (3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.

Metsäpelto, R. L., Poikkeus, A. M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., ... & Suvilehto, P. 2022. A multidimensional adapted process model of teaching. Educational assessment, evaluation and accountability, 1-30.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa : inkluusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mononen, R., Aunio, P., Korhonen, J., Tapola, A., & Väisänen, E. 2017. Matemaattiset oppimisvaikeudet. PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518017>

Niilo Mäki Instituutti. 2017. Hahku-hanke. Haettu osoitteesta: <https://www.hahku.fi>

- Närhi, V. 2018. ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa Berggren, K., Hämäläinen, J., Huhtiniemi, M., Humaljoki, K., Ingman-Friberg, S., Jägerroos, T., ... Korhonen, T. ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Paakkola, E., Varmola, T., Husu, J., & Lehikoinen, A. 2017. Opettajankoulutus : lähihistoriaa ja tulevaisuutta. PS-kustannus.
- Perusopetuslaki. 2013. 1288/2013, 16 a §: Tehostettu tuki. (Luettu 4.4. 2022) Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=tehostettu%20tuki>
- Pietiläinen, V. 2008. Opettajan ammatillisten kompetenssien ytimessä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 10(3), 38-45.
- Pulkkinen, J., & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. : Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puusa, A., & Juuti, P. 2011. *Menetelmäviidakon raivaajat : perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L., 2018. Mitä on ADHD? Teoksessa Berggren, K., Hämäläinen, J., Huhtiniemi, M., Humaljoki, K., Ingman-Friberg, S., Jägerroos, T., ... Korhonen, T. ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen (259—285). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura-FiSME ry.

- Roiha, A., & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä : toimivan opetuksen opas . PS-kustannus.
- Rumrill Jr, P. D., Cook, B. G., & Stevenson, N. A. 2020. Research in special education: Designs, methods, and applications.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(3), 4-18.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, P., Ylönen, S. & Talvinen, A. 2019. Hahmotusvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.–K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.). Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä, Niilo Mäki Instituutti.
- Saloviita, T. 2019. Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for learning*, 34(4), 433-442.
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun : erilaiset oppilaat tavallisella luokalla (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan, 1-50. Haettu osoitteesta:
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>
- Sandberg, E. (2021). Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26-43.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, SOOL ry. 2019. Tavoitteet opettajankoulutukselle.
https://www.sool.fi/site/assets/files/1320/tavoitteet_opettajankoulutukselle_2019-web.pdf

- Suoranta, O., 8.3.2023. Vuoreksen koulun konkariopettaja auttaa uusia opettajia jaksamaan töissä: ”Kun itse aloitin, olin niin pulassa”. Aamulehti.
- Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S., & Kjälman, I.-O. 2016. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. 2020. Mahdoton inkluusio? : tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tilastokeskus, 2022. Oppimisen tuki. Haettu osoitteesta:
https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_13n6.px/table/tableViewLayout1/
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A., 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uud. laitos). Helsinki: Tammi.)
- Turun yliopisto. 2023. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 2022-2024. Haettu osoitteesta: <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2022-2024>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa, Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019, Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK. Haettu osoitteesta:
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Vehkakoski, T., Teittinen, A. & Vehmas, S. 2012. Teoksessa Silvennoinen, H., & Pihlaja, P. Rajankäyntejä. *Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turku: Kasvatustieteiden laitos.*
- Yue, X., Liu, L., Chen, W., Preece, D. A., Liu, Q., Li, H., ... Qian, Q. 2022. Affective-cognitive-behavioral heterogeneity of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

(ADHD): Emotional dysregulation as a sentinel symptom differentiating “ADHD-simplex” and “ADHD-complex” syndromes? *Journal of Affective Disorders*, 307, 133–141. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.03.065>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot:

Minkä vuosikurssin opiskelija olet?

Oletko tehnyt sijaisuuksia?

Teemat:

1. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen

a. Miten tunnistaa, millaisia voi olla?

b. Miten vaikuttaa oppilaan oppimiseen/ käyttäytymiseen?

2. Pedagoginen tuki koulussa

a. Mitä tiedät kolmiportaisesta tuesta?

b. Mitä mielestäsi yleiseen tukeen kuuluu?

c. Tiedätkö, mitä lomakkeita sinun tulee täyttää oppilaan tuen prosessin aikana?

d. Mitä osaat kertoa oppilashuoltoryhmästä

3. Eriyttävä opetus

a. Miten voit tukea oppilaan koulunkäyntiä, jos näet siinä haasteita

b. Konkreettiset tukitoimet?

c. Tiedätkö miten aloittaa tukiprosessi oppilaan kanssa?

d. Millaista tukea yrität antaa oppilaalle ennen kuin alat miettiä tehostettua tukea?

4. Opettajankoulutus

a. Miten koet, että perustutkintokoulutus antaa valmiudet kohdata tukea tarvitseva oppilas?

- Tarvittaisiinko lisää kursseja/harjoittelua aiheeseen liittyen?

b. Kompetenssi – koetko pärjääväsi erityisoppilaan tuen antamisessa?

- Koetko pärjääväsi yksin, kenen kanssa tukea annetaan?