

KOLMIPORTAISEN TUEN MALLI
JA MALLIN TOIMIVUUS
LUOKANOPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA

”Jos pystyisi itsensä monistamaan, niin se olisi hyvä.”

Anni-Maria Virtanen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Rauman yksikkö
Toukokuu 2019

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

VIRTANEN, ANNI-MARIA: KOLMIPORTAISEN TUEN MALLI JA MALLIN
TOIMIVUUS LUOKANOPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA

Pro gradu -tutkielma, 69 s., 9 liites.
Kasvatustiede
Toukokuu 2019

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kolmiportaisen tuen mallin käytännön toimivuudesta. Asiaa lähestyttiin kolmen tutkimuskysymyksen avulla: mitkä asiat kolmiportaisessa tuessa ovat toimivia, mitkä toimivat heikosti ja miten kolmiportaista tukea voitaisiin vielä kehittää. Lisäksi luokanopettajat kertoivat ajatuksiaan muutoksista, joita kolmiportaisen tuen mallin käyttö on tuonut heidän työhönsä.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Haastattelemalla kerätty aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Ennen varsinaista tutkimusta tarkasteltiin toimenpiteitä, joita on tehty ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa ja valtakunnallisen käyttöönoton ensimmäisten vuosien jälkeen. Edeltävien selvitysten sekä ensimmäisten vuosien käyttökokemusten pohjalta luotiin haastattelukysymykset, joiden avulla kolmiportaisen tuen nykytilaa oli mahdollista selvittää. Kohderyhmänä tutkimuksessa olivat luokanopettajat, joiden opetusryhmässä oli tutkimushetkellä oppilaita kaikilla eri tuen portailla. Tutkimuksessa vertailtiin, onko opettajauransa ennen kolmiportaisen tuen mallin käyttöönottoa aloittaneilla ja ainoastaan mallin aikana työskennelleiden luokanopettajien välillä eroja. Tutkimuksen osallistujat kerättiin lumipallo-otannalla tutkijan kollegoiden avulla sekä ilmoituksella opettajille suunnatussa Facebook-ryhmässä.

Tutkimuksessa selvisi, että kolmiportainen tuki koettiin teorian osalta hyvänä uudistuksena, mutta käytännön resurssien riittämättömyys toi opettajille haasteita tuen tarjoamiseen. Aikuisresurssia kaivattiin luokkiin lisää. Raja tehostetun tuen portaan ja erityisen tuen portaan välillä koettiin käytännön tasolla hyvin häilyvänä. Tukitoimenpiteissä ei juuri ollut eroavaisuuksia riippuen siitä, oliko oppilas tehostetun vai erityisen tuen piirissä. Ennen kolmiportaisen tuen mallin käyttöönottoa aloittaneilla opettajilla ei ollut suuria eroja näkemyksissään kolmiportaisen tuen mallista vasta mallin jälkeen aloittaneiden opettajien kanssa. Luokanopettajien koulutukseen kaivataan lisää opintoja, jotka antavat käytännön valmiuksia erityisoppilaiden kohtaamiseen.

Jatkossa aihetta tulisi tarkastella opettajien jaksamisen näkökulmasta. Oppilaiden integrointi yleisopetuksen luokkiin tuo opettajille ja luokan toiminnalle haasteita. Myös teorian yhdistäminen käytössä olevien käytännön resurssien kanssa vaatii lisätutkimuksia.

Asiasanat: kolmiportainen tuki, erityisopetus, erityisopetuksen kehittäminen, lähikouluperiaate, varhainen puuttuminen

Sisällys

| | |
|---|-----------|
| 1 Johdanto | 1 |
| 2 Erityisopetuksen kehittyminen kohti kolmiportaista tukea | 3 |
| 2.1 Lähikouluperiaate ja inklusio | 7 |
| 2.2. Varhainen puuttuminen | 9 |
| 3 Kolmiportainen tuki | 10 |
| 3.1 Yleinen tuki | 13 |
| 3.2 Tehostettu tuki | 14 |
| 3.3 Erityinen tuki | 16 |
| 4 Pedagogiset asiakirjat | 18 |
| 4.1 Tehostetun tuen asiakirjat | 18 |
| 4.1.1 <i>Pedagoginen arvio</i> | 18 |
| 4.1.2 <i>Oppimissuunnitelma</i> | 19 |
| 4.2 Erityisen tuen asiakirjat | 21 |
| 4.2.1 <i>Pedagoginen selvitys</i> | 21 |
| 4.2.2 <i>Päätös erityisestä tuesta</i> | 22 |
| 4.2.3 <i>Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)</i> | 24 |
| 5 Kolmiportaisen tuen mallin toimivuudesta aiemmin tehdyt selvitykset . | 25 |
| 5.1 Opetusalan ammattijärjestön selvitykset kolmiportaisesta tuesta | 25 |
| 5.1.1 <i>Opetusalan ammattijärjestön esittämät toimenpiteet kolmiportaisen tuen kehittämiseen</i> | 27 |
| 5.2 Opetusministeriön ja -hallituksen selvitykset..... | 28 |
| 5.2.1 <i>Opetusministeriön ja -hallituksen esittämät toimenpiteet kolmiportaisen tuen kehittämiseen</i> | 29 |
| 5.3 Pro Gradu -tutkielmat kolmiportaisen tuen käytännön toimivuudesta | 29 |
| 6 Tukimahdollisuudet muiden maiden koulujärjestelmissä | 31 |
| 6.1 Yhdysvaltojen Response To Intervention..... | 31 |
| 6.2 Englannin Graduated Response Model | 33 |
| 6.3 Tasomallien vertailua | 35 |
| 7 Tutkimuksen toteutus | 37 |
| 7.1 Tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa | 37 |
| 7.2 Tutkimusjoukko | 38 |
| 7.2 Aineiston kerääminen | 39 |
| 7.4 Aineiston analysointi | 42 |
| 7.5 Tutkimuskysymykset..... | 43 |

| | |
|---|-----------|
| 8 Tulosten tarkastelu | 44 |
| 8.1 Luokanopettajien lisäresurssit ja mahdollisuudet huomioida oppilaita | 44 |
| 8.2 Kolmiportainen tuki | 45 |
| 8.3 Kolmiportaisen tuen mallin toimivuus käytännössä..... | 47 |
| 8.3.1 Mallin toimivuus vain mallin aikana työskennelleiden opettajien näkökulmasta | 47 |
| 8.3.2 Mallin toimivuus jo ennen mallia työskennelleiden opettajien näkökulmasta | 49 |
| 8.4 Kolmiportaisen mallin tuomat hyödyt oppilaille..... | 51 |
| 8.5 Käytännön tukitoimenpiteet ja niiden toteutuminen..... | 51 |
| 8.6 Tavoitteena varhainen tuki ja suunnitelmallisuuden vahvistuminen | 52 |
| 8.7 Tuen portailla siirtymisen käytännön toimivuus | 53 |
| 8.8 Paikalliset resurssit, koulutuksen kehittäminen ja tulevaisuus | 54 |
| 8.9 Muut esille nousseet seikat | 56 |
| 9 Pohdinta | 58 |
| 9.1 Tulosten tarkastelu..... | 58 |
| 9.2 Tutkimuksen uskottavuus | 61 |
| 9.3 Jatkotutkimusaiheet | 63 |
| 9.4 Yhteenveto | 64 |
| Lähteet | 65 |
| Liitteet | 70 |
| LIITE 1. Haastattelukysymykset | 70 |
| LIITE 2. Haastatteluostumus | 73 |
| LIITE 3. Haastattelujen pelkistäminen | 74 |
| LIITE 4. Haastatteluaineiston teemoittelu tutkimuskysymysten mukaan .. | 78 |

1 Johdanto

”Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (24.6.2010/642)

Opetusryhmät tulee muodostaa siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet.” (Perusopetuslaki 30§.)

Jo perusopetuslaki (30§) määrittää, että opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus siihen, että heti, kun oppimiseen ja koulunkäyntiin tarvitaan tukea, voidaan sitä oppilaalle tarjota riittävässä määrin. Myöskin opetusryhmät tulee koostaa niin, että opetussuunnitelmaan asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Miten käytännön tasolla määritetään ”riittävä tuen tarjoaminen” ja pystytäänkö siihen annettujen resurssien puitteissa? Onko opetusryhmät mahdollista muodostaa niin, että jokainen oppilas voi saavuttaa opetussuunnitelmaan asetetut tavoitteet?

Perusopetuslakia muutettiin vuonna 2010 oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta, jotta laki vastaisi pian voimaantulevan kolmiportaisen tuen mallin mukaisia tarpeita (Pulkkinen, Jahnukainen, Pirttimaa 2015). Muutokset otettiin käytäntöön vuonna 2011. Kolmiportaisen tuen mallissa oppilaille tarjotaan kolme eri tukiporrasta, joilla edetessä tuen määrä vahvistuu yksilön tarpeiden mukaan. Alin porras on yleisen tuen porras, jossa tukea voidaan tarjota oppilaalle tarpeen mukaan ilman erilaisten selvitysten tai päätösten toimeenpanon odottelua. Seuraavalla portaalla oppilaalle tarjotaan tehostettua tukea. Ennen tehostettuun tukeen siirtymistä tulee opettajan tehdä oppilaasta pedagoginen arvio yhteistyössä oppilashuollon kanssa. Kun oppilas on päätetty siirtää tehostettuun tukeen, tehdään arvioon perustuva oppimissuunnitelma, jonka mukaisesti annetaan oppilaalle hänen tarvitsemansa tuki. Korkeimmalla

tuen portaalla oppilaalle tarjotaan erityistä tukea. Ennen erityisen tukeen siirtymistä tehdään oppilashuollon kanssa yhteistyössä pedagoginen selvitys. Kun päätös erityiseen tukeen siirtämisestä on tehty, laaditaan oppilaalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonka mukaan tuki annetaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

Opettaja-lehden kirjoitus ”Tasapainoilua tukiportailla” (Hongisto 2017, 14–17) kertoo siitä, miten kolmiportaisen tuen malli toimii käytännön tasolla. Aihe herätti mielenkiintoni, koska artikkelissa todettiin, että ajatuksen tasolla ollaan oikeilla jäljillä, mutta käytäntöön ongelmia tuottaa se, että tuen käytännön toteuttamiseen ei ole tarpeeksi resursseja. Muutama tutkimus ja selvitys mallin käytöstä on jo tehty. Tuloksista voidaan nähdä, että osittain oikealla tiellä ollaan. (esim. Rinkinen & Lindberg 2014; Opetusalan ammattijärjestö 2013; Opetusalan ammattijärjestö 2017). Mutta onko malli kuitenkaan sitten ollut valmis käytäntöön, kun se on otettu käyttöön? Olisiko mallissa jotain selkeää parantamista? Mitä vahvuuksia malli sisältää ja miten voisimme saada vahvuuksia vielä kehitettyä toimimaan paremmin käytännön tasolla?

Päädyin tutkimaan kolmiportaisen tuen mallin käytännön toimivuutta haastattelemalla luokanopettajia, joilla on luokissaan kaikilla eri tuen portailla olevia oppilaita. Valitsin tutkimusjoukkooni sekä pidemmän uran tehneitä opettajia, joilla on näkemystä myös ajasta ennen kolmiportaista tukea, että uransa alkutaipaleella olevia opettajia, jotka eivät muuta tukijärjestelmää ole käytännön tason toimivuuden osalta nähneet. Löytyykö heidän näkemyksiään vertailemalla eroja? Kummat pitävät kolmiportaista tukea toimivampana vaihtoehtona? Miten nämä ryhmät haluaisivat kolmiportaista tukea kehittää parempaan suuntaan?

Tarkastelen työssäni sitä, miten oppilaita voidaan tukea kolmiportaisen tuen mallin puitteissa. Perehdyn siihen, mitä hyviä ja huonoja puolia malli käytännön toimijoiden – luokanopettajien – näkökulmasta sisältää ja mitä toimenpiteitä voitaisiin tehdä, jotta malli toimisi käytännön tasolla vielä paremmin.

2 Erityisopetuksen kehittyminen kohti kolmiportaista tukea

Viimeisten viidentoista vuoden aikana julkinen huomio erityisopetusta kohtaan on lisääntynyt. Erityisesti huomiossa on ollut määrällinen kasvu erityisopetusta tarvitsevilla lapsilla ja nuorilla. Myöskin lainsäädäntöön liittyvät uudistukset ovat päässeet julkisen keskustelun aiheiksi. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 15.) Mitä muutoksia erityisopetuksen kentällä on toteutettu vuosien varrella ja minkälainen tilanne tällä hetkellä on?

Koulumaailmassa tapahtuneet uudistumiset liittyvät oleellisesti myös erityisopetuksen kehittämiseen. Suomen koulujärjestelmä on kokenut 1970-luvulla ajattelutavan muutoksen peruskoulu-uudistuksen myötä. Uudistuksella haluttiin edistää niin yhteiskunnallista, alueellista kuin sukupuoltenkin välistä tasa-arvoa. Tämän myötä koko ikäluokkaa opetettiin yhdessä entisen neljän vuoden sijasta yhdeksän vuotta. Tämä loi painetta myös sille, että erityisopetus ja normaaliopetus tulisi saada lähemmäs toisiaan. (Jahnukainen ym. 2012, 18.)

Peruskoulun kehittämisprosessissa auttamaan nimettiin myös erityisopetuksen suunnittelutoimikunta. Toimikunnan mietintöjen myötä erityisopetus saatiin kytkettyä uuteen peruskoulujärjestelmään alusta asti suunnitellusti. Erityisopetuksen riittävää resursointia kontrolloimaan nimitettiin lääninhallitusten kouluosastot. Peruskoulu-uudistuksen myötä erityisoppilaiden määrä lähti melko jyrkkään nousuun. 1970-luvun jälkeen käyrä ylöspäin on ollut pitkään tasaisen nouseva (Jahnukainen ym. 2012, 18–26).

Peruskoulujärjestelmään siirryttäessä erityisopetus kytkettiin alusta asti suunnitelmallisesti mukaan koulujärjestelmään (Kivirauma 2015, 39; Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen 2017). Uudistuksia erityisopetusjärjestelmään on ehditty tehdä jo monesti peruskoulun aikakaudella ja esimerkiksi perusopetuslaki (L 628/1998) sekä laki perusopetuksen muuttamisesta (L 642/2010) ovat tuoneet tukijärjestelmään uudistuksia. Vuodesta 2011 asti Suomen tukijärjestelmää on kutsuttu oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61).

Nykyinen tukijärjestelmä käsittää tuen kolmen eri portaan kautta – yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kun oppilaan tuen tarve kasvaa, on tuen portailla mahdollista siirtyä ylöspäin ja ottaa käyttöön tehokkaampia tukikeinoja tarpeiden mukaan. Tavoitteena uuteen tukijärjestelmään siirryttäessä oli esimerkiksi se, että mahdollisuus varhaiseen tukeen olisi helpompaa, tuen saamisesta tulisi joustavampaa sekä yhteistyö eri toimijoiden välillä lisääntyisi. Tukijärjestelmä muodostuu kerroksittain eri aikakausille tyypillisistä tuen muodoista – käytössä on tukimuotoja aina erillisistä erityiskouluista muun opetuksen yhteydessä tarjottaviin erilaisiin tukijärjestelyihin. (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnuainen 2017, 4.)

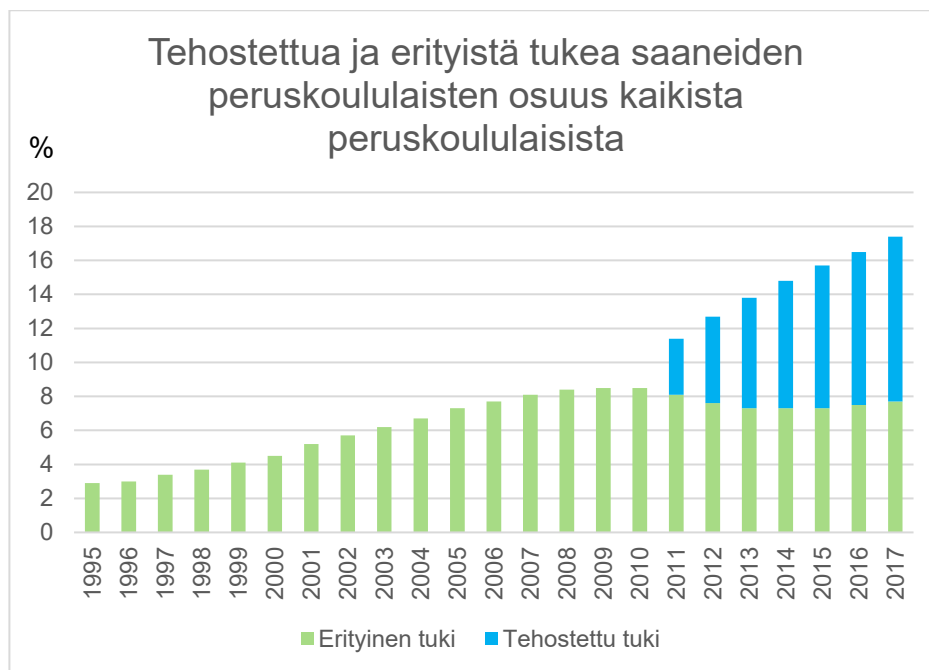
Erityisopetuksen kehittämisen ohjausryhmä (Opetusministeriö 2007, 10-13) määritteli jo hieman ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa suuntaviivoja tuleville uudistuksille suomalaisen erityisopetuksen kentällä. Muiden maiden koulutusjärjestelmistä laadituissa tilastoissa sekä koulutusjärjestelmiä koskevassa lainsäädännössä on nähtävillä, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus on siirtynyt pitkälti omiin lähikouluihin ja luontaisesti määräytyvän oppilasryhmän kanssa opiskeluun. Näin ollen jo koulussa opitaan hyväksymään erilaisuutta, eikä sitä tarvitse myöhemmin opetella erikseen.

Kolmiportaisen tuen malli otettiin Suomessa käyttöön vuonna 2011. Tähän mennessä mallin kehittämiseen oli tehty jo useita vuosia töitä. Tarve uudistaa oppimisen ja kasvun tukea lähti siitä, että erityisopetuksen määrä lähti kasvuun 2000-luvun alussa. (Opetusministeriö 2007, 18-19; Huhtanen 2011, 18.) Haasteena opetuksessa oli yksilöllisten erojen huomioiminen ilman leimaamista ja erottelua. Tämän vuoksi uudistusta lähdettiin toteuttamaan. (Huhtanen 2011,80).

Erityisopetuksen kehittämisen ohjausryhmä (Opetusministeriö 2007, 56) ehdotti, että tukikeinoihin on otettava mukaan tehostetun tuen taso ennen erityiseen tukeen siirtämistä:

”Tehostetun tuen avulla tuetaan oppimista ja kasvua sekä ehkäistään oppilaan oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. Tehostettu tuki rakentuu esi- ja perusopetuksen yleisille tukikäytänteille.”

Ohjausryhmän ehdotuksen myötä syntyi siis kolmas taso yleisen ja erityisen tuen väliin. Kolmiportaisen tuen malli sai alkunsa ja on tällä hetkellä käytössä samankaltaisena esi-, perus- ja lisäopetuksessa. (Oja 2012, 46).



KUVIO 1. Tehostetussa ja erityisessä tuessa olevien oppilaiden osuus. (Suomen Virallinen Tilasto (myöhemmin SVT) 2017 mukailen).

Tilastojen valossa (KUVIO 1) näyttää siltä, että lakiuudistuksen (L 642/2010) ja tehostetun tuen voimaantumisen jälkeen erityisen tuen oppilaat ovat aluksi määrällisesti hieman vähentäneet osuuttaan, mutta 2016–2017 vuosien aikana jälleen kasvattaneet osuuttaan. Tehostetun tuen oppilaiden osuus taas on kasvanut melko tasaisesti. Taulukon erot ovat kuitenkin melko pieniä. Syksyllä 2017 yhteensä 17,5 % peruskoulun oppilaista sai joko tehostettua tai erityistä tukea. Kaikista oppilaista 9,7 % oli tehostetun tuen piirissä, kun taas erityisen tuen piirissä oli 7,7 %. Edelliseen vuoteen (2016) verrattuna erityisoppilaiden määrä kasvoi tehostetun tuen oppilaiden osalta 0,8 prosenttiyksikköä. Erityistä tukea saavien oppilaiden osuus kasvoi 0,3 prosenttiyksikköä. (SVT 2017.)

Rinkisen ja Lindbergin (2014, 5) selvityksen mukaan tärkeässä roolissa suomalaisen perusopetuksen kehittämisessä on ollut tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta vuosien 2008–2012 aikana. Perusopetus paremmaksi – kehitystyössä Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Opetushallitus jakoivat valtionavustuksia esimerkiksi kolmiportaisen tuen mallin paikalliseen kehitystyöhön. Myös muita perusopetuksen osa-alueita kehitettiin saman hankkeen puitteissa. Vuorovaikutuksessa tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimenpiteiden kanssa ovat olleet myös esimerkiksi oppilashuoltoon ja oppilaanohjaukseen liittyvät kehittämistoimenpiteet.

Tavoitteena kehittämistoiminnassa oli, että oppilaiden tukeen ja oppilashuoltoon liittyviä käytänteitä saataisiin kehitettyä esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Kunnat uudistivat kehityshankkeen aikana opetussuunnitelmansa edellä mainittujen kokonaisuuksien osalta. Yhteistyö korostui ja huomattiin, että henkilöstön koulutuksella oli hyvin merkittävä rooli siinä, että hanketta saatiin vietyä eteenpäin. Kukin kunta sai yhteisten peruslinjausten lisäksi määrittää itse omiin tarpeisiinsa sopivat erityistä kehittämistä vaativat seikat. (Rinkinen & Lindberg 2014, 5.)

Raportissa todetaan, että muuttuneet toimintatavat nähdään kokonaisuutena varsin hyvänä ratkaisuna ja kehitystä on tapahtunut. Lisäksi Rinkinen ja Lindberg (2014, 5) korostavat, että tulosten perusteella selkeää muutosta parempaan suuntaan on jo nähtävillä.

2.1 Lähikouluperiaate ja inkluusio

”Opetus tulee kunnassa järjestää siten, että oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämipaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä.” (Perusopetuslaki 6§)

Käytännössä pykälää noudatetaan niin, että jokaiselle lapselle osoitetaan opetuksen järjestämipaikka lähikoulusta ja koulumatka ei saa muodostua liian pitkäksi ilman, että sille on jokin erityinen syy. Opetus pyritään lähtökohtaisesti järjestämään aina niin, että myös kasvussa ja kehityksessään tukea tarvitsevat oppilaat saisivat opiskella riittävin tukitoimin yleisopetuksen luokissa. Opetushallituksen selvityksen perusteella erityisopetuksen strategiaa suunnitellut ohjausryhmä näkee asian niin, että yleisopetusta tulee kehittää siten, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus saada tarvitsemaansa tukea yleisopetuksessa. (Opetusministeriö 2007, 55.)

”Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

UNESCO (1994, 11–12) määrittää, että peruseriaate inklusiivisen koulun mallissa on se, että oppilaiden tulisi oppia yhdessä aina, kun se vaan on mahdollista kaikista heidän vaikeuksistaan ja eroavaisuuksistaan huolimatta. Koulujen tulee tunnistaa oppilaiden tarpeet sekä vastata oppilailla ilmeneviin tarpeisiin. Inklusiivisissa kouluissa erityistä tukea tarvitseville oppilaille tulisi tarjota niin paljon ylimääräistä tukea, että voitaisiin varmistaa heidän tehokas oppimisensa. Inklusiivisuus on tehokkain keino kehittämään solidaarisuutta erityistarpeiden lasten sekä muiden lasten välille.

Erityisen tuen oppilaan opetusta järjestäessä selvitetään ensin, että onko lähikoululla mahdollista tarjota sellaista tukea, jota oppilas kaipaa edistyäkseen. Jos arvion perusteella voidaan todeta, että lähikoulun tarjoamat resurssit eivät riitä, tulee opetus järjestää sellaisessa paikassa, jossa oppilaan edun mukainen toteutuminen on mahdollista. (Opetusministeriö 2007, 55–56.)

Inklusiivinen opetus on sitä, että opetus järjestetään niin, että jokainen saa riittävää oppimisen ja kasvun tukea oikealla hetkellä. Järjestelmää ja toimintarakenteita tulee kehittää, jotta inklusiivisuuden periaate voidaan saavuttaa täydessä potentiaalissaan. Myös toimintakulttuuria ja pedagogisia menetelmiä tulee kehittää, jotta ne edistävät kaikkien oppilaiden onnistumista opinnoissaan. Lisäksi niiden tulee edistää hyvää kasvua ja kehitystä. (Willms 2018, 36; Opetusministeriö 2007, 55.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan termi ”inklusiio” vain kerran. Tekstissä nostetaan esille, että perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Kehittämisen yhteydessä pidetään huoli siitä, että opetus on saavutettavissa ja esteetöntä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18.)

Käytännön tasolla lähikouluperiaatetta on toteutettu kuntien ja koulujen omien linjausten mukaan. Linjaukset ovat vahvasti kytköksissä toimintakulttuuriin, eivät niinkään resursseihin. Lähikouluperiaatteessa nähdään, että kaikkien opettajien on opetettava heterogeenisiä oppilasryhmiä. Toteutumisen onnistumiseen tarvitaan osaamista: tietoa erilaisuudesta ja eriyttämisestä, erityistarpeiden havaitsemista ja sopivan tuen antamista. Ohjausjärjestelmän täytyy toimia sekä paikallisella, että valtakunnallisella tasolla, jotta näihin tavoitteisiin voidaan päästä. (Opetushallitus 2007, 55–56.)

2.2. Varhainen puuttuminen

”Opettajan tehtävään kuuluu oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu, mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen.”
(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät opettajan tehtäväksi sen, että hänen tulee tunnistaa mahdolliset hankaluudet jo varhaisessa vaiheessa. Opettajan tulee myös osata antaa sopivia tukitoimenpiteitä jo varhaisvuosina. Varhainen puuttuminen määritellään niin, että tukea täytyy sen tarpeen ilmetessä tarjota lapselle jo varhaisvuosina. Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan laajemmassa merkityksessä myös sitä, että lapsen tai nuoren ongelmiin puututaan hyvin nopeasti, jos niitä havaitaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 56; Opetushallitus 2007, 56.)

Havaitseminen ja tukitoimenpiteet jo varhaisessa vaiheessa ehkäisevät ongelmien syvenemistä ja pitkällä aikavälillä näkyviä vaikutuksia. Usein myös vaihtoehtoja puuttumiseen on enemmän, kun tuen tarve huomataan jo varhain. Moniammatillinen yhteistyö edistää sitä, että tuen tarpeita on mahdollista havaita. Osalla lapsista ilmenee jo varhaiskasvatuksen piirissä niin suurta tuen tarvetta, että erityisopetuspäätös voidaan tehdä jo ennen kuin oppivelvollisuus alkaa. Tukitoimet ja ongelmiin puuttuminen voidaan toteuttaa helpommin, kun suunnittelu ja toteutus tehdään moniammatillisessa yhteistyössä ja myös lapsen huoltajat ovat mukana kaikissa vaiheissa. (Opetushallitus 2007, 56–57.)

3 Kolmiportainen tuki

Oppimiseen ja koulunkäyntiin järjestetään tällä hetkellä tukea kolmella eri tasolla. Nämä tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Seuraava teksti perustuu hyvin pitkälti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) ja perusopetuslakiin, sillä Suomessa käytettävä kolmiportaisen tuen malli on järjestelmänä melko ainutlaatuinen.

Kolmiportaisessa tuessa portaita ylöspäin kavuttaessa tuen määrä lisääntyy ja alemmilla portaita tuen määrä on vähäisempää. Portaita on mahdollista liikkua sekä ylöspäin että alaspäin. Oppilaalle voidaan kuitenkin kerrallaan tarjota tukea vain yhdellä näistä tasoista. Perusopetuslaki (16 §, 31 §, 31a §) määrittää mahdollisiksi tukimuodoiksi esimerkiksi tukiopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen ja tulkki- ja avustajapalvelut. Oppilas voi näiden lisäksi saada myös erityisiä apuvälineitä, jos niiden koetaan olevan hänen oppimisensa kannalta tärkeitä. Tukimuodot ovat saatavilla kaikilla tuen portaita joko yksittäin tai sopivia tukimuotoja yhdistellen. Tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja muuttua oppilaan tuen tarpeen mukaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

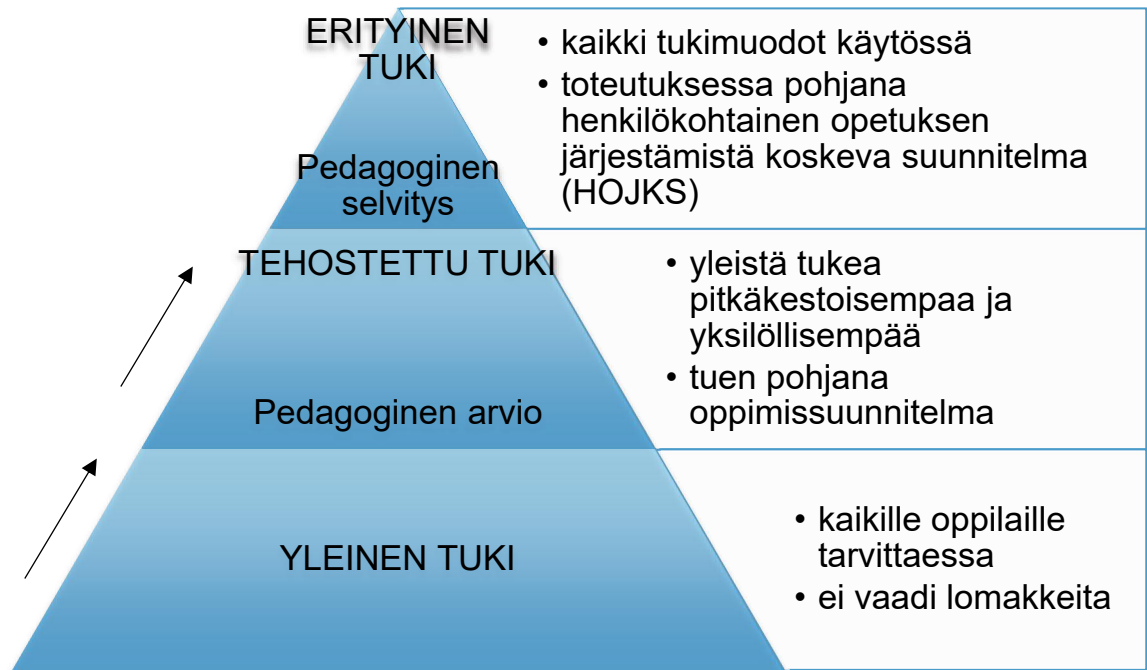
Lähtökohtina tuen järjestämiselle ovat yksittäisten oppilaiden sekä koko opetusryhmän vahvuudet ja tarpeet oppimiselle ja kehitykselle. Oppimisen tulee olla esteetöntä ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen tulee kiinnittää huomiota. Perusopetuslaki (30 §) määrää, että opetukseen osallistuvalla on oikeus heti tuen tarpeen ilmetessä saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tällä pyritään ehkäisemään ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä. Varhainen puuttuminen myös ehkäisee pitkäaikaisvaikutusten syntymistä. Jos oppilas kuitenkin osoittaa selkeää kehitystä oppimisessaan, voidaan portaita tulla yksi kerrallaan myös alaspäin. Oja (2012, 47) käyttää joustavasta siirtymisestä portaalta toiselle käsitettä kolmiportaisen tuen läpäisevyys. Onnistumisen kokemukset oppimisessa ja

ryhmässä toimimisesta sekä tuki oppilaan myönteiselle minäkäsitykselle ovat tärkeitä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

Ensisijaisesti pyritään siihen, että tuki annetaan omassa opetusryhmässä joustavia järjestelyjä hyödyntäen, ellei oppilaan välttämättömän edun mukaista ole siirto toiseen opetusryhmään tai kouluun. Erityisen tärkeässä asemassa jatkuvuuden saavuttamisessa ovat nivelvaiheet – siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen, alkuopetuksesta kolmannelle luokalle, alakoulusta yläkouluun sekä perusopetuksesta toiselle asteelle. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 45–52) oppilaalle tarjottava tuki on myös määritelty kolmiportaiseksi, joten oppilas voi jo koulupolun aloittaessaan olla joko tehostetun tai erityisen tuen oppilas. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

Erityisen tärkeää kolmiportaisessa tuessa on raportoida aikaisemmasta tuesta ja sen vaikutuksista varsinkin nivelvaiheissa. Oppilaan siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen täytyy tiedon kulkea, jotta tuen jatkuminen varmistuu. Ennen kolmiportaisen tuen mallin syntymistä ei raportointivelvollisuutta vielä ollut. (Oja 2012, 48; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

Kolmiportaisen tuen vahvuutena nähdään se, että keskiössä siinä on oppilaiden yksilöllisyys. Oppilaantuntemus ja oppilaslähtöisyys ovat opettajan näkökulmasta tärkeitä seikkoja. Suunnittelu lähtee täysin oppilaasta ja juuri tukea tarvitsevan oppilaan tarpeita vastaamaan kehitetään tukimuodoista yksilöllinen kokonaisuus. (Oja 2012, 48). Opettajan tulee siis tuntea oppilaansa, jolle tukea suunnitellaan, todella hyvin. Näin tuki saadaan kohdistettua oppilaan hyväksi parhaalla mahdollisella tavalla.



KUVIO 2. Kolmiportainen tuki (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014, 61–68 mukaillen).

Kolmiportaisen tuen peruseriaatteet on kerätty oheiseen kuvioon (KUVIO 2).

Yleinen tuki on ensimmäinen keino, jolla voidaan vastata koulunkäynnissä ilmeneviin pulmiin. Sitä voidaan tarjota heti tarpeen ilmetessä, eikä tarvita erikseen päätösten odottelua. Jos koetaan, että yleisen tuen toimenpiteet eivät riitä, voi opettaja tehdä oppilaasta pedagogisen arvion yhteistyössä oppilashuollon kanssa ja tämän pohjalta voidaan siirtää oppilas **tehostettuun tukeen**. Kun oppilas on siirretty tehostettuun tukeen, tehdään pedagogiseen arvioon perustuva oppimissuunnitelma, jonka mukaan tukea toteutetaan.

Tukitoimenpiteenä voidaan käyttää esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta.

Erityinen tuki on voimakkain tuen taso ja ennen erityiseen tukeen siirtymistä täytyy oppilaasta tehdä pedagoginen selvitys. Selvitys toteutetaan opettajan ja oppilashuollon yhteistyönä. Kun päätös oppilaan siirtämisestä erityiseen tukeen on tehty, laaditaan oppilaalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjattuihin seikkoihin perustuen oppilaalle tarjotut tukitoimenpiteet toteutetaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61–68.)

3.1 Yleinen tuki

Perusopetuksen laadukas toteuttaminen on oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin perusta. Ennaltaehkäisy oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksille voidaan toteuttaa esimerkiksi eriyttämällä, opettajien keskinäisellä sekä muun henkilöstön kanssa toteutetulla yhteistyöllä, ohjauksella ja opetusryhmien joustavalla muuntelulla. Opetuksessa huomio tulee keskittää sekä yksittäisten oppilaiden että koko ryhmän tarpeiden mukaiseksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62.)

Oppilaan tuen tarpeeseen vastaa ensimmäisenä keinona yleinen tuki. Yleisimpinä keinoina yleisen tuen tarjoamiseen ovat yksittäiset pedagogiset ratkaisut sekä ohjaus- ja tukitoimet, joilla tilanteeseen voidaan vaikuttaa mahdollisimman varhain. Tuki annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä (Jahnukainen, Kontu, Thuneberg & Vainikainen 2015, 88), eikä yleisen tuen aloittamiseen tarvita erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Arvio tuen tarpeesta ja tarvittavan tuen antaminen ovat osa kaikkia kasvatus- ja opetustilanteita. Tuen järjestäminen toteutetaan opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä. Tärkeinä yhteistyötahoina ovat toki myös oppilas itse ja hänen huoltajansa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63.)

Kaikkien perusopetuksen tukimuotojen paitsi erityisen tuen päätöksen perusteella annettavan erityisopetuksen ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämisen käyttäminen on mahdollista yleisen tuen aikana. Tarvittaessa voidaan käyttää tehostetussa tuessa käytettävää oppimissuunnitelmaa osana yleisen tuen suunnittelua ja toteutusta. Oppimissuunnitelmaan kirjataan yleisen tuen puitteissa soveltuvien osien samoja osa-alueita kuin tehostettua tukea varten laadittavaan oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelmaa voidaan hyödyntää myös pidemmälle edistyneen oppilaan opiskelussa. Tällöin oppimissuunnitelma voi syventää ja laajentaa opiskelua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63.)

Opetushallitus (2011) määrittää yleisen tuen olevan laadukasta opetusta.

Yleisessä tuessa huomioidaan oppilaan yksilöllinen oppimistapa ja sopiva rytmi työskennellä. Tukimuotoina käytetään runsaasti eriyttämistä, tukiopetusta, oppilaan ohjausta sekä osa-aikaista erityisopetusta. Myös muita tukimuotoja on mahdollista käyttää, jotta oppilaan kanssa päästään kohti toivottuja tuloksia.

3.2 Tehostettu tuki

Koulunkäynnissä säännöllistä tukea tai montaa tukimuotoa tarvitsevalle oppilaalle on annettava pedagogiseen arvioon perustuvaa tehostettua tukea. Tukea annetaan hänelle yksilöllisesti tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostetun tuen määrä ja laatu tulee määrittää oppilaan tarpeiden mukaisesti. Tehostetun tuen piiriin oppilas siirretään, kun yleinen tuki ei ole riittävä keino tukea häntä. Tehostettua tukea annetaan niin pitkään kuin oppilas sitä tarvitsee. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63.)

Tehostettu tuki tulee suunnitella kokonaisuutena. Yleisestä tuesta poiketen tehostettu tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Tehostettu tuki on säännöllistä ja sitä käytettäessä voidaan hyödyntää tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, oppilashuollon palveluita ja opinto-ohjausta. Tuessa käytännön keinoina painottuu lisäksi samanaikaisopetus. Usein tehostetun tuen oppilas tarvitsee useampia tukimuotoja ja tukea annetaan joustavin järjestelyin muun opetuksen yhteydessä. Kaikkien tukimuotojen käyttö, paitsi erityisen tuen päätöksen myötä annettavan erityisopetuksen ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämisen, on mahdollista. Tehostetun tuen oppilailla tulisi myös ottaa huomioon ryhmäkoko – opetusta pitäisi järjestää riittävän pienessä ryhmässä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 64.)

Voidaan nähdä, että osa-aikaisen erityisopetuksen, yksilöllisen ohjauksen sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön merkitys korostuu entisestään, kun oppilaalle tarjotaan tehostettua tukea. Myöskin oppilashuolto edistää ja ylläpitää omalta osaltaan oppilaan hyvinvointia entistä vahvemmin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 64.)

Myös lainsäädännön piirissä tehostetusta tuesta on oma pykälänsä. Lakitekstissäkin nostetaan esille henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen oppilaalle. Jollei oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävälle laatimiselle ole ilmeistä estettä, laaditaan suunnitelma yhteistyössä heidän sekä mahdollisen muun oppilaan laillisen edustajan kanssa. Tarkemmin tehostetun tuen sisällöt ja käytännöt määritellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 63–64). Kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa voidaan lisäksi vielä painottaa oman kunnan sisällä toteutettavia ratkaisuja. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen tulee käsitellä pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisessa yhteistyössä. Päätöstä käsittelevään ryhmään tulee kuulua oppilashuollon ammattihenkilöitä. (Perusopetuslaki 16§.)

Tehostettu tuki – kuten yleinenkin tuki – järjestetään opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä. Annettava tuki kirjataan yleisestä tuesta poiketen oppimissuunnitelmaan. Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa on hyvin tärkeää. Oppilaan edistymistä tulee seurata ja arvioida säännöllisesti, kun oppilaalle tarjotaan tehostettua tukea. Jos seurannan myötä todetaan, että annettava tuki ei enää tuota toivottuja tuloksia tai tukea ei enää tarvitakaan yhtä paljoa, tehdään oppimissuunnitelmaan päivitys, joka vastaa uutta tilannetta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 64.)

3.3 Erityinen tuki

Jos oppilas ei saavuta kasvuun, kehitykseen tai oppimiseen liittyviä tavoitteita riittävästi alemmilla tukiportaita tarjottavin keinoin, annetaan hänelle erityistä tukea. Kokonaisvaltaisuus ja suunnitelmallisuus ovat tärkeitä huomionkohteita erityisen tuen suunnittelussa, jotta oppilaalla olisi mahdollisuus suorittaa oppivelvollisuus loppuun sekä luoda pohja opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. Itsetunto, opiskelumotivaatio, mahdollisuudet onnistumisen kokemuksiin sekä oppimisen iloon ovat keskiössä. Edellä mainittuja seikkoja pyritään vahvistamaan erityisellä tuella. Myös osallisuus ja vastuun ottaminen omasta opiskelusta ovat tärkeitä seikkoja, joita tukea tarjoamalla halutaan parantaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65.)

Erityiseen tukeen kuuluu erityisopetus ja muu oppilaan tarvitsema tuki, jota perusopetuslain mukaan oppilaalle annetaan. Näistä muodostuu järjestelmällinen kokonaisuus. Edellisistä portaista (yleinen ja tehostettu tuki) poiketen erityisen tuen piirissä voidaan käyttää kaikkia perusopetuslain mukaisia tukimuotoja. Erityisen tuen järjestäminen on mahdollista sekä yleisen että pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Myös järjestämistä koskevat edellytykset tulee ottaa huomioon – erityistä tukea on mahdollista toteuttaa muun opetuksen yhteydessä, osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa tarkoitukseen soveltuvassa paikassa. Oppilas, joka saa erityistä tukea, opiskelee oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Jos oppilas opiskelee oppiaineittain, voidaan eri oppiaineissa hänelle määritellä joko yleinen tai yksilöllistetty oppimäärä. Jos oppilaalle on tehty erityisen tuen päätös, annetaan hänelle erityisopetusta henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65–67.)

Erilaisia pedagogisia ratkaisuja käytetään erityisessä tuessa, jotta saataisiin turvattu oppilaan oppiminen. Näitä voivat olla esimerkiksi opetukseen, työtappoihin, materiaaliin ja välineisiin liittyvät ratkaisut. Pedagogiset ratkaisut vaihtelevat oppimistavoitteiden ja sisältöjen mukaan. Myöskin oppilaan henkilökohtaiset tarpeet on otettava huomioon. Perusopetuslaki (16 §)

määrittää, että oppilaalla on oikeus saada osana erityisopetusta myös tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65.)

Oppimiseen tukea antavien pedagogisten ratkaisujen lisäksi oppilas on oikeutettu myös muuhun tukeen, jos hän sitä tarvitsee. Muuksi tueksi luokitellaan esimerkiksi henkilökohtainen ohjaaja, yksilökohtainen oppilashuolto, tulkki- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65.)

4 Pedagogiset asiakirjat

Kolmiportaiseen tuen malliin liittyy kiinteästi kokoelma erilaisia asiakirjoja, joiden laadinta mahdollistaa, että tukiportilla voidaan siirtyä oppilaan tarpeiden mukaan joko ylöspäin tai vaihtoehtoisesti alaspäin. Seuraavassa esitellään tehostetun tuen asiakirjat – pedagoginen arvio sekä oppimissuunnitelma ja erityisen tuen asiakirjat – pedagoginen selvitys, erityisen tuen päätös sekä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–67.)

4.1 Tehostetun tuen asiakirjat

Seuraavaksi kerrotaan tehostettuun tukeen liittyvistä asiakirjoista. Tehostetun tuen asiakirjoja ovat pedagoginen arvio sekä oppimissuunnitelma. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–64.)

4.1.1 Pedagoginen arvio

Pedagogisella arviolla tarkoitetaan asiakirjaa, joka oppilaasta tulee tehdä, jotta hänen siirtämisensä tehostetun tuen piiriin on mahdollista. Tehostettu tuki voidaan aloittaa, kun kirjallinen pedagoginen arvio on tehty. Arvioon kirjataan muun muassa kokonaistilanne oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilasta kolmen tahon toimesta – koulun, oppilaan itsensä ja huoltajan näkökulmista. Arviossa myös pohditaan oppilaalle annetun yleisen tuen vaikutuksia ja arvioidaan tehostetun tuen tarvetta. Pedagogiseen arvioon tulee haasteiden ohella kirjata oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. Lisäksi hänen oppimisvalmiuksiaan ja oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä erityistarpeita tulee kuvailla arviossa. Arviossa tulee kirjallisesti arvioida myös pedagogisia, oppimisympäristöön liittyviä, ohjauksellisia, oppilashuollollisia tai muita tukijärjestelyitä, joilla oppilasta voidaan koulunkäynnissä tukea. Kokonaisarvio tehostetun tuen tarpeesta tulee olla selkeästi kirjattuna pedagogiseen arvioon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63.)

Tuen tarpeiden selvittäminen, tuen suunnittelu sekä onnistunut toteutus riippuvat paljon siitä, miten yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa toimii. Kirjallisen pedagogisen arvion laatii oppilaan opettaja tai mahdollisesti opettajat yhdessä. Tarpeen mukaan laatimiseen voidaan hyödyntää myös muita asiantuntijatahoja. Pedagogisen arvion laadinnassa voidaan hyödyntää oppilaalle mahdollisesti jo yleisen tuen portaalla tehtyä oppimissuunnitelmaa. Jos oppilaalla on myös esimerkiksi kuntoutussuunnitelma tai muu suunnitelma laadittuna, voidaan niitäkin huoltajan luvalla hyödyntää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63.)

Oppilaan siirtäminen tehostetun tuen piiriin käsitellään moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattilaisten kanssa. Käsittely perustuu pedagogiseen arvioon ja siinä käydään läpi tuen aloittaminen, järjestäminen sekä tarvittaessa palaaminen yleiseen tukeen. Opetuksen järjestäjä määrittää, kuinka käsittelyä koskevat tiedot kirjataan ylös. Mahdollisuutena on esimerkiksi kirjata käsittelyn tiedot mukaan kirjallisesti laadittuun pedagogiseen arvioon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63; Perusopetuslaki 16 a §.)

4.1.2 Oppimissuunnitelma

Oppimissuunnitelma on kirjallinen – oppilaan ehdoilla tehty – suunnitelma, joka perustuu opetussuunnitelmaan. Siihen tulee olla kirjattuna oppilaan oppimiselle ja koulunkäynnille asetetut tavoitteet ja tarvittavat opetukseen liittyvät järjestelyt. Lisäksi siinä tulee määritellä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus.

Oppimissuunnitelmaa ei ole pakko tehdä vielä yleisen tuen piirissä olevalle oppilaalle, mutta ennen siirtoa tehostettuun tukeen oppimissuunnitelma täytyy olla laadittuna. Oppilaalle järjestettävä tuki tehostetun tuen piirissä tulee kirjata ylös oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelman laatimisella tavoitellaan sitä, että oppilaalle turvataan edellytykset edetä opinnoissaan. Tämän lisäksi tavoitteena on edistää oppilaan hyvinvointia. Oppimissuunnitelma antaa myös tuen opettajalle, jotta hänen on mahdollista suunnitella työtään. Lisäksi suunnitelma tukee opettajien yhteistyötä sekä kodin ja koulun yhteistyötä.

Huoltajan on mahdollista saada oppimissuunnitelmasta tietoa, jonka avulla hänen on helpompi tukea lastaan. Myös oppilaan edistymistä voidaan arvioida suunnitelman pohjalta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–64.)

Oppimissuunnitelma tehostettua tukea varten pohjautuu tietoon, joka pedagogisessa arviossa on tuotettu. Ellei oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävälle laadinnalle löydetä ilmeistä estettä, on oppimissuunnitelma laadittava heidän kanssaan yhteistyössä. Tarvittaessa laatimiseen voidaan käyttää myös muiden asiantuntijoiden apua. Mitä vanhemmaksi oppilas tulee, sitä enemmän hänen osuutensa suunnittelussa korostuu. Kuten pedagogisessa arviossakin, voidaan oppimissuunnitelman laatimisessa hyödyntää kuntoutussuunnitelmaa tai muita oppilaalle mahdollisesti laadittuja suunnitelmia, jos huoltaja antaa siihen luvan. Oppimissuunnitelmaa laadittaessa sovitaan siitä, milloin tavoitteiden toteutumista seurataan ja suunnitelma tarkistetaan. Myös oppilaan tilanteen muuttuessa, tulee oppimissuunnitelma tarkistaa, jotta se vastaa oppilaan juuri sen hetkistä tuen tarvetta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 64.)

4.2 Erityisen tuen asiakirjat

Yksi erityiseen tukeen liittyvistä asiakirjoista on pedagoginen selvitys, jonka pohjalta voidaan tehdä kirjallinen päätös oppilaan siirtämisestä erityiseen tukeen. Tämän lisäksi toinen erityisen tuen asiakirja on nimeltään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–66.)

4.2.1 Pedagoginen selvitys

Pedagoginen selvitys on asiakirja, jossa kuvataan oppilaan oppimisen etenemistä sekä oppilaan kokonaistilanne oppimisen ja koulunkäynnin osalta koulun, oppilaan ja huoltajan näkökulmista. Pedagogisessa selvityksessä kuvataan myös oppilaan saamaa tehostettua tai erityistä tukea ja arvioidaan eri tukimuodoista johtuvia vaikutuksia. Selvitykseen kirjataan – pedagogisen arvion tavoin – oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. Myöskin oppilaan oppimisvalmiudet ja oppimisen ja koulunkäynnin erityistarpeet kirjataan ylös. Pedagogisessa selvityksessä arvioidaan myös pedagogisia, oppimisympäristöllisiä, ohjauksellisia, oppilashuollollisia ja muita tukijärjestelyjä, joilla oppilasta voidaan tukea. Selvityksessä tulee olla arvio erityisen tuen tarpeesta sekä arvio ja perustelut sille, tarvitseeko oppilaalle järjestää yhteen tai useampaan oppiaineeseen yksilöllistetty oppimäärä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 66.)

Ennen kuin päätös erityiseen tukeen siirtämisestä voidaan tehdä, on opetuksen järjestäjä velvollinen tekemään oppilaasta pedagogisen selvityksen. Jälleen korostuu yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa, jotta saadaan tuen tarpeet selvitettyä, tuki suunniteltua oppilaalle sopivaksi sekä toteutettua onnistuneesti. Työntekijä, viranhaltija tai toimielin, jolle opetuksen järjestäjä on tehtävän antanut, on velvollinen hankkimaan kirjallisen selvityksen oppilaan etenemisestä opettajilta, jotka vastaavat hänen opetuksestaan. Myöskin oppilashuollon ammattilaisten kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehty

kirjallinen selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tai erityisestä tuesta sekä heidän näkemyksensä oppilaan kokonaistilanteesta on hankittava. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–66.)

Nämä kaksi selvitystä – opettajan antama selvitys etenemisestä sekä moniammatillisen yhteistyön tuloksena syntynyt kirjallinen selvitys – ovat pohjana opetuksen järjestäjän tekemälle kirjalliselle arviolle oppilaan erityisen tuen tarpeesta. Selvitykset ja niiden pohjalta laadittu arvio erityisen tuen tarpeesta muodostavat kokonaisuuden, jota kutsutaan pedagogiseksi selvitykseksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–64.)

Pedagogiseen selvitykseen sisältyy siis yhtymäkohtia pedagogisen arvion kanssa ja aiemmin laadittua pedagogista arviota sekä oppimissuunnitelmaa käytetäänkin hyödyksi, kun oppilaalle laaditaan pedagogista selvitystä. Jos erityistä tukea on jo aiemmin annettu oppilaalle, voidaan hyödyntää aiempaa pedagogista selvitystä ja HOJKSia. Erityisen tuen päätöstä valmisteltaessa tulee tarvittaessa hankkia pedagogisen selvityksen lisäksi muita lausuntoja. Jos oppilaalle on laadittu kuntoutussuunnitelma tai muu suunnitelma, josta voi erityisen tuen laadinnassa olla apua, voidaan niitäkin huoltajan luvalla hyödyntää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 66.)

4.2.2. Päätös erityisestä tuesta

Jotta oppilas voidaan siirtää erityisen tuen piiriin, tulee opetuksen järjestäjän tehdä asiasta kirjallinen päätös. Oppilasta ja huoltajaa tai muuta oppilaan laillista edustajaa on kuultava ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä. Hallintolaki (34§) määrittää erityisen tuen päätöksen prosessin kulun. Päätöksessä täytyy määrittää oppilaan opetusryhmä, jossa hän pääsääntöisesti opiskelee, mahdollisten avustaja- ja tulkkipalveluiden käyttö sekä muut oppilaan tarvitsemat palvelut. Tarvittaessa tulee päättää myös oppilaan opetuksen poikkeavasta järjestämisestä. Päätöksessä on oltava liitteenä valitusosoitus, jotta huoltajat voivat halutessaan valittamalla hakea päätökseen muutosta. Päätös täytyy aina perustella ja perustelut tulee sisällyttää osaksi pedagogista

selvitystä ja mahdollisia lausuntoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 66; Perusopetuslaki 17§.)

Tehostetun tuen riittämättömyyden toteaminen on yleensä taustalla sille, että päädytään tekemään päätös erityiseen tukeen siirtämisestä. Päätös voidaan tehdä jo ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai niiden aikana jopa ilman, että oppilaasta on laadittu pedagoginen selvitys. Tällöin edellytetään kuitenkin, että psykologisessa tai lääketieteellisessä arvioissa on todettu, että vamma, sairaus, kehityksen viivästymä, tunne-elämän häiriö tai jokin muu näitä vastaava erityinen syy, on esteenä sille, että opetusta voitaisiin antaa muuten. Jos päätös tehdään perusopetuksen aikana niin, että oppilaalle ei ole ensin annettu tehostettua tukea, tulee päätöksen perustua esimerkiksi onnettomuuden tai vakavan sairauden johdosta tehtävään oppilaan tilanteen uudelleen arviointiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 66.)

Tarve erityiseen tukeen tulee tarkistaa nivelvaiheissa eli toisen luokan jälkeen sekä ennen siirtymistä yläkoulun puolelle seitsemännelle luokalle. Tarkistus tulee tehdä myös silloin, jos oppilaan tuen tarpeessa ilmenee muutoksia niissä asioissa, jotka erityisen tuen päätöksessä on päätetty. Oppilaasta on tehtävä uusi pedagoginen selvitys, jotta tuen tarpeen tilanne voidaan tarkistaa. Jos tämän perusteella nähdään, että tarve on edelleen olemassa, tulee erityisestä tuesta tehdä uusi päätös. Jos taas pedagogisen selvityksen pohjalta todetaan, että tarvetta erityiselle tuelle ei enää ole, tulee tehdä päätös erityisen tuen lopettamisesta. Lopettamispäätöksen seurauksena oppilas siirretään erityisen tuen portaalta tehostetun tuen portaalle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 66; Perusopetuslaki 17§.)

4.2.3 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

Yksi tärkeistä kolmiportaiseen tukeen liittyvistä käsitteistä on HOJKS, jossa oppilaalle määritellään yksilöllinen oppimispolku. HOJKS voidaan tehdä vain erityisen tuen oppilaille, ei sitä alemmilla tuen tasoilla opiskeleville. HOJKSiin kirjataan esimerkiksi ohjaukselliset tavoitteet ja toimenpiteet.

Suunnitteluvaiheessa yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa on tiivistä. Apuna voidaan käyttää myös oppilashuollon ja oppilaan mahdollisen avustajan asiantuntemusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62.)

Oppilaalle täytyy laatia HOJKS, jotta erityisen tuen päätös saadaan pantua toimeen. Laadinta on tehtävä yhteistyössä oppilaan ja huoltajan tai muun laillisen edustajan kanssa, jollei tälle yhteistyölle ole ilmeistä estettä. HOJKSssa tulee näkyä, miten oppilaan erityisen tuen päätökseen on määritelty hänen opetusjärjestelynsä ja muuta tuen antamista koskevat seikat. Kaikki tukimuodot, mitä oppilaalle voidaan tarjota, tulee kirjata HOJKSiin. HOJKS on kirjallisena laadittu suunnitelma, jossa määritetään tavoitteet oppilaan koulunkäynnille ja oppimiselle, sisällöille ja käytettävillä opetusjärjestelyillä. Lisäksi suunnitelmaan kirjataan käytettävät pedagogiset menetelmät sekä yksityiskohdat oppilaan tuen ja ohjauksen tarpeesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 67.)

Pohjana HOJKSin laatimisessa käytetään pedagogiseen selvitykseen kirjattua tietoa ja erityisen tuen päätöstä. Myös tehostetun tuen yhteydessä laadittua oppimissuunnitelmaa voidaan hyödyntää HOJKSin laadinnassa. Jos erityistä tukea on jo annettu oppilaalle, hyödynnetään aiempaa pedagogista selvitystä ja HOJKSia. Jos oppilaalle on laadittu esimerkiksi kuntoutussuunnitelma tai muu vastaava, voidaan niitä hyödyntää, jos huoltaja antaa siihen luvan. Suunnitelma laaditaan yhteistyössä opettajien, oppilaan ja huoltajan kanssa, ellei yhteistyöhön ole mitään ilmeistä estettä. Tarvittaessa voidaan käyttää apuna myös muita asiantuntijoita. Suunnitelma tulee tarkistaa tarvittaessa vastaamaan oppilaan tarpeita. Tarkistus on tehtävä vähintään kerran lukuvuoden aikana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 67; Perusopetuslaki 17 a §.)

5 Kolmiportaisen tuen mallin toimivuudesta aiemmin tehdyt selvitykset

Kolmiportaisen tuen mallin toimivuutta on ehditty tutkia jo jonkin verran muutamista eri näkökulmista. Suurimpia aiheeseen liittyviä selvityksiä ovat Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) tekemä selvitys ”Toteutuuko kolmiportainen tuki?” (2013). Tämän lisäksi OAJ:n tuorempi selvitys ”Oppimisen tukipilarit” (2017) ehdottaa toimenpiteitä oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriö on tehnyt laajan selvityksen kolmiportaisen tuen toimeenpanosta (2014). Toinen hyvin laaja selvitys aiheesta on toteutettu myös Opetushallituksen toimesta. Rinkisen ja Lindbergin (2014) kokoama raportti perehtyy siihen, miten kunnat näkevät kehittämistoiminnan tulokset esi-, perus- ja lisäopetuksessa.

5.1 Opetusalan ammattijärjestön selvitykset kolmiportaisesta tuesta

OAJ selvitti kolmiportaisen tuen toteutumista kyselytutkimuksessaan ”Toteutuuko kolmiportainen tuki?” jo vuoden 2012 aikana. Raportti kyselyn tuloksista julkaistiin vuonna 2013. Kyselyllä selvitettiin opettajilta, johtajilta ja rehtoreilta, mitä vaikutuksia Perusopetuslain muutos (L 642/2010) on tuonut heidän työhönsä. Opetushenkilöstöltä kysyttiin samalla näkemystä siitä, saako oppilas tarpeeksi tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä. (Opetusalan ammattijärjestö 2013, 8.)

Perusopetuksen opettajat toivat esille, että haastavimmissa ryhmissä on keskimäärin 2,4 oppilasta tehostetun tuen piirissä ja 2,5 oppilasta erityisessä tuessa. Vastaajista 90 % kertoi, että ryhmäkokoja ei olla saatu pienemmiksi, vaikka opetusryhmissä on mukana erityisen tuen oppilaita. Pedagogisten asiakirjojen laatiminen nähtiin paljon aikaa vievänä prosessina. Kyselyn avoimet vastaukset toivat esille paljon turhautumista lisääntyneeseen dokumentointiin. Toisaalta dokumentointi koettiin sekä oppilaan että opettajan oikeusturvaa lisääväksi seikaksi. Luokanopettajat kokivat saaneensa liian vähän

täydennyskoulutusta Perusopetuslain muutoksiin (L 642/2010) liittyvistä seikoista. Myös aika- ja henkilöstöresurssit koettiin puutteellisina. (Opetusalan ammattijärjestö 2013, 11–15.)

Myöhempi selvitys toteutettiin myös kyselynä. Jälleen kohderyhmänä olivat opettajat, johtajat sekä rehtorit. Yhteensä kyselyyn vastasi 564 henkilöä. Vastaajien joukosta 216 oli luokanopettajia. Kyselyllä selvitettiin sitä, miten kolmiportainen tuki toimii tehostetussa ja erityisessä tuessa. Myös resurssien määrää ja kuntien käytänteitä selviteltiin kyselyssä. Lisäksi vastaajat saivat tuoda esille ehdotuksiaan siihen, miten kolmiportaista tukea parannettaisiin. (Opetusalan ammattijärjestö 2017, 3.)

Vastaajat kokivat, että resurssien – tuen ja annettavan rahoituksen muodostama kokonaisuus – määrän ollessa puutteellinen, toimii kolmiportainen tuki heikosti. Vain 3 % vastaajista koki, että resursseja oli tarpeeksi. 87 % vastaajista kertoi, että myöskään opetusryhmiä ei oltu pienennetty, vaikka tukea tarvitsevia oppilaita oli opetusryhmässä useita. Resurssipulan lisäksi haasteiksi koettiin opettajien välisen tiedonkulun hankaluudet, yhteistyön organisointi sekä tuntemus kolmiportaisesta järjestelmästä. Viideosa vastaajista koki, että tuki toimii heikosti tai erittäin heikosti. Toisaalta viidesosa vastaajista koki, että tuki toimii hyvin tai jopa erinomaisesti. Toimivuuden kannalta olennaisena nähtiin sujuva yhteistyö opetushenkilökunnan kesken sekä hyvä johtajuus. (Opetusalan ammattijärjestö 2017, 10.)

Tehostetun tuen oppilaille tarjottava osa-aikainen erityisopetus ei toimi kyselyyn vastanneiden mukaan, kuten lainsäädäntö edellyttää. Vain 35 % vastaajista koki, että osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamiseen on riittävästi resursseja. Erityisen tuen oppilaille tarjottava keskeisin tukimuoto, erityisopetus, ei myöskään toteudu tavoitteiden mukaisesti. Lähes joka viidennelle erityisen tuen oppilaalle pystytään tarjoamaan erityisopetusta vain harvoin tai ei koskaan. Kahdelle kolmesta erityisen tuen oppilaasta pystytään tarjoamaan erityisopetusta tarpeen mukaan. Lisätyötä opettajille tuo kyselyn mukaan kolmiportaisen tuen asiakirjat ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön käytetty aika. Eniten puutteita nähdään varhaisen tuen toteutumisessa sekä erityisen

tuen oppilaiden tukitoimien resursoinnissa. (Opetusalan ammattijärjestö 2017, 13–18.)

5.1.1 Opetusalan ammattijärjestön esittämät toimenpiteet kolmiportaisen tuen kehittämiseen

OAJ (2013) esittää ensimmäisen kyselyn tulosten pohjalta, että perusopetukseen säädettäisiin laissa ryhmäkokojen suuruus ja huomioitaisiin, että tukea tarvitsevat oppilaat vaikuttavat ryhmän maksimikokoon pienentävästi. OAJ esittää myös, että uusien pedagogisten asiakirjojen laatimisesta korvattaisiin opettajille dokumenttikohtainen palkkio. Lisäksi erityispedagogiikan perus- ja aineopintojen suorittamisesta tulisi maksaa opettajille tutkintolisää. (Opetusalan ammattijärjestö 2013, 23.)

Myöhemmin toteutetun kyselyn perusteella OAJ esittää, että resurssien kunnissa on oltava riittävät, jotta lakisääteinen tuki on mahdollista toteuttaa jokaiselle sitä tarvitsevalle oppilaalle. Toteutumista tulee arvioida säännöllisesti. Opettajia tulee olla riittävästi ja opettajamitoitus on kirjattava myös lakiin. Myös oppilaan oikeus pienryhmäopetukseen tulee turvata lain tasolla. Jos aluehallintovirasto saa tiedon, että oppilaan oikeus tukeen ei ole toteutunut lain vaatimalla tasolla, on aluehallintovirastolla oltava oikeus puuttua laiminlyönteihin. Lisäksi moniammatillista yhteistyötä tulee kehittää joustavammaksi, pedagogisten asiakirjojen laadinnasta tulee saada rahallinen korvaus ja pedagogiset asiakirjat on myös tehtävä yksinkertaisemmiksi täyttää. Viimeinen toimenpide-ehdotus on, että opettajien osaamista täytyy kehittää, jotta kaikilla erityisoppilaiden kanssa toimivilla opettajille olisi riittävät valmiudet kohdata tukea tarvitsevia oppilaita. (Opetusalan ammattijärjestö 2017, 26–27.)

5.2 Opetusministeriön ja -hallituksen selvitykset

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014) selvitti, miten kolmiportaisen tuen toimeenpanossa ollaan onnistuttu. Opetuksen järjestäjien tuli raportoida tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan päättyessä (jos eivät hakeneet jatkoaikaa) Opetushallitukselle ja arvioida kehitystoiminnan vaikuttavuutta. Tässä laajassa raportissa käytettiin aineistona myös OAJ:n (2013) selvitystä kolmiportaisen tuen toteutumisesta sekä monia muita selvityksiä. Näiden pohjalta luotiin mahdollisimman tarkka kokonaiskuva kolmiportaisen tuen tilanteesta. Esille nousi, että kunnissa ollaan edistytty tavoitteiden mukaan, mutta erot kuntien välillä ovat huomattavia. Tehostetun tuen oppilaiden osuus on kasvanut, kun taas erityisen tuen oppilaiden määrä on laskenut. Osa-aikaiseen erityisopetukseen ei ole riittävästi resursseja sen tarpeeseen nähden. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 3–17.)

Opetushallituksen teettämän (Rinkinen & Lindberg 2014, 5–9) selvityksen perusteella todetaan, että tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta on ollut kuntien mielestä varsin hyvä uudistus ja parempaan suuntaan on kehitytty. Tuloksissa keskeistä onkin juuri se, että kolmiportaisen tuen mallin käyttöönoton jälkeen on nähtävillä muutosta parempaan suuntaan. Selvitykseen on kerätty vuosien 2008-2012 kehittämistoiminnan tuloksia kuntien näkökulmista ja hankkeen painopistealueita olivat ”*yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toimintatapojen monipuolistaminen ja vakiinnuttaminen kattavasti opetuksen järjestäjän toimintaan*”.

Rinkisen ja Lindbergin (2014, 19) selvitys nostaa suurimmaksi vahvuudeksi suunnitelmallisuuden lisääntymisen. Myös se, että asioita dokumentoidaan ja kirjaamiseen käytettävät lomakkeet nähtiin vahvuutena. Lisääntynyt kodin ja koulun välinen yhteistyö koettiin hyvänä asiana. Varhainen puuttuminen ja oppilaan kasvanut oikeusturva tulivat myös esille. Myös moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen sekä kolmiportaisen tuen joustava rakenne nostettiin esiin kolmiportaisen tuen vahvuuksiksi.

5.2.1 Opetusministeriön ja -hallituksen esittämät toimenpiteet kolmiportaisen tuen kehittämiseen

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 106–107) raportti esittää 11 kehitysehdotusta liittyen kolmiportaiseen tukeen. Näistä nostetaan esille tämän tutkimuksen kannalta olennaisia ehdotuksia. Opettajien peruskoulutusta tulee kehittää sisällöltään niin, että kolmiportaiseen tukeen liittyvät käytännöt voidaan opetella koulutuksen aikana. Riittävästi kelpoisia opettajia tulee olla saatavilla vaativaan erityisopetukseen. Opetuksen järjestäjiä ohjataan siihen, että osa-aikaista erityisopetusta on saatavilla tarpeen mukaan. Varhaiseen tukeen ja nivelvaiheiden siirtymiin kiinnitetään erityistä huomiota, jotta oppilaan tuki olisi mahdollisimman jatkuvaa. Näiden lisäksi kehittymistä pitäisi seurata ja tilastoida aktiivisesti sekä suunnata rahoitusta kolmiportaisen tuen kehittämiseen.

Rinkisen ja Lindbergin (2014, 20) selvityksessä suurin kehittämistä vaativa alue oli paikallinen toimintakulttuuri. Muita kehittämistä vaativia alueita olivat lisäresurssien tarve ja asiakirjojen laatimiseen käytettävä aika. Vastaajat kokivat, että asiakirjojen täyttämiseen kuluva aika ei ole huomioitu työajassa, eikä myöskään palkassa. Koulutusta kaivattaisiin lisää – opettajien peruskoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa. Tuen tasolta toiselle siirtyminen oli osalle vastaajista epäselvää. Vastaajat kokivat, että moniammatillista yhteistyötä tulisi kehittää. Asiakirjoja täytyisi myös kehittää niin, että ne palvelisivat käytännön työskentelyn ohessa paremmin. Lomakkeiden päällekkäisyydet tulisi karsia pois. Asenteita tulisi saada muutettua niin, että kaikki opettajat kokevat, että tuen antaminen kuuluu heille.

5.3 Pro Gradu -tutkielmat kolmiportaisen tuen käytännön toimivuudesta

Myös Pro Gradu -töissä on pureuduttu aiheeseen jo aiemmin. Kämppi ja Rautiainen (2014) haastattelivat esiopettajia ja pyrkivät selvittämään heidän käsityksiään ja kokemuksiaan siitä, miten kolmiportaista tukea toteutetaan käytännössä esiopetuksessa. Alatalo-Hussein (2016) selvitti kolmiportaisen tuen toteutumista erityisesti siitä näkökulmasta, että miten tehostettu tuki on

muotoutunut auttamaan käytännön myötä yksittäistä oppilasta. Pitkänen (2015) selvitteli opettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta opettajien kirjoitelmien pohjalta sekä etsi aineistostaan ehdotuksia, joiden pohjalta kolmiportaista tukea voitaisiin kehittää.

Kämppe ja Rautiainen (2014, 57–62) tuovat tuloksissaan esille sen, että varhainen puuttuminen koetaan hyvin tärkeänä. Riittävää tukea ja resursseja ei kuitenkaan tähän aina ole. Systemaattinen arviointi voisi helpottaa tukea tarvitsevien lasten tunnistamista. Kolmiportaisen tuen lomakkeet koettiin esiopettajien toimesta seikaksi, joka vaatii kehittämistä. Lomakkeet nähdään toimimattomina sekä osittain päällekkäisinä. Tuen tasot ja tukeen liittyvät käsitteet pitäisi myös määritellä selkeämmin. Myös resurssien riittävyys sekä tukimallin vieminen myös varhaiskasvatukseen nähtiin vaativan vielä kehitystä.

Alatalo-Husseinin (2016, 69–72) tulokset nostavat esiin sen, että liian suuri ryhmäkoko vaikuttaa heikentävästi varhaisen puuttumisen mahdollisuuksiin. Esille nousee myös se, että opettajat kokevat työnsä haasteellisena ja raskaana. Varsinkin kolmiportaisen tuen asiakirjojen täyttäminen kuormittaa opettajia. Kodin ja koulun yhteistyö nähdään hyvin tärkeänä seikkana. Tehostettu tuki on koettu uutena tuen portaana hieman epämääräiseksi ja tämän myötä hankalaksi toteuttaa.

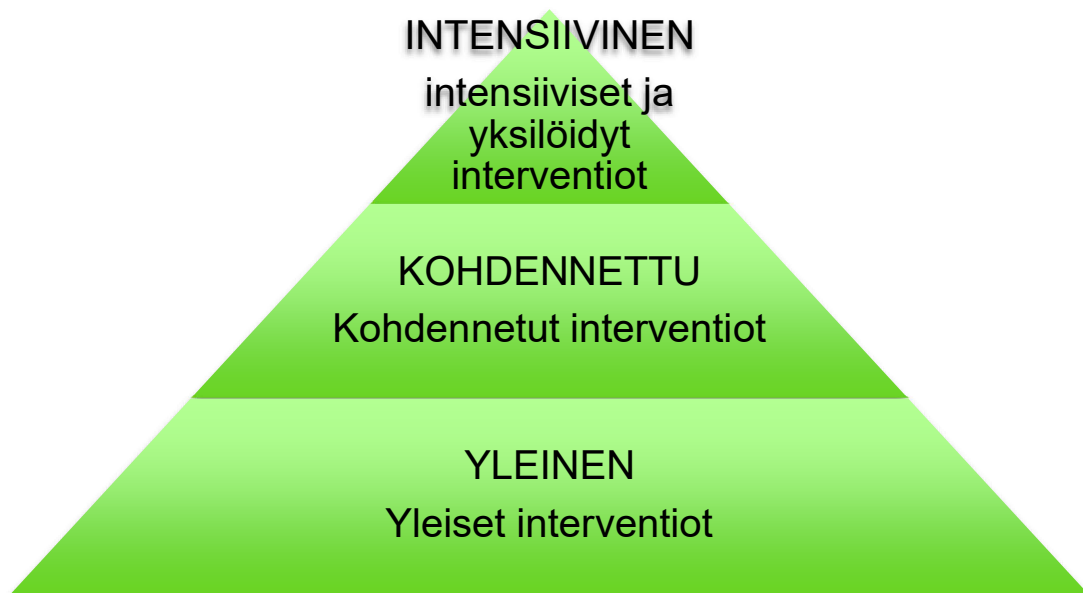
Pitkänen (2015, 105–106) kokee suurimmaksi löydökseksi sen, että kolmiportainen tuki on kaikkien hänen tutkimukseensa osallistuneiden opettajien näkemyksen mukaan ainakin osittain toimimaton sellaisenaan. Kolmiportainen tuki ei vastaa kaikkiin oppilaiden ja opettajien tarpeisiin. Pitkänen esittääkin kehitystoimenpiteiksi seuraavia: raportointia tulee selkeyttää, tukitoimien saatavuus tulee varmistaa kunnittain, täydennyskoulutusta tulee tarjota opettajille, työnjakoa pitää selkeyttää sekä varhaista tukemista tulee vahvistaa.

6 Tukimahdollisuudet muiden maiden koulujärjestelmissä

Vaikka Suomen kolmiportainen tuki onkin melko ainutlaatuinen tukijärjestelmä, on maailmalla otettu käyttöön muitakin hieman samankaltaisia tukiratkaisuja oppilaille. Nostan esille niistä eniten huomiota saaneen Yhdysvaltojen Response to Intervention (RTI) -mallin, joka pohjautuu myös oppilaille tarjottavaan asteittain vahvistuvaan tukeen. Toisena samankaltaisena tuen mallina tuon esiin Englannin Graduated Response Model -mallin. Tämä on myös kolmiportaisen tuen sekä RTI-mallin kaltainen eri tasoilla toimiva malli, joka vastaa oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin. (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015; Fuchs, Fuchs & Vaughn 2008; Mitchell 2014.)

6.1 Yhdysvaltojen Response To Intervention

Response To Intervention -tukimalli (myöhemmin RTI) on käytössä Yhdysvaltain koulujärjestelmässä. Malli on otettu käyttöön Yhdysvalloissa jo vuonna 2004 (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015). RTI -mallista on löydettävissä selkeitä yhtäläisyyksiä Suomen kolmiportaisen tuen mallin kanssa. Kansainvälisellä tasolla RTI-mallia on tutkittu paljon (esim. Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter 2010; Fuchs & Fuchs 2006; Fuchs, Fuchs & Vaughn 2008; VanDerHeyden, Witt & Gilbertson 2005). RTI -malliin perustuvia ratkaisuja on käytössä aina yhden tason mallista jopa seitsemällä eri tasolla toimivaan malliin (Fuchs, Fuchs, Lynn & Compton 2012, 264). Fox ym. (2010) kuvaavat RTI -mallin pyramidin kaltaisena (vrt. KUVIO 3) ja pyramidi-mallissa on nähtävissä samankaltaisuuksia Suomen kolmiportaisen tuen mallin kanssa. Yleisin versio RTI -mallissa on kolmiportaisen tuen mallia muistuttava kolmen tason jatkumo, jossa kaikille tarkoitetun yleisen tason jälkeen siirrytään kohdennetun intervention tasolle ja kolmannella tasolla on erityisopetuksen intensiivisen intervention taso (KUVIO 3). (Jahnukainen, Pulkkinen & Pirttimaa 2015; Fuchs, Fuchs & Vaughn 2008).



KUVIO 3. Havainnekuva Response To Intervention -mallista (mukaillen Jahnuainen, Pulkkinen & Pirttimaa 2015).

Siirtyminen tuen tasoilta toiselle tulee olla joustavaa niin, että tuki perustuu aina oppilaan senhetkiseen tuen tarpeeseen ja tarpeisiin voidaan vastata mahdollisimman pian (Kratochwill, Clements & Kalymon 2007, 42).

Peruseriaatteiltaan malli toimii aina samoin – oli tuen tasoja sitten käytössä vain yksi tai seitsemän. Jos alempi taso ei riitä vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin, on hänet siirrettävä seuraavalle tasolle.

Paljon aihetta tutkineet Fuchs ym. (2012, 268–270) ovat sitä mieltä, että erityisopetus tulisi sisällyttää oppilaalle osaksi RTI -mallin alemmilla tasoilla tarjottavaa tukea. Kaikki RTI -malliin sisältyvä tuki pyritään antamaan lähikouluperiaatteen mukaan yleisopetuksen ryhmässä (Fox ym. 2010, 9). Myös inklusion periaatteet ja tuen tarjoaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa pyritään ottamaan huomioon (Gresham 2007, 16). Näiltä osin malli muistuttaa paljon Suomen kolmiportaisen tuen mallia.

Säännölliset oppilasarviointit sekä tavoitteiden toteutumisen seuranta ovat RTI:n toteutuksessa hyvin tärkeässä osassa. Kaikille suunnatuissa seulonnoissa pyritään tunnistamaan oppilaat, joilla on haasteita oppimisessaan tai käytöksessään. Kun seulontojen perusteella ilmenee tuen tarvetta, voidaan tarpeita selvittää vielä tarkemmin arviointimenetelmillä ja tämän selvittelyn

pohjalta tarjota oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaavaa tukea. (Gresham 2007, 16-17.) Hyvä kommunikointi sekä monitahoinen yhteistyö ovat edellytyksinä sille, että RTI:n käytössä voidaan onnistua (Gerzel-Short & Wilkins 2009, 109). Yhteistyötä tekevät luokanopettaja, erityisopettaja ja koti. Myös muita tahoja, kuten terapeutteja ja psykologeja käytetään apuna tarpeen mukaan. Kun sekä suunnittelu- että toteutusvaiheessa ollaan vahvassa yhteistyössä, voidaan oppilaiden tarpeisiin puuttua jo varhain ja tehokkaasti yleisopetuksen keinoin. (Jackson, Pretti-Frontczak, Harjusola-Webb, Grisham-Brown & Romani 2009, 425.)

6.2 Englannin Graduated Response Model

Graduated Response- mallia eli asteittain lisääntyvän vasteen mallia käytetään Englannissa vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin. Kun oppilaalla todetaan tarpeita erityisopetukseen (SEN = special education needs), koulut tarttuvat ongelmiin ja asettavat tehokkaan erityisopetuksen keinot käyttöön. Malli muodostuu neliosaisesta syklistä (assess, plan, do, review), jossa aikaisempiin päätöksiin ja toimiin palataan, kun saadaan lisää tietoa oppilaan tarpeista ja siitä, mikä tukee häntä edistymään oppimisessaan ja varmistaa oppilaalle hyvät oppimistulokset. (Poulter & Timpson 2015, 100; Nasen 2014, 2.) Syklin vaiheista käytän suomenkielisiä nimityksiä: määrittele, suunnittele, toteuta ja arvioi.

Määrittelyvaiheessa (assess) luokan- tai aineenopettaja tunnistaa oppilaan tarpeet ja tekee selkeän analyysin oppilaan tarpeista. Tämän vaiheen tulisi pohjautua opettajan arvioon ja kokemukseen oppilaasta, heidän aikaisempaan edistymiseensä sekä informaatioon koulun pääasiallisesta lähestymistavasta oppilaan edistymiseen, osallisuuteen ja käytökseen. Koulujen tulisi ottaa vakavasti huomioon myös vanhempien osalta nousevat huolenaiheet. Kaikkia edellä mainittuja seikkoja pitäisi dokumentoida ja verrata siihen, kuinka oppilas kehittyy. (Poulter & Simpson 2015, 100; Nasen 2014, 4.)

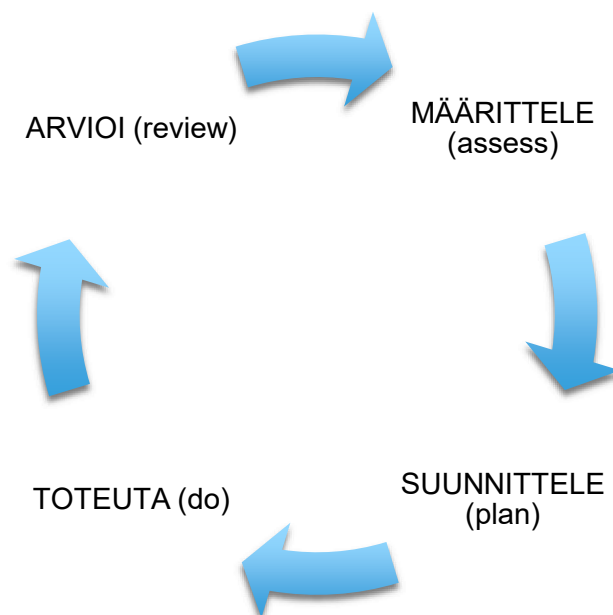
Määrittelyvaihetta toistetaan säännöllisesti. Tämä auttaa siihen, että tuki vastaa oppilaan tarpeita, esteet oppimiselle tunnistetaan ja selkeä kuva interventioiden

vaikutuksesta voidaan muodostaa. Joissain tapauksissa jo määrittelyvaiheessa tarvitaan mukaan ulkopuolisia ammattilaisia terveys- tai sosiaalipalveluista. (Poulter & Timpson 2015, 100; Nasen 2014, 4.)

Suunnitteluvaiheessa (plan) on päätetty antaa lisää tukea oppilaalle, jolla edellisen vaiheen perusteella nähdään tarvetta tuelle. Vanhempia tulee virallisesti informoida tästä, vaikkakin vanhemmat ovat saattaneet olla prosessissa mukana jo määrittelyvaiheessa. Opettaja järjestää konsultaatiotilaisuuden oppilaan ja vanhemman kanssa. Tilaisuudessa sovitaan toteutettavista järjestelyistä, interventioista sekä annettavasta tuesta. Samalla keskustellaan odotetuista vaikutuksista oppilaan kehitykseen tai käytökseen. Konsultaatiossa sovitaan myös päivämäärä arviointikeskustelulle. (Poulter & Timpson 2015, 101; Nasen 2014, 7.)

Toteuttamisen vaiheessa (do) opettaja työskentelee päivittäin oppilaan kanssa ja on hänestä vastuussa. Jos interventio edellyttää ryhmä- tai yksilöopetusta jossain muualla kuin pääasiallisessa luokassa, opettaja on silti vastuussa oppilaasta. Ohjaajien ja muun henkilökunnan kanssa tulee tehdä tiivistä yhteistyötä suunnittelun ja käytännön toteutuksen osalta. (Poulter & Timpson 2015, 101; Nasen 2014, 11.)

Arviointivaiheessa (review) perehdytään tuen ja interventioiden vaikuttavuuteen oppilaan edistymisen osalta. Näitä tulee arvioida konsultaatiotilaisuudessa sovittuna päivämääränä. Arviointi tehdään yhteistyössä oppilaan ja vanhempien kanssa. Tämä tuottaa palautetta, jonka pohjalta voidaan analysoida oppilaan tuen tarvetta uudelleen. Opettajan tulee tarkastella tilannetta oppilaan edistyksen ja kehityksen valossa ja päättää mahdollisista muutoksista tukeen ja käydä nämä läpi oppilaan ja vanhempien kanssa yhteisessä konsultaatiotilaisuudessa. Seuraava kuvio (KUVIO 4) havainnollistaa Graduated Response -mallin syklistä etenemistä. (Poulter & Timpson 2015, 102; Nasen 2014, 13.)



KUVIO 4. Graduated Response –mallia havainnollistava kaaviokuva (Poulter & Timpson 2015, 100-102 mukailten).

6.3 Tasomallien vertailua

Kaikissa kolmessa mallissa yhteistä on se, että toiminnot on pyritty strukturoimaan sen mukaan, kuinka vaativaa ja intensiivistä tukea oppilas kaipaa (Pulkkinen, Jahnukainen, Pirttimaa 2015). Malleissa voidaankin nähdä rakenteellisia yhtäläisyyksiä, mutta taustalla piilevä koulutuspolitiikka ja ideologia saattavat osaltaan tuoda tasomalleihin omia reunaehtojaan.

Vaikkapa RTI-mallissa on keskiössä tuen tarjonnan aspektin lisäksi amerikkalaisten koulujen toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Intervention vaikuttavuutta itsessään pyritään arvioimaan, kun taas Suomessa oppilaille tarjottava kolmiportainen tuki pyrkii siihen, että oppilaan tuen tarvetta arvioidaan (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2015.) Suomen mallissa oppilas ja hänen tuen tarpeensa nähdään enemmän keskiössä, kun taas Yhdysvaltain mallissa halutaan tavoitella tämän lisäksi toiminnan vaikuttavuutta ja pärjäämistä koulujen keskinäisissä vaikuttavuustilastoissa.

Asteittain lisääntyvän vasteen mallista löytyy samankaltaisuuksia Suomen kolmiportaisen tuen kanssa. Vanhempia ja oppilasta kuullaan ja osallistetaan oppilasta koskevien päätösten osalta. Tuki lisääntyy sitä mukaa, jos oppilaan arvioinneissa näyttää, että haluttuja tuloksia ei olla saavutettu vielä käytössä olleilla tukikeinoilla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61–76; Poulter & Timpson 2015, 100–102.)

Englannin asteittain lisääntyvän vasteen malli eroaa muista siltä osin, että mallin syklisyyden ansiosta vaiheissa voidaan palata suoraan takaisin alkuun arviointivaiheen jälkeen. Tässä ei siis tarvitse tulla porras tai taso kerrallaan alaspäin, vaan koko tuki voidaan suunnitella alusta lähtien uudestaan. (Poulter & Timpson 2015, 100–102.)

7 Tutkimuksen toteutus

Seuraavassa luvussa käsitellään tutkimuksen toteutusta vaihe vaiheelta. Luvussa esitellään tarkemmin tutkimusmenetelmä ja tutkimusaineiston käsittelyyn käytetty analysointitapa. Lisäksi luvussa kuvaillaan tutkimusjoukkoa tarkemmin. Luku sisältää myös tietoa aineiston keruun vaiheista ja aineiston analysointimenetelmästä. Luvun päätteeksi esitellään tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset.

7.1 Tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltaville esitetään lähes samat kysymykset samassa järjestyksessä. Haastattelu mahdollistaa sen, että laadulliseen, pienen tutkimusaineiston tutkimukseen voidaan saada henkilökohtainen näkökulma. Etuna haastattelumenetelmässä on joustavuus sekä se, että haastattelun keinoin voidaan kerätä paljon tietoa valitusta aiheesta ja kysyä tarpeen mukaan haastateltavilta tarkentavia kysymyksiä. Haastattelu antaa mahdollisuuden myös havainnoida tutkimuskohteen reaktioita ja sitä, kuinka hän kysymyksiin vastaa. Haastattelijan tulee ottaa huomioon, että haastattelijasta ja haastateltavasta voi toisinaan aiheutua erilaisia virhelähteitä. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 121–122, 136–141; Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–42.)

7.2 Tutkimusjoukko

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa, joilla on oppilaita yleisopetuksen luokassaan kaikilla tuen portailla. Kolme heistä ovat aloittaneet uransa vasta kolmiportaisen mallin voimaantulon jälkeen, kun taas toiset kolme ovat toimineet opettajina jo pidempään ja nähneet myöskin aikaisempia tuen malleja työssään.

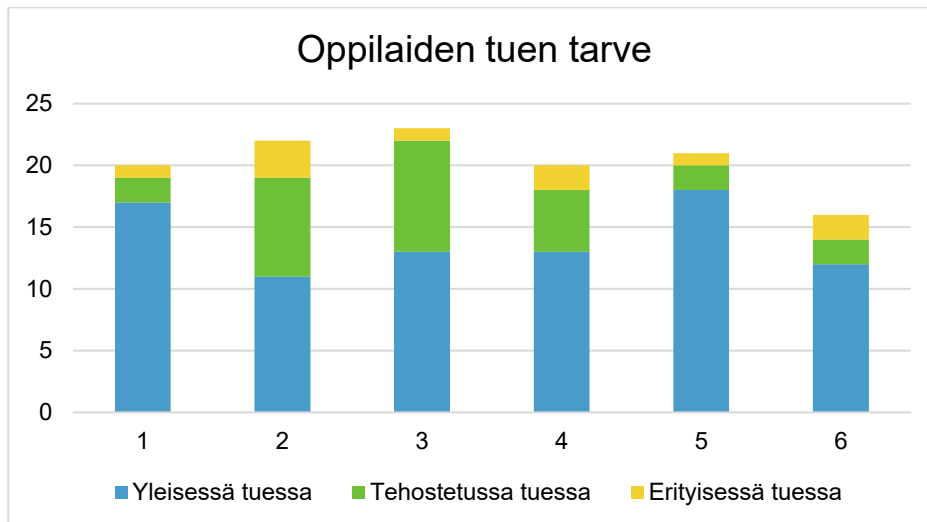
Jokainen haastatelluista toimi haastatteluhetkellä luokanopettajana sellaisessa yleisopetuksen luokassa, jossa oppilaita on kaikilla kolmella tuen portaalla. Kolme haastateltavista on aloittanut uransa jo ennen kuin kolmiportainen malli tuli käyttöön, kun taas kolme haastateltavaa ovat työskennelleet vasta muutaman vuoden ajan ja he ovat nähneet uransa aikana ainoastaan kolmiportaisen tuen mallin.

Haastateltavilta kysyttiin taustatietoina opettajantyön aloitusvuosi, luokan oppilaiden lukumäärä sekä lukumäärät luokan tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaita. Oppilasmääriltään luokkakoot vaihtelivat 16–23 oppilaan välillä. Tehostetun tuen oppilaita oli haastatelluilla luokanopettajilla luokissaan kahdesta yhdeksään, kun taas erityisen tuen oppilaita mahtui luokkiin mukaan yhdestä kolmeen. Seuraavaan taulukkoon (TAULUKKO 1) on kerätty yhteenveto tutkimusjoukon taustatiedoista.

| TAUSTATIETOJA | H1 | H2 | H3 | H4 | H5 | H6 | |
|------------------------------|-----------|-----------|--------------------------|---------------|-------|------|-----------------------|
| Uran aloitus | | 2017 | 2004 | 2017 | 2015 | 1998 | 2007 |
| Oppilaat yhteensä | | 20 | 22 | 23 | 20 | 21 | 16 |
| Yleisessä tuessa | | 17 | 11 | 13 | 13 | 18 | 12 |
| Tehostetussa tuessa | | 2 | 8 | 9 | 5 | 2 | 2 |
| Erytisessä tuessa | | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Ohjaajan tunnit / vko | vaihtelee | vaihtelee | | 2 | 5 | 20 | ei |
| Erytisopettajan tunnit / vko | | 4 | 6 | 3 | 3 | 1-3 | 2 |
| Muu resurssi | Ei | Ei | Resurssiopettaja 1 h/vko | Harjoittelija | Ei | | Samanaikaisopettajuus |
| Luokka-aste | 1. | 4. | 4. | 1. | 1.-2. | 5. | |

TAULUKKO 1. Tutkimusjoukon taustatietoja.

Seuraavassa kuviossa (KUVIO 5) on eritelty tarkemmin oppilaiden tuen tarpeita haastateltavien luokissa. X-akselin numerointi 1-6 kertoo haastattelun järjestysnumeron. Tehostetun tuen oppilaiden määrä vaihteli prosentuaalisesti 9,5 %:n ja 36,4 %:n välillä. Erityisen tuen oppilaiden osuudet vaihtelivat luokissa 4,3 %:n ja 13,6 %:n välillä.



KUVIO 5. Luokkien oppilasmäärä ja tuen tarpeen tasot.

7.2 Aineiston kerääminen

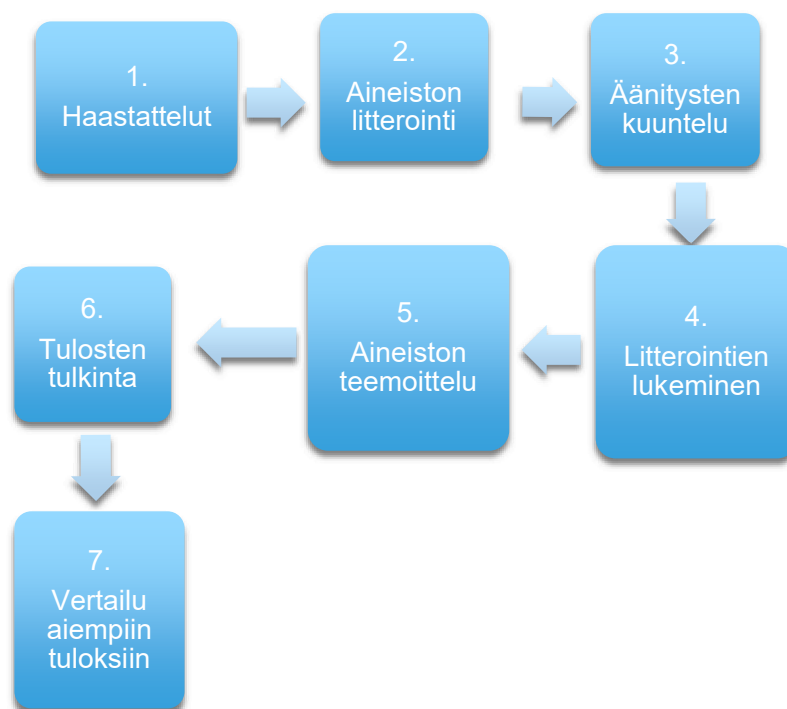
Haastateltavat valikoituivat lumipallo-otannan sekä luokanopettajille suunnatun Facebook-ryhmän avulla. Lumipallo-otanta ei itsessään tuonut tarpeeksi suurta määrää haastateltavia, joten tämän lisäksi oli turvauduttava suurempaan potentiaaliin Facebook-ryhmän kautta. Lumipallo-otannan avulla tutkimukseen saatiin mukaan kolme haastateltavaa ja julkaisu Facebook-ryhmässä toi kolme haastateltavaa lisää. Kun haastateltavat on valittu harkinnanvaraista otantaa käyttäen mukaan tutkimukseen, voidaan tutkittavaa osajoukkoa kutsua näytteeksi. Määrittelin kohderyhmäksi luokanopettajat, joilla on oppilaita kaikilla kolmiportaisen tuen tasoilla. Koska opettajat ovat oman alansa asiantuntijoita, voidaan sanoa, että kyseessä on eliittihaastattelu. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 121–122, 136–141; Metsämuuronen 2006, 53.)

Haastateltavilta kysyttiin haastattelukysymykset samassa järjestyksessä, mutta sanamuodot olivat puhekielisiä ja näin ollen hieman vaihtelivat eri haastattelujen kohdalla. Kysyin lisäksi haastateltavilta haastattelurungon (LIITE 1) ulkopuolisia kysymyksiä, jos halusin tarkennuksia heidän vastauksiinsa, tai jos esille nousi muita aiheen kannalta kiinnostavia tai olennaisia seikkoja. Koska tarkentavat kysymykset olivat haastateltaville eroavaisia, voidaan haastattelua kutsua puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Kysymykset erosivat muutaman kysymyksen osalta niillä, jotka olivat aloittaneet opettajan uransa jo ennen kolmiportaisen tuen mallin voimaantuloa. He saivat vertailla vastauksissaan vanhaa ja uutta mallia keskenään, kun taas uudet opettajat pystyivät vastaamaan opetuskokemustensa pohjalta vain uuteen malliin liittyviin seikkoihin. Perusrungoltaan haastattelu oli kuitenkin kaikille haastateltaville samanlainen. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 136–141; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 204–212.)

Haastattelut toteutettiin huhtikuussa 2019. Haastateltaville annettiin suostumuslomake (LIITE 2) täytettäväksi ja he allekirjoittivat lomakkeen joko sähköisesti tai fyysisesti. Lisäksi suostumus varmistettiin vielä haastattelun äänityksen alussa sekä haastateltavilta kysyttiin myös, että saako haastattelun äänittää litterointia varten. Suostumuslomakkeessa kysyttiin myös, että voiko tutkija tarvittaessa ottaa yhteyttä haastateltuihin, jos hänellä ilmenee aineiston analysointivaiheessa vielä jotain kysyttävää. Kaikki suostuivat sekä äänitykseen että siihen, että tutkija saa tarvittaessa olla yhteydessä, jos myöhemmin ilmenee seikkoja, joihin tarvitaan vielä tarkennuksia.

Haastatteluja tehtiin yhteensä kuusi ja kestoltaan haastattelujen äänitykset vaihtelivat 28 minuutista 65 minuuttiin. Kaksi haastatteluista tehtiin kasvotusten, yksi Skypen kautta videopuheluna, ja loput kolme Skypen kautta äänipuheluna. Skype-haastattelut nauhoitettiin sekä Skype-ohjelman äänitys- toiminnon että tutkijan puhelimen avulla, jotta haastatteluista jäisi varmasti jokin tallenne, johon tutkija voi palata myöhemmin. Kasvokkain tehdyt haastattelut tallennettiin tutkijan puhelimen sanelimella.

Litterointi eli aineiston muuntaminen puheesta tekstiksi (Ruusuvuori 2011, 424) tehtiin mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, jotta mahdolliset virheet tai tekniset ongelmat haastattelunauhoituksissa huomattaisiin, ja voitaisiin tarvittaessa ottaa yhteyttä haastateltavaan ja kysyä häneltä tarkennuksia epäselviin seikkoihin. Yhteensä litteroitua haastattelutekstiä kertyi 57 sivua. Litterointien jälkeen äänityksiä kuunneltiin vielä tarkennusten ja tarkistuksien vuoksi ja samalla luettiin litterointeja läpi useaan kertaan. Kuuntelu ja lukeminen olivat osittain päällekkäisiä vaiheita aineiston käsittelyssä. Myös aineiston tulkinnan prosessi alkoi jo heti haastattelujen yhteydessä ja haastatteluvastauksia tulkittiin osaltaan jo aikaisemmissa vaiheissa, mutta aineiston tulkinnan vaiheessa strukturoidummin ja selkeitä teemoja muodostellen. Oheinen prosessikaavio (KUVIO 6) kuvaa aineiston keräämisen ja käsittelyn vaiheiden sykliä.



KUVIO 6. Aineiston kerääminen ja käsittely vaiheittain.

Kaikkien haastatteluiden osalta nauhoitukset onnistuivat teknisesti hyvin ja litterointi oli helppoa, koska haastattelut tallennettiin kokonaisuudessaan. Haastattelunauhoituksia käsiteltiin niin, että ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta

päästä niihin käsiksi. Nauhoitukset hävitetään asianmukaisesti, kun tutkimus on saatu valmiiksi.

7.4 Aineiston analysointi

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Aineistolähtöistä analyysiä voidaan kuvata kolmivaiheisena prosessina. Ensin aineisto redusoidaan eli pelkistetään, sitten aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään ja viimeisessä vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli luodaan siitä teoreettisia käsitteitä. (Miles & Huberman 1994, 55–74.)

Haastateltavien vastauksista etsittiin teemoja ja niiden alle kerättiin teemoihin liittyviä haastatteluissa esille tulleita seikkoja. Aluksi teemoittelu luotiin haastattelukysymysten pohjalta keräämällä Word-tiedostoon jokaisen kysymyksen avulla saaduista vastauksista tiivistelmä olennaisista seikoista (redusointi). Tiivistelmä kokonaisuudessaan löytyy liitteistä (LIITE 3). Samalla kerättiin ytimekkäitä lainauksia, joista tulee ilmi tutkimuksen kannalta kiinnostavat aspektit. Osa lainauksista on liitetty kappaleen 8 tekstiin, kun taas osa on mukana tiivistelmässä. Tiivistettyjen vastausten pohjalta muodostettiin alaluokkia (klusterointi). Tämän jälkeen aineisto teemoiteltiin tutkimuskysymysten pohjalta. Yläteemoiksi nousivat näin ollen tutkimuskysymykset: kolmiportaisen tuen hyvät puolet, kolmiportaisen tuen huonot puolet ja kehitettävät asiat kolmiportaisessa tuessa. Tutkimuskysymysten lisäksi haastatteluaineiston teemoittelutaulukko (LIITE 4) pitää sisällään vastausten erittelyn pidemmän uran tehneiden luokanopettajien ja vasta kolmiportaisen mallin aikana työskennelleiden luokanopettajien kesken. Abstrahoinnin vaihe tulee esiin tulosten tulkinnan vaiheessa luoduissa päätelmissä.

7.5 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien näkemyksiä siitä, mitä hyviä puolia löytyy kolmiportaisen tuen mallista. Lisäksi selvitetään, kuinka kolmiportaisen tuen mallia voitaisiin kehittää käytännön tasolla vielä paremmin toimivaksi.

Tutkimuksessa selvittää myös sitä, että minkälaisia käytännön tukitoimenpiteitä eri tuen tasoilla oleville oppilaille tarjotaan, ja miten ne toimivat. Mielenkiinnon kohteena on myös se, että kuinka kuormittavana ja työläänä opettajat kokevat kolmiportaisen tuen mallin käytännön toteuttamisen. Tutkimuskysymykset ovat numeroituina seuraavat:

1. Mitkä seikat kolmiportaisessa tuessa toimivat käytännön opetustyössä hyvin?
2. Mitkä seikat kolmiportaisessa tuessa toimivat käytännön opetustyössä heikosti?
3. Kuinka kolmiportaisen tuen mallia voitaisiin kehittää paremmaksi käytännön opetustyön tasolla?

8 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää kolmiportaisesta tuesta hyviä puolia ja heikkouksia. Lisäksi luokanopettajien asiantuntijahaastatteluiden avulla haluttiin löytää mahdollisia keinoja siihen, miten kolmiportaista tukea voitaisiin vielä kehittää käytännön tasolla toimivammaksi. Haastateltavia oli yhteensä kuusi. Heidän näkemyksiään ja ajatuksiaan tuodaan esiin merkitsemällä lyhenteenä sulkeisiin haastattelun järjestysnumero (jäljempänä H1-H6). Lainaan haastateltujen vastauksista kohtia, jotka ovat mielestäni olennaisia tutkimuksen kannalta. Haastatteluissa painokkaasti ilmaistut seikat on lihavoitu lainauksissa.

8.1 Luokanopettajien lisäresurssit ja mahdollisuudet huomioida oppilaita

Lisäresurssien osalta tilanne haastateltavien kouluissa vaihtelee. Ohjaajan tai avustajan tunteja on tarjolla nollasta (H6) kahteenkymmeneen (H5) tuntia viikkotasolla. Kaksi haastateltavista (H1 ja H2) kertoo, että avustajatuntien määrä vaihtelee viikoittain. Erityisopettajan tunteja taas on tarjolla yhdestä (H5) kuuteen (H2) kouluviikkoa kohti. Näiden lisäksi muita resursseja ei kolmella koulusta ole käytössään, mutta yhdellä koululla (H3) resurssiopettaja saadaan avuksi yhdeksi tunniksi viikkoa kohti. Yksi haastatelluista (H4) mainitsee myös, että hänellä on käytössään lisäksi harjoittelija aikuisresurssina. Kaikki haastatelluista olivat yhtä mieltä siitä, että heille annettu lisäresurssi ei ole riittävästi.

Haastatelluilta kysyttiin myös, kokevatko he, että he voivat huomioida jokaisen oppilaan heidän tarpeidensa mukaan koulupäivän aikana. Haastatellut olivat yhtä lukuun ottamatta sitä mieltä, että eivät ehdi huomioida jokaista oppilasta, kuten haluaisivat. Yhdellä oli tähän kuitenkin hieman valoisampi näkemys:

”Se riippuu vähän päivästä. Usein on, mut sitte, jos on joku erityistilanne tai jollain vähän erityinen päivä, ni sit ei ehkä jokaista. Et sillon se huomio menee tavallaan ehkä just näihin mun niinku tuen tason oppilaisiin. Että sillon ei ehkä ehdi niitä, ketkä itse pärjäisi, niin huomioimaan välttämättä sit millään tavalla.” (H6.)

Haastateltavat toivat esille keinoja, joiden he arvioivat helpottavan sitä, että kaikki oppilaat voitaisiin huomioida paremmin. Jokainen haastateltavista toi esille lisäresurssin tarpeen. Viidessä haastattelussa nousi esille nimenomaan aikuisresurssin lisääminen.

”Kyllä se vaan tarvitsisi sen lisääkuisen, et jos tota inkluusiomallia, lähikouluperiaatetta toteutetaan, niin ei se vaan nyt, se vaan ei toimi näin vähillä aikuisilla.” (H2.)

Pienluokkapaikkojen määrän lisääminen mainittiin kahdessa haastattelussa ja yksi haastateltavista (H3) eritteli tätä niin, että jos tuen oppilaita olisi tietty määrä, niin mukaan luokkaan tulisi aina avustaja tai ohjaaja. Myös keskitetyt, enemmän tukea tarvitseville suunnatut erityisopettajan tunnit (H3) mainittiin vaihtoehdoksi tuoda parannusta siihen, että jokainen lapsi ehdittäisiin hektisen koulupäivän aikana huomioimaan paremmin.

8.2 Kolmiportainen tuki

Haastateltavat määrittelivät omin sanoin, mitä he käsittävät ”kolmiportainen tuki” -termin pitävän sisällään. Luokanopettajien ammattitaito ja käytännön osaaminen tulivat selkeästi esille tässä kysymyksessä. Kaikki vastasivat asiantuntevasti kysymykseen ja toivat selkeästi esiin, mikä milläkin tuen portaalla on olennaista. Yksi haastateltavista toi esiin myös heidän kunnassaan käytettävän muista poikkeavan mallin:

”...Meillähän on sellanen malli meidän kunnassa, että lapsi voidaan niinkun, öö, hänelle kun tehdään oppimissuunnitelma, niin hänet voidaan nostaa niinkun yleiseen tukeen. Eli meil on tavallaan se porras vielä siinä, et hänt ei nosteta suoraan tehostettuun, vaan hänet nostetaan siihen niinku yleiseen siinä opetus- tai tossa oppimissuunnitelmassa.” (H4.)

Kunta on siis määritellyt tuen portaat niin, että oppimissuunnitelma voidaan laatia asiakirjana jo yleisen tuen piirissä olevalle oppilaalle. Tämä käytäntö tuo ikään kuin yhden lisäportaan tukeen ja voidaankin saada lapsen ongelmia helpotettua jo sillä, että yleisessä tuessa on suunnittelun ja toteutuksen apuna oppimissuunnitelma ja siirtoa varsinaiseen tehostettuun tukeen ei välttämättä tarvitse tehdä.

Kysymys siitä, miksi kolmeportaisen tuen malli otettiin käyttöön, oli vastausten osalta hajanaisempi.

”Sillä varmaan halutaan saavuttaa se, et ne oppilaat on korvamerkittyjä. Et se tieto siitä heidän haasteistaan on niinkun tiedossa, mutta sitten niinkun mä nyt aiemminkin sanoin, et käytännön tasolla se monesti ei niinkun toteudu niin laajamittaisesti, ku mitä me opettajat sitte toivottais, että se korvamerkintä niinku, niinkun tarkoittais jatkossa. Kenties sit.. Varmasti ajatukset sen taustalla on hyvät ja niinkun pakko joku, jonkinnäkönen järjestelmä on pitänyt kehittää siihen, kun on lähetty näitä purkamaan näitä pienryhmiä ja tehdään inkluusioo ja integraatioo. Mut että omasta mielest sitä ei oo viety niinkun loppuun sillä tavalla, mitä mä niinkun toivoisin.” (H4.)

”Kyllä mä nyt oon ehkä sit, kuulunko näihin, jotka hieman ajattelee.. Et onko siinä yritetty sitten näitä yksiköitä vaan vähentää, että tulisi halvemmaksi. Kun on purettu (paikkakunnalla), missä mä oon töissä, ni siellähän purettiin muutama vuos sitte, ajettiin alas nää erityiskoulut ja erityisluokat.” (H2.)

Opettajat kokivat, että heillä ei ole selkeää näkemystä siitä, miksi kolmiportaisen tuen malli otettiin käyttöön, mutta näiden lisäksi he pohtivat sitä, että resurssien jakaminen voisi olla helpompaa, kun oppilaille määritetään tuen tarpeet. Tärkeänä asiana vastauksissa korostuu myös se, että tieto kirjataan ja se kulkee lapsen mukana, vaikka hän vaihtaisi koulua toiselle paikkakunnalle. Esille nousi myös se, että selkeä struktuuri ja tuen portaot helpottavat näkemystä siitä, että tuki kuuluu yhtä lailla jokaiselle oppilaalle.

8.3 Kolmiportaisen tuen mallin toimivuus käytännössä

Haastattelukysymykset (LIITE 1) erosivat tässä kohtaa aiemmin aloittaneiden opettajien sekä vain kolmiportaisen tuen mallin aikana toimineiden kesken.

8.3.1 Mallin toimivuus vain mallin aikana työskennelleiden opettajien näkökulmasta

Tuoreet opettajat kertoivat näkemyksiään tuen toimivuudesta. Heidän yhteinen linjansa oli se, että malli toimii osittain. Hyvinä puolina he näkivät sen, että malli on selkeä ja he tietävät, miten mallin avulla voidaan tukitoimenpiteiden antamisessa edetä. Esiin nousi myös se, että tuen portailla on mahdollista mennä myös alaspäin, jos näyttää siltä, että kevyemmänkin tason tukitoimenpiteet riittävät oppilaalle.

Kehitettäväksi alueiksi vain mallin aikana toimineet opettajat nostivat paperien täyttämisen työläyden ja palaverien suuren määrän. Myös se, että oppilaiden nostot ylemmille tukiportaille eivät tuota toivottuja lisäresursseja luokkiin nähtiin ongelmallisena. Vastauksissa näkyi myös se, että tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kanssa toteutettavat tukitoimenpiteet ovat käytännössä samoja, koska resursseja ei ole tarpeeksi tarjolla. Pienluokkapaikkoja ja valtakunnallista yhteneväisyyttä tukitoimenpiteiden toteutuksessa kaivattiin lisää.

”Mä toivoisin, et siinä olis, tässä kolmiportaisessa tuessa jotenkin selkeemmin niinkun esitetty ne toimenpiteet, jotka sitten nää erityisen tuen oppilaat vaikka sais. Ja tehostetun tuen oppilaat sais. Että yleinen tuki on ehkä jääny mulle itelleni aina melko semmoseks niinkun yleiseksi. Koska tuota, sit sehän on sitä tukee, mitä jatkuvasti niinku kaikki oppilaat oikeestaan saa, jollon mä en sit tiedä, et tarviiko sitä sen tarkemmin listata. Mä toivoisin, et siinä olis niinku tällasta valtakunnallista yhteneväisyyttä siinä, et mitä palveluu, tai minkä kaltasia niinkun **palveluita** niin sanotusti koulun puolelta saisi, jos on tehostetun tai erityisen tuen piirissä... Koska mitä mä oon ymmärtänyt, niin tällä hetkellä kunnissa on todella erilaiset tilanteet ja tosi eri tavalla saa tukea, missä nyt satut asumaan ja kouluja käymään.” (H4.)

Erikseen kysyttiin vielä sitä, että mitkä seikat kuormittavat sinua työssäsi. Kaikki (H1, H3, H4) mainitsivat lomakkeiden täyttämisen seikaksi, joka tuo työhön lisää kuormittavuutta. Yksi haastatelluista (H3) toi esille oppituntien suunnittelun haasteet, sillä enemmän tukea tarvitsevat kaipaavat selkeitä struktuureja päiviinsä. Esiin tuli myös HOJKS-palaverien ja muiden tapaamisten suuri määrä (H4). Opettajat näkivät, että kuormittavuutta saataisiin vähemmäksi, jos lomake olisi selkeämpi (H1), palkka vastaisi tehtävän työn määrää (H4), aikuisresurssia olisi lisää ja luokkakoko määritettäisiin pienemmäksi (H3).

”No just sitä paperityön määrää ja se semmonen niinku että. Sitte ku niitä on, ni sitte ne oikeesti myös vaikuttais johonkin. Että tuntuu välillä siltä, että mä teen niitä ja aina vaan se, että se on oppilaan parhaaks ja että ne näkyis tilastoissa ja näkis että tällasta on luokalla, et se muka vaikuttais resursseihin. Samalla tietää et se ei vaikuta **yhtään mihinkään.**” (H1.)

”Ku tietää niinku, et sil opettajal ei oo mitään mahist niinku tukee sitä lasta siel 25 oppilaan luokas. Et niinku. Joku järki mun mielest tähänki touhuun, et opettajii niin paljon niinku koulutetaan. Minkä takia niit luokkii ei voi olla enemmän? Miks pitää sulloo niinku 30 sinne luokkaanki? Mä en niinku ymmärrä sitä. Miks ei voi olla esimerkiks niinku 15 luokissa? Se helpottais sitä kuormittavuutta jo huomattavasti.” (H3.)

8.3.2 Mallin toimivuus jo ennen mallia työskennelleiden opettajien näkökulmasta

Ennen kolmiportaisen tuen mallia opettaneilta opettajilta kysyttiin ajatuksista, joita tuen käyttöönotto herätti. Yksi haastateltavista (H2) kertoi epäilyksistään tukimallia kohtaan näin:

”Ja tota, sitten me silloin niinku nauroimme niin sanotusti partaamme, että ne tuet ei sieltä varmastikaan seuraa. Ku sitä toivotettiin, että kun erityisluokat puretaan, niin erityisopettajia seuraa mukana sinne luokkiin ja muuta, ni mehän oltiin sillon jo ihan, et ei **varmasti** seuraa. Ja näinhän siinä kävi. Mmm.” (H2.)

Toinen (H5) toi esiin ajatuksensa siitä, että oli epäselvää, kenen vastuulla mikäkin seikka on. Kolmas haastatelluista (H6) muistelee, että tuen voimaantulo ei herättänyt erityisiä ajatuksia, mutta myöhemmin käytännössä hän pohti sitä, missä järjestyksessä ja miten tuen papereita täytellään.

Myös jo ennen tuen mallia opettajina toimineet toivat esille paljon samankaltaisia mallin vahvuuksia kuin uudet opettajat. Tieto siirtyy oppilaiden mukana, malli on joustava ja sille on määritetty selkeät raamit (H5). Malli on tasapuolinen, tuen tasot on määritelty selkeästi ja kotiin on helppo kertoa selkeiden määritelmien avulla oppilaan tilanne (H6). Kolmas haastateltavista (H2) toi esiin hyvinä puolina, että oppilaat oppivat hyväksymään erilaisuutta ja saavat käydä lähikouluun. Muilta osin tilanne ei vaikuttanut kovinkaan hyvältä:

”Mutta mun täytyy sanoo, että mä en hirveesti tällä hetkellä löydä hyötyjä. Kuten kuult ton mun suhdeluvun, niin, niin mä en nyt valitettavasti löydä hirveesti hyötyjä.” (H2.)

Samat asiat nousivat myös heikkouksien osalta esille kuin tuoreillakin opettajilla. Tuen papereiden täyttäminen mainittiin kahdessa haastattelussa (H2 & H5). Tapaamisten suuri määrä nähtiin myös heikkoutena, mutta toisaalta vahvuutena. Esille nousi myös se, että tuen tasojen merkitystä käytännön tasolla tulisi selkeyttää ja antaa lisäresursseja sen mukaan, miten tuen tarpeita ilmenee (H6).

”Et mikä se sit oikeesti on niinku määritellään, mikä se tuen aste ja mikä se tuen tarve ja muu, niin sit se kehitettävä tavallaan se, et mitä se sit oikeesti merkitsee, koska onhan sekin, että.. Et se, et välttämättä on niit tuen tarpeita ja tuen asteita, ni miten se näkyy vaikka sit resurssissa. Et pitäiskö siin ollu joku, et mihin se vaikuttaa. Et miten sitä resurssia saadaan.” (H6.)

Kuormittavuuden osalta kaikki pidemmän uran tehneet opettajat kokivat, että paperityöt ja palaverit toivat todella paljon lisäkuormitusta heidän työhönsä.

”Ja se paperirumba on ihan tosi siis, et nytki ekaluokkalainen, joka tuli mulle. Toinen näist, joka on jo erityinen, ni mä oon tänä vuonna tehny hänestä tota **pedagogisen arvion**, mä oon tehny **pedagogisen selvityksen**, mä oon tehny **oppimissuunnitelman** ja mä oon tehny **HOJKSin**. Siit samast lapsesta. Niin, ni se tuntuu itestä, et sit vaan copy-paste. Et siin niinku, siin tulee se, et **mitä järkee** täs on? Et niinku. Et miksi se sama asia pitää niinku kirjottaa **neljään** eri paperiin siit lapsesta? Ni se on niinku turhauttavaa.” (H5.)

Aiemmasta mallista poikkeavina seikkoina nähtiin se, että nykyisessä mallissa määrittely on selkeämpää (H6). Toisaalta työn määrä on lisääntynyt, kun jokaiselle ensimmäisen luokan oppilaalle on kuntakohtaisessa mallissa määriteltä tehtäväksi oppimissuunnitelma (H5). Myös OAJ on tätä linjausta ihmetellyt kovasti, kun järjestöltä on kysytty neuvoja tilanteeseen. Poikkeavuutena nähtiin myös se, että aiemman mallin aikana luokalla saattoi olla vain muutama tuen tarpeen oppilas (H2). Lisäksi nähtiin, että luokanopettajan täytyy nykyään tehdä myös erityisopettajan töitä:

”Ja sit just se, että kerryttämiseen, et niinku, et eihän nyt ennen tarvinnu luokanopettajan tehdä erityisopettajan hommia, et mä koen, et mä teen tällä hetkellä erityisopettajan hommia luokanopettajan koulutuksella ja palkalla. Ja se turhauttaa todella paljon.” (H2.)

8.4 Kolmiportaisen mallin tuomat hyödyt oppilaille

Näiden pidemmän uran tehneiden ja tuoreiden opettajien osalta eriytettyjen kysymysten jälkeen haastattelussa siirryttiin jälleen kaikille yhteisiin kysymyksiin. Hyödyt oppilaille nähtiin monipuolisina: takuu tukitoimenpiteisiin, oikeusturva, kodin ja koulun paremmat välit, yhteistyö kaikkien kanssa ja se, että asiakirjat seuraavat oppilaan mukana koulua vaihdettaessa. Myös seuraava oppilasta hyödyttävä seikka nostettiin esiin:

”...tää oli sellanen, minkä mä kuulin mun ensimmäisessä työpaikassa, mikä mun mielest oli fiksu selitys sille, että miksi, miten selittää tehostettu tai erityinen tuki vanhemmille oli se, että: jos resurssit vähenee, niin ne ei vähene niiltä oppilailta, joilla on se erityinen tai tehostettu tuki, ni ensimmäisenä.” (H4.)

8.5 Käytännön tukitoimenpiteet ja niiden toteutuminen

Haastatteluissa kysyttiin myös, että mitä käytännön tukitoimenpiteitä luokanopettajat käyttävät tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kanssa, mutta koen, että tukitoimenpiteet eivät tämän tutkimuksen analysoinnin kannalta ole olennaista informaatiota. Tämän tutkimuksen kannalta oleellisena tietona vastauksissa ilmeni, että raja tehostetussa ja erityisessä tuessa käytettävien toimenpiteiden osalta on luokanopettajien näkemysten mukaan hyvin häilyvä. Ongelmia käytännön työhön tuo yleisesti resurssien puute. Yksi haastateltavista (H6) koki asian niin, että porras yleisen ja tehostetun tuen toimenpiteiden välillä on matala. Samoja tukitoimenpiteitä tarjotaan oppilaille jo yleisen tuen tasolla:

”Mun mielest se raja ei niinkään sen yleisen ja tehostetun tuen, ni sehän ei oo niinku niin suuri. Koska siellä lähes kaikki keinot niis kahes portaas on samoja. Et sitten tavallaan, et se tehostettu on vaan se, et on ikään ku myös se vaatimustaso, et sitä **pitää saada**. Et se yleinenhän on viel sitä, et niinku voidaan tarjota.” (H6.)

”(Käytössä on) **ihan samat** (tukitoimenpiteet) **ku tehostettuun tukeen.**”
(H2.)

Tukitoimenpiteiden toteutumisen osalta jokainen luokanopettajista vastasi, että asiakirjoihin kirjatut toimenpiteet on muotoiltu niin, että ne on mahdollista arjessa myös toteuttaa. Yhdessä haastattelussa (H6) tuli ilmi, että asiakirjojen laatimisen jälkeen selvisi, että luokkaan ei saatukaan ohjaajan tukea, koska toisessa luokassa hänelle ilmeni suurempi tarve. Tältä osin lomakkeeseen kirjattua oppimisen tukea ei siis voitu toteuttaa.

8.6 Tavoitteena varhainen tuki ja suunnitelmallisuuden vahvistuminen

Varhaisen tuen toteutuminen aiheutti haastateltavissa hajontaa. Neljä haastatelluista oli sitä mieltä, että varhainen tuki toteutuu ihan hyvin. Yksi haastatelluista (H2) koki, että alkuluokkien liian suuri ryhmäkoko ei anna mahdollisuuksia varhaiseen tukeen. Toinen haastatelluista (H5) taas jäi pohdiskelemaan sitä, että miten varhainen tuki määritellään.

”Ni mun mielest se ois niinku se – varhainen puuttuminen. Et mun mielestä 7-vuotias on jo aika iso. Et jos ne niinku kulkis ne tuen paperit jo sieltä päiväkodista, ni siel on niinku paljon hyviä koettuja keinoja jo lapsen kans toimimiseen. Joita vois sit alkaa eskaris soveltaa lähemmäks koulumaailmaa ja muuta.” (H5.)

”...mä oon jutellu just sen eskarin opettajan kans, ni se on hyvä, et heil on myös samat tuet ja tuen portaat. Sehän on todella hyvä asia, koska sit pystytään jo niinku siel eskaris miettimään, et onko tää lapsi oikeesti valmis niinku koulun puolelle vai tarviik hän jo siin kohtaa.. Siis mitä varhemmin puututaan ja pystytään oppilasta siirtää esimerkiks pienluokkaan, ni sen helpompaahan se on.” (H3.)

”Öö, on toteutunu, koska tuota siis mulle on tullu jo siis niinku esikoulusta nää lapset sillä tehostetun tai erityisen tuen päätöksellä, jollon se on ollu jo hyvin varhasessa vaiheessa tiedossa, et heillä on jotakin koulunkäyntiin liittyviä haasteita.” (H4.)

Suunnitelmallisuuden vahvistumisesta kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä – suunnitelmallisuutta on saatu vahvistettua kolmiportaisen tuen mallin avulla.

”Kun niitä kirjataan niin paljon, siinä on pakko niitä miettiä ja saada se järjestelmälliseksi ja tehokkaaks.” (H1.)

”No ehkä joo. Se täytyy myöntää, et joo. Et kyllä se niinku, et jos noistaki on hirvee duuni koko ajan säätää noitten papereitten kanssa, mut on se tuonu niinkun näkyväks. Ja jotenki kummiski selkiytyny, selkiytyny. Et ne oikeesti ainakaan mulla oo enää jääny sinne vaan hukkuu sinne Wilmaan tai johonki paperiin, vaan oikeesti mä käyn välillä kattoo.” (H2.)

8.7 Tuen portailla siirtymisen käytännön toimivuus

Haastateltavat pohtivat myös sitä, miten portaittainen tuki toimii käytännössä. Neljä haastatelluista näki asian niin, että tehostetun ja erityisen tuen käytännön tukitoimenpiteiden osalta portaiden raja on hyvin pieni. Yksi haastatelluista (H1) näki tuen portaikon enemmänkin lineaarisena jatkumona, jossa tiettyjen tavoitteiden täytyessä täytetään paperit ja jatketaan tehokkaamman tuen parissa. Toinen haastatelluista (H6) taas näki, että yleisen ja tehostetun tuen osalta tarjottavat keinot ovat hyvin samankaltaisia, eivätkä juuri eroa toisistaan.

”No nyt jos kattoo esimerkiks mun luokkaa, jossa on kaks tehostettua ja yks erityinen, ni tällä hetkellä, ni kyl ne kaikki kolme saa ihan samanlaista tukea... Resurssit koulujen välillä eivät (ole) tasa-arvoisia”. (H5.)

”Just sillon ku sen tehostetun tuen täytyy olla kuitenkin ne kaikki ne, mitä on tehty ja ne kaikki on testattu ja mikään ei toimi. Nii, mikä on mahdollista, ja sit jos ne ei toimi, ni sillonhan me siirretään hänet

erityiseen tukeen. Ja sillonhan siis tehostetus taas käytännös on jo ne tuet, mitä voidaan niinku yleisopetukses antaa. Et jos se siirretään erityiseen tukeen, ni ei mikään käytännös muutu. Kylhän se niinku on silleen.” (H3.)

”Mutta että. Ääh. Kun sit taas niin, niin pitkälti se menee siihen, että ne ei saa oikeasti sillä statuksella niinku käytännössä katsoen juuri mitään. Et se on vain paperi, joka on tallessa ja Wilmassa tieto siitä, että sillä lapsella on haasteita.” (H4.)

8.8 Paikalliset resurssit, koulutuksen kehittäminen ja tulevaisuus

Paikallisten resurssien osalta tilanne nähtiin heikkona. Myös saman kunnan sisällä saattoi olla niin, että koulujen kesken resurssit jakautuivat epätasaisesti. Vähäiset resurssit johtavat siihen, että opettajat väsyvät. Lisärahoitukselle ja resursseille olisi tarvetta, varsinkin pienryhmäpaikkojen määrää toivottiin nostettavan.

”Niin, ni niitä pienluokkapaikkoja pitäis olla vaan niinku enemmän tai pitäis olla joka koulul silleen, et se vois olla vaikka silleen enemmän vielä niinku osa-aikasta se erityisopetus.” (H5.)

”Et resurssii on silleen niinku ihan hyvin, mutta, mut jos nyt aattelee koko koulun tuettujen lapsien määrää, ni ei oo hyvä.” (H2.)

”Tarvittais myöskin toinen pienryhmä. Eli niinkun me tarvittais puhdas ykkösten pienryhmä ja puhdas kakkosten pienryhmä, et se ei ois niinku ykkös-kakkosten, et ehdottomasti tarvittais niinku tämmösii konkreettisia toimenpiteitä siihen.” (H4.)

Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että luokanopettajien koulutus ei vastaa siihen tarpeeseen, mitä käytännön arjessa vaaditaan. Koulutusta tulisikin kehittää niin, että enemmän erityisopetukseen liittyviä kursseja kuuluisi opintojen pakolliseen osaan.

”Ei. (**nauraa**) Mä tota, no mä oon siis valmistunu sellaseen aikaan, että mul on erityispedagogiikast tasan yks kirjatentti ja seki oli vapaaehtonen. Et ei meillä puhuttu sellasist ollenkaan, et on hankalia vanhempia tai hankalia lapsia. Tokihan nyt siis uran tässä vaiheessa sitä kokemusta alkaa olee, niinkun jo kaikennäkösistä syndroomista ja kuinka toimia erilaisten.. Mut aina niit tulee vaan uusia ja haastavampia.” (H5.)

”No toki ite, kun on vielä alottelevakin kaiken lisäksi, ni eihän se ammattitaito oo ehtiny vielä kehittyä ja kokemus ja tämmönen, että ainahan se niinku miettii itekin, että, et pystynkö mä nyt siihen.” (H1.)

”Ei, ei, ei. Siis ei se peruskoulutus tavallaan, et eihän se nyt valmista siihen millään. Et siel puhutaan teorias siihen,mut kyl mun mielest niinku pitäis kaikil olla pakollisena erityispedagogiikkaa ehdottomasti.. Et ymmärtäis vähän, mistä.. Ja varsinki niinku nyky maailmas, et ei se.. Se vaan lisääntyy se tarve. Et sitä erkkaa sais olla huomattavasti enemmän kaikkien perusopinnois.” (H6.)

”Et ei siis, sanotaan, et meiän koulutust pitäis kyl kehittää siinä, et meist jokaisella pitäis olla erityisopinnot, erityisopettajan opinnot.” (H3.)

”Ei ole. Ei missään nimessä. Et tota kyllä niinkun suoraan sanottuna kantapään kautta on pitäny todella monet asiat niinkun oppia. Ja vaikeimman kautta tehdä ja, ja ei kyllä ainakaan mua ollu valmisteltu lainkaan siihen, että mitä, mitä tavallaan todellisuus voi olla. Et tota, on kyllä niinku todella haastavia.” (H4.)

Tulevaisuuden näkymistä haastateltavat halusivat uskoa, että tukea kehitetään vielä parempaan suuntaan. Toivottiin, että koulutuksen rahoituksesta ei leikattaisi, pienluokkia tulisi enemmän, luokanopettajille tarjottaisiin tukea työhönsä ja erityisen tuen oppilaille tarjottaisiin radikaalimpia apukeinoja.

”En mä tiiä. Mä nään tän ihan kauheena. Mä vaan nään, et siis, et tulee ihan.. **tauko** Kalliiks vielä yhteiskunnalle hoidella niitä, jälki-.... Mmm. Mä en osaa sanoo sen niinku ton tulevaisuuden suhteen, et mihin se nyt sitte.. Ei ainakaan yhtään huonompaan suuntaan oo varaa mennä.” (H2.)

”No mä toivon, että sitä joskus oikeesti laajasti kysyttäs ja kehitettäs niinku niitten toiveiden mukaan. Se voi liittyä esimerkiks siihen kokonaistyöaikakokeiluun. Koska sit ku aletaan kirjaamaan oikeesti, että kuinka paljon näihin aikaa menee näihin meiän paperitöihin, niin sillä saadaan niinkun näkyväks sitä, et, et kun ittekin on niinku valmis tekemään ihan hirveesti töitä, jos mä tiedän, et se on sen lapsen edun mukaista. Jos se on niinku, jos mä en nää sitä etua, nii sit se tuntuu niinku harmittavalta. Et jos mä teen kirjaamista vaan kirjaamisen takia.” (H5.)

8.9 Muut esille nousseet seikat

Haastateltavilla nousi lisäksi selkeästi esiin kysymysten ulkopuolelta huoli siitä, että miten oppilaat, jotka eivät tarvitsen tukea, pärjäävät, kun opettaja ei ehdi huomioida heitä juuri ollenkaan. Yksi haastateltavista jopa lähetti vielä haastattelun jälkeen sähköpostia, jossa halusi tuoda kyseisen seikan monisanaisesti esiin:

”Se jäi sanomatta, että olen alkanut olla huolissani normaalisti pärjäävistä oppilaistani, jotka meinaavat jäädä tämän tuettujen joukon jalkoihin. Olen huolissani, että jotkut saattavat alisuoriutua, koska open aika menee suurimmaksi osaksi enemmän tukea tarvitsevien kanssa. Itselläni harvoin riittää voimia suunnitella eriyttämistä ylöspäin. Lisäksi joudun ihan työstämään itseäni, jotta annan huomiota ja ohjeita myös pärjääville oppilaille. Paljon on puhuttu erityisen tuen lasten heitteillejätöstä inklusiomallissa. Näin onkin valitettavan usein. Luokassani asia on kuitenkin melkein toisinpäin, koska enemmistöllä on tehostettu tai erityinen tuki, ja aikaa kuluu heihin, ja pärjääjät ns. pärjäävät taustalla. Tällaisen luokan ei pitäisi olla luokanopettajan tai lasten kouluarkea.” (H2.)

Muutkin toivat asiaa esiin turhautuneen oloisina:

”Ja sit ne tavallaan, ne ei tuetut oppilaat, ne jää ihan täysin ulkopuolelle. Et kylhän neki niinku. Neki ansaitsis sitä, et opettaja niinku kattoo, et mitä ne tekee, mut ei sul oo mitään mahist, mahist, et niinku ne tuetut vie sen koko ajan. Mun mielest se on väärin, koska sit niinku. Jos yleisopetuksen koulus ei vaan ole resurssia tai mahdollisuutta tukea, ni sillon pitäis olla helpompi siirtää sit niit oppilaita siihen tukeen, mitä ne oikeesti tarvitsee ja ansaitsee. Et mun mielest tää on tehty ihan liian vaikeeks tää koko systeemi.” (H3.)

”Valitettavasti vaan, nehän kyllä pärjää siel, mut se, et, se et kylhän niinku ne muut oppilaat täytyy miettii, että jos yks oppilas vie niinku opettajan ajasta sen 85% ja yliki. Ni mitäs ne 22 muuta?” (H3.)

”No ehkä mä toisin esille sitä, että tota me aina tosi helposti tässä tota niinku kouluarjessa keskitytään niihin oppilaisiin, joilla on niitä haasteita. Ja jotka on niitä heikkoja. Ja sit pitkälti se ryhmä joutuu usein menemään tavallaan niiden heikkojen niinkun armoilla niin sanotusti, tai ehdoilla. Niin mä toivoisin, et myöskin pystyittäis niitä niinkun oikeesti taitavia ja jopa ihan niinku niit tavallisia niinku oppijoita tukemaan. Et nyt me keskitytään niin paljon siihen, niiden tota heikompien oppilaiden tukemiseen, et meillä niinkun uhkaa jäädä jalkoihin ne semmoset tosi taitavat tai sitten jopa ne ihan tavalliset oppijat.” (H4.)

9 Pohdinta

Tässä kappaleessa vertaillaan saatuja tutkimustuloksia aikaisempien aiheesta tehtyjen tutkimusten sekä muun taustateorian kanssa. Tämän jälkeen pohditaan tutkimuksen uskottavuutta. Myös mahdolliset jatkotutkimusaiheet tuodaan esille. Viimeiseksi on koottu yhteenveto tämän tutkimuksen tuloksista.

9.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tuloksia pohditaan suhteessa siihen, mitä aiemmissa kolmiportaiseen tukeen liittyvissä tutkimuksissa on saatu selville (Luku 5). Tutkimuksessa löytyi paljon samankaltaisuuksia jo aiemmin tutkitun kanssa, mutta osittain myös eroavaisuuksia yksilöiden näkemyksissä. Tutkimuskysymysten kannalta olennaiset pääkohdat käydään seuraavassa läpi ja niitä vertaillaan tutkimuksen taustateoriaan.

Jo kolmiportaisen tuen kehittämisen alkuvaiheen kokemusten perusteella todettiin, että palaverien määrä lisääntyi ja oppilashuoltoryhmän työ saattaa ruuhkautua, kun oppimissuunnitelmia on käsiteltävä paljon (Jahnukainen ym. 2011, 24). Haastatelluista kaikki toivat esille saman seikan – palavereja vanhempien ja erilaisten työryhmien kanssa on todella paljon ja toisinaan tapaamisten määrä turhauttaa. Kodin ja koulun yhteistyötä pidetään kuitenkin tärkeänä. Myös Rinkisen ja Lindbergin (2014, 19) sekä Alatalo-Husseinin (2016, 71) tutkimuksissa nousi esiin, että kodin ja koulun yhteistyö on hyvin tärkeää.

Yhtenä löydöksenä ilmeni, että opettajat kokevat turhauttavana sen, että palavereissa ja pedagogisissa asiakirjoissa käsitellään osaksi päällekkäisiä seikkoja, mutta silti kunta tai kaupunki on saattanut määritellä käytännökseen, että jokainen palaveri tulee pitää erikseen. Tällöin voidaan olla jopa sellaisessa tilanteessa, että jonkun oppilaan vanhempia tavataan kerran kuukaudessa ja sekä opettaja että vanhemmat ovat turhautuneita jatkuvista tapaamisista.

Rinkinen ja Lindberg (2014, 20) esittävät, että lomakkeiden päällekkäisyydet tulisi karsia pois. Myös Kämppi ja Rautiainen (2014, 57–59) tuovat tuloksissaan ilmi, että lomakkeet koetaan toimimattomina ja osittain päällekkäisinä toistensa kanssa. Lomakkeiden parantelun myötä myös päällekkäisiin tapaamisiin ei kuluisi turhaa aikaa.

Luokanopettajat – sekä ennen tuen mallia aloittaneet että tuen mallin käyttöönoton jälkeen aloittaneet – kokivat, että kolmiportaiseen tukeen siirtyminen on tuonut heidän työhönsä lisää kuormittavuutta. Runsaaslukuisten palaverien lisäksi lomakkeiden täyttäminen vie paljon aikaa ja eri kuntien erilaiset sisäiset ratkaisut saattavat vaikeuttaa työskentelyä. Dokumentointi on koettu myös aiemmissa selvityksissä runsaasti aikaa vieväksi prosessiksi. Toisaalta sen on myös koettu lisäävän oppilaiden oikeusturvaa. OAJ (2017, 26–27) on kirjannut toimenpide-ehdotuksiinsa, että opettajien tulisi saada uusien pedagogisten asiakirjojen laadinnasta rahallinen korvaus.

Kuntien sisäisissä käytännöissä on aiemmissa tutkimuksissa ollut nähtävissä suuria eroja kolmiportaisen tuen toteuttamisessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 3). Tässä tutkimuksessa yhden haastateltavan vastauksessa tuli esiin se, että tuen lomakkeita ei voi täyttää sähköisesti esimerkiksi Wilman kautta, vaan lomake täytetään ja toimitetaan apulaisrehtorin arkistoihin. Tämän jälkeen lomake on tietosuojan vuoksi poistettava omista tiedostoista ja, jos siihen halutaan vielä palata seuraavaa lomaketta valmisteltaessa, on se haettava apulaisrehtorin arkistoista. Rinkinen ja Lindberg (2014, 20) toivatkin esille, että suurin alue, jolla kehittämistä kaivataan, on paikallinen toimintakulttuuri, jonka sisällä tapahtuvat muutokset ovat usein hyvin hidas prosessi.

Luokanopettajat olivat sitä mieltä, että kolmiportaisen tuen malli ei käytännön tasolla vielä aivan vastaa sille asetettuihin tavoitteisiin. Kolmiportaisen tuen mallia tulisi kehittää joko niin, että opettajat saisivat käyttöönsä lisäresursseja, jos luokassa on paljon tehostetun ja erityisen tuen oppilaita. Resurssien puutteellisuus nähtiin ongelmana myös OAJ:n selvityksissä (2013, 11–15; 2017, 10) sekä Rinkisen ja Lindbergin (2014, 20) selvityksessä. Myös Kämppi ja

Rautiainen (2014, 57–62) tuovat esiin, että resurssit koetaan toisinaan puutteellisiksi. Yksi tämän tutkimuksen haastatelluista toi myös esiin sen, että ainoa keino siihen, että opettajat jaksavat tätä työtaakkaa on se, että tuen oppilaiden määrä näkyy palkassa.

Varhaisen puuttumisen tärkeys nousi esille haastateltujen vastauksissa. Esimerkiksi Pitkänen (2015, 105–106) esittää tutkimustulostensa pohjalta, että varhaista tukemista tulisi vielä vahvistaa. Tämän tutkimuksen osalta kuitenkin neljä kuudesta haastatellusta koki, että varhainen puuttuminen toteutuu hyvin kolmiportaisen tuen mallin puitteissa.

Suomalaiseen kolmiportaisen tuen malliin voisi ottaa mukaan käytännön tasolla toimiviksi havaittuja seikkoja muiden maiden tukijärjestelmistä. Esimerkiksi Peltomaan (2014, 39–43) suomalaisen alkuopetuksen käytössä tutkima Yhdysvalloissa kehitetty Response To Intervention -malli on koettu toimivaksi oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyssä. RTI-mallin avulla tehty lukivalmiuksien kartoitus näytti ennustavan tulevat lukivaikeudet hyvin. RTI-malli perustuu siihen, että tuki tarjotaan oppilaalle jo siinä vaiheessa, kun riski hankaluuksiin tunnistetaan – siirtoa tuen seuraavalle portaalle ei tarvitse odotella. Kolmiportaisen tuen mallin tavoin myös RTI-mallissa tuki kasvaa portaittain, joskin RTI-malli pitää sisällään myös elementtejä, jotka mahdollistavat oppimisvaikeuksien diagnosoinnin. Myös Kämppi ja Rautiainen (2014, 57–62) esittävät tutkimuksensa tuloksissa, että systemaattinen arviointi (kuten RTI-mallissa) voisi auttaa tukea tarvitsevien lasten tunnistamisessa.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että kolmiportaisen tuen taustateoriaa ja suunnitelmallisuutta pidetään hyvinä asioina, mutta käytännön resurssit eivät vielä ainakaan mahdollista yleisopetuksessa sitä, että kaikki oppilaat saisivat tarvitsemansa tuen. Tässä tutkimuksessa erityisesti osa-aikaisen erityisopetuksen resurssit koettiin puutteellisiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 17) ja Opetusalan ammattijärjestön (2017, 13) selvitysten tavoin. Lomakkeiden täyttäminen ja palaverit vievät runsaasti aikaa, mutta tuovat oppilaille oikeusturvaa sekä kodin ja koulun väliselle yhteistyölle vahvuutta.

Luokanopettajankoulutusta tulisi kehittää niin, että opintoihin kuuluisi enemmän kursseja erityisopetuksesta ja käytännön keinoista, joita erityisopetuksessa voidaan käyttää. Koulutuksen kehittämisen tärkeys on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 106–107) kehitysehdotuksissa esiin nousee, että opettajien koulutusta tulisi kehittää niin, että kolmiportaisen tuen käytännöt voitaisiin opetella jo peruskoulutuksen yhteydessä. Pitkänen (2015, 105–106) ehdottaa kehitystoimenpiteeksi, että opettajille tulee tarjota riittävästi täydennyskoulutusta. Myös riittävä määrä päteviä opettajia on oltava saatavilla, jotta tukea voidaan antaa oppilaiden tarpeiden mukaisesti.

9.2 Tutkimuksen uskottavuus

Muutamii aiempiin tutkimuksiin ja selvityksiin tutustuttuani koin, että spesifisti luokanopettajien, käytännön toimijoiden, osalta kolmiportaisen tuen käytännön toimivuus yleisopetuksen luokissa kaipaa vielä lisäselvittelyä. Jotta kaikkien tuen portaiden oppilaiden parissa toimivien luokanopettajien työnkuvaa voitaisiin kehittää, täytyy heidän näkemyksensä kolmiportaisen tuen käytännön toimivuudesta tulla kuulluksi.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena melko pienimuotoisesti, joten tuloksia ei voi yleistää koskemaan suurta joukkoa. Haastateltavia tutkimukseen saatiin mukaan kuusi henkilöä ja kaikki kokivat, että haluavat osallistua tutkimukseen siitä syystä, että näkevät, että juuri heillä on aiheen kannalta annettavaa. Kaikki kuusi haastateltavaa ovat alansa asiantuntijoita ja heiltä saatu käytännön tieto oli juuri sellaista, mitä tämän tutkimuksen näkökulmasta kaivattiin. Tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että haastattelut on suoritettu yhden tutkijan voimin (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 152–157). Myös muu tutkimusprosessi on suoritettu yhden tutkijan voimin, joten aineistoa on kokonaisuudessaan käsitelty vain yksi henkilö.

Haastattelut tallennettiin haastattelun aikana kahdella eri laitteella Skype-haastattelujen osalta. Sekä Skypen tallennustoiminto että tutkijan puhelin nauhoittivat Skype-puhelut, jotta jompikumpi teknisistä ratkaisuista varmasti onnistuisi. Kasvokkain toteutetut haastattelut (H3 & H6) nauhoitettiin vain tutkijan puhelimella, mutta nauhoituksen tallentuminen tarkistettiin haastattelun päätteeksi ja kasvokkain toteutetut haastattelut myös litteroitiin sanatarkasti heti haastattelujen jälkeen. Ulkopuolisten ei ole missään vaiheessa ollut mahdollista päästä käsiksi tutkimusaineistoon, koska sekä tutkijan puhelimessa että tietokoneessa käyttö on mahdollista vain salasanan tai sormenjälkitunnisteen avulla.

Tutkimusmenetelmän valinta oli onnistunut, koska haastattelun avulla saatiin kerättyä hyvin aiheeseen liittyviä käytännön toimijoiden – luokanopettajien – näkemyksiä siitä, miten kolmiportaisen tuen malli toimii yleisopetuksessa. Haastattelukysymysten operationalisointi eli kysymysten sanallistaminen (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 88) onnistui hyvin (Liite 1) ja kysymysten avulla saatiin tuotettua sellaista tietoa, joka vastasi tutkimuskysymyksiin.

Kysymysten laajuudesta johtuen ihan kaikkea haastatteluista saatua tietoa ei ollut mahdollista analysoida tämän tutkimuksen tuloksiin mukaan. Esimerkiksi käytössä olleista eriyttämiskeinoista olisi saanut vielä paljon lisää irti ja tämän saman aineiston avulla olisi mahdollista analysoida sitäkin, että millaisia keinoja yleisopetuksessa on mahdollista käyttää annettujen resurssien puitteissa.

Jo kuuden haastateltavan tutkimusaineisto vaikutti tuovan aineistolle kylläntymisen eli saturaation. Viimeisimmät haastattelut eivät tuoneet enää tutkimuskysymysten kannalta olennaista uutta tietoa. Aineisto siis tuli jo tällä joukolla kylläiseksi ja alkoi toistaa itseään. (Eskola & Suoranta 1998, 62–63.) Runsaasti suurempi otoskoko voinut tuoda vielä lisää näkökulmia aiheeseen. Myöskin miesopettajien näkökulma olisi ollut mielenkiintoista saada mukaan, mutta kaikki haastatteluun osallistuneet olivat tämän tutkimuksen osalta naisia.

Lainauksiksi valitut haastattelukatkelmat ovat tutkijan henkilökohtaisten mielipiteiden mukaan valittuja ja tarkoituksena niillä on se, että lukija saa helpommin kokonaiskäsityksen siitä, miten haastateltavat ovat aihetta vastauksissaan käsitelleet. Tämän subjektiivisen näkemyksen vuoksi saattaa kuitenkin olla, että toinen tutkija olisi nostanut eri seikkoja esille tutkimuksen kannalta oleellisena informaationa.

9.3 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimuksena aiheeseen liittyen kannattaisi tutkia opettajien jaksamista. Työn kuormittavuus saattaa olla luokanopettajille pian liian iso taakka kannettavaksi, kun erityisoppilaiden määrä kasvaa ja heidät pyritään mahdollisimman pitkälti integroimaan mukaan yleisopetuksen luokkiin. Lisäksi laajempi tutkimus, jossa tutkimusjoukko valittaisiin satunnaisotannan keinoin voisi tuoda tutkimukselle lisäarvoa ja mahdollisuuden yleistää tutkimustulokset koskemaan koko Suomen opettajistoa.

Myös vertailu luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden suhtautumisesta tukea tarvitseviin oppilaisiin olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe. Sitäkin voisi tutkia, että miten opettajankoulutusta kehitettäisiin niin, että luokanopettajilla olisi enemmän valmiuksia siihen, että he tulevat työskentelemään hyvin todennäköisesti myös tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kanssa. Voisiko luokanopettajien koulutukseen esimerkiksi sisällyttää kaikille pakollisen erityisopetuksen sivuaineen?

9.4 Yhteenveto

Tämän tutkimuksen kannalta yksi keskeisistä tuloksista on se, että inklusiivisissa luokissa luokanopettajat ovat väsyneitä ja turhautuneita kolmiportaisen tuen käytännön toteuttamiseen. Muutosta käytäntöihin tarvitaan lisäresurssien muodossa sekä tuen asiakirjojen ja kuntien erilaisten käytäntöjen selkeyttämisessä. Toinen tärkeä seikka on se, että luokanopettajien koulutusta tulee kehittää niin, että jokainen valmistuva luokanopettaja saa paremmat valmiudet toimia tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa.

Lähteet

Alatalo-Hussein, T. 2015. Oppilas joustavien tukitoimien keskiössä - Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja tukitoimien muotoutuminen oppilaan opintopolun aikana. Pro Gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus: Helsinki.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to response to intervention. What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41 (1), 93–99.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Lynn, S. & Compton, D. L. 2012. Smart RTI. A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children* 78 (3), 263–279.

Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Vaughn, S. 2008. *Response to intervention: A framework for reading educators*. Newark, DE: International Reading Association.

Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G. & Hemmeter, M. L. 2010. Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children* 23 (1), 3–13.

Gerzel-Short, L., Wilkins, E. A. 2009. Response to intervention. Helping all students learn. *Kappa Delta Phi Record* 45 (3), 106–110.

Gresham, F. M. 2007. Evolution of the response-to-intervention concept. Empirical foundations and recent developments. Teoksessa: S. R. Jimerson & M. K. Burns (toim.) *Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York: Springer, 10–24.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hongisto, S. 2017. ”Tasapainoilua tukiportailla.” Opettaja 5.5.2017, 14–17.

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

Jackson, S., Pretti-Fontczak, K., Harjusola-Webb, S., Grisham-Brown, J. & Romani, J. M. 2009. Response to intervention. Implications for early childhood professionals. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 40 (4), 424–434.

Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Kasvatusalan tutkimuksia* 67. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. 2012. Tampere: Vastapaino.

Kivirauma, J. 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. ja Vehmas, S. (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–45.

Kratochwill, T. R., Clements, M. A. & Kalymon, K. M. 2007. Response to intervention. Conceptual and methodological issues in implementation. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns (toim.) *Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York: Springer, 25–52.

Kämppi, T. & Rautiainen, S. 2014. Kolmiportainen tukimalli esiopettajien arvioimana – haastattelututkimus. Pro Gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Lintuvuori, M., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 2017. Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatus ja aika 11 (4) 2017, 4–21.

Metsämuuronen, M. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Vaajakoski: Gummerus.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis – An expanded sourcebook. Sage: California.

Mitchell, D. 2014. What really works in special and inclusive education? Using evidence-based teaching strategies. 2. painos. Abington: Routledge.

Nasen. 2014. SEN Support and the Graduated Approach - A quick guide to ensuring that every child or young person gets the support they require to meet their needs. Viitattu: 22.4.2019. Saatavilla:
<http://www.nasen.org.uk/resources/resources.sen-support-and-the-graduated-approach-inclusive-practice.html>

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35-62.

Opetusalan ammattijärjestö. 2017. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? Viitattu 22.4.2019. Saatavilla:
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_final_sivuittain.pdf

Opetusalan ammattijärjestö. 2013. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö.

Opetushallitus. 2011. Kolmiportainen tuki. Viitattu 22.4.2019. Saatavilla:
http://www.peda.net/veraja/ophs/perusopetus/oppimisen_tuki/kolmiportainen

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 22.4.2019. Saatavilla:
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>

Peltomaa, K. 2014. ”Opinkohan mä lukemaan?” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42887/978-951-39-5586-1_vaitos08022014.pdf?sequence=1

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus: Helsinki. Perusopetuslaki. Finlex - Suomen ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu: 19.4.2019. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>

Pitkänen, M. 2015. Opettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. Pro Gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto.

Poulter, D. & Timpson, E. 2015. Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years – Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities. Viitattu: 22.4.2019. Saatavilla:
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND Code of Practice January 2015.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf)

Pulkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 25 (3), 52–63.

Rinkinen, A. & Lindberg, M. 2014. Tuen portaililla – Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/155776_Tuen_portaililla.pdf Viitattu: 18.4.2019.

Ruusuvuori, J. 2011. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino: Tampere, 424-431.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus (verkkojulkaisu). ISSN=1799-1595. 2017. Helsinki: Tilastokeskus (viitattu: 19.4.2019). Saatavilla: http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html

UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Espanja. 7.–10.6.1994. Saatavilla: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Viitattu: 20.4.2019.

VanDerHeyden, A., Witt, J. C. & Gilbertson, D. 2007. A multi-year evaluation of the effects of a Response to Intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45, 225–256.

Willms, J.D. 2018. Learning divides: Using Data to Inform Educational Policy. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Liitteet

LIITE 1. Haastattelukysymykset

Alustus

Seuraavat haastattelukysymykset liittyvät kolmiportaisen tuen malliin ja pyrin selvittämään kysymyksillä mallin hyviä puolia ja heikkouksia. Lisäksi selvitän keinoja, joilla kolmiportaisen tuen mallia voisi vielä parantaa.

Taustatiedot

1. Minä vuonna aloitit opettajan urasi?
2. Kuinka monta oppilasta on luokallasi tällä hetkellä?
 - Kuinka moni heistä on tehostetun tuen piirissä?
 - Kuinka moni taas erityisen tuen piirissä?
3. Onko luokallasi käytössä lisäksesi erityisopettaja, ohjaaja tai jokin muu lisäresurssi?
 - Jos on, kuinka paljon resursseja heiltä on mahdollista saada viikkotasolla? Onko tämä riittävästi?
 - Jos ei, koetko, että kaipaisit lisäresursseja opetukseen?
4. Koetko, että sinulla on työpäiväsi aikana mahdollisuus huomioida jokaista oppilasta heidän tarpeidensa mukaan?
5. Millä keinoin tämä voisi helpottua?

Kolmiportainen tuki

6. Miten määrittelisit kolmiportaisen tuen (mallin) omin sanoin?
7. Miksi kyseinen malli mielestäsi otettiin käyttöön?

JO ENNEN TUEN MALLIA OPETTAJINA TYÖSKENNELLEET

8. Minkälaisia ajatuksia sinussa herätti kolmiportaisen tuen käyttöönotto? Miksi?
- Vahvuudet?
 - Kehitettävät alueet?
9. Onko kolmiportaisen tuen käyttöönotto tuonut työhön lisää kuormittavuutta?
- Miten poikkeaa aiemmasta mallista?

TUEN MALLIN KÄYTTÖÖNOTON JÄLKEEN OPETUSTYÖN ALOITTANEET

8. Koetko kolmiportaisen tuen mallin toimivana ratkaisuna? Miksi/ miksi ei?
- Vahvuudet?
 - Kehitettävät alueet?
9. Liittykö kolmiportaisen tuen malliin seikkoja, jotka koet tuovat lisää kuormittavuutta työhösi?
- Jos kyllä, niin miten tätä voitaisiin kehittää vähemmän kuormittavaan suuntaan?
 - Oletko kokenut kolmiportaiseen tukeen liittyvät asiakirjojen täyttämisen erityisen työllistäviksi?

KAIKKI

10. Miten koet oppilaiden hyötyvän kolmiportaisen tuen mallista?
11. Minkälaisia tukitoimenpiteitä on tarjolla tehostetun tuen oppilaille?
- Toteutuvatko pedagogiseen arvioon kirjatut toimenpiteet tehostetun tuen oppilaiden kohdalla?
 - Mikä edesauttaa / estää toimenpiteiden käytännön toteutuksen?
12. Minkälaisia tukitoimenpiteitä on tarjolla erityisen tuen oppilaille?
- Toteutuvatko pedagogiseen selvitykseen kirjatut toimenpiteet erityisen tuen oppilaiden kohdalla?
 - Mikä edesauttaa / estää toimenpiteiden käytännön toteutumisen?
13. Uudistuksella tavoiteltiin sitä, että oppilas saisi varhaista tukea oppimiseen ja kasvuun. Onko tämä mielestäsi toteutunut?

14. Yksi tavoitteista oli saada tuesta suunnitelmallisempaa ja ottaa olemassa olevat tukimuodot tehokkaasti käyttöön. Ollaanko suunnitelmallisuutta onnistuttu vahvistamaan?

15. Kolmiportainen tuki on tarkoitettu vahvistuvaksi asteittain. Miten kolmiportaisuus toimii käytännössä?

16. Millaiseksi arvioit paikallisten resurssien riittävyyden?

17. Onko mielestäsi luokanopettajalla tarpeeksi laaja koulutus siihen, että hän pystyy opettamaan luokkaa, jossa on mukana kaikkien tuen portaiden oppilaita?

18. Millaisena näet kolmiportaisen tuen tulevaisuuden?

Mitä tuessa tullaan vielä kehittämään?

19. Onko sinulla vielä jokin seikka, jonka haluaisit kolmiportaisesta tuesta tuoda esille tai mitä mielestäsi olennaista jäi ehkä kysymättä?

(Kysymykset on luotu osittain Rinkisen ja Lindbergin (2014, 13) ja Alatalo-Husseinin (2016, 94) kysymysrunkojen pohjalta.)

LIITE 2. Haastattelusuostumus

SUOSTUMUS PRO GRADU-TUTKIELMAAN OSALLISTUMISESTA

Suostun siihen, että Anni-Maria Virtanen (Turun Yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö) haastattelee minua kolmiportaiseen tukeen liittyvistä seikoista.

Annan luvan siihen, että Virtanen äänittää haastattelun ja käyttää sitä Pro Gradu –tutkimuksensa aineistona.

Aineistoa säilytetään ja käsitellään tutkimuseettisesti sopivalla tavalla ja tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti.

Tutkimusraportissa ei tule esille yksittäisen haastateltavan henkilöllisyys, eikä koulu tai kunta, jossa hän työskentelee.

Jos tutkimusta analysoidessa tutkija Virtanen haluaa kysyä tarkentavia kysymyksiä liittyen sanomisiini, voi hän ottaa minuun yhteyttä.

Kyllä __ Ei __

Paikka ja aika

Allekirjoitus

LIITE 3. Haastattelujen pelkistäminen

RESURSSIEN RIITTÄVYYS: Ei (H6), Ei (painokkaasti) (H2), ei (H1), Ei millään tavalla riittävä (H3), Ei suinkaan (H4), ei (H5),

MAHDOLLISUUS HUOMIOIDA OPPILAITA PÄIVITTÄIN HEIDÄN

TARPEIDENSA MUKAAN?: Riippuu päivästä (H6), Ei (painokkaasti) (H2), ei (H1), ei → yhdelle oppilaalle lähes kaikki resurssit (H3), ei ole mahdollista (H4), ei (H5)

MITEN HELPOTTUISI? Lisäresurssi (H6), lisääkuinen (H2), aikuisresurssi (H1), kiintiö tuen oppilaille → avustaja luokkaan (H3), aikuisresurssi, pienryhmäpaikat (H4), pienryhmäpaikat, osa-aikainen erityisopetus (H5)

KOLMIPORTAINEN TUKI? Oppilaiden osaamistason / avun tarpeen määrittelyä (H6), tehdään paperit → tehostetun / erityisen tuen käytännön toimenpiteet eivät juuri eroa (H2), kolmeporrasta, vaatimustason mukaan siirrot ylöspäin (H1), yleinen tuki: pärjäävät ilman opettajaa, tehostettu tuki: tietyt asiat vaativat opettajan tukea, erityinen tuki: eivät pärjää ilman aikuista (H3), nosto yleiseen tukeen on oma portaansa, erityisessä tuessa haasteet moninaisia (H4), malli, jolla määritellään oppilaiden tuen tarvetta (H5)

MIKSI KÄYTTÖÖN? En oo ihan varma, resurssien jakamista helpottavaksi? (H6), strukturoitu tapa tiedon siirtämiseen -> kulkee lapsen mukana (H5), oppilaille "korvamerkintä" (H4), en tiedä, en oo ajateltu, mitä aikasemmin oli (H3), varmaan taustalla kaunis ajatus, mutta säästösyöt (H2), ei vertailukohtaa, tuki kuuluu kaikille: selkeä struktuuri + portaat (H1)

TUEN JÄLKEEN ALOITTANEET: Toimivuus?: osittain (H1), toisaalta toimii, toisaalta ei: tehostetun ja erityisen tuen raja on häilyvä (H2), toimii joidenkin oppilaiden kohdalla (H4)

Hyvät puolet: selkeä (H1), selkeä kaavio, jonka mukaan edetä (H3), eri tuen portaat, mahdollisuus mennä myös alaspäin

Kehitettävät alueet: paperien täyttäminen, palaverien määrä, oppilaiden nostot ylemmille tukiportaille eivät tuota toivottuja lisäresursseja (H1), erityisen tuen oppilaille ei tarjolla juuri muita resursseja kuin tehostetussa tuessa on käytössä -> pienluokkapaikkoja ei juurikaan ole (H3), ei mahdollista riittävään tukeen erityisen tuen oppilaille, toimenpiteet tehostetuille ja erityisille selkeänä listana, valtakunnallinen yhteneväisyys (H4)

Lisäkuormittavuutta tuovat seikat: lomakkeet, kirjaaminen (H1), lomakkeet, oppituntien suunnittelu, jotta struktuuri säilyy (H3), asiakirjat, HOJKS-palaverit 2 x /vuosi, tapaamiset (H4)

Kehittäminen vähemmän kuormittavaksi?: selkeämpi lomake, luottaminen opettajan ammattitaitoon (kirjaukset ei niin tarkkoja) (H1), aikuisresurssi, luokkakoko pienemmäksi (H3), palkka (H4)

TUKEA ENNEN ALOITTANEET: Mitä ajatuksia käyttöönotto herätti? Epäilyksiä (H2), sekava, ei kokemusta vielä, epäselvyys siitä, että kenen vastuulla on mikäkin seikka (H5), ei erityisiä ajatuksia, myöhemmin: missähän vaiheessa mikäkin paperi täytetään? (H6)

Vahvuudet: oppilaat oppivat hyväksymään erilaisuutta, lähikoulumahdollisuus (H2), tiedon siirtyminen, joustavuus, selkeät raamit (H5), tasapuolisuus, selkeä määritelmä tuen tasolle mahdollista kertoa myös kodille (H6)

Heikkoudet: paperishow (H2), tapaamisten paljous, uusi siirto tehostettuun tukeen (+paperit), kun eskarista ekalle, paperirumba (H5), tuen tasojen käytännön tason merkitys selkeämmäksi, lisäresurssi sen mukaan, miten tuen tarpeita ilmenee (H6)

Lisäkuormittavuus? Kyllä, todella paljon: paperit, palaverit, eriyttäminen (3-4 tason kokeet ym.) (H2), kyllä paljon: kaikille ykkösille oppimissuunnitelman päivitykset samaan aikaan (H5), kyllä: paperityöt, palaverit -> tehostaminen, päällekkäisyydet (H6)

Poikkeavuus aiempaan malliin?: selkeämpi määrittely (H6), työmäärä lisääntynyt -> jokaiselle oppimissuunnitelma (OAJ ihmeteltyt kunnan linjausta) (H5), vain muutama tuen tarpeen oppilas (H2)

KAIKKI: HYÖTY OPPILAILLE?: takuu tiettyihin tukitoimenpiteisiin, oikeusturva (H6), välit kotiin tiivistyvät, myös hyvät puolet oppilaista kirjattu asiakirjoihin (H5), oppii toimimaan kaikkien kanssa yhteistyössä (H2), oppilaat itse eivät ymmärrä, mistä on kyse (H3), opettajan vaihdos -> asiakirjat seuraavat, oppilaan oikeusturva, kun asiat kirjataan (H1), "korvamerkki" (H4) ->

TUTEUTUUKO VARHAINEN TUKI?: Ei -> liian iso ryhmäkoko alkuluokilla (H2), toteutuu ok, ei vertailukohtaa aiempaan -> vähäiset resurssit heikentävät (H1), kyllä, yhteistyö eskarin kanssa (H3), kyllä -> tulleet eskarista tuen oppilaina (H4), Joo, mutta alkuluokkatoiminta heikentää (H6), miten varhainen tuki määritellään? (H5)

"Et ajatellaan se, et meil on 0-2 yhteistyötä, niin ikään ku, et heil on aikaa kasvaa ja tehdä, ni must tuntuu, et se voi olla jopa niin päin, et me ei tarpeeksi aikasin niinkun puututa. Mut se on taas niinkun kunnan linjaus. Ku siinä aatellaan, et voi jäädä tarvittaes vaikka kertaamaan tai muuta, tai on aikaa oppia. Nii siin on must menny ehkä asiat vähän sekasin, et se, et on sitä yhteistyötä, ni ei tarkota sitä, että niihin asioihin niinkun ei pitäisi tarttua kiinni, jos sielt sit saattaaki olla, et se tuleeki sit sieltä kakkoselt kolmoselle siirtyes tuleeki sit, et huppista. Et nyt ei ehkä osatakaan ihan kaikkea, nii sit se tuen tarve tietyis ikävaiheis kasvaa aika paljon." (H6.)

TOTEUTUUKO SUUNNITELMALLISUUDEN VAHVISTUMINEN?: Ok, ei resursseja toteuttaa (H6), ok, selkeästi jäsennelty struktuuri (H1), ok, selkeä ja tehokas (H3) kyllä -> suunnitelman voi tarkistaa Wilmasta (H2), kyllä (H4), kyllä, tarkat toimintatavat (H5)

"No varmaan just se, että kun ne on kirjattu. Ne suunnitelmat. Niin opettajan ja vanhemman on hirveen helppo niihin palata. Ja myös sitte niinku vanhemman on helppo tavallaan vaatia niit tukitoimia ja opettajan on helppo sieltä katsoo, et aivan, nää oli nyt nää mitä oltiin sovittu. Jos nyt sattuu unohtamaan. En tiedä voiko näin käydä, koska kyl ne on niinku niin siin arjes läsnä ne haasteet, että. Niihin on pakko niinku vastata." (H4.)

”Varmasti siis joo, koska nyt se on niinku, niinku on puhuttu tai siis olen sanonut, et sitä, kun niitä kirjataan ja on tarkat niinkun toimintatavat ja vuosikellot, kuinka asioissa edetään, niin on varmasti suunnitelmallisempaa. Ja se, että, et et erityiseen tukeen siirtyessä niinkun pitää osoittaa, et on kokeiltu jo vaikka mitä. Et meil on ihan valmiita lomakkeita, johon voi merkata, että monenmoisia listoja, mitä voi kokeilla, ni sit pitää pystyy sillä osottamaan. On jo seisty päällä ja siltikään ei vaan pystytä. **Naurahtaa** Pystytä lasta tukemaan.” (H5.)

KÄYTÄNNÖN PORTAITAINEN TOIMIVUUS?: raja yleisen ja tehostetun välillä pieni (H6), raja tehostetun ja erityisen tuen välillä pieni, kuntien erilaiset määrittelyt tuen portaiden oppilaille (H2), lineaarinen jatkumo -> tietyt tavoitteet täyttyvät -> paperi (H1), ok, portaitten välillä raja pieni (H3), toimii hyvin -> erityisen tuen oppilaille liian vähän tukea (H4), tehostetun ja erityisen raja häilyvä (H5)

PAIKALLISET RESURSSIT?: Määrä ok, sisäiset ryhmittelyt heikentävät (H6), ei tarpeeksi -> opettajien väsymys, raha auttaisi (H2), paperilla varmaan näyttävät hyvältä -> lisäresursseille käytännössä tarvetta (H1), heikot (H4), epätasa-arvoisia koulujen välillä (H5)

KOULUTUS OK?: Ei riittävä (H6), ei riittävä (H2), ei riittävä -> varsinkin kun kokemus vähäistä (H1), ei riittävä -> kokemus tuonut selkeyttä (H3), ei riittävä -> opit kantapäähän kautta (H4), ei riittävä (H5)

TULEVAISUUS?: enemmän tuen lapsia, päättäjille toivottavasti ajatus, että koulutuksesta ei voida leikata (H6), pienluokkia toivottavasti enemmän (H3), uudistuu -> luokanopettajalle tukea, erityisen tuen oppilaille radikaalimpia apukeinoja (H4), laaja kehittämistyö toiveiden mukaan (H5)

”Et muista kehua siitä hyvästä ja muista, että tää on ihana lapsi näinkin. Mutta, mutta onneks niitä päiviä on vähän, mutta välillä, välillä on. Opettajan työ on rankkaa, ku se menee ihon alle. Ja sit jos vielä tulee huoltajat sitte sättimään siitäki, mitkä ku oot parhaas tehny, ni. Niin se on ikävä.” (H5.)

LIITE 4. Haastatteluaineiston teemoittelu tutkimuskysymysten mukaan

| | Uudet opettajat | Jo ennen kolmiportaisen tuen mallia työskennelleet opettajat | | | | | |
|----------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| Hyvät puolet | selkeys | oppilaat oppivat hyväksymään erilaisuutta | | | | | |
| | portaita voi mennä myös alas | lähikoulumahdollisuus | | | | | |
| | | tiedon siirtyminen | | | | | |
| | | joustavuus | | | | | |
| | | selkeys | | | | | |
| | | tasapuolisuus | | | | | |
| Huonot puolet | paperien täyttämiseen käytettävä aika | paperien täyttämiseen käytettävä aika | | | | | |
| | resurssien puute | resurssien puute | | | | | |
| | palaverien määrä | palaverien määrä | | | | | |
| | | lisäresursseja pitäisi saada tuen tarpeen ilmenemisen mukaan | | | | | |
| Kehitettävää | paperien täyttämiseen käytettävä aika | paperien täyttämiseen käytettävä aika | | | | | |
| | palaverien määrä | palaverien määrä | | | | | |
| | resurssien puute | eriyttäminen kuormittaa | | | | | |
| | lomakkeille selkeyttä | valtakunnallinen yhteneväisyys | | | | | |
| | luokkakoot pienemmiksi | | | | | | |
| | riittävä tuki erityistä tukea tarvitseville ei mahdollista | | | | | | |
| | valtakunnallinen yhteneväisyys | | | | | | |
| | lista tehostetun tuen oppilaan tukikeinoista | | | | | | |
| | lista erityisen tuen oppilaan tukikeinoista | | | | | | |