

***”Kyl se tukimalli selkeesti auttaa, mut
käytännössähän se on ihan pelkästään
resurssikysymys.”***

Opettajien näkemyksiä Oppimisen ja koulunkäynnin tuen yhteyksistä oppilaiden
kouluhuvinvointiin ja oppimistuloksiin.

Turun yliopisto
Kasvatustiede, opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma

Laatija:
Amanda Uvanto

Ohjaaja:
Professori Niina Junttila

11.5.2022
Turku

UVANTO, AMANDA: ”Kyl se tukimalli selkeesti auttaa, mut käytännössähän se on ihan pelkästään resurssikysymys.” Opettajien näkemyksiä Oppimisen ja koulunkäynnin tuen yhteyksistä oppilaiden kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin.

Pro gradu -tutkielma, 68 s., 2 liites.

Kasvatustiede

Toukokuu 2022

Tässä tutkielmassa selvitetään opettajien näkemyksiä Oppimisen ja koulunkäynnin tuen eli niin sanotun kolmiportaisen tuen mallin yhteydestä oppilaiden kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin. Aiemmin on todettu, että kolmiportaisen tuen malli on opettajille usein työläs ja kuormittava. Lisäksi on todettu, että opettajien hyvinvointi heijastuu oppilaiden hyvinvointiin. Tässä tutkielmassa haluttiin selvittää, onko kolmiportaisen tuen malli oppilaan edun mukainen siitä huolimatta, että se voi opettajan näkökulmasta olla kuormittava.

Tutkimuskysymysten avulla selvitettiin, miten kolmiportaisen tuen malli on opettajan näkökulmasta yhteydessä oppilaan kouluhyvinvointiin. Kouluhyvinvointi jaettiin tässä tutkielmassa kolmeen osaan (koulun olosuhteet ja resurssit, oppilaan sosiaaliset suhteet sekä oppilaan itsensä toteuttaminen ja henkilökohtainen kehittyminen) aiempien tutkimusten ja teorioiden pohjalta. Lisäksi selvitettiin, miten kolmiportaisen tuen malli on opettajan näkökulmasta yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin ja koulunkäynnin kokonaiskuvaan. Lopuksi tarkasteltiin opettajaryhmien välisiä näkemyseroja sekä muita haastattelussa esille tulleita asioita.

Tutkielmaan osallistui yhteensä 13 opettajaa, joihin lukeutui luokanopettajia (n=3), aineenopettajia (n=3), laaja-alaisia erityisopettajia (n=3) ja erityisluokanopettajia (n=4). Kaikki osallistujat vastasivat puolistrukturoidun teemahaastattelun kysymyksiin, jonka jälkeen haastattelut litteroitiin. Aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja teemoittelua hyödyntäen.

Opettajien näkemysten perusteella kolmiportaisen tuen malli pääosin parantaa oppilaiden kouluhyvinvointia ja oppimistuloksia. Voidaan olettaa, että teoriassa tukimalli on siis onnistunut ja oppilaan tilannetta edistävä. Tulosten mukaan resurssipula kuitenkin heikentää tukimallin ja sen sisältämien tukitoimien vaikuttavuutta. Siksi tukimallin toteuttamiseen olisikin tärkeää saada tarvittavat resurssit, jotta kouluissa pystytään tarjoamaan riittävää ja tarkoituksenmukaista Oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Riittävien resurssien tarjoaminen parantaisi myös opettajien työhyvinvointia, mikä edesauttaisi jälleen oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. Mitä paremmin opettaja itse voi, sitä paremmin hän pystyy tukemaan oppilasta.

Asiasanat: Kolmiportaisen tuen malli, Oppimisen ja koulunkäynnin tuki, kouluhyvinvointi, hyvinvointi, oppimistulokset, oppiminen

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Kolmiportaisen tuen mallista, hyvinvoinnista ja oppimistuloksista	7
2.1	Kolmiportaisen tuen malli	7
2.1.1	Kolmiportaisen tuen mallin taustalla oleva RTI-malli	8
2.1.2	Yleistä kolmiportaisen tuen mallista ja sen arvopohjasta	9
2.1.3	Kolmiportaisen tuen mallin vaiheet	10
2.2	Hyvinvointi ja kouluhyvinvointi	11
2.2.1	Allardtin ja Konun hyvinvointimallit	13
2.2.2	Kouluhyvinvointi Allardtin ja Konun hyvinvointimallien valossa	14
2.2.3	Kouluhyvinvointi Suomessa	17
2.3	Oppimistulokset	20
2.3.1	Oppimistulokset Suomessa	21
2.3.2	Tukea saavien oppilaiden oppimistulokset	22
2.4	Oppimisen vaikeuksien, kouluhyvinvoinnin ja yleisen hyvinvoinnin yhteyksiä oppimistuloksiin aiemmissa tutkimuksissa	22
3	Tutkimuskysymykset	25
4	Tutkimusmenetelmä	27
4.1	Tutkimusasetelma	27
4.2	Tutkittavat	27
4.3	Haastattelut	27
4.4	Tutkimusprosessi	28
4.5	Aineiston käsittely	29
5	Tulokset	36
5.1	Opettajien näkemykset kolmiportaisen tuen mallin yhteyksistä oppilaiden kouluhyvinvointiin	36
5.2	Opettajien näkemykset kolmiportaisen tuen mallin yhteyksistä oppilaiden oppimistuloksiin	44
5.3	Opettajien näkemykset kolmiportaisen tuen mallin yhteyksistä kouluhyvinvoinnin ja oppimistulosten kokonaiskuvaan sekä oppilaan etuun	46

5.4 Opettajien näkemysten välisiä eroja ja muita vastauksissa esille nousseita asioita	52
6 Pohdinta	54
6.1 Tärkeimmät tulokset ja johtopäätökset	54
6.2 Tutkielman luotettavuus	56
6.3 Tulosten yhteys käytäntöön, hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	58
Lähteet	60
Liitteet	66
Liite 1. Haastattelurunko	66
Liite 2: Ala-, väli- ja yläteemat	67

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajien, aineenopettajien, laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien näkemyksiä Oppimisen ja koulunkäynnin tuen eli niin sanotun kolmiportaisen tuen mallin yhteydestä oppilaiden kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin. Kandidaatintutkielmassani tarkastelin tukimallin yhteyttä opettajien työhyvinvointiin, ja tuloksien mukaan yhteys on pääasiassa heikentävä. Nyt haluan selvittää, onko tukimalli opettajien näkemysten mukaan heidän omasta kuormittuneisuuden kokemuksestaan huolimatta kuitenkin oppilaiden edun mukainen.

Kolmiportaisen tuen mallista sekä sen yhteydestä oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen ei ole tehty vertaisarvioitua tutkimusta. Aiemmin on kuitenkin todettu, että kolmiportaiseen tuen malliin liitetyt pulmat, kuten merkittävästi lisääntynyt paperityö, työhön liittyvien asioiden lisääntynyt epävarmuus ja epätarkoituksenmukaisen integroinnin myötä lisääntyneet haasteet luokan työrauhassa, heikentävät opettajien työhyvinvointia (OKM 2014, 50–51). Tutkimuksissa onkin huomattu, että sosiaalisesti haasteelliset tilanteet ja oppilaiden käytöshäiriöt ovat yksi suurimmista tekijöistä opettajien uupumisessa ja kuormittumisessa (Ojala 2017, 15). Erilaisten kolmiportaisen tuen malliin liittyvien mahdollisuuksien lisääntymisestä sekä tukimallin muista myönteisistä puolista huolimatta opettajat kokevat tukimallin usein turhauttavan työlääksi (OKM 2014, 50–51). Suuri osa opettajista on sitä mieltä, että töitä on nykyään liikaa (Golnick & Ilves 2019, 6–8) ja niitä joudutaan usein tekemään työajan ulkopuolellakin (Bubb & Earley 2004, 6).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 106–107) mukaan kolmiportaisen tuen malliin toivotaan monia parannuksia. Erityisesti on toivottu lisää erilaisia resursseja, sekä osaamisen kehittämiseen että varsinaiseen tuen toteuttamiseen käytännössä (OKM 2014, 106–107). Tällä hetkellä onkin suunnitteilla joitain toimia perusopetuksen tukijärjestelmän kehittämiseksi (OKM). Tämä on tärkeää, sillä Pinolan (2008, 42) mukaan opettajat ovat jo pitkään toivoneet esimerkiksi lisää koulutusta, jotta heidän ammattitaitonsa vastaisi paremmin alan nykyisiä vaatimuksia. Lisäksi Ojala (2017, 71–72) kertoo, että opettajat toivovat kovasti lisäkoulutusta ammattitaitonsa kohentamiseksi ja tätä kautta myös tukea omaan työssä jaksamiseensa. Ammatillisesta kehittämisestä huolehtiminen onkin ensiarvoisen tärkeää opettajien ammattitaidon ja hyvinvoinnin ylläpitämiseksi. Ojalan mukaan on monia keinoja saada

opettajien ammattitaito vastaamaan nykypäivän työelämän vaatimuksiin. Hänen mukaansa luokan- ja aineenopettajien koulutukseen tulisi lisätä erityispedagogisia opintoja ja opettajankoulutusta olisi muutenkin kehitettävä. Näin saataisiin varmistettua se, että opettajat saavat aidosti toimivat keinot kohdata nykyisen työelämän haasteet. Erityisesti käytännön neuvot esimerkiksi psyykkisesti oireilevien nuorten kohtaamiseen ja tukemiseen ovat tervetulleita. Hän peräänkuuluttaa opettajien lisäkouluttamiseen resursoinnin tärkeyttä. (Ojala 2017, 14, 105.)

Opettajien työmäärään tulisi puuttua, ja heidän työhyvinvointiaan tulisi ylipäättäänkin kohentaa (Golnick & Ilves 2019, 32), sillä on todettu, että opettajien hyvinvointi heijastuu oppilaidenkin hyvinvointiin (Bubb & Earley 2004, 3). Samoin myös opettajien huonovointisuus näkyy oppilaissa (Ojala 2017, 14–15). Opettajien onkin pidettävä huolta omasta hyvinvoinnistaan pystyäkseen vastaamaan oppilaiden mielenterveyteen ja hyvinvointiin liittyviin tarpeisiin (Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald 2011, 493). Mitä paremmin opettaja voi työssään, sitä paremmin hän pystyy vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin ja tukemaan oppilaan hyvinvointia (Ojala 2017, 104).

Opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin yhteys toisiinsa tunnetaan, mutta Konu (2002, 8) on todennut tärkeäksi tutkimuskohteeksi myös erilaisten opetukseen liittyvien tekijöiden tarkastelun hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta. Siksi tässä tutkielmassa halutaan selvittää opettajien näkemyksiä siitä, miten he kokevat kolmiportaisen tuen mallin olevan yhteydessä oppilaiden kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin. Vaikka opettajat keskimäärin kokevat tukimallin omaa työhyvinvointiaan heikentäväksi tekijäksi, onko tukimalli heidän mielestään kuitenkin oppilaan edun mukainen? Edistääkö se kaikesta huolimatta oppilaiden kouluhyvinvointia ja oppimista?

2 Kolmiportaisen tuen mallista, hyvinvoinnista ja oppimistuloksista

Tässä luvussa määritellään tutkielman keskeiset käsitteet. Aluksi esitellään Oppimisen ja koulunkäynnin tuki eli kolmiportaisen tuen malli. Tämän jälkeen määritellään kouluhyvinvointi käsitteenä tämän tutkielman kontekstissa sekä tarkastellaan kouluhyvinvoinnin ja oppimistulosten tilannetta Suomessa. Lopuksi esitellään aiempien tutkimusten tuloksia tuen portaiden ja oppimistulosten sekä hyvinvoinnin ja oppimistulosten välisistä yhteyksistä.

2.1 Kolmiportaisen tuen malli

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki eli kolmiportaisen tuen malli on nykyinen tuen tarjoamisen järjestelmä, jossa tuen vaiheet on jaettu kolmeen portaaseen: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Mitä pidemmälle tukimallissa edetään, sitä monimuotoisempaa ja intensiivisempää tuki on. Tukimallissa hyödynnettäviä tuen tarjoamisen muotoja ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus ja tukiovetus. Tukimallin tarkoituksena on varhaisen ja joustavan tuen varmistaminen sekä moniammatillisen yhteistyön monipuolisempi hyödyntäminen. Aiempaan erityisopetusjärjestelmään verrattuna kolmiportaisessa tuen mallissa on yksi lisäporras yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä. Juuri tämän tehostetun tuen portaan avulla pyritään takaamaan tuen varhaisuus ja joustavat tuen tarjoamisen keinot. (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen 2017, 4–5, 8–9.)

Erityisopetuksen toteuttamisen tavat ja järjestelmät ovat muuttuneet historian aikana paljon (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012). Matkalla kohti kolmiportaista tukijärjestelmää erityisopetuksen muotoja ja tuen tarjoamisen keinoja on alettu kohdentaa yhä suurempaan oppilasjoukkoon (Lintuvuori ym. 2017, 7) ja aina pienempiä haasteita on liitetty erityisopetuksen piiriin (Kivirauma 2015; Jahnukainen ym. 2012).

Erityisopetuksen kehitys Suomessa on edennyt pitkälti yleisen vaihemallin mukaan. 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa erityisopetus kuului vain aistivammaisille ja ”tylsämielisille”. (Kivirauma 2015; Jahnukainen ym. 2012; Hautamäki 2013, 11–13.) 1920-luvulta eteenpäin sitä alettiin antaa myös niille, joilla ilmeni jonkinlaista älyllistä, fyysistä tai kehityksellistä häiriötä (Kivirauma 2015; Jahnukainen ym. 2012). 1970-luvulle mennessä erityisopetusta annettiin yhä enenevässä määrin, mutta se pidettiin mahdollisimman segregoituneena muusta opetuksesta (Hautamäki 2013, 11–13). Peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä ajatusmallit alkoivat

muuttua kaikille yhteisen koulun suuntaan ja pikkuhiljaa erityisoppilaita alettiin integroimaan yleisopetukseen (Lintuvuori ym. 2017, 8; Hautamäki 2013, 11–13). 1900- ja 2000-lukujen vaihteessa erilaiset integroinnin muodot alkoivat tuottaa näkyviä tuloksia yleisopetuksen ja erityisopetuksen välisen kuilun kaventamisessa ja hiljalleen alettiinkin siirtyä kohti kolmiportaisen tuen mallia (Lintuvuori ym. 2017, 10), joka tuli voimaan vuonna 2011. Sen on todettu olevan järjestelmänä selkeämpi, mutta huomattavasti byrokraattisempi ja kuormittavampi kuin aiemmat järjestelmät (Jahnukainen ym. 2012).

Muualla maailmassa on olemassa suomalaista tukijärjestelmää vastaavia erityisopetusjärjestelmiä, joiden voidaan katsoa olevan kolmiportaisen tuen mallin taustalla. Seuraavaksi esitellään yhdysvaltalainen RTI-malli, jossa on nähtävissä samat tuen tasot kuin Suomen mallissakin.

2.1.1 Kolmiportaisen tuen mallin taustalla oleva RTI-malli

Yhdysvaltalaisessa RTI-mallissa (”responsiveness to intervention”) tarkoitus on muuttaa yleinen opetus monitahoiseksi järjestelmäksi, jossa pyritään ennaltaehkäisemään oppimisvaikeuksia. Sekä RTI-mallissa että kolmiportaisessa tuen mallissa on tarkoituksena tunnistaa oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, ja järjestää heille yksilöllistä tukea. (Fuchs, Fuchs & Compton 2012, 263–264.)

RTI-mallissa tarjottu tuki on jaettu kolmiportaisen tuen mallin tapaan kolmeen tasoon. Ensimmäinen taso sisältää yleisen, kaikille suunnatun opetuksen. Mikäli ensimmäisellä tasolla opetukseen osallistuminen on hankalaa, voidaan oppilas siirtää toiselle tasolle ja tarvittaessa edelleen kolmannelle tasolle, joka sisältää yksilöllisimmän ja intensiivisimmän tuen. Eri tasojen välissä oppilaiden arviointiin sovelletaan osaamismittaristoja, joiden tarkoituksena on auttaa seuraamaan ja havaitsemaan muuttuvia tuen tarpeita. (Fuchs ym. 2012, 265, 271–272.) Kolmiportaisen tuen pedagogisten asiakirjojen laatimisessa on sama tarkoitus (POPS 2014, 64–65). RTI-malli on varhaisen puuttumisen malli (Fuchs ym. 2012, 264), ja siinä pyritään tukemaan oppilaita niin, että heidät voitaisiin lopulta siirtää takaisin kohti yleistä tukea. Kolmiportaisen tuen mallissa on sama tavoite (Opetushallitus; POPS 2014, 65).

2.1.2 Yleistä kolmiportaisen tuen mallista ja sen arvopohjasta

Oppimisen tukemisen ytimessä on välitön ja varhainen puuttuminen. Vaikka virallista diagnoosia ei vielä olisikaan, tukea tulee antaa heti tuen tarpeen ilmetessä. (Opetushallitus.) Lisäksi tuen on oltava jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti suunnattua. Perusopetuslain mukaisesti Suomessa tällaista tukea tarjotaan kolmiportaisen tuen mallin kautta, jotta voidaan turvata jokaisen oppilaan oppiminen ja kokonaisvaltainen kehittyminen. (Perusopetuslaki, §30, §3, §16.) Annettu tuki tulee mahdollisimman pitkälle tarjota luontevana osana koulun arkea ilman, että oppilasta luokitellaan ”erityisoppilaaksi” (Holopainen & Savolainen 2008, 101).

Kolmiportaisen tuen mallin pohjalla on ajatus inklusiivisesta koulusta. Inklusion taustalla vaikuttavista arvoista ollaan usein yhtä mieltä, vaikka käytännön toteutuksesta on havaittavissa hyvinkin erilaisia mielipiteitä (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 3, 10–11, 23). Jahnukaisen ym. (2012, 14) mukaan erityisopetuksen alalla ollaan edelleenkin eri mieltä siitä, miten erityisoppilaiden tarpeet ja oikeudet tulisi käytännössä huomioida. Mielipiteet siitä, tulevatko lapsen oikeudet parhaiten tunnustetuiksi luokkamutoisessa erityisopetuksessa vai osa-aikaisessa ja integroidussa erityisopetuksessa, sekä siitä, onko lapsella ennen kaikkea oikeus saada käydä koulua oman ikäluokkansa kanssa vai saada kohdennetummin ja intensiivisemmin omia tarpeitaan vastaavaa tukea, eroavat toisistaan merkittävästi (Jahnukainen ym. 2012). Inklusion lisäksi kolmiportaisen tuen malli perustuu tuen varhaisuuteen, eri tahojen toimivaan ja saumattomaan yhteistyöhön, onnistuneeseen suunnitteluun, ongelmien kasautumisen estämiseen (Opetushallitus), tukimuotojen intensiivisyyden lisäämiseen tai vähentämiseen, tukimuotojen yhtäaikaiseen käyttöön (Lintuvuori ym. 2017, 4) sekä siihen, että tukiportilla on mahdollisuus tilanteen mukaan liikkua sekä ylös- että alaspäin, väljempään ja vahvempaan tuen muotoon (POPS 2014, 65).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 50) mukaan kolmiportaisessa tuessa hyvää ovat esimerkiksi kehittyneet käytänteet, helpottunut arviointi sekä lisääntynyt tiedon määrä ja yhteistyö kotien kanssa. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2017 selvitysten mukaan tukimallissa on kuitenkin myös huomattavia puutteita ja ongelmakohtia. Eniten kaivataan lisää resursseja sekä puuttumista työmäärän kasvuun, ja esimerkiksi lisää erityisluokkia. (OAJ.) Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 50–51) mukaan opettajat kertovat erityisluokkien olevan erittäin tärkeitä oppilaan oppimisen ja itsetunnon kehittymisen kannalta.

2.1.3 Kolmiportaisen tuen mallin vaiheet

Kolmiportaisen tuen malli jakautuu kolmeen portaaseen, joista ensimmäinen on yleinen tuki. Kaikki oppilaat ovat yleisen tuen piirissä, jonka tarkoituksena on oppilaan tavoitteiden saavuttamisen tukeminen. Yleisen tuen muotoja ovat esimerkiksi eriyttäminen, lisäopetus ja osa-aikainen erityisopetus. (POPS 2014, 11, 61, 64.) Yleistä tukea annetaan kaikille oppilaille ilman pedagogisten asiakirjojen laatimista (POPS 2014, 63), osana kouluarkea ja heti tuen tarpeen ilmetessä (Opetushallitus).

Tehostetun tuen portaalla tukea tarjotaan säännöllisemmin (POPS 2014, 64) ja mahdollisesti soveltaen useampaa tukimuotoa samanaikaisesti (Opetushallitus). Tukimuodot ovat samat kuin yleisessä tuessa, mutta tuki on suunnitelmallisempaa, toistuvampaa, intensiivisempää ja yksilöllisempää, ja sitä tarvitaan silloin, kun yleinen tuki ei arvioiden mukaan enää riitä (Jahnukainen ym. 2012). Siirtyminen yleisestä tuesta tehostettuun tukeen vaatii pedagogisen arvion, jossa arvioidaan oppilaan sen hetkistä tilannetta sekä tarvittavan tuen laatua (POPS 2014, 64–65). Sama arvio tehdään silloin, jos oppilasta ollaan siirtämässä tehostetusta tuesta takaisin yleiseen tukeen (Opetushallitus; POPS 2014, 65). Tehostetussa tuessa oppilaalle laaditaan aina myös tehtyyn pedagogiseen arvioon pohjautuva oppimissuunnitelma, johon kirjattuja tukitoimia ja niistä johtuvia muutoksia seurataan säännöllisesti (POPS 2014, 64).

Erityisessä tuessa tarjotaan kokonaisvaltaista, vahvaa ja suunniteltua tukea oppilaan koulunkäyntiin (POPS 2014, 67–70) ja sitä tarjotaan silloin, kun aiemmat tukitoimet eivät ole auttaneet riittävästi ja oppilaan oppiminen ja kehitys ovat aikaisemmista tukitoimista huolimatta edelleen vaarassa (Jahnukainen ym. 2012). Siirtyminen tehostetusta tuesta erityiseen tukeen vaatii pedagogisen selvityksen, jonka perusteella oppilaalle haetaan erityisen tuen päätöstä. Päätöksen perusteella oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjattuja tukimuotoja ja opetusjärjestelyjä seurataan säännöllisesti. (POPS 2014, 67–70.) Erityisessä tuessa oppilas siis saa erityisopetusta ja hänellä on mahdollisuus myös muihin tukimuotoihin (esimerkiksi oppilashuolto, avustaja, apuvälineet) (Opetushallitus; POPS 2014, 67). Lisäksi hän etenee opinnoissaan henkilökohtaisia tavoitteitaan seuraten ja hänellä on mahdollisuus myös esimerkiksi yksilöllistettyihin oppimääriin (POPS 2014, 67–70). Erityisen tuen portaalle siirtyminen ei automaattisesti tarkoita kaikkein vahvimpia tukimuotoja, vaan sitä, että oppilaalle valitaan kaikista

peruskoulun tukimuodoista hänelle sopivat muodot. Valinnat tehdään HOJKS:n pohjalta. (Jahnukainen ym. 2012.)

2.2 Hyvinvointi ja kouluhyvinvointi

Lapsen subjektiivinen hyvinvointi tarkoittaa hänen omaa kokemustaan omasta voinnistaan omassa yhteisössään (Konu 2010, 13). Perinteisen jaon mukaan hyvinvointi voidaan jakaa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 55–56) ja esimerkiksi Rimpelä (2008, 19) toteaaakin hyvinvoinnin koostuvan geenien, ympäristön sekä vuorovaikutuksen, kuormituksen ja elintapojen yhdistelmästä. Konun mukaan hyvinvointia voi tutkia monesta eri näkökulmasta, kuten esimerkiksi psykologisesta, sosiologisesta tai elämänlaadun näkökulmasta (Konu 2002, 12).

Hyvinvointiin voi liittyä monta tekijää, esimerkiksi ihmisen fyysinen ja henkinen terveys, elämän merkityksellisyys, käsitys omasta itsestä, yhteisöllisen 'kuulumisen' taso, henkilökohtaisten päämäärien saavuttaminen, elämän arvot, omat resurssit, oikeudet ja velvollisuudet, työ ja vapaa-aika, perhe, ympäröivä kulttuuri, sosiaalinen tuki, yleinen tyytyväisyys, subjektiiviset kokemukset, elämähallintakyvyt, elämäkokemukset tai tarpeiden täytyminen (Konu 2002, 13–18). Hyvinvointia voi siis tarkastella monien erilaisten tekijöiden kautta ja termiä käytetäänkin useissa erilaisissa yhteyksissä (Konu 2002, 21). Eri tieteenalat painottavat eri tekijöitä hyvinvointi-termin määrittelyssä (Minkkinen 2015, 15), ja siksi onkin tärkeää selvittää, millaista hyvinvointia kulloinkin tarkoitetaan.

Tutkijat ovat jaotelleet hyvinvointia erilaisiin osa-alueisiin. Allardtin (1976, 37–38) mukaan hyvinvointi koostuu erityyppisistä tyydytettävistä tarpeista. Hänen tunnetun jaottelunsa mukaan hyvinvointi voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen tarpeentyydytyksen luonteen mukaan. Nämä osa-alueet ovat elintaso (having), yhteisyysuhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen muodot (being). (Allardt 1976, 37–38.)

Vornanen on mukailnut omassa teoriassaan hyvinvoinnin osa-alueista Allardtin vuoden 1976 jaottelua. Vornasen (2001, 26–27) mukaan hyvinvoinnin osa-alueita ovat turvallisuus, onnellisuus ja tyytyväisyys. Turvallisuus on yhdistettävissä Allardtin yhteisyysuhteisiin eli siihen, miten ja millaisessa vuorovaikutuksessa ihminen on muihin ihmisiin. Tyytyväisyys ilmentää Allardtin jaottelun elintasoa (having), eli kuinka tyytyväinen ihminen on siihen, mitä

hänellä elämässään on. Onnellisuus taas on yhteydessä yksilön turvallisuuteen ja tyytyväisyyteen. Lisäksi Vornasen mukaan Lapsen oikeuksien yleissopimuksessa mainitut oikeudet ”hoitoon ja suojeluun, osallistumiseen ja osallisuuteen ja yhteiskunnallisiin voimavaroihin” ovat kriteereitä lapsen hyvinvoinnin toteutumiselle. (Vornanen 2001, 26–27.) Minkkinen (2015, 25) taas määrittelee lapsen hyvinvoinnin prosessiksi, johon sisältyvät fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja materiaallinen ulottuvuus. Näiden ulottuvuuksien kokonaistilanteen tulee useammin olla myönteinen kuin kielteinen, jotta lapsi voisi hyvin. Myös muut ulkoiset ja sisäiset tekijät vaikuttavat tähän hyvinvoinnin prosessiin. (Minkkinen 2015, 25.)

Kouluhyvinvoinnin voidaan nähdä olevan yksi yleisen hyvinvoinnin alateemoista. Subjektiiivinen kouluhyvinvointi tarkoittaa lapsen omaa näkemystä siitä, kuinka laadukkaita hänen kouluelämänsä ja siihen liittyvät tekijät ovat (Minkkinen 2015, 35). Esimerkiksi läheisten oppilas–opettajasuhteiden muodostaminen on nähty keskeiseksi tekijäksi lasten ja nuorten hyvinvoinnissa (Dods 2013, 71). Kouluhyvinvointia on yleisesti tutkittu pitkälti kouluviihtyvyytenä ja koulumenestyksenä (Pietarinen ym. 2008, 55–56), mutta Konun (2002, 35) mukaan kouluhyvinvointi viittaa koulun kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, jossa opetus, oppiminen ja hyvinvointi liittyvät toisiinsa. Konun (2010, 17) jaottelun mukaan kouluhyvinvoinnin osa-alueita ovat koulun olosuhteet, koulun sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Lisäksi kodin tuki on yhteydessä koettuun kouluhyvinvointiin (Konu 2002, 35).

Yleinen hyvinvointi ja kouluhyvinvointi voivat myös olla yhteydessä toisiinsa. Rimpelän (2008, 37–38) mukaan positiiviset koulukokemukset voivat vahvistaa lapsen hyvinvointia silloinkin, kun kotona asiat ovat huonosti. Toisaalta taas vahvasti negatiiviset koulukokemukset voivat huomattavasti heikentää lapsen hyvinvointia, vaikka kotoa saisi kaiken tarvittavan tuen. Kouluhyvinvoinnilla on siis suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Rimpelä 2008, 37–38.) Myös Graham ym. (2011, 480) toteavat, että koulutuksella on keskeinen rooli lapsen hyvinvoinnin tukemisessa. Koulussa esimerkiksi opettajien työhyvinvoinnilla, terveydentilasta huolehtimisella, kasvatuskumppanuuden korostamisella ja sosiaalisten suhteiden laadulla voidaan pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin (Rimpelä 2008, 37–38). Sosiaalisissa suhteissa yksi tärkeistä ulottuvuuksista on oppilaan ja opettajan välinen suhde, sillä Dods (2013, 75) mukaan nuoret kokevat, että mitä enemmän opettaja kuuntelee, huomioi ja arvostaa oppilasta sekä välittää oppilaasta ihmisenä eikä vain oppijana,

sitä tärkeämmäksi oppilas kokee itsensä. Tämä taas lisää oppilaan omaa sitoutumista. Koulusta on muutenkin hyvä muodostaa oppilaille tietynlainen turvapaikka, joka tarjoamansa turvan avulla voi olla positiivisessa yhteydessä lasten ja nuorten hyvinvointiin. (Dods 2013, 75, 79.)

2.2.1 Allardtin ja Konun hyvinvointimallit

Tässä tutkielmassa tarkastellaan hyvinvointia erityisesti Allardtin ja Konun hyvinvointimallien valossa. Näiden mallien mukaiset hyvinvoinnin osa-alueet ovat löydettävissä myös opetussuunnitelmasta (POPS 2014, 11), joten ne katsottiin tämänkin tutkielman kannalta olennaisiksi. Allardtin vuoden 1976 sosiologisen hyvinvointimallin mukaan hyvinvointiin sisältyvät sekä elämisen taso että elämänlaatu ja sen voi määrittää uudelleen elinolojen muuttuessa. Hänen mukaansa hyvinvointi mahdollistaa sen, että ihminen saa perustarpeensa tyydytettyä. Allardtin teorian mukaan hyvinvointi koostuu kolmesta eri ulottuvuudesta: elintasosta (having), yhteisyysuhteista eli sosiaalisista suhteista (loving) ja itsensä toteuttamisesta (being). (Konu 2002, 19–20.) Allardtin mallissa elintaso (having) viittaa siihen, millaisia resursseja yksilö elämässään omistaa tai hallitsee (Allardt 1976, 37–38) eli millaisissa elinolosuhteissa hän elää ja millaisia puutos- ja kehitystarpeita hänellä on (Konu 2002, 19–20). Yhteisyysuhteet (loving) taas kertovat yksilön tavasta käyttäytyä suhteessa muihin ihmisiin esimerkiksi erilaisissa ihmissuhteissa (Allardt 1976, 37–38). Toisin sanoen yhteys muihin ihmisiin sekä rakastaminen ja rakastetuksi tuleminen vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin (Konu 2002, 19–20). Itsensä toteuttamisen muodot (being) viittaavat siihen, millainen on suhde yksilön sekä ympäröivän yhteiskunnan, maailman ja luonnon välillä (Allardt 1976, 37–38). Persoonallinen kasvu sekä yhteiskuntaan ja ympäristöön sopeutuminen ovat siis yhteydessä yksilön hyvinvointiin. Allardt on tosin myöhemmin itse korjannut itsensä toteuttamisen osa-alueen (being) sosiaaliseksi identiteetiksi, jossa korostetaan ihmisen minäkuvan merkitystä hyvinvoinnin kannalta. (Konu 2002, 19–20.)

Konun käsitteellinen *Koulun hyvinvointimalli* on luotu Allardtin hyvinvointimallin pohjalta, mutta siinä on sovellettu koulumaailman näkökulmaa. Siinä hyvinvointi on jaettu neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteisiin (having), sosiaalisiin suhteisiin (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (being) sekä terveydentilaan (health). Koulun olosuhteilla Konu tarkoittaa muiden muassa koulun fyysisiä ympäristöjä ja olosuhteita, opetusjärjestelyjä, ryhmäkokoja, palveluja ja turvallisuutta. Sosiaaliset suhteet taas käsittävät niin oppimisilmapiirin, koulukiusaamiseen liittyvät asiat, erilaiset tekijät ryhmien toimintaan liittyen kuin esimerkiksi

opettaja-oppilassuhteetkin. Itsensä toteuttaminen kouluhyvinvoinnin osana puolestaan merkitsee Konun mukaan esimerkiksi työn merkityksen arvostamista sekä oppilaan mahdollisuutta saada palautetta, ohjausta, kannustusta ja rohkaisua sekä kehittää itsetuntoaan ja vaikuttaa koulun arkeen. Terveystilalla hän tarkoittaa oppilaan terveystilaa, johon voivat liittyä esimerkiksi erilaiset ohimenevät taudit sekä pitkäaikaissairaudet ja psykosomaattiset oireet. Edellä määritelty hyvinvointi osa-alueineen yhdessä opetuksen ja kasvatuksen sekä oppimisen kanssa luovat kouluhyvinvoinnin kokonaisuuden. Tähän kokonaisuuteen ovat yhteydessä myös kodit sekä ympäröivät yhteisöt. (Konu 2002, 22, 44–46.)

2.2.2 Kouluhyvinvointi Allardtin ja Konun hyvinvointimallien valossa

Oppilaiden kouluhyvinvointiin voivat vaikuttaa monet eri tekijät. Alla esitellään kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä jaoteltuna Allardtin ja Konun hyvinvointimallien mukaisiin osa-alueisiin: elintason (having), sosiaalisiin suhteisiin (loving) ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (being).

Elinolosuhteet ja resurssit (having) ovat vahvassa yhteydessä oppilaiden kouluhyvinvointiin (Konu 2002, 11). Esimerkiksi oppilaan kotitausta ja kouluympäristön olosuhteet (elinolosuhteet) sekä mahdolliset oppimisvaikeudet (oppilaan omat resurssit oppimiseen) vaikuttavat osaltaan kouluhyvinvointiin. Oppilaan tausta (Pietarinen ym. 2008, 55) ja siihen liittyen vanhempien hyvinvointi tai toisaalta pahoinvointi sekä mahdollisesti hukassa oleva vanhemmuus sekä lisääntyneet avioerot ja uusioperhekuviot voivat osaltaan olla yhteydessä lasten hyvinvointiin (Rimpelä 2008, 28–29). Oppilaiden kouluhyvinvointiin vaikuttaa lisäksi koululle myönnettyjen resurssien määrä (Pietarinen ym. 2008, 55). Myös esimerkiksi oppimisvaikeudet voivat olla kouluhyvinvointia heikentäviä tekijöitä (Holopainen & Savolainen 2008, 98). Ojalan (2017, 21) mukaan oppilaiden oppimista ja kouluhyvinvointia voidaankin lisätä soveltamalla erilaisia tarkoituksenmukaisia pedagogisia ratkaisuja tuen tarpeiden mukaan. Tällaisia ratkaisuja ovat esimerkiksi joustavat ryhmäkoot, yhteisopettajuuden hyödyntäminen, materiaalien muokkaaminen, oppimisympäristöjen muokkaaminen ja monialaisen yhteistyön lisääminen (Ojala 2017, 21).

Koska erilaisilla oppimisen ongelmilla on todettu olevan yhteys kouluhyvinvointiin, on varhainen puuttuminen ja tuki kouluhyvinvoinnin kannalta tärkeää (Holopainen & Savolainen 2008, 98). Myös Ojalan (2017, 32) mukaan juuri varhaisuus ja oikea ajoitus ovat merkittäviä

asioita kouluhyvinvoinnin tukemisessa, sillä mitä aiemmin haasteisiin päästään puuttumaan, sitä suuremmalla todennäköisyydellä niitä pystytään lieventämään ja pitkäaikaisia vaikutuksia poistamaan. Opettajien nähdään olevan erityisen tärkeitä toimijoita oppilaiden hyvinvointiin liittyvissä asioissa, sillä he ovat eturintamassa havainnoimassa oppilaiden hyvinvointiin liittyviä tekijöitä ja pystyvät näin tunnistamaan tuen tarpeita varhaisessa vaiheessa. (Ojala 2017, 32.) Konun (2010, 28–29) esittelemän kyselyn perusteella koulussa koettuun hyvinvointiin vaikuttavat lisäksi esimerkiksi oppituntien rauhattomuus ja koulun tiloihin liittyvät hankaluudet.

Rimpelän (2008, 45–50) mukaan kouluhyvinvointia yleisellä tasolla voidaan pyrkiä parantamaan järjestämällä ja kohdistamalla palveluja ja käytäntöjä (hyvinvointipalvelut, oppilashuolto, yhteiset tulkinnat ja periaatteet) paremmin. Lisäksi on huomioitava opettamisen rooli oppilaiden hyvinvoinnin osana, sillä lapset oppivat hyvinvointia (tai pahoinvointia) samoin kun he oppivat oppisisältöjä ja erilaisia taitoja koulussa (Rimpelä 2008, 17–18). Lapsi muokkaa omaa hyvinvointiaan aktiivisesti toimimalla (Minkkinen 2015, 26), esimerkiksi siis tietoisesti opettelemalla hyvinvointiin liittyviä asioita.

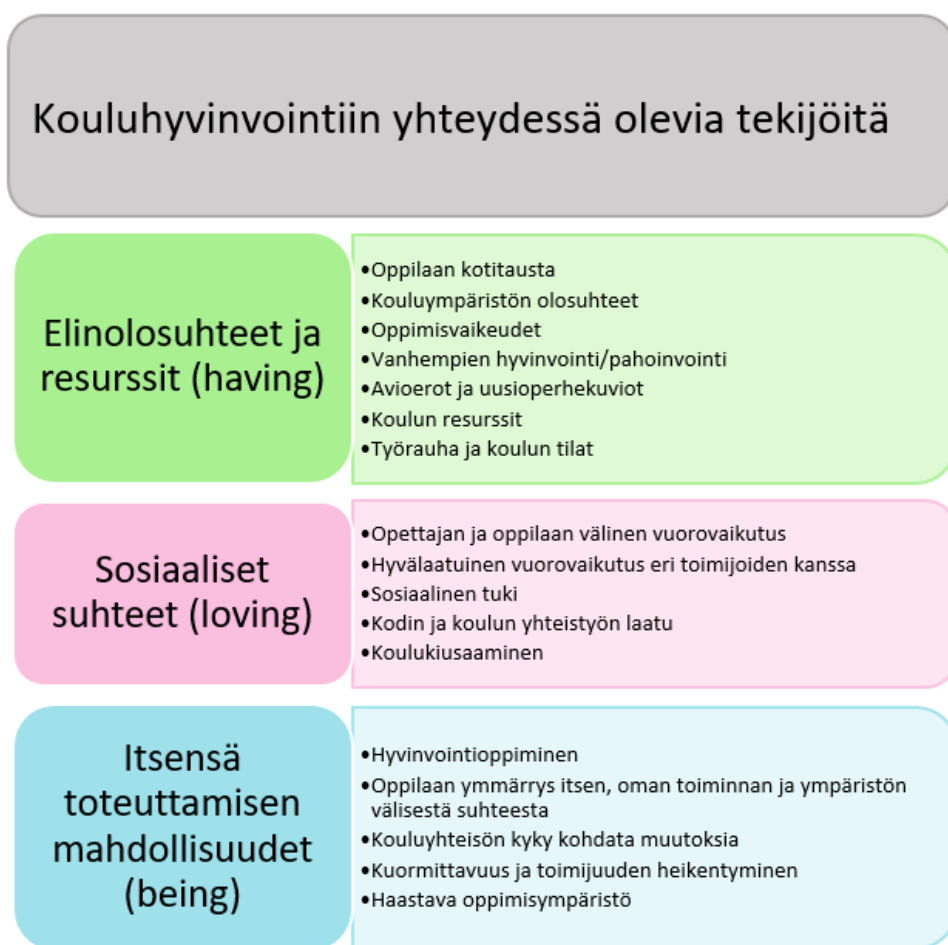
Elinolosuhteiden ja resurssien lisäksi suhteet muihin ihmisiin (loving) sekä näiden suhteiden laatu vaikuttavat oppilaiden kouluhyvinvointiin. Pietarisen ym. (2008, 55) mukaan oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavat muiden muassa oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön laatu. Lämmin ja vastavuoroinen vuorovaikutus eri toimijoiden välillä on kaikkien osapuolten hyvinvointia edistävää. Tällainen toimiva vuorovaikutus pitää sisällään esimerkiksi hyväksymisen, arvostuksen ja välittämisen osoittamisen sekä luottamuksen vaalimisen. (Ojala 2017, 104.) Juuri hyvälaatuinen vuorovaikutus koulussa eri toimijoiden kanssa sekä merkityksellisyyden ja aktiivisen toimijuuden kokemukset vahvistavat kouluhyvinvointia (Pietarinen ym. 2008, 59). Myös Minkkisen (2015, 30) mukaan sekä koulun aikuisilta että vertaisilta saatu sosiaalinen tuki vahvistavat lapsen kouluhyvinvointia. Huonolaatuisena vuorovaikutuksena koulukiusaaminenkin vaikuttaa vahvasti oppilaan hyvinvointiin (Konu 2010, 28), nimenomaan heikentäen sitä (Minkkinen 2015, 13–14).

Kaikkiin hyvinvointia heikentäviin tekijöihin ei välttämättä voi vaikuttaa, mutta on tärkeää keskittyä niihin tekijöihin, joihin voi vaikuttaa. Esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatuun hyvinvointia vahvistavana tekijänä voi koulun arjessa panostaa.

(Pietarinen ym. 2008, 66.) Sainiokin (2021, 22) on tutkimuksessaan todennut, että opettajan ja oppilaan välinen läheinen, lämmin ja tukeva suhde on tärkeä tekijä sekä oppilaan sitoutumisessa koulutyöhön että oppilaan myönteisten opiskeluun liittyvien tunteiden kehittämisessä. Se voi parantaa myös oppilaan sosiaalisia taitoja sekä oppimistuloksia (Sainio 2021, 22). Lisäksi kouluhyvinvointia voidaan pyrkiä parantamaan esimerkiksi koulun yhteisöjen sekä perheiden hyvinvointia kohentamalla (Rimpelä 2008, 45–50).

Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being), suhde itsen ja muun maailman välillä sekä henkilökohtainen kasvu ja sopeutuminen ympäristöihin ovat myös yhteydessä koulussa koettuun hyvinvointiin. Pietarisen ym. (2008, 57–58) hyvinvointi koulussa edellyttää sitä, että oppilas ymmärtää itsensä, oman toimintansa ja yhteisön väliset suhteet. Lisäksi koulu on jatkuvan muutoksen ja kehittämisen kohteena ja koulun pedagogisten käytänteiden kehittäminen haastaa hyvinvointia. Se, miten koulu yhteisö kohtaa muutokset, on yhteydessä siihen, syntyykö muutos- ja kehittämisprosesseista hyvinvointia vahvistavia vai heikentäviä tekijöitä. Kuormittuminen ja toimijuuden heikentyminen taas voidaan katsoa kouluhyvinvointia heikentäviksi piirteiksi. Ne voivat näkyä esimerkiksi vetäytymisenä, muutosvastaisuutena tai häiritsevinä käyttäytymisenä. (Pietarinen ym. 2008, 57–58, 61.) Myös haasteet oppimisympäristön kanssa voivat olla kouluhyvinvointia heikentäviä tekijöitä (Holopainen & Savolainen 2008, 98).

Oppilaat ja opettajat voivat myös itse vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa koulussa esimerkiksi opettelemalla tietoisesti sellaisia ajattelu- ja toimintamalleja, jotka vahvistavat toimijuutta ja osallisuutta koulu yhteisössä (Pietarinen ym. 2008, 57). Lisäksi lapset voivat oppia edistämään omaa hyvinvointiaan (hyvinvointioppiminen) fyysisin keinoin. He voivat opetella pitämään huolta vuorokausirytmistään ja liikunnan määrästä ja laadusta sekä omasta terveydestä. He voivat myös opetella tulkitsemaan oman mielensä ja kehonsa tunteita sekä kehittämään vuorovaikutustaitojaan. (Rimpelä 2008, 20.)



Kuvio 1. Kouluhyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä jaoteltuna Allardtin ja Konun hyvinvointimallien mukaisiin osa-alueisiin.

2.2.3 Kouluhyvinvointi Suomessa

Kuten aiemmin jo mainittiin, Allardtin ja Konun hyvinvointimallien mukaiset osa-alueet ovat löydettävissä opetussuunnitelmastakin. Elinolosuhteista ja resursseista (having) eli kouluympäristöstä opetussuunnitelma sanoo, että kaikkien oppilaiden tulee saada opetussuunnitelman mukaisen opetuksen lisäksi erilaisia palveluja (kuten oppilaanohjausta, oppimisen ja koulunkäynnin tukea, oppilashuollon palveluja) sekä maksuttomat oppimateriaalit, työvälineet ja ateriat. Lisäksi opetusryhmien muodostamista on säännöstelty ja kaikille oppilaille on turvattu turvallinen opiskelu ympäristö. (POPS 2014, 11.)

Suhteista muihin ihmisiin (loving) mainitaan esimerkiksi kannustuksen ja yksilöllisen tuen saamisen tarve sekä se, että jokaista oppilasta tulee kuunnella ja arvostaa. Jokaisen hyvinvoinnista ja osallisuuden kokemuksesta koulussa tulee välittää. (POPS 2014, 12.)

Minäkuvasta, henkilökohtaisesta kasvusta ja suhteesta muuhun maailmaan (being) mainitaan kaikkien lasten oikeus ihmisenä kasvamiseen ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamiseen. Koulussa opitaan ja samalla rakennetaan identiteettiä, ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa sekä luodaan yhteisön toimintamalleja ja hyvinvointia yhdessä muiden kanssa. Näin oppilas etsii omaa paikkaansa maailmassa ja oppii tuntemaan itseään sekä hahmottamaan omaa suhdettaan ympäröivään maailmaan. (POPS 2014, 12–13.)

Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden kouluhyvinvointia tulee siis tukea ja edistää monin eri tavoin. Tutkimukset ovat kuitenkin tuottaneet erilaisia tuloksia koskien oppilaiden kouluhyvinvointia. Holopaisen & Savolaisen (2008, 98) mukaan suurin osa suomalaisista koululaisista voi koulussa hyvin, mutta osalla esiintyy hyvinvointia estäviä tekijöitä tai jopa pahoinvointia. Myös tuoreen kouluterveyskyselyn mukaan hyvinvointi kouluissa on osin huolestuttavalla tasolla (THL 2021). Pietarinen ym. (2008, 53) taas toteavat, että oppilaat kokevat koulun ympäristönä usein stressaavaksi. Suomalaisessa peruskoulussa on jo reilut kymmenen vuotta sitten ollut huomattavissa yhä enemmän koulukielteisyyttä ja jopa syrjäytymistä (Pietarinen ym. 2008, 53). Myös Minkkisen (2015, 13) mukaan kouluviihtyvyys Suomessa on jo pitkään ollut kansainvälisissä vertailuissa huonolla tasolla. Kouluhyvinvoinnin tilaa tarkasteltaessa on huomattava myös koronapandemian vaikutukset. Kouluterveyskyselystä selviää, että esimerkiksi ahdistuneisuus ja masentuneisuus ovat korona-aikana lisääntyneet (THL 2021).

Konun esittelemän kyselyn tulosten mukaan oppilaiden hyvinvointi koulussa heikkeni 2000-luvun alkupuoliskolla neljännestä vuosiluokasta kuudenteen mennessä. Kuitenkin yleisellä tasolla oppilaiden hyvinvoinnin koulussa huomattiin pysyneen melko samana vuosien 2004 ja 2009 välillä. (Konu 2010, 21.) Vuosien 2008 ja 2018 välillä kouluhyvinvointi Suomessa taas parani Konun hyvinvointimallin kolmen osa-alueen osalta. Nämä osa-alueet olivat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttaminen. Neljännen osa-alueen eli terveydentilan kohdalla suuria muutoksia ei ollut tapahtunut. Kouluissa esimerkiksi sääntöjen ja rangaistuksien koettiin muuttuneen järkevämmiksi ja oikeudenmukaisemmiksi, ja lisäksi erilaisten koulun palvelujen saatavuuden koettiin lisääntyneen. Kouluissa kiusaaminen oli vähentynyt ja siihen puuttuminen oli lisääntynyt. Myös opettaja-oppilassuhteet ja opettajien toiminta koettiin myönteisemmiksi. Kymmenen vuoden ajanjakson aikana myös oppilaat olivat osallistuneet aktiivisemmin ja oppilaiden vertaissuhteet olivat parantuneet. (Konu & Lintonen 2019, 606.)

Tuoreen, Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen vuonna 2021 toteuttaman kouluterveyskyselyn tulosten mukaan jotkin osa-alueet lasten ja nuorten hyvinvoinnissa ovat heikentyneet ja jotkin parantuneet. Kyselyn tulosten mukaan oppilaat ovat yhä enenevässä määrin kokeneet saaneensa opettajalta välittävää suhtautumista ja oikeudenmukaista kohtelua. Lisäksi tukea on kouluissa onnistuttu jossakin määrin kohdentamaan ahdistusoireista kärsiville nuorille ja myös raittiiden nuorten määrä on edelleen kasvanut. Lapset ja nuoret ovat kokeneet, että myös työrauha luokassa on parantunut. (THL 2021.)

Kouluterveyskyselyssä huomattiin, että lasten ja nuorten hyvinvoinnissa on kuitenkin paljon parantamisen varaa. Tulosten mukaan korona-aika on esimerkiksi vähentänyt oppilaiden mahdollisuuksia osallistua koulussa asioiden suunnitteluun. Lisäksi lapset ja nuoret (erityisesti tytöt) ovat kokeneet itsensä entistä yksinäisemmiksi, ja myös kiusaaminen peruskoulussa on lisääntynyt erityisesti tytöillä. Puolet yläkoululaisista tytöistä ja toisella asteella opiskelevista tytöistä on kokenut seksuaalista ehdottelua tai ahdistelua. Tätä on tapahtunut myös puhelimesta tai internetissä sekä julkisilla paikoilla. Lisäksi fyysisen uhan kokemus on peruskoululaisilla lisääntynyt. Tytöt ovat jo pitkään kokeneet jatkuvasti lisääntyvää ahdistuneisuutta, mutta korona-aikana heidän ahdistuneisuutensa on noussut jopa 10 prosenttiyksikköä. Masennusoireetkin ovat olleet kasvussa. Vaikka tuen tarve on näinä aikoina ollut kasvussa, on lääkäri- ja terveydenhoitajakäyntejä kuitenkin ollut vähemmän kuin ennen, ja vaikka tukea onkin jossain määrin onnistuttu kohdentamaan ahdistuneisuusoireista kärsiville, on moni silti jäänyt ilman apua ja tukea. Yhä useampi oppilas arvioi oman terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. Kun neljäs- ja viidesluokkalaisilta kysyttiin, kuinka paljon he pitävät koulunkäynnistä, huomattiin, että vuodesta 2017 lähtien vuoteen 2021 mennessä koulunkäynnistä pitäminen oli hieman laskenut. (THL 2021.)

Vaikka parannettavaa on paljon, on huomattava myös positiiviset asiat. Kaikesta huolimatta 80 % kouluterveyskyselyyn osallistuneista pojista arvioi olevansa tyytyväinen elämäänsä. Tyttöillä vastaava luku oli 60 %. Lisäksi yhä useampi oppilas kokee, että opettajat välittävät ja kohtelevat oikeudenmukaisesti, ja että kouluissa on kehitetty hyvinvointia ja terveyttä edistävää toimintaa. (THL2021.)

2.3 Oppimistulokset

Tässä luvussa tarkastellaan aluksi opetussuunnitelman mukaisia yleisiä arvoja ja tavoitteita oppimiselle. Sen jälkeen kerrotaan oppimistuloksista Suomessa sekä niiden kehityskulusta vuoden 2018 PISA-tutkimusten tulosten valossa. Lisäksi sivutaan tukea saavien oppilaiden oppimistuloksia.

Opetussuunnitelman mukaan opetuksessa tulee tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen sekä tukea kykyä tehdä eettisesti vastuullisia päätöksiä. Lisäksi opetuksessa tulee tukea oppilaiden kasvua tasapainoiseen ja terveeseen aikuisuuteen. Tärkeitä suomalaisen perusopetuksen taustalla olevia arvoja ovat myös elämän, ympäristön, oikeuksien ja toisten ihmisten kunnioittaminen. Lisäksi on tärkeää pyrkiä kaikin tavoin edistämään hyvinvointia ja terveyttä sekä kestäväen kehityksen mukaista toimintaa. Perusopetuksen keskeisimpiä tavoitteita on tarjota yleissivistävää koulutusta sekä luoda mahdollisuudet jatko-opintoihin hakeutumiselle ja laajan maailmankuvan muodostumiselle. Tämä tulee toteuttaa tieteelliseen tietoon perustuen sekä eri tiedonaloja yhdistellen. Kaikessa opetuksessa ja koulun toiminnassa pyritään aina tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittämiseen sekä elinikäisen oppimisen mahdollistamiseen. (POPS 2014, 16–17.)

Yksi peruskoulun tärkeimpiä tavoitteita on laaja-alaisen osaamisen kehittäminen, jotta oppilaille muodostuisi mahdollisimman eheä kokonaiskuva elämän eri osa-alueiden muodostamasta kokonaisuudesta. Mitä paremmin oppilaat hahmottavat omat tietonsa ja taitonsa, kykynsä, arvonsa ja asenteensa ja osaavat hyödyntää näitä tilanteen edellyttämällä tavalla, sen paremmin he pystyvät sopeutumaan alati muuttuvaan maailmaan. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiksi opetussuunnitelmassa on asetettu seitsemän pääkohtaa. Oppilaiden tulee oppia ajattelemaan ja oppimaan (L1), sillä ajattelun ja oppimisen taidoilla varmistetaan muun osaamisen kehittymismahdollisuudet ja elinikäinen oppiminen. Oppilaiden tulee myös oppia kulttuurista osaamista, arvostavia vuorovaikutustaitoja ja itseilmaisun keinoja (L2) sekä itsestä huolehtimisen ja arjen taitoja (L3). Oppilaiden tulee hallita elämän eri osa-alueisiin liittyvät taidot (terveys, turvallisuus, ihmissuhteet, liikunta, liikenne, teknologia, talouden hallinta, vastuullinen kulutus ja elämäntapa) kokonaisuutena. Tärkeää on myös hallita monilukutaito (L4), jotta oppilas voi ymmärtää, tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä. Tieto- ja viestintäteknologian hallinta (L5) osana monilukutaitoa sekä kansalaistaitoja on merkittävä. Siksi sitä pidetään sekä oppimisen kohteena että sen välineenä. Lisäksi oppilaiden tulee saada

valmiudet työelämätaitojen ja yrittäjyyden (L6) kehittämiseen, jotta he voivat valmistautua tulevan työelämän vaatimuksiin. Myös yhteiskunnallisesti osallistuminen ja vaikuttaminen sekä kestävä tulevaisuuden rakentaminen nähdään tärkeinä sisältöinä perusopetuksessa (L7). (POPS 2014, 17–22.)

2.3.1 Oppimistulokset Suomessa

Suomalaisen koulujärjestelmän on perinteisesti nähty olevan laadukas. Suomessa on ollut hyvät oppimistulokset ja myös heikoimmin koulussa menestyvät oppilaat pärjäävät Suomessa keskivertoa paremmin. Tähän ilmiöön on esitetty syiksi esimerkiksi hyvin koulutettuja opettajia sekä laajaa ja joustavaa erityisopetusjärjestelmää. (Holopainen & Savolainen 2008, 101.)

Myös uusimmat PISA-tutkimuksen tulokset tukevat väitettä hyvistä oppimistuloksista Suomessa. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen tulosten mukaan Suomessa yleinen lukutaidon taso on edelleen OECD-maihin nähden erittäin hyvä. Kuitenkin heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut merkittävästi aiempiin PISA-tutkimuksiin verrattuna (Leino ym. 2019, 20, 23.) Matematiikan osaamisen taso on pysynyt ennallaan vuoden 2015 PISA-tutkimuksiin verrattuna, mutta heikentynyt merkittävästi 2000-luvun alun osaamistasoon nähden. Uusimpien tulosten mukaan peräti 15 % oppilaista jää matematiikan osaamisessa vähimmäistason alapuolelle. (Leino ym. 2019, 29, 32.) Vaikka luonnontieteidenkin osaaminen on Suomessa edelleen erittäin hyvällä tasolla muihin OECD-maihin nähden, on suomalaisten oppilaiden osaaminen 2000-luvun alkuun verrattuna heikentynyt huomattavasti. Uusimpien tulosten mukaan 13 % oppilaista ei tällä hetkellä saavuta edes osaamisen vähimmäistasoa luonnontieteissä. (Leino ym. 2019, 34, 36.) Yhteenvedona voidaan todeta, että suomalaisten oppilaiden osaaminen on heikentynyt merkittävästi 2000-luvun alkuun verrattuna, vaikka osaaminen OECD-maihin nähden onkin edelleen hyvällä tasolla. Suomessa on edelleen paljon oppilaita, jotka yltyvät hyviin oppimistuloksiin, mutta kokonaisosaamisen heikentymistä selittää se, että erittäin heikosti suoriutuvien määrä on kasvanut. (Leino ym. 2019, 122.)

PISA-tutkimusten mukaan myös esimerkiksi sukupuoli ja sosioekonominen tausta näkyvät oppimistuloksissa. Tytöt pärjäävät edelleen poikia paremmin lukemisessa ja matematiikassa sekä luonnontieteissä, joissa osaamisen ero tyttöjen ja poikien välillä on huomattavan suuri (Leino ym. 2019, 42, 45, 47). Myös oppilaan sosioekonominen tausta heijastuu PISA-tutkimusten tulosten mukaan oppilaan osaamiseen. Mitä heikompi sosioekonominen tausta

oppilaalla on, sitä heikommin hän tutkimusten mukaan pärjää oppimistulosten ja -suoritusten vertailuissa. (Leino ym. 2019, 49.) Koulujen väliset tasoerot Suomessa ovat pysyneet edelleen erittäin pieninä, samoin kuin eri alueiden väliset erot (Leino ym. 2019, 57, 62).

2.3.2 Tukea saavien oppilaiden oppimistulokset

Tutkimukset ovat osoittaneet, että ne oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, menestyvät koulussa muita heikommin (Holopainen & Savolainen 2008, 102). Myös Sainio (2021, 51) on todennut, että oppimisvaikeudet hankaloittavat oppimista ja näin heikentävät oppimistuloksia. Erot oppimistuloksissa niiden oppilaiden välillä, joilla on oppimisvaikeuksia ja joilla ei ole, usein kasvavat koulu-uran aikana. Lisäksi heikko koulumenestys ennakoi alempaa jatkokoulutusastetta tai joidenkin kohdalla jopa toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäämistä. (Holopainen & Savolainen 2008, 102.)

Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa tarkasteltiin ensimmäistä kertaa tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita erikseen muista (Leino ym. 2019, 68). Koska kolmiportaisen tuen mallin tasot huomioitiin nyt ensimmäistä kertaa, saatiin vasta nyt ensimmäiset tulokset tukea saavien oppilaiden oppimistuloksista (Hienonen, Lintuvuori & Vainikainen 2021, 196–197). Tulokset tukevat aiempia väitteitä oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden osaamistasosta. PISA-tutkimuksessa lähes puolet niistä oppilaista, jotka sijoittuivat lukutaidossa erittäin heikolle tasolle, olivat tehostetun tai erityisen tuen piirissä. Erityistä tukea saavista oppilaista 55 % jäi lukemisessa vähimmäisosaamisen tason alapuolelle, tehostettua tukea saavista kolmannes ja muista oppilaista (jotka eivät olleet tehostetun tai erityisen tuen piirissä) 9 %. (Leino ym. 2019, 69–70.)

2.4 Oppimisen vaikeuksien, kouluhyvinvoinnin ja yleisen hyvinvoinnin yhteyksiä oppimistuloksiin aiemmissä tutkimuksissa

Vuoden 2018 PISA-tulokset osoittavat, että mitä intensiivisemmän tuen piirissä oppilas on, sitä heikompi on hänen lukutaitonsa taso. Tulosten mukaan erot lukutaidossa tehostettua tukea saavien, erityistä tukea saavien ja muiden kuin tukea saavien oppilaiden välillä olivat merkittäviä. Lisäksi erityistä tukea saavien oppilaiden lukutaidossa oli keskinäisiä eroja. Mitä useampi oppiaine erityistä tukea saavalla oppilaalla oli yksilöllistetty, sitä heikommin hän pärjäsikin lukutaidossa. (Hienonen ym. 2021, 213, 215.)

On kuitenkin syytä olettaa, että tukea saavien heikompi suoritustaso PISA-tutkimuksessa johtuu samoista syistä, jotka ovat alun perinkin johtaneet siihen, että kyseisille oppilaille on tehty tehostetun tai erityisen tuen päätökset (Hienonen ym. 2021, 218). Ei siis ole syytä olettaa, että kolmiportaisen tuen mallilla olisi heikentävä yhteys oppimiseen. Ahosen (2021, 265–266) mukaan esimerkiksi pienempien opetusryhmien on todettu olevan vahvistavassa yhteydessä oppimistuloksiin. Erityisesti ne oppilaat, jotka tulevat heikommista sosioekonomisista taustoista, ovat ylittäneet parempiin oppimistuloksiin saatuaan opiskella pienemmässä ryhmässä (Ahonen 2021, 265–266). Pienemmän opetusryhmän järjestäminen joko osa-aikaisesti tai kokoaikaisesti onkin yksi kolmiportaisen tuen mallin tukikeinoista (POPS 2014).

Peruskoulun ydintehtävä on tukea oppilaiden kasvua, kehitystä ja oppimista kokonaisvaltaisesti. Pietarisen ym. (2008, 54) mukaan oppilaiden kouluhyvinvoinnin varmistaminen on tärkeä osa tätä ydintehtävää, eli myös oppimisen tukemista. Oppilaiden hyvinvointi on edellytys oppimiselle, ja samalla oppiminen voi lisätä hyvinvointia (Pietarinen ym. 2008, 54). Sama on todettu myös muissa tutkimuksissa, sillä Vettenrannan, Kotilan & Harju-Luukkaisen (2021, 246) mukaan koulumenestystä hankaloittavien tekijöiden, kuten esimerkiksi sosiaalisten ja emotionaalisten haasteiden sekä heikkoon hyvinvointiin viittaavien tekijöiden, ennustetaan olevan yhteydessä heikkoon koulumenestykseen. Myös Kansten, Halmen & Perälän (2017, 25) mukaan kouluviihtyvyyden tukeminen ja sitä kautta kouluhyvinvoinnin kohentaminen on tärkeää, sillä sen avulla voidaan tehostaa oppimista. Tutkimusten mukaan koulunkäyntiin myönteisesti suhtautuvat oppilaat saavuttavat parempia oppimistuloksia (Kanse ym. 2017, 25). Vettenranta ym. (2021, 232–233) toteavat lisäksi, että negatiivisen mielialan on todettu heikentävän oppilaan opetettavuutta. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa hyvinvointia taustatekijänä määriteltiin muiden muassa mielialan mukaan ja myönteisen mielialan todettiin olevan erittäin tärkeä oppimisen kannalta (Vettenranta ym. 2021, 232–233). Myös Sainio (2021, 51) on havainnut oppimiseen liittyvien tunteiden merkityksen oppimisessa. Hänen mukaansa oppimisvaikeudet heikentävät oppimistuloksia, sillä ne voivat vähentää oppilaan motivaatiota oppimiseen ja lisätä opiskeluun liittyviä negatiivisia tunteita. Vähäisen oppimisen ilon on todettu heikentävän suorituksia niissä aineissa, joissa oppilaalla on oppimisvaikeuksia (Sainio 2021, 51–53). Mielialan ja hyvinvoinnin sekä oppimistulosten välillä voitaisiin siis nähdä olevan yhteys.

Myös yleisen hyvinvoinnin ja perheiden hyvinvoinnin on todettu olevan yhteydessä oppimistuloksiin. Ristikarin ym. (2018, 37) mukaan lapsen perhetausta näkyy hänen oppimistuloksissaan selvästi. Vanhempien koulutustaso, tulotaso, fyysinen terveys, psyykinen hyvinvointi sekä muut heidän elämäntilanteeseensa ja kuormittumiseensa liittyvät tekijät vaikuttavat lapsen koulumenestykseen. Mitä korkeammin koulutettuja, parempituloisia ja hyvinvoivempia vanhemmat ovat, sitä todennäköisemmin heidän lapsensa viihtyvät koulussa ja saavat parempia arvosanoja ja oppimistuloksia. (Ristikari ym. 2018, 33–36.) Pulkkinen & Rautopurokin (2021, 115) toteavat, että oppilaan sosioekonomisen taustan eli vanhempien koulutuksen, ammatin ja perheen hyvinvoinnin sekä osaamisen välinen yhteys on viime vuosina voimistunut. Koska PISA-tutkimuksessa oppilaan sosioekonomisessa taustassa huomioidaan myös perheen hyvinvointi, voidaan sanoa, että sosioekonominen tausta ja näin ollen perheen eli myös oppilaan hyvinvointi vaikuttaa oppimistuloksiin yhä enenevässä määrin (Pulkkinen & Siren 2021, 290).

Vettenrannan ym. (2021, 246) mukaan myös oppilaan sosiaalisilla suhteilla on yhteys oppimistuloksiin. Mitä paremmat suhteet oppilaalla on vertaisiin, vanhempiin ja erityisesti opettajaan, sitä paremmin hän menestyy koulussa. Tämä pitää paikkansa kaikkien oppilaiden kohdalla, mutta erityisesti oppimisvaikeuksia tai heikon sosioekonomisen taustan omaavien oppilaiden kohdalla opettajan ja oppilaan välisellä suhteella nähdään olevan merkittävä rooli oppimiseen. (Vettenranta ym. 2021, 246.) Sama on todettu Sainion (2021, 22) tutkimuksessa, jossa hän toteaa, että lämmin vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä on positiivisessa yhteydessä oppimiseen kaikilla oppilailla, mutta erityisesti niillä, joilla on todettu oppimisvaikeuksia.

3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoitus on selvittää opettajien näkemyksiä kolmiportaisen tuen mallin yhteydestä oppilaiden kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin. Kouluhyvinvointia tarkastellaan sekä kolmen eri osa-alueen kautta että kokonaisuutena. Kouluhyvinvoinnin ja oppimistulosten lisäksi tarkastellaan tukimallin yhteyksiä oppilaan koulunkäynnin kokonaiskuvaan ja tuodaan esille opettajien näkemysten välisiä eroja ja muita vastauksissa esille nousseita asioita.

1. Miten kolmiportaisen tuen malli on opettajien näkökulmasta yhteydessä oppilaiden kouluhyvinvointiin?

1.a) Miten kolmiportaisen tuen malli on yhteydessä koulun olosuhteisiin ja resursseihin (having)?

1.b) Miten kolmiportaisen tuen malli on yhteydessä oppilaan sosiaalisiin suhteisiin (loving)?

1.c) Miten kolmiportaisen tuen malli on yhteydessä oppilaan itsensä toteuttamiseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen (being)?

Kolmiportaisen tuen mallista ja sen yhteyksistä kouluhyvinvointiin ja oppimiseen on hyvin vähän vertaisarvioituja tutkimuksia, joten varsinaisia hypoteeseja ei voitu asettaa. Holopaisen & Savolaisen (2008, 98) mukaan varhaisella oppimisen ongelmiin puuttumisella ja tuella on kuitenkin tärkeä rooli kouluhyvinvoinnin kannalta. Myös Ojalan (2017, 32) mukaan juuri varhaisuus on kouluhyvinvoinnin näkökulmasta tuen tarjoamisessa merkittävää. Kolmiportaisen tuen malli on varhaisen puuttumisen tukimalli (Opetushallitus; Lintuvuori ym. 2017, 4), joten olisiko mahdollista, että kolmiportaisen tuen malli edistäisi oppilaiden kouluhyvinvointia?

2. Miten kolmiportaisen tuen malli on opettajien näkökulmasta yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin?

Vaikka kolmiportaisen tuen mallin yhteyksistä myöskään oppimistuloksiin ei ole tehty paljoakaan vertaisarvioitua tutkimusta, on viimeisimpien PISA-tutkimustulosten mukaan heikosti suoriutuvien oppilaiden määrä kasvanut jo vuosien ajan (Leino ym. 2019, 122). PISA-tulokset ovat vuodelta 2018, ja kolmiportaisen tuen malli on astunut voimaan vuonna 2011, joten PISA-tutkimusten mukaan oppimistulokset eivät ole parantuneet niinä vuosina, kun kolmiportaisen tuen malli on ollut voimassa. On kuitenkin huomioitava, että oppimistuloksiin vaikuttavat myös monet muut asiat, joten kolmiportaisen tuen mallin yhteyttä oppimistuloksiin ei voida arvioida vain PISA-tulosten perusteella. Moni muukin asia kuin vain kolmiportaisen tuen mallin voimaan astuminen on muuttunut vuoden 2011 jälkeen, eikä näin ollen minkäänlaista syy-seuraussuhdetta tässä kohtaa voida muodostaa.

3. Onko tukimalli opettajan näkökulmasta hyvinvoinnin ja oppimisen kokonaiskuvaa ajatellen oppilaan edun mukainen?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla esitettiin aiempiin tutkimuksiin nojaten kysymys siitä, olisiko mahdollista, että kolmiportaisen tuen malli edistäisi oppilaiden kouluhyvinvointia. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla kuitenkin todettiin, ettei minkäänlaista syy-seuraussuhdetta tukimallin ja oppimistulosten välille voida asettaa. Vertaisarvioidun tutkimuksen puutteesta johtuen ei voida tehdä hypoteeseja myöskään siitä, onko tukimalli opettajien näkemysten mukaan oppilaan edun mukainen, kun ajatellaan hyvinvointia ja oppimista kokonaisuudessaan.

4. Millaisia eroja opettajien näkemysten välillä ilmenee, ja millaisia asioita vastauksista nousee esille?

Kolmiportaisen tuen mallin lisäksi myöskään eri opettajien näkemyksiä tukimallia koskien ei aiemmissa vertaisarvioiduissa tutkimuksissa ole juurikaan tarkasteltu. Siksi tähänkään tutkimuskysymykseen ei voida asettaa hypoteesia.

4 Tutkimusmenetelmä

Tässä luvussa kerrotaan tämän tutkielman toteutuksesta. Aluksi käydään läpi tutkimusasetelma ja tutkittavien valinta. Tämän jälkeen kerrotaan haastatteluista sekä tutkimusprosessista. Lopuksi kuvaillaan aineiston käsittely esimerkkeineen.

4.1 Tutkimusasetelma

Tämä tutkielma on laadullinen. Tarkoituksena on tuoda esille tutkielmaan osallistuvien opettajien näkökulmia ja ajatuksia tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 1998) sekä pyrkiä ymmärtämään ja jäsentämään tutkielman kohteena olevaa ilmiötä teoreettisesta näkökulmasta (Tuomi & Sarajarvi 2018).

4.2 Tutkittavat

Tutkittavat valittiin mukavuusotannalla. Aluksi haastateltavia yritettiin saada olemalla yhteydessä satunnaisten koulujen rehtoreihin. Rehtoreita pyydettiin jakamaan tutkimuspyyntö eteenpäin opettajille. Näin ei kuitenkaan saatu riittävästi haastateltavia, joten tutkimuspyyntö jaettiin myös suomalaisten opettajien yhteiseen Facebook-ryhmään. Lisäksi haastateltavien hankinnassa hyödynnettiin omia verkostoja.

Haastateltaviin (n=13) lukeutui luokanopettajia (n=3), aineenopettajia (n=3), laaja-alaisia erityisopettajia (n=3) ja erityisluokanopettajia (n=4). Tutkielmaan haluttiin kaikkia edellä mainittuja opettajia, sillä kaikilla näillä opettajaryhmillä katsottiin olevan kokemuksia kolmiportaisen tuen mallista sen eri vaiheissa. Kaikilta kysyttiin taustatietona oma ammattinimike, mutta esimerkiksi työskentelypaikkakuntaa, sukupuolta, ikää tai työuran pituutta ei kysytty, sillä niiden ei nähty olevan merkityksellisiä tutkielman perimmäistä tarkoitusta ajatellen. Lisäksi tällainen toimintatapa lisäsi osallistujien anonymiteetin säilymistä.

4.3 Haastattelut

Tutkielman aineisto hankittiin puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla. Teemahaastattelut olivat tarkoituksenmukainen menetelmä tässä tutkielmassa, sillä

tarkoituksena oli selvittää tutkielmaan osallistuvien opettajien näkemyksiä ja kokemuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Haastatteluissa kysyttiin sellaisia kysymyksiä, jotka kattoivat tutkielman ja tutkimusongelmien kannalta olennaiset aiheet. Vaikka kyseessä oli teemahaastattelu, eli keskustelun oli mahdollista edetä haastattelukohtaisesti, kaikilta kysyttiin kuitenkin jossakin haastattelun vaiheessa samat kysymykset, jotta kaikki teemat tuli käytyä läpi kaikkien haastateltavien kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 208). Haastatteluissa käytiin läpi kolmiportaisen tuen mallin yhteyksiä hyvinvoinnin eri osa-alueisiin (Allardtin ja Konun hyvinvointimallien mukaan) ja oppimistuloksiin.

4.4 Tutkimusprosessi

Haastattelurunko (Liite 1) rakennettiin tutkielman teoreettisen taustan sekä tutkimusongelmien pohjalta. Tämän jälkeen toteutettiin esitestaus, johon osallistui yksi haastateltava. Esitestauksessa ei ilmennyt mitään suurempia parannusehdotuksia, joten tämän jälkeen aloitettiin haastateltavien etsiminen. Sitä mukaa kun haastateltavia saatiin, alettiin toteuttaa myös varsinaisia haastatteluja, jotka toteutettiin marras-joulukuussa 2021. Haastatteluja toteutettiin yhteensä 13 kappaletta, joista kolme oli luokanopettajien, kolme aineenopettajien, kolme laaja-alaisten erityisopettajien ja neljä erityisluokanopettajien haastatteluja. Haastattelut olivat keskimäärin noin 40–60 minuutin mittaisia, ja yhteensä niiden toteuttamiseen kului noin 10 tuntia. Haastattelut litteroitiin mahdollisimman nopeasti kunkin haastattelun jälkeen, viimeistään joulukuun 2021 aikana. Litteroitua aineistoa tuli lopulta 96 sivua. Litteroinnissa noudatettiin sanatarkkaa tasoa, sillä tarkoituksena oli selvittää vastaajan mielipidettä asiasta kokonaisuudessaan.

Litteroinnin jälkeen, tammikuussa 2022, aineistoa alettiin käymään läpi. Sitä pelkistettiin, lajiteltiin ja muokattiin analyysiä varten sopivaksi. Tämän jälkeen toteutettiin varsinaiset analyysit, joiden pohjalta kirjoitettiin tulokset. Lopuksi tulkittiin ja pohdittiin saatuja tuloksia.

4.5 Aineiston käsittely

Litteroinnin jälkeen aineistolle suoritettiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi haluttiin toteuttaa nimenomaan aineistolähtöisesti siksi, ettei tämän tutkielman tarkoituksen perusteella ollut järkevää peilata aineistoa mihinkään valmiiseen teoriaan, vaan oli mielekkäämpää keskittyä aineistosta itsestään nouseviin teemoihin. Sisällönanalyysin mukaisesti aineisto teemoiteltiin ala-, väli- ja yläteemoihin.

Analyysiä varten litteroidut vastaukset yhdistettiin yhdeksi vastauskokonaisuudeksi. Analyysiyksiköksi oli järkevää valita koko haastattelu yksittäisten kysymysten sijaan, sillä haastattelut muodostivat eheitä kokonaisuuksia. Haastateltavat täydensivät omia vastauksiaan haastattelun eri vaiheissa, jolloin koko haastattelun ajalta saatiin muodostettua kokonaiskuva vastaajan näkemyksistä.

Aineiston analysointiin sovellettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka perusteella pyrittiin jäsentämään saatua aineistoa ja tiivistämään sen ydinasiat kokonaisuudeksi (Eskola & Suoranta 1998). Tarkoituksena oli yleistää yksittäisiä tapauksia koskevat huomiot (haastatteluista saadut tiedot) kuvaamaan tilannetta yleisesti Suomessa eli toteuttaa induktiivista päättelyä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi aloitetaan saadun aineiston pelkistämisestä, jonka jälkeen vastauksista aletaan muodostaa kategorioita ja edelleen yläkategorioita. Lopuksi luodut kategoriat on tarkoitus yhdistää teoreettiseksi malliksi, jonka pohjalta vastataan tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkielmassa mukailtiin edellä kuvattua prosessia. Jotta tutkielman tulokset eivät pohjautuisi ainoastaan aineiston järjestelemiseen ja kategorisointiin, tulkittiin sisällönanalyysistä saatuja tuloksia vielä syvällisesti ja vedettiin niistä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Ensimmäisellä kierroksella aineistosta etsittiin toistuvia teemoja, jotka värikoodattiin ja luokiteltiin alateemoiksi. Alateemoja muodostui yhteensä 50. Toisella kierroksella 10 alateemaa jäi pois, sillä ne kuvasivat enemmänkin taustatietoja ja haastatteluissa esille tulleita tukimalliin liittyviä parannusehdotuksia tai kyseinen alateema esiintyi haastatteluissa vain yhden kerran eikä sitä katsottu tutkielman kannalta relevantiksi. Lopulta jäljellä oli 40 alateemaa. Näistä muodostettiin 15 väliteemaa, joista edelleen muodostettiin kolme pääteemaa

(Liite 2). Analyysin aikana alkuperäisistä sitaateista sekä ala-, väli- ja yläteemoista tehtiin taulukko, jonka tarkoituksena oli osoittaa, mihin alateemaan kukin sitaatti kuului ja mihin väli- ja yläteemaan se tällä perusteella sijoitettiin. Alla esimerkkiotteita taulukosta.

Alkuperäinen sitaatti	Alateeman numero	Väliteeman numero	Yläteeman numero
Tän tukimallin myötä niit pysähdytään ajattelemaan tarkemmin, se on systemaattisempaa et jokainen oppilas saa sen et hänen opetustansa mietitään –	3	1 (muodostui kahdesta alateemasta)	1 (muodostui viidestä väliteemasta)
Ryhmäkokoihin tää tukimalli ei ehkä oo vaikuttanu.	2	2 (muodostui yhdestä alateemasta)	2 (muodostui neljästä väliteemasta)
Osittain on saatu resurssei tukitoimien toteuttamiseen, mut aina se ei oo riittävää siltikään.	4	3 (muodostui kahdesta alateemasta)	3 (muodostui kuudesta väliteemasta)
--katotaan koulun tasolla resursseja et mihin on mahdollista, ja muokataan sit niitä tukiasioita sen mukaan.	42	4 (muodostui kahdesta alateemasta)	3
Et kyllähän se yhteistyötä tiivistää.	9	5 (muodostui neljästä alateemasta)	1
--meil on edelleen erikseen erityisluokkia ja välillä tuntuu et he menee esimerkiksi iha omilla säännöillä ja aikatauluilla ja he on iha viimenen porukka joka otetaan mukaan johonkin -- et se inklusioperiaate on välillä hyvin kaukanaki siit arjesta.	13	6 (muodostui kahdesta alateemasta)	2
--lähtökohta sille vuorovaikutukselle pitää tulla arvomaailmasta eikä siitä millä tuen tasolla oppilas on.	8	7 (muodostui kahdesta alateemasta)	3
Ehdottomasti vaikuttaa minäkuvaan positiivisesti--	15	8 (muodostui neljästä alateemasta)	1

Osa kokee sen kaikest huolimatta täydellisenä epäonnistumisena [kun tulee erityiseen tukeen], et kokee et on iha luuseri kun on jo kaikis aiemmissaki vaiheis epäonnistunu.	16	9 (muodostui yhdestä alateemasta)	2
Kyl se on jos siit tekee ni se on aika joustava koska -- et toki siinäki tulee ne resurssit vastaan mitkä tulee aina kaikessa.	19	10 (muodostui yhdestä alateemasta)	3
Tottakai oppimistulokset paranee jos he saa kohdennettua tukea.	29	11 (muodostui yhdestä alateemasta)	1
Jos pystytään tekemään se mitä tarvii ni se auttaa ja jos oppilas pystyy ottamaan sen vastaan --	30	12 (muodostui yhdestä alateemasta)	3
Kyllä se parantaa sitä hyvinvointia koska kun lapsi saa tarvitsemaansa tukea ni se voi koulussakin paremmin--	24	13 (muodostui 11 alateemasta)	1
--et sit liiankin helposti ehkä päätetään et hän nyt ei opiskelekaan niitä asioita jotka hänen ikäluokalle kuuluis, jolloin sitä tippumista voi tapahtuu heti.	46	14 (muodostui kolmesta alateemasta)	2
Ja just jos se oppilas itte on halukas kaikis vaiheissa työskentemään itensä hyväksi ja sitoutuu niihin suunnitelmiin ni silloin se on kyl hyvä juttu.	20	15 (muodostui kolmesta alateemasta)	3

Kuvio 2. Esimerkkejä ala-, väli- ja yläteemojen (yläteema 1: tukimallin myönteiset ja edistävät yhteydet oppimiseen ja hyvin voimiseen, yläteema 2: tukimallin kielteiset ja heikentävät yhteydet oppimiseen ja hyvin voimiseen, yläteema 3: tukimallin olemattomat tai ristiriitaiset yhteydet oppimiseen ja hyvin voimiseen) muodostumisesta väliteemojen mukaan numeroituna.

Ensimmäisen väliteeman mukaan tukimalli parantaa koulun olosuhteita ja resursseja (having). Sen mukaan tukimalli on lisännyt ja monipuolistanut opetusjärjestelyjä ja/tai niihin on muuten

kiinnitetty enemmän huomiota. Tukimalli nykyisessä muodossaan auttaa oppilasta ja hänen on helpompi selvitä haasteidensa kanssa. Tämä väliteema muodostettiin alateemoista 3 ja 5. Toisen väliteeman mukaan tukimalli heikentää koulun olosuhteita ja resursseja (having). Tukimallilla ei ole yhteyttä ryhmäkokoisiin. Tämä väliteema muodostettiin alateemasta 2. Kolmannen väliteeman mukaan tukimalli ei ole yhteydessä olosuhteisiin ja resursseihin tai yhteys on ristiriitainen (having). Joko tukimallin avulla oli saatu (ainakin joitain) resursseja tukitoimien toteuttamiseen, vaikka ei aina riittävästi, tai sitten tukimallin itsessään ei nähty auttavan oppilasta niin, että hänen olisi helpompi selvitä haasteidensa kanssa, vaan muiden tekijöiden nähtiin vaikuttavan siihen enemmän. Tämä väliteema muodostettiin alateemoista 4 ja 44. Neljännen väliteeman mukaan tukimalli parantaisi olosuhteita, mutta tähän ei ole resursseja (having). Tukimalli auttaisi kyllä oppilasta ja hänen olisi helpompi selvitä haasteidensa kanssa, mutta puutteellisten resurssien vuoksi tuki ei aina toteudu tarkoitetulla tavalla. Resurssit saattoivat määrittää tuen toteutumista, tai tukimuotoja saatettiin jopa jättää toteuttamasta resurssien puutteen vuoksi. Tämä väliteema muodostui alateemoista 6 ja 42.

Viides väliteema kertoo tukimallin parantavan oppilaan sosiaalisia suhteita (loving). Tukimallin nähtiin syventävän opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Mitä vahvempaa tukea oppilas tarvitsee, sitä tiiviimmäksi suhde muodostuu. Lisäksi tukimallin nähtiin lisänneen kodin ja koulun välisen yhteistyön määrää ja syventäneen yhteistyön laatua. Tukimalli on lisännyt muiden oppilaiden positiivista suhtautumista erityisoppilaita kohtaan, vähentänyt leimaantumista ja ennakkoluuloja ja edistänyt oppilaiden välisten suhteiden hyvinvointia. Tämä väliteema muodostui alateemoista 7, 9, 10 ja 12. Kuudes väliteema kertoo tukimallin heikentävän oppilaan sosiaalisia suhteita (loving). Sen mukaan tukimallista johtuva runsas kodin ja koulun välinen yhteistyö koetaan kotona kuormittavaksi tai osittain turhaksi tai tukimalliin liittyviä asioita ei täysin ymmärretä. Sen mukaan tukimalli ei ole lisännyt muiden oppilaiden positiivista suhtautumista erityisoppilaita kohtaan, vähentänyt leimaantumista ja ennakkoluuloja ja se on heikentänyt oppilaiden välisten suhteiden hyvinvointia. Tämä väliteema muodostui alateemoista 11 ja 13. Seitsemännen väliteeman mukaan tukimalli ei vaikuta oppilaan sosiaalisiin suhteisiin (loving). Sen mukaan tukimalli itsessään ei ole yhteydessä opettajan ja oppilaan välisen suhteen muodostumiseen, ja oppilaiden välisten suhteiden hyvinvointiin vaikuttavat muut asiat. Tukimalli itsessään ei ole niihin juurikaan yhteydessä tai tukimallilla on pieni yhteys vertaissuhteisiin muiden asioiden ohella. Tämä väliteema muodostettiin alateemoista 8 ja 14.

Kahdeksannen väliteeman mukaan tukimalli parantaa oppilaan minäkäsitystä, itsetuntoa, ympäristöön sopeutumista ja/tai itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia (being). Tukimalli on edistänyt oppilaan itsetunnon ja minäkuvan kehitystä, sillä oppilas on oppinut tuntemaan itseään ja omia vahvuuksiaan sekä heikkouksiaan. Tukimalli osaltaan on pystynyt tarjoamaan oppilaalle positiivisia tai ainakin neutraaleja kokemuksia sekä onnistumisen kokemuksia. Tukimalli on riittävän joustava, jotta sen avulla voidaan tukitoimien suunnittelussa ja toteutuksessa huomioida oppilaan mielenkiinnonkohteet ja vahvuudet. Lisäksi tukimalli ja sen toimenpiteet auttavat oppilasta kasvamaan yhteiskunnan jäseneksi ja hahmottamaan omaa suhdettaan muuhun maailmaan. Tämä väliteema muodostuu alateemoista 15, 17, 18 ja 21. Yhdeksannen väliteeman perusteella tukimalli heikentää oppilaan minäkäsitystä, itsetuntoa, ympäristöön sopeutumista ja/tai itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia (being). Tukimalli aiheuttaa oppilaalle epäonnistumisen kokemuksen, kun oppilaan tuen tarve nousee intensiivisemmäksi luokkakavereihin verrattuna. Tämä väliteema muodostuu alateemasta 16. Kymmenes väliteema kertoo, että tukimalli parantaisi oppilaan itsetuntoa, minäkäsitystä, ympäristöön sopeutumista ja/tai itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia, mutta tähän ei ole riittävästi resursseja tai osaamista (being). Tukimalli teoriassa mahdollistaisi itsensä toteuttamisen, ja se on teoriassa niin joustava, että siinä voitaisiin huomioida oppilaan mielenkiinnonkohteet ja vahvuudet, mutta käytännön toteutus ei esimerkiksi resurssipulan tai henkilökunnan asennoitumisen vuoksi aina toimi. Väliteema muodostettiin alateemasta 19.

Väliteeman 11 mukaan tukimalli parantaa oppimistuloksia ja/tai edistää oppimista. Väliteema muodostettiin alateemasta 29. Väliteema 12 mukaan tukimalli ei yksiselitteisesti vaikuta oppimiseen ja oppimistuloksiin, sillä myös muilla tekijöillä on näihin selkeä yhteys. Esimerkiksi resurssit, opetuksen ja tuen toteuttamisen tavat ja oppilaan muuhun elämään liittyvät tekijät ovat selvässä yhteydessä oppimiseen ja oppimistuloksiin. Tämä väliteema muodostuu alateemasta 30.

Väliteeman 13 mukaan tukimalli edistää oppilaan kouluhyvinvointia ja/tai oppimista kokonaisuudessaan. Oppilaan kannalta tukimalli koetaan hyväksi, sillä varhain toteutetuilla lievemmillä tukitoimilla on voitu välttää intensiivisemmille tuen portaille siirtyminen tai intensiivisemmän tuen päätöksiä on voitu purkaa. Tukimuotojen toteuttamisen paikoissa ja muodoissa on vaihtoehtoja ja joustavuutta, oppilaan itsetuntoa ja minäkuvaa on saatu parannettua tai on pystytty tukemaan käytöshäiriöissä tai mielenterveyden haasteissa. Tukimallilla, kouluhyvinvoinnilla ja oppimistuloksilla nähdään olevan keskenään selkeät syy-

seuraussuhteet, tukimallin avulla tuen tarpeita määritellään järjestelmällisesti ja oppilas saa tukea suunnitellusti vaiheittain. Tukimallin avulla lapsi saa käydä koulua oman vertaisryhmänsä kanssa, ja oppilaan oikeusturva on lisääntynyt, kun tuen toteuttaminen on systemaattisempaa, varmennetumpaa ja näin tasavertaisempaa. Lisäksi opettajakohtaiset erot ovat pienentyneet ja oppilaan yksilöllinen huomaaminen ja haasteiden tiedostaminen on lisääntynyt. Pienetkin arjen tukitoimet ovat monipuolistuneet. Myös matalalla kynnyksellä puuttuminen on lisääntynyt sekä vertaisryhmän positiivinen vaikutus sosiaalisten taitojen oppimisessa ja ennakkoluulojen poistamisessa korostunut. Väliteema muodostuu alateemoista 24, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 41, 45 ja 49.

Väliteeman 14 mukaan tukimalli aiheuttaa jonkinlaista haittaa oppilaan kouluhyvinvoinnille, oppimiselle tai tulevaisuudelle peruskoulun jälkeen. Tukimalli voi olla eriarvoistava, jos asiakirjojen tekemiseen ja tukitoimien toteuttamiseen annetut ohjeet eri paikkakunnilla eivät ole yhteneväiset. Tuen portailta oleminen on voinut johtaa siihen, että oppimisen taso on epätarkoituksenmukaisten oppisisältöjä helpottavien tukitoimien myötä voinut alentua tai siirtymävaiheissa uusi opettaja on voinut oppilaan asiakirjat luettuaan suhtautua oppilaaseen jollakin tietyllä asenteella tai olettamuksella. Tämä väliteema muodostuu alateemoista 41a, 46 ja 47. Väliteema 15 kertoo, että tukimallilla, kouluhyvinvoinnilla ja oppimistuloksilla ei ole yksiselitteistä syy-seuraussuhdetta, sillä myös monilla muilla tekijöillä tukimallin ohella tai tukimallin sijaan on yhteys kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin. Esimerkiksi oppilaan oma motivaatio sekä halukkuus ja sitoutuminen ovat vahvassa yhteydessä tukitoimien onnistumiseen ja varsinaiseen hyvinvointiin sekä oppimiseen. Tämä väliteema muodostuu alateemoista 20, 25, 35.

Näistä edellä kuvatuista 15 väliteemasta muodostettiin vielä kolme yläteemaa. Ensimmäinen yläteema edustaa tukimallin kaikenlaisia myönteisiä ja edistäviä yhteyksiä oppimiseen ja hyvinvoimiseen. Tämä yläteema muodostettiin väliteemoista 1, 5, 8, 11 ja 13. Näiden mukaan tukimalli parantaa koulun olosuhteita ja resursseja, oppilaan sosiaalisia suhteita, oppilaan minäkäsitystä, itsetuntoa ja ympäristöön sopeutumista sekä sallii itsensä toteuttamisen. Lisäksi tukimalli parantaa oppimistuloksia ja edistää oppilaan kouluhyvinvointia ja /tai oppimista kokonaisuudessaan.

Toinen yläteema edustaa tukimallin kaikenlaisia kielteisiä ja heikentäviä yhteyksiä oppimiseen ja hyvinvoimiseen. Yläteema muodostettiin väliteemoista 2, 6, 9, ja 14. Niiden mukaan

tukimalli heikentää koulun olosuhteita ja resursseja, oppilaan sosiaalisia suhteita, oppilaan itsetuntoa, minäkäsitystä ja ympäristöön sopeutumista eikä salli itsensä toteuttamista. Tukimalli on aiheuttanut jonkinlaista haittaa oppilaan kouluhyvinvoinnille, oppimiselle tai tulevaisuudelle peruskoulun jälkeen.

Kolmannen yläteeman mukaan tukimallilla ei ole yhteyttä oppimiseen tai hyvin voimiseen tai yhteys on ristiriitainen tai resursseista johtuva. Tämä yläteema muodostui väliteemoista 3, 4, 7, 10, 12 ja 15. Tukimalli ei ole yhteydessä koulun olosuhteisiin ja resursseihin tai yhteys on ristiriitainen. Tukimalli voisi parantaa olosuhteita, mutta siihen ei ole resursseja. Tukimalli ei ole yhteydessä oppilaan sosiaalisiin suhteisiin. Se osittain parantaa itsetuntoa, minäkäsitystä ja ympäristöön sopeutumista sekä teoriassa sallii itsensä toteuttamisen, mutta tähän ei ole resursseja. Tukimalli ei yksiselitteisesti ole yhteydessä oppimistuloksiin, eikä tukimallilla, hyvinvoinnilla ja oppimisella ole keskenään erityisen vahvoja syy-seuraussuhteita. Näillä asioilla on jonkin verran yhteyksiä, mutta myös monet muut tekijät tukimallin ohella vaikuttavat hyvinvointiin ja oppimistuloksiin.

5 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuskysymyksiin saadut tulokset. Ensin esitellään tulokset liittyen tukimalliin ja kouluhyvinvoinnin eri osa-alueisiin. Tämän jälkeen edetään tukimalliin ja oppimistuloksiin sekä koulunkäynnin kokonaiskuvaan liittyviin tuloksiin. Lopuksi tuodaan esille opettajien näkemysten välisiä eroja ja muita vastauksissa esille nousseita asioita.

5.1 Opettajien näkemykset kolmiportaisen tuen mallin yhteyksistä oppilaiden kouluhyvinvointiin

Kolmiportaisen tuen mallin yhteydet koulun olosuhteisiin ja resursseihin (having)

Opettajien mielipiteet jakautuivat melko tasan kaikkien olosuhteisiin ja resursseihin (having) liittyvien neljän väliteeman kesken. Kun kaikkien opettajien mielipiteet laskettiin yhteen, 21 % opettajista oli sitä mieltä, että tukimalli parantaa koulun olosuhteita ja resursseja (väliteema 1). Heidän mielestään tukimalli on lisännyt tai monipuolistanut opetusjärjestelyjä ja/tai niihin on kiinnitetty enemmän huomiota (alateema 3). Lisäksi heidän mielestään tukimalli tällaisenaan auttaa oppilasta ja hänen on helpompi selvitä haasteidensa kanssa (alateema 5).

”Et jos sil on vaikka niinku tehostettu tuki ni sitä voidaan mieltii et tapahtuoks se opetus erityisopettajan luona vai tuleeks erityisopettaja omaan luokkaan samanaikaisopetukseen. Mut myös erityises tuessa sitä voidaa mieltii eri oppilaitten kohdal et missä sitä erityistä tukee annetaan ja siin voi olla montaki vaihtoehtoo. Ja ne kaikki eri vaihtoehdot on varmaanki tullu tän tukimallin myötä, ku sillon ennen tätä tukimuoto ei ehkä ollu niin paljon niit eri vaihtoehtoi et mis sitä tukee toteutettii.”

Opettajista 32 % oli sitä mieltä, että tukimalli sinänsä parantaisi koulun olosuhteita, mutta resurssit ovat riittämättömät (väliteema 4) eikä tuki siksi aina toteudu toivotulla tavalla (alateema 6). Joissain tapauksissa nähtiin myös, että resurssit määrittivät tuen toteutumista, tai tukimuotoja jätettiin jopa kokonaan toteuttamatta resurssipulan vuoksi (alateema 42).

”Niitä tukimuotoja tarjotaan resurssien ohjaamana, eli resurssit ohjaa sitä mitä tarjotaan eikä niin että tarve tarjoaisi resursseja ja mun mielestä sen pitäis olla nimenomaan toisin päin että se toimis parhaalla mahdollisella tavalla.”

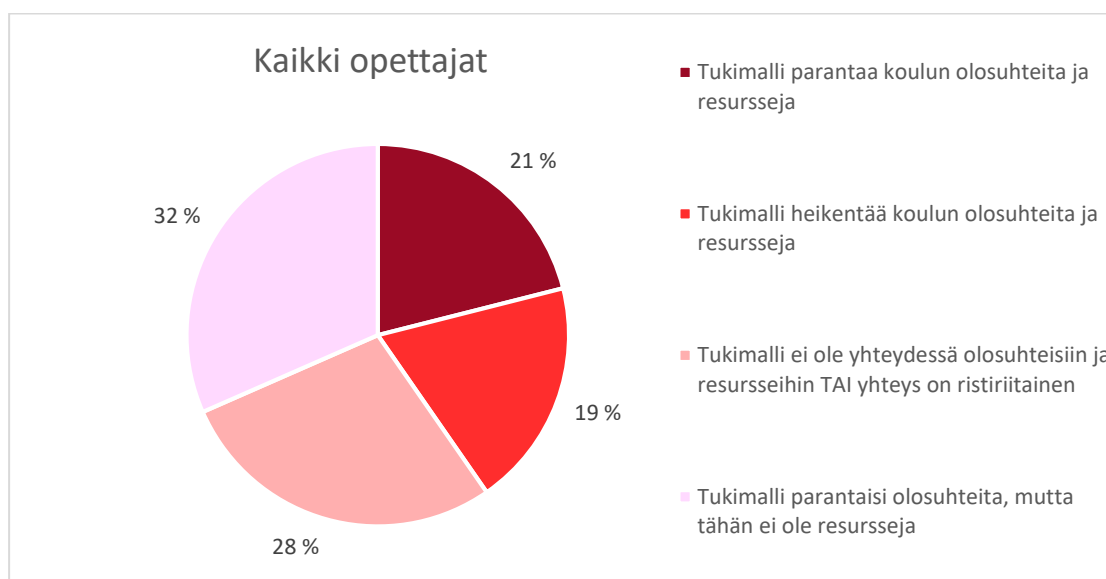
Opettajista 28 % sanoi, ettei tukimallilla ole yhteyttä olosuhteisiin ja resursseihin tai yhteys näihin on ristiriitainen (väliteema 3). Tukimallilla oli esimerkiksi saatu joitain resursseja, mutta ei riittävästi (alateema 4), tai muiden tekijöiden nähtiin olevan tukimallia merkityksellisempiä (alateema 44).

”Osittain on saatu resurssei tukitoimien toteuttamiseen, mut aina se ei oo riittävää siltikään.”

Opettajista 19 % mainitsi tukimallin heikentävän olosuhteita (väliteema 2), sillä tukimallilla ei ole yhteyttä ryhmäkokoihin (alateema 2).

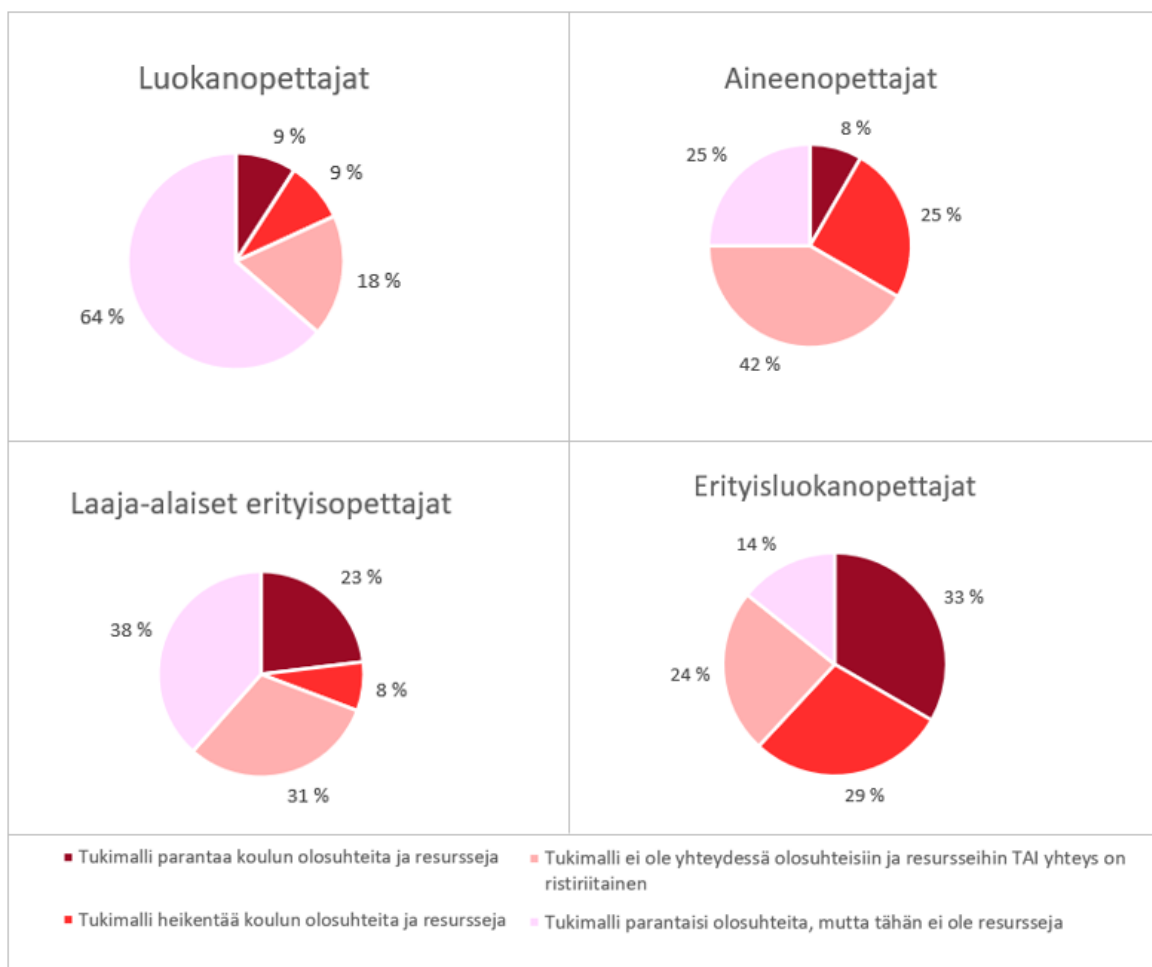
”Toivoisin et opetusryhmien kokoja rajattais tuen portaiden ja tuen tarpeen määrän mukaan.”

”Mut ryhmäkoko on monella aika iso tekijä siinä, et se et miten paljon opettaja pystyy keskittymään yhteen oppilaaseen, et siinäki onko 18 vai 24 oppilasta ni siinäki on jo tosi iso ero et kuin paljon pystyy keskittymään niihin tuen oppilaisiin, et mitä pienempi ryhmä ni sitä helpompi on antaa sitä tukee mitä tarvitaan.”



Kuvio 3. Opettajien mielipiteet tukimallin sekä koulun olosuhteiden ja resurssien (having) yhteydestä jakautuneina neljään väliteemaan.

Eri opettajista luokanopettajat kokivat eniten resurssipulaa (väliteema 4), kun taas erityisluokanopettajat näkivät eniten parantavia yhteyksiä tukimallin sekä olosuhteiden ja resurssien välillä (väliteema 1). Aineenopettajat ja erityisluokanopettajat näkivät eniten heikentäviä yhteyksiä tukimallin sekä olosuhteiden ja resurssien välillä (väliteema 2), kun taas luokanopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat mainitsivat heikentäviä yhteyksiä melko vähän.



Kuvio 4. Eri opettajien mielipiteet tukimallin sekä koulun olosuhteiden ja resurssien (having) yhteydestä jakautuneina neljään väliteemaan.

Kolmiportaisen tuen mallin yhteydet oppilaan sosiaalisiin suhteisiin (loving)

Tukimallin ja oppilaan sosiaalisten suhteiden väliset yhteydet koettiin pääosin myönteisinä. Kun kaikkien opettajien mielipiteet laskettiin yhteen, 73 % sanoi tukimallin edistävän oppilaan sosiaalisia suhteita (väliteema 5). Näiden opettajien mukaan tuen intensiivisyyden kasvaessa tukimalli syventää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta (alateema 7), lisää kodin ja koulun

välistä yhteistyön määrää (alateema 9) sekä syventää sen laatua (alateema 10). Lisäksi tukimalli ja sen sisältämät tukimuodot ovat osaltaan lisänneet positiivista suhtautumista erityisoppilaita kohtaan, vähentäneet ennakkoluuloja ja erityisoppilaaksi leimaantumista ja näin edistänyt oppilaiden välisten suhteiden hyvinvointia (alateema 12).

“Sosiaalisten suhteitten kannalta se on tosi hyvä ja suorastaan välttämätön vaihtoehto että he saa olla vertaistensa kanssa ettei heitä eroteta mistään.”

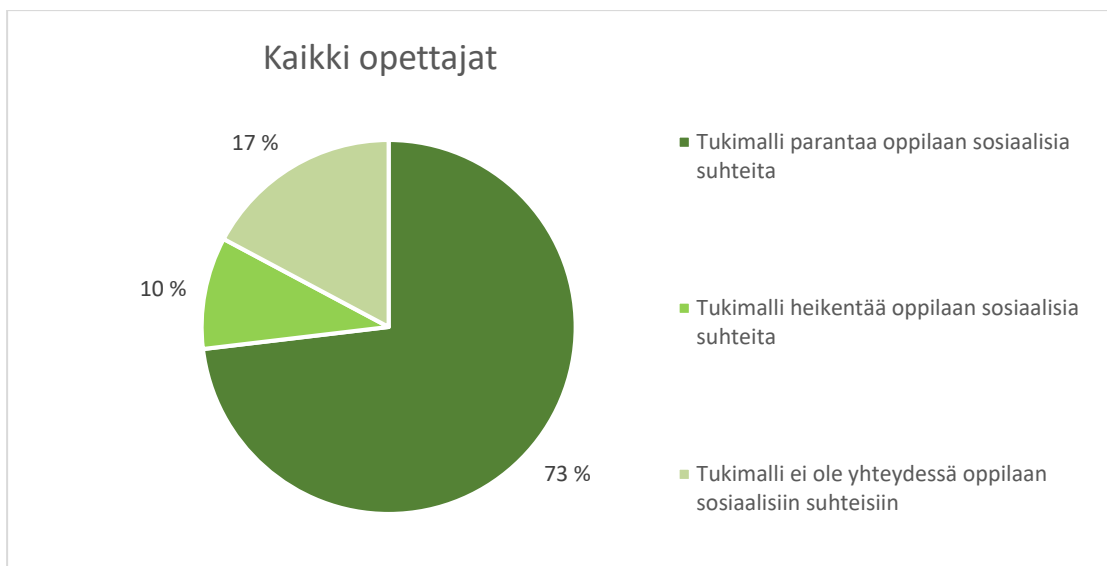
“Se et tullaan erityisopettajalle ni se on normaalia, se ei oo leimaavaa vaan iha luonnollista et jotkut opiskelee välillä toisessa ryhmässä ja jotkut toisessa.”

Opettajista 10 % mainitsi tukimallin ja oppilaan sosiaalisten suhteiden välillä heikentäviä yhteyksiä (väliteema 6). Joissain kodeissa tukimallista johtuva runsas yhteistyö kodin ja koulun välillä voidaan kokea kuormittavaksi tai turhaksi tai tukimalliin liittyviä asioita ei täysin ymmärretä (alateema 11). Joissain tapauksissa tukimalli ei ole lisännyt positiivista suhtautumista erityisoppilaita kohtaan, vähentänyt leimaantumista ja ennakkoluuloja tai edistänyt oppilaiden välisten suhteiden hyvinvointia (alateema 13).

“Aina on niitä oppilaita jotka pelkää leimautuvansa ihan valtavasti, jo siitä että siel luokassa on mukana se erkka. Ja se et tulisi pois sieltä luokasta erilliseen pienryhmään ni se on ihan liikaa, tuntuu stigmalta.”

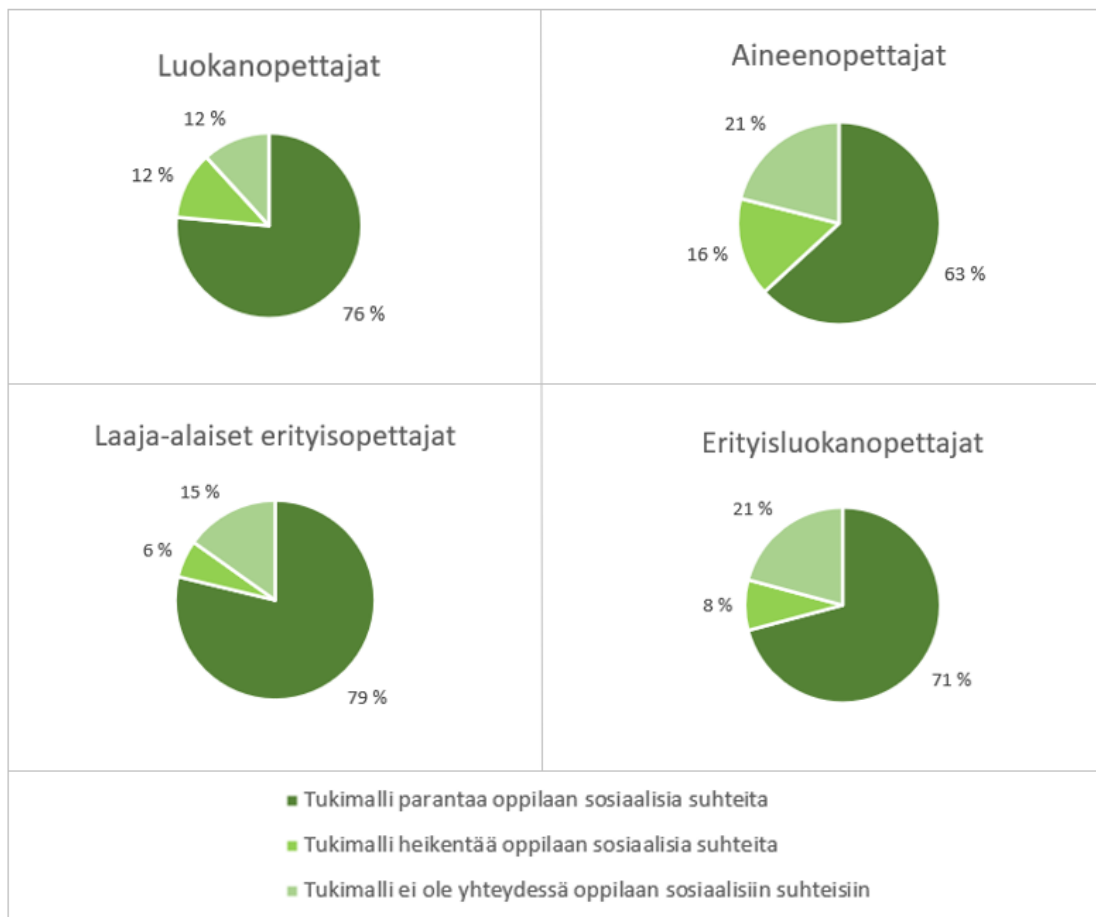
Opettajista 17 % sanoi, että tukimalli ei ole yhteydessä oppilaan sosiaalisiin suhteisiin (väliteema 7), sillä muiden tekijöiden katsottiin olevan tukimallia merkityksellisempiä oppilaan sosiaalisiin suhteisiin liittyen (alateemat 8 ja 14).

“Must se ei oo tää tukimalli joka ois lähentäny erilaisia oppijoita vaan kyl se on tää inkluusioajattelu. Et se ei oo se tukimalli itsessään, vaan ne ihmiset jotka tuo sitä avoimuutta tai musertaa sitä.”



Kuvio 5. Opettajien mielipiteet tukimallin ja oppilaan sosiaalisten suhteiden (loving) välisestä yhteydestä jakautuneina kolmeen väliteemaan.

Mielipiteet eri opettajien välillä jakautuivat keskenään hyvin saman suuntaisesti. Kaikkien opettajakuntien (luokanopettajat, aineenopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat ja erityisluokanopettajat) vastauksissa korostui selvästi suurimpana edistävänä yhteys tukimallin ja oppilaan sosiaalisten suhteiden välillä (väliteema 5), kun taas tukimallin ja sosiaalisten suhteiden heikentävät yhteydet (väliteema 6) sekä yhteyksien puuttuminen (väliteema 7) jäivät selvästi pienempään rooliin.



Kuvio 6. Eri opettajien mielipiteet tukimallin ja oppilaan sosiaalisten suhteiden (loving) välisestä yhteydestä jakautuneina kolmeen väliteemaan.

Kolmiportaisen tuen mallin yhteydet oppilaan itsensä toteuttamiseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen (being)

Tukimallin sekä oppilaan itsensä toteuttamisen ja henkilökohtaisen kehittymisen (being) väliset yhteydet koettiin pääosin myönteisinä. Kun kaikkien opettajien mielipiteet laskettiin yhteen, 67 % opettajista sanoi, että tukimalli parantaa oppilaan minäkäsitystä, itsetuntoa, ympäristöön sopeutumista ja/tai itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia (väliteema 8). Tukimalli on edistänyt oppilaan itsetunnon ja minäkuvan kehitystä, sillä oppilas on oppinut tuntemaan itseään sekä omia heikkouksia ja vahvuuksiaan (alateema 15). Lisäksi tukimalli on mahdollistanut oppilaalle onnistumisen kokemuksia (alateema 17), sen avulla on mahdollista huomioda oppilaan mielenkiinnonkohteet ja vahvuudet tukitoimia toteutettaessa (alateema 18) ja se on myös osaltaan auttanut oppilasta kasvamaan yhteiskunnan jäseneksi ja hahmottamaan suhdetta itsensä ja muun maailman välillä (alateema 21).

“Se [tukimalli] voi olla minäkuvassa ja itsetunnossa ja hyvinvoinnissa keskeinen rakennuspalikka.”

“Se tukimalli pysäyttää näiden asioiden äärelle, et lähdetään niistä asioista missä se lapsi jo on hyvä. Ja aina ku pysähdytään vahvuuksien äärelle ni itsetunnonkin tulis muuttua paremmaks. Ja se malli myös sitouttaa lasta siihen voimakkaasti ni ehkä sitä kautta lapsikin pysähtyy niiden asioiden äärelle ku joutuu oikeen pohtimaan ja olemaan vuorovaikutukses aikuisten kans omien kasvun ja kehityksen asioiden äärellä.”

“Lapsi oppii tuntemaan itteään ylipäättäensä ni kai me tääl koulussa pyritään tukemaan niin et suhteessa ympäröivään maailmaan ni mitä paremmin ittes tunnet ja saat keinoja toimia niiden omien ominaisuuksien kanssa, mitä enemmän apua saat niihin haasteisiin, ni vaikuttaa siihen miten näät ittes jäsenenä niis sun sosiaalisis ympyröissä, et parhaimmillaan ni tottakai auttaa iha sitä lapsen kokonaiskuvaa kaikin tavoin.”

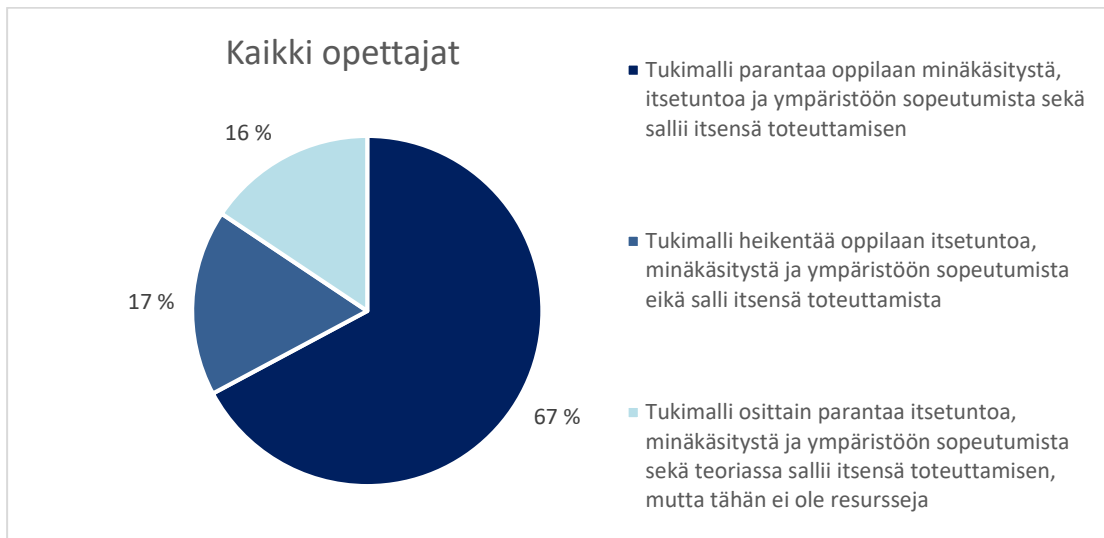
Opettajista 16 % oli sitä mieltä, että tukimalli parantaisi oppilaan itsetuntoa, minäkäsitystä, ympäristöön sopeutumista ja/tai itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia, mutta tukimallin toteuttamiseen ei ole riittävästi resursseja tai osaamista (väliteema 10). Tukimalli koetaan teoriassa toimivaksi, mutta käytännön toteutus ei aina ole riittävän joustava (alateema 19).

“Toi varmaan on aika paljon kiinni koulun resursseist ja ryhmäkoosta, tottakai opettajat siihen pyrkii mutta eihän se suurilla oppilasryhmillä oo käytännössä mahdollista. Mut tottakai niit pyritään hyödyntämään, et koitetaan niiden vahvuuksien kautta lähteä.”

Opettajista 17 % mainitsi tukimallin heikentävän oppilaan minäkäsitystä, itsetuntoa, ympäristöön sopeutumista ja/tai itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia (väliteema 9), sillä joillekin oppilaille tukimalli aiheuttaa epäonnistumisen kokemuksen tuen tarpeen kasvaessa suuremmaksi kuin muilla luokan oppilaille (alateema 16).

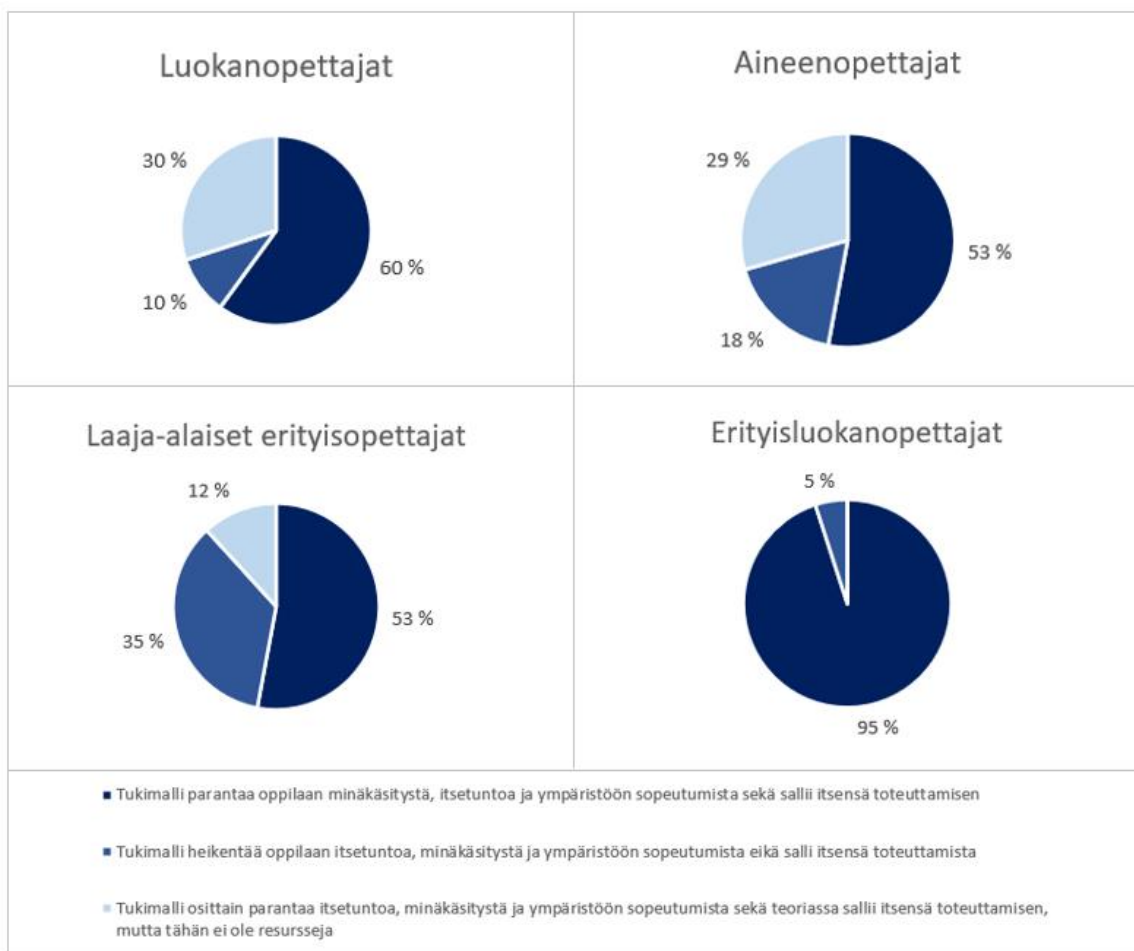
“Osa kokee sen kaikest huolimatta täydellisenä epäonnistumisena [kun tulee erityiseen tukeen], et kokee et on iha luuseri kun on jo kaikis aiemmissaki vaiheis epäonnistunu.”

“Onhan se varmasti niin, et jos koskaan ei onnistu vaikka yrittää ni eihän se sitä minäkuvaa kauheesti kohota ja ajattelee et mä on niin tyhmä et en tajuu mitään.”



Kuvio 7. Opettajien mielipiteet tukimallin sekä oppilaan itsensä toteuttamisen ja henkilökohtaisen kehittymisen (being) välisestä yhteydestä jakautuneina kolmeen väliteemaan.

Eri opettajista erityisluokanopettajat mainitsivat selvästi eniten parantavia yhteyksiä tukimallin sekä oppilaan minäkäsityksen, itsetunnon, ympäristöön sopeutumisen ja/tai itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien välillä (väliteema 8), sillä jopa 95 % erityisluokanopettajista oli tätä mieltä. Muiden opettajakuntien vastauksissa tämä väliteema tuli esille 50–60 % vastauksista. Luokanopettajat ja aineenopettajat kokivat eniten pulaa resursseista ja/tai osaamisesta (väliteema 10), kun taas laaja-alaiset erityisopettajat toivat eniten esille tukimallin sekä oppilaan minäkäsityksen, itsetunnon, ympäristöön sopeutumisen ja/tai itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien välisiä heikentäviä yhteyksiä (väliteema 9).



Kuvio 8. Eri opettajien mielipiteet tukimallin sekä oppilaan itsensä toteuttamisen ja henkilökohtaisen kehittymisen (being) välisestä yhteydestä jakautuneina kolmeen väliteemaan.

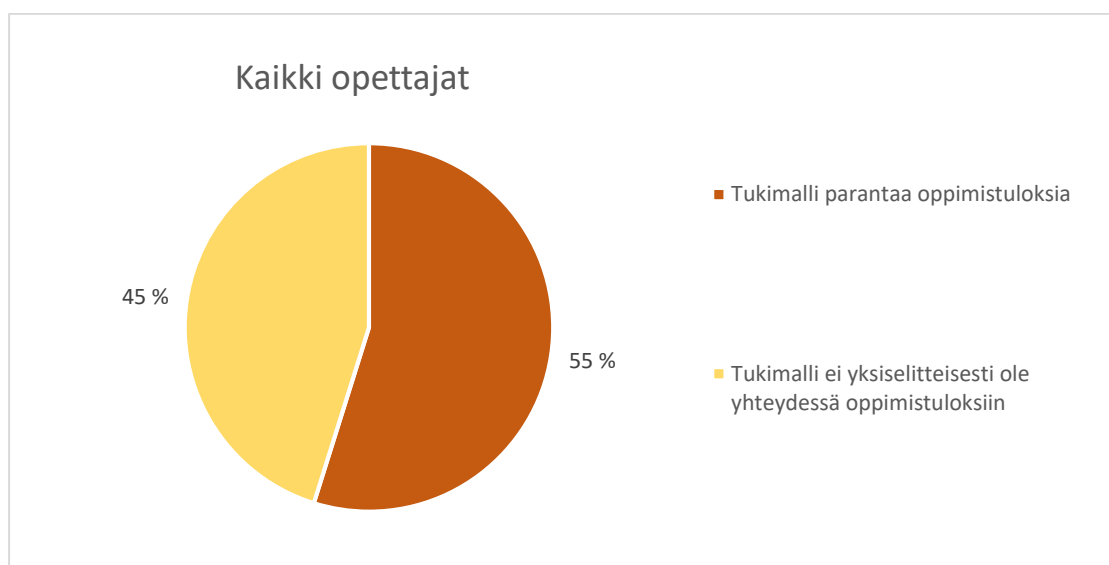
5.2 Opettajien näkemykset kolmiportaisen tuen mallin yhteyksistä oppilaiden oppimistuloksiin

Tutkielman toisena tavoitteena oli selvittää opettajien näkemyksiä siitä, miten kolmiportaisen tuen malli on yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja oppimistuloksiin. Opettajien mielipiteet tukimallin ja oppimistulosten välisestä yhteydestä olivat kaksijakoiset. Kun kaikkien opettajien mielipiteet laskettiin yhteen, 55 % opettajista oli sitä mieltä, että tukimalli vahvistaa oppimista ja parantaa oppimistuloksia (väliteema 11, alateema 29).

“Tottakai oppimistulokset paranevat jos he saavat kohdennettua tukea.”

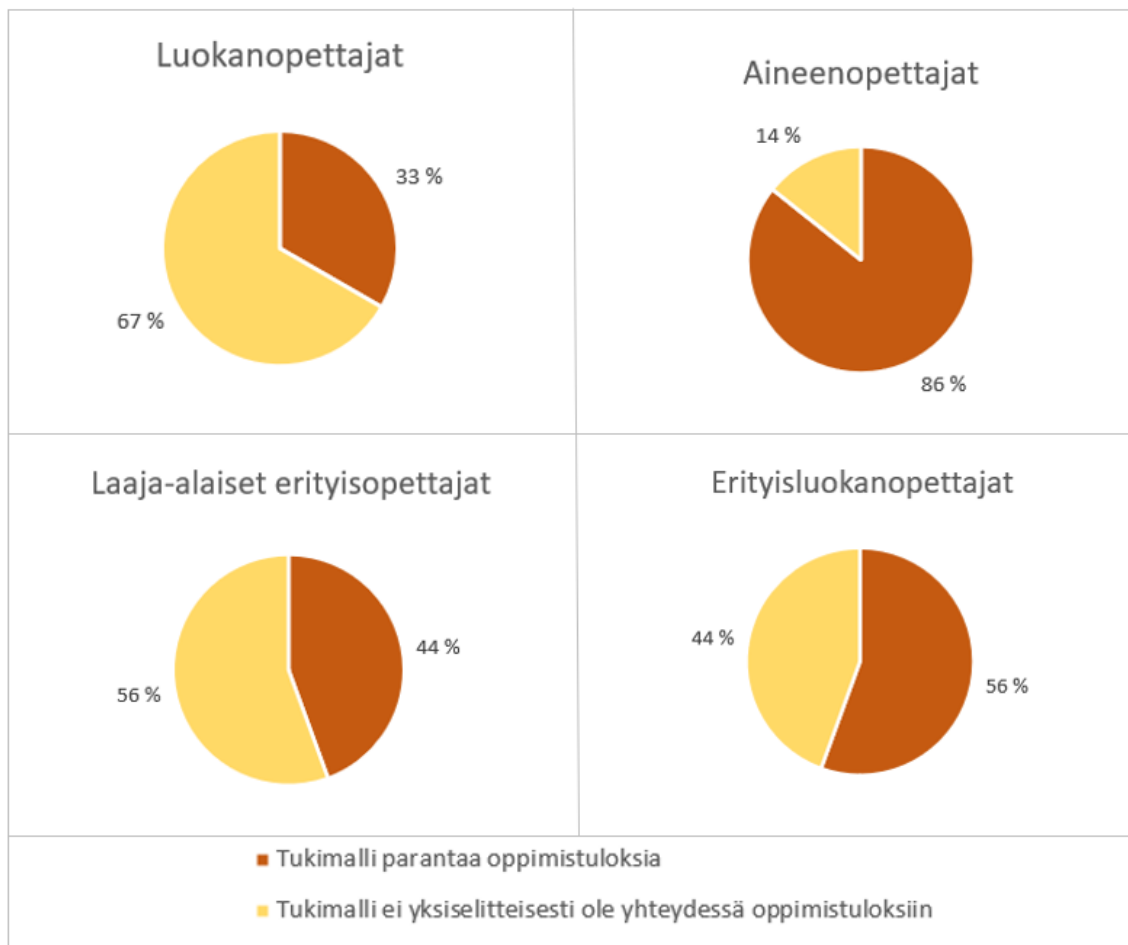
Kuitenkin 45 % sanoi, ettei tukimalli yksiselitteisesti vaikuta oppimiseen ja oppimistuloksiin, sillä myös muilla tekijöillä on näihin asioihin selkeä yhteys (väliteema 12). Esimerkiksi resurssit, opetuksen ja tuen toteutuksen tavat sekä oppilaan muuhun elämään liittyvät tekijät vaikuttavat suurelta osin oppimiseen ja oppimistuloksiin (alateema 30).

“Jos pystytään tekemään se mitä tarvii ni se auttaa ja jos oppilas pystyy ottamaan sen avun vastaan.”



Kuvio 9. Opettajien mielipiteet tukimallin ja oppimistulosten välisestä yhteydestä jakautuneina kahteen väliteemaan.

Eri opettajien vastauksia tarkastellessa laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien mielipiteet jakautuivat melko tasan kahtia yllä mainittujen kahden väliteeman välillä, kun taas luokanopettajien ja aineenopettajien välillä oli suurempia eroja. Luokanopettajilla korostui väliteema 12, kun 67 % luokanopettajista mainitsi, ettei tukimalli ole yksiselitteisessä yhteydessä oppimistuloksiin. Aineenopettajilla selvästi suurimmaksi temaksi muodostui väliteema 11, kun 86 % aineenopettajista sanoi tukimallin parantavan oppimistuloksia.



Kuvio 10. Eri opettajien mielipiteet tukimallin oppimistulosten välisestä yhteydestä jakautuneina kahteen väliteemaan.

5.3 Opettajien näkemykset kolmiportaisen tuen mallin yhteyksistä kouluhyvinvoinnin ja oppimistulosten kokonaiskuvaan sekä oppilaan etuun

Kolmantena tavoitteena oli hahmottaa, miten opettajat näkevät tukimallin olevan yhteydessä koulunkäynnin kokonaiskuvaan, eli kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin kokonaisuutena sekä oppilaan edun toteutumiseen. Kun kaikkien opettajien vastaukset laskettiin yhteen, 59 % opettajien maininnoista osoitti tukimallin edistävän oppilaan kouluhyvinvointia ja/tai oppimista kokonaisuudessaan (väliteema 13). Näitä mainintoja esiintyi kaikkien opettajien vastauksissa. Tukimalli on vahvistanut oppilaiden kouluhyvinvointia (alateema 24), varhain toteutetuilla lievemmillä tukimuodoilla on voitu kokonaankin välttää intensiivisemmille tuen portaille siirtyminen tai intensiivisemmän tuen päätöksiä on voitu purkaa (alateema 31). Lisäksi tukimuotojen toteuttamisen paikoissa ja muodoissa on vaihtoehtoja ja joustavuutta (alateema

32), oppilaan minäkuva ja itsetuntoa on pystytty parantamaan tai on pystytty tukemaan esimerkiksi käytöshäiriöissä tai mielenterveysongelmissa (alateema 33). Tukimallilla, hyvinvoinnilla ja oppimistuloksilla nähdään olevan selkeät syy-seuraussuhteet (alateema 34), tuen tarpeita määritellään tukimallin ansiosta järjestelmällisesti ja tuki toteutetaan vaiheittain (alateema 36). Oppilaan kannalta tukimalli koetaan hyväksi (alateema 38) myös siksi, että tukimallin avulla lapsi saa käydä koulua oman vertaisryhmänsä kanssa (alateema 40) ja oppilaan oikeusturva on lisääntynyt (alateema 41). Oppilaan yksilöllinen huomaaminen ja haasteiden tiedostaminen on lisääntynyt, ja näin myös kaikenlaiset arjen tukitoimet ovat lisääntyneet ja monipuolistuneet (alateema 45). Huomattavaa on myös vertaisryhmän positiivinen vaikutus sosiaalisten taitojen oppimisessa ja ennakkoluulojen poistumisessa (alateema 49).

“Kolmiportanen tuki on tuonu ehkä sellasta et oppilaat saa varmemmin tukea ja se on säännönmukasempaa ja systemaattisempaa ja ehkä myös tasapuolisempaa ja jos mietitään jotain erityisen tuen päätöstä ni myös koulua velvoittavaa. Ajattelen et kolmiportainen tuki on tuonu oppilaalle lisää.”

“Esimerkiks erityinen tuki on voitu tiputtaa tehostettuun koska oppilas ei tarviikkaan enää niin paljon yksilöllistä tukea siihe oppimiseen. Ni se kertoo et se tuki on ollu oikea-aikasta ja riittävää ja siit on ollu sille oppilaalle hyötyy.”

“Onnistuessaan [tukimallin] seuraukset on tottakai lapselle edun mukaiset.”

Opettajien kommentteista 34 % koski sitä, että tukimallilla, kouluhyvinvoinnilla ja oppimistuloksilla ei ole yksiselitteisiä syy-seuraussuhteita, sillä myös monilla muilla tekijöillä tukimallin ohella on yhteys kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin (väliteema 15). Nämä kommentit koostuivat yhteensä 12 opettajan vastauksista, sillä vain yhden opettajan vastauksista ei ollut löydettävissä tämän väliteeman mukaisia mainintoja. Esimerkiksi oppilaan oma motivaatio sekä halukkuus ja sitoutuminen vaikuttavat tukitoimien onnistumiseen sekä varsinaiseen hyvinvointiin ja oppimiseen (alateema 20). Tukimallin, kouluhyvinvoinnin ja oppimistulosten välille ei siis voida tehdä suoria syy-seuraussuhteita, sillä hyvinvointiin ja oppimistuloksiin vaikuttavat tukimallin ohella tai tukimallin sijaan myös muut asiat (alateemat 25 ja 35).

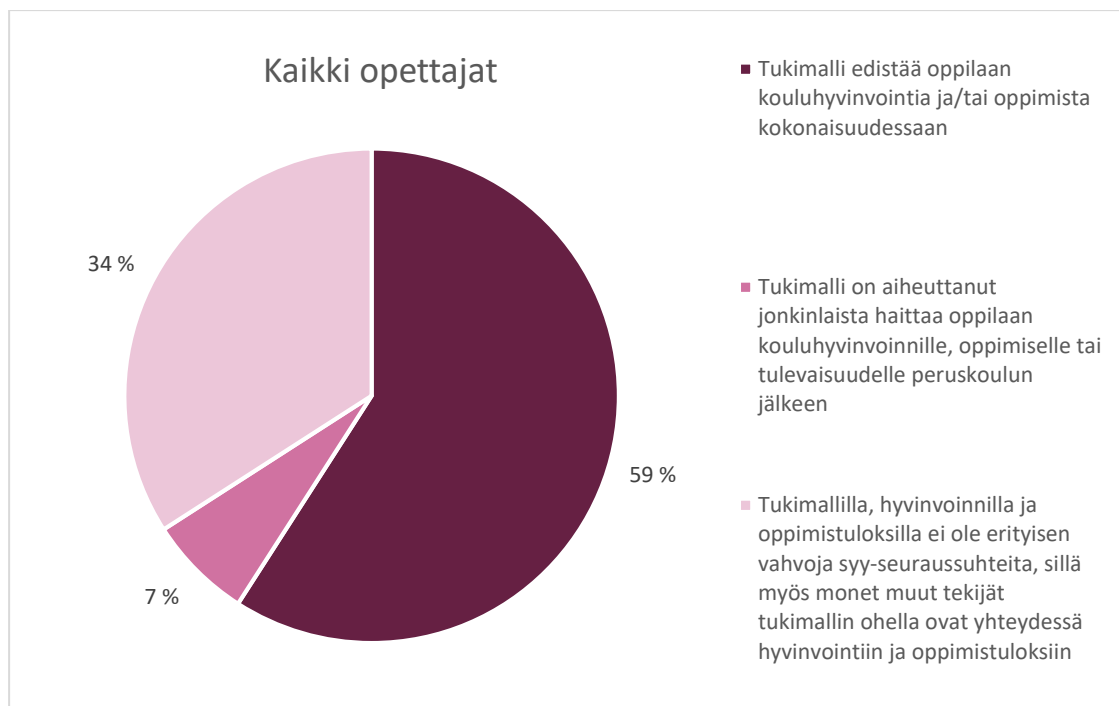
“Ja siin hyvinvoinnissa on iha valtava määrä muuttujia, esim kellonaika tai onks se nukkunut tai syöny, et tä elämä yleensä on niin monimutkasta, et ei sitä mallia voi erottaa siitä elämästä mihin liittyy nä kaikki muuttujat.”

“Se oppilaan motivaatio on niin tärkeä et vaikka antaisit kaiken mahdollisen tuen ni se ei riitä jos oppilaalla ei itellään oo sitä motivaatioo että hän haluaa parantaa sitä asiaa, et kyl se vaatii sen et siin on täysillä mukana se koti ja se koulu ja se lapsi itse et se onnistuu.”

Opettajien maininnoista 7 % totesi tukimallin aiheuttavan jonkinlaista haittaa oppilaan kouluhyvinvoinnille, oppimiselle tai tulevaisuudelle peruskoulun jälkeen (väliteema 14). Nämä maininnat koostuivat kahden opettajan (aineenopettaja ja luokanopettaja) vastauksista. Tukimalli voi luoda oppilaiden välille eriarvoisuutta, jos asiakirjojen tekemiseen ja tukitoimien toteuttamiseen annetut standardit ympäri Suomen eivät ole riittävän yhteneväiset (alateema 41a). Lisäksi tuen portaililla oleminen on voinut johtaa siihen, että oppimisen taso on epätarkoituksenmukaisten oppisisältöjä helpottavien tukitoimien myötä voinut alentua (alateema 46) ja siirtymävaiheissa uusi opettaja on voinut suhtautua oppilaaseen tietyllä asenteella tai olettamuksella, jos tukipaperit on luettu etukäteen (alateema 47).

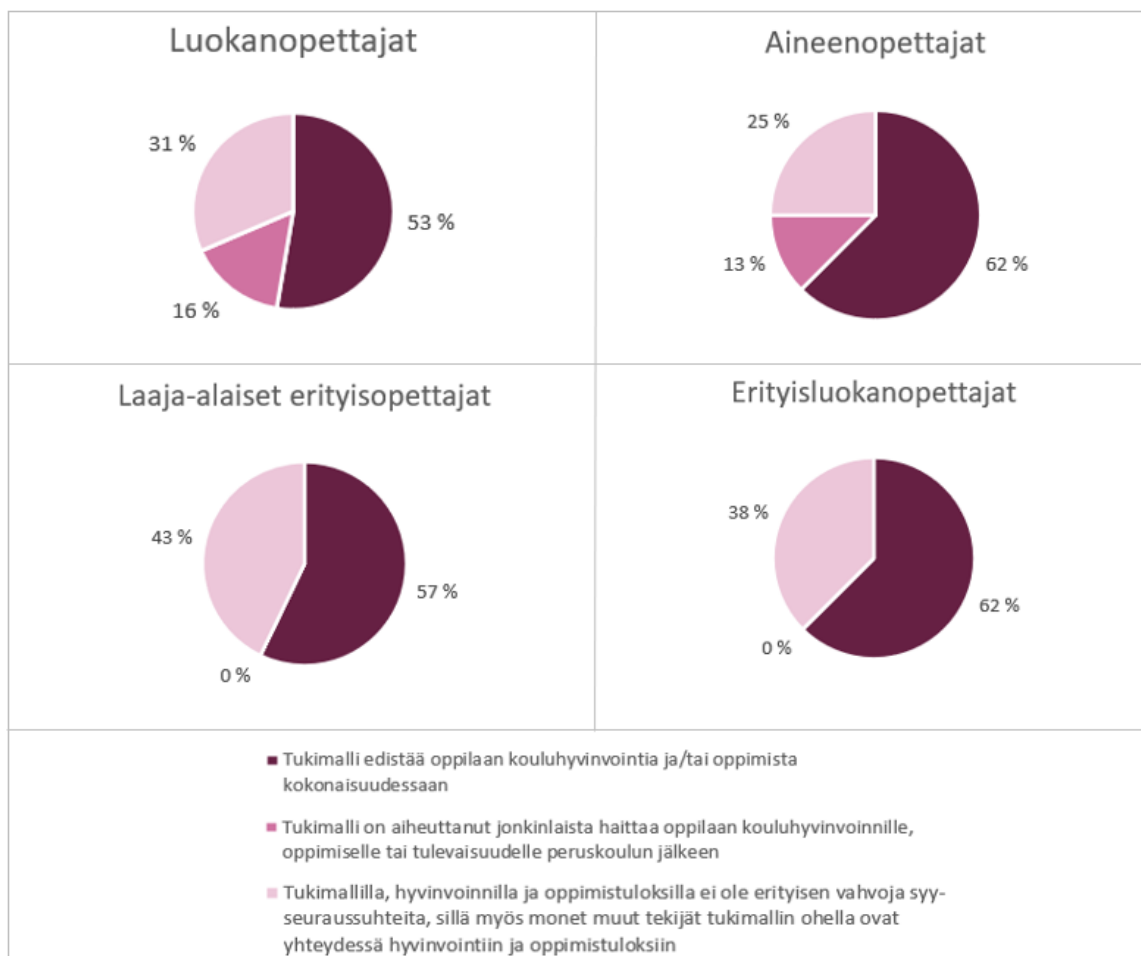
“Jos joku oppilas on sijoitettu vaikka omaan opetusryhmäänsä vaan jollain erityisen tuen päätöksellä mut sit se ei edes tukisi häntä, vaan ikään ku se status ohjaa liikaa, jollon sillä varmasti voi olla myös heikentäviäkin vaikutuksia, eli esimerkiksi oppilas menee ryhmään jossa hän koko ajan alisuoriutuu tai häntä ei pystytäkään ymmärtämään samalla tavalla tai hänellä ei oo positiivista vertaistukea.”

“Yks on se et voi olla et siirtymävaiheessa se opettaja joka ottaa sen vastaan ja katsoo ne paperit ni saattaa tulla jo valmis käsitys siitä oppilaasta ilman että on saanu itse sellasen mahdollisuuden tutustua siihe lapseen ja itse muodostaa käsityksen siitä lapsesta.”



Kuvio 11. Opettajien mielipiteet tukimallista sekä oppilaan kouluhyvinvoinnin ja oppimisen kokonaiskuvasta ja oppilaan edusta jaettuna kolmeen väliteemaan.

Mielipiteet eri opettajien välillä jakautuivat keskenään hyvin saman suuntaisesti. Kaikkien opettajakuntien vastauksissa eniten korostui tukimallin kouluhyvinvointia ja/tai oppimista edistävä yhteys (väliteema 13). Tukimallin, kouluhyvinvoinnin ja oppimistulosten puuttuvat syy-seuraussuhteet (väliteema 15) sekä tukimallin ja kouluhyvinvoinnin ja/tai oppimisen väliset haittaavat suhteet (väliteema 14) jäivät vähemmälle. Varsinkin väliteeman 14 mukaiset maininnat tukimallin aiheuttamasta haitasta kouluhyvinvoinnille, oppimiselle tai tulevaisuudelle peruskoulun jälkeen jäivät vähäisiksi. Luokanopettajien ja aineenopettajien vastauksissa näitä mainintoja esiintyi 13–16 %, mutta laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien vastauksissa näitä mainintoja ei esiintynyt lainkaan.

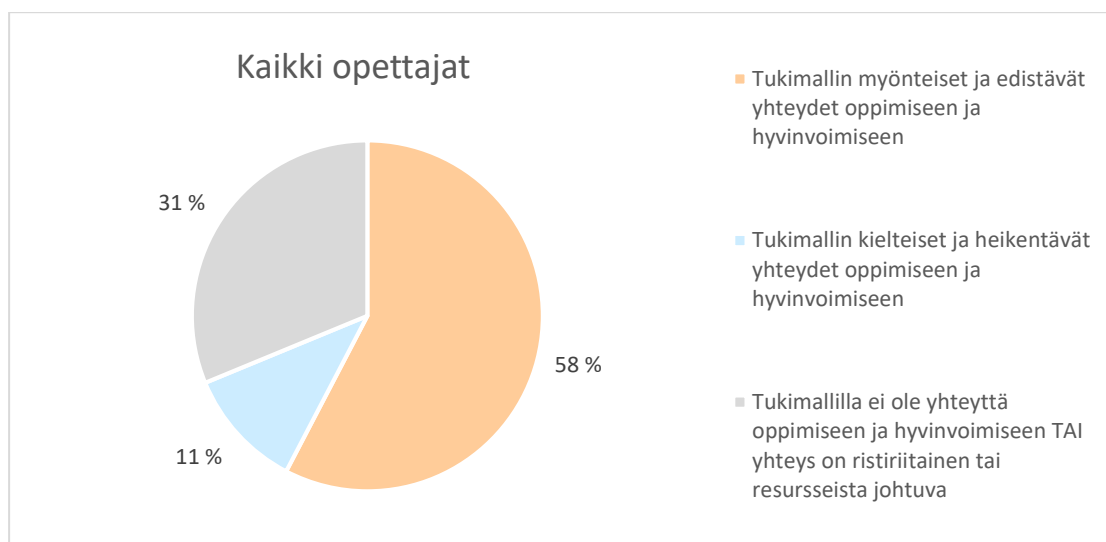


Kuvio 12. Eri opettajien mielipiteet tukimallista sekä oppilaan kouluhyvinvoinnin ja oppimisen kokonaiskuvasta ja oppilaan edusta jaettuna kolmeen väliteemaan.

Myös väliteemojen pohjalta muodostettujen yläteemojen mukaan tukimalli koettiin oppilaan kannalta pitkälti myönteiseksi. Opettajien maininnoista 58 % totesi tukimallilla olevan myönteisiä ja edistäviä yhteyksiä (yläteema 1). Näitä mainintoja esiintyi runsaasti kaikkien opettajien vastauksissa. Tukimalli parantaa koulun olosuhteita ja resursseja (väliteema 1), sosiaalisia suhteita (väliteema 5), oppilaan minäkäsitystä, itsetuntoa ja ympäristöön sopeutumista sekä sallii itsensä toteuttamisen (väliteema 8), parantaa oppimistuloksia (väliteema 11) sekä edistää oppilaan kouluhyvinvointia ja/tai oppimista kokonaisuudessaan (väliteema 13).

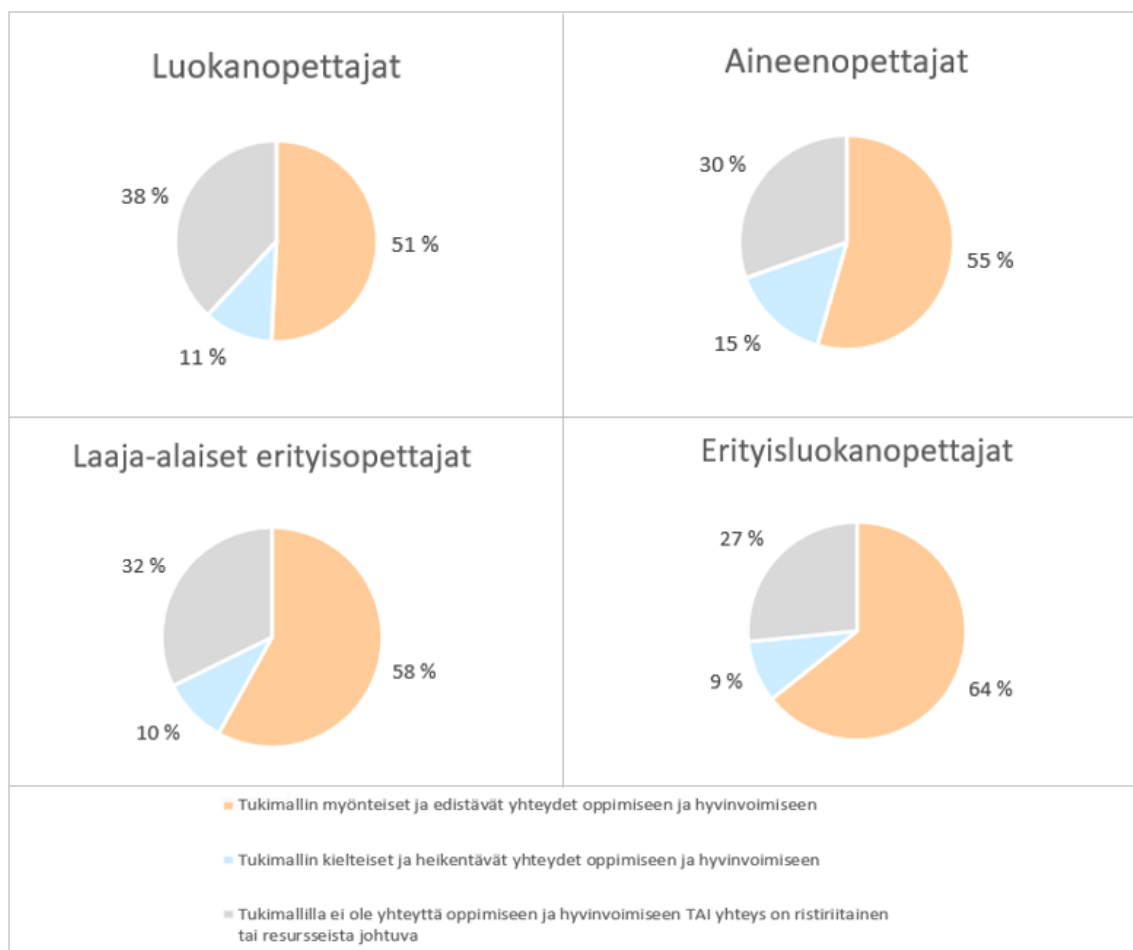
Opettajien vastauksista 31 % koski sitä, ettei tukimallilla ole yhteyksiä kouluhyvinvointiin ja oppimiseen tai yhteys on ristiriitainen tai resursseista johtuva (yläteema 3). Näitä mainintoja esiintyi kaikkien opettajien vastauksissa. Yhteydet joko kärsivät resurssipulasta tai sitten muiden asioiden katsottiin olevan tukimallia merkityksellisempiä hyvinvointiin ja oppimiseen

nähdessä (väliteemat 3, 4, 7, 10, 12 ja 15). Vastauksista 11 % koski tukimallin negatiivisia tai heikentäviä yhteyksiä (yläteema 2). Nämä kommentit koostuivat yhteensä 11 opettajan vastauksista. Tämän yläteeman mukaisia kommentteja esiintyi vastauksissa melko vähän, ja kahden opettajan (laaja-alainen erityisopettaja ja erityisluokanopettaja) vastauksista tämän yläteeman mukaisia mainintoja ei ollut löydettävissä ollenkaan. Tukimallin nähtiin heikentävän koulun olosuhteita ja resursseja (väliteema 2), oppilaan sosiaalisia suhteita (väliteema 6), itsetuntoa, minäkäsitystä ja ympäristöön sopeutumista ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia (väliteema 9) tai tukimalli oli aiheuttanut jonkinlaista haittaa oppilaan kouluhyvinvoinnille, oppimiselle tai tulevaisuudelle peruskoulun jälkeen (väliteema 14).



Kuvio 13. Opettajien mielipiteet tukimallin myönteisistä, kielteisistä ja ristiriitaisista yhteyksistä jakautuneina kolmeen yläteemaan.

Mielipiteet eri opettajien välillä jakautuivat keskenään hyvin saman suuntaisesti. Kaikkien opettajakuntien vastauksissa korostuivat eniten tukimallin myönteiset ja edistävät yhteydet (yläteema 1). Toiseksi suurimpaan osioon sisältyivät yläteeman 3 mukaiset maininnat tukimallin puuttuvista, ristiriitaisista tai resursseista johtuvista yhteyksistä. Kaikkein pienimpään rooliin jäivät tukimallin negatiiviset ja heikentävät yhteydet (yläteema 2).



Kuvio 14. Eri opettajien mielipiteet tukimallin myönteisistä, kielteisistä ja ristiriitaisista yhteyksistä jakautuneina kolmeen yläteemaan.

5.4 Opettajien näkemysten välisiä eroja ja muita vastauksissa esille nousseita asioita

Kaikkien opettajakuntien vastauksissa tuli ilmi, että tuen varhaisuuteen, joustavuuteen ja kohdentumiseen vaikuttavat esimerkiksi käytössä olevat resurssit (alateema 1). Resurssit ja mahdolliset muut tekijät vaikuttavat siis siihen, kuinka hyvin tuki toteutuu. Tämä näkökulma huomioiden tuli kuitenkin esille, että laaja-alaiset erityisopettajat ja erityisluokanopettajat kertoivat tuen olevan sekä varhaista, joustavaa että kohdennettua, eli tukimallilla pystyttiin heidän mukaansa vastaamaan tuen tarpeisiin, kun taas luokan- ja aineenopettajien mukaan tukimallilla pystyttiin vastaamaan niihin vain osittain. He mainitsivat tuen olevan joko varhaista ja joustavaa, varhaista ja kohdennettua tai joustavaa ja kohdennettua; ei siis kuitenkaan kaikkia kolmea samanaikaisesti.

Tätä tietoa käytettiin ikään kuin taustatietona eri opettajien vastauksia tarkastellessa. Kummatkin erityisopettajat mainitsivat enemmän tukimallin sekä olosuhteiden ja resurssien (having) välisiä parantavia yhteyksiä, kun taas luokanopettajat kokivat selvästi eniten resurssipulaa. Kaikki opettajat kokivat tukimallin pitkälti parantavan oppilaan sosiaalisia suhteita (loving), mutta erityisopettajat mainitsivat vielä hieman vähemmän tukimallin sosiaalisia suhteita heikentäviä yhteyksiä kuin luokan- ja aineenopettajat. Erityisluokanopettajat mainitsivat huomattavasti eniten tukimallin sekä oppilaan itsensä toteuttamisen ja henkilökohtaisen kehittymisen (being) välisiä parantavia yhteyksiä, kun taas luokan- ja aineenopettajat kokivat erityisopettajia enemmän, että tukimalli olisi teoriassa parantavassa yhteydessä itsensä toteuttamiseen ja henkilökohtaisen kehittymiseen, mutta tähän ei ole resursseja. Oppimistuloksien kohdalla ei ollut nähtävissä selkeitä eroja erityisopettajien sekä luokan- ja aineenopettajien välillä, mutta aineenopettajat kokivat selvästi eniten tukimallin parantavan oppimistuloksia. Myös erityisluokanopettajat kokivat näin hieman luokanopettajia enemmän. Kun tarkasteltiin opettajien mielipiteitä tukimallin yhteyksistä koulunkäynnin kokonaiskuvaan, huomattiin, että erityisopettajat eivät maininneet ollenkaan tukimallin aiheuttavan haittaa oppilaan kouluhyvinvoinnille, oppimiselle tai tulevaisuudelle, kun taas luokan- ja aineenopettajat mainitsivat joitakin tällaisia yhteyksiä. Erityisopettajat toivat esille kuitenkin luokan- ja aineenopettajia enemmän sitä, ettei tukimalli ole yksiselitteisessä yhteydessä kouluhyvinvointiin ja oppimistuloksiin, sillä muutkin tekijät vaikuttavat näihin asioihin. Lopuksi tarkasteltiin opettajien näkemyksiä yhteenvedävästi siitä, onko tukimallilla ylipäätään jonkinlaisia myönteisiä, kielteisiä vai ristiriitaisia yhteyksiä. Opettajilla oli pitkälti saman suuntaiset mielipiteet, mutta erityisopettajat toivat esille hieman enemmän myönteisiä ja hieman vähemmän kielteisiä yhteyksiä kuin luokan- ja aineenopettajat.

Opettajat mainitsivat haastatteluissa huomattavan useasti myös, että tukimalli on lisännyt merkittävästi työn byrokraattista kuormaa, kirjaamista ja palaverissa istumista (alateema 37). Tukimallin kerrottiin olevan opettajalle työläs. Opettajat toivoivat kovasti lisää resursseja ja lisäkoulutusta tukimallin toteuttamiseen (alateema 39). Samat asiat olivat vahvasti näkyvissä edellä esitellyissä tuloksissa.

6 Pohdinta

Tässä luvussa kootaan yhteen tutkielman tärkeimmät tulokset sekä pohditaan niiden luotettavuutta ja yhteyttä aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi pohditaan, miten tutkielman tulokset liittyvät opettajan käytännön työhön, mitä hyötyä tutkielmasta on ja millaisia jatkotutkimuksia aiheesta kenties olisi hyvä toteuttaa.

6.1 Tärkeimmät tulokset ja johtopäätökset

Pääosin kolmiportaisen tuen mallin nähtiin parantavan oppilaiden kouluhyvinvointia ja oppimistuloksia. On tosin huomioitava, että opettajat mainitsivat monesti tukimallin ohella myös muiden tekijöiden vaikuttavan kouluhyvinvointiin ja oppimiseen, joten aivan yksiselitteistä yhteyttä näiden välillä ei voida esittää olevan. Tässä tutkielmassa hyödynnetyistä kouluhyvinvoinnin osa-alueista erityisesti oppilaan sosiaalisiin suhteisiin (loving) ja oppilaan minäkuvaan ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (being) liittyen tukimalli nähtiin positiivisessa valossa. Opettajien maininnoista 73 % puolsi tukimallin vahvistavia yhteyksiä oppilaan sosiaalisiin suhteisiin, ja 67 % sanoi tukimallin vahvistavan oppilaan minäkäsitystä, itsetuntoa ja ympäristöön sopeutumista sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Opettajista 55 % oli sitä mieltä, että tukimalli kohentaa myös oppimistuloksia tai oppimista ylipäätään. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että niillä tukitoimilla, jotka sisältyvät myös kolmiportaisen tuen malliin, on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden kouluhyvinvointiin ja oppimiseen. Ojalan (2017, 21) mukaan esimerkiksi joustavilla ryhmäkokojen järjestelyillä, yhteisopettajuudella, yksilöllisillä materiaaleilla ja oppimisympäristöillä sekä yhteistyötä kehittämällä voidaan lisätä oppimista ja kouluhyvinvointia. Myös Ahonen (2021, 265–266) toteaa pienempien ryhmäkokojen vahvistavan oppimistuloksia. Holopainen & Savolainen (2008, 98) sekä Ojala (2017, 32) ovat huomanneet tuen varhaisuuden edesauttavan kouluhyvinvointia.

Kouluhyvinvointia ja oppimista kokonaisuutena arvioitaessa tukimallin nähtiin pitkälti edistävän oppilaan tilannetta. Vastauksista 59 % koski kouluhyvinvointia ja oppimista vahvistavia yhteyksiä, vaikkakin jonkin verran tuotiin esille myös muiden tekijöiden yhteyttä kyseisiin asioihin. Näitä mainintoja oli 34 % vastauksista. Myös kokoavien yläteemojen perusteella nähtiin, että opettajat katsoivat tukimallin olevan pitkälti myönteisessä yhteydessä oppilaiden koulunkäyntiin (sekä kouluhyvinvointiin että oppimiseen). Vastauksista 58 % edusti

myönteisiä yhteyksiä. Opettajien mukaan resurssipula kuitenkin heikentää tukimallin vaikuttavuutta huomattavasti. Resursseja tuen toteuttamiseen kaivattiin selkeästi lisää sekä myös lisäkoulutusta tuen tarjoamiseen, jotta tarjottu tuki olisi aina riittävää ja tarkoituksenmukaista.

Eri opettajaryhmien vastausten välillä oli joitakin eroja. Erityisopettajat (laaja-alaiset erityisopettajat ja erityisluokanopettajat) näkivät tukimallin keskimäärin hieman myönteisemmässä valossa kuin luokan- ja aineenopettajat. He myös sanoivat tukimallin tarjoavan sitä tukea, jota oppilas tarvitsee, eli heidän mukaansa tukimallilla pystyttiin vastaamaan tuen tarpeisiin. Luokan- ja aineenopettajien näkökulmasta tukimallilla pystyttiin osin vastaamaan tuen tarpeisiin.

Pääosin kolmiportaisen tuen malli itsessään siis parantaa oppilaiden kouluhyvinvointia ja oppimistuloksia. Tukimallilla on yhteyksiä moniin hyvinvoinnin ja oppimisen osa-alueisiin ja sillä voidaan saada aikaan oppilaille paljon hyvää. Voidaan siis olettaa, että tukimalli on teoriassa onnistunut malli. Tukimallin ja sen sisältämien tukitoimien vaikuttavuutta kuitenkin heikentää resurssipula. Kuten aiemminkin on todettu, kolmiportaisen tuen mallin toteuttamiseen tarvitaan lisää resursseja (OKM 2014, 106–107; OAJ). Myönnettyjen resurssien määrä on yhteydessä oppilaiden kouluhyvinvointiin (Pietarinen ym. 2008, 55). Opettajat pystyisivät vielä paljon pedagogisesti taitavampaankin tukemiseen, mutta tähän ei todellisuudessa ole käytännön mahdollisuuksia. Mikäli opettajien olisi mahdollista saada käyttöönsä toivomansa resurssit ja lisäkoulutuksen tuoma varmuus, voitaisiin kolmiportaisen tuen mallin ja sen sisältämien tukitoimien avulla kenties saada oppimistuloksia kohennettua selkeästi enemmän ja kouluhyvinvointiakin lisättyä entisestään. Riittävien resurssien tukemana työn tekeminen olisi varmasti myös opettajille mielekkäämpää, eikä opettajien uupuminen näin heijastuisi oppilaidenkaan hyvinvointiin. Kuten tutkimuksissa on todettu, opettajien hyvinvointi heijastuu myös oppilaiden hyvinvointiin (Bubb & Earley 2004, 3; Ojala 2017, 14–15). Opettajien työhyvinvoinnista tulisi siis pitää huolta, jotta he pystyvät tukemaan oppilaitaan (Graham ym. 2011, 493; Ojala 2017, 104).

6.2 Tutkielman luotettavuus

Tutkielman teoreettinen tausta perustettiin tieteellisten tutkimusten varaan. Lisäksi teoreettisessa taustassa hyödynnettiin muiden muassa Opetushallituksen, Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisuja.

Tutkielman toteutuksessa pyrittiin kaikissa vaiheissa noudattamaan hyviä eettisiä periaatteita. Kaikki haastateltavat osallistuivat tutkielmaan vapaaehtoisesti, ja kaikille mainittiin myös mahdollisuudesta halutessaan jättäytyä tutkielmasta pois (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Kaikilta haastateltavilta kysyttiin lupa heidän vastauksiensa käyttämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19). Tutkimuslupien hankkiminen oli vaivatonta, sillä kaikki haastateltavat olivat täysi-ikäisiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastateltavilta kerättiin tieto ammattinimikkeestä opettajaryhmäkohtaisten erojen tarkastelemisen mahdollistamiseksi. Eettisten periaatteiden mukaisesti kerättyä aineistoa säilytetään asianmukaisesti (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17), mistä tiedotettiin osallistujia myös tutkimuslupaa pyydettyä. Myös osallistujiin liittyvät tiedot säilytetään luottamuksellisesti (Kuula & Tiitinen 2010). Tutkittaville ollaan oltu rehellisiä kaikissa vaiheissa, eikä heille ole aiheutunut tutkielmaan osallistumisesta minkäänlaista haittaa (Eskola & Suoranta 1998). Kaikille osallistujille kerrottiin tutkielman aihe ja tarkoitus sekä se, miten ja mihin heidän antamia tietoja hyödynnetään (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17).

Haastattelut toimivat hyvin tämän tutkielman aineistonkeruun menetelmänä. Kaikilla vastaajilla oli omat näkemyksensä asioista, joten reaaliajassa toteutetun haastattelun myötä pystyttiin kohdistamaan huomiota haastattelujen aikana mahdollisilla lisäkysymyksillä. Lisäksi haastatteluissa voitiin edetä halutussa järjestyksessä sen mukaan, miten asiat nousivat haastattelun aikana esille. Saatua vastauksia oli myös helppo selventää ja syventää. Tutkielman menetelmien heikkoutena voidaan nähdä se, että tutkijalla on aina jonkinlainen vaikutus aineistoon ja tuloksiin, sillä haastatteluista saaduissa vastauksissa saattaa olla nähtävillä haastattelijan läsnäolo tilanteessa tai haastattelijan käyttämä kieli. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35, 49.) Tällaiset vaikutuksen pyrittiin kuitenkin minimoimaan mahdollisimman neutraalia kieltä käyttäen.

Tämä tutkielma oli laadullinen, joten myöskin aineisto analysoitiin laadullisin menetelmin. Käytetty aineistolähtöinen menetelmä toimi tässä tutkielmassa hyvin tarkoituksenmukaisesti,

sillä sen avulla saatiin nostettua aineistosta esille kaikki olennaiset asiat ilman erillisten taustateorioiden vaikutusta. Myös aineistoa analysoidessa on huomioitava, että tutkijan oma tulkinta voi vaikuttaa saatuihin tuloksiin. Tulkinnanvaraisuutta pyrittiin kuitenkin vähentämään noudattamalla mahdollisimman tarkkoja ja läpinäkyviä toimintamalleja analyysien toteutuksessa. Analysointivaiheessa huolehdittiin mahdollisimman tarkoista ja perusteltavissa olevista tulkinnoista, etteivät kenenkään sanomat asiat vääristyisi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19). Kaikki tutkielman raportoinnin yhteydessä esitetty tieto on pyritty muutenkin esittämään mahdollisimman selkeästi, tarkasti ja todenmukaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19), ja lisäksi luotettavuutta pyrittiin parantamaan erilaisilla kuvioilla ja taulukoilla, jotka havainnollistavat sekä käytettyjä menetelmiä että saatuja tuloksia.

Tutkielman tuloksien tulkinnassa on huomioitava otoksen pieni koko, eli tutkielman otoksen ei voida katsoa edustavan kattavasti kaikkia Suomen opettajia. Vaikka haastateltua ja litteroitua aineistoa saatiin lopulta melko runsaasti, ovat opettajakuntien ryhmät silti melko pienet, joten yksilölliset mielipiteet voivat näin pienessä otoksessa vaikuttaa tuloksiin. Tuloksien ja piirakkakuvioiden tulkinnassa on lisäksi otettava huomioon se, että eri opettajaryhmät eivät olleet aineistossa täysin tasaisesti edustettuina, sillä aineiston 13 osallistujaan lukeutui kolme luokanopettajaa, kolme aineenopettajaa ja kolme laaja-alaista erityisopettajaa, mutta neljä erityisluokanopettajaa.

Yksi tämän tutkielman vahvuuksista on se, että kolmiportaisen tuen yhteyksiä eri asioihin tutkittiin laajasta näkökulmasta. Näkökulma ei siis rajautunut vain kouluhyvinvointiin tai oppimistuloksiin, vaan tukimallin yhteyksiä tutkittiin kumpaankin tekijään nähden. Näin oli mahdollista luoda kolmiportaisen tuen mallin yhteyksistä oppilaisiin kattavampi kokonaiskuva. Toisaalta heikkoutena voidaan nähdä se, että kumpaakin teemaa (kouluhyvinvointi ja oppimistulokset) voisi olla hyvä tutkia myös erikseen, jotta päästäisiin vielä syvemmälle yhdessä teemassa. Vahvuutena voidaan nähdä myös se, että tutkielmassa tutkittiin nimenomaan opettajien näkemyksiä, sillä opettajat pystyvät refleктоimaan tutkielman kannalta olennaisia asioita suhteessa säädöksiin, tukimallin teoreettiseen viitekehykseen ja käytännön toteutukseen. Toisaalta heikkoutena voidaan pitää sitä, että oppilaiden omaa ääntä ei kuultu tässä tutkielmassa ollenkaan.

6.3 Tulosten yhteys käytäntöön, hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkielman tulokset vahvistavat sitä näkemystä, että kolmiportaisen tuen malli on teoriassa toimiva ja oppilaan edun mukainen. Vaikka tukimalli onkin opettajille työläs ja kuormittava (OKM 2014, 50–51; Jahnukainen ym. 2012), voidaan sen avulla kuitenkin tarjota oppilaille aiempaa varhaisempaa ja joustavampaa tukea (Lintuvuori ym. 2017, 4–5; Opetushallitus). Lisäksi voidaan taata parempi oikeudellinen turva oppilaalle ja huoltajalle, edistää oppilaan tuen arviointia ja seurantaa sekä kohdistamista, lisätä varhaista puuttumista ja joustavien tukitoimien ja opetusmenetelmien hyödyntämistä. Resursseja tarvitaan kuitenkin lisää, jotta tukimalli saadaan toimiaan käytännössä yhtä hyvin kuin teoriassa (OKM 2014, 106–107; OAJ).

Onkin tärkeää huomioida myös tässä tutkielmassa opettajien haastatteluissa esille nousseet huolet resurssien riittämättömyydestä. Monet opettajat kertoivat resurssien todellisuudessa määrittävän koulun arkea. Suunnitelmien toteuttamiseksi tarvitaan riittävät resurssit ja tämä on asia, jota ei tule sivuuttaa. Kuten muillakin tahoilla (OKM 2014, 106–107; OAJ) on huomattu, riittävät resurssit ovat avainasemassa onnistuneessa tuen tarjoamisessa. Onnistunut tuki taas kohentaa oppilaidemme oppimista, hyvinvointia ja tulevaisuuden näkymiä. Siksi tähän asiaan tulisi panostaa päättäjienkin taholta lähtien.

Tulevassa työssäni voin hyödyntää tätä tutkielmaa tehdessä oppimiani asioita monipuolisesti. Kolmiportaisen tuen mallin ymmärtäminen ja hahmottaminen ovat tärkeitä opettajan työn kannalta, sillä tukimalli ohjaa koulun arjessa jokapäiväistä tuen tarjoamista. Pehdyttyäni tukimalliin ja sen yhteyksiin oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen pystyn tietoisesti valitsemaan omia käytänteitäni niin, että omalta osaltani pystyn vahvistamaan oppilaiden hyvinvointia ja oppimistuloksia mahdollisimman monipuolisesti. Osaan havainnoida näihin teemoihin liittyviä merkkejä oppilaiden arjessa ja suorituksissa ja huomioida tukimallin sekä kouluhyvinvoinnin ja oppimistulosten väliset syy-seuraussuhteet opetuksessani. Lisäksi tämän tutkielman tulokset voivat antaa tietoa myös oppilashuoltoryhmän ja moniammatillisen työryhmän eri jäsenille, sillä hekin ovat merkittävä osa oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen kokonaisuutta. Myös heidän on tärkeä tiedostaa, miten peruskoulumme tuen tarjoamisen järjestelmä on yhteydessä oppilaiden koulunkäyntiin ja hyvinvointiin.

Jatkossa olisi hyvä tutkia aihetta lisää suuremmalla otannalla, jotta voitaisiin varmistaa, etteivät yksittäisten vastaajien erot vaikuta tuloksiin. Lisäksi olisi hyvä perehtyä oppilaiden omiin kokemuksiin omasta kouluhyvinvoinnistaan sekä heidän saamansa tuen vaikutuksesta opiskeluun.

Lähteet

Ahonen, A. K. 2021. Kouluerot puntarissa – Resurssit ja sosioekonominen profiili. Teoksessa Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (toim.) Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018. Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 82. S. 261–288.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Werner Söderström Oy. Porvoo.

Bubb, S. & Earley, P. 2004. Managing teacher workload. Work-life balance and wellbeing. Paul Chapman Publishing. London.

Dods, J. 2013. Enhancing understanding of the nature of supporting schoolbased relationships for youth who have experienced trauma. Canadian Journal of Education 36 (1), 71–95.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. Luku 1: Laadullisen tutkimuksen jäljillä. Luku 2: Suunnitelmista sitoumuksiin. Luku 4: Analyysitavat.

Fuchs, D., Fuchs, L. & Compton D. 2012. “Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention”. Exceptional Children, Vol. 78, No. 3, 263—279.

Golnick, T & Ilves, V. 2019. Opetusalan työolobarometri 2019. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf [Luettu 9.3.2021]

Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. & Fitzgerald, R. 2011. Supporting children’s mental health in schools: teacher views. Teachers and Teaching, 17 (4), 479–496.

Hautamäki, J. 2013. Oppivelvollisuudesta oppimisen oikeuteen. Julkaisussa Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuri-

riministeriön julkaisuja 2014 (2), 11–13:
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf> [luettu 15.6.2020]

Hienonen, N., Lintuvuori, M. & Vainikainen, M-P. 2021. Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat PISA-tutkimuksessa. Teoksessa Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (toim.) Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018. Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 82. S. 195–224.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. Bookwell Oy, Porvoo.

Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku, 97–109.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. Osa 1 Johdanto.

Kanste, O., Halme, N. & Perälä, M-L. 2017. Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvinvoinnista, kouluyhteisöstä ja palveluista. Raportti 1/2017, Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/132154/URN_ISBN_978-952-302-824-1.pdf?sequence=1%2012.4.2017 [luettu 20.10.2021]

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.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja, University of Tampere. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1> [luettu 14.10.2021]

Konu A. 2010. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa Joronen K. & Koski A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere University Press, Tampere, 13–32.

Konu, A. & Lintonen, T. 2019. Myönteistä kehitystä kouluhyvinvoinnissa. Yhteiskuntapolitiikka 84 (2019):5–6. 601–608.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138877/YP1905-6_Konu%26Lintonen.pdf?sequence=3&isAllowed=y [luettu 14.10.2021]

Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Siren, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. Pisa 18 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [luettu 19.10.2021]

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

Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2063. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [luettu 20.10.2021]

Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia. Jyväskylä: University of Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaitos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y [luettu 13.2.2022]

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Oppimisen tuki. Riittävästi tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. <https://www.oaj.fi/politiikassa/riittavasti-tukea-oppimiseen-ja-koulunkayntiin/> [luettu 15.6.2020]

Opetushallitus. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki> [luettu 15.6.2020]

Opetus- ja kulttuuriministeriö. OKM. <https://okm.fi/etusivu> [luettu 13.2.2022]

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014 (2): <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf> [luettu 15.6.2020]

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.

Perusopetuslaki. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>. [Luettu 8.3.2021]

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008: Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku, 53–74.

Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa: Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.

Pulkkinen, J. & Rautopuro J. 2021. Samalla osaamisella sama arvosana? PISA-arvioinnin lukutaidon sekä suomen kielen ja kirjallisuuden arvosanan vastaavuus. Teoksessa Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (toim.) Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018. Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 82. S. 113–134.

Pulkkinen, J. & Siren, M. 2021. Lukutaidon, sukupuolen ja vanhempien koulutuksen yhteys nuorten koulutusodotuksiin. Teoksessa Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (toim.) Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018. Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 82. S. 289–308.

Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi. PS-kustannus. Jyväskylä, 13–54.

Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E., Kääriälä, A., Aaltonen, M., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A., Pesonen-Smith, A. & Gissler, M. 2018. Suomi lasten kasvuympäristönä: Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 7/2018. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137104/URN_ISBN_978-952-343-152-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y [luettu 20.10.2021]

Sainio, P. 2021. The Role of Learning Difficulties in Adolescents' Academic Emotions and Achievement across the Transition from Primary School to Lower Secondary School. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78498> [luettu 13.2.2022]

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL, Kouluterveyskysely 2021. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset> [luettu 18.1.2022]

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Haastatelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 9—21.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. Luku 3: Aineiston hankinta ja määrä laadullisessa tutkimuksessa. Luku 4: Laadullisen aineiston analyysi: sisällönanalyysi.

Vettenranta, J., Kotila, J. & Harju-Luukkainen, H. 2021. Nuorten voimavarat, oppimista vaikeuttavat tekijät ja kilpailullisuus oppimista määrittävinä tekijöinä PISA 2018 - tutkimuksessa. Teoksessa Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju, P. (toim.) Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018. Suomen pääraportti. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 82. S. 225–260.

Vornanen, R. 2001. Lasten hyvinvointi. Teoksessa Törrönen, M. (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Pelastakaa Lapset – Rädda Barnen. Vantaa, 20–39.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

1) Kolmiportaisen tuen malli ja kouluhyvinvointi

- **Having – Tukimallin yhteys olosuhteisiin ja resursseihin. Miten tukimalli on yhteydessä**
 - oppilaiden tarpeisiin? Vastaako se oppilaiden tuen tarpeisiin ja saavatko he sitä kautta paremmat resurssit oppimiseen ja hyvinvointiin?
 - koulun olosuhteisiin?
 - koulun resursseihin?
 - oppimisvaikeuksien tukemiseen ja niiden kanssa selviämiseen (eli oppilaan henkilökohtaisiin oppimisen resursseihin)?

- **Loving – Tukimallin yhteys oppilaan sosiaalisiin suhteisiin. Miten tukimalli on yhteydessä**
 - opettaja-oppilas -suhteisiin?
 - oppilaiden välisiin suhteisiin?
 - kodin ja koulun välisiin suhteisiin ja yhteistyön laatuun?
 - Tukimalli ”pohjautuu” inklusiiviseen ajatteluun. Onko tukimalli edistänyt oppilaiden vertaissuhteiden hyvinvointia? Onko perinteinen erityisoppilaaksi leimaantuminen vähentynyt?

- **Being – Tukimallin yhteys itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin. Miten tukimalli on yhteydessä**
 - lapsen kasvuun ja kehitykseen yksilönä?
 - lapsen oman itsen sekä oman toiminnan ja muun maailman välisen suhteen hahmottumiseen?
 - lapsen itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin?
 - Eli edistävätkö tukimalli ja sen toimenpiteet ja sitä kautta nykyinen koulun toimintaympäristö lapsen kasvua itsenäiseksi aikuiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi ja auttaako se lasta hahmottamaan omaa paikkaansa maailmassa?

- **Koonti hyvinvoinnista:** Onko oppilaiden kouluhyvinvointi kokonaisuutena parantunut, heikentynyt vai pysynyt samana kolmiportaisen tuen astuttua voimaan?

2) Kolmiportaisen tuen malli ja oppimistulokset

- Vastaako tukimalli oppilaiden tuen tarpeisiin?
- Onko tukimalli ja sen mukainen tarpeisiin vastaaminen yhteydessä oppimiseen? Miten?
- Onko oppilaiden oppiminen edistynyt, heikentynyt vai pysynyt samana kolmiportaisen tuen astuttua voimaan?

3) Yhteenveto

- Miten eri oppilaat ovat hyötynet tai kärsineet tukimallista?
- Onko tukimallilla sekä hyvinvoinnilla ja oppimistuloksilla syys-seuraussuhteita?

Liite 2: Ala-, väli- ja yläteemat

Taulukot alateemojen muodostumisesta väliteemoiksi ja vaaliteemojen muodostumisesta yläteemoiksi.

Alateema	Väliteema
3	1
5	
2	2
4	3
44	
6	4
42	
7	5
9	
10	
12	
11	6
13	
8	7
14	
15	8
17	
18	
21	
16	9
19	10
29	11
30	12
24	13
31	
32	
33	
34	
36	
38	
40	
41	
45	
49	
41a	14
46	
47	
20	15
25	
35	

Väliteema	Yläteema
1	1
5	
8	
11	
13	
2	2
6	
9	
14	
3	3
4	
7	
10	
12	
15	