

”Koululla vaan tehdään tukisuunnitelmia, joihin pannaan liibalaabaa”

– vanhempien puhetta koulun kolmiportaisesta tuesta

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
04/2019
Meri-Tuulia Tuomi

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

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus/kasvatustieteiden tiedekunta

TUOMI, MERI-TUULIA: ”Koululla vaan tehdään tukisuunnitelmia, joihin pannaan liibalaabaa” – vanhempien puhetta koulun kolmiportaisesta tuesta

Pro gradu, 47s., 2 liites.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2020

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten kolmiportainen tuki kuvautuu vanhempien puheessa ja millaista puhetta vanhemmat tuottavat kodin ja koulun yhteistyöstä internetin keskustelupalstalla. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten vanhempien kielenkäyttö sekä puhe kuvaa koulun kolmiportaista tukea. Tutkimuksessa tuodaan esille koulun kolmiportainen tuki vanhempien kertomana.

Tutkimus koostui internetin keskustelupalstalle tuotetuista keskusteluista. Kohderyhmänä olivat ne vanhemmat, joiden lapsi tai lapset ovat olleet kolmiportaisen tuen piirissä. Kokonaisuudessaan aineistoni koostuu jo aiemmin keskustelupalstalla käydyistä keskusteluista sekä uusista kommenteista, jotka tulivat keskustelupalstalle uuteen aloitukseen, jonka loin tätä tutkimusta varten. Aineisto analysoitiin diskurssianalyysin mukaisesti.

Tutkimuksen mukaan vanhempien puheessa koulun kolmiportainen tuki jakaantui neljään eri diskurssiin. Opettajan, tuen suunnittelun ja toteutumisen, vertaisryhmän sekä yhteistyön diskurssiin. Eniten vanhempien puheessa tuki kuvautui opettajadiskurssin sekä tuen suunnittelun ja toteutumisen kautta. Suurimmaksi osaksi vanhempien puheessa koulun kolmiportainen tuki kuvautui negatiiviseksi ja vanhempien tyytymättömyys tuen toteutumiseen oli suuri. Vanhempien mukaan opettajilla ei ole riittävästi aineenhallinnallisia taitoja opettaa ja antaa tukea sitä tarvitseville. Vanhemmat kyseenalaistivat opettajien ammattitaitoa ja kykyä antaa riittäviä tukimuotoja oppilaille.

asiasanat: kolmiportainen tuki, vanhemmat, luokanopettaja, yhteistyö

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 KOHTI KOLMIPORTAISTA TUKEA.....	3
2.1 Perusopetussuunnitelman perusteet ja kolmiportaisen tuen periaate	3
2.2 Lainsäädännöt ja erityisopetuksen strategia.....	4
2.3 RTI-malli suunnannäyttäjänä	5
2.4 Integraatio ja inklusio tuen taustalla	8
3 KOLMIPORTAINEN TUKI	10
3.1 Tuen järjestämistä koskevat periaatteet	10
3.2 Tuen portaat	12
4 AIEMMAT SELVITYKSET KOLMIPORTAISESTA TUESTA.....	16
5 VANHEMPIEN MERKITYS LASTEN KOULUNKÄYNNISSÄ	18
5.1 Kodin ja koulun yhteistyö	18
5.2 Kodin ja koulun yhteistyö oppimisen ja koulunkäynnin tuen aikana	19
5.3 Vanhempien osallisuus yhteistyössä.....	20
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
6.1 Tutkimustehtävä.....	23
6.2 Tutkimusmenetelmä.....	23
6.3 Aineisto	24
6.4 Aineiston eettisyys ja luotettavuus.....	26
6.5 Aineiston analyysi.....	27
7 TULOKSET	29
7.1 Opettajadiskurssi.....	29
7.2 Tuen suunnittelun ja toteutumisen diskurssi	33
7.3 Vertaisryhmän diskurssi.....	36
7.4 Vanhempien osallisuuden ja yhteistyön diskurssi	38
7.5 Tulosten koonti	40
8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	42

8.1 Pohdinta	42
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	44
8.3 Jatkotutkimukset	46
LÄHTEET.....	48
LIITE 1	53
LIITE 2.....	54

1 JOHDANTO

Perusopetuslain 642/2010 muutoksen 30§ mukaan ”*oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä*” (POL 642/2010, 30§). Syksyyn 2011 asti Suomessa peruskoululaiset saivat tukea kaksiporaisesti: yleistä tai erityistä tukea. Halu muuttaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välimaastoa johti opetusministeriön laatiman työryhmän kokoamiseen. Työryhmä alkoi kehittää koulun erityisopetusta ja julkaisi vuonna 2007 erityisopetuksen strategian, joka pohjusti tulevaa lakimuutosta. Syksyllä 2011 käyttöön otettiin kaikissa Suomen peruskouluissa valtakunnalliset opetussuunnitelman muutokset, jossa tukijärjestelmä muutettiin valtakunnallisesti kolmiportaiseksi. Nyt käytössä ovat kolme eri tuen porrasta, yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki. (Opetusministeriö, 2007.)

Käsitettä ”kolmiportainen tuki” ei ole säädetty perusopetuslaissa eikä sitä käytetä missään lakia koskevassa valmisteluasiakirjoissa. Käsite ei myöskään esiinny perusopetussuunnitelman perusteissa, vaan siellä avataan tuen järjestelmää termillä ”oppimisen ja koulunkäynnin tuki” ja on jaettu yleiseen, tehostettuun sekä erityiseen tukeen. Tutkimuksessa käytetään kuitenkin käsitettä kolmiportainen tuki, koska sitä käytetään yleisesti kuvaamaan koko oppimisen tukijärjestelmää.

Kolmiportainen tukijärjestelmä on viime vuosina saanut erityistä huomiota myös valtamedioissa. Vaikka opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) julkaiseman selvityksen mukaan uudistukseen ollaan pääosin tyytyväisiä, julkisessa keskustelussa muutokseen on suhtauduttu varauksella. Koska käytössä oleva tukijärjestelmä on historiaan suhteutettuna melko tuore asia, ollaan sen toimivuudesta montaa eri mieltä. Ylen teettämässä kyselyssä (<https://yle.fi/uutiset/3-10192280>) vanhemmat saivat vastata, miten erityisopetus heidän mielestään toimii ja saavatko lapset riittävästi tukea koulussa. Kyselyyn vastanneista vanhemmista hyvin useat kokivat, että saadakseen tukea, joutuvat he taistelemaan lastensa puolesta. Samassa kyselyssä myös opettajat kertoivat, ettei heidän aikansa riitä kaikkien lasten huomioimiseen.

Opetushallituksen (2014) mukaan kaikilla opetukseen osallistuvilla on oikeus riittävään oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen heti sen ilmetessä, ja sama lukee myös perusopetuslaissa. Koulunkäynnin tilannetta tulee arvioida jatkuvasti, jotta mahdollinen

tuen tarve havaitaan varhain. Jos tuen tarve ilmenee, annetaan sitä ensisijaisesti omassa opetusryhmässä joustavin järjestelyin. Opettajien tehtävänä on oppilaiden oppimisen seuraaminen ja edistäminen, mutta myös mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen, oppilaan ohjaaminen ja tukeminen. Opettajan tehtäviin kuuluu huolehtia siitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus oikeanlaiseen opetukseen sekä tukeen. Tämä edellyttää yhteistyötä niin oppilaiden, kuin heidän huoltajiensakin kanssa.

Yhteistyö koulun ja kodin välillä erityisesti tuen aikana koetaan vanhempien mukaan erittäin tärkeäksi (Metso, 2002). Tutkimuksissa on osoitettu, että koulureformin onnistunut luottamuksellinen pohja luodaan rehtorien, opettajien ja vanhempien välillä. Luottamus rakentuu muun muassa toisten kuuntelemisesta, eri ihmisten näkemysten huomioon ottamisesta, vastuunjaon selkeydestä sekä ammattimaisuudesta. (Bryk & Schneider, 2003.) Kun oppilaalla havaitaan tuen tarvetta, on yhteistyö kodin ja koulun välillä erityisen tärkeää. Kodin ja koulun yhteistyöllä taataan oppilaalle parhaat mahdolliset tavat saada tukea oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin. Huoltajalla on aina päävastuu lasten kasvatuksesta, mutta vastuu yhteistyöstä on koulun. (Opetushallitus, 2014.)

Koulun kolmiportaista tukea on tutkittu opetusministeriön ja opetushallituksen toimesta eri selvitysten ja hankkeiden kautta, mutta muuten akateeminen tutkimus aiheesta rajoittuu suurimmalta osin vain opinnäytetöihin. Opettajien ääni koulun kolmiportaisesta tuesta on tutkimuksissa noussut esille ja opettajia on tutkittu enemmän verrattuna esimerkiksi vanhempien käsityksiin ja kokemuksiin. Koen, että tarve tutkia aiheetta lisää on suuri ja saada samalla vanhempien ääni kuuluviin. Vanhemmat näkevät myös kodin puolelta lapsen arjen ja koulunkäynnin, jota taas opettajat eivät näe. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille vanhempien puhetta koulun kolmiportaisen tuen toteutuksesta. Toteutuuko kolmiportainen tuki käytännössä ja minkälaisia kokemuksia vanhemmilla asiasta on.

2 KOHTI KOLMIPORTAISTA TUKEA

2.1 Perusopetussuunnitelman perusteet ja kolmiportaisen tuen periaate

Perusopetuslain (642/2010) mukaisesti, kolmiportaisen tuen tarkoituksena on turvata koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaiset koulutuspalvelut kaikille oppivelvollisille. Jokaisen ”*opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä*” (POL 642/2010, 30§). Opetushallituksen (2014) mukaan perusopetussuunnitelman perusteet tuovat esille oppilaan oikeudet saada sellaista opetusta, ohjausta sekä riittävää tukea koulunkäyntiin, jotka ovat opetussuunnitelman mukaisia. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja jokainen tarvitsee yksilöllistä kannustusta ja tukea oppimisessa. Häntä on arvostettava ja kuunneltava, ja hänen tulee tuntea, että hänestä välitetään. Opetuksen lähtökohtana ovat tasa-arvo sekä ihmisyyys ja siksi jokaisella oppilaalla on myös oikeus oppimisen ja koulunkäynnin tukeen.

Suomen kaikissa peruskouluissa oleva tukijärjestelmä asettaa keskiöön oppilaan yksilöllisyyden, oppilaantuntemuksen sekä oppilaslähtöisyyden. Tuen suunnittelu lähtee liikkeelle oppilaan tarpeista ja niiden pohjalta luodaan käytettävien tukimuotojen laajasta kirjosta jokaiselle tukea tarvitsevalle oppilaalle yksilöllinen kokonaisuus. Tuen laatu, määrä ja siihen käytettävä aika vaihtelevat aina oppilaan mukaisesti ja jokaista oppiainetta on käsiteltävä erikseen, jotta varmistutaan tuen eri tarpeista. (Oja, 2012.)

Vuonna 2007 Opetusministeriö julkaisi raportin erityisopetuksen muutostarpeesta. Tämän jälkeen julkaistiin erityisopetuksen strategia, jossa opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä laati erityisopetukselle pitkántähtäimen suunnitelman. Vuonna 2007 julkaistun strategian mukaan lähtökohta on se, että opetus järjestetään aina yleisopetuksessa mahdollisuuksien mukaisesti. Vuonna 2010 Suomessa säädettiin laki perusopetuslain muuttamisesta, jolloin laki muuttui kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin (POL 642/2010). Taustana uudistukselle oli halu täsmentää erityisopetusta sekä luoda toimintamalli yleisopetuksen ja erityisopetuksen välimaastoon. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on jaettu kolmiportaiseksi yleiseen, tehostettuun sekä erityiseen. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen, 2012.)

Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö, 2007) painopiste on tuen ennaltaehkäisevässä toiminnassa sekä varhaisessa tuen saamisessa. Tavoitteena on vahvistaa koulunkäynnin tukea niin, että jokaisen oppilaan tarpeet huomioitaisiin entistä aikaisemmin ja tehokkaammin. Oppilaalle annettava tuki määräytyy aina jokaisen oppilaan tuen tarpeen laadun sekä laajuuden mukaan. Thunebergin & Vainikaisen (2015) tutkimuksen mukaan Suomessa tukea annetaan järkevästi ja lainsuuntaisesti. Kolmiportaisen tuen intensiteettiä osataan säätää oppilaan oppimisvaikeuksien mukaisesti. Esimerkiksi intensiivisin tuki ohjautuu oppilaille, joilla on monenlaisia oppimisvaikeuksia.

Sarlin & Koivula (2009) toteavat, että erityisopetusta ja sitä koskevia tuen asioita haluttiin määritellä uudelleen, koska tukea järjestettiin hyvin eri lailla ympäri Suomea. Haluttiin yhtenäistää tuen järjestäminen, joka taas pyrkii valtakunnalliseen tasa-arvoon. Oppilailla on oikeus saada tukea koulunkäyntiin, asui hän missä päin Suomea tahansa. Näiden kaikkien muutosten taustalla, (perusopetuslain, perusopetuksen opetussuunnitelman sekä erityisopetus strategian) tavoitteena on ollut huomioida riittävän varhain tunnistettu oppilaan tuen tarve, taata tasa-arvoinen asema jokaiselle oppilaalle sekä oikeudet koulunkäynnin tukeen.

2.2 Lainsäädännöt ja erityisopetuksen strategia

Perusopetuksen muutokset 2010-luvun alussa olivat melko suuria. Tällöin erityisopetuksesta siirryttiin oppimisen ja koulunkäynnin tukeen ja tukijärjestelmää organisoitiin uudelleen kohti varhaista puuttumista ja havainnoimista. (Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Vainikainen & Hilasvuori, 2014.) Syksyllä 2011 voimaan astunut perusopetuslain muutoksen (642/2010) taustalla on ollut tarve luoda uusi toimintamalli yleisopetuksen ja erityisopetuksen välimaastoon, täsmentää kriteereitä sekä tarve vaikuttaa erityisopetuksessa olevien oppilaiden määriin. *Erityisopetuksen strategia -raportissa* opetusministeriön kokoama työryhmä pohjustaa uutta tulevaa lakimuutosta, ja heidän tehtävänänsä oli laatia pitkántähtäimen kehittämissuunnitelma erityisopetukselle. Tärkeimpänä uudistuksena Hautamäki & Hilasvuori (2015) nostavat esille sen, että oppilaita ei enää siirretty erityisopetukseen, vaan jokaisella oppilaalla on oikeudet saada tukea opiskeluun, kun tarve ilmenee.

Jahnukainen ryhmineen (2012) toteavat, että perusopetuslain muutos erityisopetuksen osalta oli merkittävä. Keskeisintä oli siirtyminen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki). Myös tuen arviointi ja seurannat määriteltiin uudelleen pedagogiseksi selvitykseksi sekä pedagogiseksi arvioksi. Hautamäki & Hilasvuori (2015) ovat kuitenkin sitä mieltä, että oppimisessa tai tuen tarpeessa ei ole portaita, vaan oppilaalla on oikeus sen tasoiseen tukeen kulloinkin, kun tarve ilmenee.

Erytisopetus on saanut enemmän huomiota viime aikoina. Yksi syy tälle on lisääntyneet oppimisvaikeudet sekä lasten ja nuorten lisääntyneet määrät erityisopetuksen piirissä. (Jahnukainen ym. 2012; Lintuvuori, 2015). Myös Erytisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö, 2007) tuodaan esille syitä erityisopetuksen oppilaiden määrän kasvuun. Tähän ovat vaikuttaneet muun muassa kehittynyt diagnosointi, erilaisten tutkimusten tuottama uusi tieto sekä opetuslainsäädännön muuttuminen.

Myöhemmin julkaistussa opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) selvityksessä koulun kolmiportaisen tuen toimeenpanosta mainitaan myös vuonna 2010 voimaan astuneesta lakimuutoksen taustoista. Yksi tärkeimmistä tavoitteista oli vahvistaa oppilaan oikeuksia saada tukea koulunkäyntiin riittävän varhain ja joustavasti muun opetuksen yhteydessä. Tuen suunnitteluun sekä tukitoimien tehostamiseen kiinnitettiin aikaisempaa enemmän huomiota.

2.3 RTI-malli suunnannäyttäjänä

RTI-malli eli Response-to-Intervention malli on Yhdysvalloissa käytössä oleva koulujen kolmikehäinen tukimalli. Tavoitteena on tuen kohdistuminen sekä mukautuminen lapsen oppimisen tarpeisiin. Kolmikehäisen tuen mallin tunnusmerkit ovat oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen, ennaltaehkäiseminen, tasolta toiselle joustava siirtyminen sekä pitkäjänteisyys. RTI-malli perustuu kehittäin tarjottavaan tukeen ja aina seuraava kehä on intensiivisempi tukimuoto ja siinä tarjotaan yhä yksilöllisempää opetusta. (Niilo Mäki Instituutti, 2017.)

Jos verrataan Suomessa käytössä olevaa tukimallia Yhdysvalloissa olevaan RTI-tukimalliin, löydetään niistä paljon yhteisiä vahvuuksia. Molemmissa malleissa esimerkiksi tarjotaan oppilaille varhaista tukea ja tuen varhaista tunnistamista. Samalla

voidaan havaita myös molempien mallien puutteita. Molemmissa maissa on suhteellisen vähän ohjeita tuen toteuttamiseksi ja erityisesti tuenprosessin alkuvaiheelle. (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2016.) Myös Aro, Aro, Koponen & Viholainen (2012) toteavat, että monet suomalaiset tutkijat näkevät kolmiportaisen tuen olevan sukua RTI-malille. Suomessa kolmiportainen tukijärjestelmä on varsin tuore asia, ja myös siksi sitä on tutkittu melko vähän.

Aikaisemmin Yhdysvalloissa oli käytössä tukijärjestelmä, jossa tuen saaminen edellytti oppisvaikeuksien diagnosoimista. Eli oppilaan vaikeudet sekä epäonnistuminen oli jo päässyt tapahtumaan, ennen kuin tähän reagoitiin. Nykyinen käytössä oleva RTI-malli on ensisijaisesti tarkoitettu oppimisvaikeuksien diagnosointiin ja oppimisvaikeuksien estämiseen ja se sisältää selkeät määritelmät siihen, tukea tarjotaan missäkin tasossa. Se sisältää myös tuen intensiteetin kestosta ja sisällöstä. Kun taas Suomen kolmiportainen tukimalli on niin sanottu hallinnollinen rakenne, joka ei sisällä tarkkoja suuntaviivoja tuen tarjoamiseen. (Björn ym. 2016.)

Näin ollen Yhdysvalloissa, niin kuin myöhemmin Suomessakin, muutos erityisopetukseen ja oppilaiden tuen asioihin lähti liikkeelle halusta uudistaa ja arvioida tuen antamisen muotoja uudelleen. Yhdysvalloissa muutos tapahtui, kun uusi laki IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) astui voimaan vuonna 2004. Laki korostaa erityisesti ennaltaehkäisevää toimintaa ja oppimisvaikeuksien varhaiseen puuttumisen tärkeyttä. (Searle, 2010.) Myös Fuchs & Fuchs (2006) tuovat esille sen, että niille oppilaille, joilla on vaikeuksia koulunkäynnin kanssa, pitää tukitoimia tarjota mahdollisimman varhain. Myös niin sanottujen ”riskilasten” tunnistus on osa RTI-mallia, jossa erilaisten testien ja arviointien avulla, saadaan selville oppilaita, joilla on riskit oppimisvaikeuksien syntymiselle. Näin pystytään ehkäisemään vakavien oppimisvaikeuksien syntyminen myöhemmin.

Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa (2015) tuovat esille sen, että näitä eri tasomalleja (kolmiportainen tuki sekä RTI-malli) yhdistää se, että niiden kaikkien toiminta perustuu tuen tarpeen vaativuuteen sekä sen intensiivisyyteen. Mutta näissäkin malleissa on eroja. Kolmiportaisen tuen mallin, sekä RTI-mallin eroavaisuuksia ovat siinä, että Amerikassa oppilaiden tuen saamiseen liittyy samalla vahvasti koulujen toiminnan arviointi. Tästä ovat myös Fuchs & Fuchs (2006) samaa mieltä. He tuovat esille sen, että oppilaiden arvioinneista saatua tietoa hyödynnetään myöhemmin esimerkiksi opetussuunnitelmien

sekä opetusmateriaalien työstämisessä. Björn, Savolainen & Jahnukainen (2017) tuovat esille erityisopetusta koskevan asian. Suomessa erityisopetus on koulun sisällä toimiva järjestelmä, ja se on hyvinkin kattava, sillä erityisopettajat tarjoavat tukeaan kaikkiin oppimisen ja koulunkäyntiin liittyviin pulmiin. Yhdysvalloissa erityisopetus on sen sijaan erillinen, vasta viimeisen portaan tuen muoto.

RTI-malli koostuu kolmesta tuen eri kehästä. Ensimmäisellä tasolla oppilaat saavat laadukasta yleisopetusta (Schoolwide Interventions), toisella tasolla annetaan kohdennettuja tukimuotoja (Targeted Interventions) sekä viimeisellä tasolla käytössä ovat intensiiviset -tukimuodot (Intensive Specialized Interventions). (Searlen, 2010.) Oppilaat liikkuvat näiden eri tasojen välissä ja mitä korkeammalle tasoja ”kiivetään”, sitä intensiivisemmäksi tuki muuttuu. Mitä intensiivisempää tuki on, sitä enemmän käytetään esimerkiksi selkeämpiä ja opettajajohtoisempia ohjeita, lisäämällä opetuksen kestoa tai muodostamalla erilaisia pienryhmiä. (Fuchs & Fuchs, 2006.) Björn ryhmineen (2016) tuovat tarkemmin ilmi sen, miten eri tuen tasoilla tukea annetaan. Ensimmäisellä tasolla tukea annetaan niin sanotuissa yleissivistävissä luokkahuoneissa, ja joskus harvemmin myös pienemmissä ryhmissä. Pääasiassa ensimmäinen taso sisältää eriytettyä opetusta. Toisella tasolla erityisopettaja antaa opetusta ja se sisältää oppilaiden edistymisen seurannan sekä intensiivisempää tukiopetusta. Kaikkialla Yhdysvalloissa kolmas taso on epäselvä. Ei tiedetä milloin pitäisi antaa erityisopetusta ja miten sitä tulisi seurata.

RTI-mallissakin on vielä kehitettävää. Eri puolilla Yhdysvaltoja tukitoimet ja kolmikehäinen tukimalli toteutetaan hyvin eri tavoin. Esimerkiksi Tennesseeessä aletaan oppilaille antamaan tukea vasta sen jälkeen, kun edellä mainitut kolme tukitasoa eivät ole onnistuneet. Tässä on yhtymäkohtia myös Suomeen. Kunnille ja opettajille jätetään niin sanottu tulkitseva työ, jossa opettajien pitää tunnistaa ja huomata oppilaat, jotka tarvitsevat tukea oppimisessa. (Björn ym. 2016.) Myös Ahtiainen (2015) on samaa mieltä, että kunnilla ja kaupungeilla on melko runsaasti vapautta koulujärjestelmässä. Yleiset tavoitteet ja suuntaviivat toki valtakunnallinen perusopetussuunnitelman perusteet näyttävät, mutta päävastuu toteutuksesta on viimekädessä opetuksen järjestäjällä.

Björn ryhmineen (2016) pohtivat sitä, pitäisikö erityisopettajien olla mukana jo tuen toisella tasolla antamassa lisäapua opettajille. Yhdysvalloissa pidetään isot koulutusohjelmat RTI-mallin asiantuntijoille, mutta olisiko sittenkin loogisempi tapa kouluttaa RTI-asiantuntijoita erityisopettajan koulutusohjelmassa. On myös tehtävä

tarkkaa työnjakoa opettajien ja erityisopettajien välille. Kuka opettaa ja ketä. Kun erityisopettajat keskittyisivät opettamaan oppilaita, jotka tarvitsevat tukea, jäisi luokanopettajille enemmän aikaa keskittyä muiden oppilaiden opettamiseen.

2.4 Integraatio ja inklusio tuen taustalla

”Erityisopetukseen liittyvissä keskusteluissa käsitteet integraatio ja inklusio ovat olleet keskeisiä pohdintojen kohteita” (Opetusministeriö 2007, 19). Yhä enenevässä määrin, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat omassa lähikoulussaan muun opetusryhmän mukana. Ajatus inklusiivisesta koulusta on keskeisimpiä ajatuksia koulutuksen kehittämisessä. Lähikouluperiaate edellyttää opettajilta sekä rehtoreilta paljon osaamista, esimerkiksi valmiuksia kohdata oppilas, jolla on erityisiä tarpeita. Jo 1970-luvulla erityisopetukseen alkoi liittyä vahvasti integraationkäsite. Jo tuolloin tavoitteena oli, että erityistä tukea tarvitsevat lapset pystyisivät opiskelemaan omassa lähikoulussa poissulkien ne, joilla oli vamma tai jokin sairaus. Integaraatioprosessin merkittävät ajat olivat 1980-luvulla, kun 1983 voimaan astunut perusopetuslaki sekä myöhemmin 1985 julkaistu opetussuunnitelma korosti entisestään opetuksen yksilöllistämistä sekä eriyttämistä. Vuonna 1998 voimaan tullut koululainsäädännön uudistus antoi jokaiselle oppilaalle koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden. (Opetusministeriö, 2007.)

Opetusministeriön (2007) mukaan erityisopetuksen strategiassa mainitaan, että kun erityisopetusta tarkastellaan kansainvälisesti, suunta on vahvasti inklusiivinen. Myös Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä (2015) tuovat esille vuoden 2011 voimaan astuneen lakimuutoksen painopisteen olevan varsin inklusiivinen ja vahvistaa lähikouluperiaatetta entisestään. Salamancan sopimuksessa määritellään inklusio kaikkien oppilaiden mahdollisuudeksi opiskella lähikoulussa vaikeuksista huolimatta ja siten, että oppilaan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon ja järjestetään heille heidän tarvitsemansa tuki. Lähikouluperiaatteen sekä inklusion perusedellytys on oppimisen tuen riittävä resursointi sekä varhainen puuttuminen oppilaan oppimisvaikeuksiin. (UNESCO, 1994)

On huomioitava myös se, että näiden kaikkien toteutumiseen käytännötasolla vaikuttavat vahvasti kuntatalous sekä sitä myötä myös eri palvelujen saatavuus esimerkiksi erityisopettajien resurssit. *”Koska koulujen toimintakulttuurissa voi olla suuriakin eroja, on mielenkiintoista selvittää, missä määrin yksittäisestä koulusta*

riippumattomat rakenteet todella selittävät eroja tukijärjestelmän toimivuudessa sekä varhaisen puuttumisen ja lähikouluperiaatteen toteutumisessa koulutasolla ”
(Vainikainen ym. 2015, 109).

Yksi tärkeimmistä tavoitteista on yksi yhteinen koulujärjestelmä, jossa palvellaan kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti sekä oikeudenmukaisesti. Kouluissa tärkeää on myös sosiaalinen integraatio, jossa erilaisten oppijoiden fyysinen yhdessäolo edistää kaikkien osapuolien sosiaalisten taitojen kehittymistä niin koulussa, kuin myöhemmin aikuisena. (Moberg, 2003.)

Yksi tärkeimmistä tavoitteista, kun puhutaan sanasta integraatio, on se, miten ihmiset kokevat sen sanana. Jos puhutaan kasvatuksellisesta perspektiivistä, se kohdistuu melkein aina niihin oppilaisiin, jotka tarvitsevat erityisopetusta. Opettajat näkevät sen oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioonottamisena sekä yksilöllisten edellytyksien muistamisena. Mutta poliittisena käsitteenä, se ajatellaan erilaisuuden hyväksymisenä sekä yhteenkuuluvuuden tunteena eri kasvuympäristöissä ja yhteisöissä ja sitä kohti yhteiskunnassa sekä koululaitoksissa tulisi pyrkiä. (Moberg, 2003.)

Vertaisoppiminen, eriyttäminen sekä yhteisopettajuus ovat inklusiivisia opetusmenetelmiä, joilla opetusta voidaan rikastuttaa. Suomessa erityisesti luokanopettajat ja erityisopettajat käyttävät yleisemmin näitä menetelmiä. Useammin ne ovat nuoria opettajia tai naisopettajia. Vertaisoppimisessa yksilöllinen eriyttäminen on myös helpompaa. Kuitenkin suurin hyöty näillä edellä mainituilla menetelmillä on positiivinen kanssakäyminen kaikkien oppilaiden välillä. (Saloviita, 2018.) Italialaisen tutkimuksen mukaan, ne lapset, jotka ovat sijoitettu yleisopetuksen piiriin, kokevat vertaisryhmän joukossa toisarvoisuutta ja etäisyyttä muihin oppilaisiin (Nepi, Facondini, Nucci & Peru, 2013). Toisaalta eri tutkimuksen mukaan inklusiiviset opetusjärjestelyt vaikuttavat muiden oppilaiden suoriutumiseen hieman enemmän positiivisesti kuin negatiivisesti. Samalla inklusiiviset opetusjärjestelyt ovat lisänneet tukea tarvitsevien oppilaiden ja muiden lasten välistä vuorovaikutusta, mutta siitä huolimatta erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen asema on heikompi muihin lapsiin verrattuna. (Ruijs & Peetsma, 2009.)

3 KOLMIPORTAINEN TUKI

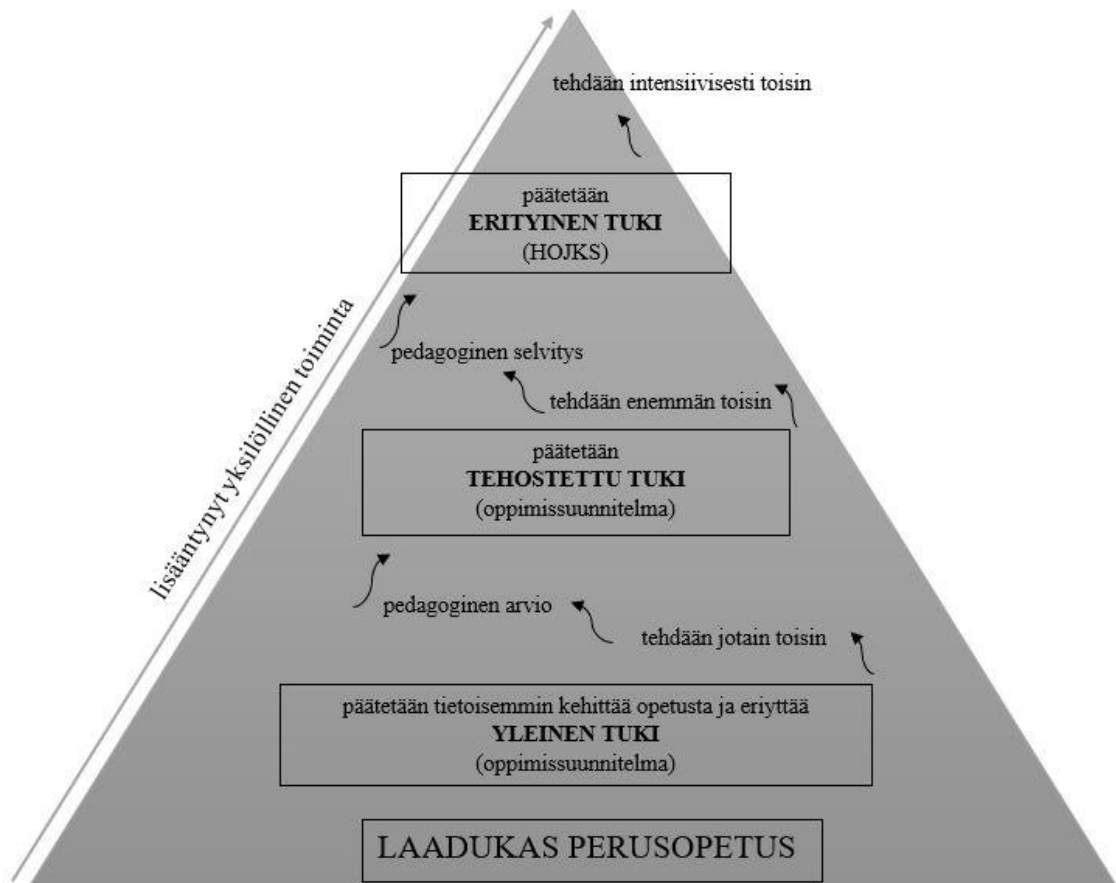
3.1 Tuen järjestämistä koskevat periaatteet

Koulussa opetuksen ja tuen järjestäminen lähtee aina oppilaan vahvuuksista sekä kehitys- ja oppimistarpeista. Koulujen tulee ottaa huomioon kaikenlaiset oppijat sekä oppimisen tarpeet. Opetuksella sekä koulunkäynnin tuella vastataan yksilöiden tarpeisiin, joka tarkoittaa niin yksilöllisiä, kuin yhteisöllisiäkin ratkaisuja eri oppimisympäristöissä. Jokaisella oppilaalla pitää olla mahdollisuus kasvaa ja sivistyä ihmisenä, kehittyä ja onnistua oppijana. Varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen sekä oppimisen esteiden poistamiseen tulee kiinnittää huomiota. (Opetushallitus, 2010).

Perusopetuslaissa (628/1998), sen muutoksissa ja täydennyksissä (642/2010) sekä perusopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) tuodaan vahvasti esille tuen järjestämistä koskevat periaatteet ja perusteet. Hautamäki (2013) korostaa perusopetuslain tärkeyttä. Sillä taataan kaikille oppilaille tasa-arvoiset sekä yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet.

Vuonna 2010 säädetyssä perusopetuslain muutoksen tarkoituksena oli vahvistaa jokaisen oppilaan oikeutta riittävään oppimisen tukeen sekä koulunkäynnin haasteiden ennaltaehkäisemiseen. Muutoksen yksi tärkeimmistä tavoitteista oli jo olemassa olevien tukimuotojen tehostaminen sekä vahvistaa tuen tarpeen arvioinnin tärkeyttä. (HE 109/2009.) Hallituksen esityksessä (109/2009) tuodaan vahvasti esille opettajan tärkeä rooli. ”*Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen. Tämä edellyttää opettajalta taitoa havaita oppilaidensa tuen tarpeita sekä käyttää opetuksen yhteydessä joustavasti hyväkseen erilaisia tukimuotoja ja moniammatillista yhteistyötä.*”

Suomessa kolmiportainen tukijärjestelmä on otettu käyttöön vuonna 2014 voimaan astuneessa perusopetussuunnitelman perusteissa. Edellä on esitetty monia asiakirjoja, päätöksiä sekä erilaisia esityksiä, jotka on julkaistu ennen kolmiportaisen tukijärjestelmän käyttöönottoa. Nämä kaikki päätökset ja asiakirjat ovat valmistelleet ja tuoneet esille tulevaa kolmiportaisen tuen järjestämistä koskevia asioita ja valmistaneet sen käyttöönottoa.



KUVIO 1. Kolmiportaisen tuen pyramidimalli (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 26 mukailten)

”Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki” (Opetushallitus, 2014). Näistä kolmesta tasosta oppilas voi kerrallaan saada vain yhden tason tukea. Tukimuotoja ovat muuan muassa tukiopetus sekä osa-aikainen erityisopetus. Eri tukimuotoja voidaan käyttää joko yksittäin mutta myös samanaikaisesta täydentämään toisiaan. Tuki, jotta oppilas saa, tulee olla hyvin suunniteltua, joustavaa sekä pitkäjänteistä. Tukea tulee antaa niin kauan, kuin se on tarpeellista milläkin tasolla. Lähtökohdat tuen järjestämiselle ovat oppilaan vahvuudet ja oppimisen tarpeet. Erittäin tärkeää on oppimisvaikeuksien varhainen puuttuminen sekä niiden ennaltaehkäisy. Opettajien, huoltajien ja muiden ammattihenkilöiden pedagoginen asiantuntemus on tärkeää, jotta tuen tarve havaitaan, arvioidaan, suunnitellaan sekä toteutetaan oppilaan tarpeiden mukaisesti. (Opetushallitus, 2014.)

3.2 Tuen portaat

Yleinen tuki

Mahdollisuus laadukkaaseen opetukseen, ohjaukseen, oppimisen tukeen sekä koulunkäyntiin on jokaisen oppilaan oikeus. Opettajalla on vastuu opetusryhmässä siitä, että jokainen oppilas saa tarvitsemansa tuen. (Opetushallitus, 2010.) Ensimmäinen keino vastata oppilaan tarpeisiin on yleinen tuki. Tällöin oppilaalle annetaan yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja ja tukitoimia koulunkäynnin ohella. Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Yleisen tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja lukuun ottamatta erityisopetusta eikä oppimäärän yksilöllistämistä. Tukea annetaan oppilaalle niin kauan kuin se on tarpeellista ja keskeisenä asiana on varhainen puuttuminen ja oppimisvaikeuksien havaitseminen. (Opetushallitus, 2014.)

Myös monet tutkijat korostavat sen tärkeyttä. Varhainen puuttuminen tarkoittaa sitä, että asioihin puututaan heti tai ainakin niin pian kuin mahdollista sen jälkeen, kun havaitaan ongelmia. Tämän lisäksi korostuu puuttuminen jo ennen, kuin vaikeuksia ilmenee. Ihanne tilanteessa varhainen puuttuminen tarkoittaa ennaltaehkäisevää toimintaa ja kun tukitoimet aloitetaan riittävän varhain, auttaa se oppilasta pysymään oppimisen mukana sekä ennaltaehkäisee muiden ongelmien syntyä. (Lahtinen, 2011; Huhtanen, 2011.)

Opetushallituksen (2014) mukaan perusopetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että kaiken lähtökohtana on laadukas perusopetus, mikä tulee esille kuviossa 1. Tuen tarve arvioidaan aina opetustilanteiden mukaisesti niin, että sitä voidaan antaa heti tarpeen ilmetessä. Opettajat sekä muu henkilöstö on velvoitettu järjestämään tukiasiat yhteistyössä huoltajan sekä oppilaan kanssa. Tuen antamisen keinoja voivat esimerkiksi olla tukiopeus, erilaiset ohjaukset sekä osa-aikainen erityisopetus. Muita keinoja vastata oppilaiden oppimisvaikeuksiin ovat myös opettajien yhteistyö (yhteisopettajuus) sekä opetusryhmien joustava muuntelu. Tukeen voidaan myös vastata avustajien työpanoksella. Opettajan tulee ohjata oppilaita tunnistamaan heidän omat vahvuutensa ja heikkoudet ja tuomaan ilmi ne.

Suomen jokaisessa koulussa ja muun opetuksen järjestämispaikassa on järjestettävä oppilaille tukea. Jos kuitenkin yksityinen opetuksenjärjestäjä ei järjestä tukea oppilaalle

on se järjestettävä oppilaan asuinpaikkakunnan lähikoulussa. Yleisen tuen keinoa, tukiopetusta, on annettava oppituntien ulkopuolella, ja sitä on annettava riippumatta siitä, mistä tuen tarve sillä hetkellä johtuu. Tuen antaminen pitää olla säännöllistä, suunnitelmallista sekä monipuolista. (Pölönen, 2015; Lahtinen, 2011.) Thunebergin & Vainikaisen (2015) tutkimuksen mukaan havaittiin, että joka neljäs oppilas saa, tai on saanut ainakin jonkin verran tukiopetusta.

Opetusministeriön (2007) mukaan ensimmäisellä tuen tasolla pyritään ehkäisemään ja poistamaan oppimisen esteitä sekä poistamaan tarvetta intensiivisemmiltä tukimuodoilta. Ensimmäinen taso on yleinen tuki ja seuraava taso on tehostettu tuki. Pölönen (2015) toteaa, että näiden kahden tuen välinen ero on siinä, jos tuen tarve ilmenee, vastataan siihen yleisellä tasolla, mutta jos tuen tarve jatkuu pidempään, oppilaalle on silloin annettava tehostettua tukea.

Tehostettu tuki

Oppilaalle, joka tarvitsee säännöllistä tai useita eri tukimuotoja, annetaan tehostettua tukea. Tuki tulee vastata oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja sitä annetaan silloin, kun yleinen tuki ei enää riitä. Tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa ja sitä voidaan toteuttaa muun opetuksen yhteydessä. Tuessa voidaan hyödyntää kaikkia eri tukimuotoja paitsi erityisopetusta sekä oppimäärän yksilöllistämistä. (Opetushallitus, 2014.) Lahtinen (2011) listaa, että tehostetussa tuessa, oppilaalle voidaan antaa esimerkiksi tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, yksilöllistä ohjausta, samanaikaisopetusta tai erilaisia oppilashuollon palveluja.

Tehostetun tuen aloittaminen perustuu aina pedagogiseen arvioon ja se kirjataan oppimissuunnitelmaan. Kirjallisessa arviossa kuvataan oppilaan kokonaistilanne koulunkäynnin osalta yhdessä oppilaan, koulun sekä huoltajien kanssa. Pedagogisessa arviossa on tieto myös siitä, miten eri tukimuodot ovat vaikuttaneet oppilaalle yleisen tuen tasolla. Siihen kirjataan myös oppilaan vahvuudet ja heikkoudet, sekä arvio tehostetun tuen tarpeesta (Opetushallitus, 2014.) Thunebergin & Vainikaisen (2015) tutkimuksen mukaan, liian usein ollaan kuitenkin siinä tilanteessa, että pedagogisessa arviossa tai selvityksessä ei perustella tuen tarve riittävän kattavasti.

Tehostettuun tukeen siirtymisen jälkeen oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, joka perustuu aiemmin tehtyyn pedagogiseen arvioon. Oppilaiden oppimissuunnitelmat ovat aina yksilöllisiä ja ne laaditaan aina jokaiselle oppilaalle erikseen. Tavoitteena on se, että oppilas etenee opinnoissaan ja saa edellytykset edistää oppimistaan ja hyvinvointiaan. Suunnitelman on myös samalla pohja oppilaan edistymisen arvioimiselle. (Opetushallitus, 2014.) Oppimissuunnitelmassa pitää näkyä laajasti tukea varten laaditut tiedot, kuten oppilaan omat näkemykset ja kokemukset omista vahvuuksista sekä hänen omat henkilökohtaiset tavoitteensa. Oppimissuunnitelmassa näkyy myös pedagogiset ratkaisut, kuten oppilaan tukeen liittyvät erilaiset ratkaisut sekä yhteistyö huoltajien ja kanssa. Lahtinen (2011) lisää, että vaikka huoltajat eivät suostuisikaan tehostettuun tukeen opetuksen järjestäjällä on kuitenkin oikeus järjestää tehostettua tukea haluamallaan tavalla.

Lahtinen (2011) tuo esille, että tehostettu tuki on aina laadultaan ja määrältään oppilaan oman kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden mukaista. Opetusministeriön (2007) mukaan tehostetun tuen aikana, tukimuodot voivat olla monimuotoisia ja hyvinkin joustavia. Huhtanen (2011) on asiasta myös samaa mieltä. Oppilas, jolle annetaan tehostettua tukea, tarvitsee pitkäaikaista tukea oppimisessaan ja sen tulee olla monimuotoista. Huomioon pitää ottaa oppimisympäristön lisäksi myös oppilaan lähiympäristö. Tehostetun tuen oppilaalla ongelmat sekä oppimisvaikeudet ovat yhteydessä myös kodin ja perheen tilanteeseen. Ongelmat ovat usein ”ryppäinä”, eikä se riitä, että puututaan oppilaan oireisiin, vaan myös kaikki taustatekijät tulisi saada myös hallintaan.

Erityinen tuki

Erityistä tukea voidaan antaa niille oppilaille, joiden oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu muuten. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta sekä muusta hänelle annettavasta tuesta. Käytettävissä on kaikki mahdolliset perusopetuslain mukaiset eri tukimuodot. Erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla pyritään turvaamaan ensisijaisesti oppilaan oppiminen niin, ettei hän jää jälkeen opetuksessa. (Opetushallitus, 2014.) Perusopetuslain (642/2010) 17.1 §:n mukaisesti, erityinen tuki muodostuu aina erityisopetuksesta sekä muusta oppilaalle annettavasta tuesta. Erityinen tuki on aina vahvin tukimuoto. Ennen kuin voidaan aloittaa erityinen tuki, on oppilaan pitänyt aiemmin saada tehostettua tukea, poissulkien vammat tai sairaudet. (Lahtinen, 2011).

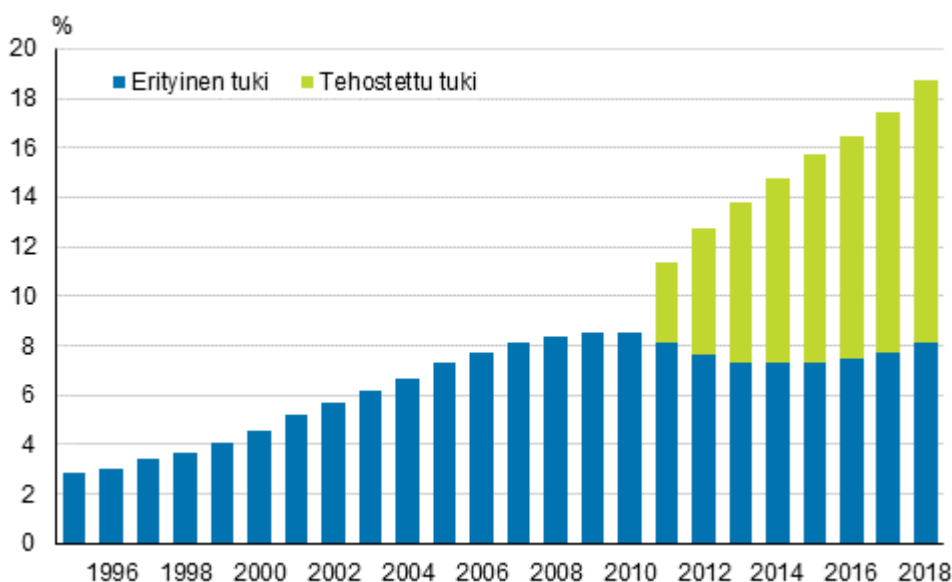
Ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä, opetuksen järjestän pitää laatia pedagoginen selvitys. Selvityksessä otetaan huomioon oppilaan kokonaistilanne sekä saatu tehostettu tuki. Selvityksen aikana on tärkeää, että koulu sekä koti ovat tiivistä yhteistyössä tuen suunnittelun sekä onnistuneen tuen toteuttamisen kannalta. Pedagogisessa selvityksessä tulee käydä ilmi muun muassa oppilaan eteneminen opinnoissa, koulunkäynnin kokonaistilanne sekä millaisilla erilaisilla järjestelyillä oppilasta pystytään tukemaan parhaiten. (Opetushallitus 2014.) ”*Oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään tulee laatia pedagoginen selvitys, joka valmistellaan moniammatillisesti*” (Opetusministeriö, 2007, 57).

Kun oppilaalle on tehty erityisen tuen päätös, hänelle annetaan erityisopetusta laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. (Opetushallitus, 2014.) HOJKS on pedagoginen asiakirja, joka sisältää oppilaan opetuksen pedagogiset järjestelyt ja on näin ollen oppilaan henkilökohtainen opetuksen kokonaissuunnitelma. (Lahtinen, 2011.) Erityisen tuen päätöstä tulee tarkastella kerran vuodessa ja sitä on pidettävä ajan tasalla. Tarkastuksissa pedagoginen selvitys laaditaan aina uudelleen ja jos tuen tarve jatkuu, annetaan erityistä tukea, muussa tapauksessa siirrytään tehostettuun tukeen. (Opetushallitus, 2014.)

4 AIEMMAT SELVITYKSET KOLMIPORTAISESTA TUESTA

Erityispedagogiikan tutkimukset ovat lisääntyneet viimeisten viidentoista vuoden aikana, mutta silti ongelmana on se, että akateemisen yhteisön ulkopuolella ei tuoteta perustutkimuksia tarpeeksi (Opetusministeriö, 2007). Opetusalan ammattijärjestö OAJ, opetushallitus sekä opetus- ja kulttuuriministeriö ovat julkaisseet selvityksiä koskien kolmiportaista tukea, sen toteutumista sekä sen kehittämistoiminnasta. Näitä selvityksiä ovat muun muassa ”erityisopetuksen strategia (2007)”, ”selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta (2014)” sekä ”toteutuuko kolmiportainen tuki (2013)”. Myös tilastokeskus on julkaissut joitain tilastollisia asiakirjoja liittyen kolmiportaiseen tukeen. Vuonna 2018 tilastokeskuksen tekemän selvityksen mukaan yleistä, tehostettua tai erityistä tukea sai 29% kaikista peruskoululaisista lukuvuonna 2017-2018. Joista lähes joka viides peruskoulun oppilas sai tehostettua tai erityistä tukea. Tilaston mukaan peruskoulun oppilaista 10,6% sai tehostettua tukea ja erityistä tukea annettiin 8,1% kaikista Suomen peruskoulun oppilaista.

TAULUKKO 1. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista vuosina 1995-2018. Lähde: Tilastokeskus 2018



Taulukossa 1 pitää huomioida se, että ennen vuotta 2011 erityisopetuksessa olevat oppilaat ovat rinnastettu erityistä tukea saaneisiin oppilaisiin. Huomion arvoista on se, että esimerkiksi melkein joka viides peruskoululainen on saanut vuonna 2018 erityistä tai tehostettua tukea. Jos näitä lukuja haluaa verrata koko maan sisällä maakunnittain, löytyy

tilastokeskuksen Internet-sivuilta laaja tietokanta. Esimerkiksi vuonna 2018 tehostettua tukea järjestettiin edellisvuotta suuremmalle oppilasmäärälle kaikissa muissa maakunnissa paitsi Keski-Pohjanmaalla. (Tilastokeskus 2019.) Tilastokeskuksen (2019) mukaan melkein joka viides sai joko *yleistä, tehostettua tai erityistä tukea*. Esiin tulee kuitenkin tulkinnallinen ristiriita, koska yleinen tuki kuuluu kaikille oppilaille. Kolmiportainen tukijärjestelmä on varsin tuore asia, joten tukiportaiden välinen määrittely ja tulkinnallinen epäselvyys voivat näkyä jossain asiakirjoissa tai kirjoituksissa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimassa julkaisussa (2014), selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta käy ilmi, että tutkimuksen mukaan, rehtorien mielestä vanhempien tyytyväisyys koulun tarjoamiin tukimuotoihin on korkea. Vanhemmat vaativat tukea oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin, jos he huomaavat vaikeuksia. Samassa tutkimuksessa selvitettiin myös alakoulun, yläkoulun ja yhtenäiskoulun eroja. Ala- ja yhtenäiskoulussa vanhempien tyytyväisyys koulun tukimuotoihin on korkeampi kuin yläkoulussa. Syitä tähän saattaa olla alakoulun paljon tiiviimpi yhteistyö, verrattuna yläkouluun. Vanhemmat ovat enemmän yhteydessä kouluun, mitä pienempi lapsi on ja tähän voi osaltaan vaikuttaa se, että alakoulussa ollaan yhteistyössä yhden luokanopettajan kanssa, kun taas yläkoulussa on useampi aineenopettaja.

Tutkimuksen mukaan erityistä sekä tehostettua tukea saavien oppilaiden opetusjärjestelyissä sekä opetuksessa on jonkun verran alueellista vaihtelua. Erityisesti pienten kuntien tarjoama tuki vaihtelee paljon. Huomioon pitää ottaa kuitenkin se, että pelkästään kuntia ja kaupunkeja vertailemalla ei tukijärjestelmää voida asettaa paremmuusjärjestykseen. Niissä kunnissa, missä tuki ei toteudu riittävällä tasolla, tarvitaan lisää erityispedagogista tutkimusta. On syytä tutkia, toteutuuko oppilaiden oikeus tasa-arvoiseen tukeen yhtä lailla koko Suomessa. Tasa-arvon näkökulmasta, mikä on myös yksi perusopetussuunnitelman perusteiden tärkeimmistä arvoista, oppilaat ovat hyvin eriarvoisessa asemassa riippuen siitä, missä asuu. (Lintuvuori, Jahnukainen & Hautamäki, 2017.)

5 VANHEMPIEN MERKITYS LASTEN KOULUNKÄYNNISSÄ

5.1 Kodin ja koulun yhteistyö

Tutkimuksissa on osoitettu, että koulun onnistunut luottamuksellinen pohja luodaan rehtorien, opettajien ja vanhempien välillä jo varhain. Siihen lukeutuvat muun muassa toisten kuunteleminen, erilaisten näkemysten huomioon ottaminen, vastuunjaon selkeys sekä ammattimaisuus. Sosiaalinen luottamus kummaltakin puolelta sekä koulun, että kodin, on ehdottoman tärkeää sosiaalisen luottamuksen syntymiselle. Kun luottamus ja kommunikointi on molemminpuolista, johtaa se tarkoituksenmukaiseen kouluyhteistyön parantamiseen. (Bryk & Schneider, 2003.)

Perusopetuslaki (628/1998) ohjaa vanhempia ja koulua avoimeen sekä luottamukselliseen yhteistyöhön. Perusopetuslaki, joka ohjaa opetuksen järjestämistä koskevia periaatteita, pykälässä 3§ todetaan, että kotien kanssa tulee olla yhteistyössä opetuksen aikana. Laki velvoittaa siis yhteistyöhön, mutta opetuksen järjestäjällä on kaikki päätösvalta oppilaan opetuksesta niin kauan, kuin oppilas on kirjoilla koulussa, jossa opetus järjestetään. Esimerkiksi oppilas eikä huoltaja voi valita opettajaa tai opetusryhmää. (POL 628/1998.) Opetushallituksen (2014) mukaan perusopetussuunnitelman perusteisiin kodin ja koulun yhteistyö on kirjattu varsin näkyvästi. Koulu tulee tehdä monipuolista yhteistyötä perusopetuksen laadun varmistamiseksi sekä toiminnan avoimuuden lisäämiseksi. Yhteistyön tulee olla suunnitelmallista ja sillä turvataan muun muassa kouluyhteisön hyvinvointi.

Koulussa on monenlaisia vuorovaikutussuhteita. Sosiaalista kanssakäymistä on niin opettajan ja oppilaan välillä, opettajien ja vanhempien välillä sekä vuorovaikutuksessa ovat myös opettajat toistensa kanssa. Tämän lisäksi nämä kaikki edellä mainitut ryhmät ovat tekemisissä koulun rehtorin kanssa. Näiden osapuolien välillä tulee vallita ymmärrys omista sekä toisten velvoitteista ja odotuksista, jotta kouluyhteisö toimisi hyvin. Päästääkseen johonkin tiettyyn haluttuun lopputulokseen, kaikki osallistujat ovat riippuvaisia toisistaan. Esimerkiksi vanhemmat ovat riippuvaisia sekä opettajista ja rehtorista luodakseen ympäristön, jossa lapsen on turvallista olla. Kun näiden kaikkien

osapuolten toiminta on tarkoituksenmukaista, rakentaa se luottamusta koko yhteisöön. (Bryk & Schneider, 2003.)

Vanhemmat ovat yleensä hyvin kiinnostuneita lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja haluavat olla mukana heti alkumetreiltä asti. Tämän lisäksi vanhemmilla on halu motivoida sekä rohkaista lapsiaan koulutyössä. Siksi onkin erityisen tärkeää aloittaa yhteydenpito koulun ja kodin välillä jo ensimmäisen lukuvuoden aikana. Kun koulu hyödyntää vanhempien kiinnostuksen ensimmäiseltä luokalta lähtien, luo se myönteisen pohjan tulevalle yhteistyölle. (Metso, 2002.)

Useimmiten aktiivisin ja yhteistyöhaluisin osapuoli vanhemmista on äiti. Omassa tutkimuksessaan Metso on päätenyt tuloksiin, jossa vanhemmat usein rinnastavat oman koulumenestyksensä mittariksi sille, mitä voi omalta lapseltaan vaatia. Välinpitämättömmimpiä oli Metson tutkimuksen mukaan työväenluokan vanhemmat. Vanhempien sosiaalinen tausta ei voi kuitenkaan olla ainut mittari aktiivisen tai passiivisen osallistumisen välillä. (Metso, 2004.)

5.2 Kodin ja koulun yhteistyö oppimisen ja koulunkäynnin tuen aikana

Kun oppilaalla ilmenee tuen tarve, yhteistyö koulun ja kodin välillä korostuu. Koulun henkilöstön on oltava välittömästi yhteydessä kotiin, kun oppilaalla ilmenee oppimisen vaikeuksia. Oppilaalle ja huoltajille on annettava tietoa tuen eri mahdollisuuksista, kuten kolmiportaisuudesta ja käytettävissä olevista tukimuodoista. Ensimmäinen keino vastata oppilaan tarpeisiin on yleinen tuki. Kodin ja koulun yhteistyöllä tuetaan kasvatusta ja opetusta niin, että jokainen oppilas saa tarpeidensa mukaista opetusta. Yhteistyön tulee edistää oppilaiden kasvua ja kehitystä ja myös huoltajilla on tässä suuri rooli. Heidän osallisuutensa on keskeinen osa koulun toimintakulttuuria. Yhteistyön tulisi lisätä kodin, koulun ja oppilaiden hyvinvointia sekä turvallisuutta. (Opetushallitus, 2014.)

Huoltajilla on päävastuu lapsen kasvatuksesta ja koulu tukee sitä vastaamalla oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisössä. Kuitenkin vastuu toimivasta yhteistyöstä on aina opetuksen järjestäjällä. Lähtökotana on tasavertaisuus, kunnioitus sekä luottamus. ”Yhteistyössä on myös otettava huomioon oppilaan tuen tarpeet” (Opetushallitus 2014, 63). Asian esille ottavat myös Lahtinen & Haanpää (2015) jotka toteavat, että hyvällä yhteistyöllä oppilaiden sekä huoltajien osallisuus opetuksessa lisääntyvät. Jotta huoltaja

saa tietoa lapsensa oppimisesta ja koulunkäynnistä, edellyttää se säännöllistä sekä monipuolista palautetta. Erityisen tärkeää yhteistyö on koulun nivelvaiheissa (esimerkiksi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun) sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelussa.

Viime vuosikymmenten aikana, koulun ja kodin yhteistyö on muuttunut valtavasti. Keskeisimpiä syitä tähän ovat olleet monikulttuuristuminen, koulutustason paraneminen sekä perherakenteiden muutokset. Huoltajat ovat entistä aktiivisempia, vaativampia lapsen koulutuksen suhteen ja tietoisempia omista sekä lapsen oikeuksista. (Lahtinen, 2011.)

Erityisen tärkeäksi kodin ja koulun yhteistyö muodostuu siinä vaiheessa, kun oppilas tarvitsee normaalia enemmän tukea, ohjausta sekä opetusta. Näissä tapauksissa tulisi yhteistyön eri muodot linjata selkeästi näkyviin. Tilanteissa, jossa koti ja koulu ajautuvat jostain syystä ristiriitatilanteeseen, voidaan yhteistyöhön ottaa mukaan myös muita henkilöitä sekä tarpeen vaatiessa myös moniammatillisen yhteistyön eri tahoja. Huoltajalla ei ole esimerkiksi oikeutta kieltää oppilaalle tarjottavan tuen saamista. Opetuksen järjestäjällä on velvollisuus tarjota tukea, heti tarpeen ilmetessä, eikä huoltaja tätä pysty kieltämään. Kodin tuki ja kiinnostus koulua kohtaan ovat oppilaalle hyvin tärkeitä asioita. Siksi olisi erittäin tärkeää, että huoltajat asettuisivat oman lapsensa asemaan, ja välttäisivät negatiivisten kommenttien käyttämistä lasten kuullen. (Lahtinen, 2011.)

5.3 Vanhempien osallisuus yhteistyössä

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2014) mukaan rehtorien antaman arvion mukaan, vanhemmat ovat tyytyväisiä koulun antamiin tukimuotoihin. Jos vanhemmat huomaavat lapsellaan oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia, vaativat he tällöin lapselleen mahdollisuuden saada tukea. Alasuutarin (2013) toteaa väitöskirjassaan, että vanhemmat näkevät yhteistyön koulun kanssa osana hyvää vanhemmuutta ja sitä pidetään niin sanottuna selviönä. Vanhempien kiinnostuneisuus ja aktiivinen yhteistyö koulun kanssa tukee lapsen pärjäämistä koulussa. Usein kuitenkin vanhempien mielikuvat koulusta juontavat juurensa pitkälle heidän omiin koulumuistoihinsa, jotka voivat vaikeuttaa yhteistyötä, luoden vääristyneitä kuvia

koulusta. Kuitenkin keskustelu opettajan ja kouluhenkilökunnan kanssa koetaan positiivisena ja se vaikuttaa myönteisesti vanhempien mielipiteisiin koulusta.

Epstein (2009) näkee koulun ja kodin yhteistyön oppilaskeskeisenä, koulun ja perheen välisenä vuorovaikutuksena. Hän on jakanut vanhempien osallistumisen kuuteen erilaiseen tyyppiin (taulukko 2) jotka tukevat koulumyönteisyyttä, perheystävällistä koulua sekä tukevat lasta saavuttamaan tärkeitä tuloksia.

TAULUKKO 2. Vanhempien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön Epsteinin (2009, 57-82) mukaan

<i>Osallistumistyyppi</i>	<i>Yhteistyö käytännössä</i>
<i>1. Vanhemmuus</i>	Keskustelu lasten kanssa koulunkäynnistä lapsen kanssa, kasvatuskeskustelut, yhteistyön ja päämäärien määrittely
<i>2. Vuorovaikutus</i>	Vastavuoroinen kommunikointi kodin ja koulun välillä, yhtenäinen ymmärrys asioista
<i>3. Koulun toimintaan osallistuminen</i>	Vanhempien mahdollisuus osallistua koulun arkeen, esimerkiksi juhlat
<i>4. Oppimisen tukeminen kotona</i>	Vanhempien tiedottaminen, miten he voivat tukea lasta käytännössä kotona
<i>5. Päätösten tekeminen</i>	Vanhempien mukaan ottaminen päätösten tekoon ja heidän mielipiteidensä kuuleminen
<i>6. Yhteistyö eri yhteisön kanssa</i>	Yhteistyö yksilöiden ja eri yhteisöjen välillä

Hyvällä yhteistyöllä on monia eri positiivisia vaikutuksia. Koulun, kodin ja yhteisöjen yhteistyöllä voidaan vaikuttaa muun muassa koulutusohjelmiin ja koulun ilmapiiriin. Tukea vanhempia ja lisätä heidän taitojaan esimerkiksi lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Samalla myös vanhemmat voivat verkostoitua keskenään koulussa ja yhteisöissä. Tärkein asia hyvässä yhteistyössä on se, että autetaan oppilaita onnistumaan koulussa ja myöhemmässä elämässä. Vanhemmat, opettajat, oppilaat ja muu koulun

henkilökunta ovat samassa ”veneessä”, auttaa se oppilaita heidän koulunkäynnissään. (Epstein, 2009.)

Alasuutarin (2003) tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat, että heidän tulisi yhteistyötä tehdessään toimia opettajien kanssa tasavertaisessa suhteessa. Vanhemmat kokivat myös sen, että opettajien tulisi arvostaa heitä vanhempina ja heidän tulkintojaan oman lapsensa ongelmista. Mutta samalla nousi esille, että vanhemmat ovat osaamattomia ja tietämättömiä lapsen ongelmien kanssa.

Perusopetuslain mukaan (628/1998), opetus tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Opetushallituksen (2014) mukaan jokaisen oppilaan kuuluu saada oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta ja tukea. Ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta kuuluu kuitenkin huoltajalle. Jotta huoltajat pystyvät kantamaan vastuun kasvatustehtävästä, tulee heidän saada tietoa lapsensa oppimisesta, kehityksestä sekä mahdollisista muista asioista. Huoltajien kanssa tulee keskustella keskeisistä asioista, kuten esimerkiksi oppimisen tavoitteista, työtavoista, oppimisen tuesta sekä arvioinnista. Erityisen tärkeää yhteistyö on silloin, kun suunnitellaan ja toteutetaan tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää koulun kolmiportaisen tuen toteutumista vanhempien näkökulmasta. Tutkitaan sitä, miten kolmiportainen tuki kuvautuu vanhempien puheessa ja sitä, millaista puhetta vanhemmat tuottavat kodin ja koulun yhteistyöstä internetin keskustelupalstalla. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten internetin keskustelupalstalla tuotetaan tietoa ja miten siellä käytyä keskustelua voidaan hyödyntää tutkimuksissa. Tavoitteena on tuoda esille koulun kolmiportainen tuki vanhempien kertomana. Sitä, miten vanhemmat näkevät asian ja miten heidän mielestään suomalainen tukijärjestelmä vastaa lasten tuen tarpeisiin. Syitä vanhempien kokemuksille ei pystytä etsimään ilman, että tiedetään, minkälaiseksi kolmiportainen tuki koetaan

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisia keskusteluja internetin keskustelupalstoilla käydään ja miten siellä luodaan merkityksiä eri asioille. Nykypäivänä vanhemmat ovat aktiivisia ja hyvin valveutuneita omista ja lastensa oikeuksista. Monet vanhemmat haluavat vertaistukea ja keskustella kokemuksista muiden vanhempien kanssa. Tutkimuksessani tuon esille vanhempien ”äänen” ja tarkoituksena on esittää kolmiportaisen tuen todellisuus vanhempien kokemana.

Tarkemmat tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten kolmiportainen tuki kuvautuu vanhempien puheessa internetin keskustelufoorumilla?
2. Millaista puhetta vanhemmat tuottavat kodin ja koulun yhteistyöstä?

6.2 Tutkimusmenetelmä

Laadullinen tutkimus korostaa inhimillistä taipumusta ymmärtää, tulkita sekä merkityksellistä ympärillä olevaa maailmaa sekä koettuja ilmiöitä ja sen lähtökohta on aina todellisen elämän kuvaaminen. Ihminen on tiedonkeruun instrumentti ja tutkija luottaa keskusteluihin ja havainnoiteihin. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia kohdetta kokonaisvaltaisesti ja sillä pystytään kuvaamaan aineistoa monitahoisesti sekä yksityiskohtaisesti. Tarkoituksena on ymmärtää tutkimuskohdetta tutkittavien

omasta näkökulmasta ja se kohdistuu laatuun eikä määrään. (Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara, 2014.)

Laadullinen tutkimus on lähestymistavaltaan aina ymmärtävää tutkimusta. Tutkimuksessa tutkimusmenetelmät pohjautuvat tutkittavilta saatuihin teksteihin. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu aina tutkijan rooli ja mitä tutkimusmenetelmää hän on tutkimuksessaan käyttänyt. (Creswell, 2014.) Silloin kun tarvitaan perustietoa jostain tietystä ilmiöstä ja sen olemuksesta on aineistolähtöinen analyysi aina tarpeellista. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan aina lähteä liikkeelle ilman ennakoasettamuksia, jota kutsutaan myös nimellä hypoteesittomuus. Huomioon on kuitenkin otettava se, että aikaisimmilla kokemuksillamme on vaikutus, mutta nämä kokemukset eivät kuitenkaan ole sellaisia, jotka jollain tavalla rajaisivat tutkimuksellisia toimenpiteitä. (Eskola & Suoranta, 2005.)

Toteutin tutkimuksen laadullisella tutkimusmenetelmällä, koska vanhemmalla tuli olla omakohtaista kokemusta lapsen kolmiportaisesta tuesta. Tutkimusaineistoni on kerätty internetin keskustelupalstalla käydyistä keskustelusta. Internetissä tuotettu tieto tutkimuksen näkökulmasta ovat rajattomat. Jos olisin haastatellut vanhempien kokemuksia lapsen kolmiportaisen tuesta, koen, että saatu tutkimusaineisto ei välttämättä olisi ollut niin rikas kuin se nyt on. Keskustelupalstalle pystyy kirjoittamaan ilman tunnistetietoja itsestään, joten vanhemmilla on ehkä helpompi kirjoittaa aiheesta suoraan, kuin kertoa siitä tutkijalle kasvokkain.

6.3 Aineisto

Päädyin melko varhaisessa vaiheessa omassa tutkimusprosessissani siihen, että haluan hyödyntää internetin tarjoamaa mahdollisuutta aineiston hankinnassa. Internetin keskustelupalstoilla tuotettu aineisto on luonnollista sekä tutkijasta riippumatonta ja näin ollen myös validi tapa kerätä aineisto. Pohdin aineiston eettisyyttä sekä sen luotettavuutta erillisessä alaluvussa, koska koen, että tällainen aineistonkeruutapa vaatii näiden asioiden tarkempaa käsittelyä.

Lähdin ensimmäiseksi tutkimaan internetistä löytyviä eri keskustelupalstoja ja niissä jo olemassa olevia keskusteluja. Jonkun verran keskustelua löytyi tuen toteutumisesta, pääosin kaikki keskustelut olivat vauva.fi -sivuston keskustelupalstalla. Halusin

kuitenkin saada lisää aineistoa, ja päätin että teen uuden aloituksen kahdelle eri foorumille, jossa kerron tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta tarkemmin. Foorumit, joille tein uuden keskustelualoituksen olivat suomi24.fi sekä vauva.fi. Vain jälkimmäiselle keskustelupalstalle tuli kommentteja, joten keskityn kuvaamaan prosessiani tästä näkökulmasta. Päädyin lopulta edellä mainittuihin foorumeihin sen takia, koska ne ovat internetin kaksi suosituinta sivustoa, jossa keskustelupalsta on hyvin vilkas. Suosia perustuu näkemykseni mukaan siihen, että siellä voi anonyymisti kirjoittaa ja keskustella ihan mistä aiheesta tahansa. Kun kirjoitat nimimerkin takaa, kukaan ei tunnista tai yhdistä sitä tiettyyn henkilöön.

Vauva.fi -sivusto on Sanoma Media Finland Oy:n ylläpitämä verkkosivusto. Sivusto on kohdistettu vanhemmille. Kävijöitä viikossa on noin 750 000. Sivustolla voi osallistua keskusteluihin ja kommentointiin muuan muassa keskustelupalstalla. Keskustelu on avoinna klo 07-23. Keskusteluissa ja kommentoissa julkaistavat mielipiteet ovat aina kirjoittajien mielipiteitä ja jokaisella niihin osallistuva henkilö on itse vastuussa viestiensä sisällöstä ja siitä, että ne ovat lakien ja hyvien tapojen mukaisia. Kuka tahansa voi lukea ja keskustelua ja kommentteja, mutta itse osallistuminen ja kommentoiminen edellyttää sitä, että olet rekisteröitynyt palveluun ja kirjautunut omilla tunnuksilla sisään. Rekisteröinnin yhteydessä käyttäjän tulee luoda itselleen nimimerkki. Nimimerkki voi myös olla oma nimi tai sitten nimetön. jolloin sinulla voi esimerkiksi olla jokin numerotunnus. (Vauva.fi, 2020.)

Lähdin liikkeelle siitä, että lähetin sivustojen ylläpidoille (suomi24.fi & vauva.fi) sähköpostia, että onko tutkimusaineiston kerääminen heidän sivustollaan laillista. Vastaukset tulivat nopeasti ja lupa aineiston keräämiseen oli heidän puoleltaan kunnossa. Seuraavaksi loin oman käyttäjätunnuksen keskustelupalstoille ja tein uudet aloitukset, jossa kerroin tutkimuksestani ja aineiston keräämisestä ja tarkoituksesta tarkemmin (Liite 1). Löysin Facebookista kolme ryhmää, joihin linkitin aloittamani keskustelun (Liite 2). Facebook ryhmät ovat: Kielellisten erityisvaikeus -lasten vanhemmat ja läheiset, Erityislasten vanhemmat ja läheiset sekä Kehitysvammaisten omaiset, läheiset ja ystävät-ryhmä. Näissä kolmessa ryhmässä on yhteensä n. 10 000 ihmistä, joten tavoitin tällä aloituksellani paljon vanhempia, joilla mahdollisesti on kokemusta koulun kolmiportaisesta tuesta. Odotin vastauksia yhteensä 4 viikkoa, jonka jälkeen päätin ottaa vastaukset ”ulos” ja kopion tulleet vastaukset Word-dokumenttiin. Vastauksia tuli myös muita kanavia pitkin, kuten Facebook-ryhmissä. Yhteensä vastauksia näissä kanavissa

tuli vain noin 20, ja se ei riitä yksistään aineistoksi tähän tutkimukseeni. Päätin selata muita vauva.fi -sivustolla käytyjä keskusteluja, ja otin aineistooni mukaan myös aikaisemmin käytyjä keskusteluja.

Kokonaisuudessaan aineistoni koostuu jo olemassa olevista keskustelupalstalla (vauva.fi) käydyistä keskusteluista (keskustelut käyty vuosien 2014-2017 aikana), sekä niistä kommentteista, jotka tulivat aloitukseen, jonka itse loin kyseiselle alustalle. Yhteensä aineistoa on n. 140 kommenttia, josta tulee noin 55 sivua Word-tiedostoon.

6.4 Aineiston eettisyys ja luotettavuus

Yleensä tutkittavien tulisi tietää olevansa tutkimuksen kohteena ja heitä pitäisi tästä asiasta informoida. Internetin keskustelupalstat ovat poikkeustapauksia, ne ovat avoimesti tutkittavissa ilman informointivelvotetta tutkimuksessa, koska niitä ei kerätä suoralla kontaktilla tutkittavilta. Huomioon on kuitenkin otettava se, että ihmiset, jotka osallistuvat internetissä keskusteluun, eivät välttämättä ole tietoisia siitä, että heidän kommenttejaan voidaan avoimesti käyttää tutkimuksessa. Siksi on todella tärkeää muistaa kunnioittaa tutkittavien yksityisyyttä, kun hyödynnetään julkisia aineistoja tutkimuksessa. (Kuula, 2011.)

Keskustelupalstoilla, jossa on nimimerkit, olennaista on kiinnittää huomiota palstan aihepiiriin ja sen avoimuuden asteeseen. Tutkimuseettiseen varovaisuuteen jo itsessään pakottavat arkaluontoiset sekä hyvin henkilökohtaiset aihepiirit. Myöskään vuoropuhelu tutkittavien ja tutkijan välillä on melkein mahdotonta. Etäisyys näiden kahden toimijan välillä on valtava koska tutkittavat voivat koostua sadoista nimettömistä ihmisistä. (Frankel & Siang, 1999.) Savolainen (2009) tuo esille kirjoittajien keskinäisen suhteen. Kirjoittaja voi tuntua kuuluvansa osaksi vertaisryhmää lukemalla tai kirjoittamalla omia ajatuksia ja samalla saa vertaistukea muilta kirjoittajilta.

Oma tutkimusaineistoni on kerätty sellaiselta keskustelupalstalta, jonka sisältö on avoimesti luettavissa ilman että pitää rekisteröityä tai kirjautua sisään. Olen poistanut aineiston keräämisen yhteydessä nimimerkit ja nimet, jos kirjoittaja on sellaista käyttänyt, koska internetissä käytetyt nimimerkit eivät välttämättä estä henkilön tunnistamista. Osa kirjoittajista voivat käyttää samaa nimimerkkiä eri alustoilla, joten henkilö voi olla tunnistettavissa nimimerkin takaa (Kuula, 2011). Pyrin kunnioittamaan kirjoittajien

yksityisyyttä poistamalla nimet ja nimimerkit kirjoitusten takaa. Näin ollen en pysty tekemään kirjoittajista mitään päätelmiä. Tiedostan myös sen, että koska kyseessä on yksi Suomen suosituimmista keskustelupalstoista, kommentit voivat olla myös ihmisiltä, joilla ei ole kokemusta vanhempana tai tietämystä kolmiportaisesta tuesta, vaan kirjoittavat huvikseen.

Kaikelle tutkimukselle lähtökohtana on tutkittavien ihmisarvon kunnioittaminen, kaiken vahingon välttäminen sekä tutkittavien yksityisyyden suojaaminen ja tärkeintä on, ettei tutkittavat koe yksityisyyteensä tulevan loukatuksi (Kuula, 2011). Nämä asiat vaikuttavat omaan raportointitapaani. Olen poistanut nimimerkit kommenttien takaa, sekä muut mahdolliset eteen tulleet seikat yksityisyyden suojaamisessa, kuten paikkakunnat.

6.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksessani käytän aineiston analyysimenetelmänä diskurssianalyysia. Diskurssianalyysi on tekstinanalyysia, jossa analysoidaan, miten tekstissä tuotetaan erilaisia merkityksiä. (Tuomi & Sarajarvi, 2013.) Perusajatuksena on se, että kielenkäyttöä tarkastellaan tekemisenä, joka muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa ja myös rakentaa sosiaalisen todellisuuden ulottuvuutta. (Suoninen, 2006.)

Kieli toimii välineenä saada erilaista tietoa jo olemassa olevista faktoista. Diskursiivisia analyysitapoja on monia, eikä niiden erottaminen toisistaan ole helppoa. Olennaista on kuitenkin se, että tekstiä, eli diskurssia tutkitaan sen itsensä takia, eikä esimerkiksi tekstin takana piileviä asenteita. Diskurssianalyysissa olennaisinta ei ole aineiston laajuus, vaan pikemminkin pienet aineistot ovat järkevämpiä. Etusijalle asetetaan valmiit aineistot esimerkiksi erilaiset dokumentit, jotta voidaan eliminoida tutkijan vaikutus tutkimusaineistoon. Analyysivaiheessa tekstit koodataan usein aineiston hallinnan helpottamiseksi eikä niinkään erilaisten tulosten löytämiseksi. Saadusta aineistosta etsitään eroja ja yhtäläisyyksiä ja tunnistetaan erilaisia repertuaareja eli esimerkiksi sanontatapoja tai käsitteitä. (Eskola & Suoranta, 2005.)

Diskurssianalyysi kertoo tuloksista paljon muutakin kuin pelkät tutkimustulokset. Tarkoitus on esitellä koko prosessia niin, että lukija pystyy seuraamaan koko prosessia ja tehdä sen jälkeen omia tulkintoja aiheesta. Tyypillistä on se, että tutkimustuloksissa esitellään lukuisia pitkiäkin suoria lainauksia kuvaamaan aineistoa. (Eskola & Suoranta,

2005.) Tutkimuksen kohteeksi otetaan ne erilaiset tavat, joilla kuvataan ilmiöitä ja nimetään syitä. Ihmisen kielenkäyttö kuvaa väistämättä myös sitä, millainen hän on moraalisen toimijana. Mitä pidetään itsestään selvänä, mitä arvostetaan ja mitä pidetään erilaisena. Kielenkäyttö esimerkiksi koskien yhteiskunnallisia lainsäädäntöjä tai oikeusjärjestelmää kuvaa oman aikakautemme edustamaa kulttuurillisia tapoja. Tutkija siis kuvaa tutkimustulostensa kautta sosiaalista todellisuutta, mutta samalla hän luo myös sitä itse. (Suoninen, 2006.)

Kun itse aineistonkeruuvaiheessa selailin jo tulleita vastauksia ja ennestään keskustelupalstalla olevia keskusteluja, huomasin samalla tekeväni jo alustavaa analyysia ja ryhmitteleväni aineistoa karkeasti. Lähtökohtani aineiston analyysille oli lähestyä sitä tutkimuskysymysten kautta, mutta myös samalla pysyä avoimena aineistolle ja sieltä kumpuaville mahdollisuuksille. Tuomi & Sarajärvi (2009) tuovat esille tutkimuskysymysten tarkoituksen itse analyysivaiheessa. Tutkimuskysymykset toimivat niin sanottuina työkaluina, joiden avulla aineistoa ryhmitellään ja teemoitetaan. Analyysin alkuvaiheessa aineistosta poimitaan lausumia, viittauksia ja ilmaisuja, joiden sisältö vastaa tutkimuskysymyksiin karkeasti. Tätä vaihetta kutsutaan pelkistämiseksi. Pelkistämisen jälkeen aineistoa klusteroidaan eli ryhmitellään yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien mukaisesti. Esimerkiksi samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään. Viimeisessä vaiheessa tutkija kokoaa aineiston olennaisimmat teemat yhteen.

Oma analysointiprosessi eteni läpiluvun jälkeen yhä perusteellisempaan ja huolellisempaan analyysiotteeseen. Tiivistin aineiston yhdeksi Word -dokumentiksi, jotta aineisto oli paremmin hallittavissa. Suodatin ja poistin aineistosta epäasialliset sekä tutkimusaiheesta poikkeavat viestit ja lopulta minulla oli tiivistetty ja suodatettu aineisto käsillä. Samalla numeroin kaikki kommentit ja jokainen kommentti sai oman ”koodin”. Tämän jälkeen kävin aineiston huolellisesti läpi käyttäen erivärisiä korostuskyniä ja merkitsemistapoja löytääkseni erilaisia merkityksiä ja puhetapoja teksteistä. Oma aineistoani lähestyin erottelun ja vertailun kautta ja muodostin eri diskurssit siten, että millä eri tavoin lähestyttiin kolmiportaista tukea ja mitä eri diskursseja vanhemmat tuottivat puheessaan. Eroavaisuuksia oli esimerkiksi sen suhteen, miten lapsen tukiasiat koettiin, miten opettaja vaikuttaa, miten vanhemmat kokivat koulun yhteistyön ja miten vertaisryhmä vaikuttaa tuen aikana. Hyödynsin Vehkakosken, Sumen & Puron (2011) diskurssianalyttistä tutkimusotetta ja sain mallia tutkimuksesta siihen, miten lähdin omassa tutkimuksessani etsimään vanhempien puheista eri diskursseja.

7 TULOKSET

7.1 Opettajadiskurssi

Vanhempien opettajapuhe jakaantui kahteen eri diskurssiin. Ensimmäinen diskurssi käsittää opettaja positiota vahvistavia tekijöitä ja toinen diskurssi heikentäviä opettaja positiota. Vanhemmat toivat vahvasti esille opettajan ja hänen roolinsa kolmiportaisen tuen liittyvissä asioissa. Opettaja nähdään keskeisenä ihmisenä, jolla on mahdollisuus ja myös valtaa puuttua asioihin. Vanhemmat näkevät kuitenkin koulun ja opettajan päällekkäisinä tekijöinä. Esimerkiksi kun puhutaan että ”*koulu ei anna läksyjä... (koodi 16)*”, todellisuudessa puhutaan opettajasta, mutta yleistetään se koskemaan koko koulua. Vanhempien puheessa opettaja on sellainen, jonka myötä koko koulu instituutiona nähdään.

Opettajapositio nähdään merkityksellisenä, koska opettajalla on suuri rooli ennen tukea ja ennen kaikkea sen aikana. Tuen aikana saatavat tukitoimet ovat luokanopettajan sekä mahdollisesti myös erityisopettajan vastuulla. Miten opettaja esimerkiksi pystyy tarjoamaan eri asiakirjoihin merkittviä tukitoimia muun opetuksen aikana. Voidaan siis nähdä, että opettajan vastuulla on se, millaista tukea oppilas saa ja kuinka intensiivistä tuki on ja kuinka tehokkaasti se toimii.

Opettajan positioita vahvistavia tekijöitä vanhempien puheessa ovat muun muassa erilaisten lempinimien ja kutsumanimien käyttö. Kun käytetään esimerkiksi sanaa ”*eskariope*”, ilmaistaan samalla opettajan läheisyys sekä lempinimeä käytettäessä saa positiivisemmän kuvan vanhemman kokemuksista. Eskariope tai pelkkä ope -termi on jo melko tuttu monien keskuudessa, mutta sen käyttö kirjoitetussa kielessä ilmentää opettajan tuttavallisuutta vanhempia kohtaan. Samalla käy myös ilmi, että eskariope on asioista keskustellut ensin yhdessä vanhempien kanssa. On tärkeää, että vanhempien kanssa keskustellaan ja heitä kuullaan, mitä mieltä he ovat lapsen koulunkäynnistä ennen kuin aletaan pohtimaan mahdollisia tukitoimia.

”Meillä esikoinen aloitti koulun tehostetulla tuella. Sitä ehdotti eskariope ja haki myös meidän vanhempien luvalla. [...] Kai se oli jonkinlainen signaali eskarista opettajalle, että tässä nyt kuitenkin tällainen vähän enempi apua tarvitseva poika.”
(Koodi 9)

Toinen opettajadiskurssia vahvistavia tekijöitä on vanhempien puheessa esiin tullut erityisopettajan panos. Jotkut vanhemmat kokevat erityisopettajan luona käymisen positiiviseksi ja lapsen saavan apua oppimisvaikeuksiin. Erityisopettajalla nähdään olevan riittävää aineenhallintaa ja osaamista käsitellä oppilaita, joilla on joko vaikeuksia oppimisessa tai jotain erityisiä tarpeita. Toki vanhempi puhuu myös opettajaa heikentävästä diskurssista, mutta pääpaino on kuitenkin siinä, että erityisopettajan luona käyminen koetaan positiivisena asiana.

”Yläkoululaisella pojallani on Aspergerin syndrooma ja jokunen palaveri on pidetty, mutta ei ole mitään erityistä suunnitelmaa. Käytännössä matematiikan opettaja laittaa pojan usein tuntinsa ajaksi erityisopettajalle, koska tavallisessa luokassa tämä ei saa aikaiseksi mitään. Erityisopettajalla kaikki sujuu loistavasti. [...] erityisopettajalla häiriötekijöiden määrä laskee dramaattisesti.” (Koodi 21)

”Erityinen tuki tarkoittaa erityistä tukea yksilöllisten tarpeiden mukaan. Meillä se tuki on pienryhmäpaikka, erityisopettaja ja tarvittava määrä ohjaajia ryhmässä. Hyvin toimii tässä kaupungissa asiat.” (Koodi 137)

Vanhempien puheessa opettajaa heikentäviä tekijöitä oli paljon enemmän kuin niitä, jotka vahvistivat opettajadiskurssia. Eniten vanhemmat mainitsivat opettajien ammattitaidottomuutta ja sitä puhetta oli paljon. Käsitteitä, joita vanhemmat käyttivät, olivat esimerkiksi, ”ammattitaidon puute”, ”opettajat ovat kädettömiä” sekä ”kaikista opettajista ei vian ole siihen hommaan”. Toisena merkittävänä opettajan positiota heikentävä asia, joka nousi monessa kirjoituksessa esille, oli opettajien vähäiset aineenhallinnalliset taidot. Monet vanhemmat ottavat vahvasti kantaa siihen, että luokanopettajien ja erityisopettajien ammattitaito ei riitä antamaan riittävää tukea.

”Näyttää siltä, että ensinnäkään erityisopettajilla ei ole aina opettamansa aineen riittävää hallintaa ja kykyä eriyttää oppiaineista, tai sitten he eriyttävät eli tässä tapauksessa liikaa niin, että oppimistulokset erityisopetusta saaneella lapsella ovat heikommat kuin jos hän olisi yrittänyt sinnitellä muiden mukana tavallisessa luokassa.” (Koodi 13)

”Oman kokemukseni mukaa kaikki tukitoimet näyttävät paperilla hienoilta, mutta toteutus usein ontuu, joko resurssien puutteen tai henkilökunnan ymmärryksen/ammattitaidon puutteen vuoksi. Minusta on esim. kummallista, että erityisvaikeuksista kärsivien lasten opetus ja tukeminen siirretään avustajan vastuulle, vaikka tarve nimenomaan olisi erityispedagogiikkaa hallitsevalle opettajalle. Vähän sama kuin jos terveyskeskuslääkäri toteaisi syövän ja lähettäisi potilaan lähihoitajan jatkohoitoon. (Koodi 20)

”Ota asia esiin koulun oppilashuoltoryhmässä. Ehkä koululla ei edes tiedetä, kuinka väsyneitä olette tai että toivotte pienryhmää, jos opettaja toimii ponnettomasti eikä edes järjestä tukea. Hyvä opettaja voi tehdä tosi paljon normaaliluokassakin, jos vaan osaa.” (Koodi 54)

Monet vanhemmat pohtivat opettajien ammattitaitoa ja riittävää aineenhallintaa opettaa oppilaita. Opettajien aineenhallintataitoja kuvataan ”riittämättömiksi”, heidän ammattitaitonsa on vanhempien mukaan ”puutteellista” ja toiminta ja ymmärtäminen ”ponnetonta”. Osa vanhemmista kuvasivat, että lapsen kuuluisi käydä erityisopettajalla, eikä niin, että tukitoimet jätetään avustajan vastuulle. Tällaiselle tilanteelle annettiin myös vertauskuva lääkärikäyntiin. Terveyskeskuslääkärinä verrataan opettajaan ja lähihoitajaa koulunkäyntiavustajaan. Vanhemman puheessa opettaja siirtää oppilaan opetuksen ja tukemisen avustajan vastuulle, kun olisi parempi, että oppilaat laitettaisiin erityisopettajalle, jolla on hallintaa erityispedagogiikasta. Jotkut vanhemmat ovatkin kokeneet erityisopettajan luokkaan siirtymisen positiivisena. Opettajaa heikentävää diskurssia oli paljon vanhempien puheessa. Yhden vanhemman kirjoituksessa esiin nousee koulun välinpitämättömyys oppilaita kohtaan.

”Hän viettää koulussa merkittävän osan valveillaoloajastaan ja on koko sen ajan täysin heitteillä ilman tarvitsemaansa ohjausta ja opetusta. Mikään, mitä minä iltaisin yritän kotona tehdä, ei voi paikata tätä puutetta.” (Koodi 8)

Vanhempien puheessa lapsi on koulussa vain heittopussina ja jätetty ilman tukea ja opetusta. Vanhemman väite on aika iso, jos hän sanoo, että lapsi on koulussa heitteillä, täysin ilman ohjausta ja opetusta. Koulussa jokainen lapsi kuuluu aina johonkin luokkaan, ei ole voi olla olemassa oppilasta, joka ei saisi koulussa minkäänlaista opetusta. Opetuksen laadusta ollaan varmasti hyvinkin eri mieltä, mutta heitteillä kukaan lapsi ei koulussa ole.

” Oma lapsi ADHD ja laskin itse radikaalisti vaatimustasoa. Opettaja teki samoin ja nyt lapsi on alkanut, jos ei nyt viihtymään, niin ainakin sietämään koulua paljon paremmin.” (Koodi 50)

Vanhempi tuo esille opettajan ja hänen yhteistyönsä, jonka myötä asiat ovat menneet parempaan suuntaan. Kirjoittaja esittää asian niin, että hän on ensin laskenut vaatimustasoa ja sen jälkeen opettaja. Tarkoittaako tämä siis sitä, että opettaja tarvitsee

tukea omaan työhönsä vanhemmilta? Pitääkö vanhempien sanoa kotoa, miten pitäisi tehdä, jotta asiat alkaisivat sujumaan paremmin? Toki vanhempia pitää kuunnella ja heidän mielipiteitään, mutta ajatuksena se, että vanhemmat sanovat kotoa, mitä opettajan tulisi koulussa tehdä, on pedagogisesta näkökulmasta vieras. Opettajan kuuluu olla se, joka osaa arvioida oppilaan tuen tarpeen ja voimavarat koulunkäyntiin. Toisaalta tällainen vanhempien puhe opettajien ”tukemisesta” voidaan liittää myös heidän ammattitaitoonsa ja aineenhallinnallisiin asioihin.

”Koulun kanssa yhteistyö tiiviisti, mutta melkoista kukkahattumeininkiä on. Nyt on poika siirretty johonkin vajakkiryhmään, missä kuulemma syödään karkkia ja sipsejä ja pelataan.” (Koodi 5)

Vanhemmilla on vahvat tunteet takana, kun puhutaan oman lapsen hyvinvoinnista. Koulunkäynti on tärkeää ja se mielletään melko rajullakin tavalla siihen aikaan, kun vanhempi itse on ollut koulussa. Kirjoitta viittaa koulun kukkahattumeininkiin, joka viittaa kurinpitoon sekä tarkkaan ja täsmälliseen toimintaan, mutta samalla vanhempi puhuu ”vajakkiryhmästä”, jossa syödään karkkia, sipsiä ja pelataan. Nämä kaksi asiaa ovat kuitenkin hyvin ristiriidassa toistensa kanssa. Vanhemman vertauskuva kukkahattumeininkiin kertoo siitä, että hän ei arvosta opettajan ammattia kovinkaan korkealle. Samassa lauseessa kirjoittaja tekee oletuksen, että ryhmä, johon poika on siirretty, on täynnä oppilaita, jotka ovat vajaita. Terminä vajakkiryhmä, on todella karkäs ilmaisu, ja oletamus toisten vanhempien lapsista.

”Tämän lisäksi tietenkin osa opettajista on yksinkertaisesti aivan kädettömiä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa eivätkä edes ota mitään neuvoja vastaan vanhemmilta, saati muilta asiantuntijoilta (kun mitään ei muka pysty tekemään.) Toisilta ne tukitoimet tuntuvat tulevan ihan luonnostaan.” (Koodi 58)

”Kaikista opettajista ei vaan ikinä oo siihen hommaan!” (Koodi 75)

Opettajadiskurssia heikentäviä tekijöitä löytyi vanhempien puheesta paljon. Edellä olevissa sitaateissa vanhemmat kuvaavat oman vanhemmuuden kokemuksen perusteella, että jotkut opettajat ovat kädettömiä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Toinen vanhempi on sitä mieltä, että kaikista ihmisistä ei ole opettajantyöhön. Vanhemmilla voi olla omakohtaisia kokemuksia tällaisten opettajien kanssa, mutta vahva oletus taustalla, että

opettaja on samaan aikaan ”kätetön” kaikkien oppilaiden kanssa. Opettajien suoranainen haukkuminen tai jopa vihaaminen voi juontaa juurensa pitkälle omaan lapsuuteen, kun kirjoittaja on itse käynyt koulua. Negatiivinen kokemus on vahvana taustalla, eikä siihen välttämättä tule muutosta, jos itse ei halua ajatella toisin.

7.2 Tuen suunnittelun ja toteutumisen diskurssi

Tuen suunnittelun ja toteutumisen diskurssi jakaantui vanhempien kirjoitusten perusteella kolmeen eri diskurssiin. Ensimmäinen diskurssi käsittelee tuen suunnittelun näkymistä ja tuen toteutumisen toimimista. Toinen diskurssi on vanhempien puhetta siitä, että tuen suunnittelu näkyy, mutta toteutuminen ontuu ja viimeisessä diskurssissa tuen suunnittelua ei näy ja toteutuminen ontuu.

”Oma lapsi on tehostetun tuen piirissä. Alkuhässäköiden jälkeen toiminta on lähtenyt kivasti eteenpäin. Oppitunneille on lisätty toiminnallisuutta. Toimintaterapeutti käy koulussa kerran viikossa joko oppitunnin aikana tai oppitunteja ennen. [...] Tällä hetkellä tuntuu, että tukitoimet ovat riittävät, mutta olisihan se mahtavaa, että tunneilla olisi ohjaajia enemmän tai toinen opettaja. Luokassa kuitenkin yli 20 oppilasta.” (Koodi 97)

”Meidän polku on vasta alussa, mutta tähän saakka tuki on vaikuttanut toimivan hyvin ja olen tyytyväinen, että ongelmiin puututaan heti. Se, että lapsi saa käydä lähikoulu ja tuttujen kavereiden kanssa on ihan erityisen tärkeää, koska haasteita on muutenkin riittävästi. Ja haluan tässä myös painottaa, että kaikki tehostettua tai erityistä tukea saavat lapset ei suinkaan ole häirikköjä.” (Koodi 99)

Vain pieni osa kirjoituksiin osallistuneista vanhemmista ovat tyytyväisiä nykyiseen tilanteeseen. Näille vanhemmille toimiva tuki jäsenyi selkeästi, mutta itse konkreettisia pedagogisia ratkaisuja ei kirjoituksista kuitenkaan löytynyt. Todettiin vain, että ”tukitoimet riittävät”, mutta sen enempää ei avattu, mitä toimia siellä taustalla tehdään ja mihin niissä ollaan tyytyväisiä. Selkeästi ilmaistaan myös se, että aina parempi olisi, jos tukitoimia olisi enemmän. Millaisiin tukitoimiin vanhemmat ovat loppujen lopuksi tyytyväisiä täysin? Näidenkin vanhempien osalta huoli näkyy siinä, miten tulevaisuudessa nämä asiat tulevat toimimaan. Puhutaan, että ”tähän saakka on toiminut” ja ”tällä hetkellä tuntuu riittävän”, mutta mitä tulevaisuudessa. Osa on varuillaan sen suhteen mitä sitten, jos tarvitaan tukea enemmän tai lapsen tilanne muuttuu.

”Lapsi käy erityiskoulua pienluokassa. [...] Koulussa on joka tavalla hienosti huomioitu erityislapsen jo tilojen suunnittelussa. Tukea on saatavilla paljon kouluunkin.” (Koodi 100)

Yksi tuen suunnittelun ja toteutumisen diskurssia vahvistava tekijä on vanhempien puhe erityislapsen huomioimisesta. Yksi vanhempi puhuu siitä, että erityislapsen ovat huomioitu hienosti, mutta puhuu vaan tilojen suunnittelusta. Hän on antanut painoarvoa tiloille ja niiden suunnitteluun. Vanhempi kuvaa, että tukea on saatavilla paljon, mutta näiden tukitoimien erittely jää näkymättömäksi. Esimerkiksi mitä toimia koulussa on saatavilla ja miten paljon?

”Minun lapseni on erityisen tuen piirissä ja on sitä myös saanut. Itselleni on ollut positiivinen yllätys, miten monipuolisia tukimuotoja on ollut tarjolla.” (Koodi 138)

Vanhemman puheessa tukiasiat toimivina ja hänen lapsensa on tukea myös saanut. Kirjoittajalle on tullut yllätyksenä, miten paljon erilaisia tukitoimia on ollut ja miten monipuolisia ne ovat olleet. Taustalla on siis oletamus tai kokemus siitä, että tukimuodot ovat rajalliset tai kapeat. Kuitenkaan vanhempi ei ole tuonut esille niitä pedagogisia ratkaisuja, joita he ovat saaneet ja miten ne käytännössä ne ovat toimineet, mutta ovat kirjoituksen perusteella tyytyväisiä nykytilanteeseen.

Toisena diskurssina näyttäytyi vanhempien puhe siitä, että tuen suunnittelu näkyy, mutta toteutuminen ontuu. Vanhemmat toivat esille sen, että erinäisistä asioista on sovittu, mutta niistä ei kuitenkaan syystä tai toisesta pidetä kiinni. Vanhempien mukaan koululla suunnitellaan ja kirjoitetaan asiakirjoihin ylös kaikki tarvittava, mutta sitten kun siirrytään tuen toteutumiseen, niin mitään ei kuitenkaan tapahdu.

”Omalla lapsella tehostettu tuki. En koe sen riittävän. [...] Välillä vaikea hyväksyä asioita, koska niistä tiedetään ja on sovittu mutta asioista ei pidetä kiinni.” Koodi (103)

”Omalla lapsella oli tehostettu tuki koko peruskoulun. Käytännössä se ei ollut yhtään mitään. Jonkin verran kävi erityisopettajan tunneilla. [...] Enimmäkseen tehostettu tuki tarkoitti tyhjäksi osoittautuvia korulauseita ja yhteistyö sitä, että Wilmaan pukkasi jatkuvasti merkintää.” (Koodi 104)

Tehostettu tuki yhdistetään edellä olevissa sitaateissa tuen toimimattomuuteen, toteamalla ettei ”tukitoimilla ole merkitystä”. Vanhempien puheessa näkyy selvästi se,

että he ovat tyytymättömiä tukiasioiden hoitamiseen koulun puolelta. Koetaan, että tarvittaisiin enemmän tukea tai sitten sitä ei ole saatu lainkaan. Toinen kirjoittajista puhuu niin sanotuista korulauseista, jolloin vanhemmille on tullut tietoon mitä tehostettu tuki tarkoittaa, mutta käytännön tasolla mitään kuitenkaan ei ole tehty. Kuitenkaan he eivät erittele sitä, mitä asiakirjoissa on sanottu ja mitä kaikkea jätetään tekemättä. Vanhemmat puhuvat paljon siitä, miten heille on jäänyt asiat epäselviksi, eikä heitä ole informoitu kunnolla.

”Meillä tuo tukien riittämättömyys johtuu ihan siitä, että vaikka paperilla on kaikenlaista niin käytännössä ne sovitut asiat ei toteudu kuitenkaan. Periaatteessa olisi täysin mahdollista järjestää lapselle tarvittava apu tehostetulla tuella, eikä erityisen tuen piiriin tarvitsisi siirtyä.” (Koodi 125)

”Nuo tukimuodot pitäisi määritellä tarkemmin jo lakitasolla. Nythän koulu voi tarjota tai olla tarjoamatta ihan mitä huvittaa. Laissa lukee ”tarvittavat tukitoimet”, mutta ei sitä, kuka sen tarpeellisuuden määrittää.” (Koodi 131)

”Koululla vaan tehdään tukisuunnitelmia, joihin pannaan liibalaabaa, joka ei koskaan toteudu.” (Koodi 18)

Edellä olevan vanhemman sitaatti tuen riittämättömyydestä voitaisiin korjata ja hän näkee sen täysin mahdollisena. Sovitut asiat eivät ole toteutuneet, mutta hänen mielestään lasta ei tarvitsisi siirtää erityisen tuen piiriin, vaan tehostettu tuki riittäisi, jos vaan sitä saisi. Vanhemmat ovat nykypäivänä valveutuneita omista ja lasten oikeuksista. Yksi kirjoittajista viittaa lakiin, johon pitäisi tarkemmin määritellä asiat. Jos lakiin kirjattaisiin asiat näkyvämmiksi ja selkeämmin, pystyisivätkö vanhemmat vaatimaan lain nojalla lapselleen tukea. Vanhemman kommentti koskien lakiin jää hieman avonaiseksi, eikä siitä välity suoranaisesti hänen omakohtaista kokemusta.

Herää kuitenkin kysymys siitä, että ovatko vanhemmat kuitenkaan tietoisia siitä, mitä koulussa tapahtuu. Vanhemmat ovat mukana laatimassa heidän lasta koskevia asiakirjoja yhdessä koulun kanssa, mutta sen jälkeen vanhemmat kokevat, että tuen toteutuminen jää riittämättömäksi. Onko kyse kuitenkin siitä, että vanhemmat ja opettajat eivät kommunikoi keskenään, eivätkä vanhemmat saa kotiin tietoa siitä, mitä koulussa tapahtuu ja mitä oppilaiden kanssa tehdään. Jos vanhempi esimerkiksi kysyy lapselta kotona koulupäivän jälkeen, että mitä koulussa tehtiin tai saiko apua haastavissa tehtävissä, niin kuinka moni lapsi muistaa tarkasti sen, onko häntä autettu ja miten paljon saanut tunnilla tukea. Vanhempien kirjoitukset jäävät hieman vajaiksi sen suhteen, että mihin oikeastaan

perustavat sen, että lapsi ei saa tukea koulussa. Paljon on kiinni siitä, kuinka tiivistä yhteistyötä koti ja koulu tekevät.

Viimeisenä vanhempien puheessa nousi esille tuen suunnittelun näkymättömyys sekä toteutumisen ontuminen. Kumpaankaan ei siis tässä diskurssissa oltu tyytyväisiä. Vanhempien puheessa nousi esille se, että heille ”jäi hämäräksi” se, saiko lapsi mitään tukea koskaan sekä yksi vanhempi kertoi kokemuksen, jonka mukaan mitkään lääkärilausunnotkaan ei vaikuttaneet tuen saamiseen mitenkään.

”Olen toimittanut koululle lausunnot, joissa todetaan, että lapselle pitäisi saada pienryhmä ja oma avustaja. Että ne ovat välttämättömiä. Mutta ei se näköjään mitään vaikuta. Ymmärrän, että resursseja on vähän. Mutta sitä en ymmärrä, että edes ilmaisia asioita ei voida tehdä.” (Koodi 16)

”Eli aika lailla hämäräksi jäi, saiko lapsi tosiaan mitään sen kummempaa tukea” (Koodi 129)

Ensimmäisen sitaatin vanhempi olettaa, että koulussa on käytössä myös jotain ilmaista työtä, joita ei kuitenkaan sen enempää erittele. Vanhemmilla voi olla joitain vääristyneitä mielikuvia koulun ja opettajan toiminnasta ja ne voivat juontaa juurensa pitkälle omiin koulunkäynti aikoihin. Koulu on muuttunut todella paljon vuosikymmenien aikana, eikä välttämättä kaikki vanhemmat osaa ajatella niin.

7.3 Vertaisryhmän diskurssi

Kolmas diskurssi, joka nousi esille vanhempien puheessa, on vertaisryhmän ja muiden oppilaiden vaikutus. Vertaisryhmän diskurssi jakaantui pelkästään heikentäviin tekijöihin, koska vanhempien puheessa vertaisryhmä nähtiin vaikuttavan pelkästään negatiivisesti. Tuen aikana yksi tekijöistä vanhempien kokemana olivat muut oppilaat eli vertaisryhmä. Luokkakaverit ja heidän toiminta tuntien aikana voi olla jollekin oppilaalle osa syy siihen, miksi ei pysty tunneilla keskittymään ja sen takia oppimistulokset ja oppiminen voivat olla vaikeita asioita.

”Lopputulokset on luokka, jossa häiriköt mellastaa mielin määrin, huutamista, lyömistä, potkimista, tappouhkauksia. Koulu puuttui asiaa vasta kun uhattiin Avilla.” (Koodi 96)

Vanhempi näkee puheessaan, että luokassa on häiriköitä, jotka saavat mellastaa. Vanhempi avaa enemmän, että koulua on uhattu aluehallintavirastolla, jolloin vasta koulu alkoi puuttua asioihin. Tappouhkaukset ovat jo todella rajuja syytöksiä ajatellen, että kaikki oppilaat koulussa ovat kuitenkin alle 18-vuotiaita. Tappouhkauksista voi ja pitää tehdä myös rikosilmoitus ja asia sitä kautta vireille eteenpäin selvitettäväksi. Kenenkään ei myöskään kuulu lyödä, potkia tai hakata toisiaan, eikä kenenkään kuulu sellaista sietää. Koulun on puututtava tällaisiin tapauksiin välittömästi ja katkaista koulukiusaamisen kierre.

”Autismikirjolla oleva ja ADHD-piirteitä omaava lapseni aloitti lähikoulussa erityisen tuen päätöksellä. [...] Ryhmä oli lapselleni aivan liian kuormittava, mikä johti häiriökäyttäytymiseen.” (Koodi 98)

”Minusta on ylipäänsä jännä, että erityislapsen, erityisopetus ym. niputetaan yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi, vaikka siellähän on väkeä hitaasti oppivista neroihin, todella levottomista todella ujoihin jne. Sitä apua tarvittaisiin niin pahuksen erilaista.” (Koodi 141)

Vanhempi kuvaa, että muut luokan oppilaat kuormittavat hänen lastaan niin, että alkoi häiriökäyttäytyminen. Kirjoittaja siis sysää oman lapsen häiriökäyttäytymisen syyn muiden oppilaiden syyksi. Vanhemman kirjoituksen taustalla voi olla ajatus, minkä monen vanhemman puheesta kuulee nykypäivänä, on ”ei meidän Timo tai ei meidän Maija.” Ei uskalleta myöntää tai uskota oman lapsen virheitä tai tekemisiä todeksi. Toinen kirjoittaja kuvaa, miten erilainen joukko erityisopetuksessa opiskelee. Kaikki eivät siis ole häiriökäyttäytyjiä, vaan joukosta löytyy hyvin erilaista tukea tarvitsevia oppilaita, joka pitää täysin paikkansa. Valitettavasti hyvin monet ajattelevat, että tukea tarvitsevat vain ne oppilaat, joilla on jotain ongelmakäyttäytymistä.

”... mutta älä hetkeksikään ryhdy edes kuuntelemaan sitä argumentaatiota, että teidän pitäisi väistää, jotta tavislapsen saisivat oppia.” (Koodi 11)

”Eikö erityislapselle ole oma luokkansa, apukoulu ettei muut normaalit joudu siitä kärsimään?” (Koodi 90)

”Läksyjen merkitseminen on oppilaan tehtävä, ei opettajan. Jos mukula ei osaa kopioida taululta kynällä vihkoonsa läksymerkintää, hän ei kuulu normaaliopetukseen.” (Koodi 91)

Paljon vanhemmat puhuvat myös niin sanotuista normaaliluokista ja normaalilapsista. Termi *”tavislapset”* nousi myös esille. Miten määritellään se, että ketkä ovat normaaleita ja ketkä eivät? Useasti keskusteluissa nousi esille se, että normaalilapset ovat normaaliluokalla ja erityislapset ovat erityisluokalla. Yhden vanhemmat puheessa nousee esille se, että normaalit lapset kärsivät niin sanotuista apukoululaisista eli erityislapsista. *”Apukoulu”* terminä on melko vanhahko ja sitä ei kovinkaan usein enää nykypäivänä kuule. Ennen vanhaan voitiin joutua apukouluun, ja voi olla, että kyseisellä kirjoittajalla on kokemusta tällaisesta ja kokee nykypäivän erityisluokan olevan sama asia.

7.4 Vanhempien osallisuuden ja yhteistyön diskurssi

Vanhempien puheissa esille nousi yhteistyön ja osallisuuden diskurssi. Diskurssi jakaantui toimivan yhteistyön diskurssiin sekä heikkoon yhteistyön diskurssiin. Vanhemmat siis kokevat joko yhteistyön toimivan koulun kanssa tai sitten eivät. Enemmän vanhempien puheessa nousi esille yhteistyön olevan heikkoa eivätkä ole tyytyväisiä siihen, miten koulu sekä opettaja yhteistyötä heidän kanssaan tekevät.

Muutama vanhempi toi esille sen, että yhteistyö koulun ja kodin välillä on toiminut ja se on ollut *”tiivistä”*. Yhteistyö nähdään myös sellaisena, mitä vanhemmat mielellään haluaisivat tehdä myös enemmän.

”Tai siis ei työskentele, koska opettajalle on aivan ylivoimainen ajatus ottaa yhtään mitään kotoa tulevaa kuuleviin korviinsa. Ylimielinen asenne koteja kohtaan ei todellakaan ole mikään lapsen koulunkäyntiä edistävä tekijä.” (Koodi 74)

”Ja se kurja totuus, pitää olla veemäinen vanhempi koulua kohtaan jos sieltä haluaa jotain saada lapselleen. Valitettavasti on kokemusta erityislapsen äitinä.” (Koodi 42)

”... kyllä koulusta osataan kettuilla myös takaisin.” (Koodi 43)

Vanhemmat kuvaavat yhteistyön koulun kanssa hyvin eri tavoin. Jos vanhemmat toteavat saavansa tukea lapsensa koulunkäyntiin jollain tuen tasolla hyvin ja ovat tyytyväisiä koulun toimintaan, kokevat he myös yhteistyön toimivan. Toisaalta, jos vanhemmat eivät koe riittävää tukea tai kokevat, että tukea ei anneta ollenkaan, usein ollaan sitä mieltä, että yhteistyökään ei silloin toimi. Kun vanhempi puhuu, että koulua kohtaan pitää olla veemäinen ja kokemusta häneltä löytyy, on hyvin vaikea tietää millaista veemäisyyttä hän tarkoittaa. Tarkoittaako hän vanhempien ja koulun välistä kommunikaatio ja siihen liittyviä keskusteluja ja viestejä, vai tarkoittaako tämä lapsen kautta käytyä veemäisyyttä. On olemassa myös sellaisia vanhempia, jotka niin sanotusta oman lapsen kustannuksella yrittää saada viestiä vietyä perille, eikä itse ota yhteyttä suoraan opettajaan. Vanhempi voi jättää allekirjoituksia antamatta, Wilma-viestejä lukematta tai niihin ei vastata. Yleensä sijaiskärsijänä on tällöin lapsi, joka ei häntä kohtaan ole oikein. Vanhempien ja opettajien tulee olla yhteistyössä keskenään niin, ettei se vaikuta lapsen koulunkäyntiin.

Vanhemmat puhuvat paljon myös tietämättömyydestä. Koulusta ei tule kotiin tietoa esimerkiksi siitä, mitä tukea lapselle annetaan ja miten asiat koulussa hoidetaan. Kommunikointi vanhempien ja opettajan ja/tai rehtorin välillä on erityisen tärkeää tuen onnistumisen kannalta. Yhteistyö tulee olla molemminpuolista ja rakentavaa. Kotona vanhemmat kokevat, etteivät osaa neuvoa lasta läksyissä, koska lapsi ei muista aina niitä merkitä muistiin. Kirjoittaja kertoo, että koulu ei ilmoita läksyjä. Hän ei kuitenkaan puhu opettajan välinpitämättömyydestä, vaan koko koulun.

”Ota asia esiin koulun oppilashuoltoryhmässä. Ehkä koululla ei edes tiedetä, kuinka väsyneitä olette tai että toivotte pienryhmää. Jos opettaja toimii ponnettomasti eikä edes järjestä tukea. Hyvä opettaja voi tehdä tosi paljon normaaliluokassakin, jos vaan osaa.” (Koodi 54)

”Lopeta myös se hymyileminen ja ymmärtäminen boissa koulun palavereissa, suutu oikein kunnolla ja sano mitä oikeasti ajattelet koulun toiminnasta.” (Koodi 47)

”Sinuna tekisin nyt ehdottomasti kantelun aluehallintovirastoon ja olisin sähköpostilla yhteydessä lasta hoitavaan tahoon sekä kouluun ja vaatisin kirjallisen vastauksen, miten lapsen lailliset oikeudet toteutuu.” (Koodi 42)

Jotkut vanhemmat ovat hyvin eri mieltä koulun kanssa siitä, miten lapsen tukiasiat tulisi hoitaa. Jos koulu esimerkiksi pienryhmään siirtymistä, vanhempien ei ole pakko siihen suostua. Jotkut vanhemmat eivät halua lastaan pienryhmää. Taustalla voi olla joko

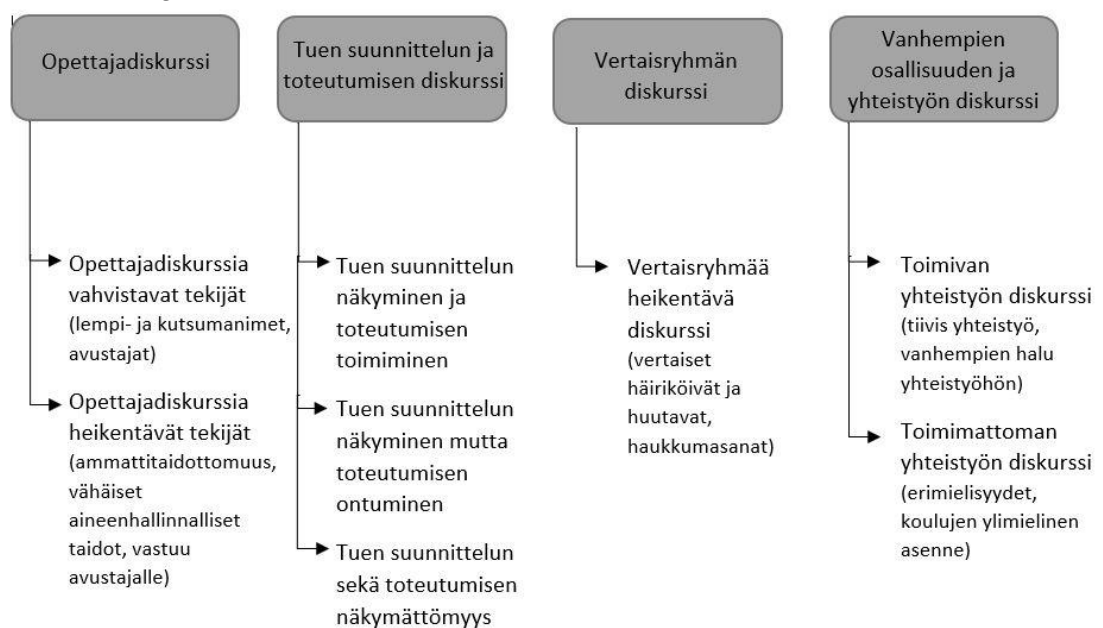
omakohtainen negatiivinen kokemus tai vanhemmat esimerkiksi ajattelevat pienryhmän jotenkin leimaavan lapsen. Ehdottaessaan pienryhmään siirtymistä opettajat ajattelevat kuitenkin aina lapsen parasta. Mikä heille olisi paras mahdollinen ratkaisu, jotta oppilas saisi apua tarvitsemiinsa asioihin. Harvoin kuitenkaan opettajat kovin lievin perustein ehdottavat esimerkiksi pienryhmään siirtymistä.

”Ihan mielellään tekisin yhteistyötä ja mieltäisin toimintatapoja, joiden avulla koulussa sujuisi paremmin. Mutta miten minä sen teen kun en tiedä mitä koulussa tapahtuu, ja kaikki omat sekä lääkärin ehdotukset tilanteen helpottamiseksi torpataan saman tien?” (Koodi 3)

Esiin nousee myös vanhempien halu yhteistyöhön, mutta he kokevat, että se on heidän mielestään kovin yksipuoleista. Yhteistyön kuuluu olla molemminpuolista ja kaikkien ajatukset ja kommentit pitää ottaa huomioon. Kirjoittaja kokee jäävänsä yksin yhteistyön kanssa ja toivoisi sitä lisää. Hän kokee myös, että hänen ehdotuksia ei oteta ollenkaan vastaan. Kun vanhemmilla on tämänkaltainen kokemus, on se otettava esille opettajan ja vaikka myös rehtorin kanssa. On tärkeää, että molemmat osapuolet kokevat yhteistyön toimivaksi, joka taas auttaa lasta koulukäynnissä valtavasti.

7.5 Tulosten koonti

TAULUKKO 3. Tulosten koonti



Taulukkoon kolme on koottu keskeisimmät tulokset ja diskurssien jakautuminen tutkimustuloksissa. Vanhempien puheessa koulun kolmiportainen tuki jakaantui neljään eri diskurssiin, jotka näyttäytyivät tutkimusaineistossa kaikkein vahvimmin. Keskustelufoorumille kirjoittaneet vanhemmat kuvasivat koulun kolmiportaisen tuen opettajan, tuen suunnittelun ja toteutumisen, vertaisryhmän sekä yhteistyön kautta. Kaikki muut diskurssit jakaantuivat erilaisiin positioihin, paitsi vertaisryhmän diskurssi, joka nähtiin pelkästään heikentävänä tekijänä. Eniten vanhempien puheessa tuki kuvautui opettajadiskurssin sekä tuen suunnittelun ja toteutumisen kautta. Opettajadiskurssi jakaantui vahvistaviin ja heikentäviin tekijöihin ja tuen suunnittelu ja toteutuminen puolestaan kolmeen eri diskurssiin. Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien kuvailemana rakentui joko toimivaan yhteistyöhön tai toimimattomaan yhteistyöhön. Suurimmaksi osaksi vanhempien puheessa koulun kolmiportainen tuki kuvautui negatiiviseksi ja vanhempien tyytymättömyys tuen toteutumiseen oli suuri.

8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tutkittiin koulun kolmiportaisen tuen toteutumista vanhempien näkökulmasta. Tutkittiin sitä, miten kolmiportainen tuki kuvautuu vanhempien puheessa ja sitä, millaista puhetta vanhemmat tuottava kodin ja koulun yhteistyöstä internetin keskustelupalstalla. Vanhempien kirjoituksista tunnistettiin neljä eri diskurssia, joista jokainen lähestyi koulun kolmiportaista tukea eri suunnalta. Tunnistetut diskurssit ovat: opettajadiskurssi, tuen suunnittelun ja toteutumisen diskurssi, vertaisryhmän diskurssi sekä vanhempien osallisuuden ja yhteistyön diskurssi. Nämä neljä ryhmää jakaantuivat vielä kukin oman diskurssin sisällä eri diskursseihin paitsi vertaisryhmän diskurssi, joka tunnistettiin pelkästään vertaisryhmää heikentäväksi puheeksi.

Tutkimuksen jälkeen mielenkiintoiseksi kysymykseksi muodostui se, että ketkä vanhemmista keskustelufoorumille on kirjoittanut. Kaikki vanhemmat eivät suinkaan halua kirjoittaa keskustelupalstoille, koska niiden ajatellaan olevan lähinnä ”juorupalstoja”. Ne vanhemmat, jotka kirjoittavat ja kommentoivat keskustelupalstoilla ovat lähinnä niitä, joilla on asioista jotain sanottavaa, omia kokemuksia tai halua tuoda oman mielipiteen esille. Toiset kirjoittajat voivat omien kirjoitusten kautta saada oma ääni kuuluviin ja asioihin jotain muutosta. Koulujen sekä kolmiportaisen tuen kehittämistyön kannalta erilaisten tutkimusten ja selvitysten tekeminen on tärkeää.

Vastauksia tekemääni kyselyyn keskustelufoorumille tuli verrattain vähän. Suomessa on paljon lapsia kolmiportaisen tuen piirissä, joten vanhempia, joita asia koskettaa on myös näin ollen paljon. Tutkimusaineiston kerääminen eikä keskustelufoorumien aloitukseni ei tietenkään tavoittanut kaikkia näitä vanhempia. Niiden 10 000 ihmisen joukossa, jotka viestilläni tavoitin, olettaisin, että on enemmän vanhempia, joita asia jollain tavalla koskettaa, kuin ne 20 vanhempaa, jotka kirjoittivat keskustelufoorumille. THL:n tekemän selvityksen mukaan Suomessa on lukuvuonna 2017-2018 saanut *yleistä*, tehostettua tai erityistä tukea 29% oppilaista. Pitää kuitenkin ottaa huomioon se, että yleinen tuki kuuluu kaikille peruskoulun oppilaille, jolloin prosenttimäärän kuuluisi olla 100. Tehostettua tai erityistä tukea saman tutkimuksen mukaan sai yhteensä melkein 19% peruskoulun oppilaista.

Keskustelufoorumeilla kommentointi on suhteellisen vapaata, jopa tyyliäkin keskustelukulttuuria. Kommentoimalla saa usein vertaistukea ja koetaan toisten kirjoittajien kanssa samanmielisyyttä, joka mahdollistaa keskustelun myös niille, jotka eivät välttämättä muuten saa omaa ääntään kuuluviin. Toisaalta keskustelupalstoilla saadaan aikaan vastakkainasettelua vanhempien välille, joka rakentaa epäluuloa omaan vanhemmuuteen. Savolaisen (1999) mukaan lukemalla toisten kirjoituksia ja kommentoimalla omia näkemyksiä voi ihminen tuntea kiintyvänsä näihin yhteisöihin ja niiden arvoihin. Vaikka osallistujat eivät asuisikaan samalla maantieteellisellä alueella.

Tuloksissa käy ilmi, että vanhempien kommentit ovat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta varsin negatiivisia kokemuksia. Voidaan siis pohtia, että ovatko ne vanhemmat, jotka kokevat tullessa laiminlyödyiksi ja haluavat ehkä jotain muutosta aikaiseksi, kaikkein aktiivisempia? Vain muutama vanhempi kirjoitti olleensa tyytyväinen lapsensa tukitoimiin, mutta näissäkin viesteissä oli havaittavissa huoli tulevaisuudesta. Tämä on kuitenkin hyvin ristiriitainen tulos aikaisemman tutkimustulosten kanssa, jossa opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman julkaisun (2014) mukaan, rehtorien arvio vanhempien tyytyväisyydestä koulun tarjoamiin tukimuotoihin oli korkea. Pitää kuitenkin pohtia sitä, millä mittarilla tai minkä tulosten perusteella rehtorit ovat vanhempien tyytyväisyyttä arvioineet. Jos rehtorit ovat antaneet pelkästään oman arvion, eikä se perustu tutkittuun tietoon, on tulos hyvin kyseenalainen.

Tutkimustulosten mukaan monien vanhempien mielestä opettajilla ei ole riittävästi aineenhallinnallisia taitoja opettaa ja antaa tukea sitä tarvitseville. Samalla vanhemmat kyseenalaistivat opettajien ammattitaitoa ja kykyä antaa riittäviä tukimuotoja, jotka ovat kuitenkin asiakirjoihin kirjattu. Keskusteluissa vanhemmat kyseenalaistavat opettajien ammattitaitoa ja aineenhallinnallista osaamista melko rajulla tavalla. Opettajia verrattiin lääkäreihin ja koulunkäynninohjaajia terveydenhoitajaan.

Vanhempien puhe tuen toimimattomuudesta oli yhteydessä yhteistyön toimimattomuuden diskurssiin. Jos vanhempi koki, että tuki ei toteudu siten, miten sen pitäisi toteutua, oli se selvästi yhteydessä myös siihen, että opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö näyttäytyi toimimattomana. Toisaalta tällainen yhteys näiden diskurssien välillä näyttäytyi myös positiivisena. Jos tuki koettiin hyväksi ja vanhempi oli tyytyväinen lapsen saamiin tukitoimiin, oli yhteistyökin silloin parempaa. Vanhempien ja opettajien yhteistyöllä näyttää olevan iso vaikutus siihen, miten vanhemmat kokevat tukitoimien toimivuuden. Brykin & Schneiderin (2003) tutkimuksenkin mukaan luottamuksellinen suhde opettajan ja vanhemman välille luodaan

varhain ja siihen liittyy molemminpuolinen kommunikointi toisten kanssa. Metsonkin (2002) mukaan on tärkeää, että koulun ja kodin yhteistyö on tarkoituksenmukaista ja toimivaa, koska vanhemmat motivoivat lastaan ja heillä on halu tehdä yhteistyötä jo varhain.

Myös Epsteinin (2009) mukaan vanhempia tulisi ottaa mukaan koulun toimintaan, tukea ja kertoa vanhemmille, miten he pystyisivät kotona tukemaan lasta niin, että hän saisi tukea koulunkäynnin haasteisiin myös kotoa vanhemmilta. Yhteistyö näyttää suurena vanhempien puheissa ja siihen onkin panostettava enemmän. Opettajien/ rehtorien ja vanhempien välillä ei ole olemassa minkäänlaista ”palautekanavaa”, jos wilmaa tai puhelinta ei oteta mukaan. Jotkut vanhemmat eivät välttämättä uskalla kertoa opettajalle suoraan, mitä kaipaisi enemmän tai mihin ei välttämättä ole tyytyväinen. Olisi tärkeää, että vanhemmat ja opettajat pystyisivät jotenkin vaihtamaan ajatuksia ja ottamaan ehkä rohkeammin yhteyttä kouluun, jos jokin asia mietityttää.

Vertaisryhmän diskurssi oli ainut, joka ei jakaantunut vanhempien puheissa. Kaikki ne vanhemmat, jotka mainitsivat luokkakavereiden ja vertaisryhmän, näkivät sen negatiivisena asiana. Vertaisryhmällä oli vanhempien mukaan häiriköivä vaikutus ja yksi vanhemmista oli sitä mieltä, että hänen lapsensa häiriökäyttäytyminen johtui muista oppilaista. Vanhempien keskusteluissa näyttöä vahvasti se, että muut oppilaat, muiden vanhempien lapset nähtiin ainoastaan huutavina, häiriköivinä oppilaina. Vanhemmat siis selittivät oman lapsen käyttäytymistä muiden lasten käyttäytymisellä. Yksi vanhemmista näki taas ”apukoulun” oppilaiden häiritsevän ”tavisluokan” oppilaita.

Monien vanhempien puheessa tuen käytännön toteutukseen ei oltu tyytyväisiä. Vanhemmat kokevat, että asiakirjat ovat pelkkää ”liibalaabaa”, eikä tuen toteutuminen käytännössä toteudu riittävällä tasolla. Tarvitsevatko opettajat lisäkoulutusta tai kurssia siihen, miten koulunkäynnin ja oppimisen tuki kuuluisi käytännön tasolla toteuttaa?

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen pyrkimyksenä on paljastaa ja tuoda esille tutkittavien käsityksiä sekä kokemuksia niin hyvin kuin se on mahdollista. Kuitenkin pitää olla tietoinen siitä, että tutkija vaikuttaa tietoon esimerkiksi tutkijan tekemissä tulkinnoissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014.) Tutkimusmenetelmien luotettavuutta kuvataan yleensä käsitteillä

validiteetti (tutkitaan juuri sitä, mitä on tarkoituskin) sekä reliabiliteetti (tutkimustulokset toistettavissa). Nämä käsitteet ovat syntyneet määrälliseen tutkimukseen ja siten myös vastaavat määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Jotta voidaan pohtia laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, on otettava huomioon Lincolnin ja Guban käsitteet luotettavuudesta. Heidän konstruktivismiin nojautuva käsite credibility kuvaa ulkoista validiteettia eli tulosten ja aineiston välistä suhdetta. Sisäistä validiteettia eli yleistettävyyttä kuvaa termi transferability. (Guba & Lincoln, 2005.)

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena melko pienimuotoisesti, ja vastaajia oli melko vähän, joten tuloksia ei voida yleistää koskemaan suurta joukkoa. Tutkimuksen yleistettävyydessä tulee myös tarkastella tutkimusjoukkoa ja vastaajien panosta. Tutkimuskysymyksen vastanneet vanhemmat edustavat internetin keskustelupalstalle kirjoittavista henkilöistä vain rajattua osaa kaikista vanhemmista, joita tutkimusaiheeni koskee. Tutkimusaineistosta jäivät melkein kaikki ne vanhemmat ulkopuolelle, jotka kokevat tuen onnistuneet. Voi olla, että he eivät kokeneet tarvetta kirjoittaa onnistumisesta, ja kokivat, että heillä ei välttämättä ole tutkimukseen mitään annettavaa sanomalla, että ”täällä kaikki toimivat”. Saadut tutkimustulokset antavat kuitenkin suuntaviivoja sille, miten vanhemmat kokevat koulun kolmiportaisen tuen. Koulun kolmiportaisen tuen toimivuus kaipaakin vielä lisäselvityksiä.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös vahvasti se, että ovatko keskustelupalstalle kirjoittaneet ihmiset oikeasti niitä vanhempia, joilla on kokemusta koulun kolmiportaisesta tuesta, vai onko joukossa myös mahdollisesti muita kirjoittajia. Keskustelupalstalle pystyy rekisteröitymään kuka tahansa ja kirjoittamaan mihin tahansa aloitukseen. Varmojia ei voida olla siitä, että kirjoittajat ovat kaikki olleet vanhempia, mutta aineistoa moneen kymmeneen kertaan läpikäyneenä en huomannut yhtään asiatonta kommenttia.

Toisaalta mietittynä keskustelufoorumille osallistuminen tarjoaa yhden hyvän väylän jakaa omia kokemuksia ja ajatuksia ja ehkä kokea muiden kirjoittajien kanssa yhteisöllisyyden tunnetta. Heikkoutena voidaan pitää tutkimuksessa pitää sitä, että aineisto tuottaa vain yhden kohderyhmän näkemyksiä tutkitusta aiheesta. Pitää kuitenkin muistaa se, että laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa empiirisesti yleistettäviä päätelmiä (Eskola & Suoranta, 2005).

Eettiset seikat tutkimuksessa saavat paljon huomiota nykypäivänä. Eettiset pohdinnat koskevat koko tutkimusta, niin aineiston keräämistä, aineiston analyysia, kirjoittamista,

tutkimuksen jakamista kuin tutkimuksen tallentamista. Tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista eikä tutkimukseen saa pakottaa ketään. Aineistoa kerätessä on tutkittaville annettava riittävästi aikaa. Aineiston analyysivaiheessa tutkijan pitää pysyä avoimen aineistolle ja tuoda selkeästi esille kaikki aineistossa ilmenevät seikat. Kirjoittamisessa tulee olla lainaamisessa hyvin tarkkana. Lähdeviitteiden asiallinen ja oikeanlainen käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta. Aineistoa tulee säilyttää niin, ettei kukaan muu kuin tutkija itse, pääse siihen käsiksi. (Creswell, 2014.)

Hirsjärven ja kollegoiden (2014) mukaan tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkija tulee olla tarkka ja kaikki aikat pitää kertoa niin kuin ne on tapahtunut. Aineiston tuottamisesta tulee kertoa selkeästi sekä totuudenmukaisesti. Laadullisessa aineistossa keskeisintä on luokittelujen tekeminen ja niiden perusteleva. Samalla tutkijan on osoitettava millä perusteella tutkija tekee päätelmiä ja mihin hän ne perustaa. Tutkimusselosteita voidaan rikastuttaa esimerkiksi suorilla lainauksilla. Olen kertonut seikkaperäisesti luvussa 6.3 ja 6.5 aineiston keräämisestä ja aineiston analyysistä. Olen avannut tutkimusmenetelmä lukuun auki sen, miten olen aineistoni kerännyt ja miten analyysi on tapahtunut. Aineistonkeruumenetelmäni ollessa hieman erilainen, koin, että haluan avata aineiston eettisyyttä ja luotettavuutta erikseen. Tämän olen tehnyt luvussa 6.4.

Tutkimus voi olla luotettava ja eettisesti hyväksyttävä vain, jos se on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Keskeisinä ajatuksina on, että tutkimuksessa noudatetaan rehellisyyttä, huolellisuutta sekä tarkkuutta. Tutkimuksessa tulee toteuttaa avoimuutta ja vastuullisuutta sekä ottaa huomioon muut tutkijat ja heidän tekemät työt käyttäen viittauksia oikein. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012.)

8.3 Jatkotutkimukset

Tutkimuksia vanhempien kokemuksia koulun kolmiportaisen tuen toteutumisesta on tuotettu melko vähän. Sen sijaan enemmän on tutkittu aihetta opettajien näkökulmasta, mutta koska aihe on todella tärkeä, eikä vanhempien mielipiteitä tai kokemuksia aiheesta sovi sivuuttaa. Tämän tutkimuksen ollessa melko rajattu, lisätutkimus olisi vielä tarpeellista. Olisi esimerkiksi hienoa tietää, miten tuki ja tuen portaat toteutuvat eri kunnittain. Onko kuntakohtaisia eroja, joissa vanhemmat ovat saman kunnan sisällä

samaa mieltä, vai jakaantuuko mielipiteet vanhempien keskuudessa. Samalla saataisiin hyödyllistä tietoa siitä, miten eri kunnissa tuen toteutuminen ilmenee.

Tutkimustuloksissa nousi esille vanhempien puhe opettajan kanssa käydystä yhteistyöstä. Koska yhteistyö kodin ja koulun välillä on erityisen tärkeää, jatkotutkimusta voisi tehdä yhteistyön näkökulmasta. Miten vanhemmat ja opettajat kokevat yhteistyön toimivuuden. Toisaalta vanhempien kokemuksia ei voida korostaa koskaan liikaa, joten heidän kokemuksiaan voisi tutkia vielä syvällisemmin. Tutkimuksessa nousi esille vanhempien tyytymättömyys tuen toimivuutta kohtaan, mutta hyvin vähän vanhemmat toivat esille mitään pedagogisia ratkaisuja, joihin he ovat tyytymättömiä. Olisi hyvä tietää, mitä eri ratkaisuja koululla annetaan ja miten vanhemmat kokevat näiden ratkaisujen toimivan lapsen kohdalla.

Lisätutkimus olisi tarpeen, jossa tavoitettaisiin laajemmin ja kattavammin vanhempia, joiden lapset ovat eri tuen tasolla. Toteutuuko tuki esimerkiksi eri tavalla tehostetun tuen piirissä kuin erityisen tuen piirissä.

LÄHTEET

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus. Tampereen yliopisto

Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 299–332

Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.P. Vainikainen (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura RY, 25–42

Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66

Bryk, A. & Schneider, B. 2003. Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership* 60 (6), 40–44.

Creswell, J. (2014). *Research desing. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage

Epstein, J. 2009. *School, Family, and Community Partnerships. Your handbook for action*. California: Corwin Press. 3. painos.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

Frankel, M. S. & Siang, S. (1999) *Ethical and legal aspects of human subjects research in on the internet*. Washington DC: American Association for the Advancement of Science.

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

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. Denzin & Y. S. Lincoln, *The sage handbook of qualitative research* California: Sage Publications Inc, 191–215

Hautamäki, J. 2013. Oppivelvollisuudesta oppimisen oikeuteen. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriö. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 11–13

Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. 2015. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura RY, 15–24

HE 109/2009. Perusopetuslain muuttamisesta. Viitattu 13.1.2020.
<https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2009/20090109>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen arviointi. Jyväskylä: PS-kustannus

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, 15–54

Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Juva: PS-kustannus

Lahtinen, N. & Haanpää, S. 2015. Oppilashuolto perusopetuksessa – näkökulmia moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Teoksessa S. Hakalehto (toim.), Lapsen oikeudet koulussa. Kauppakamari, 132–169

Lintuvuori, M. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura RY, 43–76

Lintuvuori, M., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa – Alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa. Kasvatus (4) 320–335.

Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura RY, 43-76

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Metso, T. 2002. Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa O. Saloranta (toim.), Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Vammala: Opetushallitus, 68–74.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Moberg, S. 2003. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136–161

Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F. & Peru, A. 2013. Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. European journal of special needs education 28 (3), 319–332.

Niilo Mäki Instituutti 2017. LukiMat/ Oppimisen arviointi/taustaa. Viitattu 23.3.2020. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli>

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

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Viitattu 3.12.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Opetushallitus

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012 (5)

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

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007 (47).

POL 628/1998. Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Viim. muutos 19.2.2016. Viitattu 9.12.2019, 22.2.2020, 23.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

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

Pölönen, K. 2015. Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa – soveltamiskäytäntöä Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintavirastosta vuosilta 2012-2015. Teoksessa S. Hakalehto (toim.), Lapsen oikeudet koulussa. Kauppakamari, 206–251

Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. 2009. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. Educational research review (4), 67–79.

Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? International Journal of Inclusive Education, 22(5), 560–575.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009) Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–40

Savolainen, R. 1999. Kokemuksia keskusteluryhmistä: Internetin keskusteluryhmät arkipäivän viestinnän ja tiedonhankinnan foorumeina. Informaatiotutkimus 18(1):12–22

Searle, M. 2010. What Every School Leader Needs to Know About RTI. Alexandria: ASCD.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [Lähes joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 16.2.2020].
Saantitapa: https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html

Suoninen, E. 2006. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36

Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M-P. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Education Change* 15(1), 37–56

Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura RY, 135- 162

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

UNESCO. 1994. *The Salamanca statement and framework for action o special needs education*. Salamanca: Unesco, Ministry of Education and Science.

Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura RY, 107–133

Vauva.fi. 2.4.2020. Viitattu 14.3.2020. <https://www.vauva.fi/artikkeli/keskustelualueen-saannot>

Vehkakoski, T., Sume, H. & Puro, E. 2011. Identities of special needs education in the discourse of Finnish professors of the field. *European Journal of Speccial Needs Education*, 26 (4), 429–442

LIITTEET

LIITE 1

Tervehdyskirje Facebook -ryhmille

Tervehdys kaikille!

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaani aiheena vanhempien kokemukset koulun kolmiportaisesta tuesta. Aineistoni koostuu keskusteluista keskustelupalstalla.

Tutkimuskysymykseni: Miten kolmiportaisella tuella vastataan lapsen tarpeisiin?

Jos olet vanhempi, joiden lapsi tai lapset ovat saaneet kolmiportaista tukea jollain tasolla pyydän, että käyt kirjoittamassa omia kokemuksia ajatuksia. Sivustolle ei tarvitse rekisteröityä, vaan pystyt kommentoimaan keskustelua niin, että sinun ei tarvitse luoda tunnuksia tai kirjautua sisään.

Linkki keskusteluun: <https://www.vauva.fi/keskustelu/3600195/vanhempien-nakemyksia-koulun-kolmiportaisesta-tuesta>

Jos herää kysymyksiä aiheeseen liittyen, voit olla minuun yhteydessä sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin,
Meri-Tuulia Tuomi

LIITE 2

Keskustelun aloitus vauva.fi -foorumille

Hei,

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaani aiheena vanhempien näkemykset kolmiportaisesta tuesta. Aineistoni koostuu vanhempien keskusteluista keskustelupalstalla.

Tutkimuskysymykseni: Miten kolmiportaisella tuella vastataan lapsen tarpeisiin?

Olen saanut vauva.fi -sivuston ylläpidolta luvan kerätä aineistoni heidän sivustonsa kautta. Käsittelen myös keskusteluja niin, että kaikki keskusteluun osallistuvien anonymiteetti säilyy.

Jos herää kysymyksiä aiheeseen liittyen, voit olla minuun yhteydessä sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin,

Meri-Tuulia Tuomi

metutuo@utu.fi