

”No Haloo, varmaan jotain ongelmia”!?

Miten kolmiportainen tukimalli toteutuu käytännössä perusasteen alaluokilla

Elina Rintala
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Rauman yksikkö
Huhtikuu 2020

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

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

”No Haloo, jotain ongelmia”!? Miten kolmiportainen tukimalli toteutuu käytännössä perusasteen alaluokilla

ELINA RINTALA

Pro gradu -tutkielma, 47 s., 7 liites.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla kolmiportaisen tuen toteutumista käytännön tasolla perusasteen alaluokilla. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten kouluissa on valmistauduttu opettamaan oppilaita tuen eri portailta sekä pedagogisten asiakirjojen laatimiseen liittyviä käytäntöjä. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat Suomen peruskouluissa 1.-6. luokilla työskentelevät opettajat, joiden luokissa tai opetusryhmissä opiskelee oppilaita kolmiportaisen tuen eri portailta. Enemmistö vastaajista toimi luokanopettajana, joten tuloksissa painottuu luokanopettajien kuvaus aiheesta. Kyseessä on kuvaileva tutkimus, joka pyrkii vastaamaan kysymykseen, kuinka asiat ovat.

Tutkimus on laadullinen fenomenologinen tutkimus. Aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, joka julkaistiin kahdessa opetusalan Facebook-ryhmässä. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysin keinoin. Ennen tutkimusta tarkasteltiin suomalaisen erityisopetuksen kehitystä ja toimenpiteitä, jotka ovat johtaneet kolmiportaisen tukimallin syntymiseen. Kolmiportainen tukimalli tähtää inklusiiviseen opetukseen, jolloin opetus järjestetään pääsääntöisesti oppilaan lähikoulussa. Kolmiportaisessa tukimallissa tuki tuodaan oppilaan luo hänen omaan, luonnolliseen oppimisympäristöönsä.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajilla on monipuolisesti käytössään erilaisia tukimenetelmiä ja lisäresursseja. Lisäresurssit eivät kuitenkaan olleet riittäviä tai ne eivät toteutuneet käytännössä. Lisäresursseja hyödynnettiin muissa tehtävissä muun muassa siirtämällä resurssiopettajia tai koulunkäynninohjaajia opettajien sijaisiksi. Pääsääntöisesti pedagogisten asiakirjojen kirjaamisvastuu oli luokanopettajilla, vaikka asiakirjojen laatimiseen osallistui muitakin tahoja. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat eivät olleet saaneet riittävästi lisäkoulutusta kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen tai tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden opettamiseen.

Jatkotutkimuksena tulisi tutkia erityisopettajien ja luokanopettajien näkemyksiä, kenen vastuulla pedagogisten asiakirjojen kirjaaminen tulisi olla. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, nähdäänkö pedagogiset asiakirjat vain pakollisina todistusaineistoina tuen toteuttamisesta ilman käytännön kytköksiä.

Asiasanat: kolmiportainen tuki, inklusio, integraatio, erityisopetus

Sisällys

JOHDANTO	1
2 SUOMALAISEN ERITYISOPETUKSEN KEHITYS	3
2.1 Suomi osana kansainvälistä yhteistyötä.....	6
2.2 Integraatio ja inklusio	7
3 KOLMIPORTAINEN TUKI	10
3.1 Yleinen tuki	11
3.2 Tehostettu tuki	12
3.3 Erityinen tuki	13
3.4 Kolmiportaisen tuen vaikutus peruskoulujen opetukseen	15
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
4.1 Tutkimustehtävä	19
4.2 Tutkimusmenetelmä	20
4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta	21
4.4 Aineiston analyysi	23
5 TULOKSET	25
5.1 Kolmiportaisen tuen toteutuminen käytännön tasolla Suomen alakouluissa..	25
5.2 Miten kouluissa on valmistauduttu opettamaan oppilaita tuen eri portailta ...	30
5.3 Pedagogisten asiakirjojen laatimisen käytännöt	33
6 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	36
7 POHDINTA	39
LÄHTEET	44
LIITTEET	

Johdanto

Suomalainen erityisopetus on kokenut erilaisia muutoksia kehityksensä aikana erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen mallista kohti inklusiivista koulua. Suomi on myös sitoutunut useisiin kansainvälisiin julistuksiin, sopimuksiin ja ohjelmiin, jotka ovat vaikuttaneet suomalaisen koulujärjestelmän kehittymiseen kohti inklusiivista koulujärjestelmää. Vuoden 1994 tehdyn Salamancan sopimuksen jälkeen integraation ja inklusion käsitteet olivat osana esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuonna 2000 (Opetusministeriö 2007, 11). Vuonna 2007 julkaistu Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007) ehdotti tehostetun tuen käyttöönottoa ennen erityiseen tukeen siirtymistä, joka synnytti kolmiportaisen tukimallin (Oja 2012, 46). Perusopetuslain muutoksen (642/2010) myötä vuonna 2011 siirryttiin kolmiportaiseen tukimalliin, jonka tavoitteena oli saada laadukkaampaa ja oppilaslähtöisempää perusopetusta sekä lisätä eri toimijoiden yhteistyötä (Takala, 2010a, 21). Kolmiportaisessa tukimallissa oppilaalle annetaan tukea asteittain vahvistuen siirtyen tuen portaalta toiselle. Tuen portaat on jaoteltu yleisen, tehostetun ja erityisen tuen portaisiin. Tukimalliin kuuluu myös tuen portailta pois siirtyminen, esimerkiksi tehostetun tuen portaalta palaaminen yleisen tuen portaalle. (POPS 2004, 61, 65.)

Ojan (2012) mukaan kolmiportaiseen tukimalliin siirtyminen vuonna 2011 vei paljon energiaa tuen järjestämisen prosessien ja niihin liittyvien käytänteiden luonnin vuoksi. Opiskelujeni aikana on uutisoitu, kuinka opettajat ovat uupuneita ja opettajan työ on muuttunut erittäin kuormittavaksi. Kolmiportaisen tukimallin toteuttaminen on usein ollut osa tätä keskustelua. Tutkimuksen aihe nousi oman mielenkiinnon kohteeksi lapseni kautta, joka siirtyi ensimmäisenä kouluvuotenaan tehostetun tuen portaalle ADD-diagnoosin jälkeen. Aloin pohtimaan aihetta sekä opettajaopiskelijan että vanhemman näkökulmasta. Yliopisto-opintojen kautta minulla oli jonkin verran tietoa inklusioon pyrkivästä opetuksesta sekä kolmiportaisesta tukimallista ja siihen liittyvistä käytännöistä. Kuitenkin vanhempana pohdin, miten tukimalli ja esimerkiksi oppimissuunnitelmaan kirjoitetut tavoitteet ja tukimuodot toteutetaan käytännössä. Toteutetaanko pedagogisiin asiakirjoihin liittyvät tukimenetelmät vai jäävätkö ne erillisiksi käytännöistä. Tämän ajatuksen kautta lähdin tutkimaan aihetta laajemmin.

Kolmiportaisen tuen malliin siirtymisestä on kulunut yhdeksän vuotta, joten kiinnostuksen kohteena on saada tämänhetkistä tietoa kolmiportaisen tuen käytännön järjestelyistä ja tilanteesta perusasteen alaluokilla. Tavoitteena on selvittää, millaisia tukimuotoja ja käytännön järjestelyjä opettajilla on käytössä tuen eri portailla ja miten kouluissa on valmistauduttu opettamaan oppilaita tuen eri portailla. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten tuen portailla siirtymisiin liittyvien asiakirjojen laatiminen on järjestetty.

Opetusalan Ammattijärjestön (2017) (jatkossa OAJ) tehdyn selvityksen mukaan vuonna 2010 tehdyn perusopetuslain muutoksen ja kolmiportaiseen tukimalliin siirtymisen jälkeen, oppimisen tuki ei järjesty kunnissa ja kouluissa lain vaatimalla tavalla. Selvitys perustui opettajien, johtajien ja rehtoreiden arvioihin kolmiportaisen tuen tavoitteiden toteutumisesta. (OAJ 2017.) VETURI-hankkeessa (2013) kartoitettiin kokonaiskuvaa opetuksesta erityisen tuen oppilaiden kohdalla, joilla oli vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon diagnoosi. (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala & Pirttimaa 2014). Hankkeessa painottui kuitenkin erityisopettajien näkemykset. Kolmiportaisen tukimallin käytännöllistä toteutusta sivutaan muutamassa pro gradu -tutkielmassa, mutta tutkimusten pääpiirteenä on luokanopettajien kokemukset ja arviot tuen toteutumisesta (Virtanen 2019, Niinikoski 2015). Laakson (2012) Pro gradu tutkimuksessa kolmiportaisen tukimallin toteutumista tutkittiin vantaalaisissa kouluissa. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana ei ole opettajien kokemukset tai mielipiteet kolmiportaisesta tukimallista. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa, miten tuki on käytännössä järjestetty. Kuitenkin avointen kysymysten kohdalla vastaajat kommentoivat järjestelyjä ja niiden toimivuutta, eikä niitä voinut jättää huomiotta.

Tutkimusjoukkona ovat Suomessa työskentelevät alakoulujen luokanopettajat, erityisopettajat, erityisluokanopettajat sekä aineenopettajat, jotka opettavat kolmiportaisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita. Tutkimuskysymyksiin hain vastauksia sähköisellä kyselylomakkeella Facebookissa toimivien opetusalaan liittyvien ryhmien kautta. Kyselylomakkeeseen vastasivat Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi (SOKF) ja Alakoulun aarreaitta -ryhmien jäsenet.

2 Suomalaisen erityisopetuksen kehitys

Opetusministeriö (2007) on jakanut Erityisopetuksen strategiassa Suomen koulujärjestelmän erityisopetuksen vaiheet viiteen jaksoon. Käytän edellä mainittua jakoa erityisopetuksen ja -kasvatuksen historian ryhmittämisessä ja rajaamisessa.

Ensimmäinen jakso alkaa 1840-luvulta ja päättyy vuoteen 1921, jolloin oppivelvollisuuslaki astui voimaan. Ensimmäisen jakson alkupuolella erityisopetuksessa keskityttiin enemmän aistivammaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseen. Vuonna 1866 kansakouluasetuksen seurauksena kansanopetus siirtyi kuntien velvollisuudeksi, jolloin monet vammaiset jäivät koulun ulkopuolelle. Vammaisten opetusta järjestettiin yksityisten henkilöiden ja hyväntekeväisyysjärjestöjen toimintana. (Opetusministeriö 2007, 17.) Ensimmäinen valtiollinen kuurojen koulu perustettiin vuonna 1858 Turkuun. Kuulovammaisten opetuksen myötä myös näkövammaisten koulutus nousi ajankohtaiseksi ja aistivammaiskouluja syntyi eri puolille Suomea. Suomessa toimi myös kaksi raajarikkoisten työkoulua, mutta kehitysvammaisten opetus oli vähäistä. 1900-luvun alkupuolella perustettiin apukouluja, joihin kerättiin normaaliluokilta opetusta hidastavat tai häiritsevät oppilaat. (Tuunanen & Nevala 1989, 28–35.)

Toisen jakson katsotaan alkaneen oppivelvollisuuslain astuessa voimaan vuonna 1921, jonka mukaan oppivelvollisiksi katsottiin kaikki Suomen kansalaisten lapset. Kuitenkin kehitysvammaiset olivat vapautettuja oppivelvollisuudesta (Opetusministeriö 2007, 17.) Erityisopetusta koskevat määräykset olivat kuitenkin yleisluontoisia ja koskivat pitkälti oppivelvollisuudesta vapauttamista. Apukoulujen määrä kuitenkin kasvoi, sillä apukoulu tuli perustaa kaikkiin yli 10 000 asukkaan kaupunkeihin. Vuonna 1946 hyväksyttiin invalidihuoltolaki. Lailla pyrittiin turvaamaan erityispalveluiden saanti ja tasoittaa väestöryhmien elinoloja. Laki koski liikunta- ja aistivammaisia sekä osaa pitkäaikaissairaista, mutta lain ulkopuolelle jäivät muun muassa pitkäaikaissairaat, mielisairaat, vajaamieliset sekä sotainvalidit. (Tuunanen & Nevala 1989, 47, 68–69.)

Kolmas jakso alkoi toisen maailmansodan päättyessä ja päättyi koulutuksen yhtenäistämiseen ja peruskoulun tuloon 1970-luvun alkupuolella (Opetusministeriö, 2007, 17). ”Koulujärjestelmän perusteissa säädettiin, että peruskouluun voi kuulua

erityiskouluja tai -luokkia, joiden toiminta poikkeaa peruskoulun säädöksistä (Tuunanen & Nevala, 1989, 99).” Toisen maailmansodan jälkeen invalidihoitoa, lääkinnällistä hoitoa sekä kuntoutusta kehitettiin. Erityisopetuksen määrät kasvoivat 1940-1960-luvuilla ja opetus segregoitui eli erityisoppilaat erotettiin yleisopetuksesta omiksi ryhmiksi. (Opetusministeriö 2007, 17.) Erityisopetusta ohjasi lääketieteellinen lähestymistapa ja erityisoppilaat nähtiin poikkeavina oppilaina, joiden opetusta yleisopetus ei pystynyt hoitamaan. (Opetusministeriö 2007, 17.) Erityiskasvatus sai virallisen aseman kasvatuksen kentässä vuonna 1948, kun Jyväskylän kasvatusopilliseen korkeakouluun perustettiin suojelu- ja parantamiskasvatusopin professorin virka. Vuoden 1958 kansakoululaki tunnusti erityisopetuksen aseman oppivelvollisuuskouluissa ja erityisopettajakoulutus aloitettiin vuotta myöhemmin. (Tuunanen & Nevala, 1989, 72–74.) Vuodesta 1967 lähtien Suomen kouluissa on ollut myös kouluavustajia (Takala 2010c, 124).

Neljännän jakson alussa 1970-luvulla normalisaation periaate ja integraatioajattelu alkoivat korostua. Normalisaatiolla tarkoitettiin pyrkimystä siihen, että vammaiset voisivat opiskella kuten muutkin. Integraatio nähtiin normalisaation toteuttamisen keinona (Opetusministeriö 2007, 17.) Integraatiolla tarkoitettiin tilannetta, jossa poikkeavat lapset tuli säilyttää mahdollisimman kauan ”normaalien” oppilaiden kanssa. Integraation lisääntyessä erityiskasvatuksen painopiste alkoi siirtyä pois erityisluokka- ja erityiskouluopetuksesta. (Tuunanen & Nevala, 1989, 99.) Sosiaalinen integraatio, jolloin erityisoppilas opiskelisi omassa lähikoulussaan, nousi tavoitteeksi. (Opetusministeriö 2007, 17.) Vuoden 1978 kehitysvammalaki, antoi kehitysvammaisten harjaantumisopetukseen puuttuneen säädöspohjan. Opetus järjestettiin kehitysvammalaitoksista vuoteen 1985 asti. (Tuunanen & Nevala, 1989, 104.) Kehitysvammaisten opetus kuului kuitenkin sosiaalitoimen puolelle (Opetusministeriö 2007, 18).

Neljänteen jaksoon ajoittui 1983 peruskoululaki, jonka mukaan oppivelvollisuudesta ei voinut saada enää vapautusta. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet sisälsivät eriyttämisen ja opetuksen yksilöllistämisen oppilaan oppimisedellytysten mukaiseksi. Erityisopetuksen opetussuunnitelmia voitiin myös käyttää yleisopetuksen yhteydessä. (Opetusministeriö 2007, 18.) Kehitysvammaisten harjaantumisopetus siirrettiin myös osaksi peruskoulun erityisopetusta (Tuunanen & Nevala, 1989, 104).

Viimeisimmän viidennen jakson katsotaan alkaneen 1990-luvulla. Suomi allekirjoitti Unescon Salamancan sopimuksen vuonna 1994, joka vaati erityisopetuksen kehittämistä. (Opetusministeriö 2007, 11, 18). Sopimus määräsi, että kaikki lapset riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalisesta, kielellisestä tai muusta statuksesta tulee ottaa vastaan tavallisissa kouluissa (Takala 2010a, 13). Vuonna 1995 toteutettiin erityisopetuksen valtakunnallinen arviointi, jonka seurauksena aloitettiin koulutuksen organisoinnin ja ohjauksen uudistaminen tukemalla alueellisten palvelujärjestelmien integrointia. (Opetusministeriö 2007, 18.)

Vuonna 1997 vaikeasti kehitysvammaisten lasten opetus siirrettiin sosiaalitoimen piiristä opetustoimen piiriin. Vuotta myöhemmin myös koulukotiopetus siirrettiin opetustoimen piiriin. Vuonna 1998 uusi perusopetuslaki (628/1998) astui voimaan ja koululainsäädäntö uudistettiin. Lain tarkoituksena oli turvata koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaiset koulutuspalvelut kaikille oppivelvollisille. (Opetusministeriö 2007, 18.)

Vuosien 2003-2008 aikana toteutettuun koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan sisältyi erityisopetuksen ja tukiopetuksen toteutumisen arviointi ja oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä opetusjärjestelmien kehittäminen. Valtio tuki integraatiota edistäviä kehittämishankkeita, ja erityisopetusten suunnitelmien laatimiseen ja kehittämiseen tarjottiin koulutusta. Koulutuksen ja erityisopetuksen kehittämistä tarkasteltiin inklusion näkökulmasta. Opetusministeriön asettaman ohjausryhmän tehtäväksi tuli laatia ehdotus esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkántähtäimen kehittämisstrategia, Erityiskasvatuksen strategia. (Opetusministeriö 2007, 3, 18.)

Vuonna 2010 perusopetuslain muutos (642/2010) koski oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Syksyllä 2011 voimaan astui kolmiportainen tukimalli, jonka tavoitteena oli mahdollistaa varhainen tuki, lisätä tuen suunnitelmallisuutta, tehostaa tukitoimia ja moniammatillista yhteistyötä. Kolmiportainen tukimalli korvasi aiemmin käytetyn erityisopetuksen toimintamallin. Tukimallin myötä luovuttiin myös erityisoppilaista aiemmin maksetusta, korotetusta valtionosuudesta. (OAJ 2017, 3–5.)

2.1 Suomi osana kansainvälistä yhteistyötä

Erityisopetuksen strategiaan on listattu kansainvälisiä sopimuksia, julistuksia ja ohjelmia, joihin Suomi on myös sitoutunut (ks. kuvio 1). Kansainvälisillä sopimuksilla ja julistuksilla on pyritty ehkäisemään syrjäytymistä sekä tunnustaa kaikkien lasten ja nuorten oikeus koulutukseen. Näiden sopimusten, ohjelmien ja julistuksien pohjalta on kehitetty suomalaista koulutusjärjestelmää kohti inklusiivisuutta. (Opetusministeriö 2007, 10–12.)

<p style="text-align: center;">2006 YK:n Yleissopimus vammaisten oikeuksista 2000 Unescon Koulutus kaikille-toimintaohjelma 1996 Luxemburgin peruskirja 1994 Salamancan sopimus 1993 Yleisohjeet vammaisten yhdenvertaistamisesta 1989 YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista (Suomessa voimaan 1991) 1975 YK:n Vammaisten oikeuksien julistus 1948 YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus</p>

Kuvio 1. Suomen allekirjoittamat kansainväliset sopimukset, julistukset ja ohjelmat

Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus vuonna 1948 vaikutti suuresti kansainvälisten ihmisoikeusnormien kehittämiseen ja se sai lähes kaikkien valtioiden hyväksynnän. YK:n 1975 Vammaisten oikeuksien julistuksella pyrittiin vammaisilla yhtenäisiin oikeuksiin sekä samanarvoiseen kohteluun kuin terveillä ihmisillä. YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989 sisälsi oikeuksia, mitä kaikilla lapsilla (alle 18-vuotiaat) tulisi olla ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin mielipiteisiin, kansallisuuteen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen tai syntyperään katsomatta. (Opetusministeriö 2007, 11.)

Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet vuodelta 1993 eivät sitoneet valtioita oikeudellisesti, mutta ohjeita sovellettiin laajasti (Opetusministeriö 2007, 11). Unescon Salamancan sopimuksen 1994 pääperiaatteena pyrkimys oli inklusion mukaisesti kaikille yhteiseen kouluun (Unesco 1994). Sopimus edellytti erityisopetuksen järjestelyjen kehittämistä. Suomessa Salamancan sopimus

ilmenee perusopetuslaissa sekä esiopetuksen opetussuunnitelman 2000 perusteissa muun muassa integraation ja inklusion edistämisessä. (Opetusministeriö 2007, 11.)

Vuonna 1996 Luxemburgin peruskirjan (The Charter of Luxemburg) keskeisenä lähtökohtana oli turvata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuudet käydä koulua. Peruskirja perustui ajatukseen kaikille tarkoitettu koulusta (A School for All), jossa oppilaiden monenlaisiin tarpeisiin voidaan vastata inklusiivisella opetuksella joustavine koulutusrakenteineen. Unescon Koulutus kaikille-toimintaohjelma (Education for All, EFA) vuodelta 2000 perustui maailman eri maiden koulutuksen kehittämiseen. Koulutuksella oli kaksi päätavoitetta, yleinen perusopetusmahdollisuus kaikille sekä sukupuolten välinen tasa-arvo. (Opetusministeriö 2007, 11.)

Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) vuoden 2006 yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista tunnusti vammaisten ihmisten oikeudet koulutukseen, mikä toteutetaan tasa-arvoisin mahdollisuuksin ilman syrjintää. Vammaisia ei saanut enää sulkea koulutusjärjestelmän ulkopuolelle vaan sopimuksella pyrittiin inklusiiviseen koulutusjärjestelmään. Jäsenvaltioiden tuli varmistaa myös pätevien opettajien saaminen ja koulutus. (Opetusministeriö 2007, 11–12.)

2.2 Integraatio ja inklusio

Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007, 19) todetaan integraation ja inklusion käsitteiden määrittelyn ongelma, sillä käsitteet tarkoittavat eri asioita riippuen asiayhteyksistä ja aikakaudesta.

”Integraatiolla on tarkoitettu yleensä sitä, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus pyritään järjestämään yleisopetuksen luokassa ja välttämään siirtoa erityiskouluun tai erilliseen erityisluokkaan. Toisaalta integraatiosta puhutaan myös silloin, kun tavallisen koulun yhteydessä toimivalla erityisluokalla opiskelevat oppilaat työskentelevät mahdollisimman paljon yhdessä yleisopetuksen luokilla olevien oppilaiden kanssa (Opetusministeriö 2007, 19).”

80-luvulta lähtien Suomen koulupoliittisessa keskustelussa integraatio ja inklusio ovat esiintyneet niin valtakunnan kuin kuntien tasolla. Inklusiivinen koulu on ollut osa

yliopistojen, erityispedagogiikan ja opettajankoulutuslaitosten sisältöjä jo yli kolmekymmentä vuotta. (Oja 2012, 37.) 1980-luvun alussa integraatioajattelu alkoi kehittyä kohti inklusioajattelua muun muassa Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Italiassa (Opetusministeriö, 2007, 19). Takalan (2010a, 13) mukaan inklusio tarkoittaa osallisuutta, tasa-arvoa ja yhtäläistä oikeutta oppilaalle käydä omaa lähikouluun. Väyrysen (2001, 19) mukaan inklusio voidaan nähdä prosessina, jossa oppilaiden tarpeisiin vastataan yleisopetuksen puolella. Kun integraatio toteutuu täydellisesti, voidaan puhua jo inklusiosta ja nykykoulussa se on tavoiteltava tilanne (Takala 2010a, 16–17).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 15) mainitaan perusopetuksen tehtävänä ja yleisenä tavoitteena perusopetuksen kehittäminen inklusioperiaatteen mukaan ja perusopetuksen tulee pitää huolta opetuksen saavuttavuudesta ja esteettömyydestä. Eri kuntien inklusiopolitiikka vaihtelee kolmen inklusiotilanteen mukaan. Puhutaan kovasta, pehmeästä ja tyhmästä inklusiosta. Kova inklusio tarkoittaa tilannetta, jossa oppilaan kaikkiin tarpeisiin on vastattava yleisopetuksen puolella. Pehmeä inklusio tarkoittaa tilannetta, jossa tukea on monin tavoin tarjolla yleisopetuksessa, mutta hyväksytään mahdollisuus, että tukea voidaan jossain tilanteissa tarvita myös muualla. Tyhmä inklusio on tilanne, jossa erityistarpeet tiedostetaan, mutta niihin ei vastata. Inklusiopolitiikka voi olla yksi näistä, mutta usein edellä mainittujen vaihtoehtojen yhdistelmä. (Takala, 2010a, 16–17.)

Integraatio ja inklusio termien rinnalla käytetään myös lähikoulu-termiä. Kokon, ym. (2013) mukaan lähikoulu-sanaa käytetään opetusta ja erityisopetusta käsittelevissä keskusteluissa osoittamaan koulun pyrkimyksen toteuttaa inklusiota. Lähikoulu on tutumpi sana kuin termit integraatio ja inklusio. (Kokko, ym. 2013, 24.) Perusopetuslaki määrää, että oppilaiden opetus tulee järjestää niin, että matka kouluun on mahdollisimman turvallinen ja lyhyt huomioiden opetuksen järjestämispaikkojen sijainnin sekä liikenneyhteydet (Perusopetuslaki § 6). Tämä kiteyttää Kokon, ym. (2013, 24) mukaan lähikoulun määritelmän. Krogeruksen (2007, 141) mukaan oppilaan lähikoululla tarkoitetaan lapsen ja nuoren asuinalueella sijaitsevaa oppilaitosta.

Vaikka Suomi on sitoutunut erilaisiin inklusiota edistäviin, kansainvälisiin sopimuksiin, suomalainen erityisopetus on kehittynyt omaa polkuaan, jolloin inklusion

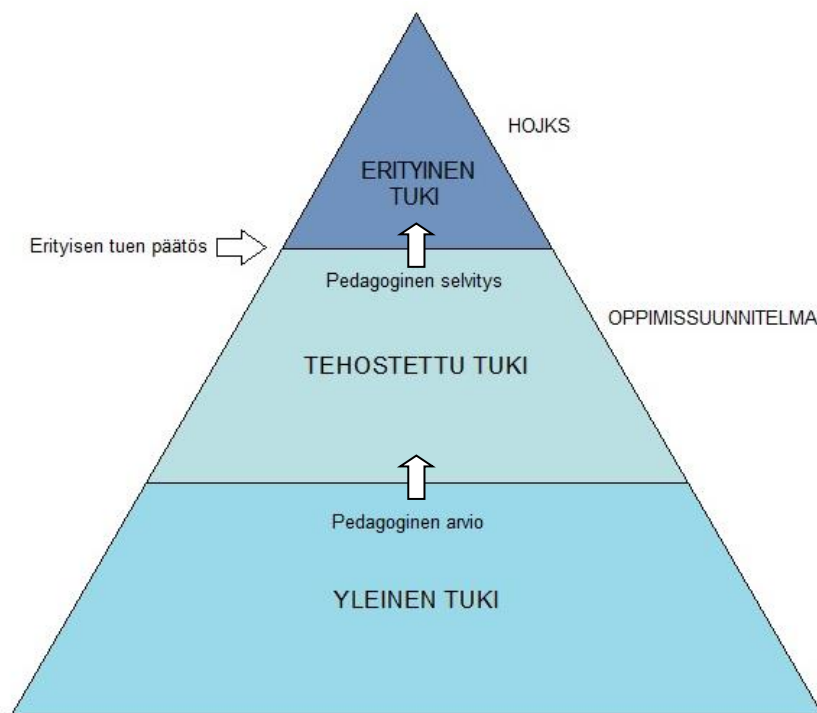
toteutuminen on sidoksissa erityisopetuksen historiaan ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin. Inklusio on kansainvälinen ilmiö, mutta sitä on lähdetty toteuttamaan eri tavalla eri maissa. Esimerkiksi Saksassa inklusiota on tavoiteltu sulkemalla erityiskouluja. Erityiskoulujen lakkauttamisen tavoitteena oli vähentää koulupudokkaita ja auttaa oppilaita integroitumaan yhteiskuntaan. (Takala, 2010a, 17.) Suomessa inklusiota tavoitellaan kolmiportaisen tukimallin kautta. Suomen toimintamallin sekä inklusio- ja integraatiokäsitteiden määritelmien vaihtelevuuden vuoksi tässä tutkimuksessa on keskitytty vain Suomen inklusioperiaatteeseen ja sitä ohjaaviin määritelmiin. Tavoitteena on saada tietoa tukimallin tämänhetkisestä tilanteesta Suomessa, eikä peilata tilannetta eri maiden inklusioperiaatteisiin ja toimintatapoihin.

3 Kolmiportainen tuki

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet, jotka perustuvat kolmiportaiseen tukeen. Tuen portaat on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, joilla oppilas voi saada tukea kerrallaan vain yhdellä portaalla (ks. kuvio 2). Yleisen tuen portaalle kuuluvat kaikki peruskoulun oppilaat. Kaikilla tuen portailla on käytettävissä perusopetuslain (628/1998) säädetyt tukimuodot esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Erityisopetus ja oppimäärän yksilöllistäminen yhdessä tai useammassa oppiaineessa sekä toiminta-alueittain järjestettävä opetus kuuluvat vain erityisen tuen portaalle. (POPS 2014, 61, 63.) Kolmiportainen tukimalli on kaksisuuntainen, jolloin oppilaan on mahdollista siirtyä tuen portaalta toiselle tuen tarpeen muuttuessa. Tämä tarkoittaa tuen lisäämistä tai purkamista. Tuen kaksisuuntaisuus on periaate, jolloin tehostettu ja erityinen tuki ovat niin vahvoja, että oppilas voi siirtyä takaisin tehostetun tai yleisen tuen piiriin. (Oja 2012, 47, 49.)

Oppimisen esteettömyys, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhainen tunnistaminen ovat osa tuen järjestämisen lähtökohtia, jolloin oppilaiden oppimisen edistymistä ja koulunkäynnin tilannetta arvioidaan jatkuvasti. Oppilaalla on oikeus tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä. Tuen mahdollisuuksista ja kolmiportaisuudesta annetaan tietoa oppilaalle ja huoltajille, jolloin oppilaan edistyminen ja tuen tarpeen arviointi ovat osa kodin ja koulun yhteistyötä. Tuen portailla siirtymiseen laaditaan pedagogisia asiakirjoja (ks. kuvio 2), joita ovat pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys, oppimissuunnitelma sekä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (jatkossa HOJKS). (POPS 2014, 61–63.)

”Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun (POPS 2014, 62).”



Kuvio 2. Kolmiportaisen tuen portaat sekä vaaditut pedagogiset asiakirjat ja päätökset

3.1 Yleinen tuki

”Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Tämä tarkoittaa yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen aloittaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. (POPS 2014, 63).”

Yleisen tuen aloittamista varten ei vaadita erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä (OAJ 2017, 6). Yleiseen tukeen kuuluu varhaisen puuttumisen malli, jossa oppilaan oppimisen pulmiin puututaan heti kun niitä havaitaan. Pulmaan pyritään puuttumaan mahdollisimman ajoissa, ettei pulma kasva liian suureksi. Mahdolliset tukitoimet pyritään toteuttamaan kokonaan yleisopetuksessa ja opetusta eriytetään. (Takala 2010b, 22.)

Oppilaalla on oikeus saada tukiopeutusta, jos oppilas on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai tarvitsee lyhytaikaista tukea. Vaikeuksien ilmetessä oppimisessa tai koulunkäynnissä, oppilaan on myös mahdollista saada osa-aikaista erityisopetusta. (Perusopetuslaki § a 16.) Yleisen tuen portaalla oppilaalla on käytössä kaikki perusopetuksen tukimuodot paitsi erityisen tuen portaan erityisopetus, oppiaineiden

oppimäärien yksilöllistäminen sekä toimita-alueittain järjestetty opetus. (POPS2014, 63).

3.2 Tehostettu tuki

”Tehostettua tukea annetaan silloin, kun yleinen tuki ei riitä, ja niin kauan kun oppilas sitä tarvitsee. Oppilaan tehostettu tuki suunnitellaan kokonaisuutena. Se on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Oppilas tarvitsee yleensä myös useampia tukimuotoja. Tehostettu tuki annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin. (POPS 2014, 64.)”

Tehostetun tuen piiriin kuuluva oppilas tarvitsee säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja koulunkäynnissään tai oppimisessaan. Oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, jonka sisällöt määrätään opetussuunnitelman perusteissa. Ennen tehostetun tuen aloittamista ja järjestämistä tehdään pedagoginen arvio moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa. (Perusopetuslaki § a 16.) Tehostetun tuen aikana kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu ja oppilashuollon osuus vahvistuu (POPS 2014, 64).

Pedagoginen arvio kuvaa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilannetta sekä arvioi tehostetun tuen tarvetta. Arviossa selvitetään käytössä olevat tukimuodot ja arvio niiden vaikutuksista. Arvioon kirjataan myös oppilaan vahvuudet, oppimisvalmiudet ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. Pedagoginen arvio laaditaan yhdessä oppilaan opettajan tai opettajien sekä huoltajien kanssa. Arvioinnissa hyödynnetään huoltajan luvalla myös muita mahdollisia suunnitelmia, esimerkiksi kuntoutussuunnitelmaa. Pedagogisen arvion kautta käsitellään myös yleisen tuen piiriin palaaminen. (POPS 2014, 64–65.)

Pedagogisen arvion perusteella laaditaan oppilaalle oppimissuunnitelma, johon kirjataan oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi. Oppimissuunnitelma perustuu oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, opetusjärjestelyistä sekä tuesta ja ohjauksesta. Tehostetun tuen portaalla oppilaalla on edelleen käytössä kaikki perusopetuksen tukimuodot, lukuun ottamatta erityisen tuen portaan erityisopetusta, oppiaineiden opetusmäärien

yksilöllistämistä tai toiminta-alueittain järjestettyä opetusta. Oppilaan oppimista seurataan ja arvioidaan säännöllisesti. Oppimissuunnitelmaa päivitetään tilanteen mukaan, jos tuen tarve on muuttunut tai annettu tuki ei hyödytä oppilasta. Oppimissuunnitelmaa on mahdollista käyttää jo yleisen tuen portaalla oppimisen tukena. Oppimissuunnitelmassa sovelletaan tehostettua tukea varten laadittavaa oppimissuunnitelmaa. Oppimissuunnitelmaa voidaan hyödyntää myös pidemmälle edistyneen oppilaan opiskelun syventämisessä ja laajentamisessa. (POPS 2014, 64–66.)

3.3 Erityinen tuki

” Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten. Erityisen tuen tehtävänä on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. (POPS 2014, 66.)”

Erityisen tuen aloittamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, joka voidaan tehdä ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai niiden aikana. Erityisen tuen päätös tehdään yleensä, jos todennetaan, ettei oppilaan kohdalla tehostettu tuki ole riittänyt. (POPS 2014, 68.) Ennen päätöstä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa sekä hankittava pedagoginen selvitys, joka on tehty oppilashuollon moniammatillisena yhteistyönä. Psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella vamman, sairauden, kehityksen viivästyksen tai tunne-elämän häiriön sekä muiden erityisten syiden perusteella, erityisen tuen päätös voidaan antaa ilman pedagogista selvitystä ja tehostetun tuen antamista. Päätös tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä. Päätöksessä määrätään oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut ja muut opetusta koskevat poikkeavat järjestelyt. (Perusopetuslaki § a 17.)

Pedagoginen selvitys sisältää tiedot oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja kokonaistilanteesta sekä arvion erityisen tuen tarpeesta (Perusopetuslaki § a 17). Selvitys tehdään moniammatillisena yhteistyönä oppilashuollon ammattilaisten kanssa. Lisäksi oppilaan opetuksesta vastaavat opettajat antavat kirjallisen selvityksen oppilaan oppimisen etenemisestä. (POPS 2014, 67.) Näiden lisäksi pedagogista selvitystä on

mahdollista täydentää psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnoilla. (Perusopetuslaki § a 17.) Selvityksen laatimisessa hyödynnetään tehostetun tuen pedagogista arviota ja oppimissuunnitelmaa tai mahdollisesti aiemmin laadittua pedagogista selvitystä ja HOJKSia. Huoltajan luvalla selvityksessä voidaan hyödyntää myös muita oppilaan saamia suunnitelmia, esimerkiksi kuntoutussuunnitelmaa. (POPS 2014, 68.)

Pedagogisessa selvityksessä kuvataan muun muassa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin eteneminen ja kokonaistilanne, arvio tukimuodoista ja niiden vaikutuksista, oppilaan vahvuudet ja erityistarpeet sekä opetuksen pedagogiset ratkaisut. Selvitykseen sisältyy arvio erityisen tuen tarpeesta sekä mahdollisesti oppiaineen tai oppiaineiden yksilöllistetyn oppimäärän perusteluista. Oppilaan tuen tarpeen muuttuessa tehdään uusi pedagoginen selvitys, jos todennetaan, ettei oppilas tarvitse enää erityistä tukea ja oppilas siirtyy tehostetun tuen piiriin. (POPS 2014, 67–68.) Oppilaan siirtyessä tehostetun tuen piiriin, hänelle laaditaan oppimissuunnitelma tehostetun tuen antamiseksi (POPS 2014, 70).

Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta annettavasta tuesta. Erityisen tuen oppilaalle tulee tehdä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonka sisällöistä määrää opetussuunnitelman perusteet. (Perusopetuslaki § a 17.) HOJKS perustuu pedagogisen selvityksen tietoihin. Suunnitelmaan kirjataan oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestäminen, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi. (POPS 2014, 69–70.) Suunnitelma tarkastetaan vähintään kerran lukuvuodessa ja siinä käy ilmi oppilaan opetus ja tuen antaminen. Opetus järjestetään muun opetuksen yhteydessä tai erityisluokalla. (Perusopetuslaki § a 17.)

Erityisen tuen portaalla erityisopetuksen lisäksi oppilaalla on käytettävissä kaikki perusopetuslain tukimuodot ja tuki järjestetään yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä (POPS 2014, 67). Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat lapset, jotka vammaisuuden tai sairauden vuoksi eivät pysty saavuttamaan perusopetukselle säädettyjä tavoitteita yleisessä ajassa. Heillä oppivelvollisuus alkaa vuotta aikaisemmin. Ennen esiopetuksen alkamista tehdyllä oppivelvollisuuden

pidentämisen päätöksellä, lapsen on oikeus saada esiopetusta vuotta aikaisemmin, eli lapsen täyttäessä viisi vuotta. (POPS, 2014, 72).

Erityisopetuksen pedagogisilla ratkaisuilla pyritään turvaamaan oppilaan oppiminen. Pedagogiset ratkaisut liittyvät muun muassa opetukseen, työtapoihin sekä opetusmateriaaleihin. Ratkaisut vaihtelevat oppilaan henkilökohtaisten tarpeiden ja oppimisen tavoitteiden mukaan. (POPS 2014, 67.) ”Ensisijaisena tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa kaikissa oppiaineissa (POPS 2014, 71).”

Erityisen tuen oppilas opiskelee joko oppiaineittain yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti tai toiminta-alueittain. (POPS 2014, 67.) Oppimäärän yksilöllistämiseen päädytään tilanteessa, jolloin oppilaan ei ole mahdollista tuesta huolimatta saavuttaa oppiaineen tai oppiaineiden keskeisiä sisältöjä hyväksytysti. Tällöin oppiaineen tai oppiaineiden tavoitetaso määritellään oppilaan oppimiselle asetettavan tavoitetason mukaiseksi. Perustelut oppimäärän yksilöllistämiseksi sisältyvät jo pedagogiseen selvitykseen. Tavoitteet ja sisällöt yksilöllistetyn oppiaineen kohdalla johdetaan luokka-asteen yleisistä tavoitteista, jotka kirjataan oppilaan HOJKS:iin. Oppimäärän yksilöllistämällä pyritään ehkäisemään oppilaan vapauttaminen oppimäärän suorittamisesta. (POPS 2014, 71.) Toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen päädytään vain, kun on todettu, ettei oppilas pysty oppimaan edes oppimäärän yksilöllistettyjä oppimääriä. Oppilaat ovat tällöin vaikeasti kehitysvammaisia, jolloin opetuksen tavoitteena on itsenäiseen elämään tarvittavien tietojen ja taitojen antaminen ja opetuksessa tuetaan oppilaan kokonaiskehitystä ja toimintakykyä. (POPS 2014, 73.)

3.4 Kolmiportaisen tuen vaikutus peruskoulujen opetukseen

Oja (2012) kertoo, että Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007) halusi edistää lähikouluperiaatetta, mutta osa suurista kaupungeista jäi odottamaan uuden perusopetuslain muutoksen (642/2010) hyväksymistä. Kuitenkin Oja lisää, että viimeistään lain hyväksymisen jälkeen kunnat ja kaupungit aloittivat kehittämään lähikouluperiaatetta. (Oja 2012, 39.) Suomen Virallinen tilasto (2018) (myöhemmin

SVT) osoittaa, että vuonna 2018 erityiskoulun erityisryhmässä opetuksensa saavien osuus oli vuodesta 2011 pienentynyt 4,7 prosenttiyksikköä.

Vuosina 2009-2015 opetusryhmien pienentämiseen myönnettiin valtakunnallisesti erityisavustusta lähes 300 miljoonaa euroa. Avustuksella tuen tarpeeseen perustuvien opetusryhmien kokoa saatiin vähennettyä. Ryhmäkoon huomioimista osana oppilaiden tuen tarvetta tuettiin erityisavustuksena myös vuosina 2016 ja 2017 esi- ja perusopetuksen tasa-arvon edistämiseksi. (OAJ 2017, 9.) Kunnissa inklusiivisen pedagogiikan kehittämiseen vastattiin muun muassa oppilasvirtojen suunnittelulla ja ohjaamisella. Yleisopetuksen luokka pyrittiin järjestämään tuen tarpeen oppilaalle kotiluokaksi. Oppilas siirrettiin pienryhmään tai -luokkaan vain oppiaineissa, joissa hänellä oli eniten tuen tarvetta. Erityisopettajan tuki ja konsultaatio, osa-aikaisten erityisopettajien sekä erityisluokanopettajien työnkuvien muuttaminen osa-aikaisen erityisopettajan työnkuvan suuntaan johtivat myös erityis- ja pienluokista luopumiseen. Inklusiivista oppimisympäristöä kehitettiin pari- ja yhteisopettajuudella sekä samanaikaisopettajuudella. (Oja 2012, 39–41.)

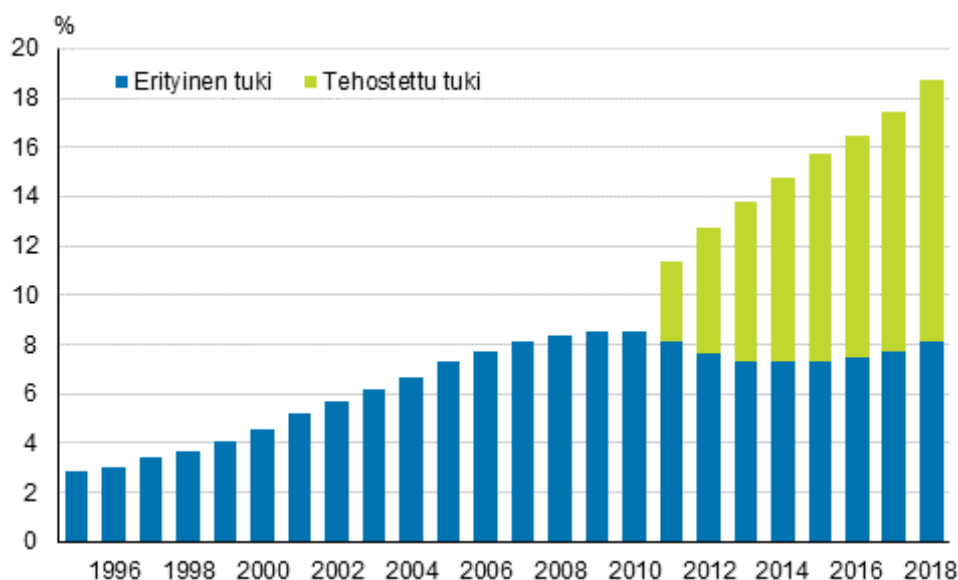
Ojan (2012) mukaan tuen järjestämisen prosessit ja niihin liittyvien käytänteiden luonti veivät paljon energiaa. Tiedonkeruu, raportointi, lomakkeet, asian käsittely, päätöksenteko, arviointi, koulun ja kodin yhteistyö sekä moniammatillisen yhteistyön järjestäminen vaativat uuden oppimista. Kunnissa oli paljon eroja yleisen tuen järjestämisessä. Oja toteaa, että pedagogisten arvioiden laatiminen kuormittaa varsinkin erityisopettajia, vaikka arviot pääsääntöisesti laadittiin yhteistyössä oppilaan opettajan, oppilaan, huoltajan ja erityisopettajan kanssa. (Oja 2012, 50–51.) VETURI-hankeen (2013) tuloksissa kohdejoukon (erityis)opettajat totesivat paperityön lisääntyneen lakiuudistuksen myötä (Kokko ym. 2014). Muutosta tässä asiassa ei vuosien kuluessa ole tapahtunut. OAJ:n (2017) selvityksen mukaan asiakirjojen täyttämiseen käytettävä aika on kasvanut huomattavasti varsinkin erityisopettajilla. Selvityksen mukaan tuki suunnitellaan ja kirjataan pedagogisiin asiakirjoihin, mutta käytännön tasolla tukea ei voida toteuttaa opettajan ajanpuutteen vuoksi. OAJ puoltaa ajatusta, että opettajille tulisi maksaa korvaus laadittujen asiakirjojen mukaan ja asiakirjojen laatimiseen kulunut työaika tulisi huomioida paremmin. (OAJ 2017, 18.)

Kunnissa tukiovetusta uudistettiin lisäämällä resursseja ja suunnitelmallisuutta. Lisäksi lisättiin opetusryhmien jakotunteja, avustajaresursseja, opettajien hyppytunteja ja opettajatiimejä. Resurssien käyttöä tehostettiin yhdistämällä rinnakkaisluokkien opettajien oppilaat ja voimavarat. Opetuksen eriyttämisestä järjestettiin paljon koulutusta ja eriyttämistä varten kouluissa tehtiin paljon rakenteellisia ja pedagogisia muutoksia. Tavoitteena oli tuoda tuki oppilaan luo, eikä siirtää oppilasta pois luonnollisesta oppimisympäristöstä. (Oja 2012, 53–54.) OAJ:n (2017, 10) selvityksen tulokset kertoivat, että kolmiportainen tuki toimii sitä heikommin, mitä pienemmät resurssit koululla on. Koulut, joilla oli paremmat resurssit, kolmiportainen tuki toimi paremmin. Tukiovetuksen toteutuminen koettiin suhteellisen hyväksi (OAJ 2017, 24).

Ojan (2012) mukaan kolmiportaisen tuen ansiosta kodin ja koulun välinen yhteistyön lisäksi myös yhteistyö toisten opettajien, avustajien, kouluterveydenhuollon, kuraattorien, psykologien ja muiden yhteistyökumppanien kanssa on monimuotoistunut ja lisääntynyt. Pedagogisen arvion ja selvityksen laatiminen edellyttää moniammatillista yhteistyötä oppilashuoltotyössä eli käytännössä oppilashuoltoryhmän käsittelyä. Kuitenkin Oja lisää, että oppilastyöryhmien toiminnassa on eroja ja ryhmät voivat olla pahasti kuormittuneita. (Oja 2012, 59–60.) Vuoden 2017 OAJ:n selvityksessä kuitenkin todettiin, että oppilashuollon palvelut, esimerkiksi koulukuraattorit ja -psykologit, olivat harvoin saatavilla joidenkin oppilaiden kohdalla. Selvityksen mukaan tuen käytännönjärjestelyissä on ongelmia ja täydennyskoulutukselle on lisätarvetta. Lisäksi erityisen tuen oppilaille kaivattiin lisää pienryhmäopetusta. (OAJ 2017, 24.)

Kokko ym. (2013) toteavat ettei lakiuudistus (642/2010) ohjannut tai määrännyt erityiskouluja tai erityisluokkia lakkautettavaksi. Perusopetuslain muutoksen jälkeen erityiskouluja ja -luokkia on kuitenkin lakkautettu huomattavasti (OAJ 2017). Krogeruksen (2007, 142) mukaan erityisoppilaan sijoittaminen hänen lähikouluunsa ei saa olla koulutoimen säästökeino. Kuitenkin kolmiportainen tukimalli on pahimmissa tapauksissa toiminut säästökeinona, jolloin erityisryhmiä on vähennetty järjestämättä korvaavaa tukea (OAJ 2017). Tilastokeskuksen PxWeb- tietokannalla tehtyjen hakutulosten mukaan Suomessa vuonna 2011 perusasteen erityiskouluja oli 107. Vuonna 2019 perusasteen erityiskoulujen määrä oli laskenut 55 kouluun, eli 51,4 prosenttia. (Tilastokeskuksen PxWeb- tietokannat 2020.)

Vuonna 2018 lähes joka viides peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea eli 18,8 prosenttia oppilaista (SVT 2018). Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus on koottu SVT:n alkuperäiseen kuvioon: Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995–2018, % 1) (SVT 2018) (ks. kuvio 3).



Kuvio 3. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus. (SVT 2018, kuvio 1.)

Ennen 2011 erityisopetukseen otetut ja siirretyt oppilaat on rinnastettu erityistä tukea saaneisiin oppilaisiin (SVT 2018). Tilastot osoittavat kolmiportaisen tuen voimaantumisen 2011 jälkeen erityisen tuen oppilaiden määrä laski, kun tehostetun tuen oppilaiden määrä lähti tasaiseen nousuun. OAJ:n (2017) mukaan tehostetun tuen oppilaiden lisääntyminen selittyy osittain sillä, että koulut ovat vähitellen omaksuneet tehostetun tuen osaksi omaa toimintaansa. OAJ kuitenkin uskoo, että tehostettua tukea saavien määrä vakiintunee seuraavien vuosien aikana (OAJ 2017, 8). Tutkimuksen tekohetkellä kahden viimeisen vuoden tilastoja ei ollut vielä julkistettu. Uudet tilastot erityisopetuksesta julkaistaan kesäkuussa 2020 (Tilastokeskus 2019).

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimustehtävä

”Tutkimus on tavoitteellista ja tarkoin suunniteltua toimintaa, jonka tarkoituksena on tiedon lisääminen (Nummenmaa, Holopainen & Pulkkinen, 2018, 13).” Tämän tutkimuksen lähtökohtana on selvittää kolmiportaisen tukimallin tilaa peruskoulun alaluokilla. Tämän vuoksi tutkimuksessa on käytetty kuvailevaa ja kartoittavaa tutkimusotetta. Kuvaileva tutkimus vastaa kysymykseen, kuinka asiat ovat (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 80). Kartoittava tutkimuksen tarkoituksena on katsoa, mitä tapahtuu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 138). Kuvailevan ja kartoittavan tutkimusta ohjaavat kysymykset ”kuinka asiat ovat” ja ”mitä tapahtuu” antavat pohjan tutkimuskysymyksille ja niihin etsittäville ratkaisuille.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja kartoittaa kolmiportaisen tuen toteutumista käytännön tasolla Suomen alakouluissa. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää, miten kouluissa on valmistauduttu opettamaan oppilaita tuen eri portailta. Pedagogisten asiakirjojen osalta tutkimus pyrkii selvittämään, kenen vastuulla on pääsääntöisesti pedagogisten asiakirjojen kirjaaminen ja ketä asiakirjojen laatimiseen osallistuu.

Tutkimuksessa on käytetty fenomenologista tutkimussuuntausta. Fenomenologinen tutkimussuuntaus perustuu ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Tarkasteltava ilmiö pyritään pelkistämään teoreettisesta käsitesisällöstä ja tavoitteena on ilmiön puhdas kuvaus. (Kansanen, P. 2004, 13.) Tutkimuksen ilmiönä on kolmiportainen tukimalli ja tavoitteena on sen toteutumisen selvittäminen. Fenomenologisessa tutkimuksessa ilmiö pyritään kuvaamaan sellaisena kuin ihminen sen näkee (Martikainen & Haverinen, 2004, 133). Tässä tutkimuksessa tavoitteena ei ole saada arvioita tai mielipiteitä tukimallin toteutumisesta. Lähtökohtana on kuvata tilannetta opettajien näkökulmasta ja selvittää, miten tukimalli käytännössä toteutuu mielipiteistä riippumatta. Tutkimuksen tavoitteena ei ole todistaa mitään, vaan antaa tilanteesta puhdas kuvaus ja lisätä ymmärrystä tukimallin toteuttamisesta.

Tutkimuksen toteuttamista ohjaavat seuraavat kolme tutkimuskysymystä, joiden kautta pyritään luomaan kuva kolmiportaisten tukimallin toteutumisesta.

1. Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan käytännön tasolla Suomen alakouluissa?
2. Miten kouluissa on valmistauduttu opettamaan oppilaita tuen eri portailta?
3. Millaisia käytäntöjä pedagogisten asiakirjojen laatimisiin liittyy?

4.2 Tutkimusmenetelmä

”Tieteellisessä tutkimuksessa menetelmät ohjaavat havaintojen tekemistä ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä (Husu 2004, 23).” Tutkimuksessa on käytetty kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiöiden merkitysten ymmärtäminen ja kokonaisvaltainen kuvaaminen (Rinne, ym. 2015, 32). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimys löytää ja paljastaa tosiasioita, eikä vain todentaa jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi, ym. 2009, 161). Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten tukimallia peruskouluissa toteutetaan, eikä sitä, miten sitä tulisi toteuttaa. Kvantitatiivisen tutkimuksen mittaustulokset ovat numeroarvoja, joilla pyritään vastaamaan muun muassa kysymykseen ”kuinka paljon?” (Nummenmaa, ym. 2018, 16). Kvantitatiivisten menetelmien avulla tutkimuksessa selvitetään muun muassa lisäresurssien määrää ja pedagogisten asiakirjojen kirjaamisvastuun painottumista. Tutkimuksessa kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen ovat toisiaan täydentäviä suuntauksia (Hirsjärvi, ym. 2009, 136).

Tutkimus lukeutuu survey-tutkimuksen piiriin. Survey-tutkimuksessa kerätään tietoa standardoidussa muodossa joukolta ihmisiä. Aineisto kerätään tavallisesti käyttämällä kysymyslomaketta tai strukturoitua haastattelua. Tutkimusaineiston avulla pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään ilmiötä. Standardoivuudella tarkoitetaan sitä, että kaikilta vastaajilta kysytään kysymykset täysin samalla tavalla. (Hirsjärvi, ym. 2009, 134, 193.) Aineiston kokoamiseen valikoitui sähköinen kyselylomake, joka mahdollisti aineiston keräämisen mahdollisesti suurelta tutkimusjoukolta (Hirsjärvi, ym. 2009, 195). Tutkimusta varten laadittiin sähköinen kyselylomake (liite 1). Kyselylomakkeen kysymysten laadinnassa hyödynnettiin Niinikosken (2015) sekä

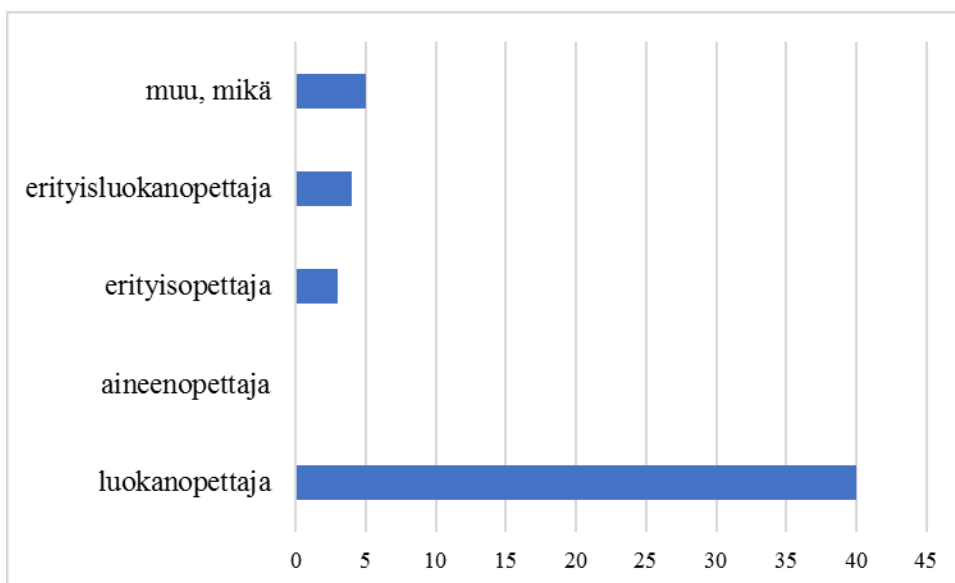
Laakson (2012) Pro gradu -tutkielmien kyselylomakkeita, joita täydennettiin tukemaan ja vastaamaan tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin.

Kuvailevassa tutkimuksessa pyritään esittämään tutkittava asiointila tietynä hetkenä (Nummenmaa ym. 2018, 16). Kuvaus perustuu havaittujen tosiasioiden jäsentämiseen teoreettisen viitekehyksen avulla. Kuvaileva tutkimus perustuu aineiston tulkintaan, jonka osuvuutta testataan suhteessa aineistoon. Kuvaus ei ole vain havaittujen tosiasioiden kirjaamista. (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 81.) Kolmiportaisen tuen toteuttamista määrää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS 2014), joten tutkimuksessa kuvaillaan tukimallin todellista tilannetta ja eri toteutusmuotoja perusasteen kouluissa. Tämän vuoksi tutkimuksella on myös deskriptiivinen luonne. Deskriptiivisen tutkimuksen tavoitteena on ensisijaisesti saada uutta tietoa ilman tarvetta normittaa tuloksia hyväksi tai huonoiksi, eikä antaa neuvoja (Rinne ym. 2015, 51).

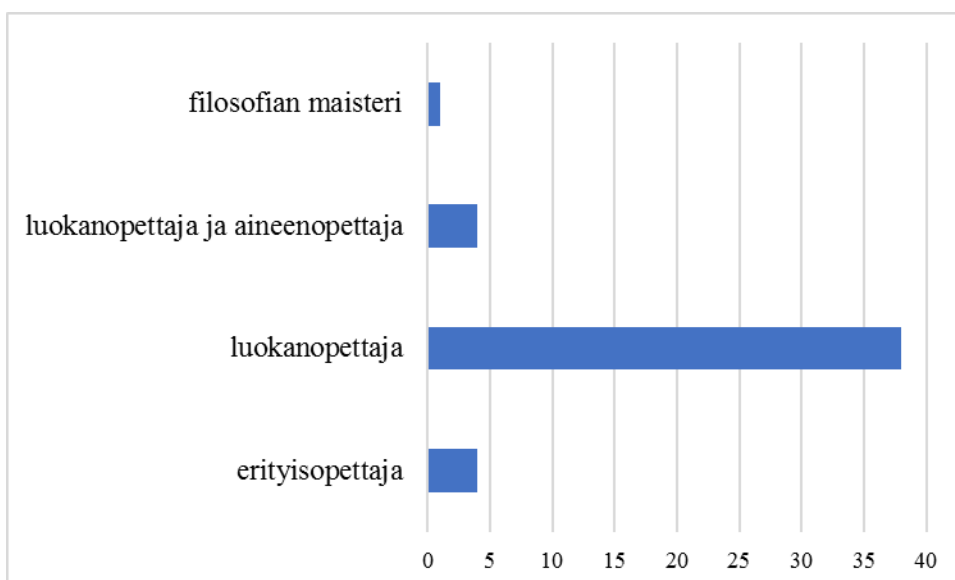
4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat perusasteen 1.-6. luokilla toimivat luokanopettajat, erityisopettajat, erityisluokanopettajat ja aineenopettajat. Linkki kyselylomakkeeseen julkaistiin kahdessa Facebookissa toimivassa, kasvatusalaan liittyvässä ryhmässä. Ensimmäinen ryhmä oli Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi (SOKF), johon kuului 14 926 jäsentä (20.1.2020). Kysely julkaistiin ryhmässä 20.1.2020. Jotta kysely tavoittaisi mahdollisimman paljon opettajia, kysely julkaistiin myös Alakoulun aarreaitta -ryhmässä 24.1.2020, johon kuului 37 195 jäsentä (24.1.2020). Kyselyt suljettiin 10.2.2020. Kyselylomakkeen saatekirjeessä (liite 2) painotettiin kyselyn olevan suunnattu opettajille, jotka opettavat oppilaita kolmiportaisen tukimallin tehostetun sekä erityisen tuen oppilaita. Kyselylomakkeeseen vastanneista saatiin harkinnanvarainen näyte (n=53). Harkinnanvarainen näyte muodostuu, kun tutkimuksessa on etukäteen päätetty, ketkä ovat tutkimuksen tarpeisiin soveltuvat vastaajat (Vehkalahti 2008, 46). Tässä tutkimuksessa vastaajat olivat opettajia, jotka opettivat oppilaita tuen eri portailta.

Vastaajien työkuvat olen koonnut kuvioon 4. Enemmistö vastaajista toimi luokanopettajana, joten tutkimusaineisto perustuu pääsääntöisesti luokanopettajien kuvaukseen tilanteesta. Vastausvaihtoehdon muu (n=5) vastaajista kolme ilmoittivat työkuvakseen luokan- ja aineenopettaja, yksi luokanopettaja-erityisopettaja sekä yksi koulunjohtaja. Vastaajien koulutus painottui myös luokanopettajan koulutukseen (ks. kuvio 5). Koulutukseltaan 71,7 prosenttia (n=38) vastaajista oli luokanopettajia. Vastaajien joukossa ei ollut yhtään pelkästään aineenopettajana toimivaa opettajaa.



Kuvio 4. Vastaajien työkuvat



Kuvio 5. Vastaajien koulutus

Kyselylomakkeen (liite 1) kysymystyypit taustatietojen lisäksi olivat monivalintakysymykset ja avoimet kysymykset. Taustatietojen selvittämisen tavoitteena oli vastaajien ryhmittely koulutuksen, tämänhetkisen työkuvan, työpaikkakunnan ja työkokemuksen mukaan. Taustatietoja kerättiin kysymyksillä 1-4. Opetettavien luokkien ja opetusryhmien rakennetta sekä oppilaiden jakautumista kolmiportaisen tuen eri portaille selvitettiin kysymyksillä 5-7. Kysymykset 8-10 perustuivat pedagogisten asiakirjojen laatimiseen. Kolmiportaisen tuen järjestämiseen liittyvien lisärahoitus- ja lisäkoulutustoteutuksia selvitettiin kysymyksillä 11-13.

Monivalintakysymyksillä 14-16 selvitettiin käytössä olevia tukitoimia kolmiportaisen tuen eri portailla. Mahdollisia muita lisäresursseja (koulunkäynninohjaaja, erityisopettaja, tukiopeus, muu) sekä lisäresurssien viikoittaisia tuntimääriä ja muita käytännön järjestelyihin keskityttiin kysymyksissä 17-20. Kysymykset 21-22 liittyivät opetusryhmien toteutukseen ja suunnitteluun. Kyselylomakkeen viimeinen kysymys (23) jätettiin vapaan sanan kohdaksi, johon vastaaja sai mahdollisuuden kommentoida kolmiportaista tukimallia tai jättää terveisiä tutkijalle.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto koostui suomalaisten perusasteen 1.-6. luokkien opettajien verkkokyselynä kerätyistä kyselylomakevastauksista (n=53). Tässä tutkimuksessa opettajien vastausten analysoinnissa yhdistettiin kvalitatiivista sekä kvantitatiivista tutkimusotetta. Vehkalahti (2008) toteaa, että tutkimuksessa voi hyödyntää molempia lähestymistapoja. Vehkalahti lisää, että sanallisten vastausten analysointi laadullisilla menetelmillä on antoisampaa, mutta tuloksia voi tiivistää ja esittää määrällisillä menetelmillä. (Vehkalahti 2008, 13.) Tutkimuksessa on pyritty kuvailemaan kolmiportaisen tuen toteutumisen tämänhetkistä tilaa, joten tutkimuksessa on perusteltua yhdistää kvalitatiivista ja kvantitatiivista lähestymistapaa. Aineiston käsittely ja analysointi aloitettiin sähköisen kyselylomakkeen sulkeuduttua (10.2.2020). Kyselylomakkeen vastausaika oli 4 viikkoa.

Aineiston analyysi alkoi vastausten läpikäymisellä ja aineiston järjestämisellä sekä vastausten luokittelulla. Tulosten analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi.

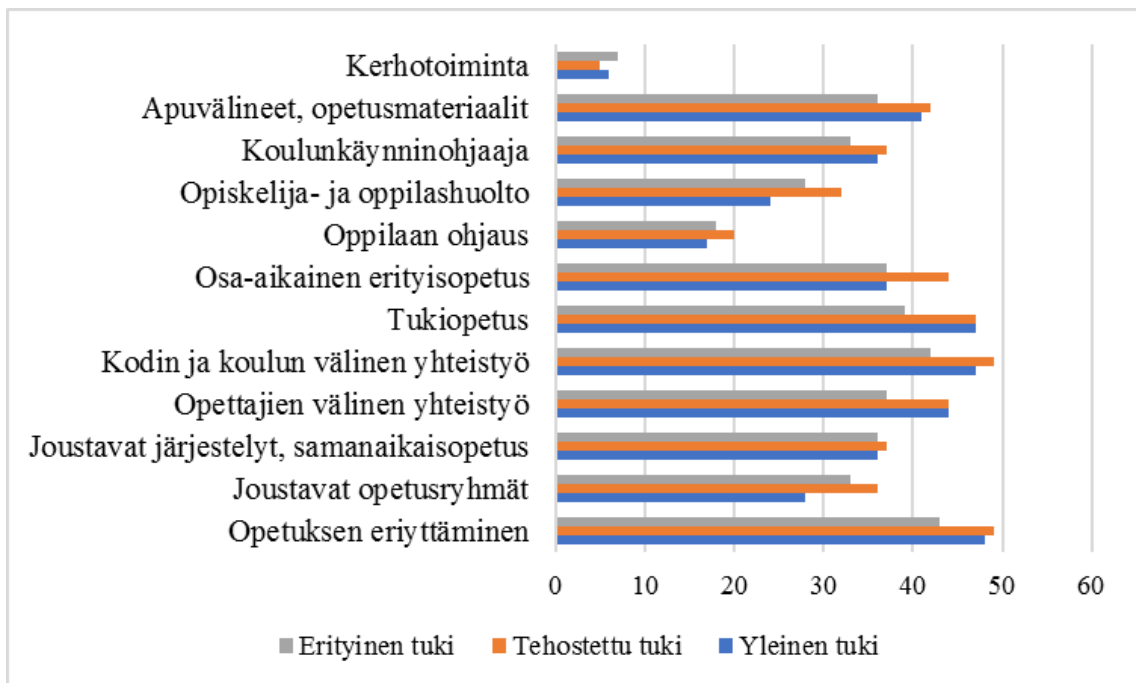
Sisällönanalyysia käytetään yleensä laadullisen tutkimuksen tekniikkana ja sen kohdealueena on verbaalisten sisältöjen tutkiminen. Kun aineistoa kuvataan määrällisesti, pyritään luokittelemaan aineisto tarkoin. Sisällönanalyysi voi olla myös kvantifioivaa eli tilastollista sisällön erittelyä, jolloin pyritään aineiston tiivistämisen ja selkeyttämiseen kadottamatta alkuperäisaineiston informaatiota. (Jylhä 2004, 223–225.) Tämän vuoksi sisällönanalyysin käyttö tutkimuksessa tuki tutkimustulosten analyysia ja tulosten esittämistä. Sisällönanalyysin tavoitteena on kuvata dokumentin sisältöjä tai tehdä dokumentin sisällön perusteella päätelmiä. (Jylhä 2004, 225).

Jylhä (2004, 225) erittelee sisällönanalyysistä sisällön erittelyn, jolla tarkoitetaan luokitusrunon laatimista eli aineiston sisältöluokkiin jakavaa kvantifioivaa toimintaa. Luokitusrunon laatimista on hyödynnetty varsinkin avointen kysymysten analysoinnissa. Luokitusrunon avulla tulokset saatiin muotoon, jossa niiden määrällistä esiintymistä oli mahdollista verrata ja raportoida tuloksia.

5 Tulokset

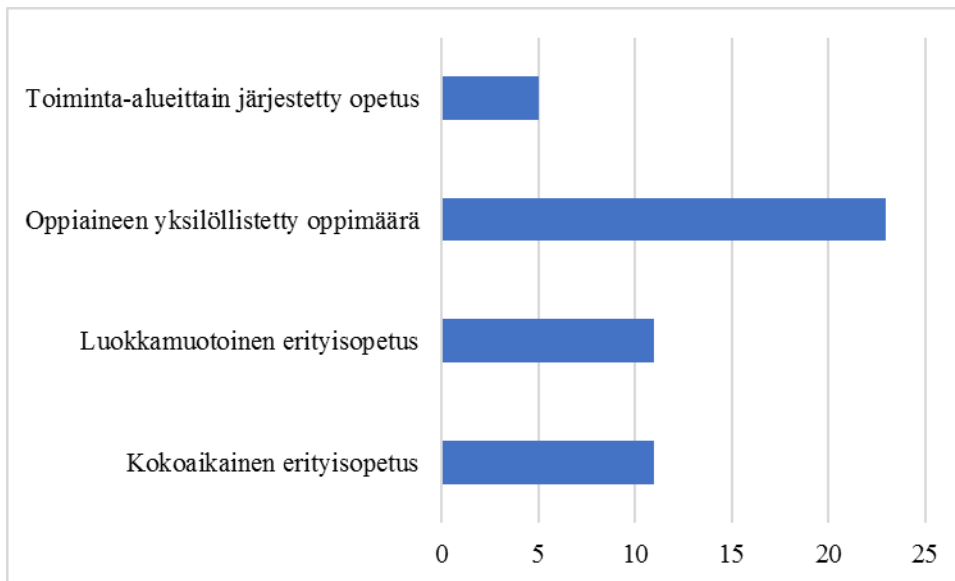
5.1 Kolmiportaisen tuen toteutuminen käytännön tasolla Suomen alakouluissa

Opettajien vastauksista käy ilmi, että opettajat käyttävät monipuolisesti erilaisia tukimenetelmiä tuen eri portailla (ks. kuvio 6). Opetuksen eriyttäminen, tukiopetus sekä yhteistyö kodin ja muiden opettajien kanssa ovat eniten käytössä olevia tukimuotoja jokaisella tuen portaalla. Lisäksi yleisen tuen portaalla 22 prosenttia (n=11) kertoi oppimissuunnitelman olevan jo käytössä.



Kuvio 6. Yhteiset tukimenetelmät tuen eri portailla

Erityisen tuen portaalla erityisopetus tulee mahdolliseksi. Lisäksi oppiaineen yksilöllistetty oppimäärä yhdessä tai useammassa oppiaineessa sekä toimita-alueittain järjestetty opetus tulevat mahdollisiksi (ks. kuvio 7). Näistä oppiaineen yksilöllistetty oppimäärä oli yleisempää (n=23).



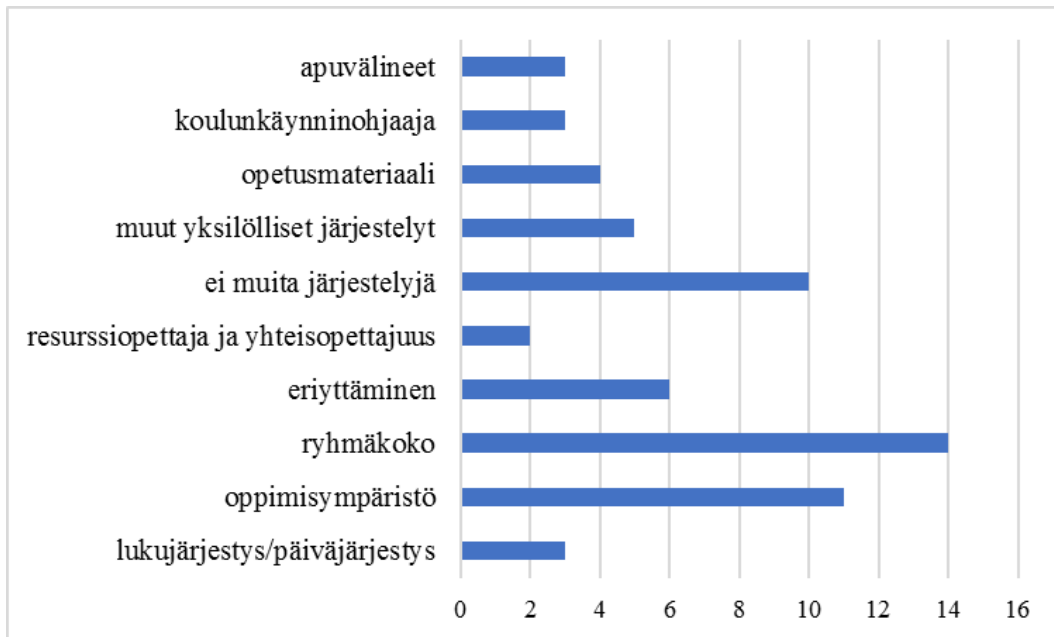
Kuvio 7. Erityisen tuen mahdollistamat tukimenetelmät

Tulokset osoittavat, että opettajilla on käytössään monipuolisesti erilaisia tukimenetelmiä kaikilla tuen portailla. Monipuolisten tukimenetelmien käyttö osoittaa, että kolmiportainen tukimalli toteutuu tukimenetelmien osalta.

Käytössä olevien tukimuotojen lisäksi vastaajilta selvitettiin, mitä muita erilaisia käytännönjärjestelyjä opettajat ovat tehneet opetusryhmissään oppilaiden tukemiseksi. Luokitellut käytännönjärjestelyt on koottu kuvioon 8.

”Eriytetyt tehtävät ja läksyt, kevennetty koulupäivä, yksilöllinen ruokailutilanne, opetuksen tukemiseen on otettu mukaan moniammatillinen tiimi kuten kuraattori ja psykologi.” (n38)

”Opetusta suunnitellaan jatkuvasti joustavasti tarpeiden mukaan.” (n41)



Kuvio 8. Opetuksen tueksi tehdyt käytännönjärjestelyt

Vastauksista ilmeni, että opettajat olivat pääsääntöisesti tehneet erilaisia käytännönjärjestelyjä oppilaiden tukemiseksi. Erilaiset käytännönjärjestelyt ovat osa oppilaiden oppimisen tukemista ja tukimallin toteuttamista, jolloin tuki tuodaan oppilaan luo. Enemmistö vastaajista pyrki tukemaan opetusta vaikuttamalla ryhmäkokoon (n=14). Ryhmäkokoon vaikuttaviin järjestelyihin koottiin kaikki aineistossa pienryhmäopetukseen, jakotunteihin, tasoryhmiin sekä luokkakoon rajaamiseen liittyvät huomautukset.

”...suomen kielen tasoryhmät 2 h/vko koko koulun 3. luokkien kesken” (n42)

”Jos on ryhmätunteja, tehostettua tai erityistä tukea saavat oppilaat ovat pienemmässä ryhmässä.” (n36)

”Yhteisopettajuudella (erityis- ja luokanope työparina), tällä hetkellä kokeiluna osa-aikainen ”pienryhmä” jossa oppilaita jokaiselta tuen portaalta (1 yt, 4 tt, 1 et) luokan rauhoittamiseksi - eri tilassa 9 oppituntia viikossa.” (n51)

Toiseksi eniten vastauksia kerääntyi oppimisympäristöön liittyviin järjestelyihin (n=11). Oppimisympäristön järjestämiseen liittyvät vastaukset sisälsivät kuvauksia istumapaikoista, sermeistä sekä äänenhallintaan liittyvistä materiaaleista, esimerkiksi akustolevyt. Opettajat kuvailivat monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöön tehtyjä muutoksia, joissa muutokset olivat oppilaslähtöisiä.

”Luokka järjestetty ja sisustettu kuulovammaista oppilasta varten. Opettajat koulutettu FM-laitteen käyttöön. Jatkuva aikuisten välinen tiedonsiirto, jotta lasten turvallisuus on taattu.” (n25)

”Tarvittaessa oma, rauhallinen tila luokkahuoneiston sisällä.” (n52)

Ei muita järjestelyjä vastanneiden opettajien (n=10) vastauksista paistoi negatiivinen sävy ja tyytymättömyys tilanteeseen.

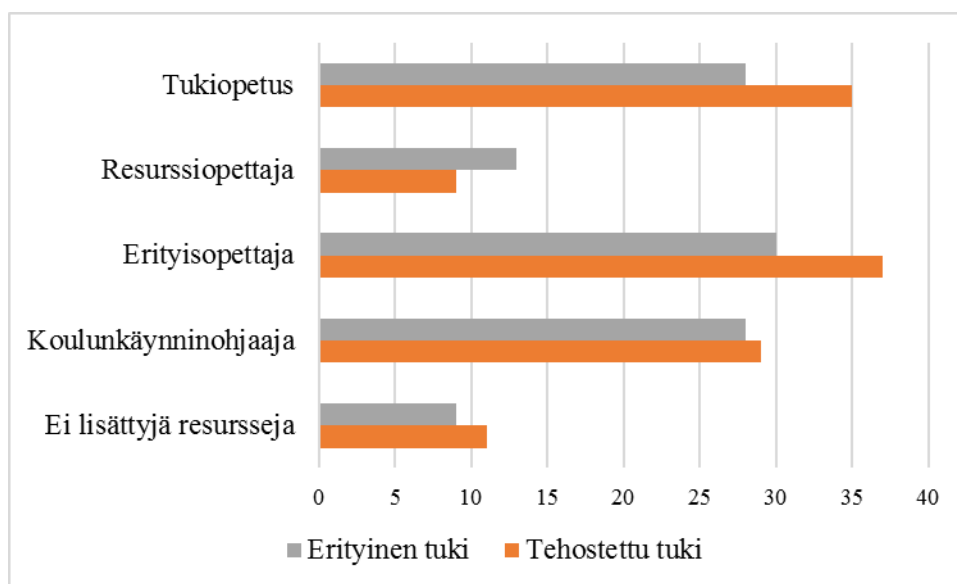
”Ei millään kuin opettajien selkänahka.” (n43)

”Ei ole varauduttu. Luokanopettajat tekevät Erityisopettajan työtä pienemmällä luokanopettajan palkallaan.” (n1)

”Yhteisopettajuuden suunnittelua on ollut, mutta toteutus ei ole onnistunut lukujärjestysten ja opettajien työtapatottumusten vuoksi.” (n 37)

Ei muita järjestelyjä vastanneiden opettajien vastauksissa yhdistävinä tekijöinä kyselyn muissa osioissa olivat asiakirjojen kirjaamisvastuu luokanopettajalla sekä kolmiportaisen tukimallin tai tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden opetukseen liittyvien koulutusten puuttuminen. Lisäksi tukiresurssit olivat osalla vähentyneet lukuvuoden aikana. Näiden opettajien kohdalla tukimallin toteuttaminen ei toteudu perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti.

Tukitoimien sekä muiden käytännönjärjestelyjen lisäksi tutkimuksessa oli tavoitteena selvittää, mitä muita lisäresursseja opettajilla on käytössä tehostetun ja erityisen tuen portailta (ks. kuvio 9). Vastajat koostuivat pääsääntöisesti luokanopettajista (n=40), joiden osuus tutkimukseen osallistujista oli 76,92 prosenttia. Tämä selittää lisäresurssien kohdalla vastausten painottumisen erityisopettajaresurssiin. Tukiopetus sekä koulunkäynninohjaaja osoittautuivat erityisopettajan jälkeen käytössä oleviksi lisäresursseiksi. *Ei lisättyjä resursseja* vastauksen valinneita (n=9) oli 20,45 prosenttia vastauksista.



Kuvio 9. Käytössä olevat lisäresurssit tehostetun ja erityisen tuen portailla

Vaikka lisäresursseja näytti olevan kattavasti käytössä, ne eivät toteutuneet toivotulla tavalla. Koulunkäynninohjaajan ja resurssiopettajan lisäresursseihin liittyi tutkimuksen muissa kysymyksissä tyytymättömyyttä, eikä resurssia ole pystytty hyödyntämään riittävästi.

”Ohjaajan resurssointi koululla muuhun esim. Sijaistamiseen tai iltapäiväkerhoon.” (n11)

”Resurssiopettajan tunnit eivät läheskään aina toteudu, sillä hänet hälytetään todella usein sijaiseksi erityisluokkaan.” (n1)

Vastaajista 41,51 prosenttia (n=22) kertoi tukiresurssien muuttuneen lukuvuoden aikana. Näistä vastauksista tukiresurssit olivat lisääntyneet (n=10), vähentyneet (n=8) tai tuen tarve oli muuttunut (n=4). Vähentämiseen johtaneita syitä olivat rahoituksen vähentyminen, koulunkäynninohjaajan sekä resurssiopettajan tuntien vähentäminen.

”Rahoitus pois, resurssiopettajaa ei enää palkattu. Muualla suurempi tarve erityisopelle tai avustajalle.” (n38)

”Ohjaajaresurssia vähennettiin kuudesta tunnista kahteen viikossa. Apua tarvittiin yhden eri luokalla olevan oppilaan kanssa päivittäin.” (n34)

Tukiresursseja oli lisätty erityisopettajan, koulunkäynninohjaajan sekä resurssiopettajan tunteja lisäämällä.

”Olen saanut luokkaani resurssiopettajan, kun olen kertonut tarvitsevani apua.”
(n18)

”Lisää erityisopettajan tukea, koska sille oli tarve oppilaiden oppimisen kannalta.” (n28)

Vaikka tukiresurssien muuttumisen näkökulmasta, tukiresurssien lisääntyminen oli vastaajien mukaan hieman yleisempää (n=10), muutokseen johtaneet syyt eivät ole aina puhtaasti oppimisen tukeminen. Tukiresurssien lisääntymisen tarve johtui myös uhkaavien tilanteiden takia.

”Tarve, kun sain oppilaalta potkun naamaan liikuntatunnilla. Tällöin ilmestyi koulunkäynninohjaaja liikuntatunneille.” (n24)

”Kriisiytyneet tilanteet, jotka ovat johtaneet koulussa olijoiden turvallisuuden. Saimme lisäresurssia aikuisiin.” (n25)

”Saimme yhden ohjaajan määrä-aikaisesti lisää, kun yksi erityisoppilas voi psyykkisesti niin huonosti. (Tappouhkaukset, hallusinaatit ja väkivalta oli päivittäistä).” (n41)

Lisäresurssien vähentyminen rahoituksen puutteen takia tai, että tuen tarve on muualla suurempi ei ole tukimallin mukaista toimintaa. Tuki tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kohdalla tulisi olla kirjattu pedagogisiin asiakirjoihin, jolloin tukimenetelmien muuttaminen vaatisi uuden arvion tai selvityksen tilanteesta.

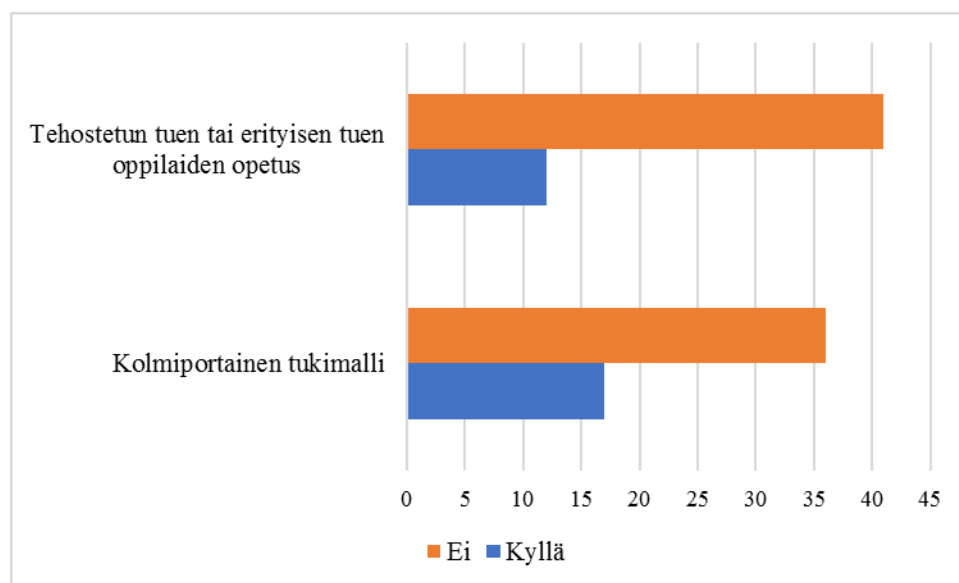
5.2 Miten kouluissa on valmistauduttu opettamaan oppilaita tuen eri portailta

Koulujen saamalla mahdollisilla lisärahoituksilla tai opettajien lisäkoulutuksilla liittyen kolmiportaiseen tukimalliin sekä tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden opetukseen, pyrittiin selvittämään, miten kouluissa on valmistauduttu opettamaan oppilaita tuen eri portailta. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millä perusteilla tehostetun tai erityisen tuen oppilaat on sijoitettu opetusryhmiin.

73,08 prosenttia (n=38) vastaajista kertoi, ettei koulu ole saanut lisärahoitusta kolmiportaisen tuen toteuttamiseen. Vastaajien mukaan koulut, jotka olivat saaneet

lisärahoitusta (n=14) olivat käyttäneet rahoitusta muun muassa erityisopettajan tai laaja-alaisen erityisopettajan sekä resurssiopettajan resurssien lisäämiseen.

Lisäkoulutukset kolmiportaisesta tukimallin toteuttamisesta sekä tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden opettamisesta jäivät myös vähäisiksi (ks. kuvio 10). Koulutusta kolmiportaisesta tukimallista oli saanut 38,08 prosenttia (n=17) ja lisäkoulutusta tehostetun tuen tai erityisen tuen piiriin oppilaiden opetukseen oli saanut 22,64 prosenttia (n=12). Tutkimustulosten perusteella alle puolet opettajista ovat jääneet ilman lisäkoulutusta.



Kuvio 10. Opettajien saama lisäkoulutus

Opettajista, jotka olivat saaneet lisäkoulutusta joko kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen tai tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden opettamiseen kertoivat hakeutuneensa lisäkoulutuksiin itse (n=5).

”Täydennyskoulutusta, johon olen itse hakeutunut oma-aloitteisesti.” (n5)

”Erityisopettaja ja psykologian perusopinnot itse valittuna ei työpaikan tarjoamana. Työpaikaltani en ole saanut mitään. Koulutukset suunnataan erityisopettajille.” (n19)

”erilliset erityisopettajaopinnot” (n25)

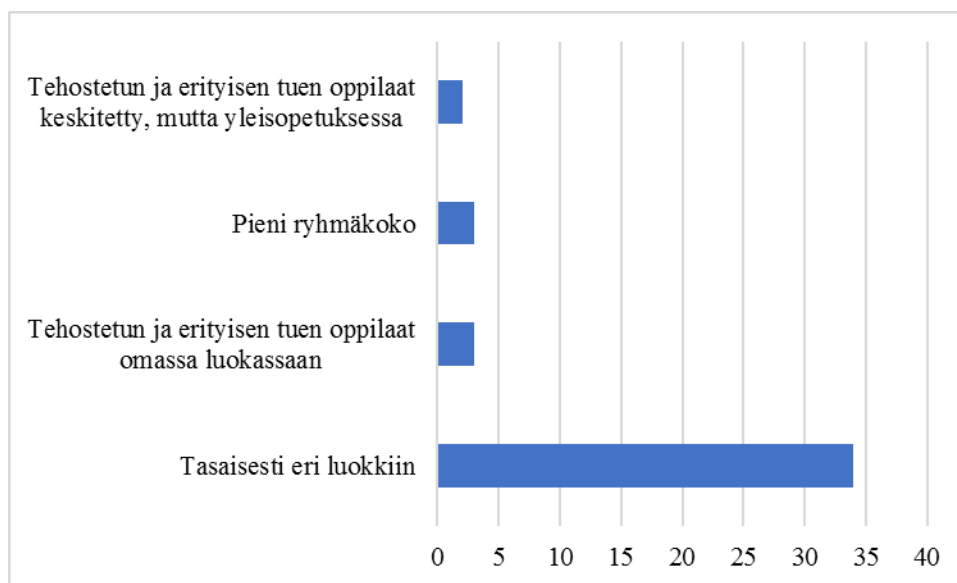
Opettajilta kysyttiin, millä perusteella tehostetun tai erityisen tuen oppilaat on sijoitettu oppimisryhmiinsä (ks. kuvio 11). Tulosten perusteella voidaan sanoa, että inklusioon

tähtäävä opetus on pääsääntöisesti toteutunut. Vastaajista 80,95 prosenttia (n=34) kertoi, että tehostetun tai erityisen tuen oppilaat on sijoitettu yleisopetuksen luokkiin tasaisesti. Pienryhmien määrä opetusryhmänä jäi myös pieneksi (ks. kuvio 12).

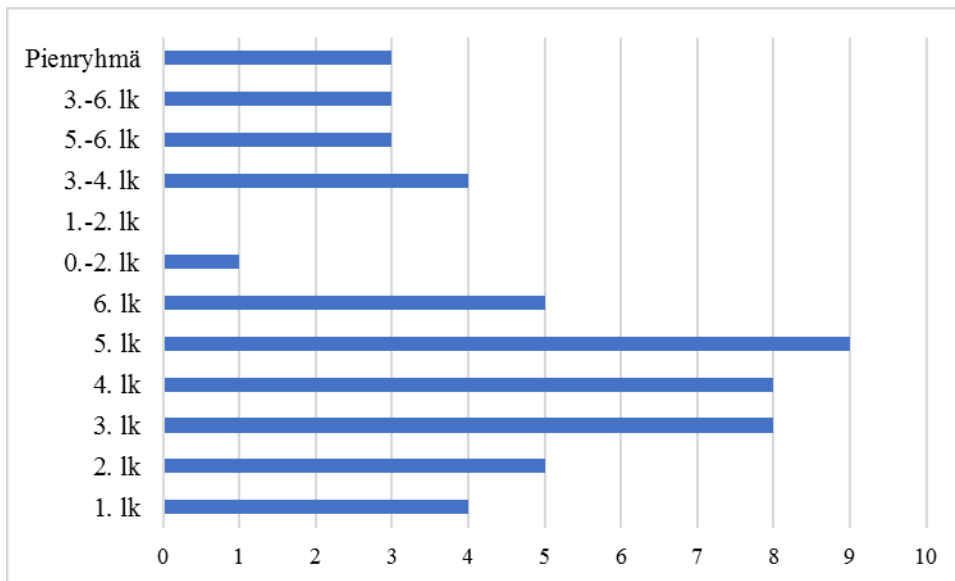
”Inklusioajattelun mukaan he opiskelevat pääsääntöisesti yleisopetuksen luokassa. Oppilastiimeittäin päätetään lukuvuoden aikana erityisopettajan tarpeesta äidinkiessä ja matematiikassa.” (n17)

”Rehtori pyrkii luokkia tehdessä huomioimaan mahdollisimman heterogeeniset luokat. Mutta jos myöhemmin huomataan, että luokkien välillä on eroja, niin resursseja pyritään kohdentamaan niille, kenellä on eniten apua tarvitsevia.” (n38)

”Pienempi luokkakoko, ohjaajaresurssi ja erityisopettajan antama tuki sekä opettaja, jolla on kokemusta erilaisten oppijoiden opettamisesta.” (n5)



Kuvio 11. Opetusryhmään sijoittamisen perusteet tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden kohdalla



Kuvio 12. Opetettavat opetusryhmät

Tässäkin kohtaa vastauksista nousi esiin epätyytyväisyyttä ja vaikutusmahdollisuuksien puutetta. Vastaajat kertoivat, ettei koulussa tai kunnassa ole mahdollisuutta pienryhmäopetukseen tai erityisryhmiin (n=5). Ryhmiä ei joko ollut tai niissä ei ole tilaa.

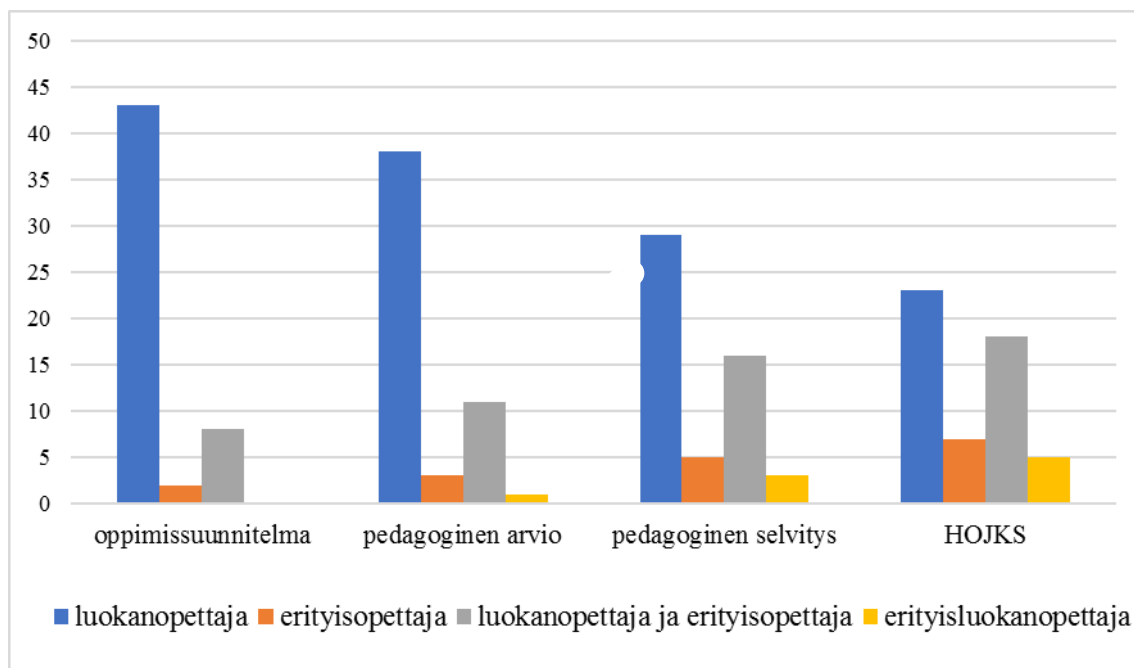
”Ei ole muita vaihtoehtoja, kaikki oppilaat ovat samassa luokassa. Olisikin pienluokka, mutta kun kaikista sakeimmatkin ja väkivaltaiset oppilaat on tungettu samaan luokkaan.” (n21)

”Koulussamme ei ole pienryhmiä, eikä kunnalla ole varsinaisesti alueellisia pienluokkia.” (n25)

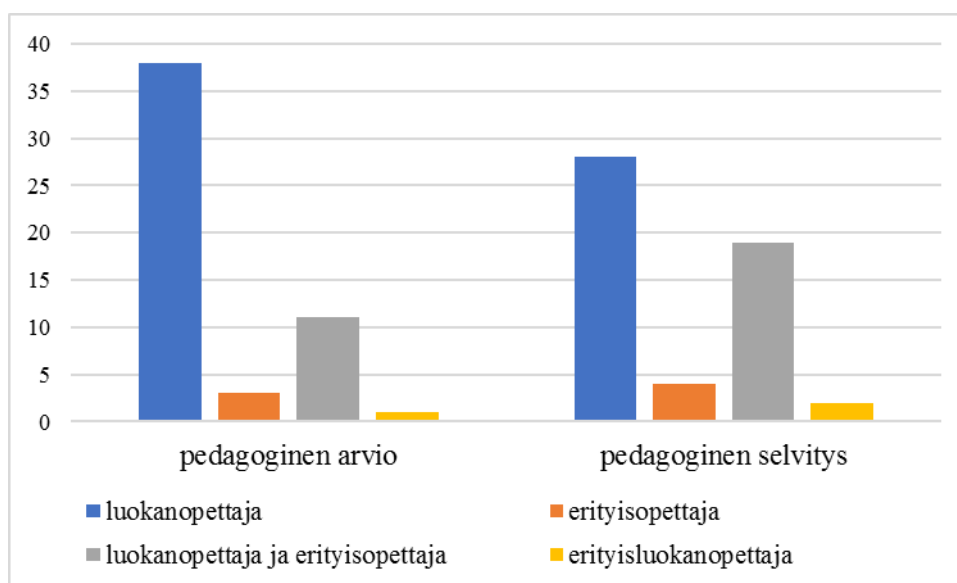
”Koulussamme on normaalia, että jopa puolet luokan oppilaista on tehostetun tai erityisen tuen piirissä. Oppilaat halutaan integroida yleisopetuksen luokkiin, mutta tuki ei seuraa perässä. Ei ole tarpeeksi resursseja pienryhmiin.” (n42)

5.3 Pedagogisten asiakirjojen laatimisen käytännöt

Tutkimuksessa selvitettiin, kenen vastuulle kuuluu pedagogisten asiakirjojen kirjaaminen (ks. kuvio 13 ja 14). Pääsääntöisesti kirjaaminen kuului luokanopettajan vastuulle, mikä osittain selittyi vastaajien luokanopettajapainottuvuuden vuoksi.

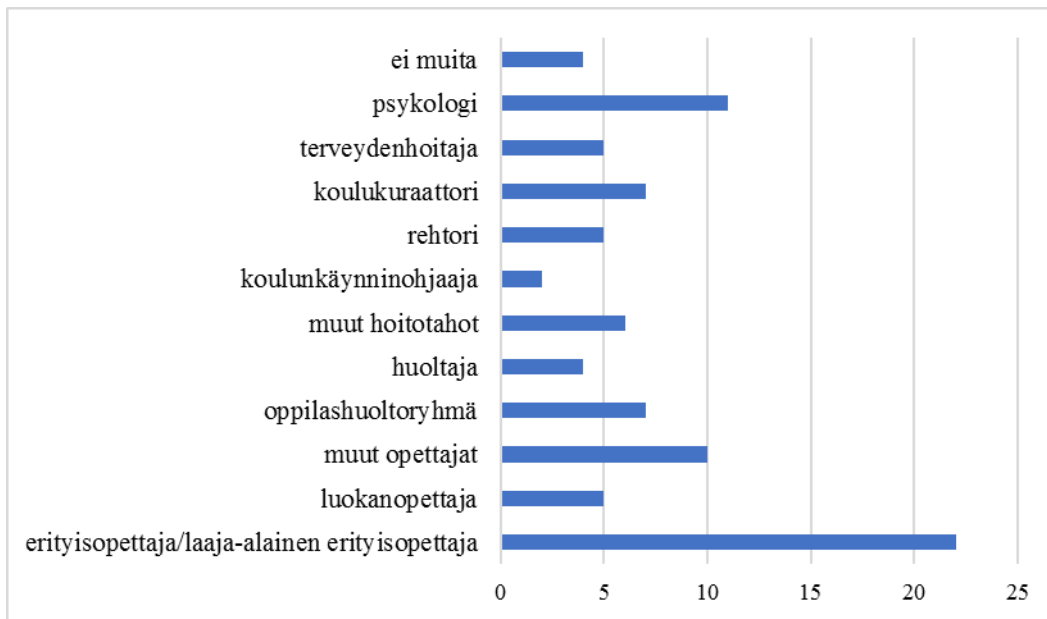


Kuvio 13. Pedagogisten asiakirjojen kirjaamisvastuu



Kuvio 14. Pedagogisten asiakirjojen kirjaamisvastuu siirryttäessä pois tuen portailta

Lisätietoa pedagogisten asiakirjan laatimisesta toi avoin kysymys, jossa selvitettiin, ketä muita tuen kirjaamiseen ja laadintaan osallistuu. Muut tuen pedagogisten asiakirjojen kirjaamiseen ja laatimiseen osallistuvat tahot on koottu kuvioon 15. Eniten yhteistyötä tehtiin erityisopettajan tai laaja-alaisen erityisopettajan kanssa (n=22). Vastauksen tyhjäksi jättäneet, eli *ei muita* (n=4) vastanneet toimivat luokanopettajina, mutta olivat maininneet erityisopettajan auttavan tarvittaessa pedagogisten asiakirjojen kirjaamisessa.



Kuvio 15. Muut tuen pedagogisten asiakirjojen kirjaamiseen ja laadintaan osallistuvat tahot

Vastaajat lisäsivät tarkennuksia pedagogisten asiakirjojen laatimisesta, joiden kautta paljastui erilaisia käytännönjärjestelyjä.

”Laaja-alainen erityisopettaja, jos hän opettaa tunneilla joilla tuen tarvetta ilmenee. Kun kirjaaminen on tehty, tulee paperi käydä läpi psykologin kanssa (psykologi ei siis tunne oppilaita ollenkaan, lukee vain paperit).” (n27)

”Pyydettyessä erityisope osallistuu laadintaan. Kirjaaminen aina luokanopen vastuulla.” (n1)

”Oppilashuoltoryhmä. Jos oppilas opiskelee tavallisessa yleisopetuksen luokassa, kirjaamisessa on tukena laaja -alainen erityisopettaja, mutta ensisijaisesti luokanopettaja kirjaa, ela on tukena.” (n35)

”Lähinnä oppilashuoltoryhmä kommentoi, mukana yleensä kuraattori ja terveydenhoitaja + mahdollisesti koulun johtaja. Luokanopettaja ja erityisopettaja ovat tehneet pohjatyön yhteistyössä.” (n36)

”Tarvittaessa muut oppilasta opettavat opettajat, tarvittaessa moniammatillisen ryhmän jäseniä, johon saattaa kuulua esim. koulupsykologi, terveydenhoitaja, puheterapeutti, fysioterapeutti yms.” (n2)

Opettajien vastauksista löytyi kommentteja (n=9), jotka sisälsivät sanan ”tarvittaessa” tai ”pyydettyessä”. Näistä vastauksista enemmistö viittasi erityisopettajaan tai laaja-alaiseen opettajaan. Tällaisissa tilanteissa moniammatillinen yhteistyö ei toteudu tukimallin edellyttämällä tavalla.

6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (jatkossa TENK) (2012) laatimia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Toimintatapoihin lukeutuu rehellisyys sekä huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tulosten arvioimisessa. (TENK 2012, 6.) Kun opinnäyte laaditaan julkisessa oppilaitoksessa, tässä tapauksessa yliopistossa, opinnäyte on julkinen asiakirja (Turun yliopisto, 2020). Tutkimustulosten julkistaminen ja sen myötä tutkimuksen asettaminen suuren yhteisön arvioinnille sekä tulosten hyödyntämiselle, kuuluu tutkimuseetiikkaan (Mäkinen 2006, 102). Tutkimuksessa esitetyt väitteet tulee olla perusteltuja, jolloin kuka tahansa asianmukaisen koulutuksen saanut voi ymmärtää tutkimuksessa tehdyt havainnot, kokeet ja päätelmät, sekä itse toistaa ne. (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, 39.)

Tieteen etiikkaan kuuluu kysymys, millaista on hyvä tutkimus. Tutkijoita velvoittaa käyttää tieteellistä menetelmää ja argumentoida tieteellisen päättelyn sääntöjen mukaan. Lisäksi tutkimusaiheen valinta ja millaisia tutkimustuloksia tutkimuksella tavoitellaan ovat osa tutkimustyön etiikkaa. (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, 154.) Tutkimusmenetelmät, aihe ja tutkimusaineistosta tehdyt päätelmät on esitelty huolellisesti ja perustellusti. Tieteen etiikan perusvaatimus on, ettei tutkimusaineistoa väärennetä tai luoda tyhjästä (Mäkinen, 2006, 13). Tutkimuksessa kaikki saadut tulokset on johdettu tutkimusaineistosta.

Tutkimuksen kohteena olevien identiteetti ja tietosuoja ovat osa tieteen etiikkaa (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, 157). Tutkimuksessa on huolehdittu vastaajien anonymiteettisuojasta. Vastaajat vastasivat anonymisti, eikä vastaajilta selvitetty, missä koulussa he työskentelevät. Mäkisen (2006, 96) mukaan tulee varmistaa, ettei sivullisilla ole mahdollista päästä käsiksi aineistoon. Tutkimusaineisto on tallennettu Webropol-palveluun, joka vaatii kirjautumisen yliopiston käyttäjätunnuksilla. Aineisto tallennettiin tutkijan tietokoneelle, jonne ei ollut ulkopuolisten mahdollista päästä ilman salasanaa.

Tieteellisen menetelmän objektiivisuudella tarkoitetaan, että tutkimuskohteen ominaisuudet eivät ole riippuvaisia tutkijan mielipiteistä ja tutkimuksen tieteellinen tieto syntyy tutkijan ja kohteen vuorovaikutuksessa (Haaparanta & Niiniluoto, 2016, 38). Laadullisessa tutkimuksessa ei voida saavuttaa täydellistä objektiivisuutta, sillä tutkija selvittää aineistoa omien valintojen ja ymmärryksen kautta eli omista arvolähtökohdista käsin. Kuitenkin tutkijan velvollisuuteen kuuluu tuoda ajattelunsa läpinäkyväksi, jotta tutkijan tekemät ratkaisut ovat selviä lukijalle. (Jyrhämä 2004, 224.) Aineistosta poimituilla suorilla lainauksilla on pyritty luomaan kokonaiskäsitelmä, miten vastaajat ovat aihetta kuvailleet. Vastajien suorat lainaukset ovat tutkijan valitsemia ja subjektiivisia. Lainausten tarkoituksena on antaa lukijalle kokonaiskäsitelmiä siitä, miten vastaajat olivat aihetta kuvailleet. Suorien lainausten kohdalla on noudatettu Mäkisen (2006, 132) ohjetta, jonka mukaan lainaukset tulee käyttää alkuperäisessä asiayhteydessä eikä lauseita tule irrottaa kontekstistaan.

Tutkimukseen liittyvän tieteellisen viitekehyksen luomisessa on noudatettu Mäkisen (2006) ohjeita. Tieteellisessä viitekehyksessä on ilmoitettu, kenen tuottamia tutkimuksessa käytetyt alkuperäiset lähteet ovat. Suorien lainausten kohdalla on otettu huomioon sitaattioikeus, jolloin jokaisella on oikeus lainata julkistettua tekstiä, mutta lainauksella tulee olla järkevä tarkoitus (Mäkinen, 2006, 158–160). Tässä tutkimuksessa suoria lainauksia on käytetty tutkimuksen tukemiseen. Lisäksi tutkimus on tarkastettu lopuksi Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Kyselymenetelmä mahdollistaa laajankin tutkimusaineiston keräämisen. Huolellisesti laadittu lomake on myös mahdollista käsitellä nopeasti tallennettavaan muotoon ja analysoida se tietokoneen avulla. Kyselymenetelmän käyttöön liittyy heikkouksia (Hirsjärvi, ym. 2009, 195). Tutkimuksen vastausmäärät jäivät suhteellisen pieneksi, joten tuloksia ei voi suoraan yleistää koskemaan kolmiportaisen tutkimallin toteutumisen tilaa Suomessa. Tutkimus antaa kuitenkin hyvän näkökulman luokanopettajien ajatuksiin tuen käytännönjärjestelyistä. Kysely avattiin vastaajien toimesta 436 kertaa. Kyselyn avaamisen määrä ei kerro kuitenkaan, avasiko sama henkilö kyselyn useammin kuin kerran. Kyselyyn vastasi lopulta 53 henkilöä. Vastausprosentti kyselylomakkeen avanneista vastaajista jäi 12,16 prosenttia. Vastaamisen aloitti 76 henkilöä. Vastaamisen aloittajien kato oli 17,48 prosenttia.

Tutkimus koostui harkinnanvaraisesta näytteestä (n=53), jolloin kootusta aineistosta tehtävät johtopäätökset rajoittuvat lähinnä kyselyyn vastanneisiin (Vehkalahti 2008, 46). Suomen opettajien ja kasvattajien foorumilla sekä Alakoulun aarreaitta -ryhmässä julkaistaan paljon kyselyjä liittyen opiskelijoiden pro gradu -tutkimuksiin tai kurssitehtäviin. Kyselyiden määrän kasvaessa alkaa ilmetä vastausväsymystä (Vehkalahti 2008, 48). Tämä voi osaltaan selittää vastausprosentin kokoa. Kyselymenetelmän käytössä ei voi varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Vastausvaihtoehtojen tulkinta vastaajien näkökulmasta voi myös aiheuttaa väärinymmärryksiä. (Hirsjärvi, ym. 2009, 195.)

Hirsjärvi, ym. (2009, 195) toteavat, että kyselyn heikkouksiin kuuluu, ettei tiedetä, miten vastaajat ovat selvillä kysymyksen asiasta ja miten he ovat siihen perehtyneet. Tämä nousi esille kysymyksessä, jossa selvitettiin ovatko koulut saaneet lisärahoitusta kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen. Tutkimuksen kannalta kysymys ei tuonut luotettavaa tietoa. Tutkimusmenetelmän valinta oli kuitenkin onnistunut, sillä kyselylomakkeen kautta saatu aineisto vastasi tutkimuskysymyksiin.

7 Pohdinta

Kun peilataan tutkimuksen tuloksia esimerkiksi OAJ:n (2017) selvitykseen sekä Ojan (2012) artikkeliin, tutkimuksessa saatiin osittain samankaltaisia tuloksia. Tukimenetelmänä tukiovetus osoittautui eniten käytössä olevaksi tukimenetelmä kaikilla tuen portailla. Tukiovetuksen toteutuminen koettiin suhteellisen hyväksi myös OAJ:n selvityksessä (OAJ 2017, 24). Tutkimustuloksissa selvisi, että opettajilla on käytössään monipuolisesti erilaisia tukimenetelmiä kaikilla tuen portailla.

OAJ:n selvityksen tulokset kertoivat, että kouluilla, joilla oli paremmat resurssit, kolmiportainen tukimalli toteutui paremmin. Kysymyslomakkeen kommenttikenttään tuli samankaltaisia huomioita tuen toteutumisesta kuin OAJ:n selvityksessä, miten tuen toteutuminen riippuu koulun resursseista. Ojan (2012) mukaan tuen järjestämisessä on eroja kuntien kesken. Tutkimuksessa samankaltaisia kommentteja tuen määrästä ja tuen epätasa-arvoisesta toteutumisesta esiintyi vapaan sanan kentässä.

”Tämän hetkessä työpaikassani oppilaiden erilaisuus ja erilaiset tuen tarpeet huomioidaan erittäin hyvin. Tämä näkyy riittävänä resurssointina ja tukena, jota opettajana saan omalle luokkatyöskentelylleni. Kaikissa kouluissa saati sitten kunnissa/kaupungeissa näin ei ole. Tehostetun ja/tai erityisen tuen oppilaat ovat hyvin eri arvoisessa asemassa riippuen siitä, missä he asuvat ja mitä koulu käyvät.” (n5)

”On kouluja joissa tuki saattaa toimia, mutta omassa koulussa ikävä kyllä ei. Tukea ei ole ollenkaan ja oppilaat ovat todella vaativia.” (n27)

”Tehostetussa ja erityisessä tuessa ei ole mitään eroa tuen määrässä. Samat 1-2 erityisopen ja resurssiopen tuntia viikossa.” (n1)

”Tuki ei oikeastaan tarkoita käytännössä muut kuin erityisopen apua. Muuta tukea ei saa.” (n46)

Tämän lisäksi vain kolme prosenttia OAJ:n selvitykseen osallistuneista opettajista ja rehtoreista piti oppilaitoksensa tuen resursseja riittävinä (OAJ 2017, 10). Tutkimuksen tulosten keskeltä alkoi muodostua punainen lanka, jonka mukaan yleisesti tukitoimia toteutetaan monipuolisesti ja lisäresursseja on käytössä. Kuitenkin kärjistettynä näyttää siltä, että tuen lisäresursseja on vain paperilla pedagogisissa suunnitelmissa.

”Sanoista tekoihin ja resursseihin! Tuki on tekoja ja työtä lapsen kanssa. Asiakirjat ja paperiden täyttö on tehostetun tuen kohdalla täysin turhaa. Arviointikeskusteluissa pitäisi yhdessä huoltajien kanssa sopia tehostetusta tuesta ja sen muodoista, kirjata ne lyhyesti arviointikeskustelukaavakkeeseen ja toimia.” (n17)

Tutkimuksessa selvitettiin, mitä lisäresursseja opettajat olivat saaneet tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opetukseen. 91,82 prosenttia kertoi saaneensa käyttöön lisäresursseja. Käytännötasolla lisäresurssien käyttömahdollisuudet eivät tutkimuksen tulosten perusteella aina toteutuneet. Tutkimuksessa selvisi, että koulunkäynninohjaajia sekä resurssiopettajia siirretään toisiin luokkiin, joko siellä kasvaneen tuen tarpeen vuoksi tai opettajan sijaisiksi. Tämän lisäksi 8,18 prosenttia vastanneista kertoi, ettei lisättyjä resursseja ollut ollenkaan. Lisäresurssit olivat myös muuttuneet lukuvuoden aikana 41,51 prosentin kohdalla. Näistä vastauksista lisäresurssin lisääntymisestä kertoi alle puolet vastauksista, joiden joukossa oli kuvauksia väkivaltaisista tilanteista, joiden seurauksena tukiresursseja oli lisätty.

”Ohjaaja on koko luokalle tietyn määrän, ei väliä, kuinka monta tuen tarvitsijaa olisi.” (n20)

”Tukea tarvitsevien oppilaiden määrä vaihtelee kouluittain, mutta palkka on sama. Oppilaiden tulisi tuoda mukanaan enemmän lisäresursseja tai vaikka pienemmät opetusryhmät.” (n26)

”Ei muita resursseja ja nykyisetkin liian vähäiset. Resurssioppe ja avustaja mitoitettu 3 eri yhdysluokalle ja tarvetta useammalla oppilaalla per luokka.” (n48)

”Ohjaajia otetaan jatkuvasti muihin tehtäviin, sijaiseksi tai heidän ollessa pois, ei sijaista palkata. Kaikki pitää suunnitella niin, että on ainoa aikuinen luokassa. Jos sinne ilmestyykin toinen, on se iloinen yllätys. Todella kuormittavia opettajalle ja tehostetun tuen oppilaille.” (n33)

Tutkimuksessa selvitettiin, millä muilla käytännönjärjestelyillä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen on varauduttu. Enemmistö vastaajista kertoi oppilaiden tukemisen tapahtuvan ryhmäkokoon vaikuttamalla (jakotunnit, tasoryhmät, pienryhmät). OAJ:n selvityksessä ilmeni, että 87 prosenttia selvitykseen osallistuneista koki, ettei opetusryhmän koossa ei ole huomioitu oppilaiden tuen tarvetta. Selvityksen tuloksissa myös pienryhmäopetusta kaivattiin lisää (OAJ 2017, 10.)

Ojan (2012) mukaan kolmiportaisen tukimallin myötä erityis- ja pienluokista luovuttiin muuttamalla erityisopettajien työkuva ja lisäämällä yhteisopettajuutta. Tutkimustulokset tukivat osittain pienryhmien vähyydellä Ojan (2012) huomiota. Tutkimuksessa selvitettiin, millä perustein tehostetun ja erityisen tuen oppilaat on sijoitettu opetusryhmiinsä. Tutkimuksessa selvisi, että koulut toteuttivat ja pyrkivät pääsääntöisesti inklusioon. Vain muutama vastaajista kertoi pienen ryhmäkoon olevan opetusryhmän peruste. OAJ:n (2017) selvityksessä pienryhmäopetusta kaivattiin lisää. Tutkimuksessa vain muutamassa vastauksessa kommentoitiin, ettei pienryhmiin ole mahdollisuutta.

”Alakoulussamme jokaisessa yleisopetuksen luokassa on 3-7 tehostetun tai erityisen tuen oppilasta.” (n1)

”Pienluokalle ne, jotka tarvitsevat jatkuvaa tukea tai eivät psyykkisistä syistä voi opiskella isossa ryhmässä.” (n11)

”Kunnassa ei ole mahdollisuutta erityisluokkaan.” (n22)

Tutkimuksessa selvitettiin, miten kouluissa on varauduttu opettamaan oppilaita tuen eri portailta. Aihetta selvitettiin kysymällä mahdollisista lisäkoulutuksista kolmiportaisen tukimallin toteuttamisesta tai tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden opettamisesta. Lisäksi tutkimus pyrki selvittämään, ovatko koulut saaneet lisärahoitusta tukimallin toteutumiseen. Lisärahoituksen osalta, tutkimus ei antanut luotettavaa tutkimustulosta, sillä ei ole tietoa siitä, kuinka perehtyneitä opettajat olivat asiasta. Ojan (2012) mukaan kolmiportaisen tukimallin astuessa voimaan, opetuksen eriyttämiseen järjestettiin paljon koulutusta. Enemmistö vastaajista kertoivat, etteivät olleet saaneet lisäkoulutusta kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen tai tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden opettamiseen. Vastaajilta tuli myös kommentteja koulutuksen vähäisyydestä. Lisäksi koulutukseen haettiin oma-aloitteisesti. VETURI-hankkeen (Kokko, ym. 2013) sekä OAJ:n (2017) tuloksissa kaivattiin opettajien täydennyskoulutusta.

”Luokanopettajana olen itse opiskellut erityispedagogiikan perusopinnot, koska tuntui, etten enää pärjää. Koko ajan on tunne, että en riitä kaikille.” (n38)

”Liian vähän koulutusta aiheeseen liittyen, OKL:ssäkin vain sivuttiin aihetta nopeasti. Olen joutunut itse opettelemaan käytännön kautta pedagogisten asiakirjojen täyttämisen.” (n42)

Tutkimustulokset antoivat eriävän näkökulman OAJ (2017) ja Ojan (2012) tuloksiin, joiden mukaan pedagogisten asiakirjojen kirjaamisvastuu kuormittaisi erityisopettajia. Tässä tutkimuksessa pedagogisten asiakirjojen kirjaamisvastuu painottui luokanopettajien vastuulle, vaikka niiden laadintaan osallistui muita tahoja. Tulokseen vaikuttaa tutkimuksessa luokanopettajien vastaajien määrän ylivoimaisuus. Ojan (2012) mukaan pedagogiset arviot ja selvitykset edellyttävät moniammatillista yhteistyötä. Vastauksista löytyi kommentteja (n=9), jotka sisälsivät sanan ”tarvittaessa” tai ”pyydettyä”. Näistä vastauksista enemmistö viittasi erityisopettajaan tai laaja-alaiseen opettajaan. Kuitenkin on todettava, että tällaisissa tilanteissa tukimallinen moniammatillinen yhteistyö tuen suunnittelussa ja laadinnassa ei toteudu.

”Erityisopettaja, muut esim.psykologi kirjataan nimellisesti paperiin.. Eivät kirjoita saati lue valmista tekstiä.” (n20)

”Laaja-alainen erityisopettaja lukee paperit läpi ja kommentoi tarvittaessa.” (n33)

”Erityisopettajaa pyydän täydentämään ja lukemaan asiakirjat läpi. Mahdollisesti muut oppilasta opettavat opettajat.” (n53)

Pedagogisten asiakirjojen laatimista ja niihin liittyvien käytäntöjen toteutumiseen saatiin mielenkiintoista lisätietoa kyselylomakkeen avoimista sekä *Vapaan sanan* kentistä kerätyillä vastauksilla. Vastauksissa korostui, että asiakirjojen täyttö vei aikaa, mikä oli samassa linjassa OAJ (2017), Ojan (2012) sekä VETURI-hankkeen kanssa (Kokko, ym. 2013). Tutkimus pääsääntöisesti tuki Ojan (2012) tuloksia, että kolmiportainen tuki on lisännyt yhteistyötä eri tahojen kanssa. Yhteistyö on kuitenkin aiheuttanut tutkimuksen mukaan eriäviä mielipiteitä siitä, kenen vastuulla pedagogisten asiakirjojen laatiminen tai kirjaaminen tulisi olla.

”Luokanopettajat (teoriassa yllämainitut olisivat heidän vastuullaan mutta käytännössä erityisopet tekee ison osan). Vara-rehtori tarvittaessa. Varmaan myös kuraattori/psykologi tarvittaessa.” (n51)

” Vaikka järjestelmä täyttää kohta 10v niin opettajilla on paljon puutteita tiedoissa ja monesti halutaan, että varsinkin peda arviot ja selvitykset sekä HOJKS:t tehdään yhteistyössä luokanopettaja+erityisopettaja. Oppimissuunnitelmat opettajat täyttävät itse, mutta toivovat aina, että erkka käy ne lukemassa ja kommentoimassa.” (n36)

”--Kuraattoria ja psykologia konsultoidaan ja heidän näkemyksiään voidaan kirjata asiakirjoihin, vaikka kyse onkin pedagogisista asiakirjoista.” (n25)

Asiakirjat näyttäytyivät myös osittain irralliseksi käytännön toiminnasta. Mikä oli samassa linjassa OAJ:n (2017) tulosten kanssa.

”--Opettajille itse tuen asiakirjat aiheuttavat vain työtä, missä vain kirjataan jo olemassa olevat käytänteet (ja muutakin), mikä tuntuu vain kuormittavan opettajaa. Varmaan tämäkin riippuu opettajasta. Itse koen käytännön järjestelyt tärkeämmäksi, mutta toki ne on tärkeä kirjata ylös esim. seuraavaa opettajaa varten.” (n2)

”Käsittämättömän huonosti on käytänteet vieläkin melkein 10 vuoden olemassaolonsa aikana hallussa. Saati se, että nähtäisiin pedagogiset asiakirjat työvälineinä, eikä vaan pakollisena hommana suorittaa ilman ajatusta.” (n16)

”--Oppilaan tukeminen onnistuu ilman typeriä papereita ja keinotekoista seurantaakin. Paperit tehdään vaan pakon vuoksi....” (n21)

Kommenttien perusteella tulisikin tutkia, miten luokanopettajat ja erityisluokanopettajat kokevat, kenen vastuulla pedagogisten asiakirjojen laatiminen ja kirjaaminen on. Lisäksi lisäohjeistukselle aiheesta olisi tarvetta. Jatkotutkimuksen kohteena voisi olla myös, onko asiakirjoissa jääty jäykkien asiakirjojen laatimisen tasolle ja niiden täydentämisessä suoritetaan kaavaa. Lisäksi voisi tutkia, siirtyykö asiakirjojen tiedot käytäntöön tai käytäntö asiakirjaan. Lisäresurssien pitkäaikaisen seurantatutkimuksen kautta saisi myös hyödyllistä tietoa lisäresurssien toteutumisesta ja niiden riittävydestä. Tutkimus toi esiin erilaisia ”pimeitä” kohtia tukimallin toteutumisesta, joten jatkotutkimus aiheesta toisi tarvittavaa lisätietoa tukimallin kehittämiseen ja yhteisten pelisääntöjen tarkentamiseen.

Lähteet

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 2016. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sjavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15.-17.painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-kustannus. s. 23–32.

Kakkuri-Knuuttila, M-L & Heinlahti, K. 2006 Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-kustannus. s. 9–22.

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2014. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla on tuen tarpeen taustalla vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Helsingin yliopisto. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47490/veturiraportti04022014.pdf?sequence=1>

Krogerus, A. 2007. Arvoperustasta toimenpiteiksi. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.), Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus. s. 141–153.

Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä. Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? Helsingin yliopisto: Pro gradu – tutkielma. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37341/kolmipor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010)

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (Viitattu 7.2.2020)

Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-kustannus. s. 133–157.

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus. 82–95.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Niinikoski, S. 2015. Kolmiportaisesti tukea kaikille avoimessa koulussa. Progradu - tutkielma. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/97788>

Nummenmaa, L., Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2018. Tilastollisten menetelmien perusteet. 1-4.painos. Helsinki: Sanoma Pro.

Opettajien ammattijärjestö (OAJ) 2017. OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? Ladattavissa osoitteesta:

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/oppimisen-tukipilarit--oajn-ehdotukset-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-parantamiseksi/> (Viitattu 14.1.2020)

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

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf> (Viitattu 3.2.2020)

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>
(Viitattu 2.12.2019)

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 3.12.2019)

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. 8. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu].
ISSN=1799-1595. 2018. Helsinki: Tilastokeskus
http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html (Viitattu 31.3.2020)

Takala, M. a.2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press. s. 13–20.

Takala, M. b.2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press. s. 21–33.

Takala, M. c.2010. Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajat. Teoksessa Takala, M. (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press. s.124–131.

Tilastokeskus. 2020. Julkistamiskalenteri.
<http://www.stat.fi/ajk/julkistamiskalenteri/index.html#!langs=fi> (Viitattu 31.3.2020)

Tilastokeskuksen PxWeb- tietokannat. 2020. Peruskoulut, lukiot, ammatilliset oppilaitokset ja kansanopistot opiskelijamäärillä mitatun oppilaitoksen koon mukaan, 2005-2019. (Haku toteutettu 31.3.2020)

Turun yliopisto. 2020. Opinnäytetyön julkisuus ja sähköinen julkaiseminen.

<https://utuguides.fi/opinnayte/julkisuus> (Viitattu 17.4.2020)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Viitattu 2.4.2020)

Tuunanen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki. Gaudeamus.

Unesco. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi> (Viitattu 27.2.2020)

Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Vammala: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Virtanen, A-M. 2019. Kolmiportaisen tuen malli ja mallin toimivuus luokanopettajien näkökulmasta ”Jos pystyisi itsensä monistamaan, niin se olisi hyvä.” Progradu-tutkielma. Turun yliopisto.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–29.

Liitteet

LIITE 1. Kyselylomake

Kolmiportaisen tuen toteutuminen perusasteen kouluissa

Olen Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksen Rauman kampuksen luokanopettajaopiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaa, miten kolmiportainen tuki on toteutettu perusasteen kouluissa 1.-6.luokilla.

Tutkimuksen lähtökohtana on kartoittaa, miten kolmiportainen tuki on käytännön tasolla järjestetty. Lisäksi olen kiinnostunut pedagogisten asiakirjojen kirjaamisen järjestelyistä.

Taustatietoja:

1. Koulutus

2. Toimin tällä hetkellä työkseni

Luokanopettajana

Aineenopettajana

Erityisopettajana

Erityisluokanopettajana

Muu, mikä?

3. Missä toimit opettajana?

Lappi

Pohjanmaa

Satakunta

Häme

Savo

Pohjois-Karjala

Kaakkois-Suomi

Varsinais-Suomi

Ahvenanmaa

Uusimaa

Pirkanmaa

Keski-Suomi

4. Montako vuotta olet toiminut opettajana?

5. Mitä luokka-astetta pääsääntöisesti opetat?

1. lk

2. lk

3. lk

4. lk

5. lk

6. lk

Yhdysluokat

0.-2. lk

1.-2. lk

3.-4. lk

5.-6. lk

3.-6. lk

Pienryhmä

6. Luokkani oppilasmäärä. Aineenopettajien keskimääräinen ryhmäkoko.

7. Miten luokan oppilaat ovat määrällisesti jakautuneet tuen eri portaille

Yleinen tuki

Tehostettu tuki

Erityinen tuki

Kolmiportainen tukimalli:

Vastaa seuraaviin kysymyksiin omien kokemustesi perusteella.

8. Kuka koulussanne ensisijaisesti kirjaa oppilaiden tuen tarpeen seuraaviin asiakirjoihin?

Oppimissuunnitelma

Pedagoginen arvio

Pedagoginen selvitys

HOJKS

Tehostetun tuen portaalta siirtyminen yleisen tuen piiriin (Pedagoginen arvio)

Erityisen tuen portaalta siirtyminen tehostetun tuen piiriin (Pedagoginen selvitys)

9. Ketä muita koulussanne osallistuu tuen tarpeen kirjaamiseen ja laadintaan?

10. Arvioi, kuinka monta kertaa olet ollut mukana laatimassa kolmiportaiseen tukimalliin liittyviä asiakirjoja (syyskuu 2011 – nykyhetki):

Oppimissuunnitelma

Pedagoginen arvio

Pedagoginen selvitys

Tehostetun tuen portaalta siirtyminen yleisen tuen piiriin (Pedagoginen arvio)

Erityisen tuen portaalta siirtyminen tehostetun tuen piiriin (Pedagoginen selvitys)

11. Onko koulu saanut lisärahoitusta kolmiportaisen tuen vaatiman opetuksen järjestämiseen?

Ei

Kyllä. Minkälaista?

12. Oletko saanut lisäkoulutusta kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen?

Ei

Kyllä. Mitä?

13. Oletko saanut lisäkoulutusta tehostetun tuen tai erityisen tuen piirin oppilaiden opetukseen?

Ei

Kyllä. Mitä?

Tukimuodot kolmiportaisen tuen portailla:

14. YLEISEN tuen portaalta luokassani on käytössä seuraavat tukimuodot

Opetuksen eriyttäminen

Joustavat opetusryhmät

Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus

Opettajien välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Tukiopetus

Osa-aikainen erityisopetus

Yksilöllinen suunnittelu: oppimissuunnitelma

Oppilaan ohjaus

Opiskelija- ja oppilashuolto

Koulunkäynninohjaaja

Apuvälineet, opetusmateriaalit

Kerhotoiminta

Jokin muu: mikä?

15. TEHOSTETUN tuen portaalta luokassani on käytössä seuraavat tukimuodot

Opetuksen eriyttäminen

Joustavat opetusryhmät

Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus

Opettajien välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Tukiopetus

Osa-aikainen erityisopetus

Pedagoginen arvio

Yksilöllinen suunnittelu: oppimissuunnitelma

Oppilaan ohjaus

Opiskelija- ja oppilashuolto

Koulunkäynninohjaaja

Apuvälineet, opetusmateriaalit

Kerhotoiminta Jokin muu: mikä?

16. ERITYISEN tuen portaalta luokassani on käytössä seuraavat tukimuodot

Opetuksen eriyttäminen

Joustavat opetusryhmät

Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus

Opettajien välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Tukiopetus

Osa-aikainen erityisopetus

Kokoaikainen erityisopetus

Luokkamuotoinen erityisopetus

Pedagoginen selvitys

HOJKS

Oppiaineen yksilöllistetty oppimäärä

Toiminta-alueittain järjestetty opetus

Oppilaan ohjaus

Opiskelija- ja oppilashuolto

Koulunkäynninohjaaja

Apuvälineet, opetusmateriaalit

Kerhotoiminta

Jokin muu: mikä?

17. Käytössä olevat resurssit TEHOSTETUN TUEN oppilaille (viikkotuntimäärä):

Ei lisättyjä resursseja

Koulunkäynninohjaaja

Erityisopettaja

Resurssiopettaja

Tukiopetus

Muu? Mikä?

18. Käytössä olevat resurssit ERITYISEN TUEN oppilaille (viikkotuntimäärä):

Ei lisättyjä resursseja

Koulunkäynninohjaaja

Erityisopettaja

Resurssiopettaja

Tukiopetus

Muu? Mikä?

19. Onko myönnettyjä tukiresurssit muuttuneet kesken lukuvuoden?

Ei

Kyllä. Millä tavalla? Muutoksen syy?

20. Millä muilla käytännön järjestelyillä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen on varauduttu?

21. Millä perustein tehostetun ja erityisen tuen oppilaat on sijoitettu opetusryhmään?

22. Ketkä osallistuvat opetusryhmien suunnitteluun?

23. Kommentoitavaa.

Seuraavaan kenttään voit halutessasi kirjoittaa kommentteja kolmiportaiseen tukimalliin liittyen.

Jos lomakkeessa jokin jäi ihmetyttämään, otathan yhteyttä sähköpostitse osoitteella elanhy@utu.fi

Kiitos osallistumisestasi!

T: Elina Rintala

Turun yliopisto, Turun opettajakoulutuslaitos, Rauma

LIITE 2. Saatekirje

Hei!

Olen Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksen Rauman kampuksen luokanopettajaopiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaa, miten kolmiportainen tuki on toteutettu perusasteen kouluissa 1.-6.luokilla.

Tutkimuksen lähtökohtana on kartoittaa, miten kolmiportainen tuki on käytännön tasolla järjestetty. Lisäksi olen kiinnostunut pedagogisten asiakirjojen kirjaamisen järjestelyistä.

Toivon vastauksia opettajilta, joiden luokassa tai opetusryhmissä on oppilaita kolmiportaisen tuen eri portailta. Kyselyyn vastataan anonyymisti ja vastaamiseen kuluu noin 10 minuuttia.

Mikäli sinulle herää kysymyksiä tai haluat kommentoida aihetta tarkemmin, voit olla yhteydessä minuun sähköpostitse: elanhy@utu.fi