



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Kolmiportainen tuki opettajan työssä

Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa?

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kesäkuu 2012
Outi Laakso

Ohjaaja: Marjatta Takala



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Outi Laakso			
Työn nimi - Arbetets titel Kolmiportainen tuki opettajan työssä – Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa?			
Title Three-step support model and teacher's work – How do primary school teachers execute the three-step support model at Vantaa?			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Marjatta Takala		Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2012	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 72 s. + 9 liitesivua
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Vuonna 2010 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehtiin muutoksia oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen kohdalle. Käyttöön otettiin kolmiportainen tukimalli, jossa oppilaalle annettavaa tukea annetaan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen keinoin. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka kolmiportaista tukimallia on lähdetty toteuttamaan vantaalaisissa alakouluissa. Toteutuksen tasolla tutkitaan, mitä tukimuotoja pidetään tukimallin kannalta tärkeimpinä, ja kuka täyttää tukimalliin liittyvät pedagogiset asiakirjat. Samalla selvitetään, kokevatko opettajat tukimallille asetettujen tavoitteiden toteutuneen. Lopuksi kolmiportaista tukimallia tarkastellaan sen taustalla vaikuttavan inklusion käsitteen avulla. Kokevatko opettajat kolmiportaisen tukimallin muuttaneen koulujärjestelmäämme inklusiivisempaan suuntaan?</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimuksen tutkimuskysymyksiä selvitettiin haastatteleamalla Vantaan opetustoimen suunnittelijaa. Haastattelun pohjalta vantaalaisille alakoulun opettajille ($N=61$) laadittiin E-lomakekysely. Tutkimuksen tuloksia analysoitiin mixed methods -tutkimuksen tavoin yhdistelemällä laadullista ja määrällistä tutkimusotetta. Haastattelu on osa tutkimuksen laadullista aineistoa, joka analysointiin sisällönanalyttisin keinoin. Kyselylomakkeen vastauksia käsiteltäessä käytettiin apuna tilastolaskennallisia analysointimenetelmiä IBM SPSS Statistics 20-ohjelmalla.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimustulokset osoittivat, että opettajat kokivat kolmiportaisen tukimallin tärkeimmiksi tukimuodoiksi opetuksen eriyttämisen, kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä osa-aikaisen erityisopetuksen. Luokkamuotoista erityisopetusta arvostettiin osana erityistä tukea. Pedagogisten asiakirjojen täyttäminen näyttäytyi kouluilla osana luokanopettajien ja erityisopettajien työtä, vaikka työ on ohjeistettu luokanopettajien tehtäväksi. Opettajien välistä yhteistyötä arvostettiin asiakirjoja laadittaessa. Tukimallille asetettujen tavoitteiden toteutumista oli vielä vaikea arvioida, sillä tukimalli oli ollut käytössä kyselyä toteutettaessa vasta puolisen vuotta. Opettajat kokivat, että yhä useampi oppilas opiskelee tukimallin ansioista yleisopetuksen puolella, ja myös inklusiivisia kasvatustavoitteita pidettiin tärkeinä, mutta opettajat eivät nähneet erityiskoulujen ja -luokkien lakkauttamista tarpeellisena. Erityiskoulujen lakkauttaminen aiheutti opettajissa eniten vastarintaa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord kolmiportainen tukimalli, inklusio, muutos, opettajan työ			
Keywords three-step support model, inclusion, change, teacher's work			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences	Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Outi Laakso		
Työn nimi - Arbetets titel Kolmiportainen tuki opettajan työssä – Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa?		
Title Three-step support model and teacher's work – How do primary school teachers execute the three-step support model at Vantaa?		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Marjatta Takala	Aika - Datum - Month and year June 2012	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 72 pp. + 9 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> In the year 2010, the Finnish national core curriculum for basic education went through some amendments and additions when it comes to support for learning and schooling. A new three-step support model was introduced. The new support model contained general, intensified and special support. The aim of this thesis is to find out how primary school teachers execute the three-step support model at Vantaa: what support measures are most valued and who fills out the support model's pedagogical documents? The support model's aims and goals are also examined. The last aim is to compare the three-step support model to the idea of an inclusive school. Can we say that our education system is now more inclusive than what it was before?</p> <p><i>Methods.</i> The research began with an interview with the person who is responsible for the planning of education in Vantaa. After the interview, part of the primary school teachers of Vantaa ($N=61$) answered to a questionnaire about the three-step support model. The research was conducted as a mixed method research because it has elements from both qualitative and quantitative research. The interview answers were analyzed by using content analysis. Quantitative methods were used while analyzing the questionnaire answers with the IBM SPSS Statistics 20-program.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The study showed that the primary school teachers value differentiation, collaboration between school and home and part-time special education the most. Special education was valued as a part of the special support. Pedagogical documents were most likely filled by the class teacher or the special needs teacher although the work is assigned to class teachers'. Collaboration between teachers was valued when filling the pedagogical documents. It's difficult to estimate how the goals of the three-step support model have been achieved. During the time of this research the new model had been used only for six months. The teachers admitted that more pupils are studying in mainstream education because of the new support model. Nevertheless the teachers felt that the education system needs special education schools and classes. They did not agree with the idea of shutting down all the special education schools.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kolmiportainen tukimalli, inklusio, muutos, opettajan työ		
Keywords three-step support model, inclusion, change, teacher's work		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	Johdanto.....	1
2	Erytisopetuksen keskeiset käsitteet.....	3
	2.1 Segregaatio ja integraatio	3
	2.2 Inklusiivinen koulu	7
3	Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.....	11
	3.1 Erytisopetuksen järjestäminen Suomessa.....	11
	3.2 Kolmiportainen tukimalli.....	14
	3.2.1 Yleinen tuki.....	16
	3.2.2 Tehostettu tuki	17
	3.2.3 Erityinen tuki	18
4	Koulu ja muutos.....	19
	4.1 Koulun kohtaamat muutokset.....	19
	4.2 Muutos opettajan näkökulmasta	21
5	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	24
6	Tutkimuksen toteutus.....	26
	6.1 Tutkimusote ja -strategia	26
	6.2 Aineistonkeruumenetelmä	28
	6.3 Tutkimuskohde	30
	6.4 Aineiston analyysi	32
7	Tutkimustulokset	36
	7.1 Kolmiportaisen tukimallin tukimuodot.....	36
	7.1.1 Yleisen tuen tukimuodot.....	37
	7.1.2 Tehostetun tuen tukimuodot	38
	7.1.3 Erityisen tuen tukimuodot.....	40
	7.2 Pedagogiset asiakirjat	43
	7.2.1 Pedagogisten asiakirjojen täyttäminen.....	43
	7.2.2 Pedagogisten asiakirjojen kuormittavuus	47
	7.3 Kolmiportaisen tukimallin tavoitteiden toteutuminen	49
	7.3.1 Tuen tarpeen arvioinnin suunnitelmallisuus	49
	7.3.2 Tukimuotojen tehostuminen	51
	7.3.3 Yhteistyö opettajien välillä	52
	7.4 Kolmiportainen tukimalli ja inklusiivinen koulu.....	55
8	Tutkimuksen luotettavuus.....	58
9	Tukimallin vaikutukset suomalaiseen koulujärjestelmään	62
	Lähteet	68

Liitteet.....	73
Liite 1. E-lomake	
Liite 2. Saatekirje E-lomakkeeseen	
Liite 3. Vantaan opetustoimen suunnittelijan sähköpostihaastattelu	
Liite 4. Yhteenveto tukiportaiden tukimuodoista	

Taulukot

Taulukko 1. Vastaajien perustietoja ammattiryhmittäin.....	31
Taulukko 2. Esimerkkitaulukko tukimuotojen pisteytyksestä.....	33
Taulukko 3. Yleisen tuen tukimuodot.....	37
Taulukko 4. Tehostetun tuen tukimuodot.....	39
Taulukko 5. Erityisen tuen tukimuodot.....	41
Taulukko 6. Pedagogisten asiakirjojen täyttäminen.....	46
Taulukko 7. Asiakirjojen kuormittavuuden mittaaminen.....	47
Taulukko 8. Suunnitelmallisuuden lisääntymisen kokeminen.....	50
Taulukko 9. Tukimuotojen tehostumisen mittaaminen.....	51
Taulukko 10. Suunnitelmallisuuden lisääntymisen arviointi.....	53
Taulukko 11. Tukimallin ja inklusiivisen koulun käsitteiden yhteys.....	56

1 Johdanto

Erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhde sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ovat olleet jo vuosikymmenten ajan kiistellyimpiä aiheita erityisopetusta koskevassa keskustelussa. Muista oppilaista erillään olevia opetusmuotoja on jo vuosikymmenten ajan kritisoitu erityisopetuksen tehokkuutta mittaavien tutkimustulosten perusteella, jotka ovat osoittaneet tavallisilla luokilla opiskelevien erityisoppilaiden kouluosaavutukset ja sosiaalisen kehityksen keskimäärin yhtä hyviksi tai paremmiksi kuin erityisluokkalaisten vastaavat tulokset. Nämä tulokset ovat vahvistaneet Dunnin 1960-luvulla aloittamaa erityiskoulujen tehottomuutta koskevaa kritiikkiä sekä pitäneet yllä länsimaissa viimeisten 40 vuoden ajan hallinnutta ajatusta oppilaan mahdollisuudesta osallistua mahdollisimman paljon yleisopetuksen opetukseen (mm. Moberg, 2001a, s. 42; Moberg & Savolainen, 2009, s. 76–77).

Useimmat maat ovat 2000-luvulla ilmaisseet virallisissa ohjelmissaan tavoittelevansa sellaista koulujärjestelmää, jossa kaikki oppilaat saavat edellytystensä mukaista opetusta kaikille yhteisessä koulussa. Inklusiivinen, eli kaikille yhteinen koulu, on ilmaistu myös yleismaailmallisena tavoitteena useissa YK:n julkilausumissa 1990-luvulla. Tärkeimmät näistä ovat vuonna 1994 UNESCON asettama Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä sekä YK:n vuonna 1993 asettamat yleisohjeet vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamisesta. Lisää painoarvoa vammaisten lasten ja nuorten koulutukseen on tuonut myös vuonna 2006 YK:ssa hyväksytty yleissopimus vammaisten oikeuksista. Nämä julkilausumat sekä tehokkuutta mittaavat tutkimustulokset ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että monet maat ovat sisäänjaneet inklusiivisen koulun ajatusta koulujärjestelmäänsä. (Moberg & Savolainen, 2009, s. 76–88.)

Vuonna 2010 Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehtiin muutoksia erityisopetusta ja oppilaalle annettavaa tukea koskeviin säädöksiin (Opetushallitus, 2011, s. 10). Näiden muutosten tavoitteena oli lisätä oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta, tehostaa jo käytössä olevia tukitoimia sekä lisätä moniammatillista yhteistyötä. Lakimuutoksen myötä oppilaalle annettavaa tukea annetaan kolmiportaisesti tuen vahvistuessa portaalta toiselle siirryttäessä. Näitä tukiportaita tässä uudessa, kolmiportaisessa tukimallissa, ovat yleisen, tehostetun ja erityisen tuen portaat.

Lakimuutokset perustuvat pitkälti vuoden 2007 Erityisopetuksen strategiaan, jonka yhtenä pääajatuksena on inklusiivinen ajattelu (Opetusministeriö, 2007, s. 13.) Opetussuunnitelmamuutokset otettiin kouluilla käyttöön viimeistään syksyllä 2011 (Opetushallitus, 2011, s. 3), ja tämän tutkimuksen toteutuksen aikoihin muutoksista ja tukimallin käyttöönotosta oli kulunut noin puoli vuotta.

Perusopetuslain ja opetussuunnitelmien muutoksien myötä osa kunnista on kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton lisäksi ryhtynyt parantamaan tasa-arvoa koulunkäynnissä mm. vahvistamalla lähikoulu-periaatetta. Vantaalla sijoittumista omaan lähikouluunsa ryhdytään vuoden 2012 syksystä lähtien toteuttamaan purkamalla ns. erityiskoulu- ja erityisluokkakeskittymiä. Käytännössä keskittymien purkaminen tapahtuu yhdistämällä erityis- ja peruskouluja samoihin tiloihin, jolloin 150 erityisluokanopettajan ja 100 laaja-alaisen erityisopettajan muodostamaa resurssia pystytään jakamaan kaikkien koulujen käytettäväksi. Tällä tavalla jokaisen koulun oletetaan ottavan vastuunsa oman koulun alueensa lasten koulunkäynnistä tarjoamalla oppilailleen heidän tarvitsemaansa tukea sen sijaan, että osa oppilaista sijoitettaisiin muualle tuen saamiseksi. Muutos on tarkoitus toteuttaa asteittain kolmen vuoden aikana siten, että syksyllä 2012 lähikouluunsa siirtyisivät tulevat 1.- ja 7.-luokkalaiset. (Vantaan kaupunki, 2011b.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten Vantaan alakoulujen opettajat toteuttavat kolmiportaista tukimallia käytännön työssään: millaisia tukimuotoja he käyttävät tuen eri portailla, kuinka tukimallin pedagogisten asiakirjojen täyttäminen näyttäytyy kouluilla ja kuinka tukimallille asetetut tavoitteet ovat toteutuneet. Tukimallia kohtaan on jo ehditty esittää epäilyjä liittyen opettajien ammattitaidon riittävyteen oppilaiden tukemisessa sekä tukimallin uusien pedagogisten asiakirjojen tuoman paperityön määrän lisääntyessä (Huhtanen, 2011, s. 68). Tarkoitus on selvittää miten opettajat itse kokevat tukimallin käyttöönoton onnistuneen ja edenneen. Samalla selvitetään mitä mieltä opettajat ovat tukimallin taustalla vaikuttavan inklusion käsitteestä. Vastauksia tutkimuskysymyksiin lähdettiin etsimään haastattelemalla Vantaan opetustoimen opetussuunnittelijaa, jonka jälkeen vantaalaisilla alakoulun opettajilla ($N=61$) teetettiin E-lomakekysely kolmiportaisen tukimallin toteuttamisesta alkuvuodesta 2012

2 Erityisopetuksen keskeiset käsitteet

Perusopetuksesta puhuttaessa yleisopetus ja erityisopetus erotetaan usein toisistaan. Yleisopetuksella tarkoitetaan sitä opetusta, johon suurin osa peruskoulun oppilaista osallistuu yhdeksänvuotisen oppivelvollisuutensa aikana. Erityisopetusjärjestelmä taas on rakennettu vastaamaan niiden oppilaiden tarpeisiin, jotka tarvitsevat lisätukea oppimisen ja koulunkäyntinsä avuksi (Kivirauma, 2009b, s. 12). Osalle tämä lisätuki on järjestetty yleisopetuksen puolella, toisille sen ohessa, loput ovat osallistuneet erityisopetukseen yleisopetuksesta erillisissä oppimisympäristöissä (Takala, 2010a, s. 15–16). Eriävät näkemykset erityisopetuksen järjestämisestä ja näiden järjestelyjen tasa-arvoisuudesta ovat muokanneet erityisopetusta viimeisten vuosikymmenten aikana paljon (Moberg, 2001a, s. 42). Seuraavat kappaleet käsittelevät tätä edelleen jatkuvaa muutosprosessia tarkemmin.

2.1 *Segregaatio ja integraatio*

Erityispedagogiikka ja erityisopetus pyrkivät vastaamaan niiden yksilöiden ja ryhmien oppimisesta, kasvatuksesta ja koulutuksesta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät syystä tai toisesta toimi (Kivirauma, 2009b, s. 12). Erityispedagogiikan ja erityisopetuksen kehitys ovat kiinteästi yhteydessä oppivelvollisuuskoulun kehitykseen, jolloin tavoitteeksi muodostettiin koko ikäluokan kouluttaminen. Tämän jälkeen kaikkien lasten tuli osallistua opetukseen yhdessä. Myös niiden oppilaiden, joita aikaisemmin pidettiin oppimiskyvyttöminä, tuli osallistua yhteiseen opetukseen. (Saloviita, 2006, s. 326.) Sakari Moberg (2001a, s. 35) esittää yleisopetuksen ja erityisopetuksen kaksoisjärjestelmän syntyneen juurikin näistä oppivelvollisuuslain alkuvuosikymmeninä kummunneista ongelmista vastata poikkeavien oppilaiden tarpeisiin ja halusta poistaa ns. ”hankalammat tapaukset” pääjärjestelmästä. Oppivelvollisuuslaki ei välittömästi kuitenkaan aiheuttanut kovin suuria muutoksia kansakoulujen toimintaan (Kivirauma, 2009a, s. 34), sillä rinnakkaiskoulujärjestelmä ja tasokurssit olivat edelleen opetuksen järjestäjien käytössä (Saloviita, 2006, s. 326). Viimeistään peruskouluun siirtyminen 1970-luvulla toi näkyviin koko ikäluokan opetukselliset ja koulutukselliset tarpeet (mm. Tuunainen, 1998, s. 27).

Vaikka Suomessa 1985 voimaan tullut peruskoululaki esti oppivelvollisuudesta vapauttamisen, otettiin vaikeasti kehitysvammaiset lapset koulutoimen piiriin vasta 1990-luvun lopulla (mm. Moberg & Vehmas, 2009, s. 48–59). Tämänkin jälkeen on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita useimmiten opetettu muista oppilaista erillisissä luokkatiloissa. Erityisopetusta on vuosikymmenten ajan pidetty itsestään selvänä vaihtoehtona oppilaille, joilla on ”erityisiä tarpeita” (Saloviita, 2006, s. 326). Osittain tästä syystä kaikkia lapsia ei vieläkään opeteta heidän omassa lähikoulussaan, sillä joidenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden on koettu häiritsevän muiden oppilaiden opetusta ja kuormittavan näin opettajia liikaa (Scruggs & Mastropieri, 1996, s. 9). Muista oppimisympäristöistä erotetut, niin kutsutut segregoidut oppimisympäristöt, ovat näin ollen edelleen osa erityisopetuksen järjestämistä koskevaa todellisuutta (Saloviita, 2006, s. 328; Takala, 2010a, s. 14–15).

Erityisopetuksesta puhuttaessa käytetään oppilaan sijoitusmuodoista useimmiten nimityksiä segregatio eli yleisopetuksesta erillään olevan erityisopetus, ja integraatio eli erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksessa. Integraatio käsitteenä tarkoittaa kahden erillisen osan yhdistämistä niin, että uudessa kokonaisuudessa alkuperäiset osat eivät erotu toisistaan. (Moberg & Savolainen, 2009, s. 80.) Emanuelssonin (2001, s. 128) mukaan integraatiossa on poikkeavien ihmisten sijoitusratkaisujen sijaan kysymys siitä, mitä ympäristöille ja yleiselle yhteenkuuluvuudelle pitäisi tehdä, jotta ihmisten välillä vallitsevat erot hyväksyttäisiin normaaleiksi. Erityis- ja yleisopetuksen integraatiosta voidaan erottaa näin kaksi näkemysuuntaa: desegregatio ja nonsegregatio. Desegregatio tarkoittaa sananmukaisesti pois segregatiosta. Tämä näkemys lähtee erillisten oppimisympäristöjen, kuten erityiskoulujen ja –laitosten, tehokkuuden ja ihmisarvoa alentavien vaikutusten korostamisesta. Kirjaimellisesti integraatio viittaa juuri tähän näkemykseen. Nonsegregation, eli ei-segregoinnin, lähtökohtana taas on yksi yhteinen koulu, joka ei sulje ketään oppilaista ulkopuolelleen. Tämä näkemys on selkeästi yhteydessä inklusion käsitteeseen. (Moberg & Savolainen, 2009, s. 80.)

Nykyisen inklusion ja kaikille yhteisen koulun käsitteiden juuret juontavat aiemmasta ja yhä jatkuvasta vammaisten ihmisten koulutuksellisten oikeuksien keskustelusta sekä normalisaation ja vähiten rajoittavan ympäristön käsitteistä (mm. Biklen, 2001, s. 56).

Moberg ja Savolainen (2009, s. 77) jakavat integraatioajattelun syntyyn vaikuttavat tekijät kolmeen pääryhmään:

- 1) fyysisesti erillisen erityisopetuksen vaikutuksia koskeviin tutkimustuloksiin,
- 2) tasa-arvon, ihmisoikeuksien ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimuksiin sekä
- 3) poikkeavuutta, poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttaan koskevien käsitysten muuttumiseen.

Ensimmäisiä fyysisesti erillisen erityisopetuksen tehokkuutta mittaavia tutkimuksia tehtiin jo 1950-luvulla Yhdysvalloissa. Näistä tutkimuksista erityisesti vuonna 1968 julkaistu katsaus *Special Education for the Mildly Retarded – Is Much of it Justifiable?* (Dunn, 1968) käynnisti voimakkaan segregoidun erityisopetuksen uudelleenarvioinnin. Vaikka osa tutkimuksista on ollut puutteellisia, on niiden katsottu osoittavan, että erillisistä ympäristöistä ei välttämättä ole kovinkaan suurta hyötyä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. (Moberg & Savolainen, 2009, s. 77.) Näiden tutkimusten lisäksi vammaisten oikeuksien edistäjinä on toiminut Yhdysvalloissa vuonna 1975 säädetty laki kaikkien oppilaiden oikeudesta koulutukseen vammastaan riippumatta (Biklen, 2001, s. 56).

Vammaisille tarkoitettujen palvelujen tuottamista ja tarjontaa ohjaamaan syntyi 1960-luvulla Pohjoismaissa normalisaatioperiaate. Nirjen (2003, s. 91–96) esittelemässä määritelmässä normalisaatio pyrkii mahdollistamaan kehitysvammaisille ihmisille niin pitkälle normaalit jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet kuin vain on mahdollista. Näihin malleihin kuuluisivat normaalit päivä-, viikko- ja vuosirytmit sekä elämäkokemukset, jotka vastaisivat mahdollisimman hyvin toisen samanikäisen ja samanlaisen ihmisen elämän olosuhteita. Normalisaation käsite tarkoittaa siis ympäristön esteiden poistamista ja sopeuttamista vammaisten henkilöiden tarpeisiin. Ihatsu (1995, s. 65) näkeekin normalisaation erityiskasvatuksessa osana laajempaa sosiaalista trendiä, jonka tarkoituksena on turvata kaikkien ihmisten tasa-arvo ja humaniset perusoikeudet.

Yhdysvalloissa laki on velvoittanut 1970-luvulta lähtien koulua järjestämään oppilaan yksilöllisen opetuksen vähiten rajoittavassa ympäristössä, josta on käytetty nimitystä least restrictive environment eli LRE. Yleensä LRE on tarkoittanut opetuksen toteuttamista mahdollisimman pitkälle muun opetuksen yhteydessä, ja sen pyrkimykset

on toteutettu lainsäädäntöön perustuen mainstreaming-ohjelmien avulla. Mainstreaming käsitteenä viittaa poikkeavien lasten ajalliseen, opetukselliseen ja sosiaaliseen integraatioon muiden normaalien vertaisten kanssa. (Hallahan, 2003, s. 8–12.) Mobergin (2001a, s. 37–39) mukaan tähän käsitteeseen kuuluvat vähiten rajoittavan ympäristön periaate, oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkiytyminen. Myös Suomessa ylimmät kouluviranomaiset ovat pyrkineet 1970-luvulta saakka suositteluun erityistä tukea tarvitseville oppilaille mahdollisimman normaaleja ja integroituvia sijoitusratkaisuja. Toisin kuin Yhdysvalloissa, meillä rajoittavan ympäristön periaatetta ei ole kuitenkaan velvoitettu laissa.

Vähiten rajoittavan ympäristön periaate ja pelkkä fyysinen yhdessäolo eivät kuitenkaan vastaa täydellisesti integraation käsitettä. Moberg on useissa teoksissaan (mm. Moberg, 1998, 2001a; Moberg & Savolainen, 2009) käyttänyt integraation käsitteen määrittelyssä Söderin integraatiomuotojen jaottelua fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. Fyysinen integraatio, eli kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä, synnyttää toiminnallista integraatiota, joka tarkoittaa lasten keskuudessa kaikki mukaan ottavaa yhteistyötä ja -toimintaa. Tämän taas edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä eli psykologista ja sosiaalista integraatiota. Nämä kaikki yhdessä luovat pohjaa koulun jälkeiselle, kaikille tasa-arvoiselle yhteiskunnalliselle integraatiolle. Pelkkä fyysinen yhdessä oleminen ei siis vielä tarkoita todellista integraatiota, vaikkakin se todennäköisesti kehittää aidon integraation kehittymistä. (Moberg, 2001a, s. 38.) Kaikki edellä mainitut integraatiomuodot ovat kuitenkin edellytyksenä kaikille yhteistä, inklusiivista koulua tavoiteltaessa.

2.2 *Inklusiivinen koulu*

Vaikka kaikkia lapsia ei vieläkään opeteta heidän omassa lähikoulussaan, on lähikouluperiaate vahvistunut viimeisten vuosikymmenten aikana paljon. Tätä voidaan pitää yhtenä inklusioajattelun voimistumisen vaikutuksena. Kouluopetuksessa inklusiolla tarkoitetaan useimmiten osallisuutta ja sitä, että kaikilla lapsilla on samanlainen oikeus käydä omaa lähikouluaan. (Takala, 2010a, s. 13.) Sen sijaan, että osa oppilaista siirretään erillisiin oppimisympäristöihin, tulisi tavallisen koulun olla valmis ottamaan vastaan kaikki lapset riippumatta heidän fyysisistä, älyllisistä, sosiaalisista, emotionaalisista tai kielellisistä statuksistaan (Saloviita, 2006, s. 328). Koulun tulisi olla avoin kaikille oppilaille, eikä se saisi syrjiä tai jättää ketään oman yhteisönsä ulkopuolelle. (Takala, 2010a, s. 13.) Kaikille avoimen koulun käsitteeseen kuuluu, että koulukulttuuria pyritään kehittämään ja opiskeluun koulussa asennoidutaan positiivisesti (Ainscow, 2007, s. 155). Jotkut tarvitsevat koulunkäynnissään tukea, jotta tämä tavoite olisi saavutettavissa. Inklusiivisen periaatteen mukaisesti tämä tuki on järjestettävä sitä tarvitseville. Tuki tulisi kuitenkin ensisijaisesti tuoda oppilaan luo, eikä päinvastoin. Inklusion periaatteen mukaan oppilasta ei siis missään vaiheessa tulisi siirtää pois omasta luokastaan. (Takala, 2010a, s. 13–17.)

Vaikka monet maat ovat kansainvälisissä sopimuksissa sitoutuneet inklusiivisiin kasvatustavoitteisiin, on inklusioideologian kehittyminen ollut varsin hidasta niissäkin maissa, joissa sen puolestapuhujia on ollut paljon. Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Suomessa erilliset oppimisympäristöt ovat säilyttäneet asemansa. Moberg (2001a, s. 46) on 2000-luvun alussa esittänyt, että täysiaikainen fyysinen integraatio on edelleen varsin harvinaista, vaikka erityisopetuksen järjestämiselle tavallisissa oppimisympäristöissä ei ole ollut lainsäädännöllisiä esteitä. Inklusiosta on 2000-luvulla puhuttu kuitenkin paljon. Suomessa inklusiivisen ja kaikille yhteisen opetuksen innokas puolestapuhuja on ollut Timo Saloviita (2008, s. 13), jonka mukaan kaikille yhteisen opetuksen tärkein peruste on tasa-arvoisuus. Lapsen hyväksyminen vammastaan tai oppimisvaikeudestaan huolimatta samalle luokalle muiden kanssa kertoo siitä, että kaikkia lapsia pidetään yhtä arvokkaina. Tämän vuoksi olisikin tärkeää pyrkiä luopumaan parempiin ja huonompiin sekä normaaleihin ja poikkeaviin kategorisoivista jaottelumalleista.

Inklusion käsite ei kuitenkaan ole yksiselitteinen (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011, s. 29). Salamancan julistuksessa vuonna 1994 ensimmäistä kertaa esitelty inklusion käsite tarkoitti alun perin kaikkien lasten oikeutta osallistua koulunkäyntiin erityisluokkien asemasta täysin tavallisilla luokilla (Saloviita, 2006, s. 338). Tällöin puhutaan ns. ”kovasta inklusiosta”, joka merkitsisi erityisopetuksen ja yleisopetuksen luokkien sulauttamista toisiinsa niin, että kaikki oppilaat kävisivät koulua yhdessä (Takala, 2010a, s. 16). Yhteinen opetus tulisi järjestää oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Tästä näkökulmasta inklusio tarkoittaa jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja yhteiskunnassa, jotta kaikki oppilaat pystyisivät osallistumaan koulutukseen yhdessä. (mm. Ainscow, 2007, s. 155; Biklen, 2001, s. 54–57; Saloviita, 2008, s. 12–16.) Inklusion käsite muokkautui kuitenkin OECD:n ottaessa sen käyttöön vuonna 1997. OECD:n versiossa inklusiolla tarkoitetaan sitä, että kaikkia oppilaita pyritään opettamaan yhdessä, mutta tarvittaessa oppilas voi saada myös erityisopetusta. Tässä muodossaan se on verrattavissa integraation käsitteeseen, sillä erityisopetuksen mahdollisuus erillisissä luokkatiloissa säilytetään. Puhutaan ns. ”pehmeästä inklusiosta” (Takala, 2010a, s. 17). Erityisluokkien lakkauttamisesta ei puhuttu enää lainkaan, ja tässä muodossaan inklusion käsite otettiin myös Suomessa vastaan (Saloviita, 2006, s. 339).

Inklusion käsitteen moninaisuudesta johtuen tutkijat eivät ole päässeet yksimielisyyteen siitä, voiko suomalaista koulujärjestelmää pitää inklusiivisena. Osa tutkijoista pitää mahdollisuutta osallistua yleisopetuksesta erillään olevaan opetukseen yhtenä merkinä siitä, että suomalainen koulujärjestelmä segregoi edelleen osaa oppilaistaan (mm. Moberg, 2001a, s. 46; Saloviita, 2006, s. 328). Irmeli Halinen ja Ritva Järvinen (2008, s. 77–80) ovat kuitenkin muistuttaneet, että suomalaiset ovat onnistuneet saavuttamaan maailman kärkisijoille yltävät oppimistulokset koulujärjestelmässä, joka tarjoaa laadukasta opetusta ja oppimista tasa-arvoisesti kaikille. Tässä mielessä suomalaista peruskoulujärjestelmää voitaisiin pitää inklusiivisena, sillä se mahdollistaa kaikille oppilaille tasapuoliset mahdollisuudet koulutukseen. Tästä näkökulmasta inklusion käsite pitäisi ymmärtää kuitenkin hieman laajemmaksi prosessiksi: suomalaista peruskoulujärjestelmää pitäisi tarkastella niiden strategioiden, rakenteiden ja toimintatapojen kannalta, jotka mahdollistavat kaikkien oppilaiden menestyksekkään oppimisen.

Myös Halinen ja Järvinen (2008, s. 79–80) kuitenkin myöntävät, että keskustelu suomalaisen peruskoulujärjestelmän inklusiivisuudesta on liittynyt pitkälti inklusiivisen koulun terminologiaan. Inklusio on suppeasti tässä keskustelussa liitetty vain siihen, kuinka erityisopetus tulisi järjestää. Tämä on voinut johtaa myös siihen, että inklusio on ymmärretty niin, että erityisryhmät, -luokat ja -koulut tulisi kokonaan lakkauttaa. Integraation käsite on tämän vuoksi opettajien ja vanhempien kesken koettu helpommin hyväksyttäväksi. Inklusion käsitteeseen on kuitenkin aina liitetty vahvasti jokaisen oppilaan mahdollisuus saada yksilöllistä tukea oppimiseensa. Yhtenä tällaisena tutkimuotona on pidetty suomalaista laaja-alaista eli osa-aikaista erityisopetusta (Halinen & Järvinen, 2008, s. 80). Erityisopetuksen jakautuminen luokkamuotoiseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen voidaan nähdä inklusion käsitteen kannalta kuitenkin myös ongelmallisena. Erityisopetusta voidaan antaa laaja-alaisesti, toisin sanoen osa-aikaisesti, joka voi tarkoittaa oppilaan osallistumista erityisopettajan opetukseen muutamana kertana viikossa. Erityisopetusta annetaan kuitenkin myös luokkamuotoisesti, jolloin oppilas osallistuu opetukseen erityisen tuen päätöksen mukaisesti useimmiten erityisluokalla. Tällöin oppilas poistetaan tavalliselta luokalta, jota voidaan pitää ”kovan inklusion” vastaisena toimintana. (Saloviita, 2006, s. 328.)

Tutkijoiden tapaan myös opettajat suhtautuvat vaihtelevasti inklusiivisen koulun tavoitteluun. Melkein kolmekymmentä kansainvälistä inklusioasenteita mittaavaa tutkimusta kokoava metatutkimus osoittaa, että suurin osa peruskoulujen opettajista kannattaa inklusion periaatetta. Hieman yli puolet tutkituista olisi myös valmis toteuttamaan inklusiota omassa opetuksessaan. Halukkuus toteuttaa inklusiivista opetusta vaihtelee kuitenkin inklusion intensiteetin ja oppilaan vamman asteen kanssa. Valmius toteuttaa inklusiota on siis riippuvainen siitä, miten inklusio määritellään. Vain viidennes opettajista olisi valmis ottamaan inklusion piiriin myös kehitysvammaiset oppilaat. (Scruggs & Mastropieri, 1996, s. 9, 12–13, 17–18.) Suomalaisten opettajien inklusioasenteita tutkinut Moberg (2001b, s. 86) on esittänyt, että Suomessa opettajat ovat suhtautuneet inklusioon melko kriittisesti. Kymmenisen vuotta sitten julkaistussa tutkimuksessa saatiin kuitenkin selville, että noin kolmannes suomalaisista opettajista piti vammaisten lasten täysiaikaista opiskelua yleisopetuksen puolella oikeudenmukaisena. (Moberg, 2001b, s. 86, 90–91.) Kovaan inklusioon, joka laskee inklusion piiriin myös kehitysvammaiset lapset, suhtaudutaan Suomessa siis hieman myönteisemmin kuin kansainväliset tutkimukset antavat ymmärtää.

Suomalaisen peruskoulujärjestelmän rakentumista sellaiseksi kuin se nykypäivänä nähdään, voidaan Halisen ja Järvisen (2008, s. 80–84) mukaan verrata UNESCO:n (2008) muodostamiin tasa-arvoisten koulutuksellisten mahdollisuuksien kehittämisen askeleisiin. Tässä määritelmässä tasa-arvoisen eli inklusiivisen järjestelmän rakentamista voidaan pitää alati jatkuvana prosessina, jossa jatkuvasti parannetaan oppilaiden osallistumista koulutukseen ja näin ollen myös yhteiskuntaan. Tämä prosessi vaatii muutoksia koulutuksen rakenteessa, käytännöissä ja toimintatavoissa ja ne voidaan saavuttaa kolmen askeleen kautta. Näitä askeleita ovat mahdollisuus osallistua koulutukseen, mahdollisuus laadukkaaseen koulutukseen ja mahdollisuus menestykseen oppimisessa. Suomalaisen koulujärjestelmän muodostuksessa ensimmäinen askel, mahdollisuus osallistua koulutukseen, saavutettiin vuonna 1921 säädetyllä oppivelvollisuudella. Toinen askel, joka mahdollisti laadukkaan koulutuksen kaikille, voidaan nähdä toteutuneen 1970-luvulla tapahtuneen peruskoulu-uudistuksen myötä, jolloin yhdeksänvuotinen peruskoulujärjestelmä perustettiin. Mahdollisuus menestyä oppimisessa, joka voidaan nähdä prosessin kolmantena askeleena, toteutui 1990-luvulla opetussuunnitelmallisten muutosten yhteydessä.

Inklusiivisen koulujärjestelmän kehittäminen ei kuitenkaan pysähdy kolmannenkaan kehitysaskeleen jälkeen, vaan kehitystyötä pyritään jatkamaan edelleen. Suomalaisen koulujärjestelmän neljännen kehitysaskeleen haasteita ovat jokaisen oppilaan oikeudessa hyvään opetukseen, yksilölliseen tukeen ja mielekkääseen oppimiseen. Tavoitteena on vahvistaa sellaista pedagogiikkaa, joka mahdollistaisi hyvät akateemiset tulokset ja varmistaisi samalla oppilaiden terveen kasvun, kehityksen ja oppimisen. Varhaisen puuttumisen sekä laadukkaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittäminen on edelleen tärkeää, samoin kuin segregoitujen, muista oppilaista erillään olevien opetusmuotojen vähentäminen. (Halinen & Järvinen, 2008, s. 92–93.) Suomessa neljättä kehitysaskeleta rakennetaan juuri tälläkin hetkellä. Vuonna 2011 käyttöön otettu kolmiportainen tukimalli korostaa yksilöllistä tukea sekä oppimisvaikeuksien varhaista tunnistamista (Opetushallitus, 2011, s. 10–11). Se voidaan nähdä osana käynnissä olevaa neljättä kehitysaskeleta, joka pyrkii viemään suomalaista koulujärjestelmää edelleen inklusiivisempaan suuntaan.

3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Perinteisesti oppilaiden tuen tarpeisiin on pyritty vastaamaan erityisopetuksen avulla (Kivirauma, 2009b, s. 12). 2000-luvulla oppilaille annettavaa tukea on enenevässä määrin pyritty järjestämään oppilaan luokse, yleisopetuksen puolelle. Tuen tarpeen käsitettä onkin viime aikoina tarkasteltu uudelleen, ja oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien vastaamiseen on pyritty löytämään uusia toimintamalleja. Näitä toimintamalleja vahvistamaan perusopetuslakia muutettiin vuonna 2010 oppimisen ja koulunkäynnin tuen kohdilta (Opetushallitus, 2011, s. 3). Yhtenä uutena järjestelmänä käyttöön otettiin kolmiportainen tukimalli.

3.1 Erityisopetuksen järjestäminen Suomessa

Yleisopetuksesta erillään toimiva erityisopetus oli 1960-luvulle saakka niin Suomessa kuin muissakin länsimaissa lähes ainoa malli vastata erityisopetuksen tarpeisiin (Moberg, 2001a, s. 36; Saloviita, 2006, s. 326). Erityisoppilaiden määrä olikin pitkään jatkuvassa kasvussa (Saloviita, 2006, s. 326). 2000-luvulla erityisopetus järjestetään joko luokkamuotoisesti tai luokattomassa opetuksessa. Tilastokeskuksen vuoden 2010 tilaston mukaan syksyllä 2009 peruskoululaisista 8,5 % eli yli 47 000 oppilasta oli siirretty erityisopetukseen. Osa-aikaista erityisopetusta sai 23 % eli noin 127 000 oppilasta. (Suomen virallinen tilasto, 2010.) Vuonna 2007 erityistä tukea tarvitsevista oppilasta noin puolet sai opetusta erityisluokassa, neljännes oli integroituna yleisopetuksen luokkiin osassa aineista ja noin neljännes opiskeli kokonaan yleisopetuksen puolella (Huhtanen, 2011, s. 21).

Kunta on veloitettu perusopetuslain nojalla järjestämään perusopetuksen alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille lapsille. Jos lapsella on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, hän voi saada luokatonta erityisopetusta, jolloin opetus tapahtuu tavallisen opetuksen ohessa. Tätä opetusta kutsutaan myös laaja-alaiseksi tai osa-aikaiseksi erityisopetukseksi. Jos oppilaille ei voida antaa opetusta jonkin vamman, sairauden, kehitysviivästyksen tai tunne-elämän häiriön vuoksi muulla tavoin, on hän vielä muutama vuosi sitten saanut ”siirtopäätöksen” erityisluokkaan tai -kouluun. Vuodesta 2010 saakka on puhuttu erityisen tuen päätöksestä. Luokkamuotoinen

erityisopetus järjestetään niille oppilaille joiden oppimisen haasteet ovat niin suuria, että niihin ei pystytä vastamaan yleisopetuksessa. Päätöksen erityisopetukseen siirrosta tekee opettaja pedagogisin perustein yhdessä oppilashuoltohenkilöstön kanssa. (Huhtanen, 2011, s. 70.) Erityisluokan ryhmäkoko on korkeintaan kymmenen oppilasta ja jokaiselle erityisen tuen piirissä olevalle oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Lapselle suositellaan erityisluokkaa useimmiten päivähoidon, vanhempien tai koulun aloitteesta, mutta päätöksenteossa on usein mukana myös koulun ulkopuolisia asiantuntijoita kuten esimerkiksi lääketieteellinen tai psykologinen edustus. (Takala, 2010b, s. 45–47.)

Suomessa erityisluokkia kutsutaan erityis-, pien- tai monimuotoluokiksi. Aikaisemmista diagnoosiin perustuvista nimityksistä, kuten EMU- (erityisopetus mukautetun opetussuunnitelman mukaan) ja ESY-luokista (sopeutumattomien erityisopetus) on luovuttu, ja samassa luokassa voi olla entistä useammanlaisia oppimisen haasteita. (Takala, 2010b, s. 48–57.) Vaikka diagnoosiin perustuvista nimityksistä on luovuttu erityisluokkien nimissä, erityisopetuksen tarpeessa olevia oppilaita luokitellaan edelleen heidän oppimis- ja sopeutumisvaikeuksiensa asteen mukaan. Tilastokeskuksen vuoden 2008 tilaston mukaan (ks. Moberg & Vehmas, 2009, s. 58; Huhtanen, 2011, s. 26; Takala, 2010b, s. 45–57) erityisopetukseen siirretyt tai otetut luokitellaan otto- tai siirtopäätöksen mukaan seuraaviin ryhmiin: vaikea kehitysviivästymä, lievä kehitysviivästymä, aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava, tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus, autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet, kielen kehityksen häiriöstä (dysfasiasta) johtuvat oppimisvaikeudet, näkövamma, kuulovamma tai muu syy. Osa-aikaiseen erityisopetukseen siirtyneet oppilaat luokitellaan vastaavasti ensisijaisen syyn mukaan, joita voivat olla puhehäiriö, luku- ja kirjoitushäiriö, matematiikan tai vieraan kielen oppimisvaikeudet, sopeutumisvaikeudet tai tunne-elämän häiriö tai muut vaikeudet oppimisessa (Huhtanen, 2011, s. 22). Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteena on ikään kuin tarkoitus tukea niitä yleisopetuksen oppilaita, jotka tarvitsevat lisätukea oppimisen ja koulunkäynnin turvaamiseksi. Tukiovetus on osa-aikaista erityisopetusta lievempi tuen muoto, mutta sen käyttö on kunnissa ollut osa-aikaista erityisopetusta vähäisempää. (Huhtanen, 2011, s. 58, s. 122.)

Osa-aikaisen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen lisäksi kouluissa on enenevässä määrin panostettu tuen järjestämiseen oppilaiden omissa, tavallisissa oppimisympäristöissä. Tällöin oppilas saa tukea oppimiseen ja kasvuun omassa luokassaan. Yksi tällainen järjestely on samanaikaisopetus, jossa kaksi tai useampi opettaja toimii luokassa samaan aikaan yhdessä oppilaiden kanssa. Samanaikaisopetusta voivat järjestää esimerkiksi luokan- tai aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa. Tuki tuodaan siis oppilaille luokkahuoneeseen, jolloin erityisopettajasta hyötyvät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi myös luokan muut oppilaat. Samanaikaisopetukseen kuuluu itse opetuksen lisäksi myös opettajien yhdessä suorittama opetuksen suunnittelu ja arviointi. (Huhtanen, 2011, s. 117). Saloviita (1999, s. 152–153) jakaa samanaikaisopetuksen kolmeen erilaiseen toteutusmalliin: tiimityöhön, täydentävään opetukseen ja syventävään opetukseen. Tiimityössä opettajat suunnittelevat ja opettavat tasavertaisesti, kun taas täydentävässä opetuksessa toinen huolehtii sisällöstä ja toinen oppimisen teknisestä puolesta. Syventävässä opetuksessa taas toinen opettaja opettaa ja toinen rikastaa opetusta harjoituksin.

Tuen tarpeen käsitettä on viime aikoina tarkasteltu uudelleen, ja oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien vastaamiseen on pyritty löytämään uusia toimintamalleja. Näitä toimintamalleja vahvistamaan perusopetuslakia muutettiin vuonna 2010 oppimisen ja koulunkäynnin tuen kohdilta (Opetushallitus, 2011, s. 3). Lakimuutoksella haluttiin varmistaa oppilaiden oikeus suunnitelmalliseen, varhaiseen ja ennalta ehkäisevään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (Opetushallitus, 2011, s. 6–9). Muutokset perustuvat pitkälti vuoden 2007 Erityisopetuksen strategiaan, jonka pääajatuksina ovat varhainen tuki ja inklusiivinen ajattelu (Opetushallitus, 2007, s. 13). Erityisopetuksen strategia muodostettiin niin kutsuttujen ”kymppikuntien” loppuraportin perusteella, jonka tarkoituksena oli ehdottaa uusia toimintamalleja erityisopetukselle Suomessa. Koska kaikilla lapsilla on yhtäläinen oikeus yhteiseen perusopetukseen, on kaikkien oppilaiden opetus pyrittävä toteuttamaan lähikoulun tavallisessa luokassa. Tavoitteena on tasa-arvoinen koulu, jossa erityiskasvatuksen periaatteet: ihmisarvo, osallisuus, integriteetti, eli loukkaamattomuus ja koskemattomuus, sekä itsemääräämisoikeus voidaan turvata jokaiselle lapselle. (Huhtanen, 2011, s. 70.) Perusajatuksena lakimuutoksessa on erityisoppilaiden integroiminen yleisopetukseen, jolloin segregaaation mahdollisuus poistuu.

3.2 Kolmiportainen tukimalli

Erityisopetuksen strategia sisälsi ehdotuksen uudesta tukirakenteesta, jonka myötä aikaisemmasta kaksiportaisesta tukijärjestelmästä tuli kolmiportainen (Opetusministeriö, 2007, s. 56). Yleisen ja erityisen tuen väliin lisättiin uusi tukimuoto, tehostettu tuki. Tehostetun tuen tavoitteeksi on kirjattu syrjäytymisen sekä lapsen koulussa kohtaamien vaikeuksien vaikeutumisen ehkäisy (Huhtanen, 2011, s. 110). Muutokset kirjattiin opetussuunnitelmaan vuonna 2010 ja opetuksen järjestäjät ottivat uuden opetussuunnitelman käyttöönsä vuoden 2011 alussa, kuitenkin viimeistään 1.8.2011 (Opetushallitus, 2011, s. 3). Muutoksia, sekä sen mukana tullutta tukimallia, on valmisteltu ja tuotu opetuksen järjestäjien tasolle kuitenkin jo pitkään. Opetushallituksen järjestämä kansallinen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta eli Kelpo-hanke käynnistyi vuonna 2008 ja se on Suomessa pyrkinyt vakiinnuttamaan tukimallin rakenteet koulujärjestelmämme kuntatasolle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 10.)

Kokemuksia monitasoisista tukimalleista on jo muista maista. Yhdysvalloissa esiteltiin vuonna 2004 RTI-malli (Responsiveness to Intervention), jonka tarkoituksena on tunnistaa ja ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Fuchs & Fuchs, 2006, s. 93). RTI-malli pyrkii käyttämään koulun resursseja mahdollisimman tehokkaasti hyväkseen, ja samalla maksimoimaan oppilaiden onnistumiset. Mallista on vuosien mittaan kehitelty useita eri variaatioita, mutta yhteistä kaikille sen malleille on tuen monitasoisuus. Useimmiten tukitasoja, tai toisin sanoen tukikehiä, on kolme, mutta käytössä on ollut myös kahden, neljän tai jopa seitsemän kehän malleja. (Fuchs & Fuchs, 2009, s. 41; Fuchs, Fuchs & Compton, 2012, s. 263–264.) Ensimmäisellä kehällä tukea annetaan kaikille perusopetuksen oppilaille, ja se on laadultaan ennaltaehkäisevää. Jos oppilaalla havaitaan ongelmia, jotka voivat johtua oppimisvaikeuksista, siirtyy oppilas toiselle tukikehälle. Tässä vaiheessa tuki on intensiivisempää, ja opetuksen vaikutuksia oppilaan taitoihin seurataan säännöllisesti. Jos toisenkaan kehän tuki ei auta, muuttuu opetus entistä yksilöllisemmäksi ja intensiivisemmäksi. (Fuchs & Fuchs, 2006, s. 95.) Kolmannen kehän opetus on verrattavissa suomalaiseen erityisopetukseen. RTI-malli onkin ominaisuuksiltaan hyvin samankaltainen kuin suomalainen kolmiportainen tukijärjestelmä. Molemmille yhteistä

on, että annettava tuki tehostuu asteittain. Myös syyt monitasoisen tukimallin käyttöönotolle ovat samat kuin Suomessa: erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden määrän kasvaessa myös kustannukset nousevat yleisopetusta kalliimman erityisopetuksen lisääntyessä (Fuchs & Fuchs, 2006, s. 96).

Suomessa valtakunnallisen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset (Opetushallitus, 2011) määrittelevät suomalaista kolmiosaista tukimallia ohjaavat periaatteet. Lähtökohtana tukimallissa on löytää sekä opetusryhmän että jokaisen yksittäisen oppilaan vahvuudet ja kehittämistarpeet, jotta yhteisöllisiin ja oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin pystyttäisiin vastamaan mahdollisimman hyvin. Myös oppimisympäristöön ja annettuun opetukseen kiinnitetään entistä enemmän huomiota (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 52). Tavoitteena on, että oppimisen esteitä pystyttäisiin tunnistamaan ja poistamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Annettavan tuen oikea-aikaisuus, oikea taso ja muoto ovatkin ratkaisevassa asemassa oppimisen ja kehityksen turvaamisessa. (Opetushallitus, 2011, s. 10–12.) Tuen tarvetta pyritään tukimallin avulla arvioimaan systemaattisemmin, ja oppilaasta tehdyt arviot dokumentoidaan uusiin pedagogisiin asiakirjoihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 52). Tällä pyritään suunnitelmallisuuteen ja pitkäjänteisyyteen annettavaa tukea suunniteltaessa (Opetushallitus, 2011, s. 11).

Koska oppilaat ovat erilaisia, voi tuen tarve vaihdella tilapäisestä jatkuvaan tai vähäisestä vahvempaan. Tämän vuoksi annettavan tuen tulee olla joustavaa ja muuttua oppilaan tuen tarpeen mukaan. Joustavuuteen on pyritty vastaamaan tukitasoilla, tai -portailta, joita on kolme: yleisen, tehostetun ja erityisen tuen portaat. (Opetushallitus, 2011, s. 10–16.) Tukimallin portaat voidaan käsittää ikään kuin jatkumona, jossa yhtä porrasta ei voi hypätä yli, vaan tukiprosessi on aina aloitettava alimmalta tukitasolta. Jos oppilas tarvitsee lisätukea oppimisessaan, aloitetaan tuen antaminen yleisen tuen tasolta. (Takala, 2010c, s. 22.) Jokaisella tukitasolla toistuvat osittain samat tukimuodot, sillä tukimuotoja käytetään sekä yksittäin että yhdessä toisiaan täydentävinä. Esimerkiksi eriyttämistä voidaan käyttää kaikilla tukitasoilla. Osa tukimuodoista, kuten esimerkiksi luokkamuooinen erityisopetus, on käytettävissä kuitenkin vain erityisen tuen tasolla. (Opetushallitus, 2011, s. 10–16.)

3.2.1 Yleinen tuki

Kaikki oppilaat, jotka kohtaavat koulunkäynnissään ja oppimisessaan ongelmakohtia, ovat oikeutettuja saamaan yleistä tukea. Yleisen tuen tarpeen arviointi ja tuen antaminen sitä tarvitseville oppilaille kuuluvat näin ollen jokaisen opettajan työhön (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 9–11). Yleinen tuki pyritäänkin pääsääntöisesti antamaan oppilaalle kokonaan yleisopetuksen puolella. Tarkoitus on puuttua oppilaan kohtaamiin pulmiin mahdollisimman varhain, jotta ne eivät ehdi kasvaa hallitsemattomiksi. Tätä kutsutaan varhaiseksi puuttumiseksi. Yleistä tukea annettaessa konsultoidaan usein myös erityisopettajaa ja vahvistetaan oppilaan ohjausta esimerkiksi oppimissuunnitelmalla. (Takala, 2010c, s. 22.) Oppimissuunnitelma on pedagoginen asiakirja, jolla kartoitetaan oppilaan lähtötilannetta ja sitä, millaista tukea oppilaalle on suunniteltu antaa, jotta opetussuunnitelman tavoitteet voitaisiin saavuttaa. (Huhtanen, 2011, s. 107). Oppimissuunnitelman tekeminen ei kuitenkaan ole välttämätöntä vielä yleisen tuen tasolla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 52).

Yleisen tuella kohdalla korostetaan usein opetuksen eriyttämistä ensisijaisena keinona ottaa opetusryhmien tarpeet ja oppilaiden erilaisuus huomioon. Eriyttämällä voidaan opetusta yksilöllistää esimerkiksi erilaisilla opetusmateriaaleilla ja -menetelmillä. (Opetushallitus, 2011, s. 9.) Eriyttämiseen voidaan käyttää myös yksilöllistettyjä apuvälineitä (Vantaan kaupunki, 2011a, s. 19). Opetuksen tulisi olla mahdollisimman joustavaa, jotta esimerkiksi opetusryhmiä ja opetusjärjestelyjä voidaan tarvittaessa muunnella. Muita yleisen tuen tukimuotoja ovat yhteistyön eri muodot. Yhteistyötä pyritään yleisessä tuessa lisäämään niin koulun ja kodin kanssakäymiseen, kuin myös koulussa toimivien opettajien sekä oppilashuoltoryhmän välille. Yhtenä tukimuotona voidaan pitää myös oppilaanohjausta, joka tarkoittaa myös tarvittaessa yksilöllistä suunnittelua oppimissuunnitelman muodossa. Oppimissuunnitelmaan kirjataan mahdolliset muut tukitoimet, kuten esimerkiksi annettu tukiopeus ja osa-aikainen erityisopetus sekä tarvittavat avustajapalvelut. Yleisen tuen vaiheessa voidaan käyttää apuna myös koulun kerho- sekä aamu- ja iltapäivätoimintaa. (Opetushallitus, 2011, s. 12–13.)

3.2.2 Tehostettu tuki

Vasta jos kaikista toimista huolimatta riittävän pitkään jatkunut yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostetun tuen vaiheeseen. Tällöin tulee tehdä pedagoginen arvio oppilaan tuen tarpeesta. Pedagogiseen arvioon kootaan tiedot siitä, millaisia tukimuotoja on käytetty ja miksi siirtymistä tehostetun tuen piiriin pidetään tarpeellisena. Tukea suunnitellaan ja seurataan oppimissuunnitelman avulla, johon kirjataan tavoitteet lapsen kasvulle ja kehitykselle sekä arviot hänen vahvuuksistaan ja mahdollisista riskitekijöistä. (Takala, 2010c, s. 22.) Tukitasona tehostettu tuki on yleistä tukea säännöllisempää, vahvempaa ja intensiivisempää (Opetushallitus, 2011, s. 13). Tavoitteena on ehkäistä oppilaan koulussa kohtaamien ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. Ellei ongelmiin puututa tarpeeksi ajoissa, ongelmat voivat mutkistua entisestään. (Huhtanen, 2011, s. 110.) Tehostetun tuen voidaan ajatella antavan opettajille, oppilaille ja heidän huoltajilleen aiempaa enemmän liikkumatilaa (Huhtanen, 2011, s. 112). Samalla sen avulla voidaan vähentää erityisen tuen päätöksiä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 25).

Tehostetun tuen vaiheessa käytössä ovat kaikki yleisen tuen tukimuodot, kuten opetuksen eriyttäminen, tukiopeus, avustajapalvelut, opettajien välinen yhteistyö, koulun kerhotoiminta ja erilaiset apuvälineet. Opetussuunnitelman muutokset korostavat varsinkin yksilöllistä ohjausta, joustavaa opetusryhmien käyttöä sekä kodin kanssa tehtävää yhteistyötä (Huhtanen, 2011, s. 110; Opetushallitus, 2011, s. 13). Myös oppilashuollollinen toiminta ja osa-aikainen erityisopetus korostuvat aikaisempaa enemmän (Opetushallitus, 2011, s. 13–14; Takala, 2010c, s. 22). Huomioitavaa kuitenkin on, että oppimäärien yksilöllistäminen ei kuitenkaan ole mahdollista vielä tehostetun tuen vaiheessa (Opetushallitus, 2011, s. 13). Jos käytettävät tehostetun tuen tukimuodot eivät näytä riittävän, on tehtävä moniammatillinen pedagoginen selvitys siitä, mitä on jo tehty oppilaan tukemiseksi ja mitä ehkä vielä täytyy tehdä. Samalla pohditaan, voiko oppilas saavuttaa yleisopetuksen tavoitteet vai tuleeko opetusta, ja näin ollen myös arviointia, yksilöllistää yhden tai useamman aineen osalta. Tämä tarkoittaisi oppilaan siirtymistä erityisen tuen portaalle. (Takala, 2010c, s. 23.)

3.2.3 Erityinen tuki

Kun tehostettu tuki ei riitä, voidaan siirtyä erityisen tuen piiriin. Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei ole mahdollista muilla tukitoimilla (Opetushallitus, 2011, s. 15). Erityinen tuki voidaan järjestää joko osa-aikaisella erityisopetuksella, erityisluokalla tai erityiskoulussa (Takala, 2010c, s. 22–23). Erityisen tuen järjestäminen perustuu pedagogiseen selvitykseen, johon on kirjattu oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne kokonaisuudessaan, oppilaan saama tehostettu tuki ja arvio tuen vaikutuksista, oppilaan oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. Selvityksessä on lisäksi arvio niistä tukijärjestelyistä, joilla oppilasta tulisi tukea sekä perusteltu arvio siitä, tarvitseeko oppilas joissain oppiaineissa yksilöllistetyn oppimäärän. Erityisen tuen tehtävänä on tarjota oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea oppilaan oppivelvollisuuden suorittamiselle. (Opetushallitus, 2011, s. 15–16.) Oppilasta ei siis siirretä erityisopetukseen vaan hän saa erityisen tuen päätöksen. Tällöin hän saa aiempaa yksilöllisempää ohjausta ja opetusta, mutta päätös ei koskaan ole pysyvä. Kun oppilas on kuntoutunut, hän palaa takaisin yleisopetukseen. Jokaiselle erityisen tuen päätöksen saaneelle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. (Takala, 2010c, s. 22–23.)

Tukimuotoina voidaan erityisen tuen kohdalla käyttää käytännössä kaikkia aikaisempien tukiportaiden tukimuotoja. Tukijärjestelyt voivat sisältää oppilashuoltoon, avustajiin, muihin tarvittaviin palveluihin sekä opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin liittyviä tekijöitä. Erityisen tuen tarpeellisuus tulee tarkistaa lain edellyttämässä vaiheissa sekä aina oppilaan tuen tarpeen muuttuessa. Tarkistamisen jälkeen oppilaasta tehdään uusi pedagoginen selvitys, jonka perusteella päätetään, jatkaako oppilas erityisen tuen piirissä, vai tehdäänkö päätös erityisen tuen lopettamisesta. Lopettamispäätöksen jälkeen oppilas palaa tehostetun tuen tasolle. (Opetushallitus, 2011, s. 15–17.)

4 Koulu ja muutos

Koulu elää muun yhteiskunnan mukana jatkuvassa muutostilassa (Fullan, 1993, s. ix). Aivan mielivaltaisesti näitä muutoksia ei kuitenkaan pyritä viemään eteenpäin, vaan kouluun kohdistuvien muutosten tavoitteena on kehittää ja uudistaa koulun toimintaa ja käytäntöjä. Muutoksia ohjaa ensisijaisesti ulkoapäin lainsäädännön kautta valtiolta. Koulujen kohdalla muutokset näkyvät muutoksina opetussuunnitelmassa ja sitä kautta koulumaailman käytänteissä. Koulua kehitetään kuitenkin myös sisältäpäin yhteisten kehitysprojektien ja -ryhmien avulla. Yhteistä molemmille on, että suunnitellut muutokset eivät tapahdu hetkessä, vaan ne vievät aikaa ja muuttavat koulua vähitellen. Näin voidaan olettaa tapahtuvan myös vuoden 2010 opetussuunnitelman muutoksien kohdalla. (Huhtanen, 2011, s. 67, 96.)

4.1 Koulun kohtaamat muutokset

Koulu on viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana kokenut suuria muutoksia, joista opettajan työn kannalta suurimpia ovat opetuksen uudet rakenteet ja järjestämistavat, yhdessä tekemisen lisääntyminen opetuksessa sekä taloudellisten tekijöiden vahvistuminen koulutusta koskevassa keskustelussa (Carlgren & Klette, 2000, s. 7–9). Suomessa uusimpana suurena muutoksena ovat olleet vuoden 2010 opetussuunnitelmamuutokset, jotka pyrkivät viemään suomalaista koulujärjestelmää inklusiivisempaan suuntaan (Huhtanen, 2011, s. 74). Muutokset koulujärjestelmässä eivät kuitenkaan tapahdu lineaarisen kaavan mukaan, joten on vaikea ennustaa kuinka mittavia muutokset tulevat lopulta olemaan. Muutoksien aikana tapahtumien on todettu etenevän joko järjestelmällisen suunnitelman tai vaihtoehtoisesti kaoottisuuden vallitessa. Tutkijat eivät ole päässeet yksimielisyyteen siitä, kumpi etenemismuoto on vallitsevampi. (Sahlberg, 1998, s. 100–102.) Koulun todellisuudessa käynnissä on lisäksi usein useampia muutosprosesseja samaan aikaan (Sahlberg, 1998, s. 91). Myös opetussuunnitelmauudistuksille alkusysäyksensä antaneen Erityisopetuksen strategian aikaan koulujen todellisuudessa vaikutti samaan aikaan useita, jopa toisilleen vastakkaisia strategialinjauksia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 3–4).

Huhtasen (2011, s. 67–68) mukaan muutoksia voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta: 1) osana järjestelmän laajennusta tai uutta järjestelmää, 2) toiminnan muutoksena tai 3) transformaationa, jossa organisaation toiminnan perusteet arvioidaan uudelleen. Järjestelmän laajennuksen tavoite on useimmiten kosmeettinen muutostyö esimerkiksi uusien laitteiden avulla. Siinä missä järjestelmän laajennus on lyhytaikaista, eikä mullista juurikaan käytössä olleita toimintatapoja, toiminnan muutoksella pyritään hankkeiden ja projektien avulla parantamaan ja tehostamaan olemassa olevaa toimintaa pidemmällä tähtäimellä. Hankkeet ja projektit ovat yksi tapa kehittää koulun toimintaa. Näkökulmista transformaatio on kuitenkin muutoksena kattavin, sillä sen tavoitteena on laatia toiminnalle uuden strategian lisäksi myös uudet ydinprosessit sekä osaamisalueet. Organisaation toiminnan perusteet arvioidaan uudelleen, joka vaatii muutoksen toteuttajiltakin paljon. Tästä syystä transformaation vastustus on myös kovaa. Muutokseen suostuminen onkin vaikeaa opettajien keskuudessa, sillä opettamisen vaatimat kontrollin ja hallinnan tunteet ovat haavoittuvaisia muutospaineen alla. Pelkästään hallinnan puute voi jo aiheuttaa opettajissa vastarintaa muutoksia läpi vietäessä.

Kolmiportaisesta tukimallista puhuttaessa uusi suunta transformaatiolle määritellään Opetusministeriön (2007) Erityisopetuksen strategiassa. Strategiaa on jalkautettu opetustoimen lainsäädännöllä ja opetussuunnitelmaa uudistamalla, ja sen tavoitteena on koko kouluun ulottuva muutos. Myös vuoden 2010 opetussuunnitelmamuutoksista (Opetushallitus, 2011) voidaan puhua muutosprosessin transformatiivisesta näkökulmasta, sillä meneillään olevia muutosten voidaan olettaa koettelevan perusopetusjärjestelmäämme niin rakenteellisesti, hallinnollisesti kuin toiminnallisestikin. (Huhtanen, 2011, s. 67–68, 96.) Muutosprosessille ominaista on kuitenkin sen hallitsemattomuus. Sitä ei voida nähdä staattisena tapahtumana, vaan ennemminkin dynaamisena ja moniulotteisena työnsarkana. (Fullan, 1994, s. 30.) Tästä näkökulmasta on vielä mahdoton ennustaa, mihin suuntaan alkaneet muutosprosessit lopulta koulujärjestelmäämme vievät, ja kuinka kattavia uudistusten aiheuttamat muutokset lopulta ovat.

4.2 *Muutos opettajan näkökulmasta*

Oppimisen tarve, vaikeudet muutoksen käytännön toteutuksessa, sekä muutoksen ja uuden pelko ovat kaikki olennaisesti mukana muutosprosessin alkuvaiheissa. (Fullan, 1994, s. 30.) Syrjäläinen (2002, s. 76) on tutkimuksissaan todennut, että koulun muutokset ovat yhtenä tekijänä aiheuttamassa opettajille stressiä ja uupumusta sekä kärjistämässä opettajien välistä vuorovaikutusta. Opetussuunnitelmauudistuksia pidettiin niiden päällekkäisyyksien ja kiivastahtisuuden vuoksi enimmäkseen väsyttävänä (Syrjäläinen, 2002, s. 93) Kohdatessaan muutoksia opettajat jäisivät mielellään oman työnsä mukavuusalueelle, jolla tarkoitetaan sitä perustyötä, jota teemme päivittäin. Perustyössä koetaan onnistumisen tunteita, kun taas uusissa työtehtävissä toimiminen tuo mukanaan epävarmuutta ja siksi myös epämiellyttäviä tuntemuksia. Uudet aluevaltauksset työn saralla vievät opettajat niin kutsutulle venymisalueelle. Venymisalueella työhön liittyvät tiedot päivittyvät, ja samalla kehitytään omassa ammatissa. Jos työssä kohdataan taas liikaa haasteita, joudutaan paniikkialueelle. Vaikka paniikkialue kuulostaa kohtalokkaalta, ei mukavuusalueelle kannata jäädä ikuisiksi ajoiksi, sillä vanhojen rutiinien mukaan työskennellessämme oppimista ei suuremmin tapahdu. Opettajilta edellytetään nykypäivänä rajojen ylitystä ja haasteisiin tarttumista, venymisalueella työskentelemistä. Tästä näkökulmasta opettajien velvollisuus on pysyä muutoksien mukana, ja olla kehittämässä koulujärjestelmää edelleen eteenpäin. (Huhtanen, 2011, s. 96–97.)

Opettajat eivät aina suhtaudu muutosliikkeisiin myötämielisesti, ja joidenkin opettajien on todettu olevan jo lähtökohtaisesti muutosvastaisia (Säntti, 2007, s. 452–453). Speculand (2009, s. 25–31) on luokitellut muutoksen kohtaavat ihmiset neljään ryhmään muutosvastarinnan roolien perusteella. Nämä ryhmät ovat ryhmittyjät, sabotoijat, kaksoisagentit sekä yksinäiset sudet. Ryhmittyjien roolin ottavat ne ihmiset, jotka useimmiten tekevät kuten on käsketty, eivätkä vastusta muutosta. Sabotoijat taas toimivat useimmiten esimiehensä selän takana hankaloittaen muutoksen toimeenpanoa. Kaksoisroolissa toimivat vaihtavat sulavasti näiden kahden roolin välillä tilanteen mukaan. Yksinäiset sudet sen sijaan ovat innolla tukemassa ja kehittämässä muutosta eteenpäin. Tukimallia kohtaan esitetty muutosvastaisuus on useimmiten liittynyt epäilyksiin, joiden mukaan tukimalli tulee lisäämään opettajien työmääriä huomattavasti (Huhtanen, 2011, s. 69). Työmäärien oletettava lisääntyminen on saanut osan opettajista

esittämään muutoksia opettajien työaikamalliin, joka nykyisellään koostuu opettavien tuntien lisäksi muista virkatehtävistä ja luottoajasta. Ratkaisuksi on esitetty mm. Ruotsissa käytössä olevaa kokonaistyöaikamallia. (Hellström, 2011.) Kokonaistyöaikamallilla tarkoitetaan käytännettä, jossa opettajille määrätään vuosittainen työaika, jonka puitteissa työtehtävät suoritetaan (Tervamaa, 2011, s. 32).

Uusien toimintamallien läpiviemisprosesseissa on perinteisesti korostettu opettajien oman muutosvalmiuden tärkeyttä (Fullan, 1993, s. 8–12) . Vanhoissa, tutuiksi tulleissa käytännöissä pysymisen sijaan opettajien tulisi nähdä itsensä muutoksen mahdollistajina, aloittajina ja toteuttajina. Muutosprosessissa opettajilla on aina mahdollisuus kehittyä alansa asiantuntijoina. Koulutusjärjestelmämme on kuitenkin perusolemukseltaan konservatiivinen. Usein ajatellaan, että koska järjestelmässämme on paljon enemmän hyvää, ja näin ollen enemmän säilytettävää kuin muutettavaa ainesta, ei sitä ole kannattavaa muuttaa. Muutokseen pyrkiminen aiheuttaa useimmiten siis opettajissa puolustautumista. Tämän sijaan muutoksen toteuttamisen tulisi olla ennemminkin elämäntapa, luonnollinen osa opettajan työtä. Jatkuva kehitystyö auttaa huomaamaan, että hyväksikin havaittuja organisaatioita voidaan parantaa entisestään, jos niille vain annetaan siihen mahdollisuus. (Fullan, 1993, s. 8–12.) Opettajien olisikin puolustautumisen sijaan pidettävä itseään muutosvoimien asiantuntijoina, niin kutsuttuina muutosagenteina. Muutosagentit osallistuvat aktiivisesti kehittämistyöryhmissä työskentelyyn, verkostoituvat, ovat innovatiivisia ja luovia ja innostuvat aina uusista mahdollisuuksista kehittää koulumaailmaa. (Fullan, 1994, s. 30–34.)

Yhtenä ongelmana muutoksia toteutettaessa on ollut tunne siitä, etteivät koulun arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka kohtaa. Tämä johtuu siitä tosiasiasta, että kouluun liittyvä muutospuhe liikkuu usein käsitteellisellä tasolla, kun taas opettajat osallistuvat koulun arkeen käytännölliseltä perustalta. (Syrjäläinen, 2002, s. 12) On esitetty, että jopa yhdeksän kymmenestä strategian läpiviennistä epäonnistuu sen vuoksi, että työntekijät eivät ole tietoisia, tai ymmärrä organisaationsa strategialinjausten sisältöä. (Speculand, 2006, s. 5.) Tämän vuoksi avainasemassa muutoksia kohdatessamme ovatkin johtavissa asemassa toimivat henkilöt, jotka pystyvät tarvittaessa tulkkamaan strategialinjausten sisällöt ja tavoitteet sekä siirtämään ne käytännön tason toimiksi

(Fullan, 2006, s. 113). Koulun kohdalla johtavissa asemissa ovat koulujen rehtorit. Ammattitaitoiset rehtorit osaavat selkiyttää uudistuksen taustalla vaikuttavat tavoitteet ja antaa jokaiselle opettajalle oman roolin ja vastuun muutosprosessin edistäjänä. Rehtoreiden panostus vaikuttaakin suuresti muutoksen läpiviennin onnistumismahdollisuuksiin. (Huhtanen, 2011, s. 95.)

Rehtoreiden panostuksen lisäksi myös vuorovaikutuksella ja pitkäjänteisyydellä on todettu olevan vaikutusta muutoksien onnistumisen kanssa. Yhdeksi syyksi strategian läpivientien pienille onnistumisprosentteille on esitetty kommunikaation puutetta (Speculand, 2006, s. 5). Muutokseen tähtäävässä toiminnassa vuorovaikutus eri toimijoiden välillä on välttämätöntä, sillä juuri informaation vaihtamisen on todettu toimivan sosiaalisissa järjestelmissä kasvua ylläpitävänä voimana (Sahlberg, 1998, s. 100–102). Ilman vuorovaikutusta muutosta on mahdoton toteuttaa. Koulujen kohdalla tämä tarkoittaa vuorovaikutusta koulun opettajien kesken, mutta myös yhteistyötä muiden koulujen kanssa. Suuriin ja pysyviin muutoksiin tähdätessä tärkeää on muutoksen alla olevan organisaation pitkäjänteisyys. Koska muutokset eivät tapahdu hetkessä, ei tuloksiakaan voida saavuttaa heti. Toimijoiden muuttaessa toimintaansa, myös konteksti, jossa työskennellään, tulee vähitellen muuttumaan. (Fullan, 2006, s. 113.)

Opettajien työssä kohtaamista paineista ja muutoksista selviytymistä on tutkinut Suomessa muun muassa Ismo Aho (2011). Ahon (2011, s. 6) väitöskirjatutkimuksen mukaan tärkeimmiksi keinoiksi yksittäisen opettajan selviytymisessä ovat osoittautuneet halu itsensä kehittämiseen, selviytymistä edesauttavat persoonalliset ominaisuudet, holistinen elämäkatsomus ja mahdollisuus keskustella työhön liittyvistä asioista joko työyhteisön tai lähipiirin kanssa. Työyhteisön tuki on selviytymisen kannalta merkityksellinen: työyhteisö voi olla selviytymistä tukeva, mutta myös selviytymisriskiä aiheuttava tekijä. Jos opettaja ei saa työyhteisöltä tukea, nousee ulkopuolinen tuki selviytymistä tukevaksi tekijäksi. Vuorovaikutuksen merkitystä korostettiin myös tässä tutkimuksessa yhtenä tärkeimpänä selviytymistekijänä, joka tulisi ottaa huomioon jo opettajankoulutuksessa sekä työyhteisön yhteisöllisyyttä luotaessa.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Vuonna 2010 opetussuunnitelmaan tehdyt muutokset oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta tulivat opetuksen järjestäjien käyttöön viimeistään elokuussa 2011. Vaikka joitain yhteisiä linjauksia käyttöön otetun kolmiportaisen tukimallin toteuttamiselle on valtio- ja kuntatasoisesti annettu, järjestää jokainen kunta opetuksen itse laatimansa opetussuunnitelman mukaisesti. (Opetushallitus, 2011, s. 17.) Tämän tutkimuksen tehtävä on selvittää miten kolmiportaista tukimallia on ryhdytty toteuttamaan uusien tukimuotojen ja pedagogisten asiakirjojen avulla vantaalaisissa alakouluissa. Tutkimusintressinä on kartoittaa myös tukimallille asetettujen tavoitteiden toteutumista, sekä selvittää onko kolmiportainen tukimalli onnistunut viemään koulujärjestelmäämme inklusiivisempaan suuntaan. Tutkimusongelmat muotoutuivat seuraavien tutkimuskysymysten muotoon:

1. Mitä tukimuotoja opettajat käyttävät kolmiportaisen tuen eri portailla?
2. Kenen tehtävä on täyttää tukimallin pedagogiset asiakirjat?
3. Miten tukimallille asetetut tavoitteet ovat toteutuneet opettajien näkökulmasta?
4. Millaisena opettajat kokevat kolmiportaisen tuen ja inklusiivisen koulun yhteyden?

Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä liittyvät kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen käytännön tasolla. Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrkii selvittämään niitä tukimuotoja, joita opettajat pitävät kolmiportaisen tukimallin kannalta tärkeimpinä. Mitkä tukimuodot profiloituvat kullekin tukiporaalle? Toinen tutkimuskysymys koskee kolmiportaiseen tukimalliin liittyviä pedagogisia asiakirjoja. Kenen tehtäväksi asiakirjojen täyttäminen on kouluilla asetettu ja kuinka paljon asiakirjoja on tähän mennessä täytetty? Ovatko asiakirjat lisänneet opettajien työmääriä ennustetulla tavalla?

Kolmas tutkimuskysymys pyrkii selvittämään kolmiportaiselle tukimallille asetettujen tavoitteiden toteutumista sekä niiden vaikutuksia opettajien tekemään työhön. Tukimallin tavoitteina oli lisätä oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta ja moniammatillista yhteistyötä sekä tehostaa jo olemassa olevia tukitoimia (Opetushallitus, 2011, s. 10). Miten näiden tavoitteiden koetaan toteutuneen?

Viimeinen tutkimuskysymys koskee tukimallin sekä opetussuunnitelman muutosten taustalla vaikuttavaa inklusion käsitettä. Kokevatko opettajat tukimallin liittyvän inklusion tavoitteluun ja onko tukimalli muuttanut koulujärjestelmäämme inklusiivisempaan suuntaan? Vastauksia näihin tutkimuskysymyksiin lähdetään selvittämään haastatteleamalla Vantaan opetustoimen suunnittelijaa sekä toteuttamalla Vantaan alakoulujen opettajille E-lomakekysely kolmiportaisen tukimallin käyttöönotosta (Liite 1).

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka kolmiportaista tukimallia on ryhdytty toteuttamaan vantaalaisissa alakouluissa. Tutkimuksen toteutustavaksi valittiin haastattelun ja kyselyn väliltä kyselytutkimus, sillä sen avulla voidaan saada kattavampi kuva tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 184). Ennen kyselytutkimuksen toteuttamista laadittiin mittari (Liite 1), jota esitettiin erityispedagogiikan opiskelijoilla ($N= 7$). Mittarin käsitteiden operationalisoinnissa käytettiin apuna Vantaan opetustoimen suunnittelijan haastattelua ($N= 1$), jonka avulla mittaria muokattiin Vantaan tukimalliin sopivaksi. Opetustoimen suunnittelijan haastattelua sekä vantaalaisten alakoulujen opettajien kyselylomakevastauksia analysoitiin yhdistäen kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta.

6.1 Tutkimusote ja -strategia

Perinteisesti tutkimukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään tutkimusstrategiansa mukaan. Näitä ryhmiä ovat kokeelliset tutkimukset, survey-tutkimukset ja tapaustutkimukset. (Robson, 1995, s. 40.) Tämä tutkimus lukeutuu survey-tutkimusten joukkoon, sillä tarkoitus on ollut kerätä tietoa standardoidussa muodossa tietyltä joukolta ihmisiä. Standardoidun aineiston avulla pyritään kuvailemaan, selittämään ja vertailemaan ilmiöitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 124.) Tutkittavana ilmiönä oleva tukimalli on Suomessa otettu käyttöön vasta vuoden 2011 alusta, joten sen käytännön toteutuksesta ei ole julkaistu vielä tutkimustuloksia. Metsämuuronen (2003, s. 24) on esittänyt tällaisen alueen tutkimisen tarkoituksena olevan uuden ilmiön kuvailu. Kuvailevalla tasolla tutkijalla ei yleensä ole mahdollisuutta ennustaa tutkimuksensa tuloksia, sillä ennakkotietoa aiheesta on saatavilla vähän. Tämän vuoksi hypoteesien asettaminen ei kuvailevissa tutkimuksissa ole mielekäästä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2004, s. 149.) Kuvailevan tutkimuksen tarkoituksena on esittää kuvauksia henkilöistä, tapauksista tai tilanteista ja dokumentoida ilmiöistä keskeistä ja kiinnostavia piirteitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 130). Kuvailevaa tutkimusta voidaan toteuttaa niin kvantitatiivisella kuin kvalitatiivisellakin tutkimusotteella.

Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus on totuttu näkemään usein toistensa vastakohtina, vaikka kyse tosiasiaassa on ennemminkin jatkumosta näiden kahden suuntauksen välillä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 126). Tässä tutkimuksessa näitä kahta tutkimusotetta on käytetty täydentämään toisiaan niin, että kvalitatiivisen haastattelun avulla varmistetaan kvantitatiivisen tutkimuksen mitattavien käsitteiden tarkoituksenmukainen käyttö ja operationalisoinnin onnistuminen. Haastattelun kvalitatiivisia tuloksia pyritään myös vertamaan kvantitatiivisiin, kyselylomakkeista saatuihin tuloksiin. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pyrkii perinteisesti määrän sijaan mittamaan tutkittavan ilmiön laatua. Se pyrkii tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, jolloin tutkittavien omat näkökulmat pääsisivät esille. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2004, s. 151–155.) Kvalitatiivisen tutkimuksen perinteet ovat fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimustraditiossa, jossa tyypillistä on ihmisen toimiminen tutkimuksen kohteena ja tutkijana (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 33–34). Kvantitatiivisen tutkimuksen juuret sen sijaan löytyvät loogisen positivismin tieteenfilosofiasta. Sille tyypillistä ovat määrälliset, numeerisessa muodossa olevat aineistot. Tavoitteena on usein selvittää syyn ja seurauksen välillä olevia lainalaisuuksia, joista voitaisiin löytää ilmiön taustalla vaikuttava teoria. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2004, s. 130–132.)

Kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia tutkimusotteita yhdistäviä tutkimusmenetelmiä kutsutaan termillä mixed methods (Tashakkori & Teddlie, 2003, s. ix). Mixed methods -tutkimuksessa tutkimustuloksia voidaan rikastuttaa ja täydentää laadullisten ja määrällisten tutkimussuuntauksien erilaisten vahvuuksien avulla. Tashakkori ja Teddlie (2003, s. ix-x) näkevätkin mixed methods -tutkimukset jo pelkkää kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta yhdistävää tutkimussuuntausta laajempänä kokonaisuutena, jolle on muodostunut aivan omat tutkimuskäytänteensä. Mixed methods -tutkimus onkin luonut sijaa kolmantena tutkimusotteena laadullisen ja määrällisen tutkimusotteiden rinnalla (Tashakkori & Teddlie, 2003, s. x). Tätä tutkimusta voidaan sen kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia aineistonkeruu ja -analysointitapoja yhdistelevän luonteensa vuoksi kutsuakin mixed methods -tutkimukseksi.

6.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 73) ovat todenneet, että tutkittaessa erilaisia aikomuksia käyttäytyä tietyllä tavalla, on soveliainta käyttää kysymiseen perustuvaa aineistonhankintamenetelmää. Opettajien kokemuksia kolmiportaisen tukimallin toteuttamisesta on siis helpointa kysyä opettajilta itseltään. Tutkijan valittavaksi kuitenkin jää, kuinka kysyminen suoritetaan. Vapaissa tutkimusasetelmissä havainnointi ja keskustelu ovat luontevia tapoja kerätä aineistoa, mutta mitä formaalimpi tutkimusasetelma on, sitä enemmän edellytetään kokeellisia menetelmiä kuten strukturoituja kyselyjä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 73.) Haastattelun etuna voidaan pitää joustavuutta, joka tarkoittaa tutkijan mahdollisuutta esittää haastattelutilanteessa lisäkysymyksiä ja näin syventää tutkittavan ajatusmaailmaa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 74–75). Haastattelun avulla saadaan selville kuitenkin vain yksittäisten ihmisten kokemusmaailmasta, jolloin tulosten yleistämisessä pitää olla varovainen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 194–196). Jos tutkimuksen tavoite on saada kattava kuva tutkittavasta ilmiöstä, on parempi vaihtoehto käyttää kyselymenetelmää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 184). Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi valikoitui kysely.

Kyselymenetelmässä olennaista on toteutettava kysely, eli tutkimuksen mittari. Jos tutkittavasta aiheesta on saatavilla vain vähän tietoa, ei ilmiöstä yleensä ole saatavilla testattua mittaria. Mittari joudutaan luomaan tällöin itse, jolloin tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa yhtä kuin mittarin luotettavuus. Mittaria on hyvä kehittää ja parannella pilottitutkimusten sekä kollegoiden antaman palautteen avulla. Usein mittarin laadinta alkaa raakaversiolla, joka rakennetaan teoriasta operationalisoitujen käsitteiden avulla. (Metsämuuronen, 2003, s. 36–37.) Tässä tutkimuksessa tutkimustyö aloitettiin tutustumalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksiin (Opetushallitus, 2011). Alustavaa kyselylomaketta ryhdyttiin rakentamaan oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tuen kohdalle tehtyjen muutosten perusteella sekä kolmiportaiselle tukimallille asetettujen ohjeiden avulla (Opetushallitus, 2011, s. 8–53). Seminaariohjaaja Marjatta Takala antoi kyselylomakkeesta palautetta, joiden perusteella tehtyjen muutosten jälkeen kyselylomaketta esitettiin erityispedagogiikan pääaineopiskelijoiden avustuksella tammikuussa 2012 ($N=7$). Metsämuuronen (2003, s.

43) mukaan esitestaus eli pilottitutkimus on tärkeä osa mittarin muokkausprosessia, sillä sen avulla käsitteitä pystytään tarkentamaan ja operationalisoimaan luotettavammin.

Itse laadittua mittarin raakaversiota on hyvä tarkastella kriittisesti, ja suorittaa esimerkiksi validointi asiantuntijamenettelyä (Metsämuuronen, 2003, s. 42). Kyselylomakkeen esitestauksen jälkeen tutkimustyötä jatkettiin tapaamalla Vantaan suomenkielisen perusopetuksen oppimisen tuen sekä kulttuuriryhmien opetuksen suunnittelusta vastaava suunnittelija tammikuussa 2012. Tapaamisen tarkoitus oli selvittää Vantaan tukimallin toteutuksen periaatteita sekä tukimalliin liittyviä yhteisiä linjauksia Vantaan kaupungissa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, s. 126) mukaan kvantitatiivista ja kvalitatiivista yhdistävissä tutkimuksissa on tyypillistä käyttää kvalitatiivista esitestausta, jotta voidaan taata mitattavaksi tarkoitettujen seikkojen tarkoituksenmukaisuus tutkimusjoukossa. Alustava kyselylomake muokkautui edelleen sopivammaksi Vantaan tukimallin toteutustavoille ja saavuttikin tapaamisen jälkeen lopullisen muotonsa (Liite 1). Koska tapaamista ei nauhoitettu, laadittiin opetustoimen suunnittelijalle tapaamisen pohjalta haastattelukysymyksiä (Liite 3), joihin hän vastasi sähköpostitse helmikuussa 2012. Opetustoimen suunnittelijan näkemyksiä kolmiportaisen tukimallin toteuttamisesta pystyttiin näin vertaamaan opettajien kyselylomakevastauksiin.

Kyselylomakkeen käytön hyödyiksi on usein mainittu se, että niiden avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Toisaalta kyselylomakkeita käytettäessä törmätään melkein poikkeuksetta suureen vastaamattomuuteen eli vastaajakatoon. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2003, s. 184). Tämän tutkimuksen kyselylomake laadittiin esitestausten ja opetustoimen suunnittelijan palautteesta saatujen muutosten jälkeen verkkokyselyksi Helsingin yliopiston E-lomakepalvelulla. Sähköisen verkkokyselyn eli E-lomakkeen avulla pyrittiin vastaamisesta tekemään mahdollisimman helppoa. Linkki E-lomakekyselyyn lähetettiin vuoden 2012 helmi-maaliskuun vaihteessa kuudentoista vantaalaisen alakoulun rehtorin kautta näissä kouluissa työskenteleville opettajille ($N=320$). Saatekirje on tutkimuksen liitteenä (Liite 2). Rehtoreiden vastuulle jäi siis linkin edelleenlähettäminen koulunsa opettajille. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, s. 185) ovat todenneet, että useimmiten tutkija joutuu muistuttamaan vastaamatta jättäneitä ”karhuamalla” vastauksia. Muistutusviestejä lähetettiin rehtoreille kaksi, ja vastausaikaa pidennettiin tämän jälkeen viikolla.

6.3 Tutkimuskohde

Tutkimuksen alkuvaiheissa tutkimuksen tarkoituksena oli vertailla kolmen suurimman pääkaupunkiseudun kaupungin, eli Helsingin, Espoon ja Vantaan kolmiportaisia tukimalleja. Kolmen kaupungin luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien yhteismäärä nousi kuitenkin yli 1500 opettajaan, jolloin tutkimus päätettiin toteuttaa vain yhdessä pääkaupunkiseudun kunnassa. Näin pystyttiin saamaan tarkempi ja kokonaisvaltaisempi kuva yhden kunnan tukimallista. Samalla tutkimus rajautui käsittämään vain alakoulussa opettavat opettajat, jolloin tutkimusjoukkoa saatiin edelleen pienennettyä. Tutkimuskohteeksi valikoitui pääkaupunkiseudun suurten kaupunkien joukosta lopulta Vantaa. Vantaalla käynnistyy vuonna 2012 kattava perusopetuksen uudistus, jonka avulla pyritään purkamaan erityiskoulu- ja -luokkakeskittymiä. Tavoitteena on, että yleisopetuksen koulut pystyisivät vastaamaan oman koulun alueensa lasten koulunkäynnistä tarjoamalla oppilailleen heidän tarvitsemaansa tukea sen sijaan, että osa oppilaista sijoitettaisiin muualle tuen saamiseksi. Muutoksen avulla pystyttäisiin vahvistamaan lähikoulu-periaatetta sekä yleisen tuen järjestämistä oppilaan oman opetuksen ohessa. Tutkimuksen aihe oli siis erityisen ajankohtainen Vantaalla. (Vantaan kaupunki, 2011b.)

Tutkimustyö jatkui Vantaan rehtoreiden kokouksessa helmikuussa 2012, jolloin koolla olivat kaikki Vantaan perusopetuksen koulujen rehtorit ($N= 50$). Tutkimus esiteltiin rehtorikokouksessa, ja tutkimukseen mukaan lähteminen oli vapaaehtoista. Näin pyrittiin lisäämään koulujen motivaatiota tutkimukselle, sekä sitoutumista tutkimuksen toteuttamiselle mukaan lähteneissä kouluissa. Kokouksessa tutkimukseen mukaan lähti kuusitoista vantaalaista alakoulua kyseisten koulujen rehtoreiden suostumuksella. Tutkimuksessa on siis mukana hieman yli puolet Vantaan 29 alakoulusta. Alakouluilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kouluja, joissa keskitytään vuosiluokkien 1–6, tai poikkeuksellisesti vuosiluokkien 0–5 tai 1–5, opetukseen. Vantaalla koulut on jaettu ns. koulun alueisiin, joilla jokaisella on oma aluerehtorinsa (Vantaan kaupunki, 2011b). Koulun alueita on yhteensä viisi ja alakouluja lähti tutkimukseen mukaan jokaisesta koulun alueesta. Kooltaan kouluista suurin osa (75 %, $N= 12/16$) oli keskikokoisia, eli 201–350 tai 351–500 oppilaan kouluja. Mukana oli kuitenkin myös kaksi pientä, alle 200 oppilaan koulua, sekä kaksi suurta koulua joissa oppilaita on yli 500 koulua kohti.

Vastaajina toimivat tutkimukseen mukaan lähteneiden alakoulujen luokanopettajat, aineenopettajat, laaja-alaiset erityisopettajat sekä erityisluokanopettajat ($N= 320$). Vastauksia kyselyyn tuli 61 kappaletta, vastausprosentti oli 19 %. Vastausprosentit vaihtelivat koulusta riippuen välillä 0–88 %. Kolmelta koululta vastauksia ei tullut lainkaan (vastausprosentti 0). Eniten vastauksia tuli luokanopettajilta ($N= 42/61$). Laaja-alaisia erityisopettajia vastaajissa oli 12, erityisluokanopettajia viisi ja aineenopettajia kaksi. Sukupuolijakauma oli naisvoittoinen: vastaajista 53 (87 %) oli naisia ja 8 (13 %) miehiä. Naispuolisia vastaajia on tässä tutkimuksessa merkitty etutunnuksella n, miehiä tunnuksella m. Esimerkiksi vastaaja n59 tarkoittaa vastaajaa numero 59, joka on sukupuoleltaan nainen. Tunnuksia käytettiin aineistositaateissa, joita löytyy tutkimuksen tulososiosta. Taulukkoon 1 on koottu vastaajien perustietoja ammattiryhmittäin.

Taulukko 1. Vastaajien perustietoja ammattiryhmittäin.

Ammatti	<i>N</i>	Ikä	Ikä	Työkokemus	Työkokemus
		(<i>M</i>)	(<i>SD</i>)	(<i>M</i>)	(<i>SD</i>)
Luokanopettajat	42/61	41	10,7	14	11,3
Laaja-alaiset erityisopettajat	12/61	44	8,4	19	10,5
Erityisluokanopettajat	5/61	47	10,2	15	8,2
Aineopettajat	2/61	43	13,4	17	13,4

Taulukosta 1 huomataan, että kyselylomakkeeseen vastaavilla opettajilla oli keskimäärin 14–19 vuotta työkokemusta opettajana. Työkokemus ja ikä eivät kovinkaan paljon vaihdelleet eri ammattiryhmiä tarkasteltaessa, keskimäärin vastaajilla oli työkokemusta opettajana toimimisesta 15 vuotta. Eniten työkokemusta oli laaja-alaisilla erityisopettajilla ($M= 19$, $SD= 10,5$), vähiten luokanopettajilla ($M= 14$, $SD= 11,3$). Vastaajista vanhimpia olivat erityisluokanopettajat ($M= 47$, $SD= 10,2$), nuorimpia olivat luokanopettajat ($M= 41$, $SD= 10,7$). Kaikkien vastaajien yhteinen keski-ikä oli 42 vuotta ($SD= 10,3$, $N= 59$).

Vastaajista kerättyjä taustatietoja käytettiin luokittelemaan vastaajat kahdeksaan ryhmään sukupuolen, iän, ammatin ja työkokemuksen mukaan. Iän mukaan vastaajat jaettiin kahteen ryhmään: 40-vuotiaat ja sitä nuoremmat ($N= 30/59$), joita tutkimuksessa kutsutaan ryhmänimellä *nuoremmat opettajat* sekä yli 40-vuotiaat ($N= 29/59$), joihin viitataan tutkimuksessa *vanhempina opettajina*. Sukupuoli jakoi vastaajat *miehiin* ($N= 8/61$) ja *naisiin* ($N= 53/61$). Tässä jaossa naisten ryhmä oli selvästi miehiä suurempi.

Ammattiryhmiin jaettaessa luokanopettajat ja aineopettajat muodostivat omat ryhmänsä *yleisopetuksen opettajina* ($N= 44/61$), kun taas laaja-alaisia erityisopettajia ja erityisluokanopettajia käsiteltiin *erityisopettajien ryhmänä* ($N= 17/61$). Työkokemusta tarkasteltaessa vastaajat jaettiin kahteen melko samansuuruiseen ryhmään: *noviisiopettajiin* ($N= 34/61$), joilla oli työkokemusta opettajana 14 vuotta tai alle, sekä *eksperttiopettajiin* ($N= 27/61$), jotka omasivat yli 14 vuotta työkokemusta. Vertailtavat ryhmät olivat siis miehet – naiset, nuoremmat opettajat – vanhemmat opettajat, yleisopetuksen opettajat – erityisopettajat sekä noviisiopettajat – eksperttiopettajat.

6.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto koostui yhdestä Vantaan opetustoimen suunnittelijan sähköpostihaastattelusta sekä vantaalaisten alakoulujen opettajien E-lomakevastauksista ($N= 61$). Opetustoimen suunnittelijan tapaamisen jälkeen suoritettua sähköpostihaastattelua käytettiin aineistona sellaisenaan, sillä vastaukset olivat valmiiksi kirjallisessa muodossa. Niitä verrattiin sisällönanalyttisin keinoin E-lomakekyselyn avulla saatuihin opettajien vastauksiin. Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 105) määrittelevät sisällönanalyysin menetelmäksi, jonka tarkoitus on tiivistää tutkittava ilmiö yleistettyyn muotoon. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin tarkoitus oli selvittää vastaavako opetustoimen suunnittelijan haastattelussa esille nostamat sivistysviraston ohjeistukset kolmiportaisen tukimallin toteuttamisesta opettajien toimintamalleja käytännön työssä. Opettajille laaditun kyselylomakkeen avoimien kysymysten vastaukset analysoitiin myös sisällönanalyttisin keinoin. Tutkimustuloksissa on siis yhdistelty opetustoimen suunnittelijan haastattelua sekä opettajien kyselylomakevastauksia.

Kyselylomake (Liite 1) koostui kolmesta osasta: vastaajien taustatiedoista, monivalintakysymyksistä liittyen kolmiportaisen tukimallin toteuttamiseen sekä tukimalliin liittyvistä Likert-asteikollisista väittämistä. Taustatietoja, joita kerättiin kysymyksillä 1–9, käytettiin luokittelemaan vastaajia ryhmiin sukupuolen, iän, ammatin ja työkokemuksen mukaan. Kyselylomakkeen kysymyksiä ja tutkimusongelmia verrattaessa kyselylomakkeen monivalintakysymykset 13–15 liittyivät tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tukiportaiden eri tukimuodoista. Kysymykset

10–12 ja 26–29 koskivat toista tutkimuskysymystä pedagogisista asiakirjoista, kysymykset 16–25 ja 30 taas liittyivät kolmanteen tutkimuskysymykseen, jossa tarkasteltiin tukimallin tavoitteiden toteutumista. Kyselylomakkeen viimeiset kysymykset 31–36 tarkastelivat neljättä tutkimuskysymystä kolmiportaisen tukimallin ja inklusiivisen koulun yhteyksistä.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä selvittävässä monivalintakohdissa (kysymykset 13–15) opettajien tarkoituksena oli valita jokaisen tukiportaalla kohdalla kolme tärkeimmäksi kokemaansa tukimuotoa (ks. Liite 1). Tukimuodot oli koottu listalle Vantaan opetussuunnitelman perusteella. (Vantaan kaupunki, 2011a, s. 14–18.) Tukimuotoja oli yleisen tuen kohdalla kolmetoista kappaletta, tehostetun tuen kohdalla neljätoista ja erityisen tuen kohdalla viisitoista. Lisäksi opettajat pystyivät ehdottamaan tukimuotoja myös listan ulkopuolelta. Kolmen tärkeimmän tukimuodon joukosta opettajien tuli mainita vielä se tukimuoto, jonka he kokivat tukiportaalla kaikkein tärkeimmäksi. Opettajien vastauksista voidaan siis nostaa esiin jokaiselle tukiportaalle tärkein tukimuoto, sekä kaksi toiseksi tärkeintä tukimuotoa. Vastauksista muodostettiin jokaiselle tukiportaalle summamuuttujat *ensisijainen valinta* ja *toissijainen valinta*. Jos tukimuoto on valittu tukiportaalle tärkeimmäksi tukimuodoksi, puhutaan ensisijaisesta valinnasta. Jokainen ensisijainen valinta tuo tukimuodolle kaksi pistettä. Jos tukimuoto on valittu toiseksi tärkeimmän tukimuodon joukkoon, puhutaan toissijaisesta valinnasta. Jokaisesta toissijaisesta valinnasta tukimuoto saa yhden lisäpisteen. Summamuuttujien avulla tukiportaalle jokaiselle tukimuodolle laskettiin tukimuodon mainintojen perusteella yhteispistemäärä, joka kuvaa tukimuodon tärkeyttä kyseisellä tukiportaalla.

Esimerkiksi 18 ensisijaista valintaa opetuksen eriyttämisen tukimuodolle merkitsee 36 ensisijaista pistettä (jokaisesta valinnasta kaksi pistettä) ja 19 toissijaisesta valinnasta tukimuodolle lasketaan 19 lisäpistettä (yksi piste jokaisesta valinnasta). Yhteensä tukimuoto ”Opetuksen eriyttäminen” saa näin 55 yhteispistettä. Taulukossa 2 on esiteltyinä, kuinka pisteet muodostuvat.

Taulukko 2. Esimerkkitaulukko tukimuotojen pisteytyksestä.

Tukimuoto	Ensisijaiset pisteet	Toissijaiset pisteet	Yhteispisteet
Opetuksen eriyttäminen	36	19	55

Yhteispisteiden avulla tukimuodot laitettiin järjestykseen niin, että eniten yhteispisteitä saanut tukimuoto asetettiin taulukkoon ylimmäksi, vähiten saanut viimeiseksi. Taulukon avulla saatiin suuntaa antava kuva siitä, mitä tukimuotoja opettajat pitävät tärkeimpinä eri tukiportailla.

Tärkeimpien tukimuotojen kohdalla tehtiin lisäksi ristiintaulukointi jokaisen tukiportaan tärkeimpien tukimuotojen valinnoista sekä taustamuuttujien avulla muodostetuista ryhmistä. Taustamuuttujaryhmiä olivat naiset – miehet, nuoremmat opettajat – vanhemmat opettajat, yleisopetuksen opettajat – erityisopettajat sekä noviisiopettajat – eksperttiopettajat. Ristiintaulukointia käytetään useimmiten kahden laatueroasteikollisen muuttujan välistä riippuvuutta tarkasteltaessa (Metsämuuronen, 2003, s. 299). Tässä tutkimuksessa ristiintaulukoinnin avulla pyrittiin löytämään mahdolliset riippuvuudet taustamuuttujien sekä tukimuotovalintojen väliltä. Korrelaation laskeminen ei olisi ollut mahdollista, sillä taustamuuttujista muodostetut ryhmät olivat laadultaan nominaaliasteikollisia (Metsämuuronen, 2003, s. 301).

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys koski tukimallin pedagogisia asiakirjoja. Kyselylomakkeen kysymykset 10–12 esittivät kysymyksiä asiakirjoihin liittyen, joihin opettajat saivat vastata avoimesti. Asiakirjojen täyttäjät luokiteltiin vastausten perusteella, ja luokkia tuli neljä: 1) luokanopettaja, 2) erityisopettaja, 3) luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö sekä 4) muut vastaukset. Muut vastaukset koostuivat yleensä kolmen tai useamman opettajan yhteistyöstä. Näitä vaihtoehtoja oli vastauksissa muutamia. Asiakirjoihin liittyviä Likert-asteikollisia väittämiä oli lomakkeella neljä (kysymykset 26–29). Likert-asteikollisiin väittämiin opettajat vastasivat viisiportaisten vastausvaihtoehtojen avulla, jossa luku yksi (1) tarkoitti täyttä erimielisyyttä väittämän kanssa ja luku viisi (5) sitä, että opettaja on täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Viiden vastausvaihtoehdon lisäksi Likert-asteikossa oli valittavana luku nolla (0), jonka opettaja sai valita, jos väittämään on hänen mielestään mahdoton vastata. Tämä tilanne on mahdollinen, jos opettajalla ei esimerkiksi ole kokemuksia väittämässä kuvatusta tilanteesta. Nämä valinnat poistettiin analysointivaiheessa, jottei valinta ”mahdoton vastata” (luku nolla) väärennä keskiarvoa.

Likert-asteikollisista vastauksista laskettiin IBM SPSS 20-ohjelmalla keskiarvot (M) ja keskihajonnat (SD) sekä vertailtiin taustamuuttujista luotujen ryhmien Likert-asteikollisten vastausten keskiarvoja epäparametrisellä Mann-Whitneyn U-testillä. Epäparametrisiä testejä käytetään aineistoissa, jotka eivät ole esimerkiksi pienen kokonsa vuoksi normaalisti jakautuneita (Metsämuuronen, 2003, s. 320; Nummenmaa, 2009, s. 261). Kolmanteen ja neljänteen tutkimuskysymykseen liittyvät kyselylomakekysymykset olivat niin ikään Likert-asteikollisia, ja ne käsiteltiin samoin menetelmin. Tilastollisia tuloksia on mahdollisuuksien mukaan rikastettu opettajien avoimilla vastauksilla aineistositaatein. Myös opetustoimen suunnittelijan sähköpostihaastatteluvastauksia on esitetty tutkimustuloksissa aineistositaattien muodossa, jotta voidaan verrata sivistysviraston ohjeistuksia opettajien kyselylomakevastauksissa esiin tulleisiin käytännön toimintamalleihin.

7 Tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten vantaalaisten alakoulujen opettajat toteuttavat kolmiportaista tukimallia käytännön työssään tukimuotojen ja pedagogisten asiakirjojen avulla. Samalla selvitettiin, kuinka tukimallille asetetut tavoitteet ovat opettajien näkökulmasta katsottuna toteutuneet: koetaanko tukimalli askeleena kohti inklusiivisempaa koulua? Tutkimuksen tuloksia on tässä luvussa esitelty tarkemmin tutkimuskysymyksiä apuna käyttäen. Jokainen tutkimuskysymys ja siihen liittyvät tulokset on esitelty omassa alaluvussaan. Tuloksissa on yhdistelty Vantaan opetustoimen suunnittelijan sähköpostihaastattelua vantaalaisten alakoulun opettajien kyselylomakevastauksiin.

7.1 Kolmiportaisen tukimallin tukimuodot

Kolmiportainen tukimalli otettiin Suomessa käyttöön Opetushallituksen (2011, s. 3) ohjeistuksella 1.1.2011, viimeistään kuitenkin vuoden 2011 syyslukukauden alussa. Vantaalla malli otettiin virallisesti käyttöön 1.8.2011, mutta tukimallia pohjustettiin viraston taholta ennen käyttöönottoa jo jonkin aikaa (Vantaan opetustoimen suunnittelija). Koska tukimalli on ollut kouluilla käytössä kuitenkin vasta noin kuusi kuukautta, sivistysvirasto arvelee mallin haltuunoton vievän vielä aikaa:

Vantaalla toimintaa on kuitenkin ohjattu vähitellen tuohon suuntaan, joten muutos ei tullut yhdessä yössä. – – Toki laadullista hiomista on vielä pitkään ja käsitteiden haltuunotto ja toimintatavan vakiintuminen vie aikaa. – – Luulisin, että vuosi menee vielä, että voidaan olla tyytyväisiä kokonaisuuteen.

(Vantaan opetustoimen suunnittelija)

Myös opettajat olivat käyttöönotosta samoilla linjoilla. Eräs opettajista epäili, että malli voidaan ottaa suunnittelussa paremmin huomioon vasta ensi lukuvuonna (n17). Tukimallin käytännön tason toteuttamista on tässä tutkimuksessa tutkittu tarkastelemalla eri tukimuotojen käyttämistä kolmiportaisen tukimallin eri portailla. Jokaisen tukimuotojen tukimuodot, sekä tukimuotojen pisteet, on esitelty tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

7.1.1 Yleisen tuen tukimuodot

Kyselylomakkeen vastauksista laskettujen pisteiden perusteella opettajat kokivat yleisen tuen portaalla tärkeimmäksi tukimuodoiksi opetuksen eriyttämisen. Eriyttäminen nousi 55 yhteispisteellä selvästi muita tukimuotoja tärkeämmäksi saaden eniten mainintoja yleisen tuen ensisijaiseksi tukimuodoksi ($N= 18/59$). Myös Opetushallitus (2011, s. 9) on asettanut eriyttämisen ensisijaiseksi keinoksi ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus. Kodin ja koulun yhteistyö oli yleisen tuen toiseksi tärkein tukimuoto keräten 33 yhteispistettä. Osa-aikaisen erityisopetuksen ja tukiopetuksen yhteispistemäärät olivat kolmanneksi suurimmat, molemmat keräsivät 32 yhteispistettä. Tukiopetus nousi tärkeysjärjestyksessä toissijaisten valintojensa avulla, joita oli jopa 26. Neljäntenä tärkeysjärjestyksessä ovat joustavat järjestelyt. Yleisen tuen kohdalla yllättävää on joustavien järjestelyjen ensisijaisten ja toissijaisten mainintojen erot. Kymmenellä ensisijaisella maininnalla (20 pistettä) joustavat järjestelyt ovat tasoissa kodin ja koulun yhteistyön kanssa, mutta häviävät yhteispisteissä vähäisten toissijaisten mainintojensa vuoksi, joita oli kymmenen kappaletta. Osa-aikainen erityisopetus taas nousi yhteispisteissä toissijaisten mainintojensa avulla, joita oli 20. Taulukossa 3 on nähtävissä kaikki kyselylomakkeessa mainitut yleisen tuen tukimuodot sekä jokaisen tukimuodon ensisijaisista ja toissijaisista valinnoista lasketut pisteet, sekä näiden valintojen yhteispisteet.

Taulukko 3. Yleisen tuen tukimuodot.

Tukimuoto	Ensisij. N= 59	Toissij. N= 61	Yhteis- pisteet
Opetuksen eriyttäminen	36	19	55
Kodin ja koulun yhteistyö	20	13	33
Osa-aikainen erityisopetus	12	20	32
Tukiopetus	6	26	32
Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus	20	10	30
Opetusryhmien joustava muuntelu	10	14	24
Opettajien välinen yhteistyö	8	7	15
Avustajapalvelut	6	6	12
Yksilöllinen suunnittelu, oppimissuunnitelma	0	4	4
Apuvälineet, opetusmateriaali	0	3	3
Oppilashuollollinen toiminta	0	2	2
Oppilaan ohjaus	0	1	1
Koulun kerhotoiminta	0	0	0

Vähemmän tärkeitä tukimuotoja yleisen tuen portaalla yhteispisteistä laskettuina olivat opetusryhmien joustava muuntelu, opettajien välinen yhteistyö, avustajapalvelut, yksilöllinen suunnittelu (oppimissuunnitelma), apuvälineet ja opetusmateriaalit, oppilashuollollinen toiminta, oppilaan ohjaus ja koulun kerhotoiminta. Toissijaisesti vastuksiin on laskettu kaikkien 61 opettajan vastaukset, ensisijaisesti vastauksiin taas 59 opettajan vastaukset (kaksi tyhjää vastausta).

Opettajien vastaukset yleisen tuen tärkeimmästä tukimuodosta ristiintaulukoitiin taustamuuttujista muodostettujen ryhmien kanssa, jotta saatiin tietää vaikuttivatko sukupuoli, ikä, ammatti tai työkokemus tärkeimmän tukimuodon valintaan. Taustamuuttujaryhmiä olivat naiset – miehet, nuoremmat opettajat – vanhemmat opettajat, yleisopetuksen opettajat – erityisopettajat sekä noviisiopettajat – eksperttiopettajat. Ristiintaulukointi osoitti, että valitessaan yleisen tuen tärkeintä tukimuotoa opettajat olivat vastauksissaan melko yksimielisiä, vaikkakin erityisopettajat korostivat kodin ja koulun yhteistyötä jopa hieman eriyttämistä enemmän. Muissa taustamuuttujaryhmissä opetuksen eriyttäminen oli saanut selvästi eniten valintoja tärkeimmäksi tukimuodoksi. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostui kuitenkin myös naisten ryhmän vastauksissa hieman miehiä enemmän. Kodin ja koulun yhteistyön sijaan miesten kolmen tärkeimmän tukimuodon joukkoon oli noussut osa-aikainen erityisopetus.

7.1.2 Tehostetun tuen tukimuodot

Tehostetun tuen portaalla opettajat valitsivat tärkeimmät tukimuodot samanlaiselta listalta, kuin yleisen tuen portaallakin. Valittavana oli kuitenkin yksi uusi tukimuoto, pedagoginen arvio. Pedagoginen arvio tehdään oppilaan siirtyessä tehostetun tuen piiriin (Opetushallitus, 2011, s. 14). Tehostetun tuen kohdalla opettajat mainitsivat tärkeimmiksi tukimuodoiksi pääpiirteissään samoja tukimuotoja, kuin yleisen tuen portaalla. Opettajat kokivat tukimuodoista tärkeimmiksi osa-aikaisen erityisopetuksen, opetuksen eriyttämisen, yksilöllisen suunnittelun oppimissuunnitelman muodossa sekä kodin ja koulun yhteistyön. Myös opetusryhmien joustava muuntelu, tukiopeus sekä joustavat järjestelyt (esim. samanaikaisopetus) saivat useita mainintoja. Osa-aikainen erityisopetus nousi 66 yhteispisteellä kuitenkin selvästi tärkeimmäksi tukimuodoksi

tehostetun tuen portaalla. Tukimuotona se oli saanut myös eniten ensisijaisia mainintoja (20 ensisijaista mainintaa, 40 pistettä). Yleiseen tukeen verrattuna yksilöllinen suunnittelu oppimissuunnitelman muodossa koettiin kuitenkin huomattavasti tärkeämmäksi tehostetun tuen portaalla. Tehostetun tuen tukimuodot, sekä tukimuotojen pisteet on listattu Taulukkoon 4.

Taulukko 4. Tehostetun tuen tukimuodot.

Tukimuodot	Ensisij. N= 54	Toissij. N= 61	Yhteis- pisteet
Osa-aikainen erityisopetus	40	26	66
Opetuksen eriyttäminen	16	23	39
Yksilöllinen suunnittelu, oppimissuunnitelma	16	11	27
Kodin ja koulun yhteistyö	12	11	23
Opetusryhmien joustava muuntelu	8	10	18
Tukiopetus	2	15	17
Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus	4	12	16
Avustajapalvelut	2	8	10
Oppilashuollollinen toiminta	0	8	8
Pedagoginen arvio	4	1	5
Opettajien välinen yhteistyö	2	3	5
Apuvälineet, opetusmateriaali	0	3	3
Oppilaan ohjaus	2	0	2
Koulun kerhotoiminta	0	0	0

Yhteispisteissä laskettuna avustajapalvelut, oppilashuollollinen toiminta, opettajien välinen yhteistyö, apuvälineet ja opetusmateriaalit, oppilaan ohjaus ja koulun kerhotoiminta jäivät jälleen pienimmille pisteille. Myös pedagoginen arvio jäi yhteispisteissä viimeisten joukkoon. Toissijaisissa vastauksissa on kaikkien vastaajien vastaukset huomioonotettuina ($N= 61/61$), tärkeimmän tukimuodon kohdalla vastaajakato oli melko suuri ($N= 54/61$).

Ristiintaulukoitaessa opettajien vastaukset tehostetun tuen tärkeimmästä tukimuodosta taustamuuttujista muodostettujen ryhmien kanssa, selvisi jälleen, että taustamuuttajat eivät juurikaan vaikuttaneet opettajien mielipiteisiin. Osa-aikainen erityisopetus valittiin tehostetun tuen tärkeimmäksi tukimuodoksi jokaisessa taustamuuttujaryhmässä. Noviisiopettajien ja eksperttiopettajien vastauksia vertailtaessa voidaan mainita, että kauemmin opettajina työskennelleet korostivat hieman enemmän oppilashuoltoryhmän tärkeyttä tehostetun tuen tukimuotona. Noviisiopettajilla kolmen tärkeimmän

tukimuodon joukkoon nousi oppilashuoltoryhmän sijaan eriyttäminen. Sama ilmeni tarkasteltaessa nuorempien ja vanhempien opettajien vastauksia erikseen: yli 40-vuotiaat opettajat korostivat nuorempia opettajia enemmän oppilashuoltoryhmän osuutta tehostetun tuen tukimuotona. Yhtäläisyydet yli 40-vuotiaiden opettajien ja kauan opettajina työskennelleiden eksperttiopettajien välillä, sekä nuorempien vastaajien ja noviisiopettajien välillä, voi selittää se tosiasia, että vanhemmilla opettajilla on usein myös nuoria opettajia enemmän työkokemusta ja päinvastoin. Siksi myös erot näissä vastaajaryhmissä voivat olla niin samankaltaisia. Yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien vastaukset taas erosivat sen suhteen, että yleisopetuksen opettajat nostivat toisiksi tärkeimmäksi tukimuodoksi eriyttämisen, kun taas erityisopettajat korostivat opetusryhmien joustavaa muuntelua sekä kodin ja koulun yhteistyötä. Mainittavan arvoista voi myös olla se, että miesten ryhmästä yhtä lukuun ottamatta ($N=7/8$) kaikki vastaajat olivat valinneet tehostetun tuen tärkeimmäksi tukimuodoksi osa-aikaisen erityisopetuksen. Naisilla kannatusta olivat saaneet osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi myös eriyttäminen sekä kodin kanssa tehtävä yhteistyö.

7.1.3 Erityisen tuen tukimuodot

Erityisen tuen piirissä muihin tukiportaisiin verrattuna eroina olivat tukimuotolistassa pedagogisen selvityksen sekä HOJKS:n asiakirjat, sekä ryhmä- eli luokkamuotoinen erityisopetus. Pedagoginen selvitys sekä HOJKS ovat asiakirjoja, jotka täytetään oppilaan erityisen tuen tarvetta arvioitaessa ja kirjattaessa (Takala, 2010c, s.26–27). Tämän vuoksi niitä ei voida käyttää yleisen ja tehostetun tuen portailla. Luokkamuotoinen erityisopetus taas on mahdollista vasta, kun oppilas on saanut erityisen tuen päätöksen (Takala, 2010b, s. 46).

Erityisen tuen portaalla opettajat korostivatkin juuri luokkamuotoisen erityisopetuksen tärkeyttä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukimuotona (15 ensisijaista mainintaa, 30 pistettä). Muita tärkeitä tukimuotoja olivat osa-aikainen erityisopetus, opetuksen eriyttäminen, yksilöllinen ohjaus henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman avulla sekä kodin ja koulun yhteistyö. Erot tukimuotojen välillä eivät kuitenkaan muihin tukiportaisiin verrattuna olleet kovinkaan suuria. Ero osa-aikaisen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen yhteispisteiden välillä on vain yksi piste

yhteispisteissä. Erikoista on myös se, että ensisijaisia valintoja tarkasteltaessa luokkamuotoinen erityisopetus on saanut eniten mainintoja (15 maininta, 30 pistettä). Osa-aikainen erityisopetus nousee toissijaisten valintojensa pisteiden avulla yhteispisteissä kuitenkin luokkamuotoisen erityisopetuksen edelle. Erityisen tuen tukimuodot ja niiden pisteytys kyselylomakkeen perusteella on esitelty taulukossa 5.

Taulukko 5. Erityisen tuen tukimuodot.

Tukimuodot	Ensisij. N= 55	Toissij. N= 61	Yhteis- pisteet
Osa-aikainen erityisopetus	22	18	40
Ryhmämuotoinen tuki, luokkamuotoinen erityisopetus	30	9	39
Opetuksen eriyttäminen	16	19	35
Yksilöllinen suunnittelu, HOJKS	16	17	33
Kodin ja koulun yhteistyö	10	20	30
Avustajapalvelut	2	14	16
Opetusryhmien joustava muuntelu	2	12	14
Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus	6	5	11
Oppilashuollollinen toiminta	4	7	11
Opettajien välinen yhteistyö	2	1	3
Tukiopetus	0	3	3
Apuvälineet, opetusmateriaali	0	2	2
Pedagoginen selvitys	0	2	2
Oppilaan ohjaus	0	0	0
Koulun kerhotoiminta	0	0	0

Taulukosta 5 voidaan huomata, että avustajapalvelut ja oppilashuollollinen toiminta nousevat yhteispisteissä erityisen tuen portaalla korkeammalle kuin muilla tukiporilla (avustajapalvelut 16 yhteispistettä, oppilashuollollinen toiminta 11 yhteispistettä). Keskivaiheille ylsivät myös opetusryhmien joustava muuntelu joustavien järjestelyjen kanssa. Opettajien välinen yhteistyö, apuvälineet ja opetusmateriaalit, pedagoginen selvitys, oppilaan ohjaus ja koulun kerhotoiminta jäivät jälleen yhteispisteissä viimeisiksi. Muihin tukiporaisiin verrattuna yllättävää on tukiopetuksen jääminen myös viimeisten joukkoon (3 yhteispistettä).

Erityisen tukiporaa tukimuotoja tarkasteltaessa tärkeimmän tukimuodon kohdalla tyhjiä vastauksia oli neljä, mutta mukana oli myös kaksi ”Jokin muu”-vastausta. Toinen näistä vastaajista koki tärkeimmän tukimuodon valinnan liian vaikeaksi, sillä tukimuodon valinta on yksilökohtaista. Jokaisen oppilaan tuen tarve määrittelee siis

valittavan tukimuodon. Toinen vastaajista koki tuen tuomisen oppilaan omaan luokkaan tärkeämpänä:

*tuen tuominen oppilaan omaan luokkaan mahdollisuuksien mukaan,
sosiaalinen tuki myös (n15)*

Ristiintaulukoitaessa opettajien vastaukset erityisen tuen tärkeimmästä tukimuodosta taustamuuttujista muodostettujen ryhmien kanssa, saatiin selville vaikuttivatko sukupuoli, ikä, ammattiryhmä ja työkokemus opettajien vastauksiin. Kaikki taustamuuttujaryhmät nostivat kuitenkin luokkamuotoisen erityisopetuksen tärkeimmäksi erityisen tuen tukimuodoiksi. Avustajapalvelut saivat kuitenkin useita mainintoja miesten sekä erityisopettajien osalta. Opettajista naiset, yli 40-vuotiaat, yleisopetuksen opettajat ja eksperttiopettajiksi lasketut vastaajien ryhmät olivat nostaneet osa-aikaisen erityisopetuksen erityisen tuen toiseksi tärkeimmäksi tukimuodoksi, kun taas nuoremmat sekä työkokemuksensa mukaan noviiseiksi lasketut korostivat eriyttämisen tukimuotoa myös erityisen tuen kohdalla toiseksi tärkeimmän tukimuodon paikalle.

Yhteenvedo käytettävistä tukimuodoista

Tarkasteltaessa yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tukiportaita ja kyselylomakevastausten perusteella laskettuja tukimuotopisteitä, yhteistä tukiportaille oli opetuksen eriyttämisen, osa-aikaisen erityisopetuksen sekä kodin ja koulun yhteistyön nouseminen viiden tärkeimmän tukimuodon joukkoon jokaisella tukiportaalla. Jos tukimuotojen yhteispisteet lasketaan jokaiselta tukiportaalta yhteen, nousee osa-aikainen erityisopetus koko tukimallin tärkeimmäksi tukimuodoksi 138 pisteellä. Toiseksi tulee opetuksen eriyttäminen 129 pisteellä ja kolmannella sijalle yltää kodin ja koulun yhteistyö 86 pisteellä. Tukimuotojen tärkeysjärjestys voidaan todeta pitäväksi myös ristiintaulukoinnin avulla saatujen tulosten perusteella. Taustamuuttujista muodostetut ryhmät olivat valinnoissaan häkellyttävän yksimielisiä. Toisaalta taas tarkasteltaessa tukiportaiden tukimuotovalintojen häntäpäätä, jäivät koulun kerhotoiminta, apuvälineet ja opetusmateriaalit sekä oppilaan ohjaus kaikilla tukiportailla viimeisten tukimuotojen joukkoon. Yhteenvedo kaikkien tukiportaiden tukimuodoista ja tukimuotojen pisteistä löytyy liitteestä 4.

7.2 Pedagogiset asiakirjat

Kolmiportaiseen tukimalliin liittyviä asiakirjoja ovat oppimissuunnitelma, pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys sekä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, eli HOJKS. HOJKS on jo vakiintunut asiakirja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tuen tarvetta kirjattaessa, mutta niin oppimissuunnitelma kuin pedagoginen arvio ja selvityskin ovat tulleet käyttöön vasta vuonna 2011 käyttöönotetun kolmiportaisen tukimallin mukana (Takala, 2010c, s. 25–29). Pedagogisten asiakirjojen täyttämistä tutkittiin tässä tutkimuksessa selvittämällä kuka kouluilla täyttää kolmiportaisen tukimallin oppimissuunnitelman, pedagogisen arvion ja selvityksen sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman. Samalla kysyttiin, kuinka monta asiakirjaa jokainen opettaja on itse täyttännyt ja kuinka kuormittavina he pitävät asiakirjojen täyttämistä. Näin pystyttiin vertaamaan vastaavako opettajien oletukset asiakirjojen täyttäjistä todellisuutta, eli sitä mikä ammattiryhmä on kouluilla todellisuudessa täyttänyt eniten asiakirjoja.

7.2.1 Pedagogisten asiakirjojen täyttäminen

Opetustoimen suunnittelijan haastattelussa selvisi Vantaan sivistysviraston ohjeistaneen, että kaikkien pedagogisten asiakirjojen täyttämisestä vastaa alakoulussa oppilaan oma luokanopettaja ja yläkoulussa luokanvalvoja. Ainoana poikkeuksena on, että pedagogisen selvityksen kohdalla rehtori on vastuussa siitä, että asiakirja tulee laadittua, vaikkakin lomakkeen täyttämisen hoitaa luokanopettaja/luokanvalvoja. (Vantaan opetustoimen suunnittelija.) Kyselylomakkeen vastausten avulla selvisi, että asiakirjojen täyttäminen ei alakouluilla näyttäytynyt kuitenkaan pelkästään luokanopettajan tehtävänä, vaan myös erityisopettajat laativat pedagogisia asiakirjoja paljon. Toisaalta vastauksissa korostui myös luokanopettajien sekä erityisopettajien tekemä yhteistyö asiakirjoja laadittaessa. Pedagogisten asiakirjojen laatijaa kysyttäessä opettajat jakautuivatkin neljään ryhmään, joita olivat: 1) opettajat jotka kokivat arvion laatijaksi luokanopettajan, 2) opettajat jotka arvioivat työn erityisopettajan tehtäväksi, 3) opettajat jotka olivat luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön kannalla sekä 4) opettajat joiden vastauksissa korostettiin useamman kuin kahden opettajan yhteistyötä. Se mikä ryhmistä korostui eniten, oli asiakirjakohtaista.

Oppimissuunnitelma

Oppimissuunnitelman kohdalla melkein puolet (49 %, $N= 30/61$) opettajista vastasi luokanopettajan vastaavan alakoulussa asiakirjan täyttämistä. Toinen puolikas vastaajista jakaantui kahteen samansuuruiseen ryhmään: 25 % ($N= 15/61$) opettajista ilmoitti koulun erityisopettajan asiakirjan laatijaksi, kun taas 23 % ($N= 14/61$) oli sitä mieltä, että asiakirja täytetään luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä. Voidaan siis todeta, että jopa puolet (48 %, $N= 29/61$) opettajista koki oppimissuunnitelman laadinnan joko erityisopettajan tehtäväksi tai myönsi erityisopettajan osallisuuden asiakirjaa laadittaessa tehtävän yhteistyön muodossa. Loput vastaukset (3 %, $N= 2/61$) koostuivat kahdesta vastauksesta, joista toinen esitti asiakirjan laatijaksi koulun rehtorin, toisen korostaessa laadinnan luokanopettajan, erityisopettajan ja rehtorin yhdessä tehtäväksi työksi. Tulokset ovat yhtenäisiä kysyttäessä kuinka monta oppimissuunnitelmaa opettajat ovat laatineet syyskuun 2011 ja maaliskuun 2012 välillä. Oppimissuunnitelmia oli 61 opettajan toimesta laadittu yhteensä 410 oppilaalle. Laadituista oppimissuunnitelmista yli puolet oli erityisopettajien laatimia (55 %, $N= 226/410$) ja yli kolmannes luokanopettajien (37 %, $N= 152/410$) täyttämiä.

Pedagoginen arvio

Kysyttäessä opettajilta, kenen tehtävä koululla on täyttää oppilaasta pedagoginen arvio, oli kolmannes vastaajista (36 %, $N= 21/59$) luokanopettajan kannalla. Toisaalta myös melkein yhtä suuri ryhmä (31 %, $N= 18/59$) kannatti luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä. Melkein yhtä moni (27 %, $N= 16/59$) piti asiakirjan laadintaa kuitenkin yksin erityisopettajan tehtävänä. Loput vastaajista (7 %, $N= 4/59$) korostivat eri opettajien yhteistyötä sekä rehtorin osallisuutta asiakirjan laadintaan. Esimerkkejä yhteistyöstä olivat luokanopettajan, erityisopettajan ja rehtorin yhteistyö, erityisopettajan ja rehtorin yhteistyö sekä erityisopettajan, psykologin ja kuraattorin yhteistyö. Arviota laadittaessa siis myös muiden koulussa työskentelevien ammattiryhmien, kuten psykologien ja kuraattoreiden, edustuksen tärkeys nostettiin esille. Yksi vastaajista vastasi kohtaan, ettei tiedä laatijaa, kaksi taas jätti vastaamatta. Vastaajat olivat laatineet pedagogisen arvion viimeisten seitsemän kuukauden aikana yhteensä 132 oppilaalle. Arvioista suurimman osan olivat laatineet jälleen erityisopettajat (59 %, $N= 78/132$) ja kolmanneksen luokanopettajat (32 %, $N= 42/132$).

Pedagoginen selvitys

Erityisopettajien työpanos korostui pedagogisia selvityksiä laadittaessa. Opettajista noin kolmannes (37 %, $N= 21/57$) koki selvityksen laadinnan erityisopettajan tehtäväksi. Myös todellisuudessa vastaajien laatimista pedagogisista selvityksistä yli puolet oli erityisopettajien laatimia (57 %, $N= 47/82$). Enää vain viidennes (21 %, $N= 12/57$) vastaajista oli sitä mieltä, että pedagogisen selvityksen laatiminen on luokanopettajan tehtävä. Vastanneiden opettajien laatimista pedagogisista selvityksistä enää neljännes (24 %, $N= 20/82$) olikin luokanopettajien kirjaamia. Opettajista 19 % ($N= 11/57$) näki selvityksen laadinnan jälleen luokanopettajan sekä erityisopettajan yhteistyöksi. Myös oppilashuoltoryhmän merkitys korostui pedagogisia asiakirjoja laadittaessa ensimmäistä kertaa. Vastaajista 9 % ($N= 5/57$) koki pedagogisen selvityksen tekemisen oppilashuoltoryhmän tehtäväksi. Loput vastaajista (14 %, $N= 8/57$) jakaantuivat yhä pienempiin ryhmiin: laatijoiksi mainittiin mm. rehtori sekä useiden opettajien, kuten esimerkiksi luokanopettajan, erityisopettajan ja rehtorin yhteistyö. Kolme vastaajaa 61:stä ei tiennyt, kenen tehtävä koulussa on laatia pedagoginen selvitys.

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatijaksi melkein puolet vastaajista (41 %, $N= 23/56$) ilmoitti erityisopettajan, vaikka työ on sivistysviraston taholta ohjeistettu luokanopettajan tehtäväksi. Vain neljännes (25 %, $N= 14/56$) oli luokanopettajan kannalla suunnitelmaa laadittaessa, samoin toinen neljännes (29 %, $N= 16/56$) koki työn luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöksi. Loput vastaajista (5 %, $N= 3/56$) korostivat usean opettajan muodostamien ryhmittymien sekä rehtorin yhteistyötä suunnitelmaa laadittaessa. Huomattava kuitenkin on, että oppilashuoltoryhmää ei enää nostettu esiin henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman asiakirjaa laadittaessa.

Yhteenveto asiakirjan laatimisesta

Vaikka pedagogisten asiakirjojen täyttämisen on siis ohjeistettu luokanopettajien ja luokanvalvojien tehtäväksi (opetustoimen suunnittelija), olivat suurimman osan asiakirjoista laatineet luokanopettajien ohella koulujen erityisopettajat. Erityisopettajien rooli korostui varsinkin pedagogista selvitystä ja HOJKS:ia laadittaessa. Useissa vastauksissa ilmeni lisäksi luokanopettajien ja erityisopettajien tekemän yhteistyön merkitys asiakirjoja laadittaessa. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 6) on eriteltyinä

opettajien prosentuaaliset osuudet eri vastausryhmissä asiakirjoja täytettäessä. Vastauksethan jakaantuivat neljään ryhmään, joista yksi korosti laatijaksi luokanopettajaa, toinen erityisopettajaa, kolmas luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä ja neljäs useita opettajia sekä rehtorin osallisuutta asiakirjan laadinnassa. Prosentuaalisten osuuksien jälkeen suluissa on ilmoitettuna myös vastaajien määrä.

Taulukko 6. Pedagogisten asiakirjojen täyttäminen.

Kenen tehtävä koululla on laatia:	Oppimis-suunnitelma	Pedagoginen arvio	Pedagoginen selvitys	HOJKS
Luokanopettajan	49 % (30/61)	36 % (21/59)	21 % (12/57)	25 % (14/56)
Erityisopettajan	25 % (15/61)	19 % (16/59)	19 % (11/57)	41 % (23/56)
Luokanopettajan ja erityisopettajan	23 % (14/61)	31 % (18/59)	37 % (21/57)	29 % (16/56)
Muut vastaukset	3 % (2/61)	7 % (4/59)	23 % (13/57)	5 % (3/56)
Yhteensä % (vastaajat)	100% (61/61)	100% (59/59)	100% (57/57)	100% (56/56)

Pedagogisista asiakirjoista vielä todettakoon, että Vantaalla asiakirjat laaditaan sähköiseen muotoon Wilma-järjestelmässä, joka on kodin ja koulun välinen sähköinen reissuvihko. Wilma:ssa oppilaat ja vanhemmat voivat lukea koulun lähettämiä tiedotteita sekä viestiä opettajan kanssa. Opettaja määrittelee asiakirjaa laadittaessa ne opettajat ja oppilaan kannalta keskeiset henkilöt kotona ja koulussa, joilla on lukuoikeus asiakirjaan. Vanhemmilla on helmikuusta 2012 lähtien ollut lukuoikeus asiakirjoihin, mutta he eivät vielä kuitenkaan pysty kommentoimaan asiakirjojen sisältöä, tai tekemään niistä huomioita. (Opetustoimen suunnittelija.)

7.2.2 Pedagogisten asiakirjojen kuormittavuus

Pedagogisten asiakirjojen kuormittavuudesta on esitetty epäilyjä jo kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton varhaisissa vaiheissa (Huhtanen, 2011, s. 68). Opettajat olivat asian kanssa jokseenkin samoilla linjoilla. Kolmannes (34 %, $N= 20/59$) opettajista vastasi, että asiakirjojen täyttäminen kuormittaa jonkin verran opettajia. Keskiarvo väittämälle, jossa esitettiin pedagogisten asiakirjojen kuormittavan opettajia liikaa, oli 3,3 ($SD= 1,1$). Mann-Whitneyn U-testillä tarkasteltiin taustatiedoista muodostettujen ryhmien välisiä keskiarvoja, ja tarkoituksena oli saada selville vaikuttavatko ikä, sukupuoli, ammattiryhmä, työkokemus opettajien vastauksiin. U-testi osoitti, että miehet kokivat asiakirjat naisia kuormittavimmaksi ($U= 82$, $p= .005$). Erot miesten ja naisten välisessä suhtautumisessa asiakirjojen kuormittavuuteen, ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p \leq .005$).

Paperitöiden kuormittaessa jonkin verran opettajia, melkein puolet vastaajista (43 %, $N= 25/59$) koki, että yksi asiakirja riittäisi oppilaan tuen tarpeen kirjaamisessa ($M= 3,5$, $SD= 1,0$). Tästä huolimatta opettajat päivittivät tunnollisesti oppilaasta laadittuja asiakirjoja vähintään kerran lukuvuoden aikana. Melkein kolme neljästä opettajasta (71 %, $N= 42/60$) vastasi melko tai täysin varmasti päivittävänsä oppilaasta laadittua oppimissuunnitelmaa useamman kerran kouluvuoden aikana ($M= 3,7$, $SD= 1,1$). Epäselvää kuitenkin oli, ovatko pedagogiset asiakirjat helpottaneet oppilaan tuen tarpeen kirjaamisessa ($M= 3,0$, $SD= 1,2$). Väittämien 26–29 keskiarvot ja –hajonnat on esitelty tarkemmin taulukossa 7. Taustamuuttujista muodostettujen ryhmien välisiä eroja ei väittämää 27 lukuun ottamatta ollut pedagogisia asiakirjoja käsittelevien vastausten keskiarvoissa.

Taulukko 7. Asiakirjojen kuormittavuuden mittaaminen.

VÄITTÄMÄ	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
29. Yhdestä oppilaasta laadittua oppimissuunnitelmaa päivitetään useampaan otteeseen yhden kouluvuoden aikana	60/61	3,68	1,112
28. Yksi asiakirja riittäisi oppilaan tuen tarvetta arvioitaessa	59/61	3,53	1,040
27. Kolmiportaisen tukimallin asiakirjojen täyttäminen kuormittaa opettajia liikaa.	59/61	3,25	1,108
26. Kolmiportaisen tukimallin tuomat asiakirjat helpottavat oppilaan tuen tarpeen kirjaamista.	56/61	3,00	1,160

Pedagogisten asiakirjojen täyttäminen aiheutti osassa opettajista kuitenkin vahvoja mielipiteitä. Kyselylomakkeen (Liite 1) viimeiseen avoimeen vastauslaatikkoon useampi opettaja kertoi asiakirjojen päällekkäisyyden aiheuttavan opettajille lisätöitä. Osa opettajista ehdottikin asiakirjojen yhtenäistämistä, tai siirtymistä vain yhteen asiakirjaan. Tällöin säästyttäisiin päällekkäisiltä kirjauksilta. Pedagogisten asiakirjojen vieminen sähköiseen Wilma-järjestelmään, on opetussuunnittelijan haastattelun perusteella osoittautunut kouluille suurena muutoksena. Suuri osa kouluista onkin halunnut lisäkoulutusta asiakirjojen täyttämiseen (opetustoimen suunnittelija). Osa opettajista koki kuitenkin sähköisten asiakirjojen joustamattomuuden ongelmaksi.

Kaavakkeet ovat olleet niin raakileita ja huonosti muokattuja ja toimimattomia, että niiden kanssa on mennyt aivan liikaa aikaa. Jos johonkin siirrytään, olisi suotavaa, että aineisto olisi valmista – – (n42)

Toisaalta on myös opettajia, jotka kokevat tukimallin vähentäneen ja helpottaneen opettajan työtä.

Kolmiportaisen tuen malli ja erityisesti asiakirjat ovat vähentäneet ja helpottaneet mielestäni opettajan työtä; samoja asioita ei tarvitse kirjata aina uudelleen ja käsin. Omassa koulussani olen saanut loistavaa tukea työlleni erityisopettajalta. (n51)

Työn helpottumiseen asiakirjoja täytettäessä on vaikuttanut paljolti siis erityisopettajilta saatu tuki. Erityisopettajien antaman tuen tärkeys kävi ilmi jo opettajien toiveissa yhteistyöstä pedagogisia asiakirjoja täytettäessä.

7.3 Kolmiportaisen tukimallin tavoitteiden toteutuminen

Kolmiportaisen tukimallin tavoitteena oli lisätä oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta, tehostaa jo käytössä olevia tukitoimia sekä lisätä moniammatillista yhteistyötä (Opetushallitus, 2010, s. 11). Vaikka tukimalli on ollut käytössä vasta puoli vuotta, haluttiin tässä tutkimuksessa selvittää mitä mieltä opettajat olivat näistä tavoitteista ja niiden toteutumisesta. Kyselylomakkeen (Liite 1) kysymykset 16–25 olivat väittämiä, joilla pyrittiin selvittämään tukimallin tavoitteiden toteutumista sekä tukimallin vaikutuksia alakoulujen opettajien työhön. Opettajat vastasivat väittämiin viisiportaisen Likert-asteikon avulla.

7.3.1 Tuen tarpeen arvioinnin suunnitelmallisuus

Yhtenä kolmiportaisen tukimallin tavoitteena voidaan pitää tuen tarpeen suunnitelmallisempaa arviointia ja tuen antamisen järjestelmällisyyttä liikuttaessa tuen portaalta toiselle. Opettajille suoritetun kyselyn perusteella tukimallin tavoite lisätä oppilaalle annettavan tuen suunnitelmallisuutta oli opettajien mielestä jokseenkin onnistunut. Keskiarvolla 3,3 ($SD= 1,0$) opettajista 33 % ($N= 18/55$) vastasi, että tuen suunnitelmallisuus on lisääntynyt tukimallin käyttöönoton jälkeen. Kuitenkin jopa 34 % ($N= 19/55$) opettajista ei ollut samaa, eikä eri mieltä asiasta. Kuusi vastaajaa koki väittämän mahdottomaksi vastata, joka viitanee vaikeuteen vastata kysymykseen. Sitä, riippuuko vastausvaikeus kysymyksen muotoilusta vai suunnitelmallisuuden lisääntymisen arvioinnin vaikeudesta, on vaikea arvioida.

Opettajat olivat suunnitelmallisuuden lisääntymisen lisäksi epävarmoja siitä, onko tuen tarpeen kartoittaminen ollut käytännössä järjestelmällisempää kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton jälkeen. Järjestelmällisyyttä mittaavan väittämän vastauksien keskiarvo oli 3,4 ($SD= 0,9$), joka vastaa asteikolla kohtaa ”Ei samaa, eikä eri mieltä”. Jopa 36 % ($N= 19/54$) vastaajista oli valinnut kyseisen kohdan, kun taas 34 % ($N= 18/54$) vastaajista oli melkein samaa mieltä väittämän kanssa. Kolmannes vastaajista on siis kuitenkin sitä mieltä, että tuen tarpeen arviointi on jonkin verran järjestelmällisempää kuin ennen tukimallin käyttöönottoa. Huomattava on, että järjestelmällisyydestä kysyttäessä

hajontaa opettajien välillä on vain vähän ($SD= 0,9$). Toisaalta seitsemän opettajaa oli jälleen vastannut, että kysymykseen on mahdoton vastata.

Kuten edellä jo mainittiin, opettajille oli kuitenkin epäselvää kuinka kolmiportainen tukimalli on muuttanut heidän käytännön työtään. Väittämässä, jossa oletettiin opettajien käytännön työn helpottuneen tukimallin ansiosta, jopa 39 % ($N= 22/57$) opettajista ei ollut kovinkaan vahvaa mielipidettä asiasta. Väittämän keskiarvo oli 2,5 ($SD= 1,1$), joka kuitenkin viittaa opettajien erimielisyyteen väittämän kanssa. Tarkastelu osoittaakin, että jopa 41 % ($N= 23/57$) opettajista oli joko jokseenkin tai täysin eri mieltä väittämän kanssa. Opettajat kokevat tukimallin siis jopa hieman vaikeuttaneen heidän käytännön työtään. Tulos ei sinällään ole yllättävä, sillä uuden mallin käyttöönotto vie varmasti vielä aikaa, eivätkä uudet käytänteet ole välttämättä vielä vakiintuneet koulujen tasolle (Fullan, 1994, s. 30). Mallin vakiinnuttua koulujen käytänteisiin, olisi asiaa mielenkiintoista kysyä opettajilta uudelleen. Jos tukimalli edelleen vaikeuttaa opettajien työtä, olisi aiheellista selvittää mitkä ovat ne tekijät, jotka tekevät mallista vaikean toteuttaa. Keskiarvot väittämille 16, 17 ja 24 löytyvät taulukosta 8.

Taulukko 8. Suunnitelmallisuuden lisääntymisen kokeminen.

VÄITTÄMÄ	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
16. Kolmiportaisen tukimallin ansiosta oppilaiden tuen tarpeen kartoittaminen on koulussamme järjestelmällisempää.	54/61	3,39	0,856
17. Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta.	55/61	3,27	0,971
24. Kolmiportainen tukimalli on helpottanut käytännön työtäni.	57/61	2,49	1,088

Suunnitelmallisuuden lisääntymistä koskevien väittämien kohdalla opettajat olivat yllättävänkin yksimielisiä, eikä Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna näiden väittämien keskiarvoista löytynyt eroja taustamuuttujista muodostettujen ryhmien välillä.

7.3.2 Tukimuotojen tehostuminen

Toinen kolmiportaiselle tukimallille asetettu tavoite oli jo olemassa olevien tukimuotojen tehostuminen. Suurin osa vastaajista ei osannut sanoa, onko tavoitetta ehditty saavuttaa. Opettajista kolmasosa (36 %, $N= 20/55$) koki, että olemassa olevat tukitoimet ovat jonkin verran tehostuneet tukimallin ansioista ($M= 3,2$, $SD= 1,0$), mutta vahvoja mielipiteitä ei väite opettajissa herättänyt. Opettajat kuitenkin myöntävät, että heidän käytännön työnsä on jokseenkin muuttunut tukimallin käyttöönoton jälkeen ($M= 2,9$, $SD= 1,2$).

Kysyttäessä opettajien mielipidettä kokonaistyöaikamalliin siirtymisestä, jolloin työvuodelle määrättäisiin kokonaistyöaika jonka puitteissa työtehtävät tulisi suorittaa, opettajat pitivät enemmän nykyisestä työskentelymallistaan. Ruotsissa opettajilla käytössä oleva kokonaistyöaika (Hellström, 2011) aiheuttikin melko vahvaa vastustusta opettajissa: jopa puolet opettajista (51 %, $N= 29/56$) vastusti kokonaistyöaikamalliin siirtymistä. Osittain eri mieltä kokonaistyöaikamalliin siirtymisestä oli 15 % ($N= 8/56$) opettajista, ja jopa 36 % ($N= 20/56$) oli siirtymästä täysin eri mieltä. Väittämän keskiarvo oli 2,3. Toisaalta myös keskihajonta opettajien välillä oli suurempi kuin muissa väittämässä ($SD= 1,3$). Väittämien 18, 25 ja 30 keskiarvot ja keskihajonnat ovat nähtävissä taulukossa 9.

Taulukko 9. Tukimuotojen tehostumisen mittaaminen.

VÄITTÄMÄ	N	M	SD
18. Kolmiportainen tukimalli on tehostanut koulussamme jo olemassa olevia tukimuotoja.	55/61	3,16	0,996
25. Juuri mikään ei ole muuttunut käytännön työssäni kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton jälkeen.	58/61	2,90	1,195
30. Mielestäni Suomessakin tulisi siirtyä ns. kokonaistyöaikamalliin, jolloin lukuvuodelle määrätään tietty työtuntimäärä, jonka puitteissa opettajat voivat suorittaa työtehtävänsä	56/61	2,32	1,309

Vaikka hajontaa opettajien välillä oli jonkin verran kokonaistyöaikamallia koskevassa väittämässä, ei tukimuotojen tehostumista mittaavista väittämistä löydetty taustamuuttujista muodostettujen ryhmien välisistä vastauksista eroja Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna.

7.3.3 Yhteistyö opettajien välillä

Kolmantena kolmiportaisen tukimallin tavoitteena oli lisätä yhteistyötä opettajien, sekä muiden koulussa työskentelevien tahojen välillä (Opetushallitus, 2011, s. 24). Prosentuaalisesti suurin osa opettajista koki molempien tavoitteiden toteutuneen. Opettajista 40 % ($N= 22/56$) vastasi opettajien välisen yhteistyön lisääntyneen ($M= 3,3$, $SD= 1,0$). Melkein yhtä suuri osa (33 %, $N= 19/56$) koki, että myös moniammatillinen työskentely on lisääntynyt ($M= 3,2$, $SD= 1,0$). Siltikään samanaikaisopetuksen määrän luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien välillä ei koeta lisääntyneen ($M= 2,8$, $SD= 1,1$). Samanaikaisopetuksen lisääntymisestä oli nais- ja miesopettajilla kuitenkin jokseenkin eriävät mielipiteet. Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna naiset kokivatkin samanaikaisopetuksen lisääntyneen, kun taas miehet suhtautuivat asiaan varauksellisemmin ($U= 99$, $p= .067$). Erot miesten ja naisten välillä samanaikaisopetuksen lisääntymisestä eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä ($p \geq .05$).

Opettajat olivat yhtä mieltä oppilashuoltoryhmän ja vanhempien osallisuudesta oppilaan tuen tarvetta arvioitaessa. Jopa kolme neljästä (75 %, $N= 46/61$) opettajasta vastasi oppilashuoltoryhmän osallistuvan oppilaiden tuen tarpeen arvioimiseen ($M= 4,0$, $SD= 0,9$). Samoilla linjoilla oltiin myös vanhempien osallisuudesta: 77 % ($N= 47/61$) opettajista vastasi, että vanhemmat otetaan aina mukaan keskusteluihin, joissa arvioidaan heidän lapsensa tuen tarvetta ($M= 4,2$, $SD= 0,9$). Oppilashuoltoryhmän osallisuutta kysyttäessä opettajat jakaantuivat kuitenkin kahteen ryhmään iän perusteella. 40-vuotiaat ja sitä nuoremmat opettajat olivat enemmän samaa mieltä oppilashuoltoryhmän osallisuudesta tuen tarpeen arviointiprosessiin, kuin yli 40-vuotiaat ($U= 305$, $p= .037$). Yli 40-vuotiaiden opettajien mielipiteet jakaantuivat väittämän kohdalla, noin kolmannes yli 40-vuotiaista opettajista ei osaa sanoa osallistuuko oppilashuoltoryhmä oppilaan tuen tarpeen arviointiin. Ero eri-ikäisten opettajien välillä oli Mann-Whitneyn U-testillä tarkasteltaessa tilastollisesti melkein merkitsevä ($p \leq .05$).

Oppilashuoltoryhmää koskevan väittämän kohdalla oli eroa myös opettajien työkokemuksesta muodostettujen ryhmien välillä: 14 vuotta tai alle opettajana työskennelleet noviisiopettajat olivat väittämän kanssa enemmän samaa mieltä, kuin yli

14 vuottajana työskennelleet ekspertit ($U= 310$, $p= .022$). Keskiarvojen erot noviisiopettajien ja eksperttiopettajien välillä olivat väittämän kohdalla tilastollisesti melkein merkitseviä ($p \leq .05$). Erot noviisiopettajien ja eksperttiopettajien asennoitumisessa oppilashuoltoryhmän osallisuuteen oppilaan tuen tarvetta arvioitaessa voivat olla yhteydessä kuitenkin myös edellä mainitun iän yhteyteen oppilashuoltoryhmän osallisuutta kysyttäessä. Vanhemmat opettajat olivat molemmissa kohdissa epäileväisempiä oppilashuoltoryhmän osallisuudesta, joka voi johtua siitä, että vanhemmilla on opettajilla ja useimmiten myös pitkän työuran vuoksi enemmän työkokemusta. Tämän vuoksi molemmissa ryhmissä voi olla paljon samoja opettajia vastaajina. Keskiarvot ja -hajonnat väittämille 19–23 löytyvät taulukosta 10.

Taulukko 10. Suunnitelmallisuuden lisääntymisen arviointi.

VÄITTÄMÄ	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
23. Vanhemmat otetaan mukaan keskusteluihin, joissa arvioidaan heidän lapsensa tuen tarvetta.	61/61	4,15	0,928
22. Oppilaan tuen tarvetta arvioidaan koulussamme yhdessä oppilashuoltoryhmän kanssa.	61/61	4,03	0,948
20. Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme opettajien välistä yhteistyötä	56/61	3,25	0,995
19. Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme moniammatillista yhteistyötä.	56/61	3,16	0,968
21. Kolmiportainen tukimalli on lisännyt koulussamme samanaikaisopetusta (luokanopettaja/aineenopettaja + erityisopettaja opettavat yhdessä).	55/61	2,84	1,050

Huomioitavaa on, että vaikka vastausten perusteella ei voida olettaa samanaikaisopetuksen lisääntyneen tukimallin käyttöönoton jälkeen, käy vastauksista myös ilmi ettei yhdessä opettamisen koeta liittyvän ainoastaan kolmiportaisen tukimallin käyttöönottoon.

Koulussani on lähdetty yhä aktiivisemmin kehittämään esimerkiksi samanaikaisopetusta ja opetusryhmien yhä joustavampaa ryhmittelyä, mutta en koe sen johtuneen kolmiportaisen tukimallin käyttöönotosta. (n29)

Opettajista osan mielestä samanaikaisopetusta on kuitenkin tukimallista riippumatta kehitetty viime vuosina eteenpäin.

Yhteenveto tukimallin tavoitteiden toteutumisesta

Samanaikaisopetuksen kohdalla havaittu päällekkäisyys yhdessä opettamisen lisääntymisestä tukimallista riippumattomista syistä, voi vaikuttaa myös monen muun väittämän taustalla. Vaikka vastauksissa ei suoranaisesti näy suunnitelmallisuuden tai yhteistyön suuremmin lisääntyneen, voi todellisuus osoittaa tulokset vääriksi. Osan muutoksista voidaan kokea johtuneen enemmän Erityisopetuksen strategiasta tai opetussuunnitelmamuutoksista ylipäätänsä, eivät niinkään kolmiportaisesta tukimallista. Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kolmiportaisen tukimallin vaikutuksia edellä mainittuihin muutoksiin, jäivät muiden tekijöiden vaikutukset toistaiseksi selvittämättä. Selvää kuitenkin on, että opettajat eivät osanneet varmuudella sanoa vahvoja mielipiteitä tukimallin tavoitteiden toteutumisesta.

Kotien ja oppilashuoltoryhmän kanssa tehtävän yhteistyön koettiin kuitenkin varmasti lisääntyneen. Vanhemmat yhdessä koulun oppilashuoltoryhmän kanssa ovat tulosten mukaan tiiviisti mukana oppilaan tuen tarvetta arvioitaessa ja suunniteltaessa. Tuen tarpeen suunnitelmallisuuden lisääntymisen ja tukimuotojen tehostumisen arviointi on opettajien vastausten perusteella kuitenkin vaikeaa. Tällä hetkellä kolmiportaisen tukimallin ei koeta helpottaneen opettajien käytännön työtä. Tämä voi johtua muutosprosessin hitaanpuoleisesta luonteesta, jonka vuoksi uudistukset muuttavat koulua vähitellen haluttuun suuntaan (Huhtanen, 2011, s. 67, 96). Kokonaistyöaikamalliin siirtymisestä opettajat olivat kuitenkin samoilla linjoilla, ja suurin osa opettajista vastusti siirtymistä uuteen työaikamalliin.

7.4 Kolmiportainen tukimalli ja inklusiivinen koulu

Kolmiportaisen tukimallin taustalla voidaan nähdä vaikuttavan jo vuosikymmeniä vahvistunut inklusion käsite, jonka tavoitteena on poistaa segregaaation mahdollisuus peruskoulujärjestelmästä (Huhtanen, 2011, s. 70). Tämän tutkimuksen kolmantena tutkimustehtävänä oli selvittää kokevatko opettajat kolmiportaisen tukimallin sekä inklusiivisen koulun tavoittelulla olevan yhteyttä. Inklusion käsite on toisinaan koettu hankalaksi määritellä ja sen käyttö on vaihtelevaa (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011, s. 29). Tästä syystä tässä tutkimuksessa käytetyssä kyselylomakkeessa (Liite 1) on Likert-asteikollisissa inklusioasenteita mittaavissa väittämissä käytetty useita eri vaihtoehtoja ja näkökulmia.

Inklusion tasa-arvo-periaatteen mukaisesti kaikilla oppilailla tulisi olla yhtäläinen oikeus osallistua oman lähikoulunsa opetukseen (Saloviita, 2008, s. 13–15). Tästä näkökulmasta erityiskoulujen olemassa olo ei ole inklusion periaatteen mukaista, joutuuhan osa oppilaista erityiskoulujärjestelmässä matkustamaan omaa lähikouluun kauemmas. Kiintoisaa oli, että kyselylomakkeen vastausten perusteella opettajat ($N=60$) kokevat kolmiportaisen tukimallin askeleena kohti inklusiivisempaa koulua ($M=3,3$, $SD=1,1$), mutta jopa 66 % opettajista ($N=38/57$) oli eri mieltä erityiskoulujen lakkauttamisesta (Taulukko 12). Keskiarvolla 1,6 ($SD=1,0$) erityiskoulujen lakkauttamista koskeva kysymys aiheutti kaikista kyselylomakkeen kysymyksistä eniten vastarintaa. Yhtenä syynä vastarinnalle voidaan arvella aiheuttavan Vantaalla toteutettavan perusopetus uudistuksen lähestyminen, jossa kaikki erityiskoulu- ja -luokkakakeskittymät pyritään purkamaan (Vantaan kaupunki, 2011b).

Toisaalta inklusion käsitteeseen voidaan nähdä kuuluvan myös erityisluokkien olemassa olon kritisoiminen (Takala, 2010a, s. 16). Kovan inklusion periaatteen mukaisesti oppilasta ei tulisi siirtää pois omasta kotiluokastaan, jonka tulisi sijaita yleisopetuksen puolella. Opettajista yli puolet (53 %, $N=31/58$) oli melko, tai täysin samaa mieltä siitä, että kolmiportaisen tukimallin ansiosta yhä useampi oppilas opiskelee yleisopetuksen puolella ($M=3,6$, $SD=1,1$). Tästä näkökulmasta katsottuna inklusion voidaan nähdä luultavasti jonkin verran lisääntyneen tukimallin ansiosta. Tästä huolimatta opettajat kokivat, että koulu jossa yleisopetuksen ja erityisopetuksen

oppilaat opiskelevat yhdessä, ei aina ole hyvä asia ($M= 2,8$, $SD= 1,2$). Opettajista 31 % ($N= 18/58$) piti sellaista koulua hyvänä, jossa yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaat opiskelevat samoilla luokilla. Tulos on yhtenevä Mobergin (2011b, s. 91) kymmenen vuotta sitten julkaiseman tutkimustuloksen kanssa, jolloin kolmannes opettajista piti vammaisten oppilaiden opiskelua yleisopetuksen puolella oikeudenmukaisena. Tämän tutkimuksen kohdalla vastaajissa oli kuitenkin melko paljon hajontaa ($SD= 1,2$). Ammattiryhmien välisiä vastauksia vertailtaessa U-testin avulla selvisi, että luokanopettajat näyttivät suhtautuvan kaikkien oppilaiden opiskeluun yhdessä kielteisemmin, kuin erityisopettajat ($U= 219$, $p= .060$). Ero ammattiryhmien välillä ei kuitenkaan aivan täyttänyt tilastollisen merkitsevyyden kriteereitä ($p> .05$). Jopa kolme neljästä (77 %, $N= 47/61$) opettajasta kuitenkin koki, että yleisopetuksen kouluissa tarvitaan myös erityisluokkia ($M= 4,2$, $SD= 0,9$). Väittämien 31–36 keskiarvot ja -hajonnat on esitelty taulukossa 11.

Taulukko 11. Tukimallin ja inklusiivisen koulun käsitteiden yhteys.

VÄITTÄMÄ	N	M	SD
34. Mielestäni yleisopetuksen kouluissa tarvitaan myös erityisluokkia.	61	4,15	0,928
31. Tukimallin ansiosta yhä useampi oppilas opiskelee yleisopetuksen puolella.	58	3,55	1,079
32. Tukimalli on askel kohti inklusiivisempää koulua	60	3,32	1,066
36. Koen, että yleisopetuksen opettajat eivät osaa tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.	60	2,87	1,241
33. Koulu, jossa yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaat opiskelevat samoilla luokilla, on mielestäni hyvä.	58	2,76	1,233
35. Mielestäni kaikki erityiskoulut tulisi lakkauttaa.	57	1,56	1,000

Myös opettajien ammattitaidon riittävyyttä kohtaan on esitetty epäilyjä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukijoina (Huhtanen, 2011, s. 68). Kysyttäessä asiaa opettajilta, 44 % ($N= 26/60$) opettajista koki, että yleisopetuksen opettajat osaavat tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Kymmenen vuoden takaisessa tutkimuksessa vain 24 % opettajista luotti yleisopettajien kykyihin kohdata vammaisten oppilaiden tarpeet yleisopetuksen puolella (Moberg, 2001b, s. 91). Jonkinlaista kehitystä voidaan siis nähdä tapahtuneen. Tarkempi tarkastelu osoittaa hajonnan olevan opettajien välillä kuitenkin melko suuri ($SD= 1,2$). Tarkempi tarkastelu U-testin avulla osoitti, että luokanopettajat suhtautuivat omiin taitoihinsa kriittisemmin, kuin erityisopettajat ($U= 244$, $p= .064$). Ero opettajien välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä ($p>$

.05). Lisävalaistusta asiaan toi useamman opettajat avoimet vastaukset kyselylomakkeen lopussa. Osa luokanopettajista koki, ettei yleisopetuksen opettajilla ole tarpeeksi resursseja tai koulutusta opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Malli on hyvä, mutta tehostetun tuen ja erityisen tuen myötä koulu tarvitsee OIKEASTI lisäresurssia. Yleisen tuen tarpeessa olevat oppilaat hyötyisivät luokassa olevasta kouluavustajasta, avustaja kuuluisi jokaiseen luokkaan. (n12)

Resurssien tärkeyttä inklusiivista koulua rakennettaessa on korostettu tutkimuksissa, joissa on observoitu onnistuneita inklusiivisia järjestelmiä (Scruggs & Mastropieri, 1996, s. 17–18). Resurssien puutteen lisäksi osa opettajista korosti myös oppilaiden integraation olevan tapauskohtaista, jonka vuoksi kaikkia oppilaita ei opettajien mielestä voi opettaa yleisopetuksen puolella. Myös ajanpuute koettiin ongelmaksi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opettaessa. Tällöin ei opettajien mukaan kyse ole luokanopettajien ja aineenopettajien ammattitaidon puutteesta vaan oppilaan edun puolustamisesta.

Tukimalli sinänsä ei edistä mitään, kun ei ole rahaa riittävästi tukimuotoihin (esim. tukiopetusta VAIN 0,5 h/vko/luokka!). Säilyttäisin useammalle heikoilla resursseilla olevalle ennen kouluikää varhaisen erityistuen ja koulussa pienryhmän, etenkin alkuopetuksessa. (n22)

Koulussamme on jokaisella luokalla erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja luokanopettajat osaavat hyvin tukea erityisoppilasta, aikaresurssien puitteissa. Ongelmaksi muodostuu kuitenkin alkuopetuksessa usein luokkakokojen suuruus. Kuitenkin OSA e-oppilaista tarvitsee ehdottomasti pienryhmäopetusta.(n25)

Erillistä erityisopetusta puolustettiin varsinkin alkuopetuksen puolella. Resursseja toivottiin kuitenkin avustajien lisäämiseen, luokkakokojen pienentämiseen sekä tukimuotojen tehokkaaseen toteuttamiseen. Toisaalta opettajat myös kokivat, että inklusion ja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan käsitteet ovat niin laajat, että on mahdoton sanoa olisiko inklusiivinen koulu paras vaihtoehto kaikille.

8 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka kolmiportaista tukimallia on ryhdytty toteuttamaan vantaalaisissa alakouluissa tukimuotojen, pedagogisten asiakirjojen sekä tukimallille asetettujen tavoitteiden avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 73) ovat todenneet, että tutkittaessa erilaisia aikomuksia käyttäytyä tietyllä tavalla, on soveliainta käyttää kysymiseen perustuvaa aineistonhankintamenetelmää. Vertailtaessa haastattelu- ja kyselylomakemenetelmiä, kyselytutkimuksen vahvuudeksi osoittautui suuremman tutkimushenkilöjoukon tutkiminen. Kyselymenetelmän avulla on mahdollista kerätä haastattelua laajempi tutkimusaineisto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 184), ja koska tämän tutkimuksen tavoite oli saada kattava kuva kolmiportaisen tukimallin käytännön toteutuksesta, valittiin tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi kyselymenetelmä.

Kyselymenetelmää käytettäessä olennaista on tutkimuksen mittarin luotettavuus. Tilanteessa, jossa tutkittavasta aiheesta on saatavilla vain vähän tietoa, joudutaan mittari luomaan useimmiten itse, jolloin tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa yhtä kuin mittarin luotettavuus. Luotettavuutta kuvataan yleensä reliabiliteetin ja validiteetin termeillä. Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen, eli siihen onko tutkimus toistettavissa laaditulla mittarilla. Tämä voitaisiin varmistaa esimerkiksi uusintamittauksella eri tutkijan toimesta. Mikäli mittari on reliaabeli, olisivat tutkimushenkilöiden vastaukset melko samanlaisia uusintamittauksella. (Metsämuuronen, 2003, s. 36–37, 86.) Mittaustuloksiin vaikuttavia, mittaustilanteesta tai tutkijasta aiheutuvia mittausrvirheitä, ei tässä tilanteessa siis juuri esiintyisi. (Nummenmaa, 2009, s. 346.) Tämän tutkimuksen kohdalla uusintamittauksia ei suoritettu, joten on vaikea arvioida vastaisivatko opettajat kysymyksiin uudelleen testattuna samalla tavalla kuin nyt. Uusintamittauksen suorittaminen esimerkiksi puolen vuoden tai vuoden päästä olisikin mielekästä. Toisaalta on huomattava, että silloin tukimallikin olisi ollut käytössä pidempään, ja opettajien kokemukset siihen liittyen olisivat varmasti ehtineet myös muuttua.

Reliabiliteetilla voidaan tarkoittaa myös mittarin sisäistä ominaisuutta, ns. sisäistä konsistenssia. Sisäistä konsistenssia voidaan testata silloin, kun käytössä on useasta osiosta koostuva mittari. Tällöin samoja asioita mittaavien osioiden väliset korrelaatiot

lasketaan, ja korrelaation keskiarvoa kutsutaan Cronbachin α -kertoimeksi. (Nummenmaa, 2009, s. 357–358.) Tämän tutkimuksen kyselylomake koostui useasta eri osasta, joissa vain muutaman osion kohdalla samaa asiaa mitattiin useammalla kuin kahdella kysymyksellä tai väittämällä. Tällaisia osioita olivat koulussa tapahtuvaa yhteistyötä mittavaa osio (väittämät 19–23), inklusiota mittavaa osio (väittämät 33–35) sekä tukimallin vaikutuksia mittaava osio (väittämät 24–27). Yhteistyötä mittaavan osion väittämien välillä reliabiliteetti oli melko korkea ($\alpha = .718$), inklusio-osion ($\alpha = .621$) ja tukimallin vaikutuksia mittaavan osion ($\alpha = .596$) reliabiliteetti oli kohtalainen. Joidenkin väittämien poistamisella ei juurikaan saatu parannettua osioiden väittämien välistä korrelaatioita, joten poistotoimenpiteisiin ei ryhdytty.

Toinen tutkimuksen luotettavuutta kuvaava käsite on validiteetti, jolla tarkoitetaan mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä sen on ollut tarkoituskin mitata (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2004, s. 216). Validiteetin käsite jaetaan sisäisen ja ulkoisen validiteetin termeihin. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä, joka liittyy paljolti käytettyyn otantaan eli vastaajajoukon valintaan ja kokoon. (Metsämuuronen, 2003, s. 86.) Tämän tutkimuksen kohdalla ulkoinen validiteetti kärsinee eniten pienestä vastausprosentista (19 %), jonka vuoksi tutkimushenkilöiksi ovat voineet valikoitua esimerkiksi vain tutkittavaan asiaan myönteisesti suhtautuvat ja asiasta jo ennestään kiinnostuneet opettajat, tai toisaalta tukimallia vastustavat opettajat. Vaikka otannan suuruuteen ei suoranaisesti ole esitetty suoria laskukaavoja, voidaan satunnaisotannalla suoritettujen suurten otosten olettaa kuvaavan pieniä otoksia paremmin tutkittavana olevaa populaatiota (Metsämuuronen, 2003, s. 30). Suurella satunnaisotoksella otetulla otannalla tutkimustulokset olisivat paremmin yleistettävissä koko populaatioon.

Vaikka vastausprosentti jäi tässä tutkimuksessa melko pieneksi, muistuttavat Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, s. 185) sen olevan kuitenkin kyselylomakkeiden ikuinen ongelma. Vastausprosenttia lienee laskenut myös rehtorin toiminen välikätenä tutkijan ja tutkimushenkilöiden välillä. Tässä tilanteessa kyselylomakkeen lähettäminen opettajille suoraan olisi voinut nostaa vastausprosenttia. Jälkeenpäin tarkasteltuna myös tutkimushenkilöjoukon rajaaminen vain kuuteentoista kouluun on voinut vaikuttaa siihen, että vastaajista saatiin lopulta kasaan melko pieni otos. Kyselylomakkeen lähettäminen kaikkien Vantaan alakoulujen opettajille olisi voinut olla mielekkäämpää

ja auttaa suuremman otoksen aikaansaannissa. Myös opettajien omat kiinnostuksen kohteet sekä aiheen kiinnostavuus ovat voineet vaikuttaa opettajien vastaamattomuuteen. Mahdollista on, että Vantaan perusopetusuudistus puhutti opettajia kolmiportaisen tukimallin käyttöönottoa enemmän. Toisaalta on myös pohdittava, oliko itse kyselylomakkeessa jotain, joka sai opettajat joko jättäytymään kyselylomakkeeseen vastaamisesta, sillä vastaajakatoa tapahtui myös kyselylomakkeen kohdalla yksittäisissä kysymyksissä ja väittämässä. Suurin vastaamattomuus oli tehostetun tuen tärkeintä tukimuotoa kysyttäessä ($N= 54/61$) ja tuen tarpeen kartoittamisen järjestelmällisyyden lisääntymistä mittaavassa väittämässä ($N= 54/61$). Tehostetun tuen kohdalla vastaamattomuutta on voinut aiheuttaa se, että tukiportaana tehostettu tuki on ollut kouluissa käytössä vasta syksystä 2011 saakka. Näin ollen tehostetut tukimuodot eivät välttämättä ole vielä vakiintuneet koulun käytäntöihin. Toisaalta voi myös olla, että esimerkiksi tuen kartoittamisen järjestelmällisyyden lisääntymistä on niin vaikea arvioida, että sitä mittaava kohta helposti sivuutetaan. Tässä tilanteessa kysymyksen muotoiluun olisi pitänyt kiinnittää tarkempaa huomiota.

Validiteetin toinen muoto, sisäinen validiteetti kuvaa mittarin onnistumista mitata sitä, mitä sen oli tarkoituskin mitata. Sisäinen validiteetti jaetaan sisällön validiteetin, rakennevaliditeetin ja kriteerivaliditeetin. Sisällön validiteetilla tutkitaan, ovatko mittarissa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja kattavatko käytetyt käsitteet riittävän laajasti tutkitun ilmiön. (Metsämuuronen, 2003, s. 43–44.) Tämän tutkimuksen kohdalla käsitteiden operationalisointiin käytettiin tutkimuksen aikana melkoisesti aikaa, ja apuna olivat tukimallista laadittu valtakunnallinen ohjeistus (Opetushallitus, 2011) sekä Vantaan opetustoimen suunnittelijan haastattelu. Opetustoimen suunnittelijan haastattelu helpotti kyselylomakkeen kriittisessä tarkastelussa. Tutkittavana ilmiönä kolmiportainen tukimalli on kuitenkin uusi ilmiö, ja kyselylomakkeen laatiminen osoittautui haastavaksi ja pitkäksi prosessiksi. Käytettävät käsitteet olivat melko uusia niin tutkijalle kuin tukimallin toteuttajillekin, ja käsitteet tarkentuvat vasta ajan saatossa. Tästä syystä käsitteiden käytössä on voinut olla opettajien välillä vaihtelua, tai käytetyt käsitteet ovat voineet olla osalle opettajista tuntemattomia. Tämä on voinut vaikuttaa myös joidenkin väittämien kohdalla havaittuun vastaamattomuuteen.

Rakennevaliditeetti menee vielä sisällön validiteettikin pidemmälle. Sen mukaan tutkittavan ilmiön taustalle on löydettävä tukea ilmiön noudattamista teorioista ja malleista, mikäli

ilmiötä on tutkittu jo aiemmin ja yhteys ilmiön ja teorian välille on löydetty. Ilmiön taustalla vaikuttavien teorioita ja malleja mittaavien osioiden sisäisen korrelaation tulisi siis olla suurempi kuin sattumanvaraisten väittämien välisten korrelaatioiden. Rakennevalidius lähestyy tässä suhteessa siis reliabiliteetin sisäisen konsistenssin käsitettä (Metsämuuronen, 2003, s. 89–90.) Kuten jo aikaisemmin todettiin, olivat tutkimuksen samaa ilmiötä mittaavien väitteiden väliset reliabiliteetit hyviä ($\alpha = .718$) tai kohtalaisia ($\alpha = .621$, $\alpha = .596$). Kriteerivalidiudella voidaan verrata mittarilla saatua arvoa samalla mittarilla jo aiemmin mitattuun pistemäärään, joka toimii validiuden kriteerinä (Metsämuuronen, 2003, s. 91). Koska uusintamittausta ei tämän tutkimuksen kohdalla suoritettu, ei kriteerivaliditeettia pystytä laskemaan.

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on otettava kantaa myös tutkimuksen objektiivisuuteen. Kyselylomaketta laadittaessa sekä kyselyn vastauksia analysoitaessa pyrittiin erityiseen huolellisuuteen, jotta saadut tulokset kuvaisivat mahdollisimman hyvin vastaajien käsityksiä tutkimuksesta ja sen vaikutuksista. Ihmistieteille ominaista on kuitenkin se, että ihmisten intentiot, pyrkimykset ja motiivit vaikuttavat aina tutkimustuloksiin. Onkin syytä pohtia, voidaanko ihmistieteissä koskaan saavuttaa stabiilia, pysyvää totuutta tai teoriaa? (Metsämuuronen, 2003, s. 4.) Tieteellinen tiedonhankinta on ihmistieteissä ihanne johon pyritään, mutta jota tuskin koskaan voidaan saavuttaa, sillä tieteellinen tiedonhankinta ei voi koskaan olla arvovapaata. Tuloksiin vaikuttavat aina tutkijan omat käsitykset todellisuudesta. (Metsämuuronen, 2003, s. 3.) Vaikka täydellisen objektiivisuuden saavuttaminen mahdotonta olisikin, on sen tavoittelu tässäkin tutkimuksessa ollut tutkimuksen perimmäisenä päämääränä. Huomioitava kuitenkin on, että koska tutkimuksessa on käytetty kyselylomakemenetelmää, on tuloksissa huomioitu vain opettajien omat mielipiteet. Niitä ei siis ole vahvistettu esimerkiksi havainnoimalla opettajien opetusta, joten emme voi olla varmoja opettajien käsitysten toteutumisesta käytännön koulumaailmassa.

9 Tukimallin vaikutukset suomalaiseen koulujärjestelmään

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuinka vantaalaiset alakoulujen opettajat toteuttavat kolmiportaista tukimallia käytännön työssään. Käytännön toteutusta tarkasteltiin tukimallin tukimuotojen, pedagogisten asiakirjojen, tukimallille asetettujen tavoitteiden sekä kaikille yhteisen, inklusiivisen koulun käsitteiden avulla. Koska tukimalli oli tutkimuksen toteutuksen aikaan ollut käytössä vasta puolisen vuotta, oli se erittäin ajankohtainen ja mielenkiintoinen aihe tutkittavaksi. Uusien, muutoksia aiheuttavien järjestelmien läpivienneistä on aiemmin saatu selville, että muutoksia ohjaava käsitteellisen tason muutosretoriikka ei aina kohtaa koulun arjessa, käytännöllisellä tasolla toimivia opettajia (Syrjäläinen, 2002, s. 12). Tämän tutkimuksen kohdalla kuitenkin selvisi, että tukimallin toteutuksen tasolla käsitteellinen ideataso ja käytännön taso kohtasivat ainakin tukimallin tukimuotojen kohdalla.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokevat kolmiportaisen tukimallin tärkeimmiksi tukimuodoiksi opetuksen eriyttämisen, kodin ja koulun yhteistyön sekä osa-aikaisen erityisopetuksen. Tulokset eivät ole yllättäviä, sillä eriyttämistä on jo opetussuunnitelmatasolla korostettu ensisijaisena keinona vastata oppilaiden erilaisuuteen (Opetushallitus, 2011, s. 9). Myös kodin kanssa tehtävä yhteistyö on nostettu yhdeksi opetuksen järjestämistä ohjaavaksi lähtökohdaksi (Opetushallitus, 2011, s. 6). Tukimallin tärkeimpiä tukimuotoja tutkittaessa kävi kuitenkin myös ilmi, että tukimallin tukimuotojen monipuolisuutta ja runsautta pidettiin tärkeänä osana kolmiportaista tukea. Opettajat korostivat tukimuodon valinnan olevan riippuvaista oppilaan yksilöllisistä tarpeista, ja kokivat tukimuotojen runsauden takaavan jokaiselle oppilaalle oikeuden saada yksilöllistä tukea kohtaamiinsa haasteisiin oppimisen ja koulunkäynnin saralla. Myös tukimuotojen yksilöllisyyden korostaminen on yhtenevässä linjassa tukimallille asetettujen tavoitteiden kanssa (Opetushallitus, 2011, s. 10). Tässä suhteessa tukimallille asetettu ideataso sekä koulutodellisuuden käytännön taso ovat melko yhteneviä.

Samaa ei kuitenkaan voida sanoa pedagogisten asiakirjojen täyttämisestä. Tutkimustulokset osoittivat, että vaikka luokanopettaja vastaa useimmiten oppimissuunnitelman ja pedagogisen arvion laadinnasta, korostuu erityisopettajan osuus pedagogista selvitystä ja henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa

suunnitelmaa tehtäessä. Tulokset ovat ristiriidassa Vantaan sivistysviraston antamien ohjeistusten kanssa, joiden mukaan kaikkien pedagogisten asiakirjojen laadinnasta vastaa alakoulussa luokanopettaja. Merkitsevätkö tulokset luokanopettajien erityispedagogisen koulutuksen ja ammattitaidon puutetta tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa, kuten Huhtanen (2011, s. 68) on tukimallin toteuttamisessa epäillyt käyvän? Vai voidaanko useamman opettajan osallisuudesta asiakirjoja laadittaessa ymmärtää opettajien välisen yhteistyön lisääntyneen kouluissamme? Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet erityisopettajan yhdeksi työnkuvaksi konsulttina toimimisen erityispedagogista osaamista vaativissa tehtävissä, ja juuri tähän työn osa-alueeseen erityisopettajat kokevat pystyvänsä keskittymään vähiten (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009, s. 162). Erityisopettajien osallisuus asiakirjoja laadittaessa voidaan nähdä siis myös osana erityisopettajien konsultatiivista työnkuvaa. Opettajien välinen yhteistyö on lisäksi esitetty tärkeäksi osaksi niin tuen tarpeen havaitsemisessa, kuin annettavan tuen suunnittelussa ja toteutuksessa (Opetushallitus, 2011, s. 11). Tästä näkökulmasta erityisopettajien osallisuus pedagogisia asiakirjoja laadittaessa on jopa toivottavaa.

Yhteistyön lisääntyminen koulun sisällä ja toisaalta myös koulun ulkopuolistenkin tahojen, kuten vanhempien, kanssa korostui kolmiportaisen tukimallin tavoitteita arvioitaessa. Vanhemmat ja koulun oppilashuoltoryhmä otetaan melkein poikkeuksetta mukaan oppilaan tuen tarpeen arviointiprosessiin. Oppilaan tuen tarpeen suunnitelmallisuuden ja käytettyjen tukimuotojen tehokkuuden lisääntymistä opettajat sen sijaan eivät osanneet vielä arvioida. Tämän voidaan epäillä johtuneen siitä, että tukimalli on ollut käytössä vasta noin puoli vuotta. Muutoksien vähittäinen eteneminen vaatii opettajilta siis edelleen Fullanin (2006, s. 113) peräänkuuluttamaa pitkäjänteisyyttä. Toisaalta käytetyt termit, kuten suunnitelmallisuuden lisääntyminen ja tukimuotojen tehostuminen, ovat melko abstrakteja termejä. Muutokseen liittyvien termien abstraktius on aikaisemminkin koettu hankalaksi yhdistää opettajien kokemaan koulutodellisuuden käytännön tasoon (Syrjäläinen, 2002, s. 12). Jos termit olisi kuvattu kyselylomakkeella käytännönläheisemmin, olisivat opettajat voineet vastata niihin vahvemmin mielipitein.

Tutkimukseen osallistuneista 61 opettajasta melkein puolet koki yleisopetuksen opettajien ammattitaidon riittävän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen.

Usko yleisopetuksen opettajien kyvykkyyteen opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on siis kaksinkertaistunut Mobergin (2001b, s. 91) kymmenen vuotta sitten tekemän tutkimuksen jälkeen, jolloin vastaava prosentti oli 24. Tällöin tutkittavana oli kuitenkin huomattavasti suurempi määrä suomalaisia opettajia ($N= 1824$). Luokanopettajat itse suhtautuivat omaan taitoihinsa kuitenkin kriittisemmin kuin erityisopettajat. Vaikka ero opettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä, voi se indikoida luokanopettajien omasta lisäkoulutustarpeesta sekä yleisopetuksen resurssipulasta, kuten osa kyselylomakkeen avoimista vastauksista antoi ymmärtää. Aikaisemmat tutkimukset ovat esittäneet, että yleisimmät opettajien kaipaamat resurssit liittyivät aikaan, koulutukseen, henkilökuntaan, käytettävään materiaaliin, luokkakokoon sekä oppimisvaikeuksien huomioimiseen (Scruggs & Mastropieri, 1996, s. 17–18). Myös inklusion toteutumisen on todettu olevan riippuvainen näiden resurssien saatavuudesta. Toisaalta resurssien riittämättömyyden on esitetty olevan ikuinen kiistelyn aihe koulutusta koskevassa keskustelussa. Esimerkiksi luokkakokojen kohdalla on osoitettu, että yhtä luokkaa kohti oleva oppilasmäärä on Suomessa jatkuvan kasvun sijaan viime vuosina jopa pienentynyt (Saloviita, 2006, s. 332). Myös inklusioasenteita kokoava metasynteesi on osoittanut noin neljänneksen opettajista myöntäneen, että aikaa, resursseja, koulutusta sekä materiaali- ja henkilöstöresursseja on jo reilu kymmenen vuotta sitten ollut tarpeeksi onnistuneen inklusion toteuttamiseen (Scuggs & Mastropieri, 1996, s. 17–18).

Inklusiivisen koulun tavoittelun ja kolmiportaisen tukimallin yhteys esiintyi tutkimustuloksissa mielenkiintoisena dilemmana. Opettajista kolmannes piti hyvänä sellaista koulua, jossa yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaat opiskelevat samoilla luokilla. Tulokset vahvistavat kymmenen vuotta sitten saatuja tutkimustuloksia suomalaisten opettajien inklusioasenteista (Moberg, 2001b, s. 91). Kolmiportaisen tukimallin käyttöönotto koetaankin askeleena kohti inklusiivisempaa, ja näin ollen tasa-arvoisempaa koulua. Osa opettajista myös koki yhä useamman oppilaan opiskelevan yleisopetuksen puolella juuri kolmiportaisen tukimallin ansiosta. Opettajat eivät pitäneet tätä suuntausta kuitenkaan aina hyvänä asiana, vaan varsinkin luokanopettajat suhtautuivat kaikkien oppilaiden yhdessä opiskeluun varauksellisemmin. Vaikka ero luokanopettajien ja erityisopettajien vastauksissa ei osoittautunut tilastollisesti

merkitseväksi, ovat aikaisemmat tutkimukset osoittaneet luokanopettajien olevan pessimistisimpiä inklusion suhteen (Scruggs & Mastropieri, 1996, s. 17–18).

Tutkimustulokset osoittivat, että myös erityiskoulujen olemassaolo säilytettäisiin. Säilyttämishalukkuus voi osaltaan johtua Vantaalla syksyllä 2012 alkavasta perusopetus uudistuksesta, jonka avulla erityisluokka- ja erityiskoulu keskitettiin pyritään purkamaan. Kaikki erityisopetus pyritään uudistuksen jälkeen toteuttamaan yleisopetuksen kouluissa. Tästä näkökulmasta muutoksen aiheuttama vastarinta onkin luultavasti suurin syy halulle säilyttää erityisluokat ja -koulut Vantaalla (Huhtanen, 2011, s. 67–68). Toisaalta inklusiivisen koulun tavoittelun ja erityiskoulujen ja -luokkien säilyttämishalukkuus voi johtua myös erityisopetuksen kahtia jakautuneesta luonteesta. Suomalaista erityisopetusta voidaan segregoivien elementtensä vuoksi pitää epäinklusiivisena, kun taas toisaalta esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus nähdään inklusiivisena järjestelynä osana yleisopetusta. Myös aikaisemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että erityisopettajan työ on suurimmaksi osaksi inklusiivista (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009, s. 162). Tästä huolimatta erityisluokkia ja -kouluja on korostettu esimerkiksi kehitysvammaisia oppilaita opettaessa myös vanhempien taholta. Tutkimustulokset ovat esittäneet, että varsinkin kehitysvammaisten lasten vanhemmat pitävät erityiskouluja tarpeellisina, muut vanhemmat ovat useimmiten lähikouluperiaatteen kannalla (Kivirauma, Klemelä & Rinne, 2006, s. 117).

Yllättävää kuitenkin on, etteivät inklusioasenteet ole muuttuneet Suomessa kymmeneen vuoteen, vaikka opetus suunnitelmia uudistukset ovat pyrkineet jatkuvasti voimistamaan inklusiivisia kasvatustavoitteita. Asenteet kaikkien oppilaiden opettamisesta yhdessä ovat ilmeisen muuttumattomia, josta jo aikaisemmat tutkimustulokset ovat antaneet viitteitä (Scruggs & Mastropieri, 1996, s. 9, 12–13). Onkin ehkä aiheellista myöntää, että koulu, sekä sen myötä siinä työskentelevät opettajat, ovat jatkuvan muutoshakuisuuden sijaan melko hitaita syttymään koulussa tapahtuville muutoksille. Koulua voitaisiin tästä syystä pitää melko stabiilina ja muuttumattomana järjestelmänä.

Koska opettajien asenteet kovaa, erityiskoulut ja -luokat lakkauttavaa inklusiota kohtaan ovat edelleen jokseenkin varaukselliset, on myös pohdittava

opettajankoulutuslaitosten osaa näiden asenteiden muuttumattomuudessa. Jo viisitoista vuotta sitten on todettu, ettei opettajankoulutus 1990-luvulla valmistanut opettajia kohtamaan inklusiivisia kasvatustavoitteita yhtään paremmin kuin 1970-luvullakaan. (Scruggs & Mastropieri, 1996, s. 17–18.) Opettajankoulutuslaitosten hitautta muuttaa koulutusohjelmiaan valmistamaan opettajia inklusiivisten koulujen opettajiksi, on 2010-luvulla kritisoinut myös Forlin (2010, s. 649). Hänen mukaansa opettajankoulutuslaitokset eivät ole tarpeeksi tuoneet esille inklusiivisia kasvatustavoitteita koulutusohjelmissaan.

Inklusion määrittely on kuitenkin edelleen hyvin vaihtelevaa ja kontekstisidonnaista (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011, s. 29), jonka vuoksi on vaikea sanoa halutaanko opettajankoulutuslaitoksen valmistavan opettajia järjestelmään, jossa segregoivia opetusjärjestelyjä ei ole, vai puhutaanko nyt pehmeästä inklusiosta, jossa erityisopetuksen mahdollisuus sallitaan? Vantaalla voidaan perusopetusuudistuksen yhteydessä puhua jo Suomessakin harvoin toteutetusta kovasta inklusiosta, sillä ensi syksystä lähtien kaikki vantaalaiset erityiskoulut pyritään yhdistämään yleisopetuksen kouluihin. Jos erityiskoulujen lakkauttaminen yleistyy muissakin kunnissa, tulisi inklusiivisten kasvatustavoitteiden olla huomattavasti näkyvämmässä roolissa opettajankoulutusjärjestelmässämme. Miksi esimerkiksi luokan-, aineen- ja erityisopetuksen opettajia koulutetaan edelleen erikseen, jos tavoitteena on tulevaisuudessa, tasa-arvon nimissä, opettaa kaikkia oppilaita yhdessä?

Tässä kohdassa aiheellista on myös pohtia sitä, mitä tasa-arvolla ylipäättänsä tarkoitetaan. Osa opettajista korosti erityisopetusjärjestelmää nimenomaan tasa-arvoisena järjestelmänä, sillä se antaa oppilaille vaihtoehtoja oppivelvollisuuden suorittamiselle. Oppilaita ei siis laiteta samalle viivalle, ikään kuin samaan muottiin, vaan jokainen pystyy suorittamaan koulunkäyntinsä omien edellytystensä mukaisesti. Tällä tavalla keskustelu inklusiivisesta koulusta linkittyy vahvasti myös oppivelvollisuuskoulun rakentamisen aikana virinneeseen keskusteluun siitä, tarkoittaako kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä tosiaan tasa-arvoa vai tasapäistämistä (Ahonen, 2003, s. 13). Siinä missä toiset opettajat kokevat erityisopetuksen vaihtoehtona, toiset pitävät sen olemassa oloa epätasa-arvoistavana sen kategorisoivan luonteen vuoksi. Jos osa oppilaista siirretään erityisluokalle, on heidät jo leimattu muista poikkeavaksi siinä mielessä, että heitä ei voi opettaa muiden oppilaiden

kanssa samassa järjestelmässä. Eriävät mielipiteet tasa-arvoisuudesta voidaan ymmärtää siis myös osaksi tasa-arvon käsitteelle ominaista aika- ja paikkasidonnaisuutta. (Ahonen, 2003, s. 13.)

Koska tukimalli oli tutkimuksen toteutuksen aikaan vasta käyttöönottovaiheessaan, on vaikeaa ennustaa kuinka mallin mukana tuomat muutokset lähtevät lopullisessa muodossaan kouluilla toteutumaan. Tämän vuoksi mielenkiintoista olisi palata kolmiportaisen tukimallin tutkimuksen pariin esimerkiksi vuoden kuluttua. Ovatko opettajat edelleen samaa mieltä tukimallin toteuttamisesta ja millaiseksi tukimalli on ajansaatossa muokkautunut? Koetaanko tukimallin edelleen vaikeuttavan opettajan käytännön työtä? Voihan olla, etteivät opetussuunnitelman muutokset ja uusi tukimalli lopulta muokanneetkaan koulujärjestelmäämme niin kokonaisvaltaisesti, kuin mitä nyt olemme epäilleet. Tässä tapauksessa opetussuunnitelmanmuutoksista ei voidakaan puhua muutoksen transformatiivisessa mielessä, vaan muutokset jäävät lyhytaikaisiksi, eivätkä tukimallin tuomat muutokset mullista jo olemassa olevia toimintatapojamme. (Huhtanen, 2011, s. 67–68). Toisaalta olisi myös mielenkiintoista selvittää mitä selviytymiskeinoja opettajat käyttivät opetussuunnitelmauudistuksien ja uuden tukimallin käyttöönoton haastavimmissa vaiheissa. Miksi osa opettajista selviää muutoksista vähemmällä kuin toiset? Vaikka vuorovaikutuksen roolia muutosprosessissa korostettiinkin ylitse muiden, voidaan Ahoa (2011, s. 6) mukaillen kysyä, mitkä ovat ne yksittäisen opettajan persoonalliset ominaisuudet, joiden avulla osa opettajista selviytyi toisia helpommalla opetussuunnitelmanmuutosten ja uuden tukimallin käyttöönotosta?

Lähteet

- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu- tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.
- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa L. Florian (toim.), *The Sage handbook of special education* (s. 146–159). London: Sage.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International journal of inclusive education* 15(1), 29–39.
- Biklen, D. (2001). Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 55–81). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Carlgren, I., & Klette, K. (2000). Restructuring in education and reconstruction of the teacher. Teoksessa K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen, H. Simola, & M. Sundskvist (toim.), *Restucturing Nordic teachers: An analysis of policy text from Finland, Denmark, Sweden and Norway. Report 10/2007* (s. 7–22). Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for mildly retarded – is much of it justifiable? *Exceptional Children* 35(1), 5–22.
- Emanuelsson, I. (2001). Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 125–138). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International journal of inclusive education* 14(7), 649–653.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: Why, what, and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41(1), 93–99.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2009). On the importance of unified model of responsiveness of intervention. *Child development perspectives* 3(1), 41–43.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A new generation approach to multilevel prevention. *Exceptional children* 78(3), 263–279.
- Fullan, M. (1993). *Change forces : probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of educational change* 7, 113–122.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects* 38, 77–97.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (2003). *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Hellström, M. (2011). *Hellström: Pedagogiikkaa ja koulupolitiikkaa II. Opettajien työaika ei riitä – ratkaisuksi kokonaistyöaika?* Luettu 30.5.2012, saatavissa: <http://pedagogiikka.blogspot.com/2011/01/opettajien-tyoaika-ei-riita-ratkaisuan.html>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen arviointi*. Juva: PS-kustannus.
- Ihatsu, M. (1995). *Erikseen ja yhdessä: normalisaation kehityslinjat*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European journal of special needs education* 21(2), 117–133.
- Kivirauma, J. (2009a). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas, *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 25–45). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kivirauma, J. (2009b). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas, *Erityispedagogiikan perusteet*, (s. 12–23). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: Methelp.
- Moberg, S. (1998). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, & S. Vehmas. *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* (s. 136–161). Jyväskylä: Atena kustannus.
- Moberg, S. (2001a). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 34–48). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Moberg, S. (2001b). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (toim), *Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 82–95). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Moberg, S., & Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas, *Erytispedagogiikan perusteet* (s. 76–99). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Moberg, S., & Vehmas S. (2009). Erytiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas, *Erytispedagogiikan perusteet* (s. 48–73). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Opetushallitus. (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20*. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Opetusministeriö. (2007). *Erytisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47*. Luettu 20.4.2012, saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erytisopetuksen_strategia.html.
- Robson, C. (1995). *Real world research. A resource for social scientists and practioner- researchers*. 5. painos. Oxford: Blackwell.
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa*. Porvoo: WSOY.
- Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun : erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. (2006). Erytisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37(4), 326–342.
- Saloviita, T. (2008). *Kaikille avoimeen kouluun - erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perception of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A reasearch synthesis. *Exceptional children* 63, 9–22.
- Speculand, R. (2006). Getting employees behind strategy. *Strategic communication management* 10(2), 5.
- Speculand, R. (2009). *Beyond strategy: the leader's role in successful implementation*. Asia: John Wiley & Sons.

- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2010). *Erityisopetus [verkkójulkaisu]*. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 11.4.2012, saatavissa: http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Säntti, J. (2007). *Pellon pientareelta akateemisiin sfäreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British journal of special education* 36(3), 162–172.
- Takala, M. (2010a). Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–20). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M. (2010b). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 45–57). Helsinki: Gaudeamus Helsinki.
- Takala, M. (2010c). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 21–33). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tervamaa, M. (2011). Yleissivistävä koulu: yhteisiä määräyksiä. *Opettaja* 24/2011, 32–40.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuunainen, K. (1998). Erityispedagogiikka ennen ja nyt. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, & S. Vehmas (toim.), *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* (s. 26–39). Jyväskylä: Atena kustannus.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). *EFA global monitoring report 2008: Education for All by 2015. Will we make it?*. Paris: UNESCO.
- Vantaan kaupunki. (2011a). *Oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tuki. Vantaan perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset*. Tallinna: AS Spin Press 2011.

Vantaan kaupunki. (2011b). *Tiedote 9.9.2011: Vantaan perusopetusta uudistetaan lähikouluperiaatetta vahvistamalla. perusopetusuudistuksesta 9.9.2011.* Luettu 1.4.2012, saatavissa:
http://www.vantaa.fi/fi/opetus_ja_kasvatus/perusopetus/perusopetuksen_uudistus

Liitteet

Liite 1. E-lomake

Kolmiportainen tukimalli opettajan työssä

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn, joka käsittelee vuonna 2011 käyttöön otetun kolmiportaisen tukimallin vaikutuksia opettajan työhön. Kysely on osa pro gradu -tutkielmaani "Kolmiportainen tukimalli opettajan työssä". Kaikki vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä yksittäistä vastaajaa pysty tunnistamaan vastausten perusteella.

Taustatiedot

Valitse sinua parhaiten kuvaavimmat vaihtoehdot

1. Sukupuoli

Nainen

Mies

2. Ikä vuosina

3. Koulu, jossa tällä hetkellä työskentelen (jää vain tutkijan tietoon)

4. Koulu, jossa nyt työskentelen, on kooltaan

Alle 200 oppilaan koulu

201-350 oppilaan koulu

351-500 oppilaan koulu

Yli 501 oppilaan koulu

5. Toimin tällä hetkellä työkseni

Luokanopettajana

Aineenopettajana

Laaja-alaisena erityisopettajana

Erityisluokanopettajana

6. Missä työtehtävässä toimit ensisijaisesti (suurin tuntimäärä)

Luokanopettajana

Aineenopettajana

Laaja-alaisena erityisopettajana

Erityisluokanopettajana

7. Työkokemukseni seuraavista työtehtävistä

	Työkokemus vuosina
Luokanopettajan työtehtävät	<input type="text"/>
Aineenopettajan työtehtävät	<input type="text"/>
Laaja-alaisen erityisopettajan työtehtävät	<input type="text"/>
Erityisluokanopettajan työtehtävät	<input type="text"/>

8. Onko koulunne toiminut pilottikouluna yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnassa (Teho-hankkeessa tai PKS-Kelpo-verkostossa)?

- Kyllä
 Ei
 En tiedä

9. Milloin koulussanne otettiin käyttöön kolmiportainen tukimalli (kuukausi ja vuosi)?

Kuukausi ja vuosi
Käyttöönotto

Kolmiportainen tukimalli

Vastaa seuraaviin kysymyksiin omien kokemustesi pohjalta.

10. Kuka koulussanne ensisijaisesti kirjaa oppilaiden tuen tarpeen seuraaviin lomakkeisiin (ammattinimeke):

Vastaus:

Oppimissuunnitelma	<input type="text"/>
Pedagoginen arvio	<input type="text"/>
Pedagoginen selvitys	<input type="text"/>
HOJKS	<input type="text"/>

11. Ketkä kaikki koulussanne näkevät seuraavat kolmiportaisen tukimallin asiakirjat Wilmassa?

Vastaus:

Oppimissuunnitelma	<input type="text"/>
Pedagoginen arvio	<input type="text"/>
Pedagoginen selvitys	<input type="text"/>
HOJKS	<input type="text"/>

12. Arvioi kuinka monen alakoulun oppilaan kolmiportaiseen tukimalliin liittyvän asiakirjan laadinnassa olet ollut mukana niiden käyttöönoton jälkeen (syyskuu 2011 - nykyhetki):

Oppilasmäärä

Olen laatinut oppimissuunnitelman yhteensä

Olen laatinut pedagogisen arvion yhteensä

Olen laatinut pedagogisen selvityksen yhteensä

13. Valitse YLEISEN tuen portaalta mielestäsi kolme (3) tärkeintä tukimuotoa.

- Opetuksen eriyttäminen
- Opetusryhmien joustava muuntelu
- Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus
- Opettajien välinen yhteistyö
- Kodin ja koulun välinen yhteistyö
- Tukiopetus
- Osa-aikainen erityisopetus
- Yksilöllinen suunnittelu, oppimissuunnitelma
- Oppilaan ohjaus
- Oppilashuollollinen toiminta
- Avustajapalvelut
- Koulun kerhotoiminta
- Apuvälineet, opetusmateriaalit
- Jokin muu

Vastaus

Jos valitsit jokin muu, mitä tukimuotoa tarkoittit?

Vastaus

Mikä valitsemistasi tukimuodoista on mielestäsi tärkein?

14. Valitse TEHOSTETUN tuen portaalta mieltäsi kolme (3) tärkeintä tukimuotoa.

- Opetuksen eriyttäminen
- Opetusryhmien joustava muuntelu
- Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus
- Opettajien välinen yhteistyö
- Kodin ja koulun välinen yhteistyö
- Tukiopetus

- Osa-aikainen erityisopetus
- Oppilashuollollinen toiminta
- Oppilaan ohjaus
- Yksilöllinen suunnittelu, oppimissuunnitelma
- Pedagoginen arvio
- Avustajapalvelut
- Koulun kerhotoiminta
- Apuvälineet, opetusmateriaalit
- Jokin muu

Vastaus

Jos valitsit jokin muu, mitä tukimuotoa tarkoittit?

Vastaus

Mikä valitsemistasi tukimuodoista on mielestäsi tärkein?

15. Valitse ERITYISEN tuen portaalta mielestäsi kolme (3) tärkeintä tukimuotoa?

- Opetuksen eriyttäminen
- Opetusryhmien joustava muuntelu
- Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus
- Opettajien välinen yhteistyö
- Kodin ja koulun välinen yhteistyö
- Tukiopetus
- Osa-aikainen erityisopetus
- Ryhmämuotoinen tuki, luokkamuotoinen erityisopetus
- Oppilashuollollinen toiminta
- Oppilaan ohjaus
- Yksilöllinen ohjaus, HOJKS
- Pedagoginen selvitys
- Avustajapalvelut
- Koulun kerhotoiminta
- Apuvälineet, opetusmateriaalit
- Jokin muu

Vastaus

Jos valitsit jokin muu, mitä tukimuotoa tarkoittit?

29. Yhdestä oppilaasta laadittua oppimissuunnitelmaa päivitetään useampaan otteeseen yhden kouluvuoden aikana.

30. Suomessakin tulisi siirtyä ns. kokonaistyöaikamalliin, jolloin lukuvuodelle määrätään tietty työtuntimäärä, jonka puitteissa opettajat voivat suorittaa työtehtävänsä.

31. Kolmiportaisen tukimallin ansiosta yhä useampi oppilas opiskelee yleisopetuksen puolella.

32. Koen kolmiportaisen tukimallin askeleena kohti inklusiivisempaa koulua.

33. Koulu, jossa yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaat opiskelevat samoilla luokilla, on mielestäni hyvä.

34. Mielestäni yleisopetuksen kouluissa tarvitaan myös erityisluokkia.

35. Mielestäni kaikki erityiskoulut tulisi lakkauttaa.

36. Koen, että yleisopetuksen opettajat eivät osaa tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

37. Seuraavaan kenttään voit halutessasi kirjoittaa kommentteja sekä kehitysideoita kolmiportaiseen tukimalliin liittyen, tai tarkentaa aikaisempia vastauksiasi.

Tietojen lähetys

Kiitos paljon osallistumisestasi!

Jos jokin lomakkeessa jäi askarruttamaan sinua, otathan yhteyttä sähköpostitse osoitteella

Aurinkoista kevään odotusta toivotellen,

Outi Laakso

Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Liite 2. Saatekirje E-lomakkeeseen

Hei!

Ilmoititte rehtorikokouksessa helmikuun alkupuolella koulunne mukaan tutkimukseen nimeltä **Kolmiportainen tukimalli opettajan työssä**. Tämän viestin alaosassa on linkki tutkimuksen E-lomakekyselyyn, johon toivoisin koulunne luokanopettajien, aineenopettajien, laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien vastaavan. Voitte lähettää linkin opettajienne sähköpostilistalle, vastausaikaa on keskiviikkoon 14.3.2012 klo 23.59 saakka. Jokainen vastaus on tutkimukseni kannalta tärkeä, joten laitathan linkin kaikille koulunne opettajille. Vastaaminen tapahtuu nimettömästi, eikä yksittäistä vastaajaa pysty tunnistamaan vastausten perusteella.

Linkki kyselyyn:

<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/32236/lomake.html>

Kiitos paljon osallistumisestanne tutkimukseen!

Keväisin tutkimusterveisin,

Outi Laakso

Helsingin yliopisto

Opettajan koulutuslaitos

Liite 3. Vantaan opetustoimen suunnittelijan sähköpostihaastattelu

1. Kerro lyhyesti kolmiportaiseen tukimalliin liittyvästä kehittämistoiminnasta Vantaalla. (esim. milloin kehittämistoimintaa toteutettiin, mitkä koulut hankkeissa oli mukana)

2. Kerro lyhyesti kolmiportaisen tukimallin käyttöönotosta Vantaalla. (esim. milloin tukimalli ja sen tuomat pedagogiset asiakirjat otettiin käyttöön)

3. Kerro lyhyesti, miten Vantaan sivistystoimi/-virasto on ohjeistanut opettajia seuraavissa kolmiportaiseen tukeen liittyvissä käytännön asioissa:
 - A. Missä muodossa asiakirjat tulee täyttää ja miten niitä säilytetään?
 - B. Kuka (ammattinimeke) ensisijaisesti kirjaa oppilaiden tuen tarpeesta?
 - C. Ketkä kaikki koulussa työskentelevät henkilöt näkevät pedagogiset asiakirjat Wilmassa?
 - a) oppimissuunnitelma
 - b) pedagoginen arvio
 - c) pedagoginen selvitys
 - d) HOJKS
 - D. Näkevätkö vanhemmat kyseiset asiakirjat? Onko heillä mahdollisuus lisätä omia kommenttejaan asiakirjoihin?

4. Kerro lyhyesti omin sanoin omien mielipiteidesi pohjalta, miten opettajat ovat suhtautuneet tukimalliin. Onko sen käyttöönotossa ilmennyt jotain yllättävää?

5. Mitä muuta haluaisit kertoa kolmiportaisen tukimallin käyttöönotosta Vantaalla?

Liite 4. Yhteenvedo tukiportaiden tukimuodoista

Tukimuoto YLEINEN	1.	2.	Yht	Tukimuodot TEHO	1.	2.	Yht.	Tukimuodot ERITYINEN	1.	2.	Yht.
Opetuksen eriyttäminen	3 6	1 9	55	Osa-aikainen erityisopetus	40	26	66	Osa-aikainen erityisopetus	22	18	40
Kodin ja koulun yhteistyö	2 0	1 3	33	Opetuksen eriyttäminen	16	23	39	Ryhmämuotoinen tuki, luokkamuotoinen erityisopetus	30	9	39
Osa-aikainen erityisopetus	1 2	2 0	32	Yksilöllinen suunnittelu, oppimissuunnitelma	16	11	27	Opetuksen eriyttäminen	16	19	35
Tukiopetus	6	2 6	32	Kodin ja koulun yhteistyö	12	11	23	Yksilöllinen suunnittelu, HOJKS	16	17	33
Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus	2 0	1 0	30	Opetusryhmien joustava muuntelu	8	10	18	Kodin ja koulun yhteistyö	10	20	30
Opetusryhmien joustava muuntelu	1 0	1 4	24	Tukiopetus	2	15	17	Avustajapalvelut	2	14	16
Opettajien välinen yhteistyö	8	7	15	Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus	4	12	16	Opetusryhmien joustava muuntelu	2	12	14
Avustajapalvelut	6	6	12	Avustajapalvelut	2	8	10	Joustavat järjestelyt, esim. samanaikaisopetus	6	5	11
Yksilöllinen suunnittelu, oppimissuunnitelma	0	4	4	Oppilashuollollinen toiminta	0	8	8	Oppilashuollollinen toiminta	4	7	11
Apuvälineet, opetusmateriaali	0	3	3	Pedagoginen arvio	4	1	5	Opettajien välinen yhteistyö	2	1	3
Oppilashuollollinen toiminta	0	2	2	Opettajien välinen yhteistyö	2	3	5	Tukiopetus	0	3	3
Oppilaan ohjaus	0	1	1	Apuvälineet, opetusmateriaali	0	3	3	Apuvälineet, opetusmateriaali	0	2	2
Koulun kerhotoiminta	0	0	0	Oppilaan ohjaus	2	0	2	Pedagoginen selvitys	0	2	2
				Koulun kerhotoiminta	0	0	0	Oppilaan ohjaus	0	0	0
								Koulun kerhotoiminta	0	0	0