

”Ensimmäinen asia, mistä kaikki lähtee, on asenne”

Kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet

Pro gradu -tutkielma

Sallamari Hamari

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2015

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Ensimmäinen asia, mistä kaikki lähtee, on asenne” – Kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet

Tekijä: Hamari, Sallamari

Koulutusohjelma: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 117

Vuosi: 2015

Tiivistelmä:

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tukimalli on ollut käytössä syksystä 2011 lähtien. Kolmiportaisen tukimallin myötä yleisen ja erityisen tuen väliin asettui tehostettu tuki, jossa tehostetaan jo olemassa olevia opetuksen käytänteitä. Tukimallin avulla pyritään kohti inklusiivista koulua ja koulukulttuuria. Lisäksi erityisopetuksen kehitykseen liittyvät käsitteet segregatio ja integraatio. Kolmiportainen tukimalli sisältyy myös uuteen, syksyllä 2016 käyttöön tulevaan opetussuunnitelmaan.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä ovat kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet ja miten inklusiivinen opettajuus näkyy toimivissa käytänteissä. Tutkimus on toteutettu yhdessä alkuopetusluokassa ja tutkimukseen osallistivat luokanopettaja, erityisluokanopettaja, resurssiopettaja, koulunkäynninohjaaja sekä koulun rehtori. Aineistona toimivat tutkittavien puolistrukturoidut teema-haastattelut sekä neljän päivän mittainen havainnointijakso. Aineistot on analysoitu koodaamalla ja ryhmittelemällä muodostuneet koodit kolmeen eri ryhmään. Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa on laadullinen tapaustutkimus, jonka tapauksena on kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet.

Tuloksissa esitellään tutkittavien esille nostamia kolmiportaisen tuen toimivia käytänteitä sekä kuvataan, miten inklusiivinen opettajuus niissä näkyi. Tutkimustuloksia peilataan teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyyn *Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen* luomaan malliin inklusiivisen opettajan profiilista. Inklusiivinen opettajuus näkyi opettajan asenteissa, tiedoissa ja taidoissa kolmiportaisesta tuesta. Kolmiportaisen tukimallin nähtiin edellyttävän myös tuen suunnittelua, opettajien, huoltajien ja moniammatillisten tahojen kanssa tehtävää yhteistyötä sekä koulun johdon tuen toteutuksen taustalla. Tukimallin toimiviksi käytänteiksi nousivat muun muassa samanaikaisopetus, eriyttäminen sekä joustavat ryhmittelyt. Erityisesti samanaikaisopetuksen merkitys korostui kaikkien opettajien puheissa.

Avainsanat: kolmiportainen tukimalli, inklusio, inklusiivisen opettajan profiili, opettajan työ, tapaustutkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Tavoitteena inklusiivinen koulu	9
2.1 Integraatiosta inklusioon	9
2.2 Inklusiivinen koulu ja koulukulttuuri	13
2.3 Inklusion indeksit	16
2.4 Inklusiivisen opettajan profiili	18
3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	21
3.1 Erityisopetuksen järjestäminen Suomessa	21
3.2 Kolmiportainen tuki	22
3.3 Kolmiportaisen tuen juuret Yhdysvalloissa	28
4 Tutkimusprosessi	31
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	31
4.2 Laadullinen tapaustutkimus tutkimuksen lähestymistapana	32
4.3 Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt	36
4.4 Tutkimuksen eettisyys	43
4.5 Tutkimusaineiston analysointi	45
5 Näin homma toimii – kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet	48
5.1 Asenne, tieto ja taito ratkaisevat	49
5.2 Rehtorin rooli tuen toteuttamisen taustalla	58
5.3 Kolmiportaisen tukimallin toimiva toteutus	63
5.4 Suunnittelu ja yhteistyö tuen toteuttamisen edellytyksinä	95
6 Pohdinta	103
Lähteet	110
Liitteet	118

1 Johdanto

Erityisopetuksessa on tapahtunut suuria muutoksia 2010-luvun aikana. Vielä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* (Opetushallitus 2004) oppimisen tuki oli kaksijakoinen – yleinen tuki ja erityinen tuki. Yleinen tuki oli jokaisen oppilaan oikeus ja erityiseen tukeen oppilas joko otettiin tai siirrettiin tilanteen mukaan (Emt.). Erityisopetuksen tarpeen kasvu sai aikaan sen, että esi-, perus- ja lisäopetuksen erityisopetuksen tukimuotoja alettiin uudistaa. Huomattiin, että jotain täytyy tehdä enemmän ennen oppilaan erityisopetukseen siirtämistä. Tämän seurauksena yleisen ja erityisen tuen väliin asettui tehostettu tuki, jossa tehostetaan jo olemassa olevia opetuksen käytäntöjä. (Huhtanen 2011, 11, 17, 102; Oja 2012b, 46.)

Jako kolmeen tukimuotoon perustuu pitkälti *Erityisopetuksen strategian* (2007) ajatukseen varhaisesta tuesta ja puuttumisesta, lähikoulusta sekä inklusiosta. *Erityisopetuksen strategian* (2007) mukaan oppimisen ja koulunkäynnin ongelmassa ei ole aiemmin hyödynnetty tarpeeksi yleisopetuksessa annettavaa tukea, vaan on liian usein turvauduttu erityisopetuksen keinoihin. Niinpä kolmiportainen tukimalli otettiin käyttöön syksyllä 2011 (Oja 2012a, 22). Uudessa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (Opetushallitus 2014) oppimisen ja koulunkäynnin tuki määritellään edelleen kolmiportaisena tukena.

Erityisopetukseen liittyvät inklusion lisäksi myös käsitteet segregatio ja integraatio. Segregatiolla tarkoitetaan yleisopetuksesta erillään järjestettävää erityisopetusta (Moberg & Savolainen 2009, 80). Erityisoppilaiden segregoitu eli muista ikätovereista erillään järjestetty opetus mielletään usein historiaan kuuluvaksi, mutta sitä esiintyy koulumaailmassa edelleen. Segregoitua opetusta perustellaan muun muassa sillä, että tukea tarvitsevat oppilaat ovat liian haasteellisia, lähikoulu ei ole heille hyväksi ja he vievät aikaa muilta oppilailta. Segregoitua opetusta edustavat erityiskoulut ja -luokat. (Takala 2010a, 14–15, 20.)

Integraatiolla puolestaan tarkoitetaan kahden erillisen osan, tässä tapauksessa erityisopetuksen ja yleisopetuksen, yhdistämistä (Moberg & Savolainen 2009, 80). Integraatio sisältää oletuksen, että joku, joka on syrjässä, on otettava uudelleen mukaan (Ikonen 2009, 12). Integraatioajattelu perustuu vähiten rajoittavan ympäristön malliin, joka käytännössä säilyttää erityisluokkaopetuksen yhtenä opetuksen järjestämisen mahdollisuutena. Näin ollen integraatiokin voi toimia hidasteena uudelle inklusiiviselle koululle. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 12.)

Inklusion käsite tuli esille *Salamancan julistuksessa 1994*. Salamancassa pidetyssä kansainvälisessä konferenssissa hyväksyttiin tuolloin koulutuspoliittinen ohjelma, jossa inklusiolla oli merkittävä rooli. Inklusiolla tarkoitettiin jokaisen lapsen oikeutta käydä koulua tavallisella luokalla erityisluokan sijaan. Julistus koski myös vaikeasti vammaisia lapsia. Inklusion käsite itsessään on peräisin Yhdysvalloista ja sitä alettiin käyttää 1980-luvulta lähtien kuvaamaan koulua, joka hyväksyy ja ottaa vastaan kaikki oppilaat vammaisuuden asteesta riippumatta. (Saloviita 2006, 338–339; Takala 2010a, 13.) Inklusion käsitteelle ei ole toistaiseksi keksitty toimivaa suomenkielistä vastinetta, joten Suomessakin puhutaan inklusiosta, inklusiivisesta kasvatuksesta ja inklusiivisesta koulusta. Joskus inklusiosta voi kuulla puhuttavan ”osallistavana kasvatuksena”, mutta termi ei ole tullut yleiseen käyttöön. (Moberg & Savolainen 2009, 86.)

Inklusion määritelmä ei ole yksiselitteinen, sillä inklusio on hyvin moniulotteinen käsite (Mikola 2011, 25; Booth & Ainscow 2005, 14). Jokaisella voi olla oma näkemys siitä, mitä inklusio on (Booth & Ainscow 2002, 2). Siitä puhuttaessa on kuitenkin huomioitava muu konteksti, sillä muun muassa koulun toimintamahdollisuudet, henkilökunta, johtaminen, koulua ympäröivä väestö ja luokkakoot vaikuttavat siihen, miten inklusiota toteutetaan ja miten se ymmärretään missäkin koulussa (Väyrynen 2001, 13). Takalan (2010a, 13) mukaan inklusio tarkoittaa osallisuutta. Jokaisella lapsella tulee olla oikeus käydä omaa lähikouluun ja saada siellä tarvitsemaansa tukea (Florian 2008; Takala 2010a, 13). Koulun tulee olla paikka, johon jokainen oppilas on tervetullut juuri sellaise-

na kuin on eikä ketään saa jättää yhteisön ulkopuolelle. Kaiken kaikkiaan kyse on tasa-arvosta sekä kulttuurisesta, poliittisesta, taloudellisesta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. (Takala 2010a, 13; Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 16.)

Koska kolmiportainen tukimalli on ollut käytössä vasta neljä vuotta, sitä on tutkittu vielä melko vähän. Linnatie & Voho (2014) ovat selvittäneet pro gradu -tutkielmassaan alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja vaikutuksia heidän työhönsä. Lohi (2015) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus vaatii opettajalta. Laakso (2012) puolestaan on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut eri tukimuotojen käyttöä kolmiportaisen tuen eri portilla. Samanaikaisopetusta yhtenä kolmiportaisen tuen tukimuotona ovat tutkineet pro gradu -tutkielmissään muun muassa Jokela & Pohjolainen (2013) ja Valkonen (2014). Laakson (2012) tutkimus toimii omalle tutkimukselleni hyvänä vertailukohtana, sillä hänen tutkimuksensa on toteutettu keväällä 2012, kun kolmiportainen tukimalli on ollut käytössä vasta ensimmäisen vuoden. Mitä tukimuotoja opettajat nostavat esille nyt, kun tukimalli on ollut käytössä jo useamman vuoden ajan?

Kiinnostus kolmiportaisessa tukimallissa käytettäviin tuen muotoihin heräsi kandidaatintutkielmastani, jossa tutkin tehostettua tukea saavien viidesluokkalaisten oppijaminäkuvia (ks. Hamari 2014). Kaikki kolme haastattelemaani viidesluokkalaista saivat tehostettua tukea äidinkielessä esiintyvien haasteiden vuoksi. He kertoivat kuitenkin tekevänsä samoja tehtäviä ja kirjoja kuin kaikki muutkin luokkatoverit eivätkä he esimerkiksi käyneet erityisopettajan luona millään oppitunnilla. Heidän puheestaan ei myöskään ilmennyt, että erityisopettaja työskentelisi samanaikaisopettajana luokassa tai että he olisivat saaneet tukiopetusta. (Hamari 2014.) Tulokset herättivät minut pohtimaan kolmiportaisen tuen käytännön toteutumista ja erityisesti eri tukimuotojen käyttöä oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa. Vaikka tukea pyritään antamaan oppilaille osittain myös heidän huomaamattaan, ovat oppilaat kuitenkin usein tietoisia esimerkiksi eri

kirjoina ja tehtävinä ilmenevästä eriyttämisestä tai osa-aikaisen erityisopetuksen saamisesta. Luulen, että haastattelemani viidesluokkalaiset olisivat siis tienneet saavansa jonkinlaista tukea, jos tukea olisi annettu.

Myös *Opettaja – opetusalan järjestö- ja ammattilehdessä* (Puustinen 2014) 9.12.2014 julkaistussa pääkirjoituksessa otettiin kantaa vuonna 2010 voimaan tulleeseen erityisopetuksen muutokseen eli kolmiportaiseen tukeen. Puustisen (2014) mukaan monikaan opettaja ei tiedä eri tukimuotojen välisiä eroja. Samalla opettajien työmäärä on kasvanut huomattavasti kolmiportaiseen tukeen liittyvien paperitöiden takia. Hän kirjoittaa oppimisen tuen maistuvan paperilta, sillä oppimisen tueksi suunnittelut tukimuodot jäävät usein vain hienoiksi kirjauksiksi. Kyseiseen pääkirjoitukseen liittyen julkaistiin useita vastineita (ks. *Opettaja – opetusalan järjestö- ja ammattilehti* 1/2015). Vastineiden kirjoittajat yhtyivät väitteeseen, jonka mukaan tuen eri muodot osataan kirjata hyvin paperille, mutta käytäntö on aivan muuta. Samalla kirjoittajat olivat huolissaan siitä, kuinka yhä useammassa yleisopetuksen luokassa on tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, mutta suunnitelmista huolimatta oppilasmäärät vain kasvavat, avustajia vähennetään ja laaja-alaisen erityisopettajan tukea on tarjolla vain muutamia viikkotunteja.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä ovat kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet ja miten inklusiivinen opettajuus näkyy toimivissa käytänteissä. Lähestyn tuen toteuttamista positiivisen mallin kautta. Tarkoitukseni on siis tuoda julki yksi toimiva esimerkki tuen toteuttamisesta. Tavoitteenani ei siis ole arvioida, mitä tutkimusluokkani opettajat voisivat tehdä toisin, vaan kuvata heidän kehittämänsä käytänteet sellaisenaan. Toimiva toteutus tarkoittaa tässä tutkimuksessa monipuolista tukimuotojen käyttöä sekä tuen yksilöllistä toteutusta. Tutkimuksessa esiteltävä kolmiportaisen tuen toteuttamistapa ei kuitenkaan ole ainoa toimiva tapa, vaan käytettävät tuen muodot riippuvat aina siitä kontekstista, jossa tukea annetaan. Tutkittavat opettajat valikoituivat tutkimukseeni sen mukaan, että kolmiportaisen tuen tiedettiin toteutuvan heidän toimestaan hyvin. Keräsin aineistoni haastattelemalla luokanopettajaa, erityisluokanopettajaa, re-

surssiopettajaa, koulunkäynninohjaajaa sekä koulun rehtoria. Lisäksi havainnoin opettajien toimintaa yhdessä alkuopetusluokassa neljän päivän ajan.

Kolmiportainen tuki ja siihen liittyvät tukimuodot ovat ajankohtaisia aiheita, sillä kolmiportainen tuki on tullut jäädäkseen ja sen käytännön toteutus on osittain epäselvää. Mielestäni on tärkeää nostaa esille toimiviksi havaittuja kolmiportaisen tuen tukikeinoja ja käytänteitä, jotta oppimisen ja koulunkäynnin tuki ei enää maistuisi paperille niin kuin edellä mainitsemassani pääkirjoituksessa todettiin. Kolmiportaisesta tuesta puhutaan liian usein siihen liittyvien asiakirjojen ja säädösten valossa. Tärkeämpää olisi puhua tukimuodoista, joita oppilaiden tukemiseen on käytetty ja kehittää sitä kautta omaa opettajuutta oppimisen ja koulunkäynnin tukijana. Samalla tulisi myös osata arvioida ja kehittää omia käytänteitä, jotta ne palvelisivat mahdollisimman hyvin erilaisia oppijoita. Oppilaiden, ja miksei opettajienkin, erilaisia tapoja oppia kuvaa hyvin alla oleva Saara Mälkösen runo.

*Yksi oppii lukemalla, toinen vaikka tonkimalla.
Kolmas tahtoo keskustella, neljäs nauttii neuloskella.
Kokeillaan siis kaikenlaista, löytyy pian jo oma kaista!*
(Saara Mälkönen)

2 Tavoitteena inklusiivinen koulu

2.1 Integraatiosta inklusioon

Länsimaissa on käyty keskustelua erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta 1970-luvulta lähtien (Moberg & Savolainen 2009, 76). Suomessa keskustelu integraatiosta ja inklusiosta niin valtakunnan kuin yksittäisten kuntien tasolla alkoi 1980-luvulla. Inklusiokeskustelun taustalla vaikuttavat yksilön osallisuutta, koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta korostavat yleismaailmalliset arvot. (Oja 2012b, 37.) Inklusio on yhteisesti sovittu globaali kehityssuunta, johon koulutuksen järjestämisessä pyritään (Mikola 2011, 33). *Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen* (2009, 9) mukaan inklusiivista opetusta koskevat käsitykset, linjaukset ja käytännöt ovat jatkuvassa muutoksessa, kun monet maat tarkistavat ja uusivat inklusiivista opetusta koskevia linjauksia ja lainsäädäntöä.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuspaikasta on keskusteltu jo pitkään. Keskusteluihin on liittynyt myös opetuksen tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen liittyviä näkökulmia. Zigmondin (2003, 197) mukaan opetuksen tuloksellisuuteen ei vaikuta ainoastaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilölliset piirteet ja tarpeet, vaan merkitykselliseksi nousee käytettävän opetusohjelman laatu ja toteutustapa. Vähäisillä resursseilla toteutettu heikko opetus on tuloksettomampaa missä tahansa ympäristössä verrattuna opetukseen, johon on käytetty aikaa, rahaa ja voimavaroja. Opetuspaikan pohtimisen sijaan tulisi siis pohtia opetustapoja. Hyvät opetustavat ja -menetelmät palvelevat oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä opetuksen paikasta riippumatta. (Emt., 197–198.)

Länsimaisessa erityis- ja yleisopetuksen suhdetta koskevasta keskustelusta voidaan erottaa kolme vaihetta (Taulukko 1): erillisen erityisopetuksen kausi 1960-luvulle asti, sitä seurannut vähiten rajoittavan ympäristön kausi 1960–

1980-luvuilla ja viimeisenä 1990-luvulta alkanut kaikille yhteisen koulun tavoittelun kausi (Moberg 2002, 44; Moberg & Savolainen 2009, 89–90).

Taulukko 1. Integraatioajattelun kehittyminen erityis- ja yleisopetuksessa (Moberg 2002, 44; Moberg & Savolainen 2009, 89).

Keskeinen piirre	Erillisen erityisopetuksen kausi (1960-luku)	Vähiten rajoittavan ympäristön kausi (1960–1980-luvut)	Yhteisen koulun tavoittelun kausi (90-luvulta lähtien)
Kohdehenkilö	Poikkeava oppilas	Erityisopetusta tarvitseva oppilas	Oppilas
Ongelman sijainti	Oppilaassa	Oppilaassa ja ympäristössä	Ympäristössä ja vuorovaikutuksessa
Kasvatusta koskeva malli	Biomedikaalinen hoito	Behavioaraalinen kasvatusohjelma	Yksilöllinen konstrukttiivinen opetus
Tyypillinen oppimisympäristö	Erityiskoulu, erityisluokka	Vähiten rajoittava oppimisympäristö vaihtoehtojen jatkumosta	Tavallinen koulu, tavallinen luokka
Tavoite	Kontrolli, hoito	Käyttäytymisen parantaminen	Ympäristön ja asenteiden muuttaminen

Kuten taulukosta 1 käy ilmi, erityisopetus ja yleisopetus ovat olleet toisistaan selvästi erillisiä aina 1960-luvulle asti. Tänä aikana ajateltiin, että erityisoppilaat ja heidän tarvitsema opetus on niin erilaista, että heidän opetus on järjestettävä erillään yleisestä opetuksesta. Erillään järjestetyn eli segregoidun opetuksen katsottiin auttavan erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden oppimista, mutta myös samalla helpottavan järjestyksen säilymistä yleisopetuksessa, kun hankalimmat

oppilaat olivat poissa. (Ikonen 2009, 14–15; Takala 2010a, 14; Moberg & Savolainen 2009, 79, 89.) Erillistä erityisopetusta on myöhemmin kritisoitu muun muassa segregoidusta opetuksesta saatujen tutkimustulosten, ihmisoikeuksien ja tasa-arvon sekä poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttaan koskevan ajattelutavan muutoksen valossa (Moberg & Savolainen 2009, 77). Esimerkiksi Dunnin (1968) mukaan erityisluokkasijoitukset ovat oppilaita leimaavia ja kehitysvammaisia oppilaita voidaan erityisluokkien sijaan opettaa tehokkaasti myös tavallisissa luokissa ilman, että heidän koulumenestyksensä kärsii. Näiden näkökulmien myötä segregoitua erityisopetusta on alettu uudelleen arvioida ja on siirrytty kohti integraatioajattelua (Moberg & Savolainen 2009, 77). Segregoivaa opetusta ilmenee kuitenkin edelleen erityiskoulujen ja -luokkien muodossa, mutta pyrkimyksenä on lisätä integraatiota ja erityisesti inklusiota (Takala 2010a, 20; Moberg & Savolainen 2009, 80).

1960–1980-lukujen vähiten rajoittavan ympäristön kausi viittaa integraatioajattelun kasvuun (Moberg 2002, 44; Moberg & Savolainen 2009, 89). Tyypillisen integraatiomallin mukaan oppilas opiskelee sekä erityis- että yleisopetuksen luokalla. Oppilas opiskelee pääasiassa erityisluokalla, mutta osallistuu joillain tunteilla integroituna yleisopetukseen. Myöhemmin hänet voidaan siirtää kokonaan yleisopetukseen. Integraatio tuo siis oppilaan lähemmäksi yleisopetusta. (Takala 2010a, 16, 20.) Saloviidan (2006, 340) mukaan integraation käsite liittyy kuntoutusparadigmaan, jonka mukaan oppilaan siirtyminen yleisopetukseen on mahdollista vasta sen jälkeen, kun hän on ensin riittävästi kuntoutunut täyttääkseen yleisopetuksen vaatimukset.

Integraation tavoittelemisessa on useita asteita ja muotoja. Moberg & Savolainen (2009) puhuvat fyysisestä, toiminnallisesta, psykologisesta ja sosiaalisesta sekä yhteiskunnallisesta integraatiosta. Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan, että kaikkia oppilaita opetetaan fyysisesti samassa paikassa. Usein ajatellaan, että fyysinen yhdessäolo on jo integraatiota ja samalla käytetään leimaavaa käsitettä ”integroidut oppilaat”. Fyysinen integraatio ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan toimivia opetusmenetelmiä (toiminnallinen integraatio) sekä kaikki op-

pilaat hyväksyvää, myönteisiä sosiaalisia suhteita korostavaa ilmapiiriä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio). Lisäksi onnistunut integraatio edellyttää tasa-arvoisen pohjan luomista kaikille yhteisessä yhteisössä elämiselle (yhteiskunnallinen integraatio). Oikea integraatio edellyttää, että kaikki oppilaan tarvitsemat tukipalvelut on integroitu osaksi normaalia opetusryhmää. Länsimaisen integraatioideologian mukaan kouluaikana tulisi tavoitella sosiaalista ja toiminnallista integraatiota ja aikuisiässä puolestaan sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota. (Emt., 81–83.)

Viimeinen vaihe integraatioajattelun kehittymisessä (Taulukko 1) on yhteisen koulun tavoittelun kausi. Kyseisellä kaudella integraatiota on alettu tavoitella voimakkaammin ja päämääränä on yksi kaikille oppilaille yhteinen koulu, jossa turvataan yksilöllinen opetus ja kukin oppilas saa tarvitsemansa tukipalvelut. (Moberg & Savolainen 2009, 90.) Matka kohti inklusiota on siis alkanut segregaatiosta, jatkunut integraatioon ja lähenee lopulta inklusiota (Takala 2010a, 14).

Mikola (2011) kuvaa pedagogiikan muutosprosessia kolmen pedagogisen orientaation avulla. Moninaisuuden kohtaamisessa opettajien moninaisuudelle antamia merkityksenantoja tärkeämpiä ovat näiden merkityksenantojen yhdistyminen oppimiskäsityksiin, opetusjärjestelyihin, työtapoihin, oppilaiden ryhmittelyyn ja pedagogisen kulttuurin rakentumiseen. Lähikoulujen myötä lisääntynyt oppilasryhmien heterogeenisuus muuttaa koulujen totuttuja käytänteitä ja toimintamalleja. Uuden orientaation syntyminen ei kuitenkaan poista vanhan olemassaoloa, vaan ne voivat esiintyä samanaikaisesti. Vanha toimintamalli voidaan todeta toimimattomaksi, mutta uusi hakee vielä oikeaa suuntaansa. (Emt., 163.)

Mikola (2011) nimeää kolme pedagogista orientaatiota: homogeenisuusorientaatio, yksilöorientaatio ja osallisuusorientaatio. Homogeenisuusorientaatiolle tyypillistä on individualistinen työkuulttuuri, samankaltaistava opetus sekä oppilaita eristävät käytännöt. Yksilöorientaatiossa puolestaan pyritään vastaamaan

oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, jolloin korostuvat opettajan asiantuntijuus ja autonominen asema. Orientaatiosta uusin, osallisuusorientaatio, korostaa yhteistoiminnallista työskentelyä, joustavuutta ja jaettua asiantuntijuutta. (Emt., 163.) Eri orientaatiot ilmentävät matkaa segregaatista integraation kautta kohti inklusiivista, osallistavaa koulua.

2.2 Inklusiivinen koulu ja koulukulttuuri

Inklusiivinen opetus lähtee ajatuksesta, että jokainen oppilas voi käydä kotinsa lähellä sijaitsevaa lähikoulua, jossa hän saa edellytystensä mukaista opetusta (Moberg & Savolainen 2009, 84). Inklusiivisessa koulussa ollaan alusta asti kaikille yhteisessä koulussa, jossa huomioidaan jokaisen oppilaan tarpeet niin toimintojen kuin ympäristönkin suunnittelussa ja toteuttamisessa (Ikonen 2009, 12; Saloviita 2006, 340). Inklusion määritelmä sisältääkin ajatuksen oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamisesta tai vähentämisestä. Oppimisen ja osallistumisen esteet voivat liittyä oppilasta koskeviin henkilökohtaisiin seikkoihin, kuten alkuperään, sosioekonomiseen taustaan, vammaisuuteen tai uskontoon, tai ne voivat olla koulujärjestelmään tai kouluun itseensä liittyviä. Tällaisia ovat esimerkiksi opetusmenetelmät ja -sisällöt, jotka eivät ota huomioon oppilaiden erilaisuutta. Inklusio on opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua ja muokkaamista sopimaan tasapuolisesti jokaiselle oppilaalle. (Väyrynen 2001, 18; Booth & Ainscow 2005, 15.) Opettajan tulee soveltaa eri tilanteissa erilaisia oppimiskäsityksiä ja muuntaa opetustyyliään tavoitteiden mukaan (Lakkala & Lauriala 2012, 5). Inklusiivisessa koulussa oppilaat huomioidaan yksilöinä heidän omine vahvuuksineen ja heikkouksineen, ja erilaisuus nähdään osana ihmisyyttä. (Booth & Ainscow 2005, 15; Lakkala 2008, 24).

Inklusio on kuitenkin enemmän kuin pelkkä lähikouluperiaate. Inklusio on ajattelutapa. (Takala 2010a, 13.) Oppilaan ei pitäisi olla sopiva tiettyyn kouluun, vaan koulun pitäisi muuttua niin, että se sopii kyseiselle oppilaalle (Väyrynen 2001, 17). Inklusiivinen ajattelutapa muuttaa toimintaa niin luokissa, opettajanhuoneessa kuin suhteissa oppilaiden huoltajiin. Samalla rakennetaan kouluhy-

teisöä laajempaa yhteisöllisyyttä ja tehdään moniammatillista yhteistyötä lähiyhteisön kanssa. (Booth & Ainscow 2005, 15.)

Inkluusio on jatkuva prosessi, jokaista oppilasta koskeva jatkumo (Ainscow 2007, 155; Mikola 2011, 27; Lakkala 2008, 17). Väyrysen (2001, 17) mukaan inkluusio ei toteudu vain määräyksiä ja suosituksia laatimalla, vaan se on laajempi muutosprosessi koulu yhteisössä ja -politiikassa. Inklusiivista koulua kehitettäessä on tunnistettava omat ajatus- ja toimintamallit ja arvioitava niitä kriittisesti (Emt., 28). Muutosprosessi kattaa koulun opetusjärjestelyt, opetusmenetelmät, opettajien yhteistyön sekä ihmisten asenteet erilaisuutta kohtaan. Aenteet erilaisuutta kohtaan ovatkin avainasemassa inklusion toteutumisen kannalta. Kaiken kaikkiaan inkluusio ei ole vain luokkahuoneissa tapahtuvaa, vaan se käsittää koko koulutusjärjestelmän. (Lakkala 2008, 15, 17.)

Inklusiivista koulua ja koulukulttuuria ovat viime vuosina tutkineet muun muassa Lakkala (2008), Mikola (2011) ja Seppälä-Pänkäläinen (2009). Lakkala (2008) kuvaa väitöskirjassaan *Inklusiivinen opettajuus – Toimintatutkimus opettajan koulutuksessa* luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä inklusiivisesta opettajuudesta. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, millaisia uusia opetusjärjestelyitä ja -menetelmiä tarvitaan inklusion edistämiseksi. Tulostensa perusteella Lakkala hahmotteli inklusiivista opettajuutta ja inklusioon pyrkivää opetusta ja muodosti lopulta inklusiivisen opettajuuden mallin. Mallin mukaan inklusiivinen opettajuus muotoutuu kolmella tasolla: inklusiivinen koulukulttuuri, opettajan työn orientaatio sekä itse opetustyö. Lakkalan mukaan inkluusio edellyttää lapsen osallisuutta omassa yhteisössään ja erilaisuuden kunnioittamista. (Emt., 18, 34, 219.)

Mikola (2011) puolestaan on tutkinut väitöskirjassaan *Pedagogista rajankäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset* opettajuuden ja koulun pedagogiikan muotoutumista sekä pedagogisten ratkaisujen merkitystä kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen mahdollistumisessa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä koulun fyysiset, pedagogiset ja sosiaaliset

tekijät edistävät tai toisaalta estävät inklusion toteutumista. Hän kuvaa inklusioprosessin etenemistä viiden erilaisen reitin avulla. Ensimmäinen näkökulma inklusioon on tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Toinen reitti keskittyy erilaisuuden kohtaamisen kehitykseen medikalisaatiosta sosiaaliseen malliin. Inklusion kehittyminen ymmärretään kuuluvaksi tähän muutokseen. Kolmas reitti inklusioon käsittää kouluorganisaation ja kouluyhteisön kehittämisen. Neljännessä reitissä hahmotellaan opettajan työn muutosta koulukulttuurin muuttuessa heterogeenisemmäksi. Viidennen reitin Mikola kuvaa oppimisen ja osallistumisen reittinä. (Emt., 14–16, 30–33.)

Inklusioreittien lisäksi Mikola (2011) on hahmotellut seitsemän inklusiopedagogiikan ulottuvuutta, jotka vaikuttavat osallistavan kasvatuksen ja opetuksen rakentumiseen. Ensimmäinen ulottuvuus on yhteisössä oppiminen ja osallisuus. Toinen ulottuvuus korostaa oppilaan hyvinvointia ja työrauhan rakentamista. Kolmantena ovat oppijalähtöisyys ja oppimisen mielekkyys. Neljäs ulottuvuus käsittää monipuoliset opetusmenetelmät, joustavan ryhmittelyn ja tehokkaan luokkatyöskentelyn organisoinnin ja viides puolestaan opetussuunnitelman joustavuuden ja oppimista tukevan arvioinnin. Kuudes ulottuvuus on oppilaan yksilöllistä huomioimista. Seitsemäs nostaa esille esteettömän oppimisympäristön. Lisäksi inklusiopedagogiikassa korostuvat kasvatuskumppanuus perheiden kanssa sekä hyvien suhteiden luominen koulun lähiyhteisön kanssa. (Emt., 54–55.)

Seppälä-Pänkäläinen (2009) toteaa väitöskirjassaan *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa, Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*, ettei ole olemassa yhtä ainoa inklusiivisen koulun toiminta- tai kehittämismallia. Jokaisen koulun on siis itse kehitettävä omat toimintamallinsa ja käytänteensä omassa ympäristössään. Kouluyhteisön henkilökunnan tulisi kunnioittaa erilaisia näkemyksiä ja käsitellä niiden taustalla vaikuttavista kokemuksista, tunteista ja uskomuksista. Samalla olisi luotava yhteisiä käsityksiä kaikkia kunnioittavasta, tasa-arvoisesta

koulusta. Segregaatio-inkluisio -jatkumo kulminoituu uskoon kaikkien oppijoiden kasvamisesta ja oppimisen mahdollisuuksista. (Emt., 216–217.)

2.3 Inklusion indeksit

Inklusion indeksit (Index for Inclusion) on Englannissa kehitetty malli osallistavan koulun kehittämiseksi. Siinä koulun inklusiivisuuden astetta tarkastellaan indeksien avulla kolmella eri tasolla: toimintakulttuuri, toimintaperiaatteet ja käytännöt. Kehittämismalli julkaistiin ensimmäistä kertaa vuonna 2000, mutta siitä valmistui uudistettu, saadun palautteen perusteella muokattu versio vuonna 2002. Mallia laadittiin kolmen vuoden ajan moniammatillisessa ryhmässä, johon kuului muun muassa opettajia, vanhempia, tutkijoita ja vammaisjärjestöjen jäseniä. Alkuperäinen versio on sittemmin muovautunut nykyiseen malliinsa pilotoinnin ja erinäisten kokeilujen jälkeen. *Index for Inclusion* -teos jaettiin kaikkiin Englannin perus- ja erityiskouluihin. Englantilaiskoulujen kehittämistyö ei kuitenkaan koskenut vain opetuksen kehittämistä, vaan yhtä tärkeitä inklusiota edistäviä kohteita olivat esimerkiksi fyysinen ympäristö ja koulun aikuisten keskinäinen toiminta. (Booth & Ainscow 2002, 1; Booth & Ainscow 2005, 9.)

Inklusion indeksit luotiin tukemaan kouluja niiden kehitysprosessissa kohti inklusiivisuutta. Sen avulla jokainen koulu voi edetä omaa reittiään ja kehittää toimintaansa kaikki oppilaat osallistavaksi. Asiakirja kehottaa kouluja tarkastelemaan omia toimintatapojaan ja -mallejaan ja painottaa moniammatillista yhteistyötä niin koulun henkilökunnan kuin vanhempien ja muun lähiyhteisön kanssa. Kehittämisprosessin aikana koulun oppimis- ja toimintaympäristöt muokataan sellaisiksi, että ne tukevat sekä oppilaiden yksilöllistä että yhteisöllistä oppimista ja koulun kehitystä. Mallin käyttämiseen koulun kehitystyössä ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa. Asiakirja tarjoaa vain yhden tavan toteuttaa sitä. (Booth & Ainscow 2002, 1–2; Booth & Ainscow 2005, 9.) Koulun inklusiivisuudesta puhuttaessa onkin Väyrysen (2001, 13) mukaan otettava huomioon kunakin koulun yhteisö ja ympäristö, sillä ne vaikuttavat inklusion muotoutumiseen.

Kehitysvammaliitto on myöhemmin laatinut *Index for Inclusion* -teoksesta suomalaiseseen kulttuuriin ja kouluun soveltuvan version *Koulu ja inkluusio* (2005).

Inklusion indeksit koostuu neljästä osa-alueesta. Ensimmäinen osa on avainkäsitteet, jotka tukevat inklusiivisen koulun kehittämisessä. Toisessa osassa keskitytään koulun arviointiin ja kehittämiseen. Kolmannessa osassa puolestaan on materiaalia prosessin toteuttamiseen ja neljännessä yhteenvetoa. Inklusioprosessin taustalla vaikuttavat avainkäsitteet, joita ovat inklusio, oppimisen ja osallistumisen esteet, oppimista ja osallistumista tukevat resurssit sekä erilaisuuden tukeminen. (Booth & Ainscow 2002, 2–6.)

Mallin mukaan inklusio edellyttää muutosta. Inklusio ei kosketa vain erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, vaan kaikkia oppilaita. (Booth & Ainscow 2002, 2–6.) Inklusiossa ei siis ole kysymys siitä, miten pieni joukko oppilaita saataisiin yleisopetuksen pariin, vaan siitä, miten kaikkien oppilaiden oppimisen esteitä voitaisiin vähentää ja sitä kautta parantaa oppilaiden osallisuutta ja oppimista (UNESCO 1999). Oppimisen ja osallistumisen esteiden suhteen malli haastaa tarkastelemaan, miten asioista puhutaan. Jo pelkkä jatkuva erityisen tuen tarpeista puhuminen voi sinänsä olla este koulun inklusiokehitykselle. Inklusioprosessi edellyttää siis muutosta myös puheen ja ajattelun tasolla. Inklusio edellyttää myös resursseja. Resurssien ei kuitenkaan tarvitse olla aina rahaa, vaan ne voivat löytyä oppilaista, huoltajista ja muusta lähiyhteisöstä. Lisäksi kaikkien oppilaiden osallisuutta tukevat toimintamallit vähentävät yksilöllisen tuen tarvetta. Tuki on osa opetusta ja jokainen opettaja on veloitettu antamaan sitä. (Booth & Ainscow 2002, 2–6.) Toisaalta inklusio myös vapauttaa esimerkiksi erityisopettajan resursseja luokan- ja aineenopettajien käyttöön, kun erityisopettajat eivät enää työskentele vain oman luokkansa kanssa (Takala 2010a, 17).

2.4 Inklusiivisen opettajan profiili

Inklusiivisen opettajan profiili (Profile of inclusive teachers) on Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (*The European Agency for Development in Special Needs Education*) luoma malli inklusiivisen opettajan ammatillisesta osaamisesta. Kolmivuotiseen hankkeeseen osallistui asiantuntijoita eri puolilta Eurooppaa ja tarkoituksena oli pohtia, millaisia opettajia tarvitaan 2010-luvun kouluissa ja mitkä opettajan taidot ovat välttämättömiä inklusiivista koulutusta ajatellen. Hankkeen tavoitteena oli siis tuoda esille sellaisia tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja, joita inklusiivinen opettaja tarvitsee. Inklusiivisen opettajan profiili perustuu neljään perusarvoon, joista kullekin on omat kompetenssialueensa. Kompetenssialueet puolestaan koostuvat kolmesta osa-alueesta: asenteista, tiedoista ja taidoista. (TE4I 2012, 6–8, 11.)

Profiilin ensimmäinen perusarvo on *oppilaiden moninaisuuden arvostaminen*. Tämän perusarvon taustalla on ajatus oppilaiden erilaisuuden pitämisestä resurssina ja koulutuksen vahvuutena. Tästä johdetut kompetenssialueet liittyvät opettajan käsitykseen inklusiivisesta kasvatuksesta ja näkemyksiin oppilaiden erilaisuudesta. Asenteiden tasolla tämä tarkoittaa kaikkien oppilaiden tasa-arvoa ja osallisuutta sekä erilaisuuden pitämistä normaalina ja yhteisöä rikastuttavana. Jokaisen oppilaan ääntä tulee kuunnella ja arvostaa. Tietojen tasolla korostuvat inklusiivista koulutusta koskeva kieli ja käsitteet sekä oppilaiden erilaiset oppimistavat ja -tyylit. Taitojen tasolla opettajalta odotetaan kykyä olla empaattinen ja oppia erilaisuudesta. (TE4I 2012, 11–13.) Erilaisuus tulisikin nähdä luonnollisena osana ihmisyyttä (Lakkala 2008, 24). Lisäksi opetuksessa tulisi käyttää erilaisia opetustyyliä ja lähestymistapoja. (TE4I 2012, 11–13.)

Toinen perusarvo liittyy *kaikkien oppilaiden tukemiseen*, jonka mukaan opettajalla tulisi olla korkeat odotukset kaikkien oppilaiden edistymisestä. Tämän perusarvon kompetenssialueet ovat kaikkien oppilaiden akateemisten, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen edistäminen sekä tehokkaiden opetusmenetelmien käyttäminen heterogeenisissä luokissa. Asenteiden osalta tämä tarkoittaa

oppimisen näkemistä sosiaalisena tapahtumana sekä oppilaan roolia aktiivisena päätöksentekijänä. Oppiminen on prosessi ja se on yleensä samankaltainen jokaisella oppilaalla. Tietotasolla esille nousevat ymmärrys kodin kanssa tehtävän yhteistyön sekä luokan positiivisen ilmapiirin tärkeydestä. Taitotasolla opettajan tulisi kehittää oppilaiden oppimaan oppimisen taitoja, käyttää yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä sekä tarjota mahdollisuuksia riskien ottamiselle ja niin sanotulle turvalliselle epäonnistumiselle. Muun muassa monipuolisten opetusmenetelmien, vertaisoppimisen ja yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun hyödyntäminen opetuksessa nähdään tukevan tämän kompetenssialueen tavoitteita. (TE4I 2012, 13–15.) Tämän perusarvon periaatteet tulevat esille myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (Opetushallitus 2014). Perusopetuksen tulisi tarjota oppilaille mahdollisuus monipuolisen osaamisen kehittämiseen sekä rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä niin ihmisinä, oppijoina kuin yhteiskunnan jäseninäkin (Emt., 18).

Kolmas perusarvo liittyy *yhteistyöhön* muiden kanssa. Profiiliin mukaan yhteistyö ja tiimityö ovat välttämättömiä työtapoja kaikille opettajille. Tähän liittyvät kompetenssialueet ovat yhteistyö huoltajien sekä eri asiantuntijoiden kanssa. Tässä kompetenssialueessa korostuvat asenteiden osalta kotien kulttuurisen ja sosiaalisen taustan arvostaminen sekä kotien kanssa käytävän viestinnän ja yhteydenpidon pitäminen opettajan vastuuna. (TE4I 2012, 15–16.) Myös tämä perusarvo ilmenee *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (Opetushallitus 2014). Sen mukaan oppilaiden oppimista, kehitystä ja hyvinvointia tulee tukea yhteistyössä kotien kanssa (Emt., 18). Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä voidaan käyttää myös nimitystä kasvatuskumppanuus (Oja 2012b, 59). Lisäksi inklusiivinen koulu edellyttää niin opettajien kuin muiden ammattilaisten välistä yhteistyötä. Tietojen tasolla tärkeinä nähdään ymmärrys positiivisten ihmissuhteiden merkityksestä sekä eri ammattilaisten välisen yhteistyön arvoista ja hyödyistä. On myös tunnettava eri alojen sanastoa ja toimintamalleja koulumaailmaan liittyen. Taitotasolla opettajan tulisi auttaa ja ohjeistaa huoltajia lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Yhteistyönäkökulmasta opettajien tulisi

työskennellä erilaisissa ryhmissä ja ratkaista ongelmia yhdessä muiden ammattilaisten kanssa. (TE41 2012, 15–16.)

Neljäs perusarvo on *jatkuva ammatillinen kasvu*, jonka mukaan opettaminen vaatii elinikäistä oppimista. Tästä johdetuissa kompetenssialueissa opettajat nähdään reflektiivisinä ammattilaisina ja opettajankoulutus jatkuvan ammatillisen oppimisen ja kehittymisen perustana. Ammatillisen kasvun kompetenssin mukaan opettaminen on oppimista ja ongelmanratkaisua, joka edellyttää asenteiden osalta jatkuvaa systemaattista suunnittelua, arviointia, pohdintaa ja näiden perusteella toiminnan muokkaamista. Samalla opettaja on itse vastuussa omasta ammatillisesta kehittymisestään. Myös inkluusio itsessään edellyttää muutosta ja kehittymistä. Tietotasolla esille nousevat opettajan henkilökohtaiset metakognitiiviset taidot sekä lainsäädäntöön ja opettajan vastuuseen liittyvät seikat. Taitojen osalta opettajan tulisi systemaattisesti kehittää omia taitojaan, olla avoin uusille ideoille ja hyödyntää kollegoita ja muita asiantuntijoita omassa oppimisessa ja opetuksen suunnittelussa. Kehittäminen koskee myös koko kouluyhteisössä tapahtuvaa oppimista ja muutosta. (TE41 2012, 16–18.) Opettajankoulutus ei kuitenkaan nykyisessä muodossaan palvele inklusiivista koulua ja inklusiivista opettajuutta, sillä se pitää erityisopetuksen ja yleisopetuksen erillään toisistaan (Lakkala 2008, 92–93). Sleen (2001, 168) mukaan yleisopetuksen opettajien tulisi tuntea erityisopetukseen liittyviä käsitteitä ja toimintamalleja, jotta inklusiivinen opettajuus voisi kehittyä.

Jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja opetuksen kehittämiseen liittyy myös Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli. Malli sisältää neljä vaihetta, joissa oppimistapahtuma painottuu eri tavoin. Mallin ensimmäinen vaihe on omakohtainen kokemus. Toinen vaihe korostaa ilmiön refleктоivaa havainnointia. Kolmannessa vaiheessa pyritään abstraktiin käsitteellistämiseen ja neljännessä aktiivisen ja kokeilevan toiminnan kautta testaamaan teorioita ja päätelmiä käytännössä. (Kolb 1984, 40–42.) Mallin mukaan pelkkä omakohtainen kokemus ei riitä, vaan kokemusta on refleктоitava ja arvioitava, jotta sitä voidaan hyödyntää ja käyttää aktiivisesti.

3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

3.1 Erityisopetuksen järjestäminen Suomessa

Erityisopetusta on järjestetty Suomessa vuodesta 1846 lähtien (Tuunainen 2001, 26). Erityisopetuksessa tapahtuneita muutoksia on usein tarkasteltu irrallisena kokonaisuutena, mutta sen kehitystä ei voi ymmärtää kuin osana koulutusjärjestelmää ja yhteiskuntaa (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 16). Tarkastelen seuraavaksi erityisopetuksen kehitystä viime vuosisadalta tähän päivään asti.

Erityisopetus on lähtenyt liikkeelle kuuroille ja sokeille oppilaille tarjotusta erityisopetuksesta. Myöhemmin, oppivelvollisuuden astuttua voimaan vuonna 1921, erityisopetuksen palvelut koskettivat myös älyllisessä kehityksessä muita hitaampia, fyysisesti kehitysvammaisia sekä kehityshäiriöisiä oppilaita. Erityiskoulut ja -luokat sekä tarkkailuluokat yleistyivät 1950-luvulta lähtien. Samaan aikaan havahduttiin myös lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien tukemiseen. Luokio-opetusta annettiin aluksi luokkamutoisena, josta siirryttiin myöhemmin osa-aikaiseen erityisopetukseen. Tämän toivottiin tasaavan eroa erityisopetuksen ja muun opetuksen välillä. (Jahnukainen ym. 2012, 16–18.)

Osa-aikaisen erityisopetusvaiheen myötä erityisopetus on muotoutunut nykyiseen muotoonsa. Siirryttäessä peruskouluun 1970-luvulla erityisopetus kytkettiin osaksi muuta koulujärjestelmää. Tämä merkitsi osa-aikaisen erityisopetuksen kasvua. Peruskoulun toimintaa onkin sittemmin uudistettu aika ajoin. (Jahnukainen ym. 2012, 16–18.) 1990-luvulla alkoi uutisointi erityisopetukseen siirrettyjen määrän kasvusta (Saloviita 2006, 326). Lisäksi 2000-luvun alun erityisopetuksen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet vuoden 1998 Perusopetuslaki sekä esiopetukseen ja vaikeimmin vammaisten opetukseen tehdyt lakimuutokset. Keskeisin muutos oli kuitenkin henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) käyttöönotto. (Jahnukainen ym. 2012, 20.)

Oja (2012a, 17) jakaa oppilaiden tuen järjestämisen 1990-luvulta 2010-luvulle kolmeen vaiheeseen. Nykyinen kehittämistoiminta juontaa juurensa vuoteen 1996, jolloin erityisopetuksen resursseja säästettiin laman vuoksi, mutta erityisluokkasiirrot kasvoivat siitä huolimatta. Erityisoppilaita oli yhteensä noin 16 prosenttia peruskouluikäisistä ja vain prosentti heistä opiskeli integroituna yleisopetukseen. Aikakautta pidetäänkin segregaatoin kautena. Toinen vaihe, kehittämishankkeiden aika, alkoi vuodesta 1997. Tunnettuja kehittämishankkeita olivat muun muassa Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen eli Laatu 1997–2001, sitä seurannut Laatu opetukseen, tukea oppimiseen eli LaTu 2002–2004 ja Kehittäminen ja laatu perusopetuksessa eli Kelpo. Viimeinen kehittämisvaihe, Kelpo, on ollut merkittävää aikaa nykyistä erityisopetuksen tilaa ajatellen. Kolmannen vaiheen voi laskea alkaneeksi, kun eduskunta hyväksyi erityisopetusstrategian mukaiset muutokset Perusopetuslakiin 1.1.2011 alkaen. Tämän myötä oppimisen ja koulunkäynnin tuki muuttui kolmiportaiseksi. Oppilaan tuen järjestäminen yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena tuli osaksi koulun toimintaa 1.8.2011 alkaen. (Emt., 17–22.) Muutoksen taustalla vaikutti erityisopetuksen määrän jatkuva kasvu. Samalla pyrittiin tarkentamaan erityisopetukseen siirtämistä ja ottamista sekä luotiin uusi toimintamalli yleisopetuksen ja erityisopetuksen väliin. (Jahnukainen ym. 2012, 21.)

3.2 Kolmiportainen tuki

Kolmiportainen tukimalli käsittää kaikille oppilaille kuuluvan yleisen tuen, oppimissuunnitelmaan perustuvan tehostetun tuen sekä henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) perustuvan erityisen tuen. Tukimuodot etenevät nimensä mukaisesti portaittain. Jos yleinen tuki ei riitä tukemaan oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä, on siirryttävä tehostettuun tukeen. Erityiseen tukeen voidaan siirtyä vasta, kun tehostettu tuki on todettu riittämättömäksi. Kolmiportaisessa tuessa voidaan myös palata samoja portaita takaisin päin. Jos erityiselle tuelle ei ole enää tarvetta, voidaan siirtyä takaisin tehostettuun tukeen ja vastaavasti tehostetusta tuesta takaisin yleiseen tukeen.

Erityisen tuen päätös voidaan kuitenkin tehdä jo ennen esi- tai perusopetuksen alkamista oppilaan psykologisen tai lääketieteellisen arvion mukaan. (Laatikainen 2011, 23).

Kolmiportaiseen tukeen liittyy vahvasti varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisevä toiminta. Varhainen puuttuminen on oppimisen haasteiden ja esteiden varhaista tunnistamista ja niihin puuttumista. Kolmiportaisen tuen avulla jokaisen oppilaan henkilökohtaiset tuen tarpeet huomioidaan entistä tehokkaammin heti tuen tarpeen ilmetessä. Oppilaan tarvitseman tuen laatu ja laajuus määrittävät hänelle annettavan tuen. Tuki voi olla tilapäistä tai jatkuvampaa, ja oppilas voi tarvita yhtä tai useampaa tukimuotoa kerralla. Varhaisen puuttumisen avulla ennaltaehkäistään oppimisen esteitä sekä vältetään ongelmien kasaantuminen ja syveneminen. (Sarlin & Koivula 2009, 24–25.)

Kolmiportainen tukimalli pyrkii tarjoamaan laadukasta ja oppilaslähtöistä perusopetusta (Takala 2010a, 21). Kolmiportaisen tuen keskiössä on oppilaiden yksilöllisyys sekä opettajan näkökulmasta oppilaantuntemus ja oppilaslähtöisyys. Tuki suunnitellaan käytettävissä olevista tukimuodoista oppilaan tarpeita vastaavaksi, mutta tuen intensiteetti, laatu ja aika vaihtelevat yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta riippuen. (Oja 2012b, 48.)

Yleisellä tuella tarkoitetaan kaikille oppilaille tarkoitettua tilapäistä tukea, jota tarjotaan heti tuen tarpeen ilmetessä (Oja 2012b, 46–47). Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan opettaja voi antaa sitä heti tuen tarpeen havaittuaan (Opetushallitus 2014, 63). Kun oppimisen ja koulunkäynnin ongelmat huomataan ajoissa, ne eivät ehdi kasvaa hallitsemattomiksi. Yleistä tukea toteutetaan yleisopetuksessa ja sen aikana opetusta annetaan eri tavoin kuin ennen. (Takala 2010b, 22.) Oppilaan ongelmiin pyritään vastaamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tekemällä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä kehittämällä ohjaus- ja tukitoimia (Opetushallitus 2014, 63).

Yleistä tukea annetaan osana koulupäivän arkea. Siinä korostuvat luokanopettajan rooli opetuksen eriyttäjänä, mutta samalla myös koko kouluyhteisön rooli oppimisen tukemisessa ja ongelmien ennaltaehkäisyssä. (Jahnukainen ym. 2012, 21–22.) Yleisessä tuessa voidaan hyödyntää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, paitsi erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta tai oppiaineiden oppimäärän yksilöllistämistä. Yleisen tuen piirissä olevalle oppilaalle voidaan laatia myös oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelma on pitkälti tehostetun tuen oppimissuunnitelman kaltainen. (Opetushallitus 2014, 63.) Käsittelen oppimissuunnitelmaa tarkemmin tehostetun tuen kohdalla.

Jos oppilas ei enää hyödy kaikille yhteisestä perusopetuksesta ja yleisestä tuesta, arvioidaan tehostetun tuen tarve opettajan tekemien havaintojen perusteella (Huhtanen 2011, 123). Oppilasta opettavat opettajat laativat pedagogisen arvion, jossa huomioidaan muun muassa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, oppilaan saama yleinen tuki sekä arvio tehostetun tuen tarpeesta ja käytännön tukitoimista. Apuna voidaan käyttää myös muita asiantuntijoita ja mahdollista yleisen tuen aikana laadittua oppimissuunnitelmaa. Oppilaan tarpeiden kartoittamisen sekä tuen suunnittelun ja toteutuksen kannalta on ehdottoman tärkeää tehdä yhteistyötä oppilaan sekä hänen huoltajiensa kanssa. (Opetushallitus 2014, 63–64.)

Tehostettu tuki on kolmiportaisen tukimallin toinen porras. Se on tarkoitettu oppilaalle, jolle yleinen tuki ei enää riitä, vaan hän tarvitsee oppimisessaan ja koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti. Tehostettua tukea annetaan pedagogiseen arvion pohjalta ja se on laadultaan ja määrältään yleistä tukea vahvempaa. (Opetushallitus 2014, 63.) Ojan (2012b, 46) mukaan tehostetun tuen tarkoituksena on ehkäistä oppimisvaikeuksien laajenemista ja syvenemistä. Sen avulla siis ennaltaehkäistään se, mikä voisi häiritä oppimista, opetetaan se, mikä pitää opettaa, korjataan se, minkä voi korjata sekä autetaan kompensoimaan se, mitä ei voi muuttaa (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012, 55). Tehostettu tuki nähdään myös aikalisänä niin oppilaalle itselleen kuin opettajalle

ja huoltajillekin. Sen aikana oppilaalla on mahdollisuus saavuttaa tavoitteita ja kuroa kiinni oppimatta jääneitä asioita. Opettaja puolestaan voi saada uusia mahdollisuuksia koko oppilasryhmän opettamiseen kokeilemalla ja arvioimalla uusia opetusmenetelmiä ja tukimuotoja. Huoltajille tehostettu tuki toimii lapsen tilanteen sulatteluvaiheena. Toisaalta silloin huoltajien tulisi myös mahdollisimman paljon tukea lapsensa koulunkäyntiä. (Huhtanen 2011, 112.)

Tehostettua tukea suunnitellaan ja toteutetaan oppilaalle laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma perustuu opetussuunnitelmaan sekä pedagogisessa arvioissa tuotettuun tietoon ja siihen kirjataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. Suunnitelma laaditaan yhteistyössä oppilaan ja huoltajien sekä tarvittaessa muiden asiantuntijoiden kanssa. (Opetushallitus 2014, 64.) Suunnitelman avulla opettaja ja huoltajat voivat seurata ja arvioida oppilaan edistymistä opinnoissaan. Samalla voidaan arvioida tarvetta mahdolliselle erityiseen tukeen siirtymiselle. (Huhtanen 2011, 124.) Oppimissuunnitelmaa päivitetään oppilaan tilanteen muuttuessa (Opetushallitus 2014, 64).

Tehostettu tuki on selkeämmin yksilöityä tukea (Jahnukainen ym. 2012, 22). Tukimuotojen osalta pätee sama kuin yleisessäkin tuessa eli käytössä ovat kaikki perusopetuksen tukimuodot, paitsi erityisen tuen päätöksellä annettava erityisopetus tai oppiaineiden oppimäärän yksilöllistäminen (Opetushallitus 2014, 63). Tehostetun tuen oppilas voi kuitenkin keskittyä yhden tai useamman oppiaineen opiskelussa kyseisen oppiaineen ydinsisältöalueisiin (Oja 2012b, 56). Lisäksi oppilas voi tarvita avustajapalveluita, apuvälineitä tai muita tukipalveluita (Takala 2010b, 23). Kodin kanssa tehtävä yhteistyö sekä oppilashuollon rooli oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen tukijana vahvistuvat yleensä tehostetun tuen aikana (Opetushallitus 2014, 63).

Jos tehostettu tuki käy tarpeettomaksi ja oppilas selviytyy opiskelustaan ja koulunkäynnistään hyvän perusopetuksen keinoin, voidaan tehostetusta tuesta siirtyä takaisin yleiseen tukeen. Jos taas tehostetun tuen tukimuodot eivät riitä, on

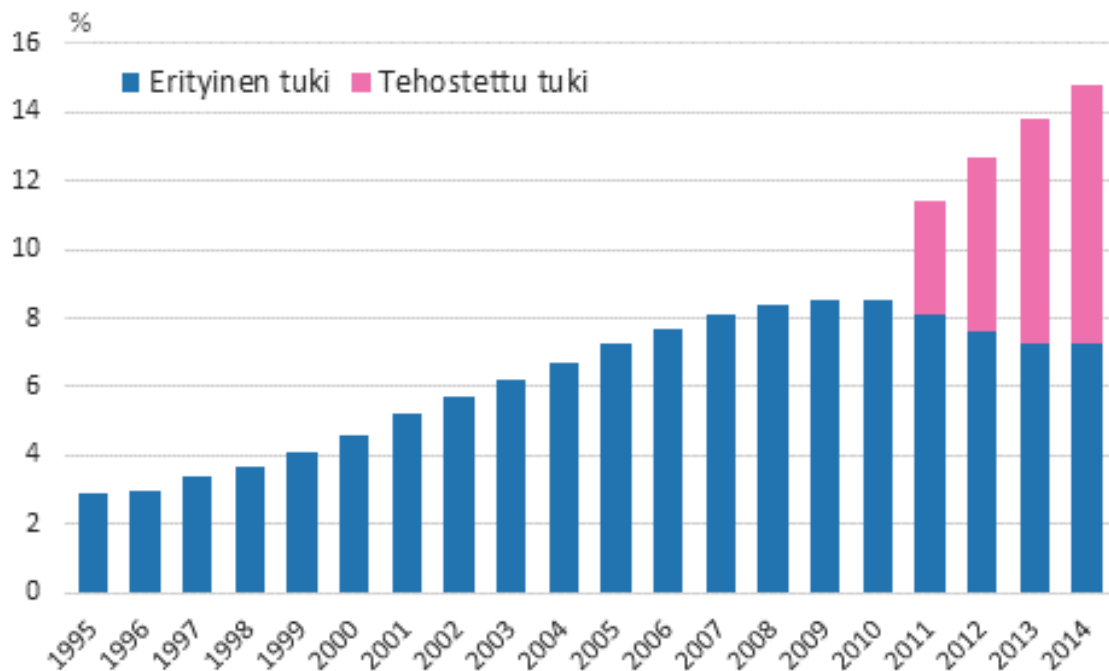
tehtävä pedagoginen selvitys oppilaan siirtämisestä erityiseen tukeen. Selvitys tehdään oppilasta opettavien opettajien, oppilashuollon sekä oppilaan ja hänen huoltajiensa yhteistyönä. (Ahtiainen ym. 2012, 54, 57.) Pedagoginen selvitys laaditaan oppilasta opettavien opettajien laatiman oppilaan osaamista käsittelevän selvityksen sekä oppilashuollon tekemän oppilaan kokonaistilannetta kuvaavan selvityksen perusteella. Lisäksi siinä hyödynnetään tehostettuun tukeen tehtyä pedagogista arviota sekä oppilaan oppimissuunnitelmaa. Erityisen tuen päätöstä varten hankitaan myös tarvittaessa muita lausuntoja, kuten psykologinen tai lääketieteellinen lausunto. (Opetushallitus 2014, 66.)

Erityisen tuen päätös tehdään yleensä vasta sitten, kun kaikkia muita tukikeinoja on jo kokeiltu (Ahtiainen ym. 2012, 57). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* (Opetushallitus 2014, 67) mukaan ”erityisen tuen päätös voidaan tehdä myös ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai esi- tai perusopetuksen aikana ilman sitä edeltävää pedagogista selvitystä ja oppimisen tehostetun tuen antamista, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vamma, sairauden, kehityksessä viivästyminen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten”. Erityisen tuen päätöksen tekee opetuksen järjestäjä. Siihen on kuitenkin kuultava oppilasta itseään sekä hänen huoltajaansa. Päätöksessä päätetään oppilaan pääsääntöisestä opetusryhmästä, mahdollisista avustaja- ja tulkintapalveluista, muista tarvittavista palveluista sekä tarvittaessa opetuksen poikkeavasta järjestämisestä. (Emt., 67.)

Erityistä tukea annetaan oppilaalle, jonka kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu muiden tuen portaiden avulla tai oppilaan tilanne vaatii esimerkiksi oppiaineiden yksilöllistämistä. Erityisen tuen aikana oppilasta tuetaan kokonaisvaltaisesti ja suunnitelmallisesti, jotta hän kykenee suorittamaan oppivelvollisuutensa ja jatkamaan opintoja peruskoulun jälkeen. (Opetushallitus 2014, 66; Oja 2012b, 46–47.)

Erityinen tuki pohjautuu oppilaalle laadittuun henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan eli HOJKSiin. ”Se on kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, sisällöistä, käytettävistä opetusjärjestelyistä, pedagogisista menetelmistä ja oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta”. (Opetushallitus 2014, 67.) HOJKS perustuu pedagogiseen selvitykseen ja erityisen tuen päätökseen. Sen laatimisessa voidaan hyödyntää myös esimerkiksi tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa, mahdollista aiempaa HOJKSia tai kuntoutussuunnitelmaa. Oppilaan HOJKS tulee tarkistaa vähintään kerran lukuvuodessa, jotta se vastaa oppilaan tarpeita ja tavoitteita. (Emt., 67–69.)

Erityinen tuki järjestetään pääsääntöisesti oman ikäryhmän luokassa. Erityisen tuen oppilas voi opiskella myös osittain tai kokonaan pienryhmässä tai erityisluokassa, mutta näissäkin tapauksissa oppilas tulisi integroida osaksi muun ikäryhmän oppitunteja aina, kun on mahdollista. (Ahtiainen ym. 2012, 57.) Erityisessä tuessa käytössä ovat kaikki perusopetuksen tukimuodot aina yleisopetuksessa opiskelusta erityiskouluvaihtoehtoon (Jahnukainen ym. 2012, 23). Lisäksi voidaan tarpeen mukaan yksilöllistää oppiaineita, jolloin yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden ja sisältöjen sijaan laaditaan yksilölliset tavoitteet ja arviointikriteerit (Ahtiainen ym. 2012, 58). Kun oppilas ei enää tarvitse erityistä tukea, tehdään tuen lopettamisesta päätös ja oppilas palaa takaisin tehostettuun tukeen (Opetushallitus 2014, 67). Kuviossa 1 on havaittavissa tehostetun tuen tuomat muutokset erityistä tukea saavien oppilaiden määrässä.



Kuvio 1. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista vuosina 1995–2014 (Tilastokeskus 2015).

Tehostetun tuen asetuttua yleisen ja erityisen tuen väliin ja kolmiportaisen tuen tultua käyttöön syksyllä 2011, erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on kääntynyt loivaan laskuun. Toisaalta taas tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on kasvanut tasaisesti jokaisena vuotena sen käyttöönoton jälkeen. Tehostettua tukea saavien määrän kasvuun voi vaikuttaa kasvanut herkkyys siirtyä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen, mutta toisaalta myös palaaminen erityisestä tuesta tehostettuun tukeen. Aiemmassa kahden portaalan tukimallissa jako oli karkeampaa ja tämä näkyi oppilaiden helpompana siirtämisellä yleisestä tuesta erityiseen tukeen ja näin ollen erityisopetuksen määrän kasvuna.

3.3 Kolmiportaisen tuen juuret Yhdysvalloissa

Useamman tason tukimallit, jotka yhdistävät yleis- ja erityisopetusta, ovat tuttuja myös muualla maailmassa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on käytössä kolmikehäinen tuen malli ja Englannissa puolestaan kolmen aallon malli, mutta molemmilla on myös useamman tason tukimalleja. Tukitasojen määrästä riippu-

matta mallien tarkoituksena on kohdistaa ja mukauttaa tuki lapsen tuen tarpeita palvelevaksi. Mallien taustalla on vastaava pyrkimys inklusioon ja integraatioon sekä syrjäytymisen ehkäisemiseen kuten Suomessakin. (Niilo Mäki Instituutti 2015.) Kuvaan nyt tarkemmin Yhdysvaltojen RTI-mallia sekä sen eroja ja yhdenmukaisuuksia Suomen kolmiportaisen tuen malliin, sillä Yhdysvaltojen tukimalli on toiminut esimerkkinä niin Suomen kuin muidenkin maiden samantapaisille malleille.

Yhdysvalloissa otettiin vuonna 2004 käyttöön uusi menetelmä oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi. Uuden *Response to Intervention* eli RTI-mallin tarkoituksena on tunnistaa ja ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia mahdollisimman varhain. (Fuchs & Fuchs 2006, 93; Grosche & Volpe 2013, 255.) RTI-malli nähdään keinona edistää tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiota. Mallia käytetään tukemaan oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia, mutta myös oppilaita, joilla on käyttäytymisen ongelmia. (Grosche & Volpe 2013, 255).

RTI-malli kuvataan useimmiten kolmikehäisenä, mutta kehiä voi joskus olla myös esimerkiksi kaksi tai neljä. Kuten kolmiportaisessakin tuessa, tuen intensiteetti muuttuu vahvemmassi oppilaan siirtyessä tukikehältä seuraavalle. Tuen intensiivisyyttä lisätään käyttämällä enemmän opettajajohtoista opetusta, pidentämällä opetuksen kestoa, luomalla pienempiä ja homogeenisempia ryhmiä ja hyödyntämällä eri asiantuntijoiden apua. (Fuchs & Fuchs 2006, 94.)

Ensimmäinen tukikehä, primaari ehkäiseminen, on yleisopetuksessa tapahtuvaa, kaikille oppilaille tarkoitettua tukea. Opettaja opettaa ydinohjelman mukaisesti hyödyntäen opetuksessa rutiineja ja eriyttämistä. Opettaja tarkkailee oppilaita ensimmäisellä tukikehällä ja pyrkii havaitsemaan ne oppilaat, jotka tarvitsevat toisen tukikehän intensiivisempää tukea. Toinen tukikehä, sekundaari ehkäiseminen, eroaa ensimmäisestä kehästä huomattavasti, sillä opetus ei tapahdu enää kokoaikaisesti muun luokan mukana. Sekundaarin ehkäisemisen kehällä oppilas saa määräaikaista pienryhmäopetusta, joka perustuu tutorointiohjelmaan. Toisen tukikehän aikana pyritään havaitsemaan lapset, joilla mahdoli-

sesti on jokin vamma ja joille toisen tukikehän tuki ei riitä. Kolmannella tukikehällä opetus on selkeästi yksilöllisempää. Opettaja laatii oppilaalle yksilöllistä oppimateriaalia, joka vastaa oppilaan tarpeita. Tällä tasolla käytetään myös erityisopetuksen palveluita. (Fuchs, Fuchs & Compton 2012; Fuchs & Fuchs 2009; Grosche & Volpe 2013.)

Suomen kolmiportainen tuki on siis ottanut monia vaikutteita Yhdysvaltojen RTI-mallista. Vaikka Yhdysvaltojen RTI-mallissa tukikehien määrä voikin vaihdella, on kolmen tukikehän malli silti yleisin ja vastaa siltä osin Suomen kolmea tukiportista. Molemmissa malleissa tuki etenee vaiheittain eli oppilas siirtyy intensiivisempään tukeen, jos aiempi tuen taso ei riittänyt. Malleissa voidaan palata myös takaisin päin. Yhtäläisyyksistä huolimatta niissä on myös monia käytännön tason eroja. Yhdysvalloissa koulut ja opettajat saavat itse päättää toteuttavatko he RTI-mallia vai eivät. Lisäksi he voivat itse valita, montako tukikehää koulun oma RTI-malli sisältää. (Grosche & Volpe 2013; Fuchs & Fuchs 2006; Laatikainen 2011, 23.) Suomessa kolmiportaisen tuen malli sisältyy sekä perusopetuslakiin että valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, jolloin jokainen koulu ja yksittäinen opettaja on velvollinen noudattamaan sitä (ks. Perusopetuslaki 1998; Opetushallitus 2014). Yhteneväsillä tuen eri tasojen perusteilla ja määritelmillä pyritään takaamaan koulutuksellinen tasa-arvo kautta maan, jotta oppilaiden tuen tarpeisiin reagoitaisiin eri kunnissa lähestulkoon samanlaatuisella ja -laajuisella tuella. (Sarlin & Koivula 2009, 32.)

Suomessa kolmiportaisen tuen malli kattaa koko yleisopetuksen eli kaikki oppiaineet. Tuki suunnitellaan ja sitä toteutetaan oppilaan tarpeiden mukaisesti, jolloin oppilas saa tarvitsemaansa tukea oppiaineesta riippumatta juuri hänelle sopivin menetelmin. Tuen tarpeen kartoittaminen, sen antaminen ja arvioiminen eivät siis etene diagnoosi edellä. (Oja 2012b, 48–49.) Yhdysvalloissa RTI-malli keskittyy pääasiassa lukutaidon ja matemaattisten taitojen oppimisvaikeuksiin. Mallin avulla onkin saatu positiivisia tuloksia lukutaidon kehittymisestä ja vastaavasti lukivaikeuksien ennaltaehkäisystä. (Grosche & Volpe 2013.)

4 Tutkimusprosessi

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Kolmiportaisen tuen prosessit ja siihen liittyvien käytänteiden luominen, kuten tiedonkeruu, lomakkeet, päätöksenteko, arviointi, kodin ja koulun yhteistyö sekä moniammatillisen yhteistyön organisointi, ovat vieneet paljon aikaa ja energiaa kolmiportaisen tuen alkuvuosina (Oja 2012a, 50). Nyt, kun edellä mainitut käytänteet ja niihin liittyvät työnjaot on selvitetty, olisi aika keskittyä tukimallin käytännön toteutukseen eli eri tukimuotojen kokeilemiseen ja käyttämiseen. Tukimalli ei tarjoa valmiita lokeroita, joihin oppilasta sovitetaan (Emt., 48), vaan opettajan on itse kehitettävä tapansa tukea luokan erilaisia oppijoita. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki on määritelty *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*, mutta siinä annetaan hyvin väljät ohjeet tukikeinojen ja käytäntöjen suhteen (ks. Opetushallitus 2014, 61–76). *Perusopetuslaissakin (16 § Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus)* on säädökset ainoastaan tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen osalta.

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on selvittää, mitä ovat kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet ja miten inklusiivinen opettajuus näkyy toimivissa käytänteissä. Haluan tutkimukseni avulla esitellä niin opettajille kuin opiskelijoillekin toimiviksi todettuja kolmiportaisen tuen käytänteitä, jotta kolmiportainen tuki ei maistuisi enää paperilta (vrt. Puustinen 2014). Kolmiportainen tuki ei ole ainoastaan erilaisten asiakirjojen täyttämistä, vaan luokkahuoneissa tapahtuvaa toimintaa, joka tukee jokaisen oppilaan oppimista.

Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esille niitä asenteita, tietoja ja taitoja, joita kolmiportaista tukea toteuttava opettaja tarvitsee ja antaa esimerkkejä toimiviksi havaituista käytännön tukimuodoista. Määrittelen tutkimuksessani toimivan tukimuodon sen käytön perusteella. Oletan, että käytössä oleva tukimuoto on todettu luokan arjessa toimivaksi, koska sen käyttöä on jatkettu oppilaiden oppi-

misen ja koulunkäynnin tukena. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan se pyrkii kuvaamaan todellista elämää ja ymmärtämään siinä tapahtuvia ilmiöitä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 59; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152). Koska tutkimukseni ilmentää vain yhden alkuopetusluokan toimintaa, tulokset tarjoavat yleistysten sijaan toimivia malleja kolmiportaisen tuen toteuttamiseen. Kolmiportainen tuki eri tukimuotoineen koetaan joskus hankalana ja työläänä, joten koen tärkeäksi, että siitä saataisiin erilaisia käytännön esimerkkejä, joiden avulla jokaisen opettajan olisi helpompi kokeilla ja rakentaa omaa tukipalettiaan. Eri tukimuodot palvelevat erilaisia oppijoita ja rikastuttavat samalla opettajan työtä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Mitä ovat kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet?

Miten inklusiivinen opettajuus näkyy toimivissa käytänteissä?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus tutkimuksen lähestymistapana

Alun perin oli selvää, että jatkan tutkimustani kandidaatintutkielmani (ks. Hamari 2014) herättämistä ajatuksista kolmiportaisesta tuesta, mutta olin ajatellut lähestyväni tukimallia opettajien käsitysten ja kokemusten valossa. Koska halusin kuitenkin tutkia ja lisätä ymmärrystä kolmiportaisen tuen toteutuksessa toimiviksi havaituista käytänteistä useammasta eri näkökulmasta, alkoi tutkimukseni vähitellen muotoutua laadulliseksi tapaustutkimukseksi. En halunnut selvittää ainoastaan opettajien käsityksiä ja kokemuksia kolmiportaisesta tuesta, vaan saada kuvaa käytännön toteutuksesta sekä inklusiivisen opettajuuden näkymisestä toimivissa käytänteissä.

Tapaustutkimuksen määrittelemisen ei ole yksiselitteistä, sillä sitä voidaan toteuttaa monin eri tavoin (Syrjälä & Numminen 1988, 7; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Yleensä tapaustutkimusta luonnehditaan nykyajassa tapahtu-

van ilmiön tutkimisena sen todellisessa ympäristössä (Laitinen 1998, 19). Yinin (1993, 3) mukaan tapaustutkimuksessa ilmiötä ei voida erottaa kontekstistaan. Tapaustutkimus on tarkka kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, tapauksesta. Tutkittava ilmiö voi olla esimerkiksi yksilö, yhteisö, organisaatio tai tapahtumakulku. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10; Cohen, Manion & Morrison 2007, 253.)

Staken (1995, 4, 16) mukaan tapaustutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään valittua tapausta ja sitä tehtäessä tulisi pohtia, mitä voimme oppia tutkittavasta tapauksesta. Tapauksen valinta ja tutkimuksen rajaaminen ovat tapaustutkimuksen tärkeimpiä vaiheita (Eriksson & Koistinen 2005, 22). Lisäksi tutkijan täytyy erottaa, mikä on tutkimuksen tapaus ja mikä puolestaan tutkimuksen kohde. Tutkimuksen kohde viittaa asiaan, jota tapaus ilmentää. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10.) Oman tutkimukseni tapaus on kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet ja tutkimuksen kohteena puolestaan opettajan toiminta tuen toteuttamisessa. Tutkimukseni tapaus hahmottui nopeasti, mutta tutkimukseen osallistuvien rajaaminen oli aluksi haastavaa, sillä tapausta olisi ollut mielenkiintoista pohtia kaikkien lapsen tukemiseen osallistuvien näkökulmasta. Jouduinkin jo heti tutkimusprosessini alussa rajaamaan tutkimustani, jotta se ei olisi liian laaja. Tutkimuskysymyksiä pidin väljinä koko tutkimusprosessin ajan, jotta ne eivät rajoittaisi havaintojani etenäkään aineistonkeruuvaiheessa.

Syrjälän & Nummisen (1988, 8–11) mukaan tapaustutkimuksen määrittely onnistuu helpommin sitä kuvaavien ominaisuuksien perusteella. Tapaustutkimusta luonnehtii heidän mukaansa 1) yksilöllistäminen, 2) kokonaisvaltaisuus, 3) monitieteisyys, 4) luonnollisuus, 5) vuorovaikutus, 6) mukautuvaisuus ja 7) arvosidonnaisuus. Oman tutkimukseni lähtökohtana on tutkimukseeni osallistuvien opettajien kyky toteuttaa kolmiportaista tukea sekä tulkita omaa inklusiivista opettajuuttaan tässä yhdessä alkuopetusluokassa (yksilöllisyys). Kontekstisidonnaisuudesta huolimatta jokainen opettaja voi tästä tutkimuksesta saatujen esimerkkien avulla pohtia omia kokemuksiaan ja oppia (ks. Emt., 8). Olen myös pyrkinyt kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ja siihen liittyvää ympäristöä kokonaisvaltaisesti ja yksityiskohtaisesti. Tutkimuksessa on myös huomioitu tapauk-

sen luonnollinen ympäristö eli tutkin kolmiportaisen tuen toimivia käytänteitä aidossa luokkahuoneympäristössä ilman keinotekoisia järjestelyitä ja pakotteita (kokonaisvaltaisuus, luonnollisuus). Tämän vuoksi tutkimukseen sisältyy myös tutkijan ja tutkittavien välistä vuorovaikutusta, sillä olen tutkijana ollut läsnä luokan tapahtumissa (vuorovaikutus). Tapaustutkimus edellyttääkin luottamusta tutkijan ja tutkittavien välillä (Emt., 9). Samalla minun on tutkijana tunnustettava oman persoonallisuuteni ja arvomaailmani vaikutus muodostamaani kuvaan tutkittavasta ilmiöstä (arvosidonnaisuus). Minun oli myös tapausta ja tutkimukseni kohdetta valitessa arvioitava tutkimuskohteeseen, tässä tapauksessa tähän alkuopetusluokkaan, pääsyä (mukautuvuus). Olen myös käyttänyt tutkimusprosessin aikana useampaa menetelmää esimerkiksi aineiston hankinnassa (monitieteisyys). Tapaustutkimukselle onkin tyypillistä yhdistellä eri tieteiden teorioita ja kokemuksia (Emt., 9).

Tapaustutkimuksen avulla perehdytään usein monimutkaisiin ja pitkään jatkuviin ilmiöihin, joten se vastaa yleensä kysymyksiin mitä, miksi ja miten (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10; Eriksson & Koistinen 2005, 4–5). Sitä toteuttaessa on tyypillistä käyttää useita tutkimusmenetelmiä, jonka vuoksi tapaustutkimus nähdään ennemmin tutkimustapana ja -strategiana kuin varsinaisena metodina. Tapaustutkimuksen sisällä voidaan siis käyttää erilaisia aineistoja sekä tiedonkeruun ja -analyysin tapoja. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9.) Erilaisia aineistoja käyttämällä tutkija voi laajentaa tietämystään ja rikastuttaa kuvaustaan ja näin ollen saavuttaa mahdollisimman kattavan lopputuloksen. Tapaustutkimukselle tyypillisiä aineistolähteitä ovat muun muassa haastattelut, tilastot, havainnointi, osallistuva havainnointi ja erilaiset dokumentit. Myös määrällistä aineistoa voi käyttää laadullisen lisänä. (Eriksson & Koistinen 2005, 27.)

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla yhden alakoulun luokanopettajaa, erityisopettajaa, resurssiopettajaa, koulunkäynninohjaajaa sekä rehtoria. Lisäksi havainnoin luokan toimintaa neljän päivän ajan. Denzin (1978) käyttää usean aineiston käyttämisestä rinnakkain nimitystä aineistotriangulaatio. Triangulaati-

on avulla tutkija voi syventää empiiristä ja käsitteellistä ymmärrystään tapauksesta. Muita triangulaatiotyyppejä on menetelmätriangulaatio, teoriatriangulaatio ja tutkijatriangulaatio. (Denzin 1978.)

Tutkijalla on usein alustava tunne tutkimuskohteensa tärkeydestä, mutta tapausten lopullinen merkitys selviää kuitenkin vasta tutkimuksen aikana (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10). Tutkija voi määrittellä tarkan tapauksensa jo ennen aineiston keräämistä tai täsmentää tapaustaan ja tutkimuskysymystään vasta aineistonkeruun aikana (Eriksson & Koistinen 2005, 23–24). Määrittelin tutkimukseni tapausten jo ennen aineiston keräämistä, mutta pidin alustavia tutkimuskysymyksiäni väljinä. Tutkimuskysymykset tarkentuivatkin matkan aikana. Sain haastatteluiden kautta huomata, että yksi alustavista tutkimuskysymyksistäni osoittautui harhaanjohtavaksi ja näin ollen kysymykset karsiutuivat kolmesta kysymyksestä kahteen. Tutkimusprosessin loppuvaiheessa kysymykset tarkentuivat entisestään, sillä huomasin tutkimustulosteni linkittyvän teoreettisessa viitekehyksessä esittelemääni inklusiivisen opettajan profiiliin. Tämän myötä tarkensin tutkimustani uudella alakysymyksellä, joka liittyy inklusiiviseen opettajuuteen ja sen näkymiseen kolmiportaisen tuen toteutuksessa. Tutkittava aihe muuttui tutkimukseni edetessä yhä tärkeämmäksi. Mitä enemmän perehdyin aihetta käsittelevään kirjallisuuteen sekä keräämääni tutkimusaineistoon, sitä paremmin ymmärsin, kuinka paljon tulen tulevana opettajana tutkimukseni hyötymään.

Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa tutkittaessa opetusta ja oppimista. Sen keinoin opetusta ja toimintaa voidaan ymmärtää paremmin kaikkien osallistujien kannalta. Tutkija pyrkii tulkitsemaan niitä merkityksiä, joita tutkittava antaa toiminnolleen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 11, 13.) Tapaustutkimus mahdollisti oman tutkimukseni tapausten tutkimisen mahdollisimman monesta näkökulmasta sekä kahden erilaisen aineiston käyttämisen tapausta selvittäessä. Lähestyin siis kolmiportaisen tuen toimivia käytänteitä viidestä eri näkökulmasta, sillä haastattelin viittä eri kolmiportaisen tuen toteutukseen osallistuvaa henkilöä. Samalla minun oli tutkijana pyrittävä tulkitsemaan tutkittavien

antamia merkityksiä heidän kunkin työtehtävästä käsin. Niin rehtori, koulunkäynninohjaaja kuin opettajat puhuvat kukin kolmiportaisesta tuesta oman roolinsa kautta. Rehtorin puheessa painottuvat hallintoon, johtamiseen ja tuen antamisen mahdollistamiseen liittyvät näkökulmat, koulunkäynninohjan puheessa avustamisen näkökulmat ja opettajien puheissa tuen käytännön toteutukseen liittyvät seikat.

Stake (1995, 3–4) jaottelee tapaustutkimukset kolmeen eri tyyppiin: 1) luontainen, itsessään arvokas tapaustutkimus, 2) välineellinen tapaustutkimus ja 3) yhteisöllinen tapaustutkimus. Sijoitan oman tutkimukseni lähimmäksi luontaista, itsessään arvokasta tapaustutkimusta, sillä koen kolmiportaisen tuen itsessään olevan kiinnostava, tärkeä ja ajankohtainen tutkimuksen kohde. Erityisesti siinä toimiviksi koettuja käytänteitä on tarpeen nostaa esille. Toisaalta tutkimukseni on myös välineellisen tapaustutkimuksen piirteitä. Vaikka tutkimukseni tapaus on kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet, on tutkimukseni kohteena kuitenkin opettajien toiminta. Tutkin siis kolmiportaisen tuen toteutusta opettajien toiminnan kautta ja pyrin sitä kautta vastaamaan tutkimuskysymyksiini toimivista kolmiportaisen tuen käytänteistä ja inklusiivisen opettajuuden näkymisestä toimivissa käytänteissä.

Kolmiportainen tuki on ollut käytössä nyt neljän vuoden ajan ja opettajille on muotoutunut omia toimintamalleja sen toteuttamiseksi. Uutta tietoa tukimallin käytännöstä tarvitaan kuitenkin jatkuvasti. Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli tuoda julki yhdessä alkuopetusluokassa toimiviksi havaittuja käytänteitä, joista muut opettajat voivat saada uusia toimintamalleja tai vahvistaa ja kehittää aikaisempia tukikeinojaan.

4.3 Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt

Tutkimuskouluni valikoitui omien havaintojeni ja kokemusteni perusteella sen mukaan, missä tiesin kolmiportaisen tuen toteutuvan hyvin. Valintamenettely perustuu ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, sillä tavoitteena oli löytää koulu,

jossa kolmiportaista tukea toteutetaan onnistuneesti. Tutkimusluokkaa ja -opettajaa puolestaan suositteli koulun rehtori, johon olin yhteydessä tutkimukseeni liittyen. Kävin tapaamassa rehtorin suosittellemaa luokanopettajaa ja kerroin tutkimuksestani ja sen toteutuksesta. Sain luokanopettajalta muiden tutkimukseen osallistuvien opettajien ja koulunkäynninohjaajan yhteystiedot ja sovimme tutkimuksen toteutusajankohdaksi toukokuun 2015.

Alun perin ajatuksenani oli ottaa tutkimukseen mukaan luokanopettajan lisäksi erityisopettajat, resurssiopettaja, koulunkäynninohjaaja, rehtori sekä kolmiportaista tukea saavat oppilaat ja heidän huoltajansa. Tutkimusta oli kuitenkin rajattava laajuudeltaan. Tapauksen muotouduttua koskemaan kolmiportaisen tuen toimivia käytänteitä, oli luontevaa jättää oppilaat ja huoltajat tutkimuksen ulkopuolelle ja keskittyä opettajien näkökulmaan. Lopulta tutkimukseni tutkimushenkilöiksi rajautuivat oppilaan tukemiseen osallistuva luokanopettaja, erityisluokanopettaja, resurssiopettaja ja koulunkäynninohjaaja sekä koulun rehtori. Toinen luokanopettajan kanssa yhteistyötä tekevistä erityisopettajista ei halunnut osallistua tutkimukseen.

Tutkimusaineiston muodostaa toukokuun 2015 aikana käydyt haastattelut sekä neljän päivän mittainen havainnointijakso. Ajankohtana toukokuun puoliväli oli suhteellisen haastava, sillä kouluilla on usein tuohon aikaan paljon normaalista koulupäivästä poikkeavaa ohjelmaa. Havainnointiviikko ajoittui kuitenkin vielä viikolle, jolloin oli tavallista koulutyötä, vaikka lukuvuosi alkoikin lähestyä loppuaan. Toteutin kaksi haastattelua jo ennen havainnointijaksoa, jotta olisin havainnointipäivinä tietoinen luokan toimintatavoista. Loput kolme haastattelua toteutin aikataulullisista syistä havainnointipäivien päätteeksi.

Kaikki haastattelut tapahtuivat koululla. Koska tutkimusaihe liittyi opettajien käytännön työhön, oli koulu ympäristönä sopiva ja samalla kenties tuki opettajia haastattelutilanteessa. Kaikki haastattelut tuntuivat luontevilta ja ilmapiiri oli avoin. Jokainen haastattelutilanne oli alkuun jännittävä, mutta jännitys katosi heti ensimmäisen kysymyksen jälkeen ja tunsin oloni enemmän kuuntelevaksi

keskustelukumppaniksi kuin tutkijaksi. Innostus omaa tutkimusta ja tutkimusaihetta kohtaan kasvoi entisestään jokaisen haastattelun jälkeen. Eskolan & Vastamäen (2010, 26) mukaan haastattelutilanteiden tulisikin olla keskustelunomaisia, joissa haastattelija vie tilannetta eteenpäin unohtamatta vuorovaikutusta tutkittavan kanssa. Haastattelun avulla tutkija pyrkii selvittämään, mitä tutkittava ajattelee tutkittavasta aiheesta. (Emt., 26.) Erityisluokanopettajan haastattelu toimi samalla esihaastatteluna. Haastattelun jälkeen kysyin häneltä muutosehdotuksia, mutta hän totesi haastattelurunkoni olevan kattava eikä osannut tehdä siihen lisäyksiä tai muutoksia. Haastattelurunko oli kuitenkin muokattava sopivaksi eri tutkittaville. Luokanopettajalle, erityisluokanopettajalle ja resurssiopettajalle runko oli sama, mutta koulunkäynninohjaajalle ja rehtorille oli molemmille omansa (ks. liitteet 1, 2, 3).

Valitsin haastattelutyypiksi teemahaastattelun, sillä sen avulla voidaan tutkia yksilön kokemuksia, käsityksiä ja uskomuksia (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Teemahaastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen ja niiden pohjalta muodostettujen kysymysten mukaan. Kysymysten ei kuitenkaan tarvitse olla tarkassa kysymysmuodossa tai järjestyksessä, vaan haastattelija voi vaihdella kysymysten järjestystä ja laajuutta haastateltavan mukaan. Teemahaastattelut ovat yleensä avoimia vuorovaikutustilanteita, joissa haastateltava voi vastata vapaamuotoisesti ja vastaukset vaikuttavat haastateltavan puheelta. Toisaalta ennalta määritellyt teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa käsitellään teemojen mukaiset asiat. (Eskola & Suoranta 1998, 87 – 88; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 197.)

Teemahaastattelun teemat voivat muodostua intuition perusteella, mutta niiden kehittämisessä voi käyttää apuna myös esimerkiksi kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia. Olennaisinta teemojen ja haastattelukysymysten laatimisessa on muistaa tutkimusongelma, johon tutkimuksella pyritään vastaamaan. (Eskola & Vastamäki 2010, 35). Hahmottelin teemoja ensin intuition perusteella, jonka jälkeen muokkasin niitä sekä kirjallisuuden että aiempien tutkimusten perusteella. Teemahaastatteluni teemat ovat ”taustatietoa”, ”kolmiportainen tuki”, ”kolmiportai-

sen tuen toteuttaminen käytännössä” ja ”tuen suunnittelu”. Haastattelu alkoi koulutus- ja työuran kuvaamisella ja eteni yleisistä ajatuksista kolmiportaisesta tuesta sen käytännön toteutukseen ja tuen suunnitteluun. Eskolan & Vastamäen (2010, 35) mukaan tutkimusongelma kokoaa yhteen erilaiset kysymykset ja niihin saadut vastaukset.

Teemahaastattelua suunnitellessa on hyvä käyttää apuna teemarunkoa, jotta kaikki suunnitellut teemat tulee käsiteltyä jokaisen vastaajan kanssa. Teemarunko voidaan jakaa esimerkiksi kolmentasoisiiin teemoihin. Ylimpänä ovat laajat teemat eli aihepiirit, joissa haastattelussa on tarkoitus keskustella. Tämän alle, toiselle tasolle kootaan teema tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla varsinaista teemaa saadaan pilkottua helpommin vastattaviksi kysymyksiksi. Kolmannella tasolla on yksityiskohtaisimmat kysymykset, joita käytetään, jos aiemmat kysymykset eivät ole tuottaneet vastausta. (Eskola & Vastamäki 2010, 37–38.) Asetin jokaisen teeman alle tarkat kysymykset. Haastattelutilanteessa etenin laatimani haastattelurungon mukaisesti, mutta annoin haastateltavien vastata kysymykseen vapaasti ja sallin kysymystä sivuavatkin vastaukset. Kysyin tarvittaessa myös lisäkysymyksiä haastattelurungon ulkopuolelta, jos tilanne sitä edellytti. Kaikki muut haastateltavat paitsi rehtori pyysivät saada alustavan haastattelurungon nähtäväkseen jo ennen haastattelua. Lähetin sen heille muutamaa päivää ennen haastattelua. Etukäteen lähetetty runko ei kuitenkaan näkynyt haastattelutilanteessa niin sanottuina valmiina vastauksina, mutta se oli varmasti toiminut aiheeseen orientoivana jokaisen sitä pyytäneen kohdalla. Teemahaastattelun tarkoituksena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelman mukaisesti. Tutkija voi itse päättää salliiko hän intuitiiviset ja kokemusperäiset havainnot vai pitäytyykö ainoastaan etukäteen asetetuissa kysymyksissä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Haastattelun avulla voidaan selvittää, miten yksilö havaitsee sen, mitä ympärillä tapahtuu. Se ei kuitenkaan kerro, mitä todellisuudessa tapahtuu. Havainnoinnin avulla puolestaan voidaan tutkia, toimiiko tutkittava niin kuin hän sanoo toimivansa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 201.) Havainnoinnin ja haastattelun

yhdistäminen onkin usein hedelmällinen tapa kerätä aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Havainnoinnin avulla voidaan saavuttaa monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa, jotka kytkeytyvät kontekstiinsa (Grönfors 2010, 157–158). Omassa tutkimuksessani täydensin haastatteluissa saamaani tietoa havainnoinnilla luokassa tapahtuvaa opetusta ja tuen antamista. Havainnointini kohdistui ainoastaan opettajien ja koulunkäynninohjaajan toimintaan, ei oppilaisiin. Havainnointiluokassa oli 19 oppilasta, joista yksi sai tehostettua tukea ja yksi erityistä tukea. Lisäksi kahden oppilaan kohdalla pohdittiin, onko heillä tarvetta tehostettuun tukeen. He siis saivat tutkimusajankohtana kaikille kuuluvaa yleistä tukea. Toiselle heistä oli kuitenkin päätetty tehdä pedagoginen arvio ja sitä myötä tehostetun tuen oppimissuunnitelma seuraavan lukuvuoden alussa. Nämä olivat ainoat tiedot, jotka sain ja toisaalta edes halusin ja tarvitsin tutkimusluokkani oppilaista.

Havainnoinnin aste eli tutkijan rooli havainnointitilanteessa vaihtelee piilohavainnoinnista osallistuvaan havainnointiin. Piilohavainnoinnissa tutkittavat eivät tiedä tutkijan olemassaolosta. (Grönfors 2010,159.) Osallistuva havainnointi on aineiston keruutapa, jossa tutkija osallistuu jollain tavalla tutkimansa yhteisön toimintaan (Grönfors 1982, 92–93). Grönforsin (2010, 160) mukaan tutkija voi kuitenkin olla myös pelkkä havainnoija, joka ei juurikaan osallistu tutkittavien toimintaan, mutta tutkittavat kuitenkin tietävät heitä tutkittavan. Tämä määrittely kuvastaa omaa rooliani tutkijana. Osallistuin luokan toimintaan olemalla läsnä luokahuoneessa koko koulupäivän ajan, mutta en ottanut kontaktia oppilaisiin tai osallistunut heidän toimintaansa. Olin tutkija, joka istui pääasiassa luokan sivustalla seuraamassa opettajan toimintaa, mutta joka saattoi välillä myös tulla lähemmäksi jotain yksittäistä opetustilannetta. Luokanopettaja oli keskustellut oppilaidensa kanssa roolistani, ja oppilaat olivat selvästi ymmärtäneet, ettei minulta voi pyytää apua, vaikka olisinkin sillä hetkellä lähin aikuinen. Asetelma toi myös hauskoja hetkiä havainnointipäiviin. Eräänä päivänä opettaja kysyi minulta tunnin alussa päivän järjestäjiä, jotka lukivat vieressäni olevalla taululla luokan perällä. Kun sanoin nimet ääneen, eräs luokan toisella puolella istuvista oppilaista kysyi ihmeissään: ”Kuka sen sano?” Toinen vastasi: ”Se oli tutkija.”

Grönfors (2010, 160) kuvaa tutkijan roolia tällaisessa tilanteessa näkymättömänä, ”kärpäsenä katossa”. Tämän tyyppinen osallistumaton havainnointi sopii tilanteeseen, jossa osallistumisella ei ole merkitystä tutkimuksen kannalta (Emt., 160).

Havainnoitsijan toiminta havainnointitilanteessa voidaan jakaa kahteen tyyppiin. Tutkija voi mennä tilanteen mukana eli antaa tutkimustilanteen ohjata havaintojen ja kysymysten tekemistä tai tutkija voi noudattaa etukäteen laatimaansa havainnointisuunnitelmaa. Havainnointi on hyvin subjektiivista, inhimillistä toimintaa, sillä tutkija havainnoi valikoivasti eikä hän ehdi havainnoida ja nähdä kaikkea. Tutkija vaikuttaa itse havainnoitavaan ilmiöön ja liittää havaintoihinsa aiempia kokemuksiaan. Kaksi eri tutkijaa voivat siis kiinnittää huomionsa hyvinkin eri asioihin havainnoidessaan samaa ilmiötä. (Eskola & Suoranta 1998, 103.) Etenin omassa tutkimuksessani tilanteen mukaan. Minulla ei ollut erillistä havainnointisuunnitelmaa, sillä en voinut millään tietää etukäteen, mitä havainnointipäivät tuovat mukanaan. Tutkimusluokassani toimittiin ihan kuin en olisi ollutkaan paikalla eikä havainnointipäiväni vaikuttaneet luokan suunnitelmiin. Resurssiopettaja kiteytti tutkijan roolini havainnointitilanteessa hyvin:

Se mitä sinä näet ja se mitä sinä et näe niin silläki on niinkö hyvin suuri merkitys.

Resurssiopettaja viittasi kommentillaan kolmiportaisen tuen toteutuksen niin sanottuun näkyvään ja näkymättömään puoleen. Tukea annetaan osittain näkyvästi, mutta osa tuen muodoista voi myös jäädä havaitsematta, sillä ne sulautuvat niin hyvin luokan yleiseen toimintaan. Esimerkiksi eri oppimateriaalin käyttö voidaan havaita näkyvänä tuen muotona, mutta kaikkea eriyttämistä ei välttämättä aina näe eikä luokan yhteisistä toimintatavoista erota eri oppilaita tukevia toimintoja. Minun on siis tutkijana hyväksyttävä, etten välttämättä nähnyt kaikkia käytössä olevia tuen muotoja. Tämä kuitenkin kuuluu kolmiportaisen tuen luonteeseen ja taustalla on ajatus siitä, etteivät oppilaatkaan aina havaitse, kuka missäkin tilanteessa saa tukea oppimisessaan ja koulunkäynnissään.

Haastattelun alussa kartoitin taustatietoa haastateltavan koulutus- ja työhistoriasta. Lisäksi halusin tietää, onko haastateltava saanut erillistä koulutusta kolmiportaiseen tukeen liittyen. Luokanopettaja oli valmistunut vuonna 2007 ja työskennellyt siitä lähtien luokanopettajan tehtävissä. Hänen sivuaineitaan ovat laajana suoritettu erityispedagogiikka sekä musiikki ja esi- ja alkuopetus. Lisäksi hän on työskennellyt kolmiportaiseen tukeen liittyvässä hankkeessa. Luokanopettaja koki erityispedagogiikan pitkän sivuaineen antavan paljon työkaluja luokanopettajana toimimiseen.

Erytysluokanopettaja on pohjakoulutukseltaan luokanopettaja. Hän oli työskennellyt kaksi vuotta luokanopettajan tehtävässä, mutta suoritti työnsä ohessa erityisopettajan tutkinnon. Nyt hän oli työskennellyt kaksi vuotta erityisluokanopettajana. Erytysluokanopettajan mukaan erityisopettajaopinnoista on kiistaton hyöty luokanopettajana toimiessa. Koulutuksensa lisäksi hän oli saanut lisäkoulutusta kolmiportaiseen tukeen liittyen aiemmissa työpaikoissaan. Kyseiset koulutukset olivat liittyneet pääasiassa koulukohtaisiin käytänteisiin, esimerkiksi asiakirjojen täyttämiseen.

Resurssiopettaja oli valmistunut luokanopettajaksi vuonna 2012 ja työskennellyt aluksi englanninkielen opettajana, myöhemmin osa-aikaisesti sekä englanninopettajana että resurssiopettajana ja nyt kahden vuoden ajan tuntiohjaajan nimikkeellä. Hänen sivuaineitaan ovat erityispedagogiikka ja kuvataidekasvatus. Resurssiopettaja oli saanut koulutusta kolmiportaiseen tukeen opiskeluaikanaan sekä työn ohessa tulleina päivityksinä. Lisäksi hänellä on englanninkielen tutkinto.

Koulunkäynninohjaaja on pohjakoulutukseltaan päivähoitaja, mutta hän on työskennellyt nyt seitsemän vuotta koulunkäynninohjaajana. Hän on työskennellyt samalla koululla heti koulunkäynninohjaajaksi valmistuttuaan. Kolmiportaiseen tukeen liittyen koulutusta oli ollut koulunkäynninohjaajakoulutuksessa, mutta muuten tieto on karttunut työn ohessa.

Rehtori puolestaan oli aloittanut uransa lastentarhanopettajana, mutta jatkanut siitä erityisopettajaopintoihin havaittuaan suuren määrän lapsia, jotka tarvitsevat tukea. Myöhemmin hän on suorittanut vielä maisterin opinnot. Lastentarhanopettajavuosien jälkeen hän on työskennellyt erityisopettajana, erityiskoulun rehtorina ja nyt nykyisen koulunsa rehtorina. Nykyisellä koulullaan hän on työskennellyt 12 vuoden ajan. Hän on saanut koulutusta kolmiportaiseen tukeen liittyen työskennellessään erilaisissa työryhmissä, yhteistyössä erityisopettajien kanssa sekä opetussuunnitelmatyössä.

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista ja perustua tietoiseen suostumukseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4; Cohen, Manion & Morrison 2007, 52). Cohenin, Manionin & Morrisonin (2007, 52–53) mukaan tutkittavan tulee saada vapaasti päättää osallistuuko hän tutkimukseen vai ei. Tutkittava perustaa ratkaisunsa osallistumisesta siihen tietoon, joka hänelle on annettu tutkimuksesta, joten tutkijan on kerrottava kaikki tiedossa oleva informaatio tutkimuksen kulusta. Lisäksi on varmistettava, että tutkittava ymmärtää tutkimuksen luonteen. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 52–53.) Ennen aineiston keräämistä tutkijan on myös hankittava luvat tutkimuksen toteuttamiselle (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 126).

Ennen tutkimuksen toteutusta olin yhteydessä koulun rehtoriin, jolta sain luvan tutkimuksen toteutukselle. Tämän jälkeen toimitin infokirjeet (ks. liite 4) ja tutkimusluvut (ks. liite 5) kaikille tutkimukseen osallistuville. Infokirjeessä kuvasin tutkimuksen aiheen ja tavoitteet, aineistonkeruun, tutkittavien roolin, aineiston käyttötarkoituksen sekä omat yhteystietoni. Kirjeen yhteydessä oli tutkimuslupa, jonka sain allekirjoitettuna takaisin itselleni. Vaikka tutkimukseni koskikin vain opettajien toimintaa, tiedotin tutkimuksesta myös oppilaita ja heidän huoltajiaan. Luokanopettaja välitti toimittamani infokirjeet ja tutkimusluvut (ks. liitteet 6, 7, 8, 9) lasten koteihin ja kodit puolestaan palauttivat allekirjoittamansa tutkimusluvut

takaisin opettajalle. Näin vältin eettiset ongelmat, jotka olisivat kohdistuneet havainnointijaksooni luokassa, sillä infokirjeiden ja tutkimuslupien myötä huoltajat tiesivät toiminnastani lastensa luokassa. Vaikka oppilaat eivät tutkimukseni kohteena olleetkaan, osallistuin kuitenkin heidän koulupäivänsä toimintoihin olemalla läsnä ja tarkkailemalla luokan tapahtumia. Tutkimuslupien myötä sain niin sanotun hyväksynnän tutkimukselleni ja tutkijan toiminnalleni myös kotien osalta.

Tutkittavilla on myös oikeus kieltäytyä ja vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 59). Toin tutkimuslupahakemuksessa esille, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että tutkittava voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan. Vanhemmille korostin, että tutkimuksesta kieltäytyminen ei tarkoita opetuksesta kieltäytymistä, vaikka tutkimus toteutetaankin osana lapsen koulupäiviä. Tutkimuksesta vetäytyminen ei myöskään vaikuta lapsen opetukseen tai koulunkäyntiin. Toisaalta oppilaan kieltäytyminen tai vetäytyminen tutkimuksesta ei olisi vaikuttanut tutkimukseni toteutukseen, sillä he eivät varsinaisesti olleet osallisia tutkimuksessani.

Eskolan & Suorannan (1998, 57) mukaan anonymiteetti on yksi tärkeimmistä käsitteistä tietojen käsittelyssä. Kun tietoja hankittaessa on luvattu niiden nimityttömyys, on siitä huolehdittava myös tietoja julkistaessa, jotta tutkittavien henkilöllisyys ei paljastu (Emt., 57). Lupasin infokirjeissäni, ettei tutkimukseni yhteydessä tule esille koulun, opettajien tai oppilaiden nimiä eikä muitakaan tietoja joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Käytän tutkittavista heidän koulutukseensa liittyviä lyhenteitä ja haastattelupäivät olen identifoinut numeroin, jotta päivämäärätkään eivät paljasta tutkimuskouluani ja -luokkaani. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimustuloksissa kaikki aineistosta nousseet asiat sellaisena kuin ne aineistossa esiintyvät. Ainoastaan muutamassa kohdassa olen joutunut karsimaan yksittäisiä mainintoja, sillä ne olisivat paljastaneet tutkimuskouluni ja sitä kautta tutkimukseeni osallistuneet henkilöt. Näitä yksittäisiä kohtia lukuun ottamatta olen voinut avoimesti tuoda esille eri tutkittavien haastatteluaineistoa sekä keräämääni havainnointimateriaalia.

4.5 Tutkimusaineiston analysointi

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista, aineisto täytyy järjestää hallittavaan muotoon (Ronkainen ym. 2011, 118). Aloitin aineiston käsittelyn litteroimalla haastattelut jo pian niiden pitämisen jälkeen. Litteroin haastattelut sanatarkasti ja huomioin vuorovaikutuksen osalta vain sellaiset kohdat, jotka tukivat puhetta. En siis huomionnut esimerkiksi lyhyitä taukoja tai yskähdyksiä, sillä niillä ei ollut merkitystä oman tutkimukseni kannalta. Ronkaisen ym. (2011, 119) mukaan litteroinnin tarkkuus riippuu itse analyysin tarkkuudesta sekä siitä, mitä vuorovaikutuksen piirteitä tutkija aikoo tulkinnassaan käyttää. Tässä tutkimuksessa analyysi keskittyy haastateltavien puheen sisältöön ja sen tulkintaan sekä havainnointiaineiston tarkasteluun.

Tapaustutkimukselle ei ole olemassa omaa, erityisesti sille kehitettyä analyysimenetelmää. Koska tapaustutkimuksessa käytetään useita eri aineistonkeruumenetelmiä, voidaan analyysissäkin hyödyntää eri analyysimenetelmiä, jotka sopivat tutkimuksen eri aineistoille. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 199.) Analysoin haastatteluaineistoni koodaamalla. Eskolan & Suorannan (1998, 156) mukaan laadullisen tutkimuksen koodaamisella tarkoitetaan koodien liittämistä aineiston tekstijaksoihin. Koodaaminen perustuu tutkijan tulkintoihin ja näin ollen eri tutkijat voivat koodata saman aineistokatkelman eri sanoin. Koodi voi käsittää yksittäisen sanan tai lyhyen lauseen aineistosta. (Saldana 2009, 3–4.) Koodi itsessään on nimi tai otsikko, joka kuvaa määritellyn aineistokatkelman ideaa ja sisältöä (Cohen, Manion & Morrison 2011, 559). Koodaamisen avulla tutkija käsitteellistää, nimeää ja luokittelee aineistoaan (Syrjälä ym. 1996, 165). Koodaaminen voi tapahtua aineistolähtöisesti tai teoriasta operationalisoimalla (Eskola & Suoranta 1998, 157). Tässä tutkimuksessa koodaaminen eteni aineistolähtöisesti eli koodit nousivat esiin aineistosta.

Aloitin aineiston analyysin lukemalla litteroitua haastatteluaineistoa läpi kahteen kertaan. Tämä oli tärkeä vaihe, sillä aineiston litteroinnista oli jo aikaa, joten ai-

neiston muistiin palauttaminen ja selventäminen oli tarpeen. Olin jo haastattelu-tilanteissa havainnut, että haastateltavien opettajien vastauksissa oli paljon yhteneväisyyksiä, vaikka haastattelun teemat ja kysymykset sinänsä olivatkin edenneet teemahaastattelun mukaisesti hieman eri järjestyksessä eri haastateltavien kanssa. Sama havainto korostui aineistoja lukiessani. Aloitin koodaamisen luokanopettajan haastattelusta. Luin aineistoa hitaasti eteenpäin ja merkitsin marginaaliin eri koodeja, jotka tiivistivät haastateltavan sanoman. Seuraavan haastatteluaineiston, erityisluokanopettajan haastattelun, kohdalla huomasin, että samat koodit pätevät myös tähän aineistoon. Lopulta minulla oli yhdeksän koodia, joiden avulla koodasin kaikki viisi haastattelua. En kuitenkaan jättänyt aineistoani yhden koodauskerran varaan, vaan kävin haastattelut läpi vielä toisen kerran kahden päivän kuluttua. Toisella koodauskerralla löysin muutamia uusia tekstijaksoja, jotka olivat tärkeitä tutkimukseni kannalta. Eskolan & Suorannan (1998, 158) mukaan aineistoon palaaminen voi tuoda uuden näkökulman aineiston tarkasteluun, vaikka tutkija olisikin ollut ensimmäisen koodaamisen jälkeen yksimielinen omiin koodeihinsa ja tulkintoihinsa.

Seuraavaksi aloin tarkastella muodostamiani koodeja. Huomasin, että osa niistä käsitteli opettajaa, osa opetusmenetelmiä ja osa oppimisympäristöä. Muodostin näistä kolmesta edellä mainitusta alustavat kategoriat, joihin aloin ryhmitellä eri koodeja. Käytin ryhmittelyssä apuna värejä. Väritin kutakin kategoriata vastaavat aineistokohdat eri väreillä, jolloin ne erottuvat aineistosta paremmin. Koodimerkkien eli tässä tapauksessa värien avulla aineistosta voi etsiä ja tarkistaa tekstin eri kohtia (Eskola 2001, 144). Kokosin koodeista ja kategorioista vielä taulukon (Taulukko 2), jonka avulla hahmotin paremmin, mitkä koodit kuuluvat kunkin kategorian alle. Ryhmittelyn avulla aineistosta kootaan tarkasteluun kaikki ne kohdat, joissa käsitellään jotain tiettyä, tutkittavaa aihetta (Eskola & Suoranta 1998, 157). Lopulta alustavasti määrittelemäni kategoriat osoittautuivat toimiviksi, joten päätin säilyttää ne. Kategorioiden nimiksi muotoutuivat *toimiviksi koetut käytänteet, oppimisympäristö ja opettajan rooli kolmiportaisen tuen toteuttamisessa*.

Taulukko 2. Koodien ryhmittely kategorioihin

OPETTAJA	OPETUSMENETELMÄT	OPPIMISYMPÄRISTÖ
koulutus	menetelmä	tilaratkaisut
työkokemus		välineet / materiaalit
itsensä kuvailu		
käsitys		
edellytys		

5 Näin homma toimii – kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet

Tutkimukseni tuloksista ilmeni useita yhteneväisyyksiä inklusiivisen opettajan profiiliin (ks. TE4I 2012), jonka vuoksi esittelen ja tulkitSEN tutkimukseni tuloksia profiiliin neljän perusarvon valossa. Tulokset koostuvat luokanopettajan, erityisopettajan, resurssiopettajan, rehtorin sekä koulunkäynninohjaajan haastatteluisista tekemistäni tulkinnoista sekä havainnointijakson aikana tekemistäni havainnoista luokan toiminnasta. Alaluvuissa 5.1 ja 5.2 kuvaan opettajien antamia merkityksiä kolmiportaisen tukimallin toteuttamisessa tarvittaville asenteille, tiedoille ja taidoille sekä rehtorin roolia kolmiportaisen tuen toteuttamisen taustalla. Nämä linkittyvät inklusiivisen opettajan profiiliin ensimmäiseen ja neljänteen perusarvoon: *oppilaiden moninaisuuden kunnioittamiseen ja jatkuvaan ammatilliseen kasvuun*. Luvussa 5.3 esittelen opettajien toimiviksi kokemia kolmiportaisen tuen tukimenetelmiä ja kuvaan, miten ne näkyivät käytännössä havainnointijaksoni aikana. Lisäksi kuvaan luokan oppimisympäristöä ja käytössä olleita oppimateriaaleja. Tämä alaluku on yhteydessä inklusiivisen opettajan profiiliin toiseen perusarvoon eli *kaikkien oppilaiden tukemiseen*. Profiiliin kolmas perusarvo, *yhteistyö*, näkyy luvussa 5.4, jossa korostuu opettajien tekemän yhteistyön lisäksi suunnittelun merkitys erityisesti samanaikaisopetuksen näkökulmasta.

Käytän tulosluvussa suoria aineistolainauksia selittämään ja antamaan esimerkkejä eri käytänteistä, jotta lukija saa mahdollisimman todenmukaisen kuvan luokassa käytettävistä tukimuodoista ja toimintatavoista sekä tutkittavien asenteista. Käytän aineistolainauksien yhteydessä tutkittavistani seuraavia lyhenteitä: luokanopettaja (LO), erityisluokanopettaja (ELO), resurssiopettaja (RO), rehtori (R) ja koulunkäynninohjaaja (KKO). Mukana on myös lainauksia havainnointiaineistostani, jotka olen identifioinut havainnointipäivien mukaan havainnointipäiviksi 1, 2, 3 ja 4.

5.1 Asenne, tieto ja taito ratkaisevat

Kuten tutkimukseni nimikin kertoo, haastatteluista nousi vahvasti esille opettajien asenne kolmiportaista tukea kohtaan. Kyseinen suora aineistolainaus on peräisin rehtorin haastattelusta. Muidenkin opettajien haastatteluissa asenne nähtiin kaiken perustana niin oppilaiden tukemisessa kuin opettajien välisessä yhteistyössäkin. Asenteiden osalta korostui myös näkemys inklusiosta. Resurssiopettaja kehui tutkimusluokan toimintaa ja piti tärkeänä jokaisen oppilaan tasa-arvoisia oikeuksia ja lähtökohtia.

Kyllä se minun mielestä lähtee siitä ihan luokanopettajan niinku tietynlaisesta asenteesta ja myöskin siitä tiedosta, että niinku tätäkin asiaa kohtaan, että ylipäättänsäkin, että mitä se tarkoittaa se kolmiportainen tuki, mitä tarkoittaa se, kun on joka tuen portaalla olevia oppilaita luokassa. (RO)

[...] on myöskin semmonen asenne, että jos on tehostetun tai erityisen tuen oppilaita niin heihin kyllä satsataan semmosta erityishuomiota [...] (ELO)

Mun mielestä se tässä luokassa toteutuu niinkö äärimmäisen hyvin siis sillä tavalla, että siinä on nimenomaa semmonen se asenne ja siinä niinkö pyritään tavallaan luomaan semmosta inklusiivista ilmapiiriä, että kaikesta huolimatta vaikka mikä niinkö olis niin kaikilla on samat oikeudet ja samat lähtökohdat oppia [...] (RO)

Opettajan koulutus, kokemus ja henkilökohtaiset näkemykset vaikuttavat siihen, miten hän näkee luokkansa oppilaat oppijoina. Merkittäväksi nousee, miten opettaja suhtautuu oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin: ovatko haasteet yhdessä ratkaistavissa olevia vai ongelmia. (Rönty & Rönty 2012, 69.) Inklusiivisen opettajuuden valossa erilaiset oppijat tulee nähdä resurssina ja

yhteisöä rikastuttavana (TE4I 2012) ja oppimisen haasteet yhdessä ratkaistavina.

Resurssiopettaja puhui myös pehmeistä arvoista opettajan työn taustalla. Erityisopettaja puolestaan puhui samasta aiheesta korostaen opettajan herkkyyttä tunnistaa tuen tarpeita ja arvioida, onko oppilas juuri häntä palvelevalla tuen portaalla. Kolmiportaiseen tukeen yhdistettiin myös kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin huomioiminen. Tuki ei siis ole vain pelkkää oppilaan oppimisen tukemista, vaan tukea annetaan kokonaisvaltaisemmin, kaikki osa-alueet huomioiden. Esimerkiksi se, että oppilas kokee kuuluvansa luokkayhteisöön, on tärkeä osa kolmiportaista tukea.

[...] täytyy sitte olla hyvin herkkillä siinä, että oppilas on varmasti siellä oikein tuen piirissä. (ELO)

Ja siinä on niinkö itse asiassa hyvinki semmoset pehmeät arvot taustalla, että semmonen niinkö oppilaan kokonaisvaltanen hyvinvointiki otetaan huomioon sillä, että hän kokee olevansa osa tätä koko luokkapalettia [...] (RO)

Asenteen lisäksi opettajan nähtiin tarvitsevan erilaisia tietoja ja taitoja. Erityisluokanopettajan haastattelusta nousi esille opettajan asiantuntemus kolmiportaisen tuen osalta. Vaikka kolmiportainen tuki on koulumaailmasta lähtevä ilmiö ja opettajat ovat siinä sen suhteen asiantuntijoita, vaatii se kuitenkin asiaan perehtymistä ja sitoutumista. Jotta kolmiportainen tuki toteutuu jokaisen oppilaan kohdalla, on koko koulun sitouduttava toteuttamaan sitä. Rehtori puolestaan korosti erityisopettajien roolia koulun henkilökunnan asenteiden muokkaamisessa. Lisäksi hän painotti, ettei kolmiportainen tuki ole erityisopetuksen asia, vaan se on yleisopetuksen asia ja koskee sitä kautta kaikkia koulussa työskenteleviä aikuisia.

Se asenne on niinkö se, mutta myöski se tieto, taito tavallaan. (RO)

Tietenki se semmonen asiantuntemus. Opettajat on tietenki siinä niinkö ku se kolmiportainen tuki on koulumaailmasta lähtevä ilmiö, niin opettajat on asiantuntijoita, että semmosta asiantuntemusta ja asiaan perehtymistä se vaatii totta kai. Ja myöskin sitä, että siihen kaikki koulussa toimivat niin kun sitoutuu olemaan siinä niinku mukana, että sitä oppilaitten kohalla sitte toteutetaan. (ELO)

[...] erityisopettajat ovat siinä mielessä niin kun arvokkaassa asemassa, että he ovat asenteellisesti niin kun valmistamassa myöskin kenttää, koska tää ei ole erityisopetuksen asia kolmiportainen tuki, tää on yleisopetuksen asia, tää on kaikkien opettajien ja koulunkäynninohjaajien ja kaikkien yhteinen asia. (R)

Kolmiportainen tuki ei kuitenkaan ole vain pelkistä opettajan henkilökohtaisista asenteista kiinni. Taustalla vaikuttaa myös koulun yleinen ilmapiiri kolmiportaisesta tukea ja erilaisia oppilaita kohtaan. Tutkimuskoulussani kolmiportaiseen tukeen liittyvä ilmapiiri nähtiin hyvänä ja neutraalina. Rehtori painotti erityisopettajien työpanosta myös ilmapiirin muotoutumisessa ja näki eri tukimuodot ammattilaisten työvälineinä. Rehtorin näkemyksiä ja merkitystä kolmiportaisen tuen toteutumisen taustalla kuvaan tarkemmin luvussa 6.3.

No minun mielestä niinku tässä koulussa kolmiportaiseen tukeen suhtautuminen on semmonen neutraali. (ELO)

Kyllä mä koen, että meidän erityisopettajat ovat tehneet erinomaisesti niin kun tavallaan valmennustyötä koko ajan niin, etten mä itse asiassa koskaan oo kenenkään kuullu puhuvan negatiivisesti kolmiportaisesta tuesta [...] (R)

Että toisaalta kyllähän opettajat on ammattilaisia ja he niin kun tietävät sen, että ne on kaikki meidän oppilaita ja nää eri tukimuodot

vaan on niin kun heidänkin etu, että heille tulee niin kun välineitä selvitä siitä. (R)

Luokanopettajan mukaan uudistuksiin liittyy aina vastarintaa ja sitä on havaittu myös heidän koulullaan, vaikka ilmapiiri muuten onkin hyvä. Itse hän koki vastarinnan turhana ja aikaa vievänä, sillä kolmiportainen tuki on tullut jäädäkseen. Hänen mukaansa on helpompi yrittää ymmärtää eri tuen portaita ja toteuttaa tukea sen mukaisesti. Hän kuitenkin näki vastarinnasta ja negatiivisista kokemuksista puhumisen tärkeänä, jotta asioille voidaan kehittää ratkaisuja.

Päällisin puolin ja pääsääntöisesti ihan hyvä. Toki niinkö puhuin siitä vastarinnasta niin myös mejän koulussa sitä on ja kritisoijaan ja keskustellaan, mutta se kuuluu tähän ja pittääki saada puhua asioita halki [...] (LO)

[...] tämmöset muutokset ja uuet mullistukset ne saa vastarintaa aina jokaisessa meissä kyllä, mutta omalla kohalla oon pyrkiny siitä, että vastarinnalle ei oo nyt oikeestaan sille ei oo aikaa eikä järkeä tehdä sitä, koska lakiuudistus se on niinkö tullut jäädäkseen, että se vaan vie sitte aikaa, jos sen kans alkaa sitte miettiin, että onko tää hyvä vai eikö tää oo hyvä niin yrittänyt ymmärtää sitä ja lähtä toteuttamaan sitä [...] (LO)

Opettajan omalla mukavuusalueella liikkuminen on turvallista ja helppoa. Koulumaailmaa ja opetusta koskevat muutokset ja uudistukset yleensä horjuttavat totuttuja toimintatapoja. Uudistukset, tässä tapauksessa kolmiportainen tuki ja sen mukanaan tuomat uudet käytänteet, edellyttävätkin opettajalta mukavuusalueelta poistumista, tietojen päivittämistä ja uuden oppimista, jolloin ratkaisevassa roolissa ovat opettajan asenne, arvot ja muutoshalu. (Huhtanen 2011, 96.) Kolmiportainen tukimalli on yksi tällaisista uudistuksista, joka herättää edelleen opettajissa erilaisia ajatuksia. Tukimalliin saa ja pitääkin suhtautua kriittisesti, mutta tukimallin ja sen toteuttamisen vastustaminen on turhaa, sillä muun

muassa opettajan työtä ohjaava opetussuunnitelma velvoittaa toteuttamaan sitä. Positiivinen asenne puolestaan kannustaa kokeilemaan uusia toimintatapoja (Huhtanen 2011, 97) ja auttaa oman toiminnan kehittämisessä.

Myös Linnatien & Vohon (2014) tutkimuksessa nousivat esille opettajien erilaiset asenteet kolmiportaista tukimallia kohtaan. Heidän alkuopettajilla teettämistä kirjoitelmista oli havaittavissa sekä positiivisia että negatiivisia asenteita. Osa opettajista koki kolmiportaisen tuen helpottaneen työtä ja tuen antamista eli tukimalli nähtiin opettajan työkaluna. Negatiiviset asenteet puolestaan liittyivät tukimallin haasteellisuuteen. Se nähtiin lisärasitteena opettajan työlle sekä tuovan mukanaan riittämättömyyden ja kyvyttömyyden tunteita. Alkuopettajat kokivat, ettei yhden opettajan aika riitä heterogeenisen ryhmän tukemiseen. Myös resurssien riittämättömyys tai niiden vääränlainen kohdistaminen nähtiin ongelmana. (Emt., 2014.)

Lähes kaikki Linnatien & Vohon (2014) tutkimuksesta nousseet asenteet esiintyivät myös omassa tutkimuksessani. Positiivisten asteiden osalta haastattelemani erityisluokanopettaja piti kolmiportaista tukea opettajien työvälineenä. Lisäksi hän korosti kolmiportaisen tuen merkitystä tilanteessa, jossa oppilaan koulu tai opettaja vaihtuu. Tällaisissa tilanteissa korostuu asiakirjojen huolellisen täyttämisen, dokumentoinnin ja tiedonsiirron tärkeys. Tukimallin koettiin myös tekevän työstä organisoidumpaa.

[...] se on semmonen työkalu, mitä sitte on, jos koulu vaihtuu ja opettaja vaihtuu niin se on hyvä työkalu. Semmonen mistä pystyy sitte jokainen aikuinen pysymään ajan tasalla, että mitä sen oppilaan kohalla on tehty tai mitä se oppilas tarvitsee niinku että se voi oppia. (ELO)

Toisaalta resurssiopettaja puhui myös tiedonsiirron ongelmista, joita toisinaan kohtaa. Kaikilla kouluilla ei välttämättä ole yhteneväiset tavat toimia, vaikka kolmiportainen tukimalli onkin suhteellisen tarkkaan määritelty.

[...] siinä ei ole välttämättä semmosia kaikkien koulujen kohdalla semmosia ihan täysin yhteneväisiä niinku piirteitä, että joittenki koulujen kohdalla se tiedonsiirto ja se, että on jollaki tuen portaalla niin on hyvinki niinkö merkittävä, mutta jotku koulut ei välttämättä halua sitä tiedonsiirtoa ollenkaan [...] (RO)

Kolmiportaisen tuen etuina ja positiivisina puolina nähtiin myös varhainen puuttuminen sekä tukimallin takaama laadukas ja oikeudenmukainen opetus. Lisäksi luokanopettajan mukaan tukimuotojen oikea kohdentaminen lisää hyvinvointia.

[...] se takaa laadukkaan opetuksen ja se takaa oikeudenmukaisen opetuksen lapsille. (LO)

Ja myös hyvinvointi on hyvin suuressa roolissa, että kun osaa ajatella nuita tukimuotoja ja kuka tarvii mitäkin niin voisin väittää, että hyvinvointi varmasti niinkö kasvaa. (LO)

Linnatien & Vohon (2014) tutkimuksessa ilmenneet opettajien negatiiviset asenteet olivat tuttuja myös oman tutkimukseni opettajille. Hekin kokivat tukimallin kasvattaneen työmäärää sekä lisänneen riittämättömyyden tunnetta, kun joutuu yksin vastaamaan koko luokasta. Lisäksi erityisluokanopettaja puhui paineesta, jota kolmiportainen tuki saa aikaan. Esille nousivat myös resurssit.

Ja ehkä sitte myös riittämättömät resurssit, semmonen miehistö [...] (LO)

Luokanopettaja, erityisluokanopettaja ja resurssiopettaja saivat haastatteluisaan kuvailla itseään kolmiportaista tukea toteuttavina opettajina. Luokanopettaja kuvaili itseään tunnollisena, suunnitelmallisena ja ymmärtäväisenä kolmiportaisen tuen toteuttajana. Hän haluaa tehdä asiat lain ja asiakirjojen määrää-

mällä tavalla. Lisäksi hän näki itsensä oppivana, kehittäväenä ja kokeilevana opettajana, joka kokeilee uusia toimintatapoja ja kehittää kokeilujen kautta oman luokkansa toimintaa.

[...] semmonen ymmärtäväinen ja oppivainen, että yritän niinkö vähän kantapään kauttaki välillä opetella niitä asioita, että mitä kannattaa käytännössä käyttää. (LO)

Erityisluokanopettaja kuvaili itseään pitkälti samoin kuin luokanopettaja. Hänkin korosti halua toteuttaa kolmiportaista tukea, sillä se on lakisääteinen ja sitä tulee sen vuoksi toteuttaa. Hän kertoi olevansa tunnollinen noudattaja ja pitävän huolta siitä, että kaikki tulee tehtyä lain mukaan oikein, ja että oppilaat olisivat aina juuri sillä tuen portaalla, josta he parhaiten hyötyvät. Hän on myös joustava ja pyrkii kehittämään uusia luovia ratkaisuja jokaiselle tuen portaalle. Hän piti oppilaiden jatkoon kannalta tärkeänä myös sitä, että kaikki mahdollinen tuki on kokeiltu jo varhaisessa vaiheessa.

[...] minulla semmosena johtoajatuksena on se, että oppilaan edun vuoksi sitä tehdään ja toteutetaan. (ELO)

[...] jos sitä oppilaan jatkoa ajattelee niin kaikki se saatu tuki niin on oltava hyvin tarkkaan niinkö kokeiltu, että jos on tämmönen niinkö vahvasti tukea tarvitseva, että hänelle olis tehty kuitenkin mahdollisimman paljon sitte jo varhasessa vaiheessa [...] (ELO)

Resurssiopettaja puolestaan puhui erilaisella tuella olevien oppilaiden huomioidmisesta ja sitä kautta omasta roolistaan resurssiopettajana.

[...] täytyy ottaa huomioon erilaisella tuella olevat oppilaat ja myöskin yleensä se resurssiopettajan tuki ainaki meän koulussa on nimenomaa kohdennettu niihin luokkiin, jossa tämmösiä niinkö tuen portailla olevia oppilaita on. (RO)

Inklusiivisen opettajan profiiliin (ks. TE4I 2012) ensimmäisen perusarvon *mukainen oppilaiden moninaisuuden arvostaminen näkyi* opettajien puheissa ja toiminnassa muun muassa oppilaiden tasa-arvoisena kohteluna oppilaiden tasosta riippumatta. Luokan toiminta oli hyvä esimerkki inklusiivisesta luokasta, johon jokainen oppilas on tervetullut ja jossa kaikki työskentelevät kaikkien kanssa. Erilaisten oppijoiden tukemiseen satsattiin resursseja ja huomiota. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tuotiin oppilaan luo eikä oppilasta tuen luo. Opettajien puheista sekä toiminnasta näkyi myös asiantuntemus ja perehtyneisyys kolmiportaista tukimallia kohtaan. Esille nousivat myös kolmiportaisen tuen taustalla oleva lainsäädäntö sekä opettajan vastuu ja velvollisuus noudattaa tukimallia. Kolmiportainen tukimalli nähtiin osana inklusiivista koulua ja tukimallista osattiin puhua virallisilla käsitteillä. Neljännen perusarvon eli *jatkuvan ammatillisen kehittymisen* valossa opettajien kuvailut itsestään vastaavat inklusiiviselta opettajalta odotettuja piirteitä. Tämän perusarvon taidoissa korostuvat avoimuus uusille ideoille sekä omien taitojen kehittäminen, jotka näkyivät erityisesti luokanopettajan ja erityisopettajan haastatteluista.

Asenteiden, tietojen ja taitojen lisäksi haastatteluissa korostui halu oman työn kehittämiseen. Luokanopettaja puhui opettajan velvollisuudesta antaa tukea sekä muuttaa menetelmiä, jos tarve niin vaatii. Jos käytössä olevat tukimuodot eivät auta, opettajan täytyy muuttaa toimintatapojansa ja kokeilla uusia tukimuotoja. Hän mukaansa kolmiportainen tuki saadaan toimimaan kokeilemalla, arvioimalla ja uudelleen kehittämällä (vrt. TE4I 2012). Tässä kehämallisessa opettajan on ensin kokeiltava, mitkä tukimuodot toimivat ja mitkä puolestaan eivät. Kokeilemisen rinnalla on koko ajan arvioitava arkea, omia toimintatapoja sekä käytössä olevia tukimuotoja. Hän korosti, ettei opettaja voi vain kokeilla ja sitten päättää ottaako tukimuodon käyttöönsä vai ei, vaan hänen tulee arvioida, miksi jokin toimii tai ei toimi. Arvioinnin jälkeen on vuorossa uudelleen kehittämisen vaihe eli muutetaan toimintaa sen mukaan, mitä arvioinnissa havaittiin. Tämän jälkeen aloitetaan taas alusta. Luokanopettaja vertasi kehää yleisesti perusopetukseen – opetetaan, arvioidaan ja kehitetään edelleen.

Kolmiportasessa tuessahan kaikki lapset on oikeutettuja yleiseen tukeen ja milloin ikinä se tuen tarve sitte vahvistuu tai tarvitaan menetelmiä muuttaa niin meän täytyy olla sitä valmiita antamaan ja se kaikki kuuluu minusta opettajan työhön [...] (LO)

[...] vähän niinkö laadukas perusopetuski on se, että opetetaan ja arvioidaan ja kehitetään edelleen niin vähän sama homma tässä kolmiportaisen tuen, että mie kokeilen toimiiko tämä ja arvioin sen sitte ja edelleen kehitän ja taas kokeilen [...] (LO)

Luokanopettajan kuvaamaa kehää voidaan verrata inklusiivisen opettajan profiiliin (ks. TE4I 2012) neljännessä perusarvossa kuvattuun *jatkuvaan ammatilliseen kasvuun*. Profiiliin mukaan opettaminen edellyttää jatkuvaa suunnittelua, arviointia ja pohdintaa ja näiden pohjalta tapahtuvaa toiminnan muokkaamista. Yleisesti ottaen opetuksen suunnittelu ja toiminnan arviointi nähtiin tutkimuksessani tärkeänä osana niin yksittäisen opettajan työtä kuin erityisesti samanikäisopetusta.

Kehässä on myös Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin piirteitä. Omaa toimintaa tulee ensin reflektoida ja arvioida. Tämän pohjalta pohditaan, mikä onnistui ja mitä pitäisi vielä kehittää. Lopuksi toimintaa, tässä tapauksessa esimerkiksi eri tukikeinoja, voidaan uudelleen kokeilla. Kolmiportaisen tukimallin toteuttaminen ei siis ole vain eri lähteistä ammennettujen tukimuotojen satunnaista käyttöä, vaan tukimuotojen soveltuvuus ja toimivuus tulee arvioida ja toimintamalleja kehittää arvioinnin perusteella. Sama pätee inklusiota ja kolmiportaista tukimallia koskeviin asenteisiin. Omia kokemuksia, tietoja ja taitoja tulee jatkuvasti reflektoida ja käsitteellistää, jotta niiden perusteella voi oppia. Opettaja ei voi vain opettaa ja antaa tukea ilman, että jatkuvasti arvioi ja kehittää omaa toimintaansa.

5.2 Rehtorin rooli tuen toteuttamisen taustalla

Kolmiportainen tuki ei onnistu ilman koulun rehtorin tukea. Rehtorin rooli tuen taustalla tulikin esille etenkin luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan haastatteluissa. Luokanopettajan mukaan tuen antaminen tarvitsee johdon tukea, sillä rehtori on se, joka antaa resursseja, tukea, ymmärrystä ja apua. Resursseilla hän tarkoitti esimerkiksi erityisopettajan saamista luokkaan. Koulunkäynninohjaajan näkökulmasta rehtori sijoittaa ohjaajapalveluita tuen tarpeen mukaan niihin luokkiin, joissa tukea tarvitaan.

Toki se tarvii myös johdon tukea, rehtorin niinkö ihan käytännössä, että hän antaa mulle koulunkäynninohjaajaa ja hän antaa erityisopettajan resursseja ja muutenki tukensa ja ymmärryksensä ja apunsa ja niin edespäin. (LO)

[...] kyllä varmasti tuolla pääkallopaikalla mietitään, että mihin sitä tukea tarttee ja yritetään aivan varmasti sitte sinne sitä laittaa [...] (KKO)

Rehtori itse kuvaili yleisesti rehtorin roolia kolmiportaisen tuen taustalla kolmen eri osa-alueen kautta: asenne, koulutus ja yhteistyö. Hänen mukaansa rehtorilla on oltava myönteinen ja kehittävä asenne, jotta kolmiportainen tuki toteutuu. Rehtorin on myös annettava henkilökunnalle mahdollisuus koulutuksiin sekä osallistuttava niihin itse. Yhteistyön osalta rehtori mainitsi muun muassa huoltajien, oppilashuoltoryhmän ja kaupungin muiden erityisopettajien kanssa tehtävän yhteistyön. Yhteistyötä käsittelem tarkemmin luvussa 5.4.

Ensimmäinen on asenne, koska sulla pitää olla myönteinen asenne ja kehittävä asenne, jotta jotakin tapahtuu. Sitte toinen on koulutus elikkä siihen pitää niinkö antaa mahdollisuus koulutukseen, mutta siihen myöskin itse osallistua, ettei rehtorina voi pysyä sivussa. Ja

sitten kolmas on yhteistyö. Ja nää on ne, miten mää koen, että rehtorina mä voin tukea. (R)

Asenteen osalta rehtori korosti erityisesti erilaisuuden hyväksymistä. Jos rehtori ei hyväksy erilaisia oppijoita kouluunsa tai kokee heidät liian haasteellisina, hän vaikuttaa samalla negatiivisesti oppilaiden oppimismahdollisuuksiin ja opettajien työskentelymalleihin. Rehtorin asenne ja erilaisiin oppijoihin suhtautuminen voivat siis itsessään aiheuttaa koululle segregoivia toimintamalleja.

Jos rehtorilla on semmonen asenne, että hän ensinnäkään ei hyväksy erilaisuutta, ei hyväksy erilaisia oppijoita omaan kouluunsa taikka pelkää taikka kokee ne niinkö liian haasteelliseksi taikka kokee ainoastaan, että nyt nuilleki pitää jotaki järjestää, että se vaan tuo ongelmia niin silloin rehtori voi blokata monella tapaa niin oppilaiden oppimismahdollisuudet niin kuin opettajien työskentelymallit [...] (R)

Toisaalta rehtori näki erityisen tärkeänä myös opettajien asenteet, sillä he vievät omalla toiminnallaan kolmiportaisen tuen osaksi koulun käytänteitä.

Ja se käytännössä tarkoittaa silloin myöskin niin myös luokanopettajien kun myöskin erityisopettajien työtä, koska he ovat tässä niin kun etulinjassa viemässä kolmiportaisen tuen mallia tavallaan koulun käytänteisiin. (R)

Rehtori vaikuttaa omalla asenteellaan koulun yleiseen suhtautumiseen, mutta opettajien asenteet ratkaisevat tukimallin käytännön toteutuksessa. Rehtori voi siis omalla asenteellaan kannustaa ja tukea kolmiportaisen tuen toteuttamista, mutta käytännön toteutus on kiinni opettajista itsestään. Opettajat muokkaavat tukimallin sopimaan oman koulun toimintaa tukevaksi.

Opettajien lisäksi siis myös rehtorin on arvostettava erilaisuutta, jotta koulu voi pyrkiä kohti inklusiivista koulukulttuuria. Jälleen korostuu inklusiivisen opettajan profiilin ensimmäinen perusarvo eli *oppilaiden moninaisuuden arvostaminen* (ks. TE4I 2012), joka tutkimustulosteni perusteella on ensiarvoisen tärkeä kehitettäessä inklusiivista koulua ja oman koulun toimivaa kolmiportaista tukimallia. Tuen toteuttaminen on haastavaa ilman tukimallia kannattavaa asennetta ja valmiutta kehittää ja ideoida uusia toimintatapoja.

Käytännön työn osalta rehtori puhui opettajien tukemisesta, erilaisten päätösten tekemisestä sekä työn kenties rankimpana osana resurssien oikeudenmukaisesta ja tasapuolisesta jakamisesta. Resurssien oikea kohdentaminen vaatii hänen mukaansa vahvaa panostusta. Päätöksillä hän tarkoitti esimerkiksi hallinnollisia päätöksiä siirtää oppilas tehostetulta tuelta erityiseen tukeen. Opettajien tukeminen puolestaan liittyy uusien toimintatapojen kehittämiseen ja tukimuotojen käyttämiseen.

No käytännön toteutuksessa tietenkin niin mulle kaatuu nämä päätökset, jotka kyllä hyvin valmistellaan, mutta sitten se, mikä on ehkä rankinta, on resurssit. Ne tuntuu aina, että ne on riittämättömät. Niin resurssien oikeudenmukainen ja tasapuolinen jako ja oikea kohdentaminen niin se on ehkä semmonen niin kuin isoin asia, mihinkä mun pitää niinkö vahvasti panostaa. (R)

[...] tässä täytyy niinku vahvasti tukea opettajia, että he löytävät uusia luovia ratkasuja, koska ei ole olemassa kaikkiin valmista mallia [...] (R)

Vaikka kolmiportaiseen tukeen on olemassa erilaisia ohjeita, ei kuitenkaan ole olemassa valmista mallia, joka toimisi kaikkien oppilaiden kohdalla. Rehtorin tehtävänä on tukea opettajia tuen suunnittelussa ja luovien ratkaisujen löytämisessä. Samalla rehtori voi kohdentaa esimerkiksi erityisopettajan, resurssiopettajan tai koulunkäynninohjaajan resursseja luokanopettajan tueksi.

Rehtorin mukaan kolmiportainen tuki sisältää heidän koulullaan myös useita väliportaita.

Se ei varmaankaan pysähy kolmelle portaalle. Siinä on monta väliportastaki, välillä se on liukumäkeä johonki suuntaan. (R)

He ovat pyrkineet kehittämään ja tukemaan kolmiportaista tukea muun muassa erityisopettajan työn kautta. Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu samanaikaisopetusta, pienryhmäopetusta, klinikkatyötä sekä konsultaatiotyötä. Näin ollen voidaan taata useita eri tuen muotoja jo pelkällä erityisopettajan oikeanlaisella ja tehokkaalla hyödyntämisellä.

Tällä hetkellä me ollaan vahvasti pyritty tukemaan tätä kolmiportaista tukea sillä, että mahdollistettu erityisopettajien työ niin kun työn erilaiset toimintamallit, jotka sitten voivat tukea oppilaita eri vaiheissa. Eli toisin sanoen laaja-alainen erityisopettaja tekee sekä samanaikaisopetustyötä että pienryhmätyötä että klinikkatyötä että konsultaatiotyötä [...] (R)

Koulussa rakennetaan myös tarpeen mukaan joustoryhmä. Jos isossa ryhmässä työskenteleminen on haastavaa ja siinä tulee liikaa siirtymätilanteita, on järjestettävä mahdollisuus joustoryhmään. Rehtorin mukaan tällaiset ratkaisut ovat pakollisia oppilaiden oppimisen kannalta, vaikka koulu muuten tukeekin oppilaita mahdollisimman inklusiivisesti. Hän ei kannata erillisiä segregoivia erityiskouluja, vaan erityisopetusta pitäisi hänen mielestään olla saatavilla jokaisessa koulussa.

[...] ja sitten on nähty, että oppilaat, joillekka jossaki vaiheessa opintoja, joillakin jaksoilla opintoja taikka joskus pitempäänki on liian haasteellista olla isossa ryhmässä niin silloin on rakennettu tämmönen joustoryhmämahdollisuus. Ja vaikka kuinka on vahvat

ajatukset ja vahva halu inklusiivisesti tukea lapsia niin se lähtökohta pitää olla kumminki se, että se turvaa oppilaiden oppimisen. Sen takia me täällä ollaan. (R)

[...] kaiken kaikkiaan mä näen sen järkevänä, että ei ole tämmösiä segregoituja erillisiä kouluja, vaan että se erityisopetus on osa jokaisen koulun toimintaa, jolloinka sitä on tarjolla sitten siellä koululla, ettei tule siirtoja. (R)

Ojan (2012b, 50) mukaan erityisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukeminen voi olla haastavaa, jos kunnan erityisopettajien resurssit ovat kiinni pääosin erityiskoulussa ja osa-aikaista erityisopetusta on tarjolla niukasti. Kolmiportainen tukimalli edellyttää, että jokainen opettaja tuntee eri tuen muodot ja erityisluokanopettajien osaaminen jaetaan kaikkien opettajien ja koulujen saataville (Emt., 50).

Rehtorin ajattelumalli korostaa tuen tuomista oppilaan luokse, jolloin vältetään tukea tarvitsevan oppilaan siirtäminen paikasta toiseen. Rehtori hyödyntää myös omaa erityisopettajataustaansa ja käy itse opettamassa koulunsa joustoryhmää. Kyseinen ratkaisu on helpottanut resurssien jakamista.

[...] mullakin on ihan viikoittainkin välillä, että mä olen tuolla joustoryhmässä pitämässä jotain tuntia, että koska resurssit loppuu kesken ja sitte on tiettyjä tunteja jolloinka on ollu pakko organisoida niin, että sitte mä oon sanonu että okei et mä oon joka torstai ton yhen tunnin [...] (R)

Kaiken kaikkiaan rehtori koki johdon roolin kolmiportaisen tuen osalta erittäin merkittävänä, mutta tarkensi vielä, ettei tarkoita sillä vain omaa merkitystään, vaan rehtorien yleisesti ottaen. Myös Liusvaaran (2012, 187) mukaan rehtori toimii koulussaan paljon vartijana, sillä koulutuspoliittisten uudistusten muokkaaminen osaksi koulun käytäntöjä on pitkälti rehtorin tehtävä. Rehtori voi toi-

mia joko muutoksen vauhdittajana tai vastaavasti hidastajana (Emt., 187). Toisaalta Willmanin (2012, 164) mukaan rehtorin on myös aistittava yhteisön ilmapiiriä muutosten eri vaiheissa. Kolmiportainen tuki on yksi koulumaailman kohdanneista muutoksista viime vuosina. Vaikka tukimalli onkin ollut käytössä jo useamman vuoden ajan, rehtorin tärkeä rooli tukimallin toteuttamisen taustalla säilyy edelleen. Rehtorin asenne ja toiminta vaikuttaa koko koulun toimintaan.

5.3 Kolmiportaisen tukimallin toimiva toteutus

Opettajien asenteiden, tietojen ja taitojen sekä rehtorin tuen lisäksi kolmiportainen tukimalli edellyttää käytännön toimia eli varsinaisten tukimuotojen käyttöä luokan jokapäiväisessä toiminnassa. Tukimuotoja on kuitenkin osattava käyttää ja soveltaa omaan luokkaan sopiviksi, jotta ne palvelevat luokan erilaisia oppijoita, mutta eivät kuitenkaan erottele tai leimaa tukea saavia oppilaita muista luokkakavereista. Resurssiopettajan mukaan tutkimusluokasta ei juurikaan erotu, millä tuen portaalla kukin oppilas on.

[...] minusta se ei siinä luokassa kauheasti näy se että oletko milläkin tuen portaalla. (RO)

Sekä luokanopettajan, erityisluokanopettajan että resurssiopettajan haastattelusta kävi ilmi, että he käyttävät opetuksessaan samoja tukimuotoja oppilaiden tuen portaista riippumatta. Erot eri tuen portaiden välillä liittyvät tukimuotojen intensiteettiin sekä käytettävien tukimuotojen määrään. Tehostetussa tuessa tuen saaminen on säännöllisempää ja oppilaalla voi olla käytössään useampia tukimuotoja kuin yleisessä tuessa. Erityinen tuki puolestaan nähtiin kokonaisvaltaisesti koulunkäyntiä määrittävänä.

No oon sitä mieltä, että tukimuodot ja -menetelmät on samat jokaiselle niinkö tuen asteelle tai tuen portaalle mutta se voimakkuus vaihtelee. Että samat keinot on kaikilla asteilla käytössä, mutta että

kuinka paljon ja kuinka intensiivistä se tuki on niin se vaihtelee. (LO)

[...] tehostetussa tuessa niin se ero on kuitenkin siinä, että se tuen tarve ja sen saaminen on säännöllistä ja tarvitaan käyttöön useampaa tapaa näistä tuen muodoista kun mitä yleisessä tuessa. (ELO)

Erityinen tuki on sitten mä näkisin sen sillä tavalla, että se on niinku tuen tarve on jatkuvaa ja se on semmonen niinkö kokonaisvaltaisesti sitä koulunkäyntiä määrittävä [...] (ELO)

Myös Ojan (2012b, 52) mukaan kolmiportaisen tukimallin jokaisella portaalla voidaan käyttää samoja tukikeinoja. Tukimuodon intensiteetti ja kesto kuitenkin vaihtelevat sen mukaan, onko tuen saajana yleisen, tehostetun vai erityisen tuen oppilas (Emt., 52). Ainoastaan erityisen tuen päätöksellä annettava erityisopetus sekä oppiaineiden oppisisällön yksilöllistäminen ovat mahdollisia vain erityisessä tuessa. Opettaja suunnittelee, opettaa, antaa tukea sekä arvioi niin yksittäisten oppilaiden kuin koko ryhmän oppimista ja työskentelyä. (Opetushallitus 2014, 63, 74.)

Opettajat painottivat tuen tarpeen yksilöllisyyttä ja yksilöllisten ratkaisujen merkitystä. Vaikka luokalla olisi useampi tehostettua tukea saava oppilas, he eivät välttämättä hyödy samoista tuen muodoista tai eivät tarvitse tukea määrällisesti yhtä paljon.

Ja toki se on myös oppilaskohtasta, että jonku tehostetun tuen oppilaan kohalla tarvii jotaki muita tukimuotoja paljon enemmän, kun taas toisen kohalla tarvii toisia, että niitä ei minun mielestä oikein voi sillä tavalla listata yhdelle portaalle, että tässä on näitä, vaan se on hyvin oppilaskohtanen. (LO)

Erityistä tukea puolestaan verrattiin käsityöhön, jossa tuen muodot räätälöidään entistäkin tarkemmin juuri kyseessä olevaa oppilasta palveleviksi. Erityisluokanopettaja korosti yksilöllisten ratkaisujen tärkeyttä myös muilla tuen portailla, mutta kertoi niiden korostuvan erityisen tuen portaalla.

[...] ehkä erityisestä tuesta vielä voi sanoa, että se on niin sanottua käsityötä [...] (ELO)

[...] joka portaalla täytyy ajatella yksilöä, yksilöllisiä ratkasuja [...] (ELO)

Oppilaantuntemus ja oppilaslähtöisyys ovatkin kolmiportaisen tuen kulmakiviä (Oja 2012b, 48). Oppilaan tarvitsema tuen laatu ja määrä määrittävät hänelle annettavat tuen muodot (Sarlin & Koivula 2009, 24–25). Opettaja ei siis voi olettaa, että esimerkiksi kaikki tehostettua tukea tarvitsevat osa-aikaista erityisopetusta, vaan hänen on arvioitava ja määriteltävä oppilaan tuen tarve, jotta hän voi suunnitella ja tarjota juuri kyseistä oppilasta palvelevaa tukea. Tehostetussa ja erityisessä tuessa apuna on myös oppilaalle laadittu oppimissuunnitelma tai HOJKS.

Rutiinit ja struktuuri

Luokanopettaja nosti yhdeksi tärkeimmistä tuen muodoista koko luokan rutiinit ja struktuurin. Hänen mukaansa monista tukimuodoista on tullut osa koko luokan rutiineja eikä hän ajattele eri tukimuotojen tulleen osaksi luokan yleistä toimintaa vain tuen eri portailla olevien oppilaiden vuoksi. Eri tukimuodoista nähtiin olevan hyötyä kaikille oppilaille, oli oppilas millä tuen portaalla tahansa. Kuten yleisesti ottaen inklusioajattelussa, tukimallin tarkoituksena on kehittää kaikkien oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä tukevia toimintatapoja (ks. UNESCO 1999).

[...] se on niin kuin se kolmiportainen tuki vahvasti siellä ryhmän sisällä, siellä rakenteissa [...] (ELO)

Strukturin avulla oppilaat osaavat orientoitua toimintaan oikein. Luokanopettajan mukaan tarvitaan päivästrukturia, tuntistrukturia ja joku oppilas voi tarvita jopa tehtäväkohtaista strukturia. Strukturin avulla oppilas tietää, mitä hänen tulee tehdä ja kuinka paljon se vie aikaa.

[...] käytetään Time Timeria, että nähhään ja osataan rajata sitä ja keskittymistä suunnata tietyn ajan. (LO)

Strukturoidulla opetuksella tarkoitetaan rakenteiltaan selkeäksi suunniteltua opetusta. Strukturoitua opetusta suunniteltaessa on pohdittava, mistä kaikesta opetus koostuu ja mitä näistä opetuksen osa-alueista on tarpeen strukturoida kullekin oppilaalle. Kaikkea opetusta on syytä jollain tavalla strukturoida ja strukturoitu opetus tulee nähdä kaikkia oppijoita palvelevana. Strukturin suhteen huomioitavia opetuksen osa-alueita ovat muun muassa yhteistyö, opetuksen sisältö, menetelmät, fyysinen tila, aika, välineet sekä palaute. Kyseisten osa-alueiden kautta hahmotetaan, ketkä osallistuvat oppimisprosessiin, mitkä ovat oppimisen tavoitteet, miten oppilas oppii, missä oppiminen tapahtuu, paljonko siihen on varattu aikaa, mitä välineitä oppimistilanteessa tarvitaan ja miten oppimista arvioidaan. (Kerola 2001, 14–16.)

Havainnointijaksoni aikana luokan rutiinit ja strukturi näkyivät muun muassa joka-aamuisena aamupiirinä, kotitehtäväkirjojen ottamisena esille heti ensimmäisen oppitunnin alussa, tutuilla symboleilla esitettyinä ohjeina jokaisen oppitunnin kulusta, vastuutehtävien tekemisenä ruokavälitunnin jälkeen ennen seuraavan oppitunnin alkua ja edellisessä aineistokatkelmassa esille tulleen Time Timer -kellon käyttönä. Lisäksi päivän kulkua seurattiin kuvallisen lukujärjestyksen avulla, josta menneet oppitunnit käännettiin pois sitä mukaa, kun ne olivat ohi. Yhdellä oppilaista oli myös pulpetin kannessa omat kuvat päivän tai oppituntien toiminnoista. Lisäksi opettaja kävi usein oppitunnin tehtävät läpi aluksi dokumenttikameran avulla, jotta jokainen oppilas osaisi itse ohjata tekemistään tehtävien tullessa vastaan eikä niihin välttämättä tarvitsisi heti pyytää opettajan

apua. Myös siirtymätilanteisiin, kuten ruokailuun tai päivänavaukseen lähtöön, oli tutut toimintatavat, joiden mukaan toimittiin.

Taululla jo valmiina ohje tunnin kulusta. (Havainnointipäivä 4)

Päivän lukujärjestyksen käyminen yhdessä läpi ja käännetään menneiden oppituntien kuvat pois näkyvistä. (Havainnointipäivä 1)

Kirjan tehtävät luetaan ja käydään läpi ensin yhdessä valkotaululla. (Havainnointipäivä 1)

Rutiinien ja struktuurin avulla pyritään oppilaan oman toiminnan ohjauksen tukemiseen sekä itsesäätelyn kehittymiseen. Samalla tuetaan oppilaan oppimisvalmiuksia ja sisäisen motivaation kehittymistä. Niiden avulla voidaan myös jäsentää koulupäivää, kun oppilas tietää, miten missäkin tilanteessa toimitaan. Rutiinit ja struktuuri voivat myös rauhoittaa ja luoda turvallisuuden tunnetta, kun päivän eri toimintoihin on jokin suhteellisen pysyvä kaava.

Samanaikaisopetus

Samanaikaisopetus on opetusta, jolloin luokassa työskentelee kaksi tai useampi opettajaa samaan aikaan (Huhtanen 2011, 117). Takala (2010c, 62) käyttää kyseisestä opetusmuodosta nimitystä yhteisopetus, sillä se korostaa opetuksen yhteistä suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Cook & Friend (1995) puolestaan määrittelevät samanaikaisopetuksen neljän tekijän avulla: samanaikaisopetus on kahden tai useamman opettajan työmuoto, molempien opettajien on osallistuttava aktiivisesti opetukseen, opetusryhmän tulee olla heterogeeninen ja opetuksen tulee tapahtua fyysisesti samassa tilassa. Samanaikaisopetus tapahtuu yleensä joko luokanopettajan ja erityisopettajan, kahden luokanopettajan tai luokanopettajan ja resurssiopettajan yhteistyönä (Laatikainen 2011, 45).

Tutkimusluokassani samanaikaisopetukseen osallistuivat luokanopettajan lisäksi sekä erityisluokanopettaja että resurssiopettaja. Molemmat kävivät luokassa

kahden oppitunnin ajan viikossa. Samanaikaisopetustunnit oli kohdennettu pääasiassa äidinkielen ja matematiikan oppitunneille.

Erityisopettaja on kahella tunnilla ja sitte resurssiopettaja on kahella tunnilla. (LO)

[...] kaks tuntia viikossa samanaikaisopetusta yhdessä ja siinä on äidinkieli ja matematiikka [...] (RO)

Samanaikaisopetus mainittiin tukimuodoista eniten koko haastatteluaineistossa. Toisaalta monet muut hyväksi havaituista käytänteistä sisältyivät samanaikaisopetukseen. Esimerkiksi joustavat ryhmittelyt olivat tyypillisiä oppitunneilla, joissa työskenteli luokanopettajan lisäksi toinen opettaja, joko erityisopettaja tai resurssiopettaja. Samanaikaisopetuksen edut liittyvätkin oppilaiden jakamiseen pienempiin ryhmiin ja sitä kautta parempaan henkilökohtaisen tuen tarjoamiseen.

Samanaikaisopetus on erittäin tärkeä kolmiportaisen tuen muoto. (LO)

Aina ko on enemmän ko yks tekemässä töitä niin sitä tukea pystyy antaa paljon paremmin, aikaa sille lapselle riittää enemmän. (LO)

Luokanopettaja mainitsi yhdeksi kolmiportaisen tuen haasteeksi riittämättömyyden tunteen. Hänen mukaansa henkilökohtaisen opetuksen tarjoaminen aiheuttaa joskus riittämättömyyden tunnetta, kun pitäisi yksin vastata kaikkien 19 oppilaan opetuksesta ja riittävästä tuesta. Hän myös tarkensi, että joillakin opettajilla oppilaita on vielä paljon enemmän kuin hänen luokallaan.

[...] yksin joutuu vastaamaan 19 oppilaan henkilökohtaseen opetukseen ko sais edes toisen aikuisen kokopäiväisesti [...] (LO)

Kun kysyin, kenet luokanopettaja ottaisi työparikseen, hän vastasi, että koulunkäynninohjaajakin riittäisi, mutta toinen opettaja olisi vielä parempi. Dahlgrén & Partanen (2012, 237) näkevät samanaikaisopettajuuden lisäävän voimavaroja, sillä sen myötä arjen tilanteissa on toinen aikuinen jakamassa kokemuksia ja pohtimassa erilaisia ratkaisuja ja toimintatapoja. Heidän mukaan luokanopettajan ja erityisopettajan ”työparityöskentelyssä voidaan jakaa ammatillista osaamista sekä hyödyntää molempien ammattien vahvuudet” (Emt., 237).

Kaikkien kolmen opettajan puheesta paistoi niin sanottu ”me-puhe” eli opettajat puhuivat eri opetusmenetelmistä ja tuen antamisesta yhteistyönä.

[...] vaikka tämän viikon tiistaita ko oli erityisopettaja täällä kaverinamulla, äidinkieltä opetettiin [...] (LO)

[...] me saatetaan pitää siellä sitten, kun meitä on luokanopettaja ja minä pitämässä tunti [...] (ELO)

[...] me pyritään jakamaan sitä ryhmää sillä tavalla, että voidaan ottaa huomioon oppilaat, jotka tarvitsee tukea. (RO)

Kahden opettajan työskenteleminen yhdessä luokassa ei kuitenkaan ole yleinen käytäntö alakouluissa, vaikka samanaikaisopetus ei itsessään ole uusi opetusmuoto. Saloviidan (2013, 120) mukaan samanaikaisopetuksen idea esiteltiin Suomessa jo peruskoulu-uudistuksen yhteydessä. Kyseinen opetusmuoto ei kuitenkaan tuolloin tullut osaksi opetuksen käytänteitä, vaan meni yli kaksikymmentä vuotta ennenkö siitä alettiin jälleen puhua. Viime vuosina samanaikaisopetus on noussut esille yhtenä kolmiportaisen tuen tukimuotona. (Emt., 120–121.) Samalla samanaikaisopetus on yksi suurimmista muutoksista opetuksessa, kun luokassa työskenteleekin useampi opettaja yhtä aikaa.

Onnistuessaan samanaikaisopetuksesta ja opettajien välisestä yhteistyöstä on havaittu olevan hyötyä sekä oppilaille että opettajille (Saloviita 1999, 152). Sa-

manaikaisopetuksen avulla vältetään myös mahdollinen tukea tarvitsevien oppilaiden leimautuminen, sillä kun erityisopettaja työskentelee luokanopettajan työparina luokassa, ei tukea tarvitsevien oppilaiden tarvitse siirtyä erikseen erityisopettajan pienryhmään (Laatikainen 2011, 45). Myös erityisluokanopettaja puhui opetuksen ja tuen antamisesta kolmiportaisen tuen oppilaille samassa tilassa muun ryhmän kanssa ja vertasi sitä tilanteeseen, jossa pieni ryhmä oppilaita tulee aina erityisopettajan luokse eri tilaan.

Luokanopettaja ei ikinä tietäis, että mitä täällä tapahtuu ja millä tavalla he oppii, vaan silloin niinku se tuki pannaanki ja se koko homma kokonaisuutena se kolmiportainen tuki toteutuu siellä ryhmän sisällä ja luokassa. Ja se tukee sitä koko ryhmän toimintaa. Kaikki ovat osallisia siihen ryhmään, riippumatta siitä, mikä on oppimisen tarve. (ELO)

Laatikainen (2011, 46) jakaa samanaikaisopetuksen neljään eri opetusmuotoon: 1) opettaja ja apuopettaja-havainnoija, 2) yhdessä ja erikseen ryhmissä, 3) työpisteopetus ja 4) yhteisopetus. Ensimmäisessä muodossa toinen opettajista opettaa ja toinen auttaa oppilaita kiertäen luokassa ja samalla havainnoiden toimintaa. Yhdessä ja erikseen ryhmissä -opetusmuodossa oppilaille pidetään yhteinen opetusosuus, jonka jälkeen asiaa harjoitellaan pienryhmissä eri opettajien ohjauksessa. Työpisteopetuksessa oppilaat kiertävät ryhmissä työpisteeltä toiselle. Opettajat opettavat oppilaita eri työpisteillä. Neljännessä eli yhteisopetuksessa toinen opettajista opettaa ja toinen tarkentaa, selventää ja konkretisoi. (Emt., 46.) Pakarisen, Kyttälän & Sinkkosen (2010) mukaan yhteisopetus on samanaikaisopetuksen kehittynein muoto. Mitään muotoa ei kuitenkaan voida pitää toistaan parempana, sillä samanaikaisopetuksen muodon valinnassa tulee ottaa huomioon muun muassa kulloinenkin opetustilanne, oppilaiden oppimistavoitteiden saavuttaminen, opetettava ainesisältö sekä opettajien mieltymykset ja aiemmat kokemukset (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 21). Havainnointijaksoni aikana pääsin näkemään pääasiassa työpisteopetukseen perustuvaa samanaikaisopetusta, mutta opetta-

jat käyttivät myös yhdessä ja erikseen ryhmissä -opetusta. Useimmiten käytetty työpisteopetus toimi jokaisella havainnoimallani kerralla ja oppilaat olivat selvästi tottuneet kyseiseen työskentelytapaan.

[...] sitten kun meitä on luokanopettaja ja minä pitämässä tunti, voidaan tehdä niin, että me työskennellään vaikkapa semmosella piste-työskentelytyylillä ja jokainen oppilas tekee kahta asiaa tunnin aikana. Ja sitä toimintaa ohjaa sitte kaks opettajaa eri pisteillä. (ELO)

Jakotunti. Yhteinen aloitus, jonka jälkeen jako kahteen tasoryhmään. Molemmat ryhmät samassa tilassa, mutta erityisopettajan ryhmässä tuotetaan tarinaa kirjoittamalla ja luokanopettajan ryhmässä puhumalla. (Havainnointipäivä 4)

Kuten kolmiportaisessa tuessa yleensä, niin myös samanaikaisopetuksessa opettajien asenne on ratkaisevassa roolissa. Resurssiopettaja kertoi luokanopettajan asenteen olevan merkittävä tekijä samanaikaisopetuksen onnistumisessa.

[...] sillä on hirveän suuri merkitys, että mää en mee sinne vaan niinku että mullakin on siinä joku merkitys siinä että minua tarvitaan oikeasti nyt johonki asiaan, että tää saahaan niinku toteutumaan. (RO)

[...] se, että luokanopettaja kokee sen niinkö hirveän tärkeänä sen, että sillä on siinä toinen aikunen työparina, jotta niinku kaikkia oppilaita voidaan opettaa niinkö samanarvosesti [...] (RO)

Toisen opettajan on voitava kokea itsensä tervetulleeksi sekä ennen kaikkea tasavertaiseksi opettajaksi luokanopettajan rinnalla, jotta yhteistyö sujuu. Samalla opettajien onnistunut yhteistyö palvelee myös oppilaiden samanarvoista opetusta ja tuen saamista. Ennen samanaikaisopetuksen aloittamista onkin

pohdittava ”omaa valmiutta ja halua päästää toista pedagogista ammattilaista samaan opetustilaan, siis määrittää oma suhde aluillaan olevaan yhteistyömuotoon” (Ahtiainen ym. 2011, 19).

Eriyttäminen

Eriyttäminen oli samanaikaisopetuksen lisäksi vahvasti esillä kaikkien opettajien haastatteluaineistoissa. Eriyttämistä toteutettiin päivittäin ja se koettiin tärkeäksi ja ulkopuolisen silmin näkyvimmäksi menetelmäksi tukea erilaisia oppijoita. Toisaalta sitä pyrittiin myös tekemään niin sanotusti ovelasti ja oppilailta huomaamattomasti.

[...] oppilaat etenee aivan yksilöllisesti ja omien ohjelmien mukaan ja se on päivittäistä. (ELO)

Tavallaan me tietysti yritetään tehdä siellä työtä myös sillä tavalla, että se ei näkyis. Se onki se kääntöpuoli siinä, että se ei myöskään olis semmosta erottelevaa tai osottelevaa tiettyjä kohtaan, että nämä on tuen oppilaita [...] (ELO)

[...] siellä saatetaan niinkö hyvinki silleen niinku ovelasti antaa semmosia aivan eri tasosia tehtäviä oppilaille huomaamatta [...] (RO)

Kuten erityisluokanopettajakin sanoi, kolmiportaista tukea toteutetaan myös huomaamattomasti. Vaikka inklusiivisen koulun tavoitteena onkin, että jokainen oppilas on tervetullut omaan lähikouluunsa ja on siellä oikeutettu saamaan tarvitsemaansa tukea (Ikonen 2009, 12; Saloviita 2006, 340), ei oppilaiden tuen tarpeita ole kuitenkaan tarkoitus tuoda muiden oppilaiden tietoon. Kaikkia tuen muotoja ei ole mahdollista toteuttaa huomaamattomasti, mutta esimerkiksi eriyttämistä on. Oppilaiden kanssa on kuitenkin hyvä keskustella siitä, että kaikki eivät välttämättä tee aina samoja tehtäviä, vaan joidenkin luokkakavereiden

tehtävät voivat joskus olla hieman erilaisia, vaikka samaa asiaa opiskellaankin. Näin oppilaat tottuvat erilaisiin käytäntöihin.

Kuten samanaikaisopetuksellekin, niin myös eriyttämiselle olivat tyypillisiä joustavat ryhmittelyt, jolloin oppilaita voitiin jakaa ryhmiin esimerkiksi taitotason mukaan. Resurssiopettaja kertoi esimerkin kirjoittamiseen liittyvästä eriyttämisestä, jossa oppilaat jaetaan useampaan ryhmään sen mukaan, millä tasolla kukin on ja mitä taitoa olisi harjoiteltava.

[...] me käytetään paljon tämmöstä niinkö kolmen tai neljän ryhmän eriyttämistä [...] (RO)

Neljällä ryhmällä saattaa olla kaikilla eri tehtävä, vaikka tavote kuitenkin suurin piirtein sama tai aihe sama, mutta siinä harjotellaan niin kun sitä aihetta sillä omalla taitotasolla. Että esimerkiksi jos mulla on huono motoriikka, hienomotoriikka, mitä opetellaan niinku kirjoittamisessa niin sitte mää harjottelen motorisia taitoja. Sitte jos mää taas oon sillä tasolla, että mää pystyn tuottaan tarinoita niin sitte mää tuotan tarinoita tai jos mää harjottelen vasta sanatasolla niin sitte mää kirjotan sanatasolla ja näin. Että kirjottaminen aiheena, mutta sitäkin voidaan tehdä niinkö hyvinki eri tyyppisesti sitte. (RO)

Myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* (Opetushallitus 2014, 62) mukaan oppimisen ja koulunkäynnin haasteita ehkäistään opetusta eriyttämällä. Eriyttämisellä tarkoitetaan oppimisen yksilöintiä, yksilöllisten erojen huomioimista sekä oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Tämä tarkoittaa opetuksen muokkaamista jokaista oppilasta palvelevaksi. (Huhtanen 2011, 113; Ahtiainen 2012, 58.) Eriyttäminen tavoitteena on tuoda tukea oppilaan luo eikä niinkään viedä oppilasta tuen luo. Opetusta eriyttämällä tukea tarvitseva oppilas kykenee opiskelemaan omassa luontaisessa oppimisympäristössään. (Oja 2012b, 54.)

Eriyttämisessä kiinnitetään huomiota tavoitteisiin, oppisisältöihin, opetusmenetelmiin sekä opetukseen käytettävään aikaan. Tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi se palvelee myös lahjakkaita oppilaita, joiden opetusta voidaan eriyttää ylöspäin. Kaiken kaikkiaan eriyttämisellä pyritään siihen, että jokainen luokan oppilas saa maksimaalisen hyödyn opetuksesta. Eriyttäminen on jokaisen opettajan velvollisuus, mutta sen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa kannattaa tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. (Huhtanen 2011, 113–115; Oja 2012b, 54.)

Tutkimusluokassani eriyttämiseen osallistuivat niin luokanopettaja yksin omaa luokkaansa opettaessaan kuin resurssiopettaja ja erityisopettaja pitäessään samanaikaisopetustuntia luokanopettajan kanssa. Opettajat eriyttivät opetusta niin tavoitteiden, oppimateriaalien kuin työtapojen suhteen.

[...] eriytetään tavoitteita ja opetusmateriaalia ja työtapoja. (ELO)

Eriyttämistä toteutettiin luokassa sekä määrällisesti että laadullisesti ja lisäksi sekä ylös- että alaspäin. Tehtäviä, oppimateriaaleja sekä tekemiseen käytettävää aikaa eriytettiin oppilaiden tason mukaan, jolloin tukea tarvitsevat saivat erilaisia tehtäviä, mutta myös enemmän aikaa tehtävien tekemiseen. Taidoissaan jo edistyneet oppilaat saivat puolestaan haastavampia tehtäviä ja he saattoivat edetä tehtävissään nopeammin. Esimerkiksi oppitunnilla, jossa työskenneltiin pistetyöskentelytyylillä neljällä eri pisteellä, luokanopettaja jätti tukea tarvitsevilta oppilailta yhden pisteen välistä, jolloin heillä jäi enemmän aikaa työskennellä pisteellä, jossa opettaja oli apuna. Muut oppilaat kiersivät kaikki neljä pistettä. Yhden pisteen jääminen välistä muutamalla oppilaalla ei kuitenkaan kiinnittänyt muiden oppilaiden huomiota, josta päättelin, että erilaiset toimintatavat ovat lapsille tuttuja ja heille on tavallista, etteivät kaikki aina välttämättä työskentele samalla tavalla.

Pistetyöskentelyä. Kaksi oppilasta jatkaa opettajan pisteellä, vaikka muu ryhmä vaihtoi seuraavaan. Siirtyivät myöhemmin takaisin oman ryhmän mukaan. (Havainnointipäivä 4)

Samanaikaisopetustunneilla oli myös usein erilaiset tehtävät eri ryhmille. Luokka voitiin jakaa puoliksi, jolloin toinen ryhmistä työskenteli aluksi luokanopettajan kanssa ja toinen joko resurssiopettajan tai erityisopettajan kanssa ja puolesa välissä tuntia oli vaihto. Vaikka molemmat ryhmät työskentelivät molempien opettajien kanssa samojen asioiden parissa, voitiin toisessa ryhmässä edetä nopeammin ja tehdä haastavampia tehtäviä kuin toisessa. Dahlgrénin & Partasen (2012, 235) mukaan eriyttäminen on samanaikaisopettajuuden arkipäivää. Myös aamun ja loppupäivän jakotunneilla voitiin käsitellä sama asia hieman eri tavoin, aina oppilaista riippuen.

Yhdeksän oppilasta menee luokanopettajan kanssa käytävälle, muut erityisopettajan kanssa luokassa. 15min jälkeen vaihto. Sama aihe, mutta erilaiset tehtävät. (Havainnointipäivä 1)

Eriyttäminen näkyi tehtävissä myös koko luokan tuntien aikana. Luokanopettaja oli esimerkiksi laatinut oppimateriaalin, josta oli kolme erilaista versiota. Toisissa oli enemmän luettavaa kuin toisissa ja yhdessä versiossa pelkkiä yksittäisiä sanoja. Niinpä kaikki oppilaat pystyivät työskentelemään saman aiheen ja samannäköisten tehtävien parissa, mutta tehtävät olivat laadultaan erilaisia. Myös kotitehtävät eriytettiin sekä määrällisesti että laadullisesti. Opettaja kiersi antamassa jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisen kotitehtävän, jotta niiden taso ja määrä vastaisi oppilaan taitotasoa. Luokassa oli käytössä myös eri oppikirjoja ja muuta eriyttävää materiaalia.

Opettaja kiertää merkitsemässä kotitehtävät yksilöllisesti oppilaan tason mukaan. (Havainnointipäivä 2)

Erilaiset tehtävät eivät aiheuttaneet kysymyksiä oppilaissa. Resurssiopettaja mainitsikin luokan hyvästä hengestä ja jokaisen yksilön mahdollisuudesta työkennellä omalla tasollaan yhtenä hienoimmista saavutuksista lukuvuoden aikana.

[...] se on hyvin semmonen toimiva, sopeutuvainen luokka, jotka tulevat toistensa kanssa hyvin toimeen, että siellä sulautuu niinkö jokainen yksilö jotenki semmoseen omaan tilaansa, että mun mielestä se on semmonen hienoin saavutus näin ku kattoo sitä koko lukuvuositasolla. (RO)

Joustavat opetusjärjestelyt

Joustavat ryhmittelyt ja tilaratkaisut nousivat esille erityisesti eriyttämisestä ja samanaikaisopettajuudesta puhuttaessa. Niin luokanopettaja, erityisluokanopettaja kuin resurssiopettajakin mainitsi joustavat ryhmittelyt tärkeäksi keinoksi jakaa oppilaita pienempiin ryhmiin. Joustavien ryhmittelyiden hyöty koettiin sekä kahden opettajan pitämällä samanaikaisopetustunnilla että luokanopettajan toimiessa luokassa yksin.

[...] yhen oppitunnin aikana ko oli kaks aikuista, joitten turvin pystyttiin jakamaan oppilaita joustavasti niin pystyttiin takaamaan hirveen tehokas opetus ja voitiin olla tyytyväisiä sen jälkeen että jokainen oppilas on varmasti oppinu ja saanu sitä opetusta just hänen omalla tasollaan ko on ollu vähemmän porukkaa per aikuinen niin pystyy huomioimaan ne lapset omana itsenäsä. (LO)

Joustavien ryhmittelyiden avulla opettaja kykenee tarjoamaan oppilaille henkilökohtaisempaa opetusta ja ohjausta sekä eriyttämään opetusta. Ryhmittely ei kuitenkaan tarkoita sitä, että erityisopettajalle menevät aina eniten tukea tarvitsevat (Laatikainen 2011, 51). Tämä oli huomioitu myös tutkimusluokassani eli molemmat opettajat, sekä luokanopettaja että erityisopettaja, opettivat kaikkia

luokan oppilaita, jolloin molemmat olivat tietoisia jokaisen oppilaan sen hetkisestä tasosta.

[...] kaikki työskentelee kaikkien kanssa. Ja silloin tavallaan niinku kolmiportainen tuki toteutuu niin, että molemmat opettajat, luokanopettaja ja erityisopettaja, ohjaa kaikkia oppilaita, että silloin ollaan semmosessa tilanteessa, että ei ole ainoastaan niinkö erityisopettaja, joka on niitten niin sanottujen heikompien oppilaitten kanssa, vaan silloin kaikki, niinku molemmat ohjaa kaikkia ja silloin se on myöskin luokanopettajallehan se on minun mielestä sikäli etu, että hän tietää sitte, että missä oppilaat mennee. (ELO)

Ryhmien jakaminen tapahtuu opettajien mukaan eri tavoin. Ryhmät voivat vaihdella tasoryhmistä oppimistyylin mukaan jaettuihin ryhmiin. Erilaisten ryhmien muodostaminen edellyttää kuitenkin opettajalta oppilaantuntemusta.

[...] joustava ryhmittely on apuna sitte ko ossaa ajatella, että kuka milläki tavalla oppii. (LO)

[...] saa lapsia ryhmiteltyä semmosiin omanlaisiinsa porukoihin, milloin oppimisen niinkö tason mukaan, milloin tyylin mukaan, milloin temperamentin, milloin toimintatavan mukaan. Joku tykkää toimia käsillä ja joku ajattelemalla [...] (LO)

Tällä kertaa jako ryhmiin istumajärjestyksen mukaan, 2 eturiviä ja 2 takariviä. (Havainnointipäivä 2)

Opettajien mielestä on tärkeää, että ryhmät vaihtuvat ja oppilaat eivät näin ollen osaa ennalta arvata, kuka kuuluu mihinkin ryhmään. Joustavien ryhmittelyiden avulla vältetään myös oppilaiden leimautumista.

[...] se ei ole semmosta segregoivaa, että nyt otetaan vaan erityisopelle ne tietyt heikot, pietään tunti ja tuuaan takasin. (ELO)

Myös Ahtiaisen ym. (2012, 59) mukaan joustavat opetusjärjestelyt sisältyvät eriyttämiseen ja samanaikaisopettajuuteen. Joustavat opetusjärjestelyt ovat oppilaiden jakamista erilaisiin opetusryhmiin ja tapoja organisoida opetusta eri opettajien kesken. Joustavien opetusjärjestelyiden avulla oppilaita voidaan ryhmitellä esimerkiksi taitojen, kykyjen tai oppimistyylien mukaan. Tavoitteena on lisätä samanaikaisopetusta ja eriyttää opetusta palvelemaan erilaisia oppijoita. Jakotunnit ovat joustavan ryhmittelyn käytetyin muoto. Myös rinnakkaisluokkien jakaminen ryhmiin esimerkiksi lukutaidon perusteella on tavallista. Erilaisia ryhmittelyjä käyttäen saadaan pienempiä opetusryhmiä ja opetusta voidaan suunnitella samantasoisille oppilaille. Joustavat opetusjärjestelyt edellyttävät luokanopettajien ja erityisopettajan tiivistä yhteistyötä. (Laatikainen 2011, 50–51.)

Havainnointijaksoni aikana pääsin seuraamaan muun muassa tasoryhmiksi jaettuun tunteja sekä tunteja, joissa luokka jaettiin kahdeksi samankokoiseksi heterogeeniseksi ryhmäksi esimerkiksi istumajärjestyksen mukaan. Luokan lukujärjestyksessä oli myös jakotunteja. Lisäksi koulun ensimmäisten luokkien kesken pidettiin niin sanottuja lukuryhmiä.

Se tapahtuu kahtena päivänä viikosta, kaks tuntia, jolloin sitten meillä on siinä semmonen systeemi, että ne jotka tarttee lukemisessa tukea niin tulevat tänne erityisopettajille ja heitä opetetaan pienryhmässä, jopa ihan henkilökohtasesti. Että se on semmonen, mikä on haluttu pittää sen takia, että osa on niin vahvasti semmonen tuen tarpeessa [...] (ELO)

[...] silloin ko täällä on pienet ryhmät ja vaan muutama oppilas niin heitä ehtii ohjata henkilökohtasesti pitemmän ajan kuin mitä ehtis ohjata sitte vaikka tuolla isommassa ryhmässä. (ELO)

Sitte on voitu vaihtaa, että sinne joku joka tavallaan saa niin hyvin kiinni sitä missä se valtaosa siitä ryhmästä kulkee niin on voitu vaihtaa, että täällä käy sitte joku muu. Mutta se tavallaan toteuttaa sitä oppilaan etua siinä, että hän on niinku oikeutettu saamaan aivan henkilökohtaista ohjausta ja opetusta. (ELO)

Kolme oppilasta menee lukemaan erityisopettajan luo lukuryhmään. (Havainnointipäivä 3)

Lukuryhmissä voidaan hyödyntää rinnakkaisluokkien luokanopettajien ja erityisopettajien työpanos ja jakaa oppilaat pienempiin ryhmiin taitotason mukaan. Laatikaisen (2011, 51) mukaan tällaisten ryhmittelyiden avulla opetusta voidaan suunnata homogeenisemmalle oppilasjoukolle. Erilaisten ryhmittelyiden avulla opettajan on helpompi keskittyä tietyn oppilasryhmän opettamiseen ja tarjota henkilökohtaisempaa ohjausta. Pienemmässä ryhmässä opiskeleminen tukee myös oppilaan oppimista, sillä silloin työskentely on yleensä intensiivisempää ja oppilaalla ei ole yhtäläistä mahdollisuutta harhautua omiin ajatuksiin kuin isossa luokassa (Emt., 43).

Ohjaajapalvelut

Opettajien käyttämien tukimuotojen lisäksi tärkeänä koettiin ohjaajapalvelut eli koulunkäynninohjaus. Myös rehtori nosti esille koulunkäynninohjaajat kertoessaan lapsen tukemiseen osallistuvista tahoista. Haastattelemani koulunkäynninohjaaja koki itsensä osuvasti yhtenä kolmiportaisen tuen tukimuotona.

*[...] olen itte yks tukimuoto sillälailla ko on vain siinä niinkö läsnä
[...]* (KKO)

Mie vain tuen oppilaita, jotka tarttee sitä tukea, mie en sen kummemmin ajattele sitä, että millä tuella se oppilas niinkö on. (KKO)

Toisaalta koulunkäynninohjaaja koki itsensä tärkeäksi myös pelkän läsnäolonsa vuoksi. Hän pohti aikuisen läsnäolon tärkeyttä myös niiden oppilaiden kannalta, jotka eivät juurikaan tarvitse oppimisessaan tukea. Kun koulunkäynninohjaaja on luokassa, hänen läsnäolonsa tukee muita oppilaita sillä aikaa, kun opettaja antaa tukea sitä tarvitseville.

[...] mutta sitte taas jossaki luokassa ko on lapsi, joka ei välttämättä tartte sitä tukea juuri ollenkaan, mutta kyllähän hänki saa niinkö sen aikuisen läsnäolon, että jo vain se niinkö se aikuisen läsnäolo on varmasti monesti tarpeen ja tärkeää ja ehkä myös se, että jos on läsnä siinä opettajan kans niin opettajalla jää sitte enemmän aikaa antaa sitä tukea myös niille, jotka sitä todella tarttee. (KKO)

Koulunkäynninohjaajan ajatus aikuisen läsnäolon tärkeästä merkityksestä myös muille kuin tukea tarvitseville oppilaille on ollut esillä myös mediassa. Psykoterapeutti Maaret Kallio (2015) kirjoittaa 17.9.2015 julkaistussa blogikirjoituksessaan kiltin tytön syndroomasta, joka perustuu ajatukseen reippaista lapsista, jotka pärjäävät itsekseen. Reippaat lapset päästävät aikuiset helpolla, sillä he ovat niin oma-aloitteisia ja aktiivisia. Näin ollen he voivat jäädä jopa näkymättömiksi muiden lasten joukossa. (Emt.) Kolmiportaisen tukimallin toteutuksen keskellä luokassa työskentelevien aikuisten on siis tärkeää tunnistaa ja muistaa myös nämä reippaat oppilaat. He eivät ehkä tarvitse opettajaa oppituntien aikana, mutta kaipaavat silti aikuisen läsnäoloa oppimisessaan ja koulunkäynnissään.

Koulunkäynninohjaajan mukaan oman paikan löytäminen luokasta vaatii tilanetajua. Opettaja kertoo yleensä tunnin sisällöstä ja antaa ohjeita koulunkäynninohjaajan tehtäville, mutta oman tehtävän ja roolin oppii myös löytämään aikojen saatossa. Oppilaantuntemus helpottaa työtä.

Se on ehkä vähän semmosta tilannetajua ja vähän semmosta lukemista, mutta kyllä opettaja sitte antaa ohjeet jos on joku semmonen erityinen, mitä halutaan, että mie teen [...] (KKO)

[...] tietenki sitte aikojen saatossa sitä vähän jo oppiiki, että no miepä menen tuohon avuksi, että tässä minua tarrtetaan kyllä [...] (KKO)

Koulunkäynninohjaaja auttaa materiaalien jakamisessa ja auttaa tukea tarvitsevia oppilaita. (Havainnointipäivä 2)

Pääasiassa opettaja ohjeisti koulunkäynninohjaajaa sanallisesti ennen tunnin alkua. Koulunkäynninohjaaja korosti myös omaa aloitekykyä. Jos opettaja ei jostain syystä kerro tunnin kulusta tai koulunkäynninohjaajan tehtävästä tunnin aikana, sitä täytyy itse kysyä. Opettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen vuorovaikutus on siis tärkeää.

[...] ihan sanallinen on se yhteistyö sillälaila, että kyllä se sanotaan tai sitte jos ei tiä niin sitte mie kysyn, että missä minun kannattais olla. (KKO)

Koulunkäynninohjaaja oli tutkimusluokassani neljällä oppitunnilla viikossa. Hän auttoi luokanopettajaa mahdollisten materiaalien jakamisessa ja kiersi sitten auttamassa oppilaita tarpeen mukaan. Pääasiassa hän oli enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden apuna, mutta ei kuitenkaan asettunut vain jonkun tietyn oppilaan luokse.

Merimaan & Virtasen (2013, 38) mukaan koulunkäynninohjaajan ensisijainen tehtävä on ohjata ja avustaa lasta tarpeen vaatiessa. Koulunkäynninohjaaja voi olla kunta-, koulu- tai luokkakohtainen, mutta hänet voidaan myös osoittaa yhden tai useamman oppilaan tueksi. Yhteisistä käytännöistä ja toimintatavoista sopiminen luokanopettajan kanssa parantaa koulunkäynninohjaajan ja luokan-

opettajan yhteistyötä ja auttaa kehittämään yhteistä työtapaa. Oppituntien aikana koulunkäynninohjaaja yleensä auttaa oppimisen ohjaamisessa ja oppilaan mahdollisten kuntoutukseen liittyvien tehtävien suorittamisessa opettajan tai muiden asiantuntijoiden ohjeiden mukaisesti. Välitunneilla koulunkäynninohjaaja osallistuu opettajien apuna oppilaiden valvontaan ja tukee oppilaan osallistumista välituntitoimintaan. Koulunkäynninohjaaja ohjaa ja avustaa myös muissa tilanteissa, kuten koulumatkoilla ja kouluaikana tapahtuvissa siirtymätilanteissa ja muussa kulkemisessa. Hän voi myös osallistua koulutyöhön liittyvien valmisteluiden tekemiseen opettajan ohjeiden mukaisesti. Lisäksi koulunkäynninohjaajat työskentelevät usein aamu- ja iltapäivätoiminnassa. (Emt., 38–39, 47.)

Iso-Britanniassa on tehty tutkimus koulunkäynninohjaajista ja heidän vaikutuksesta oppilaiden oppimiseen (ks. Webster, Blatchford, Bassett, Brown, Martin & Russell 2010). Websterin ym. (2010) mukaan koulunkäynninohjaajilla voi olla myös negatiivinen vaikutus erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden akateemiselle oppimiselle. Tutkimuksen mukaan koulunkäynninohjaajista on epähuomiossa tullut tukea tarvitsevien oppilaiden ensisijaisia kasvattajia (Emt.). Myös Saloviita (2013, 153) korostaa, ettei opettajien pidä siirtää omaa opetusvastuutaan koulunkäynninohjaajalle. Hänen mukaansa koulunkäynninohjaajan tehtävät rajoittuvat fyysiseen avustamiseen, johon ei kuulu oppilaan opettaminen tai oppimisen ohjaaminen. Avustajan ei siis tulisi istua koko ajan saman oppilaan vieressä, vaan hänen työpanostaan tulisi hyödyntää koko luokan avustajana. Lisäksi Saloviita haluaisi tasoittaa koulunkäynninohjaajien suurta määrää suhteessa vähäisiin erityisopettajiin. (Emt., 152–153.) Tutkimusluokallani koulunkäynninohjaaja toimi nimenomaan luokka-avustajana, vaikka luokalla oli useampia kolmiportaisen tuen oppilaita.

Vertaistuki

Eri tukimuotojen ohella luokanopettaja korosti vertaistuen merkitystä oppimisen tukemisessa. Vertaistuki nousi esille luokanopettajan listatessa käytännössä parhaiten toimivia tukimuotoja, joihin hänen mukaansa kuuluvat struktuuri, sa-

manaikaisopetus ja joustavat ryhmittelyt. Kun opettaja työskentelee yksin oman luokkansa kanssa, hän ei aina ehdi joka paikkaan tai auttamaan kaikkia. Tällaisissa tilanteissa korostuu vertaistuen merkitys, kun luokan oppilaat voivat auttaa toinen toisiaan.

[...] vertaistukea käytän hirveen paljon kans juuri sen takia ko opettaja ei aina riitä kaikkeen niin oppilaista on toinen toisille hyvä tuki. (LO)

Vertaistuki liittyy vahvasti myös joustaviin ryhmittelyihin, sillä pareja ja ryhmiä muodostettaessa on usein huomioitava, että ryhmän oppilaista olisi apua toinen toisilleen. Näin ollen opettaja voi luottaa, että ryhmissä tapahtuu oppimista, vaikka hän itse keskittyykin pääasiassa yhden ryhmän ohjaamiseen.

[...] pystyy keskittymään yhteen ryhmään, joka ehkä tarvii opettajan, aikuisen ohjausta niin minä pystyn opettamaan heitä, kun minä tiedän, että niissä toisissa ryhmissä vertaistuki toimii siinä ohjauksen roolissa. Sen avulla pystyy hirveen paljon kans toteuttan. (LO)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus 2014, 30) mukaan työtapojen valinnassa tulee ottaa huomioon yhteisöllinen oppiminen, jossa oppilas rakentaa osaamistaan ja ymmärrystään vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. ”Oppilaita ohjataan toimimaan erilaisissa rooleissa, jakamaan tehtäviä keskenään ja olemaan vastuussa sekä henkilökohtaisista että yhteisistä tavoitteista.” (Emt., 30.)

Vertaistukea hyödynnettiin luokassa useassa eri tilanteessa. Opettajan muodostaessa pareja lukutehtäviin, hän huomioi, että toinen pareista on lukutaitoinen, joka voi auttaa vielä lukutaitoa harjoittelevaa pariaan. Oppilas, joka ei vielä osannut lukea sujuvasti, saattoi myös kuunnella ja seurata tekstiä, kun toinen oppilas luki sitä ääneen. Hänelle oli kuitenkin tekstissä merkittynä yksittäisiä sanoja tai pieniä lauseita, jotka hän luki niissä kohdissa ääneen.

Lukutaitoinen oppilas lukee ja toinen kuuntelee ja seuraa vieressä. Heikommalle lukijalle merkittynä pieniä lukupätkiä tekstiin. (Havainnointipäivä 1)

Myös pistetyöskentelyissä opettaja hyödynsi vertaistukea ja muodosti ryhmät niin, että kaikissa oli aina lukevia oppilaita sekä sellaisia, jotka todennäköisesti kykenevät pitämään ryhmän huomion ja toiminnan sille tarkoitettussa tehtävässä. Havaintojeni mukaan lapset työskentelivät sujuvasti pareittain sekä erilaisissa ryhmissä, vaikka tasoeroja olikin havaittavissa. Kyseistä toimintatapaa oli selvästi harjoiteltu ensimmäisen kouluvuoden aikana. Vertaistuen hyödyntäminen edellyttääkin opettajalta oppilaantuntemuksen lisäksi erilaisten pari- ja ryhmätyömuotojen säännöllistä harjoittamista, jotta oppilaat oppivat toimimaan erilaisissa ryhmissä ja auttamaan toinen toisiaan niin pienemmän ryhmän kuin koko luokankin sisällä.

Palkitseminen

Luokassa oli käytössä myös yksi palkitsemisen keino, ”taukotupa”. Taukotupa on tila, jonne oppilas pääsee hetkeksi (5-10 minuuttia) leikkimään päästyään tavoitteeseensa sovittuna aikana. Syksyllä tavoitteet olivat olleet päiväkohtaisia, jolloin taukotupaan oli ollut mahdollisuus päästä joka päivä. Lukuvuoden edessä aikaa oli kuitenkin voitu vähitellen pidentää. Tutkimusajankohtanani oltiin tilanteessa, jossa taukotupaan pääsi keskiviikkona, jos alkuviikko oli sujunut hyvin sekä perjantaina, jos loppuviikko oli sujunut hyvin.

Tavote aina vaihtuu, mikä me huomataan että on haaste, mikä ei onnistu niin sitte me keskustellaan oppilaan kans, että tämä on nyt tämänhetkinen taukotuvan niinkö tavottelunaiheinen asia, että kun nämä hommat hoituu niin sitte on aina tilaa taukotuvalle. (LO)

Luokanopettajan mukaan taukotupa rakennettiin alun perin perussääntöjen noudattamisen vuoksi. Lapsella, jonka kanssa taukotupa otettiin käyttöön, saat-

toi olla aluksi vaikeuksia ryhmässä toimimisessa ja sääntöjen noudattamisessa. Kun nämä sujuivat päivän aikana, lapsi pääsi hetkeksi leikkimään taukotupaan. Seuraavaksi tavoitteeksi voitiin ottaa esimerkiksi sisäkenkien käyttäminen. Tämän jälkeen tavoite saattoi olla tehtävien tekemisessä eli kun oppilas saa jonkun tehtävän, hän oma-aloitteisesti tekee sitä tiettyyn rajaan asti ja pääsee sitten taukotupaan. Tärkeää on, että tavoitteista sovitaan yhdessä oppilaan kanssa, jotta molemmat osapuolet tietävät, minkä asian suhteen milloinkin on ponnistettava ja minkä asian pitäisi alkaa sujumaan hyvin.

Se, mitä se hyvin meneminen on niin se on vähän eri oppilailla eri asia. (LO)

Luokanopettajan mukaan taukotupa ei ole tarkoitettu kaikille, eivätkä sinne edes kaikki halua. Vaikka leikki on tärkeää kaikille alkuopetusikäisille, se on vielä merkityksellisempää osalle oppilaista. Taukotuvassa oppilas pääsee hetkeksi rakentelemaan legoilla, leikkimään pienillä hahmoilla ja ennen kaikkea hengähättämään koulutyöstä. Luokanopettaja koki taukotuvan arjen pelastuksena, jonka avulla arki saadaan joustavammaksi. Palkitseminen lukeutuikin yhdeksi luokassa käytettävistä tuenmuodoista, jota ei luokanopettajan mukaan kannata unohtaa.

Vanha kunnon palkitseminenki pitää kyllä pintansa, että ei sitä kannate unohtaa. (LO)

Kaksi oppilasta tekevät vain osan tehtävistä, saavat kotitehtävät ja menevät taukotupaan rakentelemaan legoilla. (Havainnointipäivä 2)

Palkitseminen liittyy positiivisen toiminnan vahvistamiseen. Se on alkujaan behavioristinen näkemys pedagogiikasta, jossa asetettiin käyttäytymistavoitteet, jaettiin oppimateriaali osiin ja määriteltiin vahvistavat tekijät. Vahvistamisen periaatteen mukaan palaute käyttäytymisestä tulisi saada mahdollisimman pian. (Kauppila 2007, 19–21.) Pedagogisissa tilanteissa käytetään edelleen positiivis-

ta vahvistamista. Positiivisen palautteen lisäksi vahvistamiseen voidaan käyttää myös erilaisia materiaalisia tai muita palkkioita. Palkkion tulisi kuitenkin olla oppilaalle tavoittelemisen arvoinen, jotta vahvistaminen onnistuu. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 180.) Vaikka luokanopettaja korostikin oppilaiden osallisuuden näkökulmaa tavoitteiden yhteisen sopimisen osalta, palkitsemiseen tulisi kuitenkin suhtautua myös kriittisesti. Palkitsemiseen liittyy usein ulkoinen motivaatio, vaikka tavoitteena pitäisi olla oppilaan sisäisen motivaation vahvistaminen sekä itseohjautuvuuden kehittyminen (ks. Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 181).

Osa-aikainen erityisopetus ja tukiopetus

Osa-aikainen erityisopetus tuli esille ainoastaan erityisluokanopettajan haastattelussa. Siinäkin se vain mainittiin käytössä olevia tukimuotoja listatessa. Osa-aikaista erityisopetusta kuitenkin annettiin havainnointijakson aikana. Esimerkiksi edellisenä päivänä koulusta poissa ollut tehostettua tukea saava oppilas meni erityisopettajan luokse matematiikan tunnin ajaksi ottamaan kiinni edellisenä päivänä käytyjä asioita. Toisaalta myös käytössä olevat ensimmäisten luokkien yhteiset lukuryhmät voidaan ajatella osa-aikaisen erityisopetuksen muodoksi, jolloin pieni ryhmä oppilaita menee erityisopettajan opetukseen. Pääsääntöisesti erityisopettaja tuli luokkaan ja tuki tarjottiin samanaikaisopetuksen keinoin, jolloin oppilaan ei tarvinnut siirtyä tuen luokse, vaan tuki tuli hänen luokseen.

Perusopetuslain 16 § mukaan ”oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa”. Sen tavoitteena on ehkäistä oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia sekä tukea oppilaan oppimista ja oppimisedellytyksiä. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa kaikilla tuen portailla, mutta sen merkitys korostuu yleensä tehostetun ja erityisen tuen aikana. Osa-aikaista erityisopetusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa. (Opetushallitus 2014, 73.) Osa-aikaisesta erityisopetuksesta vastaa erityisopettaja ja

sitä voidaan antaa esimerkiksi samanaikaisopetuksen, pienryhmäopetuksen tai yksilöopetuksen keinoin. (Huhtanen 2011, 122.)

Pienryhmäopetus on yksi yleisimmistä erityisopetuksen muodoista. Erityisopettaja ottaa opetukseensa yleensä noin 2–5 oppilasta, joilla on samankaltaisia tuen tarpeita oppimisessaan. Pienryhmäopetus on melko yksilöllistä ja opettaja oppii tuntemaan oppilaat hyvin. Lisäksi useamman lapsen läsnäolo vähentää leimautumista. (Takala 2010c, 62; Laatikainen 2011, 43.) Jos oppilaan tuen tarpeet ovat monisyisiä, tarvitaan yksilöllistä erityisopetusta (Laatikainen 2011, 44). Yksilöopetuksessa oppimisympäristö on rauhallinen ja opetus voidaan muokata juuri kyseiselle oppilaalle sopivaksi. Vaikka pienryhmäopetus onkin taloudellisesti kannattavampaa, voi yksilöopetus olla joskus ainoa tukimuoto, jonka avulla oppilas kykenee suoriutumaan oppimisestaan ja koulunkäynnistään. (Takala 2010c, 61.) Myös haastattelemani rehtori puhui pienryhmäopetuksen tarpeellisuudesta.

[...] liian haasteellista olla siellä isommassa ryhmässä niin silloin siinä on pakko olla mahdollisuus myöskin siirtyä pienryhmätoimintaan. (R)

Tukiopetuksesta puolestaan mainitsivat vain erityisluokanopettaja ja luokanopettaja. Tukiopetusta ei järjestetty havainnointijaksoni aikana, joten en päässyt näkemään, miten sitä luokassa toteutettiin. Se kuitenkin koettiin tärkeänä tukimuotona, johon oppilailla on tarvittaessa mahdollisuus.

Perusopetuslain 16 § mukaan ”oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta”. Ojan (2012b, 53) mukaan tukiopetus on yksi kolmiportaisen tukimallin yleisimmistä tukimuodoista. Tukiopetuksen osalta tehokkaaksi on havaittu ennakoiva tukiopetus sekä säännölliset tukiopetustunnit (Emt., 53). Opettaja ehdottaa oppilaalle ja hänen huoltajilleen tukiopetusta, jos hän katsoo, että oppilas hyötyisi esimerkiksi uuden vaikean asian etukäteen opettelemisesta

tai oppilas voisi tukiopetuksen avulla kiritä kiinni muita luokkatovereitaan. Tukiopeetus on luonteeltaan tilapäistä, mutta samalla se on ensisijainen tukitoimi oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi. (Huhtanen 2011, 121.) Tukiopeutuksessa voidaan hyödyntää myös rinnakkaisluokkien tai saman oppiaineen opettajien voimavaroja (Oja 2012b, 53). Tilapäisyydestä ja lyhytaikaisuudesta huolimatta tukiopeutuksen tulee kuitenkin olla suunnitelmallista ja tavoitteellista opetusta, joka perustuu oppilaan tuen tarpeeseen (Huhtanen 2011, 122).

Muut kolmiportaisten tuen muodot

Edellä esittelemieni tukimuotojen lisäksi haastatteluista nousivat esille muun muassa ennakointi ja varhainen puuttuminen, henkilökohtainen ohjaus sekä tehtävien pilkkominen. Erityisluokanopettaja näki ennakoinnin ja varhaisen työn tärkeänä osana kolmiportaista tukea.

[...] jos on tämmönen niinkö vahvasti tukea tarvitseva, että hänelle olis tehty kuitenkin mahdollisimman paljon sitte jo varhasessa vaiheessa, mikä on minun mielestä yks semmonen niin kun tärkeä osa, semmonen ennakointi ja varhainen tuki tässä kolmiportaisessa tuessa. (ELO)

Varhainen puuttuminen on puuttumista ongelmiin heti niiden ilmaannuttua tai jopa ennen kuin ongelmia on edes olemassa (Huhtanen 2011, 40). Varhaisesta puuttumisesta säädetään niin lasten päivähoitolaissa, perusopetuslaissa kuin opetussuunnitelmatasollakin. Varhaisen puuttumisen ja vaikeuksien ennaltaehkäisyn pohjana ovat lapsen taidot. Taitojen lisäksi tulee löytää niiden arviointiin ja pedagogiseen kuntouttamiseen sopivat menetelmät. Tavoitteena on taitojen harjaannuttaminen ja oppiminen harjoittelun avulla. (Linnilä 2011, 89–90.) Koulussa tarjottavat tukitoimet ovat Huhtasen (2011, 40) mukaan niin sanottuja väliintuloja varhaisen puuttumisen prosessissa. Yleinen ja tehostettu tuki ovat luonteeltaan ennaltaehkäiseviä, kun taas erityinen tuki nähdään korjaavana työnä (Emt., 42).

Erityisluokanopettaja mainitsi haastattelussaan henkilökohtaisen ohjauksen, jota oppilas voi saada joko luokanopettajalta tai erityisopettajalta. Havaintojeni mukaan oppilaat saivat henkilökohtaista ohjausta kaikissa oppimistilanteissa. Ohjaus korostui samanaikaisopetuksessa, jolloin opettajat pystyivät paremmin keskittymään yksittäiseen oppilaaseen, kun opetuksessa oli pienempi ryhmä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus 2014, 62) mukaan eri tukimuotojen käyttämisen lisäksi opettajan tehtävänä on ohjata tukea tarvitsevan oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä. Oppilaanohjausta annetaan kaikissa opetustilanteissa ja oppiaineissa (Emt., 62). Ohjauksessa kiinnitetään huomiota muun muassa oppimaan oppimisen taitoihin, oppimistyyliihin ja -strategioihin, oppimisprosesseihin ja oppilaan itsetuntemuksen vahvistamiseen (Oja 2012b, 53). Tarkoituksena on, että oppilas oppii asettamaan tavoitteita oppimiselleen, mutta samalla myös ottamaan vastuuta opinnoistaan (Opetushallitus 2014, 62). Ojan (2012b, 53) mukaan kyse on oppilaan oppijaminäkuvan vahvistamisesta.

Luokanopettaja ja erityisluokanopettaja mainitsivat myös tehtävien pilkkomisen osana tuen antamista. Erityisesti alkuopetuksessa toimivaksi oltiin havaittu koetilanteessa tehtävien lukeminen ääneen sekä erilaiset vastausmahdollisuudet. Tehtäviä pilkottiin myös oppituntien aikana.

[...] tehtävien pilkkominen jollaki tavalla, vaikka sitte koesuorituksissa voi olla niin, että niinku tuki siinä kokeessa vaikkapa tehtävien lukeminen ääneen, mahdollisuus vaikka oppilaan vastat suullisesti ja nämä tietysti vaihtelee, että minkä ikäisiä oppilaita on [...] (ELO)

Tukimuotojen monipuolisuus on osa inklusiivisen opettajan profiilia (ks. TE4I 2012). Oppilaiden erilaiset oppimistavat ja -tyylit otettiin huomioon joustavissa ryhmittelyissä ja opetusta eriytettiin oppilaan taitojen mukaan. Oppilaat työskentelivät päivittäin erilaisissa ryhmissä, joissa oli mukana kolmiportaista tukea

saavia oppilaita. Oppilaiden taitotaso otettiin huomioon jokaisella oppitunnilla ja opettajat käyttivät opetuksessaan erilaisia materiaaleja eri oppilaiden kohdalla. Opetuksessa hyödynnettiin myös vertaisoppimista. Luokasta huokui niin oppilaiden kuin opettajienkin välinen hyvä ilmapiiri ja yhteishenki.

Laakso (2012) selvitti kolmiportaisen tuen tukimuotoja tutkiessaan, mitkä tukimuodot olivat yleisimpiä milläkin tuen portaalla. Hän kokosi yhteenvedon, jonka mukaan yhteistä kaikille tukiportaille oli opetuksen eriyttämisen, osa-aikaisen erityisopetuksen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön nouseminen viiden tärkeimmän tukimuodon joukkoon sekä yleisessä, tehostetussa että erityisessä tuessa. Kyseiset tukimuodot nousivat myös koko tukimallin tärkeimmiksi tukimuodoiksi. Tukimuotojen listalta löytyi myös omassa tutkimuksessani tärkeiksi nousseet opetusryhmien joustava muuntelu sekä joustavat järjestelyt, joihin muun muassa samanaikaisopetus luettiin Laakson tutkimuksessa kuuluvaksi. Laakson tutkimuksessa nämä sijoittuivat tuen portaasta riippuen sijoille 5.–8. (ks. Laakso 2012.)

Vaikka Laakson (2012) tutkimuksesta tärkeimmiksi nousseet tukimuodot löytyvät kodin ja koulun yhteistyötä lukuun ottamatta myös omasta tutkimuksestani, ainoastaan eriyttäminen nähdään tässä tutkimuksessa yhtä tärkeänä tuen muotona. Tämän tutkimuksen perusteella tukimuotojen sijoitukset olisivat siis eri järjestyksessä. Toisaalta samanaikaisopetus voidaan tässä tutkimuksessa nähdä myös yhtenä osa-aikaisen erityisopetuksen muotona, sillä erityisluokanopettajan rooli oli merkittävä sen toteuttamisessa. Samalla osa-aikainen erityisopetus tuotiin fyysisesti samaan tilaan muiden oppijoiden kanssa. Kodin ja koulun välinen yhteistyökin esiintyi opettajien puheissa, mutta ei niinkään yhtenä tuen muotona, vaan yhteistyötahona. Laakson (2012) tulokset poikkeavat siis jonkin verran tässä tutkimuksessa hyviksi havaituista kolmiportaisen tuen käytänteistä. Laakson tutkimuksen osalta on kuitenkin huomioitava, että se on toteutettu keväällä 2012 eli kolmiportainen tuki on ollut käytössä vasta vajaan lukuvuoden ajan ja näin ollen käytänteet ovat olleet vasta muotoutumassa. Laakson ja

oman tutkimukseni eroavaisuuksien taustalla vaikuttavat todennäköisesti lisääntynyt tieto ja kokemus kolmiportaisesta tuesta. (ks. Laakso 2012.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 31) julkaisussa *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta* esitellään rehtorien vastauksia kysymyksiin koulun yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden tukimuodoista. Kyselyssä käytetyimpien tukimuotojen joukkoon nousivat muun muassa tukiopetus, opetuksen eriyttäminen, opettajien yhteistyö, avustajien työpanos, erityisopettajan konsultointi, läksyjen tekemisen seuranta, tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa, havainnollistamisvälineet, erilaiset koejärjestelyt, osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena sekä osa-aikainen erityisopetus yksilöopetuksena. Myös oppilashuollon osuus vahvistui erityisesti tehostetun ja erityisen tuen osalta. Edellä mainitut esiintyivät noin 80 prosentissa vastauksista, ja tukimuodot olivat lähestulkoon yhtä yleisiä kaikilla kolmella tuen portaalla.

Tästä Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) tutkimuksesta on havaittavissa sekä yhteneväisyyksiä että eroavaisuuksia suhteessa omaan tutkimukseeni. Eriyttämien koettiin molemmissa tutkimuksissa tärkeäksi tukimuodoksi. Haastattelemani opettajat nostivat esille myös monia muita edellä mainittuja tukimuotoja, mutta heidän hyväksi havaitsemansa joustavat ryhmittelyt esiintyivät vain noin 70 prosentissa ja samanaikaisopetus vajaassa 60 prosentissa rehtoreiden vastauksista. Toisaalta tukiopetus taas ei noussut omassa tutkimuksessani yhtä yleiseksi tukimuodoksi kuin Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) julkaisussa.

Haastatteluista nousi eri tukimuotojen lisäksi esille myös oppimisympäristöön ja eri opetusvälineisiin ja -materiaaleihin liittyviä käytänteitä. Luokanopettajan mukaan oppilaat joutuvat harvoin istumaan koko päivää pulpettien ääressä, vaan opetusta pyritään toteuttamaan eri puolilla luokkaa. Erityisluokanopettaja puolestaan korosti, että fyysisesti samassa tilassa toimiminen on tärkeää, vaikka oppilaita ryhmitelläänkin erilaisiin ryhmiin milloin milläkin perusteella. Eri tilojen hyödyntämisestä käytettiin nimitystä joustavat tilaratkaisut.

[...] käytetään joustavia tilaratkasuja, hyvin harvoin on semmosta, että koko päivä istuttas pulpetin ääressä ja tehtäs vaan siinä hommia, hyvin paljon liikutaan ja eri puolilla opitaan. (LO)

[...] joustavasti ryhmitellään ja toimitaan kuitenkin siellä fyysisesti samoissa tiloissa. (ELO)

Havainnointijaksoni aikana oli vain muutamia oppitunteja, jolloin oppilaat istuivat koko tunnin pulpettiansa ääressä. Nämäkin tunnit olivat pääasiassa kuvataiteen oppitunteja, jolloin työn tekeminen tapahtui omalla pulpetilla. Muuten oppimista tapahtui eri puolilla luokkaa. Myös lukutehtäviä voitiin tehdä lattialla omassa paikassa luokkaa. Lisäksi luokan perällä oli isompi pöytä, jonka ääreen mahtui noin viisi oppilasta kerrallaan tekemään töitä esimerkiksi pistetyöskentelyn aikana.

Luokan eri tiloja hyödynnettiin myös samanaikaisopetuksen tunneilla. Yksi ryhmä saattoi työskennellä luokan etuosassa ja toinen luokan perällä. Molemmat opettajat opettivat siis samassa tilassa omaa ryhmäänsä. Toisinaan hyödynnettiin myös käytävää, jotta toinen ryhmä sai oman tilan toiminnallisemmalle tehtävälle.

Kolme oppilasta erityisopettajan luona, yksi käytävällä lukemassa kirjaa, viisi opettajan kanssa lukemassa luokan perällä ja loput omilla paikoillaan tekemässä tehtäviä. (Havainnointipäivä 3)

Pistetyöskentelytunnilla, jossa opettaja toimi yksin opettajana, luokkaan voitiin rakentaa jopa neljä työpistettä, joista yksi oli aivan luokan edessä, toinen ja kolmas luokan takana ja neljäs oppilaiden omilla pulpeteilla. Kun kaikki pisteet olivat samassa tilassa, opettaja kykeni keskittämään oman toimintansa jollekin pisteelle, mutta valvomaan silti koko luokan toimintaa.

Oppimisympäristöllä viitataan niihin paikkoihin, tiloihin, yhteisöihin ja toimintatapoihin, jotka edistävät oppimista (Huhtanen 2011, 143). Oppimisympäristö voidaan jakaa neljään eri ulottuvuuteen: sosiaalinen, fyysinen, pedagoginen ja psyykkinen. Sosiaalisen oppimisympäristöön liittyvät koulun toimintakulttuuri ja vuorovaikutus. Fyysinen oppimisympäristö koostuu rakennetusta ympäristöstä tiloineen ja välineineen, mutta myös luonnon ympäristöstä. Pedagogiset tekijät ovat opetuksessa konkretisoituvia ihmis- ja oppimiskäsityksiä. Koulun ilmapiiri ja asenneilmasto ilmenevät psyykkisenä oppimisympäristönä. (Nuikkinen 2006.) Tässä tutkimuksessa käsitelän oppimisympäristöä fyysisten tekijöiden eli tilojen ja välineiden näkökulmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus 2014, 31) mukaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan niitä tiloja ja paikkoja, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön luetaan kuuluvaksi myös yhteisöt ja toimintakäytännöt sekä erilaiset välineet, materiaalit ja palvelut, joita oppimisessa hyödynnetään. Oppimisympäristön kehittämisessä tulisi huomioida, että oppimisympäristö muodostaa pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Lisäksi tulee huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet, jotta voidaan ehkäistä erinäisiä oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeita. ”Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista.” (Emt., 31.) Joustava tilankäyttö on yksi tapa tehdä fyysisestä oppimisympäristöstä kolmiportaista tukea tukeva.

Kiinnitin havainnointijaksoni aikana huomiota myös oppilaiden istumajärjestykseen. Oppilaat istuivat neljässä, hieman lomittain olevassa rivissä, joissa oli aina sekä tyttöjä että poikia. Rivit olivat heterogeenisiä myös oppilaiden taitojen osalta, sillä jokaisessa rivissä oli sekä nopeammin eteneviä, että tukea tarvitsevia oppilaita. Näin ollen vertaistuki oli aina lähellä. Opettaja hyödynsikin opetuksessaan usein tukea tarvitsevien oppilaiden vieressä istuvia luokkatovereita. Näin oli erityisesti lukemissa vaativissa tehtävissä. Vierustoverilta saattoi myös kysyä ja katsoa mallia esimerkiksi kuvataiteen ja käsityön töissä. Luokanopetta-

jan mukaan istumajärjestys kuitenkin vaihtelee säännöllisesti, jolloin myös viestustoverit vaihtuvat.

Joustavien tilaratkaisujen lisäksi luokassa käytettiin paljon erilaisia eriyttäviä opetusmateriaaleja. Luokanopettaja ja erityisluokanopettaja korostivatkin kuvien, apuvälineiden sekä muiden havainnollistamisvälineiden ja -materiaalien käyttöä opetuksessa. Resurssiopettaja kertoi keräävänsä oppimateriaalia useasta eri lähteestä kulloinkin käsittelyssä olevan aihealueen mukaan. Näin ollen opetus ei ole sidoksissa johonkin tiettyyn oppikirjaan.

[...] esimerkiksi kun mää otan oppimateriaalia niin mulla saattaa olla sieltä sun täältä poimittuja kaikennäköisiä että se ei ole mihinkään oppikirjaan sidoksissa, vaan että mikä se aihealue silloinki sattuu olemaan niin sitte mää tuolta poimin ja katon, että nää on hyviä ja näitä mää nyt käytän. (RO)

Kaikki luokan oppilaat käyttivät pääasiassa samoja oppikirjoja ja oppimateriaaleja, vain erityistä tukea saavalla oppilaalla oli käytössään eri materiaalia kuin muilla. Hänellä oli muun muassa eri oppikirjoja.

[...] siellä on niinkö yks erityisen tuen oppilas, joka tulee mieleen nyt, jolla on selkeästi erilaiset oppimateriaalit, mutta tuota hänelleki ollaan pyritty siihen, että hän tavallaan niinku saa käyttää myöskin niitä oppimateriaaleja, mitä muilla on ja sitten niinku tietyssä tilanteessa sitte hänen kanssa käyään sitte niitä omia materiaaleja läpi [...] (RO)

Luokassa oli myös paljon opettajan omaa materiaalia, jota hän käytti opetuksensa tukena. Hänellä oli esimerkiksi useita erilaisia palapelejä, joita hyödynnettiin lukemaan opetuksessa. Esimerkiksi kaksipalaisten palapelien toiselle puolelle oli voitu kirjoittaa tavuja, jotka yhdistämällä muodostui sana. Nuppipalapelien palojen toisella puolella saattoi puolestaan olla kokonaisia sanoja, jotka

yhdistivät sanan sitä kuvaavaan palapelin palaan. Kyseisiä eriyttäviä materiaaleja käytettiin erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Lisäksi luokassa oli käytössä äänikirjoja. Toiminnanohjaukselliset kuvat tulivat esille jo luokan rutiinien ja struktuurin yhteydessä.

5.4 Suunnittelu ja yhteistyö tuen toteuttamisen edellytyksinä

Asenteen, tiedon ja taidon lisäksi opettajat korostivat opetuksen ja tuen suunnittelun merkitystä. Suunnittelusta puhuttiin erityisesti samanaikaisopetuksen yhteydessä. Opettajat olivat jo lukukauden alussa sopineet yhteiseksi suunnitteluajaksi torstai-iltapäivän. Resurssiopettajan mukaan suunnitteluun kuluu aikaa noin tunti.

Me kokoonnutaan erityisopettajan kanssa ja resurssiopettajan kanssa tietyinä viikonpäivinä, ollaan lyöty se ajat sitte lukkoon, että tulee aina kohdattua ja suunniteltua ne tunnit sitte niinkö jatkoa ajatellen. Onko se sitte pitempi jakso vai onko se just se seuraava tunti, että kuitenkin kohdataan ja suunnitellaan. (LO)

Meillä on tuota kerran viikossa, yleensä se on ollu torstai ja semmonen tunteroinen suurin piirtein, vähän riippuu. (RO)

Opettajien mukaan tietty suunnittelu-aika on olennaisen tärkeä. Kun suunnittelu-aika on yhdessä sovittu ja merkitty kalenteriin, kukaan ei lähde kotiin ennen kuin seuraavan viikon tunnit on suunniteltu. Resurssiopettaja kertoi suunnittelun jälkeen odottavansa pääsyä toteuttamaan seuraavan viikon tunteja. Hyvä ja odottava tunne suunnittelun jälkeen kannustaa ja motivoi toteuttamaan suunnitelmia.

[...] suunnittelun jälkeen tulee semmonen, että jes että mahtavaa, että pääsee sitten seuraavalla viikolla toteuttaa sitä, että se on hyvin tärkeä se suunnittelu-aika. (RO)

Resurssiopettajan mukaan suunnitelmia voidaan myös muuttaa. Opettajat voivat kohdatessaan tehdä nopeitakin muutoksia ja niitä voidaan tehdä vielä oppituntien aikanakin. Vaikka suunnittelulle onkin varattu oma aikansa, suunnittelu-prosessi jatkuu vielä sen jälkeenkin. Erityisluokanopettajan mukaan prosessi on aina käynnissä ja ajatus yksittäisen oppilaan tukemisesta voi tulla milloin vain.

[...] ei se ole just siihen aikaan sidottua, että jos me nähhään jos-saki niin voiaan äkkiä vaihtaa, että niinkö entä jos tehhäänki näin ja voiaan tehdä nopeitaki muutoksia ja voiaan tehdä tunnin aikanaki muutoksia [...] (RO)

[...] sitä aina prosessoi, että tämä oppilas voiski nyt edetä tällä tavalla ja ehdottaa sitä toiselle, että mitä oot mieltä ja että kyllä se prosessi on koko ajan käynnissä. (ELO)

Suunnittelun lisäksi luokanopettaja koki tärkeänä oppilaista tehtyjen havaintojen ja muiden huomioiden jakamisen yhdessä luokassa työskentelevien aikuisten kesken. Tällaisia niin sanottuja pikapalavereita voidaan käydä sekä tuntien päätteeksi että suunnitteluajana, mutta yhtäkkisiä ajatuksia ja ideoita voidaan vaihtaa myös puhelimen välityksellä. Kahden aikuisen tekemät erilaiset havainnot antavat luokanopettajan mukaan tärkeitä työkaluja opetuksen ja tuen suunnitteluun. Yksi opettaja ei aina ehdi nähdä ja kuulla kaikkea.

[...] me tavataan ja istutaan alas ja siellä me voiaan ne havainnot, mitä ollaan tehty sen opetuksen lomassa ja sen viikon aikana, niin jaetaan siellä ko on taas kahet silmät ja kahet korvat niin kuulee eri asioita ja näkee eri asioita ja ko saahaan ne jaettua siinä hetkessä- kö kohdataan ja istutaan alas niin se antaa niin paljon enemmän taas työkaluja siihen jatkosuunnitteluun. (LO)

Kaikki pikapalaveritki liittyy siihen, missä ohjaajien kanssa ko ne hyppää luokasta toiseen niin kuitenkin saahaan kuulumiset sanottua ja huomiot ja havainnot niinkö jaettua siitä. Se on erityisen tärkeää. (LO)

[...] voiaan vaihtaa ajatuksia aina, kun nähhään ja että on se niinku, että sitte voi tulla joskus joku ajatus ihan lennosta ja se vaikka soitetaan tai pannaan viestiä [...] (ELO)

Opettajien yhteistyöstä näkyi luottamus toisen työhön ja opetustilanteet sujuivat luontevasti toista tarvittaessa täydentäen. Erityisluokanopettaja kiteytti samanaikaisopetuksen tärkeän ajatuksen puhumalla yhteisistä oppilaista.

[...] sitte kun kuitenkin ne oppilaat on yhteisiä [...] (ELO)

Oppituntien suunnittelu nähtiin välttämättömänä samanaikaisopetuksen onnistumisessa. Yhteisen suunnittelun onnistuminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää, vaan se edellyttää haastattelemieni opettajien mukaan muun muassa aikaa, luonteiden kohtaamista, samanlaisia arvoja ja näkemyksiä sekä oppilaantuntemusta. Suunnittelua helpottaa, kun aikaa on tarpeeksi ja tietää, että toinen opettaja ajattelee asioista samalla tavalla. Onnistuneessa suunnittelutilanteessa molemmat opettajat voivat tuoda omat ajatuksensa ja ideansa esille. Samalla voidaan tehdä työnjakoja eli sopia kumpi esimerkiksi valmistelee mitäkin materiaalia.

Ja koska ainoastaan ja vain silloin se toimii se samanaikaisopetus, ei voi suunnittelelta mennä toteuttamaan, se ei oo silloin samanaikaisopetusta. (LO)

[...] minusta henkilökunnan kans, kenen kans minä nyt teen yhteistyötä niin me jaetaan samanlaiset arvot ja näkemykset, ettei tarvii enää niistä keskustella, että miksi mie haluan kasvattaa lapsia näin

tai miksi me halutaan opettaa niitä näin ko meillä on samanlaiset näkemykset asioista. (LO)

[...] kuitenkin vois sanoa, että semmoset temperamentit tai luonteet kohtaa luokanopettajan kanssa, että meillä on itse asiassa aika helppo suunnitella yhdessä, että meillä on ehkä semmonen samanlainen käsitys sillä tavalla eriyttämisestä ja opettamisesta ja pedagogiikasta ylipäätänsä [...] (RO)

Luokanopettaja nosti esille myös huumorin tärkeyden. Huumori auttaa jaksamaan, vaikka työ tuntuukin välillä raskaalta. Sen avulla voidaan ratkaista raskaalta ja hankalalta tuntuvia tilanteita ja päästä sitä kautta etenemään suunnittelussa. Huumori voi myös kasvattaa opettajien välistä yhteishenkeä.

Ja sitte pystytään viljelemään huumoria, vaikka joskus työ tuntuuki kovin raskaalta ja se riittämättömyyden tunne puskee läpi, että ei tästä tuu mittään, että liian paljon on yhdelle ihmiselle tai edes kahelle, että on niin paljon erilaisia oppijoita. Sen huumorin kautta monesti ratkeaa neki ja sitte päästään taas etteenpäin ja mietitään, että no tehäänpä näin ja sitte se ratkeaa yhtäkkiä, että no niin hyvä me. (LO)

Suunnittelua vaikeuttavana tekijänä nähtiin pääasiassa ajanpuute. Yhdessä sovittu suunnittelu-aika poistaa kuitenkin kiireen ja ajanpuutteen tuomat ongelmat, sillä sen päälle ei ole lupa sopia muita menoja tai palaverieita. Toisaalta muut vastuutehtävät tai sairastuminen voivat hankaloittaa samanaikaisopetustunteja, kun toinen opettajista ei pääsekään paikalle.

Koulunkäynninohjaaja puolestaan kertoi osallistuvansa oppituntien suunnitteluun hyvin vähän. Hänen mukaansa yhteisen ajan löytäminen opettajien kanssa on melko haastavaa varsinkin, kun koulunkäynninohjaajana joutuu olemaan niin monessa luokassa ja työtehtävissä päivän aikana. Hän kaipasikin edes kerran

kuussa käytäviä pikapalavereita, joissa voitaisiin käydä yhdessä läpi koko luokkaa tai yksittäisiä oppilaita koskevia suunnitelmia. Hän kuitenkin korosti, että suunnitteluajan puuttumisesta huolimatta yhteishenki opettajien kanssa on hyvä ja koulunkäynninohjaajat otetaan luokissa hyvin mukaan. Hän koki myös olevansa tervetullut opettajien nykyisiin suunnittelupalaveriinhin, jos vain aikaa löytyisi.

[...] joskus se vois olla niinkö hyväksi tai siis niinkö semmoset jonkunlaiset pikapalaverit ees vaikka kerran kuussa. Tietenki mie ymmärrän, että ei joka päivä tai sillai tartte olla, mutta joskus vois vähän kattoa yhdessä sitte niitä, että miten tässä nyt edetään tämän oppilaan kanssa tai tämän ryhmän kanssa. (KKO)

Suunnittelutyön lisäksi opettajat puhuivat yhteistyöstä opettajien, muiden ammattilaisten sekä kotien kanssa. Erityisluokanopettaja painotti opettajien välisen yhteistyön olevan kaiken edellytys koulumaailmassa. Opettajan ei siis oleteta työskentelevän yksin luokkansa kanssa, vaan opetus- ja kasvatustyöhön kuuluu myös muita toimijoita.

[...] se vaatii opettajien yhteistyötä. Se on kaiken edellytys täällä koulumaailmassa. Sittehän se tarttee, se yhteistyö on semmonen avainsana siinä, yhteistyö perheitten kanssa. Perheiden on oltava tietoisia siitä, mitä koulussa tapahtuu, toisaalta myöskin sitte me saahaan tietää, että millä tavalla kotona harjotellaan, miten koti tukee sitä lasta. Ja no sittehän on yhteistyötä tietysti kaikkien mahdollisten sidosryhmien kanssa tai eri ammattilaisten kanssa, että semmonen monitoimijuus siinä. (ELO)

Ja ylipäättänsäki yhteistyö. Se, että mulla on niitä kollegoja ja se, että mulla on kodin ja koulun välinen kanava hirveen toimiva. Moniammattilinen yhteistyö toki myös. (LO)

Lisäksi on oltava tiiviissä yhteistyössä kotien kanssa, jotta molemmat osapuolet tietävät, mitä niin koulussa kuin kotonakin tapahtuu. Huoltajia tavataan säännöllisesti, jotta voidaan käydä läpi, mikä oppilaan tilanne on ja miten hän on edennyt opinnoissaan.

Sitte tietenki tavataan huoltajia, oikeestaan, että no vähintään nyt jos on joku tuen oppilas niin keväällä ja syksyllä katotaan, mikä on tilanne ja missä mennään. (ELO)

Moniammatillisen yhteistyön osalta erityisluokanopettaja mainitsi esimerkiksi terapeuttien kanssa pidettävistä lyhyistä neuvonpidoista. Niiden aikana keskustellaan oppilaan etenemisestä ja tuen tarpeista. Erityisluokanopettajan mukaan he voivat myös esittää toiveita, joita toivovat terapiassa harjoiteltavan ja tehtävän koulunkäynnin tukemiseksi. He voivat puolestaan saada hyviä vinkkejä ja materiaalia opetuksen tueksi.

[...] voivat antaa ihan hyviäkin vinkkejä tai materiaalia. Vaikkapa nyt me saatiin hyvät semmoset toiminnanohjaukseen semmoset pulpettiin liimattavat semmoset tarrat, mihin me voimme sitten laittaa toiminnanohjauksuvia, että siinä terapeutti teki valmiin materiaalin ja anto meille käyttöön ja sehän on meille aivan loistava oppilasta tukea. (ELO)

Inklusiivisen opettajan profiiliin (ks. TE4I 2012) kolmas perusarvo, *yhteistyö*, näkyi kotien, muiden ammattilaisten sekä ennen kaikkea toisten opettajien kanssa tehtävänä yhteistyönä. Yhteistyö nähtiin tärkeänä osana opettajan työtä ja korostui erityisesti samanaikaisopetuksessa. Yhteyttä koteihin pidettiin pääasiassa Wilman kautta, mutta eräällä oppilaalla oli myös käytössään niin sanottu kotikoulu -vihko, johon merkittiin aina päivän kotitehtävät ja muut kuulumiset. Kyseinen toimintamalli oli todettu välttämättömäksi. Osalla luokan oppilaista oli käytössään toimintaterapeutin, puheterapeutin ja fysioterapeutin palveluita.

Kuulumisten vaihtamista eri ammattilaisten kanssa pidettiin tärkeänä, jotta tiedetään, miten oppilaan kehitys etenee.

Kaiken kaikkiaan inklusiivinen opettajuus näkyi tässä tutkimuksessa opettajien asenteissa, tiedoissa ja taidoissa, rehtorin ajattelu- ja toimintamalleissa, oppimisympäristössä, opettajan opetus- ja suunnittelutyössä sekä eri ammattilaisten kanssa tehtävässä yhteistyössä. Lakkalan (2008) *inklusiivisen opettajuuden mallissa* inklusiivinen opettajuus rakentuu kolmella tasolla. Mallin uloimmalla, *inklusiivisen koulukulttuurin*, tasolla korostuvat erilaisuutta koskevat asenteet ja arvot sekä tarkoituksenmukaiset toimintaedellytykset. Inklusiivisessa koulukulttuurissa ihmisten monenlaisuus on opetuksen lähtökohta. Tarkoituksenmukaisilla edellytyksillä tarkoitetaan muun muassa henkilöstöön, opetustiloihin, oppilasryhmiin ja muihin resursseihin liittyviä inklusiivisen koulun edellytyksiä. Inklusiivinen koulu vaatii huomattavasti enemmän resursseja perinteiseen kouluun verrattuna. Mallin keskimäinen taso, *inklusiivisen opettajan työn orientaatiopohja*, kuvaa opettajan työn perustaa. Tällä tasolla korostuvat opettajan oppimiskäsitys ja kyky kohdata oppilas, monitoimijuuteen perustuva toimintamalli sekä yleisesti koko koulun moniammatillinen henkilökunta. Inklusiivinen opettajuus nähdään opettajien intensiivisenä ja säännöllisenä yhteistyönä. Mallin sisin, *inklusiivisen opetuksen*, taso käsittelee itse opetustyötä. Sen mukaan erilaiset oppilaat otetaan huomioon opetussuunnitelmassa, opetuksen toteuttamistavoissa, opetusmenetelmissä ja oppilaiden työn tuloksissa. Monenlaisten oppijoiden opettaminen perustuu vaihteleviin opetusmenetelmiin ja oppilaiden osallisuuden varmistamiseen. (Emt., 219–221.)

Myös tässä tutkimuksessa ilmennyt inklusiivinen opettajuus voidaan sijoittaa Lakkalan (2008) määrittelemille inklusiivisen opettajuuden tasoille. Sekä opettajat, rehtori että koulunkäynninohjaaja omasivat inklusiivisen koulukulttuurin edellyttämiä asenteita ja arvoja. Inklusiivisen koulukulttuurin eteen nähtiin vaihua ja käytettiin resursseja. Inklusiivisen opettajan työn orientaatiopohjan osalta opettajat painottivat opettajien välistä yhteistyötä sekä näkivät oppilaat yksilöinä omine vahvuuksineen ja tuen tarpeineen. Inklusiivisen opetuksen tasolla

korostuivat monipuoliset opetuksen ja tuen toteuttamistavat sekä oppilaiden osallisuuden huomioiminen. (ks. Lakkala 2008.)

6 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, mitä ovat kolmiportaisen tuen toimivat käytänteet sekä miten inklusiivinen opettajuus näkyy toimivissa käytänteissä. Ennako-oletuksenani oli, että kolmiportaisen tuen eri tukimuodot olisivat suurimmassa roolissa toimivista käytänteistä puhuttaessa. Tutkimukseni edetessä ymmärsin kuitenkin, kuinka merkittävästi muut tekijät vaikuttavat tukimallin käytännön toteutukseen eli eri tukimuotojen toteuttamiseen. Tutkimustulosteni mukaan opettajan asenteet, tiedot ja taidot, rehtorin tuki sekä tuen suunnittelu ja yhteistyö vaikuttavat toimivien käytänteiden muotoutumiseen ja sitä kautta oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen.

Inklusio nähdään lähikouluperiaatteen lisäksi ajattelutapana, joka muuttaa toimintaa koko kouluyhteisössä (Takala 2010a, 13; Booth & Ainscow 2005, 15). Myös kolmiportainen tuki on ajattelutapa, vaikka siitä puhutaankin usein lähinnä käytännön toteutuksen näkökulmasta. Inklusiivinen opettajuus näkyy kolmiportaisen tuen toimivissa käytänteissä opettajien ajattelu- ja toimintatapoina. Opettajan on omattava asenteita, tietoja ja taitoja, jotka tukevat työskentelyä erilaisien oppijoiden kanssa. Opettajan on myös osattava kehittää omaa opetustaan jatkuvan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta (ks. TE4I 2012). Jos inklusiivisen koulun pitää muuttua erilaisia oppilaita palvelevaksi (Väyrynen 2001, 17), on inklusiivisen opettajan muutettava omaa opetustaan ja toimintaansa erilaisia oppilaita palvelevaksi. Muutos edellyttää opettajalta oppilaiden moninaisuuden arvostamista (ks. TE4I 2012) sekä positiivista ja kehittävää suhtautumista kolmiportaiseen tukeen. Lisäksi tarvitaan rehtorin tukea tukimallin toteuttamisessa ja tarvittavien resurssien järjestämisessä.

Opettajan jatkuva ammatillinen kasvu (vrt. TE4I 2012) tarkoittaa tämän tutkimuksen mukaan opettajan toimintatapojen sekä eri tukimuotojen muokkaamista luokan oppilaita palveleviksi. Opettaja kehittää toimintaansa kokeilemalla erilaisia menetelmiä, arvioimalla niiden toimivuutta sekä kehittämällä niitä edelleen

arvioinnin pohjalta. Tämä kehämalli kuvastaa koko kolmiportaisen tukimallin toteuttamista, sillä tukimallia ei voi toteuttaa ilman jatkuvaa arviointia ja kehittämistä. Opettaja ei voi vain päättää käyttävänsä tiettyjä tuen muotoja, vaan hänen on perusteltava niiden käyttö ja sopivuus sekä oltava valmis muokkaamaan tuen muotoja tarpeen mukaan. Oman työn kehittäminen ja muokkaaminen puolestaan edellyttävät opettajalta tietojen päivittämistä ja lisäämistä. Kaiken kaikkiaan kyse on oman työn jatkuvasta reflektoinnista.

Inklusiivisen opettajan rooli korostuu myös tuen suunnittelussa sekä yhteistyössä niin huoltajien kuin moniammatillisten tahojen kanssa. Opettajuus ei ole enää vain yksin työskentelemistä oman luokan kanssa, vaan inklusion ja kolmiportaisen tuen myötä opettaja tarvitsee työparikseen toisia opettajia sekä muita yhteistyötahoja. Erityisesti samanaikaisopetus on viime vuosina muuttanut koulumaailmassa pitkään vallinnutta tapaa opettaa yksin omaa luokkaa, vaikka samanaikaisopetuksen idea itsessään ei ole uusi (ks. Saloviita 2013, 120–121). Samanaikaisopetusta pidetään yhtenä inklusiivisen pedagogiikan tärkeimmistä tuen keinoista (Emt., 128). Se koettiin myös tässä tutkimuksessa yhdeksi toimivimmista tuen muodoista. Muita toimiviksi koettuja tuen muotoja olivat eriyttäminen, joustavat ryhmittelyt, rutiinit ja struktuuri, vertaistuki, palkitseminen, osa-aikainen erityisopetus ja tukiovetus.

Tutkimustulosteni mukaan kolmiportaisen tukimallin keskiössä ovat myös erityisopettajan monipuoliset työtehtävät. Erityisopettajan osaamista voidaan hyödyntää niin samanaikaisopetuksessa, pienryhmäopetuksessa, klinikkatyössä kuin konsultaatiotyössäkin. Turhan usein erityisopettaja on se, jonka luokkaan tulee yksittäisiä tai muutamia oppilaita kerrallaan saamaan osa-aikaista erityisopetusta samaan aikaan, kun muu luokka työskentelee omassa luokassa luokanopettajan kanssa. Toki osa-aikaista erityisopetusta on tarpeen antaa tässäkin muodossa, mutta erityisopettaja on hyvä jalkauttaa myös luokkiin luokanopettajien työpariksi. Näin ollen erityisopettajan taidoista voi hyötyä koko luokka (Laatikainen 2011, 45).

Koska tutkimukseni perustuu vain yhdessä alkuopetusluokassa toimiviksi koettuihin kolmiportaisen tuen käytänteisiin, sen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä. Tutkimuksestani ilmenneet tuen muodot eivät siis ole ainoita oikeita tapoja toteuttaa kolmiportaista tukea (vrt. Laakso 2010), vaan tarkoituksena oli tuoda julki yksi esimerkki siitä, miten kolmiportainen tuki on saatu toimimaan. On myös selvää, etteivät tutkimusluokassani käytössä olleet tukimuodot ja toimintamallit sovi välttämättä juuri sellaisenaan johonkin toiseen luokkaan, mutta niitä hieman muokkaamalla ja soveltamalla ne voidaan saada vastaamaan muidenkin koulujen ja luokkien tuen tarpeisiin. Tutkimustulosteni yleistettävyyteen ja siirrettävyyteen (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 212–213; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194) vaikuttavat myös koulujen resurssit, sillä kaikilla kouluilla ei välttämättä ole käytettävissä omaa erityisopettajaa tai resurssiopettajaa. Toisaalta esimerkiksi useammalla koululla kiertävän erityisopettajan tehokas hyödyntäminen myös samanaikaisopettajana on vain järjestely- ja suunnittelukysymys.

Tutkimustulokseni perustuvat tutkijana tekemiini päätelmiin ja tulkintoihin. Olisin myös voinut lähettää tulokseni luettavaksi haastattelemilleni opettajille, jolloin olisin saanut varmistuksen päätelmieni oikeudesta tai mahdollisista puutteista. Tapaustutkimuksessa tapauksen ymmärtäminen on kuitenkin tärkeämpää kuin yleistäminen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194). Vaikka tutkimustulokseni kuvaavatkin vain yhden opettajajoukon toimintaa, ovat heidän käyttämänsä tuen muodot yleisesti määritellyjä kolmiportaisen tuen tukimuotoja. Tutkimukseni tavoitteena olikin nostaa esille toimiviksi havaitut tuenmuodot kolmiportaiselle tuelle määritellyjen tukimuotojen suuremmasta joukosta ja tulkita inklusiivisen opettajuuden ilmenemistä näissä toimivissa käytänteissä.

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni etenemisen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti ja perustelemaan kaikki valinnat, joita olen tutkimukseni aikana tehnyt. Tarkka selostus tutkimuksen toteutuksesta lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 217; Eskola & Suoranta 1998, 214). Myös käyttämäni suorat aineistolainaukset perustelevat tuloksissa tekemiäni päätel-

miä (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 218). Lisäksi tutkimukseni luotettavuutta tarkentaa kahden erilaisen aineiston, haastattelujen sekä havainnoinnin, käyttö eli aineistotriangulaatio (ks. Denzin 1978).

Toteutin osan tutkimushaastatteluistani tietoisesti ennen havainnointijaksoa, jotta osasin havainnointijaksonei aikana kiinnittää huomioni opettajien kertomiin asioihin. Samalla kykenin havainnoimaan, ilmenivätkö opettajien haastatteluisissa esille nostamat tukimuodot käytännössä. Tukimuotojen kartoitukseen voi sisältyä myös se riski, että opettajat luettelevat käyttävänsä tukimuotoja, jotka tietävät kuuluvan kolmiportaisen tuen toteutukseen, vaikka eivät niitä käytännön opetustyössä välttämättä toteuttaisikaan. Tässä tutkimuksessa niin ei käynyt, vaan kaikki haastatteluissa mainitut tukimuodot toteutuivat myös käytännössä tukiovetusta lukuun ottamatta. Toisaalta lukuvuosi alkoi olla jo lopullaan, joten tarvetta tukiovetukselle ei välttämättä enää tässä vaiheessa ollut.

Tapaustutkimus lähestymistapana auttoi minua tutkijana näkemään tutkittavan ilmiön laajemmin ja kokonaisvaltaisemmin, sillä tapaustutkimus mahdollisti tapauksen tutkimisen mahdollisimman monesta näkökulmasta. En siis keskittynyt ainoastaan opettajien käsityksiin tai kokemuksiin, vaan laajensin ymmärrystäni myös käytännön toteutuksen osalta. Kun tapaus tuli määritellyksi, oli helpompia alkaa pohtia, ketä tutkimukseen voisi osallistua ja millä tavoin aineistoa voisi kerätä. Tutkimukseen oli luontevaa sisällyttää kaksi erilaista, mutta samalla toisiaan tukevaa aineistoa, sillä se kuuluu tapaustutkimuksen luonteeseen. Tapaustutkimuksen avulla sain selville, mitkä tuen muodot tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat kokeneet hyviksi ja toimiviksi sekä miten inklusiivinen opettajuus näkyi näissä toimivissa käytänteissä.

Teemahaastattelun käyttäminen tutkimusaineiston keräämisessä oli minulle tuttua kandidaatintutkielmastani. Näin ollen ajatus haastatteluiden pitämisestä ei jännittänyt, mutta haastattelukysymysten toimivuus senkin edestä. Ennen ensimmäistä haastattelua, joka toimi samalla esihaastatteluna, ajattelin, että olinko laatinut kysymykseni liian nopealla aikataululla ja vastaavatko ne tarkoi-

tusta. Tämä tunne oli kuitenkin poissa heti haastattelun jälkeen eikä haastatteluvallakaan tullut lisäyksiä haastattelurunkooni kysyessäni muokkausehdotuksia haastattelun jälkeen. Ainoastaan luokanopettaja korjasi ja tarkensi yhtä kysymystäni haastattelunsa aikana. Hän kuitenkin kertoi ja samalla myös opetti, miksi hän kyseisen korjauksen halusi tehdä. Kun pyysin luokanopettajaa kuvailemaan oppituntia, jossa toteutuu kolmiportaisen tuen eri vaiheiden tukimuotoja, hän halusi poistaa kysymyksestä ilmaisun eri vaiheet. Hän korjasi kysymyksen koskemaan oppituntia, jossa kolmiportainen tuki toteutuu, koska ei ole olemassa erikseen tukimuotoja yleiseen, tehostettuun tai erityiseen tukeen, vaan tuki ja sen intensiteetti suunnitellaan aina oppilaskohtaisesti. Innostukseni ja kiinnostukseni tutkimusaiheeni kohtaan kasvoivat entisestään jokaisen haastattelun jälkeen. Haastatteluaineisto oli mielestäni kokonaisuudessaan kattava ja onnistunut ja olen hyödyntänyt sen lähestulkoon sanasta sanaan tutkimukseni tuloluissa.

Havainnointi puolestaan oli minulle uusi tapa kerätä aineistoa. Jälkeenpäin ajatteltuna minun olisi varmasti pitänyt ottaa paremmin selvää erilaisista tavoista havainnoida sekä suunnitella rooliani ja toimintaani havainnoivana tutkijana tarkemmin. Olin kuitenkin päättänyt antaa tilanteen ohjata aineiston keruutani, sillä en voinut tutkijana tietää, mitä havainnointipäiväni tuovat mukanaan. Vähäisestä suunnittelusta huolimatta sain kuitenkin kerättyä haastatteluista tukevan havainnointiaineiston neljän päivän ajalta. Tarkkaan ja yksityiskohtaisesti kirjoittamani muistiinpanot havainnointitilanteista osoittautuivat erityisen tärkeiksi, sillä niiden avulla tilanteet muistuvat paremmin mieleen ja muistiinpanoja oli helppo ymmärtää.

Haastavinta havainnointitilanteissa oli tutkijaroolin sisäistäminen. Tutkijana oleminen oli itselleni vieras tapa olla luokassa, sillä en voinut tutustua luokan oppilaisiin tai osallistua luokan toimintaan. Koska oppilaat eivät olleet osa tutkimustani, oli selvää, etten ota heihin juurikaan kontaktia. Tietenkin vastasin heille, jos minulta jotain tultiin kysymään, mutta muuten yritin pysytellä mahdollisimman huomaamattomana. Tunsin oloni yksinäiseksi ja irralliseksi henkilöksi luokassa,

joka vain seuraa toimintaa eikä juurikaan ole vuorovaikutuksessa kenenkään kanssa. Toisaalta tällainen rooli oli tarkoituksenmukainen tässä tutkimuksessa, koska havainnoinnin tavoitteena oli tutkia, mitä tuen muotoja luokassa käytetään ja käyttävätkö opettajat niitä tukimuotoja, joita sanoivat haastatteluissa käyttävänsä. Samalla havainnointijakso konkretisoi minulle tutkijana toimimista sekä ennen kaikkea luokan toiminnan havainnoimista tulevaa luokanopettajan työtänikin ajatellen. Tilanne oli varmasti yhtä erikoinen myös pienille ekaluokkalaisille. Eräs oppilaista ihmettelikin minun olevan nainen, koska oli aina luullut, että tutkijat ovat miehiä. Kenties tutkijan rooli ja tehtävä konkretisoituivat myös jollain tavalla heille.

Kolmiportaisessa tukimallissa käytettävien tuen muotojen tuominen esille toimivien esimerkkien kautta on tärkeää, jotta sekä jo työelämässä olevat opettajat että opettajaksi opiskelevat pystyvät kehittämään omia toimintamallejaan kolmiportaisen tuen osalta. Vaikka opettajat varmasti tietävät kaikki tutkimuksessani ilmenneet tuen muodot, voi niiden käyttö kuitenkin olla vielä melko suppeaa tai jopa olematonta. Kolmiportainen tuki jää usein pelkäksi sanahelinäksi eli siitä osataan puhua, mutta puhe ja käytäntö eivät välttämättä kohtaa. Toimiviksi todetuista käytänteistä voikin olla apua oman työn kehittämisessä. Toivon, että tutkimukseni lisää opettajien välistä yhteistyötä sekä ennen kaikkea kannustaa kokeilemaan uusia tuen muotoja, joista hyötyy tukea tarvitsevien oppilaiden ohella koko luokka. Tutkimus muistuttaa myös koulun johdon tärkeästä roolista kolmiportaisen tuen taustalla.

Opettajaopiskelijoille tutkimukseni antaa tietoa kolmiportaisesta tuesta ja siinä käytettävistä tuen muodoista. Vaikka kolmiportainen tuki on ollut käytössä jo useamman vuoden ajan, se ei mielestäni näy vielä tarpeeksi ainakaan luokanopettajaopinnoissa. Oppimisen ja koulunkäynnin tuesta puhutaan opintojen aikana liian vähän. Opiskelijat kyllä usein tietävät, mistä kolmesta tuen portaasta tukimalli rakentuu, mutta sen tarkempaa tietoa eri tukimuodoista tai niiden käytännön toteutuksesta ei välttämättä ole. Opetusharjoitteluissa ja viimeistään

työelämässä eri tuen muotoja tulisi kuitenkin osata käyttää ja soveltaa tarpeen mukaan.

Tutkimus on antanut minulle niin tutkijana kuin tulevana luokanopettajanakin paljon tietoa, mutta se on herättänyt myös uusia kysymyksiä ja jatkotutkimusaiheita. Tutkimustani olisi mielenkiintoista laajentaa määrällisen tutkimuksen näkökulmasta ja tutkia, mitä tuen muotoja käytetään eniten ja miksi. Samalla nähtäisiin, mitkä tukimuodot ovat tulleet osaksi opettajien käytäntöä ja mitkä puolestaan eivät. Kolmiportaisen tuen hyviä käytänteitä olisi mielenkiintoista tutkia myös oppilaiden näkökulmasta. Mistä tuen muodoista oppilaat kokevat hyötyvänsä parhaiten? Itseäni eniten kiinnostava aihe liittyy kuitenkin siihen, että mikä kolmiportaisen tuen käytännön toteutuksessa kaikista huolimatta koetaan haastavana. Opettajat puhuvat usein valtavasta paperityön määrästä, jota kolmiportainen tuki opettajille teettää. Eikö suurempi työ pitäisi kuitenkin olla varsinaisen tuen antamisessa ja toteuttamisessa? Kaatuuko kolmiportaisen tuen toteutus tiedon puutteeseen, ajan puutteeseen, asenteisiin, resursseihin vai onko vielä muita tekijöitä?

Itselleni tutkijana tämä tutkimusmatka on opettanut paljon enemmän kuin osasin kuvitella. Koen oppineeni tutkimukseni aikana, mitä kolmiportainen tuki todella on ja sain siitä hyvän esimerkin havainnointijaksosi aikana. Ilman tämän tutkimuksen tekemistä, en tietäisi kolmiportaisesta tuesta kovinkaan paljoa enkä varmasti tulisi tällaista tietomäärää hetkeen saavuttamaankaan. Myös uuteen opetussuunnitelmaan tutustuminen on ollut tärkeää. Tutustuin tutkimukseni kautta siihen, millaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea haluaisin edessä häämöttävässä työelämässä itsekkin toteuttaa. Kolmiportainen tuki – täältä tul-
laan.

Lähteet

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Helsingin opetusvirasto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf
(Luettu 17.9.2015).

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf>
(Luettu 9.6.2015).

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. Lontoo: Sage, 146–159.

Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Luettu 2.7.2015).

Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Kokko, L. & Pietiläinen, E. (toim.) Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. Lontoo: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. Research methods in education. Lontoo: Routledge.

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children 28 (3), 1–16.

Dahlgrén, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 227–251.

Denzin, N. K. 1978. The research act. A theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw-Hill.

Dunn, L. M. 1968. Special Education for the Mildly Retarded – Is Much of It Justifiable? *Exceptional Children* 35 (1), 5–22.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisu 4:2005. Saatavilla [www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf?sequence=1](http://www.muodossa:https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf?sequence=1) (Luettu 18.7.2015).

Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriö. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi) (Luettu 22.6.2015).

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

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

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Tutkimushaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009. Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe. Saatavilla [www-muodossa: https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_Indicators-EN-with-cover.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_Indicators-EN-with-cover.pdf) (Luettu 7.9.2015).

Florian, L. 2008. Special or Inclusive Education: Future Trends. *British Journal of Special Education* 35 (4), 202–208.

Fuchs, L. S. & Fuchs, D. 2006. Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It? *Reading Research Quarterly* 41 (1), 93–99.

Fuchs, L. S. & Fuchs, D. 2009. On the Importance of a Unified Model of Responsiveness to Intervention. *Child Development Perspectives* 3 (1), 41–43.

Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D.L. 2012. Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention. *Exceptional Children* 78 (3), 263–279.

Grosche, M. & Volpe, R. J. 2013. Response-to-Intervention (RTI) as a Model to Facilitate Inclusion for Students with Learning and Behaviour Problems. *European Journal of Special Needs Education* 28 (3), 254–269.

Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.

Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.

Hamari, S. 2014. Tehostettua tukea saavan viidesluokkalaisen oppijaminäkuva. Kandidaatintutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

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

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 12–30.

Ikonen, O. 2009. Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–17.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 15–54.

Jokela, T. & Pohjolainen, E. 2013. Luokanlehtoreiden samanaikaisopetukselle antamia merkityksiä opetuksessa ja kasvatuksessa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59793/Jokela.Tiina%26Pohjolainen.Erja.pdf?sequence=2](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59793/Jokela.Tiina%26Pohjolainen.Erja.pdf?sequence=2) (Luettu 28.8.2015).

Kallio, M. 2015. Reippaan tytön syndrooma: Pärjäävän rinnassa sykkii yksinäinen sydän. Blogikirjoitus, 17.9.2015. Helsingin sanomat. Saatavilla [www-muodossa: http://www.hs.fi/blogi/lujastilempea/a1442374428154](http://www.hs.fi/blogi/lujastilempea/a1442374428154) (Luettu 20.9.2015).

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kerola, K. 2001. Strukturoitu opetus. Teoksessa K. Kerola (toim.) Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall.

Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä. Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37341/kolmipor.pdf?sequence=1> (Luettu 16.8.2015).

Laatikainen, P. 2011. *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito.* Helsinki: Gaudeamus, 9–38.

Laitinen, H. 1998. *Tapaustutkimuksen perusteet.* Kuopio: Kuopion yliopisto.

Lakkala, S. 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lakkala, S. & Lauriala, A. 2012. Kohti inklusiivista koulua. Muuttuuko opettajuus? *Kielikukka* 31 (3), 2–7.

Linnatie, H-L. & Voho, H-L. 2014. Alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja sen tuomista muutoksista. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://herkules oulu.fi/thesis/nbnfioulu-201405161422.pdf> (Luettu 17.8.2015).

Linnilä, M-L. 2011. *Kumpi on valmis – lapsi vai koulu?* Tampere: Mediapinta.

Liusvaara, L. 2012. Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen.* Jyväskylä: PS-kustannus, 187–205.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia.* Helsinki: WSOY.

Lohi, P. 2015. Opetustyön vaativuus inklusiivisessa luokassa opettajaopiskelijoiden näkemysten mukaan. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61981/Lohi.Päivi.pdf?sequence=2> (Luettu 28.8.2015).

Merimaa, E. & Virtanen, P. 2013. *Koulunkäynninohjaajan toimenkuva ja tehtävät.* Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) *Koulunkäynninohjaajan kirja.* Jyväskylä: PS-kustannus, 37–52.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell, 34–48.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 76–99.

Niilo Mäki Instituutti 2015. RTI-malli. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli)
<http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/rti-malli>
(Luettu 23.6.2015).

Nuikkinen, K. 2006. Oppimisympäristöstä toimintaympäristöön – oppimisympäristö tukemaan oppimista. Saatavilla [www-muodossa:](http://www02.oph.fi/projektit/esiperus/nuikkinen.pdf)
<http://www02.oph.fi/projektit/esiperus/nuikkinen.pdf> (Luettu 20.9.2015).

Oja, S. 2012a. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–31.

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

Opettaja – opetusalan järjestö- ja ammattilehti 1/2015. Oppimisen tuki retuperällä. Keskustelua, 52–53.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 22.6.2015).

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 9.6.2015).

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

Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. 2010. Samanaikaisopetus - mahdollisuus vai mahdottomuus. Saatavilla [www-muodossa:](http://peda.net/img/portal/1948663/Samanaikaisopetuksen_artikkeli_Erika_1_2010.pdf?cs=1284622945)
http://peda.net/img/portal/1948663/Samanaikaisopetuksen_artikkeli_Erika_1_2010.pdf?cs=1284622945 (Luettu 10.8.2015).

Perusopetuslaki 1998. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 11.6.2015).

Puustinen, M. 2014. Oppimisen tuki maistuu paperilta. Opettaja – opetusalan järjestö- ja ammattilehti 45/2014, pääkirjoitus, 3.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.

Rönty, L-I. & Rönty, S. 2012. Perusopetus – arvoista käytäntöihin. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittämisen. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–79.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.

Salamanca julistus 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. UNESCO. Saatavilla www-muodossa:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> (Luettu 11.6.2015).

Saldana, J. 2009. The coding manual for qualitative researchers. Lontoo: Sage.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf> (Luettu 1.7.2015).

Slee, R. 2001. Social Justice and Changing Directions in Educational Research: The Case of Inclusive Education. International Journal of Inclusive Education 5 (2–3), 167–177.

- Stake, R. E. 1995. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Takala, M. 2010a. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.
- Takala, M. 2010b. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 21–33.
- Takala, M. 2010c. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 58–71.
- TE4I 2012. Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (Luettu 4.7.2015).
- Tilastokeskus 2015. Tehostetun tuen piirissä entistä useampi peruskoulun oppilas. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
http://tilastokeskus.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html (Luettu 24.6.2015).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> (Luettu 27.7.2015).
- Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikka ennen ja nyt. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–39.
- UNESCO 1999. Salamanca five years on. Pariisi: UNESCO. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118eo.pdf> (Luettu 7.9.2015).
- Valkonen, V. 2014. Toinen toistaan tukien – luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia samanaikaisopettajuudesta. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59807/Valkonen.Vilma.pdf?sequence=2> (Luettu 28.8.2015).

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

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. 2010. Double Standards and First Principles: Framing Teaching Assistant Support for Pupils with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 319–336.

Willman, A. 2012. Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 161–185.

Yin, R. K. 1993. *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage.

Zigmond, N. 2003. Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better than Another? *The Journal of Special Education* 37 (3), 193–199.

Liitteet

Liite 1 Teemahaastattelurunko opettajille

Taustatiedot:

Millainen on koulutus- ja työhistoriasi?

Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?

Oletko saanut koulutusta kolmiportaiseen tukeen liittyen?

Kolmiportainen tuki:

Kuvaile itseäsi kolmiportaista tukea toteuttavana opettajana.

Mitä kolmiportainen tuki on?

Mitä ovat kolmiportaisen tuen edut?

Mitä ovat kolmiportaisen tuen negatiiviset puolet/haasteet?

Millaisena näet kolmiportaiseen tukeen liittyvän ilmapiirin koulullanne?

Kolmiportaisen tuen toteuttaminen käytännössä:

Kuvaile jokin toimiva oppitunti, jossa toteutui kolmiportaisen tuen eri vaiheiden tukimuotoja.

Miten kolmiportainen tuki toteutuu työssäsi ■-luokalla?

Miten hyvä kolmiportainen tuki saadaan toimimaan?

Mitä tukimuotoja käytätte yleisessä tuessa?

Mitä tukimuotoja käytätte tehostetussa tuessa?

Mitä tukimuotoja käytätte erityisessä tuessa?

Tuen suunnittelu:

Kuvaile jokin onnistunut suunnittelutilanne, jossa olet ollut osallisena.

Miten suunnittelette tuen toteuttamista?

Mitkä asiat ovat tärkeitä arjen suunnittelun kannalta?

Mitkä asiat vaikeuttavat arjen suunnittelua?

Liite 2 Teemahaastattelurunko koulunkäynninohjaajalle

Taustatiedot:

Millainen on koulutus- ja työhistoriasi?

Kuinka kauan olet työskennellyt koulunkäynninohjaajana?

Oletko saanut koulutusta kolmiportaiseen tukeen liittyen?

Kolmiportainen tuki:

Kuvaile itseäsi kolmiportaista tukea toteuttavana koulunkäynninohjaajana.

Mitä ovat kolmiportaisen tuen edut?

Mitä ovat kolmiportaisen tuen negatiiviset puolet/haasteet?

Millaisena näet kolmiportaiseen tukeen liittyvän ilmapiirin koulullanne?

Kolmiportaisen tuen toteuttaminen käytännössä:

Kuvaile jokin toimiva oppitunti, jossa toteutui kolmiportaisen tuen eri vaiheiden tukimuotoja?

Miten kolmiportainen tuki toteutuu työssäsi ■-luokalla?

Miten hyvä kolmiportainen tuki saadaan toimimaan?

Mitä tukimuotoja käytätte yleisessä tuessa?

Mitä tukimuotoja käytätte tehostetussa tuessa?

Mitä tukimuotoja käytätte erityisessä tuessa?

Tuen suunnittelu:

Oletko mukana tuen suunnittelussa?

Kuvaile jokin onnistunut suunnittelutilanne, jossa olet ollut osallisena?

Miten suunnittelette tuen toteuttamista?

Mitkä asiat ovat tärkeitä arjen suunnittelun kannalta?

Mitkä asiat vaikeuttavat arjen suunnittelua?

Liite 3 Teemahaastattelurunko rehtorille

Taustatiedot:

Millainen on koulutus- ja työhistoriasi?

Kuinka kauan olet työskennellyt rehtorina?

Oletko saanut koulutusta kolmiportaiseen tukeen liittyen?

Kolmiportainen tuki:

Kuvaile itseäsi kolmiportaista tukea toteuttavan koulun rehtorina.

Millainen on rehtorin rooli kolmiportaisen tuen toteutuksessa?

Kuinka merkittävä rehtorin rooli on?

Mitä kolmiportainen tuki on koulullanne?

Mitä ovat kolmiportaisen tuen edut?

Mitä ovat kolmiportaisen tuen negatiiviset puolet/haasteet?

Millaisena näet kolmiportaiseen tukeen liittyvän ilmapiirin koulullanne?

Kolmiportaisen tuen toteuttaminen käytännössä:

Milloin kolmiportainen tukimalli otettiin käyttöön koulussanne?

Miten opettajat ohjeistetaan kolmiportaisen tuen käyttöön?

Miten koulunne opettajat suhtautuvat kolmiportaiseen tukeen?

Ketkä osallistuvat kolmiportaisen tuen piirissä olevan lapsen tukemiseen?

Kuka kirjaa oppilaiden tuen tarpeet kolmiportaisen tuen eri lomakkeisiin (oppimissuunnitelma, pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys, HOJKS)?

Arvioi, minkä verran koulullanne on yleisen, tehostetun ja erityisen tuen oppilaita.

Missä oppiaineissa kolmiportaisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita on eniten?

Liite 4 Infokirje tutkimukseen osallistuville

Hyvä [REDACTED].

Tutkin pro gradu -tutkielmassani kolmiportaisen tuen hyviä käytänteitä. Tarkoituksenaani on selvittää, millaisia tuen muotoja ja pedagogisia käytänteitä kolmiportaista tukea saavien oppilaiden kanssa käytetään. Ennen kaikkea tutkin toimivia, hyväksi havaittuja menetelmiä ja syitä valittujen menetelmien taustalla. Olen keskustellut tutkimuksestani [REDACTED] kanssa ja sopinut tutkimuksen toteuttamisesta hänen luoksaan.

Toteutan tutkimukseni haastattelemalla rehtoria, luokanlehtoria, erityisopettajia, resursiopettajaa sekä luokassa työskentelevää koulunkäynninohjaajaa kolmiportaiseen tukeen ja sen käytänteisiin liittyen. Lisäksi havainnoin luokan toimintaa [REDACTED] välisenä aikana. Havainnointin kohteena ovat opettajien käyttämät tuen muodot eri oppitunneilla. Havainnointi ei siis kohdistu oppilaisiin ja heidän tuen tarpeisiinsa, vaan opettajan käyttämiin menetelmiin oppimisen tukemisessa.

Pyydän suostumuksen kaikilta tutkimukseeni osallistuvilta sekä havainnointiluokan oppilailta ja heidän vanhemmiltaan. Tutkimuksessani ei tuoda esille koulun, opettajien tai oppilaiden nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Tutkimukseni julkaistaan yliopiston kokoelmissa. Sen tuloksia voidaan mahdollisesti esitellä myös alan julkaisuissa tai tilaisuuksissa kypsyysnäytteen muodossa.

Voitte soittaa tai laittaa sähköpostia, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksestani.

Ystävällisin terveisin

Sallamari Hamari

XXX

XXX

Ohjaaja: Tuija Turunen

XXX

XXX

Liite 5 Tutkimuslupahakemus tutkimukseen osallistuville

Suostumus kolmiportaisen tuen hyviä käytänteitä kartoittavan tutkimuksen toteuttamiseen

Annan luvan Sallamari Hamarin tutkimuksen toteuttamiseen toukokuun 2015 aikana.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin vetäytyä tutkimuksesta niin haluessani milloin tahansa. Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan ja luokanlehtorin haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä tutkijaan.

Päiväys:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Puhelinnumero ja osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Liite 6 Infokirje vanhemmille

Hei [REDACTED] vanhempi.

Tutkin pro gradu -tutkielmassani kolmiportaisen tuen hyviä käytänteitä. Tarkoituksena on selvittää, millaisia tuen muotoja ja pedagogisia käytänteitä kolmiportaista tukea saavien oppilaiden kanssa käytetään. Ennen kaikkea tutkin toimivia, hyväksi havaittuja menetelmiä ja syitä valittujen menetelmien taustalla. Olen keskustellut tutkimuksestani [REDACTED] kanssa ja sopinut tutkimuksen toteuttamisesta [REDACTED].

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]. Toteutan tutkimukseni haastattelemalla rehtoria, luokanlehtoria, erityisopettajia, resurssiopettajaa sekä luokassa työskentelevää koulunkäynninohjaajaa kolmiportaiseen tukeen ja sen käytänteisiin liittyen. Lisäksi havainnoin luokan toimintaa [REDACTED] välisenä aikana. Havainnoinnin kohteena ovat opettajien käyttämät tuen muodot eri oppitunneilla. Havainnointi ei siis kohdistu oppilaisiin ja heidän tuen tarpeisiinsa, vaan opettajan käyttämiin menetelmiin oppimisen tukemisessa.

Saatuani teiltä suostumuksen lapsenne osallistumisesta tutkimukseen, pyydän suostumuksen myös lapselta itseltään. Tutkimuksessani ei tuoda esille koulun, opettajien tai oppilaiden nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet opettajat voitaisiin tunnistaa. Tutkimukseni julkaistaan yliopiston kokoelmissa. Sen tuloksia voidaan mahdollisesti esitellä myös alan julkaisuissa tai tilaisuuksissa kypsyysnäytteen muodossa.

Voitte soittaa tai laittaa sähköpostia, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksestani.

Ystävällisin terveisin

Sallamari Hamari

XXX, XXX

Ohjaaja: Tuija Turunen

XXX, XXX

Liite 7 Tutkimuslupahakemus vanhemmille

Suostumus kolmiportaisen tuen hyviä käytänteitä kartoittavan tutkimuksen toteuttamiseen

Olen lukenut saamani tiedotteen kolmiportaisen tuen hyviin käytänteisiin liittyvästä tutkimuksesta. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja lapseni voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessamme milloin tahansa. Tutkimuksesta kieltäytyminen ei tarkoita koulun opetuksesta kieltäytymistä, vaikka opetuksen yhteydessä tutkimustietoa kerättäisiinkin. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lapseni opetukseen tai koulunkäyntiin.

Kaikki tieto, josta koulu, opettaja tai lapseni voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimemme ja muut henkilökohtaiset tietomme jäävät ainoastaan tutkijan halluun eikä niitä missään vaiheessa julkaista.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaavaan tutkijaan.

Annan luvan lapseni osallistumiseen tutkimukseen.

Päiväys:

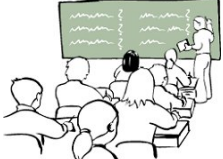






Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Puhelinnumero ja/tai osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Liite 8 Infokirje oppilaille

Hei [REDACTED] oppilas.

Teen tutkimusta, jossa tutkin [REDACTED]-opettajan erilaisia keinoja opettaa teitä [REDACTED]-luokan oppilaita.	
En siis tutki sinua ja sinun oppimistasi, vaan [REDACTED]-opettajasi toimintaa.	
[REDACTED]-rehtori ja vanhempasi ovat luvanneet, että saan käydä luokassa katsomassa. Kirjoitan asioita muistiin.	
Kerron luokkasi tapahtumista opettajille ja muille tutkijoille. En kuitenkaan kerro, missä koulussa tai luokassa olen ollut ja ketä siellä opiskelee.	
Kirjoitan niistä myös lehteen.	
Minusta olisi mukavaa, jos sinä olisit mukana tutkimuksessa.	
Voit kysyä minulta lisää, jos haluat.	

Ystävällisin terveisin,



Sallamari Hamari

XXX

XXX

Liite 9 Tutkimuslupahakemus oppilaille

Suostumus Sallamarin tutkimukseen osallistumisesta

Merkitse rasti.	 Kyllä	 Ei
Tiedän, mitä tutkija tekee ■-luokassa.		
Tutkija saa olla luokassa ja kirjoittaa asioita muistiin.		
Voin kysyä tutkijalta lisätietoja, jos haluan.		

Päiväys: _____

Nimikirjoitus: _____