



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

**Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus osana
koulutuksen kehittämistä : fenomenografinen tutkimus
erityisopettajien käsityksistä ja professionaalisen ohjauk-
sen tarpeista**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma

Eevi Rusila

Kevät 2026
Lapin yliopisto



Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi:	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus osana koulutuksen kehittämistä : fenomenografinen tutkimus erityisopettajien käsityksistä ja professionaalisen ohjauksen tarpeesta
Tekijä:	Eevi Rusila
Koulutusohjelma:	Luokanopettajan koulutusohjelma
Työn laji:	Pro gradu -tutkielma
Sivumäärä:	87 sivua + 2 liitettä
Vuosi:	2026

TIIVISTELMÄ

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen näkökulmasta, miten erityisopettajat käsittävät oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumisen käytännössä. Lisäksi tutkimuksessani halusin selvittää, millaista professionaalista ohjausta erityisopettajat tarvitsisivat vielä oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistukseen toimeenpanoon liittyen sekä millaisia koulutuksen kehittämistarpeita he näkevät.

Tutkimusmenetelmänä käytin fenomenografista tutkimusotetta. Aineistoni koostui puolistrukturoidulla haastattelulla kerätyistä erityisopettajien (N = 10) haastatteluista. Haastattelu koostui kahdeksasta teemasta, joiden avulla kartoitin erityisopettajien käsityksiä moniulotteisesti oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumisesta ja professionaalisen ohjauksen tarpeesta koulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Olen analysoinut aineiston fenomenografisen analyysin avulla ja muodostanut tuloksista horisontaaliset kuvauskategoriat.

Tutkimustulokset osoittivat, että oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutuminen näyttäytyi erityisopettajien käsityksissä monitasoisena ilmiönä, joka rakentuu luokahuoneen pedagogisissa ratkaisuissa, koulun yhteisissä toimintatavoissa sekä koulutuksen rakenteellisissa reunaehdoissa. Tulokset osoittivat, että tuen järjestäminen on vahvasti sidoksissa koulun toimintakulttuuriin, opettajien yhteistyöhön sekä käytettävissä oleviin resursseihin. Lisäksi erityisopettajat kuvasivat tarvitsevansa professionaalista ohjausta erityisesti uudistukseen liittyvien käytäntöjen tulkinnessa, lisäkouluttautumalla sekä kollegiaalisen yhteistyön avulla. Tulosten perusteella oppimisen tuen kehittäminen edellyttää kokonaisvaltaista koulutuksen kehittämistä. Lopuksi tutkielmassani pohdin, mikä vaikutus erityisopettajan käsityksillä on oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen toimeenpanossa ja toimeenpanon toimivuuden kehittämisessä.

Avainsanat: koulutuksen kehittäminen, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, tuen uudistus, oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt, professionaalinen kehittyminen

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN	7
2.1	Koulutuspolitiikka Suomessa.....	7
2.2	Koulutusta ohjaavat strategiat ja linjaukset	11
2.3	Koulutuksen kehittämisen tavoitteet.....	13
3	OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKEA	15
3.1	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen historia Suomessa	15
3.2	Oppimisen ja koulunkäynnin tukea ohjaavat periaatteet.....	19
3.3	Tuen uudistus 2025	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
4.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	26
4.2	Laadullinen lähestymistapa.....	27
4.3	Fenomenografinen tutkimusote	28
4.4	Tutkimuksen aineiston hankinta ja kuvaus.....	30
4.5	Tutkimuksen aineiston analysointi.....	34
5	ERITYISOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TUEN UUDISTUKSESTA JA PROFESSIONAALISESTA OHJAUKSESTA	41
5.1	Käsityksiä oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumisesta	41
5.1.1	Opettajan ja oppilaan välinen arki	41
5.1.2	Koulun yhteiset rakenteet ja toimintatavat	45
5.1.3	Koulun ulkopuoliset resurssit ja linjaukset.....	50
5.2	Käsityksiä professionaalisen ohjauksen tarpeesta	52
5.2.1	Ammatillisen osaamisen tukeminen	53
5.2.2	Toiminnan epäselvyys	55
5.2.3	Yhteisöllisen ohjauksen ja vertaistuen tarve.....	56
5.3	Käsityksiä koulutuksen kehittämisestä	58
5.3.1	Oppilaan arjen tukeminen.....	58
5.3.2	Koulun yhteinen toimintaperusta.....	60

5.3.3	Rakenteellinen ja strateginen kehittäminen	61
6	<i>JOHTOPÄÄTÖKSET</i>	63
7	<i>POHDINTA</i>	66
7.1	Tutkimustulosten pohdinta	66
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	68
7.3	Tutkijan positio ja prosessin reflektointi	72
7.4	Jatkotutkimusehdotuksia	74
	<i>LÄHTEET</i>	77
	<i>LIITTEET</i>	88

1 JOHDANTO

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen periaatteista ja toteuttamisesta säädetään perusopetuslaissa, jonka mukaan tuki tulee järjestää oppilaalle hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Perusopetuslain (628/1998, 4a:20a §) mukaan jokaisella oppilaalla, jolla on vaikeuksia osallistua opetukseen tai suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea.

Pääministeri Petteri Orpon hallitusohjelman (Valtioneuvosto, 2023) sekä Valtioneuvoston antaman hallituksen esityksen (HE 114/2024) mukaan perusopetuksen tuen uudistuksen tavoitteena oli selkeyttää tukirakenteita, täsmentää ja yhtenäistää oppilaan saamia tuen muotoja sekä varmistaa valtakunnallisesti yhtenäiset toimintamallit ja riittävät resurssit tuen toteuttamiseen. Lisäksi tavoitteena oli vähentää opetushenkilöstön hallinnollista kuormitusta vähentämällä kirjattavien asiakirjojen määrää. Lakiesitys perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024) hyväksyttiin eduskunnassa 30.12.2024, ja laki tuli voimaan pääosin 1.8.2025.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus on osa suomalaista koulutuspolitiikkaa ja koulutuksen jatkuvaa kehittämistä. Uudistuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden oikeutta saada tukea sekä kehittää tuen toteuttamista koulujen arjessa (OKM, 2025). Koska lukuvuosi 2025–2026 on tuen uudistuksen siirtymävuosi, on erityisen ajankohtaista tarkastella, miten uudistus näyttäytyy koulun käytännöissä ja millaisia kehittämistarpeita siihen liittyy. Tutkielmassani tarkastelen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistusta erityisopettajien näkökulmasta, sillä erityisesti erityisopettajilla on keskeinen rooli tuen toteuttamisessa. He toimivat pedagogisina asiantuntijoina ja tukevat koulu yhteisöä oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Tutkielman aiheen ajankohtaisuus sekä tuen uudistuksen toimeenpano herättivät kiinnostukseni tutkimusaiheeseen. Olen suorittanut opintojeni aikana Koulutusjohtamisen ja opetushallinnon sivuainekokonaisuuden sekä erilliset erityisopettajaopinnot, joiden kautta kiinnostukseni opetus- ja kasvatustieteiden ilmiöihin on syventynyt erityisesti koulutuksen kehittämisen ja erityisopetuksen näkökulmasta. Koulutuksen kehittämisen näkökulma rinnastuu luontevasti myös erityisopettajan työhön. Vitikan (2021, s. 51; 58) mukaan erityisopettajat ovat keskeisessä roolissa

koulun toimintakulttuurin kehittämisessä kohti inklusiivisempaa toimintamallia. Heillä on monenlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa koulun pedagogisiin käytäntöihin esimerkiksi konsultoinnin ja pedagogisen ohjauksen kautta.

Tutkielmani lähtökohtana on ymmärtää erityisopettajien ja erityisluokanopettajien käsityksiä oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumisesta tuen uudistuksen näkökulmasta. Tutkielman aiheen rajaus syntyi yhteistyössä Rovaniemen kaupungin tuen asiantuntijatiimin kanssa. Tutkielmani suunnitteluvaiheessa konsultoin asiantuntijoita mahdollisista tutkimustarpeista, jotta tutkimus voisi tuottaa käytännön kenttää hyödyttävää tietoa. Tuen asiantuntijatiimi ehdotti tutkimuksen näkökulmiksi oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumista sekä erityisopettajien kokemia ohjauksen tarpeita.

Tutkielmassa ohjausta tarkastellaan professionaalisen ohjauksen käsitteen kautta, sillä opettajan ammatti täyttää professioammatin keskeiset kriteerit, kuten yhteiskunnallisen merkityksellisuuden, alakohtaisen asiantuntijuuden sekä ammatillisen autonomian (Norrena, 2021, s. 120–124). Professionaalisen ohjauksen tarkastelu on merkityksellistä, sillä tuen uudistuksen toimeenpano edellyttää opettajilta uudenlaista osaamista sekä yhteisten toimintatapojen kehittämistä kouluyhteisössä.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka toteutan fenomenografisella tutkimusotteella. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja jäsentää erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä sekä tarkastella, millaisia merkityksiä ihmiset antavat kokemuksilleen (Huusko & Piloniemi, 2006, s. 163; Niikko, 2003, s. 7). Tässä tutkimuksessa fenomenografinen lähestymistapa mahdollistaa erityisopettajien käsitysten tarkastelun sekä niiden välisten erojen ja yhtäläisyyksien jäsentämisen.

Näiden lähtökohtien valossa tarkastelen erityisopettajien käsityksiä oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksesta, professionaalisen ohjauksesta sekä koulutuksen kehittämistarpeista. Tarkastelun tavoitteena on jäsentää tutkielman ilmiötä osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia.

2 KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

2.1 Koulutuspolitiikka Suomessa

Koulutuksen tehtävät sekä käsitys oppimisesta ja sen tavoitteista muuttuvat ympäristön ja yhteiskunnan muutoksen mukana. Koulutuksen tehtävänä ei ole ainoastaan vastata muutoksiin, vaan myös olla aktiivinen tekijä muutoksen edistämiseksi ja oman toiminnan kehittämisessä (Kyllönen, 2011, s. 29). Suomi on uudistanut itseään ja koulutusjärjestelmäänsä 1970-luvulta lähtien säilyttäen vahvan uudistusvauhdin, joka on saanut vahvan julkisen ja ammatillisen konsensuksen (Alava, Kola-Torvinen & Risku, 2024, s. 12).

Koulutuksen kehitys määräytyy yhteiskunnan koulutuspolitiikan ja hallinnon perusteella (Hargreaves, Halász & Pont, 2007, s. 19). Puhuessani koulutuspolitiikasta tarkoitan kaikkia niitä hallinnollisia toimia, joilla pyritään vaikuttamaan suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Näiden toimien perustana on lainsäädäntö sekä ministeriön taloudellinen ja säädöspohjainen koulutuksen ohjaus (Välimaa ym., 2011, s. 9).

Syvennyn tässä luvussa suomalaisen koulutuksen kehittymiseen sekä kehittämiseen ilmiöinä, jota ohjaa yhteiskunnalliset tavoitteet, koulutuspolitiikan linjaukset sekä kansalliset strategiat. Tarkastelen, miten koulutusjärjestelmää ohjataan ja millaisia päämääriä kehittämistyölle asetetaan eri tasoilla.

Koulutuspolitiikan kehitys

Tässä alaluvussa tarkastelen, kuinka suomalainen koulutuspolitiikka ja -järjestelmä on kehittynyt vuosikymmenien aikana. Aloitan tarkastelun 1800-luvun kansakoulun ajasta, jolloin Kovalaisen (2021, s. 26–28) mukaan kansallismielisen sivistyneistön tavoitteena oli väestön yhteisen ja yhtenäisen arvopohjan vahvistaminen. Teollistuva yhteiskunta edellytti tietoja ja taitoja, joita ei enää voitu tuottaa kotikasvatuksen piirissä. Länsimaisessa kulttuurissa tasa-arvo oli valistuksen aikakauden perintö, ja se kulki jo varhain keskeisenä teemana koulutuspolitiikassa ja pedagogisissa keskusteluissa. Rinnakaiskoulujärjestelmä säilyi voimassa lähes sadan vuoden ajan.

1960-luvun koulutuspolitiikka rakentui vahvasti hyvinvointivaltion rakentamisen ympärille (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, s. 1). Toisen maailmansodan jälkeen suomalaista koulutusta johdettiin vuosikymmenten ajan hallintolähtöisesti, ja opetushallintoa leimasi voimakas byrokrattinen paradigma, jossa painopiste oli koulun toiminnan tarkassa säätelyssä, kontrollissa ja tarkastuksissa (Risku & Alava, 2021, s. 12). Tähän kehityskulkuun kytkeytyi vuonna 1968 toteutettu peruskoulu-uudistus, jossa rinnakkaisjärjestelmän tilalle säädettiin uusi koulumuoto, peruskoulu, yhdistämään kansakoulu, kansalaiskoulu ja keskikoulu (Kovalainen, 2021, s. 29–30). Uudistus oli suomalaisen koulutushistorian kannalta merkittävä, sillä peruskoulu oli koko ikäryhmälle pakollinen (Alava ym., 2024, s. 17).

Pedagogisesta näkökulmasta merkittävä muutos oli siirtyminen vuonna 1985 opetushallituksen hyväksymien peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaisiin kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin (Kovalainen, 2021, 34). Valtion opetushallinnon viraston tehtävien siirtyessä kunnille ja kouluille, lisääntyi rehtorin työ merkittävästi, sillä vastuu opetuksen järjestämisestä ja kehittämisestä siirtyi entistä vahvemmin paikalliselle tasolle (Alava, Kovalainen & Risku, 2021, s. 119).

Kaleniuksen (2020, s. 20–21; 336) mukaan koulujen paikallista autonomiaa vahvisti edelleen vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. 1990-luvulla siirryttiin hallinnosta hallintotapaan, kun keskitetty ja normeihin perustuva valtionhallintajärjestelmä ei enää vastannut kehittyvän toimintaympäristön eikä muuttuvan arvomaailman vaatimuksia. Normikeskeinen ja järjestelmäpainotteiden hallinto alkoi näyttäytyä epädemokraattisena ja joustamattomana, minkä seurauksena strateginen ajattelu nousi koulutuspolitiikan ja koulutuksen hallinnon kehittämisen keskiöön. Vuonna 1999 opetustoimen lainsäädäntö uudistettiin ja opetushallinnon painopisteiksi nousi oppimistulokset ja paikallinen johtaminen, mikä vahvisti entisestään koulutuksen järjestäjien vastuuta.

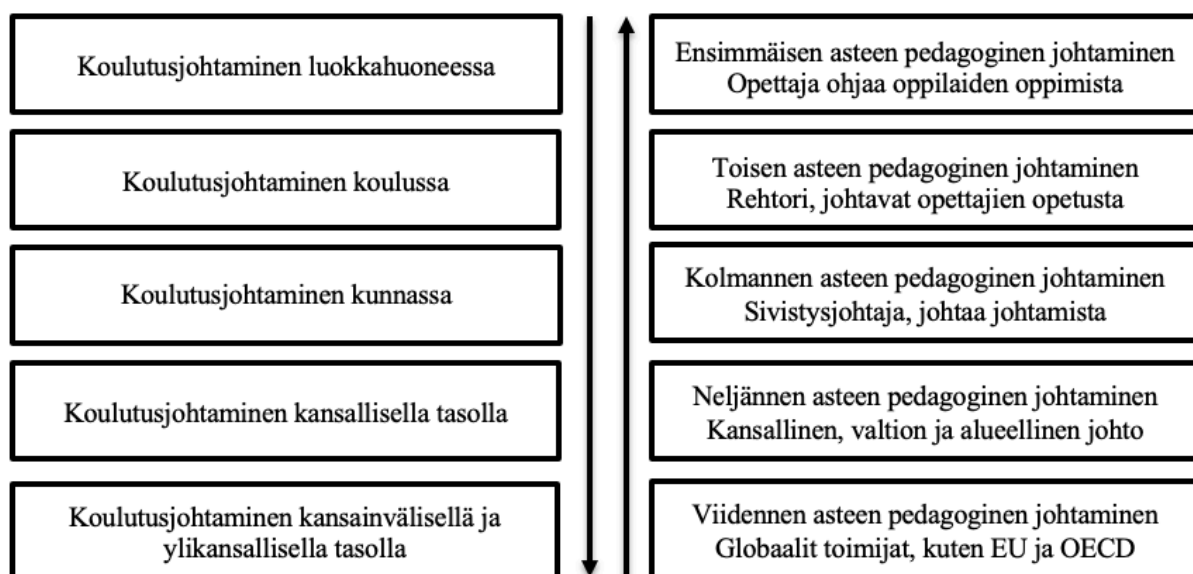
1990- ja 2000-lukujen vaihteessa perusopetusta koskevien säädösten uudistuminen avasi kunnille mahdollisuuden järjestää koko perusopetuksen kattavia opintopolkuja, minkä seurauksena yhtenäiskoulumalli alkoi yleistyä (Kovalainen, 2021, s. 32). Riskun & Alavan (2021, s. 18) mukaan suomalainen koulutusjärjestelmä kehittyi samanaikaisesti kohti entistä hajautetumpaa mallia. Uudistunut opetustoimen lainsäädäntö antoi koulutuksen järjestäjälle, joka on useimmiten kunta tai kuntayhtymä, laajan päätösvalan järjestämässään koulutuksessaan. Hallinto toteutetaan kuntalain ja sen hallintosääntöjen mukaisesti, sekä koulutuslainsäädännön mukaan

jokaiselle koululle tulee nimetä rehtori, joka vastaa oppilaitoksen toiminnasta. Vuonna 2014 vahvistettu uusi opetussuunnitelma jatkoi hallinnon hajauttavaa kehityssuuntaa (Alava ym., 2024, s. 24).

Suomalainen koulutuspolitiikka 2020-luvulla

Koulutuksen ja yhteiskunnan välisessä suhteessa keskeinen kysymys on, mihin suuntaan yhteiskuntaa halutaan kehittää koulutuksen avulla (Välimaa ym., 2011, s. 15). 2000-luvun alussa vakiintunut pedagogisen johtamisen teoria tarkoittaa opetuksen ja oppimisen johtamista, joka on parhaimmillaan jaettua johtajuutta, valmentavaa työtettä sekä yhteisöllinen prosessi (Eweiss, Mäki-Ontto & Tikkanen, 2025, s. 31). Koulutusjohtaminen tarkoittaa oppimista kokonaisvaltaisesti edistävää koulun, oppilaitoksen tai koulutoimen johtamista (Kovalainen, 2020, s. 42). Koulutuksen kehittämisessä monitahoinen koulutusjohtaminen sekä pedagoginen johtaminen luovat edellytyksiä toiminnan kehitykselle.

Smeds-Nylundin ja Aution (2021, s. 33–34) mukaan koulutusjohtaminen ja pedagoginen johtaminen rakentuvat useista toisiinsa kytkeytyvistä tasoista (kts. kuvio 1). Näitä tasoja kuvataan päällekkäisinä, eikä niitä tule ymmärtää hierarkkisinä, vaan keskenään dynaamisessa vuorovaikutuksessa toimivina. Tässä alaluvussa havainnollistan Smeds-Nylundin ja Aution mallin avulla, kuinka opettajataso, koulutaso, kunnallinen, kansallinen sekä kansainvälinen taso vuorovaikutuksessa rakentavat koulutusta kehittävää koulutusjohtamista Suomessa.



Kuvio 1 Koulutusjohtaminen ja pedagoginen johtaminen eri tasoilla (Smeds-Nylund & Autio, 2021, s. 34).

Mallin ensimmäinen taso on opettajataso, jolla pedagoginen johtaminen toteutuu luokkahuoneessa. Opettajatasoinen pedagoginen johtaminen tarkoittaa edellytysten luomista oppilaiden oppimiselle ja toimijuudelle muun muassa pedagogisten käytäntöjen sekä ohjaavien asiakirjojen puitteissa (Smeds-Nylund & Autio, 2021, s. 33–34). Käytännössä tämä ilmenee muun muassa opetuksen suunnittelussa ja pedagogisten ratkaisujen tekemisessä.

Luokkahuoneen tason lisäksi pedagoginen johtaminen rakentuu koulutasolla, jossa keskiaste-
massa on rehtori. Smeds-Nylundin ja Aution (2021, s. 34; 40) mukaan pedagogista johtajuutta tulee tarkastella siinä kontekstissa, jossa sitä toteutetaan. Tästä syystä rehtorin on tunnettava koulunsa toimintaympäristö ja toimittava aktiivisessa vuorovaikutuksessa sen kanssa. Rehtorin rooli johtajana on toimia ammattimainen pedagoginen johtaja, jolta edellytetään strategista ja tietoista johtajuutta. Rehtori toimii keskeisenä koulutuspolitiikan ja pedagogisen käytännön välittäjänä.

Pedagoginen johtaminen kytkeytyy lisäksi kunnalliseen tasoon. Suomessa kunnat ovat keskeisiä koulutuksen tarjoajia, joilla on Alavan ym. (2024, s. 21) mukaan perustuslain takaama itsemääräämisoikeus. Kunnallisesti paikallisviranomaisten tehtävä on edistää asukkaidensa hyvinvointia ja kestävä kehitystä, sekä yksi viranomaisista toimii usein myös koulutuksen pääjohtajana. Mallin mukaan kunnallinen taso toimii koulutusjohtamisessa kansallisen ohjauksen ja koulun arjen välittävänä ja tulkitsevana tasona (Smeds-Nylund & Autio, 2021, s. 33–34).

Kunnallisen tason yläpuolella pedagogista johtamista ohjaavat kansallisen tason rakenteet. Smeds-Nylundin ja Aution (2021, s. 37) mukaan kansallisella tasolla koulutusjohtaminen ilmenee muun muassa lainsäädäntönä, hallitusohjelmoina ja rahoituksena, jotka yhdessä luovat raamit koulutustoiminnan suunnittelulle ja arvioinnille. Yksi 2020-luvun keskeisistä koulutuspoliittisista uudistuksista on oppivelvollisuuslain uudistus, joka astui voimaan vuonna 2020. Uudistuksen myötä oppivelvollisuusikää nostettiin 18 ikävuoteen asti, mikä heijastaa laajempaa tavoitetta pidentää koulutuspolkua ja vahvistaa kansalaisten osaamistasoa (Granbom-Herranen, 2021, s. 140).

Koulutuspolitiikkaa muovaavat myös kansainväliset vaikutteet. Smeds-Nylundin ja Aution (2021, s. 35–36) mukaan globalisaatio ohjaa epäsuorasti koulutuspolitiikkaa vaatimalla valtioita reagoimaan kansallisesti. Kansainvälisten toimijoiden tuottamat vertailut, arvioinnit ja suositukset vaikuttavat koulutuspolitiikkaan ilman suoraa päätösvaltaa, mutta niiden tuottama tieto

ja diskurssit muovaavat kansallisia koulutuspoliittisia linjauksia. Merkittäviä kansainvälisiä toimijoita ovat muun muassa Euroopan unioni ja OECD, joiden tuottamat kansainväliset vertailut, kuten PISA-arvioinnit, vaikuttavat koulutuspoliittiseen keskusteluun.

Alavan ym. (2024, s. 29–30) mukaan 2020-luvulla koulutusalan uudistuksen ovat kiihtyneet poliittisen ohjauksen ja yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksesta. Merkittäviä muutosta ohjaavia tekijöitä ovat muun muassa väestörakenteen muutokset, paikallishallinnon uudistukset, kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntyminen sekä taloudelliset haasteet. Lisäksi 2020-luvun alussa vaikuttanut maailmanlaajuinen koronapandemia on heijastunut koulutuspolitiikkaan esimerkiksi etäopetuksen vakiintumisena ja opettajien digitaitoihin kohdistuneina kasvaneina osaamisvaatimuksina. Etäopetuksen uusi asema haastaa pohtimaan, miten koulutuksella voidaan rakentaa yhteisöllisyyttä sekä tukea lasten ja nuorten hyvinvointia.

2.2 Koulutusta ohjaavat strategiat ja linjaukset

Suomalaista koulutusta ohjataan lainsäädännön, taloudellisen ohjauksen, kansallisten ja paikallisten strategioiden sekä koulutuksen arvioinnin kautta (Varjo ym., 2016, s. 15; 238). Koulutusjärjestelmän yleisestä ohjauksesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö, mutta koulutuksen ohjaukseen osallistuu myös useita muita toimijoita, jotka yhdessä muodostavat monitahoisen ohjausjärjestelmän (Alava ym., 2024, s. 23–25).

Koulutuspoliittinen selonteko on Valtioneuvoston (2021, s. 7–13) tekemä strateginen katsaus eduskunnalle, joka linjaa Suomen koulutusjärjestelmän pitkän aikavälin tavoitteet ja kehittämisen suunnat varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin. Selonteossa esitellään suomalaisen koulutuksen tavoitetila vuodelle 2040 ja sen saavuttamiseksi tarvittavat toimenpiteet huomioiden keskeiset toimintaympäristön tekijät. Selonteko ei itsessään uudista lainsäädäntöä, mutta toimii hallituksen ja eduskunnan päätöksentekoa ohjaavana asiakirjana. Toimenpiteiden tarkoituksena on ohjata suomalaista koulutusta pitkällä aikavälillä kohti muun muassa vahvaa sivistysperustaa, koulutuksellista tasa-arvoa, kestävän kehityksen mukaista koulutusta sekä teknologian hyödyntämistä.

Valtioneuvoston selonteon lisäksi koulutuksen kehitystä ohjaavat hallitusohjelmat. Pääministeri Petteri Orpon hallitusohjelmassa (2023, luku 5) määritellään koulutukseen liittyvät strate-

giset painopisteet hallituskaudelle 2023–2027. Hallitusohjelmassa yhtenä uudistuksena esitetään mobiililaitteiden käytön rajoittamista koulupäivän aikana oppilaiden keskittymisen tukemiseksi (Valtioneuvosto, 2023). Hallitusohjelman linjaukset voivat konkretisoitua myöhemmin lainsäädäntömuutoksina, kuten Laki perusopetuslain muuttamisesta (245/2025, 7:29 §), joka säättää mobiililaitteiden käytöstä oppitunnin aikana, ellei opetuksen järjestäjä ole sallinut sen käyttöä oppimistarkoituksessa.

Suomalaisen koulutuksen normatiivinen perusta rakentuu useista toisiaan täydentävistä laeista. Perusopetukselle keskeinen säädös on Perusopetuslaki (628/1998), jota täydentävät muun muassa Oppivelvollisuuslaki (1214/2020) sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistusta koskevat lakimuutokset (1090/2024; 245/2025). Lisäksi oppilashuoltoa, yhdenvertaisuutta ja tietosuojaa säätelevät esimerkiksi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (OHL, 1287/2013), yhdenvertaisuuslaki (YhdenvertL, 1325/2014), tasa-arvolaki (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986) sekä tietosuojalaki (1050/2018). Näin suomalaisen koulutuksen ohjaus perustuu laajaan lainsäädäntökehykseen, joka turvaa opetuksen järjestämisen, oppilaiden oikeudet sekä koulutuksellisen yhdenvertaisuuden.

Kansallisen ohjauksen lisäksi koulutusta kehitetään paikallisesti kunnissa ja kaupungeissa strategisten suunnitelmien avulla. Kuntalaki (KuntaL 7:37 §) säättää kunnan velvolliseksi laatimaan kuntastrategian. Kuntastrategian tulee sisältää toiminnan pitkän aikavälin tavoitteet, palvelun järjestämisen perusteet ja kehittämisen linjat, mukaan lukien koulutuspalveluiden toiminta- ja kehittämissuunnitelman. Kunnat ja kaupungit kehittälevät koulutuspalveluiden oman toiminta- ja kehittämissuunnitelman yhdessä asiantuntijoiden tavoitteena on luoda alueellisesti yhtenäiset toimintamallit huomioiden alueelliset erityispiirteet (Rovaniemen kaupungin toiminta- ja kehittämissuunnitelma, 2020, s. 2–3).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on keskeinen opetusta ja sisältöjä säätelevä väline, joka on tärkeässä roolissa suomalaisen yleissivistävän koulutuksen ohjausjärjestelmässä (Opetushallitus [OPH], 2022, s. 21–22; Holappa & Kola-Torvinen 2021, s. 46). Vitikan ja Risasen (2019, s. 224) mukaan opetussuunnitelman perusteiden avulla pyritään varmistamaan kansallinen yhdenmukaisuus opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella myös prosessina, jonka tavoitteena on viedä läpi laajamittaista muutosta sekä sitouttaa opetuksen järjestäjät opetuksen uudistamiseen. Opetussuunnitelmaa tulkitsemalla

voidaan tarkastella yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevia ideologioita, käsityksiä ja yhteiskunnan koulukasvatusta ohjaavia tarpeita (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017, s. 83). Holappa & Kola-Torvinen (2021, s. 53) mukaan paikalliset opetussuunnitelmat täydentävät perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita. Molemmat asiakirjat ohjaavat opetuksen järjestäjiä.

Vitikan ja Rissasen (2019, s. 222) mukaan opetussuunnitelmia on uudistettu vuoden 1970 ensimmäisen opetussuunnitelman jälkeen vuosina 1985, 1995, 2004 ja 2014. Uudistus on toteutunut noin kymmenen vuoden sykleissä. Joihinkin yksittäisiin opetussuunnitelman alueisiin on tehty uudistuksia, kuten vuonna 2010 oppimisen ja koulunkäynnin tuen täydennykset 1.1.2011 voimaan astuneen kolmiportaisen tuen myötä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). 2010-luvun kehityskulun valossa voidaan pohtia, että vuoden 2025 oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus saattaa toimia vastaavasti ennakoivana vaiheena seuraavalle opetussuunnitelmauudistukselle.

2.3 Koulutuksen kehittämisen tavoitteet

Koulutus on yksi keskeisistä yhteiskunnan kehityksen tekijöistä, ja koulutuksen kehittämiseen tähtäävillä toimilla voidaan vaikuttaa kansalaisten hyvinvointiin laaja-alaisesti (Alava ym., 2024, s. 12). Koulutuksen kehittäminen Nyysölän (2022, s. 127) mukaan voi koskea hyvin monenlaisia oppimisen, osaamisen ja koulutuksen osa-alueita, ja kehittämisen laajuus voi vaihdella kehittämistuokiosta laajoihin kansallisiin koulutuspoliittisiin reformeihin. Kehittämislle keskeinen lähtökohta on entistä vahvemman ja toimintakykyisemmän oppivan yhteisön luominen. Tässä luvussa erittelen, mitä tavoitteita koulutuksen kehittämisellä on.

Suomessa koulutuspolitiikkaa on leimannut Uljensin (2015, s. 307) mukaan vahva konsensusstraditio, joka yhdistyy osaamiskeskeisyyteen sekä tasa-arvoisiin ja sosiaalisesti oikeudenmukaisiin koulutusratkaisuihin. Suomen koulutusmallissa yhdistyvät sekä korkeat pedagogiset tavoitteet että laaja tavoite sivistyksestä ja hyvinvoinnista.

Nyysölän (2022, s. 128) mukaan koulutuksen vaikuttavuus on noussut entistä enemmän esille tuloksellisuusajattelussa. Koulutuksen odotetaan olevan tehokasta ja taloudellista. Vaikuttavuusajattelu luo entistä suurempia odotuksia, että koulutus tuo yhteiskunnallista hyötyä ja kansalaisille hyvinvointia. Osaamisen taso on Suomessa hyvä kansainvälisessä tarkastelussa, mutta pidemmän ajan trendi on ollut alaspäin. Hiltusen ym. (2023) mukaan The Organisation for

Economic Co-operation and Development [OECD] organisaation teettämässä vuoden 2022 PISA-tuloksissa on ollut selkeää heikkenemistä lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä. Ilmiö on kuitenkin ollut saman suuntainen muissakin OECD maissa ja näin ollen Suomi on säilyttänyt paikkansa parhaimpien joukossa.

Suomalaisessa koulutuksessa järjestelmällisen johtamisen painopiste on oppimisessa eikä koulun mitatussa suorituskyvyssä (Hargraeves ym., 2007, s. 19). Koulutuksen kehittämistä ohjaa laadun parantamisen tavoite niin pedagogisella kuin rakenteellisellakin tasolla, ja laadun parantamiseksi asetetaan konkreettisia mittareita, kuten oppimistulosten kohentaminen ja osallistumisasteen nostaminen (Chircop, 2021, s. 2). Suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuuksia ovat yhteinen arvopohja, hyvinvoinnin ja osaamisen edistäminen, luottamukseen perustuva autonomia sekä jaettu johtajuus ja systeemiajattelu (Hargreaves ym., 2007, s. 26).

Suomen koulutuspolitiikan taustalla vaikuttaa demokratian ja tasa-arvon perinne, mikä näkyy muun muassa pyrkimyksenä turvata yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet ja ehkäistä oppijoiden välisiä eroja (Uljens, 2015, s. 307). Suomalaisen koulutusjärjestelmän kannalta olennaisia rakenteellisia ratkaisuja ovat esimerkiksi oppivelvollisuuden maksuttomuus, joka liitetään tasa-arvoisiin koulutusmahdollisuuksiin hyvinvointivaltiossa (Granbom-Herranen, 2021, s. 141–142).

Koulutuksen kehittämällä pyritään vastaamaan laajoihin yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin. Tällä hetkellä keskeisiä ovat erityisesti digitaalinen ja vihreä siirtymä, joiden tueksi koulutuksen tulee tuottaa osaamista ja valmiuksia sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla (Chircop, 2021, s. 2).

3 OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKEA

3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen historia Suomessa

Suomalaisen perusopetuksen tukijärjestelmä on rakentunut Ahtiaisen ym. (2017, s. 119; 126) mukaan pitkän historiallisen kehityksen kautta. Erityisopetusta ei voida ymmärtää tarkastelemalla sitä irrallaan muusta yhteiskunnasta ja koulutusjärjestelmästä, vaan osana näitä rakenteita (Kivirauma, 2009, s. 27). Tässä luvussa syvennyn siihen, kuinka erityisopetus on muovautunut nykymuotoonsa Suomessa.

Historiallinen kehityskaari 1800-luvulta 2000-luvulle

Erityisopetuksen juurien voidaan katsoa alkavan Jahnukaisen (2021, s. 40) mukaan 1800-luvun alkupuolella, kansakoulun aikaan, jolloin erityisopetusta järjestettiin aistivammaisille, joihin luettiin kehitysvammaiset, silloisella termillä tylsämieliset. Ensimmäinen aistivammaisille oppilaille tarkoitettu koulu, kuurojen koulu perustettiin vuonna 1846 Porvooseen. Aistivammaisopetuksen järjestäminen oli erityisopetuksen kehityksen näkökulmasta merkittävä muutos kohti systemaattista tukea (Ahtiainen ym., 2017, s. 126).

Erityisopetuksen kehityksen historiassa seuraava merkittävä aikakausi alkoi, kun vuonna 1921 oppivelvollisuus astui voimaan ja kaikille ikäluokille tuli velvollisuus kouluttautua (Jahnukainen, 2021, s. 42). Kansakoulun laajentuessa koko ikäluokan kouluksi, alkoi erilaisuus ja sen tuomat haasteet korostua koulussa, jonka seurauksena koulujen täytyi alkaa tehdä erityisjärjestelyjä (Kivirauma, 2009, s. 34–37). Oppivelvollisuuden toteutuminen ei ole historiassa koskenut kaikkia lapsia yhdenvertaisesti, vaan erityisesti vammaiset ja poikkeavaksi katsotut lapset rajattiin pitkään koulutuksen ulkopuolelle (Granbom-Herranen, 2021, s. 138). Oppivelvollisuus ei vielä pitkään aikaan käytännössä pystynyt laajentamaan koulutusta poikkeavaksi katsottujen lapsien opetukseen ja oppivelvollisuudesta oli varsin helppo saada vapautus (Ahtiainen ym., 2017, s. 126).

Ahtiainen ym. (2017, s. 127) mukaan 1940- ja 1950-luvuilla järjestetyt lukuneuvolat olivat askel kohti integratiivisempia palveluita. Lukuneuvolatoiminta on luonut pohjan siirtymään osa-aikaiseen ja laaja-alaiseen erityisopetukseen. 1960-luvun lopulta lähtien erityisopetus on rakentunut kokoaikaisen ja osa-aikaisen erityisopetuksen varaan (Pulkkinen ym., 2020). Kivirauman (2009, s. 39) mukaan vuoden 1968 peruskoulu-uudistuksen yhteydessä erityisopetusta varten nimitettiin erityisopetuksen suunnittelutoimikunta. Suunnittelukomitea oli mittava ponnistus kohti erityisopetuksen järjestämistä, sillä tällöin erityisopetuksesta oli tullut osa suunnitelmallista valtakunnallista koulutuspolitiikkaa.

Peruskoulun toimintaa ja periaatteita on uudistettu perustamisen jälkeen vuosikymmenien aikana aika ajoin (Kivirauma, 2009, s. 41). Vuoden 1985 julkaistun peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden jälkeen seurasivat erityisopetuksen erilliset opetussuunnitelmat vuosina 1986 ja 1987, jotka määrittelivät oppilaan saaman tuen (Ahtiainen ym., 2017, s. 128). Kivirauman (2009, s. 41–42) mukaan 1990-luvulla toteutetut uudistukset edistivät perusopetuksen tasa-arvoprojektia. Esimerkiksi tasokurssit poistettiin, sillä ne nähtiin tasa-arvon vastaisina. Uusliberalistinen yhteiskuntapoliittinen ajattelu ohjasi erityisopetuksen kehitystä.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki 2010- ja 2020-luvulla

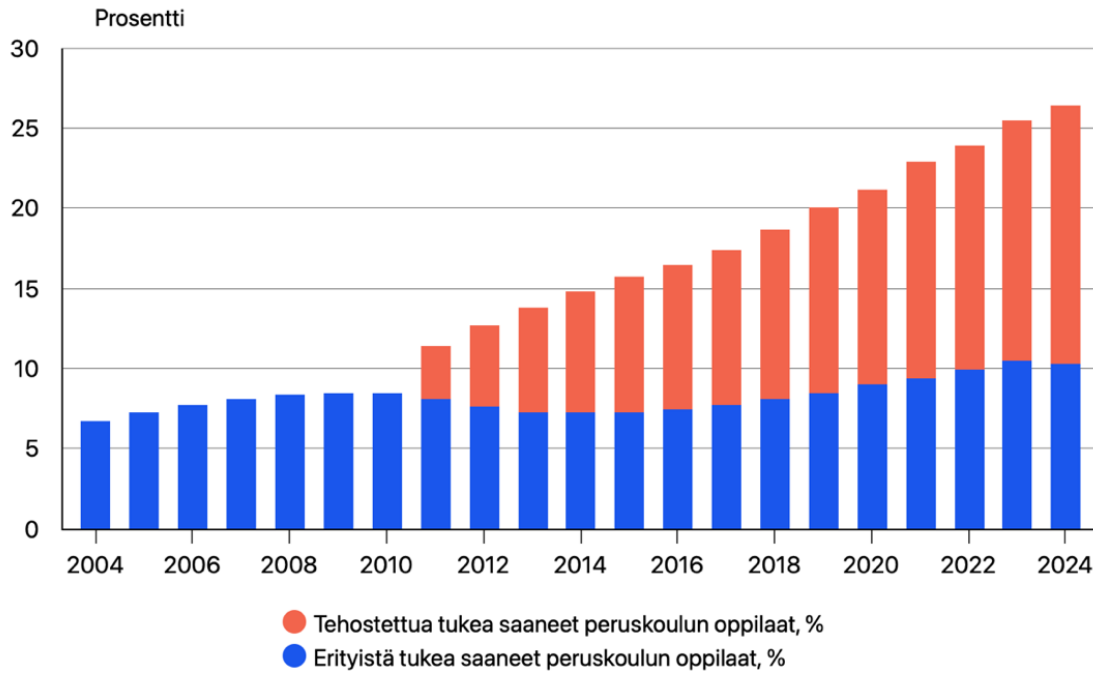
Perusopetuksen kehitys 1990- ja 2000-lukujen aikana kohti tasa-arvoisempaa peruskoulua jatkui myös 2010- ja 2020-luvuilla, mikä heijastui oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen (Kivirauma, 2009, s. 44–45). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki alettiin 2010-luvulla nähdä osana perusopetuksen sisäistä palvelujärjestelmää, jossa erityisopetus ei muodosta erillistä järjestelmää, vaan on osa kaikkien oppilaiden opetuksen kokonaisuutta (Ahtiainen ym., 2017, s. 122).

Suomalainen erityisopetusjärjestelmä uudistettiin 2010-luvun alussa kaksivaiheisesti. Ensimmäinen uudistus oli erityisopetuksen rahoituksen uudistus vuonna 2010, jolloin erityisopetuksen rahoitus muuttui laskennalliseksi. Rahoitus ei enää perustunut erityisen tuen päätösten määrään, vaan kunnan oppivelvollisuusikäisten mukaan. Toisessa vaiheessa, vuonna 2011, voimaan tullut perusopetuslain muutos (645/2011) johti siirtymään kolmiportaiseen tuen malliin. Uudistuksen tavoitteena oli painopisteen siirtäminen täysaikaisesta erityisopetuksesta varhaisempaan tukeen, kuten osa-aikaiseen erityisopetukseen. Samalla siirryttiin käsitteellisesti erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (Jahnukainen, 2021, s. 124).

RTI-malli eli *Response to Intervention* on Björnin, Aron, Koposen, Fuchsin ja Fuchsin (2016, s. 59–60) mukaan moniportainen tukimalli, jonka tavoitteena on tunnistaa oppimisen vaikeuksia varhaisessa vaiheessa ja tarjota oppilaille asteittain tehostuvaa tukea oppimisen edistämiseksi. RTI-malli on kehittynyt erityisesti Yhdysvalloissa 1990–2000-luvuilla tutkimusperustaisena lähestymistapana. Sundqvistin, Björk-Åmanin ja Strömin (2019, s. 4) mukaan suomalaisella kolmiportaisen tuen mallilla ja RTI-mallilla on paljon yhtenäistä, sillä molemmat mallit rakentuvat moniportaiselle järjestelmälle. RTI-malli on kuitenkin ensisijaisesti pedagoginen interventiokehys diagnosoinnissa ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyssä, kun suomalainen kolmiportaisen tuen malli on laajempi lainsäädäntöön perustuva järjestelmä, joka ohjaa oppimisen tuen järjestämistä koko koulutusjärjestelmässä.

Kolmiportainen tuen malli rakentui yleisen, tehostetun ja erityisen tuen portaista, joiden lähtökohtana oli ohjata oppimisen tuen järjestämistä pedagogisesti ja hallinnollisesti (Björn ym., 2016, s. 60; Pulkkinen ym., 2020). Kolmiportainen tuki perustui ajatukseen varhaisen ja joustavan tarjoamisesta (Björn ym., 2016, s. 60). Kolmiportainen tuki heijasti laajempaa paradigmaattista muutosta segregoivasta erityisopetuksesta kohti inklusiivisempaa perusopetusta, jossa tuki toteutuu ensisijaisesti yleisopetuksen yhteydessä (Jahnukainen, 2021, s. 50–51).

Erityisopetuksen määrä on kasvanut Suomessa 1960-luvulta 2020-luvulle (Pulkkinen ym., 2020). Tilastokeskuksen koulutustilastojen (2025) mukaan vuonna 2024 tehostettua tukea sai 16 % ja erityistä tukea 10 % peruskoulun oppilaista. Tukimuotojen yhteenlaskettu osuus kasvoi 0,8 prosenttiyksikköä edellisvuodesta. Tilastokeskuksen tilaston mukaan vähintään joka kolmas peruskoululainen on saanut jonkinlaista tukea lukuvuonna 2023–2024. Kuviossa 2 esitetään tehostettua ja erityistä tukea saavien peruskoululaisten määrän kehityksen lukuvuosina 2004 ja 2024.



Kuvio 2. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista vuosina 2004–2024 (Tilastokeskus, 2025).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus eli Karvi toteutti vuosina 2022–2024 eriyttämisen ja joustavien opetusjärjestelyjen toimivuutta koskevan arvioinnin. Arvioinnin tavoitteena oli selvittää erityisopetuksen nykytilaa 2020-luvulla, sekä tarkastella, miten oppimista ja koulunkäyntiä tuetaan, kuinka toimivia eriyttämisen ja joustavien opetusjärjestelyjen käytännöt ovat ja miten oppimisen tukea tulisi kehittää (Kamppi, Rumpu, Huhtanen, Jokinen, Kartimo-Kröger, Roiha, Rämä & Sjöström, 2024, s. 4).

Karvin arvioinnin tulokset perustuvat keväällä 2023 toteutettuun kyselyyn, johon vastasi 55 sivistystoimenjohtajaa, 178 rehtoria, 831 koulunkäynninohjaajaa ja 2 636 luokan-, aineen- tai erityisopettajaa vuosiluokilta 1, 3, 6, 7, 8 ja 9. Tulosten mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarve on kasvanut, mutta tuen toteutuminen on paikoin puutteellista. Eriyttämisen ja joustavien opetusjärjestelyjen nähtiin tukevan oppimista, mutta ne ei vastanneet riittävästi koulunkäynnin tuen tarpeisiin. Arvioinnissa korostuivat myös tuen yhdenvertaisen toteutumisen haasteet liian paikallisen riippuvuuden myötä. Kolmiportaisessa tuen mallissa puutteelliseksi arvioitiin erityisesti rakenteellinen tuki sekä yhteisopettajuuden vähäinen toteutuminen. Kokonaisuutena arvioinnin mukaan kolmiportainen oppimisen tuen järjestelmä ei tässä muodossa riitä vastaamaan kasvaneisiin ja moninaistuviin tuen tarpeisiin (Kamppi ym., 2024, s. 4; 13–17; 25; 120–135).

3.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tukea ohjaavat periaatteet

Perusopetuslain (628/1998, 4a:20a §) mukaan oppilaalla, jolla on vaikeuksia osallistua opetukseen tai suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Oppimisen tukeminen on yksi opetustoimen keskeisistä tavoitteista (Hakalehto, 2012, s. 147). Opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, luku 7) mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisen lähtökohtana ovat kunkin oppilaan ja opetusryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet. On tärkeää, että oppilas kokee oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeen tunnistetuksi ja että hän saa tarvitsemaansa tukea. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tulee olla joustavaa, suunnitelmallista ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Lisäksi oppimisympäristön tulee olla osallistava, esteetön ja pedagogisesti laadukas (Hakalehto, 2012, s. 149–150).

Hakalehdon (2012, s. 147) mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen lähtökohtana on kaikkien oppilaiden yhdenvertainen mahdollisuus oppimiseen. Yhdenvertaisuus on turvattu perustuslaissa sekä lapsen oikeuksien sopimuksessa. Yleissopimus lapsen oikeuksista (LOS, 1991) on vuonna 1989 Yhdistyneiden kansakuntien laatima sopimus turvaamaan lasten omaa ihmisoi-keutta. Sopimuksen tavoitteena on turvata kaikkien alle 18-vuotiaiden oikeutta turvalliseen ja oikeudenmukaiseen lapsuuteen. LOS 23 § turvaa erityisesti vammaisia lapsia muiden lasten kanssa yhdenvertaisesti. Vammaisten oikeuksia turvaa myös YK:n vammaisten yleissopimus, jonka 24 artiklan 2a-kohdan mukaan vammaisia lapsia ei saa sulkea yleisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle (Hakalehto, 2012, s. 147).

Vuonna 1994 yhteensä 90 maan hallitukset allekirjoittivat Unescon johdolla Salamancan sopimuksen, koulutuspoliittisen ohjelman, jossa inklusio tuotiin ensi kertaa esille (Hakala & Leivo, 2015, s. 9–10). Sopimuksessa linjattiin, että kaikkien lasten tulee päästä omaan lähikouluunsa sekä opetus tulee mukauttaa lapselle sopivaksi ja hänen tarpeitaan vastaavaksi (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Inklusiivinen opetus tarkoittaa arvoja, periaatteita ja käytäntöjä, joiden avulla kaikki oppilaat voivat saada mielekästä ja laadukasta opetusta, jossa huomioidaan jokaisen oppilaan oppimisen lähtökohdat (Hakalehto, 2012, s. 148). Myös opetussuunnitelmassa korostuvat inklusiolle keskeisen perusarvot, eli tasa-arvo, osallisuus, yhteisöllisyys ja erilaisuuden arvostaminen (Pihlaja & Silvennoinen, 2020).

Peruskoulun päätavoitteena on ollut jo 1960–1970-luvulta lähtien tarjota jokaiselle lapselle samanlaiset mahdollisuudet oppimiseen sosioekonomisesta taustasta tai asuinpaikasta riippumatta (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015, s. 107). Lähikouluperiaate on inklusion keskeinen periaate, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus käydä lähikouluun riippumatta siitä, millaisia tuen tarpeita heillä on (Takala ym., 2020). Perusopetuslain (628/1998, 2:6 §) mukaan lähikoulu on kunnan osoittamaa koulua oppilaalle, joka useimmiten määräytyy asuinpaikan perusteella. Lähikouluperiaatteen avulla pyritään ehkäisemään kouluvalinnan ja asuinalueiden eriytymisen tuottamasta koulujen segregoitumista ja tarjoamaan kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet saada oppimisen tukea omassa lähiympäristössään (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015, s. 108).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritetään, että *perusopetusta järjestetään ja kehitetään inklusioperiaatteiden mukaisesti* (OPH 2014, luku 3.1). Takalan ym. (2020) mukaan inklusion toteutuminen on kuitenkin moninaista. Suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja toimivat laajan pedagogisen autonomian puitteissa, mikä mahdollistaa inklusiota tukevien ratkaisujen toteuttamisen. Samalla inklusion toimeenpanon toteuttaminen edellyttää riittäviä resursseja, henkilökunnan sitoutumista sekä yhtenäisiä toimintamalleja. Inklusion onnistuminen vaatii nykyistä vahvempaa valtakunnallista ja alueellista ohjausta, sekä erityisopetuksen osaamista kaikkialla Suomessa (Hakalehto, 2012, s. 149).

Inklusion sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen periaatteiden toteutuminen ei ole yksinomaan normatiivisten linjausten tai yksittäisten pedagogisten ratkaisujen varassa, vaan rakentuu koulun toimintakulttuurissa ja johtamisen käytännöissä. Samuelssonin ja Lindbladin (2015, s. 168–170) mukaan opettajien työ ei perustu yksittäisiin valintoihin, vaan rakentuu institutionaalisten rakenteiden, ohjauksen ja vakiintuneiden käytäntöjen puitteissa. He jäsentävät opettajien arkea kahden institutionaalisen logiikan kautta: professionaalisen logiikan, joka painottaa autonomiaa, asiantuntijuutta ja osallistumista päätöksentekoon, sekä markkinalogiikan, joka korostaa kilpailua, dokumentointia ja ulkoista arviointia. Näiden logiikoiden painottuminen eri koulutusjärjestelmissä selittää osaltaan, miten opettajat hahmottavat ja toteuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevia pedagogisia ja organisatorisia ratkaisuja arjessaan.

3.3 Tuen uudistus 2025

Perusopetuksen oppimisen tuen uudistamisesta sovittiin pääministeri Orpon hallitusohjelmassa ja laki perusopetuslain muuttamisesta annettiin 31.12.2024. Orpon hallitusohjelman tavoitteena oli selkeyttää oppimisen tukea ja yhtenäistää oppimisen tuen jatkumoa esiopetuksesta toiselle asteelle. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus tuli voimaan 1.8.2025 (OKM, 2025; OPH, 2025).

Kolmiportaisen tuen mallin taustalla oli tutkimusperustaisuus, erityisesti Yhdysvalloissa kehitettyä RTI-viitekehiksestä (ks. luku 3.1), kun taas oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus on toteutettu ilman vastaavaa tutkimuksellista perustaa. Lammen & Paloniemen (2025, s. 6) mukaan opetusneuvos Vetoniemi arvioi Sanna Marinin hallituksen käynnistämän Oikeus oppia -kehittämishojelman innoittaneen tuen uudistamisteen, sillä kehittämissohjelman loppuraportissa esitetyistä kehittämissuhteista osa päätyi jossakin muodossa lakiin. Uudistuksen taustana toimii varsinaisen tieteellisesti tutkitun mallin sijasta aiemmin käytännössä puutteellisiksi nähdyt toimintamallit. Tämä on kuitenkin vain yhden opetusneuvoksen näkökulma, jonka hän on tuonut esille.

Tuen uudistuksen periaatteena on, että oppilas saa tukea oppimiseensa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ja matalalla kynnyksellä. Lähtökohtana on varmistaa oppilaalle konkreettiset tukitoimet ja kouluille riittävät resurssit (OKM, 2025). Jokisen (2024) mukaan tavoitteena on, että ennaltaehkäisyllä ja varhaisella puuttumisella vähennettäisiin tuen tarpeita sekä parannettaisiin luokkien työrauhaa, kouluhyvinvointia ja opiskeluolosuhteita, joiden pitkällä aikavälillä toivotaan heijastuvan myönteisesti oppimistuloksiin.

Oppimisen edellytyksiä tukevat opetusjärjestelyt

Laki perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024, 4:20 §) mukaan opetuksen järjestäjän on varmistettava oppimisen edellytyksiä tukevien opetusjärjestelyiden toteutuminen esi- ja perusopetuksessa, sekä järjestettävä ryhmäkohtaisia tukimuotoja osana perustoimintaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, luku 2.1; luku 7.2) mukaan oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen tulee olla keskeinen ja luonteva osa koulun toimintakulttuuria, antaen edellytykset kaikkien oppilaiden osallisuuteen, oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen.

Oppimisen edellytyksiä tukevilla järjestelyillä tarkoitetaan perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, luku 7.2) mukaan muun muassa oppilaiden erilaiset tarpeet ja edellytykset huomioon ottavaa opetuksen järjestämistä ja eriyttämistä, eri oppiaineiden ja tiedonalojen kielitietoista opetusta, opetusryhmien muodostamista siten, että se tukee tavoitteiden saavuttamista sekä opettajan kykyä huomioida opetusryhmän tarpeet ja vahvuudet. Edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteuttaminen edellyttää opetuksen järjestäjältä perusopetuksen kokonaisuuden tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia ja kehittämistä (OPH, n.d. -c).

Jerkerin ja Polson (2026, luku 3) mukaan oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt ovat käytännössä eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä. Nämä pitävät sisällään muun muassa arvioinnin eriyttämisen, oppituntien ja koulupäivien strukturoinnin, oppimisympäristön mukauttamisen, oppimisstrategioiden opettamisen ja hyödyntämisen, oppituntien palkittamisen sekä joustavan ryhmittelyn. Järjestelyt tarkoittavat käytännössä myös riittävää aikuisten määrää, riittävän pieniä opetusryhmiä ja opetusryhmien muodostamista oppilaiden tarpeiden mukaisesti (Jokinen, n.d.). Oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt kattavat kaikki koulun arjessa tehdyt ratkaisut, joilla tuetaan oppilaiden oppimista.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuttua Roihan ja Polson (2026, luku 3) mukaan eriyttämisen rooli korostuu entisestään. Eriyttäminen tarkoittaa kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa sekä proaktiivisesti että reaktiivisesti otetaan opetusryhmien ja oppilaiden erilaisuus huomioon. Proaktiivinen eriyttäminen on muun muassa oppilaiden tarpeiden ennakointia ja niiden huomioimista opetuksen suunnittelussa. Reaktiivinen eriyttäminen on opetustilanteissa tilanteisiin mukautumista.

Oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt tukevat oppilaan oppimista, mutta myös käyttäytymistä. Närhin ja Savolaisen (2026) mukaan käyttäytymisen haasteet heikentävät oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia, sekä haittaavat oppimiseen ja opettamiseen keskittymistä. Käyttäytymistä tukeva toimintakulttuuri on keskeistä toivotun käyttäytymisen vakiinnuttamisessa. Johdonmukainen ja ennustettava toimintaympäristö tukee oppilaiden onnistumista ja oppimista. Huomioitavaa kuitenkin on, että OPSin (2014, 7.4) mukaan oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt, ryhmäkohtainen tuki kuin oppilaskohtainen tuki kohdentuu oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen, eivätkä korvaa sosiaali- ja terveystalvveluja.

Ryhmäkohtainen tuki

Tuen malli perustuu OKM (2025) mukaan kaikkea toimintaa läpileikkaavien oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen lisäksi kahteen tuen muotoon, ryhmäkohtaisiin ja oppilaskohtaisiin tukitoimiin. Ensisijaiset tukimuodot ovat ryhmäkohtaisia, joihin kaikilla oppilailla on yhtenäinen oikeus. OPH (n.d.-a) mukaan ryhmäkohtaiset tukimuodot ovat ensisijaisia tukimuotoja, johon ei tarvita oppilaskohtaista suunnitelmaa tai tukea koskevaa päätöstä. Ryhmäkohtaisia tukimuotoja on yleinen tukiopetus, opetuskielen tukiopetus ja erityisopettajan antama opetus muun opetuksen yhteydessä. Laki perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024, 4:20b §) mukaan opetuksen järjestäjän velvollisuus on varata yhteensä vähintään 0,122 opetustuntia koulun oppilasta kohden viikossa ryhmäkohtaisiin tukitoimiin.

Opetuksen suunnittelu on laadukkaan opetuksen perusta (Roiha & Polsa, 2026). Opetushallituksen (n.d.-a) mukaan ryhmäkohtaisten tukimuotojen toteuttamisessa opettajien tulee tehdä suunnitelmallista yhteistyötä. Ryhmäkohtaisten tukimuotojen toteuttaminen tulee suunnitella osaksi lukuvuoden toimintaa ja niiden suunnittelussa ja toteutuksessa voidaan hyödyntää erityisopettajan konsultaatiota. Roihan ja Polsan (2026) mukaan ryhmäkohtaisen tuen toteuttamisessa proaktiivisen eriyttämisen merkitys korostuu. Proaktiivinen eriyttämien tarkoittaa esimerkiksi mahdollisimman monelle sopivia opetusmenetelmiä, parkkityöskentelyä tai eritasoisia ja -tyylisiä tehtävä vaihtoehtoja.

Yleinen tukiopetus on yksi ryhmäkohtaisen tuen keskeisiä muodoista. Kyttälän ja Annevirran (2026) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yleisen tukiopetuksen tavoite on olla ennaltaehkäisevää, tukea opinnoissa edistymistä ja opettaa oppimisen taitoja osana oppimisen tavoitteiden saavuttamista. Yleinen tukiopetus on luonteeltaan matalan kynnyksen tukea, jota tarjotaan muun opetuksen ohessa tai täsmällisesti opetukseen liittyvänä ennen tai jälkeen. Yleisen tukiopetuksen järjestämisestä vastaa opetusryhmästä vastuussa oleva opettaja, eli luokan- tai aineenopettaja. Tukiopetus voidaan järjestää kuitenkin myös samanaikaisopetuksena esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä.

Ryhmäkohtainen tukimuoto opetuskielen tukiopetus on tarkoitettu niille, joilla ei ole riittävää opetuskielentaitoa perusopetuksen oppimäärän suorittamiseksi (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2024, 4 a: 20 a §). Veijola ym. (2026) mukaan opetuskielen tukiopetus on kohdennettu muun muassa maahanmuuttotilaisille oppilaille, viittomakielisille sekä oppilaille, joilla on

kielen kehityksen häiriöitä. Opetuskielen tukiovetus tarkoittaa käytännössä kullekin oppiaineelle ominaisten tekstien yhteistä tarkastelua, niiden tyypillisten piirteiden tunnistamista sekä opiskelussa tarvittavien tekstien ohjattua tuottamista ja oppiainekohtaisen sanavaraston vahvistamista (Veijola ym., 2026). Opetuskielen tukiovetus on kielitietoista opetusta, eli kielten moninaisuuden huomioimista kaikessa aineenopetuksessa (Onniseikä, 2015, s. 1). Aallon ym. (2026) mukaan kielitietoinen opetus tukee kaikkia oppilaita ja kyseinen pedagogiikka on arkea läpileikkaava toimintamalli, joka luo pohjan laadukkaalle perusopetukselle.

Ryhmäkohtaisen tuen kolmas muoto, erityisopettajan antama opetus muun opetuksen yhteydessä tarkoittaa Malisen, Kontisen ja Rytivaaran (2026) mukaan erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuus on joustava työtapa, joka mahdollistaa oppimisen tuen monipuolisesti osana ryhmän toimintaa. Erityisopettajan muun opetuksen yhteydessä antaman opetuksen tavoite on tukea ja täydentää muuta opetusta sekä huomioida oppilaiden erilaisia tarpeita. Tukea ei kohdenneta yksittäiseen oppilaaseen, vaan sillä pyritään vastaamaan koko opetusryhmän tasolla oppimisen tuen tarpeisiin.

Oppilaskohtainen tuki

Oppilaalla on oikeus saada oppilaskohtaisia tukitoimia viipymättä, mikäli ryhmäkohtaiset tukimuodot eivät ole riittäviä tukemaan hänen oppimistaan ja koulunkäyntiään. Oppilaskohtaisilla tukitoimilla mahdollistetaan kaikkien oppilaiden riittävä oppimisen ja koulunkäynnin tuki, ja on luonteeltaan säännöllisiä ja yksilöllisiin tuen tarpeisiin perustuvia (OPH, 2014, luku 2.1; OKM, 2025). Perusopetuslain muutoksen (1090/2024, 4:20 c §) mukaan oppilaskohtaisia tukitoimia ovat oppilaskohtainen erityisopetus osittain pienryhmässä ja muun opetuksen yhteydessä, erityisopettajan tai erityisluokanopettajan antama opetus pienryhmässä, erityisluokanopettajan opetus erityisluokassa sekä perusopetuslain 31 §:n 1 momentissa tarkoitetut oppilaalle annettavat oppilaskohtaiset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä apuvälineet.

Oppilaskohtaisten tukitoimien toteuttaminen edellyttää lain mukaan opettajien välistä yhteistyötä sekä tarvittaessa erityisopettajan ja muun henkilöstön konsultointia (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024, 4:20 c §; OPH, n.d.-b). Oppilaskohtaisten tukitoimien arviointi käynnistyy välittömästi, kun opettajat arvioivat ryhmäkohtaisten tukimuotojen olevan riittämättömiä oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa. Myös oppilas ja hänen huoltajansa

voivat tuoda esiin havaintojaan ryhmäkohtaisten tukitoimien riittämättömyydestä (OPH, n.d.-b).

Poikkeuksellisesti oppilaskohtaiset tukitoimet voidaan aloittaa Opetushallituksen (n.d. -b) mukaan jo ennen perusopetuksen alkamista, mikäli tuen tarve on ilmeinen. Oppilaskohtaiset tukitoimet perustuvat oppilaan yksilöllisiin tuen tarpeisiin, ja niitä järjestetään pitkäkestoisesti ja säännöllisesti oppilaan edun mukaisesti. Tukitoimet toteutetaan ensisijaisesti oppilaan omassa koulussa, mikäli se on oppilaan edun kannalta tarkoituksenmukaista.

Oppilaskohtaiseen tukeen siirtyessä Opetushallituksen (n.d. -e) mukaan oppilaalle tulee tehdä arvio tuen tarpeesta, ja arvioinnin perusteella suunnitelma tuen toteuttamisesta. Suunnitelman pohjalta opetuksen järjestäjä tekee oppilaalle hallintolain mukaisen tukea koskevan päätöksen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, luku 6) mukaan suunnitelmaan tulee kirjata muun muassa oppilaan työskentelyyn ja käyttäytymiseen liittyvät tarpeet. Oppilaskohtaisen tuen vaikuttavuutta arvioidaan säännöllisesti.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni sijoittuu yhteiskunnallisesti merkittävään ajankohtaan, sillä oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus on tuore ja sen käytännön vaikutuksia perusopetuksen arkeen ei ole vielä laajasti tutkittu. Tuottamalla käytäntölähtöistä tietoa erityisopettajien käsityksistä tutkimus pyrkii osaltaan tukemaan niin tuen uudistuksen kuin koko koulutuksen kehittämistä, toimeenpanon arviointia sekä oppilaiden oikeanlaisen tuen vahvistamista.

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on tutkia, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on tuen uudistuksen toteutuksesta oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumisen näkökulmasta. Lisäksi tutkin erityisopettajien professionaalisen ohjauksen tarvetta osana profession ja koulutuksen kehittämistä. Pääkysymykseni tavoitteeseen pohjautuen on:

Minkälaisia käsityksiä erityisopettajilla on oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumisesta sekä professionaalisen ohjauksen tarpeesta osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämistä tuen uudistuksen jälkeen?

Tutkielmani rajaus on oppimisen ja koulunkäynnin uudistuksessa sekä professionaalisisessa ohjauksessa osana koulutuksen kehittämistä. Alakysymyksinä ovat:

- 1) Miten erityisopettajat kuvaavat oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumista tuen uudistuksen jälkeen?
- 2) Millaisissa tuen uudistuksen asioissa erityisopettajat kokevat vielä tarvitsevansa professionaalista ohjausta?
- 3) Millaisia käsityksiä erityisopettajilla on koulutuksen kehittämisestä oppimisen ja koulunkäynnin tuen näkökulmasta?

4.2 Laadullinen lähestymistapa

Toteutan tutkielmani laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen määrittelemisen on moninaista, sillä se kattaa joukon erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä (Metsämuuronen, 2006, s. 83). Tutkielmassani kuitenkin laadullisen tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on kuitenkin kuvata ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ihmisten kokemusten, käsitysten ja merkitysten kautta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi tutkimus suuntautuu erityisesti kokemusten ja merkitysten maailmaan, joka rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Vitikka, 2025, s. 145).

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole löytää yhtä objektiivista totuutta tutkittavasta ilmiöstä, vaan muodostaa tulkintojen avulla syvempää ymmärrystä siitä, miten ihmiset jäsentävät ja käsittävät merkityksiä todellisuudesta (Vitikka, 2025, s. 147–148). Tutkimusaiheet kohdistuvat usein yhteiskunnallisesti ajankohtaisiin kysymyksiin (Juhila, 2021), ja oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus edustaa tällaista ajankohtaista ilmiötä, josta on toistaiseksi vain vähän tutkimustietoa.

Tutkimuksessa teorialla on keskeinen merkitys, sillä tutkimushavainnot ovat aina teoriapitoisia (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Juuti & Puusa, 2020). Ahosen (1994, s. 126) mukaan tutkimuksen tavoitteena ei ole niinkään ilmiöiden selittäminen syy-seuraussuhteiden kautta, vaan niiden ymmärtäminen sekä aineistosta nousevien merkitysten tulkitseminen. Näin laadullinen tutkimus pyrkii tekemään aineistosta löydetty merkitykset ymmärrettäväksi.

Lähestymistavan valinnassa tutkijan on keskeistä määrittää, millaisen paradigman sisällä tutkimusta tehdään, sillä paradigma ohjaa tutkimusongelman muotoilua ja metodin valintaa (Juuti & Puusa, 2020, s. 13; Rinne ym., 2015). Tutkimukseni paradigma, eli tutkimusta ohjaavat tieteenfilosofiset taustaoletukset sijoittuvat konstruktionismiin. Konstruktionistisen paradigman mukaan todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta, vaikka osa todellisuudesta saattaa olla yhteistä monien yksilöiden kanssa (Metsämuuronen, 2006, s. 86). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat erityisopettajien käsitykset, jotka ymmärretään yksilöiden tuottamina merkityksinä tutkittavasta ilmiöstä.

Tässä tutkielmassa käytän konstruktionistisen paradigman käsitettä, sillä se kuvaa tutkimukseni lähtökohtaa, jossa käsitykset ymmärretään yksilöiden merkityksenantoprosesseina, joille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Tutkimukseni noudattaa fenomenografista tutkimusotetta, jossa konstruoinnin sijaan puhutaan usein konstituoinnista eli siitä, miten käsitykset muodostuvat ja millaisia ne ovat luonteeltaan (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Tästä huolimatta käytän tutkimuksessani konstruoinnin käsitettä, sillä konstruktionistisen paradigman mukaisesti todellisuus ymmärretään ihmisten käsityksissä ja tulkinnoissa rakentuvaksi (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–164). Kuvaan fenomenografista tutkimusotetta tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

4.3 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkielmani keskiössä ovat erityisopettajien käsitykset tuen uudistuksesta. Valitsin tutkimusmenetelmäksi fenomenografian, sillä sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä keskeisten käsitteiden välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163; Rissanen, 2006). Fenomenografia on laadullinen tutkimusote, jossa tutkitaan, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa sekä heidän ja maailman välisessä suhteessa (Ahonen, 1994, s. 114; Barnard ym., 1999, s. 212). Lähtökohtana on ajatus siitä, ettei ihmistä ja maailmaa tarkastella toisistaan erillisinä, vaan merkitykset rakentuvat kokemuksellisessa suhteessa näiden välillä (Marton & Booth, 1997, s. 19).

Tutkimusote perustuu oletukseen yhdestä todellisuudesta, joka kuitenkin ilmenee ihmisille laadullisesti erilaisina kokemuksina ja käsityksinä (Marton, 1981, s. 181; Uljens, 1996, s. 105). Näin ollen tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia erilaisia käsityksiä ilmiöstä muodostuu ja millaisia merkityksiä ilmiölle annetaan. Tähän liittyen tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysia kutsutaan ontologiseksi ratkaisuksi (Juuti & Puusa, 2020, s. 27). Fenomenografian ontologiset sitoumukset asettuvat realismin ja konstruktivismiin välimaastoon, sillä käsitykset rakentuvat todellisuutta koskevien kokemusten kautta ja niissä ilmenevät yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–164).

Fenomenografisessa tutkimuksessa huomio kohdistuu ajattelun sisältöön ja tiedon kohteeseen sekä käsitysten välisiin laadullisiin eroihin, ei ajattelun yleisiin prosesseihin tai kognitiivisiin mekanismeihin (Niikko, 2003, s. 7; Marton, 1981, s. 189). Tutkielmani tavoitteena on ymmär-

tää, millaisia erilaisia tapoja erityisopettajilla käsittää tarkasteltavaa ilmiötä ja käsitysten keskinäisiä suhteita sekä niiden muodostamaa merkitysrakennetta. Fenomenografinen tutkimusote mahdollistaa käsitysten tarkastelun toisiinsa suhteutuvina ja keskenään jäsenyvinä kokonaisuuksina, mikä on perusteltua tutkimuksen keskittyessä erityisopettajien käsityksiin osana koulutuksen kehittämistä.

Fenomenografista tutkimusotetta on käytetty erityisesti kasvatukseen, oppimiseen ja opetukseen liittyvissä tutkimuksissa, jossa on käsitelty henkilöiden käsityksiä ja kokemuksia kasvatustieteen ilmiöistä luonnollisissa tilanteissa (Niikko, 2003, s. 7). Tutkimusotteen juuret sijoituvat Göteborgin yliopistoon, jossa 1970-luvulla tutkija Ference Marton alkoi tutkia opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta (Ahonen, 1994, s. 115). Martonin työn myötä fenomenografia vakiintui tutkimusotteeksi, jonka avulla on voitu tunnistaa koulutuksen ja kasvatuksen sekä opetuksen ja oppimisen ulottuvuuksia, laadullisia eroja ja niihin kytkeytyviä piirteitä (Niikko, 2003, s. 9). Tutkimusotteen vahva kasvatustieteellinen painopiste tekee siitä perustellun valinnan myös tutkielmassani, joka sijoittuu perusopetukseen erityisopetuksen kontekstiin ja jossa tarkastellaan erityisopettajien käsitysten variaatiota osana koulun toimintakulttuuria.

Fenomenografiassa tarkastellaan asioita toisen asteen näkökulmasta (Niikko, 2003, s. 24). Toisen asteen näkökulma tarkoittaa, että tutkimuksen kohteena ei ole ilmiöt sellaisenaan, vaan ihmisten tavat kokea ja ymmärtää näitä ilmiöitä (Marton, 1981, s. 178; Barnard ym., 1999, s. 23). Martonin (1986, s. 181) mukaan tutkija ei siis pyri kuvaamaan maailmaa objektiivisena todellisuutena, vaan tarkastelee, millaisena maailma ilmenee tutkittavien käsityksissä. Fenomenografit eivät tee väittämiä maailmasta itsestään, vaan ihmisten käsityksistä maailmasta.

Fenomenografiassa käsityksiä ei ymmärretä yksilöllisinä psykologisina ominaisuuksina tai pysyvinä henkilökohtaisina piirteinä, vaan kollektiivisesti jaettuina tapoina käsittää ja merkityksellistää tarkasteltavaa ilmiötä (Marton, 1981, s. 181; Marton & Booth, 1997, s. 36). Yksilöt voivat eri tilanteissa ilmentää erilaisia käsityksiä, mutta kategoriat itsessään ovat suhteellisen pysyviä ja yleistettävissä yli yksittäisten tilanteiden (Marton, 1981, s. 195). Fenomenografian tavoitteena on kuvata ihmisten erilaisia tapoja ymmärtää ja kokea maailmaa sekä tunnistaa ja jäsentää näissä käsityksissä ilmeneviä eroja (Niikko, 2003, s. 16).

Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan ilmiöiden merkityssisältöjä kokemusten ja käsitysten kautta. Kokemus ymmärretään prosessina, joka tähtää käsitysten muodostumiseen, ja

aikaisemmat kokemukset vaikuttavat käsitysten rakentumiseen (Niikko, 2003, s. 26–27). Intentionaalisuus merkitsee sitä, että maailma kuvataan sellaisena kuin tietty ryhmä sen kokee ja selittää, ja ihmisen elämismaailmaa tarkastellaan tutkimuksessa ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta (Niikko, 2003, s. 15; 17). Fenomenografisen tutkimusotteen vahvuus on siinä, että se tekee näkyväksi käsitysten variaation ja niiden taustalla olevat merkitysrakenteet (Marton & Booth, 1997, s. 111). Ymmärtämällä, millaisia erilaisia tapoja erityisopettajilla on käsittää tarkasteltavaa ilmiötä ja miten nämä käsitykset suhteutuvat toisiinsa, voidaan tuottaa tietoa, joka tukee koulutuksen kehittämistä ja pedagogisten käytäntöjen reflektointia.

4.4 Tutkimuksen aineiston hankinta ja kuvaus

Aineiston hankinta

Tutkimukseni tavoitteena on tavoittaa ihmisen omat kuvaukset kokemastaan todellisuudesta (vrt. Vilkka, 2025, s. 145). Tutkielmani keskiössä on erityisopettajien käsitykset oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksesta. Tämä tavoitteenani toteutin aineiston keruun teemahaastatteluna eli puolistrukturoituna haastatteluna erityisopettajille sekä erityisluokanopettajille. Fenomenografiassa yleisin tiedonhankintamenetelmä onkin yksilöllinen haastattelu, sillä haastattelu mahdollistaa dialogisen ja reflektiivisen tilanteen ilmaista yksilön suhdetta kokemukseensa ilmiöstä (Niikko, 2003, s. 31).

Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, s. 27) mukaan puolistrukturoitu haastattelu on tutkimus-haastattelutapa, joka on Suomessa suosittu menetelmä kerätä laadullista aineistoa. Haastattelun periaate on, että kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee jostakin asiasta, helpointa on kysyä sitä häneltä. Vitikan (2025, s. 151–152) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa tutkimusongelmasta poimitaan keskeiset teemat, joita haastattelussa tulisi käsitellä tutkimusongelmaan vastaamiseksi. Tavoitteena on, että haastateltava voi antaa oman kuvauksensa kaikista haastattelu-teemoista ja ne on käsitelty luontevassa järjestyksessä. Suunnittelin haastattelunrunгон etukäteen teemoittain, joka ohjasi luontevasti haastattelujen etenemistä (Liite 2).

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 3.4) mukaan tilastollisiin yleistyksiin, vaan antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Näin ollen on tärkeää, että kohdejoukko, jolta aineistoa kerätään, tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on tästä kokemusta. Siksi kohdejoukon valinnan ei pidä olla satunnaista vaan

harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. Siksi valitsin haastateltaviksi erityisopettajana tai erityisluokanopettajana työskenteleviä päteviä opettajia.

Toteutin haastattelut sopimalla vapaaehtoisten erityisopettajien kanssa sopivan ajankohdan Teams-tapaamiselle. Verkkohaastatteluissa oli mahdollista hyödyntää Teams-palvelun omaa tallennus- ja litterointiominaisuutta. Teamsin litterointiominaisuus tallentaa haastattelun tekstimuotoon automaattisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistona hyödynnetään kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163).

Kylläntymispiste eli saturaatio tarkoittaa tutkimusaineistossa saavutettua vaihetta, jossa aineistoa on kerätty riittävästi tuomaan esiin ilmiön teoreettinen peruskuvio, eikä lisäaineisto tuo tutkimusongelman kannalta enää uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 62). Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 3.4.1) mukaan saturaatio perustuu ajatukseen, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin aineiston keskeisen logiikan. Kokemukset aineiston kyllästymispisteestä ovat vaihtelevia ja pisteen määrittämiseksi tutkijalle tulee olla selvää, mitä aineistosta ollaan hakemassa. Tutkimusaineistoni alkoi toistaa samoja teemoja kuudennen haastattelun kohdalla. Jatkoisin kuitenkin aineistonkeruuta suunnitelman mukaisesti kymmeneen haastatteluun, mutta lisäaineisto toi esiin lähinnä yksittäisiä, vähemmän keskeisiä näkökulmia.

Haastattelua toteuttaessa on tärkeää ottaa huomioon tutkimuksen tiedonhankinnan eettiset kysymykset (Eskola ym., 2018, s. 27). Varmistin suullisesti erityisopettajien suostumuksen tutkielman osallistumiseen ennen varsinaisen haastattelun aloittamista. Suostumuksessa varmistin osallistujien ymmärryksen vapaaehtoisuudesta. Korostin vapautta olla vastaamatta kysymyksiin ja mahdollisuutta keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa. Suostumuksessa myös kerroin kerätyn aineiston käytöstä ainoastaan pro gradu -tutkielmassani vain tutkimustarkoitukseen.

Aineiston kuvaus

Tutkimusaineistoni koostuu erityisopettajien (N=10) haastatteluista. Tutkielmassani käytän heistä tunnistekoodoja EO1–EO10 haastateltavien pseudonymisoinniksi. Haastateltavaksi sopiva oli erityisopettajan tai erityisluokanopettajan nimikkeellä työskentelevä henkilö. Haastateltavien valinnassa pidin etuna yli vuoden työkokemusta. Kokemus sekä aiemmasta että uu-

distetusta tuen mallista mahdollistaa tuen uudistuksen ja siihen liittyvän siirtymävaiheen tarkastelun opettajien näkökulmasta. Taulukossa 1 hahmotan haastateltavien perustietoja sekä haastattelun kestoa ja litteroinnin sivumäärää.

Taulukko 1. *Haastateltavien perustiedot.*

Tunniste-koodi	Tehtävänimike	Työvuodet	Haastattelun kesto	Litteroinnin sivumäärä
EO1	Erityisluokanopettaja	2	25.39 min	17
EO2	Erityisopettaja	25	40.32 min	19
EO3	Erityisluokanopettaja	7	33.46 min	16
EO4	Erityisluokanopettaja	23	26.39 min	14
EO5	Erityisluokanopettaja	13	38.11 min	17
EO6	Erityisluokanopettaja	4	34.33 min	15
EO7	Erityisluokanopettaja	1	48.24 min	29
EO8	Erityisopettaja	1,5	32.25 min	14
EO9	Erityisluokanopettaja	4	50.53 min	22
EO10	Erityisopettaja	3	1 h 1 min	31

Vaikkakin haastattelin erityisopettajia ja erityisluokanopettajia, puhun tutkielmassani yleiskäsitteenä erityisopettajista. Molemmat ammattinimikkeet työskentelevät kasvatustieteen maisterin tutkintopohjalla. Kyseistä harkinnanvaraista otantaa kutsutaan nimikkeellä eliittiotanta, jonka perusteella kohdejoukkoon valitaan henkilöt, joilta uskotaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Erityisopettajien valinnan tein satunnaisesti etsimällä alueellisesti eri koulujen yhteistiedoista erityisopettajien sähköpostiosoitteita. Halusin koota kohdejoukon eri kokoisista kunnista ja kaupungeista sekä kouluista koostuvista erityisopettajista. Erityisopettajat työskentelivät perusopetuksessa luokilla 1.–9. Lähetin haastattelukutsuja noin 70 kappaletta useammassa eri osassa, sillä vapaaehtoisten haastateltavien saaminen oli haasteellista. Haastateltavien saamiseen liittyvien haasteiden vuoksi tavoitin osan tutkimukseen osallistuneista erityisopettajista verkostojeni kautta.

Litterointia minulle kertyi haastatteluista 194 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1. Litteroinnin tulee Vitikan (2025, s. 167) mukaan vastata haastateltavien suullisia lausumia, eikä haastateltavien puhetta saa muuttaa tai muokata. Litteroinnin säilyminen alkuperäisessä tarkkuudessa on tärkeää tutkimuksen luottamuksellisuuden näkökulmasta. Automatisoitu litterointi sisälsi yksittäisiä virheitä tekstimuodossa, kuten kaksoissanat, jotka korjasin lukemisen selkeyttämiseksi manuaalisesti muokkaamatta aihesisältöä.

Konteksti tarkoittaa tutkimustekstissä Eskolan ja Suorannan (2015, luku 2) mukaan ympäristöä, jossa jokin ilmiö tapahtuu. Asioiden, puheen ja tekojen merkitys syntyy aina jossain tietyssä kontekstissa. Kontekstin ymmärtäminen on tärkeää ja sen ymmärtämiseksi tutkija kuvaa ilmiön tai asian esiintymis- tai toimintaympäristön (Vitikka, 2025, s. 148). Tutkimukseni konteksti sijoittuu kasvatustieteisiin, perusopetuksen kehittämisen kontekstiin.

Vitikan (2025, s. 153) mukaan laadullisella menetelmällä tehdyn tutkimuksen on tärkeä olla emansipatorinen eli voimaannuttava. Tämä tarkoittaa, että tutkimushaastattelun osallistujat eivät ole vain väline saada tietoa, vaan tutkimuksen tulisi lisätä myös tutkittavien ymmärrystä aiheesta ja siten vaikuttaa myönteisesti heidän ajattelu- ja toimintatapoihinsa. Emansipatorisuuden säilyttämiseksi tärkeää oli säilyttää tutkimushaastattelu keskustelevana, ja teemat toimivat vain keskustelua ohjaavana. Haastattelun voi näin ollen nähdä strukturoituna keskusteluna (Uljens, 1996, s. 112). Haastattelussani pyysin haastateltavia keskustelevasti määrittelemään tiettyjä tuen uudistukseen liittyviä käsitteitä, jotta oli mahdollista varmistaa yhteisymmärrys puhuttavasta teemasta. Olin avoin erityisopettajien näkemyksille, joita täydensin myös omilla enakkoon kirjaamalla määritelmillä. Fenomenografisessa tutkimuksessa myös tutkija nähdään oppijana, joka oman tutkimusprosessin aikana oppii lisää tutkimastaan ilmiöstä (Marton & Booth, 1997, s. 129). Tutkijana koin olevani erinomaisessa oppijan roolissa, sillä kuulin kokemuksia ja käsityksiä tuen uudistuksen toteutumisesta alueellisesti eri kouluista siirtymävuoden aikana.

4.5 Tutkimuksen aineiston analysointi

Fenomenografisen analyysin tavoitteena on tunnistaa rajallinen määrä laadullisesti erilaisia käsitteitä, joiden oletetaan edustavan tietylle ryhmälle tyypillisiä ymmärtämisen tapoja (Marton, 1981, s. 177; Barnard ym., 1999, s. 218). Fenomenografiselle tutkimukselle ei ole löydettävissä tarkkaa ja selkeästi määriteltyä menettelytapaa vaan se noudattaa suuressa määrin kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia piirteitä, kuten prosessin reflektiivisyyttä ja sisällön erilaisten ulottuvuuksien jatkuvaa vertailua (Niikko, 2003, s. 32–33). Martonin ja Boothin (1997, s. 73–75) mukaan aineiston analyysissa jäsennetään, miten tutkittavat kokevat ja jäsentävät tutkittavaa ilmiötä. Keskeinen oletus on, että ilmiöt hahmottuvat ihmisille laadullisesti erilaisina kokemuksia ja ymmärryksiä, jotka muodostavat fenomenografisessa tutkimuksessa analyysin kohteen. Fenomenografinen analyysi ei pyri yksilöllisten kokemusten syvälliseen kuvaukseen, vaan merkitysrakenteiden esiin tuomiseen ja laadullisten eroavaisuuksien etsimiseen (Marton, 1981, s. 181; Niikko, 2003, s. 35).

Fenomenografisen analyysin lähtökohtana on aineisto, joten teoriaa ei käytetä luokittelurunkona, vaan aineisto sisältää erilaisuuden ja osien organisoimisen tulkitsevassa analyttisessä prosessissa (Barnard ym., 1999, s. 215; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 166) mukaan aineiston tulkinta muodostaa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, jossa keskustelu tukevien teorioiden kanssa on mukana tulkinnassa. Teoreettinen perehtyneisyys tarkoittaa teorian merkityksen välttämättömyyttä osana tutkimuksen kaikkia vaiheita, sillä tämä antaa valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa. Omien oletusten ja käsitysten tunnistamisen teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta on tärkeää. Tutkijan täytyy tietoisesti astua ulos omasta kokemuksesta ja esiymmärryksestään, sekä hyödyntää näitä vain valaisemaan muiden tapoja kokea ja käsittää ilmiö (Niikko, 2003, s. 35).

Tutkielmassani tietoisesti rakensin ensimmäisenä tutkielman teoriaosuuden, jotta voin rakentaa itselleni selkeän ja teoreettisen ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä. Teoreettinen perehtyneisyys auttaa tutkijaa tiedostamaan omat viitetaustansa ja rakentamaan otteen objektiiviseen merkitysten löytämiseen (Ahonen, 1994, s. 123). Aineistoa analysoidessa reflektoin säännöllisesti omia ajatuksia ja käsitteitä. Näin ollen itselleni oli mahdollista tunnistaa omat ennakkoluulot ja löytää ajattelua avartavia näkökulmia.

Analysoin aineistoni fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallilla ja prosessin vaiheittaisen etenemisen mukaan, joka on fenomenografisessa tutkimuksessa yleistä (Niikko, 2003, s. 33). Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 166) mukaan aineiston analyysi etenee vaiheittain, jossa tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuu usealla tasolla samanaikaisesti. Jokaisella analyysin vaiheella on merkityksensä seuraaviin vaiheisiin.

Analyysiprosessin ensimmäinen vaihe on aineiston huolellinen lukeminen niin monta kertaa, että tekstistä löydetään tutkimusongelman kannelta tärkeät ilmaisut (Niikko, 2003, s. 33). Kävin aineistoani läpi useita kertoja ja korostin eri väreillä eri tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmauksia. Lukemalla aineisto monesti läpi, oli mahdollista luoda monipuolinen käsitys aineistossa esiintyvistä käsitysten variaatioista. Vastauksia tarkastellessa pystytään ymmärtämään mikä on vastauksille tyypillistä, sekä näiden pohjalta muodostaa perustan seuraavalle vaiheelle (Niikko, 2003, s. 33). Keräsin jokaisen tutkimuskysymykseen vastaavan autenttisen ilmaisun erilliseen tiedostoon käsitysten vertailun selkeyttämiseksi. Aineistoa luetaan kokonaisuutena, minkä jälkeen tutkija tarkastelee vastauksia suhteessa toisiinsa, etsien yhtäläisyyksiä ja eroja ilmiön ymmärtämisessä (Barnard ym., 1999, s. 214–215).

Aineiston analyysin toisessa vaiheessa tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee ensimmäisessä vaiheessa määriteltyjä ilmaisuja merkitysyksiköitä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168). Niikon (2003, s. 34) mukaan ryhmittely tehdään vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia suhteessa toisiinsa. Vertailun keskiössä on eroavaisuudet ja yhtäläisyydet, sekä harvinaisuudet ja rajatapaukset. Merkitysyksiköiden luomisen aloitin siirtelemällä tutkimuskysymysten alle saman tyyliiset autenttiset ilmaisut ja annoin niille väliaikaiset otsikot. Ilmaisujen ryhmittely auttaa tutkijaa hahmottamaan käsitysten sisäistä rakennetta ja niiden suhdetta toisiinsa (Puusa, 2020, s. 153). Tarkastellessa kerrallaan yksittäistä tutkimuskysymystä ja siihen liittyviä käsityksiä puhutaan näkökulmien jäädyttämisestä (Marton & Booth, 1997, s. 133). Merkitysyksiköiden luomiseksi listasin jokaisen autenttisen ilmaisun taulukkoon allekkain ja nimesin merkitysyksiköt taulukkoon (Taulukko 2).

Taulukko 2. *Esimerkki analyysin toisesta vaiheesta tiivistetysti.*

Autenttinen ilmaisu	Merkitysyksikkö	Tutkimuskysymys
<i>Voidaan rajata sanakokeen sanamäärää (EO1).</i>	Eriytetyt koejärjestelyt	Miten erityisopettajat kuvaavat oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumista?
<i>Pitää olla istumajärjestys (EO6).</i>	Istumajärjestys	
<i>Ollaan panostettu joustaviin ryhmittelyihin (EO6).</i>	Joustava ryhmittely	
<i>Lukujärjestykset on ikäryhmillä identtiset (EO2).</i>	Lukujärjestysten palkitus	
<i>Käytännön esimerkkejä tai OPH ohjeistuksia (EO5).</i>	Tarve konkreettisille esimerkeille ja ohjeistuksille	Millaista professionaalista ohjausta erityisopettajat tarvitsevat tuen uudistukseen liittyen?
<i>Selkeytystä, että milloin tehdään oppilaskohtaisen tuen päätös ja milloin ei (EO1).</i>	Epäselvyys oppilaskohtaisen tuen etenemisestä	
<i>Työnantaja voisi lähettää erilaisia koulutuksia (EO9).</i>	Työnantajan kannustus koulutuksiin	
<i>Kartoitettaisiin, miten asiat on lähtenyt sujumaan (EO8).</i>	Toteutumisen arviointi	
<i>”Alueellisesti yhdenvertaiset resurssit” (EO6).</i>	Yhdenvertaiset resurssit	Millaisia käsityksiä erityisopettajilla on koulutuksen kehittämisestä?
<i>”Suunnitelmallisuus koulun toiminnassa” (EO3).</i>	Suunnitelmallisuus	
<i>”Strategisuus” (EO3).</i>	Strateginen kehittäminen	

Kolmas vaihe aineiston analyysissä on muodostaa merkitysyksiköistä kategorioita (Han & Ellis, 2019, s. 5). Niikon (2003, s. 36) mukaan kategoriat ja kategoriarajat määritellään vertailemalla mikronkontekstista irrotettuja merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysin tuloksena saadut merkitysyksiköt käännetään eli transformoidaan kategorioiksi. Kategoriat ja niiden ominaisuudet syntyvät tutkittavien ilmaisuista. Kategorioiden laadullisten erojen tulee olla niin selkeitä, etteivät ne mene limittäin toistensa kanssa (Husko & Paloniemi, 2006, s. 168). Muodostin kategoriat vertailemalla merkitysyksiköitä suhteessa toisiinsa ja lai-

toin samaan ilmiöön suhteessa olevat merkitysyksiköt alakategorioihin. Yksittäisten kategorioiden tulee olla selkeässä suhteessa ilmiöön niin, että se kuvaa tiettyä tapaa käsittää ilmiö (Niikko, 2003, s. 36)

Analyysin neljännessä vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli yleistetään kuvauskategorioiksi, jotka edustavat jaettuja, mutta keskenään laadullisesti erilaisia käsitystapoja (Barnard ym., 1999, s. 219–220; Marton, 1981, s. 181). Fenomenografisen tutkimuksen keskeisin tulos ovat kuvauskategoriat, jotka muodostetaan aineiston systemaattisen analyysin perusteella sekä teoreettisista lähtökohdista muodostaen laaja-alaisemman kategorian (Marton, 1986, s. 34; Niikko, 2003, s. 36). Alakategorioiden yhdistäminen kuvauskategorioiksi ja löydettyjen käsitysten liittäminen teoreettisiin yhteyksiin kohottaa tutkimuksen tasoa (Ahonen, 1994, s. 146). Fenomenografisessa analyysissä kategorioiden muodostamisessa keskeistä ei ole ilmaisujen lukumäärä tai käsitysten oikeanlaisuuden arviointi, vaan kattaa aineistossa esiintyvän käsitysten vaihtelun sekä erot ja suhteet (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169; Uljens 1996, s. 120–121). Yksilöt voivat eri tilanteissa ilmentää eri käsityksiä, mutta kategoriat itsessään ovat suhteellisen pysyviä ja yleistettävissä yli yksittäisten tilanteiden (Marton, 1981, s. 195).

Niikon (2003, s. 37) mukaan kuvauskategorioiden peruspiirteitä ovat 1) relationaalisuus, johon liittyy myös intentionaalisuus, 2) kokemuksellisuus, eli tutkittavien omat kokemukset sekä 3) sisältöorientoituneisuus, joka painottaa tutkittavaa ilmiötä. Kuvauskategoriat ovat tutkijan tulintoja tutkittavilta kootuista todellisuutta koskevista käsityksistään. Taulukko 3 havainnollistaa, kuinka muodostin jokaisen tutkimuskysymyksen alla olevista merkitysyksiköistä ensin alataason kategorioita ja niistä laaja-alaisempia kuvauskategorioita. Taulukko 3 vastaa toiseen alakysymykseen professionaalisen ohjauksen tarpeesta. Nämä kuvauskategoriat edustavat kollektiivisesti tunnistettavia tapoja käsittää ilmiötä (Marton, 1981, s. 195).

Taulukko 3. *Esimerkki analyysini kolmannelta ja neljännestä vaiheesta liittyen professionaaliseen ohjaukseen.*

Merkitysyksikkö	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
Tarve selkeille ohjeistuksille	Ohjeistuksen selkeyttämisen tarve	Tarve ammatillisen osaamisen tukemiseen
Ohjeistusten soveltamisen haasteet		
Tarve konkreettisille esimerkeille		
Epävarmuus toiminnan oikeellisuudesta		
Jatkuva ohjauksen tarve		
Lisäkoulutuksen tarve	Koulutukseen ja asiantuntijuuteen liittyvä tarve	
Tarve asiantuntijatuella		
Työnantajan kannustus koulutuksiin		
Erytispedagoginen koulutustarve		
Ammatillinen kehittyminen	Uudistuksen toteutumisen seuranta ja varmistamisen tarve	
Toteutumisen arviointi		
Epäselvyys konsultointivelvoitteista	Konsultoinnin epäselvyys	Toiminnan epäselvyys
Epäselvyys konsultoinnin kirjaamisesta		
Epäselvyys oppilaskohtaisen tuen etenemisestä	Oppilaskohtaisen tuen prosessin epäselvyys	
Epäselvyys oppilaskohtaisen tuen rajaamisesta		
Epävarmuus asiakirjojen sisällöstä		
Osaamisen jakaminen	Osaamisen jakaminen ja kollegiaalinen tuki	Yhteisöllisen ohjauksen ja vertaistuen tarve
Tarve kollegiaaliselle tuelle		
Matalan kynnyksen kollegiaalinen jakaminen		
Alueellinen osaamisen jakaminen		
Asiantuntijoiden jalkautuminen kouluille	Asiantuntijaverkoston hyödyntäminen	
Säännölliset asiantuntijalaverit		

Tutkimukseni analyysi ja tulosavaruuden rakentuminen nojautuvat Urie Bronfenbrennerin ekologiseen systeemitteoriaan. Kategorioita rakennettaessa on keskeistä määrittää, millä tasolla ilmiötä kuvataan, sillä yleinen kuvailu helpottaa käsitysten jäsentelyä ja mahdollistaa ilmiön tarkastelun laajemmassa kontekstissa (Niikko, 2003, s. 36). Bronfenbrennerin (1977, s. 513–515) mukaan yksilön toimintaa ja kokemuksia jäsentävät toisiinsa kytkeytyvät mikro-, meso-,

ekso- ja makrosysteemit, jotka ulottuvat välittömästä toimintaympäristöstä laajempiin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin rakenteisiin. Vaikka teoria on kehitetty ihmisen kehityksen tarkasteluun, sitä voidaan hyödyntää myös koulutuksen sosiaalisten käytäntöjen ja niiden välisten suhteiden analysointiin (Virolainen ym., 2019, s. 10). Näin ollen teoria toimii tutkimuksessani analyttisenä viitekehystenä, jonka avulla oppimisen edellytyksiä tukevia järjestelyitä tarkastellaan luokan, koulun ja yhteiskunnallisen tason kokonaisuutena. Rajaus valikoitui analyysivaiheessa, kun erityisopettajien käsitykset ilmiön toteutumisesta näyttäytyivät useiden tasojen vuorovaikutuksessa rakentuvina. Ekologinen näkökulma mahdollistaa käsitysten jäsentämisen eri tasoihin rakentuvina.

Kuvauskategorioiden muodostama kokonaisuus, eli tulosavaruus (englanniksi outcome space), kuvaa tutkimusaineistossa ilmeneviä merkitysrakenteita ja niiden välisiä suhteita. Tulosavaruus havainnollistaa, miten erilaiset käsitykset eroavat toisistaan ja millä tavoin ne edustavat ilmiön ymmärtämisen laadullista vaihtelua (Marton & Booth, 1997, s. 139). Tulosavaruus hahmottuu Niikon (2003, s. 38) mukaan lopullisen analyysin seurauksena. Tulosavaruudessa käsityksillä voi olla yhtäläinen arvo, olla jaksottaisia eli hierarkkisia, vertikaalisia tai horisontaalisia. Tutkimuksessani tulosavaruus rakentuu horisontaalisesti, sillä kaikki luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia, sekä erot luokkien välillä on vain sisällöllisiä.



Kuvio 3. Tulosavaruus erityisopettajien käsityksistä tuen uudistuksesta

Tulosavaruus kokoaa yhteen tutkimuksessa tunnistetut kuvauskategoriat ja kuvaa erilaisia tapoja kokea tietty ilmiö sekä niiden välisiä suhteita kokonaisuutena (Marton & Booth, 1997, s.

136). Tutkielmani tulosavaruus (kuvio 3) esittää visuaalisesti kuvauskategorioiden päätuloksia ja niiden keskinäiset suhteet. Luvussa 5 käsittelen tutkimustuloksia tarkemmin tutkimuskysymysten suuntaisesti ja esittelen muodostamani kuvauskategoriat sekä niiden keskeiset merkityssisällöt.

5 ERITYISOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TUEN UUDISTUKSESTA JA PROFESSIONAALISESTA OHJAUKSESTA

5.1 Käsitteitä oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumisesta

Tarkastelen tutkimustuloksia suhteessa aiemmin tutkittuun tietoon. Fenomenografisessa tutkimuksessa teoria on keskeinen osa prosessia ja ilman sitä tutkimus latistuu rakenteettomaksi kuvailuksi sekä muodottomaksi sitaattikokoelmaksi (Ahonen, 1994, s. 123). Tuodakseni aineistoa konkreettiseksi esittelen tulosten rinnalla haastateltavien sitaatteja. Aineistossani olen kiinnostunut yksilöiden henkilökohtaisista käsityksistä, jotka he liittävät usein heidän omiin kokemuksiinsa. Käsitteet eivät rajoitu vain yleiselle tai abstraktille tasolle, vaan erityisopettajat toivat esiin myös konkreettisia, elettyihin tilanteisiin pohjautuvia kokemuksia.

Käsitteet oppimisen edellytyksiä tukevista järjestelyistä näyttäytyivät erityisopettajien käsityksissä eri tasoilla. Toteutuminen jakautuu luokkatasolle oppilaan ja opettajan väliseen arkeen, koulun tasolla yhteisiin rakenteisiin ja toimintatapoihin sekä yhteiskunnallisesti ulkopuolisiin resursseihin sekä linjauksiin, jotka muodostavat tutkimuskysymykseen vastaavat kuvauskategoriat. Horisontaalisessa tulosavaruudessa kuvauskategoriat ovat yhdenvertaiset, mutta käsitteiden tulososiossa kuvauskategoriat pienimmältä, eli luokkatasolta, kohti laajempaa, yhteiskunnallista tasoa.

5.1.1 Opettajan ja oppilaan välinen arki

Oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen nähtiin toteutuvan merkittävästi luokkahuoneessa. Tutkimuksessani luokassa toteutuvat opetusjärjestelyt on jäsennetty kuvauskategoriassa opettajan ja oppilaan välisessä arjessa toteutuviksi. Ne ilmenevät moninaisina, konkreettisina pedagogisina valintoina, joita tehdään päivittäisissä opetustilanteissa. Kuvauskategoriassa alakategorioiksi muodostui fyysisen oppimisympäristön mukautus, opetuksen ja oppisisältöjen eriytyminen, oppilaan osallisuuden ja vuorovaikutuksen tukeminen, kuormituksen ja jaksamisen tukeminen, opetuksen rakenteellinen selkeys sekä oppimateriaalien ja apuvälineiden hyödyntäminen. Opettajan ja oppilaan välisessä arjessa toteutuvat järjestelyt ovat oppilaan tarpeista lähteviä ja perustuvat vahvasti oppilaan tuntemukseen. Järjestelyt eivät erotu erillisiksi toimenpiteiksi, vaan

kietoutuvat osaksi päivittäistä opetustyötä luokkahuoneen kontekstissa. Esittelen tässä alalu-
vussa, kuinka erityisopettajat käsittivät järjestelyjen toteutumisen opettajan ja oppilaan arjessa
syventymällä alatason kategorioihin ja merkitysyksiköihin.

Fyysisen oppimisympäristön mukautus näyttäytyi erityisopettajien puheessa perustavana tuki-
muotona, jonka kautta pyritään edistämään työrauhaa ja turvallisuuden tunnetta. Oppimisymp-
päristö voidaan Jerkerin ja Polson (2026) mukaan jakaa fyysiseen ja psykososiaaliseen. Fyysi-
nen oppimisympäristö on tärkeää rakentaa sellaiseksi, että se tukee mahdollisimman monen
oppilaan oppimista. Ideaalitalanne on, että luokan fyysiset järjestelyt ovat joustavia ja mukau-
tettavissa oppilaan tarpeen mukaan. Oppimisympäristön vaikutukset oppimiseen alkaa jo pe-
rusasioista, kuten ilmanvaihdosta, lämpötilasta ja valaistuksesta (Jerker & Polso, 2019). Konk-
reettisinä toimina mainittiin muun muassa istumajärjestyksen suunnittelu ja muokkaaminen,
eriyttävien opetustilojen hyödyntäminen sekä esteettömyyden huomioiminen ja kehittäminen.

Opetustilat nojautuvat osittain resursseihin ja koulurakennuksen rakenteellisiin ratkaisuihin,
mutta erityisopettajien käsityksissä painoutuivat erityisesti pedagogiset keinot, joiden avulla ti-
loja ja niiden käyttöä voidaan joustavasti mukauttaa oppilaiden tarpeisiin. Oppimistilanteessa
istumajärjestyksen rooli korostuu fyysisen oppimisympäristön eriyttämisessä (Jerker & Polso,
2026). Istumajärjestyksen koettiin toimivan luokassa struktuuria vahvistavana tekijänä, sillä
oppilaan selkeästi määritelty oma paikka jäsentää työskentelyä ja tukee keskittymistä.

Pitää olla istumajärjestys. (EO6)

Oppilaita tuettu enemmän siellä ison ryhmän tunneilla istumapaikoilla. (EO1)

Eriyttäminen nousi erityisopettajien käsityksissä keskiöön oppimisen edellytyksiä tukevien jär-
jestelyjen toteuttamisessa. Eriyttämistä tehdään oppisisältöjen, oppimateriaalien sekä koejär-
jestelyjen kohdalla. Vaikka lähes jokainen erityisopettaja koki eriyttämisen tärkeäksi, oli toteu-
tumisessa ja toteutumisen tasoissa kuitenkin selkeää vaihtelua. Erityisopettajien käsityksissä
toteutumisen taso vaihtelee luokittain, sekä ala- ja yläkoulun välillä.

Eriyttäminen on kanssa noussut tärkeäksi arjessa. (EO2)

Meillä alakoulussa keskitytään enemmän eriyttämiseen kuin yläkoulussa. (EO10)

On myös edelleen semmoisia luokkia, missä ei sitä eriyttämistä kovinkaan paljoa tehdä. (EO1)

Eriyttäminen nähdään tärkeänä, mutta sen toteutuminen ei ole tasaista. Puheissa korostui, että eriyttäminen on opettajakohtaista ja riippuvaista yksittäisen opettajan pedagogisista valinnoista ja valmiuksista. Vaikkakin eriyttämisen asema arjessa tunnustetaan merkittäväksi, käytännön toteutuminen ei ole yhdenmukaista, vaan on sidoksissa koulutusasteeseen ja yksittäisen opettajan pedagogisiin ratkaisuihin.

Oppilaan osallisuuden ja vuorovaikutuksen tukeminen nousi erityisopettajien käsityksissä keskeiseksi oppimisen edellytykseksi. Oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteuttamisessa korostuivat erityisesti kohtaaminen ja osallistaminen, sosioemotionaalisen tuki sekä motivaation vahvistaminen. Oppilaan kohtaaminen nähtiin perustana, jolle muu tuki rakentuu. Oppilaan kuuleminen ja huomioiminen luo erityisopettajien käsitysten mukaan edellytyksiä oppimiseen sitouttamiselle. Oppilaalla tulisi olla mahdollisuus osallistua oman kouluarkensa rakentamiseen. Erityisopettajat kokivat tärkeäksi löytää sellaisia pedagogisia keinoja, joilla oppilaat saisivat koulussa onnistumisen kokemuksia ja näin tukea oppilaan motivaatiota.

Tarjotaan keinoja, jotta ne, joilla on vaikka oppimisvaikeuksia voi kokea myös onnistumisen kokemuksia. (EO8)

Yhden erityisopettajan puheessa korostui kaupungin käyttöönottama Check-in, check-out-interventio, jonka tavoitteena on tukea oppilaan koulupäivän sujumista vahvistamalla positiivista vuorovaikutusta.

Hyödynnetään check in check out interventiota, jotta lapsi sais päivässä positiivisen vuorovaikutuksen aikuisen kanssa. (EO9)

Check-in, Check-out (CICO) on Karhun ym. (2019, s. 4) mukaan interventio, joka perustuu struktuuriin ja positiiviseen palautteeseen. Mallissa keskeistä on, että oppilaan kanssa työskentelee niin sanottu valmentaja, joka on yleensä joku muu kouluin aikuinen kuin oma opettaja. Päivän alussa valmentaja kohtaa oppilaan, kysyy kuulumiset ja asettaa yhdessä oppilaan kanssa tavoitteen päivän työskentelylle ja käyttäytymiselle. Koulupäivän päätteeksi valmentaja tapaa oppilaan uudelleen, jolloin keskustellaan päivän kulusta ja arvioidaan, saavutettiinkö päivän tavoite. Intervention tarkoituksena on lisätä oppilaan positiivisia vuorovaikutustilanteita koulupäivän aikana sekä vahvistaa oppilaan kokemusta tulla kohdatuksi. Tutkimuksen mukaan CICO

intervention avulla noin 49 % käyttäytymisen haasteita omaavista oppilaista on onnistunut parantamaan käyttäytymistään (Hawken ym., 2014, s. 641). Vaikka interventio toteutuu ajallisesti ennen koulupäivän alkua ja usein luokkahuoneen ulkopuolelle, se on tässä analyysissä sijoitettu tähän kuvauskategoriaan, koska erityisopettajan kuvauksessa sen keskeinen merkitys rakentuu oppilaan ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa.

Erityisopettajat tukevat oppilaiden oppimisen edellytyksiä huomioimalla heidän kuormitustaan päivän aikana. Erityisopettajat kuvasivat huomioivansa oppilaan kuormitusta esimerkiksi rauhoittumisen mahdollistamisella koulupäivän aikana, sekä työmäärän ja tehtävien rytmittämällä. Kuormituksen huomiointi tarkoittaa työskentelyn mukauttamista siten, että oppilas pystyy osallistumaan ilman ylikuormittumista. Rauhoittumisen mahdollisuudet, tauot ja joustavat ratkaisut rakentuvat osaksi kouluarkea.

Oppituntien ja opetuksen rakenteellinen selkeys korostui oppimista jäsentävänä tekijänä. Jerkerin ja Polson (2026) mukaan tunnin struktuuri, eli opetuksen selkeys, järjestelmällisyys ja pysyvyys korostuu hyvässä opetuksessa. Selkeä struktuuri toimii opettajan työtä helpottavana tekijänä, mutta myös vahvistaa turvallista ilmapiiriä. Struktuuri auttaa oppilaita jäsentämään oppituntin kulkua sekä ohjaamaan omaa toimintaa. Tutut elementit, kuten kotiläksyjen tarkistus tunnin alussa, auttaa oppilaita orientoitumaan tuntiin ja tukee oma-aloitteisuutta.

Oppituntien selkeyttä tuetaan erityisopettajien käsityksissä tunnin kulkua ennakoimalla, kuvautuen avulla, ajanhallinnan apuvälineillä, kuten timerin avulla sekä tunteja tauottamalla ja pilkkomalla. Erityisopettajien käsityksissä tunnin kulun ennakointi tukee oppilaan työskentelyn hahmottamista, kun tehdään selkeäksi, mitä tunnilla tehdään ja mitä oppilaalta odotetaan. Tunnin kulun ennakoinnin toteutumisessa esiintyi vaihtelevuutta erityisesti aineenopettajien kohdalla.

Aineenopettajatkin kirjoittaa tunnin kulun taululle. (EO6)

Aineenopettajat ei ehkä niin paljon hyödynnä tunnin rakenteen ennakointia. (EO8)

Konkreettisenä oppimisen edellytyksiä tukevana järjestelynä erityisopettajat kuvasivat erilaisen oppimateriaalien ja apuvälineiden hyödyntämistä. Erityisopettajien käsityksissä opetusta voidaan mukauttaa monin tavoin materiaalien ja apuvälineiden avulla, jotta voitaisiin tukea oppilaan oppimisen edellytyksiä mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Keskittymistä voidaan

tukea oppitunnilla tarjoamalle oppilaalle apuvälineitä, kuten kuulosuojaimia, erilaisina istuimina tai käsissä hypisteltäviä tavaroita (Roiha & Polso, 2019). Tuen uudistuksen myötä kouluhin oli hankittu myös uusia keskittymistä tukevia välineitä, kuten erilaisia käsissä hypisteltäviä välineitä, joiden tarkoituksena on auttaa oppilasta säätämään keskittymistään oppitunnin aikana.

Tilattu puristelupalloja tai muuta mitä voi hypistellä. (EO2)

Apuvälineiden lisääminen voidaan nähdä tukevan tuen uudistuksen mukaista pyrkimystä vahvistaa koko ryhmää koskevaa tukea, jolloin välineiden hyödyntäminen osana opetusta näyttäytyy tarkoituksenmukaisena ratkaisuna. Välineiden lisäksi oppilaita tuetaan tarjoamalla erilaisia opiskelumateriaaleja. Tällaisia on esimerkiksi äänikirjat, luettavista teksteistä tiivistelmiä sekä eriytetyt tehtävät. Oppilaille tarjotaan myös valmiita muistiinpanoja, jotta muistiinpanojen kirjoittaminen ei veisi keskittymistä opettajan opetuksesta.

Oppilaalle sopivia materiaaleja. (EO6)

Katsotaan oppikirjoja ja sopivaa materiaalia, mikä helpottaisi oppilaan sisäistämistä eri aineissa. (EO8)

Näin oppimateriaalien ja apuvälineiden hyödyntäminen näyttäytyi erityisopettajien käsityksissä konkreettisina keinoina mukauttaa opetusta ja tukea oppilaan oppimisen edellytyksiä osana luokkahuoneessa tapahtuvaa arkea.

5.1.2 Koulun yhteiset rakenteet ja toimintatavat

Oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen nähtiin erityisopettajien käsityksissä toteutuvan myös koulun yhteisten rakenteiden ja toimintatapojen kautta. Analyysissä erityisopettajien käsitykset oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumisesta koulun tasolla jäsentyivät kuuteen alakategoriaan. Kuvauskategorian alakategorioiksi määritin ryhmäkohtaiset ja joustavat opetusjärjestelyt, inklusiiviset opetusjärjestelyt, pedagoginen yhteistyö ja suunnittelu, opettajan pedagoginen vastuu, henkilöstöresurssi sekä koulun toimintakulttuuri ja pedagoginen kehittäminen. Nämä alaluokat kuvaavat erityisopettajien käsitystä siitä, kuinka edellytyksiä tukevat järjestelyt toteutuvat koulun tasolla.

Ryhmäkohtaiset ja joustavat opetusjärjestelyt nousivat erityisopettajien käsityksissä keskeisiksi oppimisen edellytyksiä tukeviksi järjestelyiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen myötä. Erityisopettajien käsityksissä korostui ryhmäkohtaisen tuen merkityksen kasvu, ja sen nähtiin lisääntyneen tuen uudistuksen jälkeen. Samanaikaisopetuksen lisääntymisen toi esille seitsemän erityisopettajaa, ja useat heistä kuvasivat heidän työskentelynsä siirtyneen aiempaa enemmän opetusluokkiin.

Mä oon jalkautunut paljon enemmän luokkiin. (EO2)

Oon siellä luokassa paljon enemmän. (EO9)

Enemmän samanaikaisopettajuutta. (EO3)

Painopistettä laitetaan enemmän tuonne luokkiin. (EO5)

Joustavia opetusjärjestelyjä voidaan toteuttaa yksin tai yhteis- tai samanaikaisopettajuuden avulla (Kamppi ym., 2024, s. 120). Samanaikaisopetuksen lisääntymisen myötä tuen painopiste näyttäytyi siirtyvän kohti joustavampia opetusjärjestelyjä ja koko ryhmää koskevan tuen vahvistamista. Erityisopettajat liittivät samanaikaisopetuksen lisääntymisen myös inklusiivisten periaatteiden vahvistumiseen opetuksen järjestämisessä. Inklusiivisessa koulukulttuurissa korostuu, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua ja oppia omalla tasolla, sekä oman opetusryhmän mukana (Roiha & Polso, 2026, luku 3).

Samanaikaisopetuksessa pystyy pitää paremmin huolta, että kaikki saavat tukea. (EO8)

Ryhmäkohtaisesta tuesta etenkin aiemmat tehostetun tuen oppilaat saavat osansa. (EO9)

Inklusiiviset opetusjärjestelyt tarkoittivat erityisopettajien käsityksissä käytännössä yleisopetuksessa tapahtuvan työskentelyn lisäämistä. Erityisopettajan resurssien suuntautuessa samanaikaisopetuksen lisääntymisen myötä luokkaan, mahdollistaa se tuen tarjoamisen koko oppilasryhmälle. Samalla oppilaille avartuu yhdenvertaisempi mahdollisuus työskennellä oman opetusryhmän kanssa. Lisäksi inklusiivisia periaatteita vahvistetaan muodostamalla joustavia ja heterogeenisiä ryhmiä erityisopettajan pienryhmässä.

Painotetaan siihen, että se oppilas voi olla siinä omassa ryhmässä. (EO3)

Toteutetaan niin sanottua hienovaraista inklusiota, että pienryhmässä on tukea tarvitsevien lisäksi myös vahvuutta, jotka voi antaa vertaistukea. (EO2)

Erityisopettajat suhtautuvat käsityksissään myönteisesti samanaikaisopetuksen lisääntymiseen. Samanaikaisopetus nähdään mahdollisuutena vahvistaa myös opettajien välistä pedagogista yhteistyötä ja kollegiaalista oppimista. Erityisopettajan sekä luokan- tai aineenopettajan välinen yhteistyö mahdollistaa erilaisten työtapojen jakamisen sekä pedagogisten ratkaisujen mallintamisen opetustilanteessa.

Samanaikaisopetuksessa luokan- ja erityisopettaja voi jakaa myös opetuksen aikana erilaisia opetusmenetelmiä. Laitetaan hyvä kiertämään. (EO9)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, luku 5.2.3) mukaan henkilöstön tiivis yhteistyö edesauttaa koko koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttamista. Aikuisten yhteistyö, kuten samanaikaisopettajuus, mallintaa oppilaille koulun toimintaa oppivana yhteisönä. Pedagoginen yhteistyö ja yhteissuunnittelu näyttäytyi erityisopettajien käsityksissä tärkeinä koulun rakenteina oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteuttamisessa. Tuen uudistuksen ollessa vielä vieras ja etsii muotoaan, korostui erityisopettajien käsityksissä järjestelyjen yhdessä pohtimisen merkitys.

Puhutaan aika paljon enemmän noista näistä edellytyksistä opettajien kesken. (EO2)

Toimivia menetelmiä ja edellytyksiä tukevia järjestelyjä pohditaan yhdessä. (EO8)

Pedagogisten vinkkien jakaminen. (EO9)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen käyttöönoton myötä erityisopettajat näyttäytyvät keskeisinä toimijoina uudistuksen jalkauttamisessa koulun arkeen. Erityisopettajien rooli korostuu erityisesti tiedon välittäjinä, kun he jakavat uudistukseen liittyvää materiaalia ja ohjeistusta muulle opetushenkilöstölle. Tämä viittaa siihen, että erityisopettajat toimivat eräänlaisina muutoksen välittäjinä ja tukijoina kouluyhteisössä. Vitkan (2019, s. 54) mukaan erityisopettajan tehtävänä on tukea oppilaiden lisäksi myös opettajia tilanteissa, joissa oppimiseen liittyviä haasteita ilmenee. Erityisopettajan konsultoiva rooli mahdollistaa sen, että luokan- ja aineenopettajat voivat entistä paremmin huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet osana omaa opetustaan.

Yhteinen pohdinta ja keskustelu tukevat yhtenäisten toimintamallien vakiintumista koulun arjessa. Toimintamallien kehittymisen kannalta on tärkeää, että yhteissuunnittelulle varataan riittävästi aikaa, jotta oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt voidaan toteuttaa suunnitelmallisesti osana opetusta. Lain perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024, 4a:20b §) mukaan ryhmäkohtainen tuki ja oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt tulee toteuttaa suunnitelmallisesti osana opetusta. Erityisopettajien käsityksissä yhteissuunnittelulle käytettävissä oleva aika näyttäytyi kuitenkin vaihtelevana.

Yhteissuunnittelua ja ideointia on paljon. (EO5)

Yhteissuunnittelulle on vähän huonosti aikaa. (EO2)

Henkilöstöresurssit muodostavat merkittävän osan koulun yhteisiä rakenteita. Koulutasolla oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumista tuki erityisopettajien käsitysten mukaan riittävä henkilöstöresurssi. Hallinnon tasolla koulukäynninohjaajaresurssin kohdentaminen oppitunneille on keino tehostaa työskentelyä luokissa (Roiha & Polsa, 2026, luku 3). Puheissa korostui lisääaikuisen, kuten koulunkäynninohjaajan merkitys oppimisen tukemisessa. Erityisopettajat kokivat koulunkäynninohjaajan panoksen merkittäväksi, sillä he muun muassa hankkivat ja tulostavat eriytettyä materiaalia. Lisäksi koulunkäynninohjaajan resurssi mahdollistaa luokassa yksilöllisemmän ohjaamisen sekä tukee oppitunnilla oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumista.

Ohjaajaresursointi tukee oppimisen edellytyksiä. (EO9)

Monia hyödyttää se, että on yksi aikuinen lisää siellä. (EO3)

Oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumisesta vastaa pääosissa luokan- ja aineenopettajat, sekä erityisopettajat. Erityisopettajan käsityksissä korostui opettajalle kuuluva pedagoginen vastuu toteuttaa oppimisen edellytyksiä tukevia järjestelyjä osana opetustyötä. Usea erityisopettaja (N=5) nosti esille, että järjestelyjen toteutuminen riippuu opettajan omasta panoksesta sekä toimintatavoistaan.

Oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt toteutuu vähän vaihtelevasti tietysti eri luokilla. (EO2)

Aineenopettajien kanssa on kyllä saanut aika paljon käyttää aikaa ja avata, mitä ne oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt on. (EO6)

Osa ottaa hyvinkin edellytykset huomioon ja osa ei. (EO10)

Erityisopettajien puheessa korostui, että oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutuminen ei ole vain yksittäisen opettajan vastuulla, vaan liittyy koko kouluyhteisön toimintaperiaatteisiin ja -kulttuuriin. Koska järjestelyt toteutuvat pääosin opetustilanteissa ja oppilaiden arjessa, edellyttää niiden toteuttaminen kaikkien opettajien sitoutumista työyhteisönä yhteisiin toimintaperiaatteisiin. Oppilaiden vahvuuksia, motivaatiota ja hyvinvointia tukeva toimintakulttuuri syntyvät kouluissa paikallisesti (Rinkinen, 2021). On tutkittua, että tuen tarpeeseen vastaamaton koulun toimintakulttuuri on oppimisen tuen järjestämistä hankaloittava tekijä (Majoinen, 2019, s. 126).

Koulun toimintakulttuuri tarkoittaa OPSin (2014, s. 42) mukaan tapaa, jolla kouluyhteisön toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan. Koulun toimintakulttuuri heijastaa perusopetuksen arvoperustaa, oppimiskäsitystä sekä tavoitteita. Toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen, osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja yhteisöllisen sekä yhtenäisen opiskeluhoillon ja perusopetuksen toteutumisessa.

Koulun toimintakulttuuri ja pedagoginen kehittäminen nousivat esiin erityisopettajien käsityksissä oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumisen taustalla vaikuttavina tekijöinä. Yhtenäinen struktuuri koko koulun toimintakulttuurissa tukee oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumista koko koulun tasolla. Struktuurin toteutuminen koko koulun toimintakulttuurin tasolla vaatii yhteistä keskustelua ja resursointia yhteissuunnitteluun (Jerker & Polso, 2026). Erityisopettajien käsityksissä koulun toimintakulttuuri määrittää sitä, miten tuki koulussa ymmärretään ja toteutetaan. Pedagoginen kehittäminen, esimerkiksi yhteissuunnittelun aikana toteutettuna keskusteluna, koettiin tukevan tuen järjestämisen kehittämistä. Erityisopettajien käsityksissä korostui halu kehittää oppimisen ja koulunkäynnin tukea oman työn tasolla myös koulutasolla.

Oppimisen tuki ja pedagoginen kehittäminen pitää olla keskiössä. (EO2)

Koulun toimintakulttuuria tulee kehittää suunnitelmallisesti ja järjestelmällisesti.

(EO3)

Opetushallituksen (n.d.-c) mukaan oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt koskevat kaikkea perusopetuksen toimintaa ja on keskeinen osa koulun toimintakulttuuria. Aineistossa tuli esiin

käsityksiä, joiden mukaan oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen ymmärtämisessä ja järjestämisessä ilmenee puutteellisuuksia. Yksi erityisopettaja kuvasi järjestelyjen painottuvan erityisesti tiettyihin oppiaineisiin.

Meidän koulussa ne painottuu suomen kieleen ruotsiin, englantiin ja matikkaan. (EO10)

Sijoitin analyysissäni lain mukaisen toteutumisen puutteellisuuden koulutasolla toteutuvaan rakenteisiin. Kyseinen näkemys ilmeni vain yhden haastateltavan puheessa. Tämän perusteella puutteellisuus näyttäytyy pikemminkin yksittäiseen tulkintaan liittyvänä kuin ohjeistuksen puutteena, sillä muiden haastateltavien käsityksissä järjestelyt toteutuivat pääosin tarkoituksenmukaisessa muodossaan. Käsitys viittaa siihen, että oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen käytännön toteutuminen vaihtelee koulukohtaisesti. Huomioitavaa kuitenkin on, että lukuvuosi 2025–2026 on vielä oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen käyttöönoton suhteen siirtymävuosi. Siirtymävuoden haasteet nousivat esille toisenkin erityisopettajan kohdalla, ja käyttöönotto vaatii erityisopettajien käsityksissä aikaa.

Ennen kun tää saadaan jalkautettua kunnolla... haastaa vielä käyttöönottoa. (EO5)

Tuen uudistuksen ja oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen käyttöönotto näyttäytyi erityisopettajien käsityksissä prosessina, jonka vakiintuminen koulun käytäntöihin edellyttää aikaa ja yhteistä ymmärrystä järjestelyjen toteuttamisessa. Kampin ym. (2024, s. 120) mukaan joustavien opetusjärjestelyjen toteutumista edistää henkilöstön määrä, moniammatillinen yhteistyö, koulun ilmapiiri, toimintakäytännöt, johdon tuki sekä opetusmateriaalit. Myös tutkimuksessani korostui, että oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutuminen rakentuu useiden toisiinsa kytkeytyvien tekijöiden varaan.

5.1.3 Koulun ulkopuoliset resurssit ja linjaukset

Viimeinen oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumista kuvaava kuvauskategoria on järjestelyjen toteutumiseen koulun ulkopuolisten resurssien ja linjausten valossa, jonka muodostavat alatason kategoriat resurssien riittävyys ja saatavuus sekä rakenteelliset resurssi- ja lukujärjestysratkaisut. Erityisopettajien käsityksissä oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutuminen oli yhteydessä käytettävissä oleviin resursseihin. Resurssien riittävyys näyt-

täytyi keskeisenä tekijänä, joka vaikuttaa siihen, kuinka laajasti tukea voidaan koulussa järjestää. Erityisopettajien puheessa korostuivat erityisesti henkilöstö- ja taloudellisten resurssien merkitys.

Jos saataisiin riittävästi rahaa kouluihin, saataisiin myös henkilökuntaa. (EO2)

Rajalliset henkilöstöresurssit lisäävät opettajien kiirettä sekä vaikeuttaa oppilaan tuen toteutumisesta (Majoinen, 2019, s. 126). Jokisen (n.d.) mukaan oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutuminen edellyttää riittävää määrää opettajia, erityisopettajia, resurssiopettajia sekä koulunkäynninavustajia ja -ohjaajia koulunkäynnin ja opetukseen osallistumisen tukena.

Opetusryhmien muodostamisesta säädetään tarkemmin laissa perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024, 4a:20f §). Lain mukaan esimerkiksi yhden opettajan opettamassa perusopetuksen ryhmässä saa olla enintään viisi oppilasta, jotka saavat oppilaskohtaista tukea erityisopettajan tai erityisluokanopettajan opetuksessa. Lisäksi erityisluokanopettajan opetuksessa erityisluokassa saa olla enintään kymmenen oppilasta. Ryhmäkoon rajaukset perustuvat oppilaiden tuen tarpeeseen. Oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyihin toteutumiseen vaikuttaa siten myös resurssien riittävyys ja saatavuus, erityisesti tilanteessa, jossa uusi lainsäädäntö määrittää opetuksen järjestämisen reunaehdoja.

Pienryhmän tulijoita alkaisi olla enemmän kuin mitä on resursseja ottaa. (EO1)

Resurssien riittämättömyys näyttäytyi aineistossa myös oppimateriaalien saatavuuden puutteellisuutena. Taloudelliset resurssit saattavat rajoittaa esimerkiksi eriytettyjen materiaalien hankkimista, mikä puolestaan vaikeuttaa oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumista opettajasta riippumattomasta syystä.

Ei ole varaa esimerkiksi E-kirjoihin. (EO8)

Karvin arvioinnin mukaan merkittävimpiä eriyttämistä ja joustavien opetusjärjestelyjen toteutumista rajoittavia tekijöitä on henkilöstön saatavuus sekä määrärahat (Kamppi ym., 2024). Resurssien paikallisesta rajallisuudesta huolimatta erityisopettajien käsityksissä korostui myös resurssien optimoinnin merkitys. Erityisesti henkilöstöresurssin ollessa rajallisia, aikuisia pyri-

tään kohdentamaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti, jotta tukea voitaisiin tarjota mahdollisimman monelle oppilaalle. Keskeiseksi nähtiin resurssien suunnitelmallinen kohdentaminen sekä erilaisten rakenteellisten ratkaisujen hyödyntäminen.

Erityisopettajien kanssa puhutaan, että miten resurssit voidaan optimoida. (EO4)

Rakenteelliset resurssi- ja lukujärjestysratkaisut nähtiin merkittävänä osana oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumista. Jerkerin ja Polson (2026) mukaan luokkien välinen joustava ryhmittely edellyttää toisinaan laajempia rakenteellisia järjestelyjä. Erityisopettajien käsityksissä onnistunut lukujärjestystyö nähtiin oppimisen edellytyksiä tukevana tekijänä luokkatilanteessa. Joustavat opetusjärjestelyt toteutuvat kouluissa useimmiten jakotunteina ja oppituntien palkittamisen avulla (Kamppi ym., 2024, s. 120).

Lukujärjestykset on ikäryhmillä identtiset, jolloin he voi ryhmitellä siellä. (EO2)

Rinnakkaisluokkien tuntien palkitus, jotta erka tai resurssiopettaja pystyy olla tunnilla matkassa ja jakamaan ryhmiä. (EO7)

Vaikka lukujärjestysratkaisuja tehdään käytännössä koulutasolla, sijoitin ne tässä tutkimuksessa rakenteelliselle yhteiskunnan tasolle. Hallinnon tasolla joustavan ryhmittelyn toteutumista voidaan edistää esimerkiksi oppitunteja palkittamalla, eli oppitunteja sijoitetaan samaan kohtaan lukujärjestyksessä kahdelle tai useammalle opettajalle (Roiha & Polso, 2023, luku 3). Erityisopettajien kuvauksissa lukujärjestysratkaisut ymmärrettiin ensisijaisesti resurssien kohdentamisen ja rakenteellisten reunaehtoien kautta, kuten henkilöstön saatavuuden ja koulutuksen järjestäjän määrittäminä mahdollisuuksina. Rakenteellinen taso ei kuitenkaan sulje pois koulutason toimijuutta, vaan resurssi- ja ohjausrakenteet yhdessä koulun kanssa mahdollistaa oppimista tukevien edellytyksien toteutumista.

5.2 Käsitteitä professionaalisen ohjauksen tarpeesta

Erityisopettajat kuvasivat tarvitsevansa professionaalista ohjausta oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen toimeenpanon tueksi. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimeenpanon kehittäminen on pitkäkestoinen prosessi (HE 114/2024), johon liittyy moninaisia vaiheita ja tarpeita. Aineistossani professionaalisen ohjauksen tarve jäsenyi kolmeen kuvauskategoriaan, jotka

ovat tarve ammatilliseen tukemiseen, toiminnan epäselvyys sekä yhteisöllisen ohjauksen ja vertaistuen tarve. Professionaalisen ohjauksen tarve näyttäytyi erityisopettajien käsityksissä erityisesti tilanteissa, jossa oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen käytännöt ovat vielä muoutumassa tai näyttäytyvät opetuksen järjestäjille epäselvinä.

Tulosavaruudessa (s. 41, kuvio 3) professionaalisen ohjauksen tarve ei jäseny yksiselitteisesti eri tasoille, vaan rakentuu kolmen tason vuorovaikutuksessa. Erityisopettajien käsityksissä professionaalisen ohjauksen tarve heijastuu samanaikaisesti luokkahuoneen käytäntöihin, koulun rakenteisiin sekä laajempiin ohjeistus- ja resurssikysymyksiin. Aineiston perusteella nämä kolme tasoa muodostavat toisiinsa kietoutuvan kokonaisuuden, jossa yhden tason ratkaisut näyttäytyvät riippuvaisina muiden tasojen mahdollisuuksista ja rakenteellisista reunaehdoista.

5.2.1 Ammatillisen osaamisen tukeminen

Erityisopettajien käsityksissä professionaalisen ohjauksen tarve näyttäytyi ensisijaisesti tarpeena selkeille ja yhdenmukaisille ohjeistuksille. Aineistossa tuotiin esiin, että uudistukseen liittyvien ohjeiden soveltaminen käytäntöön koettiin ajoittain haastavaksi. Erityisopettajat kuvasivat tarvitsevansa konkreettisempaa tukea siihen, miten ohjeistukset tulisi tulkita ja miten ne näkyvät arjen työssä. Erityisopettajien puheessa ohjeistusten käytännön soveltaminen näyttäytyi ajoittain epäselvinä.

Tarvitsisi vielä tarkempia ja selkeämpiä ohjeita muiden kuin oppimisen tuen lapsia koskien, kuten koulua käymättömiin. (EO5)

Matkan varrella nousee kysymyksiä koko ajan. (EO4)

Tarvitsisi käytännön esimerkkejä tai OPH ohjeistuksia, että toimi näin tai tee näin tässä tapauksessa. (EO5)

Ohjeistuksen epäselvyys näyttäytyi erityisopettajien käsityksissä epävarmuutena uudistuksen käytännön toteuttamisessa. Tuen uudistuksen toimeenpano kuvattiin ajoittain kokeilevana, jolloin toimintatapoja jouduttiin soveltamaan ilman varmuutta niiden asianmukaisesta toteuttamisesta.

Tuntuu välillä, että nyt tehdään näin ja jos kukaan ei älähdä, niin ehkä se sitten sillä menee läpi. (EO5)

Siirtymävuoden aikana erityisopettajat kuvasivat tarvitsevansa edelleen koulutusta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen. Jokainen haastateltu erityisopettaja kertoi osallistuneensa useisiin muun muassa Opetushallituksen ja työnantajan tarjoamiin koulutuksiin. Uudistuksen toimeenpanon aikana heräsi kuitenkin uusia kysymyksiä, joihin kaivattaisiin lisäkoulutuksen kautta tarkennusta ja selkeyttä.

Kyllä varmasti sitä lisäkoulutusta tarvitaan. (EO4)

Asiantuntija apu on tärkeää. (EO4)

Työnantaja voisi lähettää erilaisia koulutuksia vielä. (EO9)

Rehtorin kannustus ja vinkit koulutuksiin ovat tärkeitä. (EO2)

Valtioneuvoston antaman hallituksen esityksen (HE 114/2024) mukaan tuen uudistuksen vaikuttavan toimeenpanon varmistamiseksi opettajien osaamista tuetaan toimeenpanossa valtakunnallisella täydennyskoulutuksella. Koulutuksia toteutetaan pitkäkestoisesti, jotta mahdollistetaan kansallisesti mahdollisimman kattava osallistuminen. Erityisopettajien käsitysten mukaan esityksen tavoite ei näyttäydä toteutuneena ja koulutuksille nähdään vielä tarpeita.

Lisäkoulutusten tarjoamisessa erityisopettajien odotukset kohdistuivat koulun johtoon. Riskun ja Alavan (2021) mukaan rehtorin tulee kyetä motivoimaan henkilökuntaansa kehittämään osaamistaan yksilöinä sekä yhdessä oppivana organisaationa. Tämä edellyttää rehtoreilta ihmisten johtamis- ja kommunikaatiotaitoja, sekä yhteistyökykyä ja oppilaitoksen toimintakulttuurin kehittämistä.

Erityispedagogisen osaamisen merkitys korostuu oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteuttamisen siirtyessä entistä enemmän luokan- ja aineenopettajille. Aineistossa nousi esiin näkemys siitä, että erityispedagogisen osaamisen vahvistaminen jo opettajankoulutuksessa voisi tukea oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumista käytännössä.

Aineenopettajille tarvittais erityispedagogiikan koulutusta. (EO6)

Opettajankoulutuksessa pitäis panostaa erkan opintoihin. (EO6)

Erityisopettajat kuvasivat lisäksi tarvetta uudistuksen käytännön toteutumisen systemaattiselle seurannalle ja arvioinnille. Seurannan avulla voidaan tunnistaa, miten uudet käytännöt ovat vakiintumassa, missä kohdin ilmenee epäselvyyksiä ja millaista lisätukea koulu yhteisöt tarvitsevat. Säännöllinen arviointi näyttäytyi erityisopettajien käsityksissä myös toiminnan kehittämistä ohjaavana tekijänä.

Kartoitetaan, miten asiat on lähtenyt sujumaan kouluissa. (EO8)

Asiantuntija koulutus, jotta varmistutaan oikeasta toteutuksesta. (EO6)

OKM aloitti Valtioneuvoston antaman hallituksen esityksen (HE 114/2024) mukaan vuonna 2025 tutkimuksen tuen uudistuksen toimeenpanon seuraamiseksi ja arvioimiseksi, sekä jatkokehittämistarpeiden kartoittamiseksi. Tutkimusta ei ole vielä toistaiseksi julkaistu. Tutkimuksessa toteutumisen arviointi näyttäytyi erityisopettajien käsityksissä myös toimintaa ohjaavana ja kehittävästä tekijänä. Arvioinnin avulla voidaan varmistaa tuen uudistuksen toteutumisen alueellinen yhdenvertaisuus, vahvistaa toimivia käytäntöjä sekä tunnistaa kehittämiskohteita. Lisäksi valtakunnallinen tutkimustyö tukee toimeenpanon kehittämistä myös valtakunnallisesti.

5.2.2 Toiminnan epäselvyys

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistukseen liittyi erityisopettajien käsityksissä tilanteita, joissa ohjeistuksista ei löytynyt selkeitä vastauksia käytännön toimintaan. Epäselvyyttä herättivät erityisesti moniammatillisen konsultoinnin tarve sekä oppilaskohtaisen tuen prosessi. Konsultointiin liittyvä epävarmuus ilmeni yhden erityisopettajan puheessa seuraavilla tavoilla:

Sanotaan että konsultoikaa, mutta sitä ei tarvitse laittaa mihinkään. (EO3)

Kun sitä ei ole enää siihen niin tiukasti kirjattu, että pitääkö olla oppilashuollon konsultti. (EO3)

Uuden oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin mukaan oppilaskohtaiseen tukeen tulee siirtyä, jos ryhmäkohtaiset tukitoimet eivät ole riittäviä tai tukitoimille on säännöllinen tarve (OPH, n.d. -b). Oppilaskohtaiseen tukeen siirtymiselle ei kuitenkaan ole määritetty tarkkoja kriteereitä, vaan arvio perustuu opettajan näkemykseen tuen tarpeesta. Tämä on näyttäytynyt erityisopettajille ajoittain epäselvänä.

On ollut aukkoja, että mitä tehdään missäkin vaiheessa, kun oppilas siirtyy oppilaskohtaiseen tukeen. (EO3)

Antaisin selkeytystä siihen rajaamiseen, että milloin tehdään oppilaskohtaisen tuen päätös ja milloin ei. (EO1)

Oppilaskohtaiseen tukeen siirtymisen lisäksi epävarmuutta liittyi myös tuen dokumentointiin ja oppilaskohtaisten asiakirjojen täyttämiseen, sekä oppiaineen rajaamiseen.

Niihin oppilaskohtaisten papereiden täyttämiseen jonkunlaista, että mitä siellä nyt sitten saakaan sanoa. (EO7)

Rajaamiseen liittyen tarvitsisi ohjausta, että missä kohdissa rajaaminen nyt sitten voi tulla kyseeseen. (EO4)

Aiemmin puhutut yksilöllistetyt oppimäärät ovat OPH:n (n.d.-d) mukaan muuttuneet tuen uudistuksessa nimikkeelle rajatut oppimäärät. Oppimäärän rajaaminen on oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjoamisessa viimesijainen keino, ja tehdään vasta silloin, jos oppilas ei ryhmä- ja oppilaskohtaisista tukimuodoista huolimatta suorittamaan hyväksytysti perusopetuksen oppimäärää opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Erityisopettajien puheessa esiintyi epävarmuutta oppiaineen rajaamiseen liittyen.

5.2.3 Yhteisöllisen ohjauksen ja vertaistuen tarve

Erityisopettajien käsityksissä professionaalisen ohjauksen tarve näyttäytyi myös yhteisöllisenä toimintana, jossa keskeistä on osaamisen jakaminen ja vertaistuki. Aineistossa korostui tarve kollegiaaliselle tuelle sekä mahdollisuuksille jakaa kokemuksia ja toimintatapoja muiden opettajien kesken. Erityisopettajat kuvasivat, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus on lisännyt keskustelua ja tiedon jakamista kollegoiden kesken, mikä on tukenut uusien käytäntöjen omaksumista.

Osaamisen jakaminen näyttäytyi erityisesti matalan kynnyksen kollegiaalisena tukena, jossa opettajat voivat keskustella arjen tilanteista ja jakaa käytännön ratkaisuja keskenään. Kollegiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa kokemusten jakamisen sekä erilaisten pedagogisten ratkaisujen pohtimisen yhdessä. Erityisopettajat kertoivat käytännössä jakamisen tapahtuvan muun

muassa välitunneilla sekä tiimipalavereissa. Tällainen vertaisoppiminen koettiin tärkeäksi erityisesti tilanteissa, joissa ohjeistukset eivät yksin tarjoa selkeitä toimintamalleja.

Tärkeää on, ettei yksin tarvii ratkoa näitä. (EO5)

Kuukausittain erityisopettajien palaveri on tosi tärkeä. (EO7)

Erityisopettajien puheessa nousi esiin myös tarve osaamisen jakamiselle laajemmin kouluyhteisön ulkopuolelle. Alueellinen yhteistyö ja verkostoituminen nähtiin mahdollisuutena jakaa kokemuksia sekä oppia muiden koulujen käytännöistä. Tällainen yhteistyö voi tukea oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen toimeenpanoa sekä lisätä yhteistä ymmärrystä tuen järjestämisestä.

Muiden alueiden tuen vastaavien kanssa palavereja. (EO5)

Meidän pitäisi tehdä enemmän semmoista kouluvaihtoa, koska kollegiaalinen tuki koulujenkin välillä olisi tosi tarpeen. (EO3)

Yhden erityisopettajan puheessa kollegiaalisen jakamisen yhteydessä nousi kehitysehdotus, että koulujen kesken voisi tehdä kouluvaihtoa. Käytännössä erityisopettajat voisivat vieraila muilla kouluilla katsomassa, miten he toteuttavat oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Kouluvaihto mahdollistaisi toimivien käytänteiden jakamisen, mutta myös alueellisesti lisäisi yhdenvertaisen tuen toteutumista.

Osa haastateltavista erityisopettajista toimi koulun tuen vastaavana, jolloin heidän puheissansa korostui erityisesti yhteistyön merkitys muutoksessa. Heidän puheessaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus näyttäytyi jäsentyneemmin, kuin muilla haastatelluilla. Roscoen ja Chin (2007, s. 545) mukaan vertaisopettajat oppivat itse paljon, koska he joutuvat itse selittämään käsitteitä, reflektoimaan käsityksiään sekä muokkaamaan tietoa ymmärrettävään muotoon.

Kollegiaalisen tuen lisäksi erityisopettajan käsityksissä korostui tarve asiantuntijaverkostojen hyödyntämiselle. Asiantuntijoiden jalkautuminen kouluille sekä säännölliset asiantuntijapalaverit nähtiin tarpeellisina tuen uudistuksen toimeenpanon tukemiseksi. Asiantuntijaverkoston kautta erityisopettajat toivoivat saavansa ohjausta ja näkökulmia tilanteisiin, joissa koulun omat resurssit tai osaaminen eivät yksin riitä.

Säännöllisesti tunnin palaveri, missä asiantuntijat kertomassa. (EO1)

Asiantuntijoiden tulisi jalkautui kouluille, että ne näkisi miten uudistus toimii arjessa. (EO6)

Asiantuntijoiden jalkautuessa nähtäisiin, että millainen resurssi eri kouluissa on.

(EO6)

Näin yhteisöllinen ohjaus ja vertaistuki näyttäytyivät erityisopettajien käsityksissä tärkeänä osana professionaalista ohjausta. Osaamisen jakaminen kollegoiden kesken sekä asiantuntijaverkostojen hyödyntäminen tukevat opettajien mahdollisuuksia kehittää omaa työtään ja vahvistaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytäntöjä.

5.3 Käsitteitä koulutuksen kehittämistä

Viimeisenä tutkimustuloksena esittelen erityisopettajien käsityksiä koulutuksen kehittämisen tarpeista. Erityisopettajien käsityksissä koulutuksen kehittämisen tarpeet ilmenivät monella eri tasolla, joita jäsentelen Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian avulla. Koulutuksen kehittämisen tarpeiden ulottuminen eri tasoille pohjautuu koulutusjärjestelmän monitasoisuuteen. Suomessa koulutus on monitahoinen kokonaisuus, joka lähtee yhteiskunnalliselta ja poliittiselta tasolta, ulottuen koululaitoksen arkeen sekä luokkahuoneisiin ja viimeisinä kasvavien yksilöiden eli oppilaiden elämään (ks. kuvio 1). Kuvauskategorioiden mukaisesti, luokkatasolla koulutusta tulisi kehittää oppilaan arkea tukemalla, koulutasolla kehittämällä ja vahvistamalla koulun yhteistä arvopohjaa sekä yhteiskunnallisella tasolla rakenteellisen ja strategisen kehittämisen avulla. Seuraavaksi esittelen, kuinka erityisopettajat käsittävät koulutuksen kehittämisen tarpeet.

5.3.1 Oppilaan arjen tukeminen

Luokkatasolla koulutuksen kehittämisen keskiössä erityisopettajien käsityksissä oli oppilaan arjen tukeminen. Oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen nähtiin mahdollistuvan riittävien resurssien, osaavan henkilöstön sekä pienempien opetusryhmien kautta. Erityisopettajat kuvasivat, että pienemmät ryhmäkoot ja pienryhmäopetus tukee oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista sekä mahdollistavat opetuksen paremman eriyttämisen.

Pienempiä opetusryhmiä. (EO5)

Ryhmäkoot täytyy pitää maltillisina. (EO10)

Riittävän pienet opiskeluryhmät. (EO4)

Pienryhmien säilytys. (EO7)

Pienluokkia tarvitaan. (EO6)

Keskeisenä tekijänä nähtiin myös riittävä ja ammattitaitoinen henkilöstö. Henkilöstöressurssien merkitys näyttäytyi erityisopettajien puheessa oppilaiden tuen toteutumisen edellytyksenä. Riittävä henkilöstö mahdollistaa yksilöllisemmän ohjauksen, oppilaiden kohtaamisen sekä oppimisen tukemisen arjessa. Erityisopettajien puheissa koettiin tärkeäksi, että opettajana työskentelee korkeasti koulutetut henkilöt koulutuksen laadun turvaamiseksi.

Enemmän henkilöstöressussia. (EO7)

Lisää aikuisien määrää. (EO2)

Tarpeeksi aikuisressussia. (EO4)

Ammattitaitoiset työntekijät jatkossakin. (EO5)

Peruopetuksessa yhteistyötä tehdään koulun henkilöstön lisäksi moniammatillisesti sekä kodin ja koulun välillä. Kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittäminen on kuulunut peruskouluun sen syntyvaiheista saakka (Orell & Pihlaja, 2021, s. 52). Huoltajien kanssa tehty kasvatusyhteistyö lisää oppilaan, luokan ja koko koulun hyvinvointia sekä turvallisuutta. (Opetushallitus, 2014, luku 5.2.2). Oppilaan arjen tukeminen näyttäytyi erityisopettajien käsityksissä myös oppilaan perheen kokonaisvaltaisena tukemisena.

Perheiden kokonaisvaltainen tuki kaikilla osa-alueilla. (EO5)

Oppilaat täytyy nähdä ja kuulla, jotta voidaan tukea kouluun kiinnittymistään. (EO10)

Kokonaisvaltaisella tuella viitattiin erityisopettajien puheessa suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan mahdollisuuksiin tarjota perheille tukea myös arjen haasteisiin esimerkiksi sosiaalipalveluiden kautta. Erityisopettajat korostivat, että oppilaan hyvinvointi kytkeytyy usein kotiolosuhteisiin, minkä vuoksi nähtiin tärkeäksi, että tuki ulottuu tarvittaessa myös kodin ja huoltajien suuntaan. Oppilaan kohtaaminen ja kokonaisvaltainen tukeminen näyttäytyivät käsityksissä keskeisinä tekijöinä myös oppilaan kouluun kiinnittymisen kannalta.

5.3.2 Koulun yhteinen toimintaperusta

Toinen koulutuksen kehittämistä kuvaava kuvauskategoria on koulun yhteinen toimintaperusta. Erityisopettajien käsityksissä koulun toimintaa ohjaavat yhteiset arvot, ilmapiiri ja yhteisesti sovitut toimintatavat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, luku 4.1) mukaan koulun toimintakulttuurissa heijastuu perusopetuksen arvoperusta, oppimiskäsitys sekä tavoitteet. Nämä asiat ohjaavat myös yhteisön toimintaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta. Myönteinen ilmapiiri ja yhteinen arvopohja nähtiin erityisopettajien käsityksissä keskeisinä tekijöinä, jotka tukevat inklusiivisen ja oppimista tukevan koulukulttuurin rakentumista.

Vesossa pari päivää puhutaan yhteisistä asioista, kuten arvoista. (EO2)

Tehdään selväksi mikä on meidän toimintatapamme. (EO2)

Riskun ja Alavan (2021) mukaan menestyvän oppilaitoksen rehtoreilla tulee olla selkeä visio koulun tilasta ja tulevaisuudesta. Vision tulee pohjautua yhteisesti hyväksytyyn arvopohjaan sekä oppilaitoksen sidosryhmien esille tuomiin laatukriteereihin. Aineistosta korostui myös tiettyjä periaatteita, johon suuntaan koulutuksen haluttaisiin kehittyvän ja vallitsevan osana koulun arkea.

Suvaitsevaisuus. (EO5)

Avoim ilmapiiri. (EO8)

Erityisopettajat kuvasivat myös suunnitelmallisuuden merkitykselliseksi osaksi koulun toiminnan kehittämistä. Yhteiset toimintatavat ja suunnitelmallinen työskentely mahdollistavat sen, että oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan koulussa johdonmukaisesti. Yhteisesti sovitut käytännöt tukevat opettajien välistä yhteistyötä sekä selkeyttää tuen järjestämistä koulun arjessa.

Keskustellaan mitä tehdään ja tehdä suunnitelma. (EO2)

Suunnitelmallisuus koulun toiminnassa. (EO3)

Aikaa yhteissuunnittelulle. (EO5)

Erityisopettajien käsityksissä koulun yhteistä toimintaperustaa tulee kehittää. Karvin arvioinnin mukaan koulun työympäristöä ja toimintakulttuuria tukevat asiat ovat oppimisen edellytyksiä edistäviä tekijöitä (Kamppi ym. 2024, s. 153; 156).

5.3.3 Rakenteellinen ja strateginen kehittäminen

Viimeinen kuvauskategoria koulutuksen kehittämisen teemassa oli rakenteellinen ja strateginen kehittäminen. Erityisopettajien käsityksissä koulutuksen kehittäminen edellyttää riittäviä ja yhdenvertaisesti kohdennettuja resursseja. Resurssien riittävyys nähtiin keskeisenä tekijänä, joka vaikuttaa siihen, millä tavoin oppimisen tukea voidaan koulussa toteuttaa.

Alueellisesti yhdenvertaiset resurssit. (EO6)

Aineistossa nousi esiin tarve koulutuksen strategiselle kehittämiselle sekä toiminnan systemaattiselle arvioinnille. Strateginen kehittäminen liittyi erityisopettajien puheessa koulun pitkäjänteiseen kehittämistyöhön, jossa tuen järjestämistä tarkastellaan osana koulun kokonaisvaltaista toimintaa. Toiminnan arviointi nähtiin puolestaan keinona tunnistaa kehittämiskohteita sekä vahvistaa toimivia käytäntöjä.

Strategisuus. (EO3)

Pysähdytään porukalla tarkastelemaan. (EO8)

Kehittävä arviointi tarkoittaa Mannisen & Kaupin (2006, s. 117) mukaan arviointitiedon välitöntä hyödyntämistä arvioitavan kohteen kehittämiseksi. Arvioinnissa tuotetaan aloitusvaiheesta lähtien arviointitietoa, joka tukee mahdollisimman vaikuttavan ja onnistuneen uudistuksen läpiviemistä. Kehittävä arviointi perustuu käytännön toiminnan ja sen arvioinnin väliseen jatkuvaan vuorovaikutteiseen arviointiin. Erityisopettajien käsitysten perusteella kehittävä arviointi näyttäytyy tarpeellisena myös oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen toimeenpanossa. Uudistuksen käytännön toiminnan toteutuminen edellyttää jatkuvaa arviointia siitä, miten uudet toimintatavat tukevat oppimisen edellytyksiä sekä millaisia kehittämistarpeita työssä ilmenee. Kehittävän arvioinnin avulla voidaan tunnistaa toimivia käytänteitä sekä tehdä tarvittavia muutoksia toimintamallien vakiinnuttamiseksi.

Lisäksi erityisopettajien käsityksissä korostui kehitysmuoneinen koulukulttuuri ja sen merkitys koulutuksen kehittämisisä. Koulun toimintakulttuuria tulisi johtaa siten, että se tukee yhteisöllistä kehittämistä ja keskustelevaa kulttuuria mahdollistaen myös tiedon tuottamisen ja jakamisen sekä yhteisen prosessoinnin ja johtopäätösten tekemisen (Risku & Alava, 2021) Kehitysmuoneinen toimintakulttuuri mahdollistaa uusien toimintatapojen kokeilemisen sekä tukee inklusiivisen toimintamallin rakentumista koulussa. Inklusiivinen toimintamalli nähtiin osana laajempaa koulun kehittämistä, jota kohti on pyritty enemmän valtakunnallisestikin oppilainen moninaistumisen myötä.

Kehitysmuoneinen koulun ilmapiiri. (EO3)

Erityisopettajien käsityksissä koulutuksen kehittyminen vaatii strategista ja systemaattista toimintaa. Leinosen, Nurmen, Turusen, Lantelan ja Norvapalon (2021) mukaan lainsäädäntö, kunnalliset strategiat sekä koulukohtaiset suunnitelmat ovat koulun toimintaa määrittäviä raameja. Yhteisten tavoitteiden avulla toimintaa voidaan ohjata kohti haluttua kehityssuuntaa. Erityisopettajien käsitysten perusteella strateginen ja systemaattinen kehittäminen luo suuntaa niin yleisesti koulutuksen kehittämisiselle mutta myös tuen uudistuksen toimeenpanolle ja tukee oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen vakiintumiselle koulun arkeen.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielmani tavoitteenani on tarkastella, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on tuen uudistuksesta oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumisen näkökulmasta, sekä erityisopettajien professionaalisen ohjauksen tarvetta osana koulutuksen kehittämistä. Tässä luvussa heijastan tutkimustuloksia vastaten tutkielmani pääkysymykseen: Minkälaisia käsityksiä erityisopettajilla on oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisestä ja kehittämistarpeista osana koulutuksen jatkuvaa kehittämistä tuen uudistuksen jälkeen?

Tutkimuksen perusteella erityisopettajien käsityksissä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen tuen uudistuksen jälkeen näyttäytyy monitasoisena kokonaisuutena, jossa tuen toteuttaminen rakentuu samanaikaisesti luokkahuoneessa tapahtuvien pedagogisten ratkaisujen muodossa sekä koulun yhteisissä toimintamalleissa, mutta joihin heijastuu vahvasti laajemmin koulutusjärjestelmää ohjaavat linjaukset ja resurssit. Erityisopettajien käsityksissä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisen toteutuu konkreettisimmin opettajan ja oppilaan välisessä arjessa. Tuen järjestäminen on arjessa päivittäisiä pedagogisia ratkaisuja, kuten eriyttämistä, tunnin strukturointia, oppimisympäristön mukauttamista ja ennakointia. Samalla erityisopettajien käsityksissä korostui, että järjestelyjen toteutuminen edes koulurakennuksen sisällä ei ole yhdenmukaista, vaan vaihtelee opettajakohtaisesti, opettajien omaksumien toimintamallien ja -periaatteiden mukaan. Myös koulun toimintakulttuurin nähtiin vaikuttavan merkittävästi tuen toteutumisen tasoon.

Koulutasolla oppimisen ja koulunkäynnin tuki toteutui erityisopettajien käsityksissä koulun yhteisissä rakenteissa ja toimintatavoissa. Ryhmäkohtaisen tuen nouseminen keskiöön ja sen myötä samanaikaisopetuksen lisääntyminen nähtiin keskeisinä muutoksina tuen uudistuksen myötä. Erityisopettajat kertoivat siirtyneensä aiempaa enemmän työskentelemään yleisopetuksen luokkiin. Erityisopettajien kokemukset samanaikaisopetuksen lisääntymisestä kuvastaa tuen uudistuksen oikeanlaista toteutumista, sillä lain perusopetuslain muuttamisesta (2024, 4a:20b §) mukaan tuen toteuttamisessa tulee tehdä opettajien välistä yhteistyötä. Lisäksi samanaikaisopetus tukee inklusiivisten periaatteiden mukaista tuen toteutumista Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden (2014, luku 3.1) mukaisesti. Erityisopettajien käsityksissä korostui tuen onnistuneessa järjestämisessä riippuvaisuus koulun toimintakulttuurista ja henkilöstöresursseista.

Laajemmalla, yhteiskunnallisella tasolla erityisopettajien käsityksissä tuen järjestäminen kytkeytyy koulutuksen rakenteellisiin lähtökohtiin, kuten rahoitukseen, henkilöstöresursseihin ja lainsäädännöllisiin kirjauksiin. Resurssien riittävyys näyttäytyi keskeisenä tekijänä, joka määrittää, kuinka laajasti tukea voidaan käytännössä toteuttaa. Erityisopettajat nostivat esiin myös rakenteellisten ratkaisujen, kuten lukujärjestysten ja opetusryhmien muodostamisen, merkityksen tuen järjestämiselle. Näin ollen tuen toteutumiseen vaikuttaa myös erityisopettajien vaikutuksen ulkopuolella olevat tekijät koulutusjärjestelmän rakenteissa ja hallinnollisissa ratkaisuissa.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen toimeenpanon taso on riippuvainen kunnan tai kaupungin resursseista. Osa haastateltavista kertoi kaupungissa toimivasta tuen tiimistä tai vastaavasta verkostosta, joka vastaa tuen uudistuksen toimeenpanosta. Osassa kunnassa oli ostettu lisäkoulutuksiakin ulkopuoliselta koulutuksen tarjoajalta. Pienemmissä kunnissa tuen tiimejä ei puolestaan ollut. Hallituksen esityksen eduskunnalle (HE 114/2024) mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen keskeinen tavoite oli saada valtakunnallisesti yhtenäiset tukitoimet sekä varmistaa yhdenvertaiset ja riittävät resurssit tukitoimien toteuttamiseen. Analyysini perusteella kyseiseen tavoitteeseen on vielä kehitettävää ja jatkuvaa arviointia tulee jatkaa.

Tutkimuksen perusteella erityisopettajien käsityksissä tuen uudistus on vielä siirtymävaiheessa, ja käytännöt ovat monin paikoin vasta muovautumassa. Keskeistä on korostaa, että kyseessä on lukuvuonna 2025–2026 siirtymävuosi, jolloin toimintamallien on sallittuakin hakea vielä muotoaan. Erityisopettajien käsityksissä esiintyi tarpeita omalle ammatilliselle kehittymiselle ja professionaalille ohjaukselle. Tarvetta oli etenkin lisäkoulutukselle, ohjeistuksen selkeyttämiselle ja kollegiaaliselle tuelle. Tarve näyttäytyi myös epävarmuutena tietyissä asioissa, kuten oppilaskohtaiseen tukeen siirtymisessä. Samalla erityisopettajat korostivat vertaistuen, yhteisöllisen oppimisen sekä asiantuntijaverkostojen merkitystä, sekä niiden tarvetta myös siirtymävuoden jälkeen.

Konkreettisenä kehittämistarpeena tutkimustuloksissa nousi muidenkin kuin erityisopettajien ammatillisen osaamisen tukeminen. Erityisopettajien käsitysten mukaan tuen järjestämisen

siirtyessä enemmän koko koulun vastuulle, tulisi opettajien erityispedagogista osaamista vahvistaa. Erityisopettajat näkivät erityispedagogisen vahvistamisen mahdolliseksi lisäkoulutuksilla sekä vahvistamalla erityispedagogiikan merkitystä opettajankoulutuksessa.

Kokonaisuutena tulokset osoittavat, että erityisopettajien käsityksissä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittäminen edellyttää samanaikaista kehittämistä useilla koulutuksen tasoilla. Tuen toteutuminen ei ole yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja, vaan laaja osa koulutuksen kehittämisen kokonaisuutta. Koulutuksen kehittämiseltä ei odoteta nopeaa uudistusta, vaan suunnitelmallista ja strategista kehittämistä, joilla tähdätään kestävään kehittämiseen.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia suhteessa teoreettisiin näkökulmiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Pohdinnan tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, millaisena oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen toteutuminen näyttäytyy erityisopettajien käsityksissä sekä millaisia kehittämistarpeita tulokset nostavat esiin eri näkökulmista.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen merkityksen noustessa entistä enemmän osaksi koko koulun toimintakulttuuria läpileikkaavaksi, korostuu erityispedagoginen osaaminen. Tämä muuttaa erityisopettajien työnkuvaa ja sen merkitystä toimintakulttuurin rakentamisessa. Erityisopettajan työnkuva on entistä enemmän konsultoiva, ohjaava ja tuen uudistuksen toimeenpanoa kehittävä. Tulokset viittaavat siihen, että erityisopettajan rooli ei rajoitu yksittäisten oppilaiden tukemiseen, vaan laajenee kohti koko kouluyhteisön pedagogista kehittämistä. Tällainen työnkuvan laajeneminen voi kuitenkin lisätä erityisopettajien työkuormaa, mikäli vastuu tuen toteuttamisesta kasautuu liiallisesti yksittäisille toimijoille. Tämä korostaa tarvetta vahvistaa erityispedagogista osaamista laajemmin koko opetushenkilöstön keskuudessa sekä huomioida erityisopettajien työn resursointi osana koulutuksen kehittämistä.

Oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen käyttöönotto oli omaksuttu opettajien välillä eri tasoisesti. Urapolun alkuvaiheessa olevat opettajat kokivat tuen uudistuksen helpommaksi omaksua, sillä aiempaan tuen malliin ei ollut ehditty vielä kiintyä. Opettajien uran alkuvaihetta on kuvattu Dayn (2012, s. 12–15) mukaan ammatillisen kehittymisen vaiheena, jossa opettaja rakentaa omaa ammatillista identiteettiä ja kokemustaan omasta osaamisestaan. Tällöin opettajan toimintatavat ja pedagogiset ratkaisut ovat vielä muovautumassa kokemusten ja työympäristön vaikutuksesta. Hubermanin (1995, s. 196–205) mukaan opettajan uran alkuvaihe on niin sanottu löytämisen ja selviytymisen vaihe, jolloin toimintamallit etsivät vielä muotoaan. Lisäksi uran alkuvaiheisiin liittyy usein innostus ja motivaatio oppimiseen. Näin ollen uransa alkuvaiheessa oleva opettaja saattaa olla vastaanottavaisempi uusille toimintamalleille, kuten oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistukselle.

Erityisopettajien käsityksissä oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen toteutumisessa koulutasolla korostuu koulun hallinnon ja muutosjohtamisen merkitys. Muutosjohtaminen tarkoittaa Oaklandin ja Tannerin (2007, s. 2) mukaan prosessia, jossa organisaation johto määrittää muutoksen suunnan, viestii muutoksen tarpeesta sekä tukee henkilöstöä uusien toimintatapojen käyttöönotossa. Tutkimuksen mukaan onnistunut muutos edellyttää selkeää johtajuutta, yhteistä suuntaa sekä henkilöstön osallistumista muutoksen toteuttamiseen. Erityisopettajien käsityksissä koulut kaipaavat nykyistä enemmän suunnitelmallista ja strategista toimintaa koulutuksen kehittämiseksi. Näin ollen muutosjohtaminen voidaan nähdä yhtenä keskeisenä lähestymistapana, jonka avulla oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen tavoitteita voidaan jäsentää, ohjata ja tukea koulun arjen käytännöissä.

Erityisopettajien käsityksissä heijastuu koulutuspoliittisen uudistuksen käyttöönoton nopea aikataulu. Tämä näyttäytyy kokemuksina ohjeistuksen puutteellisuudesta, uudistuksen merkityksen epäselvyytenä sekä käyttöönottoon liittyvänä epävarmuutena. Erityisopettajien käsityksissä ilmeni kuitenkin toiveikkuutta uudistamisen suhteen sekä halua kehittää omaa osaamistaan, mikä voidaan nähdä opettajan professiolle keskeisenä piirteenä. Tulokset osoittavatkin, että professionaalinen ohjaus voi toimia keskeisenä välineenä koulun pedagogisen osaamisen kehittämisessä, kun opettajat omaksuvat uusia toimintamalleja ja tulkitsevat uudistuksen tavoitteita osaksi omaa työtään.

Uudistuksen käyttöönotto siirtymävuoden aikana osoittaa, että koulutuspoliittiset uudistukset eivät siirry koulun arkeen välittömästi, vaan niiden juurtuminen osaksi koulun toimintakulttuuria vaatii aikaa, yhteistä ymmärrystä sekä pedagogisten käytäntöjen uudelleen rakentumista. Tutkimustuloksissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen toteutuminen näyttäytyi myös alueellisesti vaihtelevana, mikä herättää kysymyksen siitä, kuinka yhdenvertaisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuki toteutuu eri kunnissa, joissa tuen toimeenpano ja käytettävissä olevat resurssit voivat vaihdella paikallisesti. Tulosten perusteella voidaan todeta, että uudistuksen tavoite yhdenvertaisuuden vahvistamisesta ei ainakaan tässä vaiheessa toteudu tavoitteen mukaisesti. On kuitenkin tärkeää huomioida edelleen siirtymävaiheen merkitys käytäntöjen muovautumisessa ja vakiintumisessa.

Kokonaisuutena tutkimustulokset osoittavat, että tuen uudistuksen toteutuminen rakentuu useiden toisiinsa kietoutuvien tekijöiden varaan. Pedagogisten ratkaisujen lisäksi keskeisiä ovat koulun toimintakulttuuri, opettajien ammatillinen osaaminen sekä koulutuksen rakenteelliset

edellytykset. Tuen kehittäminen näyttäytyy siten laajana koulun kehittämisen kokonaisuutena, jossa pedagoginen työ, johtaminen ja koulutuspoliittiset ratkaisut muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden.

Tutkimustulokset nostavat esiin myös erityisopettajien äänen kuulemisen merkityksen osana koulutuksen kehittämistä. Erityisopettajat toimivat keskeisessä roolissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisessa, minkä vuoksi heidän kokemuksensa ja näkemyksensä tarjoavat arvokasta tietoa uudistuksen käytännön toimivuudesta. Tulosten perusteella voidaan todeta, että erityisopettajien käsitykset tuovat näkyväksi niitä arjen rakenteita, haasteita ja toimivia käytäntöjä, jotka eivät välttämättä tule esiin pelkästään hallinnollisella tai normatiivisella tasolla. Tämä korostaa tarvetta huomioida erityisopettajien asiantuntijuus entistä vahvemmin koulutuspoliittisten uudistusten suunnittelussa ja toimeenpanossa. Erityisopettajien äänen systemaattinen huomioiminen voi tukea uudistusten tarkoituksenmukaista toteutumista sekä edistää koulutuksen kehittämistä, joka vastaa paremmin koulun arjen todellisuutta.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyyden arviointi on keskeinen osa tutkimusprosessia. Tutkimusetiikka tarkoittaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan [TENK] (2023) mukaan eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista sekä tieteeseen kohdistuvien loukkausten ja epärehellisyiden tunnistamista ja ehkäisemistä. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen keskeisiin periaatteisiin kuuluu, että tutkija toteuttaa tutkimuksensa kunnioittaen tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. Lisäksi hyvän tieteellisen käytännön (HTK) mukaan tieteellinen toiminta osoittaa arvostusta myös muun muassa yhteiskuntaa, ekosysteemejä ja kulttuuriperintöä kohtaan. HTK:n peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuullisuus, joiden tulee ohjata tutkimusta koko tutkimusprosessin ajan (TENK, 2023).

Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, mikä on keskeinen tutkimuseettinen periaate ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa. Ennen haastattelun aloittamista varmistin osallistujien suostumuksen suullisesti. Suostumuksen yhteydessä kerroin tutkimuksen tarkoituk-

sesta sekä korostin osallistumisen vapaaehtoisuutta, oikeutta olla vastaamatta yksittäisiin kysymyksiin sekä mahdollisuutta keskeyttää haastattelu milloin tahansa ilman perusteluja. Kerroin haastattelun alussa näistä tekijöistä, ja suostumus tallentui osaksi haastatteluaineistoa.

Tieteellisen työn tekemisessä huolellisuus ja avoimen tieteen periaatteet ohjaa työn suunnittelua, toteutusta ja dokumentointia (TENK, 2023). Tutkimusaineiston käsittelyssä noudatin huolellisuutta ja tietosuojaan liittyviä periaatteita. Ennen haastattelujen toteuttamista kerroin osallistujille haastattelujen tallentamisesta ja aineiston litteroinnista. Lisäksi osallistujille kerrottiin, että aineistoa käytetään ainoastaan tämän pro gradu -tutkielman tutkimustarkoituksiin. Tutkimusaineisto säilytettiin tutkimusprosessin ajan henkilökohtaisessa, suojatussa OneDrive-ympäristössä. Aineistoa säilytettiin vain tutkimuksen toteuttamisen ajan ja se poistettiin tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin turvaaminen oli keskeinen osa tutkimuksen eettisyyttä. Haastateltavien henkilöllisyys ei käy ilmi tutkimusraportissa, eikä tutkimuksessa esitetty tietoja, joiden perusteella yksittäisiä osallistujia olisi mahdollista tunnistaa. Tutkimustuloksissa käytetyt haastattelusitaatit ovat pseudonymisoitu, ja osallistujista käytetään tunnisteita EO, jotka viittaavat ainoastaan haastateltavien rooliin erityisopettajina. Näin pyrittiin varmistamaan, että yksittäisten osallistujien henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa tutkimusraportista.

Tutkimusprosessin aikana reflektoin myös tutkimusaineiston käsittelyyn liittyviä tietoturvakysymyksiä. Tutkimusaineiston hallinta toteutettiin tutkimusprosessin aikana huolellisesti, mutta tutkimusprosessia reflektoidessa tunnistin myös kehittämismahdollisuuksia aineistonhallinnan suunnittelun näkökulmasta. Tutkimusprosessia olisi voinut vielä vahvistaa esimerkiksi erillisen aineistonhallintasuunnitelman tai tietosuojaselosteen laatimisella.

Tekoälyn vakiintuminen on muuttanut tutkijoiden toimintatapoja ja -ympäristöä (TENK, 2023). Olen hyödyntänyt tutkielman työstämisen aikana tekoälysovelluksia rajatusti tekstin rakenteen jäsentelyssä sekä yksittäisten virkkeiden selkeyttämisessä. Tekoälyn käyttö herätti tutkimusprosessin aikana eettistä pohdintaa erityisesti aineiston käsittelyn ja tutkittavien anonymiteetin näkökulmasta. Tämän vuoksi en hyödyntänyt tekoälyä tutkimusaineiston, haastattelusitaattien tai muiden tutkittaviin henkilöihin liittyvien tietojen käsittelyssä. Hyödynsin tekoälyä ainoastaan tutkimusaiheeseen, tutkimusasetelmaan sekä tekstin rakenteelliseen muotoiluun liittyvissä

kysymyksissä. Tekoäly toimi siten kirjoittamisen tukena, mutta tutkimuksen analyysi, tulkinnat ja tutkimukselliset ratkaisut perustuvat omaan arviooni ja vastuuseeni tutkijana.

Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi perustuu Eskolan ja Suorannan (1998, s. 211) mukaan koko tutkimusprosessin tarkasteluun. Tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti sekä sen tunnistaminen, että tutkija on keskeisenä tutkimusvälineenä tutkimusprosessissa. Näin ollen luotettavuuden arviointi rakentuu keskeisesti tutkijan toiminnan läpinäkyvyyteen ja tutkimusprosessin huolelliseen kuvaamiseen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan usein validiuden ja reliabiliuden käsitteiden avulla. Validius viittaa siihen, että tutkimus kohdistuu johdonmukaisesti määriteltyyn tutkimuskohteeseen ja tutkimustulokset kuvaavat tutkittavaa ilmiötä tarkoituksenmukaisesti (Aaltio & Puusa, 2020, s. 179). Luotettavuuden pohdinnan avulla pyritään arvioimaan, missä määrin tutkimustulokset ovat seurausta tutkimusprosessista eikä satunnaisista tekijöistä (Virtanen, 2006, s. 200). Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena on oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus erityisopettajin käsityksissä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys, tutkimuskysymykset, aineiston analyysi sekä tulosten tulkinta rakentuvat tämän ilmiön ympärille, mikä tukee tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta.

Reliabiliteetti viittaa puolestaan Aaltion ja Puusan (2020, s. 179) mukaan tutkimusprosessin johdonmukaisuuteen ja aineiston käsittelyn systemaattisuuteen. Arvioinnin keskiössä on, vaikuttaako haastattelutilanne, tutkija tai satunnaiset tekijät tutkimustuloksiin. Tässä tutkielmassa reliabiliteettia voidaan tarkastella erityisesti aineistonkeruun ja analyysin systemaattisuuden kautta. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti sen, että jokaisessa haastattelussa käsiteltiin samoja tutkimuskysymysten kannalta keskeisiä teemoja. Aineiston analyysi puolestaan rakentui tutkimuskysymysten ympärille, ja analyysiprosessin aikana aineistoa tarkasteltiin useaan kertaan suhteessa tutkimuskysymyksiin.

Aineiston hankintaprosessin luotettavuuden kannalta keskeistä on, että aineistonkeruu on toteutettu järjestelmällisesti ja huolellisesti (Ahonen, 1994, s. 152). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu suunniteltiin huolellisesti etukäteen, ja haastattelurungon toimivuutta sekä haastatte-

luun kuluvaan aikaan testasin pilotointihaastattelun avulla. Pilotoinnin pohjalta haastattelukutsussa ilmoitin haastatteluajan, joka oli huomattavasti pidempi kuin pilotointiin kulunut aika, jotta haastateltavilla olisi riittävästi aikaa ilmaista näkemyksiään rauhassa ilman kiireen tunnetta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa keskiössä on käsitysten variaation tarkastelu. Ahosen (1994, s. 152) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa hankitaan syvyysuunnassa eikä laajalti. Tutkimus ei näin ollen tavoittele yleistettävyyttä, vaan tulosten yleisyyttä, eli miten käsityksiä käsitellään universaalien käsitteiden tasolla. Käsitysten variaation näkyviin tuomiseksi olen tuonut tutkimustuloksissani esille myös yksittäiset sekä eriävät käsitykset käsitysten vaihtelun esiin tuomiseksi ja luotettavuuden lisäämiseksi.

Luotettavuuden arvioinnissa Eskolan ja Suorannan (1998, s. 215) mukaan keskeistä on tarkastella analyysin kattavuutta sekä analyysin arvioitavuutta ja toistettavuutta. Analyysin kattavuus tarkoittaa, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Analyysin kattavuuden tukemiseksi olen painottanut analyysissäni tarkkaa vaiheiden kuvailua ja autenttisten ilmaisujen sekä merkityksikköiden moninaisuuden mahdollisimman selkeää esille tuomista. Analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja toistettavuus analyysissä käytettyjen luokittelu- ja tulkintasääntöjen esittämistä mahdollisimman yksiselitteisesti. Tutkielmassani toin analyysini näkyville taulukoiden sekä kuvailun avulla, joka havainnollistaa kuvauskategorioiden muodostumista autenttisten ilmaisujen pohjalta. Taulukot tukevat eri vaiheiden ymmärtämistä ja näin mahdollistaa myös analyysin toistettavuuden.

Aineiston aitous voidaan esittää Ahosen (1994, s. 153–154) mukaan tutkijan osoittamalla, että tutkimushenkilöt ovat ilmaisseet käsityksensä nimenomaan tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan tulee myös osoittaa, että haastateltavat omat ilmaisseet aidosti oman näkemyksen. Aitouden tukemiseksi korostin sitaateissa ilmaisuja, joissa ilmenee erityisopettajan käsitys tuen uudistuksen toteutumisesta hänen käsityksissään. Autenttisista ilmaisuista voidaan nähdä, onko haastateltava saanut rauhassa kehitellä ajatuksensa vai ohjailiko tutkija haastateltavaa (Ahonen, 1994, s. 154).

Tutkimusaiheen ajankohtaisuus vaikutti myös tutkijan esiymmärrykseen. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus on suhteellisen uusi ilmiö, josta ei tutkimuksen toteuttamisen aikaan ollut

vielä laajasti tutkimustietoa esimerkiksi sen vaikuttavuudesta. Aiemman tutkimustiedon rajallisuus mahdollisti aineiston tarkastelun ilman vahvoja ennako-oletuksia ilmiön vaikutuksista. Tämän voidaan katsoa tukeneen analyysin avoimuutta, sillä tulkinnat ovat rakentuneet ensisijaisesti aineistosta nousevien käsitysten varaan.

7.3 Tutkijan positio ja prosessin reflektointi

Tutkijan positio

Tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi tutkijan tulee Virtasen (2006, s. 199) mukaan kuvata oma tutkijapositionsa avoimesti ja läpinäkyvästi siten, että lukija saa käsityksen niistä lähtökohdista, joista tutkimus on tehty. Tutkijan positio viittaa tutkijan taustaan ja tutkimukselliseen orientaatioon, johon sisältyvät esimerkiksi tutkijan tiedekäsitys, koulutuksellinen tausta sekä teoreettinen ymmärrys tutkimuskohteesta. Luotettavuuden arvioinnin kannalta on tärkeää tuoda esiin myös mahdolliset yhteydet tutkijan ja tutkimuskohteen välillä, sillä nämä voivat vaikuttaa siihen, miten tutkija lähestyy tutkimusilmiötä sekä tulkitsee aineistoa.

Pro gradu -tutkielmani tutkimusaiheen valintaa ohjasivat vahvasti oma kiinnostukseni erityispedagogisiin ja koulutusjohtamisen ilmiöihin. Nämä kiinnostuksen kohteet rajautuivat tarkemmin oppimisen ja koulunkäynnin tukeen sekä koulutuksen kehittämiseen. Aiheeseen liittyviä ennakkokäsityksiä ohjaavat omat sivuaineopinnot, joissa olen perehtynyt tutkielmani aiheeseen liittyviin kysymyksiin. Lisäksi olen käsitellyt kandidaatintutkielmassani erityisopetusta suomalaisen perusopetuksen kontekstissa. Vaikka kandidaatintutkielmani aihepiiri liittyi osittain samaan tutkimuskenttään, oli sen näkökulma erillinen tästä tutkimuksesta.

Tutkijan asemaani heijastaa roolini tulevana erityisluokanopettajana. Tutkiessani perusopetuksen kontekstissa toteutuvaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumista, aiheesta irtautumista kuitenkin tukee se, että itselläni ei ole vielä kokemusta erityisopettajana työskentelemisestä uuden oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin parissa. Kokemattomuus uudesta mallista velvoittaa itseä vahvaan teoreettiseen haltuunottoon ja pitää irrallaan omat henkilökohtaiset kokemukset ja käsitykset. Kokemattomuus mahdollisti myös sen, että itselläni ei ollut aiheesta ennakkokäsityksiä.

Aineistonkeruussa tavoitteenani oli kerätä satunnaisesti eri kuntien kouluista erityisopettajia, mutta vapaaehtoisia ei tällä tavoin löytynyt. Tämän vuoksi aloin etsiä haastateltavia hyödyntämällä omia verkostojani. Näin haastatteluihin osallistui pääosin verkostojeni kautta tavoitettuja erityisopettajia, mikä on tärkeää huomioida tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa ja tutkijan positiota tarkastellessa. Toisaalta tutkijan ja haastateltavien ennestään olemassa ollut yhteys saattaa lisätä luottamusta haastattelutilanteessa ja madaltaa kynnystä tuoda esiin omia näkemyksiä.

Tutkijan tulee yleistettävään tietoon pyrkiessä eristämään mahdollisimman hyvin tiedolliset löydökset omista käsityksistä ja kokemuksista (Virtanen, 2006, s. 199). Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt tunnistamaan omien ennakkokäsitysteni vaikutukset tutkimusprosessiin sekä reflektimaan omaa roolia tutkimuksen eri vaiheissa. Ennakkokäsitysten tiedostaminen on ollut tärkeää erityisesti aineiston analyysivaiheessa, jotta tulkinnat perustuisivat mahdollisimman vahvasti aineistosta nouseviin käsityksiin eikä tutkijan omiin oletuksiin.

Oppimisprosessin reflektointi

Tutkimusprosessi syvensi ymmärrystäni laadullisen tutkimuksen luonteesta ja fenomenografisen tutkimuksen vaiheittaisesta rakentumisesta. Tutkimuksen suunnittelu, aineiston keruu ja analyysi muodostivat kokonaisuuden, jossa tutkimuskysymysten täsmentyminen ja analyysin syventyminen tapahtuivat vähitellen tutkimusprosessin edetessä.

Tutkimushaastatteluihin osallistuvien erityisopettajien tavoittaminen osoittautui haasteelliseksi. Noin 60 lähetettyä haastattelukutsua jäi ilman vastausta, mikä herättää kysymyksiä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat erityisopettajien osallistumiseen tutkimus- ja kehittämistyöhön. Haastattelujen ajankohta sijoittui vuoden 2026 alkuun, jolloin uusi lukukausi oli juuri alkanut, mikä saattoi näyttäytyä erityisopettajille työkuormituksen kannalta kiireisenä ajankohtana. Tämän pohjalta pohdin, missä määrin erityisopettajien työn kuormittavuus ja arjen työtehtävien määrä vaikuttavat mahdollisuuksiin osallistua tutkimukseen tai muuhun koulutuksen kehittämiseen liittyvään toimintaan. Kyseinen huomio herättää itsessä huolta tulevana erityisluokanopettajana työn kuormittavuudesta.

Fenomenografinen analyysi osoittautui monivaiheisemmaksi ja vaativammaksi kuin aluksi oletin. Analyysin tekeminen oli yksi opettavaisimmista vaiheista koko tutkielmaprosessissa. Prosessin aikana ymmärsin, kuinka keskeistä on toteuttaa aineiston analyysi systemaattisesti ja vaiheittain sekä kuvata analyysin eteneminen mahdollisimman läpinäkyvästi. Tällöin lukijan on mahdollista seurata analyysin kulkua ja ymmärtää, millä tavoin tutkimustulokset ovat muodostuneet. Analyysiprosessin aikana koin tutkijana myös vastuuta oman positioni tunnistamisesta sekä omien ennakkokäsitysteni jatkuvasta reflektoinnista, jotta aineiston tulkinta perustuisi mahdollisimman avoimeen ja aineistolähtöiseen tarkasteluun.

Tulevana erityisluokanopettajana koen, että ajankohtaista erityisopetuksen ilmiötä käsittelevän tutkielman tekeminen on tarjonnut merkittäviä valmiuksia työelämään siirtymiseen. Tutkimusprosessin aikana olen syventänyt ymmärrystäni oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksesta sekä sen käytännön toteutumisesta eri toimintaympäristöissä. Erityisopettajien moninaisten käsitysten tarkastelu on laajentanut näkemystäni tuen järjestämisestä ja sen kehittämisestä, mikä on vahvistanut valmiuksiani tarkastella erityispedagogisia ratkaisuja kokonaisvaltaisesta ja kehittämisorientoituneesta näkökulmasta.

Lisäksi koulutuksen kehittämisen tarkastelu tämän kaltaisessa uudistuksessa auttaa ymmärtämään koulutukseen liittyvien muutosten ja uudistusten prosessiluonnetta. Se on syventänyt ymmärrystäni siitä, miten uudistukset etenevät suunnittelusta käytännön toteutukseen sekä millaisia tekijöitä niiden onnistunut toimeenpano edellyttää. Samalla tutkimus on vahvistanut käsitystäni siitä, että koulutuksen kehittäminen on pitkäjänteinen ja monitasoinen prosessi, jossa korostuvat sekä rakenteelliset ratkaisut että kouluyhteisön toimijuus.

Kokonaisuutena tutkimusprosessi on vahvistanut ymmärrystäni tutkimuksen tekemisestä sekä erityisopettajan roolista osana tuen uudistamista ja koulutuksen kehittämistä. Prosessi on kehittänyt kykyäni tarkastella koulutuksen ilmiötä kriittisesti ja moniulotteisesti sekä lisännyt valmiuksiani hyödyntää tutkimustietoa ammatillisessa toiminnassani.

7.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Pro gradu -tutkielmani pohjalta nousee esiin tarve moninaiselle jatkotutkimukselle. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen ollessa vielä tuore, on aiheesta toistaiseksi tutkimustietoa rajallisesti saatavilla. Uudistuksen käytännön toteutumisen ja vaikutusten tarkastelu on tärkeää

sekä tuen tehokkuuden että oppimisen tuen yhdenvertaisen toteutumisen näkökulmasta. Tutkimus on ajankohtaista erityisesti uudistuksen käyttöönoton alkuvaiheessa, mutta sen merkitys korostuu myös pidemmällä aikavälillä, kun uudistuksen toimintamallit vakiintuvat osaksi koulun arkea. Jatkotutkimuksilla voidaan tuottaa tietoa siitä, millaisia muutoksia uudistus tuo perusopetukseen luokan, koulun sekä yhteiskunnan tasolla sekä millaisin pedagogisin ja rakenteellisin ratkaisuin oppimisen tukea voitaisiin kehittää.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksessa korostuu luokan- ja aineenopettajien rooli tuen toteuttamisessa osana yleisopetusta. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että opettajien valmiudet toteuttaa oppimisen edellytyksiä tukevia järjestelyjä oli vaihtelevaa. Jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä tarkastella tarkemmin luokan- ja aineenopettajien osaamista, käsitteitä ja pedagogisia valmiuksia oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteuttamisessa. Tällainen tutkimus voisi tuottaa tärkeää tietoa siitä, millaisia valmiuksia opettajankoulutus antaa tuen järjestämiseen sekä millaisia kehittämistarpeita opettajien osaamisessa ilmenee käytännön opetustyössä.

Jatkotutkimuksessa olisi lisäksi perusteltua tarkastella opettajien ammatillista kehittymistä suhteessa professionaalisen ohjauksen tarpeisiin. Tutkielmassani esiin nousseet professionaalisen ohjauksen tarpeet viittaavat siihen, että opettajat kaipaavat tukea käytännön toteuttamisessa. Jatkotutkimus voisi syventää ymmärrystä siitä, millaisilla koulutuksellisilla ja rakenteellisilla ratkaisuilla opettajien osaamista voidaan tukea sekä millainen merkitys erilaisilla ohjauksen keinoilla on opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisessä.

Tutkimuksen tulokset viittaavat tuen uudistuksen, että eri kokoisissa kunnissa, kaupungeissa sekä oppilaitoksissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutuminen voi olla vaihtelevaa. Jatkotutkimusta olisi hyödyllistä kohdentaa alueellisesti eri koulujen toimintakulttuureihin sekä koulutuksen rakenteellisiin reunaehtoihin, kuten henkilöstöresursseihin. Tuen uudistuksen toteutumisen tarkasteleminen suhteessa näihin rakenteellisiin lähtökohtiin mahdollistaisi sen arvioimisen, kuinka yhdenvertaisesti uudistus toteutuu eri kouluissa ja kunnissa.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen laadukkaan toteutumisen turvaamiseksi ja kehittämiseksi on jatkuvan tutkimustyön merkitys tärkeä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus on laaja koulutuspoliittinen muutos, jonka vaikutukset ulottuvat monitasoisesti koulutukseen. Tämän

vuoksi ilmiön tarkastelu monipuolisista näkökulmista on tärkeää, jotta tuen kehittämistä voidaan edistää sekä pedagogisesti että rakenteellisesti kestäväällä tavalla.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Aalto, E., Mustonen, S., Lehtoranta, J., Veijola, A., Hattukangas, J. & Rätty, M. (2026). Kieli-tietoinen opetus. Teoksessa Polso, J., Roiha, A. & Vehkakoski, J. *Ryhmäkohtainen tuki : Toimivat käytänteet*. Jyväskylä: Santalahti.

Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. (2006). Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. The World Bank.

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*.

Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Hienonen, N., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Erityisten nimeäminen ja käsitteet erityisopetuksessa – lyhyt historia ja nykytila. Julkaisussa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.), *Toiveet ja todellisuus : Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasvatusalan tutkimuksia, Nro 75, Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku, 119–142.

Alava, J., Kola-Torvinen, P., & Risku, M. (2024). Educational policy, governance, and leadership. In R. Ahtiainen, et al. (Eds.), *Leadership in educational contexts in Finland*, (s. 11–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_2

Alava, J., Kovalainen, M.-T. & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitaso- muutoksessa. Teoksessa Holappa, A., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A. (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-kustannus.

Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212–226.

Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. DOI: 10.1177/0731948715594787

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531.

Chircop, D. (2021). The European Education Area and the 2030 strategic framework for education and training. European Parliamentary Research Service. Haettu 15.1.2026 osoitteesta [https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI\(2021\)690630_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI(2021)690630_EN.pdf)

Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7–26.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.

Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R., & Aarnos, E. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.

Eweiss, T., Mäki-Ontto, T. & Tikkanen, T. (2025). Pedagoginen johtaminen ja hyvinvoiva oppilaitos. Teoksessa Purhonen, K., Roine, M., & Rossi, P. (toim.) *Kohti hyvinvoivaa työelämää – Mielen hyvinvoinnin tukeminen osana opiskelua ja työhön siirtymistä*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja C, oppimateriaaleja 28, 29–36. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7592-03-8>

Granbom-Herranen, L. (2021). Oppivelvollisuus vai oppioikeus? Oppivelvollisuuslainsäädännön muutokset sadassa vuodessa. *Koulu ja menneisyys*, 58, 130–153. <https://doi.org/10.51811/km.102467>

Hakala, J. T., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4).

Hakalehto, S. (2012). *Oppilaan oikeudet opetustoimessa*. Lakimiesliiton kustannus.

Han, F. & Ellis, R.–A. (2019). Using Phenomenography to Tackle Key Challenges in Science Education. *Frontiers in Psychology*, 10.

Hargreaves, A. & Halász, G. & Pont, B. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland A case study report for the OECD activity Improving school leadership.

Hawken, L. S., Bundock, K., Kladis, B., O’Keeffe, B. & Barrett, C. (2014). Systematic review of the Check-in, Check-out intervention for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Education & Treatment of Children* 37 (4). 635–658.

HE 114/2024. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta ja siihen liittyviksi laeiksi. Haettu 9.12.2025 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2024/114#OTO>

Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2023). PISA 2022 ensituloksia. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2023:49. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>

Holappa, A. S. & Kola-Torvinen, S. (2021). Opetussuunnitelmatyön johtaminen ja tulevaisuus. Teoksessa Holappa, A., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A. (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-kustannus.

Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. Teoksessa Guskey, T. & Huberman, M. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.

Jahnukainen, M. (2021). Erityisopetus ja oppivelvollisuus: kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen. *Koulu ja menneisyys*, 58. <https://journal.fi/koulujaenneisyys/article/view/100380/65199>

Jokinen, S. (2024). Perusopetuksen oppimisen tuki uudistuu – mitä se tarkoittaa koulun arjessa? Blogikirjoitus. Haettu 19.11.2025 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/asiiantuntijoiden-blogit/2024/perusopetuksen-oppimisen-tuki-uudistuu--mita-se-tarκοittaa-koulujen-arjessa/>

Jokinen, S. (n.d.). Oppimisen tuki perusopetuksessa. Haettu 18.3.2026 osoitteesta <https://www.oaj.fi/tavoitteemme/oppimisen-tuki/oppimisen-tuki-esi--ja-perusopetuksessa/>

Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja.

Kalenius, A. (2020). Tasa-arvo, perustaidot ja koulutuspolitiikka. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 333–340. DOI: [10.33336/aik.100541](https://doi.org/10.33336/aik.100541)

Kamppi, P., Rumpu, N., Huhtanen, M., Jokinen, M., Kartimo-Kröger, S., Roiha, A., Rämä, I. & Sjöström, M. (2024). Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuksessa. Julkaisut 15:2024. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1524.pdf

Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2019). Check in-check out intervention for supporting pupils' behaviour : effectiveness and feasibility in Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 136–146. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1452144>

Kivirauma, J. (2009). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.

Kovalainen, M.-T. (2020). Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. University of Jyväskylä. *JYU Dissertations*, 257. Kuntalaki 410/10.4.2015

Kyllönen, M. (2011). Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: Skenaariot 2020-luvulla. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8630-2>

Kyttälä, M. & Annevirta, T. (2026). Yleinen tukiopeutus. Teoksessa Polso, J., Roiha, A. & Vehkakoski, J. *Ryhmäkohtainen tuki : Toimivat käytänteet*. Jyväskylä: Santalahti.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/8.8.1986

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/30.12.2024

Laki perusopetuslain muuttamisesta 245/23.5.2025

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/24.6.2010

Lampi, H. & Paloniemi, A. (2025). Keskustelua oppimisen tuen uudistuksesta. *E-Erika*, 2/2025.

Leinonen, J., Nurmi, H., Turunen, T., Lantela, L. & Norvapalo, K. (2021). Teoksessa Holappa, A., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A. (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-kustannus.

Majoinen, J. (2019). Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä. *Publications of the University of Eastern Finland*.

Malinen, O-P., Kontinen, J. & Rytivaara, A. (2026). Erityisopettajan antama opetus muun opetuksen yhteydessä: Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus. Teoksessa Polso, J., Roiha, A. & Vehkakoski, J. *Ryhmäkohtainen tuki : Toimivat käytänteet*. Jyväskylä: Santalahti.

Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.

Marton, F. (1986). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21(3). 28–49.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsitteitä. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*.

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto.

Norrena, J. (2021). Opettajan vaikeat kysymykset. PS-Kustannus.

Nyysölä, K. (2022). Koulutus tulevaisuudessa: Ennakointinäkökulmia koulunkäyntiin, kehittämiseen ja osaamiseen. Raportit ja selvitykset 2022:1. Opetushallitus.

Närhi, V. & Savolainen, H. (2026). Myönteinen käyttäytymisen tuki. Teoksessa Polso, J., Roiha, A. & Vehkakoski, J. Ryhmäkohtainen tuki : Toimivat käytänteet. Jyväskylä: Santalahti.

Oakland, J. S. & Tanner, S. (2007). Successful Change Management. *Total Quality Management*. 18, 1–2. 1–19.

Onnisekä, S. (2015). Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat oppijoina – kielitietoinen opetus monikulttuurisen koulun näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2025). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Haettu 9.12.2025 osoitteesta <https://okm.fi/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

Opetushallitus (n.d. -c). Oppimisen edellytyksiä tukevat opetusjärjestelyt perusopetuksessa. Haettu 27.2.2026 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-edellytyksia-tukevat-opetusjarjestelyt-perusopetuksessa>

Opetushallitus (n.d. -d). Oppiaineen oppimäärän rajaaminen. Haettu 5.3.2026 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppiaineen-oppimaaran-rajaminen>

Opetushallitus (n.d. -e). Perusopetuksen tuen mallilomakkeet ja prosessikuvaukset. Haettu 18.3.2026 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-tuen-mallilomakkeet-ja-prosessikuvaukset>

Opetushallitus (n.d.-a). Ryhmäkohtaiset tukimuodot perusopetuksessa. Haettu 4.2.2026 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ryhmakehtaiset-tukimuodot-perusopetuksessa>

Opetushallitus (n.d.-b). Oppilaskohtaiset tukitoimet perusopetuksessa. Haettu 4.2.2026 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaskohtaiset-tukitoimet-perusopetuksessa>

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus. (2022). Koulutus tulevaisuudessa. Ennakointinäkökulmia koulunkäyntiin, kehittämiseen ja osaamiseen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Koulutus_tulevaisuudessa.pdf

Opetushallitus. (2025). Oppimisen tuen uudistus. Haettu 7.12.2025 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/oppimisen-tuen-uudistus>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013

Oppivelvollisuuslaki 1214/30.12.2020

Orell, M. & Pihlaja, P. (2021). Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus*, 52 (1), s. 51–64.

Perusopetuslaki 628/21.8.1998

Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.

Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2020). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364–384. <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Rinkinen, A. (2021). Sivistysjohtaja kunnallisen koulutusjohtamisen kulmakivenä. Teoksessa Holappa, A., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A. (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-kustannus.

Risku, M. & Alava, J. (2021). Koulunpidosta koulutusjohtamiseen. Teoksessa Holappa, A., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A. (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-kustannus.

Roiha, A. & Polso, J. (2023). Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas. PS-kustannus.

Roiha, A. & Polso, J. (2026). Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt. Teoksessa Polso, J., Roiha, A. & Vehkakoski, J. *Ryhmäkohtainen tuki : Toimivat käytänteet*. Jyväskylä: Santalahti.

Roscoe, R. & Chi, M. T. H. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Education*, 77(4), 534–574.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Edustavuus. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V. M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. *Opetussuunnitelmatutkimus*, 83.

Smeds-Nylund, A.-S., & Autio, P. (2021). Utbildningsledarskap som ett flernivåfenomen. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A.-S. Smeds-Nylund (Eds.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-kustannus.

Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The Three-tiered Support System and Special Education Teachers' Roles in Swedish-speaking Schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*.. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio? : Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.

Tietosuojalaki. 1050/5.12.2018.

Tilastokeskus. (2025). Peruskoulun oppilaista 26 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2024. Haettu 15.12.2025 osoitteesta <https://stat.fi/julkaisu/cm10hgh0077g507w0qt6y99b4>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. TENK. Haettu 6.3.2026 osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Uljens, M. (1996). On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa *Reflections on phenomenography – Towards a methodology?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. 103–128.

Uljens, M. (2015). Skolutveckling som mångprofessionellt samarbete - en inramning av forskningsbaserad utveckling och utvecklingsorienterad forskning. Teoksessa Uljens, M. (toim.), *Pedagogiskt ledarskap - teori, forskning och skolutveckling*. 283–312. Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-3323-4>

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

Valtioneuvosto. (2021). Koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle. Valtioneuvoston julkaisusarja 2021:24. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/items/ea994ed6-05c5-4fff-b27d-e7a753f2e136>

Valtioneuvosto. (2023). Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023: Vahva ja välittävä Suomi. Valtioneuvoston julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>

Varjo, J., Rinne, R., & Simola, H. (2016). Arvioida ja hallita: Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa. *Kasvatusalan tutkimuksia*, Nro 70. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Veijola, A., Aalto, E., Mustonen, S., Lehtoranta, J., Rätty, M. & Hattukangas, J. (2026). Opetuskielen tukiopeutus. Teoksessa Polso, J., Roiha, A. & Vehkakoski, J. *Ryhmäkohtainen tuki : Toimivat käytänteet*. Jyväskylä: Santalahti.

Vilkkä, H. (2025). Tutki ja kehitä. Jyväskylä: Santalahti.

Virolainen, M., Heikkinen, H., Siklander, P., & Laitinen-Väänänen, S. (2019). Mitä ovat oppimisen ekosysteemit? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 4–25.

Virtanen, J. (2006) Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*.

Vitikka, E., & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa*, 221–246.

Vitka, T. (2021). Laaja-alainen erityisopettaja koulun kehittämisen edistäjänä. *E-Erika*, (1), 51–58.

Välimaa, J., Ursin, J., Lasonen, J., Aittola, H., Hoffman, D. M., Kärkkäinen, K., Muhonen, R., Piesanen, E. & Volanen, M. V. (2011) Koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta kartoittamassa. Teoksessa: Lasonen, J., & Ursin, J. *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: Jatkuvuuksia ja katkoksia*. Suomen kasvatustieteellinen seura ; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/30.12.2014

Yleissopimus lapsen oikeuksista 59/20.6.1991

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukutsu

Hyvä erityisopettaja tai erityisluokanopettaja,

Opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajakoulutuksen maisteriohjelmassa ja teen pro gradu -tutkielmaani aiheesta *Oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt tuen uudistuksen näkökulmasta*.

Tutkimukseni tarkoitus on ymmärtää, miten erityisopettajat tai erityisluokanopettajat kuvaavat ja tulkitsevat oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen toteutumista tuen uudistuksen näkökulmasta, sekä miten he kokevat tarvitsevansa ammatillista ohjausta tuen uudistuksen toimeenpanoon liittyen.

Käsittelen vastauksiasi luottamuksellisesti vain tutkimukseni tarpeisiin. Tutkimukseen osallistujien henkilöllisyys ei paljastu missään tutkimuksen vaiheessa. Osallistumisesi on ensiarvoisen tärkeää, jotta erityisopettajien ja erityisluokanopettajien kokemukset ja asiantuntemus tulevat näkyväksi.

Haastattelu on mahdollista toteuttaa kasvokkain Rovaniemellä tai Teams-yhteyksin. Aikaa haastatteluun kuluu noin 30–60 minuuttia. Pyydän ystävällisesti kertomaan sinulle sopivimman ajankohdan vastaamalla tähän viestiin 15.1.2026 mennessä. Jos sinulla herää kysymyksiä, ole matalalla kynnyksellä minuun yhteydessä ja kerron tutkimuksestani mielelläni lisää. Minut tavoittaa sähköpostitse sekä puhelimitse.

Suuri kiitos jo etukäteen vaivannäöstäsi!

Ystävällisin terveisin,

Eevi Rusila

[sähköpostiosoite]

[puhelinnumero]

Haastattelukysymykset

Haastattelun tavoitteena on syventää ymmärrystäni tutkimukseni aiheesta. Haastattelun runko etenee teemoittain, ja jokaisen teeman alla on ohjaavia alakysymyksiä. Kysymykset ovat keskustelun tukena ja auttavat jäsentämään teemaa, mutta voit tuoda esiin myös näkökulmia ja ajatuksia, joita kysymykset eivät suoraan tavoita. Kuulen mielelläni monipuolisia ja laajoja vastauksia, mutta lyhyet ja ytimekkäätkin vastaukset ovat tutkimuksen kannalta arvokkaita.

1. Lämmittely

- Missä työtehtävässä työskentelet? Mikä luokka-aste?
- Kuinka kauan olet työskennellyt erityisopettajana?
- Mikä on sinun koulutustaustasi?
- Miten koet opintojen ja käytännön työn välisen suhteen? Oletko käynyt täydennyskoulutuksia?

2. Tuen uudistus

- Mitä mieltä olet oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistamisesta?
- Mitä tuen uudistus merkitsee erityisopettajan työn näkökulmasta?
- Mikä on mielestäsi keskeisintä tuen uudistuksessa?
- Miten uusi malli on näkynyt työssäsi tai koulussasi?

3. Oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt käytännössä

- Miten oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt toteutuvat koulussanne tällä hetkellä? (esimerkiksi resurssi, yhteistyö)
- Onko toimintamalleihisi tullut muutoksia uudistuksen myötä? Jos kyllä, minkälaisia?
- Mitkä asiat ovat tukeneet sinua tuen uudistuksen toimeenpanossa? Missä tilanteissa olet kokenut onnistumisen kokemuksia?
- Mitkä asiat ovat haastaneet toimeenpanoa? Missä tilanteissa olet kokenut, että järjestelyt eivät ole toteutuneet toivotulla tavalla?

4. Erityisopettajan rooli ja toimijuus
 - Miten roolisi on muuttunut oppimisen edellytyksiä tukevien järjestelyjen suunnittelussa ja ohjaamisessa?
 - Millaisia odotuksia koet kohdistuvan erityisopettajaan järjestelyjen toteuttamisessa?

5. Opettajien välinen ja moniammatillinen yhteistyö
 - Miten yhteistyö eri opettajaryhmien välillä on muuttunut? (esimerkiksi aineen-, resurssi- tai luokanopettajat)
 - Miten järjestätte yhteissuunnittelun?
 - Miten yhteistyö eri asiantuntijoiden välillä on muuttunut?

6. Ammatillisen ohjauksen tarve
 - Millaista ammatillista ohjausta koet tarvitsevasi tuen uudistukseen liittyen? (Esimerkiksi lisäkoulutusta tai asiantuntijan tukea)
 - Miten työnantajasi tai työyhteisösi voisi tukea ammatillisessa kehittämisessäsi?

7. Tulevaisuus
 - Millaisia koulun kehittämistarpeita näet, jotta oppimisen edellytyksiä tukevat järjestelyt toteutuisivat entistä paremmin?
 - Millaiseen suuntaan toivoisit koulun toimintatapojen kehittyvän tulevaisuudessa?
 - Miten peruskoulusta rakennettaisiin sellainen paikka, jossa kaikilla oppilailla olisi edellytykset oppia?

8. Onko jotain olennaista, mitä haluaisit vielä tuoda esiin tuen uudistukseen liittyen tai haluaisitko vielä täydentää aiempia vastauksiasi?