

# **Opettajien ja oppilaiden käsityksiä kolmiportaisesta tuesta**

Anna Härmä ja Vilma Tiainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Härmä, Anna & Tiainen, Vilma. 2021. Opettajien ja oppilaiden käsityksiä kolmiportaisesta tuesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 72 sivua.**

Pro gradu -tutkielmamme tutkittavaksi ilmiöksi valitsimme opettajien ja oppilaiden käsitykset kolmiportaisesta tuesta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien ja oppilaiden käsitysten avulla, miten tuki käytännössä toteutuu sekä mitä opettajat ajattelevat antamastaan ja oppilaat saamastaan tuesta ja sen toteutumisesta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkittavina oli kaksi kuudennen luokan luokanopettajaa ja kahdeksan kuudennen luokan oppilasta tuen eri portailta. Haastattelut analysoitiin fenomenografisesti.

Tutkimuksemme tulosten perusteella opettajien käsitykset voidaan jakaa kahteen kuvauskategoriaan: roolit ja keinot sekä viiteen alakategoriaan: oppilaan rooli, leimautuminen, opettajan rooli, konkretia ja kirjaaminen. Oppilaiden käsitykset voidaan jakaa kolmeen eri kuvauskategoriaan: tietoinen, mutta passiivinen, tietoinen ja aktiivinen sekä tiedostamaton ja passiivinen.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta opettajien käsitysten olevan linjassa kolmiportaisen tuen heikkoon jalkauttamiseen. Opettajien käsitys ja ymmärrys tuesta on melko heikko, eivätkä opettajat eivät olleet tietoisia tuen eri portaille kohdistuvista tukitoimista. Tuen kirjaamisessa oli myös epäselvyyttä. Opettajat pitivät tukitoimiaan leimaavina ja niiden kirjaaminen nähtiin raskaana ja jopa merkityksettömänä. Johtopäätöksenä oppilaiden käsityksistä voidaan todeta, että vuorovaikutteinen tuki lisää oppilaan tietoisuutta omista tuen tarpeistaan sekä lisää heidän aktiivista rooliansa tukea annettaessa.

Asiasanat: kolmiportainen tuki, inklusio, osallisuus, luokanopettaja, oppilas

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKEMINEN</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Inklusiivinen koulu.....	8
	2.2 Tuen toteuttaminen .....	11
	2.2.1 Lähikehityksen vyöhyke .....	11
	2.2.2 Scaffolding.....	12
	2.3 Asiakirjat ohjaamassa tuen toteutumista .....	13
	2.4 Oppilaan oikeus osallisuuteen.....	15
	2.4.1 Yksilöllisyys .....	17
	2.4.2 Eriyttäminen.....	17
	2.5 Kolmiportainen tuki .....	19
	2.5.1 Yleinen tuki .....	20
	2.5.2 Tehostettu tuki.....	21
	2.5.3 Erityinen tuki .....	23
	2.5.4 Kansainväliset mallit suhteessa kolmiportaiseen tukeen.....	26
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>28</b>
	4.1 Tutkimukseen osallistujat.....	29
	4.2 Aineiston keruu.....	30
	4.3 Aineiston analyysi .....	31
	4.4 Eettiset ratkaisut.....	34
<b>5</b>	<b>LUOKANOPETTAJIEN ROOLIT JA KEINOT VAIKUTTAA KOLMIPORTAISessa TUESSA</b> .....	<b>36</b>

5.1	Roolit.....	36
5.1.1	Luokanopettajan rooli kolmiportaisen tuen järjestelmässä .....	36
5.1.2	Leimautuminen .....	38
5.1.3	Oppilaan rooli osana kolmiportaisen tuen järjestelmää opettajan näkökulmasta.....	39
5.2	Keinot.....	40
5.2.1	Konkreettisia keinoja tuen toteuttamiseen .....	40
5.2.2	Kirjaaminen.....	45
<b>6</b>	<b>OPPILAIKEN KÄSITYKSIÄ KOLMIPORTAISESTA TUESTA.....</b>	<b>47</b>
6.1	Tietoinen, mutta passiivinen .....	47
6.2	Tietoinen ja aktiivinen.....	48
6.3	Tiedostamaton, passiivinen.....	49
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>51</b>
7.1	Opettajien käsityksiä kolmiportaisesta tuesta .....	51
7.2	Oppilaiden käsityksiä kolmiportaisesta tuesta .....	55
7.3	Jatkotutkimushaasteita.....	56
<b>8</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....</b>	<b>58</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>60</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>68</b>

# 1 JOHDANTO

Jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin (Perusopetuslaki 30§). Oikeus tukeen näkyy sekä suomalaisissa että kansainvälisissä koulutuksen järjestämistä koskevissa asiakirjoissa ja dokumenteissa (mm. YK:n lapsen oikeudet, Perusopetuslaki ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet). Erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä on kasvanut vuosittain jo vuodesta 1995 lähtien (Suomen virallinen tilasto, SVT 2020). Suomalaisessa perusopetusjärjestelmässä siirryttiin vuonna 2011 erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, joka Suomessa on kantanut nimeä kolmiportainen tuki, sittemmin vuodesta 2018 lähtien kolmitasoinen tuki (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Tämän jälkeen on alettu erikseen tilastoimaan tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat ja heidän saamansa tukitoimet. Aikaisemmin kaikki erityisopetukseen siirretyt oppilaat on rinnastettu tilastoissa erityistä tukea saaviksi oppilaksi. Lukuvuonna 2018–2019 joka viides oppilas sai tehostettua tai erityistä tukea (SVT 2020).

Inklusiivinen koulu on ollut tavoitteena jo pitkään useissa valtioissa mukaan lukien Suomessa. Vuonna 1994 syrjivää toimintaa ehkäisemään laadittiin UNESCO:n toimesta Salamancan sopimus (UNESCO 1994), jonka tavoitteena on kehittää kaikille yhteistä koulua sopimuksen allekirjoittaneiden maiden keskuudessa. Kuten edellä mainittu Salamancan julistus, tukee monet muut asiakirjat tasa-arvoisuutta ja osallisuutta ympäröivässä yhteiskunnassa (Eskelä-Haapanen 2012). Inklusiivisessa opetuksessa kyse on oppilaiden välisestä tasa-arvosta, jota Saloviidan (1999, 13) mukaan voidaan pitää perusopetuksen tärkeimpänä perusteena. Kaikkien oppilaiden arvostaminen ja hyväksyminen samalle luokalle tulisi olla lähtökohta, huolimatta heidän oppimisvaikeuksistaan tai vammoistaan. Tällöin heidät nähdään yksilöinä, joilla on erityiset tarpeet. Käyttäytymisongelman

tai oppimisvaikeuden ajatellaan usein olevan este tavalliselle luokalle osallistumiselle, mutta eri puolilla maailmaa on kuitenkin osoitettu, että kaikkien lasten on mahdollista opiskella yhdessä. (Saloviita 1999, 13.) Väyrynen (2001, 21) kuitenkin muistuttaa, että inkluusio ei tarkoita sitä, että kaikkia oppilaita kohdellaan samalla tavalla. Inklusiivinen koulu voidaan kuitenkin Suomessa nähdä vielä tavoitteena, sillä SVT:n (2021) mukaan erityistä tukea saaneista oppilaista 57 prosenttia opiskeli kaikissa aineissa yleisopetuksen oppimääriä syksyllä 2019.

Kansainvälisissä tutkimuksissa oppilaiden osallisuutta tuen prosesseihin on tutkittu verrattain paljon (mm. Agran & Hughes 2008; Barnard-Brak & Lechtenberger 2010; Barry & McDonald 2002). Suomessa aihetta on tutkinut esimerkiksi Heiskanen, Alasuutari ja Vehkakoski (2021) sekä Thuneberg ja Vainikainen (2015). Oppilaiden käsitysten tutkiminen liittyen käytännössä saamaansa tukeen on kuitenkin ollut vähäistä. Tätä on tarkastellut esimerkiksi Eskelä-Haapanen tutkimuksessaan Kohdennettua tukea perusopetuksen alaluokilla (2012) sekä Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla (2013). Erityisesti aiemmissa suomalaisissa tutkimuksissa korostuu varhaiskasvatuksellinen näkökulma (mm. Kämppi & Rautiainen 2014; Leskinen 2017; Vehviläinen 2013) sekä opettajien kokemukset kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Näissä tutkimuksissa on todettu toimeenpanoon liittyvien puutteiden kielteinen vaikutus tuen toteuttamiseen käytännössä. Tutkimuksissa on ollut esillä opettajien kokemukset ja käsitykset kolmiportaisesta tuesta (Flink & Poropudas 2013; Lehtimäki & Saarikko 2019; Malkamäki & Pinola 2013; Uusitalo 2015) ja sen vaikutuksista työhön ja työhyvinvointiin (mm. Tuomioja 2014; Saviluoto 2016). Esimerkiksi Uusitalon (2015) tutkimuksen mukaan opettajien käsitys omasta roolistaan osana kolmiportaisen tuen järjestelmää oli teorian tasolla selvillä, mutta käytännössä tuen antajan roolia ei ollut sisäistetty ja opettajat kyseenalaistivat oman osaamisensa kolmiportaisen tuen toteuttajina. Verrattain paljon on myös tutkittu kolmiportaisen tuen asiakirjoja opettajien näkökulmasta (mm. Jukkala 2015; Kalmari 2016; Turunen & Raudaskoski 2019). Osa tutkimuksista on keskittynyt vain tietylle tuen portaalle, esimerkiksi tehostettuun tukeen (mm. Anttila & Noux 2020; Jyväskylä 2014) tai tiettyyn oppiaineeseen (esim. Pitkänen 2020).

Suomessa inklusiivista koulua pyritään perusopetuksessa toteuttamaan kolmiportaisen tuen avulla (POPS 2014). Kolmiportaisen tuen avulla pyritään mahdollistamaan opetuksen saavutettavuus ja esteettömyys oppilaan yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta. Tuen tasot ovat yleisen tuen taso, tehostetun tuen taso sekä erityisen tuen taso. (POPS 2014.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on kolmiportaisesta tuesta ja millaisia käsityksiä alakoulun oppilailta on koulussa saamastaan tuesta. Tämän tutkimuksen merkittävyyttä voidaan perustella aiheen vähäisellä tutkimuksella erityisesti oppilaiden käsityksistä koskien saamaansa tukea sekä opettajien käsityksistä koskien kolmiportaista tukea.

## 2 OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKEMINEN

### 2.1 Inklusiivinen koulu

Inklusio käsitteenä tarkoittaa yksilöidyn opetuksen toteuttamista perusopetuksen luokassa siten, että opetuksen tavoitteet, sisällöt sekä menetelmät ovat asetettu sen hetkisiin olosuhteisiin mielekkäiksi oppilaan oppimista varten (Alijoki 2008). Salamancan julistus (UNESCO 1994), määrittelee inklusion kaikkien lasten opettamiseksi yhdessä mahdollisista vaikeuksista huolimatta siten, että lähikoulu sopeutuu lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja järjestää heidän tarvitsemansa tuen. Naukkarinen (1999) kirjoittaa väitöskirjassaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta integraatio-segregaatio-ulottuvuudella. Segregoituun opettamiseen eli tuen tarpeisten oppilaiden opettamiseen erillään yleisopetuksesta, on liitetty erilaisia eettisiä ongelmia, kuten oppilaan leimautuminen sekä esimerkiksi koulutuksen epätasa-arvo (Naukkarinen 1999). Esimerkiksi Anttilan (2016) tutkimuksen mukaan opettajilla ilmenee huolta eriytettyjen tehtävien leimaavuudesta ja vaikutuksesta oppilaan itsetuntoon. Aro (2015) tuo myös esiin näkökulman inklusiivisen koulun toteutuksesta ja siitä, millaisissa oppimisen ongelmassa on perusteltua toteuttaa oppimisen tukea pienryhmässä yleisopetuksesta erillään. Inklusio Saloviidan (2001, 21) mukaan on oppimisen ja opettamisen lähestymistapa, jossa oppimisen esteisiin pyritään puuttumaan oppilaan omassa ympäristössä. Ainscown (1999) mukaan perus- ja erityisopetuksen tulee yhdistyä osaksi yleissivistävää koulutusta ja pyrkiä vastaamaan mahdollisimman hyvin lasten yksilöllisiä tarpeita. UNESCO:n (2009) mukaan inklusio pyrkii vahvistamaan koulutusjärjestelmää, jotta se tavoittaisi kaikki oppijat. Sen tarkoitus on taata oikeus koulutukseen ja toimia perustana tasa-arvoiselle yhteiskunnalle. Ainscow, Dyson ja Weiner (2013) nimeävät inklusiivisen koulun tavoitteeksi poissulkea koulutuksen prosesseja, jotka ovat seurausta esimerkiksi asenteista vammaa, rotua, sosiaalista luokkaa tai etnistä alkuperää kohtaan.



Väyrynen (2001, 14) pitää inklusion käsitettä hyvin laajana, minkä vuoksi sitä tulisikin lähestyä enemmän etnografisesta ja kulttuurillisen ymmärryksen näkökulmasta tarkkojen linjauksien ja säädösten sijaan. Salamancan julistuksen (UNESCO 1994) mukaan inklusiivinen koulu on tehokkain tapa torjua syrjintää, rakentaa inklusiivista yhteiskuntaa sekä taata koulutus jokaiselle lapselle. Väyrynen (2001, 17) kuitenkin nostaa esiin inklusion luonteen, jonka mukaan inklusio ei tapahdu pelkästään säädöksiä noudattamalla vaan koulutuspolitiikan, kouluyhteisöjen sekä opettajien ajatusmaailman pitkäjänteisellä muutostyöllä. Ainscown (1999) mukaan inklusion ei tulisi olla ehdollista vaan suunnitelmat ja tukitoimet tulisi sovittaa oppilaille eikä oppilaita suunnitelmiin. Väyrynen (2001, 17) kuitenkin sanoo edellä mainitun ajatuksen toimivan rajoittavana tekijänä inklusion kehityslinjojen vertailussa, sillä prosessin toteutus yhdessä kontekstissa ei vastaakaan samaa toisessa. Oppilaiden ikätovereiden, kouluympäristön ja vapaa-ajan ympäristön ollessa samat, mahdollistaa inklusiivinen opetus oppimisen oppilaalle luonnollisessa ympäristössä (Lakkala 2008, 25). Inklusiivinen lähestymistapa korostaa myös yhteistyötä, jossa tärkeinä osallisina ovat niin oppilaat, opettajat kuin huoltajatkin (Väyrynen 2001, 21). Koulunkäyntiä koskeva tuki pyritään ensisijaisesti antamaan oppilaan omassa opetusryhmässä ja koulussa hyödyntäen joustavasti erilaisia tuen muotoja. Oppilaan siirtäminen toiseen ryhmään tai kouluun on mahdollista, mikäli oppilaan etu tuen antamiseksi sitä edellyttää. (POPS 2014.).

Väyrynen (2001, 18) toteaa inklusion tarkastelevan erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta oppilaan ja hänen ympäristönsä oppimisen ja osallistumisen esteitä. Inklusiiviseen koulutukseen vaikuttavia tekijöitä ovat olleet muun muassa YK:n lapsen oikeuksissa määritellyt linjaukset ja erityisesti vuonna 2006 ilmestynyt yleissopimus vammaisten oikeuksista on ollut tärkeä osa inklusiivisen koulutuksen edistämisessä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2019). Sen keskeisiä periaatteita ovat muun muassa syrjimättömyys sekä yhdenvertaisuus. Väyrynen (2001, 15) tarkentaa, että koulutuksen tarkoitus on pyrkiä tasa-arvoisuuteen ja siihen, että jokainen lapsi voi käydä lähikouluun fyysiseen, sosiaaliseen, henkiseen tai älylliseen pulmaan katsomatta. Inklusiivisen koulun toiminta

yleisesti keskittyy kuitenkin pitkälti vain erityisoppilaisiin, vaikka ajatus inkluusiivisesta koulusta on enemmänkin pyrkimys poistaa osallistumisen esteitä, joita jokainen koulun oppilas voi kokea (ks. Dyson & Millward 2000).

Aikaisemmin koulujen erityisopetuksen pääsuuntaus oli integraatio, jossa ajateltiin, että on joitakin ryhmiä, jotka poikkeavat jollakin tapaa yhteisöstä. Tämä ajattelu ei kuitenkaan tuottanut haluttua tulosta ja koulujen toimintakulttuuri pysyi pitkälti samanlaisena eivätkä toimet vähentäneet leimaantumista tai syrjäytymistä. (Väyrynen 2001, 16.) Lakkalan (2008) mukaan integraatio sanasta haluttiin luopua, sillä se korosti liikaa yksilöä ongelmanratkaisun kohteena jättäen ympäristön roolin vähäiseksi, samalla säilyttäen kahtiajaon yleis- ja erityisopetuksen välillä. Erillisissä kouluissa tapahtuvaa erityisopetusta syytettiin kielteisestä leimaavuudesta ja yhteiskunnallisen syrjäytymisen ja eriarvoisuuden lisäämisestä (Moberg 1998, 137). Nykyisin tällaiset koulut ovat suurelta osin historiaa. Monissa eurooppalaisissa asiakirjoissa esitetään erilaisia erityisen tuen tarpeen oppilaisiin kohdistuvia tavoitteita ja korostetaan heidän inkluusiivista opetustansa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2019).

Mobergin (1998, 137) mukaan integraatio erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoittaa erityisopetuksen sulauttamista yleisopetukseen siten, että koko ikäluokka käy fyysisesti samaa koulua ja toimivat samassa luokassa. Integraatioajattelusta voidaan erottaa kaksi eri suuntausta. Alijoen (2008) mukaan se voidaan nähdä joko pyrkimyksenä pois segregaatista eli eriytymisestä tai nonsegregaatio, jossa ihmisten tulisi elää luonnollisessa ympäristössään, missä kaikki käyvät samaa koulua. Lakkalan (2008) mukaan integraation tavoitteena on mahdollistaa erityisesti myönteiset sosiaaliset suhteet yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden kanssa.

## 2.2 Tuen toteuttaminen

Jotta voidaan mahdollistaa paras mahdollinen tuki, tarvitaan teoria, jonka avulla on mahdollista ymmärtää, miten älyllisiä kykyjä kehitetään (Chaiklin 2003). Sosiokonstruktivismissa oppiminen nähdään oppilaan aktiivisena tiedon rakentamisen prosessina, mielekkäissä fyysisissä, sosiaalisissa ja kulttuurisissa yhteyksissä (Eskelä-Haapanen 2012; Kugelmass 2007). Vygotskyn mukaan lapsen kehitys nähdään prosessina, jossa kypsymis- ja kokemustekijät integroituvat kehitysprosessiin, jolla on sosiokulttuurinen luonne (ks. Kozulin 2002). Tynjälä (2017) käyttää myös nimitystä sosiaalinen konstruktio. Sillä hän viittaa siihen, että aluksi kieli on ollut sosiaalisen vuorovaikuttamisen keino, joka myöhemmin on sisäistynyt ajattelun välineeksi. Konstruktivismiin näkökulmasta oppimisprosessi nähdään yhtäältä yhteisöllisenä, mutta toisaalta myös yksilöllisenä prosessina. Opettaja ohjaa ja tukee prosessia, mutta oppilas konstruoi oppimaansa itse omaksumillaan tiedonkäsittelytaidoillaan. (Eskelä-Haapanen 2012, 32.) Vygotsky korosti sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitystä oppimisessa ja hänen kehittämänsä lähikehityksen vyöhykkeen teoria perustuukin sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. (ks. esim. Kozulin 2003, Vygotsky 1978).

### 2.2.1 Lähikehityksen vyöhyke

Oppilaan itsenäisen osaamisen ja potentiaalisen osaamisen tason väliin jäävää aluetta, joka määritellään ongelmanratkaisulla opettajan ohjauksessa, kutsutaan Vygotskyn mukaan lähikehityksen vyöhykkeeksi (zone of proximal development) (ks. Chaiklin 2003; van de Pol, Mercer & Volman 2018). Lähikehityksen vyöhyke sijaitsee siinä kohtaa, missä oppilas ei enää kykene oppimaan itsenäisesti, mutta voi oppia asian tuetusti opettajan avulla (ks. Kugelmass 2007). Tynjälä (2017) sekä Muhonen, Rasku-Puttonen, Pakarinen, Poikkeus ja Lerikkanen (2016) toteavat lähikehityksen vyöhykkeen perustuvan myös siihen, että opettaja tietää oppilaan osaamisen lähtötason, tämän tiedon opettaja voi saavuttaa systemaattisen arvioinnin avulla. Lähikehityksen vyöhyke edellyttää vuorovaikutteista tehtävän tekemistä pätevän, kuten opettajan tai edistyneemmän vertaisen

ja oppilaan kanssa, siten että oppilaasta tulee itsenäinen oppija alun perin avustetun oppimisen sijaan (Chaiklin 2003). Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaa ohjaavaa toimintaa kutsutaan scaffoldingiksi.

### 2.2.2 Scaffolding

Wood, Bruner ja Ross (1976) määrittelevät scaffolding termin oppimisen alueelle liittyväksi opettajan tai taitavampien vertaisten tehtävän suorittamiseen tai ongelmanratkaisemiseen antamaksi tilapäiseksi tueksi, jota ilman oppilas ei pysty saavuttamaan potentiaalitasoaan. Kajamies (2017, 15) lisää, että usein scaffolding määritellään huolellisesti kalibroiduksi opettajan antamaksi tueksi, jonka avulla oppilas voi saavuttaa tavoitteitaan pidemmälle, mitä hän pystyisi saavuttamaan ilman tukea. Van de Pol, Volman ja Beishuizen (2010) tiivistävät scaffoldingin väliaikaiseksi tueksi, joka on sovitettu opiskelijan ymmärrykseen. Tuen toteuttaminen tulee tapahtua oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä (van de Pol ym. 2018). Koska scaffolding on hyvin dynaaminen menetelmä, jonka toiminta perustuu oppilaan jatkuvasti muuttuvaan oppimisprosessiin, sitä ei voida toteuttaa kaikissa oppimistilanteissa ja kaikkien oppilaiden kohdalla samalla tavalla (Van de Pol ym. 2010).

Scaffolding koostuu käytännössä van de Polin ym. (2010) mukaan tehtävien yhteydessä annetuista selityksistä, ohjeiden mallintamisista sekä vihjeiden ja kysymysten tarjoamisesta yksilöllisesti oppilaan tasosta riippuen. Tukitoimien luonteelle tunnusomaista on niiden kolme eri tasoa; mukautuvuus ja ennakoimattomuus eli yksilöllisesti kohdennettu tuki (contingency), tuen häviäminen ajan myötä (fading) sekä oppimisen vastuun siirtäminen opettajalta oppilaalle (transfer of responsibility) (van de Pol ym. 2010.) Annetun tuen tasoa voidaan pitää korkeana tai matalana. Korkean tason tukea on esimerkiksi konkreettiset vihjeet tehtäviin liittyen tai vastuksen tarjoaminen vihjeiden avulla. Matalan tason tuesta voidaan puhua, kun oppilasta tuetaan tehtävässä esimerkiksi avointen kysymysten avulla. (van de Pol ym. 2018.)

Eskelä-Haapasen (2012) mukaan tuen kohdentaminen toimiin, joissa oppilas ei pysty selviytymään ilman apua, mahdollistaa oppilaan kehityksessä olevien kykyjen sekä taitojen löytämisen. Vuorovaikutusta korostava, monimuotoinen oppimisympäristö, jossa oppilas toimii oppimisprosessinsa ylärajoilla, katsotaan edistävän oppilaan oppimista parhaiten (Eskelä-Haapanen 2012, 43.).

Oppiainekeskeisen ajattelun sijaan oppilaille tulisi tarjota integroituja oppikokonaisuuksia, jotta voitaisiin ottaa riittävästi huomioon oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen (Ikonen 1998, 223). Tavoitteiden asettaminen tulee tapahtua yhdessä vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan kanssa, jotta oppilas motivoituisi ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Tuen suunnittelussa opettajan on tärkeää ymmärtää sensitiivisen lähestymistavan merkitys vaikeutta tuottavien asioiden ilmaisussa (Thuneberg & Vainikainen 2015, 154.) Eskelä-Haapanen (2014, 38) muistuttaa vielä ongelmien varhaisen tunnistamisen tärkeydestä.

Eskelä-Haapasen (2014, 43) mukaan opettajan harjoittama oppilaan itsenäisen työskentelyn havainnointi ja sen perusteella reagointi eli tuki lähikehityksen vyöhykkeelle mahdollistaa oppilaalle potentiaalisen tasonsa saavuttamisen. Thunebergin ja Vainikaisen (2015) mukaan havainnointia tehdään, mutta he nostavat esiin tutkimustuloksen, jonka mukaan opettajilla esiintyy puutteita havaintojen selkeän merkitsemisen osalta pedagogisiin asiakirjoihin. Lerkkasen ja Parkarisen (2018, 183) mukaan lapsilähtöinen ohjaus edistää oppilaan oppimista sillä se mahdollistaa oppilaan toimimisen lähikehityksen vyöhykkeellä ja tarjoaa mahdollisuuden potentiaalisen osaamisen saavuttamiseen. Eskelä-Haapasen (2014, 41–42) tutkimuksen mukaan välittömästi lähikehityksen vyöhykkeellä annettu tuki antoi myös mahdollisuuden inklusiiviseen opetukseen.

### **2.3 Asiakirjat ohjaamassa tuen toteutumista**

Inklusiota, erityisopetusta ja vammaisuutta koskevia sopimuksia ja julistuksia on tehty useita kansainvälisellä tasolla jo vuodesta 1948 lähtien. Vuonna 1994

tehtyä UNESCO:n Salamancan julistusta (1994) pidetään yhtenä merkittävänä asiakirjana, jonka mukaan jokaisella lapsella tulisi olla oikeus koulutukseen, jossa huomioidaan oppilaiden yksilöllisyys, kiinnostuksen kohteet sekä oppimiseen liittyvät tuen tarpeet. Sen mukaan koulutusjärjestelmien tulisi olla suunniteltu vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeita ja ominaisuuksia siten, että heillä on mahdollisuus käydä normaalia koulua lapsilähtöisessä opetuksessa (UNESCO 1994). Koulutuslainsäädännöt, kuten Individuals With Disabilities Education Act, edellyttää vanhempien osallisuutta yksilöllisen opetuksen suunnittelussa sekä oppilaan aseman näkemistä suunnitteluprosessin keskipisteenä (Cavendish & Connor 2018). Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2009) mukaan EU-maat sitoutuvat yhdessä määriteltyjen tavoitteiden toteuttamiseen, mutta vuoden 2003 teemajulkaisun mukaan maat toteuttavat tätä osittain eri tavalla. Maailman laajuisesti erityisopetus ja inklusio ovatkin kehittyneet verrattain hitaasti ja epätasaisesti (Ainscow 1999). Suomessa koulunkäyntiä ja oppimista koskeva uusi lakikokonaisuus hyväksyttiin vuonna 2010. Lain tarkoituksena oli mm. vahvistaa oppilaan oikeutta saada riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyen riittävän ajoissa. Lakimuutoksen myötä oppilaan saama tuki on muuttunut aiempaa ennaltaehkäisevämmäksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Perusopetuslain (2§) mukaan opetuksen tulee edistää oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen sekä taata riittävä yhdenvertaisuus koko maassa. Myös YK:n lapsen oikeuksien (UNICEF 2021) mukaan lapsella on oikeus saada tietoa ikätasolleen sopivalla tavalla sekä laadukasta opetusta koulusta ja iästä riippumatta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) ohjausjärjestelmän normiosaan kuuluvat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja lukuvuosisuunnitelmat. Järjestelmän osista on tehty muunneltavat, jotta koulutus pystyisi vastaamaan mahdollisimman hyvin alati muuttuvaan yhteiskuntaan (POPS 2014). Opetussuunnitelman perusteet luodaan perusopetuslain ja -asetusten pohjalta tukemaan ja ohjaamaan opetuksen järjestämistä sekä edistämään inklusiivisen perusopetuksen yhdenvertaista toteuttamista (POPS 2014).

Perusopetuslaissa on säädetty tukimuodot, joita koulujen tulee noudattaa. Nämä tukimuodot ovat tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus sekä opetukseen osallistumisen edellyttämät palvelut ja apuvälineet. Paikallisissa opetussuunnitelmissa puolestaan tulee päättää ja kirjata mahdollisimman konkreettisesti, miten tuen järjestäminen käytännössä toteutetaan (POPS 2014). Esimerkiksi Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa (2016) on kirjattu yleisen tuen eriyttämisen menetelmiksi oppisisältöjen laajuuden, syvyyden sekä etenemisnopeuden variaatio (OPS, Jyväskylä 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) on mainittu, että tuen tulee olla pitkäjänteisesti suunniteltua, tuen tarpeen mukaan muuttuvaa sekä se tulee antaa sen tasoisena ja muotoisena kuin se on kyseiselle oppilaalle tarpeellista.

## **2.4 Oppilaan oikeus osallisuuteen**

Lasten oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin on kirjattu niin YK:n lasten oikeuksiin, Lastensuojelulakiin (2008) kuin Perusopetuslakiinkin (2013). Karlsson (2005) määrittelee osallisuuden yksilössä olevana tunteena, jonka ehtona on muut ihmiset, vastavuoroisuus sekä yhteisöllisyys. Osallisuus tulee ilmi konkreettisina tekoina ja tapoina toimia muiden ihmisten kanssa, ei pelkästään yksilössä tai ryhmässä vallitsevana tunteena (Karlsson 2005.)

Tukea tarkasteltaessa oppilaan näkökulmasta korostuu oppilaan osallisuuden merkitys oppimisprosessissa ja siihen liittyvissä palavereissa sekä asiakirjoissa. Karlssonin (2005) mukaan oppilaan näkökulmasta tärkeintä on voida vaikuttaa siihen ympäristöön, jossa he kasvavat ja oppivat juuri sillä hetkellä. Naukarisen (1999) mukaan perinteisen koulun piirteisiin on kuulunut tapa ottaa oppilas toiminnan kohteeksi ilman, että oppilaalla on paljon mahdollisuuksia vaikuttaa omaa oppimistansa koskeviin asioihin. Uusin opetussuunnitelma (POPS 2014) on kuitenkin laadittu oppilaan aktiiviseen rooliin perustuvalla oppimiskäsitteellä, korostaen oppilaskeskeisyyttä sekä oppilaan roolia keskeisenä osana oppimisprosessia. Jokaisella oppilaalla, riippumatta saamansa tuen tasosta, tulee

olla samanlainen mahdollisuus tulla kuulluksi, sekä olla merkityksellisesti osana omaa oppimisprosessiaan (ks. Thuneberg & Vainikainen 2015). Agran ja Hughesin (2008) tutkimuksen mukaan oppilaat eivät pitäneet siitä, että vanhemmat tai opettajat tekivät päätökset heidän puolestaan, vaan oppilaille oli tärkeää itse olla osana päätöksentekoa. Tutkimuksissa on myös havaittu, mitä enemmän oppilas on ollut osallisena tukitoimissa ja niiden järjestelyissä, sitä suurempi vaikutus annetulla tuella on (Agran & Hughes 2008; Barnard-Brak & Lechtenberger 2010; Barry & McDonald 2002; Heiskanen ym. 2021). Barnard-Brakin ja Lechtenbergerin (2010) mukaan IEP:n (Individual Education Program) lähtökohtana on oppilaskeskeisyys, jonka vuoksi sen tulisi sisältää oppilaan merkityksellisen osallistumisen. Tutkimuksen mukaan opettajat keskittyvät paremmin oppilaiden vahvuuksiin puutteiden sijaan, kun oppilaita osallistetaan osaksi tukiprosessia. Osallisuuden myötä myös vanhempien ymmärrys lasta koskeviin asioihin kasvaa (Cavendish & Connor 2018.) Barrien ja McDonaldin (2002) tutkimus myösosoitti oppilaiden osallistamisella olevan myönteinen vaikutus opettajien tapaan nähdä tuki prosessina pelkän lomakkeiden täyttämisen sijaan. Osallisuus myös mahdollistaa opettajille kokonaisvaltaisemman käsityksen tuen tarpeesta, mikä on erityisen tärkeää juuri tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta (Heiskanen ym. 2021).

Woods, Sylvester ja Martin (2010) toteavat tutkimuksessaan oppilaiden osallisuuden kasvattavan oppilaiden ymmärrystä sekä minäpystyvyyttä koskien heidän omaa oppimistaan. Myös Barrien ja McDonaldin (2002) tutkimuksessa oppilaiden osallistaminen tukiprosessiin sai heidät kokemaan voimaantumisen tunnetta heidän päästessään osallisiksi päätöksentekoon. Barnard-Brakin ja Lechtenbergerin (2010) tutkimuksessa todettiin osallisuuden olevan yhteydessä myös parempiin akateemisiin saavutuksiin sekä itsemääräämistaitojen kehittymiseen. Sen lisäksi Agran ja Hughes (2008) sekä Barnard-Brank ja Lechtenberger (2010) havaitsivat tutkimuksissaan osallisuuden olevan yhteydessä oppilaiden kykyyn asettaa itselleen tavoitteita ja saavuttaa niitä sekä arvioida ja vahvistaa omia suorituksiaan verrattuna oppilaisiin, jotka eivät ole olleet osallisina omassa oppimisprosessissaan.



### **2.4.1 Yksilöllisyys**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) korostaa vahvasti oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista niin opetuksessa kuin kouluympäristössäkin. Saukkonen (2003) määrittelee yksilöllisyyden oppilaan itsenäisyytenä ja päätösvaltana omista asioistaan. POPS (2014) korostaa yksilöllisen opetuksen toteuttamista sekä oppilaslähtöistä opetusta. Burns (2006) mukaan jokaisella lapsella tulee olla opetussuunnitelma, joka on yksilöity juuri hänen maksimaalisen potentiaalinsa saavuttamiseksi. Opettajan tulee kohdata oppilas yksilöllisenä persoonana, jolla jokaisella on oma agendansa (Thuneberg & Vainikainen 2015). Myös koulun oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön kasvua sekä hänen tarpeitaan (POPS 2014). Saukkonen (2003) tuo esiin kuitenkin koulun joukkomaisen organisoinnin sekä toiminnan resurssit, jotka saattavat toimia yksilöllisen opetuksen hidasteena. POPS (2014) mukaan eriyttämisen ohjaama työtapojen vaihtelu tuo kuitenkin mahdollisuuden tukea jokaista oppilasta yksilöllisemmin pelkän opettajajohtoisen opetuksen sijaan.

### **2.4.2 Eriyttäminen**

Tomlinsonin ja Moonin (2013) mukaan eriyttäminen on opettajan proaktiivista vastaamista oppijoiden tarpeisiin. Toimiva opetus koostuu toisistaan riippuvista elementeistä. Kuten muissakin systeemeissä, jos yksi osa jää heikommalle, toinen osa korostuu (Tomlinson & Moon 2013.) Eriyttäminen on merkittävässä roolissa tämän päivän koulussa (Smith & Throne, 2009). Eriyttäminen voidaan jakaa viiteen eri osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat arviointi, opetussuunnitelma, oppimisympäristö sekä opetusmenetelmät ja ryhmänhallinta (Tomlinson & Moon 2013.)

Tomlinsonin ja Moonin (2013) mukaan arvioinnin tulee olla informatiivista sekä opetuksen että oppimisen suhteen. Myös opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa arvioinnin olevan monipuolista ja tavoitepohjaista. Roihan ja Polsan (2018) mukaan eri arviointimenetelmillä on erilaiset tavoitteet, joten opettajan tulisi olla tietoinen tilannekohtaisesti, miten ja miksi arvioidaan. Jotta arviointi on

toimivaa, opettajan tulee tietää oppilaan osaamisen lähtötaso ja mihin saakka oppilas kykenee henkilökohtaisella tasolla pääsemään suhteessa tunnin tai jakson tavoitteisiin (Roiha & Polsa 2018.) Arviointi on opettajan keino päivittäisen eriyttämisen suunnittelussa (Tomlinson & Moon 2013).

Tomlinsson ja Moon (2013) puhuvat laadukkaan opetussuunnitelman merkityksestä. Laadukkaan opetussuunnitelman piirteinä on selkeät tavoitteet mitä oppilaille tulee opettaa. Opetussuunnitelman tulee myös painottaa asioiden ymmärtämistä ulkoa oppimisen sijaan. Kolmantena seikkana laadukkaan opetussuunnitelman tulee sitouttaa oppilas oppimisprosessiin (Tomlinson & Moon 2013).

Oppimisympäristöllä Tomlinson ja Moon (2013) tarkoittavat sekä fyysistä että psyykkistä ympäristöä. Roiha ja Polsa (2018) ehdottavat, että fyysisen oppimisympäristön eriyttäminen voi tarkoittaa esimerkiksi istumajärjestystä, tavaroiden selkeää järjestystä tai luokan varustelua erilaisten työskentelymuotojen tukemiseksi. Psyykkinen oppimisympäristö puolestaan tarkoittaa esimerkiksi ryhmittelyä ja yhteistoiminnallista oppimista (Roiha & Polsa 2018). Eriytetyssä oppimisympäristössä opettajan pyrkimys on tehdä ympäristöstä toimiva kaikille siellä oleville oppilaille. Tällöin opettajan tulee olla virittynyt havaitsemaan, millaisia tarpeita oppilailla on ja huolehtia, että tarpeet tulee huomioiduksi. (Tomlinson & Moon 2013.)

Opetusmenetelmillä Tomlinson ja Moon (2013) tarkoittavat sitä, miten opettaja opettaa ja miten oppilaat kokevat oppimisen. He muistuttavat, että opetusmenetelmien tulee vastata oppilaiden erilaisuutta. Roihan ja Polsan (2018) mukaan opetusmenetelmien eriyttämiseen lukeutuu esimerkiksi ennakointi, kannustaminen ja opettajan tuki. Roiha ja Polsa (2018) muistuttavat, että kaikkien oppilaiden ei tarvitsen opiskella samoja asioita samanaikaisesti, vaan opetusta voi eriyttää myös jakamalla tehtäviä suoritettavaksi eri aikaisesti. Opetusmenetelmät ovat eriyttämisen ydin, koska eriyttämisen päätavoite on, että jokaisella oppilaalla on paras mahdollinen oppimiskokemus ja opetus tarjoaa parhaan mahdollisen akateemisen kasvun (Tomlinson & Moon 2013.)

Tomlinson ja Moon (2013) muistuttavat, että ryhmänhallinta ei ole sama asia kuin ryhmän kontrollointi. Heidän mukaansa ryhmänhallintaa tulisikin tarkastella ennemminkin oppilaiden ohjaamisena ja prosessien ja rutiinien johtamisena. Ryhmänhallinnan tärkeimpänä tavoitteena tulisi olla oppilaiden hyvinvointi, jossa ryhmän jäsenet saavuttavat yhdessä tärkeitä tavoitteita. (Tomlinson & Moon 2013.)

## 2.5 Kolmiportainen tuki

Laadukas perusopetus on oppimisen ja yhdenvertaisuuden perusta (POPS 2014), siitä huolimatta oppilas saattaa tarvita tukea oppimiseensa tai koulunkäyntiinsä joko tilapäisesti tai pidempi aikaisesti (Opetushallitus 2021). Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyen heti tuen tarpeen ilmetessä (Eskelä-Haapanen 2014; Opetushallitus 2021; Perusopetuslaki 30§; POPS 2014; Thuneberg & Vainikainen 2015). Oppilaalle annettavan tuen tarkoituksena on ennaltaehkäistä ongelmien syventymistä ja monimuotoistumista. Lisäksi tuen tarkoitus on tarjota oppilaalle mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin sekä tukea myönteisen minäkuvan kehittymistä (POPS 2014.) Tukea toteutettaessa yhteistyö huoltajien kanssa korostuu tuen tarpeiden selvittämisen sekä tuen suunnittelun ja onnistuneen toteutuksen mahdollistamiseksi (Opetushallitus 2021; POPS 2014).

Suomessa on vuonna 2010 perusopetuslailla säädetty ja vuonna 2011 perusopetuksessa käyttöön otettu kolmiportaisen tuen malli, jossa oppimisen ja koulunkäynnin tuki jakautuu kolmelle eri tasolle; yleinen, tehostettu ja erityinen. Oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea (POPS 2014). Osa tuen muodoista, kuten tukiopeutus ja osa-aikainen erityisopetus, ovat perusopetuslaissa säädettyjä tuen muotoja, jotka ovat käytettävissä kaikilla tuen tasoilla joko yksitään tai samanaikaisesti muiden tukimuotojen kanssa. Tuen on oltava laadultaan ja määrältään lapsen kehitystason sekä yksilöllisten tarpeiden mukaista (Opetus-

hallitus 2021; POPS 2014, 61). Saloviita (1999, 132) lisää myös oppilaan oppimistyylin, tietojen ja kiinnostusten huomioimisen oppilaskeskeisen opetuksen suunnittelussa. Oppilaalle annettavan tuen tulee myös olla joustavaa, suunniteltua sekä lapsen kehitystason sekä yksilöllisten tarpeiden mukaista. Tukea annetaan sen muotoisena ja niin pitkään kuin on tarpeen. Liikkuminen tuen eri tasoilla tulee olla saumatonta ja sen tulisi tapahtua joustavasti. (Opetushallitus 2021; POPS 2014.) Perusopetuslain (POL; 17§) mukaan oppilaalla, jolla on lieviä oppimisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta.

### **2.5.1 Yleinen tuki**

Varhaisella puuttumisella pyritään tarkentamaan ja herkentämään kriteerejä, joilla oppilaan on mahdollista päästä tuen piiriin. Tämä edellyttää opettajien pätevyyttä ja kykyä tunnistaa opiskeluun liittyvien vaikeuksien ennusmerkkejä ja arvioida oppilaiden yksilöllisiä tuen tarpeita jo aikaisessa vaiheessa (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan yleinen tuki on kolmiportaisen tuen alin taso ja se on ensimmäinen keino vastata oppilaalla ilmenneeseen tuen tarpeeseen. Koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia ennaltaehkäistään laadukkaalla perusopetuksella ja erilaisia pedagogisia menetelmiä ja tukikeinoja hyödyntämällä. Näitä menetelmiä ovat esimerkiksi eriyttäminen, ohjaus ja opetusryhmien joustava muunteleminen. Opetuksessa tulee huomioida sekä opetusryhmän että yksilön tarpeet (POPS 2014). Yleinen tuki kuuluu nimensä mukaisesti kaikille oppilaille eikä se edellytä erityisiä asiakirjoja tai päätöksiä (Opetushallitus 2021; POPS 2014; Thuneberg & Vainikainen 2015). Oppilaan tuen tarvetta tulee kuitenkin arvioida jatkuvasti ja tuen tarpeen lisääntyessä arvioida tuen tarpeen taso uudelleen (POPS 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan yleisen tuen portaalla voidaan käyttää kaikkien perusopetuksen tuen muotoja (ks. taulukko 1) paitsi oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä ja erityisen tuen päätöksen nojalla annettavaa erityisopetusta. Yleisen tason tukea toteute-

taan käytännössä usein erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla kuten luokan istuma-järjestyksellä tai toiminnan organisoinnilla sekä ohjaus- ja tukitoimilla, kuten osa-aikaisella erityisopetuksella ja tukiopetuksella (Opetushallitus 2020; POPS 2014). Tuen tarpeen kasvaessa oppilas on oikeutettu tuen uudelleen arviointiin ja sen myötä saamaan tehostettua tukea (Opetushallitus 2021).

Yleistä tukea ei tilastoida sen tarkkojen määritelmien puuttumisesta joh-tuen, mutta sitä on mahdollista tarkastella osa-aikaisen erityisopetuksen avulla (Thuneberg & Vainikainen 2015). Tilastokeskuksen (2021) mukaan lukuvuonna 2018–2019 124 700 Suomen peruskoululaista sai osa-aikaista erityisopetusta. Määrä vastaa 22 prosenttia perusopetuksen oppilasta (Tilastokeskus 2021).

### **2.5.2 Tehostettu tuki**

Tehostettu tuki on kolmiportaisen tukijärjestelmän toinen taso. POPS:n (2014) mukaan tehostettuun tukeen siirrytään silloin, kun yleinen tuki ei enää riitä ja sitä annetaan niin kauan, kun oppilas sitä tarvitsee. Tehostettu tuki on yleistä tukea yksilöllisempää, intensiivisempää ja säännöllisempää. Usein tehostetussa tuessa oleva oppilas tarvitsee useita eri tukimuotoja. Tuki toteutetaan joustavin opetusjärjestelyin muun opetuksen yhteydessä. (POPS 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014; Opetushal-litus 2021) mukaan tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon. Ahtiaisen ym. (2012) mukaan pedagogisen arvion tarkoituksena on selvittää milloin tavan-omainen opetus ja yleinen tuki eivät enää riitä, sekä kertomaan tuen suuntaami-sesta, muokkaamisesta sekä oppilaan edistymisen seuraamisesta. Pedagoginen arvio tehdään oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai muussa koulunkäyn-nissään säännöllistä tukea ja/tai useita eri tukimuotoja samanaikaisesti. Kirjalli-sen pedagogisen arvion laatii lapsen opettaja tai opettajat. Arviosta tulee käydä ilmi lapsen kasvu, oppimisen kokonaistilanne, joka sisältää annetun tuen määrän ja laadun, sekä arvion tuen vaikutuksista. Lisäksi tulee kirjata lapsen oppimis-valmiudet sekä erityistarpeet ja arvio lapsen tarvitsemista tukijärjestelyistä. (Niilo Mäki Instituutti 2021; POPS 2014.) Pedagoginen arvio tehdään myös silloin

kun tehostetun tuen päätös puretaan ja oppilas siirtyy takaisin yleisen tuen portaalle (Opetushallitus 2021; POPS 2014). Tuki kirjataan oppilaan oppimissuunnitelmaan (Opetushallitus 2021; POPS 2014). Tehostetun tuen tarkoituksena on Ahltaisen ym. (2012) mukaan ennaltaehkäistä oppimista hankaloittavia tekijöitä, opettaa se mitä voidaan ja korjata se mikä voidaan korjata sekä auttaa kompensoimaan se, mitä ei voi muuttaa.

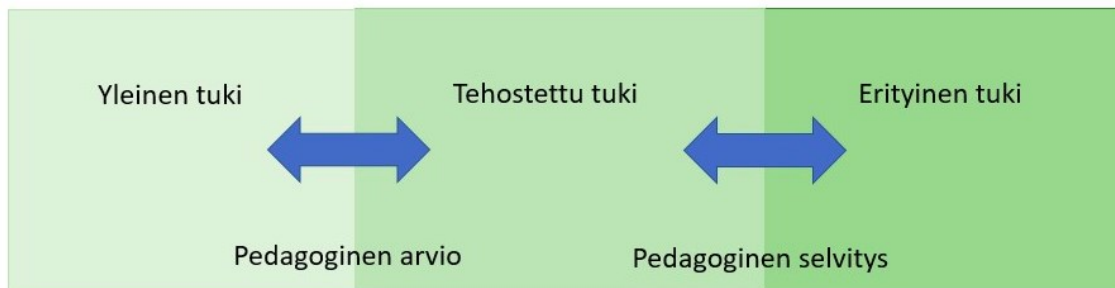
Tehostetussa tuessa voidaan käyttää kaikkia muita tukimuotoja (ks. taulukko 1) lukuun ottamatta oppiaineiden oppisisältöjen yksilöllistämistä (HOJKS) tai erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta (Opetushallitus 2021).

Suomen virallisen tilaston (SVT 2021) mukaan vuonna 2019 tehostetun tuen piirissä olevia oppilaita oli vuosiluokilla 1–6 yhteensä 43 186 eli noin 11 prosenttia peruskoulun oppilasmäärästä. Peruskoulussa (esiopetus, vuosiluokat 1–9, lisäopetus) tehostetun tuen piirissä olevista oppilaista tyttöjä oli vuonna 2019 8,7 prosenttia ja poikia 14,3 prosenttia (SVT 2021). Keski-Suomessa tehostettua tukea saaneita oppilaita puolestaan oli vuonna 2018 10,9 prosenttia Keski-Suomen peruskoulun oppilasmäärästä (SVT 2021).

Thuneberg ja Vainikainen (2015) muistuttavat myös luokassa olevien ihmissuhteiden sekä oppimisympäristön muutosten vaikutuksista tukijärjestelyjen onnistumiseen. Pääsääntöisesti tehostetun tuen oppilas opiskelee yleisopetuksessa oman ryhmänsä mukana, mutta hän voi myös saada osa-aikaista erityisopetusta pienemmässä ryhmässä, enintään kuitenkin vain puolet viikkotunneista. Tehostetun tuen aikana erityisesti osa-aikaisen erityisopetuksen ja kodin ja koulun yhteistyö korostuvat. Myös opetuksen yksilöllinen ohjaaminen, esimerkiksi opiskelumotivaatio, itseluottamus ja yhteistyötaidot, on tärkeässä roolissa. (Perusopetuksen osaamisen kehittäminen 2021.)

Mikäli oppilaalle annettu tehostettu tuki ei auta häntä selviämään koulu-työstä ja saavuttamaan asetettuja tavoitteita, tehdään oppilaalle erityisen tuen päätös. Kuvioista 1 käy ilmi tuen portailla liikkuminen ja mitä toimenpiteitä siirtyminen portaalta toiselle vaatii. Thunebergin ja Vainikaisen (2015) mukaan ideaali tilanteessa tuen selvitys etenee järjestelmällisesti: ensin kartoitetaan ja ha-

vainnoidaan tuen tarve, seuraavaksi toteutetaan tuen menetelmät ja lopuksi arvioidaan annetun tuen teho. Näiden vaiheiden tulisi myös näkyä pedagogisissa arvioinneissa ja/tai selvityksissä (Thuneberg & Vainikainen 2015).



KUVIO 1. Liikkuminen tuen eri tasoilla (mukaiillen Perusopetuksen osaamisen kehittäminen, 2021)

### 2.5.3 Erityinen tuki

Erityinen tuki on kolmiportaisen tuen ylin ja samalla viimeinen taso. Erityistä tukea voidaan pääsääntöisesti antaa vasta kun kaikkia edellisiä tukitoimia on ko-keiltu (Ahtiainen ym. 2012). Tehostettua tukea ja tukitoimia tulee olla toteutettu pedagogisen arvioin mukaisesti riittävän kauan (Ahtiainen ym. 2012). Erityiseen tukeen siirtyminen edellyttää erityistä tukea koskevan hallintopäätöksen eli pe-  
dagogisen selvityksen tekemistä (kuvio 1). Opettajat tekevät yhdessä oppilas-  
huollon kanssa pedagogisen selvityksen, johon voidaan lisätä psykologin tai lää-  
kärin lausunto. Selvitystä tehtäessä on kuultava ja otettava huomioon myös van-  
hempien sekä oppilaan itsensä antamat lausunnot. Tehty tuen päätös tulee tar-  
kastaa vähintään toisen luokan lopussa ja ennen yläkouluun siirtymistä. (Ahtiai-  
nen ym. 2012.)

Erityisen tuen tarkoitus on antaa oppilaalle suunnitelmallista ja kokonais-  
valtaista tukea niin, että hän voi suorittaa oppivelvollisuutensa, sekä tarjota riit-  
täviä eväitä jatko-opintoihin (POPS 2014). Erityisen tuen portaalla perusopetuk-  
sen kaikki tukimuodot ovat käytettävissä (taulukko 1). (Opetushallitus 2021.) Eri-  
tyisen tuen oppilasta voidaan tukea esimerkiksi erilaisilla koulutusohjelmilla,

runsaammalla yksilöllisellä opetuksella sekä eriytetyillä materiaaleilla (Ahtiainen ym. 2012). Oppilaan itsetuntoa ja opiskelumotivaatiota vahvistetaan antamalla hänelle tarvitsemaansa tukea. Samalla tarjotaan mahdollisuuksia oppimisen iloon ja onnistumisen kokemuksiin. (POPS 2014.) Erityinen tuki muodostuu eri tukimuotojen yhdistelmästä. Taulukossa 1 tummennetut osiot kuvaavat, mitkä tuen muodoista painottuvat milläkin tuen tasolla. POPS (2014) mukaan erityisen tuen oppilaalla on oikeus erityisopetukseen, mutta myös erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla pyritään turvaamaan oppilaan oppiminen. Nämä ratkaisut voivat olla opetukseen, materiaaleihin, työtapoihin tai -välineisiin liittyviä muutoksia. Luokkahuoneeseen oppilaalle voidaan tehdä esimerkiksi sermien avulla vähemmän ärsykeitä sisältävä tila. Menetelmät ja ratkaisut vaihtelevat oppilaan henkilökohtaisten tarpeiden mukaan. Erityisen tuen oppilaan muita mahdollisia tukimuotoja ovat esimerkiksi ohjaus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä apuvälineet. (POPS 2014.)

TAULUKKO 1. Tukimuodot eri portailla (Perusopetuksen osaamisen kehittäminen, 2021)

Yleinen tuki	Tehostettu tuki	Erityinen tuki
<b>Joustavat pienryhmät</b>	<b>Joustavat pienryhmät</b>	<b>Joustavat pienryhmät</b>
<b>Eriyttäminen</b>	<b>Eriyttäminen</b>	Eriyttäminen
<b>Samanaikaisopetus</b>	<b>Samanaikaisopetus</b>	<b>Samanaikaisopetus</b>
<b>Oppimisympäristön muokkaaminen, oppimistaitojen ohjaus</b>	<b>Oppimisympäristön muokkaaminen, oppimistaitojen ohjaus</b>	<b>Oppimisympäristön muokkaaminen, oppimistaitojen ohjaus</b>
<b>Tukiopetus (ennakoiva)</b>	Tukiopetus (ennakoiva)	Tukiopetus (ennakoiva)
<b>Toiminnalliset menetelmät</b>	Toiminnalliset menetelmät	Toiminnalliset menetelmät
Osa-aikainen erityisopetus	<b>Osa-aikainen erityisopetus</b>	Osa-aikainen erityisopetus



<b>Kodin ja koulun yhteistyö</b>	<b>Kodin ja koulun yhteistyö</b>	<b>Kodin ja koulun yhteistyö</b>
<b>Kerhotoiminta</b>	Kerhotoiminta	Kerhotoiminta
<b>Aamu- ja iltapäivätoiminta</b>	Aamu- ja iltapäivätoiminta	<b>Aamu- ja iltapäivätoiminta</b>
Oppilashuollon tuki	<b>Oppilashuollon tuki</b>	<b>Oppilashuollon tuki</b>
Avustajapalvelut ja apuvälineet	Avustajapalvelut ja apuvälineet	Avustajapalvelut ja apuvälineet
	<b>Oppimissuunnitelma</b>	<b>Hojks/oppiaineiden yksilöllistäminen</b>

POPS (2014) mukaan eriyttämisen vahvimmassa muodossa osa tai koko opetus yksilöllistetään. Erityisen tuen päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjataan erityistä tukea koskeva opetus tai muu annettava tuki. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2020, Opetushallitus 2021; POPS 2014.) SVT:n (2020) mukaan lukuvuonna 2018–2019 43 prosentilla erityisen tuen oppilaista oli yksilöllistetty vähintään yhden oppiaineen oppimäärä. POPS (2014, 68) mukaan HOJKS-asiakirjaan tulee kirjata luettelo kaikista oppiaineista, joita oppilaan yksilöllistetty oppimäärä koskee.

Thunebergin ja Vainikaisen (2015) mukaan erityisen tuen tasolla oppilaan suoriutumista arvioidaan yleisopetuksen kriteerien sijaan, hänelle henkilökohtaisesti asetettujen tavoitteiden mukaisesti. POPS (2014) mukaan arvioinnin kohteena tulee olla oppilaan HOJKSiin kirjatut tavoitteet sekä toimenpiteiden vaikuttavuus oppilaan oppimisessa. Käytännössä arviointi saattaa kuitenkin kohdentua tavoitteiden oikeellisuuden arviointiin oppilaan todellisen osaamisen arvioimisen sijaan (Thuneberg & Vainikainen 2015). Thuneberg ja Vainikainen (2015) tuovat esiin vuoden 2006 Suurten kuntien raportin, josta käy ilmi, että yhden oppiaineen yksilöllistämisen jälkeen samalta oppilaalta saatettiin yksilöllistää useita oppiaineita ilman erillistä pedagogista selvitystä.

#### 2.5.4 Kansainväliset mallit suhteessa kolmiportaiseen tukeen

Response to interventio (RTI) on yhdysvaltalainen malli (suom. interventiovas-temalli), jonka tavoitteena on suomalaisen kolmiportaisen tuen mallin tavoin luoda kansallisella tasolla yhtenäiset kriteerit tuen tarpeen tunnistamiseen ja varhaiseen puuttumiseen (Björn, Aro & Koponen 2015). Björn, Aro, Koponen, Fuchs ja Fuchs (2018) esittävät RTI-mallin toiminnan perustuvan enemmän oppilaiden diagnosointiin ja ongelmien ennaltaehkäisyyn, verrattuna suomalaiseen kolmiportaiseen tukijärjestelmää, joka puolestaan mahdollistaa tuen antamisen jokaiselle oppilaalle. RTI-mallin mukaan lapsella ajatellaan olevan oppimiseen liittyviä ongelmia vasta kun voidaan olla varmoja, että lapsi on saanut laadukasta sekä yksilöllistä opetusta ja annetut tukitoimet eivät tuota tulosta (Niilo Mäki Instituutti, 2021). RTI-malli perustuu interventioihin, jotka näkyvät opetuksessa suunniteltuina opetusohjelmina tai ennalta määriteltynä yksilöllisinä interventio-ohjelmina sekä edistymisen seurantana (Björn ym. 2015).

Suomessa käytössä oleva kolmiportainen tuki on lailla säädetty kolmiportaiseksi. Yhdysvalloissa Vuorisen (2015) mukaan hallitus ei puolestaan määrittele RTI-mallin kehien määrää, vaan koulut voivat muokata tukimalliaan itse. Björn ym. (2015) nimeävät Yhdysvalloissa kaksi selkeästi erilaista interventiovas-temallin sovellusta: standardimalli ja ongelmanratkaisumalli. Standardimalli perustuu tutkimukselliseen interventioon, jossa tukea annetaan ennalta kirjoitettujen tutkimuksissa hyviksi havaittujen ohjelmien mukaisesti. Ongelmanratkaisumalli puolestaan painottaa moniammatillisen yhteistyön merkitystä sekä oppilaan yksilöllisen ja yksilöidyn tuen antamista luokkahuoneessa. (Björn ym. 2015).

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2003) mukaan Euroopan maat voidaan pääpiirteittäin jakaa kolmeen eri ryhmään yksiväyläiseen, kaksiväyläiseen tai moniväyläiseen toimintamalliin sen mukaan, miten kukin osallistaa erityisopetusta tarvitsevia lapsia. Moniväyläisen tuen maissa, kuten Suomessa, tarjotaan useita yleis- ja erityisopetuksen yhdistäviä menetelmiä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2003). Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi samanaikaisopetus ja yleisopetuksessa annettava erityisopetus (ks. taulukko 1).

### 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kolmiportaisen tuen järjestelmä on ollut esillä sen ontuvan jalkauttamisen sekä kuormittavuuden johdosta. Tutkimuskentällä on kuitenkin aukko oppilaiden käsitysten osalta. Tällä hetkellä tutkimuksissa on kuvattu oppilaiden käsityksiä opettajan näkökulmasta ilman oppilaiden omaa ääntä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten annettu tuki käytännössä toteutuu ja mitä oppilaat ajattelevat saamastaan tuesta. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on kolmiportaisesta tuesta ja sen toteuttamisesta?
2. Millaisia käsityksiä oppilailla on koulussa saamastaan tuesta?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Humanistiselle tutkimukselle on tyypillistä, että ihmisillä nähdään olevan erilaisia käsityksiä asioista ja ilmiöistä. Käsityksen muodostumiseen vaikuttavat ihmisten asenteet ja kokemukset. Tällaisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tutkittavien käsitteiden kirjo tutkittavasta asiasta. (Jyväskylän yliopisto 2011.) Käsitys syntyy, kun subjektiivinen kokija kohtaa muut subjektiivisina kokijoina ja he keskustelevat yhdessä kokemuksistaan (Raunila 2017). Manninen (2004) täsmentää, että käsite syntyy ajatusten, käsitysten, havaintojen ja uskomusten pohjalta ja on yksilöllinen todellisuuden representaatio. Opetustyössä opettajan omat käsitykset vaikuttavat oppilaiden rooliin oppijana sekä siihen millaista oppimista luokassa tapahtuu (Eskelä-Haapanen 2012).

Jokaisella oppilaalla on oikeus yksilölliseen tukeen koulunkäyntiin liittyen (mm. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Perusopetuslaki & YK:n lapsen oikeudet). Inklusiivisen koulun avulla oppilasta voidaan tukea yksilöllisesti yleisopetuksessa. Kolmiportaisen tuen tarkastelu oppilaiden yksilöllisyyden ja osallisuuden näkökulmista on kuitenkin ollut vähäistä, vaikka tuen toteutuminen edellyttää oppilaan osallisuutta ja yksilöllisten tarpeiden huomioimista (mm. Agran & Hughes 2008, Thuneberg & Vainikainen 2015). Opettajat tuen toteuttajina noudattavat eri koulutuksen järjestämistä koskevien asiakirjojen sisältöjä, jotka ohjaavat yksilölliseen opetukseen ja tukemiseen. Yksilöllisen tuen prosessi on vuorovaikutteinen, jossa opettaja tukee ja ohjaa oppilasta hänen lähikehityksensä vyöhykkeellä (mm. Eskelä-Haapanen 2012, 32; Vygotsky 1978). Tämän vuoksi koimme tärkeäksi tarkastella opettajien käsityksiä kolmiportaisesta tuesta ja siitä kuinka yksilöllistä tukea opettajat antavat. Opettajien ja oppilaiden käsityksien avulla halusimme selvittää miten inklusiivinen koulu ja kolmiportainen tuki toteutuu heidän käsitystensä mukaan. Valitsimme tutkimukseemme laadullisen tutkimusmenetelmän, sillä halusimme tutkittavien antavan omia käsityksiä kolmiportaisesta tuesta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksessamme halusimme kuvata opettajilla ja oppilailla ilmeneviä ajattelutapoja, jonka vuoksi päädyimme fenomenografiaan (Huusko & Paloniemi 2006).

## 4.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksemme aineisto koostui kymmenestä haastattelusta, johon osallistuneet olivat yhden Jyväskylän kaupungin alakoulun opettajia ja oppilaita. Haastateltavina oli kaksi luokanopettajaa ja kahdeksan oppilasta kuudennelta luokalta. Molemmat haastateltavista opettajista olivat miehiä, joista toinen oli haastatteluhetkellä 56-vuotias (Timo) ja toinen 37-vuotias (Eero). Molemmat haastateltavista olivat koulutukseltaan kasvatustieteiden maistereita ja toimivat haastatteluhetkellä luokanopettajina. Timo oli toiminut luokanopettajana 32 vuotta ja Eero noin kymmenen vuotta. Kumpikin opettaja oli opettanut omia luokkia hieman alle kuusi vuotta. Luokat olivat yhdistyneet yhdysluokaksi neljännen luokan alussa, josta lähtien molemmat opettajat olivat toimineet kaikkien oppilaiden opettajina. Lisäksi viidennen luokan alussa luokkaan oli tullut 11 uutta oppilasta. Luokkaan kuului haastatteluhetkellä 51 oppilasta.

Opettajien lisäksi haastattelimme samojen opettajien luokalta kahdeksaa oppilasta. Kaikki haastateltavat oppilaat olivat syntyneet vuonna 2008 eli he olivat joko täyttäneet tai täyttämässä 12 vuotta. Haastateltavista poikia oli viisi (Tero, Pertti, Veeti, Markku ja Otto) ja tyttöjä kolme (Nella, Pilvi ja Linda).

Tutkimusaineisto muodostui tutkimukseen osallistuneiden haastatteluista. Haastateltavat oppilaat valikoitiin heidän luokastaan kaikilta tuen portailla, jotta pystyimme tarkastelemaan eri tuen portailla olevien oppilaiden käsityksiä ilmiöstä. Haastateltavien määrä suhteutettiin SVT:n (2021) mukaan tuen portailla olevien sekä luokassa olevien oppilaiden määrään. Haastateltavat oppilaat valikoitiin yhdessä luokkaa opettavien luokanopettajien kanssa. Erityisen tuen portaalta valitsimme yhden (1) oppilaan, tehostetun tuen portaalta kolme (3) oppilasta ja yleiseltä tuelta kuusi (6) oppilasta. Lopulliseen tutkimukseen saimme haastateltaviksi kahdeksan oppilasta, yksi tehostetun tuen oppilas ja yksi erityisen tuen oppilas ei saanut lupaa osallistua tutkimukseen.

## 4.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistona toimii luokanopettajien ja oppilaiden haastattelut, jotka toteutettiin syksyn 2020 aikana jyväsyläläisessä alakoulussa. Tutkimus toteutettiin yksilöhaastatteluina, joissa haastateltiin kahta luokanopettajaa sekä kahdeksaa kuudennen luokan oppilasta. Haastattelu pilotoitiin syksyn 2020 aikana. Opettajan haastattelukysymyksiä kommentoi yksi luokanopettaja ja varsinainen haastattelu pilotoitiin yhdellä luokanopettajalla. Oppilaiden haastattelu pilotoitiin kolmella oppilaalla. Opettajilta sekä oppilailta ja heidän vanhemmiltaan kysyttiin suullisesti lupa osallistua tutkimuksen pilotointiin. Opettajat, oppilaat sekä heidän vanhempansa antoivat suostumuksen tähän. Pilotoinnin tarkoituksena oli kerätä tietoa haastattelurungon ja -kysymysten toimivuudesta sekä saada arvio haastatteluun kuluva ajasta. Pilotoinnin seurauksena muutaman kysymyksen järjestystä vaihdettiin.

Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden osalta ennen haastattelua oppilaiden vanhemmille lähetettiin Wilman kautta viesti tutkimusta koskien. Tämän jälkeen tutkimukseen valikoiduille oppilaille ja opettajille jaettiin tutkimukseen suostumuslomake (ks. liite 2) sekä tietoturvalomake. Haastattelut lähdettiin toteuttamaan sen jälkeen, kun oppilaat olivat saaneet vanhemmiltaan kirjallisen suostumuksen osallistua tutkimukseen. Niin opettajille, oppilaille kuin vanhemmillekin korostettiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Lopulliseen haastatteluun huoltajilta sai luvan kaksi tehostetun tuen ja kuusi yleisen tuen oppilasta. Alkuperäisistä haastateltavista kaksi oppilasta ei saanut huoltajiltaan lupaa osallistua tutkimukseen. Haastattelut toteutettiin kyseisen koulun tiloissa joulukuussa 2020 ja toinen opettajan haastattelu tammikuussa 2021.

Halusimme tutkimuksessamme selvittää millaisia käsityksiä opettajilla ja oppilailla on kolmiportaisesta tuesta. Halusimme haastateltavien muodostavan heterogeenisen aineiston, jotta saisimme mahdollisimman monesta eri näkökulmasta käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä: opettajien ja oppilaiden erilliset käsitykset sekä tuen eri portailta olevien oppilaiden käsitykset. Tuomi ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun avulla on mahdollisuus saada selville mitä ihminen

ajattelee ja saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Päädyimme keräämään aineiston haastattelun avulla, jolloin voimme itse valita haastateltavat sen mukaan, joilla on kokemuksia tutkittavastamme kolmiportaisesta tuesta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Halusimme pitää kysymystenasettelun mahdollisimman avoimena, jotta tutkittavien omille käsityksille olisi riittävästi tilaa (Huusko & Paloniemi 2006). Muotoilimme kysymykset mahdollisimman avoimiksi ja neutraaleiksi (ks. liite 1), jotta ne eivät itsessään ohjailisi haastateltavien käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Varmistimme kysymysten avoimuuden vielä pyytämällä ohjaajiltamme kommentteja niihin liittyen sekä pilotoimalla kysymykset opettajilla ja oppilailta. Valmista aineistoa kertyi litteroituna opettajilta yhteensä 25 sivua ja oppilailta yhteensä 8 sivua.

### **4.3 Aineiston analyysi**

Analysoimme aineistomme fenomenografisesti. Käsitelimme aineistoa kokonaisuutena, sillä käsityksiä tutkittaessa ilmiön osien luonne on riippuvainen kokonaisuudesta (Huusko & Paloniemi 2006). Haastattelujen jälkeen aineisto litteroitiin. Tutkijoista toinen suoritti haastattelut osallistujien kanssa kasvotusten, sillä koronasuosituksesta johtuen molemmat tutkimuksen tekijät eivät voineet osallistua haastatteluihin. Toinen tutkijoista työskenteli samassa koulussa, jossa haastateltavat olivat, joten hänen läsnäolonsa koulussa oli ilmeistä ja hän oli työnsä puolesta muutenkin tekemisissä haastateltavien kanssa. Litteroimalla haastatellut toinen tutkija pääsi myös ikään kuin osalliseksi haastatteluihin kuuntelemalla tallenteet.

Litteroinnin jälkeen aineisto tulostettiin molemmille tutkimuksen tekijöille, jotka kävivät tahoillaan aineiston läpi useaan kertaan. Aineiston läpikäymisen jälkeen merkitsimme yliviivaamalla tutkimuskysymyksen näkökulmasta merkitykselliset ilmaisut aineistosta. Merkitykselliset ilmaisut olivat yksittäisiä, eri sanoja, virkkeitä tai jopa lyhyitä tekstikappaleita (Eskola 2015). Emme tulkinneet

tietyin kysymyksen vastausten olevan jokaisessa haastattelussa merkityksellinen ilmaisu vaan ilmaisuja saattoi löytyä haastattelujen eri kohdista.

Ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen vertasimme yhdessä molempien erottamia merkityksellisiä ilmaisuja ja yhdistimme ilmaisut erilliselle tiedostolle yhteisen keskustelun pohjalta. Merkitsimme tähän tiedostoon tunnistetiedot, eli pseudonyymit (Kuula 2011), ilmaisujen yhteyteen.

Analyysin seuraavassa vaiheessa ryhmittelimme merkitykselliset ilmaisut ryhmiin. Ryhmittelyn tuloksena oppilaiden haastatteluaineistosta nousi neljä eri ryhmää, jotka olivat tuen saaminen pyydettyä, tuenantaja, käsitys annetusta tuesta ja oppimiseen liittyvän tuen muoto. Ryhmittelyn jälkeen muodostimme merkityksellisistä ilmaisuista käsityksiä eli merkitysyksiköitä. Käytännössä toteutimme tämän vaiheen tarkastelemalla vastauksia ryhmittäin ja poimimalla samasta aihepiiristä erilaisia merkityksellisiä ilmaisuja.

Seuraavaksi vertailimme merkitysyksiköitä keskenään. Merkityksellisiä ilmaisuja ryhmittelimme erilaisten kategorioiden alle. Käytännössä tarkastelimme yhtä kategoriaa kerrallaan ja erottelimme sen alta erilaisia käsityksiä. Merkitysyksiköitä tarkasteltaessa palasimme ajoittain alkuperäiseen kontekstiin, jolla varmistuimme siitä, että olimme tulkinneet ilmaisun merkityksen oikein.

Opettajien haastatteluja analysoidessamme ryhmittelimme merkitysyksiköt eri merkityskategorioiden alle. Osa merkitysyksiköistä lukeutui useampaan eri kategoriaan, jolloin huomasimme, että meidän täytyi tarkentaa kategorioitamme, jotta jokainen merkitysyksikkö kuuluisi vain yhteen kategoriaan (ks. Huusko & Paloniemi 2006). Lähdimme siis muodostamaan käsityksiä uudelleen alusta ja selkeytimme ja tiivistimme ryhmiä. Tämän seurauksena kaikki merkitysyksiköt lukeutuivat vain yhden kategorian alle.

Opettajien aineistosta muodostimme aluksi kuusi eri kategoriaa. Tarkasteltuamme lähemmin kategorioita, huomasimme, että ne muodostavat merkitysyksiköiden joukon. Tästä joukosta löysimme selkeästi kaksi kategoriaa: ymmärrys ja huoli oppilaasta, joiden alle muut merkitysyksiköt sijoittuvat. Kävimme vielä kertaalleen yhdessä läpi kategorioiden alle sijoitetut merkitykselliset ilmaisut ja varmistimme, että ilmaisut ovat oikeiden kategorioiden alla. Palasimme jälleen



alkuperäiseen aineistoon ja varmistimme merkityksellisten ilmaisujen kontekstin, jotta tulkintamme pysyi oikeana. Tässä vaiheessa aineistomme vielä karsiutui ja tarkastelimme erityisesti, että aineistossa ei ole mukana opettajien omia mielipiteitä vaan ainoastaan heidän käsityksiään (Huusko & Paloniemi 2006).

Tutkimme opettajien vastauksista myös tuen toteuttamisen menetelmiä. Jaoimme vastaukset Perusopetuksen osaamisen kehittämisen (2021) nimeämiin 13:sta eri tuen menetelmään, joista muodostimme oman taulukon (ks. taulukko 2). Taulukon avulla pystyimme selvittämään opettajien vastauksissa korostuneet tuen menetelmät. Vaikka määrällinen taulukointi ei suoraan tukenut fenomenografista menetelmää, saimme siitä tutkimuksemme kannalta hyödyllistä tietoa tuloksiin ja näin ollen sisällytimme taulukon tutkimukseemme.

Kolmannessa vaiheessa muodostimme käsityksistä kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat luotiin vertailemalla käsityksiä aineiston merkitysyksiköihin. Etsimme käsityksistä samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia. Kävimme siis läpi teeman kerrallaan ja etsimme erilaisia käsityksiä kunkin teeman sisältä. Muodostimme kuvauskategorioita käsitysten mukaan. Pidimme mielessä, että emme kiinnitä huomiota kuka haastateltavista oli ilmaisujen ja käsitysten takana, vaan käsityksiä verrattiin käsitysjoukon kesken. Oppilaiden haastatteluaineistosta muodostimme kaiken kaikkiaan kolme kategoriaa, joiden alle luokittelimme teemat kuuluivat. Tässä vaiheessa kuvauksen kategorioita yhdistettiin laajemmaksi ylätasoinen kuvauskategorioiksi, jolloin osa kuvauksen alakategorioista rajautuivat tutkimuksen ulkopuolelle.

Muodostimme kuvauksen kategorioista kaksi tulosavaruutta, opettajien sekä oppilaiden. Opettajien tulosavaruuteen muodostimme kaksi horisontaalista kategoriaa; roolit ja keinot. Näiden kategorioiden katsoimme olevan tasavertaisia toisiinsa nähden. Muodostimme vielä viisi vertikaalista kategoriaa; opettajan rooli, leimautuminen ja oppilaan rooli sekä konkretia ja kirjaaminen.

Oppilaiden tulosavaruuteen muodostimme myös kaksi horisontaalista kategoriaa; rooli ja tietoisuus. Muodostimme vielä neljä kategoriaa, jotka olivat vertikaalisessa suhteessa rooli ja tietoisuus kategorioihin. Nämä kategoriat olivat;

aktiivinen, passiivinen, tietoinen sekä tiedostamaton. Nämä neljä kategoriaa olivat vielä yhteydessä toisiinsa, joten yhdistimme nuolilla; aktiivinen-tietoinen, passiivinen-tietoinen sekä passiivinen-tiedostamaton.

#### **4.4 Eettiset ratkaisut**

Olemme sitoutuneet tutkimuksessamme toimimaan hyvän eettisen käytännön mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002) ja toimimaan huolellisesti ja rehellisesti tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusprosessin ja sen tulosten arvioinnissa. Tärkeimmät tutkimusetikkaan liittyvät ratkaisut olivat haastateltavien anonymiteetin ja luottamuksen säilyttäminen tutkijoiden ja tutkittavien välillä (Kuula 2015). Huolehdimme näistä heti tutkimuksen alkuvaiheista lähtien. Toinen tutkijoista työskenteli kyseisellä koululla ja ennen tutkimuksen toteuttamista kysyi koulun rehtorilta sekä luokanopettajilta luvan tutkimuksen toteuttamiseen. Informoimme haastateltavia tutkimuksen tarkoituksesta, jonka jälkeen he saivat tehdä vapaaehtoisen päätöksen osallistua tutkimukseen (Kuula 2015).

Luottamusta herättää, mikäli haastattelun teema on haastateltavilta ennakkoon tiedossa (Kuula 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018). Kävimme luokassa esittelemässä tutkimusaihettamme ennen kuin tutkimukseen valikoidut oppilaat saivat tiedon tullessa valituksi haastatteluun. Valikoidut oppilaat antoivat ensin itse suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiselle, jonka jälkeen he saivat huoltajille vietäväksi tutkimuslupalomakkeen (liite 2) sekä tietosuojailmoituksen. Jokainen tutkimukseen osallistunut täytti ja palautti tutkimuslupalomakkeen omalla ja huoltajan allekirjoituksella täytettynä (Eskola & Suoranta 1998).

Haastattelutilanteiden aluksi kävimme läpi haastateltavan oikeuden keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa milloin tahansa ilman kielteisiä seurauksia itselleen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8). Tutkimuskysymykset käytiin haastateltavien kanssa läpi ja heille annettiin mahdollisuus esittää tarken-

tavia kysymyksiä jo tässä vaiheessa. Pyysimme myös tässä vaiheessa luvan haastattelujen äänittämiseen. Ennen haastattelun alkua muistutimme vielä anonymiteetin säilyttämisestä koko tutkimuksen tekemisen ajan. Haastateltaville myös korostettiin, että koska tahansa haastattelun aikana heillä olisi mahdollisuus kysyä tai pyytää tarkennusta heille esitettyihin kysymyksiin.

Käsitellessämme tietoja huolehdimme luottamuksellisuudesta ja anonymiteetistä (Eskola & Suoranta 1998). Aineistonkeruun jälkeen aineisto on säilytetty vain tutkijoiden hallussa. Litteroidessamme aineistoa poistimme haastateltavien nimet ja keksimme heille pseudonyymit, joita käytimme siitä lähtien. Mahdolliset paikkakuntaan tai kouluun liitettävät tunnistetiedot poistimme aineistosta. (Kuula 2011.) Mikäli haastateltava mainitsi haastattelussa esimerkiksi koulun henkilökunnan jäsenen nimeltä, muutimme heidänkin nimensä tunnistettavuuden välttämiseksi. Aineisto on kerätty ja sitä käytetään vain tätä Pro gradu -tutkimusta varten ja se kryptataan ja tallennetaan yliopiston palvelimelle tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Pro gradu -tutkielmamme tulokset kuvaavat erilaisia tapoja käsittää kolmiportainen tuki ja koulussa annettu tuki. Yksikään kategoria ei kuvaa yksittäisen opettajan tai oppilaan käsityksiä, vaan kategoriat muodostuivat eri opettajien ja oppilaiden käsityksistä (Huusko & Paloniemi 2006). Tutkimustulokset eivät siis leimaa ketään vastaajista vaan käsittelemme haastateltavien käsityksiä isompana käsitysten joukkona, josta tulosavaruudet muodostuvat.

## 5 LUOKANOPETTAJIEN ROOLIT JA KEINOT VAIKUTTAA KOLMIPORTAISessa TUESSA

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuskysymystä: opettajien käsityksiä kolmiportaisesta tuesta. Olemme jakaneet opettajien tulokset kahteen kuvauskategoriaan roolit ja keinot, joiden alakategorioita käsittelemme seuraavissa alaluvuissa tarkemmin.

### 5.1 Roolit

Ensimmäinen kuvauskategoria kuvaa tutkimukseen vastanneiden luokanopettajien käsityksiä luokanopettajan roolista osana kolmiportaisen tuen järjestelmää sekä sitä, mitä se sisältää ja miten he käsittävät oman ja oppilaan roolin osana kolmiportaista tukea. Luokanopettajien käsitys kolmiportaisesta tuesta nähtiin roolien suhteen jokseenkin leimaavana. Opettajien oma käsitys roolistaan osana tuen järjestelmää oli osittain heikko niin tuen tunnistamisen kuin toteuttamiensa tukitoimien suhteen.

#### 5.1.1 Luokanopettajan rooli kolmiportaisen tuen järjestelmässä

Haastatteluun osallistuneiden opettajien vastauksista oli tulkittavissa epävarmuutta sekä epätietoisuutta omasta roolistaan osana kolmiportaisen tuen järjestelmää ja sen käytännön toteutusta niin arjen konkreettisissa toimintamalleissa kuin järjestelmän toimintaan liittyvien paperitöiden osalta. ”(Erityisopettaja) hoi-tanu aika lailla lomakkeiden täyttämiset ja mä oon vaan lukassu läpi ne, se on ollu kyllä lähinnä erkan vastuulla” (Eero). Myös tuen eri portailla siirtymiseen liittyen opettajat olivat melko epätietoisia prosessin kulusta sekä siihen liittyvistä termeistä kuten tehostettu tuki tai erityinen tuki. Haastatteluun osallistuneet opettajat eivät myöskään olleet mukana oppilaiden siirtoa koskevissa palaverissa.

Opettajien epävarmuus omasta roolistaan osana järjestelmää ja siihen liittyvän tiedon hallitsemisesta näkyi myös heidän heikossa käsityksessään oman

luokkansa eri tuen portailla olevista oppilaista. Kumpikaan haastatteluun osallistuneista luokanopettajista ei osannut tarkasti nimetä montako oppilasta milläkin tuen portaalla on.

Mä voin sanoa, että meillä on semmonen niikö 20 % tekee eriytettyjä tehtäviä vaikkapa matematiikassa, jos meillä on 50 ni kymmenellä on tämmönen kirja, johonka täytetään suoraan. (Timo).

Onkohan meillä niitä hoiksattuja pari ja sitten nyt niiku tässä, kun just ruvetaan leipomaan ennen yläkoulua ni kolmelle tulee hoiksit se ehkä nousee 5 tehostettuja on sitten mitähän niitä ois joku tommonen kuus seittemän kaheksan. (Eero)

Opettajat eivät myöskään olleet täysin varmoja omasta roolistaan suhteessa erityisopettajan osallisuuteen luokan arjessa ja siihen, milloin ja minkä verran erityisopettaja antaa tukea milläkin tuen portaalla olevalle oppilaalle.

No se on se erkka ja resurssiopie sit siihen päälle mitähän se on viitisen tuntia, seitsemän tuntia ne ovat yhteisiä et sielä on ohjaaja ja resurssiopie, ja koulunkäynnin ohjaaja muutama tunti on se semmonenkin. (Eero)

Noo erityisopettaja näkyy vähän väliä tänne tulevan elikkä meillä on erityisopettaja osalla tunneista en osaa sanoa nyt montako tuntia. (Timo)

Haastatteluun osallistuneiden opettajien käsityksessä omasta roolista kolmiportaisen tuen järjestelmässä korostui enemmän käytännön toimet omassa luokassa. Opettajien käsityksistä kävi ilmi, että heidän roolinsa on antaa jokapäiväistä tukea, jossa korostuu erityisesti yleisen sekä osittain tehostetun tuen tason tukitoimet, kuten istumajärjestys, suullinen toiminnanohjaus tai tehtävien eriyttäminen.

Opettajien käsitys kolmiportaisen tuen ongelmallisuudesta katsottiin näkyvän oppilaisiin kohdistuvissa tukitoimissa. Opettajat olivat sitä mieltä, että järjestelmä ei haasta oppilaita oppimaan vaan Eeron sanoin: ”nykyäänhän sä et jää luokalle, sää selviydyt näiden tukijärjestelyiden ansiosta eteenpäin.” Opettajien vastauksissa oli tulkittavissa ajatus, jonka mukaan nykyisillä tukitoimilla opettajan tehtävä on siirtää oppilaat seuraaville luokkatasoille heidän oppimisensa edistymättömyydestä huolimatta.

### 5.1.2 Leimautuminen

Haastatteluun osallistuneet opettajat nimesivät yhdeksi kolmiportaisen tuen ongelmakohdaksi sen mahdollisen leimaavuuden. Opettajien vastauksissa toistui useasti huoli järjestelmän vaikutuksesta oppilaiden ajatteluun omasta osaamisestaan ja sen vaikutuksesta oppimiseen. ”Se on sitä tukea, jota meil olis tarjolla, mutta välttämättä se ei kaikille kelpaa, ettei vaan leimaudu tyhmäksi” (Timo). Koulun arjessa opettajat kertoivat antavansa hyvin paljon erilaisia tukitoimia, kuten tukiopetusta tai tehtävien eriyttämistä. Näiden annettujen tukitoimien, kuten erityisopetuksen ajateltiin helposti leimaavan oppilasta ja näin ollen heikentävän hänen kykyään kehittyä koulussa. Opettajien käsitys leimautumisesta piti sisällään myös ajatuksen siitä, miten oppilaista saadulla ennakoivalla ja olemassa olevalla tuentarpeeseen liittyvällä tiedolla voi olla haitallinen vaikutus oppilaan kehitykselle käyttäytymisen, sosiaalisen aseman sekä oppimisen näkökulmasta.

Nyt tulee kritiikki, että jos mä saan kuulla, että se (oppilas) on muuten semmonen ja semmonen tyyppi ja sillä sujuu nää jutut ja sillä ei suju nää jutut ollenkaan ja sit mä tapaan sen ja mä oonki iha eri mieltä ei se kyllä yhtää ollukkaan semmonen, mutta jos me ei tustuta kunnolla mulle saattaa jäädä se sulle annettu määritelmä. (Timo)

Tässä koulussa voi olla et ihminen alkaa toteuttaa sitä mitä sille hoetaan et sä oot aina tommonen et selvä! Olen tänäänkin siis ja lapsikin tajuaa sen, että mulla on oikeuskin olla sitä varten toi(ohjaaja) istuu tossa mun vieressä, mää heitän tän vihkon tonne ja revin sen ja sitä varten toi on sielä et se nyt hoitaa tätä asiaa. (Timo)

Opettajilla oli myös käsitys siitä, että tukitoimet kuten tukiopetus, eriytetty oppimateriaali tai oppimisen pulmia kartoittavat testit antavat kielteisen kuvan oppimisen tukemisesta oppilaan etua ajavana asiana. ”Tukiopetus on taas sit sellasta ajatuksena et sä et jotain ymmärrä tai osaa ni siitähän aika negatiivinen tommonen saundi” (Eero). Heidän mielestään tämä kielteinen ja leimaava puhe tulisi häivyttää koulun arkikielestä tai muotoilla positiivisemmin, jotta näiden toimien ei koettaisi itsessään aiheuttavan ja vaikeuttavan oppimista sekä tuen saamista.

### 5.1.3 Oppilaan rooli osana kolmiportaisen tuen järjestelmää opettajan näkökulmasta

Tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat vastauksissaan esille oppilaiden jakamisen tuen saantiin koulupäivän aikana liittyen. Opettajat pitivät kolmiportaisen tuen järjestelmää kuormittavana oppilaille, jotka saavat paljon erilaisia tuen muotoja jatkuvasti koko koulupäivän ajan. Heidän käsityksensä kuormittavuudesta liittyi opettajan oppilaalle antamaan huomioon esimerkiksi toiminnan ohjauksen muodossa tai tehtävien teon jatkuvaan korjaamiseen ja niissä eteenpäin pääsemiseen.

Lapsi on pinnistellyt koko päivän ja se on saanut kaikkee mahdollista tukea ja koittanu olla kiltisti ja sit vielä tulee se jälkkärin täti, joka lässyttää ja vaatii sen tekemään läksyt ja ulkoilemaan vielä ja väsyttää jo kovasti, ihan hirveetä, jos mä joutusin tohon jälkkärikierteseen ni mä oisin ihan rikki. (Timo)

Toinen opettajista ilmaisi myös oman pelkonsa tukitoimien määrän yhteydestä oppilaiden motivaation sekä taitotason laskuun. ”Joskus pelottaa se, kuinka paljon jotkut saattavat tottua siihen, että tää tulee mulle valmiina, ei mun tartte ite tehdä mitään” (Timo). Opettajat tiedostivat tuen antamat mahdollisuudet, mutta heidän käsityksessään kolmiportaisesta tuesta oppilaan näkökulmasta korostui oppilaiden passivoituminen ja kehityksen sekä oppimisen hidastuminen tai jopa estyminen runsaiden tukitoimien seurauksena. ”Tääl on välillä vähän liiankin hyvin nää asiat, et totutaan siihen, että aina on joku kanaemo, joka ettii sulle kynän ja antaa kaikkee mahdollista tukee” (Timo).

Opettajien käsityksessä kolmiportaisesta tuesta oppilaan näkökulmasta oli tulkittavissa epäily sen merkityksellisyydestä. Opettajien mielestä järjestelmään kuuluvien käytäntöjen, kuten tuen antamisen kirjaamisen tai inklusiivisen opetuksen toteuttamisen myönteinen vaikutus oppilaan kehitykselle tai tulevaisuudelle oli epäselvää. Opettajat kuvasivat asiaa seuraavasti:

Auttaako se sitä lasta sitten jossain vaiheessa tai, kun on tämmönen merkintä, että sä oot käynyt tämmösen pari vuotta täällä mut sit sä ootki palannu, tuliks siinä joku ja kuka niitä analysoi sitten, mä en tiedä. (Timo)

Kyllähän varmaan oppilaan oppimisen kannalta olis sillei puhtaasti ajateltuna varmaan järkevempi et tekis kahden kesken tai pienessä ryhmässä erillisessä tilassa tekis hommia ni se ois varmaan niiku oppimisen kannalta hyödyllisempää. (Eero)

Haastatteluun osallistuneiden opettajien käsitykseen liittyi oppilaiden käsitys tuesta. Heidän mielestään oppilaat eivät välttämättä tiedosta tai ajattele tukitoimia irrallisena, ylimääräisenä tukena, vaan osana koulussa tapahtuvaa oppimista. ”Varmaan parikymmentä kävi tukiopetuksessa ennen matikan koetta, mutta emmää tiiä kuka sitä ajatteli niiku tukiopetuksena”(Eero). Opettajat puhuivat kuitenkin myös inklusiivisen opetuksen toteutuksesta ja sen luomista mahdollisuuksista oppilaiden kehitykselle sekä motivaatiolle oppia.

Jos se lapsi on aktiivinen ja osaa kertoa tunteistaan ja tarpeistaan ja opettaja on tarpeeksi kiinnostunut ja virkeä huomaamaan semmosia asioita, että tuo lapsi ei enää tartte olla tuolla ja että sä voit tulla vaihteeksi tähän, että jos se opettaja osaa olla joustava ettei oo mitään kiveen hakattuja nimilistoja tai kiveen hakattuja sääntöjä vaan, että kokoajan mennään eteenpäin ja kaikki tiedetään omassa elämässä, että välillä kaikki menee vähän lujempaa ja välillä tuntuu että ei tää vaan etene mihinkään, että ois ymmärrystä katsoa tässä luokassa oppivilla lapsilla voi olla erilaisia vaiheita. (Timo).

Opettajien käsityksessä näkyi heidän halunsa kohdata oppilaat yksilöinä ja toteuttaa tukitoimia yksilöllisesti ilman sidoksia järjestelmän eri tasojen tukitoimiin.

## 5.2 Keinot

### 5.2.1 Konkreettisia keinoja tuen toteuttamiseen

Haastateltavat opettajat käsittivät kolmiportaisen tuen hyvin käytännönläheisesti eli kertoivat esimerkein, kuinka he toteuttavat kolmiportaista tukea työssään. Opettajien käsitys kolmiportaisen tuen toteuttamisesta perustui pitkälti käytännön konkreettisiin toimenpiteisiin, kuten esimerkiksi istumapaikan osoittaminen oppilaalle tarpeen mukaan. Myös yksilöllisillä ratkaisuilla, kuten tehtävien valikoimisella, tuettiin oppilaita. Käsitys tukiopetuksesta nähtiin painottuvan erityisesti yleisen tuen portaalle, jossa esimerkiksi oppimisympäristön muokkaaminen ja eriyttäminen olivat keskiössä. Erilaiset kolmiportaisen tuen opettajien esittämät menetelmälliset maininnat on kerätty lukumäärin esitettynä taulukkoon (ks. taulukko 2). Esimerkiksi Eero sanoitti asiaa näin: ”Se on sillo sitä et karsitaan sitä oppisisältöjä rajummalla kädellä et ei enää tuijoteta niitä vuosiluokan tavoitteita eikä sisältöjä vaan että otetaan niiku sit vedetään niitä henkseleitä yli sinne et, jos on ne samat materiaalit kaikilla.”



TAULUKKO 2. Kolmiportaisen tuen menetelmien mainintojen määrät (mukail-  
len Perusopetuksen osaamisen kehittäminen 2021)

Menetelmä	Maininnat (kpl)
Joustavat pienryhmät	3
Eriyttäminen	40
Samanaikaisopetus	12
Oppimisympäristön muokkaaminen, oppimistaitojen ohjaus	19
Tukiopetus (ennakoiva)	7
Toiminnalliset menetelmät	0
Osa-aikainen erityisopetus	7
Kodin ja koulun yhteistyö	3
Kerhotoiminta	0
Aamu- ja iltapäivätoiminta	2
Oppilashuollon tuki	14
Avustajapalvelut ja apuvälineet	0
Oppimissuunnitelma / hojks / oppiaineiden yksilöllis- täminen	18

Eriyttäminen käsitettiin yhtäältä materiaalin kautta, mutta toisaalta myös pedagogisten ratkaisujen ja oppimisympäristön näkökulmista. Molemmat opettajat käsittivät eriyttämisen helpommaksi valmiin materiaalin avulla, joka painottui vahvasti matematiikkaan. “Matikassa et meil on se kirja, eri kirja on niiku se selkein” (Eero) tai “Annetaan vaikka se erilainen kirja” (Timo). Toisaalta materiaaleja saatettiin myös muokata ja sisältöjä karsia tarpeen mukaan. Timon sanoin: “Valikoidaan niitä tehtäviä” tai Eeron mukaan: “helpotettua koetta -- vinkit sinne

kokeen reunaan". Vaikka materiaaleja muokattiin, ei sitäkään nähty täysin ongelmattomana. Toisen haastateltavan opettajan mukaan materiaalin pitäisi olla valmiiksi eriyttävä muokatun normaalin sijaan, mikäli oppilas tarvitsee sellaista. Eero kertoi näkemyksensä yhteisestä materiaalista seuraavasti: "siinä vaiheessa ei pitäis olla samoja materiaaleja et, jos ei pärjää."

Opettajien haastatteluiden mukaan eriyttäminen tapahtui pääsääntöisesti alaspäin. Mahdollisesti materiaalit olivat sisällöltään tai tehtäviltään alaspäin eriytettyjä tai esimerkiksi kokeet helpotettuja. Haastateltavat kertoivat kuitenkin myös, että eriyttämistä tapahtui molempiin suuntiin. Eero kertoi oppilaasta, joka on harrastuksen vuoksi ajoittain pois koulusta: "Hänelle oon yrittäny keksiä semmosia vähän niiku haastavampia tehtäviä korvaus tehtäväksi."

Materiaalin lisäksi pedagogiset menetelmät nähtiin yhtenä eriyttämisen keinona. Oppilaille annettiin yksilöllistä tukea tilanteen ja tarpeen mukaan. Tuki saattoi olla hyvinkin konkreettista, kuten Timo kuvasi: "käännän tässä jonkun oppilaan kanssa sivua." Toisaalta tuki saattoi olla myös tehtävän tarkentamista selittämällä hieman lisää. Lisäselitys saatettiin kohdistaa myös koko ryhmälle. Myös koetilanne nähtiin eriyttämisen mahdollisuutena ja oppilaalle saatettiin esimerkiksi kirjoittaa vinkkejä kokeen reunaan.

Molemmat haastateltavista opettajista näkivät kuitenkin eriyttämisen ytimenä olevan oppilaan motivaation säilyttäminen. Opettajat kokivat huolta mahdollisesta motivaation lakkaamisesta. Myös arviointia käytettiin motivaatiokeinoon. Eero pohti arvioinnin merkitystä motivaation ylläpitämisessä seuraavalla tavalla:

Kyllähän monesti tulee pyöräytettyä näille heikommille se piste tai puolikas vähän helpommin sinne, ku näille ns. normaalisti pärjääville mutta tota onks se sitte tukea vai haittaa sitte, että tässä vähä auttaa, että se kutonen, on sitte"---"nii motivaation ylläpitämistä vai yleistä tukea vai tehostettua vai.

Eriyttäminen tarkoituksena nähtiin siis olevan opetuksen tai oppimateriaalin yksilöllistäminen. Yksilöllistäminen liittyi myös toiminnanohjaukseen ja ohjaajan antamaan tukeen. Mikäli oppilas ei tarvinnut ohjaajan tukea, tällöin ohjaaja vapautui auttamaan luokassa myös muita oppilaita.

Vaikka kolmiportainen tuki käsitettiin inklusiona, eriyttäminen vaati opettajien mielestä joskus oppilaiden jakamista eri ryhmiin taitotasojen mukaan. Matematiikassa alaspäin eriytettiin erityisopettajan avulla, ylöspäin eriytetyn ryhmän opettajana toimi matematiikan aineenopettaja. "Yleisen tuen tyyppejä ketä sitte eriytetään ylöspäin matematiikassa Kaisa matematiikan opettaja ni siel- lähän on kymmenkunta oppilasta kans, että jotka osa tykittää niiku yläkoulu matskua" (Eero). Ryhmittelyt nähtiin kuitenkin oppilaslähtöisinä, joustavina ja liikkuminen ryhmien välillä voitiin toteuttaa nopeastikin. Timo kertoi liikkumi- sesta ryhmien välillä seuraavasti: "Mä (oppilas) haluan tulla tänne, että ku ne menevät niin lujaa sielä ja se oli hyvä niiku havainto tässä, että voidaan liikkua. -- Tämä oppilas, joka sanoi mulle, että kuukauden nyt tulee sieltä niikö edisty- neemmästä matematiikan ryhmästä tähän perusleiriin takaisin." Inklusiota to- teutettiin osittain oppiainejakoisesti. Pääsääntöisesti inklusio toteutui opettajien tunneilla matematiikkaa ja kieliä lukuun ottamatta. Matematiikan lisäksi kielissä opetuksen kerrottiin tapahtuvan eriytetyissä ryhmissä. Eero kertoi kuvailevasti kieltentuntien eriyttämistä.

Kielten opettaja se vaatii sen, että jos et pysy junan kyydissä ni sitten sää hyppäät seuraavalla asemalla suosiolla pois ja sut poimitaan semmoseen pikkubussiin semmone transportteri ajaa siihen pihaan ja hyppäät erkan kyytiin siten meette maisemareittiä, se on se hoiks kyyti.

Inklusion toteutumista puolestaan tuki esimerkiksi erityisopettajan läsnäolo tunneilla sen sijaan, että hän olisi ottanut oman erillisen pienryhmän. Eero kuvasi koulun toimintamallia erityisopettajan roolin suhteen seuraavalla tavalla: "meidän koulussamme on pyritty tästä jo eroon vuosia meil ei oo pienryhmiä ollu eikä sillä tavalla vaan se tuki kohdistetaan sinne niiko luokkaan."

Haastateltavat opettajat kertoivat toteuttavansa kolmiportaista tukea myös oppimisympäristöä muokkaamalla ja oppimistaitoja ohjaamalla. Keskeinen ajatus on huomioida oppilas yksilöllisesti ja antaa sellaista tukea, jota oppilas tarvitsee. Eero kuvasi erilaisia yksilöllisen huomioimisen tapoja seuraavasti: "on se sit koeaika sille kympintytölle tai sitte tota ne vinkit sinne kokeen reunaan tai uudelleen selittämiset kaikille, vaikka ei oiskaan mitään tehostettua tukea." Oppi-

misympäristöä muokattiin myös yksilöllisen tarpeen ja tilanteen mukaan. Esi-merkiksi fyysinen oppimisympäristön muokkaaminen voi joissain tapauksissa olla tukemisen tapa: "se lähtee niinkö siitä, että istumapaikka on jo se, että mä voin sanoa jollekin et tuu pois sieltä" (Timo). Oppimistaitojen tukeminen nähtiin myös yhtenä tuen keinona. Oppilaita kerrottiin tuettavan myös erilaisissa toiminnanohjausta vaativissa tehtävissä. Timo kertoi haastatteluhetkellä luokassa vallitsevasta tuen tarpeesta: "se alottaminen on vaikeeta tällä hetkellä sano- taanko neljä viis henkilöä saattaa etsiä tavaroitaan."

Oppilashuollon tuki käsitettiin myös osana kolmiportaista tukea. Oppilas- huollon roolin kerrottiin korostuvan erityisesti tehostetun ja erityisen tuen koh- dalla ja tutkimuksista puhuttaessa. "Tutkimuksia ja muita, joiden avulla voidaan vapauttaa vaikkapa jonkun tietynoppiaineen jutuista, kun ei oo edellytyksiä vaikkapa lukihäiriön tutkiminen tai minkä tahansa muun tämmösen kognitiivi- sen tai psykologisen jutun tutkiminen"(Timo). Moniammatillisen yhteistyön merkitys nähtiin tarpeelliseksi, mutta se koettiin myös kuormittavaksi.

Ajatuksen tasolla tosi hyvä käytännön tasolla se on helvetin raskas et se niinku et se vaa- tii niitä niinko tää moniammatillinen yhteistyö ja se vaatii ne palaverit ja ymmärrän mä sen että vaatii näkökulmia ja vaatii ihmisiä paikalle mut se on jumalattoman kankea jo- tenki se niiku se oppilaan vaikka liikuttaminen portaalta toiselle. (Eero)

Yhtenä käytännön keinona kolmiportaisen tuen toteuttamisessa opettajat käsitti- vät samanaikaisopetuksen. Samanaikaisopetuksessa kaksi, tai useampi, opettaja pitää opetusta samanaikaisesti. Samanaikaisopetusta pidettiin joko erityis-, ai- neen- tai toisen luokanopettajan kanssa. Kyseisessä luokassa oli pääsääntöisesti kaksi luokanopettajaa. Laskimme samanaikaisopetukseen myös maininnat yh- teisopettajuudesta eli kahden luokanopettajan samanaikaisesta opetuksesta.

Tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen kerrottiin myös olevan käy- tännön tukimuotoja. Tukiopetusta annettiin tarpeen mukaan ja joustavasti: "Nyt on kaikissa arviointikeskusteluissa tullu et, jos tulee joku et tarvii jeesiä tai ei jaksa tehdä reenien jälkeen enää illalla läksyjä ni sitte pistää viestiä, että voiko tulla aamulla tekee kouluun open kanssa"(Eero).

Kahden opettajan luokassa työtehtäviä voitiin myös jakaa opettajien kesken. Opettajat olivat keskenään hyvin erilaisissa elämäntilanteissa, joka nähtiin synergiaetuna työtehtävien jaossa.

Mulla on nyt tunteja 27 ni siihen on aika hankala, jos pieniä lapsia on pitäs niiku suht vuorotellen hoitaa ja hakea esmes hoidosta ni noitten tukiovetusten pitäminen on aika hankala, se on semmonen käytännön ongelma, siinä toi kollega on kieltämättä ihan ki-vasti ottanu roolia, että ku ei oo pieniä lapsia eikä aamusin herää aikasin. (Eero)

Kuten taulukossa 1 on kuvattu, osa kolmiportaisen mallin tukimuodoista eivät nousseet esiin lainkaan. Ilman mainintaa jääneet tukitoiminnot olivat toiminnalliset menetelmät, kerhotoiminta ja avustajapalvelut ja apuvälineet.

### 5.2.2 Kirjaaminen

Opettajien haastatteluissa nousi esiin myös niin sanottu kirjaamisen tuska. Opettajat potivat huonoa omatuntoa kirjaamisen laiminlyömisestä. Vaikka kirjaamista tunnustettiin laiminlyötävän, paradoksaalisti Timo kertoi kuitenkin kirjaavansa Wilmaan myös ylimääräisiä merkintöjä: "meidän velvollisuutemme on kirjata sinne poissaolot, laittaa plussat onnistumisista sekään ei oo pakollinen mut mielelläni kannustan oppilaita siinä."

Molemmat haastateltavista opettajista kuvasivat huonoa omatuntoa kirjaamisen laiminlyömisestä muun muassa maininnoilla "pitäisi kirjata". Kirjaamisen velvollisuus siis tunnistettiin, mutta epäselvyyttä oli siitä, mitä Wilmaan pitäisi kirjata ja kenelle. Yleisen tuen oppilaiden merkintöjen ei nähty olevan yhtä tärkeitä, kun tehostetun tai erityiset tuen oppilaiden, koska yleisen tuen oppilaiden siirtymistään toiselle tuen portaalle ei nähty niin suurena uhkana. Eniten tukea tarvitsevien kirjaukset koettiin tärkeimmiksi. Kirjaamiseen liittyvän epätietoisuuden johdosta opettajat olivat tehneet omat linjaukset kirjaamisten suhteen, kuten Eero kuvasi omalta osaltaan: "mä ajattelen et, jos sinne on näille kraaveimmille tapauksille ne merkinnät tehty oikein ni se riittää."

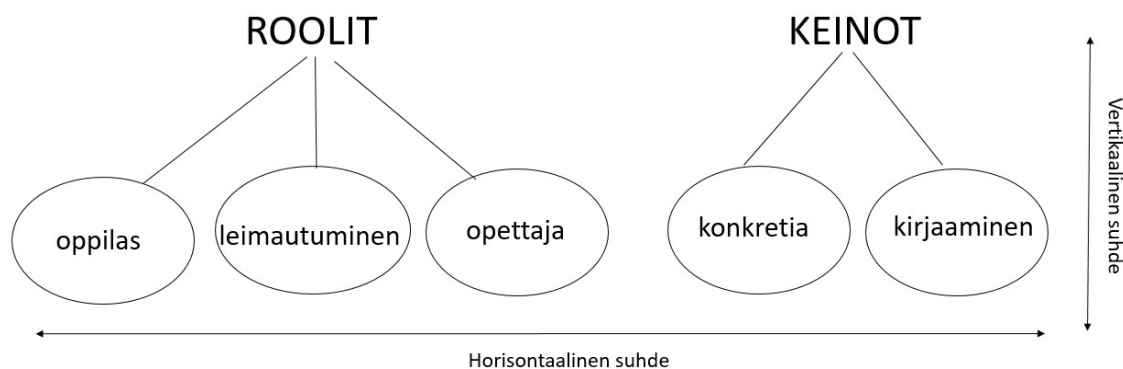
Ristiriitaisesti opettajat ymmärsivät kirjaamisen hyödyt, mutta eivät tunnistanee oman roolin merkitystä kirjaamisessa. Eero kertoi omasta suhtautumisestaan kirjaamiseen: "ite mä koen sen semmoseks kuitenkin niikun raskaaks ei se mua ainakaan ihan kauheesti hyödytä tässä." Kirjaamisen hyödyt tunnustettiin

erityisesti tilanteessa, jossa oppilaan opettaja vaihtuu. Kun itse on opettanut samoja oppilaita kuudetta vuotta, kirjaamista ei koettu hyödyllisenä, koska itsellä oli jo selkeä käsitys oppilaan tuesta ja sen tarpeesta. Kirjattu tieto koettiin kuitenkin hyödylliseksi uusien oppilaiden kohdalla, kuten Eero kuvaili: “ehkä se sitte, jos niiku ens vuonna tulee eri ryhmä muuku ykkönen ni ehkä siin vaiheessa mä niiku kokisin siitä jotain hyötyä et mä voisin käydä kattoon et mitä kaikkea tälle oppilaalle on tehty ja minkälaiset hommat on toiminu ni ehkä siinä.”

Toisaalta kirjaamisen merkitystä myös kyseenalaistettiin. Eeron monologi haastattelutilanteessa kuvasi hyvin kirjaamisen merkityksen epäselvyyttä:

Vahvuudet on varmaan siinä et sitte yläkouluun siirtyessä ni mutta lukeeks niitä joku kai niitä pakkohan on niitä jonkun mut epäilen, toivotaan mutta vähän epäilen niitä varmaan riittää, että joku hoiks et, jos kaikki sanoo et kuraattorit ja psykologit sanoo et ranskalaisilla viivoilla ni se mun mielestä kertoo jo siitä, että niitä ei ihan kauheen tarkkaan ees lueta.

Kirjaaminen tunnistettiin osaksi työtehtäviä, mutta sen merkitys nähtiin epäselvänä. Vastauksissa pohdittiin myös, kuka lukee kirjattuja merkintöjä, vai lukeeko kukaan.



KUVIO 2 Tulosavaruus opettajien tuloksista

Edellä kuvatuilla tavoilla muodostimme opettajien tuloksista tulosavaruuden kuvion kaksi osoittamalla tavalla.

## 6 OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ KOLMIPORTAISESTA TUESTA

Tutkimuksemme toinen tutkimuskysymys koski oppilaiden käsityksiä saamastaan tuesta. Nellan, Teron, Pertin, Veetin, Markun, Oton, Pilvin ja Lindan vastauksista muodostettiin kolme eri kuvauskategoriaa: tietoinen, mutta passiivinen, tietoinen ja aktiivinen sekä tiedostamaton ja passiivinen. Oppilaiden käsitys saamastaan tuen määrästä vaihteli, pääsääntöisesti oppilaiden vastaukset jakautuivat niin, että tukea koettiin saatavan sopivasti tai enemmän kuin oppilas koki tarvitsevansa. Käsityksessä tuesta oppilaat nimesivät tuen antajaksi lähes poikkeuksetta opettajan. Oman luokanopettajien lisäksi tukea saattoi oppilaiden mukaan antaa myös erityisopettaja tai aineenopettaja.

### 6.1 Tietoinen, mutta passiivinen

Näiden kuvauskategorioiden oppilaat olivat tietoisia omista tuen tarpeistaan, mutta eivät itse olleet aktiivisessa roolissa tukea annettaessa eli keskustelleet tai esittäneet jatkokysymyksiä tai pohdintoja. Tietoisuus omasta tuen tarpeesta näkyi oppilaiden vastauksissa esimerkiksi ilmaisuina, joissa oppilaat ilmaisivat omaa avun tarvettaan pyyntöinä opettajalle ”helposti saa apua, jos on jotain kysyttävää” (Tero). Oppilaat käsittivät oman roolinsa tukea annettaessa hyvin passiiviseksi, jolloin tuenantotilanteessa aktiivinen rooli jäi opettajalle ”no että kertoo ja näyttää paperille, että miten ne tehdään ja sillei” (Otto). Oppilaiden käsitys tuesta liittyi vahvasti asioiden parempaan ymmärtämiseen ja niiden selventämiseen. Nellan sanoin: ”Noo esim. matikassa nii sit, jos mä en tajuu jotain tehtävää ni mä saan siltä opelta apua ja se yleensä osaa selittää sen nii hyvin et mä tajuun sen heti ekalla kerralla ja sit jos en tajuu ni se selittää sen uudelleen.” Pertti kertoi asiasta: ”No varmaan se, että tulee opettamaan sen asian, ettei se jää sillei puolitiehen vaan se niiku opettaa sillei, jos kysyy jotain ni se opetetaan sillei kunnolla.” Tuki käsitettiin enemmän abstraktimmalla tavalla, jossa selittäminen toimi lähes poikkeuksetta tuen antamisen keinona ilman oppilaan osallisuutta selittämiseen.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät osanneet nimetä haastattelujen aikana konkreettisia tukikeinoja, kuten helpotettu materiaali tai toiminnallisten menetelmien avulla työskentely, joilla heitä olisi tuettu.

Usein tuki käsitettiin arjessa hyvin erottuvana ja alleviivattuna. Osa vastaajista tunnisti saaneensa tukea, mutta saatua tukea vähäteltiin. Markku kertoi saaneensa tukea, mutta ei käsitä saamaansa tukea varsinaisena tukena. ”Mä oon saanut silleen niiku normaalisti, että emmää on tarvinnut semmosta kunnon tukea, jotenki et ei oo tullu semmosta tunnetta, etten sais yhtään apua. -- oon menny semmoseen vähän niinku tukiopetukseen, mutta niinku oon mää semmosta vähän niinku tukea saanu johonkin aineisiin.”

## 6.2 Tietoinen ja aktiivinen

Toiseksi kuvauskategoriaksi muodostui tietoinen ja aktiivinen, jossa oppilaan käsitys tuesta oli vuorovaikutteinen ja syvempään ja kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen tähtäävä. Oppilaat olivat hyvin tietoisia omasta tuen tarpeestaan, mikä näkyi heidän kykynään nimetä tarkemmin mihin he tukea tarvitsevat. ”Lähinnä vaan lukemiseen opettamis tukee sen lukihäiriön takia, mutta ei oikeestaan muuta”(Linda). Oppilailta oli myös käsitys tarvitsemansa tuen määrästä ja siitä, millainen ja minkä tasoinen tuki on juuri hänelle sopivaa. Nellan sanoin: ”Noo ehkä semmonen et vähän autetaan mut ei kuitenkaan liikaa et sit mulla on tullu esim. yhdessä kokeessa sillai et mä en tajunnu sitä vikaa tehtävää ja sit ope vähän selitti sitä mulle siin vaihees, ku mä oisin jo osannu ratkasta sen tehtävän ite mut sit se selitti sen tehtävän kokonaan sillei et mä menetin siit kokonaan yhen pisteen, ku se selitti siitä liikaa.” Oppilaiden tietoisuuteen liittyi myös omien oppimisstrategioiden tunnistaminen. Tämä ilmeni vastauksissa, joissa oppilaat olivat nimenneet heille toimivia ja toimimattomia konkreettisia menetelmiä tuen toteuttamiseen. Linda kuvasi asiaa seuraavasti: ”Semmonen tuki missä lähinnä puhuttais enemmän eikä niinkään otettais sitä paperia, mulla tulee paniikki aina, ku mä saan paperin, ku mä tiedän, että se ei oo mulle oikee alusta kertoo asioita.”



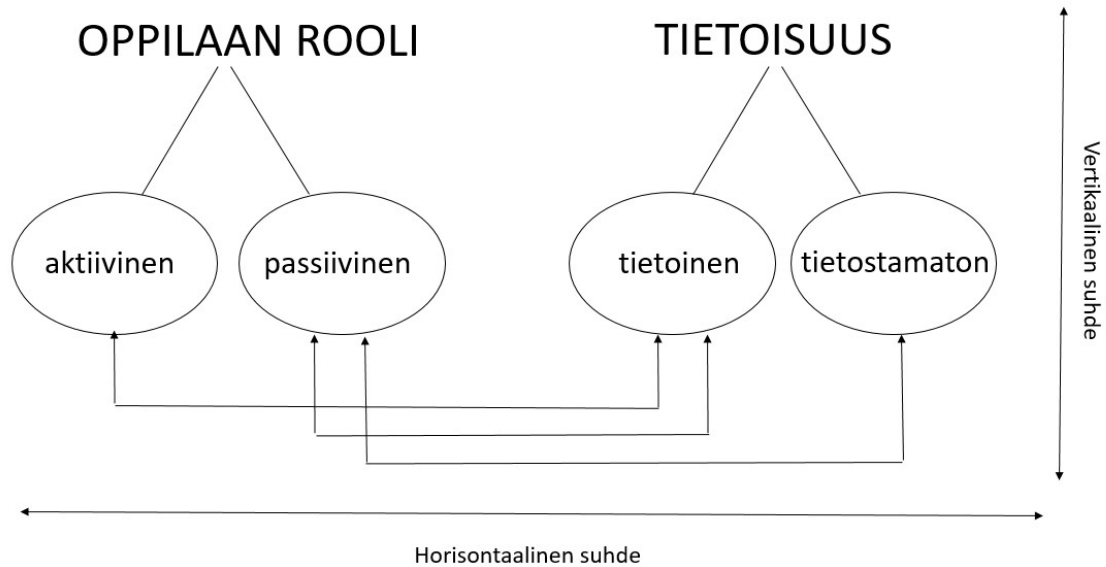
Toimiviksi keinoiksi oppilaat mainitsivat esimerkiksi: havainnollistamisen paperin ja kynän avulla ja keskustelemisen tuen antamisen tilanteessa. Oppilaat käsittivät tuen vuorovaikutteisena, jossa keskustelun aktiivisina jäseninä toimivat sekä opettaja että oppilas. Oppilaiden käsitys tuesta laajeni myös moniulotteisemmaksi, missä kaverit nähtiin mahdollisina tuenantajina, jolloin vuorovaikutus oli oppilaiden välistä: ”No kavereilta mä saan sillei, että ne niiku kannustaa tekemään niiku kaikkee mitä ite vaikka haluis tehdä.” (Pilvi). Moniulotteisempaan käsitykseen liittyi myös tietoisuus omasta oppimisprosessista ja siihen liittyvästä palautteesta. Palaute nähtiin moniulotteisempana, jolloin tuki tai palaute kohdistettaisiin tehtävän sijaan oppilaan yksilölliseen osaamiseen, esimerkiksi Tero mainitsi itselleen parhaaksi tueksi itsetunnon kohentamisen: ”Kehuu ku osaa.”

### 6.3 Tiedostamaton, passiivinen

Tulosten kolmas kuvauskategoria kuvaa oppilaita, joiden käsitys tuesta oli tiedostamaton ja passiivinen. Oppilaat eivät olleet tietoisia omasta tuen tarpeestaan vaan käsittivät pärjäävänsä koulussa ilman opettajan antamaa tukea. Tämä ilmeni esimerkiksi seuraavassa oppilaan vastauksessa: ”No en oo kyllä saanu tai ei mulla oo oikein sellasta tilannetta missä oisin tarvinnut.” (Markku). Oppilaat eivät osanneet nimetä saamiaan tukimuotoja eivätkä nähneet omaa aktiivista rooliaan osana oppimisprosessia.

Oppilaat näkivät itsensä passiivisina tuen kohteina ja vastaanottajina vailla aktiivista roolia. Passiivisuus tuen saannissa ilmeni esimerkiksi vastauksissa, joissa opettajan antama tuki ilmeni tiedon ”kaatamisena” oppilaalle, kuten Veeti kertoi: ”Näyttää miten se lasketaan ni se auttaa”. Oppilaiden käsitys tuesta oli sidoksissa opettajilta tulevaan opetukseen, jossa oppilaan rooli oli tiedon kuuntelija vuorovaikutteisen roolin sijaan. Oppilaat eivät itse tunnistanee omaa tuen tarvettaan vaan passiivisesti odottivat opettajan tekevän aloitteen tuen antamiseen, mikäli opettaja näki siihen tarpeen. ”No yleensä sitä apua vaan mitä opettaja on huomannut mun tarvitsevan et emmä oikeen muuta apua oo hirveesti

saanu” (Linda). Oppilaiden käsityksessä oppiminen ulkoistettiin opettajalle, mikä ilmeni vastauksissa opettaa, kertoa ja näyttää -termien käyttönä. Oppilaiden käsityksessä tuki nähtiin asiana, joka tuodaan oppilaalle valmiina vastauksena ilman oppilaan omaa osallisuutta.



KUVIO 3 Tulosavaruusoppilaiden tuloksista

Edellä kuvatuilla tavoilla muodostimme tulosavaruuden oppilaiden tuloksille kuvion 3 osoittamalla tavalla.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä kolmiportaisesta tuesta sekä oppilaiden käsityksiä koulussa annetusta tuesta. Tutkimuksessa haastateltiin kahta opettajaa, jotka toimivat luokanopettajina samassa luokassa. Lisäksi haastattelimme kahdeksaa oppilasta selvittääksemme heidän käsityksiään koulussa saamastaan tuesta. Oppilaat ja opettajat olivat kaikki samalta luokalta. Aiheen valintaan johti kiinnostuksemme koulussa annettavaan kolmiportaiseen tukeen ja aiheen vähäinen esiintyvyys aikaisemmissa tutkimuksissa. Halusimme myös syventää omia käsityksiämme kolmiportaisesta tuesta, sen taustoista ja tuen antamisesta, sillä koimme, että opettajankoulutuksessa aihetta oli käsitelty vain ohimennen. Tulevina luokanopettajina meidän kuitenkin tulee olla tietoisia tuesta ja sen ulottuvuuksista, jotta osaamme antaa oppilaan tarvitsemaa tukea ja tarvittaessa tehdä tukea koskevia päätöksiä.

Tutkimuksemme avaa myös oppilaiden käsityksiä samastaan tuesta ja siitä, kuinka olisi tärkeä tarkastella oppilaiden näkökulmaa tuen tehokkuuden sekä oppimisen edistämisen lisäämiseksi. Tutkimuksemme perusteella oppilaiden käsitys tuesta oli inklusiivisempi kuin opettajien, heidän käsityksissään ei esimerkiksi noussut esiin tuen leimaavuus. Opettajien käsitykset puolestaan tukevat aikaisempaa tietoa kolmiportaisen tukijärjestelmän käyttöönoton heikosta perhedytyksestä sekä ymmärryksen puutteesta.

### 7.1 Opettajien käsityksiä kolmiportaisesta tuesta

Tutkimuksemme analyysin tuloksena muodostimme opettajien käsityksistä kaksi horisontaalisesti järjestäytynyttä pääkategoriaa, jotka sisälsivät kumpikin vertikaalisesti järjestäytyneitä alakategorioita, joita kuvio 2 ilmentää. Pääkategorioista roolit ja keinot johdettiin alakategoriat opettajan rooli, leimautuminen, oppilaan rooli, konkretia sekä kirjaaminen. Käsitys opettajan roolista osana kolmi-

portaisen tuen järjestelmää nähtiin selvästi tuen antajana, vaikka muutoin opettajan rooli oli opettajille itselleen epäselvä. Omaa roolia kolmiportaisen tuen antajana ei siis ollut sisäistetty.

Tutkimuksemme osoitti, että opettajien käsitys kolmiportaisesta tuesta sisälsi varhaisen puuttumisen heti tuen tarpeen ilmentyessä (Eskelä-Haapanen 2012), mutta tuen yksilöllinen kohdentaminen oppilaan henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisesti (Burns 2006) ei ollut havaittavissa opettajien käsityksissä. Tutkimuksemme mukaan opettajat perustivatkin tuen toteutuksen ja tukitoimet intuitiivisesti hetkessä tehtyihin havaintoihin ennalta suunniteltujen ja päätettyjen tukitoimien sijaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) mainitaan kuitenkin opetuksessa annettavan tuen oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevä luonne. Jotta ennaltaehkäisevää tukea voidaan toteuttaa, tulee opettajan olla tietoinen oppilaan yksilöllisistä oppimiseen liittyvistä tarpeista ja toteutuksen tavoista (POPS 2014). Tutkimuksemme mukaan opettajat eivät voineet toteuttaa ennaltaehkäisevää tukea, sillä he eivät olleet tietoisia mitä kunkin oppilaan yksilöllisistä tuentarpeista oli kirjattu.

Uusitalon (2015) tutkimuksessa on saatu samankaltaisia tuloksia opettajien epävarmuudesta koskien kolmiportaisen tuen järjestelmää ja sen käytännön toteutusta. Tutkimuksen mukaan teoria oli opettajilla selvillä ja epäselvyydet liittyivät enemmän käytännön toteutukseen (Uusitalo 2015). Tutkimuksemme mukaan vaikuttaisi siltä, että opettajat antavat tukea omien kokemusten ja käsitystensä perusteella ilman, että se pohjautuu välttämättä kolmiportaisen tuen asiakirjoihin tai tukijärjestelmän takana olevaan teoriaan. Epätietoisuus järjestelmän teoriasta ja käytännöistä näkyi haasteina kolmiportaisen tuen toteuttamisessa koulun arjessa. Herääkin kysymys, millä tasolla tällä hetkellä toteutuu oppilaan oikeus yksilölliseen tukeen (ks. YK:n lapsen oikeudet, Perusopetuslain 30§, POPS 2014), jos opettajien käsitykset ja kokemukset kolmiportaisen tuen järjestelmästä ovat epäselviä tai siihen liittyvä koulutus puutteellista. Opetusalan ammattijärjestön (OAJ 2021) tekemän tuoreen selvityksen mukaan kolmiportainen tuki Suomessa ei toteudu vaan jää yleensä vain kirjatuksi tiedoksi oppilaan asiakirjoihin. Tutkimuksemme on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (esim. Uusitalo

2015, Kämppi & Rautiainen 2014, OAJ 2021) siitä, että perehdytyskoulutusta tulisi kehittää, jotta kolmiportainen tuki toteutuisi käytännössä halutulla tavalla ja jotta sen toteutus olisi yhdenmukaisempaa ja näin ollen myös tehokkaampaa sekä vähemmän kuormittavaa. Tällöin päästäisiin myös tarkastelemaan kolmiportaisen tuen todellisia hyötyjä ja tuloksia uudella tavalla.

Segregaatio ajattelusta on siirrytty inklusiiviseen ajatteluun tuen toteutuksessa (Naukkarinen 1999), mutta tutkimuksessamme opettajien käsityksissä kolmiportaisesta tuesta ilmeni edelleen opettajien huoli annettujen tukitoimien leimaavuudesta. Heidän käsityksessään kolmiportaisen tuen toteuttamisen keinot, kuten eriytetty oppimateriaali, tukiopetus ja erilaiset tuen tarpeen selvityksessä käytetyt testit miellettiin oppilaita leimaaviksi tekijöiksi. Myös Anttilan (2016) tutkimuksessa opettajat pelkäsivät tukitoimien aiheuttavan oppilaalle tyhmyyden tai huonommuuden kokemuksen. Tutkimuksemme ei kuitenkaan antanut suoria viitteitä oppilaiden itsensä kokemasta tuen leimaavuudesta. Sen lisäksi, että opettajat käsittivät tuen antamisen mahdollisesti leimaavana muiden oppilaiden silmissä, arveltiin tukitoimilla mahdollisesti olevan heikentävä vaikutus oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan.

Leimaavuuden tutkiminen opettajan ja oppilaan käsitysten yhteneväisyydestä toisi varmasti kiinnostavan näkökulman tuen järjestämistä ja toteuttamista kehitystä varten. Kolmiportaisen tukijärjestelmän ja koulutuksen tarkoituksena on tukea tasavertaisuutta (Väyrynen 2001). Tutkimuksemme tulokset olivat kuitenkin osittain tämän tavoitteen kanssa ristiriidassa. Oppilaiden vastauksissa leimaavuutta ei esiintynyt, joten yhdenvertaisuuden voidaan nähdä tämän tutkimuksen valossa toteutuvan heidän näkökulmastaan. Kuitenkin opettajien vastauksissa nousi ristiriitaisesti esiin tukitoimien leimaavuus. Mielestämme olisi tärkeää myös tutkia käsityksiä eri tuen portailla olevilta oppilailta ja selvittää kokevatko eri tuen portailla olevat oppilaat saamansa tukitoimet leimaavampina kuin toisilla portailla olevat. Tässä tutkimuksessa emme vertailleet eri tuen portailla olevien oppilaiden käsityksiä, sillä haastateltavissa ei ollut oppilaita kaikilta tuen portailla.

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että haastateltavien opettajien käsitys kolmiportaisesta tuesta oli kuitenkin pääosin inklusiivinen (Ainscow 1999), mutta sen toimivuutta kyseenalaistettiin. Kolmiportaisen tuen järjestelmässä (POPS 2014) mainitaan kaikkien tuen portaiden tukitoimeksi pienryhmä sekä yksilöopetus, minkä voidaan toisaalta myös nähdä estävän inklusiivisen koulukulttuurin rakentumista. Tutkimuksemme opettajien käsitysten mukaan joskus pienryhmäopetus saattoi olla hyödyllisempää kuin esimerkiksi yleisopetukseen sulautettu erityisopetus (Thuneberg & Vainikainen 2015). Anttilan (2016) tutkimuksessa oppilaat kuitenkin kokivat pienryhmään menemisen ristiriitaisena, vaikkakin tosin käsittivät itsekin sen hyödyllisyyden. Kaunisvaara ja Pikkuvirta (2020) toteavat tutkimuksessaan, että tällaiset erityisopettajan pienryhmät estävät inklusion toteutumista. Kuten aiemmassa tutkimuksessa myös tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että inklusiivista koulua ei ole Suomessa vielä saavutettu, vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (POPS 2014) opetuksen järjestämisen on tullut olla inklusiivisesti toteutettua jo lähes seitsemän vuoden ajan. Pienryhmäopetus sekä taitotason mukaan annettu opetus molemmat heikentävät inklusion toteutumisesta. Leimaamisessa sosiaalinen ympäristö kategorisoi oppilaan niin, että häneen liitetään jossakin määrin kielteisiä ominaisuuksia (Moberg 1979). Tämä ajattelutapa oli nähtävissä opettajien käsityksissä. Vähenisikö opettajien tunne heidän tukitoimiensa leimaavuudesta, jos oppilaan ongelmat nähtäisiin enemmänkin yksilöllisinä ominaisuuksina ongelmien sijaan?

POPS (2014) korostaa yksilöllisyyttä ja sitä että jokaisen oppilaan tulisi saada yksilöllistä tukea. Tutkimuksessamme kuitenkin ilmeni, ettei yksilöllisyyttä lähestytty kolmiportaisen tuen asiakirjojen valossa vaan sen hetkisen tarpeen mukaan. Koulukulttuurissa puhutaan helposti erityistarpeista tai erityisoppilaista, kaikilla kuitenkin on omat erityistarpeensa, ei pelkästään tehostetun tai erityisen tuen oppilailta (Naukkarinen 1999). Opettajien käsityksissä ei ollut viitteitä yksilöllisen tuen ennakoivan luonteen (Roiha & Polsa 2018) toteutumisesta. Haastattelemiemme opettajien käsitys tuen antamisesta hetkessä ilman enna-

koivaa tuen toteutuksen suunnittelua nostaa esiin kysymyksen asiakirjojen mukaisen yksilöllisen tuen todellisesta toteutumisesta. Salamancan julistuksessa (UNESCO 1994) on myös mainittu jokaisen lapsen yksilölliset oppimisen tarpeet, jotka tulee opetuksessa huomioida.

Tutkimuksessamme opettajien käsitykseen kolmiportaisesta tuesta liittyi merkityksellisyden kyseenalaistus. Opettajat kyseenalaistivat oppilaista kirjattavien merkintöjen tarkoituksen sekä sen lukeeko kukaan niitä heidän lisäksi. Opettajat myös tunnustivat laiminlyövänsä oppimisen tuen kirjaamisen, jota kolmiportaisessa tuen prosessissa kuitenkin edellytetään (POPS 2014). Toisaalta he eivät olleet varmoja mitä oppilaasta tai annetusta tuesta tulisi Wilmaan kirjata. Tämä saattoi myös vaikuttaa heidän käsitykseensä kirjaamisen merkityksellisyydestä. Uusitalon (2015) tutkimuksessa on saatu samankaltaiseen aiheeseen liittyviä tuloksia, joissa opettajat kokivat kirjaamisen ja työmäärään yhtäältä lisääntyneen kolmiportaisen tuen myötä, mutta toisaalta sen kuitenkin parantaneen oppilaan oikeuksia.

## 7.2 Oppilaiden käsityksiä kolmiportaisesta tuesta

Tutkimuksessamme oppilaiden haastattelujen keskeisimmät löydökset liittyivät oppilaiden tietoisuuteen saamastaan tuesta sekä heidän vuorovaikutteisuutensa ja osallisuutensa liittyen saamaansa tukeen. Oppilaiden käsityksistä muodostui kolme eri kategoriaa, jotka olivat; tietoinen, mutta passiivinen, tietoinen ja aktiivinen sekä tiedostamaton ja passiivinen. Oppilaiden tietoisuus saamastaan tuesta ja sen vaikutus rooliin tuen saamisen prosessissa on aikaisemman tutkimuksen kanssa hyvin linjassa. Vygotskyn teorian mukaan tuen antamisen tilanteissa oppilaan ja opettajan roolin tulisi olla vastavuoroinen. Tällöin oppilaan on mahdollista aktiivisesti rakentaa tietämystään osaavamman henkilön kanssa kommunikoimalla. (ks. Van de Pol ym. 2010.) Tulokset olivat linjassa siihen, miten oppilaan tietoisuudella saamastaan tuesta on vaikutus oppilaan vuorovaikutteisuuden tukea annettaessa. Tutkimuksessamme oppilaiden, joiden käsitys tuesta

oli tiedostamaton, oli myös rooli tukea annettaessa hyvin passiivinen. Vastavasti oppilaat, jotka olivat tietoisia saamastaan tuesta, olivat vuorovaikutteisemmassa suhteessa tuen antajan kanssa sekä osasivat nimetä itselle sopivia tuenmuotoja.

Oppilaiden käsityksissä oli enemmänkin havaittavissa saadun tuen muoto. Tuen muotona scaffolding on oppilaan ymmärrystä, osallisuutta sekä oppimista edistävä toimintamuoto, jossa opettaja esimerkiksi vihjeiden ja kysymysten avulla ohjaa oppilaan omien ajatusten ja tiedon rakentumista (ks. esim. Muhonen ym. 2016; Van de Pol ym. 2010). Tutkimuksessamme oppilaat käsittivät tuen hyvin opettaja johtoisena ja tuki niin sanotusti kaadettiin oppilaille tai opettaja kertoi joko, miten tehtävä lasketaan tai suoran vastauksen. Vuorovaikutteisia tukitoimia ilmeni hyvin vähän. Toisaalta mikäli tuen käsitys oli tietoinen ja aktiivinen miellettiin tuki vastavuoroiseksi toiminnaksi, jossa oppilas oli tietoisesti mukana oman oppimisen ja itsereflektiotaitojen kehittämisessä.

### 7.3 Jatkotutkimushaasteita

Koska opettajat ja oppilaat olivat samalta luokalta, jatkotutkimuksena tämän tutkimuksen pohjalta olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan kohtaako opettajien käsitys antamastaan tuesta ja oppilaiden käsitys saamastaan tuesta. Tämä mahdollistaisi opettajan antaman tuen ja oppilaan kokeman tuen tarpeen tarkastelun suhteessa toisiinsa, minkä avulla voitaisiin myös selvittää, kokeeko oppilas saavansa tarvitsemaansa tukea. Tämän avulla voitaisiin myös kartoittaa oppilaan osallisuutta osana tuen prosessia ja löytää keinoja oppilaan passiivisuuden vähentämiseksi. Tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat esimerkiksi eriyttävänsä opetusta ja tekevänsä muutoksia oppimisympäristöön esimerkiksi paikan vaihdosten avulla. Huomaavatko oppilaat tämän tai ajattelevatko he näiden toimien olevan yksi tukikeino? Mikäli oppilaat huomaisivat selkeämmin opettajan antaman tuen ja tukijärjestelyt, voisiko se lisätä oppilaan motivaatiota ja sitoutumista työhönsä? Vaikuttaisiko oppilaiden tietoisuuden lisääminen saamastaan tuesta heidän oppimistuloksiinsa?



Tutkimuksemme avaa oppilaiden käsityksiä saamastaan tuesta ja siitä, kuinka olisi tärkeä tarkastella myös oppilaiden näkökulmaa tuen hyödyllisyydestä sekä oppimisen edistämisestä. Vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta voitaisiin löytää keinoja oppimistulosten parantamiseen. Esitämme tutkimuksen pohjalta yhdeksi jatkotutkimushaasteeksi annettujen tukitoimien yhteyden oppilaan käsitykseen annetusta tuesta. Oppilaiden käsityksiä on tutkittu verrattain vähän, vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Agran & Hughes 2008; Barnard-Brak & Lechtenberger 2010; Barry & McDonald 2002; Heiskanen ym. 2021) on todettu oppilaiden merkityksellisen osallisuuden lisäävän tuen vaikuttavuutta. Tutkimuksemme tuo ilmi, että tuen toteutus on edelleen epävarmaa, vaikka kolmiportaisen tuen avulla olisi mahdollisuus päästä yhä lähemmäksi inklusiivista koulua (ks. luvut 6 & 7).

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisessa tutkimuksessa tulee ottaa huomioon tutkijan rooli keskeisenä tutkimusvälineenä (Eskola & Suoranta 1998), jonka vuoksi luotettavuutta arvioitiin läpi tutkimusprosessin.

Pyrimme saamaan tutkimukseemme mukaan haastateltavia, jotka edustivat erilaisia tapoja suhtautua tukeen sekä mahdollisimman monelta eri tuen portaalta olevia oppilaita (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74). Harmillisesti emme saaneet tutkimukseen mukaan erityisen tuen oppilaita. Tämä saattoi kokonaisuudessaan vaikuttaa oppilaiden käsityksiin saamastaan tuesta. Haastattelujen toteutuksessa mietimme haastateltavia ja sitä saisiko tutun vai tuntemattoman haastattelijan avulla kerättyä runsaamman aineiston erityisesti oppilailta. Päädyimme tuttuun haastattelijaan, jonka toivoimme lisäävän haastattelutilanteen luontevuutta. Tällä kuitenkin, saattoi olla vaikutus opettajien ja oppilaiden vastauksiin. Haastatteluajankohtana voimassa olleet koronarajoitukset vaikuttivat myös päätökseemme toteuttaa haastattelut koululla työskentelevän haastattelijan toimesta. Pohdimme kuitenkin haastattelijan mahdollista vaikutusta haastateltaviin sekä sitä, ohjaisiko haastateltavien mahdolliset ennakko-odotukset heidän antamiinsa vastauksiin.

Päätimme kysyä opettajien haastatteluissa avoimesti heidän käsityksiään kolmiportaisesta tuesta ja oppilailta heidän käsityksiään koulussa annetusta tuesta. Opettajat itse nostivat haastatteluissa esiin tuen eri portaavat, mutta tarvittaessa kysyimme vielä täsmentäviä kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73), mikäli koimme, että jokin käsitys jäi epäselväksi. Oppilailta emme tietoisesti kysyneet mitään kolmiportaisesta tuesta, vaan koulussa annetusta tuesta yleisesti, sillä katsoimme kolmiportaisen tuen käsitteen olevan oppilaille käsitteenä vieras ja sen käytännön toimet epäselviä.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi kahden tutkijan osallistuminen tutkimuksen tekoon erityisesti tutkimuksemme analysointivaiheessa, jossa keskustelimme päätöksistä, tuloksista sekä ratkaisusta yhdessä (Eskola-Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2013). Tutkimuksen haasteena voidaan nähdä toisen tutkijan

yhteys haastateltaviin opettajiin sekä oppilaisiin oman työnsä kautta. Tutkimuksemme analyysin kuvaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollistaa lukijan tutkijoiden tekemien ratkaisujen seuraamisen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 142). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti emme pyrkineet tulosten yleistettävyyteen (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2013, 74) vaan kuvaamaan opettajien ja oppilaiden käsityksiä tuesta.

## LÄHTEET

- Agran, M., & Hughes, C. 2008. Asking student input: Students' opinion regarding their individualized education program involvement. *Career Development for Exceptional Individuals* 31 (2), 69–76.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen, M.-P., Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ainscow, M. 1999. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Weiner, S. 2013. *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. United Kingdom: CfBT Education Trust.
- Anttila, I., Noux, M. 2020. Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden tietoisuus kolmiportaisen tuen asiakirjoista ja kokemukset osallisuudesta niiden laadintaan. Pro gradu -Tutkielma, Jyväskylän Yliopisto
- Anttila, K. 2016. Luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Aro, M. 2015. Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (3) 64–67.
- Barnard-Brak, L., & Lechtenberger, D. 2010. Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education* 31 (5), 343–349.
- Barrie, W., & McDonald, J. 2002. Administrative support for student-led individualized education programs. *Remedial and Special Education* 23 (2), 116–122.
- Björn, P. M., Aro, M., & Koponen, T. 2015. Interventiovastemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen järjestämiseen: Esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *NMI-Bulletin* 25 (3), 10–21.

- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Iaitos, K., . . . Erityispedagogiikka. 2018. Response-To-Intervention in Finland and the United States: Mathematics Learning Support as an Example. Frontiers Research Foundation.
- Burns, E. 2006. IEP-2005: Writing and implementing individualized education programs (IEPs). Charles C Thomas Publisher.
- Cavendish, W., & Connor, D. 2018. Toward authentic IEPs and transition plans: student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly* 41 (1), 32–43.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Tampere University Press.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- Eskelä-Haapanen, S. 2014. Kohdennettua tukea perusopetuksen alaluokilla. *NMI-bulletin* 24 (4), 34–48.
- Eskola J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (205). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2009. *Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille*. Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (11–12)
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2003. *Erityisopetus Euroopassa – teemajulkaisu*. <https://docplayer.fi/5617675-Erityisopetus-euroopassa.html>. (luettu 9.6.2021)

- Flink, L., Poropudas, T. 2013. Luokanopettajien ja rehtoreiden käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta ja vaikutuksista. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., Vehkakoski, T. 2021. Intertextual Voices of Children, Parents, and Specialists in Individual Education Plans. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (1), 36–53.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2) 162–173
- Jukkala, E. 2015. Erityinen tuki perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Jyväskylä, S. 2014. Tehostettu tuki opettajien, vanhempien ja oppilaiden kokemana: Tapaustutkimus yhden alakoulun toimintamalleista. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma. Jyväskylän kaupunki. Haettu 9.6.2021: <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla>
- Jyväskylän yliopisto Koppa 2011. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/ongelmanasettelu/kasitysten-ja-asenteidenkuvaaminen>. Luettu 23.5.2021.
- Kajamies, A. 2017. Towards optimal scaffolding of low achievers' learning: Combining intertwined, dynamic, and multi-domain perspectives. Turun yliopisto.
- Kalmari, T. 2016. Tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoihin. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Karlsson, L. 2005. Osallisuus yhdessä lasten kanssa. Teoksessa: Stenius, T., Karlsson, L. Yhdessä lasten kanssa- seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Kaunisvaara, V., Pikkuvirta, A. 2020. "Matka kohti inklusiota": Inklusiivisen koulun kehittämistä edistävät ja estävät piirteet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä oppilaiden haastatteluiden perusteella. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

- Kugelmass, J.W. 2007. Constructivist views of learning: implications for inclusive education. Teoksessa L. Florian (toim.), e Sage Handbook of Special Education. Lontoo: Sage.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kämppe, T. & Rautiainen, S. 2014. Kolmiportainen tukimalli esiopettajien arvioimana - haastattelututkimus. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja, Lapin yliopisto.
- L 417/2007. Lastensuojelulaki 1.1.2008.
- L 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010.
- Lehtimäki, M., Saarikko, J., 2019. Luokanopettajien kokemuksia tehostetusta tuesta. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Leskinen, P. 2017. Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksen ja koulun nivelvaiheessa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Malkamäki, R. & Pinola, M. 2013. Opettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen toteutumisesta perusopetuksen alaluokilla. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Manninen, J. 2004. Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. *Aikuiskasvatus* 3 (24), 196–205.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., 2016. Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education* 55 (4), 143-154.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Niilo Mäki Instituutti. 2021. LukiMat/Oppimisen arviointi/taustaa <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto.
- OPH=Opetushallitus 2021. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. [Opetushallitus] Haettu <http://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2021. Oppimisen tuen korjaaminen on maan hallituksen käsissä - OAJ:n malli takaisi todelliset tukitoimet. Haettu 9.6.2021. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/oppimisen-tuen-korjaaminen-on-maan-hallituksen-kasissa--oajn-malli-takaisi-todelliset-tukitoimet/>
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998. Haettu 5.2.2021 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>
- Perusopetuksen osaamisen kehittäminen. <https://peda.net/jyvaskyla/poske/erityisopetus/ktt>. Luettu 22.5.2021.
- Pitkänen, S. 2020. Oppilaiden kokemuksia tuesta ja opettajan kuvaus vuorovai-  
kutuksestaan matematiikan tunnilla. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yli-  
opisto.
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. 2010. Scaffolding in Teacher–Student  
Interaction: A Decade of Research. *Educ Psychol Rev* 22, 271–296.
- van de Pol, J., Mercer, N., & Volman, M. 2018. Scaffolding student understand-  
ing in small-group work: Student’s uptake of teacher support in subse-  
quent small-group interaction. *Journal of learning sciences* 28 (2), 206–239.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetus-  
hallitus.
- Roiha, A., Polso, J., Iaitos, K. 2018. Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämi-  
seen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (1). Soveltavan kielentutkimuksen  
keskus, Jyväskylän yliopisto; Kielikoulutuspolitiikan verkosto.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun: Erilaiset oppilaat tavallisella luo-  
kalla. Jyväskylä: Atena.



- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Saviluoto, A. 2016. Kolmiportaiseen tukeen siirtyminen ja opettajien työuupumus. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Smith, G. E. & Throne, S. 2009. Differentiating instruction with technology in middle school classrooms (First edition.). International Society for Technology in Education.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. 2018. [verkkójulkaisu].  
ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 24.5.2021]. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. 2019. [verkkójulkaisu].  
ISSN=1799-1595. Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 24.5.2021].  
Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_001_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu].  
ISSN=1799-1595. 2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 24.5.2021].  
Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html)
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M-P. Vainikainen (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen 135-162. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.  
Tilastokeskus [http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html) julkaistu 5.6.2020, luettu 3.3.2021.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. 2013. Assessment and student success in a differentiated classroom. United States: ASCD.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tuomioja, P. 2014. Kolmiportainen tuki - säästöä inklusion varjolla? Luokanopettajien käsityksiä lakimuutoksen 642/2010 vaikutuksista oppilaiden saamaan tukeen ja opettajien työhön. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. – Karjalainen, Sakari & Launis, Veikko & Pelkonen, Risto & Pietarinen, Juhani (toim.): Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019 (3).
- Turunen, M., Raudaskoski, I. 2019. Inklusiiviselle kasvatukselle rakentuvat merkitykset esiopetuksen ja alakoulun kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä P. 2017 Oppimisen tuki ja ajattelun taitojen kehittyminen. Teoksessa Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M. (2017). Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- UNESCO, Policy guidelines on inclusion in education. 2009.  
[https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000177849&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_296a8efc-0437-4070-9e6c-ef26279d722c%3F\\_%3D177849eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000177849/PDF/177849eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A67%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000177849&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_296a8efc-0437-4070-9e6c-ef26279d722c%3F_%3D177849eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000177849/PDF/177849eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A67%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D)
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (Salamanca julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä). Pariisi: UNESCO.
- Vehviläinen, H. 2013. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

- Vuorinen, P. 2015. Professori Lynn Fuchsin näkökulmia RTI-malliin ja matematiikan oppimisen tukemiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erikoislehti*, 25 (3).
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä - inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Woods, L. L., Sylvester, L., & Martin, J. E. 2010. Student-directed transition planning: Increasing student knowledge and self-efficacy in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33 (2), 106-114.
- Yhdistyneet kansakunnat, 1989. *Convention on the Rights of the Child* (Yleissopimus lapsen oikeuksista).
- Yhdistyneet kansakunnat. 2006. *Convention on Rights of People with Disabilities* (Yleissopimus vammaisten oikeuksista).

## LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

### Opettajien kysymyslomake:

#### **Taustakysymykset**

Sukupuoli

Ikä

Koulutus ja tehtävänimike

Työuran pituus haastatteluhetkellä ja kuinka kauan olet opettanut kyseistä luokkaa

Ryhmän/luokan koko

Ohjaajien määrä

Muun resurssin määrä/vko?

#### **Haastattelukysymykset**

Mitä mielestäsi on kolmiportainen tuki? Mitä se on käytännössä?

Millaista on mielestäsi yleinen tuki? Entä käytännössä?

Missä vaiheessa oppilas siirtyy tehostettuun tukeen?

Millaista on mielestäsi tehostettu tuki? Entä käytännössä?

Missä vaiheessa oppilas siirtyy erityiseen tukeen?

Miten eroaa yleisestä tuesta?

Millaista on mielestäsi erityinen tuki? Entä käytännössä?

Miten eroaa yleisestä/tehostetusta tuesta?

Tapahtuuko siirtymistä tuen portailta molempiin suuntiin?

Miten opetussuunnitelma antaa mielestäsi tukea ja keinoja tuen toteuttamiseen?

Entäpä yhteistyö kolmiportaisessa tuessa?

### **Kolmiportaisen tuen arviointi**

Arvioi kolmiportaista tukea käytännössä.

Arvioi sen toimivuutta. Onko kolmiportainen malli mielestäsi toimiva?

Mitä vahvuuksia koet kolmiportaisessa tuessa olevan?

Millaisia haasteita koet olevan kolmiportaisen tuen antamisessa?

Haluaisitko vielä lisätä jotain tähän keskustelemaamme teemaan?

### **Oppilaiden kysymyslomake:**

sukupuoli

syntymävuosi

Kerro koulunkäyntiisi/oppimiseesi liittyvästä avusta/tuesta koulussa?

-Keneltä? Millaista? (milloin?)

- Konkreettisia tilanteita. Muistuuiko mieleesi esimerkki oikein hyvältä tuntuneesta tuesta. Mitä silloin tapahtui (mitä harjoiteltiin, mihin liittyi, miten opit jne.)?

-Näytä asteikolta tuen määrä: (perustelee)

paljon enemmän - vähän enemmän - sopivasti - vähän vähemmän - paljon vähemmän

Minkälainen tuki auttaisi sinun oppimistasi kaikkein parhaiten?

## LIITE 2: Suostumus tieteelliseen tutkimukseen

## SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Lastani on pyydetty osallistumaan Anna Härmän ja Vilma Tiaisen toteuttamaan pro gradu -tutkimukseen, jonka aihe käsittelee **Opettajien ja oppilaiden käsityksiä kolmiportaisesta tuesta.**

Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluina joulukuun 2020 aikana.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä lastani koskevien tietojen käsittelystä.

Tutkimuksen sisältö on kerrottu lapselleni myös suullisesti, ja hän saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Selvityksen antoi Anna Härmä.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Minulla ja /tai lapsellani on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle tai lapselleni kielteisiä seuraamuksia.

Lapseni ei osallistu haastatteluun flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn lastani koskevien tietojen käytön tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

**Erittely:**

Allekirjoituksellani vahvistan, että lapseni saa osallistua tutkimukseen sekä annan luvan kyseisten tietojen käsittelyyn, jonka kohdalle olen merkinnyt "Kyllä".

Päiväys

---

*Allekirjoitus ja nimenselvennys*

*Suostumus vastaanotettu (pvm.)*

---

*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus ja nimenselvitys*

Alkuperäinen allekirjoitettu suostumus jää tutkimusarkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei enää säilytetä.