

Sirkku Suojanen

ERITYISOPETUKSEN RESURSSIT JA NYKYKOULU PERUSOPETUSLAKIUUDISTUKSEN  
JÄLKEEN:

ÄÄNESSÄ REHTORIT

Erityispedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2014  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

Suojanen, Sirkku. ERITYISOPETUKSEN RESURSSIT JA NYKYKOULU PERUSOPETUSLAKIUUDISTUKSEN JÄLKEEN: ÄÄNESSÄ REHTORIT. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. 65 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten peruskoulun erityisopetusresurssit ja oppilaiden tuen järjestäminen näyttäytyvät rehtoreiden arvioimana. Tutkimuksessa haluttiin tietää, oliko rehtoreiden arvioima erityisopetusresurssien saatavuus yhteydessä siihen, miten kouluissa oli rehtoreiden mukaan järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Tutkimuksessa tutkittiin myös kuntiin ja kouluihin liittyvien tekijöiden yhteyttä erityisopetusresurssien tilanteeseen ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen.

Tutkimus on kuvaileva survey-tutkimus. Vuonna 2012 kerätty tutkimusaineisto saatiin käyttöön Opetusministeriön rahoittamasta Jonna Pulkkinen ja Markku Jahnukaisen (2013) tutkimuksesta. Aineistoon lisättiin tutkimukseen osallistuneiden rehtorien johtamien koulujen sijaintikuntien tiedot kunnan väestötiheydestä, perusopetuksessa olevien oppilaiden lukumäärästä sekä perusopetuksen oppilaskohtaisista käyttökustannuksista opetuksessa ja oppilashuollossa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 316 rehtoria 173 kunnasta. Aineisto analysoitiin määrällisesti käyttämällä parametrittomia analyysimenetelmiä sekä luokittelemalla kunnat alueellisen kuntaryhmittelyn mukaan.

Rehtoreista suurin osa oli sitä mieltä, että erityisopetuksen tarvetta oli kouluissa enemmän kuin saatavilla olevia erityisopetusresursseja. Eniten lisäresursseja kaivattiin osa-aikaiseen erityisopetukseen ja yhteisopetukseen. Kunnan taloudellisten resurssien vähäisyys ja henkilöstön liian vähäinen määrä nimettiin suurimmiksi syiksi sille, ettei erityisopetusta voitu antaa kouluissa tuen tarvetta vastaavasti. Tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta oli järjestetty pääosin yleisopetuksen opetusryhmässä. Avustajien tuki, erityisopettajan konsultaatio sekä opettajien hyväksyvän ilmapiirin edistäminen nimettiin vakiintuneiksi käytänteiksi erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseksi yleisopetuksen ryhmässä. Rehtoreiden arvioima erityisopetusresurssien tila ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, miten kouluissa oli järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Mitä suurempi kunnan perusopetuksessa opetukseen käytetty summa oli oppilasta kohden, sitä paremmaksi rehtorit arvioivat koulunsa erityisopetusresurssien tilanteen. Ylä- ja yhtenäiskouluissa tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämismuoto vaihteli enemmän kuin alakouluissa.

Erityisopetukseen kaivataan lisäresursseja. Opetusjärjestelyiden nykytilanne vaikuttaisi tutkimuksen perusteella vastaavan joiltakin osin perusopetuslakiuudistuksen tavoitteita. Tutkimuksen perusteella esitetään, että taloudelliset resurssit ja pätevä opetushenkilöstö ovat keskeisiä resursseja oppilaan tukijärjestelyjen toteutumisen kannalta. Erityisesti yhteisopetusta tulisi jatkossa kehittää ja tutkia.

AVAINSANAT: inklusio, erityisopetus, kolmiportainen tuki, koulureformi, resurssit, rehtorit

## Sisällys

1	JOHDANTO .....	5
2	PERUSOPETUSLAKIUUDISTUS PROSESSINA .....	7
2.1	Inklusiiokehitys lakiuudistuksen taustalla.....	7
2.2	Erityisopetuksen strategiasta kohti lakiuudistusta.....	8
3	KOLMIPORTAINEN TUKI – KAKSIJAOSTA JOUSTAVAAN TUKEEN.....	10
3.1	Yleinen tuki on kaikkien oikeus .....	10
3.2	Tehostettu tuki vahvistaa lähikouluperiaatetta.....	11
3.3	Erityisoppilaasta erityisen tuen tarpeessa olevaksi oppilaaksi .....	12
3.4	Esimerkkejä perusopetuslakiuudistuksen mukaisista tehokkaista opetusjärjestelyistä .....	14
4	REHTORIT KOULUREFORMIEN AVAINHENKILÖINÄ.....	16
4.1	Kolme onnistuneen koulureformin vaihetta.....	16
4.2	Rehtorit nykykoulun muutosjohtajina.....	19
5	KOULUN RESURSSIT HYVÄN OPPIMISEN MAHDOLLISTAJINA.....	21
5.1	Koulun resurssit opetuksen ja oppimisen voimavaroina.....	21
5.2	Koulun helposti havaittavissa olevat ja piiloisemmat resurssit.....	22
5.3	Taloudelliset resurssit ja alueelliset tekijät yhteydessä oppimiseen .....	25
6	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	27
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	29
7.1	Kysely.....	30
7.2	Osallistujat.....	31
7.3	Aineiston analyysi .....	33
7.4	Mittauksen luotettavuus.....	35

8	TULOKSET .....	37
8.1	Erityisopetuksen tarve ja resurssit eivät vastanneet toisiaan .....	37
8.1.1	Erityisopetuksen tarvetta kouluissa enemmän kuin erityisopetusresursseja .....	37
8.1.2	Lisäresursseja osa-aikaiseen erityisopetukseen ja yhteisopetukseen .....	38
8.1.3	Kunnan talous ja henkilöstön vähäisyys syitä erityisopetuksen järjestämisen puutteille .....	39
8.2	Tukea tarvitsevia oppilaita tuettu yleisopetuksen ryhmässä .....	40
8.2.1	Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saivat osa-aikaista erityisopetusta..	40
8.2.2	Ohjaaja, erityisopettaja ja hyväksyvän ilmapiirin edistäminen keinoja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseksi yleisopetuksessa .....	43
8.3	Erityisopetusresurssien tila ja opetusjärjestelyt eivät yhteydessä toisiinsa .....	43
8.4	Mitä enemmän kunnassa käytetty rahaa perusopetukseen, sitä paremmaksi erityisopetusresurssit arvioitiin .....	45
8.5	Suurissa kouluissa ja kunnissa tuen järjestämismuodoissa enemmän vaihtelua .....	46
9	POHDINTA .....	47
9.1	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset .....	48
9.2	Peruskoulun erityisopetusresurssien tila rehtoreiden arvioimana .....	50
9.2.1	Erityisopetuksen resurssien tilanteeseen kytköksissä olevia tekijöitä .....	52
9.3	Perusopetuslakiuudistuksenmukaisten opetusjärjestelyiden toteuttamisen tilanne rehtoreiden arvioimana .....	53
9.4	Perusopetuslakiuudistuksen mukaisten opetusjärjestelyiden toteutumiseen kytköksissä olevat tekijät .....	56
10	LOPUKSI .....	57
11	LÄHTEET .....	59
12	LIITTEET .....	64

# 1 JOHDANTO

Koulutuksessa on viimeisten vuosikymmenten aikana kiinnitetty enenevässä määrin huomiota siihen, miten kaikille oppilaille taataan yhtäläinen oikeus hyvään oppimiseen (Ferguson 2008,109). Suomen erityisopetusta alettiin uudelleenmääritellä voimakkaasti 2000-luvun alussa. Uudistustarpeen taustalla vaikutti havahtuminen erityisopetuksen oppilasmäärien jatkuvaan kasvuun sekä halu lisätä koulutuksellista tasa-arvoa yhtenäistämällä erityisopetuksen käytäntöjä. (Erityisopetuksen strategia 2007.)

Perusopetuslakiuudistuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tuki muuttui kolmiportaiseksi 1.1.2011 voimaan astuneen, uudistetun perusopetuslain (642/2010) myötä (Erityisopetuksen strategia 2007; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Kolmiportainen tuki tarkoittaa tuen asteittaista vahvistamista siten, että jokaisen oppilaan yleistä tukea vahvemmat tukimuodot ovat tehostettu ja erityinen tuki (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Tämän tutkimuksen aiheena on selvittää, millaisena nykykoulu näyttäytyy peruskoulun rehtoreiden arvioimana nyt, kun perusopetuslakiuudistuksen mukaiset käytänteet on jalkautettu kouluihin.

Perusopetuslakiuudistus on koko Suomen peruskoulujärjestelmää koskettava koulureformi (Fullan 2001, 7). Koulun rehtoreiden on useiden tutkimusten mukaan tunnustettu olevan tärkeässä roolissa koulureformien vakiinnuttamisessa osaksi koulun pysyvää toimintakulttuuria (esim. Fullan 2001, 2002, 2003; Sindelar, Shearer, Yendol-Hoppey & Libert, 2006; Furney, Hasazi, Clark/Keefe & Hartnett 2003). Rehtorilla voidaan olettaa olevan laaja kokonaiskäsitys koulunsa erityisopetuksen tilasta, ja rehtoreita tutkimalla saadaan kerättyä tehokkaasti ja laajalta alueelta tietoa Suomen peruskouluista.

OAJ:n selvityksen mukaan perusopetuslakiuudistuksen mukainen, oppilaan kolmiportainen tuki ei ole kaikilta osin toteutunut, sillä tuen toteuttamiselle ei ole kouluissa riittävästi edellytyksiä.

Perusopetuslakiuudistus tarvitsee toteutuakseen paljon aikaa ja riittävät taloudelliset resurssit. (OAJ 2013, 21.) Monet koulureformit ovatkin

epäonnistuneet, sillä muutokset eivät ole toteutuneet koulun arjessa (Fullan 2010, 8). Resurssit nähdään usein edellytyksenä oppilaiden hyvään oppimiseen, ja taloudellisten resurssien lisäämistä ehdotetaan usein koulua kohtaavien muutossaasteiden yhteydessä (Cohen, Raudenbush & Loewenberg Ball 2003, 135; Kuusela 2006, 15). Kansainväliset tutkimukset eivät kuitenkaan ole voineet tyhjentävästi todistaa kouluun suunnattujen taloudellisten resurssien ja oppilaiden hyvän oppimisen yhteyttä (Hanushek 1997, 303; Pugh, Mangan & Gray 2011, 164).

Erityisopetuksen rahoituksen ja erityisopetuksen toteutumisen välistä yhteyttä on tutkittu niukasti, samoin kuin alueellisten tekijöiden yhteyttä erityisopetuksen järjestämiseen (Meijer 1999; Meijer & De Jager 2010). Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on selvittää, ovatko koulujen erityisopetusresurssit yhteydessä siihen, miten kouluissa on järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Entä näyttäytyykö erityisopetusresurssien ja perusopetuslakiuudistuksen mukaisten opetusjärjestelyjen tila erilaisena erilaisissa kouluissa ja kunnissa?

Tutkimuskohteena oleva nykykoulun tila rehtoreiden arvioimana rajataan tutkimuksessa koskemaan erityisopetusresursseja ja perusopetuslakiuudistuksen mukaisen opetuksen järjestämistä. Tutkimus on kuvaileva survey-tutkimus. Aineisto kerättiin posti- ja verkkokyselynä Jonna Pulkkinen ja Markku Jahnukaisen (2013) toimesta. Kyselytutkimus mahdollistaa laajan tutkimusaineiston keräämisen, ja sillä voidaan tuottaa kuvailevaa ja vertailevaa tutkimustietoa (Hirsimäki, Remes & Sajavaara 2009, 134, 195). Aineisto analysoitiin käyttämällä parametrittomia analyysimenetelmiä.

Tämä tutkimus tuottaa ajankohtaisen yleiskuvauksen perusopetuksen nykytilanteesta. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä jonkinasteisia johtopäätöksiä siitä, miten perusopetuslakiuudistuksen mukaiset tavoitteet ovat toteutuneet kouluissa ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet tavoitteiden toteutumiseen. Tutkimus voi myös antaa suuntaa koulun kehittämistyölle ja tuleville koulu-uudistuksille.

## 2 PERUSOPETUSLAKIUUDISTUS PROSESSINA

### 2.1 Inklusiokehitys lakiuudistuksen taustalla

Inklusion määrittelyssä on ollut eroja, ja inklusio käsitteenä kattaa alleen monia alakäsitteitä. Voidaan puhua esimerkiksi inklusiivisesta koulusta ja kaikille yhteisestä koulusta. Tässä tutkimuksessa *inklusio* määritellään *kaikille yhteiseksi kouluksi*: yhtäläiseksi mahdollisuudeksi oppia lähikoulussa ja saada yksilöllistä tukea oppilaan vaikeuksista tai erityistarpeista riippumatta (Halinen & Järvinen 2008, 79; The Salamanca statement and framework for action on special needs education 1994, 2–5). Suomessa on usein puhuttu enemmän integraatiosta kuin inklusiosta (Halinen & Järvinen 2008, 79). Integraatio tarkoittaa käsitteenä kahden osan yhdistämistä, jolloin tulos on parempi kuin osiensa summa (Moberg & Savolainen 2010, 80). Integraatio-käsitettä on kuitenkin kritisoitu siitä, että käsite itsessään viittaa erillisyyden olemassa oloon. Kun inklusiossa kaikki ovat jo yhteisessä koulussa, integraatiossa joku on ulkopuolella ja hänet otetaan mukaan. (Moberg & Savolainen 2010, 84.)

Inklusion asema kansainvälisesti hallitsevana erityiskasvatuksen käsitteenä vakiintui 1990-luvun lopulla (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 119). Maailmanlaajuiseen koulutuspolitiikkaan vaikuttivat 1990-luvun alussa alkanut kansainvälinen EFA-liike (Education for All) sekä UNESCO:n vuonna 1994 laatima Salamancan julistus, jota voidaan pitää erityisopetuksen kehityksen kannalta kaikkein merkittävimpanä kansainvälisenä julistuksena (Halinen & Järvinen 2008, 79; Ainscow & César 2006, 231). Salamancan julistuksessa vedottiin YK:n jäsenmaita sitoutumaan inklusiivisen koulun edistämiseen, sekä linjattiin erityisopetuksen pääperiaatteita, erityisopetusta koskevaa politiikkaa ja erityisopetuksen opetuskäytäntöjä. (The Salamanca statement and framework for action on special needs education 1994.) Viimeisimpiä kansainväliseen koulutuspolitiikkaan vaikuttavia julistuksia on vuonna 2008 voimaan astunut YK:n yleissopimus vammaisten ihmisten oikeuksista (Halinen & Järvinen 2008, 79). Jatkumona kansainväliselle

inkluusiokehitykselle Suomen suuret kunnat aloittivat dialogin erityisopetuksen uudelleenmäärittelystä vuonna 2004 (Salo 2010, 6).

## 2.2 Erityisopetuksen strategiasta kohti lakiuudistusta

Ennen lakimuutoksen voimaan astumista Suomen kunnissa käytiin keskustelua lakimuutoksen keskeisistä ehdotuksista, sekä valmistauduttiin erityisopetuksen muutokseen (Ahtiainen ym. 2012). Kunnissa toivottiin, että perusopetuslaki ja erityisopetuksen rahoitusjärjestelmä muutettaisiin inkluusiivisempaan suuntaan (Salo 2010, 6). Kunnallisen keskustelun tuloksena Opetusministeriö pyysi niin sanottujen kymppikuntien opetustoimia (Espoo, Helsinki, Jyväskylä, Kuopio, Lahti, Lappeenranta, Turku, Tampere, Vantaa) laatimaan loppuraportin erityisopetuksen keskeisimmistä kysymyksistä (Salo 2010, 6). Opetusministeriö asetti loppuraportin pohjalta ohjausryhmän, jonka tavoitteena oli laatia strategia esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen kehittämiseksi. Tuloksena syntyi Erityisopetuksen strategia. (Salo 2010.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen määrällinen kasvu on Suomessa hallinnut erityisopetuksen kehitystä (Kivirauma 2009, 46). Erityisopetuksen strategiassa (2007) kiinnitettiin huomiota erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen sekä erityisopetuksen järjestämisen periaatteiden kuntakohtaiseen vaihteluun. Esimerkiksi oppilashuollon, tukiopetuksen ja erityisopetuksen toimivuudessa ja saatavuudessa on ollut huomattaviakin kuntakohtaisia eroja. (Opetusministeriö 2007, 38–42, 45–46.) Erityisoppilaiden määrät ovat vaihdelleet kunnallisesti ja joitakin perusopetuksen palveluja on ollut kunnissa heikosti saatavilla (Erityisopetuksen strategia 2007, 58). Erityisopetuksen määrällisestä kasvusta pääosa selittyy kuitenkin osa-aikaisen erityisopetuksen tilastoinnin muutoksilla ja yleisopetukseen integroitujen oppilaiden määrän kasvulla (Jahnukainen 2006, 124–125; Ahtiainen ym. 2012, 22).

Erityisopetuksen strategian (2007) laatineen ohjausryhmän ehdotusten taustalla oli halu tasoittaa erityisopetuksen järjestämisen kunnallisia eroja



määrittelemällä yhteiset periaatteet oppilaan tuen tehostamiseksi yleisopetuksessa lähikouluperiaatteen mukaisesti. *Lähikouluperiaate* käsitetään Erityisopetuksen strategiassa (2007, 55) opetuksen järjestämispaikeksi, joka oppilaalle osoitettaisiin silloin, jos hänelle ei ole tehty erityisopetuspäätöstä. Ohjausryhmän ehdotuksina olivat, että tuen painopiste siirtyisi varhaiseen ja ennaltaehkäisevään tukeen. Keskeisimpinä perusopetuslakiin ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan tehtävinä muutoksina Erityisopetuksen strategiassa (2007, 59–60) ehdotettiin, että varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea vahvistettaisiin antamalla tukea tarvitsevalle oppilaalle tehostettua tukea ennen kuin päätöstä oppilaan siirtämisestä erityisluokalle voidaan tehdä.

Erityisopetuksen strategian pohjalta Opetusministeriö laati luonnoksen uudesta perusopetuslaista. Kevään 2009 aikana opetusalan sidosryhmät ja vammaisjärjestöt antoivat lausuntonsa uuden perusopetuslain luonnoksesta. (Julkunen 2010.) Opetusalan sidosryhmien ja vammaisjärjestöjen lausunnoissa varhaisen tuen ja tuen suunnitelmallisuuden periaatteita kannatettiin. OAJ esitti kuitenkin huolensa lakimuutoksen myötä kasvavan integraation aiheuttamasta mahdollisesta työmääränlisäyksestä opettajille. Vammaisjärjestöt taas olisivat toivoneet, että lakiluonnos olisi ollut inklusiivisempi. (Julkunen. 2010, 65.) Erityisopetuksen strategian laatimisen jälkeen käynnistyivät opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta valtakunnallinen Kelpo-hanke vuonna 2008 sekä Opetushallituksen aloitteesta käynnistetyt kymmenen kunnallista kehittämisverkostoa eri puolella Suomea vuonna 2010. Hankkeiden tavoitteena oli valmistella koulut perusopetuslain muutokseen ja kolmiportaisen tuen tarjoamiseen. (Salo 2010, 12–13.) Kelpo-hanke oli osa kansallista tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaa ja sen käynnistyessä mukana oli 233 kuntaa. Kunnat saivat hakea tukea hankkeeseen osallistumiseen. (Ahtiainen ym. 2012, 12–13.) Ahtiainen ym. (2012, 63–64) mukaan Kelpo-hankkeen aikana tehty yhteistyö eri toimijoiden välillä edisti muutosta kouluissa.

### **3 KOLMIPORTAINEN TUKE - KAKSIJAOSTA JOUSTAVAAN TUKEEN**

Kunnallisesta dialogista käynnistyneen prosessin tuloksena uudistettu perusopetuslaki astui voimaan eduskunnan päätöksen mukaisesti 24.6.2010 (642/2010). Peruskouluissa uusi perusopetuslaki astui voimaan 1.1.2011 samanaikaisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman muutosten ja täydennysten (2010) kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutosten ja täydennysten (2010) tuli astua käytäntöön kouluissa viimeistään 1.8.2011. Perusopetuslain keskeinen muutos oli oppilaan tuen muuttuminen kolmiportaiseksi yleisen, tehostetun ja erityisen tuen mukaisesti. Lisäksi perusopetuslaissa (642/2010, 16§, 16a§) määritellään nyt tarkemmin HOJKSin (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) laadintaa ja oppilashuollon järjestämistä koskevat periaatteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 30).

#### **3.1 Yleinen tuki on kaikkien oikeus**

Yleinen tuki sisältää ne oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tukemisen muodot, joilla opettaja tukee kaikkia luokkansa oppilaita. Jokainen peruskoulun oppilas on oikeutettu saamaan yleistä, ennaltaehkäisevää tukea. Oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin pyritään vastaamaan esimerkiksi eriyttämällä opetusta, tekemällä yhteistyötä muiden opettajien kanssa sekä muuntelemalla opetusryhmiä joustavasti. Opettajia kannustetaan opettamaan enenevissä määrin yhdessä. Myös tukiopetus, laaja-alainen erityisopetus, mahdollisuus avustajan apuun sekä aamu- ja iltapäiväkerhotoiminta ovat keinoja tukea oppilasta yleisesti. Yleisen tuen piirissä olevalle oppilaalle voidaan tehdä oppimissuunnitelma. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 11–12.)

### 3.2 Tehostettu tuki vahvistaa lähikouluperiaatetta

Jos oppilas tarvitsee koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai useita samanaikaisia tukimuotoja, tulee oppilaalle antaa tehostettua tukea (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12). Tehostetun tuen piiriin siirtyvälle oppilaalle tulee laatia pedagoginen arvio. Tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään moniammatillisessa työryhmässä pedagogiseen arvioon perustuen. Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan kokonaistilanne ja hänen saamansa yleinen tuki, oppilaan erityisvaikeudet ja -tarpeet sekä arvio oppilaan tarvitsemasta tuesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 13.)

Tehostetun tuen piirissä olevalle oppilaalle tulee aina laatia oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelmassa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet sekä tarvittaessa ne tukimuodot ja opetusjärjestelyt, joilla tavoitteisiin pyritään. Tehostetun tuen oppimissuunnitelmassa tulee kuvata myös oppilaan tukemiseen osallistuvien asiantuntijoiden vastuujako sekä se, miten yhteistyö oppilaan huoltajien kanssa toteutetaan. Lisäksi oppimissuunnitelmaan tulee kirjata, miten oppilaan edistymistä seurataan ja arvioidaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12–13.)

Tehostettu tuki oli kenties suurin perusopetuslain uudistuksen mukanaan tuoma uudistus. Lakiuudistus vahvistaa oppilaan oikeuksia saada oikea-aikaista tukea yleisopetuksen luokassa. Tehostetun tuen tarkoitus on vahvistaa lähikouluperiaatteen toteutumista - sitä, että oppilas voi käydä peruskoulua häntä lähinnä olevassa koulussa ja saada siellä tarvitsemansa tuen (Ahtiainen ym. 2012). Tehostettu tuki sijoittuu ennen lakiuudistusta hallinneen yleisopetus-erityisopetus - jaottelun väliin, yhtenä tarkoituksenaan vähentää erityisopetussiirtojen määrää (Ahtiainen ym. 2012, 52).

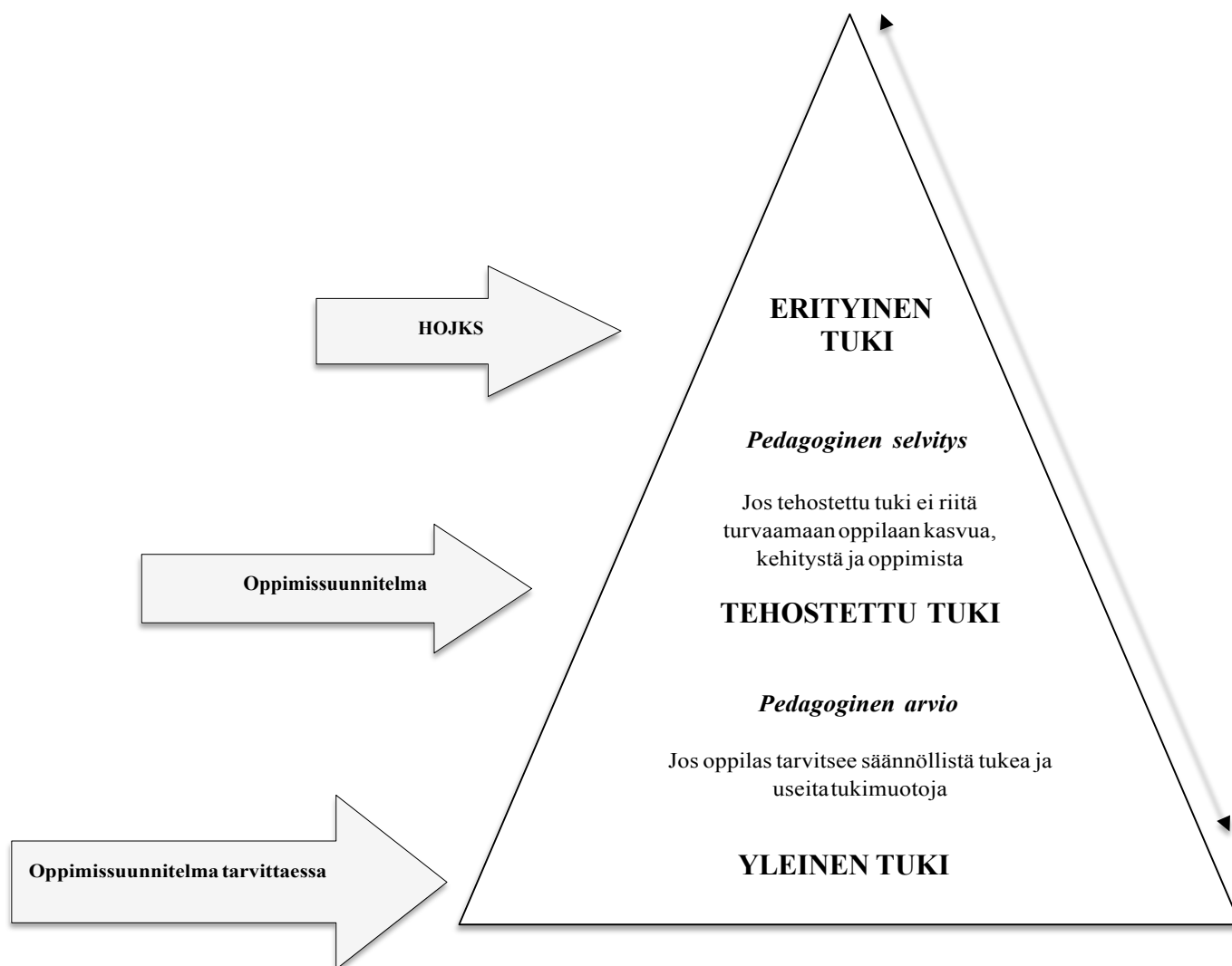
### 3.3 Erityisoppilaasta erityisen tuen tarpeessa olevaksi oppilaaksi

Kun oppilas ennen perusopetuslakiuudistusta joko siirrettiin tai otettiin erityisopetukseen, siirtyy oppilas nyt erityisen tuen piiriin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 14–16). Oppilaalle, jolle tehostettu tuki ei riitä, voidaan tehdä päätös erityisen tuen saamisesta pedagogisen selvityksen perusteella. Pedagogisessa selvityksessä kuvataan oppilaan oppimisen eteneminen, oppilaan saama tehostettu tuki ja oppilaan kokonaistilanne. Näiden pohjalta laaditaan arvio moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan erityisen tuen tarpeesta. Erityistä tukea saavalle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 14–16.)

HOJKS tulee perusopetuslakiuudistuksen myötä tarkistaa vähintään kerran lukuvuodessa ja aina silloin, kun oppilaan tuen tarve muuttuu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 22). Uusi perusopetuslaki (642/17a§) myös määrittelee tarkemmin, mitä HOJKSiin kirjataan. Koska HOJKS nyt tarkistetaan vuosittain, tulee oppilaan tilanteen seuraamisesta systemaattisempaa.

Lakiuudistuksen myötä koulujen tulee vahvistaa yhteistyökulttuuria sekä uusien opetusjärjestelyjen ja opetusmenetelmien käyttöönottoa. Kouluissa on tullut määritellä uudelleen, tarvitsevatko kaikki erityistä tukea saavat oppilaat juuri erityisluokkamuotoista tukea, vai tulisiko oppilaan saada tehostettua tukea yleisopetuksen luokassa. Suurena haasteena on luultavasti se, miten opettajien erityisosaaminen ja erityisopettajan ammattitaito saadaan koko koulun käyttöön. Joustavien opetusmenetelmien käyttö on yksi ratkaisu koulun resurssien suuntaamiseksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010).

Joustavat opetusjärjestelyt ja -menetelmät voivat sisältää esimerkiksi enemmän yhdessä opettamista, resurssiopettajia, konsultoinnin vahvistamista ja opetusryhmien muuntelua tilanteesta riippuen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010).



KUVIO 1. Peruskoulun kolmiportainen tuki

### 3.4 Esimerkkejä perusopetuslakiuudistuksen mukaisista tehokkaista opetusjärjestelyistä

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus toteutti Classroom and School Practice -hankkeen, jonka tarkoituksena oli kartoittaa kaikille yhteistä koulua tukevia, tehokkaita opetusjärjestelyjä Euroopan kouluissa. Hankkeen tavoitteena oli vaikuttaa inklusiivisten opetusjärjestelyjen laajempaan käyttöönottoon kouluissa. (European Agency for Development in Special Needs Education 2001, 6.) Raportissa nostettiin esiin kuusi keskeisintä tapaa tukea oppilasta yleisopetuksen luokassa, joita olivat 1) yhteisopettaminen 2) yhteistoiminnallinen oppiminen 3) opetuksen strukturointi 4) systemaattinen puuttuminen ongelmiin 5) heterogeeninen ryhmäjako sekä 6) ohjeistusten ja opetuksen eriyttäminen. (European Agency for Development in Special Needs Education 2001, 116–118.)

Yhteisopettaminen tai samanaikaisopetus, jolloin useampi opettaja opettaa samaa ryhmää, on merkittävä osa tehokasta, inklusiivista opetusta (European Agency for Development in Special Needs Education 2001, 117). Samanaikaisopetus on yhteistoiminnallista opettamista, jolloin opettaja opettaa yhdessä esimerkiksi toisen opettajan tai koulunkäynninohjaajan kanssa. Samanaikaisopetus tai yhteisopetus perustuu yhteiselle suunnittelulle ja näkemykselle siitä, miten opettajien erityisosaamisia hyödynnetään opetuksessa. (Lahtinen 2009, 186–187.) Samanaikaisopetus voidaan toteuttaa eri tavoin. Toinen opettajista voi olla päävastuu opettamisesta ja toinen kiertää luokassa auttamassa oppilaita (avustava opetus). Rinnakkaisopetuksessa oppilaat on jaettu ryhmiin ja opettajat opettavat eri ryhmiä. Opettajat voivat myös täydentää toistensa opetusta (täydentävä opetus) tai jakaa vastuun kaiken opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta tiiminä, jolloin molemmat ovat yhtä paljon vastuussa niin oppilaista kuin opetuksestakin (tiimiopetus). (Lahtinen 2009, 184–188.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen ydin on sosiaalisten taitojen oppiminen ryhmässä, joka mahdollistaa hyvän oppimisen. Yhteistoiminnallinen oppiminen on ongelmakeskeistä ja aktiivista, ja opittavat asiat linkittyvät

oppilaiden kokemusmaailmaan ja arkipäivän ilmiöihin. Oppilasryhmien joustava muuntelu on kiinteä osa yhteistoiminnallista oppimista. (Smith & MacGregor 1992.) Oppilasryhmien joustavan muuntelun tarkoituksena on ryhmitellä oppilaita oppilaiden erityisominaisuuksien mukaan opettajan jatkuvasti arvioidessa oppilaiden edistymistä. Oppilasryhmien joustava muuntelu voi hyödyttää erityisesti alisuoriutuvia oppilaita. (Castle, Baker & Tortora 2005, 10.)

Opetuksen strukturointi tarkoittaa opetuksen yksityiskohtaista suunnittelua. Strukturointi perustuu oppilaan jatkuvaan arviointiin, ja sen tarkoituksena on, että oppilas tietää, mitä tapahtuu seuraavaksi ja tulee tietoisemmaksi omasta oppimisestaan. Strukturointi voi koskea esimerkiksi aikaa, tilaa, työskentelyä, henkilöitä ja oppisisältöjä, ja se voidaan toteuttaa muun muassa visuaalisesti. (Nurmerinta 2003, 40–42.)

Työrauhaongelmat nousevat usein esiin keskusteltaessa kaikille yhteisestä koulusta. Selkeät säännöt ja systemaattinen puuttuminen ei-toivottuun käytökseen hyödyttävät erityisesti lapsia, joilla on haasteita tunne-elämän ja käytöksen alueilla (European Agency for Development in Special Needs Education 2001, 116–118). Oppilaat oppivat hyvin ryhmissä, joissa on erilaisia ja eritasoisia oppilaita (European Agency for Development in Special Needs Education 2001, 116–118). Vuonna 2010 täydennyksessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 7–8) linjataan, että opetuksen eriyttäminen on ensisijainen keino ottaa huomioon opetusryhmän oppilaiden erilaiset tarpeet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan eriyttäminen voi koskea niin opiskelun laajuutta, syvyyttä kuin etenemisnopeutta (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 8).

Mahdollistavatko koulujen resurssit erityistä tukea saavien oppilaiden laadukkaan opetuksen sekä kolmiportaisen tuen mukaisten tehokkaiden opetusmenetelmien, kuten yhteisopetuksen, vakiintumisen osaksi koulun käytäntöjä? Entä mikä koulun rehtorin rooli on koulua kohtaavien muutosten toteuttamisessa? Seuraavissa luvuissa peilataan aiempaa tutkimustietoa edellä esitettyihin kysymyksiin.

## 4 REHTORIT KOULUREFORMIEN AVAINHENKILÖINÄ

Perusopetuslakiuudistus on merkittävä koulureformi. Reformi määrittää jonkin asian suunnitelmalliseksi uudistamiseksi ja muutoksen aikaansaattamiseksi laillisin keinoin (Ahtinainen 2006, 11). *Koulureformi* on moniulotteinen prosessi, joka tarkoittaa muutosta niin koulutuspolitiikassa, opettajankoulutuksessa kuin koulun kulttuurissa aina asenteiden ja toimintamallien tasolla asti (Fullan 2001, 7). Tässä tutkimuksessa käsitteillä uudistus, muutos ja reformi tarkoitetaan samaa asiaa: koulureformia. Koulun johtajat, *rehtorit*, ovat avainasemassa koulun muutoksessa (Fullan 2002, 414; Sindelar, Shearer, Yendol-Hoppey & Liebert 2006, 317; Furney, Hasazi, Clark/Keefe & Hartnett 2003, 92). Tässä luvussa tarkastellaan ensin koulureformeille tyypillisiä ominaispiirteitä ja reformin vaiheita, jonka jälkeen tarkastellaan rehtorin roolia nykykoulun muutosjohtajana.

### 4.1 Kolme onnistuneen koulureformin vaihetta

Onnistunut koulureformi vaatii sekä opetusmateriaalin, opetusmenetelmien että asenteiden ja uskomusten muutosta (Fullan 2001, 39; 2007,30). Ensimmäisessä reformin vaiheessa muutos laitetaan alulle, jonka jälkeen seuraa muutoksen toinen vaihe: reformin implementaation, eli muutoksen jalkauttamisen vaihe. Kolmannessa, muutoksen jalkauttamisvaiheessa muutosta pyritään vähitellen toteuttamaan käytännössä. (Fullan 2001, 50–51.)

Kelpo-hankkeen voi sanoa olleen perusopetuslakiuudistuksen implementaatio, jolloin perusopetuslakiuudistuksen mukaisia käytänteitä pyrittiin viemään kouluihin (Ahtinainen ym. 2012, 11). Kolmannessa vaiheessa muutos sulautuu osaksi instituutiota ja vakiintuu koulun käytänteisiin (Fullan 2001, 50–51).

Koulureformin alulle panolle voi olla hyvin erilaisia syitä. Kouluuudistuksen toteutuksen tarkoituksena tulisi yleisesti ajatellen olla sellaisten



toimintamallien tuominen osaksi koulun arkea, jotka vastaavat entisiä toimintatapoja paremmin hyvinä pidettyihin koulutuksellisiin arvoihin. (Fullan 2007, 69.) Koulureformin toimeenpano voi olla lähtöisin kouluorganisaation eri tasoilta tai kouluorganisaation ulkopuolelta (Fullan 2007,70). Opettajat ovat innovatiivisia ja toteuttavat pieniä uudistuksia työssään jopa päivittäin, mutta laajemmat koulu-uudistukset ovat harvemmin saaneet alkunsa opettajien innovaatioista. Koulua koskeva muutos laitetaankin usein alulle alueellisen koulutusorganisaation johdon toimesta. Myös valtionhallinnon tasolta käynnistetään koulu-uudistuksia, joiden taustalla on uusia poliittisia linjanvetoja, kuten koulutuksen rahoitusta koskevia muutoksia. (Fullan 2007, 75–78.)

Joidenkin näkemysten mukaan muutostavoitteet, jotka viriävät hallinnon ylempien tasojen tarpeista eivätkä koulun arjesta käsin, eivät tuota onnistuneita koulu-uudistuksia. Toisaalta myös koulun tasolta alkaneiden koulu-uudistusten on todettu epäonnistuneen muutoksen pysyvyydessä. (Fullan 2007, 81.) Yhden näkökulman mukaan koulun muutoksen pysyvyys on kuitenkin todennäköisempää, jos opettajat ovat mukana tekemässä koulua koskevia päätöksiä (Schaffner & Buswell 2000, 50–51).

Reformin jalkautumisen onnistumiseen vaikuttavat sekä reformin ominaispiirteet että paikalliset, alueelliset ja yhteiskunnalliset tekijät (Fullan 2007, 87). Se, kuinka selkeä uudistuksen tavoite on, mitä uudistus vaatii opettajalta ja miten laadukkaasti uudistus on suunniteltu ovat keskeisiä reformin ominaispiirteitä, jotka vaikuttavat reformin jalkautumiseen osaksi koulun käytänteitä (Fullan 2007, 87–92). Tutkiessaan opettajien käsityksiä koulun uudistamisesta Pyhältö ja Soini (2011) totesivat, että opettajat tiesivät, mitä koulussa tulisi muuttaa, mutta eivät tieneet, miten muutos tulisi toteuttaa käytännössä. Onkin eri asia tietää, mitä pitäisi muuttaa kuin miten muutos toteutetaan (Fullan 2001, 8). Sindelarin ym. (2006, 319) mukaan koulu-uudistukset, jotka olivat tarpeeksi suppeita ja asettivat vähemmän vaatimuksia opettajien työlle muuntuivat todennäköisemmin pysyviksi käytännöiksi (Ks. Huberman & Miles 1984.)

Paikalliset ja alueelliset tekijät, kuten alueelliset koulutusjohtajat, lähiyhteisö, koulun rehtori ja opettajat vaikuttavat koulun muutoksen jalkauttamiseen. Laajoissa koulureformeissa koulutusorganisaation ylempien

tahojen tarjoamat mahdollisuudet sekä ymmärrys koulu-uudistuksen ominaispiirteistä vaikuttavat merkittävästi siihen, miten muutos kouluissa toteutetaan. Myös esimerkiksi tiivis kodin ja koulun yhteistyö on yksi avainonnistuneeseen koulureformiin. Opettajien keskinäinen vertaistuki, jaettu ymmärrys ja muutospositiivisuus vaikuttavat myös osaltaan muutoksen onnistumiseen. (Fullan 2007, 93–98.) Paikallisista ja alueellisista muutoksen toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä rehtorin roolia tarkastellaan erikseen luvussa 4.2. Myös yhteiskunnallinen näkemys koulutuksen päämääristä ja tavoitteista, sekä alueellisten koulutusorganisaatioiden ja näiden ulkopuolisten organisaatioiden välisen vuorovaikutuksen laatu vaikuttavat koulureformien onnistumiseen (Fullan 2007, 99–100).

Vaikka koulureformit ovat yhä enenevässä määrin olleet tutkijoiden kiinnostuksen kohteena, on koulureformien pysyvyydestä ja pysyvyyteen vaikuttavista tekijöistä olemassa vain vähän tutkimustietoa (Sindelar ym. 2006, 317). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita perusopetuslakiuudistuksesta Suomen peruskouluja laajasti ja merkittävästi kohdanneena reformina. Perusopetuslakiuudistusta voisi kutsua inklusiiviseksi reformiksi, sillä sen taustalla on kaikille yhteistä koulua edistäviä päämääriä (ks. luku 2).

Inklusiivisten koulureformien pysyvyyttä ei ole juuri tutkittu ja tällaisten koulureformien toteutus on koettu hankalaksi (Sindelar ym. 2006, 319). Inklusiivinen koulureformi voi tarkoittaa koulun tasolla esimerkiksi erityisluokan ja yleisopetuksen luokan yhdistymistä tai valtakunnallisella tasolla sellaisia koulutuspoliittisia päätöksiä, joiden tarkoituksena on edistää kaikille yhteisen kouluperiaatteen mukaisia opetusjärjestelyjä (ks luku 3.1).

Koulureformin onnistuminen, eli muutoksen institutionalisoituminen riippuu kaikista kolmesta muutosprosessin vaiheesta ja niihin liittyvistä moninaisista tekijöistä, kuten reformin ominaispiirteistä, opettajien valmiuksista ja alueellisen johtajuuden sitoutuneisuudesta muutoksen toteutukseen (Fullan 2007, 105; Sindelar ym. 2006, 318). Mitä laajempi ja moniulotteisempi koulureformi on, sitä kauemmin aikaa kuluu, ennen kuin reformin voidaan olettaa muuntuvan osaksi instituutiota. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olevan perusopetuslakiuudistuksen onnistumista on mahdollista arvioida luultavasti vasta vuosien päästä reformin implementaatiosta. (Ahtinainen 2012, 12–13.)

## 4.2 Rehtorit nykykoulun muutosjohtajina

Koulun rehtorit ovat merkittävässä asemassa koulun kulttuurin luojina (Fullan 2007,74). Seuraavaksi kootaan yhteen tutkimuskirjallisuutta rehtorin roolista johtajana ja koulureformin onnistumisen avainhenkilönä.

Rehtori vastaa koulunsa johtajana oppilaiden oppimisesta ja hyvinvoinnista, koulun henkilökunnasta sekä koulunsa strategisista linjauksista. Tämän lisäksi rehtori toimii koulunsa opetuksellisena johtajana (Lynch 2012). Lynch (2012, 43) korostaa rehtorin roolia koulunsa kaikkien oppilaiden, erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden, oppimisen turvaamisessa. Karikosken (2009) mukaan rehtorin keskeisin haaste on opetuksen ja oppimisen laadun takaaminen ja sen kehittäminen. Avain haasteen toteutukseen on laaja yhteisöllisyys, jota toteuttaakseen rehtoreiden tulee Karikosken mukaan hajauttaa johtamista, verkostoitua, olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa sekä omata erinomaiset tunteet. (Karikoski 2009.)

Vaikka rehtorin tehtäviksi määritellään yleisesti koulun kasvatus- ja opetustyön johtaminen, ohjaaminen ja valvominen, useiden tutkimusten mukaan rehtoreiden työajasta suurin osa kuluu kuitenkin hallinnollisten asioiden hoitamiseen. Rehtoreilla ei useinkaan ole tarpeeksi aikaa koulun kehittämistyölle ja ihmisten johtamiselle. (Karikoski 2009, 2, 264). Rehtorit kuitenkin pitävät pedagogista johtajuutta usein suuressa arvossa ja tekevät kaikkensa, jotta heillä olisi aikaa kohdata koulunsa työntekijöitä ja oppilaita (Karikoski 2009, 266).

Alueelliset tekijät voivat vaikuttaa siihen, millaisia johtamishaasteita rehtori kohtaa työssään. Karikoski tutki Helsingin kaupungin rehtoreiden työkuva. Kouluissa, jotka sijaitsivat alueilla, joiden koulutus- ja tulotaso on keskimääräistä alhaisempi, koulun johtaminen painottui enemmän kasvatustyöhön ja järjestyksenpitoon, kuin alueilla joilla oppilaiden sosioekonominen tausta oli niin sanotusti korkeampi (Karikoski 2009, 271–272). Kouluja on myös yhdistelty yhä suuremmiksi yksiköiksi ja yksi rehtori saattaa johtaa useampaa kuin yhtä koulua.

Useiden tutkimusten mukaan rehtorin rooli koulureformien toteutuksessa ja onnistumisessa on erittäin keskeinen (Fullan 2001; 2002; 2007, Sindelar, ym. 2006; Furney, Hasazi, Clark/Keefe & Hartnett 2003). Michael Fullan on koulun muutoksen tutkijana korostanut yhteisöllisyyden merkitystä koulun muutoksessa. Fullan (2007, 74) kutsuu rehtoria koulureformin portinvartijaksi, jonka tehtävänä on tuoda koulunsa ulkopuolelta alkunsa saanut muutos sisään koulun kulttuuriin. Vahva johtajuus on avaintekijä koulureformien onnistumisessa. Vahva johtajuus tarkoittaa koulussa sitä, että rehtori tukee opettajia työssään ja toimii arvojohtajana. (Schaffner & Buswell 2000, 51–52.) Fullanin (2002,415) mukaan rehtorin tärkein tehtävä on toimia koulunsa moraalisenä johtajana.

Koulujen johtamisen moraalisenä päämääränä on koulujen ja oppilaiden välisten oppimistulosten erojen kaventaminen (Fullan 2002, 415). Rehtorin tehtävä on oman esimerkkinsä kautta saada koulunsa henkilökunta ja vanhemmat sitoutumaan kaikkien oppilaiden hyvän oppimisen kehittämiseen (Fullan 2002; 29, 41). Rehtoreiden tulee ymmärtää kouluun kohtaatavat muutokset laajassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, jotta he voivat pyrkiä kohti muutoksen syvintä päämäärää - koko systeemin kehittämistä (Furney ym. 2003, 93). Rehtorin tulisikin kehittää koulua sosiaalisena ympäristönä siten, että koulun kehittymiselle keskeisten tietojen ja taitojen jakaminen mahdollistuisi (Fullan 2002, 415–416).

Koulureformin toteutuksen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon, onko koulun henkilökunnalla muutoksen toteuttamiseksi tarvittavat tiedot ja taidot (Furney et. al. 2003, 92–93; Kadji-Beltran, Zachariou & Stevenson 2012, 315). Koulun johtaja, joka tukee opettajien ammatillista kehitystä ja kannustaa heitä innovatiivisuuteen, edistää näin myös koulureformin toteutumismahdollisuuksia koulussaan (Kadji-Beltran et. al. 2012, 315).

## **5 KOULUN RESURSSIT HYVÄN OPPIMISEN MAHDOLLISTAJINA**

Tässä luvussa pyritään tutkimuskirjallisuuden kautta esittämään erilaisia näkökulmia kysymykseen: "Millainen merkitys koulun resursseilla on kaikkien oppilaiden hyvän oppimisen mahdollistajana?". Vaikka tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erityisesti erityisopetuksen resursseista, ei resurssien erottelu koulun yleisiksi resursseiksi ja erityisopetusresursseiksi ole tässä kohden tarpeellista, sillä tarkoituksena on saada luotua mahdollisimman laaja teoriapohjainen käsitys koulun resursseista.

Luvussa kootaan aluksi yhteen koulun resurssien määritelmiä ja luokitellaan koulun yleisiä resursseja (luvut 4.1.–4.2.). Tämän jälkeen tarkastellaan taloudellisen resursoinnin merkitystä erityisopetuksen järjestämisessä, jonka yhteydessä esitellään muutama tutkimus koskien alueellisten tekijöiden vaikutusta oppimistuloksiin ja erityisopetusjärjestelyihin (luku 5.3.).

### **5.1 Koulun resurssit opetuksen ja oppimisen voimavaroina**

Resurssi tai yleisemmin resurssit voidaan määritellä voimavaroiksi, keinoiksi ja mahdollisuuksiksi. Koulun resursseja koskevat tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä selvittämään, onko koulun taloudellisilla resursseilla yhteyttä oppilaiden koulumenestykseen (esim. Pugh, Mangan & Gray, 2011). Koulun resurssien ja oppimisen välistä yhteyttä on usein kuvattu syy-seuraussuhteeksi; oppimisen on siis nähty olevan suoraa seurausta koulun resursseista (Cohen, Raudenbush & Loewenberg Ball 2003, 135). Kansainväliset tutkimukset eivät ole voineet tyhjentävästi todistaa koulun taloudellisten resurssien ja oppilaiden koulumenestyksen yhteyttä (Pugh ym. 2011, 164). Toisin sanoen, suurempi koulutukseen suunnattu taloudellisten resurssien määrä ei ole automaattisesti tarkoittanut parempaa oppilaiden koulumenestystä.

Resurssien ja koulumenestyksen yhteyttä koskevat tutkimukset eivät ole myöskään olleet toistettavissa, vaan eri tutkimusten tulokset ovat olleet keskenään ristiriitaisia. (Hanushek 1997, 303.)

On esitetty, että opetukselliset ratkaisut ovat keskeisin oppimiseen vaikuttava tekijä, eivät niinkään koulun taloudelliset resurssit tai taloudelliseen resursointiin vaikuttavat yhteiskunnalliset tekijät. Tämän näkemyksen mukaan koulun resurssit ovat opettamista ja oppimista tukevia *voimavaroja*. (Cohen ym. 2010, 135.) Koulun resursseja koskevassa tutkimuksessa tulisikin nostaa opettaminen ja oppiminen tutkimuksen keskiöön, jolloin tutkimuksen tavoitteena olisi tunnistaa ne resurssit, jotka ovat keskeisiä asetettujen opetuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Cohen ym. 2010, 135).

Cohenin ym. (2010, 134) mukaan ei ole tarkoituksenmukaista tutkia ylimalkaisesti sitä, onko koulun resursseilla merkitystä. Erilaisten resurssien merkitys koulutukselle on itsestään selvää (Cohen ym. 2010,134). Tutkijan tulisikin pyrkiä yksilöimään, millä koulun resursseilla on merkitystä tutkittavan ilmiön suhteen, millainen merkitys resursseilla on ja millaisissa tilanteissa kyseinen merkitys ilmenee (Cohen ym. 2010, 134).

Tässä tutkimuksessa koulun resurssit määritellään *opetuksen ja oppimisen voimavaroiksi*. Tutkimuksen taustaoletuksena on, että koulun resurssit ovat opetuksen ja oppimisen *mahdollistajia*, ja ne vaikuttavat oppimiseen laadukkaan opettamisen kautta.

## 5.2 Koulun helposti havaittavissa olevat ja piiloisemmat resurssit

Koulun resursseja voidaan jaotella eri tavoin. Yksi tapa on jakaa resurssit sen suhteen, kuinka paljon ihminen on toimijana koulun erilaisissa voimavaroissa (Stukalina 2010, 350). Toinen tapa jaotella koulun resursseja on niiden jakaminen yksityiskohtaisemmin konventionaalisiin, eli tavanomaisimpina pidettyihin resursseihin, henkilöstöresursseihin sekä fyysistä oppimisympäristöä koskeviin ja sosiaalisiin resursseihin (Cohen ym. 2003, 127).

Resursseja, jotka sisältävät vain vähän ihmisen toimintaa, voidaan kutsua helpoimmin havaittaviksi resursseiksi (Stukalina 2010, 350). Näitä ovat

fyysinen ja teknologinen ympäristö, kuten koulurakennus sekä erilaiset koulun laitteet ja tarvikkeet. Hieman enemmän ihmisen toimintaa sisältyy tiedonkulkua koskeviin resursseihin, jotka jakautuvat opetuksellisiin ja teknologisiin resursseihin. Teknologiset resurssit käsittävät sisälleen koulun tietoverkon. Opetukselliset resurssit taas rakentuvat koulun toimintaa säätelevistä säännöksistä, oppimisympäristöistä, opetussuunnitelmasta sekä oppimateriaalista. (Stukalina 2010, 350.)

Konventionaaliset resurssit ovat niitä resursseja, joiden ajatellaan usein vaikuttavan suoraan oppilaiden oppimiseen ja koulumenestykseen (Cohen ym. 2003, 132). Konventionaaliset resurssit sisältävät opettajien muodollisen pätevyyden, oppikirjat, opetustilat ja opetusvälineet, luokkakoon sekä opettajille työhönsä käytettävissä olevan ajan (Cohen ym. 2003, 127). Koulutukseen suunnatut määrärahat säätelevät koulun resursseista yleisesti ajatellen eniten konventionaalisia resursseja. Suomessa on esimerkiksi vuosina 2009–2013 suunnattu erityisrahoitusta ryhmäkokojen pienentämiseen, jota voitiin kunnissa kohdistaa muun muassa samanaikaisopetukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 94).

Alatupa ym. (2011) tutkivat, onko koulun ja luokan oppilasmäärä yhteydessä eri tavalla tyttöjen ja poikien koulumenestykseen (Alatupa, Hintsanen & Hirstiö-Snellman 2011). Luokan oppilasmäärä, eli ryhmäkoko, voidaan lukea yhdeksi koulun perusresursseista (Cohen ym. 2003). Ryhmäkoon merkitystä koulumenestykseen on tutkittu paljon, vaikkakin ristiriitaisin tutkimustuloksien (Alatupa, Hintsanen & Hirstiö-Snellman 2011, 31). Tytöt menestyivät Alatuvan ym. tutkimuksessa koulussa poikia paremmin ryhmän ja koulun koosta riippumatta. Ero tyttöjen ja poikien koulumenestyksessä myös kasvoi ryhmäkoon ja koulun oppilasmäärän kasvun myötä. Tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voitu tehdä kovin kattavia johtopäätöksiä koulun oppilasmäärän tai ryhmäkoon vaikutuksista oppilaiden koulumenestykseen muun muassa sen vuoksi, ettei tutkimuksessa otettu huomioon oppilaiden sosioekonomisia taustatekijöitä (Alatupa, Hintsanen & Hirstiö-Snellman 2011, 43).

Konventionaalisten resurssien lisäksi Cohen ym. (2003, 127) nostavat yhdeksi koulutuksen resurssiryhmäksi ympäristölliset ja sosiaaliset resurssit. Ympäristölliset ja sosiaaliset resurssit muodostuvat valtiollisesta tai

kunnallisesta koulutuksen ohjauksesta, akateemisista normeista, ammatillisesta johtajuudesta ja perheiden koulutukselle antamasta tuesta (Cohen ym. 2003, 127). Ympäristöllisistä ja sosiaalisista resursseista ammatillisella johtajuudella on merkitystä erityisesti sen suhteen, miten resurssit hyödynnetään koulussa. Rehtoreiden tehtävänä onkin tehdä koulussa näkyväksi akateemisia normeja ja tukea opettajia resurssien hyödyntämisessä. (Cohen ym. 2003, 128.) Esimerkki tällaisista akateemisista normeista voisi olla vaikkapa jokaisen oikeus tasa-arvoiseen koulutukseen.

Eniten ihmisen toimintaa sisältävät henkilöstöresurssit, jotka eivät ole yhtä helposti havaittavissa kuin esimerkiksi koulun fyysinen oppimisympäristö. Henkilöstöresurssit ovat suoraan kytköksissä opettamiseen ja oppimiseen. (Stukalinka 2010, 230.) Koulujen on todettu suoriutuvan eri tavoin, vaikka niissä olisi käytössä sama määrä resursseja (Cohen ym. 2003, 119). Hanushekin mukaan jokainen koulu ja opettaja hyödyntävät niille suunnatut resurssit yksilöllisesti. (Hanushek 1997, 303–305.) Myös paikallisten päättäjien taidot ja näkemykset vaikuttavat siihen, miten resurssit otetaan kouluissa käyttöön (Hanushek 1997, 304).

Tutkimukset eivät ole voineet todistaa suoraa yhteyttä koulutukseen suunnattujen taloudellisten resurssien ja oppilaiden koulumenestyksen välillä (Hanushek 2003, 89). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö taloudellisilla panostuksilla perusopetukseen olisi merkitystä. Hanushekin mukaan ammattitaitoiset ja pätevät opettajat ovat kaikkein tärkein tekijä oppilaiden koulumenestyksen turvaamisessa. (Hanushek 2003; 89, 92.) Vaikka taloudellisten resurssien määrällisellä kasvulla olisikin yhteys koulumenestykseen, on laadukas opetus kuitenkin avainsana oppilaiden hyvään oppimiseen (Pugh ym. 2011, 184). Taloudellisten resurssien lisääminen koulutukseen on tarpeellista koulumenestyksen turvaamiseksi, mutta yksinään se ei riitä takaamaan oppilaiden koulumenestystä (Pugh ym. 2011, 186). Toivottavaa olisi, että koulutukseen suunnatut taloudelliset panostukset muuntautuisivat osaksi koulun arjen resurssipääomaa, joka muodostuu pedagogisten ratkaisujen, oppimisympäristöjen ja opetussuunnitelman vuorovaikutuksesta (Pugh ym. 2011, 186.)



### **5.3 Taloudelliset resurssit ja alueelliset tekijät yhteydessä oppimiseen**

Oppilaan vanhempien koulutustaustan on arvioitu olevan suurimpia oppilaan koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä. (Alatupa ym. 2011, 40.) Suomen vahvuutena kaikkien oppilaiden hyvän oppimisen turvaamisessa on pidetty taloudellisten resurssien kohdentamista valtion taholta niihin kouluihin, joissa on keskimääräistä enemmän tukea kasvussaan ja kehityksessään tarvitsevia oppilaita (Itkonen & Jahnukainen 2007, 19). Esimerkiksi vuosina 2012–2013 valtio myönsi kunnille erityisavustusta koulutuksen tasa-arvoa edistäviin hankkeisiin yhteensä noin 45,5 miljoonaa euroa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 96). Suomessa koulujen väliset oppilaiden oppimistulosten erot ovat kuitenkin varsin pieniä, noin kymmenesosa OECD-maiden keskiarvosta koulujen välisistä oppimistulosten eroista. Yhdysvalloissa sen sijaan sosioekonomisen statuksen on arvioitu selittävän noin 20 % koulujen välisistä eroista oppimistuloksissa. (Itkonen & Jahnukainen 2007, 11.)

Kartoitettaessa EU-maiden erityisopetuksen rahoitusta ja toteutusta todettiin, että ne maat, joissa alueelliset päättäjät olivat päävastuussa erityisopetuksen rahoituksesta, olivat tyytyväisimpiä maansa erityisopetusjärjestelmän rahoitukseen (Meijer 1999). Tehokkain tapa järjestää erityisopetuksen taloudellinen resursointi vaikuttaisi olevan sellainen, jossa paikalliset päättäjät tekevät rahoitusta koskevat päätökset kouluista saamansa palautteen perusteella. Vaikka erityisopetuksen rahoituksella tuleekin olla valtiollisella tasolla asetettuja päämääriä, kohtaavat alueellisella tasolla tehdyt erityisopetuksen rahoituspäätökset todennäköisemmin ja kustannustehokkaammin koulujen ja oppilaiden todelliset tarpeet. (Meijer 1999, 13.)

Suomessa kunnat vastaavat peruspalvelujen tuottamisesta. Kunnan on järjestettävä alueellaan asuville peruskouluikäisille perusopetusta (642/2010, 4§). Kuntien taloudelliset resurssit muodostuvat lähinnä verotuloista ja valtionosuuksista. Valtionosuusjärjestelmän keskeisiä tehtäviä on taata kunnille mahdollisimman samankaltaiset mahdollisuudet peruspalvelujen tuottamiseen ja järjestämiseen. (Häkkinen & Moisio 2000, 5.) Opetusministeriö rahoittaa

perusopetusta koulujen oppilasmäärän perusteella. EU-maissa tehdyn laajan selvityksen mukaan erityisopetuksen rahoituksen ei tulisi olla sidoksissa tukea tarvitseviin oppilaisiin, sillä tämä voi osaltaan estää inklusiivisen koulutuksen toteutumista (Meijer 1999, 12). Suomessa luovuttiin erityisopetuksen korotetusta valtionosuudesta vuoden 2010 alusta (OAJ 2013), jota aikaisemmin kunnat saivat 1.5 kertoimella korotettua valtionosuutta jokaisesta erityisopetuksen piirissä olevasta oppilaasta. Osa-aikaista erityisopetusta saavista oppilaista kunnat eivät ole saaneet korotettua valtionosuutta. (Itkonen & Jahnukainen 2007, 12.)

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita selvittämään, millaisena nykykoulu näyttäytyy rehtoreiden näkökulmasta perusopetuslakiuudistuksen jälkeen. Miten kolmiportainen tuki, koulun resurssit sekä alueelliset ja koulukohtaiset tekijät ovat yhteydessä toisiinsa tämän merkittävän koulureformin kolmannessa, muutoksen vakiinnuttamisen vaiheessa?

## 6 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, millainen erityisopetusresurssien ja perusopetuslakiuudistuksen mukaisen opetuksen järjestämisen tilanne on peruskoulujen rehtoreiden mukaan. *Perusopetuslakiuudistuksen mukainen opetus* tarkoittaa tässä tutkimuksessa tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistapoja sekä sitä, miten kouluissa on rehtoreiden mukaan pyritty mahdollistamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu yleisopetuksen ryhmässä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, ovatko koulujen erityisopetusresurssit yhteydessä siihen, miten kouluissa on järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Tutkimuksessa kartoitetaan myös, mitkä rehtoreiden johtamiin kouluihin ja koulujen sijaintikuntiin liittyvät tekijät ovat yhteydessä siihen, millaiseksi rehtorit arvioivat koulunsa erityisopetusresurssien tilanteen sekä siihen, miten kouluissa on järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta.

Tutkimukselle asetettiin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millainen koulujen erityisopetusresurssien tilanne on rehtoreiden mukaan?

1.1 Millaiseksi rehtorit arvioivat johtamiensa koulujen erityisopetuksen tarpeen ja koulussa saatavilla olevien erityisopetusresurssien suhteen?

1.2. Mihin erityisopetuksessa tarvittaisiin rehtoreiden mielestä lisäresursseja?

1.3. Miksi erityisopetusta ei voida rehtoreiden mielestä antaa oppilaiden tarpeita vastaavasti?

2. Miten kouluissa on rehtoreiden mukaan toteutettu perusopetuslakiuudistuksen mukaisia opetusjärjestelyjä?

2.1. Miten kouluissa on rehtoreiden mukaan järjestetty tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta?

2.2. Miten kouluissa on rehtoreiden mukaan pyritty mahdollistamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu yleisopetuksen ryhmässä?

3. Ovatko rehtoreiden arviot koulunsa erityisopetusresurssien tilasta yhteydessä siihen, miten kouluissa on rehtoreiden mukaan toteutettu tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta?

4. Mitkä rehtoreiden johtamiin kouluihin ja koulujen sijaintikuntiin liittyvät tekijät (esim. koulun oppilasmäärä ja kunnan väestötiheys) ovat yhteydessä siihen, millaiseksi rehtorit arvioivat koulunsa erityisopetuksen tarpeen ja saatavilla olevien erityisopetusresurssien välisen suhteen?

5. Mitkä rehtoreiden johtamiin kouluihin ja koulujen sijaintikuntiin liittyvät tekijät (esim. koulun oppilasmäärä ja kunnan väestötiheys) ovat yhteydessä siihen, miten kouluissa on järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta?

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusaineisto on saatu käyttöön Jonna Pulkkisen ja Markku Jahnukaisen (2013) Opetusministeriön (2014) rahoittamasta tutkimuksesta, joka koski erityisopetuksen järjestämistä ja resursseja perusopetuksessa sekä perusopetuksen rahoitukseen ja järjestämiseen liittyviä lainsäädäntömuutoksia. Kyselytutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2012. Pro gradu -työhön erotettiin Pulkkisen ja Jahnukaisen keräämästä aineistosta osa analysoitavaksi tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten perusteella. Pro gradu -työ on osittain jatketta vuonna 2012 toteutettuun pro seminaari -työhöni, joka koski oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelyjä perusopetuslakiuudistuksen jälkeen. Tuolloin toteutettu tutkimus oli pilotti kyselylle, joka liittyy Pulkkisen ja Jahnukaisen toteuttamaan tutkimukseen.

Peruskoulujen rehtorit valittiin mukaan tutkimukseen satunnaisotannalla. Tutkimuksen perusjoukkona olivat kuntien omistamien, suomenkielisten peruskoulujen rehtorit. Erityiskoulujen rehtorit rajattiin tutkimuksen perusjoukon ulkopuolelle. Kysely lähetettiin rehtoreille ensin sähköisenä ja tämän jälkeen paperisena. Rehtoreita pyydettiin vastaamaan kyselyyn suurimman johtamansa peruskoulun osalta, mikäli rehtorilla oli useampi kuin yksi koulu johdettavanaan.

Tämän tutkimuksen yhteydessä tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden johtamien koulujen sijaintikunnat jaoteltiin Tilastokeskuksen (2012) virallisen suuraluejaottelun mukaan. Esimerkiksi Kuusela (2012) on Opetushallituksen kartoituksessa tutkinut koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista Suomessa käyttämällä suuria alueluokituksia. Jaottelussa käytettiin tilastollista kuntaryhmittelyä, jossa kunnat ryhmitellään kunnan taajamaväestön osuuden ja kunnan suurimman taajaman väestön perusteella kaupunkimaisiin, taajaan asuttuihin tai maaseutumaisiin kuntiin (Tilastokeskus: Laatuseloste 2011). Kaupunkimaisissa kunnissa vähintään 90 % väestöstä asuu taajamissa, tai suurimman taajaman väkiluku on vähintään 15 000. Taajaan asutuissa kunnissa väestöstä vähintään 60 % mutta vähemmän kuin 90 % asuu taajamissa tai suurimman taajaman väkiluku on vähintään 4000, mutta vähemmän kuin 15

000. Maaseutumaisissa kunnissa väestöstä vähemmän kuin 60 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 15 000 tai väestöstä vähintään 60 % mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 4000. (Tilastokeskus 2012, 32.)

Tutkimuksen aineistoon lisättiin vuoden 2012 Tilastokeskuksen tilastoista kuntia kuvaavat tiedot kunnan väestötiheydestä, kunnan perusopetuksessa olevien oppilaiden lukumäärästä sekä kunnan perusopetuksen opetuksen ja oppilashuollon oppilaskohtaisista käyttökustannuksista vuoden 2012 osalta. Perusopetuksen käyttökustannusta kuvaavat tilastot eivät sisällä sairaala- ja vammaisopetuksen käyttökustannuksia.

## 7.1 Kysely

Tähän tutkimukseen erotettiin Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit -kyselystä kaksi kokonaista osiota, joista toinen koski rehtoreiden taustatietoja ja toinen rehtoreiden johtamien koulujen erityisopetusresursseja. Taustatietoja mittaavien kysymysten vastausvaihtoehdot olivat lähinnä suhdeasteikollisia (4 kysymystä) tai luokitteluasteikollisia (8 kysymystä). Rehtoreiden erityispedagogiikan opintoja koskevat kysymykset olivat järjestysasteikollisia.

Koulun erityisopetusresursseja koskeva osio sisälsi viisi kysymystä. Ensimmäisessä kysymyksessä rehtoreita pyydettiin arvioimaan viisiportaisella Likert-asteikolla koulunsa erityisopetuksen tarpeen ja erityisopetusresurssien saatavuuden suhdetta. Kahdessa seuraavassa, luokitteluasteikollisessa kysymyksessä kysyttiin, mihin rehtorit toivoivat erityisopetuksessa lisäresursseja, ja mitkä heidän mielestään olivat syitä siihen, että erityisopetusta ei voida antaa tarvetta vastaavasti. Jos rehtori valitsi kysymyksissä vastausvaihtoehdon "joku muu", pyydettiin häntä kirjoittamaan vastauksensa sanallisessa muodossa.

Aineistosta erotettiin myös osiot koskien sitä, miten koulussa oli vuoden 2012 aikana järjestetty tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Vastausvaihtoehdot näihin kahteen kysymykseen olivat luokitteluasteikollisia. Aineistosta erotettiin vielä kolme, Likert-asteikolliset

vastausvaihtoehdot sisältävää kysymystä, jotka koskivat erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetusjärjestelyjä.

## 7.2 Osallistujat

Tämän tutkimuksen kohteena olivat Suomen peruskoulujen rehtorit. Tutkimukseen osallistui yhteensä 316 rehtoria yhteensä 173 kunnasta. Kysely lähetettiin 600 rehtorille. Vastanneista rehtoreista lähes puolet (n=153) oli kaupunkimaisista, hieman yli neljännes vastaajista (n=89) maaseutumaisista ja hieman alle neljännes (n=74) taajaan asutuista kunnista. Enemmistö vastaajista oli rehtorina alakoulussa (63,3 %, n=200). Vastaajista noin viidennes oli rehtorina yhtenäiskoulussa (n=68) ja pienin ryhmä vastaajista oli rehtorina yläkoulussa (n=48). Tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden kuntien ja koulujen suhdetta koko Suomen peruskouluihin tarkastellaan taulukoissa 1 ja 2.

TAULUKKO 1. Kuntien jakautuminen prosentuaalisesti tilastollisen kuntaryhmittelyn mukaan tutkimuksen otoksessa (316 vastaajaa) ja perusjoukossa (336 kuntaa)

Kunnat alueellisen kuntaryhmittelyn mukaan	Tutkimuksen otos %	Perusjoukko %
kaupunkimaiset	48,4	18,2
taajaan asutut	23,4	19,3
maaseutumaiset	28,2	62,5
yhteensä	100	100

*Huom. Lähde: Tilastokeskus 2012*

Enemmistö vastaajista (64,9 %, n=205) oli rehtorina koulussa, jossa oli vähemmän kuin 399 oppilasta. Vastanneista noin kolmasosa (27,8%, n=88) oli rehtorina pienessä, alle 99 oppilaan koulussa. Noin viidesosa vastanneista (18,6 %, n= 59) oli rehtorina koulussa, jossa oli 400–699 oppilasta. Vastanneista 1,8 % (n= 6) oli rehtorina koulussa jossa oli yli 700 oppilasta.

TAULUKKO 2. Peruskoulujen jakautuminen prosentuaalisesti ala-, ylä- ja yhtenäiskouluihin tutkimuksen otoksessa ja perusjoukossa

Peruskoulut	Tutkimuksen otos n=316	Perusjoukko N=2644
	%	%
alakouluja	63	74
yläkouluja	15	13
yhtenäiskouluja	22	13
yhteensä	100	100

*Huom. Lähde: Tilastokeskus 2012*

Tutkimukseen osallistuneista rehtoreista noin puolet olivat naisia ja puolet miehiä (naisia 45,9 % ja miehiä 54,1 %). Vastaajat olivat keskimäärin keskiikäisiä (ka= 49,63) ja heillä oli työkokemusta rehtorina olemisesta keskimäärin hieman yli 10 vuotta (ka=10,90). Tutkimukseen osallistumishetkellä vastaajat olivat olleet rehtorina johtamassaan koulussa keskimäärin hieman yli 12 vuotta (ka=12,32).

Enemmistöllä erityisopetuskokemusta koskevaan kysymykseen vastanneista (n=314) ei ollut erityisopetuskokemusta (63,9 %, n=202) . Suurin osa (61,4 %, n=194) tutkimukseen osallistuneista rehtoreista (n=316) oli suorittanut erityispedagogiikan opintoja joko vain joitakin yksittäisiä opintopisteitä tai ei lainkaan. Erityisopetuskokemusta oli 35,4 % (n=112) vastaajista. Neljäsosalla vastaajista oli suoritettuna erityispedagogiikan 25:n opintopisteen perusopintokokonaisuus. Rehtoreista 9,5 % (n=30) oli suorittanut erityispedagogiikan aineopinnot ja 4,1 % (n=13) myös syventävät opinnot.



Kolmiportaista tukea koskevaan koulutukseen oli osallistunut 90,8 % (n=287) tutkimukseen osallistuneista rehtoreista (N=316). Noin joka kymmenes rehtori ei ollut osallistunut kolmiportaista tukea koskevaan koulutukseen (n=27, 8,5 %). Vastaaajista 0,6 % (n=2) valitsi vaihtoehdon "en osaa sanoa" kysyttäessä osallistumisesta kolmiportaista tukea koskevaan koulutukseen. Rehtoreista (n=316) 82,6 % mukaan heidän koulunsa oli osallistunut tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeeseen (KELPO) kun taas 15,2 % (n=48) vastasi, ettei heidän johtamansa koulu ollut osallistunut KELPO-hankkeeseen. Rehtoreista 1,9 % (n=6) valitsi vastausvaihtoehdon "en osaa sanoa" kysymykseen heidän johtamansa koulun osallistumisesta KELPO-hankkeeseen.

### 7.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä käytettiin parametrittomia analyysimenetelmiä, koska tutkimusotos ei ollut normaalisti jakautunut (ks. taulukot 1 ja 2).

Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettiin SPSS for Windows 2.0 -ohjelmistoa. Aineiston analyysissä käytetyt analyysimenetelmät ovat koottuna taulukossa 3.

Keskiarvot ja keskihajonnat laskettiin suhde- ja välimatka-asteikollisille muuttujille. Frekvenssi- ja prosenttijakaumat laskettiin luokittelu- ja järjestysasteikollisille muuttujille.

Koulujen erityisopetusresurssien tilannetta ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistä analysoitaessa laskettiin kuvailevat frekvenssi- ja prosenttijakaumat (tutkimuskysymykset 1–1.3 ja 2–2.2). Frekvenssitaulukoihin lisättiin manuaalisesti niiden rehtoreiden vastaukset, jotka olivat valinneet koulun erityisopetusresursseja koskeviin kysymyksiin useamman kuin yhden vastausvaihtoehdon. Rehtoreiden kirjalliset vastaukset analysoitiin laskemalla yhteen kunkin aiheen esiintyvyys vastauksissa.

Muuttujista, jotka kuvasivat millä tavoin kouluissa oli rehtoreiden mukaan järjestetty tehostettua sekä erityistä tukea saavien oppilaiden opetusta vuoden 2012 aikana, muodostettiin summamuuttuja. Summamuuttuja määriteltiin

kuvaamaan yleisesti sitä, miten kouluissa on toteutettu *tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta*. Summamuuttujalle laskettiin Cronbachin alfa -reliabeliuskerroin (ks. Metsämuuronen 2003, 386). Mittauksen luotettavuutta tarkastellaan tarkemmin luvussa 9.4, validiteetti ja reliabiliteetti.

Rehtoreiden arvioiman, koulunsa erityisopetuksen tarpeen ja koulussa saatavilla olevien erityisopetusresurssien suhteen yhteyttä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämiseen (tutkimuskysymys 3) analysoitiin laskemalla Spearmanin korrelaatiokerroimet. Spearmanin korrelaatiokerroin on parametrin yhteyden mitta, jolla voidaan mitata yhteyttä järjestysasteikollisten muuttujien välillä (Metsämuuronen 2005, 1074).

Spearmanin korrelaatiokerroimet laskettiin myös analysoitaessa, mitkä rehtorien johtamien koulujen sijaintikuntiin liittyvät tekijät olivat yhteydessä siihen, millaiseksi rehtorit arvioivat koulunsa erityisopetuksen tarpeen ja saatavilla olevien erityisopetusresurssien välisen suhteen (tutkimuskysymys 4). Myös rehtoreiden johtaman koulun oppilasmäärän yhteyttä rehtoreiden arvioimaan erityisopetuksen tarpeen ja resurssien suhteeseen analysoitiin laskemalla Spearmanin korrelaatiokerroimet. Ristiintaulukot muodostettiin analysoitaessa, oliko rehtoreiden arvioissa koulunsa erityisopetuksen tarpeen ja erityisopetusresurssien suhteesta eroja ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden tai kaupunkimaisten, taajaan asuttujen ja maaseutumaisten kuntien välillä (tutkimuskysymys 4). Ristiintaulukoiden pohjalta tulkittiin Khiin neliön tarkka testitulos. Khiin neliön testillä voidaan tutkia kahden muuttujan välistä riippumattomuutta (Metsämuuronen 2005, 337).

Analysoitaessa, mitkä vastanneiden rehtoreiden johtamiin kouluihin ja koulujen sijaintikuntiin liittyvät tekijät olivat yhteydessä siihen, miten kouluissa oli järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta (tutkimuskysymys 5), käytettiin samoja analyysimenetelmiä kuin tutkimuskysymyksen 4 kohdalla. Tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta kuvaava summamuuttuja luokiteltiin uudelleen kolmeen osaan tutkittaessa, miten ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden vastaukset erosivat sen suhteen, miten kouluissa oli rehtoreiden mukaan järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Tämän jälkeen ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden vastausten ja summamuuttujan kuvaamien vastausten välistä yhteyttä analysoitiin uudestaan Khiin neliön testillä.

TAULUKKO 3. Tutkimuksen analyysimenetelmät

Tutkimuskysymys	Tutkimusmenetelmä
1–1.3	frekvenssi- ja prosenttijakaumat
2–2.2	frekvenssi- ja prosenttijakaumat
3	summamuuttuja Spearmanin rho- korrelaatiot
4	Spearmanin rho- korrelaatiot Khiin neliön tarkka testi
5	Spearmanin rho- korrelaatiot Summamuuttujanuudelleen luokittelu Khiin neliön tarkka testi

#### 7.4 Mittauksen luotettavuus

Validiteetti ja reliabiliteetti kuvaavat tutkimuksen ja tutkimusmittarin luotettavuutta (Hirsijärvi ym. 2009, 231; Metsämuuronen 2005, 64–65). Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen ja validiteetti siihen, mittaako tutkimus sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata (Metsämuuronen 2005, 64–65). Mittarin validiteettia voidaan tarkastella mittarin sisäisenä tai ulkoisena validiteettina. Sisällön validius kuvaa mittarissa käytettyjen käsitteiden teoriapohjaisuutta, operationalisoinnin onnistumista sekä käsitteiden kattavuutta suhteessa tarkasteltavaan ilmiöön (Metsämuuronen 2003, 43).

*Validiteetti.* Koska tähän pro gradu -työhön erotettiin osioita laajemmasta kyselyaineistosta, tarkastellaan mittarin luotettavuutta tässä kohden suppeasti. Tutkimuksen validiteettia parantaa se, että tutkimuksessa käytettiin valmista, jo kertaalleen pilotoitua mittaria (Metsämuuronen 2003, 36–37). Rehtoreiden vastausprofileista on löydettävissä viitteitä siitä, että rehtoreilla on

mahdollisesti ollut erilaisia käsityksiä sen suhteen mikä määritellään erityisopetukseksi, erityisopetuksen tarpeeksi ja erityisopetusresursseiksi. Esimerkiksi 18 rehtoria vastasi, ettei heidän koulussaan ollut vuonna 2012 ollut erityistä tukea saaneita oppilaita. Silti kyseiset rehtorit vastasivat kysymyksiin, jotka kuvasivat erityisopetuksen tarpeessa olevan oppilaan opetusjärjestelyjä ja erityisopetuksen resursseja. Keskeisten käsitteiden operationalisointi olisi voinut olla selkeämpää, jos kyselyssä olisi käytetty erityisopetuksen resurssien käsitteen sijaan laajempaa käsitettä resursseista tai jos kyselyssä olisi määritelty, mitä erityisopetuksella tarkoitetaan kyseisessä tutkimuksessa. Erityisopetuksen käytännöt vaihtelevat kuitenkin kouluittain ja kunnittain, joten suppea erityisopetuksen määrittely olisi hyvin haasteellista.

Epäpätevyyttä mittarin käyttöön aiheutti myös vastausten ajoittainen epäjohdonmukaisuus ja epätasaisuus. Rehtoreita pyydettiin nimeämään eniten lisäresursseja vaativat erityisopetuksen kohteet sekä suurimmat syyt sille, miksi erityisopetusta ei voida antaa erityisopetuksen tarvetta vastaavasti, jos he olivat sitä mieltä, että heidän koulussaan erityisopetuksen tarvetta oli enemmän kuin saatavilla olevia resursseja. Lisäresurssien tarpeita nimesivät kuitenkin myös rehtorit, jotka olivat arvioineet koulun erityisopetuksen tarpeen ja resurssien vastaavan toisiaan. Koska osa aineistosta kerättiin paperisilla kyselylomakkeilla, oli osa vastaajista valinnut useamman kuin yhden vaihtoehdon kysymyksiin, joihin sähköisessä kyselyssä oli voinut valita vain yhden vastausvaihtoehdon. Tämä otettiin kuitenkin huomioon aineistoa analysoitaessa.

*Mittarin reliabiliteetti.* Koska tässä tutkimuksessa käytetty mittarin osio on lyhyt, vähentää se mittarin sisäistä varianssia ja näin ollen myös mittarin toistettavuutta (Metsämuuronen 2003, 48). Mittarissa käytetyt Likert-asteikolliset kysymykset ovat skaalaltaan laajoja, joka parantaa mittarin reliabiliteettia (Metsämuuronen 2003,48). Muuttujista, jotka kuvasivat millä tavoin kouluissa oli rehtoreiden mukaan järjestetty tehostettua sekä erityistä tukea saavien oppilaiden opetusta vuoden 2012 aikana, muodostettiin summamuuttuja. Muuttujien välinen reliabiliteetiskerroin alfa oli  $\alpha = .769$ , eli kysymykset mittaavat luotettavasti samaa asiaa: tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistä.

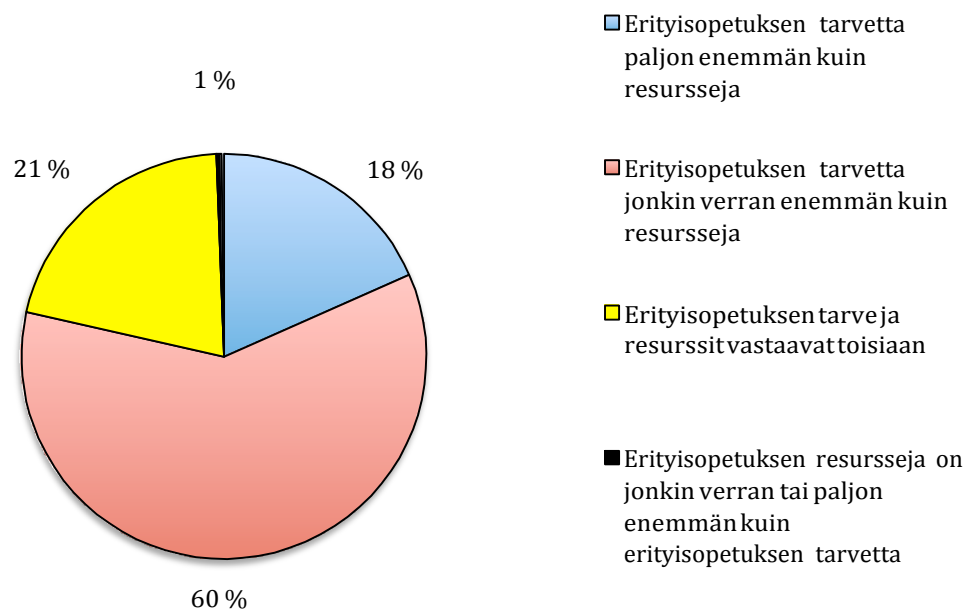
## 8 TULOKSET

Seuraavat luvut 7.1–7.5 on otsikoitu keskeisten tulosten mukaan. Tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

### 8.1 Erityisopetuksen tarve ja resurssit eivät vastanneet toisiaan

#### 8.1.1 Erityisopetuksen tarvetta kouluissa enemmän kuin erityisopetusresursseja

Rehtoreilta kysyttiin, miten he arvioivat koulunsa erityisopetuksen tarvetta suhteessa saatavilla olevaan erityisopetukseen ja muihin erityisopetuksen resursseihin. Rehtoreiden näkemykset ovat tiivistettynä kuviossa 2.



KUVIO 2. Erityisopetuksen tarpeen ja erityisopetusresurssien suhde rehtoreiden mukaan (n=316) heidän johtamissaan kouluissa

*Vastanneista rehtoreista (N=316) enemmistö (n=190) oli sitä mieltä, että heidän koulussaan erityisopetuksen tarvetta oli jonkin verran enemmän, kuin mitä koulussa oli saatavilla resursseja erityisopetukseen. Vajaa viidesosa rehtoreista (n=58) vastasi erityisopetuksen tarvetta olevan koulussaan paljon enemmän kuin erityisopetuksen resursseja ja hieman suurempi määrä rehtoreista (n=66) oli sitä mieltä, että erityisopetuksen tarve ja resurssit vastasivat toisiaan. Yhteensä noin 1 % (n=2) vastaajista (n=316) oli sitä mieltä, että resursseja oli joko jonkin verran tai paljon enemmän kuin erityisopetuksen tarvetta.*

### **8.1.2 Lisäresursseja osa-aikaiseen erityisopetukseen ja yhteisopetukseen**

Rehtoreita pyydettiin valitsemaan eniten ja toiseksi eniten lisäresursseja vaativat kohteet erityisopetuksessa, jos he olivat sitä mieltä, että erityisopetuksen tarvetta oli heidän koulussaan enemmän kuin saatavilla olevia resursseja. Eniten lisäresursseja vaativan kohteen valitsi kaikista vastaajista (n=316) 83,2 % (n=263). Neljä vastaajaa valitsi useamman kuin yhden vaihtoehdon eniten lisäresursseja vaativaksi kohteeksi. Yhteensä eniten resursseja vaativia kohteita nimettiin tämän vuoksi 280 kertaa, vaikka kysymykseen vastasi 263 rehtoria. Kysymykseen toiseksi eniten resursseja vaativasta kohteesta vastasi 79,7 % (n=252) kaikista tutkimukseen osallistuneista rehtoreista (n=316). Kuusi vastaajaa valitsi toiseksi eniten lisäresursseja vaativiksi kohteiksi useamman kuin yhden vaihtoehdon. Yhteensä toiseksi eniten lisäresursseja vaativia kohteita valittiin 276 kertaa.

Yhteensä eniten valintakertoja eniten ja toiseksi eniten lisäresursseja vaativaksi kohteeksi saivat *osa-aikainen erityisopetus* (valittiin yhteensä 156 kertaa) ja *yhteisopetus* (valittiin yhteensä 93 kertaa). Oppilaiden käyttäytymiseen puuttuminen (yhteensä 53 valintaa), psykologipalvelut (yhteensä 50 valintaa), uusien opetusryhmien perustamisen (yhteensä 44 valintaa), koulunkäyntiavustajien palkkaaminen (34 valintaa) sekä pätevien erityisopettajien palkkaaminen (yhteensä 32 valintaa) valittiin myös lisäresursseja vaativiksi kohteiksi.

### 8.1.3 Kunnan talous ja henkilöstön vähäisyys syitä erityisopetuksen järjestämisen puutteille

Rehtoreita pyydettiin valitsemaan valmiista vaihtoehdoista suurin ja toiseksi suurin syy sille, miksi erityisopetusta ei voida antaa oppilaiden tarvetta vastaavasti, jos he olivat sitä miltä, että erityisopetuksen tarvetta on heidän koulussaan enemmän kuin saatavilla olevia resursseja.

Kysymykseen suurimmasta syystä puutteellisille resursseille vastasi 78,2 % (n=247) kaikista tutkimukseen osallistuneista rehtoreista (n=316). Kolme vastaajaa valitsi suurimmaksi syyksi puutteellisille resursseille useamman kuin yhden vaihtoehdon. Vaihtoehtoja valittiin yhteensä 256 kertaa. Toiseksi suurimman syyn puutteellisille resursseille nimesi 71,8 % (n= 227) kaikista tutkimuksen rehtoreista (n=316). Kolme vastaajaa valitsi useamman kuin yhden vaihtoehdon toiseksi suurimmaksi syyksi puutteellisille resursseille. Toiseksi suurinta syytä koskevat vaihtoehdot saivat yhteensä 238 valintaa.

Yhteensä eniten valintoja suurimmaksi ja toiseksi suurimmaksi syyksi sille, ettei erityisopetusta voitu antaa erityisopetuksen tarvetta vastaavasti sai *taloudelliset resurssit* (yhteensä 183 valintaa). Toiseksi eniten valintoja sai *henkilöstön liian vähäinen määrä* (yhteensä 90 valintaa). Myös erityispalveluiden riittämätön määrä (yhteensä 71 valintaa), vaikeus ennakoida erityisopetuksen tarvetta (yhteensä 57 valintaa) sekä resurssien jakautuminen (yhteensä 36 valintaa) nimettiin suurimmiksi syiksi sille, ettei oppilaita voitu tukea kouluissa tuen tarpeen vaatimilla tavoilla.

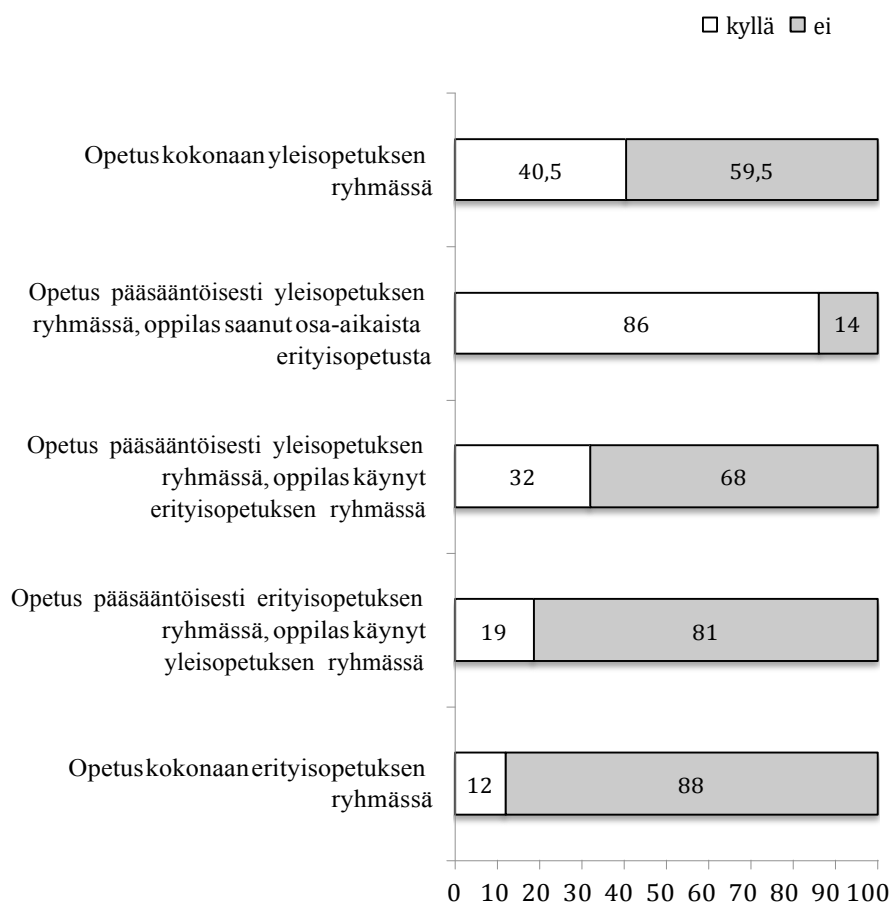
## 8.2 Tukea tarvitsevia oppilaita tuettu yleisopetuksen ryhmässä

### 8.2.1 Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saivat osa-aikaista erityisopetusta

Rehtoreilta kysyttiin, miten heidän koulussaan oli vuoden 2012 aikana järjestetty tehostettua tukea saavien oppilaiden opetusta. Samaa kysyttiin myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisen osalta. Rehtorit vastasivat jokaisen oppilaan opetuksen järjestämistapaa kuvaavan vastausvaihtoehdon kohdalla joko "kyllä" - jos heidän koulussaan järjestettiin näin tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta - tai "ei" jos näin ei ollut. Tuloksia tulisi tarkastella vain siten, kuinka monta kyllä- ja ei-vastausta kukin vaihtoehto on saanut - ei siten, mikä oli yleisin tapa järjestää tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden opetusta rehtoreiden kouluissa. Enemmän kyllä-vastauksia saaneet opetuksen järjestämistavat olivat siis vain olleet käytössä useammassa koulussa yhtenä tapana järjestää kolmiportaisen tuen mukaista opetusta.

*Sekä tehostettua tukea että erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämistä koskeviin kysymyksiin enemmän kyllä-vastauksia saivat vaihtoehdot, joissa oppilaiden opetusta oli järjestetty pääsääntöisesti yleisopetuksessa.* Rehtoreista (n=316) 86,1 % (n=272) vastasi, että heidän koulussaan tehostettua tukea saavia oppilaita oli opetettu yleisopetuksen opetusryhmässä siten, että oppilas oli tarvittaessa saanut osa-aikaista erityisopetusta erillään muusta opetusryhmästä. Vastaajista 40 % vastasi, että tehostettua tukea saavien oppilaiden opetusta oli järjestetty pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmässä. Suunnilleen sama määrä vastaajia (n= 97) vastasi, että heidän koulussaan tehostettua tukea saavien oppilaiden opetusta oli järjestetty pääsääntöisesti erityisopetuksen ryhmässä joko niin, että oppilas oli käynyt yleisopetuksen ryhmässä tarvittaessa tai siten, että oppilas opiskeli kokonaan erityisopetuksen ryhmässä (ks. KUVIO 3).

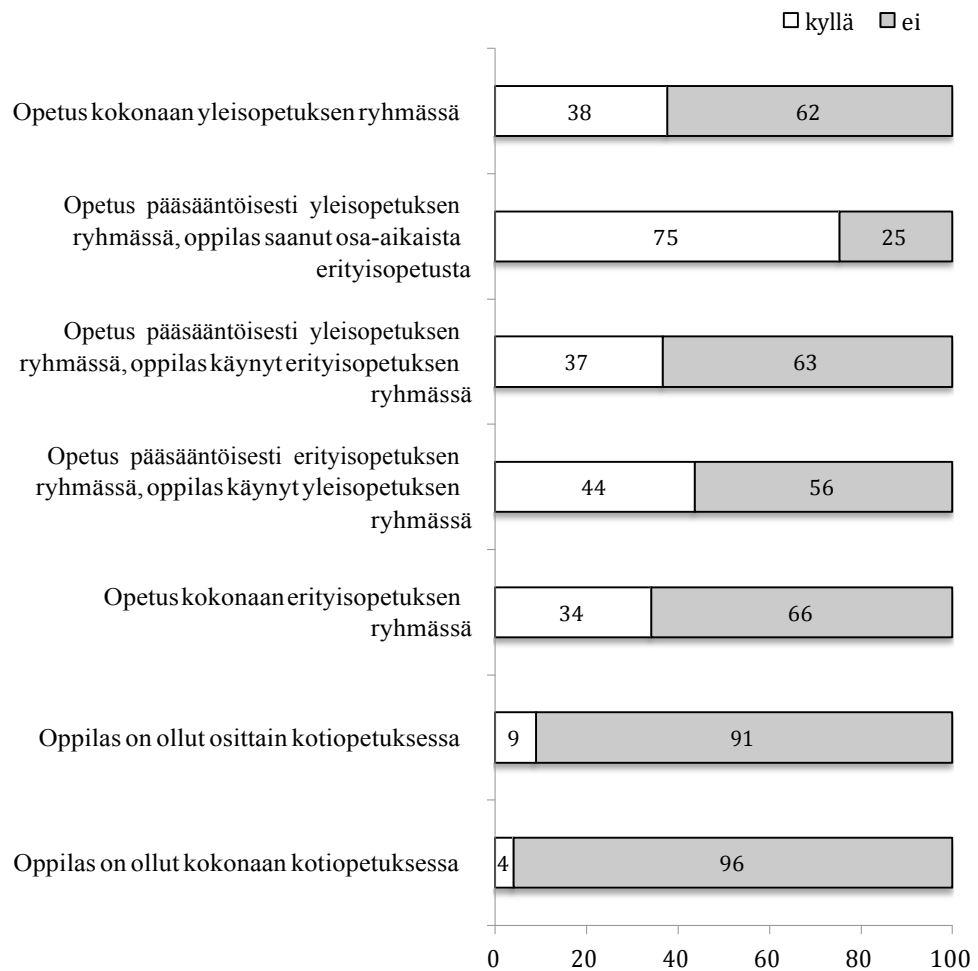




KUVIO 3. Millä tavoin tehostettua tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta on järjestetty rehtoreiden mukaan vuoden 2012 aikana (%)

Tutkimukseen osallistuneista rehtoreista (n=316) kahdeksan vastasi, ettei heidän kouluissaan ollut vuoden 2012 aikana ollut tehostettua tukea saavia oppilaita. Kolme rehtoria vastasi kysymykseen vaihtoehdon "en osaa sanoa". Yhdeksän rehtoria valitsi vaihtoehdon "jokin muu" kysymykseen tehostettua tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen järjestämisestä. Rehtoreiden mainitsemia muita keinoja tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämiseen olivat samanaikaisopetus (n=6), tehostetun tuen ryhmä (n=3) ja koulunkäyntiohjaajan tuki ajoittain (n=1). Tämän lisäksi mainittiin myös resurssiopettajan antama opetus.

Kuten tehostetunkin tuen kohdalla, myös *erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämistä koskevista vaihtoehdoista eniten kyllä-vastauksia sai oppilaan opetus yleisopetuksen ryhmässä siten, että oppilas oli saanut tarvittaessa osa-aikaista erityisopetusta erillään muusta opetusryhmästä* (ks. kuvio 4). Noin kolmasosa rehtoreista vastasi, että erityistä tukea saavien oppilaiden opetusta oli järjestetty kokonaan erityisopetuksen ryhmässä. Hieman suurempi määrä vastasi, että heidän koulussaan erityistä tukea saavia oppilaita on opetettu kokonaan yleisopetuksen ryhmässä (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Millä tavoin erityistä tukea saavien oppilaiden opetusta on järjestetty rehtoreiden mukaan heidän kouluissaan vuoden 2012 aikana (%)

Rehtoreista 18 vastasi, ettei heidän koulussaan ollut vuoden 2012 aikana ollut erityistä tukea saavia oppilaita. Kaksi rehtoria vastasi kysymykseen vaihtoehdon "en osaa sanoa". Seitsemän rehtoria nimesi jonkin muun vaihtoehdon erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamisen järjestämiseksi koulussaan. Näitä olivat: samanaikaisopetus (n=5) ja sairaalaopetus (n=2). Näiden yhteydessä mainittiin myös resurssiopettaja ja lastensuojelulaitoksen ryhmä.

### **8.2.2 Ohjaaja, erityisopettaja ja hyväksyvän ilmapiirin edistäminen keinoja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseksi yleisopetuksessa**

Rehtoreita pyydettiin arvioimaan, miten heidän johtamissaan kouluissa oli pyritty mahdollistamaan erityistä tukea saavien oppilaiden opiskelu samassa yleisopetuksen ryhmässä ikätovereidensa kanssa. Päätulokset ovat vahvistettuna taulukossa 4.

Vakiintuneimmat keinot pyrkiä mahdollistamaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opiskelu yleisopetuksessa oli rehtoreiden vastausten mukaan *luokassa säännöllisesti oleva avustaja, erityisopettajan konsultaatio sekä opettajayhteisön hyväksyvän ilmapiirin edistäminen*. Noin joka neljäs rehtoreista vastasi, ettei heidän koulussaan ollut lainkaan käytetty samanaikaisopetusta erityistä tukea saavien oppilaiden yleisopetuksessa opiskelun mahdollistamiseksi (ks. taulukko 4).

### **8.3 Erityisopetusresurssien tila ja opetusjärjestelyt eivät yhteydessä toisiinsa**

Rehtoreiden arvioima koulunsa erityisopetuksen tarpeen ja koulussa saatavilla olevien erityisopetusresurssien suhde (1= erityisopetuksen tarvetta paljon enemmän kuin resursseja, 2= erityisopetuksen tarvetta jonkin verran enemmän kuin erityisopetuksen resursseja, 3= erityisopetuksen tarve ja resurssit

vastaavat toisiaan, 4= erityisopetuksen resursseja jonkin verran enemmän kuin erityisopetuksen tarvetta, 5= erityisopetuksen resursseja paljon enemmän kuin erityisopetuksen tarvetta) ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, miten kouluissa oli rehtoreiden mukaan järjestetty tukea tarvitsevien (tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien) oppilaiden opetusta ( $r = -0.103$ ,  $p = 0.068$ ,  $n = 316$ ).

TAULUKKO 4. Miten rehtoreiden (n=316) johtamissa kouluissa on pyritty mahdollistamaan erityistä tukea saavien oppilaiden opiskelu yleisopetuksen ryhmässä

<i>Tukitoimet</i>	<i>Ei lainkaan</i>		<i>Asiaaon suunniteltu mutta toimintaa ei ole aloitettu</i>		<i>Toiminta on alkuvaiheessa</i>		<i>Toiminta on vakiintunutta</i>		<i>En osaa sanoa</i>		<i>Yhteensä</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<b>Kahden tai useamman luokanopettajan tai aineenopettajan yhteisopetus</b>	78	<b>24,7</b>	32	10,1	140	44,3	61	19,3	5	1,6	316	100
<b>Luokanopettajan tai aineenopettajan yhteisopetus erityisopettajan kanssa</b>	74	<b>23,4</b>	26	8,2	103	32,6	109	34,5	4	1,3	316	100
<b>Luokassa avustaja säännöllisesti</b>	14	4,4	5	1,6	23	7,3	269	<b>85,1</b>	4	1,3	316	100
<b>Opetusryhmien pienentäminen</b>	61	19,3	26	8,2	77	24,4	143	45,3	8	2,5	315	100
<b>Opetusryhmien joustava muuntelu</b>	35	11,1	31	9,8	111	35,1	133	42,1	5	1,6	315	100
<b>Opettajayhteisön hyväksyvän ilmapiirin edistäminen</b>	5	1,6	7	2,2	89	28,2	202	<b>63,9</b>	12	3,8	315	100
<b>Opettajien täydennyskoulutus</b>	18	5,7	16	5,1	107	33,9	168	53,2	5	1,6	314	100
<b>Erityisopettajan konsultaatio</b>	9	2,8	4	1,3	47	14,9	252	<b>79,7</b>	3	0,9	315	100
<b>Fyysisen oppimisympäristön muokkaaminen</b>	33	10,4	33	10,4	121	38,3	119	37,7	9	2,8	315	100

#### 8.4 Mitä enemmän kunnassa käytetty rahaa perusopetukseen, sitä paremmaksi erityisopetusresurssitarvioitiin

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää rehtoreiden johtamien koulujen sijaintikuntaan liittyvien tekijöiden yhteyttä siihen, millaiseksi rehtorit arvioivat koulunsa erityisopetuksen tarpeen ja saatavilla olevien erityisopetusresurssien suhteen. Kuntaan liittyviä tekijöitä olivat tilastollinen kuntaryhmittely (kaupunkimaiset, taajaan asutut ja maaseutumaiset kunnat), kunnan perusopetuksessa olevien oppilaiden määrä, kunnan väestötiheys sekä kunnan perusopetuksen oppilaskohtaiset käyttökustannukset opetuksessa ja oppilashuollossa. Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, oliko vastaajien koulun oppilasmäärällä tai sillä, oliko vastaaja rehtorina ala-, ylä- vai yhtenäiskoulussa yhteyttä siihen, millaiseksi rehtorit arvioivat koulunsa erityisopetuksen tarpeen ja erityisopetusresurssien välisen suhteen.

Kunnan perusopetuksen käyttökustannuksista opetuksen oppilaskohtainen käyttökustannus korreloi positiivisesti ( $r = .117$ ,  $p = .039$ ,  $n = 314$ ) rehtoreiden arvioiden kanssa koskien koulun erityisopetuksen tarpeen ja koulussa saatavilla olevien resurssien suhdetta. *Mitä suurempi kunnan perusopetuksessa opetukseen käytetty summa oli oppilasta kohden, sitä enemmän kunnan rehtorit arvioivat erityisopetuksen resursseja olevan suhteessa koulunsa erityisopetuksen tarpeeseen.* Kunnan taajama-aste ( $\chi^2(8) = 6,289$ ,  $p = .615$ ) tai muut yllä mainitut, kuntaan liittyvät muuttujat eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä rehtoreiden arvioihin johtamiensa koulujen erityisopetuksen tarpeen ja erityisopetusresurssien suhteesta (ks. LIITE 1).

Koulun oppilasmäärä ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä rehtoreiden arvioihin erityisopetusresurssien tilanteesta ( $r = -.027$ ,  $p = .633$ ,  $n = 316$ ). Myöskään sen, oliko vastaaja rehtorina ala-, ylä- tai yhtenäiskoulussa, ei ollut tilastollisesti yhteydessä rehtoreiden arvioihin koulujensa erityisopetuksen tarpeen ja erityisopetuksen resurssien suhteesta ( $\chi^2(8) = 6,289$ ,  $p = .615$ ).

## 8.5 Suurissa kouluissa ja kunnissa tuen järjestämismuodoissa enemmän vaihtelua

Rehtoreiden johtamien koulujen sijaintikuntiin liittyvistä tekijöistä kunnan oppilasmäärä korreloi positiivisesti tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistä kuvaavan summamuuttujan kanssa ( $r=.193$ ,  $p=.001$ ,  $n=314$ ). *Mitä suurempi rehtoreiden johtaman koulun sijaintikunnan perusopetuksessa olevien oppilaiden määrä oli, sitä suuremmalla todennäköisyydellä rehtorit vastasivat koulussaan järjestettävän tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta pääsääntöisesti muussa kuin yleisopetuksen ryhmässä.* Rehtorin johtaman koulun sijaintikunnan taajama-aste ( $\chi^2(24)=30,775$ ,  $p=.160$ ) tai muut kuntaan liittyvät tekijät eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, miten rehtoreiden kouluissa oli järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta (ks. LIITE 2 JA LIITE 3).

Rehtorin johtaman koulun oppilasmäärä korreloi positiivisesti tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistä kuvaavan summamuuttujan kanssa ( $r=.510$ ,  $p=.000$ ,  $n=316$ ). *Mitä enemmän koulussa oli oppilaita, sitä suuremmalla todennäköisyydellä rehtorit vastasivat koulussaan järjestettävän tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden opetusta pääsääntöisesti muussa kuin yleisopetuksen ryhmässä.* Myös se, oliko rehtorin johtama koulu ala-, ylä- vai yhtenäiskoulu, oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, miten kouluissa oli rehtoreiden mukaan järjestetty niiden oppilaiden opetusta, jotka tarvitsevat oppimisessaan enemmän tukea ( $\chi^2(24)=73,508$ ,  $p=.000$ ). Ylä- ja yhtenäiskouluissa tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämismuoto vaihteli enemmän kuin alakoulussa. Yhtenäiskouluissa tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämismuoto vaihteli eniten (ks. LIITE 4).

## 9 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen erityisopetusresurssien ja perusopetuslakiuudistuksen mukaisten opetusjärjestelyiden tilanne oli peruskouluissa rehtoreiden mukaan. Tutkimuksessa tutkittiin myös, oliko rehtoreiden arvioima erityisopetusresurssien tilanne yhteydessä siihen, miten kouluissa järjestettiin tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Lisäksi kartoitettiin, mitkä kuntiin ja kouluihin liittyvät tekijät olivat yhteydessä siihen, millaiseksi rehtorit arvioivat koulunsa erityisopetusresurssien tilanteen ja siihen, miten kouluissa oli järjestetty niiden oppilaiden opetusta, jotka tarvitsivat oppimisessaan enemmän tukea.

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista 316 rehtorista oli sitä mieltä, että heidän johtamansa koulun erityisopetusresurssit eivät vastanneet täysin koulun erityisopetuksen tarvetta. Rehtorit kaipasivat lisäresursseja erityisesti osa-aikaiseen erityisopetukseen ja yhteisopetukseen. Kunnan perusopetuksen vähäiset taloudelliset resurssit ja henkilöstön liian vähäinen määrä nimettiin suurimmiksi syiksi sille, miksei erityisopetusta voitu antaa tuen tarvetta vastaavasti.

Tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta oli järjestetty pääosin yleisopetuksen opetusryhmässä. Avustajien tuki, erityisopettajan konsultaatio sekä opettajien hyväksyvän ilmapiirin edistäminen nimettiin vakiintuneiksi käytänteiksi erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukemisessa yleisopetuksen ryhmässä. Rehtoreiden arvioima erityisopetusresurssien tilanne ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, miten kouluissa oli järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Mitä suurempi kunnan perusopetuksessa opetukseen käytetty summa oli oppilasta kohden, sitä paremmaksi rehtorit arvioivat koulunsa erityisopetusresurssien tilanteen. Ylä- ja yhtenäiskouluissa tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämismuoto vaihteli enemmän kuin alakoulussa.

## 9.1 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimuksen ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tutkimus on yleistettävissä ja mihin ryhmiin (Metsämuuronen 2003, 35). Tutkimuksen mittauksen validiteettia ja reliabiliteettia käsiteltiin luvussa 7.4. Seuraavaksi tarkastellaan yleisemmin, kuinka luotettavasti tämä tutkimus kuvaa Suomen peruskoulujennyksitilannetta.

Taustaoletukset. Tässä tutkimuksessa tutkimusasetelman taustalla on oletus, jonka mukaan peruskoulun rehtoreiden näkökulma on pätevä kuvaamaan nykykoulun todellisuutta. Oletuksen mukaan rehtoreilla on tarpeeksi totuudenmukainen käsitys koulunsa erityisopetusresurssien tilanteesta sekä siitä, miten heidän kouluissaan järjestetään tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Rehtoreiden moninaisten vastuutehtävien vuoksi voidaan olettaa, että rehtorilla on laaja kokonaiskäsitys koulunsa resursseista ja opetusjärjestelyistä. Perusopetuslakiuudistusta koskevassa tutkimuksessa rehtorit ovat perusteltu tutkimuskohde, sillä rehtoreiden merkitys koulureformien onnistumisessa on tunnustettu laajasti kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä (Fullan 2001, 2002, 2003; Sindelar, Shearer, Yendol-Hoppey & Libert, 2006; Furney, Hasazi, Clark/Keefe & Hartnett 2003; McDougal ym. 2007, 81).

Hallinnollisten työtehtävien paljous ja useamman kuin yhden koulun johtaminen yhtäaikaaisesti voivat kuitenkin vaikuttaa siihen, kuinka hyvin rehtori hahmottaa koulussaan toteutettavien opetusjärjestelyiden kokonaisuuden (Karikoski 2009, 2, 264). Voitaisiin olettaa, että rehtorit käsittäisivät koulunsa resurssit hallinnollisemmasta näkökulmasta kuin opettajat. Opettajien, koulunkäynninohjaajien, oppilaiden tai vanhempien näkemykset erityisopetuksen resursseista ja oppilaiden tukemisesta voivat olla hyvinkin erilaisia kuin koulun rehtoreiden. Kuvailevassa tutkimuksessa rehtoreiden valitseminen tutkimuskohteeksi mahdollisti kuitenkin tehokkaamman ja laajemman alueiden ja koulujen välisen vertailun, kuin mitä esimerkiksi opettajien tutkiminen olisi mahdollistanut.

Tutkimuksessa haluttiin asettaa nollahypoteesi erityisopetusresurssien ja perusopetuslakiuudistuksen mukaisen opetuksen järjestämisen välille. Kyselyn kysymyksenasettelusta käy kuitenkin ilmi, että resurssien ja opetuksen



järjestämisen välillä nähdään syy-seuraus-yhteys. Rehtoreita pyydettiin esimerkiksi valitsemaan kaksi syytä sille, ettei erityisopetusta voitu antaa oppilaan tuen tarvetta vastaavasti, jos he arvioivat koulussaan olevan erityisopetuksen tarvetta enemmän kuin resursseja. Kysymyksessä asetetaan siis olettamus, että erityisopetus ei ollut riittävää niiden rehtoreiden kouluissa, jossa rehtorit arvioivat olevan liian vähän resursseja. Olettamus on sinänsä validi ja käytännönjärjen mukainen: Jos koulussa ei ole esimerkiksi tarpeeksi laaja-alaisia erityisopettajia suhteessa siihen, kuinka moni oppilas tarvitsisi erityisopetusta, ei oppilaille voida järjestää sellaista opetusta kuin he tarvitsisivat.

Menetelmä. Tutkimuksessa käytetyt parametrittomat analyysimenetelmät sopivat tämän tutkimuksen analyysimenetelmiksi, sillä tutkimuksen otos ei ollut normaalisti jakautunut ja kysely sisälsi monenlaisia asteikkotyyppejä (Metsämuuronen 2005, 868–871). Kyselytutkimuksen perusteella ei voida saada varmuutta siitä, kuinka huolellisesti ja rehellisesti rehtorit pyrkivät vastaamaan tutkimukseen (Hirsimäki ym. 2009, 195). Rehtorit tiesivät, että heitä, heidän kouluun ja koulun sijaintikuntaa koskevia tietoja käytettäisiin vain aineiston luokittelussa, eivätkä esimerkiksi yksittäisten kuntien nimet tulisi esiin tutkimusjulkaisussa. Koska kyseessä oli kattava kysely, on rehtoreiden tarvinnut varata jonkin verran aikaa kyselyyn vastaamiseen. Jotta rehtori on irrottanut kiireisestä työpäivästään aikaa kyselyyn vastaamiseksi, on rehtoreiden täytynyt pitää tutkimuksen aihetta tärkeänä. Onkin mahdollista, että tutkimukseen ovat valikoituneet vastaamaan sellaisten koulujen rehtorit, joissa erityisopetuksen resurssien ja erityisopetuksen järjestämisen tilanne on ollut erityisen ajankohtainen; resurssien tilannetta on voitu pitää esimerkiksi keskimääräistä heikompana.

Tutkimuksen yleistettävyys. Tähän tutkimukseen erotettiin osioita isommasta aineistosta. Osiot erotettiin laajemman kyselyn alkupäästä. Voi olla, että vastaajat ovat vastanneet huolellisemmin kyselyn alku- kuin loppupään kysymyksiin. Koska tässä tutkimuksessa oli käytössä osa Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit -kyselyn (Pulkkinen & Jahnukainen 2013) kaikista osioista, voisivat tämän tutkimuksen yhteydessä saadut tulokset näyttäytyä jokseenkin erilaisina, jos ne suhteutettaisiin kyselyn kaikkiin vastauksiin.

Tutkimuksen otoksessa ovat hieman yliedustettuina yhtenäiskoulut ja yläkoulut. Kaupunkimaiset kunnat ovat selvästi yliedustettuina ja maaseutumaiset kunnat aliedustettuna tutkimusotoksessa, kun otosta verrataan koko Suomen peruskoulujen jakautumiseen taajama-asteen mukaan. Tutkimuksessa ei näin ollen voitu tehdä luotettavasti alueellista vertailua. Koska tutkimukseen otos oli kuitenkin suurehko (316 rehtoria), kyselyyn vastattiin 173 eri kunnasta, ja ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen määrä noudattelee pääpiirteissään otoksen perusjoukon jakaumaa, voidaan tutkimuksen perusteella tehdä melko yleisiä johtopäätöksiä Suomen peruskoulujen nykytilanteesta.

Tutkimusaineistoon yhdistetyt tilastotiedot kuntien perusopetuksen oppilasmääristä sisälsivät erityiskoulujen oppilasmäärät, vaikka erityiskoulut oli rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tämä ei kuitenkaan alenna tutkimustulosten luotettavuutta, sillä kunnan perusopetuksessa olevien oppilaiden oppilasmäärän yhteydestä erityisopetuksen resurssien tilaan tai tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen ei voitu tämän tutkimuksen perusteella tuottaa uutta tietoa.

## **9.2 Peruskoulun erityisopetusresurssien tila rehtoreiden arvioimana**

*Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että erityisopetuksen resursoinnissa on kehitettävää.* Tutkimustulosten perusteella erityisesti osa-aikainen erityisopetus ja yhteisopetus tarvitsisivat lisäresursointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014,99) kolmiportaisen tuen toimeenpanoa koskevassa selvityksessä saatiin samansuuntaisia tuloksia. Selvityksessä todetaan Pulkkinen ja Jahnukaisen (2013) tutkimukseen nojaten, että erityisesti osa-aikaiseen erityisopetukseen tulee suunnata lisäresursseja, jotta kolmiportaisen tuen toteutuminen voidaan turvata kouluissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 99). Pulkkinen ja Jahnukainen (2013) esittävät, että osa-aikaiseen erityisopetukseen koetaan kunnissa olevan liian vähän resursseja luultavimmin

siksi, ettei kunnissa olla vielä ehditty järjestää erityisopetusresursseja uudelleen vastaamaan lakiuudistukseen. Yhdeksi perusopetuslakiuudistuksen mukanaan tuomaksi vaikutukseksi Pulkkinen ja Jahnukainen (2013) nimeävät laaja-alaisten erityisopettajien työmäärän lisääntymisen, kun kouluissa on otettu käyttöön uusia yhteistyömuotoja oppilaiden tukemisessa. (Opetus -ja kulttuuriministeriö 2014, 99).

Oppilaan tukijärjestelyjen tulisi määräytyä oppilaan tuen tarpeiden, ei koulussa saatavilla olevien resurssien perusteella. Kuusela (2006, 124) esittää kuitenkin hypoteesin, jonka mukaan perusopetuksen tukipalveluiden tarjonta kunnissa ja kouluissa ei perustuisi tukipalveluiden tarpeeseen, vaan siihen paljonko resursseja on tarjolla. Tähän tutkimukseen osallistuneet rehtorit nimesivät kunnan taloudellisten resurssien vähäisyyden suurimmaksi syyksi sille, ettei erityisopetusta voitu heidän kouluissaan tarjota oppilaiden tuen tarpeita vastaavasti. EU-maiden erityisopetuksen rahoitusta koskevan, laajan tutkimuksen mukaan erityisopetuksen rahoitusta koskevat päätökset tulisi tehdä alueellisesti kouluista saadun palautteen perusteella (Meijer 1999,13). Kuinka paljon rehtoreilla on sananvaltaa siihen, miten perusopetuksen resurssit kohdistetaan kunnissa? Muutamissa rehtoreiden erityisopetusresursseja koskevissa sanallisissa vastauksissa nostettiin esiin kunnallisen päätöksenteon ja koulun arjen kohtaamattomuus. Eräs rehtori kuvasi kuntansa tilannetta seuraavasti:

*"Kunnassa ei vielääkään nähdä sitä, että erityisopetuksen resursseja tarvitaan huomattavasti lisää, jotta inkluusio oikeasti toteutuisi."*

Toinen rehtori toteaa, että integraatio nähdään lähinnä kunnallisena säästötoimenpiteenä:

*"--- Nähdään, että integrointi/inkluusio toteutuu ilman panostusta, että luokanopettajat ja aineenopettajat selviävät eriyttämällä vaikka minkälaisesta oppilasaineksesta. Integraatio nähdään keinona säästää. Integraation varjolla erityisopettajien määrää vähennetään ja lisävustajia ei saa palkata luokkiin."*

Koulureformeja koskevan tutkimustiedon mukaan alueellisten koulutusjohtajien rooli muutoksen läpiviemisessä korostuu erityisesti laajoissa koulureformeissa. Se, miten hyvin koulureformin ominaispiirteet ymmärretään perusopetuksen ylempien koulutusjohtajien taholla vaikuttaa merkittävästi siihen, miten muutos toteutuu kouluissa. (Fullan 2007, 93–98.) Koulutusorganisaatioiden eri tasojen, sekä erilaisten koulutukseen kytköksissä olevien organisaatioiden välinen keskusteleavuus ja tiedonkulku vaikuttavat myös koulureformien onnistumiseen (Fullan 2007, 99–100). Tämä koulun nykytilaa koskeva tutkimus tukee aikaisempaa teoreettista käsitystä koulun resursseista, jonka mukaan *riittävät taloudelliset resurssit ovat yhteydessä inklusiivisen koulureformin toteutumiseen.*

Pätevät opettajat ja laadukkaat opetukselliset ratkaistut ovat tärkeimpiä oppilaiden kehityksen kannalta (Hanushek 2003, 89,92; Pugh ym. 2011, 184). Suomessa opettajat ovat korkeasti koulutettuja, eivätkä peruskoulut eroa oppimistuloksiltaan juurikaan keskenään, toisin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa puhutaan yleisesti "hyvistä" ja "huonoista" kouluista (Itkonen & Jahnukainen 2007,11–12). Suomessa esimerkiksi vaativan erityisen tuen ryhmiä (kuten kehitysvammaopetuksen opetusryhmiä) on usein kuitenkin voinut opettaa epäpätevä opettaja, ja opettajat ovat vaihtuneet tällaisissa ryhmissä usein (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 104). Tämän pro gradu -tutkimuksen tulosten mukaan kaikissa kouluissa ei ole rehtoreiden mielestä tarpeeksi koulunkäynninohjaajia ja päteviä erityisluokanopettajia. Tutkimustulokset vahvistavat koulun resursseja koskevaa aiempaa teoreettista käsitystä siitä, että opettajat ja opettajien antama laadukas opetus ovat keskeisimpiä koulun resursseja. Tutkimusten tulosten perusteella tehdään johtopäätös, jonka mukaan *pätevä koulun henkilökunta, kuten erityisopettajat ja koulunkäynninohjaajat ovat keskeisimpiä koulun resursseja oppilaan tuen toteutumisen kannalta.*

### **9.2.1 Erityisopetuksen resurssien tilanteeseen kytköksissä olevia tekijöitä**

Koulujen on todettu eroavan siinä, miten ne hyödyntävät kouluunsa suunnatut resurssit (Cohen 2003, 119; Hanushek 1997, 303–305.) Vaikka kouluissa olisi

saatavilla sama määrä resursseja, joissakin kouluissa oppilaiden tuen tarpeisiin on tutkimusten mukaan onnistuttu vastaamaan paremmin kuin toisissa. (Cohen 2003, 119; Hanushek 1997, 303–305.) *Se, että erityisopetusresurssien tilanne arvioitiin sitä paremmaksi, mitä enemmän kunnassa oli käytetty vuoden aikana opetukseen rahaa oppilasta kohden, voi kertoa siitä, että taloudelliset resurssit oli kohdennettu rehtoreiden johtamissa kouluissa tarkoituksenmukaisesti.* Furney, Hasazi & Keefe (2005) saivat samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan, miten erityisopetuksen rahoitusta ja järjestämistä koskeva koulureformi vaikutti erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksen järjestämiseen Vermontin osavaltiossa vuonna 1997 tehdyn lakiuudistuksen (Act 60) jälkeen.

Vermontin koulu-uudistuksen tavoitteena oli perusopetuslakiuudistuksen tavoin tasa-arvoistaa erityisopetuksen rahoitusta opetuksellisten alueiden välillä sekä yhtenäistää koulujen opetuksellisia käytänteitä (Furney ym. 2005, 169). Vermontin koulureformin vaikutusten perusteella tehtiin johtopäätös, jonka mukaan kouluihin suunnatut lisäresurssit käytetään kouluissa hyvin todennäköisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen (Furney ym. 2005, 175). Furneyn ym. (2005) koulureformin vakiintumista koskevan tutkimuksen tulokset tukevat riittävän resursoinnin merkitystä koulureformien onnistumiselle.

### **9.3 Perusopetuslakiuudistuksen mukaisten opetusjärjestelyiden toteuttamisen tilanne rehtoreiden arvioimana**

Perusopetuslakiuudistus on jatkumoa kansainväliselle inklusiiokehitykselle. Yhtenä perusopetuslakiuudistuksen päätavoitteena oli vahvistaa oppilaan tukijärjestelyjä yleisopetuksessa (Erityisopetuksen strategia 2007). *Perusopetuslakiuudistuksen mukainen tavoite, oppilaan tukeminen yleisopetuksessa, toteutui monen oppilaan opetusjärjestelyiden osalta hyvin:* rehtoreiden mukaan tukea tarvitsevia oppilaita oli kouluissa tuettu useimmiten yleisopetuksessa siten, että oppilas oli saanut osa-aikaista erityisopetusta (ks. kuvat 3 ja 4). Jokainen tehostetun tai erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas on kuitenkin erilainen ja tarvitsee yksilöityjä tukiratkaisuja. Oppilaiden

yksilölliset tarpeet voivatkin olla yksi selitys sille, miksi joidenkin rehtoreiden johtamissa kouluissa tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta järjestettiin sekä kokonaan yleisopetuksessa että kokonaan pienryhmässä.

Tukea tarvitsevien oppilaiden opetusjärjestelyiden tulisi perusopetuslain hengen ja inklusiivisen kouluperiaatteen mukaisesti määräytyä ensisijaisesti oppilaan tuen tarpeen, ei koulussa saatavilla olevien resurssien tai opettajien asenteiden ehdoilla. Tutkimuksen erityisopetuksen resursseja koskevat tulokset antavat kuitenkin viitteitä hypoteesille, jonka mukaan esimerkiksi pätevän henkilöstön vähäinen määrä vaikuttaisi joissakin tapauksissa oppilaan tuen tarpeita enemmän siihen, miten oppilaan opetus on mahdollista järjestää. Hypoteesin paikkansapitävyyttä ei voida tämän tutkimuksen yhteydessä todistaa, sillä kuten seuraavassa alaluvussa todetaan - erityisopetuksen resurssien ja perusopetuslakiuudistuksen mukaisen opetuksen järjestämisen välillä ei tutkimuksessa käytetyin menetelmin ollut löydettävissä yhteyttä.

Jotta perusopetuslakiuudistusta voisi kutsua onnistuneeksi koulureformiksi, tulisi muutosta tapahtua niin koulun opetusmateriaaleissa, opetusmenetelmissä että asenteissa ja uskomuksissa (Fullan 2001, 39; 2007, 30). *Tutkimuksen mukaan kouluissa toteutetaan vakiintuneesti monia käytänteitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseksi yleisopetuksessa.* Tukitoiminnoista suuri osa oli rehtoreiden mukaan vakiintunut osaksi koulun käytänteitä tai tukitoimet olivat käynnistyneet, mutta alkuvaiheessa (ks taulukko 4).

Tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden kouluissa erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta tuettiin yleisopetuksessa siten, että oppilaat saivat tukea luokissa koulunkäynninohjaajilta, erityisopettajia konsultoitin ja kouluissa edistettiin opettajien hyväksyvää ilmapiiriä. Mahdollisuus saada avustajan tukea yleisopetuksessa on monelle erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle välttämättömyys, jotta oppilaan hyvä oppiminen voidaan turvata yleisopetuksen ryhmässä.

Opettajien hyväksyvän ilmapiirin edistäminen on riittävien resurssien lisäksi yksi avain onnistuneeseen koulureformiin. Jotta koulureformi voisi toteutua onnistuneesti koulussa, tulee koulun kehittyä sosiaalisena ympäristönä siten, että muutosta tapahtuu myös opettajien uskomusten, asenteiden ja tästä seuraten myös opetusfilosofisten lähtökohtien tasolla (Fullan 2002, 415–416).

Fullanin (2007,41) mukaan opettajien uskomukset ja asenteet muuttuvat kuitenkin vasta kun opettajat toimivat uudella tavalla.

Perusopetuslakiuudistuksen mukaiset muutokset oppimateriaalissa voisivat tarkoittaa esimerkiksi opetuksen eriyttämistä helpottavien oppimateriaalien monipuolistumista ja tukea tarvitsevien oppilaiden yleisopetuksessa opiskelua helpottavien apuvälineiden, kuten koulupäivän struktuuria hahmottavien kuvien käytön yleistymistä. Perusopetuslakiuudistuksen mukaisia tehokkaita opetusjärjestelyjä ovat esimerkiksi yhteisopetus ja yhteistoiminnallinen oppiminen.

Yhteisopetus tai samanaikaisopetus, jolloin useampi opettaja opettaa samaa ryhmää, on merkittävä osa tehokasta, inklusiivista opetusta (European Agency for Development in Special Needs Education 2001, 117). Samanaikaisopetus on yhteistoiminnallista opettamista, jolloin opettaja opettaa yhdessä esimerkiksi toisen opettajan tai koulunkäynninohjaajan kanssa. (Lahtinen 2010, 186–187.) Luokalla voi olla kaksi opettajaa esimerkiksi siten, että luokanopettaja ja erityisluokanopettaja opettavat yhdessä. Yhteisopetusta oltiin rehtoreiden mukaan aloittamassa monessa koulussa, mutta noin viidenneksessä kouluista yhteisopetuksen toteuttamista ei oltu vielä edes suunniteltu. *Yhteisopetus ei näyttänyt vielä toteutuvan peruskouluissa perusopetuslakiuudistuksen tavoitteiden mukaisesti.* Koska rehtorit toivoivat erityisesti yhteisopetukseen lisäresursseja, *yhteisopetukseen suunnatut lisäresurssit (kuten lisäsuunnittelutunnit opettajille) voisivat nopeuttaa yhteisopetuksen yleistymistä kouluissa, ja näin entistä useamman oppilaan opiskelun yleisopetuksen ryhmässä toteutuisi.*

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että *perusopetuslakiuudistuksen mukaisten opetusjärjestelyiden tilanne kehittyy hyvään suuntaan.* Peruskoulu hakee muotoaan sellaisten opetusjärjestelyiden lisäämisessä, jotka mahdollistavat tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisen yleisopetuksen ryhmissä.

#### 9.4 Perusopetuslakiuudistuksen mukaisten opetusjärjestelyiden toteutumiseen kytköksissä olevat tekijät

Rehtoreiden arvioima erityisopetusresurssien tilanne ei tämän tutkimuksen mukaan ollut yhteydessä siihen, miten kouluissa oli järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Resurssien ja koulun sisäisten ilmiöiden välistä yhteyttä ei ole voitu luotettavasti todistaa useissa aikaisemmissakaan tutkimuksissa (Hanushek 1997; 2003; Cohen ym. 2010; Pugh ym. 2011.) Syynä tähän on voinut olla, ettei tutkimuksissa ole mitattu sitä, mitä on ollut tarkoitus mitata (Hanushek 1997, 303). Sen sijaan, että kysytään ovatko resurssit yhteydessä opetuksen järjestämiseen, kannattaisi kysyä, mitkä resurssit ovat yhteydessä opetuksen järjestämiseen, millainen merkitys resursseilla on ja millaisissa tilanteissa resurssit vaikuttavat opetuksen järjestämiseen (Cohen ym. 2010,134.)

*Tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisuudossa oli enemmän vaihtelua ylä- ja yhtenäiskouluissa kuin alakouluissa.* Tämä tarkoittaa, että ylä- ja yhtenäiskouluissa oli toteutettu sekä inklusiivisia että erillisiä opetusjärjestelyjä useammin kuin alakouluissa. Aikaisemman selvityksen mukaan kolmiportainen tuki olisi jalkautunut paremmin alakouluihin kuin yläkouluihin: Valtiontalouden tarkastusviraston mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointi yleisopetukseen on yläkouluissa selvästi vähäisempää kuin alakouluissa. Jotta perusopetuslakiuudistuksen mukaiset tavoitteet toteutuisivat, tulisi aineenopettajien pedagogisia valmiuksia ja käytäntöjä kehittää. (Opetus -ja kulttuuriministeriö 2014, 48.) Myös rehtoreiden sanallisissa vastauksissa nostettiin muutaman kerran esiin tarve aineenopettajien pedagogisten valmiuksien kehittämiseksi. Kuitenkin myös se, olivatko tutkimukseen osallistuneet rehtorit isoista vai pienistä kouluista ja suurista vai pienistä kunnista voi vaikuttaa siihen, kuinka paljon hajontaa tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisessä on.

Isoissa kouluissa ja kunnissa joissa oli paljon perusopetusikäisiä lapsia ja nuoria, tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta järjestettiin todennäköisemmin pääsääntöisesti muussa kuin yleisopetuksen ryhmässä. Isoissa kunnissa ja



kouluissa on todennäköisesti prosentuaalisesti enemmän myös tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Isoissa kouluissa on todennäköisemmin enemmän pienluokkia kuin pienissä kouluissa. *Tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta järjestettiin isoissa kunnissa ja kouluissa todennäköisemmin muussa kuin yleisopetuksen ryhmässä luultavimmin siksi, että tukea tarvitsevien lasten määrä oli niissä suhteessa suurempi kuin pienissä kunnissa ja kouluissa.*

## 10 Lopuksi

Perusopetuslakiuudistuksen tarkoituksena oli yhtenäistää erityisopetuksen järjestämistä kunnissa sekä vahvistaa oppilaiden oikeutta ennaltaehkäisevään ja joustavaan tukeen (Erityisopetuksen strategia 2007). Tämän tutkimuksen päätavoitteena oli tuottaa yleiskuvaus perusopetuksen erityisopetusresurssien ja perusopetuslakiuudistuksen mukaisten opetusjärjestelyiden tilanteesta. Erityisopetusresurssien saatavuutta tulisi tutkimuksen perusteella parantaa kouluissa. Erityisesti osa-aikaiseen erityisopetukseen ja yhteisopetukseen tulisi suunnata lisäresursseja, jotta perusopetuslakiuudistuksen mukaiset opetusjärjestelyt vakiintuisivat kouluissa ja oppilaan oikeus oikea-aikaiseen, joustavaan ja suunnitelmalliseen tukeen toteutuisi. Positiivisena viestinä perusopetuksen resursoinnista päättävälle tahoille esitetään, että kuntien suurempi taloudellinen panostus näyttäisi tutkimuksen perusteella olevan yhteydessä positiivisempiin arvioihin erityisopetusresurssien saatavuudesta. Peruskouluun suunnatut taloudelliset resurssit hyödynnetään kouluissa tehokkaasti tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen (Furney ym. 2005, 175).

Tutkimus tukee aikaisempaa teoreettista käsitystä siitä, että riittävät taloudelliset resurssit ja pätevä opetushenkilökunta ovat keskeisimpiä erityisopetuksen järjestämiseen kytköksissä olevia resursseja (Hanushek 2003, 89, 92; Pugh ym. 2011, 184). Yhteisopetuksen kehittämisen edistämiseksi jatkossa voitaisiin tutkia, mitkä koulun resurssit edistävät yhteisopettajuuden syntymistä kouluissa. Koulujen hyviä, inklusiivisia käytänteitä tulisi kartoittaa, jotta tietoisuus oppilaan tukemisen mahdollisuuksista yleisopetuksessa

lisääntyisi.

Perusopetus kohtaa lähiaikoina jälleen uusia muutoksia. Uudistettu oppilashuoltolaki astuu voimaan 1.8.2014 alkaen ja uusi Perusopetuksen opetussuunnitelma otetaan kouluissa käyttöön vuoden 2016 alussa. Oppivelvollisuutta on valtionhallinnon tasolla kaavailtu pidennettävän vuodella siten, että toisen asteen opintojen ensimmäinen vuosi olisi koko ikäluokalle pakollinen. Tulevien koulu-uudistusten suunnittelussa ja toteutuksessa tulisi huomioida, miten taloudellisten resurssien riittävyys ja pätevän opetushenkilökunnan määrä ja tietotaito varmistetaan, jotta koulureformit toteutuisivat hyvin sekä paperilla että käytännössä.

## 11 LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H. Vainikainen M-P., Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. 2012:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ainscow, M. & Cesar, M. 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21 (3), 231–238.
- Alatupa, S. Hintsanen, M. & Histiö-Snellman Paula. 2011. Luokan ja koulun koon yhteys koulumenestykseen: Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa? *Kasvatus* 42(1), 31–35.
- Castle, S., Baker D. & Tortora, M. 2005. Flexible Grouping and Student Learning in a High-Needs School. *Education and Urban Society* 2005 (37), 139.
- Cohen, D.K., Raudenbush, S. V. & Loewenber Ball, D. 2003. Resources, Instruction and Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 25 (2), 119–142.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2011. *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. 2011:8.
- Ferguson, D. L. 2008. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Education Needs*, 23 (2), 109–120.
- Fullan, M. G. 2001. *New Meaning of Educational Change*. 3 rd. ed. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. 2002. The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools. *Teachers and Teaching: theory and practice* 8(3), 410–419.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Change*. 4th edition. New York: Teachers Colledge Press.
- Furney, K.S., Hasazi, S.B., Clark/Keefe, K. & Hartnett, J. 2003. A Londitudial Study Analysis of Shifting Policy Landscapes in Special and General Education. *Exceptional Children*, 70(1), 81–94.

- Furney, K.S., Hasazi, S.B., Clark/Keefe, K. & Hartnett, J. 2005. Multiple Dimensions of Reform. The impact of State Policies on Special Education and Supports for All Students. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(3), 169–176.
- Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38, 77–97.
- Hanushek, E. A. 1997. Outcomes, Incentives, and Beliefs: Reflections on Analysis of the Economics of Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis* Winter 19(4), 301–308
- Hanushek, E.A.2003. The Failure of Input-based schooling policies. *The Economic Journal*. 113(2), 64–98.
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. 2007. An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education* 54(1), 5–2
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen muutos ja tarve. Teoksessa Sakari Karvonen (toim.) *Onko sukupuolella väliä? Nuorten elinolot vuosikirja 2006*. Helsinki: Stakes & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Julkunen, J. 2010. Kenen inkluusio? Opetusalan sidosryhmien ja vammaisjärjestöjen lausunnot uudesta perusopetuslakiesityksestä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kadji-Beltran, C., Zachariou, A. & Stevenson, R. B. 2012. Leading sustainable schools: exploring the role of primary school principals. *Environmental Education Research* 2013, 19(3), 303–323.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin käyttäytymistieteellisen teidekunnan väitöstyö. Helsinki.
- Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009 (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion - the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117–133.
- Kuusela, J. 2006. Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Opetushallitus. *Oppimistulosten arviointi 2006 (6)*. Yliopistopaino. Helsinki.
- Lahtinen Ulla. 2009. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009 (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY

- Lynch, J. M. 2012. Responsibilities of Today's Principal: Implications for Principal Preparation Programs and Principal Certification Policies. *Rurol Special education Quarterly*, 31(2), 40–47.
- Mc Dougal, D., Saunders, W. M. & Goldenberg C. 2007. Inside the Black Box of School Reform: Explaining the how and why of change at Getting Results schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (1), 51–89.
- Meijer, C. J.W. (toim.) 1999. Financing of Special Needs Education. A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion. European Agency for Development in Special Needs Education
- Meijer, C. J.W., & De Jager, B. 2001. Population density and special needs education. *European Journal of Special Needs Education* 16(2), 143–148.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä
- Moberg, S. teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A., Saloviita, T. 2001. (toim.) Inklusion haasteet koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus
- Moberg, S. & Savolainen, M. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009 (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Nurmerinta, R. 2003. Haasteena Asperger-oppilas. Laadullinen tutkimus strukturoinnin käyttämisestä autististen opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luo-kanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Opetusalan Ammattijärjestö. 2013. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. Viitattu 14.4.2013
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014(2).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 642/2010.

- Priestley, M. & Raibee, P. 2010. Hopes and Fears: stakeholders views on the transfer of special school resources towards inclusion. *Inclusive Education* 6(4), 371–390.
- Pugh, G., Mangan, J., & Gray, J. 2011. Do increased resources increase educational attainment during a period of rising expenditure? Evidence from English secondary schools using a dynamic panel analysis. *British Educational Research Journal* 37(1), 163–189.
- Salo, K. 2010. Hallintotasojen välinen dialogi ja erityisopetuksen muutos byrokraattisena instituutiona. Kymppikuntien loppuraportin ja Erityisopetuksen strategian sisällönanalyttinen vertailu. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu - tutkielma.
- Schaffner, B., C. & Buswell B. E. 2000. Ten Critical Elements for Creating Inclusive and Effective School Communities. Teoksessa Stainback, S. & Stainback W. 2000. *A Guide for Educators* (3rd ed.) Baltimore.
- Sindelar, P. T, Shearer D. K., Yendol-Hoppey, D & Liebert, T.W. 2006. The Sustainability of Inclusive School Reform. *Exceptional Children*, 72 (3), 317–331.
- Smith, B. L. & MacGregor, J. T. 1992. *What is Collaborative Learning?* Washington Center for improving the Quality of Undergraduate Education. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University.
- Stainback, S. & Stainback W. 2000. (toim.) *A Guide for Educators* (3rd ed.) Baltimore.
- Stukalina, Y. 2010. The Management of Integrated Educational Environment Resources: the factors to be considered. *European Journal of Education*. 45(2).
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799–1595. 2010, Liitetaulukko 1. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995–2010. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 14.4.2012  
[http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop\\_2010\\_2011-06-09\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_001_fi.html)
- Suomen YK-liitto. 2009. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Sälekarin Kirjapaino Oy.
- Tilastokeskus. 2012. Kunnat ja kuntapohjaiset aluejaot 2012. Käsikirjoja 28. Helsinki
- Tilastokeskus, 2013. Tilastollisen alueryhmittelyn luokitusavaimet. Viitattu 14.4.2013 [http://www.stat.fi/meta/luokitukset/kunta/001-2013/luokitusavain\\_kuntaryhmitys.html](http://www.stat.fi/meta/luokitukset/kunta/001-2013/luokitusavain_kuntaryhmitys.html)

Tilastokeskus 2013. Luokituksen kuvaus.

Viitattu 14.4.2013 <http://www.stat.fi/meta/luokitukset/kuntaryhmitys/001-2013/kuvaus.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Viitattu 22.4.2012

[www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).

## 12 LIITTEET

LIITE 1. Mitkä kuntaan liittyvät tekijät (Tilastokeskus 2012) ovat tilastollisesti yhteydessä siihen, millaiseksi rehtorit arvioivat koulunsa erityisopetuksen tarpeen ja saatavilla olevien erityisopetusresurssien suhteen?

		<i>Kunnan asukastiheys hlö/km</i>	<i>Kunnan perusopetuksessa olevien oppilaiden määrä</i>	<i>Kunnan perusopetuksen opetuksen käyttökustannus euroa/oppilas</i>	<i>Kunnan perusopetuksen oppilashuollon käyttö- kustannus euroa/oppilas</i>
<b>Koulun erityisopetuksen tarpeen ja saatavilla olevan erityisopetuksen suhde</b>	r	-.013	-.086	.117*	-.050
	p	.820	.128	.039	.373
	n	314	314	314	314

Huom. \*=  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$

LIITE 2. Mitkä kuntaan liittyvät tekijät (Tilastokeskus 2012) ovat tilastollisesti yhteydessä siihen, miten rehtoreiden mukaan heidän kouluissaan on järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta?

		<i>Kunnan asukastiheys hlö/km</i>	<i>Kunnan perusopetuksessa olevien oppilaiden määrä</i>	<i>Kunnan perusopetuksen opetuksen käyttökustannus euroa/oppilas</i>	<i>Kunnan perusopetuksen oppilashuollon käyttö- kustannus euroa/oppilas</i>
<b>Miten kouluissa on järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta</b>	r	-.081	.193	-.054	-.081
	p	.151	.001	.342	.153
	n	314	314	314	314

Huom. \*=  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$



LIITE 3. Onko rehtorin johtaman koulun sijaintikunnan taajama–aste (maaseutumaiset, taajaan asutut, kaupunkimaiset kunnat) yhteydessä siihen, miten kouluissa on rehtoreiden mukaan järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta?

	<i>Kunnantaajama–aste</i>	
<b>Miten kouluissa on toteutettu kolmiportaisen tuen mukaista opetusta</b>	$\chi^2$	30,775
	df	24
	p	.160
	n	316

LIITE 4. Miten se, onko rehtorina ala-, ylä- vai yhtenäiskoulun johtaja on yhteydessä siihen, miten kouluissa on rehtoreiden mukaan järjestetty tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta (summamuuttuja)?

		rehtorina alakoulussa		rehtorina yläkoulussa		rehtorina yhtenäiskoulussa		yhteensä	
		f	%	f	%	f	%	f	%
<b>tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestäminen</b>	<b>0–3</b>	121	60.5	10	20.8	17	25.0	148	46.8
	<b>4–8</b>	72	36	34	70.8	40	58.8	146	46.2
	<b>9–12</b>	7	3,5	4	8.3	11	16.2	22	7.0
	<b>Yht.</b>	200	100	48	100	68	100	316	100

*Huom. Summamuuttujalle määriteltiin seuraavat arvot: 0–3 = tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta toteutettu muutamain eri järjestelyin, 4–8 = tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen sisältänyt vaihtelevia järjestelyitä, 9–12 = tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta toteutettu hyvin vaihtelevin järjestelyin.*

