

KOLMIPORTAINEN TUKI – SÄÄSTÖÄ INKLUUSION VARJOLLA?

Luokanopettajien käsityksiä lakimuutoksen 642/2010 vaikutuksista oppilaiden saamaan tukeen ja opettajien työhön

Petri Tuomioja

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Syksy 2014

TIIVISTELMÄ

Tuomioja, P. Kolmiportainen tuki- säästöä inklusion varjolla. Luokanopettajien käsityksiä lakimuutoksen 642/2010 vaikutuksista oppilaiden saamaan tukeen ja opettajien työhön. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. 81 s.

Kolmiportainen tuki muutti kouluissa oppilaille annettavan oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tuen muotoja olennaisesti vuoden 2011 alusta, jolloin laki perusopetuslain muutoksesta astui voimaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisena opetushenkilökunta näkee kolmiportaisen tuen hengen ja sen toteutumisen käytännössä.

Tämän tutkimuksen aineisto on peräisin Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) teettämästä kyselystä syksyltä 2012, jolloin uutta lakia oppilaan tuesta oli noudatettu hieman yli vuoden ajan. OAJ:n kyselyyn vastasi satunnaisotannalla noin 900 opettajaa. OAJ laati kyselyn pohjalta selvityksen, jossa keskityttiin lähinnä aineiston määrälliseen analyysiin. Tässä tutkimuksessa keskityttiin pelkästään 289 suomenkielisen luokanopettajan vastausten tulkintaa ja tutkimiseen. OAJ:n kysely koostui kaikkiaan 47 pääosin määrällisestä kysymyksestä, mutta tässä tutkimuksessa keskityttiin kahteen avoimeen kysymykseen ja niiden vastauksiin. Nämä kaksi kysymystä koskivat lakimuutoksen myötä opettajan työssä tapahtuneita myönteisiä tai kielteisiä asioita. Vastauksia näihin kahteen kysymykseen kertyi 299 siten, että myönteisiä asioita kirjasi 128 luokanopettajaa, ja kielteisiä asioita 171 luokanopettajaa.

Tutkimusotteena käytettiin fenomenografiaa, joka pyrkii löytämään käsitysten koko kirjon pyrkien näin selvittämään, millaisia erilaisia käsityksiä tutkittavana olevasta ilmiöstä on olemassa. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisena lakimuutos näyttäytyy luokanopettajien näkökulmasta?

Luokanopettajien käsitysten mukaan muutokset ovat olleet pääosin negatiivisia ja näkyvät käytännössä opettajan ja oppilaan aseman heikentymisenä, järjestelmän epäselvyytenä sekä tiukentuneina resursseina. Toisaalta myös positiivisia muutoksia nähtiin tapahtuneen parantuneena yhteistyönä, suunnitteluna sekä kasvaneina resursseina.

Kolmiportaista tukea tulee edelleen kehittää ja sen käyttö säästötoimena tulisi lopettaa. Opettajien koulutusta tulisi kehittää siten, että opettajien taidot ja into yhteistyöhön ja inklusion toteuttamiseen käytännössä mahdollistuisivat.

Asiasanat: inklusio, kolmiportainen tuki, opettajat, fenomenografia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	OPPIVELVOLLISUUS JA ERITYISOPETUS.....	7
	2.1 Kirkon kiertokouluista kansakouluun ja oppikouluun.....	7
	2.2 Peruskoulu – kaikille tasa-arvoiseen kouluun.....	11
	2.3 Erityisopetus Suomessa 2000-luvulla.....	13
	2.4 Kolmiportainen tuki 2011.....	14
3	SEGREGAATIOSTA INKLUUSIOON - KÄSITTEITÄ JA TULKINTOJA....	19
	3.1 Erityistä tukea tarvitsevien eristäminen.....	19
	3.2 Inklusiokäsitteet ja -määritelmät.....	21
	3.3 Inklusio – haasteita ja kritiikkiä.....	26
	3.4 Opettajien inklusioasenteet.....	27
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
	5.1 Fenomenografia tutkimusotteena.....	32
	5.2 Fenomenografia tässä tutkimuksessa.....	39
	5.3 Aineiston esittely.....	40
	5.4 Aineiston analyysi.....	41
6	KÄSITYSRYHMÄT: MILLAISIA MUUTOKSIA KOLMIPORTAINEN TUKI ON TUONUT OPETTAJIEN TYÖHÖN?.....	46
	6.1 Suunnittelu kohentunut.....	48
	6.2 Olosuhteet parantuneet.....	49
	6.3 Yhteistyö parantunut.....	50
	6.4 Oppilaan asema parantunut.....	51
	6.5 Epäselvä järjestelmä.....	52
	6.6 Resurssien puute.....	54
	6.7 Lisää työtä mutta ei lisää palkkaa.....	55

6.8	Vika opettajissa	57
6.9	Oppilaiden asema heikkenee.....	57
6.10	Ei muutosta tai ei positiivista tai negatiivista muutosta.....	59
7	KUVAUSKATEGORIAT: KOLMIPORTAINEN TUKI ON MUUTTANUT KOULUN ARKEA	60
8	POHDISKELUA JA PÄÄTELMIÄ.....	68
8.1	Fenomenografinen tutkimusote, luotettavuus ja siirrettävyys.....	68
8.2	Tutkimuseettiset kysymykset.....	70
8.3	Tutkimustulokset ja aiemmat tutkimukset.....	71
8.4	Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusehdotuksia	72
	LÄHTEET	75

1 JOHDANTO

Kolmiportainen tuki otettiin käyttöön Suomessa Opetushallituksen määräyksellä sekä lailla perusopetuslain muutoksesta 1.1.2011 (Perusopetuksen 2010; Laki perusopetuslain muutoksesta 642/2010). Lakimuutos perustui opetusministeriön 2006 asettaman erityisopetuksen strategiaryhmän esitykseen, jonka tavoitteena oli perusopetuksen erityisopetuksen kehittäminen (Erityisopetuksen strategia 2007). Uutta tapaa järjestää koulunkäynnin tuki sitä tarvitseville on tuotu koulumaailmaan Kelpo-hankkeen kautta 2010 – 2012 ja muutosta on perusteltu lähinnä inklusiofilosofialla. Inkuusiolla koulun kontekstissa tarkoitetaan yksinkertaistetusti sitä, että kaikki oppilaat vaikeistakin oppimiseen tai muuhun koulunkäyntiin liittyvistä haasteista huolimatta käyvät koulua samassa ryhmässä ja lähikoulussa ja tukea tarvitseville oppilaille tuki tuodaan opetusryhmään tai kouluun. Inklusion näkökulmasta erityisryhmiä ja – opetusta voidaan pitää eristämisenä ja jopa ihmisoikeusloukkauksena.

Tässä tutkimuksessa tavoitteeni on löytää fenomenografisen tutkimusotteen avulla tutkimusaineistosta opettajien käsityksiä kolmiportaisesta tuesta ja näiden käsitysten rakenteita ja variaatioita. Millaisena opetushenkilökunta näkee kolmiportaisen tuen hengen ja sen toteutumisen käytännössä? Millaisena lakimuutos näyttäytyy luokanopettajien näkökulmasta?

Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteen ja erityispedagogiikan välimastoon, vaikka osa alan asiantuntijoista on vakuuttuneita siitä, ettei näitä kahta tieteenalaa tulisi enää inklusion aikakaudella edes erottaa toisistaan.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ(2012) teetti syksyllä 2012 kyselyn, jonka tavoitteena oli selvittää, millaisia vaikutuksia lakimuutoksella (laki perusopetuslain muutoksesta 642/2010) on ollut opetushenkilöstön työhön ja oppilaan saamaan tukeen. Satunnaisotannalla suoritettuun kyselyyn vastasi noin 900 opettajaa, jotka oli valittu OAJ:n jäsenrekisteristä. OAJ laati kyselyn pohjalta selvityksen Toteutuuko kolmiportainen tuki? (2013). OAJ keskittyi selvityksessään opettajien vastausten päälinjoihin ja vastauksiin. Selvitys oli myös pääosin määrällinen sekä melko yleisluonteinen, ja siksi haluan tässä tutkimuksessa pureutua kahden kyselyssä esitettyyn kysymykseen ja niihin saatuihin vastauksiin tarkemmin ja perusteellisemmin. Mitä uudistus on merkinnyt käytännön koulutyössä oppilaiden ja opettajien näkökulmasta? Onko uudistuksella saavutettu parannuksia, joihin uudella lailla on pyritty, ja millaisia käsityksiä opettajilla on saavutetuista muutoksista?

2 OPPIVELVOLLISUUS JA ERITYISOPETUS

Aluksi esittelen erityisopetusta ja -kasvatusta kansakoululaitoksen syntyajoista lähtien Suomessa, minkä jälkeen tarkastelen tarkemmin inklusiota, sen määritelmiä ja suhdetta segregaation ja integraatioon. Menneisyys auttaa ymmärtämään nykyisyyttä (Tuunainen 2002, 22).

2.1 Kirkon kiertokouluista kansakouluun ja oppikouluun

Kirkko huolehti rahvaan lukemaan opettamisesta kiertokoulun ja kinkereiden muodossa jo 1600-luvun lopulta lähtien, kauan ennen varsinaisen koululaitoksen syntyä. Vasta vuonna 1866 kirkon ja kansakoulun tiet erotettiin ainakin osittain kansakouluasetuksella. (Numminen 2001, 102.)

Jo edesmennyt opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala (2001, 11) on todennut suomalaisen kansansivistyksen saaneen alkunsa 1800-luvun loppupuolella, kun suomalaisuus, demokraattiset pyrkimykset sekä halu taloudelliseen kasvuun nostivat esille tarpeen koko kansan kouluttamisesta. Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain asettamiseen asti vain sivistyneistöllä oli oikeus

kouluttautumiseen, mitä voidaan näin jälkeinpäin pitää suurena epäoikeudenmukaisuuden tuottajana (Sarjala 2001, 14).

1800-luvulla Suomessa vallitsi selkeä ja pysyvä sääty-yhteiskunta, joka koostui ruotsinkielisestä herraskansasta ja lähestulkoon luku- ja kirjoitustaidottomasta suomea puhuvasta rahvaasta. Koulunkäynti ei ollut suomenkielisten tavoitettavissa, sillä opetuskielenä oli ruotsin kieli eikä mahdollisuutta isiltä saadun säädyn vaihtamiseen näin ollen ollut tarjolla. Rahvaan suhteellinen osuus väestöstä kohosi nopeasti 1800-luvun loppupuolelle tultaessa, mikä yhdessä voimistuvan teollistumisen ja kaupunkien kasvamisen kanssa loivat Suomeen työväenluokan. (Lindström 2001, 22 -27.)

Alun perin opintielle päätyi pelkästään se osa lapsista, jolla oli mahdollisuus oppimiseen minkään vamman tai vaikeuden oppimista haittaamatta. Myöhemmässä vaiheessa oppivelvollisuus tai – oikeus annettiin Suomessa koko ikäryhmälle, mikä hankaloitti opetuksen järjestämistä, sillä tavalla tai toisella haasteelliset oppilaat tekivät myös opettajan työstä haasteellisempaan. Erityisopetus on perustunut 1800-luvulta lähtien lääketieteelliselle perinteelle, johon kuuluvat diagnoosi sekä diagnoosia vastaavat toimenpiteet. (Kivirauma 2009a, 14.)

Erityisopetukseen liittyy eittämättä käsitys normaalista ja epänormaalista, tavallisesta ja poikkeavuudesta, joiden määrittelystä käydään rajanvetoa yhteiskunnallisessa keskustelussa tuon tuosta. Ennen valistuksen aikaa vammaisia tai muutoin erilaisia ihmisiä pidettiin syntisinä, jotka saivat vammansa taivaallisina rangaistuksina, joihin ihmisen ei ollut puuttuminen. Heistä kyllä pidettiin huolta, muttei osana tavallista kansaa vaan epätavallisina, jotka eristettiin lai-

toksiin häiritsemästä ja vaivaamasta muuta väestönosaa. Toisaalta eristämiseen liittyi ajatukseen valtaväestön suojelemisesta. (Kivirauma 2009b, 27–28.)

Vielä 1800-luvulla kuurot, sokeat ja tylsämieliset luokiteltiin kuuluviksi samaan aistivammaisten ryhmään, ja heitä alettiin Suomessakin opettaa 1800-luvun lopulla aistivammaisten koulussa, joita Uno Cygnaeus suomalaisen kansakoulun isähahmon, opastuksella Suomeen alettiin perustaa 1800-luvun loppupuolella. Cygnaeuksen suunnittelema kansakoulu oli tarkoitettu vain niille, jotka selvisivät koulunkäynnistä ilman erityisiä tukitoimia, ja muille oli tarjolla aistivammaisoppilaitokset. Haasteellisimman kouluikäiset oli vapautettu oppivelvollisuudesta, tosin kansakoulun alkuaikoina 1860-luvulla koulukäynti perustui vapaaehtoisuuteen. (Kivirauma 2009b, 29–32.) Vaikka Suomi olikin tuohon aikaa vielä osa Venäjää, uudet kasvatukselliset tuulet saapuivat Cygnaeuksen ja muiden ajan kasvatustieteilijöiden mukana lähinnä Keski-Euroopasta (Tuunainen 2002, 13). 1846 Suomeen perustettiin ensimmäinen kuurojenkoulu (Tuunainen 2002, 19) ja ensimmäinen sokeainkoulu 1867 (Tuunainen & Nevala 1989, 30).

Omalta osaltaan Euroopassa yleistyneet valistuksen, liberalismien ja kansallisuusaatteen ajatukset sekä teollinen murros ja sääty-yhteiskunnan vähittäinen katoaminen vaikuttivat erityisopetuksen kehittymiseen Suomessa (Tuunainen & Nevala 1989, 22). 1900-luvun alkupuolella suurimpiin kaupunkeihin perustettiin ensimmäiset apukoulut, joita pidetään ensimmäisinä kansakouluun liittyvänä erityisopetuksen muotona. Idioottien luokka kuvastaa ajanmukaista terminologiaa, ja samalla i-luokalla saattoi olla eri aistivammaryhmiin kuuluvia sekä pahatapaisia oppilaita. Pahantapaisille oppilaille oli myös erikseen koulu-siirtoloita ja muita laitospaisia koulumuotoja. (Kivirauma 2009b, 32–33.) Apukoulujen lisäksi muutamissa kaupungeissa kokeiltiin *erotusluokkia*, joilla

opetettiin koulusta huonon käytöksen takia erotettuja oppilaita (Tuunainen & Nevala 1989, 34). Kansalaissodan jälkimainingeissa rotuhygieeniset aatokset nostivat päätään mielipiteissä, joiden mukaan ihmisryhmät olisivat ”*luontaisesti eriarvoisessa asemassa*”, mikä omalta osaltaan hidasti heikko-osaisten ja vajaakuntoisten aseman kehitystä (Tuunainen & Nevala 1989, 42). Ennen peruskoulun voitokasta esiinmarssia kansalaisten koulutaipaleet eriytyivät siten, että akateemisilta taidoiltaan lahjakkaimmat kävivät oppikoulun, mikä avasi tien lukioihin ja mahdollisesti yliopistoihin. Kansalaiskoulut olivat puolestaan soveliaita nopeasti työelämään haluavilla ja vähävaraisille koululaisille. (Kivirauma 2009b, 37.)

Oppivelvollisuuslaissa 1921 määrättiin, että isoimmissa kaupungeissa tulee olla apukoulu, mutta pienet kunnat saivat itse päättää *heikon käsityskyvyn omaavien* oppilaittensa koulunkäynnistä. Käytännössä pienten kuntien itsemääräämisoikeus tarkoitti, että tähän ryhmään kuuluvat oppilaat eivät käyneet koulua lainkaan. 1935 säädettiin asetus, joka mahdollisti apukoulun käyneiden steriloinnin, vaikkei tuota mahdollisuutta kovin mittavasti Suomessa käytettykään. (Kivirauma 2009b, 34–35.)

Ruotsalaisista *observatioklass*-järjestelmästä kopioitiin Suomeen tarkkailuluokka, jonka pohjimmaisena ajatuksena oli luokka, jossa nimensä mukaisesti tarkkailaan oppilasta jonkun aikaa, jotta hänelle löydetään sopiva sijoitusluokka. Noille luokille sijoitetut kävivät kuitenkin koulunsa usein loppuun asti tarkkailuluokalla. (Kivirauma 2009b, 35.)

Erityisopetuksen päätavoite oli kasvatuksellisten tavoitteiden lisäksi ammatillisten taitojen ja käsityön opettaminen, jotta vajaakuntoiset voisivat hankkia oman elantonsa yhteiskunnan tarjoaman valtiontaloutta rasittavan huollon si-

jaan (Tuunainen & Nevala 1989, 36–37). Osa-aikaista erityisopetusta alettiin antaa 1940-luvulta lähtien puhe-, kirjoitus ja lukemisvaikeuksista kärsiville oppilaille, vaikka rinnalla samoista vaikeuksista kärsivä opetettiin joissakin kunnissa luokkamutoisesti. (Kivirauma 2009b, 38.) Erityiskasvatuksen asema kasvatustieteen kentässä vakiinnutti asemansa 1948, jolloin Jyväskylään perustettiin Suomen *suojelu- ja parantamiskasvatusopin professori*, ja tehtävään valittiin silloinen alan asiantuntija Niilo Mäki. Erityisopettajia alettiin kouluttaa Jyväskylässä Niilo Mäen alaisuudessa syksyllä 1959. (Tuunainen & Nevala 1989, 72–73.)

2.2 Peruskoulu – kaikille tasa-arvoiseen kouluun

Pitkään suunniteltu ja kiisteltykin peruskoulu-uudistus 1970-luvulla tähtäsi tasa-arvon toteutumiseen suomalaisessa koulutuksessa. Erityisopetukseen kiinnitettiin samassa yhteydessä erityistä huomiota jo suunnitteluvaiheessa ja käytiin vilkasta keskustelua erityisopetuksen ja eristämisen oikeutuksesta ja vaadittiin yhtäläisiä oikeuksia vähemmistöille, mukaan lukien erityisoppilaat. Jo tuolloin keskusteltiin segregaation, integraation ja inklusion lähtökohdista ja perusteista. Samaan aikaa käytiin kiivasta keskustelua, jossa vastakkain olivat luokkamutoisen ja osa-aikaisen erityisopetuksen puolustajat ja vastustajat. Peruskoulussa erityisopetus voidaan nähdä joko tasa-arvon ilmentymänä tai yrityksenä järjestää ongelmaoppilaat pois häiritsemästä opetusta. (Kivirauma 2009b, 39 -41.) Erityisoppilaiden määrä on kasvanut koko peruskoulun historian ajan, ja syitä kasvuun on etsitty uusista lääketieteellisistä luokituksista, eri-

tyisoppilaiden tuomasta suuremmasta valtiosuudesta sekä opettajien halusta päästä eroon oman luokkansa häiriötä tuottavista oppilaista ja sitä kautta opettajien lisääntyneestä työmäärästä (Kivirauma 2009b, 44).

Kivirauma (2002, 24) toteaa Rosemary Werner-Putnamin artikkeliin vedoten, että erityisopetusjärjestelmien kehitys noudattaa valtiosta riippumatta lähes samanlaista kehityskaarta, joille tyypillistä on erityisopetuksen aloittaminen yleisen oppivelvollisuuden alussa aistivammaisista ja siirtyen sen jälkeen älyllisesti kehityksessä hitaampiin ja fyysisesti vammaisiin. Viimeisenä asteena mainitaan integraatio ja siihen liittyvä yhtenäiskoulu. Erityisopetuksen perusteista osan ajatellaan kumpuavan heikoimmatkin ihmiset huomioivasta kristillisestä etiikasta sekä myöhemmin ihmisoikeuskeskustelusta (Tuunainen 2005, 250).

Suomessa oltiin ja ollaan vieläkin ylpeitä ”koko kansan koulusta”, vaikka kaikilla ei ollut oikeutta koulunkäyntiin kansakoulun eikä vielä peruskoulun aikaan, sillä vielä 1900-luvun lopulla osa oppilaista oli vapautettu kokonaan oppivelvollisuudesta eikä heillä ollut oikeutta käydä koulua (Tuunainen 2005, 248).

1990-luvulla taloudellinen lama aiheutti peruskoululle suuret säästöpainet, ja säästöt kohdistuivat Teittisen (2003, 12) käsityksen mukaan lähinnä inklusiota edistäviin toimiin. Teittinen toteaa myös peruskoulujen välisen kilpailun johtaneen eksklusiiviseen muutokseen, sillä oppilaat, jotka hakeutuivat ”parempiin” peruskouluihin hakeutuivat myös parempiin lukioihin, mikä sai aikaan ”eliittiputken”.

Vaikka peruskoulu olikin tarkoitettu kaikkien kouluksi, sen ajatellaan pitäneen sisällään segregaaation aineksia. Tasoryhmät, jotka tuottivat joidenkin mielestä

eriarvoisuutta sulkemalla joissakin tapauksissa ylempiä koulutusväyliä sekä kehitysvammaisten sulkeminen vielä pitkään erillisen järjestelmän piiriin mainitaan esimerkkeinä. (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2006, 354.) Vaikka peruskoulusta ollaankin yleisesti ottaen Suomessa ylpeitä, on esitetty kuitenkin mielipiteitä, joiden mukaan peruskoulu nykyisessä muodossaan kaipaisi muutosta tai ainakin päivittämistä varsinkin erityisopetuksen osalta (Huuhtanen 2011, 16–17).

2.3 Erityisopetus Suomessa 2000-luvulla

Erityisoppilaiden määrä peruskoulussa on lisääntynyt jatkuvasti 90-luvulta lähtien, mihin ainakin osittain syy lienee erityisoppilaista saatava korkeampi valtionusuus (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2006, 355). Teittinen (2003, 35) väittää, että tilanne johtuu siitä, että yleisopetus yrittää siirtää hankalat oppilaat 9-vuotiseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen ja yrittää tällä toimella korjata peruskoulussa olevat rakenteelliset ongelmat siinä kuitenkaan onnistumatta. Melko yleisesti ollaankin sitä mieltä, erityisluokista ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta on tullut "kaatoluokkia" parempien ratkaisumallien tai resurssien puuttuessa (Teittinen 2003, 3). Kasvanutta erityisopetukseen siirrettyjen määrää on perusteltu yhtäältä oppilashuollon ja varhaisen puuttumisen kehittymisellä, diagnosoinnin parantumisella ja toisaalta yhä kasvavilla ja usein selittämättömillä käyttäytymisen häiriöinä (Huuhtanen 2011, 26–27). Vaikka Suomi on jo suhteellisen pitkällä inklusiivissa, meillä on edelleenkin erityiskouluja sekä pe-

rusasteella sekä toisella asteella (Suomen virallinen tilasto 2013). Lisäksi Suomessa on sekä kuurojen että sokeainkouluja.

Erityistä tukea saavat oppilaat sijoitetaan joko kokonaan tietyissä aineissa yleisopetuksen luokkaan tai opetus tapahtuu kokonaan erityisluokassa. Alaluokilla yleisin syy osa-aikaiseen erityisopetukseen on vaikeudet lukemaan tai kirjoittamaan oppimisessa ja yläluokilla pulmat vieraiden kielten tai matematiikan oppimisessa sekä sopeutumisvaikeuden tai tunnelämän häiriöiden takia. Vuonna 2008 erityisopetukseen siirretyistä oppilaista lähes puolet opiskeli kokonaan erityiskouluissa tai erityisluokilla. (Huuhtanen 2011, 21–23.) Vuonna 2012 erityisopetukseen siirretyistä oppilaista 19 % opiskeli kokonaan yleisopetuksen ryhmässä ja 41 % kokonaan erityisryhmässä. 40 % erityisoppilaista opiskeli osa-aikaisesti yleisopetuksen ryhmässä (Suomen virallinen tilasto 2013).

2.4 Kolmiportainen tuki 2011

Kuten jo aiemmin todettiin, erityisoppilaiden määrä Suomessa on kaikilla mitapuilla ollut suhteettoman suuri ja ollut viime vuosina edelleen kasvussa, ja tätä vääristymää korjaamaan Opetusministeriö asetti 14.3.2006 työryhmän miettimään erityisopetuksen uutta strategiaa. Työryhmä sai työnsä valmiiksi syksyllä 15.11.2007 ja päätti esittää erityisopetuksen uudistuksia, jonka olennaisin osa olisi tuen jakaminen yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Työryhmä esitti, että lakimuutoksen valmistelu tulisi aloittaa välittömästi, jotta lakimuutos tulisi voimaan jo vuoden 2009 alussa, mutta lakimuutos sai lain-

voiman 2010 ja sitä tuli noudattaa vuoden 2011 alusta alkaen. (Erityisopetuksen strategia 2007.)

Laki toi mukanaan kolmiportaisen tukijärjestelmän sekä lähikouluperiaatteen, joka on osa inklusioajattelun ydintä. Jo tuossa vaiheessa OAJ vastusti lakimuutosta ja vaati samalla lisärahoituksen järjestämistä integraation mahdollistamiseksi, sillä OAJ:n käsityksen mukaan integraatiota ei olisi voitu toteuttaa ilman lisäkustannuksia (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2006, 355.)

Perusteena uudelle strategialle ja uusille tuen muodoille (kolmiportainen tuki) esiteltiin Salamancan julistuksen lisäksi YK:n ihmisoikeuksien julistus ja YK:n yleissopimus lasten oikeuksista, Luxemburgin peruskirjan, YK:n vammaisten oikeuksien julistuksen ja muita kansainvälisiä sopimuksia, joita Suomi on sitoutunut noudattamaan. Kaikkien näiden sopimusten ajatus koulutuksen näkökulmasta on tarjota kaikille lapsille mahdollisuus mahdollisimman hyvää oppimiseen. (Erityisopetuksen strategia 2007, 10–11.)

Osittainen syy uuden strategian luomiselle oli yleinen käsitys erityisopetuksen riittämättömyydestä tukea tarvitsevien oppilaiden hyvän oppimisen turvaamiseksi. Haluttiin etsiä ja löytää uusia tapoja järjestää opetus tukea tarvitseville sekä kehittää varhaista puuttumista yleisopetuksen ryhmissä ennen erityisopetukseen siirtämistä. (Pihkala 2009, 20–21.)

Yleisellä tuella tarkoitetaan laadukasta opetusta ja kaikkea sitä tukea, jota opettajat ja mahdolliset avustajat antavat jokaiselle tukea tarvitsevalle oppilaalle ilman, että oppilaalla olisi erityisiä tarpeita tukeen. Tämän luonteinen tuki toteutuu käytännössä opettajan tarpeellisilla pedagogisilla ratkaisuilla, ja tuen tarve voi vaihdella oppilaskohtaisesti päivästä toiseen tarpeista riippuen. Ylei-

seen tukeen lasketaan kuuluvaksi tukiopetus, eriyttäminen sekä erilaiset opetustyyli- ja -tavat, joilla pyritään kaikkien oppilaiden mahdollisimman hyvään oppimiseen. (Perusopetuksen 2010, 12–13.) Yleiseen tukeen lasketaan kuuluvaksi myös koulun hyvän hengen vaaliminen sekä yhteisöllisyyden ylläpitäminen. Myös joustavat opetusryhmät, osa-aikainen erityisopetus, oppilaan ohjaus, oppilaiden henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat ja kerhotoiminta mainitaan yleisen tuen keinoina parantaa jokaisen oppilaan oppimista ja hyvän koulunkäynnin mahdollisuuksia. (Perusopetuksen 2010, 12–13.) Yleistä tukea voidaan luonnehtia muodolliseksi termiksi, jolla halutaan muistuttaa opettajan vastuusta järjestää opetus mahdollisimman laadukkaasti ja monipuolisia opetusmenetelmiä käyttäen ja kaikki oppilaat huomioiden.

Mikäli oppilas vaatii pitkäkestoista tai laajaa tukea oppimiseen, hänelle voidaan antaa *tehostettua tukea*. Tehostettu tuki perustuu opettajan tekemään pedagogiseen arvioon, jossa opettaja tai opettajat kuvaavat oppilaan koulunkäynnin tilanteen, jo annetun yleisen tuen, erityistarpeet ja tukitoimet. Yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa pedagogisen arvion tekemisessä on välttämätöntä. Tehostetussa tuessa voidaan käyttää kaikkia tuen muotoja paitsi erityisopetusta. Pedagoginen arvio tulee käsitellä moniammatillisessa oppilashuoltotyössä ja tuki tulee kirjata oppimissuunnitelmaan. (Perusopetuksen 2010, 13–14.). Oppimissuunnitelmassa tulee kuvata oppilaan oppimisvalmiudet ja erityiset tuen tarpeet sekä opetuksen järjestämisen yksityiskohdat ja tukitoimet, joiden avulla pyritään mahdollisimman hyvään oppimiseen (Perusopetuksen 2010, 19).

Mikäli tehostettu tukikaan ei tuota toivottua tulosta, voidaan oppilaalle antaa *erityistä tukea*. Erityisen tuen päätös tulee tehdä kirjallisena ja se tulee tarkastaa toisella vuosiluokalla ja ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä. Erityisen tuen päätöksessä tulee mainita oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä sekä muut

annettavat tuen muodot. Päätös tuesta voidaan tehdä jo ennen oppilaan koulun alkua tai vasta koulukäynnin kestäessä. Erityisen tuen päätös mahdollistaa oppimäärän yksilöllistämisen ja poikkeamisen yleisen opetussuunnitelman sisällöistä ja tavoitteista. Pääsääntöisesti erityisen tuen päätöstä ei voida tehdä ennen tehostetun tuen päätös, mutta erityisestä syystä lääkärin tai psykologin arvion perusteella niin voidaan kuitenkin tehdä. Ennen erityisen tuen päätöstä tulee laatia pedagoginen selvitys, joka on pedagogista arviota huomattavasti laajempi selvitys oppilaan tilanteesta. Pedagogisessa selvityksessä tulee olla kuvaus oppilaan oppimisen etenemisestä ja erityisen tuen tarpeista, annetusta tehostetusta tuesta, arvio yksilöllistämisen tarpeista sekä kuvaus oppilaan kokonaistilanteesta. Lisäksi selvitykseen voidaan liittää muita tarpeellisia lausuntoja. Tuen tarve tulee tarkistaa, ja tukea tulee jatkaa ja jatkamisesta tehdään päätös tai mahdollisuuksien mukaan tehdään päätös tuen lopettamisesta, ja oppilas saa tämän jälkeen tehostettua tukea. (Perusopetuksen 2010, 15–16.) Erityisen tuen päätöksen yhteydessä oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva yksilöllinen suunnitelma (HOJKS), jonka tulee sisältää oppiaineet, oppiaineiden sisällöt, jotka oppilas opiskelee sekä oppiaineiden vuosiviikkotuntimäärät, oppiainekohtaiset tavoitteet sekä muut oppilasta koskevat opettamisen järjestämistä koskevat päätökset. (Perusopetuksen 2010, 21).

Tavoitteena on, että mahdollisimman moni oppilas voisi opiskella yleisen tai tehostetun tuen avulla ainakin oppiaineiden ydinsisällöt. Mikäli oppilaan ei ole mahdollista omaksua tuettuna ydinsisältöä, tulee harkita oppiaineen tai aineiden yksilöllistämistä. Vain erityisen painavista syistä oppilas voidaan vapauttaa oppiaineen tai oppiaineiden opiskelusta. (Perusopetuksen 2010, 28–29.) Yksilöllisten tavoitteiden mukaan opiskeleva oppilas tulee arvioida suhteessa

hänen omiin HOJKS:ssa asetettuihin tavoitteisiinsa, ja hyvän osaamisen kriteereitä ei tule käyttää (Perusopetuksen 2010, 54).

3 SEGREGAATIOSTA INKLUUSIOON - KÄSITTEITÄ JA TULKINTOJA

Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa ja keskustelussa käytetään alinomaan termejä segregatio, integraatio, eksklusio ja inkluusio usein tarkemmin termejä kuitenkin määrittelemättä. Määrittelen aluksi käsitteet, minkä jälkeen perehdyn tarkemmin inkluusioon ja sen tavoitteisiin, mahdollisuuksiin ja inkluusiosita esitettyihin erilaisiin näkökulmiin sekä kritiikkiin.

3.1 Erityistä tukea tarvitsevien eristäminen

Segregatio on lähes suora lainaus englanninkielisestä termistä *segregation*, joka voidaan kääntää sanalla *eristäminen*. Segregatio ei suinkaan ole uusi ilmiö, sillä ihmisrodulla on aina ollut taipumus vieroksua ja väheksyä erilaisuutta tai poikkeavuutta. Koulutuksen kontekstissa eristämällä tarkoitetaan ensinnäkin koulunkäynnin oikeuden epäämistä yksittäiseltä lapselta tai lapsiryhmältä vedoten johonkin opettamista tai oppimista hankaloittavaan ominaisuuteen kuten sukupuoli, vammaisuus, kulttuuritausta tai esimerkiksi uskonto. Toinen segregatian muoto on erotella jollakin tavalla erilaiset tai erityiset koululaiset ja ke-

rätä heidät omiin luokkiin tai kouluihin eikä lähikouluun, jossa muut alueen lapset käyvät kouluun. Segregaation muodot ovat aikain saatossa muuttuneet myös Suomessa, ja erityisten lasten erillisiä erityisluokkia ja kouluja on eri aikoina perusteltu eri tavoilla. Usein on ajateltu, että erityislapsia ei voida opettaa yhdessä ”tavallisten” lasten kanssa, sillä ”tavallisten” lasten koulunkäynti häiriintyisi, opettajan työtaakka kasvaisi tai ”vaikeiden lasten” opettaminen veisi liikaa aikaa ja toisi lisää vaivannäköä. Segregaatiota on perusteltu ja perustellaan edelleenkin todeten, että erityislapset saavat erityisluokassa tai – koulussa pienemmissä ryhmissä asiantuntevan erityisopettajan opetusta, jolla taataan lapsen koulunkäynnin sujuminen. (Takala 2010, 13–14.)

Segregaatioon liittyy väistämättä diagnosointi, jonka perimmäisenä ajatuksena on löytää yksilöstä normaaliudesta poikkeavat ominaisuudet, jotta kyseiseen yksilöön voidaan kohdistaa tarvittavat korjaavat toimenpiteet. Diagnosoinnissa on mukana aina kuitenkin yksilöitä tyypittelevä ja medikalisoiva piirre, mikä luo osaltaan valtasuhteita ja aiheuttaa eriarvoisuutta ja segregaatiota. Vehmas (2009, 116–117) määrittelee tarkemmin *tyypittelyn*, jolla hän tarkoittaa kehitysvammaisen tai muun diagnoosin omaavan yksilön nimeämistä ja käsittelemistä vain osana kehitysvammaisten ryhmää eikä itsenäisenä ja persoonallisena ihmisenä.

Medikalisaatiolla tarkoitetaan ilmiötä, jossa lääketieteen termistöä ja ratkaisukeinoja pyritään tuomaan ihmistieteisiin. Medikalisaation ilmentymänä voidaan pitää diagnoosia, joka alun perin tulee kreikankielen sanasta *diagnosis*, joka voidaan suomentaa sanoilla tunteminen tai erottaminen. Diagnoosien ajatellaan tekevän ongelmista helpompia käsitellä, ymmärtää ja hoitaa, mutta toisaalta diagnoosien voidaan ajatella leimaavan ja tyypittelevän yksilöitä tarpeettoman

voimakkaasti oireidensa mukaisiin luokkiin kuuluviksi. (Huuhtanen 2011, 58-59.)

Vehmas (2009, 121) pohdiskelee medikalisaation ja diagnoosien kulttuuria toden niiden antavan melko ohuen ja yksipuolisen kuvan oppilaasta. Helposti käy niin, että oppilas itse katoaa ja unohtuu diagnoosin alle. Opettajat ja vanhemmat saattavat lisäksi siirtää koulun, opettajan ja opetuksen ongelmat oppilaaseen todeta hänen olevan häiriintynyt, vaikka pulmat saattavat oikeasti johtua koulusta tai vähintäänkin koulun ja oppilaan yhteensovittamisen ongelmista (ks. Huuhtanen 2011, 59).

3.2 Inklusiokäsitteet ja -määritelmät

Integraatio voidaan suomentaa sanalla *yhdistäminen*. Kasvatustieteissä ja koulu- maailmassa termillä kuvataan tilannetta, jossa jollain tavalla erityiseksi tai poikkeavaksi todettu koululainen otetaan osittain tai kokonaan yleisopetuksen luokan oppilaaksi (Takala 2010, 15). Teittinen (2003, 14) puolestaan esittää, että *inklusion* perusajatuksena on muuttaa ympäristö ja olosuhteet kaikki oppilaat huomioivaksi kun taas *integraation* ajatus on, että yksilö muutetaan ympäristöön sopivaksi. Englanninkielisissä lähteissä (kts. esim. Scruggs & Mastropieri 1996) integraation tai inklusion rinnalla käytetään termiä *mainstreaming*. Suomenkielisessä kirjallisuudessa *mainstreaming* (päävirta) korvataan usein termillä yleisopetus.

Käsitteenä inkluisio otettiin alun perin käyttöön 1994 Unescon Salamancajulistuksessa, joka annettiin nimensä mukaisesti Espanjan Salamancassa. Kyseinen maailmanlaajuinen erityisopetuksen kehittämistä ja vammaisten oikeuksia varten kokoon kutsuttu konferenssi halusi päätöslauselmassaan parantaa vammaisten ihmisten oikeutta osallistumiseen ja koulutukseen vaihtaen aiemmin käytetyn integraatio-termin tilalle inkluisio haluten tällä painottaa ajattelutavan muutosta. (Salamanca statement 1994.)

Inclusion voidaan suomentaa sanoilla *kuuluu joukkoon* tai *on osa*. Takala (2010, 16) määrittelee inklusion tilaksi, jossa erityistä tukea tarvitseva lapsi opiskelee lähikoulussa oman ikäluokkansa kanssa samassa koulussa ja luokassa ja saa kaiken tarvitsemansa tuen. Takala (2010, 16–17) esittelee lisäksi käsitteet kova, pehmeä ja tyhmä inkluisio. Kovalla (puhdasoppinen/fanaattinen) inklusiolla tarkoitetaan, että oppilaan koulunkäyntiä tuetaan niin paljon, ettei annetun tuen lisäksi tarvita lainkaan erityisopetusta. Pehmeä inkluisio antaa luvan oppilaan tilapäiseen tukeen myös yleisopetuksen ulkopuolella. Jos tiedetään, että oppilas tarvitsisi tukea, mutta sitä ei hänelle syystä tai toisesta anneta, tilanteesta voidaan käyttää nimitystä tyhmä inkluisio. Teittinen (2003, 9) lisää vielä, että inklusion suomenkielinen vastine voisi olla *mukaanottaminen*, *yhteensulautuminen* tai *sisällyttäminen*.

Inkluisio ymmärretään eri maissa hyvinkin eri tavalla. Takala (2010, 17) toteaa, että inklusion voidaan ajatella tarkoittavan koulutusmahdollisuuksien ja tasa-arvon varmistamista myös erityistä tukea tarvitsevien vammaisten lisäksi tytöille tai köyhille. Teittinen (2003, 11) toteaa, että inklusion välineenä koulutuksella on suuri merkitys, sillä koulutus avaa väylän työelämään ja sitä kautta osaksi yhteiskunnan täysvaltaista jäsenyyttä. Malinen, Savolainen, Engelbrecht

ja Xu (2010, 352) vahvistavat käsityksen toteamalla, että tutkijoilla on jopa ristiriitaisia ajatuksia opetuksen inklusiosta ja sen määritelmästä.

Takala näkee inklusion lähinnä koulukontekstissa kun Teittinen (2003, 3) puolestaan määrittelee inklusion ”*poliittiseksi käsitteeksi, jolla pyritään parantamaan yksilöiden mahdollisuuksia*”, mikä ilmentää inklusion huomattavasti laajempaa merkitystä. Teittinen (2003, 7) tarkentaa inklusion määritelmää toteamalla, että sillä tarkoitetaan ihmisten tasa-arvoa ja yhdenvertaisia oikeuksia ja laajentaa käsitettä kattamaan myös kansakuntien ja kulttuureiden tasa-arvon. Samassa yhteydessä hän määrittelee termin eksklusio, joka on inklusion vastakohta ja ilmentyy syrjäytymisenä, syrjäyttämisenä tai marginaaliin jäämisenä tai jättäytymisenä. Teittinen (2003, 10) puolestaan esittää, että inklusio liittyy olennaisesti hyvinvointivaltion solidaarisuuteen siten, että solidaarisuuden aste korreloi inklusion määrän tai syvyyden kanssa.

Malinen ym. (2010) toteuttivat vertailevan tutkimuksen, jossa he totesivat inklusiivisen opetuksen saavan eri maissa hyvinkin erilaisia merkityksiä ja käytännön toteuttamisen malleja. Malinen ym. vertailivat tutkimuksessaan suomalaisten, kiinalaisten ja eteläafrikkalaisten opettajien inklusioon liittämää tunteita, asenteita ja huolenaiheita. Tutkimusryhmä huomauttaa, että länsimaissa inklusion ajatellaan koskettavan lähinnä oppilaita, joilla on jokin vamma tai erityisen tuen tarve. Samalla he toteavat inklusioajattelun kulmineituvan 1994 Unescon Salamancan julkilausumaan, jossa vaadittiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista mahdollisimman laajasti yleisopetuksen ryhmissä. Länsimaissa ja kehittyvissä maissa käsitykset inklusiosta poikkeavat toisistaan siten, sillä kehittyvissä maissa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi on muitakin ryhmiä, jotka ovat jääneet koulutuksen ulkopuolelle. (Malinen ym. 2010, 353.)

Ainscow, Booth ja Dyson (2006, 15–16) luokittelevat erilaiset inklusiiviseen ajatteluun liittyvät käsitykset kuuteen eri ryhmään, jotka kuvastavat erilaisia näkökulmia inklusiosta. Ensimmäinen inklusiokäsitysryhmä pitää sisällään ajatuksen, että inklusiolla tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista tavallisessa koulussa. Toiseksi inklusiolla voidaan tarkoittaa sitä, että koulusta huonon käytöksen takia erotetut oppilaat otetaan takaisin tavallisiin kouluihin. Kolmanteen ryhmään kuuluu ajattelu, jonka mukaan inklusiokäsitteen tulisi kattaa kaikki syystä tai toisesta koulutuksen ulkopuolelle jätetyt tai jääneet. Neljäs inklusiokäsitysryhmä liittyy ajatukseen, jonka mukaan koululaitos luo tai pitää yllä yhteiskuntaryhmien välistä eriarvoisuutta, ja inklusion nähdään eriarvoisuutta vähentävänä mahdollisuutena. Tähän inklusiokäsitykseen kuuluu ajatus kaikille yhteisestä koulusta, varallisuudesta, uskonnosta tai muista eroista huolimatta. Viides ryhmä sisältää ajatuksen inklusiosta, jonka tulisi turvata maailmanlaajuinen koulutus kaikille tarkoittaen tällä esimerkiksi tyttöjen koulutuksen edistämistä köyhissä Afrikan maissa. Kuudes ryhmä sisältää Ainscown, Boothin ja Dysonin (2006, 15–27) oman ajatuksen keskustelun siirtämistä inklusion kohteesta inklusion periaatteisiin kuten oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon, osallisuuden ja monimuotoisuuden kunnioittamisen pohdiskeluun kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla – ei pelkää koulutuksen.

Ainscow, Booth ja Dyson (2006, 25) ovat vakuuttuneita siitä, ettei inklusio ole pysyvä tila vaan pikemminkin sitä voisi luonnehtia prosessiksi, joka on koko ajan käynnissä ja jonka tulisi johtaa yhä inklusiivisempaan koulutukseen ja yhteiskuntaan, vaikkei inklusiota voidaan täydellisesti koskaan saavuttaakaan.

Malinen ym. (2010, 355) toteavat suomalaisen koulujärjestelmän siirtyneen pikkuhiljaa inklusiivisempaan suuntaan. Samalla tutkijat huomauttavat, että kaikki olennaiset koulutuspoliittiset toimijat ovat inklusion tausta-arvoista ja – periaatteista samaa mieltä mutta eri mieltä siitä, kuinka inklusiota käytännössä tulisi toteuttaa. Huhtanen nimeää muutoksen kohti inklusiota *transformaatioksi* halutessaan kuvata tapahtumassa olevan muutoksen syvyyttä ja tilannetta, jossa ”organisaation toiminnan perusteet arvioidaan uudelleen” (Huuhtanen 2011, 68). Samassa Huuhtainen mainitsee Opetusministeriön erityisopetuksen strategian (2007) ja sen jälkeen seuranneen erityisopetuksen järjestämistä koskevan perusopetuksen lakimuutoksen (2010), jotka yhdessä ovat olleet transformaation käynnistäjiä Suomessa. Huuhtanen toteaa myös, että tällaiset suuret muutokset aiheuttavat aina muutosvastarintaa ja epäilyjä. (Huuhtanen 2011, 68.) Samassa yhteydessä erityisopetuksen rahoitusperusteet muuttuivat siten, että erityisopetukseen siirretystä oppilaasta ei saatu korotettua valtionosuutta (Erityisopetus perusopetuksessa 2013, 23).

Voidaan sanoa, että Suomessa integraatio näyttää olevan vauhdissa ja inklusiivinen ajattelu saa yhä enemmän kannatusta jos tosin vastustajia ja epäilijöitäkin. Kaikesta päätellen halutaan eroon yleis- ja erityisopetuksen kahtiajakautuneesta järjestelmästä uuteen yhden koulutusjärjestelmän aikaan. (Huuhtanen 2011, 103.)

3.3 Inkluisio – haasteita ja kritiikkiä

Inkluisio kehittymistä Suomessa osaltaan hankaloittaa kuntien taloudellinen kurimus, sillä inklusiota ei voida oletuksista huolimatta toteuttaa vähemmillä resursseilla kuin perinteistä erityisopetukseen ja yleisopetukseen jakautunutta järjestelmää (Tuunainen 2005, 250).

Inkluisioiden perusolettamuksena pidetään ehkä erheellisesti, että oppilaat kokevat erillisissä erityisluokissa tai kouluissa aina tulevansa leimatuiksi tai kohdelluksi epätasa-arvoisesti. Mikäli oppilaat viihtyvät erityisluokalla tai – koulussa, tuleeko inklusiosta vain ulkopuolisten asiantuntijoiden luoma ajattelumalli. (Vehmas 2009, 112–113.) Vehmas (2009, 114) jatkaa pohtimalla, onko viisasta laittaa lapsi isoon yleisopetuksen luokkaan ja ”tavalliseen” kouluun YK:n ihmis-oikeusjulistuksen mukaisesti, vaikka perhe ja asiantuntijat yhdessä olisivatkin sitä mieltä, että erityisluokka tai – koulu olisi lapselle parempi paikka? Vehmaan (2009, 115–116) mielestä kuurojen viittomakieliset koulut sekä esimerkiksi autististen erilliset koulut puoltavat paikkaansa, sillä yksittäisille oppilaille inklusiivinen koulu saattaa olla jopa kiusaamisen ja nöyryyttämisen tyyssija.

Vehmas (2009, 112) toteaa inkluisioiden vaatiman kaikkia oppilaita koskevan tasavertaisuuden oletuksen olevan mahdoton toteuttaa ja kysyykin oikeutetusti, onko inkluisioiden vaatimus ylipäänsä liioiteltu. Huuhtanen (2011, 70) esittelee integraation ja inkluisioiden tavallisimmiksi esteiksi huonon valmistelutyön ja tukitoimien puuttumisen ja jatkaa todeten, että kaikille oppilaille integraatio tai inkluisio ei ole oikea ratkaisu ja päätökset opetuksen järjestämisestä tulisikin tehdä aina oppilas- ja tapauskohtaisesti. Hän jatkaa miettien, onko avustajansa

kanssa yleisopetuksen luokassa opiskeleva oppilas kuitenkin yksin avustajansa kanssa eikä yksi ”tavallinen” oppilas luokassa (Huuhtanen 2011, 74).

3.4 Opettajien inklusioasenteet

Opettajien ja kasvattajien asenteista integraatiota sekä inklusiota kohtaan on olemassa sekä Suomessa että muualla toteutettuja tutkimuksia, mutta kolmiportaisesta tuesta lähdeaineistoksi kelpaavia tieteellisiä lähteitä ei ole opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen lisäksi (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014) johtuen kolmiportaisen tuen lyhyestä historiasta.

Pinola on tutkinut opettajien asenteita inklusiota ja integraatiota kohtaan haastatteleamalla 18 luokanopettajaa ja sai selville, että haastatteluun osallistuneet opettajat *”suhtautuvat integraatioon ja inklusioon varauksellisesti”* sekä kaipaavat lisää tietoa kyseisistä asioista (2008, 39). Pinolan tutkimus on toteutettu ajankohdalla, jolloin opettajilla ei ollut kolmiportaisesta tuesta vielä lainkaan kokemuksia, ja inklusio-termikin oli vielä lähes kaikille tutkimukseen osallistuneille vieras (Pinola 2008, 43).

Pinola (2008, 39) antaa ymmärtää, että opettajan asenteet ovat ratkaisevassa asemassa inklusion ja integraation toteutumisessa ja että opettajien epäilevät asenteet johtuvat siitä, että käsitteitä ei ehkä ymmärretä riittävän hyvin. Kuinka paljon opettajien tietämys, asenteet ja ymmärrys ovat muuttuneet vuodesta 2008 vuoteen 2012 mennessä? Syksyllä 2012 OAJ:n kyselyyn vastanneilla opet-

tajilla oli jo muutaman vuoden kokemus inklusiosta käytännön toteutumisesta kolmiportaisen tuen muodossa, mutta olivatko opettajien ”väärät” asenteet edelleenkin inklusion onnistumisen esteenä? Pinola toteaa monen muun inklusioasennetutkijan tavoin, että opettajien asenteet vaihtelevat myös oppilaan ”vaikeusasteen” mukaan: lapset, joilla on pieniä oppimisvaikeuksia, koettiin helposti integroituviksi ja vaikeista käytöshäiriöistä kärsivät lapset koettiin vaikeimmiksi integraation kannalta (Pinola 2008, 43).

Avramidis ja Norwich (2002, 129) toteavat kansainvälisessä kirjallisuuskatsauksessaan, että opettajien asenteet ovat positiivisia, mutta eivät löytäneet kirjallisuudesta todisteita siitä, että opettajat hyväksyisivät täydellisen inklusion. Opettajien asenteisiin vaikuttivat lasten oppimisvaikeuksien erilaisuus sekä inklusion olennaisesti kuuluva tuki, mutta opettajasta johtuvia tekijöitä löytyi heidän tutkimuksessaan vähemmän. He löysivät kirjallisuudesta myös viitteitä siitä, että naiset ja lyhyen työkokemuksen omaavat ovat keskimäärin integraatiomyönteisempiä (Avramidis & Norwich 2002, 137). Toisaalta tällaiset erot saattavat indikoida yleisen ajattelutavan muutosta, eikä integraatiokielteisyys johdu työkokemuksesta vaan iästä ja siihen liittyvästä aiemmin opitusta ajattelutavasta, josta on hankala päästä eroon. Lisäksi tutkimuksista käy selvästi ilmi, että opettajat, joilla oli joko erityisopetuskoulutusta tai työkokemusta erityisopettajana, olivat muita integraatiomyönteisempiä (Avramidis & Norwich 2002, 138–139). Ehkä voidaan oikeutetusti asettaa kysymys, onko integraatiomyönteisyys syy vai seuraus. Toisaalta on näyttöä siitäkin, että opettajien asenteet muuttuvat positiivisemmiksi inklusion toteuttamisen myötä (Avramidis, Bayliss & Burden 2000, 195). Avramidis ja Norwich (2002, 142) toteavat, että opettajat ovat integraatiomyönteisempiä, mikäli oppilaan oppimisvaikeudet ovat suhteellisen helppoja, eivätkä aiheuta opettajalle suurta vaivaa esimerkiksi

käytösongelmien muodossa. Samassa tutkijat toteavat inklusion vaativan huolellista suunnittelua sekä tukitoimia.

Avramidis, Bayliss ja Burden (2000) toteuttivat Englannissa kyselytutkimuksen opettajien inklusioasenteista ja totesivat yhteenvedossa, että opettajat ovat periaatteessa inklusiomyönteisiä mutta haluaisivat inklusion toteuttamiseen enemmän tukea, resursseja, koulutusta sekä aikaa. Kaksi kolmasosaa tutkimukseen osallistuneista oli valmiita inklusioon, mutta kolmannes tutkituista oli sitä mieltä, että heidän käytettävissään oleva aika, taidot, koulutus ja resurssit eivät riitä inklusion toteuttamiseen käytännössä. Samalla he vahvistavat aiemmat tutkimustulokset, joissa todetaan tunne- ja käytöshäiriöiset lapset haasteellisimmiksi inklusio toteuttamisen kannalta. (Avramidis, Bayliss & Burden 2000, 206.)

Morris (2013) toteutti Pohjois-Atlantin osavaltioissa tutkimuksen, jonka tavoitteena oli selvittää sikäläisten maalaiskoulujen luokanopettajien sekä erityisopettajien inklusioasenteiden eroja ja niiden syitä. Tässäkin tutkimuksessa todettiin opettajien asenteiden yleisellä tasolla olevan inklusiomyönteisiä, mutta käytännön toteutuksen suhteen oltiin hieman varautuneita (Morris 2013, 2). Tutkimuksessa todettiin, että erityisopettajien asenne inklusiota kohtaan on suopeampi kuin luokanopettajien. Lisäksi todettiin, että erityisopettajat, joilla oli 0-15 vuotta työkokemusta, inklusiokoulutusta tai työkokemusta inklusiosta suhtautuivat inklusioon myönteisimmin, ja pitkään työelämässä olleet tavalliset opettajat olivat vähiten innostuneita inklusiosta. (Morris 2013, 124–131.) Samansuuntaisia tutkimustuloksia sai myös Branka Cagran ja Majda Schmidt (2011, 171), jotka tutkivat slovenialaisten opettajien asenteita integraatiota ja inklusiota kohtaan. He totesivat opettajien suhtautuvan integraation

myönteisesti, mikäli oppilaalla on fyysisiä rajoitteita ja kielteisesti, jos kyseessä on oppilas, jolla on vaikeuksia käyttäytymisen tai tunne-elämän alueella..

Monsen, Ewing ja Kwoka (2013) tutkivat Kaakkois-Englannissa opettajien asenteita inklusiota kohtaan ja saivat hyvin samansuuntaisia tuloksia kuin muissakin vastaavissa tutkimuksissa. He totesivat, että opettajien asenteella inklusiota kohtaan on suuria vaikutuksia siihen, kuinka opettajat järjestivät oppimisympäristön ja osasivat käyttää saatavilla olevaa tukea. Inklusiomyönteisten opettajien luokissa viihdyttiin paremmin ja häiriöitä, kilpailuhenkisyttä ja vaikeuksia oli vähemmän. Saadun tuen myötä opettajien inklusiomyöteisyys kasvoi. Myös tässä tutkimuksessa käytöshäiriöisten lasten kohdalla inklusio koettiin vaikeammaksi kuin lasten, joilla on fyysisiä rajoitteita. (Monsen, Ewing & Kwoka 2013, 113.)

Ovatko opettajat siis muutosvastaisia, mikä hankaloittaisi huomattavasti inklusion toteutumista käytännössä. Onko niin, että kaikki onkin kiinni opettajien niskoittelevasta asenteesta ja halusta päästä eroon vaikeista oppilaista kuten Saloviita (2011) on esittänyt, vai johtuuko opettajien inklusiovastaisuus pelkästään inklusion huonosta valmistelusta ja tuen puutteesta? Johtuu asennevika opettajien laiskuudesta vai inklusiolle epäedullista olosuhteista, jotka johtavat opettajien huonoon asenteeseen?

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessani haluan selvittää ja ymmärtää opettajien käsityksiä kolmiportaisesta tuesta. Saadessani selville opettajien käsityksiä kolmiportaisesta tuesta, luulen saavani lisäymmärrystä opettajien asenteista integraatiota sekä inklusiota kohtaan.

Päätutkimuskysymykseni tässä tutkimuksessa on:

Millaisia erilaisia käsityksiä suomenkielisillä luokanopettajilla on kolmiportaisen tuen mukanaan tuomista positiivisista tai negatiivisista muutoksista?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Esittelen tässä kappaleessa aluksi fenomenografiaa tutkimusotteena, minkä jälkeen siirryn kuvaamaan fenomenografian soveltamista omassa tutkimuksessani. Näiden esittelyjen jälkeen kuvaan tutkimusaineiston ja analyysin kulun. Tämän pääluvun lopuksi pohdin tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta.

5.1 Fenomenografia tutkimusotteena

Huusko ja Paloniemi (2006, 162) toteavat fenomenografian olevan paitsi tutkimus- tai analysointimenetelmä myös koko tutkimusprosessia määrittävä tutkimussuuntaus tai tutkimusote. Tosin tutkijat ovat eri mieltä fenomenografian olemuksesta, ja jotkut pitävät sitä pelkästään analyysimenetelmänä ja toiset taas pelkästään teoreettisena lähestymisnäkökulmana (Valkonen 2006, 23; Niikko 2003, 30; Häkkinen 1996, 15). Fenomenografia-termi koostuu sanoista *fainomen* (*phainemon/fainemon*) (ilmiö) ja *graphein* (kuvata) siis *kuvata ilmiötä* (esim. Niikko 2003, 7). Fenomenografia esitellään nykyisin kyseenalaistamatta kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen, vaikka Häkkinen (1996, 13) pohdiskelee, täyttääkö kyseinen tutkimusote laadullisen menetelmän tunnusmerkit.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena – kuten kvalitatiivisilla metodeilla yleisestikään ottaen - ei ole selittää ilmiötä tai ilmiöiden välisiä suhteita tai kausaalisuhteita vaan ymmärtää ja kuvailla (Ahonen 1994,126).

Fenomenografisen suuntauksen pioneerina tai löytäjänä mainitaan Ference Marton (s. 1939), joka toimi Göteborgin yliopiston professorina 1977–2006 ja tutki siellä mm. opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Valkonen 2006, 20; Huusko & Paloniemi 2006, 163; Niikko 2003, 10). Vaikka alun perin Marton tutki ryhmänsä kanssa opiskelijoiden erilaisia tapoja ymmärtää oppimistehtäviä, myöhemmin fenomenografiaa on alettu käyttää ihmisten erilaisten käsitysten kartoittamiseen ja analysointiin (Valkonen 2006, 20). Tosin saksalainen tutkija Ulrich Sonnemann käytti kirjoituksissaan jo vuonna 1954 fenomenografia-käsitettä (Mikkonen 2008). Piaget'n ajatuksilla on yhteyksiä fenomenografiaa, sillä myös Piaget painotti tutkimuksissaan lasten käsityksiä ja kokemuksia maailmasta. (Niikko 2003, 8.)

Marton olettaa, että ihmisillä on rajallinen määrä tapoja ymmärtää ja käsittää elämässä esiintyviä ilmiöitä ja tapahtumia. Juuri näiden käsitysten ja käsitysten variaatioiden ja erilaisuuden kartoittamiseen ja ymmärtämiseen Marton kehitti fenomenografisen lähestymistavan. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Perinteisesti fenomenografiassa on tyydytty luokittelemaan erilaisia käsityksiä (conceptions) kategorioihin, joiden variaatioita on analysoitu. Viime aikoina keskustelun kohteena fenomenografiassa on ollut variaatioteoria (the variation theory) sekä kysymys merkityksyksiköiden luonteesta. (Marton & Pong 2005, 335; Åkerlind 2008, 162.)

Fenomenografia on kvalitatiivisen tutkimuksen kentällä suhteellisen nuori metodi ja yleisesti käytössä lähinnä pohjoismaissa, Australiassa sekä Isossa-

Britanniassa. Suomessa fenomenografinen tutkimusote on ollut käytössä vasta 1980-luvulta lähtien, ja sitä on käytetty muillakin kuin kasvatustieteen alalla kuten terveystieteessä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Pohjois-Amerikassa fenomenografiaa ei vielä edes tunnusteta varteenotettavaksi itsenäiseksi metodiksi (Koskinen 2011, 267).

Fenomenografiassa ajatellaan, että ihmisten kokemusmaailma (elämismaailma-life world) ja todellinen maailma ovat yksi ja sama asia (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Niikko 2003,14) toisin sanoen ”todellisuuden katsotaan olevan sitä, miten ihmiset sen kokevat” (Suhonen 2008, 72). Valkonen (2006, 23) toteaa fenomenografian pyrkivän ymmärtämään elämän ilmiöitä kuvaamalla ihmisten kokemuksia ja käsityksiä ilmiöstä mahdollisimman laajasta näkökulmasta.

Fenomenografiassa ensimmäisen asteen näkökulmalla kuvataan naivistiseen realismiin pohjaavaa positivistista ajatusta todellisuudesta, joka ajatellaan olevan totuus maailmasta tai jostakin sen ilmiöstä tai tapahtumasta. Toisen asteen näkökulma kuvaa sitä todellisuutta, jollaisena yksittäiset ihmiset kokevat ja käsittävät maailman ja sen ilmiöt omasta näkökulmastaan. (Häkkinen 1996, 30.) Fenomenografisen näkökulman mukaan nämä kaksi paradigmaa eivät ole toistensa vastakohtia vaan täydentävät toisiaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Niikko 2003, 24–25.) Marton (1981, 178) valaisee ensimmäisen ja toisen asteen käsitettä esimerkillä: Mikäli kysytään, miksi toiset lapset menestyvät koulussa paremmin kuin toiset, saadaan vastukseksi ensimmäiseen asteeseen (the first perspective) liittyviä ”totuuksia”. Mikäli kysytään, miksi ihmiset ajattelevat toisten lasten menestyvän koulussa paremmin kuin toisten, saadaan vastukseksi ihmisten käsityksiä (tai kokemuksia) ilmiöstä, jotka ovat toisen asteen (the second perspective) ilmentymiä. Tosin ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista on siitäkin erilaisia tulkintoja ja näkemyksiä. Joidenkin tutkijoiden mukaan

ensimmäisen asteen käsityksellä tarkoitetaan tutkittavan käsitystä ilmiöstä ja toisen asteen käsityksellä tutkijan tulkintaa tutkittavan käsityksestä.

Valkonen toteaa (2006, 21) fenomenografiien yleisesti ajattelevan, että käsitys on ”yksilön ja ympäröivän maailman välinen suhde”. Valkonen jatkaa toteamalla, että suuntauksen oppi-isä Marton on muuttanut tai kehittänyt ajatuksiaan ”kokemuksesta” ja ”käsityksestä” vuosien saatossa ja Valkonen päätyykin määrittelyyn: ”käsitys on kokemukseen perustuva yleistetty ajatus”. Toisinaan fenomenografiassa käytetään termejä ”ajattelutapa” tai ”tapa ymmärtää tai kokea”, mikä saa Valkosen sanoin ”kokeneen tutkijankin hämmentymään”. Valkonen päätyy kaiken tämän jälkeen perustellusti määritelmäsynteesiin: ”käsitys on sanoiksi puettu kokemus”. Valkonen erottaa mielipiteen käsityksestä sillä, että mielipiteeseen liittyy arvostus. (Valkonen 2006, 21.)

Ahonen (1994, 118) esittelee termit spontaani ja kouliintunut käsitys, joilla hän erottaa lapsenomaisen ja tieteellisen käsityksen toisistaan. Samalla hän esittelee vastinparit ”noviisin käsitys” ja ”asiantuntijan käsitys” sekä ”arkikäsitys” ja ”tieteellinen käsitys” samalla kuitenkin todeten, ettei erilaisia käsityksiä tule laittaa paremmuusjärjestykseen.

Aineistona fenomenografiassa voidaan käyttää kirjallisessa muodossa olevaa materiaalia, joka on saatu haastattelemalla, kirjoitelmina, kyselyinä, piirroksina tai muilla tavoilla. Olennaista kuitenkin on, että aineistosta käy ilmi informanttien erilaiset käsitykset ja ymmärrys tutkittavana olevasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Niikkon (2003, 31) mukaan yleisin aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa otteessa on avoin haastattelu, jossa haastatteliija pyrkii löytämään tutkittavasta kohteesta mahdollisimman laajan kirjon haastateltavan sille antamia käsittämisen ulottuvuuksia.

Fenomenografisessa tutkimusotteeseen kuuluu, että analyysi aloitetaan lukemalla aineisto useaan kertaan, jotta ilmiölle annetut merkitykset ja niiden variaatiot löydetään. Yksittäiset vastaukset tai vastaajat eivät ole tässä metodissa olennaisia vaan kokonaisuus ja merkitysverkosto. Aluksi aineistosta etsitään merkitysyksiköitä. Mitä erilaisia merkityksiä aineistosta nousee esiin? Kyse on ”ajatuksellisista kokonaisuuksista” eikä yksittäisistä sanoista tai edes lauseista. (Niikko 2003, 33.) Tutkija luokittelee ja tulkitsee aineiston etsien merkityksiä (Häkkinen 1996, 29).

Seuraavaksi etsitään, muodostetaan ja luodaan ryhmiä (kategorioita), jotka sisältävät erilaisia tapoja tulkita tai ymmärtää tutkittava ilmiö ja näiden merkitysten eroja. Merkitysyksiköt siis jaetaan osajoukkoihin, jotka sisältävät vain samoja merkityksiä kuvaavia aineiston osia. Tutkija pyrkii parhaansa mukaan ymmärtämään ja käsittämään tutkittavaa kohdetta ikään kuin tutkittavien näkökulmasta. (Niikko 2003, 34–35.)

Kolmannessa analyysin vaiheessa muodostetaan ryhmistä alatason kategoriat, jotka nimetään, ja jokaiselle kategorialle tulee löytää oma yhteinen määritelmä sekä kategorioiden väliset erot. Tutkijan tulee selvyuden vuoksi nimetä kategoriat sekä kirjata ylös kategorioiden kriteerit. Kaikki aineistosta esiin nousseet merkitykset tulee saada asetettua kuvauskategorioihin. Olennaista ei ole merkitysten suosio tai määrä, vaan merkitysten ja kuvausten erot ja vaihtelu, vaikka kategorioiden eroja ja niiden sisäisiä tai suhteellisia frekvenssejä voidaan vertailla kvantitatiivisesti. (Marton & Pong 2005, 343; Huusko & Paloniemi 2006, 166 – 169; Niikko 2003, 36.) Kategorioista muodostuu kategoriasysteemi, jossa kategoriat eivät saa asettua limittäin tai päällekkäin ja kategoriasysteemi saattaa muuttua ja elää analyysin aikana (Niikko 2003, 36).

Fenomenografia on aineistolähtöinen metodi, joten valmista teoriaa ei voida käyttää merkityskategorioiden rakentamisessa. Tulkinnassa ja merkitysten rakentamisessa voidaan kuitenkin käyttää peilinä aiemmin samasta ilmiöstä luotuja ja rakennettuja tulkintoja. Tutkijan ennakkokäsitysten avoin kirjaaminen kuuluu fenomenografiseen otteeseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysin viimeisessä vaiheessa alatasen kategorioista muodostetaan yhdistelemällä ylätasen kuvauskategorioita, jotka ”edustavat kokemusten ja käsitysten keskeisiä merkityksiä” (Niikko 2003, 37). Mikäli ylätasen kategoriat jäävät tutkimuksessa tekemättä, ei analyysia ole tehty vielä loppuun asti (Niikko 2003, 36). Ahonen (1994, 145- 146) puolestaan on sitä mieltä, että alemman tason kategoriat kyllä riittävät, mutta ylemmän tason kategoriat ovat osoitus tutkimuksen korkeammasta laadusta.

Valkonen (2006) käyttää termejä ”ryhmittely” ja kuvauskategoriat, joilla hän erottelee yllä mainitut alatasen ja ylätasen kategoriat ja toteaa, että eräissä fenomenografisissa tutkimuksissa tyydytään kuvaamaan ja luokittelemaan tutkittavien käsityksiä luomatta kuvauskategorioita. Tätä terminologista hämmennystä selventääkseen Valkonen (2006, 25) käyttää omassa tutkimuksessaan termejä ”käsitysryhmät” ja ”kuvauskategoriat”.

Fenomenografian analyysin tuloksia kutsutaan tulosavaruudeksi, tulosalueeksi tai vastausavaruudeksi (outcome space), joka koostuu kuvauskategoriajärjestelmästä, joka voidaan järjestää horisontaalisesti tai vertikaalisesti (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Horisontaalisessa systeemissä luokkia ei haluta tai voida laittaa järjestykseen, vaikka luokkien välillä onkin erot. Vertikaalisessa systeemissä luokat voidaan järjestää yleisyyden tai muun kriteerin perusteella. Hie-

rarkkisessa järjestelmässä käsitykset voidaan järjestää niiden kehittyneisyyden mukaan. (Niikko 2003, 38.)

Ashworth ja Lucas (1998, 415) esittävät kritiikkiä fenomenografisia opiskelijoista tehtyjä tutkimuksia kohtaan toteamalla, että fenomenografia ei ota huomioon johdonmukaisesti kaikki elämismailman tutkimiseen liittyviä vaatimuksia. Lisäksi he ovat sitä mieltä, että kategorisointi ajaa tutkijat usein tulkitsemaan opiskelijoiden käsitykset vain versioina virallisista näkökannoista näkemättä opiskelijoiden pohjimmaisista käsityksistä ja kokemuksista ilmiöistä, mikä estää tutkijoiden pääsyn tutkittavien elämismailmaan. He toteavat, että tutkijan on fenomenografista tutkimusta tehdessään unohdettava aiemmat teoriat ja tietämys ilmiöstä sekä ymmärrettävä, että tutkittavien käsityksiä ei tule arvottaa oikeiksi tai vääriksi (Ashworth ja Lucas 1998, 416). Samassa artikkelissaan *What is the "World" of Phenomenography* Ashworth ja Lucas esittelevät, millä kaikilla muillakin tavoilla sulkeistaminen pitäisi suorittaa, jotta fenomenografinen tutkimus täyttäisi mahdollisimman hyvin tieteellisyyden ja objektiivisuuden vaatimuksen. Tutkijan tulee kategorioita luodessaan pyrkiä sulkemaan mielestään aiempien teorioiden ja tutkimusten lisäksi esimerkiksi tutkijan omat uskomukset ja muiden mahdollisten auktoriteettien käsitykset ilmiöstä. Tutkijan tulee myös välttää liian varhain tehtyä teorian muodostusta, sillä se saattaisi estää tutkijaa pääsemästä tutkittavien elämismailmaa. (Ashworth ja Lucas 1998, 420.)

Fenomenografiassa ei edes pyritä löytämään absoluuttista totuutta maailmasta tai sen ilmiöistä, koska sellaista ei nähdä olevankaan. Fenomenografinen tutkimus nähdäänkin oppimisena, jossa tutkija pyrkii etsimään tutkittavien tavan ymmärtää, käsittää ja kokea tutkittava ilmiö. (Marton 1981, 180; Niikko 2003, 40; Koskinen 2011, 267.)

5.2 Fenomenografia tässä tutkimuksessa

Kaltaisellani aloittelevalla tutkijalla saattaa olla hieman hankalaa löytää juuri oikea tapa toteuttaa oma tutkimus. Tutkimalla aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja lukemalla niiden raportteja voi kuitenkin löytää toimivan tavan käyttää metodia tai tutkimussuuntausta. Samalla voi löytää myös analysointimenetelmän käyttöesimerkkejä, joita voi soveltaa omassa tutkimuksessa.

Valkonen (2006) on käyttänyt väitöstutkimuksessaan *Millainen on hyvä isä tai äiti? fenomenografista otetta* ja hänen tapansa soveltaa fenomenografiaa tuntuu käyttökelpoiselta myös minun tutkimuksessani. Näin päätinkin kulkea hänen viitoittamaansa fenomenografista polkua. Valkosen väitös on valmistunut vuonna 2006 ja tuntuu luontevalta käyttää suhteellisen tuoretta mallia, kun metodioppaista valtaosa on tehty 80- tai 90-luvulla. Aion siis omassa tutkimuksessani käyttää Valkosen määrittelemiä käsitteitä ”käsitysryhmät” sekä ”kuvauskategoriat”.

5.3 Aineiston esittely

Kiinnostuin kolmiportaisesta tuesta kuultuani erinäisiä kriittisiä äänenpainoja asian tiimoilta ja luettuani Opettaja-lehdestä OAJ:n kyselyn pohjalta tekemän selvityksen opettajien käsityksistä kolmiportaisesta tuesta sekä lakimuutoksesta (Toteutuuko kolmiportainen tuki? 2013). Samaan aikaan tehtävänäni oli löytää kiinnostava ja ajankohtainen aihe pro graduani varten, joten päädyin pyytämään OAJ:ltä kyselyn aineistoa käytettäväksi pro gradussani. Yllätyksekseni OAJ:n erikoistutkija Jaakko Salon kautta sain luvan aineiston käyttööni luvattuani kirjallisesti, etten luovuta materiaalia sivulliselle. Lisäksi Salo poisti joitain opettajien yksilösuojaan ja tunnistettavuuteen liittyviä tietoja Excel-taulukosta, johon kyselyyn osallistuneiden vastaukset oli kerätty.

OAJ:n kysely koostui kaikkiaan 47 kysymyksestä, joista valtaosa kartoitti kyselyyn osallistuneiden taustatietoja kuten koulusta, sukupuolta tai virkanimikettä. Kyselykaavakkeet tiedoista olisin voinut tehdä myös erilaisia vertailevia tutkimusasetelmia, mutta päädyin keskittymään kyselyn kahteen avoimeen kysymykseen, kysymyksiin 46 ja 47 ja niistä saatujen vastausten fenomenografiiseen analyysiin. OAJ:n kyselyn kysymykset 46 ja 47:

46. Koen, että työssäni on tapahtunut myönteisiä asioita lakimuutoksen myötä. Mitä?

47. Koen, että työssäni on tapahtunut kielteisiä asioita lakimuutoksen myötä. Mitä?

OAJ:n laatimaan kyselyyn osallistui noin 900 opettajaa. Jätin tutkimukseni ulkopuolelle ruotsinkielisten opettajien vastaukset, sillä ruotsinkielentaitoni ei

olisi ehkä riittänyt vastausten tulkintaan. Mielenkiintoista olisi toki ollut verrata suomenkielisten ja ruotsinkielisten opettajien eroja, mutta jätän tuon kysymyksen tutkimukseni ulkopuolelle. Lisäksi päätin jättää tutkimukseni ulkopuolelle aineenopettajat, rehtorit sekä erityisopettajat, ja näin tutkimukseni kohteeksi jäivät pelkästään suomenkieliset luokanopettajien vastukset. Rajaamalla vastaajat sai helpommin käsiteltävän aineiston, joka oli kuitenkin riittävän laaja tutkimuksen toteuttamista silmällä pitäen. Suomen kielellä vastanneita luokanopettajia oli 289. Kysymykseen 46. Koen, että työssäni on tapahtunut myönteisiä asioita lakimuutoksen myötä. Mitä? vastasi 128 opettajaa, ja vastauksista kertyi hieman yli yhdeksän sivua tekstiä rivivälillä 1,5 ja fontti 12. Kysymykseen 47. Koen, että työssäni on tapahtunut kielteisiä asioita lakimuutoksen myötä. Mitä? vastauksen antoi 171 luokanopettajaa ja vastauksista kertyi 26 sivua riviväli 1,5 ja fontti 12. Vastauksia näihin kahteen kysymykseen kertyi 299 siten, että myönteisiä asioita kirjasi 128 luokanopettajaa, ja kielteisiä asioita 171 luokanopettajaa.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen raportointi mahdollisimman yksityiskohtaisesti on olennainen tekijä luotettavuuden parantamiseksi. Tutkimusraportin lukijalla tulee olla mahdollisuus seurata tutkijan työskentelyä mahdollisimman yksityiskohtaisesti kirjatun raportin avulla.

Aloitin varsinaisen analyysin valmistelun tutustumalla tarkasti fenomenografiiseen metodiin, jotta tiesin jo etukäteen, kuinka aineistoa tulisi käsitellä. Kopioin luokanopettajien suomenkieliset vastuksesta OAJ:stä saamastani Excel- taulukosta kahteen erilliseen Word-tiedostoon, jotta niitä olisi helpompi muokata ja liittää NVivo-ohjelmaan. Samalla muokkasin rivivälit ja fontit sopiviksi ja vertailukelpoisiksi. NVivo on kvalitatiiviseen tutkimukseen tarkoitettu tietokoneohjelma, jonka avulla erilaista sähköisessä muodossa olevaan aineistoa voidaan käsitellä ja analysoida. Korjasin luettavuuden vuoksi selkeät näppäilyvirheet (nahdollista – mahdollista) vastauksista, jotka valitsin esimerkeiksi tutkimusraporttiini.

Aloitin aineiston lukemisen kysymykseen 46. Koen, että työssäni on tapahtunut myönteisiä asioita lakimuutoksen myötä. Mitä? saaduista vastuksista ja pyrin löytämään niistä ilmaisuja, jotka kuvastivat vastaajien käsityksiä myönteisistä muutoksista. Seuraavaksi ryhdyin tutkimaan kysymykseen 47. Koen, että työssäni on tapahtunut kielteisiä asioita lakimuutoksen myötä. Mitä? saatuja vastauksia. Luin aineiston useaan kertaan läpi, jotta saisin aineistosta kokonaiskuvan ja käsityksen.

Ensimmäisessä vaiheessa etsin aineistosta – tässä tapauksessa luokanopettajien vastuksista – merkitykselliset ilmaisut. Tällaiset ilmaisut ovat joko lauseita, sanoja tai kokonaisia ajatuksellisia kokonaisuuksia, jotka sisältävät tutkimuskysymyksen kannalta olennaisen tai mielenkiintoisen ajatuksen (Valkonen 2006, 34). Tavoitteenani oli aluksi löytää jokaisesta vastauksesta vastaajan käsitys kolmiportaisesta tuen vaikutuksista opettajan ja oppilaan työhön ja oppimiseen koulussa. Merkitsin eli koodasin mielestäni merkitykselliset ilmaisut NVivon työkalulla samalla miettien ilmaisuiden merkityksiä ja niiden eroja ja yhtäläisyyksiä myöhempää ryhmittelyä silmällä pitäen. Pidemmät vastaukset saattoi-

vat sisältää useamman merkityksen, mutta lyhemmissä vastauksissa saattoi olla vain yksikin merkitys. Esimerkkinä kysymyksen 46. Koen, että työssäni on tapahtunut myönteisiä asioita lakimuutoksen myötä. Mitä? vastauksia. Vastauksen edessä oleva numero on vastauksen järjestysnumero, jonka avulla löydän tarvittaessa vastaukset aineistosta mahdollista uudelleentarkastelua varten.

23. Oppilaan kannalta kaikki kirjataan ylös ja tukea annetaan.

24. Tavallinen oppilas saa tukitoimia ilman, että hänet leimataan HOJKs oppilaaksi, kuten aiemmin. Hänet hyväksytään paremmin sellaisena kuin hän on. Kaikki eivät saa tohtorinhattua kuitenkaan. Tukipaletti on monipuolinen.

25. Tukitoimien kirjaaminen auttaa siirtämään tietoa oppilaasta eteenpäin uusille opettajille. Oppilas ei ole pelkästään yhden opettajan vastuulla.

26. Oppilatarpeet tulevat kyllä esille, mutta aina ei löydy apua riittävän nopeasti niiden ratkaisemiseen ja oppilaiden auttamiseen. Lastensuojelu tulee apuun, mutta kynnyksellä ilmoitus on vieläkin yksittäisellä opettajalla aika korkea, kun tietoa ei kotoa tule riittävästi.

Vastauksessa 23 kiinnitetään huomiota kirjaamisen hyödyllisyyteen kuten myös vastauksessa 25. Vastauksessa 24 korostetaan lakimuutoksen vähentäneen HOJKS-päätöksen ja sitä usein seuranneen erityisluokkasiirron leimaavuutta sekä oppilaan hyväksymistä sellaisenaan. Vastauksesta 24 löytyy siis jo kolme erilaista käsitystä kolmiportaisen tuen vaikutuksista. Vastauksessa 26 kritisoidaan hankaluutta saada tukea, vaikka tuentarpeet olisivat tiedossa. Vaikka fenomenografian pääajatuksena onkin, että kaikki vastaajien käsitykset tulisi ottaa huomioon analyysissä, jätin osan vastauksista analyysin ulkopuolelle. Tässä esimerkkejä analyysin ulkopuolelle jätetyistä vastauksista:

108. Olen ollut 1,5 vuotta hoitovapaalla ja palannut töihin syksyllä 2012. Siksi nämä asiat ovat uusia.

115. *En osaa vielä vastata koska olen juuri vaihtanut työpaikkakuntaa*

Toisessa vaiheessa tehtävänäni oli ryhmitellä teemoittain vastaajien ilmaisuja, jotka kuvaisivat luokanopettajien käsityksiä lakimuutoksen mukanaan tuomista muutoksista eli myönteisistä ja kielteisistä asioista, kuten OAJ:n kysymyksissä 46 ja 47 asia ilmaistiin.

Tulkitsin ja jaottelin käsitykset mahdollisimman tarkasti siten, että jokaiseen ryhmään kuuluisi pelkästään samanlaisia käsityksiä eli lähellä toisiaan ajatuksellisesti olevia ilmaisuja ja niin että eri ryhmiin kuuluvat käsitykset eroaisivat toisistaan. Aluksi lähes jokaisesta lauseesta tai vastauksesta löytyi uusi ja aiemmin esiintymätön käsitys, mutta analyysin edetessä uusia käsityksiä sisältäviä ilmaisuja löytyi yhä harvemmin. Analyysin edetessä myös muutin käsitysten nimikkeitä, jotta ne vastaisivat kaikkia ryhmässä olevia käsityksiä, jotka saattoivat olla hieman erilaisia mutta hyvin lähellä toisiaan. Vastauksista kysymykseen 47. Koen, että työssäni on tapahtunut kielteisiä asioita lakimuutoksen myötä. Mitä? vastauksista 118 ja 119 esimerkiksi löysin käsityksiä, jotka nimesin nimellä kirjaamisen vaikeus. Vastauksen 120 käsitykselle annoin nimen *monimutkaiset lomakkeet*, vaikka monimutkaiset lomakkeet ja kirjaamisen vaikeus liittyväkin ajatuksellisesti melko läheisesti toisiinsa.

118. *Asiakirjojen laatiminen vie paljon aikaa.*

119. *Lisääntynyt paperien täyttö elikkäs "pyrokratia".*

120. *PO10 ja PO11 -lomakkeet ovat aivan samanlaisia. Niitä kun on tullut tässä täyteltyä kymmenkunta, tuntuu turhauttavalta tehdä sama työ kahteen kertaan. Toivon, että lomakkeita kehitetään ja niistä tehdään järkevämmät ja paremmin tarpeita vastaavat.*

Erilaisia käsityksiä muodostui lopulta 38 kappaletta. Käsityksen jälkeen löydösten lukumäärä, jolla ei toisin fenomenografisessa otteessa ole välttämättä suurta merkitystä.

Kolmannessa vaiheessa muodostin käsityksistä käsitysryhmiä, jotka sisälsivät samanlaisia käsityksiä. Näitä ryhmiä kertyi yhdeksän kappaletta. Jokaiseen käsitysryhmään kuuluvalla käsityksellä tuli olla jotain yhteistä ja toisaalta, jotain erilaista verrattuna muiden käsitysryhmien käsitysten kanssa. Lisäksi muodostin käsitysryhmän *Ei muutosta tai ei positiivista tai negatiivista muutosta*, johon sijoituivat ne vastaukset, jotka eivät nähneet muutosta tapahtuneen tai eivät nähneet negatiivista tai positiivista muutosta tapahtuneen. Lisäksi muodostin käsittelyn helpottamiseksi ja osittain kysymystenkin ohjaamana, käsityksistä kaksi pääryhmää, jotka nimesin positiiviksi ja negatiiviseksi (Taulukko 1). Positiiviseen ryhmään kuuluivat käsitykset, joissa vastaajat kertoivat lakimuutoksen tuoneen joitain positiivisia muutoksia työhön ja negatiiviseen ryhmään vastaukset, jotka sisälsivät käsityksiä, joiden mukaan lakimuutos oli tuonut mukanaan jotain huonoa tai kielteisiä asioita tai muutoksia. Erilaisia positiivisia muutoskäsityksiä löytyi 18 ja negatiivisia 17. Ryhmään ei muutosta tai ei negatiivista tai positiivista muutosta sijoitin kolme käsitystä.

6 KÄSITYSRYHMÄT: MILLAISIA MUUTOKSIA KOLMIPORTAINEN TUKI ON TUONUT OPET- TAJIEN TYÖHÖN?

Seuraavaksi esittelen muodostamani käsitysryhmät ja niihin liittyvät käsitykset tarkemmin. Kuten kerroin jaottelin käsitysryhmät positiivisiin ja negatiivisiin.

TAULUKKO 1. Kolmiportaisen tuen tuomat muutokset ja niistä muodostetut positiiviset ja negatiiviset käsitysryhmät

POSITIIVISET KÄSITYSRYHMÄT	NEGATIIVISET KÄSITYSRYHMÄT:
Suunnittelu kohentunut	Epäselvä järjestelmä
Olosuhteet parantuneet	Resurssien puute
Yhteistyö parantunut	Lisää työtä mutta ei palkkaa
Oppilaan asema parantunut	Vika opettajissa
	Oppilaiden asema heikkenee
Ei muutosta tai ei positiivista tai negatiivista muutosta	

Seuraavaksi esittelen tarkemmin käsitysryhmät ja niihin liittyvät käsitykset. Sekä käsitysryhmien että käsitysten yhteyteen on merkitty sulkeisiin luku, joka kertoo niihin sisältyvien ilmausten lukumäärä. Vaikkei käsityksiin ja käsitys-

ryhmiin sisältyvien ilmausten määrällä varsinaisesti ole merkitystä, kertovat lukumäärät käsitysten yleisyydestä. Suorat aineistolainaukset on sisennetty ja kursivoitu ja niiden edessä on vastauksen järjestysnumero.

TAULUKKO 2. Kolmiportaisen tuen tuomat muutokset ja niistä muodostetut käsitysryhmät ja niihin liittyvät käsitykset.

POSITIIVISET KÄSITYSRYHMÄT:

Suunnittelu kohentunut (78):

- Kehittäminen - oman työn (2)
- Kirjaaminen jäntevöittää suunnittelua ja työtä (30)
- Kirjaaminen todiste toteutuneista tukitoimista (6)
- Opettaja jaksaa paremmin-työ helpottunut (4)
- Selkiytynyt kokonaiskuva tuesta ja roolit (27)
- Tiedonsiirto parantunut (9)

Olosuhteet parantuneet (8) :

- Opettajan ammattitaitoon luotetaan enemmän (2)
- Resurssit parantuneet (4)
- Saa opettaa erilaisia lapsia (1)
- Työhyvinvointiin huomiota (1)

Yhteistyö parantunut (61):

- Samanaikaisopetus lisääntynyt (9)
- Yhteistyö kotien kanssa parantunut (11)
- Moniammatillinen yhteistyö lisääntynyt (13)
- Yhteistyö opettajien välillä on lisääntynyt ja uusia toimintamalleja (28)

Oppilaan asema parantunut (28):

- Oikeus käydä lähikoulua (2)
- Oikeus tukeen parantunut & ei leimautumista(26)

NEGATIIVISET KÄSITYSRYHMÄT:

Epäselvä järjestelmä (111):

- Kirjaaminen - työlästä, monimutkaista, ajanhukkaa, byrokraattista (91)
- Koulutus tuen rakenteesta puuttuu (18)
- Vanhemmille kolmiportainen tuki epäselvää - leimautumisen pelko (2)

Resurssien puute (33):

- Ei tarpeeksi avustajia (8)
- Ei tarpeeksi erityisopetusta tai opettajia (3)
- Ei tarpeeksi koulutusta (6)

Ei tarpeeksi rahaa (1)
Liian paljon oppilaita - liian suuret luokkakoot (5)

Lisää työtä mutta ei palkkaa (223):

Erityisoppilaiden määrä luokissa erilainen - epätasa-arvoista – ei näy palkassa (2)
Opettaja joutuu tekemään erityisopettajan työtä - tavallisen opettajan palkalla (33)
Työn lisääntyminen, väsymystä ja aikaa kuluu (166)
Vastuualueet epäselvät ja roolit & ristiriitoja opettajien välillä (22)

Vika opettajissa (3):

Opettajan tulee kyetä toimimaan haastavissakin olosuhteissa (1)
Opettajien muutosvastarinta suurin ongelma (2)

Oppilaiden asema heikkenee (83):

Erityiset ja heikot oppilaat kärsivät isossa luokassa (19)
Häiriöt - käytöshäiriöiset haittaavat tavallisten oppilaiden oppimista (11)
Kohtaamiseen ei jää aikaa (7)
Opettamisella jää vähemmän aikaa - aika menee muuhun puuhaan (18)
Tavallisten ja lahjakkaiden oppilaiden saama opetus, huomio tai tuki vähenee (28)

Ei muutosta tai ei positiivisia tai negatiivisia muutoksia (25):

Ei muutosta huonompaan eikä parempaan (12)
Ei mitään myönteistä (12)
Ei kielteisiä muutoksia (1)

6.1 Suunnittelu kohentunut

Kehittäminen - oman työn (2)
Kirjaaminen jäntevöittää suunnittelua ja työtä (30)
Kirjaaminen todiste toteutuneista tukitoimista (6)
Opettaja jaksaa paremmin-työ helpottunut (4)
Selkiytynyt kokonaiskuva tuesta ja roolit (27)
Tiedonsiirto parantunut (9)

Luokanopettajan mielestä suunnitelmallisuus koulutyössä on parantunut kolmiportaisen tuen myötä, mikä on tehostanut tuen kohdistamista täsmällisemmin. Samalla opettajat ovat kehittäneet omaa työtänsä ja sen varsinkin sen suunnittelua parempaan suuntaan. Asioiden kirjaaminen lomakkeisiin järjes-

telmällisemmin on myös helpottanut opettajien työtä, mikä on vaikuttanut positiivisesti opettajien työssäjaksamiseen. Annettujen tukimuotojen kirjaaminen toimii myös opettajan oikeusturvan takaajana ja todisteena annetusta tuesta, mikäli joku tahoo haluaa kyseenalaistaa annetun tuen. Tukimuodot näyttävät myös selkeämpänä kokonaisuutena, kun tuen järjestämistä joutuu miettimään tarkoin sanallistaessaan asioita kaavakkeisiin, vaikka kaavakkeiden täyttämiseen kuluukin huomattava määrä aikaa. Erityisopettajien ja luokanopettajien roolit tukiprosessissa ovat selkiytyneet ja työnjako hakenut uusia ja entistä parempia muotoja. Oppilaan vaihtaessa koulua tai opettajan vaihtuessa oppilaalle laaditut tukisuunnitelmat ja dokumentit annetusta tuesta siirtyvät oppilaan mukana, mikä turvaa tukiprosessin jatkuvuuden. Erilaiset sähköiset lomakkeet tai järjestelmät kuten Wilma ovat omalta osaltaan helpottaneet kirjaamista ja suunnitelmien päivittämistä verkossa tai muilla alustoilla.

5. Opettaja pystyy todistamaan nyt myös virallisesti, että oppilaan eteen ja osaamisen eteen on tehty töitä.

11. Verkkoon tehtävät asiakirjat helpottavat työtä ja dokumentteja on helppo ajantasaistaa

20. Asioiden kirjaaminen, suunnitelmallisuus

65. Oppilaan saama tuki on jäsentyneempää ja suunniteltua.

100. ... Oman toiminnan / opetuksen kehittäminen.

6.2 Olosuhteet parantuneet

Opettajan ammattitaitoon luotetaan enemmän (2)

Resurssit parantuneet (4)

Saa opettaa erilaisia lapsia (1)

Työhyvinvointiin huomiota (1)

Kun luokanopettajille on annettu enemmän vastuuta opetuksen suunnittelusta ja kehittämisestä myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, sen voidaan ajatella kertovan siitä, että luokanopettajien ammattitaitoon luotetaan entistä enemmän. Työolosuhteet ovat parantuneet, kun erityisopettajia on palkattu lisää ja muutoinkin resurssien jakamiseen on kiinnitetty tarkempaa huomiota. Työolosuhteet ovat parantuneet lisäksi sitä kautta, että luokanopettajilla on oikeus opettaa myös erilaisia oppilaita, joita tavallisesti on opetettu pelkästään erityisopetuksen luokissa. Työhyvinvointiin on kiinnitetty joidenkin vastausten mukaan lakimuutoksen myötä entistä enemmän huomiota.

13. ... opettajan omaan ammattitaitoon luotetaan nykyisin enemmän...

70. Erityisopetuksen joustavuus parkkiluokkatoiminnan myötä. Resurssit ovat parantuneet ja ne on jaettu tasaisemmin, esim. erityisopettajia on palkattu lisää

78. Työhyvinvointiin kiinnitetty erityistä huomiota.

127. Olemme saaneet lukujärjestykseen ns. palkkitunteja, jolloin erityisopettaja on käytössä ja voimme eriyttää tehokkaasti.

6.3 Yhteistyö parantunut

Samanaikaisopetus lisääntynyt (9)

Yhteistyö kotien kanssa parantunut (11)

Moniammatillinen yhteistyö lisääntynyt (13)

Yhteistyö opettajien välillä on lisääntynyt ja uusia toimintamalleja (28)

Positiivisen muutoksena nähtiin luokanopettajien ja luokanopettajien ja erityisopettajien välinen lisääntynyt yhteistyö. Aiemmin luokanopettajien ja erityisopettajien työt on koettu erillisinä mutta nykyisin heidän yhteistyönsä on samansuuntaista. Käytännössä yhteistyö on näkynyt samanaikaisopetuksen lisääntymisenä, lisääntyneenä yhteisenä opetuksen ja työn suunnitteluna ja kehittämisenä sekä kommunikaation lisääntymisenä. Yhteistyö on lisääntynyt myös muiden yhteistyötahojen kuten sosiaalitoimiston, kotien ja vanhempien kanssa. Kolmiportaisen tuen myötä yhteistyömyönteisyyden kerrotaan kasvaneen. Yhteistyö on lisännyt erilaisten opetusta ja kasvatusta tukevien toimintamallien kehittämistä.

102. Yhteistyö muiden tahojen kanssa on lisääntynyt

111. Yhteistyö kotien kanssa tiivistä. Yhteistyö muiden opettajien kanssa aikaisempaa hedelmällisempää.

124. Yhteistyötä enemmän vanhempien kanssa ja todellista pohtimista, kuinka oppilaan oppimista kyetään yhdessä edistämään. Asiat kirjataan ja niiden toteutumista seurataan ja arvioidaan. Toiminta on järkevämpää ja suunnitelmallisempää sekä vanhemmat ovat paremmin sitoutuneita.

6.4 Oppilaan asema parantunut

Oikeus käydä lähikoulua (2)

Oikeus tukeen parantunut & ei leimautumista(26)

Lapsen lakisääteistä oikeutta käydä lähikoulua ja saada kaikki mahdollinen tuki koulunkäyntiin ja kasvuun pidettiin positiivisena muutoksena, vaikkakin tämä käsitys on melko harvoin mainittu vastauksissa. Vastauksissa todettiin myös oppilaan aseman parantuneen esimerkiksi aiempaa varhaisempana tukena, yksilöllisempänä opetuksena tai eriyttämisenä. Kolmiportaisen tuen myötä leimautuminen on vähentynyt ja erilaisten tukimuotojen käytöstä on tullut luonnollinen osa koulun arkea.

24. Tavallinen oppilas saa tukitoimia ilman, että hänet leimataan HOJKS-oppilaaksi, kuten aiemmin. Hänet hyväksytään paremmin sellaisena kuin hän on. Kaikki eivät saa tohtorinhattua kuitenkaan...

50. Laki tukee oppilaan oikeutta saada apua, se on selkäranka minulle opettajan työssä. Voin siis vaatia.

74. Vaikeat oppilaat saavat tarvitsemaansa tukea ja heihin on käytettävissä opetusresursseja myös oman panokseni lisäksi muilta tahoilta.

99. Ennaltaehkäisevä tuki oppilaille.

104. Heikommat oppilaat ovat saaneet enemmän tukea.

121. Ehkä yksittäisen oppilaan tilanne on parantunut, mutta hintana on opettajien väsyminen ja turhautuneisuus. Näillä resursseilla ei pitkään tämä työmäärä tule jatkumaan.

6.5 Epäselvä järjestelmä

Kirjaaminen - työlästä, monimutkaista, ajanhukkaa, byrokraattista (91)
 Koulutus tuen rakenteesta puuttuu (18)
 Vanhemmille kolmiportainen tuki epäselvää - leimautumisen pelko (2)

Erilaisten monimutkaisten kaavakkeiden täyttäminen koettiin aikaavieväksi, haastavaksi ja jopa turhaksi byrokraattiseksi papereitten täyttämiseksi, johon ei saatu tarpeeksi ohjeita, koulutusta tai aikaresursseja. Myös koko kolmiportainen tuki ja sen rakenne koettiin epämääräiseksi ja monimutkaiseksi, ja siihen olisi tarvittu koulutusta. Myös eri toimijoiden rooleja pidettiin epäselvinä ja ohjeita ristiriitaisina ja monimutkaisina. Tukimuotojen välisistä rajapinnoista ei ole saatu selkeätä kuvaa, mikä tekee eri tukimuotojen hahmottamisesta hankalaa. Vanhemmat kokevat kolmiportaisen tukijärjestelmän epäselväksi ja pelkäävät erilaisten tukimuotojen leimaavan oppilaan, joka saa tukea luokassa. Luokanopettajat totesivat, että kolmiportaisen tuen muotoja oli toteutettu jo ennen lakimuutosta, vaikkakin ilman aikaavievää kaavakkeiden täyttämistä. Turhautumista aiheutti myös erilaisten tukitoimien kirjaamista kaavakkeisiin, vaikkei tukitoimia kuitenkaan ollut saatavilla käytännössä.

1. Tärkeämpää on se, että monisivuiset lomakkeet täytetään mutta käytännön tukitoimet ovat samoja kuin ennenkin. Käytän tuntikausia vararehtorina ja resurssiohjaajana paperien täyttämiseen (onko oikea lomake ja oikeat kohdat täytetty oikeaan aikaan - päivitykset lisäksi). Kirjaamme tarvittavia tukitoimia, joita ei kuitenkaan ole saatavilla.

33. Tukitoimien kirjaaminen ja kakki mahdolliset asiakirjat, joita jotkut opettajat täyttävät tolkkottomasti. Vanhemmille 3-portaisen tuen selittäminen on myös haastavaa. He leimaavat lapsensa tyhmäksi, jos erilaisia tukitoimia tarjotaan.

55. Epätietoisuus, mitä kuuluu mihinkin tukimuotoon

61. En ole saanut koulutusta aiheeseen ja minusta tuntuu, etten hoida työtäni ns. paperihommien osalta täydellisesti. Tarvoitsisin siis koulutusta ollakseni pätevä.

62 Täydennyskoulutuksen puute. Koulutukset eivät vastaa tarpeeseen.

6.6 Resurssien puute

- Ei tarpeeksi avustajia (8)
- Ei tarpeeksi erityisopetusta tai opettajia (3)
- Ei tarpeeksi koulutusta (6)
- Ei tarpeeksi rahaa (1)
- Liian paljon oppilaita - liian suuret luokkakoot (5)

Kolmiportaiseen tukeen olennaisesti liittyvien tukitoimien mahdollistavat resurssit koettiin puutteellisiksi. Käytännössä puute tarkoitti avustajien, tilojen, koulutuksen, opettajien tai suoranaisesti rahan vähyyttä uuden tukijärjestelmän käyttöönottoon. Resurssien puute koski myös opettajien lisääntyntä työmäärää, johon ei luokanopettajien mielestä oltu varattu riittävästi tunteja tai lisäpalkkiota. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointi yleisopetuksen luokkiin ilman tukitoimien tai resurssien lisääntymistä koettiin vääryudeksi. Tähän käsitysryhmään liittyvissä ilmauksissa todettiin usein kolmiportainen tuki hyväksi uudistukseksi, mikäli kaikki tarvittava tuki olisi resurssien puolesta mahdollista järjestää oppilaille. Erityisopettajia tarvittaisiin enemmän, jotta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus voitaisiin järjestää edes tyydyttävästi yleisopetuksen ryhmissä.

*88. Joudumme tekemään päällekkäistä työtä eri asiakirjojen täyttämises-
sä. Tätä ylimääräistä ja kuormittavaa työtä ei ole mitenkään resursoitu.
Omalla ajalla taas kaikki!!*

*89. Resurssit eivät vastaa tarvetta. Tukipalveluita ei ole riittävästi tar-
jolla.*

*93. ...Resurssit eivät ole lisääntyneet toivotusti. Opetuksen järjestäjä ei
kohtelee tasapuolisesti kunnan eri alueiden kouluja resursseja jakaessaan.
Raha tuntuu ratkaisevan. Lapsi ongelmiseen on sivuseikka.*

*96. Ryhmässä on useampi haasteellinen oppija, lisäksi luokkani on 0.-2.-
yhdysluokka, joka edellyttäisi sinällään jo avustajaa. Nyt luokalla on eri-*

tyisen tuen oppilas, joka vaatii vierelleen jatkuvasti avustajan. Jakotuntien järjestäminen on ongelmallista, koska ei ole henkilöitä... Tavallaan tietää, miten pitäisi tehdä, mutta ilman henkilöresursseja ne ovat aika vaikea toteuttaa.... Erityisopettaja on koulullamme yhtenä päivänä viikossa ja aika yhteistyöhön ja suunnitteluun on todella vaikea järjestää. Jos tuntien aikana, on ongelmana kuka vastaa opetuksesta luokassa. Ja iltapäivisin on erityisopettajalla muut koulut.

6.7 Lisää työtä mutta ei lisää palkkaa

Työn lisääntyminen, väsymystä ja aikaa kuluu (166)
 Erityisoppilaiden määrä luokissa erilainen - epätasa-arvoista – ei näy palkassa (2)
 Opettaja joutuu tekemään erityisopettajan työtä - tavallisen opettajan palkalla (33)
 Vastuualueet epäselvät ja roolit & ristiriitoja opettajien välillä (22)

Varsin monessa vastauksessa todettiin kolmiportaisesta tuesta ja integroiduista oppilaista koituneen opettajille huomattava määrä kuormittavaa lisätyötä ilman lisäpalkkaa. Opettajan työaika on sidottu opetustunteihin, mutta nyt integroitujen oppilaiden siirtyminen yleisopetuksen luokkiin koetaan suurena muutoksena, jota luokanopettajien ei tulisi suvaita ilman vastarintaa. Lisäksi useassa vastauksessa todettiin, että luokanopettajiksi kouluttautuneet opettajat eivät tunne olevansa päteviä opettamaan erityisen tuen oppilaita. Erityisoppilaiden määrä luokissa on hyvin vaihtelevaa paikkakunnittain ja kouluittain, mikä koettiin epätasa-arvoiseksi, sillä opettajan työmäärä on kiinni sattumasta. Moni luokanopettaja kokee lakimuutoksen jälkeen tekevänsä erityisopettajan työtä mutta saa silti luokanopettajalle kuuluvan korvauksen työstään. Työmäärä on kasvanut huomattavasti raporttien tekemisenä sekä suunnitelmien tekemisenä sekä niiden päivittämisenä. Näihin uusiin tehtäviin kuluu huomattavasti opettajan aikaa ja energiaa, joka on luokanopettajien mielestä pois lapselta. Opettajat joutuvat myös miettimään, kuinka paljon aikaansa ja energiaansa käyttävät

haastavien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen ja kuinka paljon yleisopetuksen oppilaiden opettamiseen, kun kaikille oppilaille ei tunnu riittävän tarpeeksi aikaa. Luokanopettajat kertovat väsyvänsä suurentuneen työtaakan vuoksi ja osa miettii jopa alanvaihtoa opetustyön kurjistumisen takia. Luokanopettajat kertovat, etteivät saa enää tehdä tavallista tai normaalia luokanopettajan työtä, johon ovat tottuneet, jota varten ovat kouluttautuneet ja josta he pitävät. Käsityksen kolmiportaisen tuen toteuttamisesta on aiheuttanut myös ristiriitoja opettajien välillä siitä, kuinka tukea tulisi antaa ja mikä on luokanopettajien tai erityisopettajien tehtävä uudessa järjestelmässä.

2. Työmäärä on lisääntynyt valtavasti! Yt-aikamme ei riitä. Vaaditaan mahdottomia l. Koko ajan enemmän palkatonta työtä:(

11. Työmäärä on kasvanut huomattavasti ja sitä ei korvata millään tavalla (rahallisesti/luokkakokoja pienentämällä).

26. ...tämä kaikki on ollut pois ajasta, jonka voisin käyttää opetuksen suunnitteluun ja opetuksen eriyttämisen suunnitteluun tai suunnittelun miten käytän avustajaresurssia tarkoituksenmukaisesti -> ja aika on ollut myös pois yöunista ja palauttavasta vapaa-ajasta -> normaali laadukas opetustyö kärsii.

44. ...Käytännössä kun luokallani on kaksi "esy"- oppilasta, luki-vaikeudesta kärsiviä, kolme maahanmuuttajaa, kolme, joilla on tunne-elämän häiriöitä, en ehdi enää keskittyä normaaliin opetukseen.

49. Lisää paperityötä, epämääräisyyksiä, ristiriitoja opettajaryhmien välillä (erit.opet, luokanopet). Valtakuntaan selviä linjauksia siitä, miten asioita korvataan kenellekin. Mikä on erityisluokanopettajan asema tässä kuviossa?

83. Työmäärä kasvaa järjetöntä vauhtia - palkkaus laahaa pahasti jäljessä! Milloin luokanopettajat nostavat kätensä pystyyn ja sanovat: Kiitos, mutta tätä en tee ellen saa siitä selvää korvausta!?

92. Työn määrä on lisääntynyt niin valtavasti, että ajoittain mietin, miten jaksan tätä vuodesta toiseen.

6.8 Vika opettajissa

- Opettajien muutosvastarinta suurin ongelma (2)
- Opettajan tulee kyetä toimimaan haastavissakin olosuhteissa (1)

Yhdessä kommentissa annetaan ymmärtää, että opettajan tulisi kyetä toimimaan oman työnsä ohjaajana ulkopuolisista vaatimuksista ja toiveista piittaamatta oman pedagogisen osaamisensa ja rohkeutensa avulla. Joissakin vastauksissa – tosin melko harvassa – nähtiin opettajien muutosvastarinta kolmiportaista tukea kohtaan suureksi ongelmaksi. Opettajat ovat ilmeisestikin tottuneet tekemään töitä omalla tavallaan ja nyt kolmiportaisen tuen myötä ulkopuolelta tulee uusia ja suuria odotuksia ja vaatimuksia, mikä herättää vastustusta osassa opettajia.

4. Opettajan vika, jos suksi ei luista..

151. ...Ongelma ei kuitenkaan ole lakimuutoksessa vaan opettajien asenteissa ja näköalattomuudessa sekä muutosvastarinnassa.

158. Koska olen kouluni "vastuuhenkilö ja asiaan koulutettu" olen joutunut kohtaamaan voimakasta vastarintaa joidenkin opettajien taholta esitellessäni asiaa ja opastaessani lakimuutokseen liittyvissä asiakirjojen laadinnassa.

6.9 Oppilaiden asema heikkenee

- Erityiset ja heikot oppilaat kärsivät isossa luokassa (19)
- Häiriöt - käytöshäiriöiset haittaavat tavallisten oppilaiden oppimista (11)
- Kohtaamiseen ei jää aikaa (7)

Opettamisella jää vähemmän aikaa - aika menee muuhun puuhaan (18)
 Tavallisten ja lahjakkaiden oppilaiden saama opetus, huomio tai tuki vähenee (28)

Eräissä vastauksissa todettiin yleisopetuksen oppilaiden aseman heikentyneen opettajan ajan ja voimavarojen kuluessa erityistä tukea saaviin oppilaisiin. Toisaalta erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kärsivät isossa luokassa, jossa tuntevat olevansa erilaisia ja jäävät vaille tarvitsemaansa tukea isossa ryhmässä. Käytösongelmista kärsivien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen ryhmiin on häirinnyt koko luokan toimintaa ja sitonut opettajan jossain tapauksissa lähes kokonaan yhden oppilaan ohjaamiseen muun luokan jäädessä vaille tarvittavaa huomiota. Oppilaiden saama aika, huomio ja aito kohtaaminen vähenevät, kun opettajan aikaa ja voimavaroja kuluu erilaisten tukimuotojen suunnitteluun, valmisteluun, toteuttamiseen sekä raportointiin.

*20. Lahjakkaat / tavalliset oppilaat jäävät usein autettavien "jalkoihin".
 Moni kiva juttu jää tunneilta pois, kun yleensä pitää mennä heikoimman lenkin mukaan.*

21. Yhä vähemmän jää aikaa perustyölle, opettamiselle. "Vaikeat tapaukset" yleisopetuksen luokassa vaativat opettajalta usein epäinhimillisen paljon. Entä muiden oppilaiden oikeus rauhalliseen ja turvalliseen oppimisympäristöön, jossa opettajalla on aikaa heillekin, jossa ei tarvitse pelätä esim. luokkakaverin aggressioita?...

44. ...Koska tehostetun tuen piirissä on niin monta oppilasta vie se kohuttomasti aikaa ja aika on välillä pois muusta opetuksesta. Ei pelkkä pedagogisten arvioiden, oppimissuunnitelmien laatiminen ja huoltajapalaverit vaan kaikki se työ, kaikki ne tukitoimet, jota normaalissa perusopetuksessa tulee yhden oppilaan oppimisen eteen tehdä... Mielestäni tällöin muiden oppilaiden oikeuksia poljetaan, he eivät enää saa laadukasta opetusta. ...

6.10 Ei muutosta tai ei positiivista tai negatiivista muutosta

- Ei kielteisiä muutoksia (1)
- Ei mitään myönteistä (12)
- Ei muutosta huonompaan eikä parempaan (12)

Joidenkin käsityksen mukaan mikään ei ole olennaisesti muuttunut kolmiportaisen tuen myötä. Käsitykset, joiden mukaan mitään myönteistä muutosta ei ole tapahtunut liittyvät kysymykseen 46, jossa pyydettiin kertomaan mahdollisista myönteisistä muutoksista. Ei mitään myönteistä-käsitykseen liittyi usein kommentteja, joissa korostettiin negatiivisia muutoksia ja ihmeteltiin, mitä hyvää kolmiportaisen tuen myötä voisi tulla. Aineistolainaukset 10. ja 31. ovat vastauksia kysymykseen 46, koen, että työssäni on tapahtunut myönteisiä asioita lakimuutoksen myötä. Mitä?

10. Mielestäni lakimuutos ei ole tuonut uusia, myönteisiä asioita työhöni.

31. Miten turha lisätyö voi olla myönteistä...vain lisää papereita, resursit eivät ole kasvaneet, vain säästöt.

7 KUVAUSKATEGORIAT: KOLMIPORTAINEN TUKI ON MUUTTANUT KOULUN ARKEA

Neljännessä ja analyysin viimeisessä vaiheessa käsitysryhmistä luodaan käsitysryhmiin verrattuna käsitteellisempiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat ilmiötä esille tässä tutkimuksessa nousseita käsityksiä ja muodostavat tämän tutkimuksen tulosavaruuden. Muodostin yhdeksästä käsitysryhmästä neljä kuvauskategoriaa, jotka koostuivat samaan aihealueeseen liittyvistä käsitysryhmistä.

Opettajien käsitykset muutoksista näkyvät ensinnäkin järjestelmän ja organisaation toimivuuden tasolla joko entistä selkeämpänä organisoitumisena tai puutteina esimerkiksi kolmiportaiseen tukeen liittyvässä koulutuksessa, ohjeistuksessa, työnjaossa tai kaavakkeissa. Toiseksi opettajien käsityksissä on nähtävissä huomioita muutoksista, jotka ovat kohdistuneet opettajan työmäärään ja muodolliseen kelpoisuuteen tai omakohtaiseen kykyyn tai kyvyttömyyden tunteeseen opettaa erilaisia tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Kolmanneksi muutosta on tapahtunut opettajien käsitysten mukaan oppilaan asemassa siten, että erityisen tuen oppilaan aseman nähdään parantuneen mutta samalla "tavallisten" ja lahjakkaiden oppilaiden saama huomio on vähentynyt. Neljänneksi opettajien käsitykset liittyvät kolmiportaisen tuen toteuttamisen vaatimiin sekä henkisiin että aineellisiin resursseihin.

TAULUKKO 2. Kuvauskategoriat. Luokanopettajien käsitykset kolmiportaisen tuen tuomista positiivisista ja negatiivisista muutoksista opettajan työssä kuvauskategoriana.

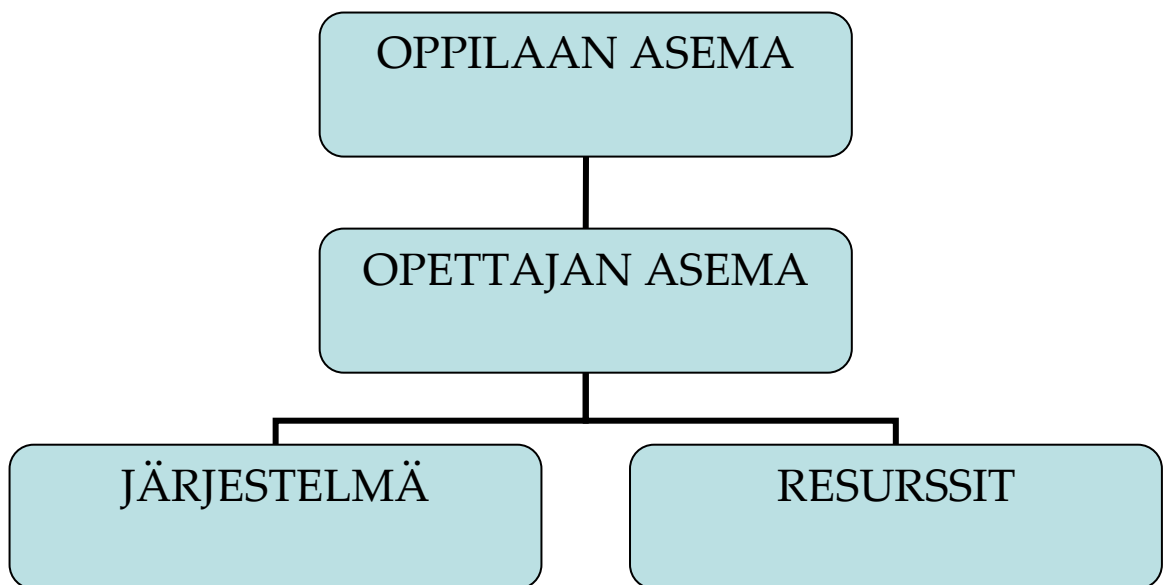
Järjestelmä	Opettajan asema	Oppilaan asema	Resurssit
Epäselvä järjestelmä	Lisää työtä mutta ei palkkaa	Oppilaan asema parantunut	Resurssien puute
Yhteistyö parantunut	Vika opettajissa	Oppilaiden asema heikkenee	Olosuhteet parantuneet
Suunnittelu kohen- tunut			

Kaikki kuvauskategoriat liittyvät tavalla tai toisella toisiinsa. Käsitykset resurssien riittävydestä tai riittämättömyydestä liittyvät läheisesti organisaation ja kolmiportaisen tukijärjestelmän toimivuuteen. Samalla opettajan ja oppilaan asema riippuu luokanopettajien käsitysten mukaan organisaation toimivuudesta sekä siihen läheisesti liittyvistä ja olennaisesti kuuluvista resursseista. Opettajien ja oppilaiden asema liittyvät läheisesti toisiinsa siten, että luokanopettajien ajan puutteen ja lisääntyneen työmäärään nähdään heijastustavan suoranaisesti oppilaiden saamaan huomioon, ohjaukseen ja tukeen.

51. ... Eli tuen tarvoitsijat jäivät ilman tukea kun kasvatuksen ja opetuksen ammattilaiset täyttävät työkseen papereita. Hassuinta on se, että vaikka kuinka täytät papereita, oppilas ei saa siitä yhtään mitään!!!! Saisinko välillä keskittyä opettamiseen ja tuntien suunnitteluun? Kiitos.

53. Ainoa tapa rajata työtäni on supistaa opetuksen suunnittelu- ja valmistustyötä, sillä se on ainoa asia, jota ei mitata. Se, joka tästä asiasta enemmän kärsii kuin opettaja, on oppilas (ja hänen perheensä).

Voidaan ajatella, että koko kolmiportaisen tuen järjestelmä ja siihen liittyvät resurssit ovat koko järjestelmän runko ja pohja, jonka toimivuus vaikuttaa opettajien asemaan ja sitä kautta oppilaiden asemaan (KUVIO 1). Mikäli järjestelmän toimivuuteen on käytetty tarpeeksi resursseja, opettajien ja sitä kautta oppilaiden asema kohentuu.



KUVIO 1. Kuvauskategorioiden suhteet

Luokanopettajien käsityksen mukaan kolmiportaiseen tukeen liittyvässä järjestelmässä, organisoinnissa, etukäteissuunnittelussa ja koulutuksessa on ollut paljon puutteita. Tuen rakenne on monelle edelleenkin epäselvä, ja eri toimijoilla on erilaisia käsityksiä ja ymmärryksiä tuen toteuttamisesta käytännössä. Myös vastuualueissa ja työnjaossa on käytännön tasolla paljon puutteita.

98. ... Kaavakkeita (kuten tätäkin!) on ärsyttävää täyttää, kun termivii-dakko hyppii silmille - sanakirja ja kunnollinen koulutus tästä aiheesta puuttuvat!

121. Ei ole määritelty tarkasti, milloin oppilas kuuluu mihinkin tuen piiriin. Toisaalta oppilas saattaa siirtyä toisesta koulusta esim. kuuluen tehostettuun tukeen, emmekä pysty tarjoamaan hänelle sen enempää kuin muillekaan.

150. Laki tehtiin, mutta kentällä ei ollut valmiuksia toimia lain mukaan - ei koulutusta!!!! Ne syntyivät väärin päin - kentällä tehtiin todella paljon turhaa työtä tunnollisuudessamme - ei ohjeita miten toimia.

Toisaalta on myös myönteisiä käsityksiä, joiden mukaan lakimuutos on tuonut mukanaan selkeyttä tuen organisointiin. Opettajien keskinäinen ja opettajien ja yhteistyötahojen kuten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on parantunut lakimuutoksen myötä, vaikka yhteistyö on tuonutkin opettajille paljon joskus turhaksikin koettua lisätyötä.

9. Selkiyttänyt kokonaiskuvaa siitä kuinka lasta parhaiten autetaan.

54. Asiat ovat selkiytyneet.

Opettajan asema on muuttunut vastaajien mielestä pääosin huonommaksi työmäärän lisääntymisen vuoksi ja varsinkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integraation vuoksi.

102. Työmäärä on lisääntynyt, vaikka palkka ja resurssit pysyvät samoina kuin ennenkin.

103. Työmäärä on kasvanut!

104. Työn määrä, lähinnä kirjaaminen lisääntynyt, koulutusta saatu aivan liian vähän. Tuskastuttavaa.

Varsinkin tunnolliset opettajat kärsivät tilanteesta tehdessään valtavasti työtä, jonka tekemiseen kuluu paljon aikaa normaalin virka-ajan ulkopuolella.

110. ... Etenkin vastavalmistuneet opettajat uupuvat todella työn määrään, koska eivät tiedä/osaa rajata työtehtäviään. Opettajat ovat liian tunnollisia, etteivät ymmärrä pitää puoliaan rajaamalla tehtäviään.

146. ...Alan olla puhki, vaikka en ole väsyvää sorttia ja vuosien aikana olen jo oppinut työssäjaksamistakin.

Toisaalta on kuultavissa myös käsityksiä, joiden mukaan opettajan asema on parantunut lakimuutoksen ja kolmiportaisen tuen myötä. Myös yhteistyön nähdään parantuneen.

13. Selkeät portaat, opettajan omaan ammattitaitoon luotetaan nykyisin enemmän.

37. Yhteistyömyönteisyys opettajien (niin yleis- kuin erityisopettajienkin) keskuudessa on lisääntynyt.

Opettajien käsityksen mukaan heikkojen oppilaiden asema on ainakin osittain parantunut, mutta se näyttää tapahtuneen "tavallisten" tai lahjakkaiden oppilaiden kustannuksella. Toisaalta heikkojen oppilaiden tukemiseen ei näytä olevan tarpeeksi voimavaroja tai tarvittavia pedagogisia taitoja. Myös luokissa esiintyvien työrauhaongelmien todetaan lisääntyneen.

136. Työrauhaongelmat ovat lisääntyneet. Edistyneemmille oppilaille ei tahdo riittää aikaa.

137. Tukea ei saa yhtä nopeasti ja joustavasti kuin aikaisemmin.. Se se vasta erottelevaa ja leimaavaa onkin, olla jatkuvasti heikoin ja hitain. Oma vertaisryhmä olisi joskus heikollekin paikallaan.

Luokanopettajat harmittelevat resurssien vähyyttä sekä tilojen, tarvikkeiden, henkilöiden ja palkan muodossa. Vaikka tuen tarpeet tiedostettaisiin ja kirjattai-

siin, tukea ei rahan tai henkilöstön puutteen vuoksi voida sitä tarvitseville tarjota.

139. Kunnassani opetusryhmiä ei ole pienennetty, luokissa saattaa olla useita oppilaita erilaisilla lausunnoilla, muttei avustajaa, tukitoimina vain opettajan antama TO ja osa-aikainen erityisopetus.

OAJ julkaisi syksyllä 2012 toteutettuun kyselyyn perustuen oman selvityksensä lakimuutoksen 642/2010 vaikutuksista (Toteutuuko kolmiportainen tuki? 2013). Kyselyn tavoitteena oli selvittää lakimuutoksen vaikutus opettajan, johtajan ja rehtorin työhön. Kyselyn avulla haluttiin myös selvittää, kuinka hyvin oppilaan kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tuki on onnistuttu käytännön tasolla toteuttamaan opettajien näkemyksen mukaan (Toteutuuko kolmiportainen tuki? 2013, 8).

OAJ:n selvityksen mukaan ryhmäkoot eivät ole pienentyneet, vaikka luokkaan olisi integroitu erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Lisäksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat työllistävät opettajia entistä enemmän ja tukeen liittyvien asiakirjojen täyttämiseen kuluu huomattavasti aikaa. Osaamattomuus ja työhön kuluvan ajan hallitseminen ovat olleet uusia haasteita varsinkin luokan- ja aineopettajien pulmana. (Toteutuuko kolmiportainen tuki 2013?, 11–12.)

Yhteistyön lisääntyminen kollegoiden ja kotien kanssa nähtiin positiivisena muutoksena, mutta siihen kuluu aikaa kohtuuttomana (Toteutuuko kolmiportainen tuki? 2013, 13). Opettajien näkemyksen mukaan oppilaiden tarvitsemaan tukea ei useinkaan ollut saatavilla (Toteutuuko kolmiportainen tuki 2013?, 15).

OAJ listaa selvityksensä johtopäätöksinä, että muutos tuen antamisessa on vielä kesken, eivätkä opettajat vastusta muutosta vaan sitä, että muutos on huonosti valmisteltu, eikä siihen ole olemassa tarvittavia toimintaedellytyksiä. OAJ:n mukaan tarvitaan koulutusta sekä opettajakoulutuksen sisältöjen tarkastamista sekä erityisopettajien koulutuksen lisäämistä. Oppilaan oikeus tukeen ei OAJ:n mielestä toteudu, koska tarvittavia tukitoimia kuten osa-aikaista erityisopetusta, psykologin tai kuraattorin palveluita ei ole saatavilla. Samalla OAJ on huolissaan opettajien työssäjaksamisesta sekä ehdottaa opettajien ammattirekisterin perustamista pätevien opettajien oikeuksien ja sitä kautta oppilaiden oikeuksien turvaamiseksi. (Toteutuuko kolmiportainen tuki? 2013, 21–23.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö on julkaissut oman selvityksensä kolmiportaisen tuen toteuttamisen onnistumisesta, kuten edustakunta lakimuutoksen hyväksyessään edellytti (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014). Selvitys perustuu erillisiin raportteihin ja kyselyihin, jotka on tehty lakimuutokseen liittyen (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014, 14). Mukana selvityksessä on käytetty myös OAJ:n laatiman kyselyn tuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä todetaan, että erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on vähentynyt tehostettua tukea saavien oppilaiden määrän puolestaan kasvaessa. Opettajille varattua suunnittelu-aikaa sekä osa-aikaisen erityisopetuksen resursseja todetaan olevan liian vähän (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014, 3). Lakimuutos ei selvityksen mukaan ole tuonut muutoksia *vaativaa erityistä tukea* tarvitsevien pedagogisiin ratkaisuihin. Vaativilla erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla tarkoitetaan vakavasti psyykkisesti ongelmaisia, monivammaisia oppilaita tai autismin kirjon diagnoosin omaavia oppilaita. Vaikeutena nähdään epäpätevien erityisopettajien puute ja suuri vaihtuvuus. Opetus- ja kulttuuriministeriö päätyykin ehdottamaan, että kolmiportaisen tuen muotoutumista tullaan edelleen tarkkailemaan ja arvioimaan sekä opettajien koulutusta ja osaamista lisäämään

kolmiportaisen tuen osalta. Erityisesti mainitaan aineenopettajien tarvitsevan lisäosaamista kolmiportaisesta tuesta, jotta tuki tulisi luontevaksi osaksi yläkoulujen arkea (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014, 4).

On huomioitavaa, että opetus- ja kulttuuriministeriön selvitys tarkastelee lakimuutoksen vaikutuksia talouden ja hallinnon näkökulmasta, kun OAJ pohtii lakimuutoksen vaikutuksia lähinnä opettajien edunvalvonnan perspektiivistä. Tosin molemmat tahon perustelevat näkemyksiään oppilaan edun näkökulmasta.

Oman tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia sekä OAJ:n (Toteutuuko kolmiportainen tuki? 2013) että opetus- ja kulttuuriministeriön (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014) selvitysten kanssa. Tosin OAJ:n selvityksessä pyritään saamaan lisäresursseja kolmiportaisen tuen toteuttamiseen, kun opetus- ja kulttuuriministeriö ehdottaa lähinnä opettajien kouluttamisen lisäämistä keinoksi järjestelmän kohentamiseen.

8 POHDISKELUA JA PÄÄTELMIÄ

8.1 Fenomenografinen tutkimusote, luotettavuus ja siirrettävyys

Fenomenografian oletus on tutkijan omien ennakkokäsitysten tuominen julki, jotta luotettavuuden ja avoimuuden periaatteet toteutuisivat. Ennakkokäsitysteni mukaan kolmiportainen tuki on tuonut suuria muutoksia opetushenkilöstön työhön, eivätkä kaikki muutokset ole olleet opettajien näkökulmasta positiivisia. Yleisessä keskustelussa kuuluneet äännet, joiden mukaan kolmiportainen tuki on vain järjestelmän tapa säästää koulutuskustannuksissa vähentämällä erityisopetuksen resursseja, ovat vahvistuneet ainakin osittain tämän tutkimuksen myötä. Ilman erityisopettajan kelpoisuutta työtään tekevät opettajat joutuvatkin tekemään erityisopettajan työtä, johon he eivät tunne olevansa päteviä. Muutoinkin opettajat kertovat työmäärän lisääntyneen huomattavasti lakimuutoksen myötä, vaikka joitakin hyviä muutoksia uuden lain huomataan tuoneen. Opettajien ja erityisopettajien yhteistyön kerrotaan lisääntyneen ja oppilaiden saamaan tuen on todettu selkiytyneen ja jopa helpottuneen. Toisaalta luokanopettajilla on myös käsityksiä, joiden mukaan muutokset ovat olleet positiivisia tai ettei muutosta ole tapahtunut myönteiseen tai kielteiseen suuntaan.

Fenomenografisen tutkimuksen voidaan sanoa olevan luotettava, mikäli kaikki aineiston osat (merkityksenannot) voidaan luokitella kuvauskategorioihin, joilla on selkeästi määritellyt, toisistaan eriävät kriteerit ja mikäli kategoriajärjestelmä on aidosti aineistolähtöinen. Tutkimuksen tulos kertoo kategoriajärjestelmän avulla tutkitun ilmiön ihmisten merkitysmaailmassa saadut merkitykset sekä niiden variaatiot. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Väistämättä fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan omat tulkinnat tulevat esiin, mutta luotettavuuden lisäämiseksi tutkijan tulee raportoida tutkimuksen vaiheet mahdollisimman selkeästi. Aineistosta kirjataan raporttiin suoria lainauksia luotettavuuden parantamiseksi. (Häkkinen 1996, 29; Huusko & Paloniemi 2006, 170; Niikko 2003, 39.)

Fenomenografiassa tutkimuksen tulokset liittyvät kiinteästi juuri tutkittavaan ihmisjoukkoon ja tutkimusajankohtaan eikä siirrettävyyttä tai yleistettävyyttä juurikaan ole (Häkkinen 1996, 25). Kuvauskategorioita voidaan luonnehtia paikallisesti ja ajallisesti tämänhetkiseksi kuvaukseksi ilmiöön liittyvästä käsitysmaailmasta. Fenomenografisella tutkimusotteella toteutettua tutkimusta ei voida toistaa tulosten varmistamiseksi, mutta joskus toista tutkijaa voidaan käyttää toteamaan kategorioiden oikeellisuuden, mikä osaltaan voi toimia luotettavuuden takaajana tai toisaalta kumota tutkimuksen tulokset. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.) Tämä kaikki pätee myös tämän tutkimuksen suhteen. Luokanopettajien käsitykset kolmiportaisesta tuesta saattavat muuttua ajan kuluessa ja kokemusten karttuessa. Tulokset, joita tässä tutkimuksesta saatiin, ovat vain minun tulkintani tähän tutkimukseen päätyneiden suomenkielisten luokanopettajien käsityksistä, jotka he ilmaisivat OAJ:n kyselyssä syksyllä 2012. Toisaalta voidaan kuitenkin todeta, että aineisto kuvaa melko kattavasti suomenkielisten luokanopettajien käsityksiä kolmiportaisesta tuesta, sillä otos oli kattava ja käsitti luokanopettajia kaikkialta Suomesta.

8.2 Tutkimuseettiset kysymykset

Pohdiskelen tutkimuseettisiä kysymyksiä Eskolan ja Suorannan (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen ohjeiden mukaisesti. Eskola ja Suoranta (1998, 52) toteavat, että tutkimuseettiset kysymykset jaetaan usein koskemaan joko tiedonhankinnan tai tutkimuksessa saatujen tulosten käytön eettisyyden tutkimiseen. Omassa tutkimuksessani käytän valmista aineistoa, jonka OAJ on kerännyt syksyllä 2012. Normaalisti tarvittavaa tutkimuslupaa en ole anonut, mutta olen saanut OAJ:lta luvan käyttää aineistoa omassa tutkimuksessani. Olen myös allekirjoittanut OAJ:n kanssa sopimuksen, jonka mukaan en saa luovuttaa aineistoa muille kuin tutkimukseni ohjaajalle.

Tutkittavat ovat osallistuneet OAJ:n kyselyyn vapaaehtoisesti, ja OAJ on poistanut kyselyn minulle lähettämästä koonnista joitakin tietoja, jotka olisivat voineet mahdollistaa vastaajien henkilöllisyyden tunnistamisen ja vaarantaa anonyymiteetin (Eskola & Suoranta 1998, 56). Omassa tutkimuksessani näillä taustatiedoilla ei kuitenkaan ole merkitystä, joten esimerkiksi kotikuntatietojen puuttuminen ei vaikeuta tutkimuksen tekemistä.

OAJ on kyselyä tehdessään ilmoittanut, että kyselyn tuloksista tehdään erilaisia selvityksiä tai tutkimuksia, eikä tutkimukseni todennäköisesti vahingoita kehtään kyselyyn vastanneita (Eskola & Suoranta 1998, 58). Tutkimukseni tulokset voidaan julkaista OAJ:n Opettaja-lehdessä ja saattavat siten osaltaan olla vai-

kuttamassa käsityksiin, ymmärryksiin ja jopa mielipiteisiin kolmiportaisesta tuesta. Toisaalta pyrin tuomaan tutkimuksessani esiin opettajien äänen enkä omaa ääntäni, joten on ehkä oikeutettua tuoda julki opettajien käsitykset heidän työhönsä monella tapaa vaikuttavasta lakiuudistuksesta.

8.3 Tutkimustulokset ja aiemmat tutkimukset

Tulkitsen kolmiportaisen tuen olevan yksi käytännön tapa toteuttaa inklusiosta ja vertaan tässä tutkimuksessa saamiani tuloksia aiempiin inklusiosta ja opettajien asenteista tehtyihin tutkimuksiin. Pinola (2008) on tutkinut opettajien inklusioasenteita ja todennut, että opettajat ovat melko varautuneita inklusion ja integraation suhteen ja pääättelee tutkimukseen asenteen johtuvan lähinnä tiedon puutteesta. Omassa tutkimuksessani saatujen tuloksien mukaan opettajien asenne on hyvä, mutta varsinkin ennakkokoulutus ja – tiedotus on ollut luokanopettajien käsitysten mukaan huonoa tai jopa olematonta. Pinola totesi(2008, 43) omassa tutkimuksessaan opettajien asenteiden riippuvan integroitavien oppilaiden haasteellisuudesta. Luokanopettajien käsitykset viittaavat omassa tutkimuksessani samaan suuntaan. Luokanopettajien käsityksen mukaan syy vaikeiden oppilaiden integroinnin vastustamiseen on se, että opettajan aika kuluu pelkästään integroitaviin oppilaisiin, ja opettajan aikaa ja energiaa ei jää muille oppilaille. Kyse ei siis ole opettajien asenteista vaan voimavaroista ja niiden jakamisesta. Avramidis, Bayliss ja Burden (2000) totesivat omassa tutkimuksessaan englantilaisten opettajien olevan periaatteessa inklusiomyöteisiä, mutta vaativan inklusiota toteuttaakseen enemmän tukea, voimavaroja, aikaa

sekä resursseja. Oman tutkimukseni tulokset suomalaisten luokanopettajien asenteista ja käsityksistä ovat hyvin samanlaisia, ja todistavat, ettei inklusiota voida käyttää säästötoimena. Mikäli inklusion halutaan todella toteutuvan, siihen tulee satsata huomattava määrä resursseja. Käytännössä lakimuutosta tuen antamiseksi on kuitenkin käytetty keinona vähentää erityisopetusta myös niiltä oppilailta, jotka tarvitsisivat erityisopetusta. Opettajien lisääntynyt työmäärä tulisi ottaa huomioon palkkauksessa tai muulla tavalla, jotta tunnollisiksi työntekijöiksi tunnetut opettajat eivät väsyisi lisääntyneen työmäärän alla.

8.4 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusehdotuksia

Tämä tutkimus ei ehkä varsinaisesti ole tuottanut uutta tietoa mutta sen on laajentanut omaa näkemystäni kolmiportaisen tuen mukanaan tuomista positiivisista ja negatiivisista muutoksista. Ehkäpä opettajien muutosvastarinta on sittenkin syy kolmiportaisen tuen epäonnistumiseen – tai ainakin osasyys? Kenties opettajien on syytä tarkistaa omaa asennettaan työhön ja erityisesti inklusiioon ja integraatioon. Fenomenografinen tulkinta on kuitenkin tuonut lisää ymmärrystä omaan ajatteluuni opettajan työstä, opettajien suhtautumisesta erilaisuuteen ja muutoksiin koulutyössä. Toivottavasti myös lukijan ajattelu näistä aiheista muuttuu monipuolisemmaksi ja ehkä ymmärtävämmäksi. Kenties opettajien suhtautuminen muutoksiin voisi olla aihe, jota voisi olla mielenkiintoista tutkia jatkossa. Tämän tutkimusprosessin myötä fenomenografia on osoittanut aloittelevalle tutkijalle omat vahvuutensa ja myös haasteellisuutensa tutkimusotteena.

Opettajia ei ole opettajankoulutusjärjestelmässä koulutettu toimimaan yhteistyössä, kuten uusi kolmiportainen tukijärjestelmä edellyttäisi. Varsinkin aineenopettajakoulutus on antanut valmiuksia opettajuuteen, johon ei ole kuulunut yhteistyötä kollegoiden, oppilaiden tai vanhempien kanssa. Opettajakoulutusta tulisikin kehittää siten, että tulevaisuuden opettajat olisivat tottuneet tiimityöskentelyyn ja uuteen ja erilaiseen kouluun. Muutoksia tällä saralla ei voida olettaa tapahtuvan kovinkaan nopeasti, sillä opettajankoulutus kuten koulumaailma ylipäänsä ei ole tottunut nopeisiin muutoksiin millään osalla.

Perusopetuslain muutoksen (642/2010) tavoitteena oli vahvistaa oppilaan oikeutta saada varhaista tukea, lisätä tuen suunnitelmallisuutta, lisätä moniammatillista yhteistyötä ja selkeyttää tukiprosesseja. Näyttää siltä, että yksittäisen tukiprosesseja suunnittelevan ja toteuttavan opettajan näkökulma on lakimuutoksessa miltei kokonaan unohdettu. Opettajien työmäärän lisääntyminen kolmiportaisen tuen myötä on valmistelussa ilmeisesti sivuutettu. Kuntatasolla uudistus on otettu kuitenkin ilolla vastaan, sillä se tarjoaa oivan mahdollisuuden vähentää kunnan menoja koulusektorilla.

Opettajat suhtautuvat yleisesti ottaen positiivisesti inklusioon, mutta ovat samalla sitä mieltä, että kolmiportainen tuki Suomessa on ollut huonosti valmisteltu ja toteutettu uudistus. Opettajien koulutusta tulisikin kehittää siten, että kaikilla opettajiksi valmistuvilla olisi valmiudet opettaa myös tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Työelämässä jo oleville opettajille tulisi tarjota lisäkoulutusta erityisen tuen oppilaiden opettamisesta ja erilaisista eriyttämisen muodoista sekä tavoista toteuttaa yhteisopettajuutta.

Lapsissa on tulevaisuus, ja opettajat ovat tulevaisuuden aikuisten kasvattajia. Opettajille tulisi turvata mahdollisuus mahdollisimman hyvään kasvatukseen. Koulusta ja koulutuksesta säästäminen on edesvastuutonta ja typerää.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the "world" of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research* 42(4), 415–431.
- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of Education* 17 (2), 129 – 147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, P. 2000. A survey into mainstream teachers' attitudes towards inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in local education authority. *Educational Psychology* 20 (2), 191-211.
- Cagran B. & Schmidt M. 2011. Attitudes of Slovene Teachers towards the Inclusion of Pupils with Different Types of Special Needs in Primary School. *Educational Studies*. 37 (2), 171–195. Saatavilla <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2010.506319> Luettu 2.5.2014

Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. 2007:47.

Erityisopetus perusopetuksessa 2013. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013

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

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

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

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Kivirauma, J. 2009a. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 11–23.

Kivirauma, J. 2009b. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 25–45.

- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Annettu 24.6.2010
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbracht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41(4), 351–362.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*. 24 (4), 335–348.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177 – 200.
- Mikkonen, P. 2012. Hypermedian jatko-opintoseminaari. Luentodiat. Saatavilla <http://matriisi.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatko-opintosemma/2008/Mikkonen-Fenomenografia.pdf> Luettu 27.5.2014
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka M. 2013. *Learning Environments Research* 17 (1), 113–126. Saatavilla <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10984-013-9144-8> Luettu 3.5.2014.
- Morris, A.K. 2013. How dare they enter my classroom: a study of teachers' attitudes towards the inclusion process in a rural area in a South Atlantic state. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Capella University. Saatavilla

<http://search.proquest.com/docview/1506431245?accountid=136582> Luettu 2.5.2014.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.

Numminen, J. 2001. Suomen kansanopetuksen historia. Teoksessa Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 39. Helsinki: Opetushallitus, 101–110.

Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Saatavilla http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/Oppimisen_ja_hyvinvoinnin_tuki.html?lang=fi Luettu 30.5.2014.

Perusopetuksen 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallitus.

Pihkala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Aintukertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 20–23.

Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. – Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Kasvatus 39 (1), 39–49.

Salamanca statement 1994. World conference on special needs education: access and quality. United Nation. Saatavilla

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF Luettu 19.2.2014.

Saloviita 2011: Professori Timo Saloviita: Siirto erityisopetukseen on lapsen syrjimistä. Suomen Kuvalehti 17.10.2011. Saatavilla

<http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/professori-timo-saloviita-siirto-erityisopetukseen-on-lapsen-syrjimista/> Luettu 26.5.2014.

Sarjala, J. 2001. Ainoakaan lapsi ei jää huomaamatta Teoksessa Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 39. 11–14.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M.A. 1996. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children* 63(1), 59–74.

Suhonen, L. 2008. Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 130.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset.

ISSN=1796-3796. 2013, Liitetaulukko 1. Koululaitoksen oppilaitokseen tehdyt muutokset edellisestä vuodesta oppilaitostyyppin mukaan 2013 . Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla http://www.stat.fi/til/kjarj/2013/kjarj_2013_2014-02-13_tau_001_fi.html Luettu 18.2.2014.

- Takala, M. 2010. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.
- Teittinen, A. 2003. Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia. Kehitysvammaliitto. Kotu-raportteja 2/2003.
- Toteutuuko kolmiportainen tuki? 2013. Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. OAJ. Saatavilla http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagename=OAJ%2FPage%2Foaj_sisaltosivu3&cid=40575&pagename=OAJWrapper Luettu 27.5.2014.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuunainen, K. 2002 Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 13–22.
- Tuunainen, K. 2005. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 248- 254.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 286.

Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 101–121.

Åkerlind, G. S. 2008. A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13 (6), 633–644.