

Erityinen tuki perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissa

Elsa Jukkala

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jukkala, Elsa. 2015. Erityinen tuki perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 73 sivua.

Tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa ja arvioida, millaisia sisältöjä erään kunnan perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissa on erityisen tuen osalta. Tutkielman aineistoina olivat kunnan paikallinen opetussuunnitelma ja kunnan suomenkielisen perusopetuksen lukuvuosisuunnitelmat. Näiden asiakirjojen sisältöjen tutkiminen koettiin merkityksellisenä, koska sisältöjen arvioinnin myötä myös kehitystyö on mahdollista. Lisäksi aihe on ajankohtainen, koska uusi opetussuunnitelma on tulossa voimaan syksyllä 2016.

Aineistoa lähestyttiin tietosysteemin avulla, jossa erotetaan tietosysteemi ja sitä ympäröivä reaali maailma toisistaan. Tässä tutkielmassa tietosysteemejä ovat perusopetuksen asiakirjat. Aineistoa tutkittiin kolmivaiheisesti sisällön analyysin keinoin. Ensimmäiseksi analysoitiin kunnan paikallisen opetussuunnitelman sisältöä erityisen tuen osalta. Analyysin runko muodostettiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa annettujen paikallisen opetussuunnitelman sisällön määräysten pohjalta. Toisessa vaiheessa analysoitiin tutkitun kunnan suomenkielisten peruskoulujen lukuvuosisuunnitelmien sisällöt erityisen tuen osalta. Analyysin runko muodostettiin kouluille annetun lukuvuosisuunnitelmaa koskevan ohjeistuksen perusteella. Kolmannessa vaiheessa tutkittiin sitä, mitä erityisen tuen tukimuotoja ja opetuspaikkoja koulut kertoivat lukuvuosisuunnitelmissa erityiseen tukeen liittyvän.

Tutkielman tulokset osoittivat, että paikallisen opetussuunnitelman sekä lukuvuosisuunnitelmien sisällöissä on puutteita niitä varten annettujen ohjeistusten konteksteissa. Lukuvuosisuunnitelmissa erityisen tuen tukimuotoja oli kuvailtu listamaisesti ja opetuspaikkoja vähäisesti. Täsmällisten tukimuotokuvausten lisäksi erityinen tuki näyttäytyi kuvauksena siitä, millaista erityinen tuki on. Opetuspaikat eivät noudattaneet inklusiivista ajattelutapaa, mutta tulos jäi melko pinnalliseksi lukuvuosisuunnitelmien epätarkkuuden vuoksi.

Tutkielmassa kävi ilmi, että koulut oli ohjeistettu lukuvuosisuunnitelmien laadintaan lähes samoilla ohjeilla kuin mitä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa annetaan kunnille paikallisen opetussuunnitelman laadintaan. Lähes identtisen ohjeistuksen myötä lukuvuosisuunnitelmien luonne opetussuunnitelmaa tarkentavana asiakirjana näyttää häviävän. Keskeisin johtopäätös olikin, että koulujen on mahdollista laatia laadukkaita lukuvuosisuunnitelmia, mutta kuntien tulisi panostaa lukuvuosisuunnitelmaohjeistuksen laatimiseen.

Hakusanat: erityinen tuki, asiakirjatutkimus, peruskoulu, opetussuunnitelma, lukuvuosisuunnitelma, inklusio

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	ERITYISOPETUKSEN PERUSTA.....	8
2.1	Taustaideologia ja keskeiset käsitteet.....	8
2.2	Erityisopetusta ohjaavat inklusiiviset periaatteet.....	9
2.3	Kolmiportainen tuki.....	13
2.3.1	Tuen järjestäminen ja tukimuodot.....	14
2.3.2	Tuen portaat.....	15
2.4	Koulun toimintaa ohjaavat asiakirjat	17
2.4.1	Opetussuunnitelman käsite ja opetussuunnitelmatutkimus.....	18
2.4.2	Opetussuunnitelman varhaisista vaiheista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin	22
2.4.3	Paikalliset opetussuunnitelmat.....	24
2.4.4	Lukuvuosisuunnitelmat.....	25
3	TUTKIELMAN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
4	TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN	28
4.1	Aineisto.....	28
4.2	Aineiston analyysi.....	30
4.2.1	Aineiston lähestyminen tietosysteemin avulla.....	33
4.2.2	Paikallisen opetussuunnitelman sisällönanalyysi.....	36
4.2.3	Lukuvuosisuunnitelmien sisällönanalyysi	38
4.2.4	Erityisen tuen tukimuotojen ja opetuspaikkojen analysointi	40
5	TULOKSET	41
5.1	Paikallisen opetussuunnitelman sisältö	41

5.2	Lukuvuosisuunnitelmien sisältö.....	43
5.3	Erityisen tuen tukimuodot ja opetuspaikat lukuvuosisuunnitelmissa	48
5.4	Tuloksien yhteenveto.....	52
6	POHDINTA	54
6.1	Tulosten tarkastelua.....	54
6.1.1	Lukuvuosisuunnitelmien merkityksettömyys	54
6.1.2	Erityisen tuen tukimuotojen monimuotoisuus ja opetuspaikkojen epämääräisyys	58
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	60
6.3	Jatkotutkimusehdotuksia	64
	Kirjallisuus	66

1 JOHDANTO

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otetaan käyttöön syksyllä 2016, joten opetussuunnitelmatyö on tällä hetkellä täydessä vauhdissa koko Suomessa. Perusopetusta ohjaavat asiakirjat ovat tärkeitä asiakirjoja, koska ne muodostavat pohjan koulujen toiminnalle. Koulujen toimintaa ohjaa ainakin neljä päällekkäistä asiakirjaa: valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma ja siihen liittyvät muutosasiakirjat, kunnan paikallinen opetussuunnitelma ja siihen liittyvät muutosasiakirjat, alueen tai koulun oma opetussuunnitelma sekä koulujen omat vuosittaiset lukuvuosisuunnitelmat. Asiakirjojen laadinta työllistää kuntien ja koulujen henkilökuntaa, joten on hyvä palauttaa mieleen, miksi asiakirjoja ylipäätään tehdään.

Perusopetusta ohjaavien asiakirjojen pohjimmainen tehtävä on ohjata käytännön työtä sekä yhtenäistää koulutyössä käytettäviä käytäntöjä. Yhtenä tärkeänä perusopetuksen yhtenäistämisen lähtökohtana pidetäänkin usein juuri opetussuunnitelmien kehittämistyötä (Jokinen 2000, 24). Opetussuunnitelmauudistuksia on tehty laajalti ja tavoitteena on varmasti ollutkin juuri kehittämistyö. Opetussuunnitelmauudistusten vaikuttavuus on kuitenkin jäänyt osittain vähäiseksi, koska pedagogisista uudistuksista huolimatta sisällöt ovat pysyneet rakenteeltaan ja muodoltaan samanlaisina (Vitikka 2009, 271). Opetussuunnitelmien sisältöjen tutkiminen ja arviointi on siis tärkeää myös siksi, että opetussuunnitelmien uudistamis- ja kehittämistyö olisi vaikuttavaa sekä sisältöjen laatiminen merkityksellistä.

Opetussuunnitelmat ohjaavat laajassa mittakaavassa koulujen toimintaa, mutta yksittäisen koulun toimintaa ohjaa opetussuunnitelmaa yksityiskohtaisemmin koulun henkilökunnan laatima lukuvuosisuunnitelma. Perusopetusasetuksessa (852/1998) veloitetaan koulut tekemään lukuvuosisuunnitelmat. Lukuvuosisuunnitelmaa voidaan luonnehtia opetussuunnitelmia täydentäväksi asiakirjaksi. Lukuvuosisuunnitelmien kohdalla kohdataan varmasti samankaltaisia

haasteita kuin opetussuunnitelmatyönkin: palvelevatko asiakirjat käytännön työtä ja onko sisällöt ja niiden laatiminen tarkoituksenmukaista.

Erityisesti erityispedagogiikan tieteenalalla opetussuunnitelmatyön lisäksi ajankohtaista on kolmiportainen tuki. Uuden perusopetuslain (642/2010) myötä siirryttiin kolmiportaisen tuen malliin. Lain voimaan tuleminen edellytti myös kouluja ohjaavien asiakirjojen osalta muutoksia. Vuonna 2010 julkaistiin perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset -asiakirja, jossa luotiin raamit kolmiportaiselle tuelle. Tämän muutosasiakirjan myötä myös kuntien paikalliset opetussuunnitelmat vaativat uudistuksia. Kolmiportaisessa tuessa painottuu ennaltaehkäisevä työ ja varhaisen tuen mahdollisuus ja taustalla piilee ajatus inklusiivisesta koulusta.

Edellä mainituista perusopetusta ohjaavista asiakirjoista tässä tutkielmassa tarkastellaan erään suomalaisen kunnan paikallista opetussuunnitelmaa ja samaisen kunnan suomenkielisen perusopetuksen koulujen lukuvuosisuunnitelmia lukuvuodelle 2014–2015. Kiinnostuksen kohteena on erityisen tuen ilmeneminen paikallisessa opetussuunnitelmassa ja lukuvuosisuunnitelmissa. Uudet paikalliset opetussuunnitelmat ovat valmistumassa, joten arviointityö on ajankohtaista. Lukuvuosisuunnitelmia koulut taas laativat joka vuosi, joten niiden sisältöjen arviointi on aina merkittävää. Arvioinnin kautta kehittyminen on mahdollista ja asiakirjat voivat palvella käytännön toimintaa entistä paremmin.

Tutkielma on tehty yhteistyössä tutkitun kunnan kanssa. Kunnan yhteistyöhenkilöiltä saatiin toive erityisen tuen tukimuotojen tutkimisesta. Erityisen tuen kuvailu asiakirjoissa nousi kiinnostuksen kohteeksi siksi, koska kunnassa on toteutettu toimenpideohjelmaa, jonka myötä kaikkien lasten opetus pyritään järjestämään inklusiivisesti lapsen omassa lähikoulussa. Erityisen tuen tasoinen tuki on perinteisesti tarkoittanut erityisluokkaa tai erityiskoulua, joten toimenpideohjelman vaikutukset näkyvät oletettavasti ainakin erityisen tuen järjestämispaikoissa. Lukuvuosisuunnitelmista kartoitetaankin mitä opetuspaikkoja nyt kerrotaan olevan ja millaisilla tuen muodoilla tukea annetaan.

Tutkielman edetessä havaittiin, että lukuvuosisuunnitelmat olivat melko erilaisia keskenään ja aineiston analyysin alkumetreilla heräsi ajatus, että lukuvuosisuunnitelmien sisältöihin olisi syytä perehtyä tarkemminkin, ei ainoastaan erityisen tuen tukimuotojen ja opetuspaikkojen osalta. Lukuvuosisuunnitelmien sisältöjen ymmärtämisen ja arvioinnin edellytyksenä nähtiin taas kunnan paikallisen opetussuunnitelman sisällön tutkiminen. Lopulta tutkimuskohteeksi muotoutui paikallisen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelmien sisältö erityisen tuen osalta sekä erityisen tuen tukimuodot ja opetuspaikat lukuvuosisuunnitelmissa.

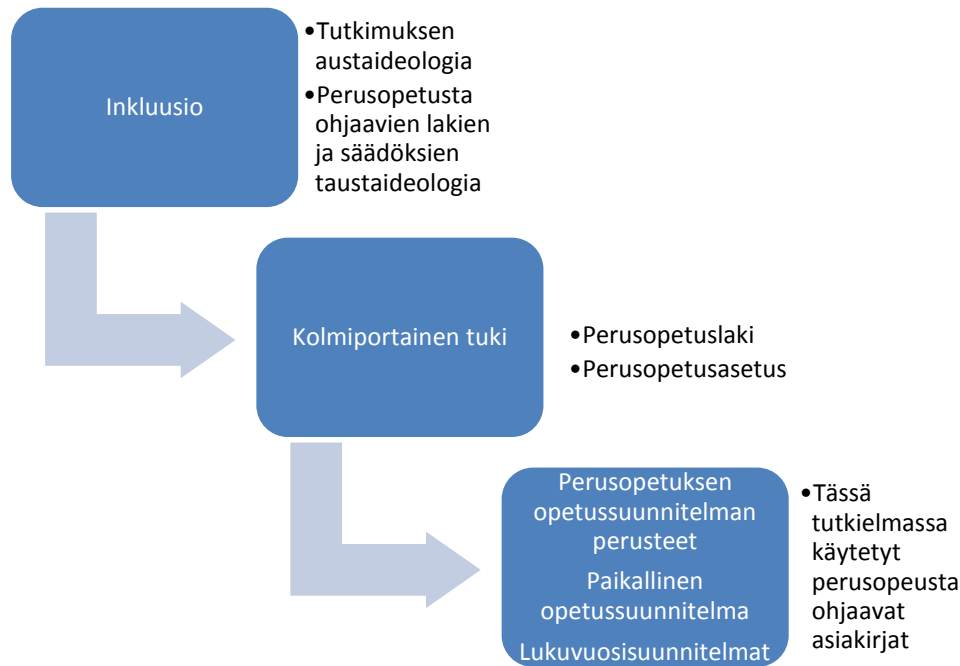
Erityistä tukea opetussuunnitelmien ja lukuvuosisuunnitelmien kontekstissa on tutkittu niukasti erityispedagogiikan tieteenalalla. Yleisesti opetussuunnitelmien tutkimusta on tehty eri näkökulmista melko paljon, mutta lukuvuosisuunnitelmien tutkimusta ei juuri lainkaan. Kaija Miettinen (2008) on tehnyt väitöskirjan ammatillisen erityisopetuksen opetussuunnitelmista. Tässä tutkielmassa nojaututaan monessa kohdassa Miettisen väitöskirjaan, koska yhtymiskohtia on paljon. Myös Miettisen tutkimus on asiakirjatutkimus, ja tutkimuskohteina ovat opetussuunnitelmat ja erityisopetus. Ainoastaan konteksti on eri, sillä tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita perusopetuksen erityisestä tuesta.

Opetussuunnitelmatutkimusta voidaan tehdä laadintaa ohjaavien periaatteiden, laadintaprosessin, toteutumisen, vaikutusten tai sisältöjen näkökulmasta (Miettinen 2008, 67). Kasvatustieteellisessä tutkimuksen erityispiirre on se, että tutkimuskohde on yleensä jonkinlainen kasvatustapahtuma siihen liittyvine tekijöineen (Kansanen 2004, 9). Tämä tutkielma on siis kasvatustieteellinen opetussuunnitelmatutkimus, joka liittyy vahvasti erityispedagogiikkaan, koska kiinnostuksen kohteena on nimenomaan erityinen tuki opetussuunnitelmissa ja lukuvuosisuunnitelmissa. Opetussuunnitelmia lähestytään laadintaa ohjaavien periaatteiden sekä sisältöjen näkökulmasta.

2 ERITYISOPETUKSEN PERUSTA

2.1 Taustaideologia ja keskeiset käsitteet

Tämän tutkielman teoriatausta muodostuu tutkielman keskeisistä käsitteistä. Tutkielman käsitteet ja niiden välisiä suhteita kuvaillaan kuviossa 1.



Kuvio 1. Tutkielman keskeiset käsitteet

Inkluisio on koko tutkielman pohjalla toimiva taustaideologia, lisäksi se näyttäytyy tutkielman keskeisissä laeissa ja säädöksissä. Erityinen tuki on kolmiportaisen tuen vahvin muoto, joten tutkielman toinen keskeinen käsite on kolmiportainen tuki. Kolmiportaisesta tuesta määrätään perusopetuslaissa sekä perusopetusasetuksessa. Tutkimuskohteena ovat perusopetusta ohjaavat asiakirjat. Olennaisin kouluja ohjaava asiakirja on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, koska se ohjaa muiden koulun toimintaa ohjaavien asiakirjojen laatimista. Tutkielman aineistona käytettyjä asiakirjoja olivat kunnan paikallinen opetussuunnitelma sekä kunnan suomenkielisten peruskoulujen lukuvuosisuunnitelmat, joten niiden määrittely kuuluu teoriataustaan.

2.2 Erityisopetusta ohjaavat inklusiiviset periaatteet

Tutkielmassa tutkitaan perusopetusta ja sitä koskevat keskeisimmät säädökset ovat Suomen perusopetuslaki (1998/628), perusopetusasetus (1998/852) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004). Kaikki näistä säädöksistä ovat lähtökohdiltaan inklusiivisia eli tavoitteena on edistää kaikkien koulua käyvien lasten ja nuorten osallisuutta (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 18). Inklusiivinen koulu on tämän tutkielman perusta ja pohjaideologia, joten tässä osiossa esitellään lyhyesti inklusiivisen koulun historiaa ja lähikouluperiaatteen yhteyttä inklusioon. Tutkittu kunta on noudattanut toimenpideohjelmaa lähikouluperiaatteen toteutumiseksi. Inklusion ja lähikouluperiaatteen toteutumisen myötä koulun rakenne voi muuttua, koska kirjallisuuden perusteella erityisen tuen yksi keskeisimmistä tukimuodoista on ollut luokkamuotoinen erityisopetus, eivätkä inklusiiviseen kouluun kuulu erilliset erityisluokat.

Inklusiivisen koulun ideologia pohjautuu oppilaiden tasavertaiseen oikeuteen saada opetusta omassa lähikoulussaan yleisopetuksen luokassa (Eskelä-Haapanen 2012, 175), siksi käsite lähikouluperiaate voidaan liittää inklusiiviseen ajatteluun (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 18). Lähikoulu ei kuitenkaan vielä itsessään merkitse inklusiota, jos koulussa opetusta ei järjestetä inklusiivisesti. Voidaan katsoa, että inklusio toteutuu vasta, kun kaikki ryhmän oppilaat voivat osallistua oman yhteisönsä toimintaan ja elämään (Lakkala 2008, 224). Oppilaan opiskellessa ikätason mukaisessa ryhmässä yleisopetuksessa siinä koulussa, jossa hän opiskelisi, jos häntä ei olisi luokiteltu erityisoppilaaksi (Naukkarinen 2005, 38) voidaan puhua inklusiivisesta lähikoulusta. Lähikoulun tulisi olla sellainen, että siellä voidaan tarjota kullekin oppilaalle heidän tarvitsemansa tuki. Oppilaalla tulisi olla oikeus osallistua opetukseen niillä edellytyksillä, joita hänellä on (Huhtanen 2011, 70). Inklusion toteutumiseen tarvitaan tarkoituksenmukaisia toimintaedellytyksiä, esimerkiksi muuntuvia opetustiloja, riittävästi opetus- ja muuta henkilöstöä, työaika yhteiselle suunnittelulle, työnohjausta ja monipuolisia materiaaleja (Lakkala 2008, 226). Inklusio voi toteutua vasta, kun koulutusjärjestelmässä luovutaan oppilaiden erottelusta yleisopetukseen ja erityisopetukseen ja kun

oppimisympäristöt ovat riittävän yhteisöllisiä ja osallistavia (Eskelä-Haapanen 2012, 175).

UNESCO:n (2009, 9) mukaan kansainvälisiä inklusiota puoltavia julistuksia on ainakin 11, vuosilta 1948–2007. Kaikissa asiakirjoissa korostuu ihmisten tasa-arvoisuus ja täysivaltaisen osallisuuden oikeus ympäröivässä yhteisössä (Eskelä-Haapanen 2012, 20). Suomen valtio on hyväksynyt ja vahvistanut nämä kansainväliset, inklusiivista koulutuspolitiikkaa edistävät sopimukset (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 18). Kyseessä ei ole siis uusi ilmiö. Koulutus on perusihmisoikeus ja ajatus on vahvistettu jo vuonna 1948 ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa (UNESCO 1994, vii). Myös esimerkiksi Education for All -konferenssissa (EFA) vuonna 1990 on vahvistettu, että koulutus kuuluu perusihmisoikeuksiin ja että, kaikilla maailman lapsilla, nuorilla ja aikuisilla tulisi olla oikeus laadukkaaseen koulutukseen (UNESCO 2009, 8). Koulutus perusihmisoikeutena ei kuitenkaan itsessään määrittele vielä inklusiivista koulutusta, mutta on tärkeä pohja inklusion perusajatuksille.

Yksi keskeisimmistä asiakirjoista, inklusiiviseen kouluun liittyen, on 20 vuoden takainen Salamancan julistus. Inklusiivisen koulun idean leviämisen voidaan katsoa alkaneen UNESCO:n erityisopetuksen maailman konferenssista ja siellä laaditusta Salamancan julistuksesta (Ainscow 1997). Salamancan julistuksen voidaan nähdä myös lisänneen kotimaista inklusiotutkimusta (Eskelä-Haapanen 2012, 20). Julistus perustuu sille ajatukselle, että koulutus on jokaisen yksilön perustavanlaatuisen oikeus ja siinä kuvaillaan erityisopetuksen periaatteita, toimintatapoja ja käytäntöjä (UNESCO 1994, viii). Julistuksessa todetaan, että jokaisella lapsella on yksilölliset luonteenpiirteet, kiinnostukset, kyvyt ja oppimistarpeet, ja että koulutusjärjestelmän tulee kyetä ottaa huomioon tällainen diversiteetti. Inklusiivinen koulu nähdään prosessina, jossa vahvistetaan koulutuksen kapasiteettia niin, että voitaisiin ottaa huomioon kaikenlaiset oppijat. (UNESCO 2009, 8).

Englanninkielisen inklusio-sanan alkuperä merkitsee joukkoon kuulumista ja osallisena olemista (Eskelä-Haapanen 2012, 20). Inklusiivisen opetuksen käsitteen määrittely on haasteellista ja täyden inklusion toteutumista on hankalaa edes

kuvitella. Inklusiiviseen opetukseen liittyy valtava määrä muuttuvia tekijöitä, riippuen kulloisestakin oppilasryhmästä ja ympäröivästä kulttuurista. Toisaalta opetuksen muuntuvuutta ja joustavuutta voidaan pitää inklusiivisen opetuksen peruslähtökohtina. (Lakkala 2008, 151, 158) Inklusiivista koulua voidaan kutsua esimerkiksi osallistavaksi kouluksi, mutta yhtä toimintamallia sille ei ole olemassa (Naukkarinen 2005, 216). Toisaalta, koska inklusio ei ole yksiselitteinen ilmiö, sen yksinkertaistamista onkin vältettävä, jotta käsite voisi pysyä moniulotteisena ja joustavana (Lakkala 2008, 226). Yhteiskunnan näkökulmasta inklusiota kuvailevia sanoja voisivat olla johonkin kuuluminen, jäsenyys, osallistuminen, huolehtiminen (Eräsaari 2005, 259). Koulun näkökulmasta inklusio-sanan merkityspä on sama kuin yhteiskunnan näkökulmasta: mukaan laskemista, sisällyttämistä ja yhteen kuulumista. Inklusiota voidaan kuvailla lyhyesti "kaikille yhteisenä kouluna". (Pinola 2008, 39–40.)

Länsimaissa on keskusteltu jo 1970-luvulta lähtien erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta. Pohjoismaissa keskustelun keskeisenä käsitteenä on ollut integraatio 1990-luvulle saakka, jonka jälkeen alettiin puhua myös inklusiosta. (Moberg & Savolainen 2009, 76.) Integraation päämääränä on erityisoppilaiden jonkinlainen sulauttaminen yleisopetukseen (Naukkarinen 2005, 11) ja integraatiota voidaan pitää jonkinlaisena välivaiheena inklusiota tavoitellessa (Huhtanen 2011, 70).

Inklusion yhtenä keskeisenä käsitteenä on osallisuus ja siinä tärkeää on taata kaikkien oppilaiden, myös erityisoppilaaksi luokiteltujen, oppiminen ja osallistuminen ikäistensä joukossa, lähimmäisessä koulussa. Osallisuus perustuu yhdistyneeseen koulujärjestelmään, jossa yleisopetus ja erityisopetus on sulautettu yhdeksi järjestelmäksi ja sen avulla pyritään vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin. (Naukkarinen 2005, 12.) Inklusiivisen koulutuksen lähtökohta on moninaisuus. Inklusiota tulee tarkastella aina ajassa ja paikassa, jossa eletään (Lakkala 2008, 226.) Pohjimmiltaan inklusiiossa keskeistä on se, että miten oppijoiden moninaisuutta sekä sen tuomia haasteita ja mahdollisuuksia osataan ja

ennen kaikkea halutaan kohdata. Inklusio merkitsee toiseuden kohtaamista, joten samalla on pakko ja mahdollisuus kohdata omia rajoja. (Naukkarinen 2005, 216.)

Naukkarisen (2005, 216) mukaan inklusiivisessa koulussa jokaisen kouluyhteisön on rakennettava sekä omat toimintatapansa että yhteiset näkemykset tasa-arvoisesta koulusta ja sen ilmiöistä. Naukkarinen (2005) toteaa myös, että kokemuksellinen työssäoppiminen on merkittävää, ja että yhteisön jäsenten tulisi tulla tietoisiksi arjen toiminnan taustalla olevista merkityksistä, oppimista ja kasvamista sekä kehittämistä ja johtamista koskevista orientaatioista, arvoista ja uskomuksista.

Syitä kaikille yhteisen koulun tavoitteluun voidaan nähdä useita. Moberg ja Savolainen (2009, 77) jakavat tekijät kolmeen pääryhmään: erillistä erityisopetusta koskevat tutkimustulokset, ihmisoikeuksien, tasa-arvoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimukset sekä poikkeavuutta, poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttaan koskevien käsitysten muuttuminen. Yksi tutkimuotojen tehostamisen eli kolmiportaisen tuen tavoitteista on luoda koulu, jossa kaikilla on tasa-arvoiset mahdollisuudet opiskeluun eli erottelu erityisiin ja tavallisiin oppilaisiin poistuisi (Huhtanen 2011, 69).

Oppilaiden opetuksen lähtökohtana tulisi olla, että opetus järjestetään yleisopetuksessa aina, kun se on mahdollista (ks. esim. Opetusministeriö 2007, 21; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012; 45). Thuneberg ym. (2013) lisäävät, että toiseksi paras vaihtoehto on joustava osa-aikainen erityisopetus pienryhmässä ja vain, jos osa-aikaisessa erityisopetuksessa ei voida vastata lapsen tarpeisiin, voidaan harkita erityisluokkaa. Tällaiset ajatukset pohjautuvat inklusiivisen koulun ideologiaan. Näiden periaatteiden noudattaminen voi kuitenkin edelleen vaatia suuria muutoksia vallitsevassa ideologiassa, koska joillain alueilla on edelleen hyvin vahva erityiskoulujen kulttuuri (Thunberg ym. 2013).

Tutkitussa kunnassa inklusion ja lähikouluperiaatteen toteutumista varten on laadittu toimenpideohjelma, jota on toteutettu niin, että erityisryhmäkeskittymiä on purettu ja niihin liittyvät resurssit on jaettu kaikille kouluille. Erityisopetusta pyritään järjestämään osa-aikaisena erityisopetuksena, koulukohtaisessa

erityisluokassa tai näiden yhdistelmänä. (Perusopetuksen toimenpideohjelma 2011, 7.) Toimenpideohjelman tavoitteena on, että jokainen koulu ottaa vastuun koulualueensa jokaisen lapsen koulunkäynnistä, oppilas saa tarvitsemansa oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tuen lähikoulussaan ja että laadukasta perusopetusta järjestetään joustavin opetusjärjestelyin ja yhdessä tekemisen kulttuuria kehittämällä. (Perusopetuksen toimenpideohjelma 2014.) Toimenpideohjelman avulla pyritään vähentämään segregoivia opetusjärjestelyjä. Tällaiset tavoitteet konkretisoituvat pyrkimyksinä vähentää erityiskoulujen ja -luokkien lukumäärää (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 19).

2.3 Kolmiportainen tuki

Perusopetuslaissa (642/2010) määrätään, että jokaisella opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää kasvun ja oppimisen tukea, heti kun sille ilmenee tarvetta. Kolmiportainen tuki muodostuu tuen eri portaista, yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Tämän tutkielman tutkimuskohteena on erityinen tuki paikallisessa opetussuunnitelmassa ja lukuvuosisuunnitelmissa. Tässä luvussa esitellään kolmiportaisen tuen järjestämisen lähtökohtia, tukimuotoja sekä tuen portaat.

Vuoden 2011 alusta astui voimaan uusi perusopetuslaki (642/2010), jossa määrätään myös kolmiportaisesta tuesta. Erityisopetuksen osalta muutosten voidaan katsoa pohjautuvan Erityisopetuksen strategiaan (2007), jossa keskeiset ajatukset ovat varhainen tuki ja inklusiivisuus (ks. esim. Takala 2010, 21; Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Vainikainen & Hilasvuori 2014). Ennen lakimuutosta erityisopetus oli osa-aikaista tai kokoaikaista. Osa-aikaista erityisopetusta annettiin lieviin oppimis- tai sopeutumisvaikeuksiin. Mikäli tarvittiin tukiovetusta tai osa-aikaista erityisopetusta vahvempia tukimuotoja, oppilas voitiin siirtää tai ottaa erityisopetukseen. (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014.) Tukimalli oli siis kaksiportainen (Thuneberg, Vainikainen, Ahtiainen, Lintuvuori, Salo & Hautamäki 2013).

Erityisopetuksen piiriin kuuluvien oppilaiden määrä on kasvanut kasvamistaan ja sen katsotaankin olevan yksi syy kolmiportaisen tuen mallin laatimiselle (Thuneberg ym. 2014). Lakimuutoksen myötä yleisen ja erityisen tukimuodon väliin lisättiin tehostettu tuki. Kolmiportaista tukea tulisi antaa heti tuen tarpeen ilmetessä (Lahtinen 2011, 124) ja lisäksi sen tavoitteena on tarjota yhä laadukkaampaa ja oppilaslähtöisempää perusopetusta sekä lisätä eri toimijoiden yhteistyötä (Takala 2010, 21).

Kolmiportaisen tuen käsitteeseen kuuluvat keskeisesti erilaiset tukimuodot, joiden laatu ja määrä vaihtelevat portaittain. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 10.) Kaikilla tuen portailla voidaan käyttää samoja tukimuotoja ja -välineitä, mutta niiden intensiteetti kasvaa mentäessä yleisestä tehostettuun tai tehostetusta erityiseen tukeen. Myös tuen järjestämisen tärkeimmät periaatteet ovat jokaisella tuen portaalla samat: osa-aikainen erityisopetus, jatkuva pedagoginen arviointi ja moniammatillinen yhteistyö. (Thuneberg ym. 2013.)

2.3.1 Tuen järjestäminen ja tukimuodot

Koulujärjestelmää tulisi kehittää niin, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voitaisiin turvata mahdollisimman hyvin. Tämä on monien kansainvälisten sopimusten, ohjelmien ja julistusten keskeinen päämäärä ja myös Suomi on sitoutunut niistä useisiin. Keskeisimmät opetuksen kehittämistä ohjaavista asiakirjoista ovat YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948, YK:n vammaisten oikeuksien julistus 1975, YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet 1993, Unescon Salamancan sopimus 1994, Luxemburgin peruskirja 1996 ja Koulutus kaikille -toimintaohjelma 2000. (Opetusministeriö 2007, 10 - 12.)

Opetuksen järjestämisen keskeisinä lähtökohtina ovat opetusryhmän sekä yksilön vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet. Jokaiselle oppilaalle tulisi olla mahdollisuus kokea onnistumisia, kehittyä oppijana sekä kasvaa ja sivistyä ihmisenä, huomioon ottaen kunkin yksilön omat lähtökohdat. Oppimiseen ja koulunkäyntiin voidaan tarvita joskus tukea ja tuki voi vaihdella yhteisöllisestä tuesta tai oppimisympäristöön liittyvistä ratkaisuista aina oppilaiden yksilöllisiin

tarpeisiin vastaamiseen. Tuen tarvetta on arvioitava, koska tarve vaihtelee yksilöittäin. Tarve voi olla tilapäistä tai jatkuvaa, vahvaa tai vähäistä tai yhden tukimuodon tarvetta tai usean tukimuodon yhtäaikaista tarvetta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 10.)

Oppimisen ja koulunkäynnin tukimuodot voidaan jaotella opetusjärjestelyihin liittyvään tukeen, ohjaukselliseen ja muuhun tukeen, joustavan perusopetuksen toimintaan sekä oppilashuoltoon ja turvallisuuden edistämiseen. Opetusjärjestelyihin liittyvää tukea voi olla esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen ja opetuksesta vapauttaminen, erityisopetus, pidennetty oppivelvollisuus tai toiminta-alueittain opiskelu. Ohjauksellista ja muuta tukea taas on muun muassa kodin ja koulun yhteistyö, ohjauksen järjestäminen, tulkitsemis- ja avustajapalveluiden järjestäminen, perusopetusta muuten tukeva toiminta. Oppilashuoltoon ja turvallisuuden edistämiseen sisältyy oppilashuolto, turvallisuuden edistäminen, henkilötietojen käsittely, salassapito ja tietojen luovuttaminen. (ks. Oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tuki 2011; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.) Tukimuotoja voidaan toteuttaa hyvin monella tavalla ja tasolla (Huhtanen 2011, 103). Esimerkiksi tutkitussa kunnassa oppimisen ja koulunkäynnin tukea pyritään tarjoamaan kaikille ja tukimuotoina ovat muun muassa eriyttäminen ryhmässä, erilaiset ryhmittelyratkaisut, oppilashuoltotyö, oppilaanohjaus, tukiopetus, pienryhmäopetus, erityisopetus ja avustajapalvelut. (Perusopetuksen toimenpideohjelma 2011, 9 - 10.) Yksi suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuuksista on nimenomaan osa-aikainen erityisopetus (Jahnukainen 2011), mutta erityisen tuen tukimuotoihin kuuluvat kaikki perusopetuksen tukimuodot sekä erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 15).

2.3.2 Tuen portaat

Yleinen tuki on jokaiselle oppilaalle kuuluvaa tukea, jota tulee tarjota heti, kun tuen tarve ilmenee (Oja 2012, 46). Oppilaan oikeus on saada ohjausta ja tukea oppimiseen

ja koulunkäyntiin kaikkina koulupäivinä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12). Yleistä tukea annetaan yleisopetuksessa (Takala 2010, 22) ja tuki voi olla esimerkiksi eriyttämistä, opetusryhmien joustavaa muuntelua, tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta tai avustajapalvelua (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13).

Tehostettua tukea voidaan antaa oppilaalle, jolle yleisen tuen tukitoimet eivät ole riittäviä. Tehostetussa tuessa oppilaalle tehdään pedagoginen arvio ja siihen perustuen oppimissuunnitelma. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13.) Tehostettu tuki on ennaltaehkäisevää ja sen tarkoituksena on ehkäistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syvenemistä ja laajenemista siten, että aloitetaan intervention käyttö tarpeeksi ajoissa. Tehostetussa tuessa käytetään yleensä samanaikaisesti useita tukimuotoja ja annettu tuki on jatkuvampaa, kuin yleisessä tuessa. (Oja 2012, 46.) Lisäksi tehostettu tuki on luonteeltaan yleistä tukea vahvempaa ja pitkäjänteisempää (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13). Usein tehostettua tukea annetaan yleisopetuksessa (Takala 2010, 22). Syksyllä 2014 tehostetun tuen piirissä opiskeli 7,5 % peruskoulun oppilaista (Suomen virallinen tilasto 2014).

Tukimuotoina tehostetussa tuessa korostuvat osa-aikainen erityisopetus, opintojen yksilöllinen ohjaus, joustavien opetusryhmien käyttö, oppilashuolto sekä kodin kanssa tehtävät yhteistyö. Erityisen tuen tukimuotoja ei voida kuitenkaan käyttää eli oppiaineita ei voida yksilöllistää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13 – 14.)

Erityinen tuki on kolmiportaisen tuen vahvin tuen muoto yleisen tuen ja tehostetun tuen jälkeen. Erityistä tukea annetaan, kun kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu muilla tukitoimilla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 15). Syksyllä 2014 koko Suomessa erityistä tukea sai 7,3 % peruskoulun oppilaista (Suomen virallinen tilasto 2014).

Perusopetuslaissa (642/2010) lukee, että erityisopetus järjestetään muun opetuksen yhteydessä, osittain tai kokonaan erityisluokassa tai muussa soveltuvassa paikassa. Jotta erityistä tukea voidaan antaa, opetuksen järjestäjän tulee tehdä asiasta kirjallinen päätös, hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta selvitys oppilaan etenemisestä, moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta sekä kokonaistilanteesta ja näiden pohjalta tehtävä arvio erityisen tuen tarpeesta eli pedagoginen selvitys (642/2010). Jotta erityistä tukea koskeva päätös voidaan panna toimeen, on oppilaalle laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta tulee ilmetä oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 21).

Erytyisen tuen kirjallista päätöstä tulee tarkistaa vähintään toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Myös erityisen tuen tarpeellisuutta tulee tarkistaa ja sitä varten laaditaan aina uusi pedagoginen selvitys. Jos erityinen tuki on edelleen tarpeen, sen jatkamisesta tehdään päätös. Jos erityinen tuki ei ole enää tarpeen, tehdään tuen lopettamisesta päätös ja tällöin oppilas siirtyy saamaan tehostettua tukea. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 15 - 17.)

Erytyinen tuki käsittää samat tukimuodot ja opetuksen joustavat järjestelyt kuin yleinen ja tehostettu tuki (Oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tuki 2011, 24), joten on huomioitava, että tässä tutkielmassa tutkitut erityisen tuen tukimuodot rakentuvat yleisen ja tehostetun tuen päälle. Erityistä tukea voidaan antaa yleisopetuksessa, mutta myös erityisluokalla tai -koulussa (Takala 2010, 22).

2.4 Koulun toimintaa ohjaavat asiakirjat

Opetussuunnitelma on tämän tutkielman keskeisin käsite. Lukuvuosisuunnitelmat ovat opetussuunnitelmaa tarkentavia asiakirjoja, joten ne rinnastetaan käsitteen määrittelyssä opetussuunnitelman käsitteeseen. Opetussuunnitelman käsitteen hahmottaminen on tärkeää, jotta on mahdollista ymmärtää mitä lukuvuosisuunnitelmat oikeastaan tarkentavat. Suomen koulujärjestelmässä

opetuksen suunnittelua ohjaavien julkaisujen voidaan katsoa rakentuvan portaittain siten, että valtakunnallinen Opetushallituksen laatima perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja ohjaa kuntakohtaista paikallisen opetussuunnitelman laatimista ja paikallinen opetussuunnitelma koulukohtaisen tai alueellisen opetussuunnitelman laatimista.

Luvun ensimmäisessä osassa määritellään opetussuunnitelman käsitettä yleisesti ja esitellään opetussuunnitelmatutkimusta, toisessa osassa tehdään katsaus lyhyesti opetussuunnitelman historiaan Suomessa ja siirrytään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittelyyn. Kolmanneksi esitellään paikallista sekä koulukohtaista opetussuunnitelmaa ja lopulta siirrytään lukuvuosisuunnitelman käsitteeseen.

2.4.1 Opetussuunnitelman käsite ja opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelmat ohjaavat koulun toimintaa, koska niissä määritellään koulun tai kouluasteen tavoitteet, oppiaines sekä oppilasarvioinnin periaatteet (Uusikylä & Atjonen 2005, 50). Lisäksi opetussuunnitelman avulla on mahdollista varmistaa, että opetus toteutuu niin kuin valtakunnallisella tasolla on yhteisesti päätetty. Vaikka opetussuunnitelmat ovat nykyään lähinnä tavoitteiden kuvaksia, on tärkeää hahmottaa myös muunlaisia lähestymistapoja opetussuunnitelmien tarkasteluun. (Miettinen 2008, 88, 69.) Tässä tutkielmassa opetussuunnitelmaa lähestytään tasokuvauksen kautta, tavoite - keino -kuvauksena sekä didaktiikan osa-alueena.

Englanniksi opetussuunnitelma on *curriculum* ja sen alkuperä juontuu latinankielen sanasta *currere*, joka tarkoittaa juoksemista ja viittaa kulkusuuntaan. Opetussuunnitelma voidaan etymologian perusteella siis määritellä suunnaksi. (Goodson 2001, 32.) Opetussuunnitelman määritelmä ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Käsitteen määrittely on koettu hankalaksi muun muassa siitä syystä, että vaihtoehtoisia lähestymistapoja käsitteen määrittelyyn on useita (Kosunen & Huusko 2002, 202). Opetussuunnitelman taustalla on kuitenkin aina jonkinlainen taustaideologia, joka ohjaa suunnitelman laatimista (Miettinen 2008, 63). Yksinkertaisuudessaan opetussuunnitelma on opetuksen suunnittelua ohjaava julkaisu.

Yleisinä asiakirjoina opetussuunnitelmien tärkein tehtävä on koulun toiminnan ohjaaminen. Opetussuunnitelmissa kuvaillaan usein jopa opetusmenetelmiä, vaikka niiden valinnan voidaan katsoa kuuluvaksi opettajien toimintavapauteen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50.) Hieman kärjistettynä ajatellen ilman toimivaa, aikaan ja paikkaan tarkoituksenmukaisella tavalla sidottua opetussuunnitelmaa, ei koulua voi olla olemassa eikä sillä voi olla tulevaisuutta (Autio & Ropo 2004, 234). Suomessa opetussuunnitelmaan kuuluu tavallisesti neljä pääosaa, jotka ovat opetuksen tavoitteet, oppisisällöt, toteutus ja arviointi. Tavoitteisiin kirjataan yleisiä koulukasvatusta koskevia tavoitteita sekä oppiaineita koskevia tavoitteita. Oppisisällöt kertovat mitä kullakin luokka-asteella tulee opiskella ja kuinka paljon. Opetuksen toteutukseen kuuluu käytännön työtapoihin, oppimateriaaleihin tai opetusmenetelmiin kuuluvat suositukset. Toteutussuositteluilla pyritään tuloksekkaaseen, opetussuunnitelman hengen mukaiseen opetukseen, mutta toisaalta aina ja kaikkialla toimivia ”opetusreseptejä” ei voida antaa. Lisäksi opetussuunnitelmassa esitellään usein arviointiin liittyviä ohjeita, joista osa perustuu selkeästi lakiin ja osassa taas tavoitellaan pedagogista ohjaamista ja tukemista. (Uusikylä & Atjonen 2005, 51.)

Opetussuunnitelma -käsitettä voidaan määritellä erilaisten opetussuunnitelman tasojen avulla. Perinteisesti tasoja on määritelty seuraavasti: *kirjoitettu opetussuunnitelma* eli opetussuunnitelman perusteet tai kunnan paikallinen opetussuunnitelma, *tarkoitettu opetussuunnitelma* eli koulun oma työsuunnitelma, *toimeenpantava opetussuunnitelma* eli opettajan oma opetussuunnitelma, *toteutunut opetussuunnitelma* eli oppilaan kokema opetussuunnitelma. (Kangasniemi 1985 4 - 6.) Kirjoitettu opetussuunnitelma on tärkeä osa valtiollista koulutusjärjestelmää, mutta se ei välttämättä toteudu käytännössä. Kirjoitetun opetussuunnitelman kautta asetetaan standardit opetukselle sekä tuotetaan kasvattajille ja koulun henkilökunnalle selkeät pelisäännöt. On kuitenkin huomioitava, että kirjoitettu opetussuunnitelma on vain näkyvä, julkinen osoitus kouluopetusta perustelevista valinnoista. Tämä tarkoittaa sitä, että kirjoitettu opetussuunnitelma määrittelee oppiaineen perusteet ja retoriikan, mutta se voi olla vain näkyvin muoto esimerkiksi resurssien toimintakäytännöistä. (Goodson 2001, 11, 20.) Kirjoitettuun

opetussuunnitelmaan ei voida myöskään kahlita kaikkia asioita, joista kunkin opettajan itse luoma eli käytännössä tapahtuva opetussuunnitelma koostuu (Miettinen 2008, 88).

Tarkoitettu opetussuunnitelma on konkreettisempi asiakirja kuin kirjoitettu opetussuunnitelma. Siinä voidaan esitellä esimerkiksi käytettyjä oppikirjoja, opetuksen muotoa ja opetusvälineitä, joten se ohjaa myös opetuksen sisältöä. (Kangasniemi 1985, 5.) Nykyään tarkoitettua opetussuunnitelmaa vastaavaksi asiakirjaksi voidaan ajatella työsuunnitelmia tai lukuvuosisuunnitelmia, koska ne tarkentavat kirjoitettua opetussuunnitelmaa konkreettisesti. Opettajat valmistelevat ne rehtorin johdolla syksyisin ja niissä kerrotaan konkreettisesti, miten kirjoitettua opetussuunnitelmaa toteutetaan (Uusikylä & Atjonen 2005, 65). Lisäksi voidaan puhua kirjoittamattomasta opetussuunnitelmasta, joka tarkoittaa opettajien toimintaa, työjärjestyksiä, ohjeita tai yksittäisiä kokonaisuuksia koskevia aineistoja (Miettinen 2008, 88). Tässä tutkielmassa tutkimuksen kohteena ovat kirjoitetut ja tarkoitettut opetussuunnitelmat.

Tarkoitettun opetussuunnitelman pohjalta opettaja laatii opetus- ja tuntisuunnitelmia, joita kutsutaan toimeenpantavaksi opetussuunnitelmaksi. Opetuksen tapahduttua tämä opetussuunnitelman taso muuttuu toimeenpannuksi opetussuunnitelmaksi. Toimeenpantava opetussuunnitelma on yksilötason suunnitelma, samoin kuin oppilaan kokemuksina nähtävä toteutunut opetussuunnitelma. (Kangasniemi 1985, 5.) Oppilaan kokemuksina ajateltu opetussuunnitelma pitää sisällään taas lähes kaiken, mitä koulu ylipäätään pitää sisällään. (Autio & Ropo 2004, 247.) Mahdollisuus teorian ja käytännön tai kirjoitetun ja toteutuvan opetussuunnitelman väliselle suhteelle riippuu sekä ennen toteutusta opetussuunnitelmaa koskevista julkilausumista että koululuokassa vuorovaikutuksessa toteutuvasta opetussuunnitelmasta (Goodson 2001, 24).

Opetussuunnitelma voidaan nähdä koulutyön tärkeimpiä tavoitteita ja sisältöjä sekä niihin pääsemisen keinoja kuvaavana julkaisuna (Uusikylä & Atjonen 2005, 57, 70). Tällaista ymmärrystä opetussuunnitelmasta sanotaan tavoite - keino -kuvaukseksi, koska käsitys sisältää päämäärät ja niiden saavuttamiseen käytettävät keinot (Autio

& Ropo 2004, 247). Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan kerrota, millaista opetus todellisuudessa koulun arjessa on, mutta siinä kerrotaan, millaista sen pitäisi olla (Bjørnsrud 2011). Tällaista näkemystä voidaan ymmärtää myös rajausten ja määräysten avulla, jossa tavoitteet nähdään rajauksina. Voidaan siis ajatella, että opetussuunnitelman avulla voidaan asettaa rajoituksia, jotka eivät kuitenkaan ole määräyksiä (Goodson 2001, 11). Nykypäivän opetussuunnitelmat nähdään juuri tällaisina tavoitekuvauksina (Miettinen 2008, 69).

Opetussuunnitelma voidaan nähdä myös didaktiikan alakäsitteenä, koska didaktiikka on perinteisesti jaettu opetussuunnitelmaoppiin sekä opetusmenetelmäoppiin. Opetussuunnitelmaopissa keskeinen kysymys on, mitä opetetaan, kun taas opetusmenetelmäopissa keskitytään siihen, että miten opetetaan. Tällaisen jaon mukaan opetussuunnitelma on yksi, muttei ainoa, tärkeä osa didaktiikassa. Toisaalta opetussuunnitelma voidaan nähdä didaktiikkaa laajempänä yläkäsitteenä. Tämän näkökulman mukaan opetussuunnitelma on kokonaissuunnitelma kaikista niistä toimenpiteistä, joilla pyritään vastaamaan koululle asetettuihin tavoitteisiin. Tällöin didaktiikkaa taas nähdään kokonaisuutena niistä keinoista, joilla opetussuunnitelmaa pyritään toteuttamaan. (Lahdes 1997, 67.) Vaikka yleisesti pätevää määritelmää opetussuunnitelmasta on vaikeaa laatia, keskeiset kysymykset lienevät usein samankaltaisia: mitä opetetaan ja millainen on paras tapa opettaa suunniteltu asia (Janesick 2003, 11). Erilaisia opetussuunnitelmia ja niiden määritelmiä yhdistää myös se, että ne heijastavat aina oman aikansa arvoja (Miettinen 2008, 64).

Opetussuunnitelmatutkimusta voidaan toteuttaa monilla eri tavoilla. Tutkimusta voidaan tehdä laadintaa ohjaavien periaatteiden kannalta, laadintaprosessin, opetussuunnitelman toteutumisen, vaikutusten tai sisältöjen kannalta. Tutkimuksen laajuus voi vaihdella kansainvälisestä vertailusta yksittäisen opiskelijan opetussuunnitelman tutkimiseen. (Miettinen 2008, 67.)

Miettinen (2008, 70–75) jaottelee opetussuunnitelmatutkimuksen arviointitutkimuksiin ja seurantatutkimuksiin. Arviointitutkimuksen haaste on se, että ne ovat usein aikaan ja paikkaan sidottua, eivätkä tulokset välttämättä ole

yleistettävissä. Arvioinnin tarkoituksena voidaan nähdä päätöksenteossa auttaminen ja toimeenpaneminen. Arvioijalla on velvollisuus ottaa kantaa, mutta tutkija ei voi samalla tavalla sitä tehdä. Seurantatutkimusta tehdään usein opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä ja niidenkin tavoitteena on jonkinlainen arvioiminen. Seurantatutkimuksessa voidaan arvioida, miten muutokset toteutuvat ja näkyvät paikallisissa opetussuunnitelmissa. Seurantatutkimusten avulla tuotettua tietoa voidaan pitää luotettavana, kunhan ne on toteutettu tieteellisin perustein. (Miettinen 2008, 73.)

2.4.2 Opetussuunnitelman varhaisista vaiheista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin

Käsitteenä opetussuunnitelma on satoja vuosia vanha (Autio & Ropo 2004, 234). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opetussuunnitelmien historia on sen sijaan verrattain nuori, sillä Suomessa opetussuunnitelmat ovat ohjanneet koulujen toimintaa alle sata vuotta.

Ensimmäinen opetussuunnitelma on tehty vuonna 1925 maalaiskansakouluun ja muodoltaan se oli oppiainespainotteinen. Vasta vuonna 1952 julkaistiin uusi opetussuunnitelma, joka oli varsinainen kansakoulun opetussuunnitelma. Vuoden 1952 jälkeen ei uutta kansakoulun opetussuunnitelmaa enää julkaistu, koska 1960-luku kului rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskoulujärjestelmään siirtymisen valmistelussa. 1970-luvulla Suomessa siirryttiin peruskoulujärjestelmään ja sen myötä siirryttiin peruskoulun opetussuunnitelmien aikaan eli kansalliseen opetussuunnitelmaan. (Uusikylä & Atjonen 2005, 57–62.) Esimerkiksi Englannissa ensimmäinen valtakunnallinen opetussuunnitelma kehitettiin vuosien 1989 ja 1994 välisenä aikana (Sheldon 2012), kun taas Suomessa ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma on julkaistu vuonna 1970. Tuolloin Suomen opetussuunnitelmassa oli kaksi osaa: opetussuunnitelman perusteet sekä oppiaineiden opetussuunnitelmat. Ensimmäisen opetussuunnitelman jälkeen uudet versiot ovat tulleet vuosina 1985, 1994 ja viimeisin, tälläkin hetkellä käytössä oleva, vuonna 2004. (Uusikylä & Atjonen 2005, 57–62.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman tekoprosessi on muuttunut aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna. Kun aiemmin opetussuunnitelmat kaavailtiin komiteoiden kesken tai kouluhallituksessa, nyt mukaan otettiin useita tahoja opetushallituksen johdolla. Suuri osa opetusta koskevista suunnitteluvoimavaroista annettiin opettajille. Opetushallitus jakoi julkaisusta myös työversioita ja pyysi palautetta siitä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 57–62.) Syyslukukaudella 2012 on aloitettu syyslukukaudella 2016 käyttöönotettavan opetussuunnitelman perusteiden valmistelu. Myös uusimman opetussuunnitelman perusteiden valmistelussa on käytetty työversioiden julkaisua ja niiden avointa kommentointimahdollisuutta. (OPS 2016.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ohjaavat perusopetuslaki, perusopetusasetus ja valtioneuvoston asetus (Vitikka 2004, 76). Nykyään Opetushallitus päättää eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien, oppilaanohjauksen sekä muun perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Näiden sisältöjen perusteella laaditaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (Lahtinen 2003, 42.) Vaikka opetushallitus määrää opetussuunnitelman perusteiden sisällöt, itse suunnitelman laativat iso joukko asiantuntijoita. Esimerkiksi syksyllä 2016 voimaan tulevaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjan eri osioita ovat työstäneet työryhmät, joiden jäsenet ovat koulutusalan asiantuntijoita ympäri Suomen. (ks. OPS 2016.)

Tällä hetkellä käytössä oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) on opetushallituksen 16.1.2004 hyväksymä laaja julkaisu, joka antaa suomalaiselle perusopetukselle suuntaviivat. Se on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma laaditaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 8). Opetussuunnitelman perusteita voidaan kuvailla myös ohjausvälineeksi, joka ohjaa kasvatuksen ja opetuksen sisältöjä valtakunnallisella tasolla. Sisällöllisenä ohjausvälineenä opetussuunnitelman perusteilla on kolme erilaista tehtävää, jotka ovat juridis-hallinnollinen, tiedollinen ja pedagoginen tehtävä. Näiden tehtävien hahmottaminen on oleellista, varsinkin paikallista opetussuunnitelmaa laatiessa. (Vitikka 2004, 76.)

Hyväksymisen jälkeen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) on kuitenkin tehty useita muutoksia, joista uusin on 3.3.2014 hyväksytty Oppilashuoltoa ja turvallisuuden edistämistä (luku 5.4) koskeva muutos. Vuonna 2010 erityisopetusta koskevaan lukuun Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on tullut merkittäviä muutoksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.) Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kohdalla muutokset pohjautuvat perusopetuslakiin (628/1998) tulleeseen lakimuutokseen (642/2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 -asiakirjassa erityisopetusta kuvataan kappaleissa Oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä Oppimisen ja koulunkäynnin tukimuodot. Ennen muutosta luvut olivat nimeltään Opiskelun yleinen tuki ja Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Jo kappaleiden nimet kertovat suuresta muutoksesta opetussuunnitelman sisällössä.

2.4.3 Paikalliset opetussuunnitelmat

Opetuksen järjestäjän tulee laatia ja hyväksyä paikallinen opetussuunnitelma noudattaen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määräyksiä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 5). Opetussuunnitelman laadinnan ja kehittämisen vastuu on siis opetuksen järjestäjällä (Liljeström 2004, 92). Muutokset laissa ja opetussuunnitelman perusteissa vaikuttavat tietenkin myös paikallisiin opetussuunnitelmiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 -julkaisussa velvoitetaan perusopetuksen järjestäjiltä paikallisen opetussuunnitelman muuttamista ja täydentämistä. Opetussuunnitelmaan sisällytetään suunnitelma kaikista opetettavista aineista ja opetuksen järjestäjällä on laajasti harkintavaltaa opetussuunnitelman hyväksymisessä (Lahtinen 2003, 43). Opettajan on opetuksessaan noudatettava opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa. Paikallisen opetussuunnitelman laatimiselle on useita vaihtoehtoja, esimerkiksi niin, että siinä on kuntakohtainen osio ja alueittaisia tai koulukohtaisia osioita. Opetussuunnitelman tulisi olla yhtenäinen ja se vaatii yhteistyötä eri opettajaryhmien välillä. Myös huoltajien tulisi saada vaikuttaa opetussuunnitelman kasvatustavoitteiden määrittelyyn. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 8.) Suunnitellun opetussuunnitelman ja toteutuneen opetussuunnitelman voidaan nähdä lähentyneen

toisiaan, koska myös suunnitellun opetussuunnitelman laatimisessa on mukana paikalliset toimijat (Miettinen 2008, 69).

Opetussuunnitelmassa päätetään kasvatus- ja opetustyöstä sekä täsmennetään opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita, sisältöjä ja muita opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 8). Paikallisella tasolla opetussuunnitelmiin kuvataan myös miten opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin päästään ja arvioidaan tavoitteiden saavuttamista (Miettinen 2008, 69).

Koulun opetussuunnitelmassa esitellään koulun toiminta-ajatus eli se, miksi koulu on olemassa ja mitä koulu toiminnallaan haluaa edistää. Opetussuunnitelmansa avulla koulu toteuttaa kansallisia ja paikallisia koulutuspoliittisia tavoitteita ja lisäksi koulun omia opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita. (Kännö, Laamanen, Stenvall & Säilä 2003, 29). Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010 -asiakirjassa määritellään, mitä asioita oppimisesta ja koulunkäynnin tuesta kirjataan paikalliseen opetussuunnitelmaan. Kolmiportaisen tuen kohdalla paikalliseen opetussuunnitelmaan on laadittava suunnitelma tukimuotojen käytännön toteutuksesta, esimerkiksi tavoitteista, toimintatavoista, järjestämisestä ja yhteistyöstä.

2.4.4 Lukuvuosisuunnitelmat

Perusopetusasetuksessa (852/1998) koulut velvoitetaan laatimaan lukuvuosisuunnitelmat. Lukuvuosisuunnitelma tarkoittaa opetussuunnitelmaa ja siinä asetetaan lukuvuosikohtaiset tavoitteet sekä toteuttamissuunnitelmat (Tutkitun kunnan perusopetuksen opetussuunnitelma 2005, 7). Lukuvuosisuunnitelmasta näytetään käytettävän synonyymisiä muotoja, kuten työsuunnitelma tai toimintasuunnitelma. Esimerkiksi työsuunnitelmassa kerrotaan, miten koulun opetussuunnitelmaa toteutetaan alkavana lukuvuonna, esitellään kasvatustavoitteiden erityispainotuksia sekä päätetään hallinnollisesti tärkeitä asioita (Uusikylä & Atjonen 2005, 65). Tutkitussa kunnassa sekä perusopetusasetuksessa (852/1998) käytetään kuitenkin termiä lukuvuosisuunnitelma, joten sitä käytetään myös tässä tutkielmassa. Tässä luvussa kuvaillaan lukuvuosisuunnitelman käsitettä

ja sisältöä. Käsitettä on kuitenkin haasteellista määritellä yleisellä tasolla, koska lukuvuosisuunnitelmat näyttävät olevan hyvin koulukohtaisia. Lukuvuosisuunnitelmat ovat sidonnaisia myös opetussuunnitelmiin, joten Suomessa yhteisen pohjan kaikille lukuvuosisuunnitelmille luo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Perusopetusasetuksessa (852/1998) lukuvuosisuunnitelmaa määritellään opetuksen ja työaikojen suunnittelutyönä. Asetuksen mukaan lukuvuosisuunnitelmasta on käytävä ilmi suunnitelma opetuksen yleistä järjestämistä, opetustunteja ja opetuksen yhteydessä järjestettävää muuta toimintaa koskevia asioita sekä työaikoja, koulun ulkopuolista opetusta ja muita tarpeellisia opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita.

Käytännössä perusopetusasetuksen vaatimukset tarkoittavat sitä, että koulutuksen järjestäjien on laadittava opetussuunnitelmaa tarkentava lukuvuosisuunnitelma. Siihen kirjataan esimerkiksi lukuvuoden työajat, toiminnan raamit, opetuksen tavoitteet ja opetuksen resurssit. Lukuvuosisuunnitelman tärkein tehtävä on siis jäsentää koulun toimintaa, kuvailla pääpiirteissään opetusjärjestelyt sekä ennakoida järjestelyjen valmistelua, toteutusta ja resursseja. Lukuvuosisuunnitelmaa voidaan tarvittaessa myös täydentää kesken lukuvuoden. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 37.)

3 TUTKIELMAN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa ja arvioida, millaisia perusopetusta ohjaavien asiakirjojen erityistä tukea koskeva sisältö on niitä varten annettujen ohjeistusten kontekstissa. Tutkimuskohteena ovat erään kunnan paikallinen opetussuunnitelma ja samaisen kunnan suomenkielisten peruskoulujen lukuvuosisuunnitelmat erityisen tuen osalta. Lukuvuosisuunnitelmien sisältöjen kartoittamista varten paneudutaan ensin tutkitun kunnan paikallisen opetussuunnitelman sisältöön. Lisäksi tutkielmassa kartoitetaan, millaisia tukitoimia erityisen tuen portaalla kerrotaan järjestettävän ja missä opetusta toteutetaan. Koko tutkielman pohjana toimii ajatus siitä, että opetussuunnitelmat ovat yhtenäisten tavoitteiden, opetuksen sisällön ja laadun takaajia (Miettinen 2008, 88).

Tutkielman etenemistä ohjasi kolme tutkimuskysymystä, joiden avulla vastataan tutkimuksen tavoitteisiin:

1. Millainen on tutkitun kunnan paikallinen opetussuunnitelma erityisen tuen osalta opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset -asiakirjassa annetun ohjeistuksen kontekstissa?
2. Millaisia tutkitun kunnan suomenkielisten peruskoulujen lukuvuosisuunnitelmat ovat erityisen tuen osalta niitä varten annetun ohjeistuksen kontekstissa?
3. Millaisia tukitoimia ja opetuspaikkoja tutkitun kunnan suomenkieliset peruskoulut lukuvuosisuunnitelmissaan ilmaisevat käyttävänsä erityisen tuen portaalla?

4 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esitellään aluksi tutkielman aineistot. Aineiston analyysi -alaluvussa esitellään ensin tutkielmassa käytettyä sisällönanalyysia yleisesti. Seuraavaksi esitellään tietosysteemi, jonka avulla aineistoja lähestyttiin. Lopuksi luvussa esitellään aineiston analyysin kolme vaihetta.

4.1 Aineisto

Opetusta ja sen järjestämistä ohjaavat keskeisesti valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma, kunnan laatima paikallinen opetussuunnitelma sekä koulun henkilökunnan laatima lukuvuosisuunnitelma. Opetushallitus määrää, mitä paikallisen opetussuunnitelman tulee pitää sisällään, mitä siinä päätetään, määritellään ja kuvataan sekä mitä asioita siihen kirjataan (Oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tuki 2011, 3).

Yleensä aineistot voidaan jakaa tutkimuksen synnyttämiin aineistoihin ja luonnollisiin aineistoihin. Tutkimuksen synnyttämät aineistot ovat sellaisia, jotka ovat olemassa juuri tutkimusta varten, esimerkiksi tiettyä tutkimusta varten tehdyt haastattelut. Luonnolliset aineistot taas ovat sellaisia, jotka ovat olemassa tutkimuksesta riippuen. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 108.) Tämän tutkielman aineistoina ovat tutkitun kunnan paikallinen perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset -asiakirja erityisen tuen osalta sekä tutkitun kunnan suomenkielisten perusopetuksen koulujen lukuvuosisuunnitelmat 2014–2015 erityisen tuen osalta. Tutkielman aineistot ovat luonnollisia aineistoja, jotka ovat olemassa riippumatta tästä tutkielmasta.

Lukuvuosisuunnitelman tulisi tarkentaa opetussuunnitelmaa ja siinä asetetaan lukuvuosikohtaiset tavoitteet sekä toteuttamissuunnitelmat. Lukuvuosisuunnitelma selkiyttää koulun toimintakulttuuria ja käytänteitä sekä ohjaa arjen toimintaa. (Tutkittavan kunnan perusopetuksen opetussuunnitelma 2005, 7.) Tässä tutkielmassa edellä mainittu tarkoittaa sitä, että koulujen lukuvuosisuunnitelmista tulisi ilmetä, mitä erityisen tuen toimet konkreettisesti tarkoittavat kouluissa. Lukuvuosisuunnitelmissa odotetaan lukevan jotain muuta, kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tai paikallisessa opetussuunnitelmassa.

Tutkitun kunnan kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa on lyhyesti täsmennetty opetussuunnitelman perusteissa tarkemmin esiteltyjä osa-alueita. Kuntakohtainen opetussuunnitelma on 30 sivua pitkä julkaisu, kun perusteissa on 274 sivua. Tämä voi auttaa hahmottamaan kuntakohtaisen opetussuunnitelman suhdetta perusteisiin. Muutokset ja täydennykset 2010 -julkaisun myötä myös tutkittuun kuntaan laadittu paikallista opetussuunnitelmaa täydentävä asiakirja on sen sijaan 101 sivua pitkä. Sivumäärä selittyy sillä, että asiakirja on laadittu siten, että kunnan omaa tekstiä edeltää aina valtakunnallisen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset – asiakirjan teksti kokonaisuudessaan ja sen jälkeen tekstiä täydennetään kunnan omilla linjauksilla.

Osalla tutkitun kunnan suomenkielisistä peruskouluista oli omat opetussuunnitelmat ja osalla oli käytössä alueelliset koulujen yhteiset opetussuunnitelmat. Lisäksi oli kouluja, joilla käytössä olivat sekä omat että alueelliset opetussuunnitelmat. Tällöin omaan opetussuunnitelmaan näytettiin kuvailtavan koulun omat toiminta-ajatukset, mutta opetuksen arvot ja tavoitteet kuvailtiin alueellisessa opetussuunnitelmassa. Joidenkin koulujen kohdalta ei löytynyt lainkaan julkista tietoa omasta tai alueellisesta opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmien pituudet olivat hyvin vaihtelevia ja vain muutama opetussuunnitelmaan oli päivitetty tiedot kolmiportaisesta tuesta erityisopetuksen lakimuutoksen myötä. Koska muutosasiakirjoja ei juuri löytynyt, päätettiin tutkimusaineistoksi valita vain kuntakohtainen opetussuunnitelman muutosasiakirja.

Tutkitussa kunnassa lukuvuosisuunnitelman tulisi kuvata vuosittaista työn suunnittelua ja järjestämistä. Lukuvuosisuunnitelmat tarkentavat vuosittaista koulukohtaista opetussuunnitelmaa ja niissä asetetaan koulun toiminnalle lukuvuosikohtaiset tavoitteet ja toteuttamissuunnitelmat. Lukuvuosisuunnitelma selkiyttää koulun toimintakulttuuria ja käytänteitä sekä ohjaa arjen toimintaa. Lukuvuoden kannalta merkittävät kehittämiskohteet sekä kunnan opetustoimen strategiset linjaukset kuvataan lukuvuosisuunnitelmissa. (Tutkittavan kunnan

perusopetuksen opetussuunnitelma 2005.) Lukuvuosisuunnitelmiin kirjataan siis opetussuunnitelmissa määriteltyjen asioiden toteuttamissuunnitelmat.

Tutkitussa kunnassa on lähes 50 suomenkieliseen tulosalueeseen kuuluvaa peruskoulua ja lukuvuosisuunnitelmat saatiin yhtä koulua lukuun ottamatta kaikilta kouluilta. Tarkkaa koulujen määrää ei ilmoiteta, jotta tutkitun kunnan anonyymisyys säilyy. Yhdessä lukuvuosisuunnitelman erityisen tuen luvussa oli viite ”katso toiseen lukuun”, joten sitä ei voitu analysoida. Lukuvuosisuunnitelmat analysoitiin lähes 96 %:sta kouluja ja suunnitelmien pituudet vaihtelivat puolen ja kahden sivun välillä.

4.2 Aineiston analyysi

Tässä luvussa esitellään aineiston analyysin vaiheet. Aluksi esitellään analyysia ja analysointimenetelmää yleisesti sekä avataan tietosysteemin -käsitettä, jota voidaan pitää tämän tutkielman totuuskäsityksenä. Alaluvuissa esitellään jokainen analyysivaihe erikseen. Selkeyden vuoksi perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksista ja täydennyksistä käytetään nimitystä valtakunnallinen opetussuunnitelma ja tutkitun kunnan vastaavasta asiakirjasta nimitystä paikallinen opetussuunnitelma.

Aineiston analyysissa on kolme vaihetta, joista jokaisessa tavoitellaan erilaista tietoa. Tutkielma voidaan luokitella arviointitutkimukseksi, koska tavoitteena on kartoittaa ja arvioida paikallisen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelmien sisältöjä erityisen tuen osalta. Analyysin ensimmäinen vaihe on paikallisen opetussuunnitelman sisällön tarkastelu siltä kannalta, kuinka valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa erityisen tuen osalta annetut ohjeet ja määräykset siinä ilmenevät.

Analyysin toisessa vaiheessa kartoitetaan lukuvuosisuunnitelmien sisältöä: millaisia lukuvuosisuunnitelmat ovat erityisen tuen osalta. Kolmannessa vaiheessa paneudutaan tarkemmin siihen, millaisia tukimuotoja koulut kertovat käyttävänsä erityisen tuen portaalla sekä millaisissa opetusryhmissä erityistä tukea kerrotaan järjestettävän. Kaikissa vaiheissa käytetään sisällönanalyysin menetelmää, koska

sillä voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti (Kyngäs & Vanhanen 1999).

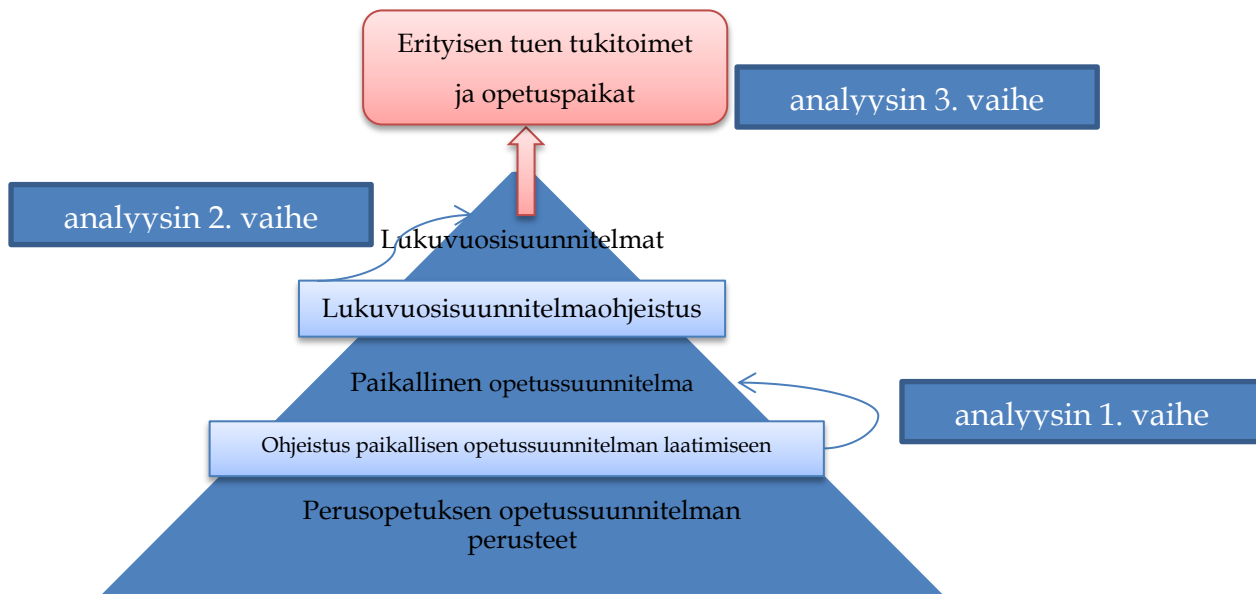
Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Analyysimenetelmää voidaan kutsua myös dokumenttien analyysiksi ja sen avulla pyritään rakentamaan sellaisia malleja, joiden avulla ilmiö voidaan käsitteellistää. (Kyngäs & Vanhanen 1999). Sisällönanalyysin menetelmällä pyritään siis samaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus, joka on tiivis ja yleinen. Oleellista on myös se, että vaikka aineisto pyritään saamaan tiivistettyyn muotoon, sen sisältämä informaatio ei katoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108.) Analyysissa on sisällönanalyysin lisäksi piirteitä diskurssianalyysistä, koska diskurssianalyysissä ei tehdä eroa kielen käytön ja todellisuuden välille (Eskola & Suoranta 1998, 162). Tämä periaate soveltuu opetussuunnitelmien ja lukuvuosisuunnitelmien tutkimukseen hyvin, koska tutkielman lähtökohta on se, että lukuvuosisuunnitelmat ilmentävät kouluissa tapahtuvaa opetusta ja erityisen tuen tukitoimia eikä kirjoitettua kieltä ja todellisuutta voida tässä tutkielmassa erottaa toisistaan.

Sisällönanalyysia voidaan tehdä joko induktiivisesti eli aineistolähtöisesti tai deduktiivisesti eli aikaisempaan tietoon pohjautuen (Kyngäs & Vanhanen 1999). Analyysi voi olla myös jotain näiden väliltä. Tässä tutkielmassa analyysi on kahdessa ensimmäisessä analyysivaiheessa teoriaohjaavaa, tarkoittaen sitä, että analyysissä käytetään teoreettisia kytkentöjä, jotka toimivat apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto ohjaa analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96 - 97.) Teoriaohjaavuus näkyy analyysiin ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa siten, että analyysin alkuvaiheessa edetään teoriaohjaavasti eli paikallisesta opetussuunnitelmasta etsityt kategoriat on valittu valtakunnallisen opetussuunnitelman määräysten perusteella ja lukuvuosisuunnitelmista etsityt kategoriat puolestaan lukuvuosisuunnitelmaohjeistuksesta. Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan tällainen analyysimuoto voisi olla myös deduktiivistä sisällönanalyysia, jossa on väljä analyysirunko.

Kolmas analyysivaihe oli puhtaasti aineistolähtöinen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa yhdistellään käsitteitä ja se perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään aineistosta kohti käsitteellistä näkemystä tutkitusta ilmiöstä. Tuloksissa kuvataan luokittelujen pohjalta tehdyt kategoriat ja niiden sisällöt. Tavoitteena aineistolähtöisessä analyysissa on, että tutkija ymmärtää tutkittavians heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91–113.)

Analyysissa lähdetään liikkeelle analyysiyksikön valinnasta. Analyysiyksikkö voi olla sana, sanayhdistelmä, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus. (Kyngäs & Vanhanen 1999.) Analyysiyksiköinä toimivat tässä tutkielmassa pääosin virkkeet tai ajatuskokonaisuudet, mutta erityisesti tukimuotojen ja -paikkojen kohdalla myös yksittäiset sanat.

Valmiiksi tekstimuotoisessa aineistossa on omat haasteensa. Tekstejä on ymmärrettävä niiden lähtökohdista käsin ja niille tulee asettaa sellaisia kysymyksiä, joihin tekstien avulla voidaan vastata (Lakomäki, Latvala & Laurén 2011, 8). Keskeinen kiinnostuksen kohde on koulujen lukuvuosisuunnitelmien erityisen tuen järjestämistä koskeva tieto, mutta jotta lukuvuosisuunnitelmien sisältöjä voidaan tulkita sekä analysoida täsmällisesti ja kriittisesti, on paikallisen opetussuunnitelman sisällön kartoittaminen tärkeää monesta syystä. Ensinnäkin tässä tutkielmassa ajatellaan, että opetussuunnitelmat ohjaavat lukuvuosisuunnitelmien laatimista ja tieto rakentuu näiden kesken portaittain (kuvio 2). Toinen syy on, että lukuvuosisuunnitelmien sisällön analyysin kannalta on merkittävää tuntee opetussuunnitelmatekstit perin pohjin, jotta on mahdollista tunnistaa mahdollinen suora kopiointi.



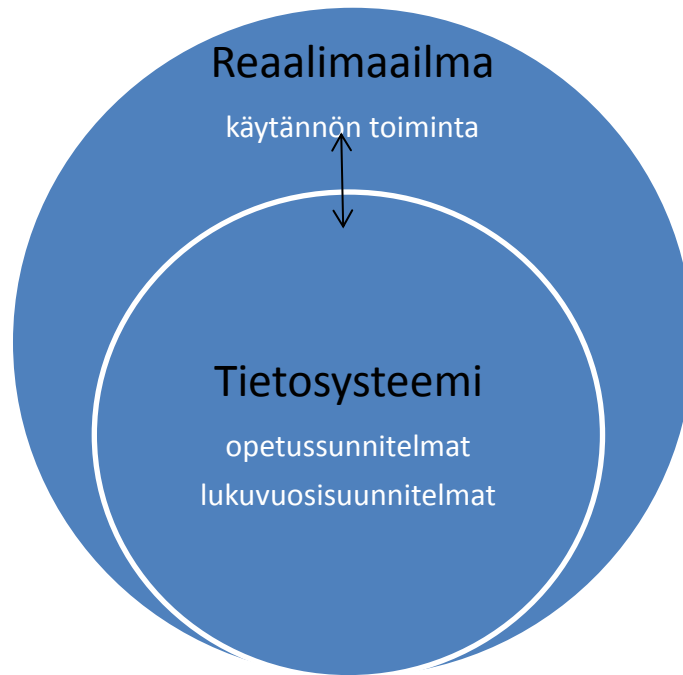
Kuvio 2 Tiedon rakentuminen ja analyysin kulku

4.2.1 Aineiston lähestyminen tietosysteemin avulla

Tieto näyttäytyy aina, tavalla tai toisella, toimintaan liittyvinä teorioina (Pikkarainen 2011, 28). Aineistoa lähestytään tässä tutkielmassa Järvisen ja Järvisen (2004, 17) teoreettis-käsitteellisen näkemyksen avulla ja erityisesti hyödynnetään heidän esittelemäänsä tietosysteemiä. Yksinkertaisuudessaan tietosysteemissä tutkitaan jonkinlaista tietosysteemiä, jota pidetään reaali maailman osana. Tässä tutkielmassa tietosysteemin muodostavat tutkielman aineistot eli opetussuunnitelmat sekä lukuvuosisuunnitelmat. Reaali maailma taas on aineistoja ympäröivä maailma, jossa käytännön toiminta tapahtuu eli paikat, joissa opetussuunnitelmia ja lukuvuosisuunnitelmia käytetään ja toteutetaan. Tutkielmassa ei kuitenkaan paneuduta käytännön toimintaan, joten reaali maailman käsitettä ei käsitellä tarkemmin. Toisaalta opetussuunnitelman perusteet voidaan nähdä tietosysteeminä, jonka pohjalta koulutuksen järjestäjät laativat omaa reaali maailmaansa kuvaavia opetussuunnitelmia (Miettinen 2008, 213). Tutkielmassa siis oletetaan, että reaali maailma vaikuttaa ja on vaikuttanut tutkimuksessa käytettyjen asiakirjojen luomiseen (kuvio 3).

Miettinen (2008) käyttää opetussuunnitelmatutkimuksellisen väitöskirjansa tulosten jäsentelyssä tietosysteemiin perustuvaa tietosysteemimallia. Hän näkee opetussuunnitelman perusteet tiedon lähteenä, josta koulutuksen järjestäjät valitsevat keskeiset ja välttämättömät sisällöt omiin paikallisiin opetussuunnitelmiinsa ja sitä kautta opetuksen toteuttamiseen. Tässä tutkielmassa aineistot eli paikallinen opetussuunnitelma sekä koulujen lukuvuosisuunnitelmat nähdään samankaltaisena tiedon lähteenä. Tutkielmassa oletetaan, että koulujen toiminnan lähtökohtana toimii kunnan paikallinen opetussuunnitelma, joten se toimii analyysin pohjana. Paikallinen opetussuunnitelma nähdään myös tiedon lähteenä koulujen toimintaa keskeisesti ohjaaville lukuvuosisuunnitelmille, koska koulujen omiin opetussuunnitelmiin ei ollut pääosin päivitetty kolmiportaista tukea koskevia asioita. Lukuvuosisuunnitelmien kannalta keskeinen tiedon lähde on niiden laatimista varten annettu ohjeistus.

Miettinen (2008) on muovannut Järvisen ja Järvisen (2004) tietosysteemimallia, tavoitellen sopivaa mallia opetussuunnitelmatutkimukseen. Miettinen (2008) käyttää systeemistä nimitystä informaatiomalli, mutta tässä tutkielmassa käytetään käsitettä tietosysteemi Järvisen ja Järvisen (2004) tapaan. Mallin avulla pystytään kuvaamaan opetussuunnitelman perusteista ja paikallisesta opetussuunnitelmasta muodostuvaa informaatioketjua ja tekemään päätelmiä opetussuunnitelman perusteiden toteutumisesta tai toteutumattomuudesta (Miettinen 2008, 90). Tässä tutkielmassa informaatioketjuun lisätään lisäksi lukuvuosisuunnitelmat. Miettisen (2008) mukaan informaatioketjun avulla voidaan jopa arvioida erityisopetuksen laatua.



Kuvio 3. Tietosysteemimalli tässä tutkielmassa

Järvinen ja Järvinen (2004, 21–22) esittelevät tietosysteemin neljä perusolettamusta, jotka Miettinen (2008, 91) on muovannut opetussuunnitelmatutkimukseen sopivaksi. Seuraavaksi esitellään perusolettamukset Järvisen ja Järvisen (2004) mukaan ja kunkin oletuksen jälkeen Miettisen (2008) sovellus oletuksesta. *Päätelyoletus* pohjautuu oletukseen, jonka mukaan informaatiojärjestelmä voi tuottaa sellaisen käsitettävän esityksen, että käyttäjä voi päätellä reaalimaailman näkymän. Päätelyoletuksessa on kyse siitä, että ylipäätään voidaan uskoa siihen tietoon, että kirjoitetun opetussuunnitelman avulla voidaan kuvata monimutkaisia ja tilannesidonnaisia tapahtumia, kuten erityisopetuksen järjestämistä. *Sisäisen näkemyksen oletukseen* liittyvät esimerkiksi tiedontarpeeseen ja sen käyttämiseen liittyvät syyt. Sisäisen näkymän oletus merkitsee sitä, että paikallisessa opetussuunnitelmassa ei mietitä ulkoisia näkymiä, kuten koulutusjärjestelmän rakennetta, rahoitusta tai lainsäädäntöä, vaan oletetaan tällaiset tekijät annetuiksi ja pysyviksi.

Esittämisoletuksessa ajatellaan, että tietosysteemi on reaalimaailman toiminnan systeemin esitys, siten kuin käyttäjät sen näkevät. Eli esittämisoletus voidaan tulkita koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman sisältämien määräysten varastoksi, josta

käytännön tulkitsijat muokkaavat noudatettavaksi tarkoitettut määräykset omiksi tulkintoikseen ja käytännön toiminnaksi. *Tulkintaoletuksen* mukaan tietosysteemi rakentuu käyttäjien käyttöä varten ja käyttäjän näkemys reaali maailmasta on tietosysteemin suunnittelun lähtökohta. Tulkintaoletuksessa käyttäjiä ovat koulutuksen järjestäjä ja opettajat. Kun informaatiojärjestelmän, tässä tapauksessa opetussuunnitelman perusteet, tulkinta reaali maailman tasolle tapahtuu virheettömästi, voidaan, käyttäjän näkökulmasta, opetussuunnitelman perusteiden tulkinnan olevan oikein laadittu. Jos tulkinnat taas ovat erilaisia, voidaan nähdä, että tietosysteemi on puutteellinen. Tällainen ristiriita luo painetta kehittää joko esitystä tai tulkintaa.

Tämän tutkielman kannalta päättelyoletus ja sisäisen näkemyksen oletus ovat keskeisiä, koska niiden avulla voidaan kuvailla sitä, kuinka tieto ja sen saavuttaminen tässä tutkielmassa rakentuu. Esittämisoletuksessa ja tulkintaoletuksessa paneudutaan taas enemmän tietosysteemin ja reaali maailman suhteeseen. Tässä tutkimuksessa pureudutaan vain tietosysteemiin, joten nämä oletukset eivät ole keskeisiä tutkimuksen kannalta. Ne ovat kuitenkin oleellisia tietosysteemimallin kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta.

4.2.2 Paikallisen opetussuunnitelman sisällönanalyysi

Paikallisen opetussuunnitelman erityisen tuen sisältöä analysoitiin perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset -asiakirjassa annettujen ohjeiden täyttymisen perusteella. Ohjeistukset eivät olleet aivan yksiselitteisesti luetteluna, vaan niitä löytyi muutamastakin eri kohdasta. Analyysin runko rakennettiin 4.3 Erityinen tuki -luvun lopussa olleen ”paikallisen opetussuunnitelman laadinta” - otsikon alla olevista ohjeista sekä seuraavan 4.4 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki paikallisessa opetussuunnitelmassa -luvun erityistä tukea koskevista ohjeista. Näin saatiin yhteensä kuusi kategoriaa, joita paikallisesta opetussuunnitelmasta kartoitetaan. Kategoriat ovat *erityisen tuen päätöksen tekeminen, yhteistyö, vastuut ja työnjako eri toimijoiden kesken, yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa, erityisen tuen järjestäminen, toimintatavat erityisopetuksen järjestämisessä sekä tuen aloittaminen ja siirtyminen takaisin tehostetun tuen piiriin*. Paikallisen opetussuunnitelman erityisen

tuen tekstikatkelmasta jokainen analyysiyksikkö sijoitettiin johonkin kategoriaan kuuluvaksi ja analyysiyksiköt sijoitettiin vaan kertaalleen.

Sisällön kategorisoinnin jälkeen paikallisen opetussuunnitelman sisältöä jäsennettiin Miettisen (2008, 93) tietosysteemin pohjalta muodostamaa luokittelujärjestelmän avulla (taulukko 1). Samaa luokittelujärjestelmää käytettiin myös analyysin toisessa vaiheessa. Jäsentelyn kautta oli tarkoitus arvioida paikallisen opetussuunnitelman oikeellisuutta, epätäydellisyyttä, monimerkityksellisyyttä ja merkityksettömyyttä verrattuna valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa annettuihin määräyksiin. Tässä tutkielmassa mallista jätettiin pois luokka ”vääristynyt”, koska monimerkityksellisyyden ajateltiin kuvaavan myös vääristynyttä tietoa. Toki jos täysin vääristynyttä tietoa paikallisesta opetussuunnitelmasta tai lukuvuosisuunnitelmista olisi löytynyt, olisi ”vääristynyt” -luokka otettu mukaan. Atjosen (2015, 48) mukaan arviointi merkitsee arvottamista eli lopulta arvioija voi vastata kiteytetysti onko arvioitava asia hyvä vai huono. Arviointia ei tässä tutkielmassa kuitenkaan nähdä hyvyyden tai huonouden arviointina, vaan opetussuunnitelman, ja toisessa analyysivaiheessa lukuvuosisuunnitelmien, sisällön tutkimisena ja analysointina. Atjonen (2015, 48) myös esittää, että arvioijalta odotetaan suosituksia ja kehittämisehdotuksia arvioinnin kohteesta ja siihen tässäkin tutkielmassa pyritään. Miettinen (2008) on tutkielmassaan arvioinut myös opettajien toimintaa käytännön työssä. Tässä tutkielmassa ei paneuduta käytännön työn arviointiin, joten opettajien työtä koskevat seikat on jätetty pois myös luokittelun kuvauksesta.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmien analyysiin käytetyt luokat (mukaillen Miettinen 2008, 93)

Luokka	Kuvautuminen paikallisessa opetussuunnitelmassa
Oikein	Kun opetussuunnitelman perusteiden tieto on kuvattu paikallisessa opetussuunnitelmassa
Epätäydellinen	Kun opetussuunnitelman perusteiden tieto on kuvattu puutteellisesti paikallisessa opetussuunnitelmassa
Monimerkityksellinen	Kun opetussuunnitelman perusteiden tieto on kuvattu eri tavoin paikallisessa opetussuunnitelmassa
Merkityksetön	Kun opetussuunnitelman perusteiden tietoa ei ilmene paikallisessa opetussuunnitelmassa

4.2.3 Lukuvuosisuunnitelmien sisällönanalyysi

Jotta opetussuunnitelma voisi kuvata paikallisen koulutuksen järjestäjän toimintaa ja linjauksia, tulisi sen sisältää omia ilmauksia, hallinnollisesta kielestä poikkeavaa tekstiä ja omaperäisiä sovellutuksia (Miettinen 2008, 89). Lukuvuosisuunnitelmien ollessa vielä opetussuunnitelmiakin paikallisempia käytännön suunnitelmia, voidaan edellä mainittua ajatusta soveltaa myös lukuvuosisuunnitelmiin. Väyrynen, Pihlainen ja Malin (2004) ovat myös käyttäneet samaista ajatusta laatiessaan luokittelurungon opetussuunnitelmaudistukseen liittyvään tutkimukseen. Heidän luokittelurunkonsa koostui kolmesta vaihtoehdosta, jotka olivat ”suora kopio opetussuunnitelmasta”, ”joitakin koulutuksen järjestäjän omia linjauksia” ja ”monipuolisesti koulutuksen järjestäjän omia linjauksia”. Tässä analyysivaiheessa käytetty luokittelurunko pohjautui edellä mainittuun runkoon, mutta loppujen lopuksi sitä mukautettiin melko paljon tätä tutkielmaa varten (liite 1). Koulun omien linjausten analysoimisesta luovuttiin, koska analyysin edetessä huomattiin, että niitä oli hyvin hankala erottaa lukuvuosisuunnitelmista. Erottelu oli hankalaa siksi, että vaikka kyseessä ei ollut suora kopio, olivat käytetyt sanavalinnat ja sisällöt samankaltaisia kuin opetussuunnitelmissa. Suoran kopion tunnistamista pidettiin siis tärkeämpänä kuin koulun omien linjausten arviointia.

Miettisen (2008, 111) mukaan tällaisessa analyysissä vaaditaan herkkyyttä tutkijalta, jotta hän pystyy tulkitsemaan tekstiä ja arvioida onko kyseessä ”pelkkää byrokraattista sanahelinää vai onko oikeasti tarkoitettu toimittavan kuvatulla tavalla”. Hän myös tulkitsi analyysissään, että jos asia on vain mainittu, mutta sitä ei ole millään tavalla selitetty, on yhtä kuin asiaa ei olisi kirjattu lainkaan. Hän siis piti näitä ilmauksia passiivisina ja nämä ilmaukset johtivat merkintään ”ei ole käsitelty”. Tässä tutkielmassa ei oteta suorien kopioiden suhteen yhtä jyrkkää linjaa, mutta on huomion arvoista, että suorat kopiot eivät kuvasta minkäänlaista asian omaa pohdintaa. Teema merkittiin löytyneeksi, jos se löytyi edes suorana kopiona lukuvuosisuunnitelmasta, mutta se merkittiin ”suoraksi kopioksi”. Suoraksi kopioksi määriteltiin siis sellaiset ilmaukset, jotka olivat sanavalinnoiltaan täysin tai lähes täydellisesti opetussuunnitelman muutoksissa ja täydennyksissä olevan tekstin, paikallisen opetussuunnitelman tekstin tai lukuvuosisuunnitelman

ohjeistuksessa olevan tekstin kanssa. Jos mainintaa ei ollut lainkaan, merkittiin teeman kohdalle ”ei ole käsitelty lukuvuosisuunnitelmassa”.

Tarkasteltavat kategoriat laadittiin lukuvuosisuunnitelmaohjeistuksen perusteella. Lukuvuosisuunnitelmaohjeistuksessa määrättiin lukuvuosisuunnitelmien tekemisen aikataulu ja kuvattiin prosessiin eteneminen. Yleisesti sisältöihin liittyen tuotiin esiin, että koulujen tulee huomioida, että lukuvuosisuunnitelmien lukijoina ovat myös huoltajat. Ohjeistukset oli annettu erikseen tuen kolmiportaisuutta koskien sekä jokaista tukiporrasta koskien. Erityisen tuen osalta pyydettiin kirjaamaan erityisen tuen tavoitteet, erityisen tuen päätöksentekoprosessi, tuen aloittaminen ja siirtyminen takaisin tehostetun tuen piiriin, erityisen tuen järjestäminen, erityisen tuen toimintatavat, yhteistyö, vastuut ja työnjako eri toimijoiden kesken, yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa sekä oppilaan ja huoltajan kuulemiseen liittyvä menettely. Ohjeistuksessa määritellyt sisällöt olivat siis lähes samat kuin opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset -asiakirjan määräykset paikallisen opetussuunnitelman laadintaa varten. Uusia kategorioita oli kaksi ja ne olivat erityisen tuen tavoitteet sekä oppilaan ja huoltajan kuulemiseen liittyvä menettely. Teemojen tarkempia sisältövaatimuksia ei ollut avattu ohjeistuksessa.

Analyysiyksiköiden sisältöjä on avattu tarkemmin taulukossa 2. Taulukon vasemmassa sarakkeessa esitellään analyysiin käytetyt teemat, jotka ovat lukuvuosisuunnitelmien erityisen tuen osan laatimista varten annetusta ohjeistuksesta poimittuja. Oikeassa sarakkeessa määritellään tarkemmin kutakin teemaa vastaavat sisällöt, joita lukuvuosisuunnitelmista etsittiin.

Taulukko 2. Lukuvuosisuunnitelmien sisällönanalyysin teemat lukuvuosisuunnitelmaohjeistuksen perusteella

KATEGORIA	SISÄLTÖ
Erityisen tuen tavoitteet	Erityisen tuen tavoitteiden kuvailu Erityisen tuen järjestämisen syiden kuvailu
Erityisen tuen päätöksen tekeminen	Pedagoginen selvitys, erityisen tuen päätös ja erityisen tuen toimeenpanemiseksi laadittu oppilaan HOJKS, mahdolliset muut lausunnot Asiakirjojen sisältövaatimukset
Tuen aloittaminen ja siirtyminen takaisin tehostetun tuen piiriin	Erityisen tuen antamisen aloittamisen kuvailu Takaisin tehostetun tuen piiriin siirtymisen prosessin kuvailu

Erityisen tuen toimintatavat	Erityisen tuen portaalla on käytetyt tukimuodot
Erityisen tuen järjestäminen	Erityiseen tukeen liittyvät opetusjärjestelyt Erityisen tuen portaalla käytettävät opetusryhmät Muita järjestämiseen liittyviä asioita
Yhteistyö, vastuut ja työnjako eri toimijoiden kesken	Työnjako ja vastuut erityisen tuen päätökseen liittyen Yhteistyö, vastuu ja työnjako erityisen tuen antamiseen liittyen
Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa	Yhteistyö erityisen tuen päätökseen liittyen Yhteistyö muuten erityisessä tuessa
Oppilaan ja huoltajan kuulemiseen liittyvä menettely	Pedagogiseen selvitykseen liittyvä kuuleminen Kuulemisen toteuttaminen

Lopuksi tuloksia jäseneltiin aiemmin esitellyn Miettisen (2008) luokittelurungon avulla (taulukko 1). Kategorioita vastaavat sisällöt luokiteltiin oikeaksi, epätäydelliseksi, monimerkitykselliseksi tai merkityksettömäksi sen mukaan, mitä enemmistö lukuvuosisuunnitelmien sisällöistä olivat.

4.2.4 Erityisen tuen tukimuotojen ja opetuspaikkojen analysointi

Analyysin kolmannessa vaiheessa paneuduttiin lukuvuosisuunnitelmissa ilmeneviin erityisen tuen tukitoimiin ja tuen opetuspaikkoihin. Lukuvuosisuunnitelmista etsitään tietoa siitä, mitä tukitoimia koulut kertovat järjestävänsä erityistä tukea tarvitseville oppilaille ja missä opetusryhmissä he kertovat erityistä tukea annettavan. Aineiston analyysi aloitettiin lukuvuosisuunnitelmiin kirjattujen tukitoimien kvantifioimisella. Kvantifioiminen on määrällisen tutkimuksen analyysimuoto (Eskola & Suoranta 1998, 165), mutta tässä tutkielmassa sen käyttämisellä tavoiteltiin kokonaiskuvaa siitä, mitä erityisen tuen tukitoimia on ylipäätään käytössä. Kaikki mainitut tukitoimet ja opetuspaikat poimittiin lukuvuosisuunnitelmista. Tulosten kannalta tukimuotojen ja -paikkojen mainintojen määrillä ei ollut merkitystä, koska mainintojen määrät eivät poikenneet juuri lainkaan toisistaan. Löydetyt tukimuodot luokiteltiin niitä kuvaaviin ryhmiin. Tukimuodot jaoteltiin kahteen yläkategoriaan tuen tarkkuuden perusteella. Yläkategoriat jaettiin edelleen yhteensä neljään alakategoriaan. Tutkielman keskeisenä taustaideologina toimii ajatus inklusiivisesta koulusta ja inklusiivisuus voi kärjistyä siihen, missä erityisopetusta annetaan. Tästä syystä erityisen tuen antamispaikat luokiteltiin niiden inklusiivisuuden mukaan.

5 TULOKSET

5.1 Paikallisen opetussuunnitelman sisältö

Tässä luvussa esitellään paikallisen opetussuunnitelman sisältöä erityisen tuen osalta. Luvun lopussa jäsennellään löydöksiä aiemmin esitellyn luokittelurungon mukaisesti.

Analyysiyksiköt luokiteltiin kategorioihin ja sen perusteella voidaan nähdä millaisia painotuksia paikallisen opetussuunnitelman erityistä tukea käsittelevässä kappaleessa on (taulukko 3). Analyysiyksiköt jakautuivat kategorioiden välillä hyvin epätasaisesti. Yhteen kategoriaan ei saatu yhtään analyysiyksikköä, joka tarkoittaa sitä, että valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa annettua ohjetta kirjata asia paikalliseen opetussuunnitelmaan, ei noudatettu.

Taulukko 3. Paikallisen opetussuunnitelman analyysiyksiköiden jakautuminen kategorioihin

Kategoria	Analyysiyksiköiden määrä
Erityisen tuen päätöksen tekeminen	11
Yhteistyö, vastuut ja työnjako eri toimijoiden kesken	4
Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa	1
Erityisopetuksen järjestäminen	4
Toimintatavat erityisopetuksen järjestämisessä	1
Tuen aloittaminen ja siirtyminen takaisin tehostetun tuen piiriin	0

Erityisen tuen päätöksen tekemiseen ja sen vaiheisiin liittyi huomattavasti suurin määrä ilmaisuja. Paikallisessa opetussuunnitelmassa oli käsitelty kattavasti erityiseen tukeen siirtymistä ja siihen liittyviä asioita. Paikallisessa opetussuunnitelmassa käsiteltiin kattavasti erityisen tuen päätöstä, sitä edeltävän pedagogisen selvityksen sekä päätöstä seuraava henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) tekemistä. Lisäksi kategoriaan lukeutui ilmaisuja erityisen tuen päätöksen tarkistamisajoista ja määräaikaaisuudesta.

Yhteistyö, vastuut ja työnjako eri toimijoiden kesken -kategoria oli sikäli haasteellinen, että puhtaasti siihen liittyviä analyysiyksiköitä ei ollut, vaan kaikki ilmaisuista liittyi johonkin toiseen kategoriaan. Tähän kategoriaan ilmaisu laitettiin, jos yksikön sisältö liittyi keskeisemmin yhteistyöhön, vastuuseen ja työnjakoon kuin johonkin muuhun asiaan.

Rehtori sopii yhdessä opettajakunnan kanssa, ketkä koululla ovat vastuussa pedagogisen selvityksen laatimisesta.

Yhteistyö, vastuu ja työnjako -kategorian yksiköt liittyivät pedagogisen selvityksen laatimiseen liittyviin asioihin ja koulun sisäiseen työnjakoon sekä lähikaupunkien välistä yhteistyötä erityisen tuen portaalla.

Yhteistyötä oppilaan ja huoltajan kanssa ohjeistettiin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa käsittelemään erikseen, mutta paikallisesta opetussuunnitelmasta löytyi vain yksi ilmaus, joka sivusi aihetta. Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa näyttäytyi paikallisessa opetussuunnitelmassa vain erityisopetuksen järjestämiseen liittyvässä analyysiyksikössä.

Erityisen tuen järjestämiseen liittyvät kuvaukset olivat monipuolisia. Kategorian yksiköiden sisällöt käsitelivät erityisen tuen opetukseen liittyviä asioita sekä opetusryhmään liittyviä seikkoja. Erityisopetuksen toimintatapojen järjestämiseen katsottiin taas kuuluvaksi tukimuodot tai muut konkreettisten toimintatapojen kuvaukset. Niitä ei juurikaan esitelty tässä opetussuunnitelman luvussa, koska eri tukimuodoille löytyy omat luvut sekä valtakunnallisesta että paikallisesta opetussuunnitelmasta.

Tuen aloittamisesta ja takaisin tehostetun tuen piiriin siirtymisestä ei ollut lainkaan mainintaa paikallisen opetussuunnitelman tekstissä. Tiedot takaisin tehostetun tuen piiriin siirtymisestä löytyy valtakunnallisen opetussuunnitelman tekstistä, mutta se ei selitä tiedon puuttumista paikallisen opetussuunnitelman tekstistä.

Opetussuunnitelman perusteiden tulisi heijastua koulutuksen järjestäjän laatimaan paikalliseen opetussuunnitelmaan ja sitä kautta opettajien toimintaan. Järjestelmän tulisi toimia myös päinvastoin: paikallisen opetussuunnitelman sisällön ja opettajien toiminnan tulisi pohjautua kaikilta osin opetussuunnitelman perusteisiin. Jos näin ei ole, voidaan päätellä, että tietosysteemissä on puutteita. Tietosysteemin mukaista tulkintaa voi kuitenkin vaikeuttaa monenlaiset seikat, kuten eri tasojen erilainen kielenkäyttö, hallinnolliset käsitteet tai käytännön työssä käytettävät termit ja käsitteet sekä yhteyksien epäselvyys. (Miettinen 2008, 93.)

Tutkielmassa käytettävän luokittelujärjestelmän perusteella paikallisen opetussuunnitelman sisällön kategorioita voitaisiin luokitella seuraavasti: erityisen tuen päätöksen tekeminen kuvautuu paikallisessa opetussuunnitelmassa *oikein*, koska tieto on kuvattu paikallisessa opetussuunnitelmassa. Yhteistyö, vastuut ja työnjako on kuvattu *monimerkityksellisesti*, koska tähän kategoriaan liittyvät ilmaukset liittyivät aina myös johonkin toiseen asiaan. Yhteistyötä oppilaan ja huoltajan kanssa on kuvattu *epätäydellisesti*, koska se näyttäytyi vain yhdessä analyysiyksikössä. Erityisopetuksen järjestäminen kuvautuu paikallisessa opetussuunnitelmassa *oikein*, koska tieto löytyy opetussuunnitelmasta. Erityisopetuksen toimintatavat kuvautuvat taas *epätäydellisesti*, koska konkreettisia tukimuotoja ei erityisen tuen luvussa mainita yhtä ilmausta lukuun ottamatta. Tuen aloittaminen ja takaisin tehostettuun tukeen siirtyminen on kuvattu paikallisessa opetussuunnitelmassa *merkityksettömästi*, koska tieto ei ilmene paikallisen opetussuunnitelman tekstissä.

5.2 Lukuvuosisuunnitelmien sisältö

Lukuvuosisuunnitelmien sisällönanalyysin ensimmäisen vaiheen kategoriat poimittiin lukuvuosisuunnitelmaohjeistuksesta. Kategoriat olivat lähes samat kuin valtakunnallisen opetussuunnitelmasta poimitut kategoriat paikallista opetussuunnitelmaa varten. Taulukossa 4 on esitelty analyysin tulokset numeerisesti. Jos kategoria oli selkeästi löydettävissä ja se sisälsi muuta tekstiä, kuin suoria kopioita opetussuunnitelman perusteista tai paikallisesta opetussuunnitelmasta, se luokiteltiin sarakkeeseen ”kyllä”. Jos teeman mukaista sisältöä ei löytynyt lainkaan, luokiteltiin se luonnollisesti ”ei”-sarakkeeseen. Jos teema löytyi hankalasti, maininta oli suppea tai puutteellinen luokiteltiin se sarakkeeseen ”suppea”. Jos ilmaus oli suora kopio opetussuunnitelman perusteista tai paikallisesta opetussuunnitelmasta, luokiteltiin se suoraan kategoriaan ”suora kopio”.

Taulukko 4. Lukuvuosisuunnitelmien sisällöt numeerisesti

Kategoria	Kyllä	Suppea	Suora kopio	Ei
	%	%	%	%
Erityisen tuen tavoitteet	11,6	0	11,6	79
Erityisen tuen päätöksen tekeminen	65	20,9	4,6	9,3
Tuen aloittaminen ja siirtyminen takaisin tehostetun tuen piiriin	2,3	18,6	0	79
Erityisen tuen toimintatavat	18,6	34,9	16,3	27,9
Erityisen tuen järjestäminen	25,6	20,9	9,3	44,2
Yhteistyö, vastuut ja työnjako eri toimijoiden kesken	25,6	30,2	4,6	39,5
Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa	16,3	34,9	4,6	44,2
Oppilaan ja huoltajan kuulemiseen liittyvä menettely	18,6	30,2	4,6	46,5

Erityisen tuen tavoitteita lukuvuosisuunnitelmista löytyi vähän. Valtaosassa lukuvuosisuunnitelmia ei ollut kuvailtu erityisen tuen tavoitteita lainkaan. Muutamista suunnitelmista löytyi jonkinlainen kirjaus tavoitteista, mutta usein ne olivat suoria kopioita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut tavoitteet ovat hyvin laajoja, eivätkä kuvaa yksittäisen koulun toimintaa kovinkaan tarkasti:

Erityisen tuen tehtävänä on tarjota opiskelijalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea niin, että opiskelija voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen.

Suppeat ilmaiset -ryhmään ei luokiteltu yhtään lukuvuosisuunnitelmaa. Joissain lukuvuosisuunnitelmissa oli kuvailtu esimerkiksi HOJKS:n tavoitteita, mutta niiden ei ajateltu kuvailevan erityisen tuen tavoitteita, joten niitä ei nähty edes suppeana tavoitteen kuvailuna. Harvassa lukuvuosisuunnitelmassa oli kuvailtu erityisen tuen tavoitteita omin sanoin. Omin sanoin kirjatut tavoitteet olivat usein merkitykseltään samoja, kuin opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet:

Erityisen tuen tavoitteena on tukea oppilasta hänen kasvussaan ja koulunkäynnissään siten, että hän saavuttaa luokka-asteen tai hänelle itselleen laaditut yksilölliset tavoitteet.

Erityisen tuen tavoitteita oli kuvailtu myös tarkemmalla tasolla:

Tavoitteena on, että oppilas ottaa vastuuta omasta koulunkäynnistään: arvioi kriittisesti omia taitojaan, saavutuksiaan ja tuotoksiaan ja oppii tunnistamaan omat kehittämistarpeensa.

E erityisen tuen päätöksen prosessi löytyi lukuvuosisuunnitelmista pääosin hyvin, kuten paikallisesta opetussuunnitelmastakin. Harvassa suunnitelmassa ei ollut kuvailtu päätöksen laatimista lainkaan. Suoria kopioita ei ollut juuri ollenkaan. Suppeisiin ilmaisiin luokiteltiin sellaiset ilmaisut, joissa päätöksen teon vaiheet oli kuvailtu puutteellisesti. Tyypillisesti tällaisessa suunnitelmassa oli kuvailtu vain HOJKS:in tai pedagogisen selvityksen laatimiseen liittyvät asiat, mutta ei molempia. Reilusti yli puolet kouluista oli kirjannut lukuvuosisuunnitelmiin erityisen tuen päätöksen tekemisen vaiheita kattavasti. Jotta suunnitelma luokiteltiin kyllä-luokkaan, vaatimuksena oli, että suunnitelmassa mainittiin pedagogisen selvityksen, erityisen tuen päätöksen tekeminen sekä HOJKS:n laatiminen. Usein näitä oli avattu kattavasti ja suunnitelmiin oli kirjattu, mitä edellä mainittuihin asiakirjoihin täytyy ainakin kirjata ja miksi sekä kenen tulee osallistua asiakirjojen laadintaan.

Tietoja sekä *tuen aloittamisesta että siirtymisestä takaisin tehostettuun tukeen* ei ollut juuri ollenkaan. Noin viidesosaan suunnitelmista oli kirjattu joko erityisen tuen aloittaminen tai siirtyminen takaisin tehostettuun tukeen, mutta ei molempia. Yleensä tuen aloittamisesta ei ollut minkäänlaista mainintaa. Yhdestä lukuvuosisuunnitelmasta löytyi selkeä ilmaus tuen aloittamisesta. Ilmaus on lyhyt, mutta antaa tietoa siitä, että tuki voidaan aloittaa, vaikka päätös ei olisi vielä valmis. Tällainen tieto on merkittävää.

Tuki aloitetaan heti tuen tarpeen ilmetessä.

Valtaosassa lukuvuosisuunnitelmista ei kuitenkaan ollut minkäänlaista tietoa tuen aloittamisesta ja siirtymisestä takaisin tehostettuun tukeen.

E erityisen tuen toimintatapoja katsottiin olevan ilmaukset erityisen tuen portaalla käytetyistä tukimuodoista. Hieman alle viidesosassa lukuvuosisuunnitelmia oli esitelty käytettäviä tukimuotoja melko kattavasti, mutta usein kuvailut koostuivat eri tukimuotojen listauksista. Lukuvuosisuunnitelmissa mainitut tukimuodot esitellään tarkemmin tulosluvun viimeisessä osiossa. Kattavaa listausta tai kuvailua

suuremmaksi ryhmäksi nousivat suppeat kuvailut tukitoimista. Tähän ryhmään kuuluvaksi katsottiin sellaiset lukuvuosisuunnitelmat, joissa oli mainittuna vain yksi tai kaksi erityisen tuen tukimuodoista. Jotkut kouluista olivat käyttäneet suoraa kopiota valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta:

Erityinen tuki muodostuu erityisen tuen päätökseen perustuvasta erityisopetuksesta sekä muista perusopetuksen tukimuodoista. Käytettävissä ovat perusopetuksen kaikki tukimuodot.

Hieman yli neljäsosassa lukuvuosisuunnitelmista ei ollut minkäänlaista mainintaa käytetyistä tukimuodoista.

Erityisen tuen järjestämiseen katsottiin kuuluviksi sellaiset ilmaukset, joissa kuvailtiin erityisen tuen tai tukimuotojen järjestämiseen liittyviä asioita tarkemmin. Tällaisia asioita olivat kuvaukset esimerkiksi käytettävissä olevista resursseista, tietoja mahdollisista ryhmäjaoista tai erityisluokista tai muut tarkemmat tiedot tukimuotojen käytöstä. Reilu neljännes kouluista oli kirjannut lukuvuosisuunnitelmaan tarkempia tietoja tukimuotoihin tai erityisen tuen järjestämiseen liittyen.

Erityiseen tukeen otettu oppilas opiskelee aina yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti, ellei oppiainetta ole erikseen perustelluista syistä yksilöllistetty.

Osa kouluista mainitsi lukuvuosisuunnitelmassaan jonkin asian järjestelyihin liittyen, tällöin suunnitelma luokiteltiin kategoriaan "suppea". Kuitenkin lähes puolet ei kuvaillut erityisen tuen järjestämiseen liittyviä asioita tarkemmin.

Yhteistyö, vastuut ja työnjako eri toimijoiden kesken -teemaan sisältöön kuului useimmiten kuvailua työnjaosta erityisen tuen päätöksen, pedagogisen selvityksen ja HOJKS:n tekemisen osalta. Opetukseen liittyviä työnjako- ja vastuu -kysymyksiä oli avattu hyvin harvassa lukuvuosisuunnitelmassa. Yhteistyötä, vastuuta ja työnjakoa käytettiin synonyymisina käsitteinä eikä niiden merkityksiä ollut eroteltu missään lukuvuosisuunnitelmista. Kyllä -kategoriaan luokiteltiin sellaiset lukuvuosisuunnitelmat, joissa oli mainittu jotain sekä päätökseen liittyvästä työnjaosta että opetukseen liittyvästä työnjaosta. Reilu neljäsosa kouluista oli kirjannut lukuvuosisuunnitelmaan tietoja erityiseen tukeen liittyvästä yhteistyöstä, vastuusta ja työnjaosta. Lähes kolmasosassa lukuvuosisuunnitelmista oli ilmoitettu

osa vastuista tai kirjattu suppeilla ilmauksilla työnjakoon liittyviä asioita. Yleensä suppeiden ilmausten lukuvuosisuunnitelmissä käsiteltiin ainoastaan erityisen tuen päätökseen liittyvää työnjakoa. Suurin osa kouluista ei ollut kirjannut mitään asioita liittyen yhteistyöhön, työnjakoon tai vastuuseen.

Yhteistyötä oppilaan ja huoltajan kanssa oli avattu ainoastaan pedagogisiin asiakirjoihin (HOJKS ja pedagoginen selvitys) liittyvissä asioissa. Lähes viidesosa kouluista oli käsitellyt asiaa tarkemmin kuin pelkän maininnan tasolla ja myös omin sanoin kuvailua löytyi, mutta kuvailut olivat silti melko pinnallisia. Joissain suunnitelmista oli kuvattu yhteistyön muotoa ja sisältöä, mutta esimerkiksi tavoitteita ei lainkaan. Useat koulut olivat maininneet, että yhteistyötä tehdään, mutta sitä ei kuvailtu tarkemmin. Lähes puolessa lukuvuosisuunnitelmista ei mainittu oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä mitään.

Oppilaan ja huoltajan kuulemiseen liittyvät menettely liittyy pedagogisen selvityksen tekemiseen. Maininta oppilaan ja huoltajan kuulemisesta johti suppea ilmaisu – kategoriaan ja tällaisia lukuvuosisuunnitelmia oli yhteensä lähes kolmasosa. Tähän kategoriaan liitettiin myös sellaiset lukuvuosisuunnitelmat, joissa oli mainittu pelkästään huoltajan kuuleminen. Melkein viidesosassa lukuvuosisuunnitelmista oli kuulemiseen liittyvää menettelyä avattu hieman enemmän:

Pedagogiseen selvitykseen liittyy osana oppilaan ja huoltajan kuuleminen ja se tehdään erilliselle lomakkeelle.

Rehtori vastaa huoltajan kuulemisesta ja toimittaa siihen liittyvät lomakkeet luokanopettajalle kotiin lähetettäväksi.

Oppilaan ja huoltajan kuulemiseen liittyvää menettelyä ei ollut mainittu lainkaan lähes puolessa lukuvuosisuunnitelmista.

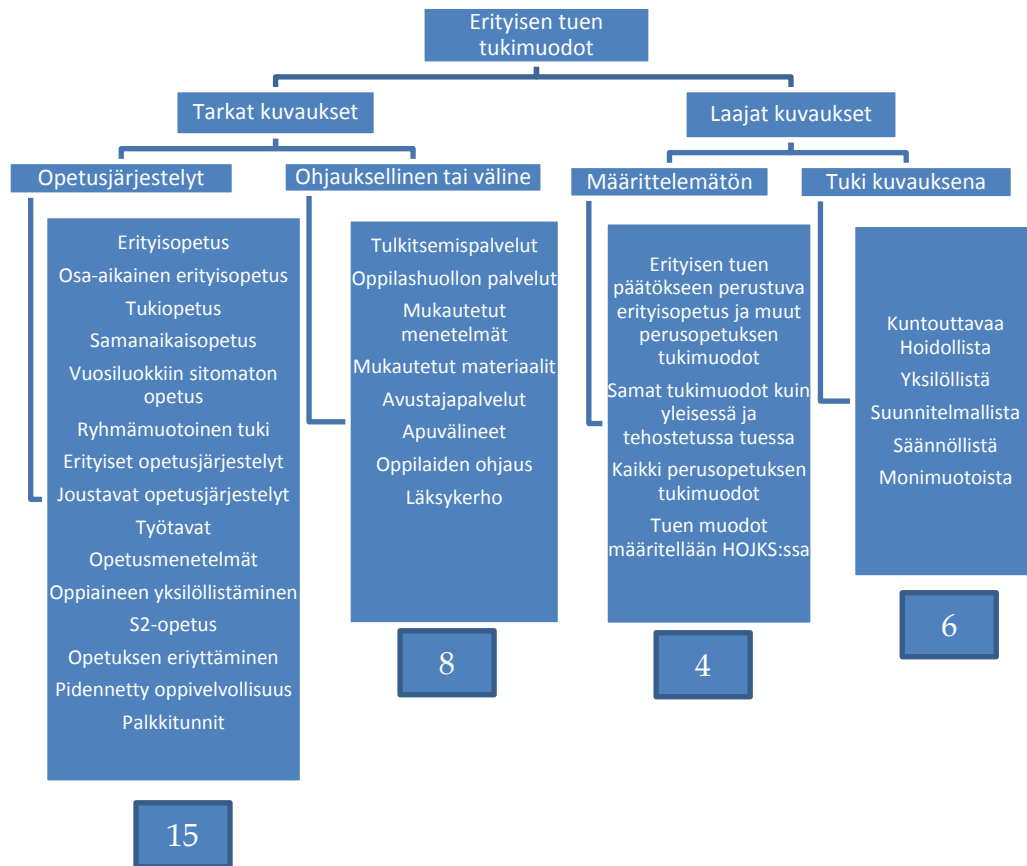
Kaiken kaikkiaan vain erityisen tuen päätöksen prosessi oli kirjattuna yli puolessa lukuvuosisuunnitelmista. Yhdestäkään lukuvuosisuunnitelmasta ei löytynyt kaikkia ohjeistuksessa pyydytyistä asioista ja selkeä painotus onkin suppeissa ilmaisuissa tai ei lainkaan löydettävissä olevissa ilmaisuissa. Tyypillisimmin lukuvuosisuunnitelmaan oli kuvailtu erityisen tuen päätöksen tekemisen vaiheet ja siihen liittyen pedagogisen selvityksen sekä HOJKS:n sisällöt ja vastuuhenkilöt.

Miettisen (2008) luokittelun mukaisesti ainut asia, jonka voi luokitella *oikein* merkityksi, on erityisen tuen päätöksen tekeminen. Tavoitteet, tuen aloittaminen ja takaisin tehostettuun tukeen siirtyminen sekä erityisen tuen järjestäminen ilmenivät lukuvuosisuunnitelmissa *merkityksettömiä*, koska suurimmaksi osaksi niitä ei ollut merkitty suunnitelmiin. Erityisen tuen toimintatavat eli tukimuotojen esitleminen luokiteltiin *epätäydelliseksi*, koska lähinnä tukimuotoja oli esitelty suppeasti, jonka voidaan ajatella olevan myös puutteellista tietoa. Yhteistyö, vastuut ja työnjako eri toimijoiden kesken, yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa sekä oppilaan ja huoltajan kuulemiseen liittyvä menettely ovat määrällisen tarkastelun perusteella myös *merkityksettömiä*. On kuitenkin aiheellista nostaa esiin näiden kategorioiden epätäydellisyys, koska suppeita ilmaisuja lähes yhtä paljon kuin ei lainkaan merkittyjä. Yhteistyöhön ja kuuleminen ilmentyivät sikäli epätäydellisinä, että ne oli merkitty suunnitelmiin puutteellisesti, yleensä vain yhden osa-alueen tai yhden osapuolen osalta.

5.3 Erityisen tuen tukimuodot ja opetuspaikat lukuvuosisuunnitelmissa

Tässä osiossa esitellään erityisen tuen tukimuotojen ja opetuspaikkojen analyysin tulokset. Ensin esitellään havainnot tukimuodoista ja sitten opetuspaikoista.

Erityisen tuen tukimuodot näyttäytyivät lukuvuosisuunnitelmissa melko monenlaisina ja erilaisia tukimuotoja löydettiin yhteensä 32. Alakategorioita syntyi yhteensä neljä ja ne ovat opetukseen liittyvät tukimuodot, välineeseen tai palveluun liittyvä tukimuoto, määrittelemättömät tukimuodot ja tuenmuoto kuvauksena (Kuvio 4). Lukuvuosisuunnitelmista kävi ilmi, että erityisen tuen tukea voi antaa luokanopettaja, laaja-alainen erityisopettaja, aineenopettaja, erityisluokanopettaja tai kuka tahansa opettaja.



Kuvio 4. Erityisen tuen tukimuodot

Tarkkoihin kuvauksiin tuesta luokiteltiin selkeästi nimetyt tukimuodot. Suuri osa tähän alakategoriaan ryhmitellyistä tukimuodoista ovat sellaisia, jotka löytyvät valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta omina alalukuinaan. Tällaisia löydettyistä tukimuodoista ovat osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus, erityisopetus, oppiaineen yksilöllistäminen, pidennetty oppivelvollisuus, tulkittamispalvelut, oppilashuollon palvelut, avustajapalvelut ja ohjaus. Tarkat määritelmät jakautuivat kahteen kategoriaan tuen muodon perusteella: opetusjärjestelyihin liittyviin tukimuotoihin ja ohjauksellisiin tai välineeseen liittyviin tukimuotoihin. Opetusjärjestelyihin liittyviä tukimuotoja löytyi yhteensä 14 ja ne muodostavat suurimman tukimuotoryhmän. Lukuvuosisuunnitelmissa ei tyypillisesti avattu tukimuotoa tai sen käyttöä enempää, poikkeuksena kuitenkin oppiaineen yksilöllistäminen. Oppiaineen yksilöllistäminen mainittiin useimmin käytetyistä tukimuodoista, jota voi selittää se, että oppiainetta ei voi yksilöllistää ellei oppilaalla ole erityisen tuen päätöstä. Erityisen tuen päätös ei kuitenkaan velvoita oppiaineen yksilöllistämiseen.

Oppiaineen yksilöllistämistä myös selitettiin tarkemmin useammin kuin muita tukimuotoja. Toiseksi eniten mainintoja sai erityisopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Näitä ei yleensä kuitenkin erotettu toisistaan eikä myöskään avattu tarkemmin. Kolmanneksi eniten mainintoja sai tukiovetus, jota kuvailtiin sen verran, että se voi olla yksilöllistä tai ryhmämuotoista ja sen tulisi olla erityisen tuen portaalla säännöllistä. Tukiovetukseen käytettävissä olevia tunteja oli myös avattu joissain opetussuunnitelmissa.

Ohjaukselliseen tukeen tai välineisiin liittyviin tukimuotoihin luokiteltiin sellaiset erityisen tuen muodot, jotka eivät varsinaisesti kuvaa opetusta. Nämä tuen muodot voivat kuitenkin olla tiiviisti yhteydessä opetukseen, esimerkiksi mukautetut menetelmät tai materiaalit, avustajapalvelut tai apuvälineet. Osa tämän kategorian tukimuodoista liittyy laajemmin koulunkäyntiin: tulkitsemispalvelut, oppilashuollon palvelut tai oppilaiden ohjauspalvelut.

Laajoihin kuvauksiin luokiteltiin sellaiset tuen muodot, jotka eivät ole itsessään valmiiksi määriteltäjä. Laajojen kuvausten kategoria jakautui kahteen ryhmään, määrittelemättömään tukeen ja tukeen kuvauksena. Määrittelemättömät tuenmuotoihin kuuluvat suorat lainaukset valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta ja paikallisesta opetussuunnitelmasta. Niissä kuvataan erityiseen tukeen kuuluvaa tukea yleisellä tasolla, mutta tukea ei ole tarkemmin määriteltä. Tällaisia ilmauksia oli käytetty lukuvuosisuunnitelmissa jonkin verran. Kaikkia määrittelemättömän ryhmän ilmauksia käytettiin lukuvuosisuunnitelmissa suurin piirtein yhtä paljon. "Erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus ja muut perusopetuksen tukimuodot" sekä "tuen muodot määritellään HOJKS:ssa" esiintyivät usein yhdessä. "Samat tukimuodot kuin yleisessä ja tehostetussa tuessa" ilmaukseen lisättiin joissain lukuvuosisuunnitelmissa tieto siitä, että erityisen tuen portaalla tukimuodot ovat määrällisesti suurempia tai säännöllisempiä. Tätä ei kuitenkaan aina mainittu.

Viimeinen ryhmä on "tukimuodot kuvauksina". Lukuvuosisuunnitelmista oli löydettävissä paljon ilmaisuja, joissa kuvailtiin millaista erityinen tuki voi olla. Ilmaukset eivät esiintyneet aina yksin, vaan samassa lukuvuosisuunnitelmassa saattoi olla myös lueteltuna tarkkoja tukimuotoja. Lukuvuosisuunnitelmien

perusteella erityinen tuki voi olla kuntouttavaa, hoidollista, yksilöllistä, suunnitelmallista, säännöllistä ja monimuotoista.

Lukuvuosisuunnitelmissa oli maininta yhteensä 12 erilaisesta opetuspaikasta, jossa erityistä tukea annetaan. Kaiken kaikkiaan opetuspaikkoja mainittiin hyvin harvassa lukuvuosisuunnitelmassa. Missään lukuvuosisuunnitelmassa ei esitelty, missä opetus yleensä tapahtuu tai mitkä tekijät vaikuttavat opetuspaikkaan vaan kuvaukset opetuspaikasta olivat aina esimerkkejä tai mahdollisia opetuspaikkoja. Eniten mainintoja oli kuitenkin pienluokka- tai luokkamuotoisesta erityisopetuksesta ja toiseksi eniten yleisopetukseen integroidusta erityisen tuen opetuksesta. Opetuspaikat jaoteltiin inklusiivisuuden asteen mukaisesti ryhmiin (kuvio 5). Kuviossa nuolen suuntaa kuvaa inklusiivisuuden asteen laskua. Ylimpään laatikkoon on ryhmitelty ne opetuspaikat, jotka tukevat eniten inklusiivisuuden toteutumista ja alimpaan laatikkoon ne, jotka tukevat vähiten inklusiivisuuden toteutumista. Jaottelu ei ole yksiselitteinen, koska erityisen tuen todellisia opetuspaikkoja ei ollut esitelty tarkasti eikä lukuvuosisuunnitelmien perusteella voida sanoa, tapahtuuko erityisen tuen opetus aina samassa paikassa. Jako on tehty niiden tietojen perusteella, mitä lukuvuosisuunnitelmista oli löydettävissä.



Kuvio 5. Erityisen tuen opetuspaikat

Opetuspaikat sijoitettiin laatikoihin siten, että alimmaisessa laatikossa ovat vähiten inklusiiviset opetuspaikat ja ylimmäisessä laatikossa eniten inklusiivisia piirteitä omaavat opetuspaikat. Kesimmäiseen laatikkoon sijoitettiin sellaisia opetuspaikkoja, joista on selkeästi nähtävissä inklusiivisia piirteitä, mutta niissä on kuitenkin puutteita inklusiivisen koulun näkökulmasta. Ylimpään laatikkoon oli haasteellista luokitella opetuspaikkoja. Kaikkiin opetuspaikkoihin, jotka ylimmäiseen laatikkoon lopulta sijoittui, liittyy epävarmuustekijöitä. Ilmaisua ”kokonaan yleisopetukseen integroitu” on kieleltään haastava, koska sana integraatio erottaa erityisen tuen oppilaan niin sanotuista yleisopetuksen oppilaista. ”Oppilaan edun mukainen opetuspaikka” ei taas itsessään kerro, onko opetuspaikka inklusiivinen vai ei. Tässä tutkielmassa haluttiin kuitenkin luottaa siihen, että ensisijaisesti oppilaan edun mukainen opetuspaikka ei ole ainakaan segregoiva. Kolmas ilmaus ”ensisijaisesti omalla yleisopetuksen luokalla” oli ilmauksista eniten inklusiivinen. Sana ”ensisijainen” tuo ilmaukseen hieman epävarmuutta, koska kuulostaa siltä, että sijoitus ei aina kuitenkaan ole oma yleisopetuksen luokka.

5.4 Tuloksien yhteenveto

Paikallisen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelmien sisällöt olivat samankaltaisia (taulukko 5), vaikka lukuvuosisuunnitelman tulisi olla opetussuunnitelmaa täydentävä ja käytännönläheisempi asiakirja. Paikallisen opetussuunnitelman ohjeistus ja lukuvuosisuunnitelmia varten laadittu ohjeistus olivat lähes identtisiä keskenään, vaikka näiden kahden asiakirjan sisältöjen vaatimukset ovat erilaiset. Taulukkoon 5 on tiivistetty sekä paikallisen opetussuunnitelman että lukuvuosisuunnitelmien sisällöt luokittelurungon mukaisesti. Taulukosta on nähtävissä tulosten samankaltaisuus.

Taulukko 5. Paikallisen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelmien sisältöjen kuvautuminen

Kategoria	Paikallinen opetussuunnitelma	Lukuvuosisuunnitelmat
Erityisen tuen tavoitteet	<i>ei analysoitu</i>	merkityksetön
Erityisen tuen päätöksen tekeminen	oikein	oikein
Tuen aloittaminen ja siirtyminen takaisin tehostetun tuen piiriin	merkityksetön	merkityksetön

Erityisen tuen toimintatavat	epätäydellinen	epätäydellinen
Erityisen tuen järjestäminen	oikein	merkityksetön
Yhteistyö, vastuut ja työnjako eri toimijoiden kesken	monimerkityksellinen	merkityksetön/epätäydellinen
Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa	epätäydellinen	merkityksetön/epätäydellinen
Oppilaan ja huoltajan kuulemiseen liittyvä menettely	<i>ei analysoitu</i>	merkityksetön/epätäydellinen

Lukuvuosisuunnitelmissa oli esitelty, yleensä luettelomaisesti, erityisen tuen tukimuotoja ja opetuspaikkoja. Erityinen tuki näyttäytyi konkreettisten tukimuotojen lisäksi kuvailuna siitä, millaista erityinen tuki on. Tällaiset kuvaukset tuesta nostettiin myös tukimuodoiksi. Lukuvuosisuunnitelmien perusteella ei ollut mahdollista saada selkeää käsitystä siitä, missä erityistä tukea järjestetään. Monessa lukuvuosisuunnitelmassa mainittiin joitain mahdollisia opetuspaikkoja, ja näissä maininnoissa inklusiivisuus ei pääosin näkynyt. Mainitut opetuspaikat olivat usein vähän tai ei juuri lainkaan inklusiivisuuden ideologian mukaisia. Inklusiivisiin opetuspaikkoihin luokiteltuihin mainintoihin liittyi epävarmuustekijöitä.

6 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa ja arvioida erään kunnan paikallisen opetussuunnitelman sisältöä erityisen tuen osalta, samaisen kunnan suomenkielisen perusopetuksen lukuvuosisuunnitelmien sisältöä erityisen tuen osalta sekä selvittää, mitä tukimuotoja ja opetuspaikkoja erityisen tuen kohdalla kerrotaan käytettävän. Tässä luvussa pohditaan aluksi tutkielman tuloksia. Ensin pohditaan paikallisen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelmien sisältöjä ja lisäksi pohditaan, millaista ohjeistusta lukuvuosisuunnitelmat vaatisivat, jotta sisältö olisi sitä, mitä pitäisi. Lopuksi pohditaan kerrottuja erityisen tuen opetuspaikkoja ja tukimuotoja aikaisempien kartoitusten valossa. Luvun lopussa arvioidaan tutkielmaa vahvuuksien, luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista sekä pohditaan mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

6.1 Tulosten tarkastelua

6.1.1 Lukuvuosisuunnitelmien merkityksettömyys

Lukuvuosisuunnitelmat eivät näyttäneet paikallista tai valtakunnallista opetussuunnitelmaa täydentävänä asiakirjana eikä konkreettista opetuksen suunnittelua ollut havaittavissa lukuvuosisuunnitelmista. Oletettavasti lukuvuosisuunnitelman rooli koulun kehittämisen välineenä jää tällöin myös vähäiseksi. Parhaimmillaan lukuvuosisuunnitelmassa voitaisiin kuvata koulun tason konkreettista opetuksen suunnittelua ja näin ollen lukuvuosisuunnitelmat voisivat toimia tärkeänä koulun kehittämisen välineenä (Liljeström 2004, 85).

Havainnot paikallisen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelmien sisällöistä olivat hyvin samankaltaisia, kuin Miettisen (2008, 213) väitöskirjan keskeiset tulokset: oikeita kuvauksia oli vähän, epätäydellisyyttä runsaasti, monimerkityksellisyyttä oli hieman ja merkityksettömyyttä oli paljon. Vääristyneisyyttä ei etsitty tässä tutkielmassa, mutta sitä ei myöskään ollut havaittavissa. Miettisen (2008, 213) mukaan se, että vääristyneisyyttä ei juurikaan ole, voi kertoa siitä, että asiakirjojen sisällöt ovat tarkkaan mietittyjä ja että mieluummin jätetään kokonaan pois epävarmat tiedot ja sellaiset asiat, joihin ei voida sitoutua. Lukuvuosisuunnitelmissa suurin osa tiedoista kuvautui kuitenkin

merkityksettöminä eli niitä ei ollut kirjattu lainkaan. Yksi selitys on, että käytetyn mallin käsitteet ovat melko kovia ja ehdottomia, eikä voida sanoa, että asia olisi täysin merkityksetön, vaikka asiaa ei suunnitelmasta löytyisi (Miettinen 2008, 93). Käsitteiden kovuus ei kuitenkaan yksin selitä lukuvuosisuunnitelmien sisältöä.

Vaikka tässä tutkielmassa keskeinen havainto olikin, että paikalliseen opetussuunnitelmaan ja varsinkin koulujen lukuvuosisuunnitelmiin erityinen tuki kuvautui melko epätäydellisesti, on huomioitava, että kirjoitettuihin opetussuunnitelmiin tai lukuvuosisuunnitelmiin ei kuvaudu kaikki informaatio, jota käytännön toiminnassa tapahtuu. Lisäksi opettajat saavat tietoa suoraan opetussuunnitelman perusteista ja muistakin lähteistä, joten he eivät missään nimessä ole ainoastaan paikallisen opetussuunnitelman tai lukuvuosisuunnitelmien varassa. (Miettinen 2008, 234.) Onkin tarpeen pohtia, mitkä ovat paikallisen opetussuunnitelman, mahdollisen koulun oman opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelmien roolit koulun toiminnan ohjauksessa. Vitikan (2010, 24) mukaan opetussuunnitelman rooli koulun toiminnan kehittämisen välineenä riippuu opettajien sille antamasta merkityksestä. Lukuvuosisuunnitelmien rooli koulun toiminnan vaikuttajina riippuu myös varmasti siitä, millainen merkitys niille annetaan. Opettajien rooli opetussuunnitelman onnistumiselle on merkittävä, koska he ovat niitä henkilöitä, jotka panevat opetussuunnitelman määräykset käytäntöön (Huizinga, Handelzalts, Nieveen & Voogt 2013, 33). Tähän ajatukseen pohjautuen lukuvuosisuunnitelmien roolin tulisi ensin olla merkittävä, jotta niihin kirjatut asiat siirtyisivät myös käytäntöön.

Miettisen (2008, 238) mukaan parhaiten erityisopetuksen opetussuunnitelmissa on kuvattu HOJKS-prosessi. Tässä tutkielmassa tulokset olivat jälleen samankaltaisia: HOJKS:in laatimisen suunnitelma sekä koko erityisen tuen päätöksen prosessi oli kuvattu sekä paikallisessa opetussuunnitelmassa että valtaosassa lukuvuosisuunnitelmia erittäin kattavasti. Toisaalta, vaikka sekä paikallisessa opetussuunnitelmassa että lukuvuosisuunnitelmissa erityisen tuen päätöksen prosessi oli kirjattu oikein, oli tieto näissä päällekkäistä eli lukuvuosisuunnitelmiin

oli usein kirjattu samat sisällöt päätöksen kannalta, kuin paikalliseen opetussuunnitelmaan.

Eriytyinen tuki kuvattiin sekä paikallisessa opetussuunnitelmassa että lukuvuosisuunnitelmissa siis lähinnä erityisen tuen päätöksenä. Päätöksen vaiheiden kuvaus on toki tärkeää, varsinkin paikallisessa opetussuunnitelmassa, mutta tuen päätös ei kuitenkaan vielä tue oppilasta millään tavalla. Opetussuunnitelmat eivät välttämättä annakaan opettajille välineitä opettamisen toteuttamiselle, vaan ne kuvaavat mitä opetuksen on tuotettava oppilaalle (Vitikka 2010, 25). Tämän kaltainen ajatus voidaan nähdä myös tämän tutkielman paikallisessa opetussuunnitelmassa. Lukuvuosisuunnitelman kohdalla tilanne voisi kuitenkin olla toinen: ne voisivat nimenomaan olla asiakirjoja, joissa päätetään ja kuvaillaan kuinka opetus käytännössä toteutetaan.

Opettajat ovat kokeneet, että opetussuunnitelmat tukevat liian vähän käytännön opetus- ja kasvatustyötä. Opetuksen suunnan näyttäjinä ovat toimineet oppikirjat eikä opetussuunnitelma, koska opettajat eivät tunne opetussuunnitelmaa riittävän hyvin. Opetussuunnitelman tärkein tehtävä olisi kuitenkin toimia opettajan työvälineenä ja tukea opettajaa työnsä suunnittelussa ja opetuksessa (Liljeström 2004, 92). Lukuvuosisuunnitelmien tulisi olla vielä lähempänä opettajien käytännön työtä kuin opetussuunnitelmat, joten myös käytännön työn kannalta olisi tärkeää laatia lukuvuosisuunnitelmat niin, että opettajat voisivat saada niistä tukea työhönsä.

Tutkielman tulosten mukaan paikallinen opetussuunnitelma ja koulujen lukuvuosisuunnitelmat eivät olleet laadittu niitä varten annettujen ohjeistusten mukaisesti. Lisäksi lukuvuosisuunnitelmien sisällöt olivat usein hyvin samankaltaisia kuin paikallisen opetussuunnitelmien sisältö ja niissä painottuivat erityisen tuen päätöksen tekemisen prosessi, aivan kuin paikallisessa opetussuunnitelmassakin, vaikka lukuvuosisuunnitelmien tulisi olla paikallista opetussuunnitelmaa täydentäviä asiakirjoja. Yksinkertaisuudessaan syy tähän on luultavasti siinä, että tutkitussa kunnassa lukuvuosisuunnitelmien tekoa varten annettu ohjeistus oli hyvin samankaltainen kuin paikallisen opetussuunnitelman

ohjeistus valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Lukuvuosisuunnitelmien laadintaan keskeisesti vaikuttavaksi tekijäksi nostetaan siis lukuvuosisuunnitelmaohjeistus. Esimerkiksi ohjeistuksessa ei tuotu lainkaan julki lukuvuosisuunnitelmien roolia opetussuunnitelmaa täydentävänä asiakirjana. Eli vähäinen oikein kuvatus tiedon määrä voi johtua siitä, että koulut eivät ole tienneet, millaista tietoa lukuvuosisuunnitelma tulisi pitää sisällään. Tutkielman tulosten valossa voidaan todeta, että olisi aiheellista kehittää lukuvuosisuunnitelmien ohjeistusta ja miettiä, millainen lukuvuosisuunnitelmaohjeistuksen tulisi olla, jotta samaa tietoa ei kirjattaisi useaan otteeseen eri asiakirjoihin, ja että lukuvuosisuunnitelmat olisivat nimenomaan käytännön työtä palvelevia asiakirjoja.

Lukuvuosisuunnitelmatyötä koskevat oletettavasti osittain samat haasteet kuin opetussuunnitelmatyötä. Käytännön pedagogiikkaan vaikuttaminen ei tapahdu pelkästään hallinnollisilla päätöksillä, joten koulujen tulisi pohtia miten asiakirjatyö organisoidaan, miten työskentelyyn sitouduttaisiin ja miten työ toteutetaan niin, että se todella näkyisi myös opettajan työssä ja koulun kulttuurissa (Liljeström 2004, 84). Opetussuunnitelmaprosessissa tärkeitä asioita ovat kunnille ja kouluille tarjottava tuki ja ohjaus (Siekkinen & Saastamoinen 2010, 51). Lukuvuosisuunnitelmien laadukkaan sisällön tuottamiseen tarvittaisiin siis varmasti myös tukea ja ohjausta, joita voitaisiin antaa ainakin selkeiden ohjeiden avulla.

Lukuvuosisuunnitelmaohjeistuksessa mainittiin, että lukuvuosisuunnitelmat ovat myös huoltajia varten tehtäviä asiakirjoja, mutta asia ei kuitenkaan lukuvuosisuunnitelmien sisällöissä näkynyt. Lukuvuosisuunnitelmia laadittaessa olisi muistettava, että kaikki huoltajat eivät ole opetusalan asiantuntijoita, joten käytettävän kielen tulisi olla sellaista, jota kaikki ymmärtävät. Tämänkin asian vuoksi lukuvuosisuunnitelmaohjeistuksessa voitaisiin painottaa käytännön toiminnan kuvausta.

6.1.2 Erityisen tuen tukimuotojen monimuotoisuus ja opetuspaikkojen epämääräisyys

Tässä tutkielmassa erityisen tuen tukimuodot lajiteltiin konkreettisiin tukimuotoihin ja tuen kuvauksiin, kuvaukset tukimuodoista olivat monimuotoisia. Erilaisia konkreettisia tukimuotoja lukuvuosisuunnitelmissa mainittiin yhteensä 23, jotka jaoteltiin vielä opetusjärjestelyihin, ohjauksellisiin ja välineisiin liittyviksi tukimuodoiksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014) on tehnyt selvityksen, jossa selvitettiin kolmiportaisen tuen toimeenpanoa. Selvityksessä kartoitettiin myös tehostetussa ja erityisessä tuessa käytettäviä tukimuotoja. Tukimuodot olivat selvityksessä tämän tutkielman tulosten lailla monimuotoisia: erityisen tuen osalta niitä oli 30. Selvityksen tukimuodot olivat tämän tutkielman konkreettisia tukimuotoja. Erityisen tuen osalta yleisimmät tukimuodot olivat tukiopetus, osaaikainen erityisopetus sekä yksilöllisesti että pienryhmässä sekä avustajapalvelut. Muita käytettyjä tukimuotoja olivat muun muassa eriyttäminen, opettajien yhteistyö, erityisopettajan konsultointi, läksyjen seuranta, havainnollistamisvälineet, erilaiset tukikeinot ja oppilashuollon palvelut. Ahtiainen ym. (2012, 58 – 59) taasen nostavat loppuraportissaan keskeisiksi tehostetun ja erityisen tuen menetelmiksi eriyttämisen, joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetuksen ja yhteisopettajuuden. Molempien edellä mainittujen kartoitusten tukimuodot näyttäytyivät tutkitun kunnan lukuvuosisuunnitelmien sisältöjen perusteella keskeisinä erityisen tuen tukimuotoina.

Lukuvuosisuunnitelmissa useimmiten yksittäisistä, konkreettisista tukimuodoista mainittiin oppimäärän yksilöllistäminen. Tulos ei kuitenkaan kerro siitä, että oppimäärän yksilöllistäminen olisi käytetyin erityisen tuen tukimuoto. Mainintoja on luultavasti siksi määrällisesti eniten, että oppimäärää ei voida yksilöllistää ilman erityisen tuen päätöstä. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 26) tekemän selvityksen mukaan erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on vähenemässä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä vastaavasti kasvamassa. Selvityksen mukaan 44 % erityisen tukea saavista oppilaista opiskelee yleisopetuksen oppimäärän mukaisesti, mutta yhden oppimäärän yksilöllistäminen oli myös melko yleistä (14% erityisen tuen oppilaista). Oppimäärän yksilöllistämisen liittyessä

vahvasti nimenomaan erityiseen tukeen, ei ole ihme, että se mainittiin tukimuodoista määrällisesti eniten lukuvuosisuunnitelmissa.

Konkreettisten tukimuotojen lisäksi tutkielman tuloksiin nostettiin erityisen tuen tukimuodoksi tuen kuvaukset, lukuvuosisuunnitelmien kontekstista johtuen. Erityisen tuen kuvailu saattaa kertoa tuesta enemmän, kuin yksittäinen tukimuoto nimityksenä. Lukuvuosisuunnitelmien lukijoina ovat myös vanhemmat ja oppilaat, joten kuvailevan kielen käyttäminen on tärkeää eivätkä pelkät listaukset käytettävistä tukimuodoista ole välttämättä riittäviä. Perinteisesti ajatellaan, että erityisopetuksessa tarjotaan jotain erilaista tai ekstrapaa verrattuna yleisopetukseen, esimerkiksi enemmän resursseja, opetustekniikoita tai erityisiä oppimisympäristöjä. Yksittäisiä toimia tärkeämpää on kuitenkin vaikuttavien toimintojen käyttäminen, ja ne ovat jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllisiä asioita. (Cook & Schirmer 2003, 200, 204.) Lukuvuosisuunnitelmista löytyi myös määrittelemättömiä ilmauksia tukimuotoina. Ne olivat epämääräisiä kuvauksia tuesta, ja ne olivat yleensä suoria kopioita joko valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta tai paikallisesta opetussuunnitelmasta. Määrittelemättömien ilmausten ei nähdä tässä tutkielmassa palvelevan opettajia käytännön työn kannalta eikä myöskään tiedon lähteenä lukuvuosisuunnitelmien muita lukijoita.

Lukuvuosisuunnitelmien sisältöjen perusteella tieto erityisen tuen opetuspaikoista jäi epämääräiseksi lukuvuosisuunnitelmissa käytettyjen kuvausten pinnallisuuden vuoksi. Lisäksi kunnassa toteutettu toimenpideohjelman, jossa kaikki oppilaat sijoitettaisiin inklusiivisesti omaan lähikouluunsa, seuraukset näkyivät hatarasti. Yleensä lukuvuosisuunnitelmissa ei mainittu opetuksen järjestämisestä yleisopetuksessa, mutta se voi selittyä myös sillä, että lukuvuosisuunnitelmissa mainitut opetuspaikat olivat usein vain esimerkkejä opetuspaikasta, jolloin yleisopetus voi jäädä helposti mainitsematta, koska sitä ei ehkä nähdä ”erityisenä” opetuspaikkana. Toisaalta inklusiivisen ilmapiirin ja sen yleiseksi rakentumisen näkökulmasta olisi erityisen tärkeää, että nimenomaan yleisopetuksessa opetuksen järjestäminen mainittaisiin. On kuitenkin huomioitava, että opetuspaikat voivat edelleen olla jokaiselle erityisen tuen oppilaalle yksilöllisiä, joten niiden kirjaaminen

lukuvuosisuunnitelmiin voi siksi olla haasteellista. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 28) selvityksessä tarkasteltiin myös erityisen tuen opetuspaikkoja. Erityisen tuen oppilaat näyttivät opiskelevan yleisimmin erityisluokassa, mutta ei erityiskoulussa (28 %). Erityisluokan sijaintia ei kuitenkaan kerrottu selvityksessä tarkemmin, eli lähikouluperiaatteen toteutumisesta ei ollut havaintoa. Toiseksi yleisin opetuspaikka oli opetuksen järjestäminen kokonaan yleisopetuksen ryhmässä (19 %), kuitenkin lähes 13 % erityisen tuen oppilaista opiskeli kokonaan erityiskoulussa. Selvityksessä esitellyt erityisen tuen oppilaiden opetuspaikat olivat ylipäätään samankaltaisia, joita lukuvuosisuunnitelmissa mainittiin: osin pienryhmässä, osin yksilöllisesti, kokonaan erityisluokalla tai erityiskoulussa.

Lukuvuosisuunnitelmissa ei tuotu ilmi lähikouluperiaatteen ja inklusiivisen koulun ideologian toteutumista. Tästä ei voida kuitenkaan päätellä sitä, toteutuuko inklusiivisuus kouluissa, koska lukuvuosisuunnitelmat olivat kokonaisuudessaan melko epätarkkoja.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkielman tavoitteena oli tutkia ja arvioida erityisen tuen sisältöjä perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tutkielman vahvuutena oli tutkimuskohteen tarkastelu luonnollisen aineiston kautta. Luonnollinen aineisto on vahvuus siksi, että sen avulla tutkimuskohdetta oli mahdollista tarkastella sen todellisessa tilassa. Paikallinen opetussuunnitelma sekä lukuvuosisuunnitelmat ovat laajoja asiakirjoja ja tässä tutkielmassa tarkasteluun valittiin vain yksi suppea osio, erityinen tuki. On haastavaa arvioida, onko sillä vaikutusta tuloksiin, että tekstit irrotettiin kontekstistaan. Toisaalta voidaan ajatella, että kunkin asiakirjan kappaleen on oltava itsenäinen kokonaisuus, koska lukija voi lukea vain yhden osion asiakirjasta.

Kun aineistot ovat pelkkiä asiakirjoja, on huomioitava, että ne eivät välttämättä kerro mitään todellisuudesta ja käytännöstä. Tutkielman lähtökohta oli, että opetussuunnitelma ja lukuvuosisuunnitelmat kuvastavat todellisuutta, ja näin tulisikin olla, koska miksi asiakirjojen tekemiseen muuten käytettäisiin aikaa ja energiaa. On kuitenkin pidettävä mielessä, että aineisto on aina vain aineistoa, eikä se ole sama asia kuin tutkittava ilmiö (Ronkainen ym. 2011, 122). Tässäkään

tutkielmassa ei voida uskoa siihen, että opetussuunnitelmat ja lukuvuosisuunnitelmat heijastaisivat puhtaasti todellisuutta. Asiakirjoilla ei siis välttämättä ole yhteyttä käytännön toimien kanssa. Joidenkin lukuvuosisuunnitelmien kohdalla voisikin sanoa, että on toivottavaa, että käytännön toiminta on hieman kattavampaa, kuin asiakirjan teksti.

Kaikki aineistot ovat jollain tavalla riippuvaisia niiden kontekstista, joka vaikuttaa siihen, mistä aineisto voi kertoa. Myös kaikki luonnolliset aineistot ovat osa niitä kokoavien instituutioiden toimintaa. (Ronkainen ym. 2011, 109, 111.) Aineiston riippuvuus niitä kokoaviin instituutioihin on tässä tutkielmassa vahvuus, sillä se vahvistaa mahdollisuutta arvioida asiakirjojen avulla käytännön toimintaa. Tutkielmassa käytetyt opetussuunnitelma ja lukuvuosisuunnitelmat voivat kertoa jotakin paitsi tutkittavasta aiheesta myös niistä instituutioista ja käytännöistä, joista ne tulevat (Ronkainen ym. 2011, 112).

Tutkielman kahden ensimmäisen analyysivaiheen kohdalla tulosten jäsentelyyn käytettiin Miettisen (2008) luokittelumallia. Valmista luokittelumallia käytettäessä on aiheellista pohtia, soveltuvatko luokittelumallin kategoriat samalla tavalla siirrettynä toiseen tutkimukseen. Tässä tapauksessa luokittelumallin käyttö oli perusteltua, koska sitä oli aiemmin käytetty saman tyyppisen aineiston ja tutkimuskohteen luokitteluun. Tästä huolimatta käytetyllä mallilla voi olla joitain rajoituksia, esimerkiksi luokkien kovuus ja ehdottomuus. Tuskin koskaan on mahdollista sanoa, että jokin asia on pelkästään oikea tai asia on täysin merkityksetön (Miettinen 2008, 93). Toisaalta, luokittelurungon avulla tulokset pystyttiin tiivistämään selkeään ja ymmärrettävään muotoon ja niiden avulla pystyttiin erittelemään erityisesti lukuvuosisuunnitelmien sisältöjä varsin kuvaavasti. Lisäksi luokittelurunko auttoi hahmottamaan paikallisen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelmien sisältöjen samanlaisuutta.

Tutkielman rajoituksena voidaan nähdä myös kansainvälisen kontekstin puute. Aihe rajoitti kansainvälisten artikkelin käyttöä, koska kyseessä oli juuri suomalaisiin peruskouluihin liittyvät asiakirjat. Myös teoriaosuus painottui hyvin vahvasti

Suomen lakeihin ja säädöksiin, joten kansainvälistä kirjallisuutta oli haastavaa käyttää.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2009). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin kohentaa sillä, että tutkija selostaa tarkkaan tutkimuksensa toteuttamisen vaiheet (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 227) ja juuri siksi tutkielman jokaisessa luvussa on pyritty kuvaamaan todenmukaisesti ja mahdollisimman tarkasti jokainen työvaihe. Laadullisessa tutkimuksessa arviointi voi pelkistyä kysymykseen luotettavuudesta, siksi tutkielmaa arvioitaessa on tärkeää myöntää tutkijan vaikutus tutkielmaan ja tästä syystä luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 210.) Tässä tutkielmassa tutkijan vaikutukset liittyvät lähinnä asiakirjoista tehtyihin tulkintoihin. Seuraavaksi tutkielman luotettavuutta tarkastellaan Eskolan ja Suorannan (1998, 211–219) esittelemien luotettavuuteen liittyvien seikkojen valossa. Tutkielmaa arvioidaan uskottavuuden, vahvistuvuuden, aineiston merkittävyyden ja analyysin kattavuuden mukaan.

Uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan täytyy tarkistaa vastaavatko hänen tekemänsä käsitteellistyksensä sekä tulkintansa tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 211). Uskottavuuden kriteerin täyttymisen arviointi on tällaisessa asiakirjatutkimuksessa haastavaa, koska tutkimuksen kohteena ovat asiakirjojen sisällöt eikä varsinaisia tutkittavia ole. Uskottavuutta olisi kuitenkin tässä tutkielmassa voitu lisätä sillä, että olisi jatkettu tutkimuksen tekoa esimerkiksi kyselyn avulla, jolla olisi saatu paikallisen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelmien käyttäjiltä kokemustietoa niistä. Kyselyn avulla olisi voitu saada käsitys siitä, vastaavatko asiakirjojen sisällöt niiden käyttäjien käsityksiä asiasta.

Vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset saavat tukea toisista vastaavaa aihetta tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 212). Lukuvuosisuunnitelmia koskevia tutkimuksia ei löytynyt, joten tämän tutkielman lukuvuosisuunnitelmia koskevia tuloksia verrattiin opetussuunnitelmatutkimuksiin. Tulokset lukuvuosisuunnitelmien sisällöistä olivat hyvin samankaltaisia kuin

Miettisen (2008) väitöskirjan tulokset opetussuunnitelmien sisällöistä. Tulokset erityisen tuen tukimuodoista ja opetuspaikoista saivat myös vahvistusta samaa aihetta koskevista raporteista. Tältä osin vahvistuvuus siis näyttää täyttyvän.

Aineiston merkittävyyttä voidaan arvioida sen kulttuurisen paikan ja tuotantoehtojen avulla (Eskola & Suoranta 1998, 214). Aineiston kulttuurinen paikka voidaan tässä tutkielmassa nähdä tietona siitä, miksi aineistot on alun perin tehty ja mihin laajempaan kokonaisuuteen ne kuuluvat. Tutkielmaa tehdessä nämä asiat huomioitiin ja ajatusta pyrittiin kuljettamaan mukana koko tutkielman tekemisen ajan. Kuten aiemmin on mainittu, tämän tutkielman aineisto oli luonnollinen aineisto. Aineistoa ei siis tuotettu tätä tutkielmaa varten, joten tutkielman vaikutusta aineistoon ei ole syytä arvioida.

Analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että tulkinat aineistosta eivät perustu aineistosta satunnaisesti otettuihin poimintoihin (Eskola & Suoranta 1998, 215). Tässä tutkielmassa aineistoon oli mahdollista perehtyä kattavasti, koska aineistoa ei ollut liian paljon käytettävään aikaan nähden. Analyysin kattavuutta pyrittiin lisäämään siten, että kaikki analyysikerrokset tehtiin useaan kertaan. Tällä haluttiin myös välttää mahdollisia huolimattomuusvirheitä analyysiä tehtäessä.

Tutkielman eettisyyttä on aina syytä pohtia kriittisesti. Eettisesti hyvä tutkimus edellyttää sitä, että tutkimuksenteossa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkijan on vältettävä epärehellisyttä tutkimuksen kaikissa vaiheissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 22 - 25.) Läpi tämän tutkielman on pyritty rehellisyyteen ja tutkimustyössä on pyritty tarkkuuteen jokaisessa tutkielman vaiheessa. Kunnan tunnistamisen häivyttäminen voidaan lukea myös eettisesti hyvään tutkimukseen. Tekstiä hioessa huomiota kiinnitettiin esimerkiksi lähteiden merkitsemisessä sekä lukuvuosisuunnitelmien määristä raportoidessa siihen, että tutkittua kuntaa ei voi saada selville, vaikka kaikki tutkielmassa käytetyt aineistot ovat julkisia asiakirjoja. Perusopetuksen sisältöjä arvioitaessa pyrittiin rakentavaan arviointiin, ei huonouden tai hyvyyden arviointiin. Tällainen arviointi koettiin eettisesti oikeana ja kehitysmahdollisuuksia avaavana.

6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Kunnat ja koulut velvoitetaan tekemään toimintaa ohjaavia asiakirjoja, joten niiden arvioiminen on aina merkityksellistä. Kun tutkitaan näiden asiakirjojen sisältöjä, päästään käsiksi ainoastaan, kenties pitkänkin prosessin, lopputulokseen. Tämän tutkielman tulosten perusteella lukuvuosisuunnitelmien sisällöt eivät olleet keskenään samantasoisia eivätkä suurimmaksi osaksi toimineet opetussuunnitelmia tarkentavina asiakirjoina. Jotta lukuvuosisuunnitelmien sisältöjen kehittäminen olisi mahdollista, tulisi selvittää millainen on lukuvuosisuunnitelman tekoprosessi. Lukuvuosisuunnitelmien sisällön laadun kehittämisen kannalta olisikin syytä tutkia tekoprosessia ja sitä kautta löytää toimivia käytänteitä tai kehittämisen tarpeita. Tekoprosessin tutkimus olisi tarpeellista myös paikallisen opetussuunnitelman osalta.

Koulun tehokas toiminta edellyttää selkeiden päämäärien ja tavoitteiden omaksumista sekä mahdollisuutta tutkia tavoitteiden toteutumista (Pöysti 2001, 19). Toisena jatkotutkimusehdotuksena voisikin olla, että millaisina asiakirjoina opetusta ohjaavat asiakirjat näyttäytyvät koulujen arjessa. Eli millaisina asiakirjoina esimerkiksi koulujen lukuvuosisuunnitelmat koulujen arjessa näyttäytyvät. Asiaa voitaisiin lähestyä monesta näkökulmasta: kysymällä käytännön toimia opettajilta, mutta myös huoltajien näkökulma olisi arvokas, onhan lukuvuosisuunnitelmat suunnattu myös huoltajille. Tällaisen tutkimuksen avulla päästäisiin myös hyödyntämään tietosysteemin ajatusta kokonaisuudessaan, kun myös reaali maailman edustajien näkökulma tulisi esiin.

Kolmas näkökulma jatkotutkimukseen on asiakirjojen laatijoiden hyödyntäminen niiden arvioinnissa. Sosiaaliset ilmiöt ovat monimutkaisia ja sen takia on vaikeaa arvioida, mikä on syy ja seuraus näissä prosesseissa. Tutkimustulosten mukaan, tietyn ilmiön piiriin kuuluvien ihmisten osallistaminen itseään koskevaan päätöksentekoon edistää tavoitteiden saavuttamista. (Atjonen 2015, 20.) Tätä ajatusta voitaisiin hyödyntää siten, että koulujen henkilökunta pääsisi itse ehdottamaan, millaisesta lukuvuosisuunnitelmasta he uskoisivat itse parhaiten hyötyvänsä. Myös vanhemmat voisivat kertoa näkökulmansa siihen, mitä millainen

lukuvuosisuunnitelmien sisältö hyödyttäisi heitä eniten. Nämä näkemykset voitaisiin ottaa huomioon lukuvuosisuunnitelmien ohjeistusta laadittaessa.

Näiden jatkotutkimusehdotusten avulla voitaisiin päästä lähemmäs tietoa siitä, miten perusopetusta ohjaavista asiakirjoista saataisiin myös reaali maailmaa palvelevia asiakirjoja ja sitä, miten niitä voitaisiin laatia mahdollisimman tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti, sisällön laadukkuudesta karsimatta.

Kirjallisuus

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf?lang=fi>. [Viitattu 7.4.2015].

Ainscow, M. 1997. Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education* 24 (1), 3–6.

Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Kirjokansi.

Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Tampere: University Press, 234–250.

Bjørnsrud, H. 2011. The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980. *Curriculum Journal* 22, 549–566.

Cook, B. G. & Schirmer, B. R. 2003. What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education* 37 (3), 200–205.

Eräsaari, R. 2005. Inkluisio, ekskluisio ja integraatio sosiaalipolitiikassa. *Janus* 13 (3), 252–267. http://www.sosiaalipoliittinenyhdistys.fi/janus/0305/artikkeli2_0305.pdf. [Viitattu 5.11.2014].

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. 2. painos. Suom. E. Moore. Joensuu: University Press. (Alkuperäisteos 1995).

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

Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N. & Voogt, J. M. 2013. Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies* 46 (1), 33–57.

Jahnukainen, M. 2011. Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (5), 489–502.

Janesick, V. J. 2003. Curriculum trends: a reference handbook. Santa Barbara, Calif: ABC-CLIO.

Jokinen, H. 2000. Yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytykset ja mahdollisuudet. Jyväskyläläisten opettajien, rehtorien ja opetustoimen päättäjien arviointeja yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2000.

Järvinen, P. & Järvinen, A. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kangasniemi, E. 1985. Opetussuunnitelma - opetuksen suunnittelun suunnitelma. Teoksessa E. Kangasniemi (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27. - 28.3.1985. Osajulkaisu II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 268, 1-17.

Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Erityisoppilaiden osuuksien kuntakohtaiseen vaihteluun vaikuttaneet tekijät vuosina 2001 - 2010. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (6), 619–630.

Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim). Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. 2., uusittu painos. Helsinki: WSOY, 202-226.

Kännö, P., Laamanen, A., Stenvall, K. & Säilä, E. (toim.). 2003. Opetustoimen laadun arviointiperusteet. Helsinki: Efektia Oy.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lahtinen, M. 2003. Sivistystoimen säännökset ja niiden soveltaminen. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Väitöskirja.

Lakomäki, S., Latvala, P. & Laurén, K. 2011. Menetelmien jäljillä. Teoksessa S. Lakomäki, P. Latvala & K. Laurén (toim.) Tekstien rajoilla. Monitieteisiä näkökulmia kirjoitettuihin aineistoihin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7-27.

Liljeström, U. 2004. Opetussuunnitelmaprosessi. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus.

Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOYpro Oy.

Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 9/2003. Helsinki: Edita Prima Oy Ab.

Numminen, U. & Ouakrim-Soivio, N. 2007. Joustava perusopetus. JOPO-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007 (15).

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–58.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutuspolitiikan osasto. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi>. [Viitattu 3.4.2015].

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>. [Viitattu 5.12.2014].

Oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tuki. 2011. Vantaan perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset. Vantaan kaupunki. http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaaawwwstructure/71182_perusopetuksen_ops_web.pdf. [Viitattu 6.11.2014].

OPS 2016. Opetussuunnitelman perusteiden 2016 -internetsivut. Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016/tyoryhmat>. [Viitattu 2.12.2014.]

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallituksen määräys 1/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen-internetsivut. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. [Viitattu 18.11.2014.]

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallituksen määräys 50/011/2010. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen toimenpideohjelma. 2011. Tuen rakenteet ja opetusjärjestelyiden kehittäminen tutkitun kunnan suomenkielisessä perusopetuksessa 2011–2015. Tutkitun kunnan perusopetuksen toimenpideohjelmaesitys, Opetuslautakunta 7.11.2011.

Perusopetuksen toimenpideohjelma 2014. Tuen rakenteet ja opetusjärjestelyiden kehittäminen tutkitun kunnan suomenkielisessä perusopetuksessa 2012–2015. Selvitys Toimenpideohjelmasta ja sen etenemisestä. Opetuslautakunta 14.4.2014.

Perusopetuslaki. 628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. [Viitattu 4.11.2014.]

Perusopetuslaki. 642/2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. [Viitattu 4.11.2014.]

Pikkarainen, E. 2011. Teoriat ja kasvatustiede. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.

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

Pöysti, S. 2001. Uskontoa vai ei? Koulukohtaisen uskonnon opetussuunnitelman toteutuminen peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.

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

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Sheldon, N. 2012. Politicians and history: The National Curriculum, national identity and the revival of the national narrative. *History* 97, 256–271.

Siekkinen, T. & Saastamoinen, M. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2000 ja 2004 toimivuus. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekkinen (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2014. Esi- ja peruskouluopetus. Helsinki: tilastokeskus. http://www.tilastokeskus.fi/til/pop/2014/pop_2014_2014-11-14_tie_001_fi.html. [Viitattu 12.1.2015].

Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: University Press, 21–33.

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15 (1), 37–56.

Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben* 21 (2), 67–78.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Tutkitun kunnan perusopetuksen opetussuunnitelma, 2005. Sivistysvirasto.

UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2009. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. [Viitattu 13.1.2015].

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. 3., uudistettu painos. Juva: WSOY.

Vitikka, E. 2004. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetukseen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 76–81.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Vitikka, E. 2010. Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekkinen (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Väyrynen, P., Pihlainen, A, & Malin, P. 2004. Seuranta-aineisto, sen kokoaminen ja tulosten luotettavuus. Teoksessa P. Väyrynen (toim.) Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen. Selvitys vuosien 1999-2001 tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 35–43.

Liite 1. Analyysitaulukko

	Kyllä	Suppeasti	Ei	Kopio	Osittain kopio
Erityisen tuen tavoitteet					
Erityisen tuen päätöksen tekeminen					
Tuen aloittaminen ja siirtyminen takaisin tehostetun tuen piiriin					
Erityisen tuen järjestäminen					
Erityisen tuen toimintatavat					
Yhteistyö, vastuut ja työnjako eri toimijoiden kesken					
Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa					
Oppilaan ja huoltajan kuulemiseen liittyvä menettely					