

Oppilas joustavien tukitoimien keskiössä

Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja tukitoimien muotoutuminen

oppilaan opintopolun aikana

Tuula Alatalo-Hussein

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Alatalo-Hussein, Tuula. 2016. Oppilas joustavien tukitoimien keskiössä. Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja tukitoimien muodostuminen oppilaan opintopolun aikana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 95 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitän kolmiportaisen tuen toteutumista perusopetuksen alakoululla. Erityisesti perehdyn siihen kuinka tehostettu tuki on muotoutunut käytännössä yksittäisen oppilaan kohdalla.

Kolmiportainen tuki muotoutui Opetushallituksen erityisopetuksen kehittämishankkeen mietinnön pohjalta kirjatun Erityisopetuksen strategian kautta. Kolmiportainen tuki pitää sisällään yleisen, tehostetun ja erityisen tuen muodot. Tehostettu tuki tuli uuden kolmiportaisen tuen myötä yleisopetuksessa annettavan perinteisen yleisen tuen ja erityisopetussiirron myötä annettavan erityisopetuksen väliin. Uudessa tehostetussa tuessa painotetaan ennaltaehkäisyä yleisten tukitoimenpiteiden lisäämisen kautta unohtamatta laatua.

Kolmiportaisen tuen taustalla on inklusion toteutuminen kaikille ja kaikkialla. Inklusioajattelun lähtökohtana ovat oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Inklusion näkökulmasta kaikilla ihmisillä tulisi olla oikeus tuntea olevansa osa normaaliyhteisöä syntymästään lähtien sekä kokea olevansa samanarvoinen yhteiskunnan jäsen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sitä voidaan kutsua myös tapaustutkimukseksi. Tutkimukseen haastattelin koulujen rehtoreita, tapausoppilaiden luokanopettajia ja erityisluokanopettajaa. Haastattelujen lisäksi perehdyin kahden tapausoppilaan pedagogisiin asiakirjoihin. Aineiston analysoin laadullisesti.

Tutkimukseen osallistui kaksi alakoulua joista toinen oli oppilasmäärältään iso ja toinen pieni kyläkoulu. Isommalla koululla oli annettu erillistä erityisopetusta ja pienryhmäopetusta jo vuosikymmenten ajan. Näiltä kahdelta koululta valitsin myös tutkimusta varten tehostetun tuen tapausoppilaat.

Tutkimus osoitti, että olosuhteet, perinteet ja asenteet ovat vaikuttaneet inklusion ja integraation toteutumiseen kouluilla. Pienellä kyläkoululla inklusion ja lähikouluperiaatteen toteutuminen on jo hyvällä mallilla. Isommalla koululla yhteistyö ja integraatioprosessi ovat hyvässä alussa. Täydelliseen inklusion eteen tulee vielä tehdä töitä niin asenteellisesti kuin rakenteellisestikin. Tehostettu tuki näyttää hakevan vielä omaa paikkaansa ja oppilaalle annettavien tukitoimien kirjaamisessa pedagogisiin asiakirjoihin on vielä puutteita.

Avainsanat: integraatio, inklusio, kolmiportainen tuki, KELPO-hanke, samanaikaisopetus / yhdessä opettaminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	SEGREGAATIOSTA KOHTI INKLUUSIOTA	9
2.1	Katsaus erityisopetuksen historiasta nykypäivään	9
2.2	Integraatiosta inklusioon.....	11
2.3	Inklusio ja kaikille yhteinen koulu.....	14
2.4	Kritiikkiä inklusiosta.....	17
2.5	Inklusio ja erityisen tuen toimet Euroopassa	19
2.6	Tavoitteena toimiva yhteistyö.....	21
2.7	Haasteita yhteistyössä	22
2.8	Samanaikaisopetus	24
3	KOLMIPORTAINEN TUKI JA PEDAGOGISET ASIAKIRJAT	29
3.1	Yleinen tuki.....	32
3.2	Tehostettu tuki.....	33
3.3	Erityinen tuki.....	36
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
4.1	Metodologia.....	39
4.2	Tutkimustehtävä	41
4.3	Tapausten valinta ja aineiston kerääminen.....	42
4.4	Aineistonanalyysi	44
5	TULOKSET	48
5.1	Tutkimuskoulujen ja tapausoppilaiden esittely	48
5.2	Kolmiportaisen tuen tuomat muutokset opetuksessa	50
5.2.1	Kolmiportainen tuki astuu voimaan.....	50
5.2.2	Inklusio, integraatio ja yhteistyö.....	54

5.2.3	Yhteistyöstä samanaikaisopetukseen	57
5.2.4	Kodin ja koulun yhteistyö	58
5.2.5	Tukitoimien riittävyys ja tulevaisuuden näkymät	59
5.2.6	Tapausoppilaiden tukitoimet pedagogisissa asiakirjoissa	61
6	POHDINTA.....	69
6.1	Tulosten tarkastelua	69
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	72
6.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimukset	75
	LÄHTEET	80
	LIITTEET.....	91

1 JOHDANTO

Peruskoulu on ollut viimevuosina mukana koulutuspolitiikan suurissa aallokoissa. Muutos ja koulun uudistaminen on nähty tarpeelliseksi. Tavoitteet ovat olleet korkealla ja muutosvauhti on ollut nopeaa, jotta säilyttäisimme tasokkaan opetuksemme ja jotta se pysyi kansainvälisellä tasolla. Erityisesti uudistumisen kohteena on ollut erityisopetus, sen kasvu ja siitä johtuvat kustannukset. (Huhtanen 2011, 15–17.)

Mutta ovatko koulutuspoliittiset muutokset lisänneet inklusiota ja tuloksellisempaa tukea sitä tarvitseville oppilaille?

Integraatiosta ja inklusiosta on keskusteltu niin Suomessa kuin maailmallakin pitkään. Suomessa on ollut käytössä vahvaksi rakennettu kaksoisjärjestelmä, jossa erityisopetus ja yleisopetus ovat olleet selkeästi erillään toisistaan (vrt. Steinback ym. 1989).

Ihanteet ja tavoitteet ovat kuitenkin inklusion ja tasa-arvoisen sekä oikeudenmukaisen opetuksen toteutumisessa. Tavoitetta kohti tulisi pyrkiä selkeästi. Tätä tavoitetta tukee ja ohjeistaa mm. Unescon 1994 Salamancan julistus (UNESCO 1994). YK:n yleisohjeissa (1994) tuodaan selkeästi esille se, että kaikilla lapsilla tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet kaikkeen opetukseen integroidussa ympäristössä (YK 1994, 14). Salamancan julistuksen mukaan lapsia ei tulisi erotella, vaan heitä tulisi opettaa yhteisessä koulussa. Ainoastaan jos lapsen koulutukselliset ja sosiaaliset tarpeet niin edellyttävät, voidaan turvautua erilliseen erityisopetukseen. Koulun tulisi pyrkiä tunnistamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet ja kyetä vastaamaan niihin yksilöllisillä opetusmenetelmillä, jotta inklusio voisi toteutua. Pelkät tekniset muutokset eivät riitä, vaan toteutuakseen se edellyttää koko yhteisön sitoutumista inklusiivisiin päämääriin. (UNESCO 1994.)

Suomessa integraatiota on toteutettu aiemmin lähinnä yksittäisissä oppiaineissa. Yleisimmin integraatiota on toteutettu taide- ja taitoaineissa sekä

liikunnassa. Pääsääntöisesti erityistä tukea tarvitseva oppilaat ovat kuitenkin opiskelleet omissa pienryhmissään ja käyneet vain yksittäisillä integraatiotunneilla. (Takala 2010, 15.)

Nykyistä perusopetusta ohjaava perusopetuslaki tuli voimaan 1.1.2011. Samaan aikaan lakimuutoksen kanssa otettiin käyttöön kolmiportainen tuki. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; POPM 2010.) Lakimuutoksen taustalla oli opetusministeriön 2006 asettama erityisopetuksen strategiaryhmän esitys. Erityisopetuksen strategiaryhmän tehtävänä oli erityisopetuksen kehittäminen perusopetuksessa. (EOS 2007.) Lakimuutoksen taustalla vaikutti kansainvälisesti jo vuosia vallalla ollut inklusiofilosofia. Inklusiofilosofian tavoite on, että kaikilla oppilaille tuen tarpeista riippumatta, on oikeus käydä koulua omassa lähikoulussaan samassa ryhmässä oman ikäistensä kanssa (McGregor & Vogelsberg, 2000). Lakimuutoksen tehtävänä Suomessa oli vahvistaa oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen, varhaiseen ja ennaltaehkäisevään oppimisen ja kasvun tehostettuun tukeen (Toteutuuko 2013).

Lakimuutoksen ja kolmiportaisen tuen käyttöönottoa ja tehostetun sekä erityisen tuen kehittämistoimintaa tukemaan Suomen kaikille peruskouluille, Opetushallitus käynnisti KELPO-hankkeen. Hanke ajoittui vuosille 2008–2012. (Toteutuuko 2013.) KELPO-hankkeen tehtävänä oli jalkauttaa Erityisopetuksen strategian mukaiset linjaukset kuntiin, luoda hallinnolliset tuen rakenteet ja toimintamallit opiskelulle sekä vakiinnuttaa ne. Hankkeen tavoitteena oli lisäksi järjestää lähikouluperiaatteen mukainen opetus, ohjata ennaltaehkäisevään ja varhaisen tuen tarpeen tunnistamiseen sekä tehostaa yleisen tuen muotoja kaikille oppilaille ja vahvistaa tehostettua sekä erityistä tukea. Kehittämishanke käynnistettiin kolme vuotta ennen perusopetuslain muutosten voimaan tuloa. Hanke eteni kolmessa aallossa ja kaikkiaan hankkeeseen osallistui 250 opetuksen järjestäjää koko Suomesta. Erityisopetuksen kehittäminen tapahtui suuressa mittakaavassa koskien koko maata. (Oja 2012, 9-10; Tehostettua 2012, 14.)

KELPO-hankkeessa ei perehdytty ainoastaan erityisopetuksen kehittämiseen, vaan oppilaan pedagogisesta hyvinvoinnista huolehtimiseen

koko esi- ja perusopetuksen ajan. Toiminnassa keskeisessä osassa olivat kuntien omat ohjausryhmät, koulujen rehtorit sekä KELPO-koordinaattorit jotka toteuttivat kehittämistoimintaan tarvittavan yhteistyön ja toimivat kehittämisverkoston solmukohdissa. Koulutus tapahtui valtakunnan tasolla, paikallistasolla ohjausryhmissä sekä Peda.netissä toimivilla verkkosivuilla. (Oja 2012, 10–11). Hankkeen loppuraportin mukaa koulutukset koettiin pääsääntöisesti hyvinä, mutta ongelmiltakaan ei välttytty. Ensimmäisessä aallossa unohdettiin ruotsinkieliset koulut ja toisessa aallossa ongelmaksi koettiin se, että suomenkielisille ja ruotsinkielisille koulutusta järjestivät eri organisaatiot. Hankkeen päätyttyä antoisimpana nähtiin runsaan ajankohtaisen tiedon saanti muutokseen liittyvissä asioissa. Koulutusten katsottiin kokonaisuutenaan tukeneen hyvin erityisopetuksen kehittämistoimintaa. (Tehostettua 2012, 17–18.)

Kolmiportaisen tuen tultua voimaan elokuussa 2011 oli kyseessä merkittävä muutos. Muutos ei tapahtunut vain tukitoimenpiteissä vaan muutti koko koulun toimintakulttuuria. Tämä oli lakimuutoksen tavoitteena, sillä tahto oli ottaa askel kohti inklusiivisempaa peruskoulua tarjoamalla opetukseen joustavampia tukimuotoja. Muutos järjestelmässä oli suuritöinen ja vaati aikaa toteutuakseen. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014.)

Yhdysvalloissa on jo verraten pitkään ollut käytössä RTI-tukimalli (lyhenne sanoista Response To Intervention). RTI malleja on erityyppisiä alkaen yksitasoisesta mallista ja jatkuen jopa seitsemäntasoiseen malliin (Fuchs, Fuchs, & Compton 2012, 264). RTI:tä on Yhdysvalloissa tutkittu paljon (mm. Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter 2010; Jimerson, Burnas & VanDerHayden 2007; Mack, Smith & Straight 2010.) Kuten kolmiportainen tuki, myös RTI perustuu mahdollisimman varhaiseen tukeen heti ongelmien tultua ilmi. Tärkeäksi RTI:n onnistumisen kannalta katsotaan säännöllinen opetuksen ja oppilaan seuranta, arviointi sekä inklusio ja moniammatillinen yhteistyö (esim. Fox ym. 2010, 4; Jimerson ym. 2007, 3; Jackson, Pretti-Frontczak, HarjusolaWebb, Grisham-Brown & Romani 2009, 424). RTI:n alkuperäisenä tarkoituksena oli tukea menetelmän avulla yleisopetuksessa olevia oppilaita (Bayat ym. 2010, 495).

Liikkuminen RTI-tuen eri tasoilla muistuttaa paljon Suomessa käytössä olevaa kolmiportaista tukea. Ellei oppilaalle alemmalla tasolla annettava tuki riitä, hän siirtyy tuen seuraavalle tasolle. Tällöin tukitoimet ovat yksilöllisempiä ja intensiivisempiä. Tuki pyritään antamaan ensisijaisesti oppilaan omassa luokassa, mutta se voidaan antaa myös pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Tukitoimien läpinäkyvyyden tulee korostua RTI-tukimallin eri tasoilla liikuttaessa; tuen tulee olla joustavaa ja oppilaan todellisiin tarpeisiin perustuvaa. (Knotek 2007, 54; Kratochwill, Clements & Kalymon 2007, 42.)

Tavoitteet inklusion toteutumisesta vaativat vielä tulevaisuudessa selkeitä asenteellisia sekä rakenteellisia muutoksia. Inklusiofilosofia on kansainvälinen tavoite ja kaikkialla maailmassa ollaan liikkeellä yhteisten tavoitteiden pohjalta. Euroopasta voisi esimerkkinä mainita Italian, jossa segregointi, eli oppilaiden eristäminen omasta ikäluokastaan, on laissa kiellettyä (European Agency 2012a, 38).

Suomessa uudistustyötä on viety eteenpäin mainitun KELPO-hankkeen kautta. Kolmiportaisen tuen on toivottu mahdollistavan inklusion toteutumisen ja ainakin lisäävän inklusiota.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kahden tapauksen kautta, miten uudistuminen kohti inklusiota ja tuloksellisempaa tukea on onnistunut tutkimukseen valittujen tapausoppilaiden kohdalla. Tutkimus syventyy samoihin aihepiireihin joita olen tutkinut aikaisemmin proseminarityössäni. Käytän tässä tutkimuksessa jonkin verran pohjana aiempia tekstejäni. Tästä syystä tässä tutkimuksessani saattaa ilmetä jossain määrin päällekkäisyyttä kandidaatin tutkielmani kanssa (Alatalo-Hussein 2015).

2 SEGREGAATIOSTA KOHTI INKLUUSIOTA

Tässä luvussa tulen esittelemään lyhyesti erityisopetuksen muutosta Suomessa viimeisten vuosikymmenten aikana. Ymmärtääksemme erityisopetuksen nykytilaa tulee meidän katsoa menneisyyteen (Tuunainen 2002, 22). Lisäksi tarkastelen vaiheita segregaatiosta integraatioon ja kohti inklusiota. Samalla avaan ja määrittelen aiheeseen liittyviä käsitteitä.

2.1 Katsaus erityisopetuksen historiasta nykypäivään

Erityisoppilaat katsottiin aiemmin niin erilaisiksi tai vammaisiksi, että heidän opetuksensa katsottiin parhaaksi järjestää erillään yleisestä opetuksesta. Erityisopetus olikin selkeästi erillään yleisestä opetuksesta 1960-luvulle saakka ja jopa kauemmin. Erilaisuuden korostamisen vuoksi nähtiin tarvetta erityisille opetuspalveluille, kuten erityiskouluille ja erityislaitoksille. (Moberg ym. 2010, 79.)

Integraatiosta ja inklusiosta on käyty laajaa keskustelua puolesta sekä vastaan, jo vuosikymmenien ajan. Keskustelujen taustalla ovat olleet koulutuspoliittiset ja eettiset kannanotot. Käytyjä keskusteluja ovat leimanneet yksilöiden omat kokemukset ja erilaiset tutkimukset. Onkin syytä muistaa, ettei Suomessakaan ole kovin kauaa siitä, kun vammaiset eristettiin eli segregoitiin täysin erilleen muusta opetuksesta. Vammaisille henkilöille suunnatun opetuksen rahoittivat ja järjestivät erilaiset hyväntekeväisyystahot ja laitokset. (Takala 2010, 14.)

Länsimaissa on useiden vuosien ajan - jopa 1970-luvulta lähtien - erityiskasvatusta koskevaa keskustelua hallinnut näkemuserot erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta. Keskustelua on käyty oppilaiden mahdollisuudesta opiskella mahdollisimman paljon yleisopetuksessa. (Moberg ym. 2010, 76.)

Suomessa pitkään suunniteltu peruskoulu-uudistus 1970-luvulla tähtäsi tasa-arvon toteutumiseen kouluissa. Jo suunnitteluvaiheessa erityisopetukseen

kiinnitettiin erityistä huomiota. Eristämisen oikeutuksesta sekä erityisopetuksesta käytiin vilkasta keskustelua ja vähemmistöille vaadittiin yhtäläisiä oikeuksia. Keskusteluissa nousi esille myös segregatio, integraatio ja inkluusio. Luokkamuotoisen erityisopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen puolustajat ja vastustajat kävivät julkisuudessa kiivasta väittelyä keskenään. Parhaimmillaan erityisopetus nähtiin mahdollisuutena tasa-arvoon. (Kivirauma 2009b, 39–41.) Peruskoulu-uudistuksen jälkeen Suomessa oltiin - ja ollaan vieläkin - ylpeitä ”koko kansan koulusta”. Kuitenkin peruskoulun aikana 1990-luvun lopulla ei kaikilla oppilailla ollut oikeutta koulunkäyntiin vaan osa oppilaista oli edelleen vapautettu oppivelvollisuudesta. (Tuunainen 2005, 248.) Erityisopetuksen osalta nostettiin esille mielipiteitä muutoksen tarpeellisuudesta, vaikka peruskoulusta yleisesti oltiinkin ylpeitä. (Huuhtanen 2011, 16–17).

Koko perusopetuksen historian ajan erityisoppilaiden määrä on kasvanut. Kasvun syiksi on esitetty mm. koulujen saamia suurempia valtionosuuksia erityisoppilaista ja uusia lääketieteellisiä luokituksia. Yhtenä syynä on mainittu myös opettajien halu päästä eroon ongelmia ja häiriötä aiheuttavista oppilaista, jotka lisäävät huomattavasti opettajien työmäärää. (Kivirauma 2009b, 44; Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2006, 355; Teittinen 2003, 3.)

2000-luvulle tultaessa erityisopetussiirtojen ja tukitoimien määrä on jatkanut kasvuaan. Taloudellisen taantuman jälkeen koettiin, että on aika rakentaa uutta. Lamavuodet olivatkin tehneet tehtävänsä, sillä erityisopetuksen tarve kasvoi edelleen, vaikka talous lähti hiljalleen nousuun. Ongelmien ratkaisemiseksi haettiin apua erityisopetuksesta, kouluterveyshuollosta ja sosiaalipalveluista. Oppilashuollon rooli Suomessa vahvistui entisestään. (Huhtanen 2011, 20.)

Uusi oppilashuoltolaki astui voimaan 1.8.2014. Uuden oppilashuoltolain myötä oppilashuollon pääpaino ja painopiste siirtyivät yksittäisen oppilaan ja opiskelijan ongelmien käsittelystä enemmän ennaltaehkäisevän työn suuntaan. (Mahkonen 2015, 50.) Erityisopetuksen määrän kasvua ja oppilaiden lisääntyneitä ongelmia perusteltiin varhaisen puuttumisen ja oppilashuollon

kehityksellä, parantuneella diagnosoinnilla sekä jatkuvasti lisääntyvillä käyttäytymisen alueen häiriöillä (Huuhtanen 2011, 26–27).

Vuonna 2011 tapahtuneen kolmiportaisen tuen käyttöönotosta huolimatta tukitoimia tarvitsevien oppilaiden määrän kasvu on edelleen jatkunut. Suomen virallisen tilaston mukaan syksyllä 2014 yhteensä 15 prosenttia peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea. Tehostettua tukea sai 7,5 % peruskoulun oppilaista. Määrä on 4,2 % enemmän kuin syksyllä 2011. (SVT 2014; liite 5.)

Eryistä tukea saaneiden oppilaiden osuus on ollut lievässä laskussa vuodesta 2010 asti. Syksyllä 2014 erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä oli edellisen vuoden tasolla ollen 7,3 % oppilaista. Vuonna 2014 erityistä tukea saavista oppilaista 19,1 % opiskeli kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, 22,5 % erityisoppilaista opiskeli osa-aikaisesti yleisopetuksen ryhmässä, 27,8 % kokonaan erityisryhmässä ja 12,2 % erityiskoulussa. (SVT 2014. liite 5.) Tilastoista näemme, että tavoitteena olevasta inklusiosta huolimatta maassamme on edelleenkin erityiskouluja sekä perusasteella että toisella asteella.

2.2 Integraatiosta inklusioon

Integraatio voidaan suomentaa sanalla yhdistäminen. Moberg ym. (2010, 80) määrittelee integraation tarkoittavan kahden erillisen osan yhdistämistä toisiinsa niin, että ne voidaan nähdä yhtenä kokonaisuutena eivätkä osat erotu enää toisistaan. Kasvatustieteissä ja koulumaailmassa termillä kuvataan tilannetta, jossa jollain tavalla poikkeavaksi tai erityiseksi todettu oppilas otetaan osittain tai kokonaan yleisopetuksen luokkaan oppilaaksi (Takala 2010, 15). 1970-luvun alusta 1990-luvulle saakka Pohjoismaissa integraatio-käsitteen käytöllä on pyritty sovittamaan yhteen erityis- ja yleisopetusta (Moberg ym. 2010, 76). Eryityskasvatuksen yhteydessä integraatio voidaan määritellä pyrkimyksenä toteuttaa erityiskasvatusta yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä, sekä niihin (Moberg 1998, 137).

Integraatio ja inklusio -käsitteet sekä niiden erot ovat herättäneet paljon pohdintaa alan kirjallisuudessa. Käsitteiden eroavaisuudet tulevat esille muun muassa siinä, että oppilaan ollessa integroituna hän opiskelee pääasiassa erityisopetuksessa ja käy ainoastaan osa-aikaisesti tai lähes kokoaikaisesti yleisopetukseen. Inklusiossa taas erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee täysiaikaisesti yleisopetuksen ryhmän mukana. Käsitteiden sisällöt ovatkin hyvin samankaltaisia ja merkitysten rajat häilyvät. (Takala & Kontu 2006, 127.) Käsitteiden samankaltaisuudesta johtuen niissä ilmenee usein sekaannusta ja jopa epämääräisyyttä (Moberg ym. 2010, 85).

Mikään virallinen auktoriteetti ei ole määritellyt yksiselitteisesti integraatio ja inklusio -käsitteiden sisältöjä, vaan niiden katsotaankin oleva koulutuspoliittisia. Edellä kuvatusta johtuen käsitteiden ja termien käyttö vaihtelee kentällä. (Moberg ym. 2010, 85.) Teittisen (2003, 14) mukaan inklusion perusajatuksena on muuttaa ympäristö ja olosuhteet oppilaan tarpeet huomioivaksi, kun taas integraatiossa yksilö muutetaan ympäristöön sopivaksi. Käsitteiden hajanaisuuden vuoksi Saloviita (2012) nostaa esille ajatuksen siitä, tulisiko näitä nykypäivään vakiintuneita termejä käyttää enää ollenkaan, vai olisiko syytä puhua asioista niiden omilla nimillä, kuten esimerkiksi yleisopetuksen ryhmässä osa-aikaisesti tai kokoaikaisesti opiskeleva oppilas.

Hautamäki (1993) jakaa integraation fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. Fyysisessä integraatiossa pyritään vähentämään etäisyyttä integroitavien välillä. Kun erityistä tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan normaaliryhmään, katsotaan fyysisen yksilöintegraation toteutuneen täysin. Mikäli koko erityisluokka toimii yleisopetuksen koulun sisällä, puhutaan fyysisestä luokkaintegraatiosta. Toiminnallisen integraation tavoitteena ovat yhteisten resurssien hyödyntäminen sekä pyrkimys synnyttää suunnitelmallista yhteistoimintaa erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välille. Yhteistoimintaa voi tapahtua esimerkiksi toimintapäivien ja yhteisten tapahtumien muodossa. Sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan sosiaalisen etäisyyden vähentämistä oppilaiden välillä ja pyrkimystä lisätä luonnollisia myönteisiä kontakteja. Kaikkien edellä

mainittujen integraatiomuotojen pyrkimyksenä on, että kaikki oppilaat voisivat luonnollisesti kokea olevansa osa ryhmää. Kokemus siitä, että yksilöllä on tasavertaiset ja täysivaltaiset mahdollisuudet toimia osana yhteiskuntaa, vaikuttaa yksilön koko elämään, työhön ja vapaa-aikaan. Mikäli kokemus syntyy, on yhteiskunnallinen integraatio toteutunut. (Hautamäki ym. 1993, 141.)

Integraatio toteutuu yleisimmin niin, että erityisluokalla oleva oppilas integroidaan joillakin oppitunneilla tavallisen luokan opetukseen. Oppilaalla on siitä huolimatta erityisoppilaan status ja hänen pääasiallinen ryhmä on pienryhmä. Mikäli oppilaan kannalta katsotaan parhaaksi, voidaan oppilas joissakin tapauksissa integroida kokonaan yleisopetuksen ryhmään. (Takala 2010, 15.) Jotta oppilas voisi kokea olevansa sosiaalisesti integroitunut, tulisi fyysisen ja toiminnallisen integraatio toteutua ensin. Nämä eivät automaattisesti takaa kuitenkaan sosiaalista integroitumista. Mahdollisimman hyvin toteutuneen sosiaalisen integraation katsotaan helpottavan integroitumista yhteiskuntaan myöhemmin elämässä. Mikäli oppilaat ovat jo koulussa oppineet hyväksymään erilaisuutta, ovat he nähtävästi omaksuneet demokraattisen ajattelutavan, mikä vaikuttaa heidän toimintaansa yhteisössä myös aikuisiällä. (Viitala 1999, 9-10; Hautamäki ym. 1993, 141.)

Pelkkä fyysinen integraatio ei siten ole kouluissa riittävä eikä alkuperäisen integraatioajatuksen mukainen, vaan se vaatii myös paljon muita toimenpiteitä (Takala 2010, 16). Mobergin (2010) mukaan pelkkä yhdessäolo ei olekaan fyysistä integraatiota, joten samaan luokkaan sijoitetun oppilaan nimittäminen "integroiduksi oppilaaksi" ei ole käsitteellisesti oikein. Aidosta integraatiosta voidaan puhua siinä vaiheessa, kun kaikki ne tukipalvelut mitä oppilas tarvitsee, on integroitu hänen normaaliin oppimisympäristöönsä. (Moberg ym. 2010, 81.) Edellisestä voisi tehdä johtopäätöksen, että integraation toteuduttua täydellisesti olisi jo kysymys inklusiosta. Ei tule kuitenkaan unohtaa inklusion taustalla vaikuttavaa oppilaslähtöisen tuen ideologiaa ja inklusion toteutumista sen pohjalta.

2.3 Inklusio ja kaikille yhteinen koulu

Kaikille yhteisen koulun tavoittelusta on tullut maailmanlaajuinen tavoite 1990-luvulla. Tärkeimmät tavoitteet nousevat esiin Unescon 1994 antamasta Salamancan julistuksesta, jolloin myös inklusio-käsite otettiin käyttöön aiemmin käytetyn integraatio-termin tilalle. Tällä haluttiin painottaa ajattelutavan muutosta. (UNESCO 1994.). Salamanca-julistus annettiin Espanajan Salamancassa, missä järjestettiin maailmanlaajuinen erityisopetuksen kehittämistä ja vammaisten oikeuksia koskeva konferenssi. Salamanca-julistus pitää sisällään näkemykset erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä. Salamancan julistukseen kirjatun 2. artiklan mukaan katsotaan tehokkaimmaksi, jos tavalliset koulut vastaanottaisivat oppilaiksi myös erityistarpeita omaavat lapset. Tällä tavoin uskotaan myös tehokkaasti vaikuttamaan syrjiviin asenteisiin. Näiden toimenpiteiden avulla uskotaan rakentuvan kaikille avoin yhteiskunta johon kaikki olisivat myös tervetulleita. Sitä kautta voitaisiin parantaa koulutusjärjestelmän tehokkuutta ja kannattavuutta, sekä tarjota koulutusta kaikille tasapuolisesti. (UNESCO 1994; Saloviita 2006, 338.) Myös YK:n yleisohjeissa (1994) on tuotu esille kaikille yhteisen koulun tavoite. Jäsenvaltioita kehoitetaan muun muassa periaatteisiin joiden mukaan kaikilla vammaisilla lapsilla, nuorilla kuin myös aikuisilla tulisi olla tasa-arvoiset mahdollisuudet opiskeluun integroidussa ympäristössä kaikilla kouluasteilla. (YK 1994, 14) Valtioiden tulisi yleisohjeen mukaan huolehtia myös siitä, että vammaisten henkilöiden opetus kuuluu kiinteänä osana koulutusjärjestelmään. (EOS 2007.) Edellä mainittujen sopimusten tarkoitus on tarjota kaikille lapsille mahdollisuus mahdollisimman hyvään oppimiseen koulutuksen näkökulmasta (EOS 2007, 10–11).

”Inclusion” eli suomeksi inklusio, tarkoittaa kuulumista joukkoon tai sen osaksi. Ketään ei saisi missään vaiheessa segregoida eikä edes erotella ulkopuoliseksi muusta yhteisöstä. Koulussa tämä tarkoittaa sitä, että kaikkien oppilaiden tulee saada opiskella yhdessä riippumatta oppilaalla mahdollisesti olevista oppimisvaikeuksista tai vammoista joita heillä saattaa olla. Inklusion

näkökulmasta kaikkien ihmisten katsotaankin olevan osa normaaliyhteisöä syntymästään lähtien. Näin ollen kaikki ovat samanarvoisia yhteiskunnan jäseniä. Täten kaikilla lapsilla tulee olla oikeus käydä koulua omassa lähikoulussaan oman ikäluokkansa kanssa. Lapsen oppimista edellyttävät tukitoimet tulee tuoda hänen omaan luokkaansa ja omaan oppimisympäristöönsä. Jokaisen yksilön tulee oikeutetusti olla osa yhteisöä omana itsenään ja omine edellytyksineen. (McGregor & Vogelsberg 2000.)

Inkluusio käsitteelle on mietitty suomenkielistä vastinetta. Teittinen (2003, 9) on esittänyt suomenkieliseksi vastineeksi seuraavia; mukaan ottaminen, yhteensulautuminen tai sisällyttäminen.

Inklusion voidaan katsoa olevan vastakohta erottamiselle ja eristämislle. Erottamisessa ja eristämisessä oppilas katsotaan joukkoon sopimattomaksi tai kuulumattomaksi. (Falvey & Givner 2005, 5.) Luxemburgin peruskirjan mukaan kaikilla lapsilla tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet opiskella omassa lähikoulussaan (Luxemburgin peruskirja, 1996). Inklusio lähtee siten tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta. Inklusiosta on kansainvälisesti muodostunut oma kehityssuuntansa koulutuksen järjestämiseen. Yhteisesti asetettujen tavoitteiden avulla koulujärjestelmiä halutaan kehittää yleisesti kohti inklusiivista järjestelmää. (Mikola 2011, 33.)

Takala (2010, 16–17) määrittelee kirjassaan käsitteet pehmeä, kova ja tyhmä inklusio. Pehmeässä inklusiossa oppilas voi tilapäisesti saada tukea yleisopetuksen ulkopuolella, kun taas kovassa inklusiossa tukea annetaan niin paljon, ettei lisäksi tarvita erityisopetusta. Tilanteita, joissa tiedetään oppilaan tarvitsevan tukea, mutta sitä ei hänelle syystä tai toisesta anneta, kutsutaan tyhmäksi inklusioksi.

Inklusio voidaan nähdä ja ymmärtää monin eri tavoin. Teittinen (2003, 11) toteaa, että koulutuksella on iso merkitys inklusion välineenä. Koulutus avaa väylän työelämään ja sitä kautta myös täysvaltaisen jäsenyyden osaksi yhteiskuntaa. Malinen, Savolainen, Engelbracht ja Xu (2010, 352) toteavat, että jopa tutkijoilla on ristiriitaisia ajatuksia inklusiosta ja sen määritelmästä. Takala (2010, 17) näkee inklusion tarkoittavan maailmanlaajuisesti tasa-arvon ja

koulutusmahdollisuuksien varmistamista erityistä tukea tarvitsevien ja vammaisten lisäksi myös tytöille ja köyhille.

Inklusio määrittyy kulttuurisidonnaisena sekä ilmenee eritavoin ja erilaisena eri ympäristöissä. Edellä esitetyistä syistä johtuen inklusiota voidaan lähestyä monista eri näkökulmista. Se voidaan nähdä mahdollisuutena päästä opiskelemaan lähikouluun, osallisuutena tai syrjäyttävien ja eristävien käytänteiden tunnistamisena ja poistamisena (Mikola 2011, 25.) Saloviita (2006, 203) näkee erilaisuuden luonnollisena osana inklusiota. Hänen mukaansa erilaisuus on osa ihmisyyttä, eikä sen tulisi estää yhdessä olemista.

Mikolan (2011, 19) mukaan inklusion kehittyminen koulujärjestelmässä merkitsee muutosta koulun elämään ja opettajien työhön. Murto (1999, 6-15) näkee inklusion toteutumisen vaativan suunnittelua ja yhteistyötä. Lisäksi se vaatii opettajan roolin sekä opettajankoulutuksen muuttamista ja erityispedagogisten tietotaitojen lisäämistä. Inklusio asettaakin haasteita opetushenkilöstölle ja laajemmin koko koululle. Niin opettajien osaamista kuin koko koulun toimintaakin tulee kehittää. Opettajien tulee pystyä kohtaamaan erilaisuutta ja kyetä vastaamaan oppilaiden yksilöllisen tuen tarpeisiin sekä erityisvaikeuksiin. Opettajien tulee myös kyetä toimimaan joustavasti yhteistyössä kodin, oppilashuollon ja muiden yhteistyötahojen kanssa. (Ballard 1995; Udvari-Solner & Thousand 1995.)

Erityisopetuksen strategian mukaan tulee opetusta järjestävän tahon selvittää aina ensin lähikoulun mahdollisuudet tarjota opetusta erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. Samalla opetuksen järjestäjän tulee myös miettiä millaisia tukitoimia ja resursseja koululle tarvitaan oppilaan opetusta varten. Ainoastaan siinä tapauksessa, jos katsotaan oppilaan tuen tarpeet niin erityisiksi, ettei opetuksen uskota järjestyvän lähikoulussa, mietitään vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa opetus siellä missä uskotaan oppilaan edun toteutuvan parhaiten. (EOS 2007, 55-56.)

Inklusion toteutumisen kannalta keskeisenä nähdään opettajien asenteiden muuttumisen positiivisempaan suuntaan inklusiota kohtaan. Muuttaakseen asenteitaan opettajat tarvitsevat myönteisiä kokemuksia erityistä

tukea tarvitsevista oppilaista. Eräs opettajan tärkeimmistä tehtävistä on yhteenkuuluvuuden tunteen edistäminen omassa opetusryhmässään. Jokaisen oppilaan tulee saada tuntee olevansa arvostettu ja täysivaltainen ryhmän jäsen. (Meijer 2005.)

Moberg (2010, 97) näkee, että päättäjien, opettajien ja koko koulu yhteisön myönteinen suhtautuminen on inklusion toteutumisen kannalta ensisijaisen tärkeää. Inklusio on laaja ideologinen kysymys eikä siinä ole kyseessä ainoastaan se missä erityisopetusta annetaan, vaan se voidaan nähdä huomattavasti laajempaan asiana. Inklusiivinen koulu ei tule toteutumaan ilman selkeitä muutoksia ja niihin tarvittavaa aikaa. Kehittyminen tapahtuu prosessiluonteisesti ja vähitellen. Käytänteiden muuttamiseen ei ole olemassa valmiita toimintatapoja. Muutoksessa korostuvat koulun yhteiset työskentelytavat, toimintakulttuuri ja toimijoiden asenteet inklusiota kohtaan. Koulujen tulee kyetä huomioimaan entistä paremmin oppilaiden yksilölliset tarpeet ja kehittää uusia opetusmenetelmiä vastaamaan paremmin erilaisten oppilaiden erilaisia oppimistyylejä. (Booth & Ainscow 2002.)

2.4 Kritiikkiä inklusiosta

Yleisesti ajateltuna inklusio on suomalaisessa opetuksessa hyväksytty ajattelumalli ja se on asetettu yhteiseksi tavoitteeksi. Kuitenkin inklusiivista kasvatusjärjestelmää kohtaan ilmenee myös eriäviä mielipiteitä. Inklusion onnistumiseen suurimmaksi vaikuttavaksi tekijäksi on osoittautunut opettajien käytännön suhtautuminen inklusioon (Hasting & Oakford, 2003; Moberg, 2003.)

Inkluusioajattelua on kritisoitu muun muassa siitä, ettei yleisopetus kykene huomioimaan tarpeeksi kaikkea oppilaiden tarvitsemaa yksilöllistä tukea. Erityisluokissa annettava opetus nähdään myös vielä usein tehokkaimpana opiskelumuotona erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Osallistavan opetuksen ja kasvatuksen kritiikissä ollaan huolissaan kaikkien oppilaiden hyvästä ja riittävästä oppimisesta. Kouluissa ollaan kuitenkin

tyytyväisiä nykytilanteeseen ja erityisopetuksen toimivuuteen, eikä muutosta nähdä siten tarpeellisena. (Mikola 2011, 29–30.)

Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksen yleisopetuksen luokassa katsotaan osassa tutkimuksia vaikuttavan heikentävästi muiden oppilaiden oppimiseen. Tutkimustuloksia löytyy kuitenkin myös siitä, ettei erityisoppilaiden integrointi haittaa muiden oppilaiden oppimista. (Moberg ym. 2010, 78.)

Saloviidan (2006, 151) näkemyksen mukaan inkluusio-käsite on vesittyneet OECD:n otettua käyttöön inkluusiosta ns. ”kevytversio”. Tämän tulkinnan mukaan inkluusiossa periaatteessa pyritään mahdollisuuksien mukaan yhteisopetukseen, mutta oppilaan pääasiallinen opetus tapahtuu erityisluokalla. Erityisopetuksen strategia (2007, 21) on myös tarttunut kyseiseen ns. ”kevytversioon”, jossa painotetaan että opetus tulee järjestää lähtökohtaisesti aina yleisopetuksessa, mikäli se on mahdollista. Tämä mahdollistaa käänteisesti myös sen, että opettaja voi vedota opettaminen yleisopetuksen ryhmässä olevan mahdotonta.

Herääkin kysymys, onko kaiken inkluusiokritiikin takana opettajien henkilökohtaiset asenteet tai niiden oppilaiden hyväksymättömyys, joiden tuen tarpeet vaihtelevat huomattavasti?

Opettajien asenteita ja niitä selittäviä tekijöitä on tutkittu useissa tutkimuksissa Suomessa ja kansainvälisesti (mm. Avramidis ja Norwich, 2002; De Boer, Pijl ja Minnaert, 2011; Scruggs ja Mastropier, 1996; Teittinen, 2005; Alakoskela ja Pietiläinen, 2005). Tutkimukset osoittavat, että asenteissa integraatiota ja inkluusiota kohtaan on tapahtunut myönteistä muutosta 80- ja 90-luvuilta 2000-luvulle tultaessa. Edelleen on kuitenkin selkeästi nähtävillä kahtiajakautuminen kielteisesti ja myönteisesti suhtautuvien välillä. (Lakkala 2008; Moberg 2003 ja Avramidis & Norwich, 2002.)

Suomessa opettajien asenteet vaihtelevat. Erityisopettajat ja erityisluokanopettajat näyttäisivät suhtautuvan inkluusioon avoimemmin, kun taas luokanopettajat ja aineenopettajat ovat selkeästi pessimistisempiä (Moberg 2003). Opettajien asenteiden on todettu vaihtelevan sen mukaan millainen

vamma tai millä tuen tasolla oppilas on. Asenteet vaihtelevat myös sen mukaan, mihin toimiin opetuksessa tulisi ryhtyä ja mitä muutoksia yksilöllisten tukitoimien takia tulisi tehdä. (Center & Ward, 1987.)

Koulutuksella on suuri merkitys opettajien valmiuteen toteuttaa inklusiivista opetusta. Tämä tulee siten huomioida uudistettaessa luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien koulutusta. Mobergin (2010, 97) mukaan opettajakoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota entistä enemmän yhteistyötaitoihin sekä kehittää niitä erityispedagogisten tietojen ja taitojen lisäksi. Koulutuksen lisäksi myös kokemuksella erityistä tukea tarvitsevista oppilaista nähdään olevan merkittävä vaikutus asenteisiin. Pääsääntöisesti laaja kokemus erityisoppilaista lisää positiivista asennoitumista, mutta joissain tapauksissa sillä saattaa olla myös neutraali tai negatiivinen vaikutus (Avramidis & Norwich 2002.)

2.5 Inklusio ja erityisen tuen toimet Euroopassa

Euroopassa toimiva European Agency eli Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus on jäsenmaidensa (EU:n jäsenmaat, Islanti, Norja ja Sveitsi) perustama riippumaton ja itsenäisen hallinnon omaava organisaatio, jonka tehtävänä on toimia erityisopetuksen yhteistyöfoorumina. Kehittämiskeskuksen tavoitteena on edistää koulutuspoliittisia käytäntöjä jotka vastaavat erityisoppijoiden tarpeisiin huomioiden heidän yhtäläiset mahdollisuudet, esteettömyyden, inklusiivisen opetuksen sekä laadukkaan koulutuksen edistämisen. (http://www.edu.fi/erityinen_tuki/euroopan_erityisopetuksen_kehittamiskeskus.)

Useimmissa Euroopan maissa opetus jaetaan edelleen yleis- ja erityisopetukseen. Erityisoppilaiden saamaa tukea annetaan edelleen yksi-, kaksi- tai moniväyläisenä. Yksiväyläisyys tarkoittaa kaikkien oppilaiden tukemista yleisopetuksessa. Kaksiväyläisessä mallissa korostuu segregatio. Moniväyläisessä mallissa tukitoimissa yhdistyvät sekä yleis- että erityisopetus. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen Special Needs Education

Country Data 2012 -julkaisun mukaan, segregoiduksi opetuksi määritellään opetus, jossa oppilas on erityiskoulussa tai erityisluokassa 80 % tai enemmän koulupäivästään (European Agency 2012a, 5).

Vaikka European Agencyn jäsenmaat ovat sitoutuneet edistämään inklusiota ja tasa-arvoa (ja johon he ovat sitoutuneet jo aiemmin mm. Unescon Salamancan sopimuksen yhteydessä), inklusio ei toteudu puhtaasti yhdenkään maan kohdalla. Yksikään Euroopan maista ei ole pystynyt täysin vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin siten, että opetus ja vaadittava tuki olisi kyetty järjestämään yhteisissä kouluissa. Erityiskouluja löytyy täten edelleen kaikista maista. Maiden välillä on kuitenkin huomattavia eroja, ja jossain maissa ollaan selkeästi pidemmällä inklusion ja kouluilla annettavien tukitoimien suhteen. (European Commission 2013.) Italiassa on jopa säädetty laki siitä, ettei yleisopetuksen kouluissa saa olla erityisluokkia, vaan kaikkien tulee saada opiskella yhdessä ilman minkäänlaista syrjintää, erottelua tai segregaatiota (European Agency 2012a, 38). Lisäksi Euroopan Commission (2013) julkaisemassa raportissa ilmenee, että Ruotsissa, Norjassa ja Islannissa vain pieni osa oppilaista saa opetusta erillisissä erityiskouluissa, kun taas mm. Saksassa, Belgiassa ja Tšekissä erityisopetus järjestetään pääasiallisesti erityiskouluissa. Useissa maissa on yleisopetuksen yhteydessä kouluilla käytössä erityisluokkia, ja mm. Kreikassa ja Sveitsissä erityisopetus järjestetään täysin erityisluokissa eikä erityisoppilaita näyttäisi olevan ollenkaan yleisissä ryhmissä. (European Commission 2013.) Vertailtaessa Euroopassa maiden välisiä tukitoimia erityisoppilaiden osalta, näyttääkin siltä, että ne on hyvin eri tavoin järjestetty.

Inklusiivisen opetuksen katsotaan hyödyntävän kaikkia oppilaita ja kaikkialla Euroopassa. Myös kansainvälisesti ollaan siirtymässä entistä enemmän kohti inklusiivisia opetuskäytäntöjä. On todettu, että edellytysten luominen sille, että erityisopetusta tarvitsevat oppilaat voivat menestyksekkäästi osallistua yleisopetukseen, hyödyttää kaikkia oppijoita. Yhä useamman maan siirtyessä inklusiiviseen opetukseen, erilaisuus voidaan nähdä luonnollisena osana erilaisia opetusryhmiä. Kokemuksista saadun tiedon avulla voidaan

nostaa esille oppilaiden saavutuksia opetuksen saatavuuden, osallisuuden sekä tulosten kautta. (European Agency 2014, 11.)

Tutkimukset osoittavat myös, että pelko inklusiivisen opetuksen heikentävistä vaikutuksista oppilaiden kokonaissuorituksiin on turhaa. Tutkimustieto osoittaa, että heikoimmin suorittavien opiskelijoiden aseman kohentamisen ei tarvitse tapahtua paremmin suorittavien kustannuksella. UNESCO:n selonteon Learning Divides mukaan (Willms, 2006) havainnot todistavat, että hyvä koulumenestys ja tasavertaisuus kulkevat käsi kädessä ja että maat, joissa suoritustaso on korkein, ovat yleensä niitä, jotka ovat onnistuneet nostamaan kaikkien oppijoiden saavutuksia (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012d, 8).

2.6 Tavoitteena toimiva yhteistyö

Vuonna 2016 Suomessa otetaan käyttöön uusi opetussuunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppiainekohtaisen osaamisen lisäksi painotetaan erityisesti osaamista yli oppiainerajojen. Opetussuunnitelman perusteissa koulun sisäinen yhteistyö määritellään tarkoittavan koulutuksen järjestämistä yhdessä, työn suunnittelua ja jakamista yhteistyönä sekä samanaikaisopetusta. Yhdeksi yhteistyön tavoitteeksi on kirjattu henkilöstön osaamisen kehittäminen. Yhteistyön toimivuus nähdään tärkeäksi myös eri kasvatus- sekä koulutustahojen kanssa ja tätä kautta pyritään sujuvoittamaan muun muassa nivelvaiheita. (OPS 2014, 35.)

Kolmiportaisen tuen tukitoimina on mainittu mm. opettajien voimavarojen yhdistäminen ja resurssien jakaminen sekä erilaiset ryhmäjaot, samanaikaisopetus tai yhdessä opettaminen. Yhteistyön tulisi olla joustavaa ja vaivatonta opetushenkilöstön välillä. (Oja 2012, 52.)

Tavoitteiden saavuttaminen kouluissa edellyttää suunnitelmallista yhteistyötä ja sen toteutumisen arviointia koko opetushenkilöstöltä. Yhteisössä toimivan vuorovaikutuksen ja monipuolisen katsotaan edistävät kaikkien yhteisön jäsenten oppimista ja hyvinvointia. Aikuisten välisen toimivan

keskinäisen yhteistyön uskotaan tukevan myös oppilaiden vuorovaikutuksen kasvua ja hyvää keskinäistä yhteistyötä. (POP 2014, 17, 25.) Erityisopetuksen strategiassa (2007) tulee esille, että opettajankoulutusta tulee kehittää rakenteellisesti että sisällöllisesti erityispedagogisten vaatimusten mukaisesti koskien kaikkia opettajaryhmiä sekä rehtoreita. Yhtenä kehitettävänä painopistealueena nähdään opettajien erityispedagogisen perus- ja täydennyskoulutuksen lisääminen tulevaisuudessa. (Erityisopetuksen strategia 2007, 60–62.)

Ahon (2010, 195) mukaan haasteellisissa tilanteissa yhteisöllisyys tukee parhaiten opettajan selviytymistä. Opettajien välinen yhteistyö edistää parhaimmillaan työssäjaksamista sekä voimaannuttaa. Yhteistyön tekeminen vaatii opettajilta positiivista asennoitumista sitä kohtaan, sekä halua yhteistyön tekemiseen. Yhteistyö ei kuitenkaan poissulje sitä, etteikö esille tulisi tuoda aktiivisesti esille myös omia mielipiteitään ja näkökulmiaan. (Sääkslahti & Tynjälä 2012, 148.)

2.7 Haasteita yhteistyössä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat opettajat yhteistyöhön eri opettajatahojen kanssa. Yhteistyö toteutumisessa on kuitenkin todettu olevan omat haasteensa. Haasteet taustalla voi katsoa olevan muun muassa yhteiskunnallisista tekijöistä. Katsottaessa opettajan ammattia historiallisesta tai kulttuurisesta näkökulmista voidaan päätellä sitä leimaavan yksintekemisen kulttuurin. Jo kansakoulun perustamisen ajoilta lähtien ovat opettajat saaneet virkamiehinä itsenäisen ja vahvan roolin. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 31.)

Luokanopettajakoulutuksella ja erityisopettajakoulutuksella on Suomessa erilliset pitkät koulutusperinteet. Kahden perinteisen järjestelmän yhdistäminen on haastavaa. Yhdistäminen vaatisi suuren muutoksen koulun toimintakulttuuriin sekä luopumisen yksintyöskentelyn toimintatavoista

yhteistoiminnallisen työskentelyn hyväksi. Muutosten myötä erityisopettajan rooli tulisi muuttumaan. (Naukkarinen 2005, 10, 17.)

Lonka ja Pyhältö (2010, 325) kertovat perinteiden vahvistavan käsitystä siitä, että opettajien tehtävänä on selviytyä luokkansa kanssa yksin. Opettajien yksin tekemisen kulttuuriin on pyritty hakemaan muutosta jo vuosia, mutta siinä ei ole onnistuttu. Yhtenä haasteen yhteistyön tekemiselle Jantunen & Haapaniemen (2013, 282) mukaan voidaan nähdä se, että kouluilta puuttuvat rakenteet pitkäjänteisen ja suunnitelmallisen yhteistyön tekemiseen. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen aiheuttaa myös omat haasteensa, varsinkin kun opettajilla saattaa olla hyvin erilaiset sekä vaihtelevat käsitykset ja tulkinnat työajasta. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 33.) Opettajien puheissa tuleekin esiin alituinen kiire ja aikapula mikä nähdään erääksi merkittävimmistä esteistä opettajien yhteistyön toteutumiselle (Raami 2005, 60).

Yksilönäkökulmasta opettajan katsotaan tekevän työtään omalla persoonallaan. Jokaisen opettajan työskentelytapaa pidetään ainutlaatuisena, jota toiset eivät välttämättä voi ymmärtää. Usealla opettajalla vaikuttimena suuntautumisessa on ollut oma kutsumus. Itsenäinen työ koetaan vapautena, eikä ohjeiden saamista muilta kyetä välttämättä ottamaan vastaan. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 33.) Ongelmalliseksi saatetaan kokea yhdessä työskentelemiseen tarvittava vastuunjako, mikäli siitä ei ole sovittu riittävän selvästi se saattaa aiheuttaa opetustilanteessa jopa yllättäviä tulkintoja sekä reaktioita. Joissakin tapauksissa opettaja voi kokea, että hänen vapauttaan on rajoitettu tai se on jopa riistetty ja pahimmillaan se voi johtaa yhteisen tekemisen vähättelyyn. Yhteistyö vaatii usein omalta mukavuusalueeltaan poistumista, jättäen tutut tavat ja tottumukset. (Sääkslahti & Tynjälä 2013, 149.) Opettajien nähdään pitävän mielellään kiinni omista turvallisista rutiineistaan ja heidän koetaan olevan usein muutosvastaisia. Tämän muutosvastaisuuden vuoksi ne opettajat, jotka olisivat valmiita uusille haasteille lannistuvat helposti. Uusia toimintatapoja ei enää edes lopulta ehdoteta, koska koko yhteisössä on saatettu omaksua uudistuksia ja muutoksia vastustavat asenteen ja uusia ehdotuksia ei edes tuoda esille. Muutoksiin tulisi kuitenkin myös kouluilla valmistautua ja

sitoutua. Vuorovaikutuksen toimivuus henkilöstön välillä on olennaista muutoksen toteutumisen kannalta, sillä yhteisten näkemysten kautta voidaan muodostaa pohja uudelle toiminnalle. Muutoksen toteutumiseen tarvitaan inhimillinen prosessi (Heikkinen & Saari 2012, 155–158).

Muutosprosesseissa tulee varautua yllättäviin tekijöihin joita saattaa tulla esiin, kaikkeen ei aina kuitenkaan voida edeltä käsin varautua. Yhteisö voi oppia prosessissa eteen tulevista vaikeuksista ja saada sitä kautta myös rakennusaineita kehittääkseen uusia toimintamalleja. Koulun johdon rooli korostuu muutosprosessin aikana ja sen tulee kyetä tukemaan muutoksessa tarvittavia yhteistyötaitoja päästäkseen parhaaseen mahdolliseen. (Heikkinen & Saari 2012, 151–152.)

2.8 Samanaikaisopetus

Samanaikaisopettajuus on eräs opettajien välisen yhteistyönmuoto. Sillä tarkoitetaan työtapaa, jossa kaksi tai useampi opettaja ohjaa yhdessä luokkaa (Saloviita 1999, 152; Saloviita 2009, 48–49). Kahden opettajan läsnäolo samassa tilassa ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että kyseessä olisi samanaikaisopetusta. Samanaikaisopetuksen kriteereiksi voidaan lukea vuorovaikutteisuus ja yhteisvastuullisuus. Tällä tarkoitetaan yhteistä päätöksentekoa opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja oppilaiden arvioinnista. Yhteistyön tulisi olla tasa-arvoista ja aktiivista. Yhteistyön tulisi pystyä välittämään myös opetuskäytäntöjen ja -tilanteiden kautta arvokasta hiljaista tietoa. (Goodnough, ym., 2009.)

Samanaikaisopetus ei ole uusi opetusmenetelmässä, vaikka ajan kuluessa sisällön muoto on muuttunut. Englanninkielessä samanaikaisopetuksesta käytetään käsitteitä, ”team teaching”, ”co-teaching” sekä ”collaborative teaching”. (Villa, Thousand & Nevin, 2008.) Suomenkielessäkin on käytössä monia eri termejä, kuten samanaikaisopetus, yhdessä opettaminen ja yhteisopetus. Katsottaessa samanaikaisopettajuutta opettajien näkökulmasta se voidaan katsoa pohjautuvan jaettuun asiantuntijuuteen ja opettajan profession

kehittymiseen. (Huhtanen 2011, 117–120; Oja 2012, 54–55 ja Saloviita 2009, 48–50.)

Keskustelu samanaikaisopettajuuden eduista alkoi jo 1960-luvulla. Suomessa Kouluhallitus lähetti yleiskirjeen vuonna 1981, jossa se antoi luokattoman erityisopetuksen opettajille veloitteen antaa opetusta myös samanaikaisopetuksena. Samanaikaisopettajuuden katsottiin parantavan työrauhaa ja mahdollistavan heikoimpien oppilaiden selviytymistä tehtävistä. Toisaalta uskottiin kahden opettajan yhteistyön jakavan heidän työtaakkaansa ja toimivan työssä toisilleen työnohjauksellisesti (Saloviita 2009, 49.)

Samanaikaisopetuksen katsottiin aiemmin osaksi erityisopetusta. Tänä päivänä samanaikaisopetus on yksi tehostetussa tuessa toteutuvista työmuodoista. Käytetystä termistä huolimatta kyseisen opetusmenetelmän taustalla on inklusiivinen opetus, jonka tarkoituksena on opetuksen suunnittelu kaikille oppilaille sopivaksi. Toteutuessa samanaikaisopetus murtaa perinteisiä opetusmenetelmiä sekä – käytäntöjä tukien samalla inklusion toteutumista. Kollektiivisuus ja jaettu asiantuntijuus ovat tulleet osaksi opettajuutta. Perinteinen opettajamalli onkin tulevaisuudessa todennäköisesti murenemassa. (Huhtanen 2011, 117.)

Villa, Thousand ja Nevin (2004) luokittelevat samanaikaisopetuksen neljään kategoriaan:

1. Avustavaan opetukseen, missä toisella opettajista on päävastuu ja toinen kiertää apuna.
2. Rinnakkaisopetukseen, missä opettajilla on omat ryhmät luokassa, opetus on rinnakkaista ja käytössä saattaa olla työasemat tai pysäkit.
3. Täydentävään opetukseen, jossa tuntisuunnitelmat on jaettu osiin opettajien kesken ja opetus on peräkkäistä.
4. Tiimiopetukseen, jolloin opettajat puhuvat vapaasti vuorotelle, opetus on perättäistä ja limittyy joustavasti edelliseen.

Samanaikaisopetus on kahden opettajan välistä yhdessä opettamista integroiduissa oppimisympäristöissä. Parhaimmillaan toteutuessaan

samanaikaisopetusta antavat opettajat jakavat vastuun tasapuolisesti opettamisesta sekä kaikista oppilaista. Yhdessä he vastaavat myös opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. (Ahtiainen ym. 2011 20; Shapiro & Dempsey 2008; Saloviita, 2013, 127.)

Saloviita ja Takala (2010) ovat tutkineet samanaikaisopetuksen käyttöä Helsingin kaupungin kouluissa 2009. Tutkimuksessa tulee esiin se, että laajalaisista erityisopettajista runsas puolet käytti samanaikaisopetusta viikoittain työssään. Samanaikaisopettajuutta voidaan antaa erilaisin opettajaparein. Yleisin työpari lienee luokanopettaja ja erityisopettaja, mutta luokanopettajan parina on usein myös toinen luokanopettaja. Erityisluokkien opettajat opettavat myös paljon yhdessä. Aineenopettajien työparina on yleensä erityisopettaja. Yhteisiä työtunteja järjesti noin kolmasosa luokanopettajista viikoittain. (Saloviita & Takala 2010.)

Samanaikaisopetuksessa opettajien välinen vuorovaikutus on työssä läsnä koko ajan. Toimivan vuorovaikutuksen välttämättömyys tulee esille myös opetuksessa käytettävissä yhteistoiminnallisissa opetusmenetelmissä oppilaiden kanssa. Oppitunnilla opetuksellisen johdon ottaa yleensä se opettaja jolla on käsiteltävästä aiheesta vahvempi asiantuntijuus. (Villa, Thousand & Nevin 2008.) Samanaikaisopetus edellyttää lisäksi, että opettaja kokee muiden opettajien tiedot ja taidot yhtä arvokkaina kuin omansa. Erilaiset näkemykset sekä tieto- ja taidot tulisi myös nähdä omaa ammattia ja asiantuntijuutta rikastuttavana tekijänä. Oleellista on toisen kunnioittaminen ja kyky luoda luottamukselliset välit muihin ammattilaisiin. Opettajien tulee kokea keskenään ammatillista yhdenvertaisuutta. (Cook & Friend, 1995; Mastropieri, ym. 2007.)

Ahtiaisen (2011) mukaan on tärkeää, että samanaikaisopetusta antavat opettajat pystyvät ottavat huomioon toisensa ja kykenevät yhteistyössä ammatilliseen tasa-arvoon. Samanaikaisopettajuudessa opettajien tulee pystyä pitäytymään yhdessä asetettuihin päämääriin, jakamaan vastuuta tasapuolisesti sekä kyetä jakamaan myös henkisiä voimavaroja sekä aineellisia resursseja. (Ahtiainen ym. 2011, 20–21.) Haasteelliseksi samanaikaisopetuksen toteutumiseen on nimetty muun muassa sopivan kumppanin löytäminen.

Opettajilla tulisi olla samansuuntaiset käsitykset opettamisesta, jotta yhteistyö olisi hedelmällistä ja keskinäisen luottamuksellisen suhteen rakentaminen olisi luontevaa sekä sujuvaa. (Saloviita 2009, 54) Kaikki opettajat eivät välttämättä tunne yhteisopettamista miellyttäväksi tavaksi opettaa, mutta mikäli on halua ja kykyä he voivat silti löytää tapoja toteuttaa samanaikaisopettamista tehokkaasti (Cook & Friend, 1995).

Samanaikaisopetuksen etuina voidaan nähdä opettajien toisiltaan saama henkinen ja konkreettinen tuki, paremmat mahdollisuudet eriyttää opetusta sekä saada lisää eväitä oppilaiden parempaan koulumenestykseen. Tärkeimpänä hyötynä nähdään se, ettei opettaja jää luokkassaan yksin, vaan hänen on mahdollisuus saada apua toiselta opettajalta. Tämän tärkeys tulee erityisesti esiin silloin, kun luokassa syntyy ongelmatilanteita. (Saloviita 2013, 127–128.) Oppilaille koituvat samanaikaisopetuksen edut ovat työrauhan paraneminen ja yksilöllisen huomion lisääntyminen. Mahdollisuus eriyttämiseen on suurempi, ja tästä hyötyvät kaikki oppilaat, mutta ennen kaikkea heikoimmat. (Scruggs, Mastropier & McDuffie, 2007.)

Samanaikaisopetus nähdään yhtenä inklusiivisen pedagogiikan tärkeimmistä keinoista. Eräänä ongelmana, samanaikaisopetuksen on todettu supistuvan liian helposti siihen suuntaan, mikä on opettajan mielestä helpointa toteuttaa. Samanaikaisopetuksen vaikutuksia on tutkittu toistaiseksi vähän. (Saloviita 2013, 128.) Saloviidan (2013, 121) mukaan Ahtiaisen ym. (2010) tekemässä tutkimuksessa Helsingin kouluista, raportoitiin ainoastaan positiivisia tuloksia samanaikaisopetuksesta: rehtorit näkivät sen antamat edut oppimisongelmien hallinnassa ja työrauhan paranemisessa. Sen todettiin myös antavan enemmän aikaa oppilaille ja auttavan etenkin erityisoppilaita, mutta myös muita. Luokkien ilmapiirin koettiin myös parantuneen opetuksen myötä, lisäksi sen todettiin lisänneen viihtyvyyttä koulussa. Opettajien jaksaminen ja heidän ammatillinen kehittyminen lisääntyi. Rehtorit näkivät samanaikaisopetuksen myös parantavan oppilaiden oppimistuloksissa. (Saloviita 2013, 121.)

Erityisopetuksen strategiassa tuodaan esille, että kouluissa on ollut paljon oppilaita jotka ovat jääneet ns. harmaalle vyöhykkeelle erityisoppilaiden lisäksi. Heillä ei ole ollut riittävän suuria ongelmia erityisopetuspäätöksen saamiselle, mutta nämä oppilaat olisivat tarvinneet tukitoimia oppimisensa tueksi. Strategiassa todettiin, että yleisopetusta tulisi kehittää siihen suuntaan, että se kykenisi huomioimaan kaikkien lasten tarpeet paremmin. (EOS 2007, 55.) Samanaikaisopetus antaa hyvät mahdollisuudet ottaa taidoiltaan ja oppimisvalmiuksiltaan erilaiset oppilaat huomioon. Näin se ennaltaehkäisee ongelmia koulutiellä. Samanaikaisopetuksen toteutuminen edellyttää kuitenkin sitä, että sen toteutukselle annetaan paremmat mahdollisuudet kehittämällä jo opettajankoulutuksessa opettajien yhteistyövalmiuksia ja takaamalla siten riittävät resurssit ja valmiudet opetuksen toteuttamiseen. (Huhtanen 2011, 117-120; Oja 2012, 54-55; Saloviita 2009, 48-50.)

3 KOLMIPORTAINEN TUKI JA PEDAGOGISET ASIAKIRJAT

Perusopetuslain 30 §:n mukaan oppilaalla on oikeus saada opetusta, ohjausta sekä riittävää koulunkäynnin ja oppimisen tukea heti tuen tarpeiden ilmetessä (POPM 2010 30§). Oppilaalla on myös oikeus laadukkaaseen perusopetukseen ja oppimisen tukeen, ehkäistäkseen ongelmien syntymistä ja erityisen tuen tarpeita. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 ja POPM 2010.)

Opetusministeriö aloitti erityisopetuksen pitkántähtäimen kehittämisstrategian ja asetti sen valmistelua varten työryhmän 14.3.2006. Työryhmän mietintö valmistui 15.11.2007. Tämän mietinnön pohjalta olennaisena uudistuksena tuli tuen jakaminen yleiseen-, tehostettuun- ja erityiseen tukeen. (Erityisopetuksen strategia 2007.) Lakimuutoksen valmistelut aloitettiin välittömästi mietinnön valmistuttua. Kolmiportaisen tuen jalkauttamista kaikille Suomen kouluille, lähdettiin toteuttamaan Opetushallituksen KELPO-hankkeen kautta vuosina 2008–2012.

Alun perin lain piti tulla voimaan jo vuoden 2009 alussa. Kolmiportainen tuki ja sen eri muodot määriteltiin Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset -julkaisussa 2010. Aikataululliseen tavoitteeseen ei kuitenkaan päästy. Lopulta kolmiportainen tuki otettiin käyttöön Opetushallituksen määräyksellä sekä lailla perusopetuslain muutoksesta 1.1.2011 (POPM 2010).

Tukijärjestelmän muutokset koskivat Suomessa sekä esi- että perusopetusta. Laki herätti paljon tunteita ja mm. opettajien ammattijärjestö OAJ vastusti lakimuutosta. Lähikouluperiaate - eli inklusioajattelun ydin - sai OAJ:n esittämään näkemyksen siitä, että inklusion toteuttaminen toisi lisäkustannuksia ja lisärahoituksen tarve olisi välttämätön sen mahdollistamiseksi. (Malinen ym. 2006, 355.) Liki vuoden sivistysvaliokunnassa käsiteltyä lakiesitystä eivät kaikki muutkaan tahot hyväksyneet täysin, joten joiltain osin jouduttiin tekemään kompromisseja. Varsinkin inklusiivisen koulun

puolesta työtä tehneet tahot sekä vammaisjärjestöt pettyivät lähikouluperiaatteen vesittymiseen. (Oja 2012, 40–41.)

Hallituksen esityksessä (OPM 2009) kyseisen pykälän muoto oli seuraava:

”Erityisopetus järjestetään oppilaan edunmukaisesti ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä, tai osittain tai kokonaan erityisluokilla tai muussa soveltuvassa paikassa”.

Erityisopetuksen strategiassa (2007) kyseinen kohta ilmaistaan seuraavasti:

”Erityistä tukea saavan oppilaan opetus riittävine tukitoimineen järjestettäisiin oppilaan lähikoulussa ja luontaisessa opetusryhmässä aina kun se on mahdollista. Valiokunnan mielestä tämä vahvistaa lähikouluperiaatteen”.

Lopullisessa perusopetuksen lakimuutoksessa (2010) 17. § mahdollistaa kuitenkin edelleen segregoidun opetuksen:

”Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokassa tai muussa sovitussa paikassa.”

Erityisopetuksen uudistamisen ja kolmiportaisen tuen lähtökohtana oli inklusiivisen opetuksen ja kaikille yhteisen koulun mahdollistaminen tasa-arvoisesti huomioiden samalla tukea tarvitsevien oppilaiden yksilölliset tarpeet. Uudistuksen taustalla vaikutti yksilöllisten erojen huomioiminen opetuksessa leimaamatta ja segregoimatta ketään (European Agency 2013, 7; Huhtanen 2011, 80).

Lakiuudistuksen jälkeen ilmeni, että kunnat pyrkivät järjestämään opetusta Erityisopetuksen strategiassa esitettyjen lähikouluperiaatteiden mukaisesti ja useissa kunnissa aloitettiin intensiivinen kehittämistyö (Oja 2012, 14).

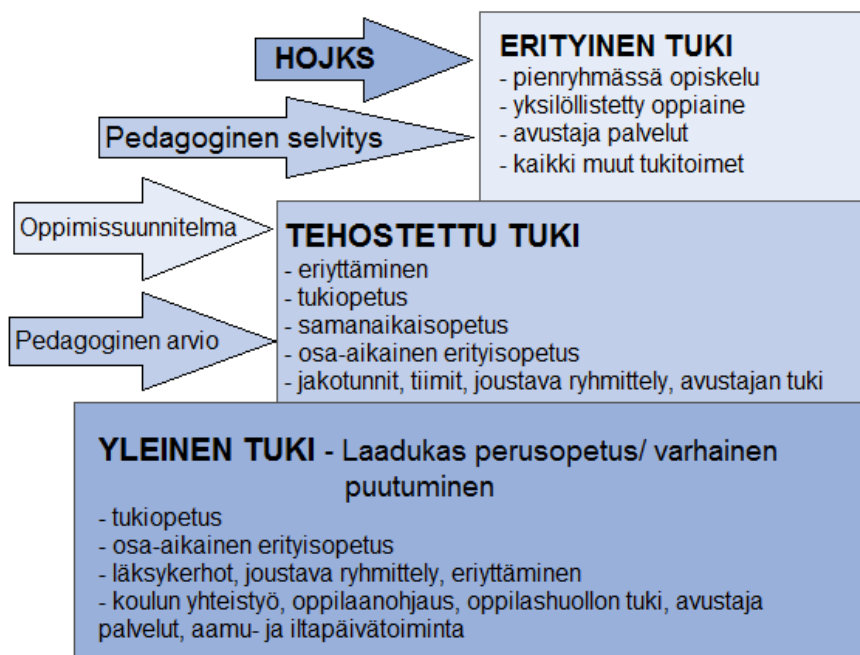
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei perusopetusta enää jaoteltu yleisopetukseen ja erityisopetukseen, vaan oppilaiden saama tuki oppimisen ja koulunkäyntiin jaoteltiin kolmiportaisen tuen mukaisesti yleiseen-, tehostettuun- ja erityiseen tukeen. Näistä oppilas voi nykyisin saada yhden tasoista tukea kerrallaan (OPS perusteet 2014, 61).

Tukimuotojen kehittämistyössä painopiste oli yleisen tuen vahvistamisessa. Kolmiportaisuuden periaatteena nähtiin kuitenkin samojen tukimuotojen läpäiseminen kaikilla tuen eritasoilla niin, että intensiteettiä ja tuen kestoa vain varioitiin. Vanhat tukimuodot, kuten erityisluokat, nähtiin jäykkinä

ja leimaavina. Tukimuotojen nähtiin kaipaavan tehokkuutta, uudistusta sekä monimuotoisuutta. Lisäksi katsottiin, että niiden mahdollinen sulautuminen toisiinsa olisi suotavaa. Tämä tulee nykyisin esiin osa-aikaisessa erityisopetuksessa, pienryhmäopetuksessa ja erityisluokkaopetuksessa, joita erityisopettajat käyttävät joustavasti vaihtuvien tarpeiden mukaan (Oja 2012, 52–53.) Kolmiportaisen tuen keinot toistuvat kaikilla tuen portailta lähes samankaltaisina.

Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa ja täydennyksissä (2010) tuen järjestämistä koskeviksi periaatteiksi on kirjattu oppilaan yksilölliset vahvuudet, ja oppimis- ja kehitystarpeet sekä niihin yksilöllisesti vastaaminen. Opetusta ja tukea suunniteltaessa tulee ottaa huomioon tuen tarpeen vaihtelu tilapäisestä jatkuvaa, vähäisestä vahvempaa tai yhden tuen muodosta useampaan (POPM 2010, 10.) Peterson ja Hittie (2003) korostavatkin oppilastuntemuksen tärkeyttä, oppilaan yksilöllisten tuen tarpeiden tunnistamiseksi ja huomioimiseksi sekä opettajan kykyä huomioida oppilaan omat intressit opetuksessa. Tuen järjestämisessä on myös huomioitava sekä oppilaan että opetusryhmän vahvuudet. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen, ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen ovat tärkeitä tukitoimien kannalta. (OPS perusteet 2014, 61–62.)

Kolmiportaisessa tuen tullessa voimaan korostui kodin ja koulun välinen yhteistyö entisestään. Perusopetuslaissa 3 § 3 momentissa veloitetaan yhteistyöhön kodin kanssa. Oppilaan katsotaan elävän samanaikaisesti kodin ja koulun vaikutuspiirissä. Tiivis yhteistyö kodin ja koulun välillä tukee oppilaan tervettä kasvua ja hyvää oppimista. Vuorovaikutus lisää myös opettajan oppilastuntemusta ja antaa avaimia opetuksen suunnitteluun ja opetukseen (POPM 2010, 33.)



KUVIO 1: Kolmiportainen tuki

3.1 Yleinen tuki

Tässä luvussa käsittelen kolmiportaisen tuen määrittelyä, sen eri vaiheita sekä toteuttamistapoja (kuvio 1). Lisäksi avaan hieman tukiprosessissa käytettäviä pedagogisia asiakirjoja.

Yleinen tuki on ensisijainen järjestetty tuen muoto ja se on suunnattu jokaiselle oppilaalle. Yleisen tuen perustana on laadukas perusopetus. Se sisältää myös kaiken sen tuen mitä opettajat ja mahdolliset avustajat antava kaikille oppilaille vaikkei heillä olisi mitään erityisiä tarpeita. Käytännössä nämä toimet ovat opettajan tekemät omat pedagogiset ratkaisut opetuksensa tueksi ja ne saattavat vaihdella päivittäin. (POPM 2010, 12–13.)

Yleisen tuen muotoja tehostamalla voidaan ennaltaehkäistä tehostetun ja erityisen tuen tarvetta. Yleisen tuen tukimuotoja on toteutettava heti, kun nähdään se olevan oppilaan oppimisen kannalta tarpeellista. Yleisen tuen tukimuotoja ovat mm. joustava ryhmittely, eriyttäminen, erilaiset pedagogiset opetusmenetelmät, tukiopetus, kodin- ja koulun yhteistyö, oppilaanohjaus, oppilashuollon tuki, avustaja palvelut, aamu- ja iltapäivätoiminta ja ohjaus ja

tukipalvelut. (Oja 2012, 44–57, POPM 2010, 12–13.) Yleiseen tukeen lasketaan kuuluvaksi myös välittäminen, huolenpito, koulun hyvän hengen vaaliminen sekä yhteisöllisyyden ylläpitäminen. Myös joustavat opetusryhmät, osa-aikainen erityisopetus, oppilaan ohjaus, oppilaiden henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat ja kerhotoiminta mainitaan yleisen tuen keinoina parantaa jokaisen oppilaan oppimista ja hyvän koulunkäynnin mahdollisuuksia. (POPM 2010, 12–13.)

Oppilaalle voidaan laatia pedagogisena asiakirjana oppimissuunnitelma jo yleisessä tuessa, mikäli se katsotaan perustelluksi oppilaan oppimisen ja kasvun kannalta (POPM 2010, 20).

Yleisessä tuessa korostuu opettajan vastuu laadukkaasta ja monipuolisesta oppilaslähtöisestä opetuksesta kaikki oppilaat huomioiden, sekä huomion kiinnittäminen oppilaan oppimisen valmiuksiin ja mahdollisuuksiin huolehtia, ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan (POPM 2010, 10). Opettajan huomiokyky on ensisijaisen tärkeä myös varhaisessa puuttumisessa ongelmien tullessa esille. Varhainen puuttumien on korjaavaa toimintaa ja säästää usein suuremmilta ongelmilta. Usein ongelmiin puuttumiseen tarvitaan myös koulun ulkopuolisia tahoja. Näissä tilanteissa korostuu moniammatillisen yhteistyön tärkeys, kuten tiivis toiminta varhaiskasvatuksen ja koulun välillä. (Huhtanen 2011, 170.) Parhaimmillaan varhainen puuttuminen on tapahtunut jo ennen kuin varsinaisia ongelmia on olemassa. Varhaisen puuttumisen vaikeimmaksi osaksi koetaan kuitenkin puheeksi ottaminen ja kertominen vanhemmille. Käytännössä prosessi jatkuu koulun ympäristössä erilaisin tukitoimin ja interventioin. Joissain tilanteissa interventio koetaan oppilaan tai perheen ongelmiin puuttumiseksi, jolloin inhimillisiltä törmäyksiltäkään ei voida välttyä. (Huhtanen 2011, 40.)

3.2 Tehostettu tuki

Tehostettu tuki sijoittuu yleisen tuen ja erityisen tuen välimaastoon. Tehostettuun tukeen siirrytään, mikäli näyttää siltä, etteivät yleisen tuen toimet ole oppilaalle riittävät, vaan tilanne vaatii pitkäkestoista tai laajaa tukea

oppimisen kannalta. Tehostettua tukea varten oppilaalle tulee tehdä pedagoginen arvio. Arvion perusteella siirrytään tehostettuun tukeen. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 16 a §.) Pedagogisessa arviossa tulee ilmetä oppilaan oppimisen ja koulun käynnin kokonaistilanne, oppilaan saama yleinen tuki ja selvitys sen vaikutuksista, oppilaan oppimisvalmiudet ja koulun käyntiin liittyvät erityistarpeet, sekä arvio siitä millaisia muita tukijärjestelyjä oppilas kaipaa oppimisensa tueksi. Pedagoginen arvio käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Ryhmässä tehdään päätös siitä, onko tehostetun tuenporras oppilaan oppimisen kannalta tarpeen. Pedagogista arviota tehdessä yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa on välttämätöntä. (Oja 2012, 44–57, POPM 2010, 13–14.)

Tehostettuun tukeen siirtämisen jälkeen oppilaalle laaditaan pedagogisen arvion pohjalta oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelma on opetussuunnitelmaan perustuva kirjallinen pedagoginen asiakirja, jossa kuvataan oppilaan vahvuudet, tuettavat alueet, tavoitteet, tukitoimien toteuttaminen ja seuranta. Suunnitelman laatimisessa hyödynnetään aiempia asiakirjoja. Oppimissuunnitelmassa ei saa kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia. (Huhtanen 2011, 123–124; POPM 2010, 19.)

Tehostetun tuen avulla pyritään tukemaan oppilaan oppimista ja kasvua sekä ehkäisemään oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista ja monimuotoistumista. Tehostettu tuen tavoitteissa oppilaalle pyritään järjestämään yksilöllisten erityistarpeiden mukaan laadullisesti että määrällisesti hänen kehitystasonsa mukaiset tukitoimet. Oppilashuollon tukea ja moniammatillista yhteistyötä tarvitaan oppilaan kokonaistilanteen hahmottamiseksi. Tehostetun tuen vaikutuksia arvioidaan säännöllisesti – vähintään kerran lukuvuodessa. Jos oppilas ei enää tarvitse tehostettua tukea, hän voi siirtyä yleisen tuen piiriin. Kuitenkin ennen takaisinsiirtoa tulee asia käsitellä uudelleen pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Mikäli tehostetun tuen muodot ovat edelleen tarpeen ja riittävät, oppilas jatkaa tehostetun tuen piirissä. (Huhtanen 2011, 110–112; Oja 2012, 56–58; POPM 2010, 14.)

Tehostetussa tuessa on mahdollista käyttää kaikkia tuen muotoja paitsi erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta (POPM 2010, 13). Ellei oppilaalle annettavan tehostetun tuen toimet ole riittävät, laaditaan oppilaalle moniammatillisesti pedagoginen selvitys (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 17§) ja tehdään mahdollisesti päätös erityisestä tuesta. (Oja 2012, 56–58.) Erityisen tuen päätös tulee tehdä hallintolain (434/2003) mukaisesti ja se on valituskelpoinen (HL 2003).

Tehostetussa tuessa annettavat tuen muodot:

1. Eriyttäminen

Eriyttäminen tarkoittaa oppimisen yksilöintiä. Oppijaa tulee katsoa yksilönä ja huomioida mm. hänen valmiudet, lahjakkuudet, kyvyt, oppimistyyli, kehitystaso sekä sosiaalinen ympäristö. Opetuksen yksilöinti vaatii opettajalta monipuolisia pedagogisia taitoja. Opetuksen eriyttämistä voidaan toteuttaa yksilö- ja ryhmätasolla. Eriyttämisessä opetukseen tulee tehdä suunnitelmia lyhyelle ja pitkälle aikavälille. Opettajalla tulee olla hyvä oppilastuntemus ja tietoisuus heidän yksilöllisistä taidoistaan sekä tarpeistaan. Oppilaan ja opettajan välillä tulee olla toimiva vuorovaikutus, jotta opettaja kykenee kuulemaan oppilasta ja ymmärtää hänen tarpeitaan. Keskustelu, kuuntelu ja aito välittäminen ovat tärkeitä prosessin onnistumisen kannalta. Parhaimmillaan eriyttäminen toteutuu yhteistyönä toisten opettajien kanssa. (Huhtanen 2011, 113–117.)

2. Samanaikaisopetus

Parhaimmillaan samanaikaisopetus on kollektiivista jaettua asiantuntijuutta. Toisen opettajan opettaessa toinen opettaja voi eriyttää ja ohjata oppilaita erilaisten yksilöllisten materiaalien pohjalta. Samanaikaisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden tuen tehostamiseen koko ryhmälle eikä ainoastaan yhdelle oppilaalle. (Huhtanen 2011, 117–121.)

3. Tukiopetus

Tukiopetuksesta säädetään lailla. Tukiopetusta on oikeus saada oppilaalla, joka on jäänyt jälkeen opinnoissaan tai hänellä on vaikeuksia oppimisessaan. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 § 16). Tukiopetusta annetaan yleensä ennen koulun alkua tai koulupäivän jälkeen. Tukiopetusta voi antaa oma opettaja tai joku muu opettaja. Tukiopetus on tilapäistä, mutta ensisijainen oppilaan tukemismuoto. (Huhtanen 2011, 121–122.)

4. Osa-aikainen erityisopetus

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus osa-aikaiseen

erityisopetukseen muun opetuksen ohessa. Opetusta annetaan oppilaan varsinaisten oppituntien aikana ja opetusta antaa erityisopettaja yksilö-, pienryhmä- tai samanaikaisopetuksena yleisopetuksen ryhmässä. Tavoitteena on, että osa-aikaisen erityisopetuksen tuella oppilas kykenee saavuttamaan ainekohtaiset keskeiset tavoitteet opetuksessa. Opetus tulee niveltää oppilaan saamaan muuhun opetukseen. (Huhtanen 2011, 122–123.)

5. **Muita tukimuotoja** ovat mm. opetusryhmän jakotunnit, avustaja resurssit, opettajien hyppytunnit ja opettajatiimit resurssien jakoa rinnakkaisluokkien kesken, läksy- ja koelukutuki, joustavat ryhmittelyt, ennakoiva tukiovetus ja säännölliset tukiovetustunnit (Oja 2012 a).

3.3 Erityinen tuki

Erityisen tuen piirissä ovat ne oppilaat, joiden kasvun tai oppimisen tavoitteet eivät ole saavutettavissa muilla tukitoimilla. Erityinen tuki voidaan järjestää yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden mukaan. Erityisessä tuessa on käytössä kaikki perusopetuksen tukimuodot. (POPM 2010, 15)

Pedagogisen selvityksen yhteydessä, ennen erityisen tuen päätöstä, tulee opetuksen järjestäjän kuulla oppilasta, tämän huoltajaa tai hänen laillista edustajaansa ja selvittää, voidaanko opetus ja tarvittavat tukitoimet järjestää ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä oppilaan lähikoulussa. (Oja 2012, 56–58; POPM 2010, 16.) Pedagogisen selvityksen laatimista varten tulee olla oppilaan opetuksesta vastaavien opettajien selvitys oppilaan etenemisestä sekä moniammatillisessa työryhmässä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta, sen vaikutuksista ja kokonaistilanteesta. Pedagogisessa selvityksessä tulee myös kuvata oppilaan oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet. Lisäksi siinä tulee myös ilmetä arvio pedagogisista oppimisympäristöön liittyvistä tukitoimista sekä mahdollisista muista tukijärjestelyistä. Pedagogisessa selvityksessä tulee myös olla arvio ja perustelu yksilöllistettävistä oppiaineista. Tämän selvityksen perusteella opetuksen järjestäjä tekee arvion oppilaan erityisen tuen tarpeesta. (POPM 2010, 16.)

Erityisen tuen antamiseksi tulee opetuksenjärjestäjän tehdä kirjallinen ja valituskelpoinen päätös erityisestä tuesta. Erityisen tuen päätöksessä tulee ilmetä

mm. opetuksen järjestämispaikka, pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkittamis- ja avustajapalvelut, opetuksen poikkeusjärjestelyt, oppiaineiden oppimäärien laajuudet, valinnaisuus ja vapaaehtoisuus. Päätös tulee tarkastaa vähintään 2. vuosiluokan jälkeen ja ennen 7. vuosiluokalle siirtymistä. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä poikkeuksellisesti ilman pedagogista selvitystä tai tehostetun tuen antamista mikäli lääketieteellisen tai psykologisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei erityisen syyn takia voida muuten järjestää esimerkiksi onnettomuuden tai vakavan sairauden seurauksena. (Oja 2012, 56–58; POPM 2010, 15).

Erityisen tuen päätöksen jälkeen oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka on opetussuunnitelmaan perustuva pedagoginen asiakirja. HOJKSin laativat esikoulu-, luokan- tai aineenopettaja sekä erityisopettaja yhteistyössä. Laadintaan voi osallistua myös moniammatillinen työryhmä. HOJKS on oppilaan oppimiseen ja kehitykseen liittyvä tavoitesuunnitelma sekä suunnitelma pedagogisista menetelmistä ja muista tarvittavista tukitoimista. Erityisen tuen päätöksen saatuaan oppilas voi opiskella yleisopetuksen ryhmässä riittävin tukitoimin, erityisopetusryhmässä samalla osittain integroituna yleisopetuksen ryhmässä, kokoaikaisesti erityisopetuksen pienryhmässä, kotikoulussa tai valtion erityiskoulussa. (POPM 2010, 15; Pop 2014.)

Erityisessä tuessa opetus voi perustua erilaajuisiin oppimääriin. Ensisijaisesti pyritään siihen, että oppilas kykenisi saavuttamaan opetussuunnitelman asettamat tavoitteet kaikissa oppiaineissa erilaisin tukitoimin. Mikäli oppilaalla ei kuitenkaan ole edellytyksiä oppia edes keskeisiä ydinsisältöjä hyväksytysti voidaan oppiaine yksilöllistää eli asettaa oppilaalle oppiainekohtaiset yksilölliset tavoitteet. Oppiaineen yksilöllistäminen tarkoittaa tavoitetason määrittämistä oppilaan omien oppimisedellytystensä mukaan ja riittävän haasteelliseksi. Oppiaineiden yksilöllistäminen tulee ilmetä erityisen tuen päätöksessä. Yksilöllisten oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet tulee kuvata yksityiskohtaisesti ja selkeästi HOJKS:ssa. (Pop 2014, 71–71; POPM 2010, 28–29.) Oppilas, joka opiskelee yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti, arvioidaan

suhteessa hänen omiin HOJKS:ssa asetettuihin tavoitteisiin nähden (POPM 2010, 54). HOJKS:ien tarkastelussa on kuitenkin havaittu, että osa HOJKS:ien sisällöstä pysyy samana vuodesta toiseen. Hyvin toteutettu HOJKS antaa mahdollisuuden jäsentää koululaisen arkea ja sen avulla voidaan nostaa selkeästi näkyviin lapsen vahvuudet sekä erityisen tuen tarpeen. (Eerika 2/2015.)

Erityisessä tuessa olevalla oppilaalla saattaa olla pidennetty oppivelvollisuus (11 vuotta). Pidennettyyn oppivelvollisuuteen päädytään vammaisuuden tai sairauden vuoksi. Tällöin oppivelvollisuus alkaa 5- tai 6-vuotiaana. Esiopetus on joko yksi- tai kaksivuotinen. Lisävuosi on kuitenkin mahdollista opiskella missä tahansa koulupolun vaiheessa. Kaksivuotista esiopetusta suositetaan samoin kuin joustavaa alkuopetusta, joka voi olla jopa kolmevuotinen. Kehitysvammaisilla lapsilla on mahdollisuus aamu- ja iltapäivätoimintaan myöhemminkin kuin vain 1. ja 2. luokalla. (POP 2014, 72-73; POPM 2010, 15-16.)

Erityisen tuen tarvetta tulisi arvioida säännöllisesti. Erityisesti sitä tulisi arvioida opinpolun nivelvaiheissa tai tuen tarpeiden muuttuessa. Mikäli erityistä tukea ei enää tarvittaisi, tulisi oppilaalle laatia uusi pedagoginen selvitys. Selvityksen myötä oppilas jatkaisi erityisen tuen piirissä tai siirtyisi lopettamispäätöksen jälkeen tehostetun tuen tai yleisen tuen piiriin. (Oja 2012, 56-58; POPM 2010,17.)

Erityisen tuen tavoitteena tulee olla oppilaan itsetunnon ja opiskelumotivaation vahvistaminen sekä kannustaminen ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan. Tarkoitus on tarjota suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea siten, että oppilas oppivelvollisuutensa suoritettuaan on saanut pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. (POPM 2010, 15.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron tutkimukseni etenemisestä. Ensin kerron taustalla vaikuttavista teorioista. Sen jälkeen kerron aineistosta ja sen keruumenetelmistä sekä lopuksi avaan aineiston analysointiprosessia.

4.1 Metodologia

Katsoisin tutkimukseni sijoittuvan kasvatustieteen ja erityispedagogiikan välimastoon. Mielestäni näitä kahta tieteenalaa ei inklusion aikakaudella tulisi enää erottaa toisistaan. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus jota voi kutsua myös tapaustutkimukseksi. Tutkimusotteesta löytyy viitteitä fenomenologis-hermeneutiikasta, mutta se ei kuitenkaan puhtaasti täytä tutkimukselle vaadittavia kriteereitä. Tutkimuksen sisällön olen analysoinut aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan.

Laadullisen tutkimuksen tehtävä on kuvata joitain ilmiöitä, tai tapahtumaa, ymmärtää jotain tiettyä toimintaa ja merkityksiä, joita ihmiset antavat omalle toiminnalle ja kokemuksilleen. (Dentzin ja Lincoln 2000, 8; Tuomi & Sarajärvi 2006, 73.). Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voidaan kerätä haastatteluilla, kyselyillä, havainnoimalla tai etsimällä tietoa erilaisista dokumenteista. Erilaisia aineistonkeruutapoja voidaan käyttää rinnakkain tai eritavoin yhdistelemällä tutkittavan ongelman ja tutkimusresurssien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 73.)

Tapaustutkimusta käytetään yleisimmin laadullisissa tutkimuksissa tai tilastollisen tutkimuksen esivaiheessa. Kohteena tapaustutkimuksessa voi olla yksi tai useampi kohde. Analysoitavan aineiston kautta, tulee tapauksesta muodostua kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 65–66.) Tapaustutkimuksen avulla on luontevaa tutkia opetusta tai toimintaa. (Syrjälä Ahonen, Syrjäläinen, ja Saari, S. 1995, 11.) MacDonald & Walkeri (1975) määrittelevät tapaustutkimuksen olevan ”toiminnassa olevan tapauksen tutkimista”.

Tapaustutkimusta on määrittelyissä painotettu myös rajalliseksi kokonaisuudeksi (Syrjälä ym. 1995, 11).

Tässä tutkimuksessa tutkin tehostetun tuen oppilaille annettuja tukitoimia, sekä sitä kuinka ne on kirjattu pedagogisiin asiakirjoihin, kirjattujen tukitoimien ohjaavuutta sekä niiden toteutumista ja tuloksia.

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on Laineen (2001) mukaan ihminen ja se, miten kohteesta voidaan saada inhimillistä tietoa. Keskeisiä tutkimuksessa ovat inhimilliset kokemukset, merkitykset ja yhteisöllisyys sekä näiden ymmärtäminen ja tulkinta. Edellä kuvatut kriteerit täyttyvät myös tässä tutkimuksessa. On tärkeää ymmärtää se, että yksilölliset kokemukset muotoutuvat ilmiöiden kautta ja omien yksilöllisten merkitysten mukaan (Laine & Kuhmonen 1995, 17). Lisäksi tulee muistaa, että ymmärtäminen on aina tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 35.) Tulkinta voidaan katsoa laadullisen tutkimuksen päämenetelmäksi, kun kyseessä on yksittäisen ihmisen kokemusmaailma. Tutkijan tulee kuitenkin kyetä rajaamaan aineisto tulkinnan kautta. (Varto 1992, 58–63.) Pattonin (2002) mukaan teoreettisen viitekehyksen avulla tutkija voi tehdä tutkimuskohteestaan ymmärtämään pyrkiviä tulkintoja, ottamalla samalla huomioon siihen liittyvän kontekstin ja alkuperäisen tarkoituksen. Yhtä ja ainutta oikeaa ehdotonta totuutta ei ole, vaan kyseessä on aina tutkijan tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Patton 2002, 113–114, 133.)

Tutkimuksessani voidaan puhua harkinnanvaraisesta tutkimusjoukosta. Tapausoppilaat valikoituivat niiltä alakouluilta, jotka olivat valmiita osallistumaan tutkimukseeni. Oppilaiden rehtorit sekä opettajat valikoituivat mukaan tutkimukseen tapausoppilaiden myötä.

Tutkimustuloksissa käytän suoria lainauksia tutkimusaineistosta. Lainauksissa ei mainita sanojaa, jotta sanojan anonymiteetti säilyisi.

4.2 Tutkimustehtävä

Oppilaiden tuen tarpeet ovat selkeästi kasvaneet ja monimuotoistuneet viime vuosina. Oppilaiden ongelmiin vastaamiseksi on otettu käyttöön kolmiportainen tuki, joka on vahvistettu lailla.

Kolmiportaisen tuen toteutumiseen liittyvää tutkimusaineistoa on Suomessa saatavilla vähän. Pyrinkin selvittämään, millä tavalla ja miten kolmiportaisen tuen keinot ja erilaiset tukimuodot ovat muotoutuneet ja jalkautuneet käytäntöön?

Pitkään erityisopetuksessa työtä tehneenä, minua itseäni kiinnostaa integraation sekä inklusion toteutuminen opetuksessa. Odotukseni kolmiportaiselta tukea kohtaan on suuri ja toivoin sen lisäävän huomattavasti inklusiota sekä oppilaiden tasa-arvoa opetuksessa.

Olen tehnyt erityispedagogiikan proseminaaritutkimukseni vuonna 2006. Tutkimuksessa selvitin erityisopetuksen sekä yleisopetuksen yhteistyötä ja integraatiota. Sivuaineenani olevan kasvatustieteen proseminaarin tein vuonna 2015. Tutkimuksessa käsitelin yhteistyön toimivuutta sekä kolmiportaisen tuen vaikutuksia inklusioon.

Tässä tutkimuksessa haluan perehtyä siihen, millaisena lakimuutoksen kautta voimaan tullut kolmiportainen tuki näyttäytyy opetuksessa. Käyn läpi sitä, onko lakimuutos lisännyt inklusiota, integraatiota ja yhteistyötä kouluilla. Tutkimusoppilaiden pedagogisten asiakirjojen kautta perehdyn tehostettuun tukeen ja sen muotoutumiseen sekä vaikutuksiin oppilaiden opintopolun aikana.

Tutkimuksen päätehtävä on selvittää, miten kolmiportainen tuki on jalkautunut kuntiin ja miten se vaikuttaa opettajien sekä koulun arkeen. Tarkentuneina kysymyksinäni olivat seuraavat:

1. Miten kolmiportaisen tuen jalkauttaminen kuntiin KELPO-hankkeen myötä onnistui?
2. Onko kolmiportainen tuki mahdollistanut inklusion tai lisännyt integraatiota?

3. Onko kolmiportainen tuki lisännyt yhteistyötä opettajien välillä ja millaisena se näyttäytyy tutkimushetkellä?
4. Ovatko oppilaille kohdennetut tukitoimet olleet riittäviä, millä tavalla ne ovat muotoutuneet ja millaisena tulevaisuus näyttäytyy?
5. Onko tehostettu tuki löytänyt paikkansa ja ovatko sen tukitoimet monipuolistuneet ja riittävät?

4.3 Tapausten valinta ja aineiston kerääminen

Tutkimustani varten valitsin kaksi tapausoppilas (tapausoppilaiden esittely kappaleessa 5.1). Valinnan perusteena oli oppilaiden saama tehostettu tuki. Lisäksi katsoin tutkimuksen kannalta antoisammaksi sen, että tapausoppilaat olivat olleet jo jonkin aikaa tehostetun tuen piirissä. Tutkimuotojen monipuolisuutta ja toteutumista lähdin selvittämään pedagogisten asiakirjojen kautta. Mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan saamiseksi päätin myös haastatella koulujen rehtoreita ja tutkimusoppilaiden opettajia. Tutkimukseen tarvittavan aineiston päätin kerätä haastattelemalla sekä hyödyntämällä olemassa olevia asiakirjoja. Haastattelu on yksi useimmin käytetty aineiston hankintamenetelmä laadullisessa tutkimuksessa (Patton 2001, 4).

Tutkimukseen tarvittavien kahden tutkimuskoulun saaminen vaati paljon töitä ja useita yhteydenottoja. Lopulta onnistuin tavoittamaan tutkimustani varten sopivat koulut. Kouluista löytyi myös tutkimukseen soveltuvat tapausoppilaat.

Ensimmäisessä vaiheessa kouluille toimitettiin pyynnöt sekä tutkimusluvat (liite 1). Lisäksi kouluille toimitettiin tapausoppilaan vanhemmille tarkoitetut luvat (liite 2). Vanhempien luvat koskivat sitä, että saisin tutkimusta varten käyttööni tapausoppilaita koskevat pedagogiset asiakirjat.

Haastattelut suoritin teemahaastatteluna eli puolistrukturoituna haastatteluna (liitteet 3 ja 4). Pattonin mukaan (2002, 145) havainnoimalla ja haastattelemalla voidaan parhaiten saada selville, mitä ihmiset tekevät, ajattelevat, tietävät tai tuntevat.

Teemahaastattelu etenee etukäteen mietittyjen keskeisten teemojen avulla. Tarvittaessa käytetään teemoihin liittyviä lisäkysymyksiä. Haastattelutilanteessa keskustelu pyritään pitämään teemakysymysalueiden sisällä. Haastattelija rohkaisee ja kannustaa tutkittavien puhetta rajoittamatta sitä. Tärkeintä on, että haastattelija osaa olla tilanteissa kuuntelijan roolissa. Tämä on yksi teemahaastattelun eduista, sillä siinä tutkijan rooli ei korostu. Merkitykset tulevat kuitenkin esiin vuorovaikutuksessa ja haastateltavien ääni nousee kuuluviin. Metodologisesti ajateltuna teemahaastattelussa korostuvat ihmisten tulkinnat ja heidän asioille antamat merkitykset sekä niiden muotoutuminen vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Patton 2002, 343–344.)

Haastatteluihin osallistuivat tutkimuskoulujen rehtorit, tapausoppilaiden luokanopettajat ja toisen oppilaan erityisluokanopettaja. Yhteensä tein viisi haastattelua joulukuun 2015 ja tammikuun 2016 aikana. Haastattelin ensin kaikki ensimmäisen koulun haastateltavat ja saatuani haastattelut tehtyä, siirryin toiselle koululle. Toimitin haastatteluja varten laaditut valmiit teemakysymykset haastateltaville etukäteen sähköpostilla. Teemakysymykset erosivat hieman tutkimukseen osallistuneiden rehtorien ja opettajien kohdalla.

Haastatteluista on tärkeää dokumentoida keskustelut tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Tallentaminen parantaa luotettavuutta, sillä tallenteen ansiosta haastattelut saadaan tallennettua sanatarkasti. Haastattelutilanteessa tämä lisää myös haastattelijan tarkkaavaisuutta (Patton 2002, 380–381.) Itse tallensin haastattelut mp3-soittimelle, josta ne oli helppo siirtää tietokoneelle.

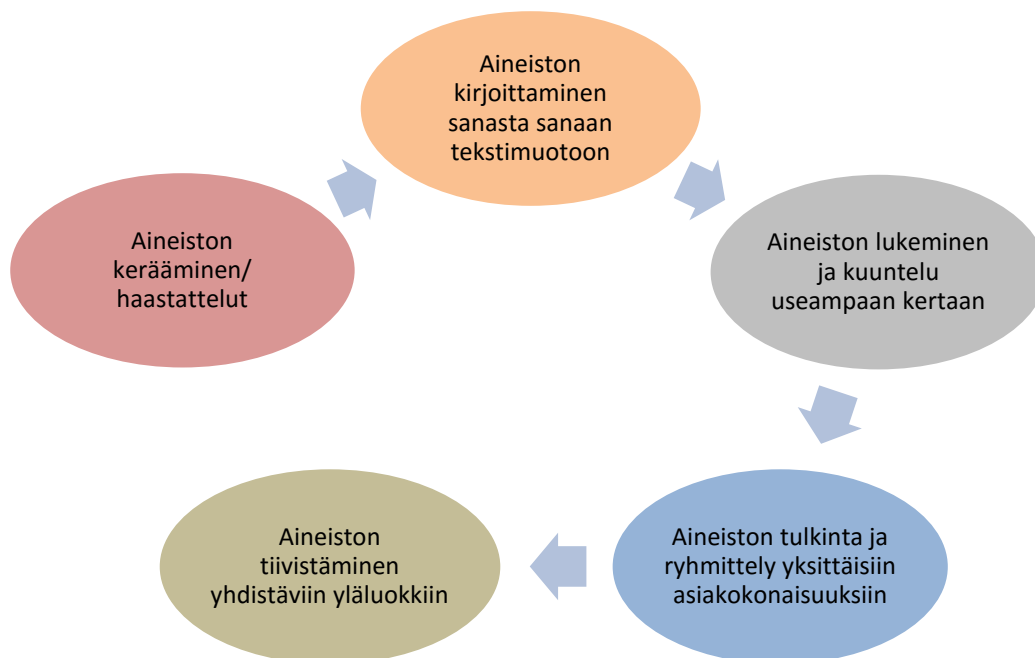
Haastatteluvierailulla opettajat luovuttivat minulle tapausoppilaitani koskevat pedagogiset asiakirjat esikouluajasta lähtien. Pedagogisista asiakirjoista aineistoa tuli yhteensä noin 40 sivua. Myöhemmin selvitin pedagogisista asiakirjoista, kuinka tapausoppilaiden tukitoimet olivat muotoutuneet heidän opintopolkunsa aikana ja mitkä ovat olleet niiden vaikutukset.

Vertailtavuutta lisätäkseeni päätin hyödyntää tutkimuksessani myös aiemmin proseminaaritutkimuksiani varten keräämääni haastatteluaineistoa. Valinta johtui siitä, että aiemmissa tutkimuksissani olin haastatellut myös

erityisluokanopettajia ja koin, että tutkimusaineisto täydensi tätä tutkimusta varten keräämääni aineistoa.

4.4 Aineistonanalyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonanalyysiä tapahtuu kaikissa vaiheissa ensilukemisesta alkaen. Näin sen erottaminen omaksi erilliseksi vaiheeksi ei ole mahdollista. (Syrjälä ym. 1994, 166.) Tässä tutkimuksessani käytän aineistolähtöistä analyysiä mikä tarkoittaa, että tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettisia kokonaisuuksia (Alasuutari 1994; Tuomi & Sarajarvi 2006, 97). Tutkimusaineiston sisällönanalyysi on yleisimmin käytetty menetelmä laadullisissa tutkimuksissa. Kokonaisuutena sisällönanalyysia voidaan pitää väljänä teoreettisena kehyksenä johon voidaan liittää erilaisia analyysikokonaisuuksia. Aineisto tiivistetään ymmärrettävään muotoon pyrkien nostamaan siitä esiin ydinsisällöt ja merkitykset. (Patton 2002, 453.)



KUVIO 2 Aineiston käsittelyvaiheen eteneminen (Tuula Alatalo-Hussein 2016)

Aineiston käsittelyn aloitin tammikuun 2016 lopulla. Ensiksi kirjoitin haastattelut sanasta sanaan tekstimuotoon. Haastatteluissa oli muutamia kohtia, joissa haastateltava painotti erityisesti jotain sanaa. Nämä sanat lihavoitin tekstiin. Lihavoitteja näkyy tutkimustulosten suorissa lainauksissa. Näin tutkimuksen lukija huomaa haastateltavien painotukset.

Kirjoitettuani aineistot tekstiksi tallensin ne tietokoneelle. Tämän jälkeen litteroin aineiston sekä teemoittelin ja ryhmittelin ne aihealueittain merkityskokonaisuuksiin.

Aineiston kuvaaminen ja merkityskokonaisuuksiin jäsentäminen, esittäminen ja tulkinta sekä arviointi tukevat fenomenologis-hermeneuttista tulkintaa (Tuomi & Sarajärvi 2006, 102-103). Pyrkimyksenä tutkijalla on johtopäätösten tekemisessä ymmärtää tutkittavien oma näkökulma, tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2006, 105, 115).

Tekstimuodossa olevan ryhmitellyn aineiston tulostin paperille. Aineiston sisäistämisen aloitin lukemalla ja kuuntelemalla sen läpi useampaan kertaan. Lukemisen yhteydessä käytin huomioituseja korostamaan tutkittavia asioita. Merkinnot auttoivat minua myöhemmin ryhmittelemään aineistoa tarkemmin. Pyrin löytämään ja nostamaan aineistosta esiin ne seikat, jotka haastatteluissa nousivat selkeästi esille ja jotka vastasivat asetettuihin tutkimustehtäviin. Jokaisella luku- ja kuuntelukerralla pyrin myös löytämään jotain uutta ja lisäämään näin omaa ymmärrystäni. Aineistoa käsitellessäni ryhmittelin asioita pienempiin aihekokonaisuuksiin jotka myöhemmin kokosin yhteneviin laajempiin kokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2006, 112-113; Patton 2002, 376). Tämä käsittely auttoi kasaamaan aineiston tiiviimpään kokonaisuuteen (taulukko 1).

TAULUKKO 1: Esimerkki aineiston analyysistä

	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Miten kolmiportainen tuki on jalkautunut kuntiin ja millä tavalla se on vaikuttanut koulun arkeen?	Ensitioto Tiedonkulku ja perehdyttäminen Kelpo-hankeen vaikutukset	Valmiudet	Ennakkokäsityksistä kohti muutosprosessia ja uusia menetelmiä	Kohti inklusiota ja tasa- arvoisempaa opetusta kaikille
	Oma asiantuntijuus Työyhteisön tuki ja tiedonjako Kodin ja koulun yhteistyö Moniammatillinen yhteistyö mm. terapeutit	Jaettu- asiantuntisuus	Jokaisen oppilaan yksilöllisten mahdollisuuksien näkeminen	
	Omat asenteet Työyhteisön asenteet Organisaation jäykkyys Muutoshaluttomuus Vanhempien näkemykset Muun ammattihenkilöstön näkemykset	Asenteet ja ennakko käsitykset	Laatua opetukseen Voimavarojen jakamista yhteistyön kautta	
	Rahalliset resurssit Opetusresurssit Henkilökunta resurssit Aikaan liittyvät resurssit mm. suunnittelu aika	Resurssit	kohti uusia toimintatapoja Monipuolisten menetelmien ja yhteistyön kautta toteutukseen	
	Fyysinen oppimisympäristö, Opetustilat, eriyttämistilat, samanaikaisopetuksen mahdollistavat tilat	Ulkoiset tekijät		
	Oppilaan oikeudet Opettajan pätevyys	Laki		

Pedagogiset asiakirjat laitoin ensin kronologiseen järjestykseen merkkamalla niihin selkeästi päiväykset etusivuille. Tämän jälkeen kirjoitin lyijykynällä paperille lukuvuodet ja lukuvuoden aikana tehdyt pedagogiset asiakirjat sekä muut käytössäni olleet asiakirjat.

Pedagogisista asiakirjoista oli helppoa poimia oppilaan opetuksessa olleet tukitoimet, koska ne oli kirjattu suoraan omaan lokeroonsa. Analyysivaiheessa käytin huomiotusseja näiden erilaisten tukitoimen korostamiseen. Käsittelin

yhden tapausoppilaan kerrallaan ja tätä kautta muodostin jonkinlaisen kokonaiskuvan oppilaasta.

Tämän jälkeen tein molemmille tapausoppilaille omat aikajanat taulukkoasiakirjaan. Aikajanelle kokosin lukuvuosille tehdyt pedagogiset asiakirjat ja muut lausunnot. Aikajanat havainnollistivat hyvin sitä, millaisia asiakirjoja oli opetuksen tukitoimiin liittyen tehty. Taulukkoja hyödynnetään tutkimustulosten tarkastelussa (kappaleessa 7.3.6, taulukot 2 ja 3).

Esittelen tutkimuksessa myös jonkin verran aiempien proseminaaritutkimuksieni tuloksia. Näissä tutkimuksissa tutkin erityisopetuksen sekä yleisopetuksen yhteistyötä ja integraation toteutumista. Aiemmistä aineistoista etsin lähinnä yhtäläisyyksiä erityisluokanopettajien toiveista integraation ja inklusion toteutumiseen. Edellä kuvatuista asiakirjoista tutkimusaineistoa kertyi yhteensä noin 100 sivua.

5 TULOKSET

Tässä tulokappaleessa tulen esittelemään ensin tutkimuskoulut ja tapausoppilaat. Sen jälkeen tulen tarkastelemaan ja tuomaan esille tärkeimpiä tutkimustuloksia tutkimustehtävän pohjalta.

5.1 Tutkimuskoulujen ja tapausoppilaiden esittely

Tutkimukseen osallistui kaksi alakoulua eri paikkakunnilta. Toinen kouluista on pienen maalaiskaupungin keskustan ala-aste, jossa toimii myös erityisopetuksen pienryhmät. Oppilasmäärältään koulu on melko suuri. Rinnakkaisia luokkasteita esiopetuksesta kuudenteen luokkaan oli kolme. Lisäksi koululla toimii seitsemän erityisopetuksen pienryhmää.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisellä yhteistyöllä oli koululla pitkät perinteet. Integraatiota oli toteutettu molemmin puolin opetusta yli kymmenen vuoden ajan. Opetuksen tukitoimista vastasi kaksi laaja-alaista erityisopettajaa.

Toinen tutkimuksen kohteena olleista kouluista oli pieni kolmen opettajan kyläkoulu maaseutukunnassa. Kyseisellä koululla lähikouluperiaate oli toteutunut jo vuosien ajan. Koululla toimi kolme yhdysluokkaa: esiopetus-2. luokka, 3.-4. luokka ja 5.-6. luokka. Eriasteisia tukitoimia tarvitsevien oppilaiden opetuksesta vastasi luokanopettajien lisäksi laaja-alainen erityisopettaja sekä oppilaan kanssa työtätekevät moniammatilliset asiantuntijatahot; sosiaalityöntekijä ja terapeutit. Koululla työskenteli myös yksi yhteinen koulunkäyntiavustaja. Koko koulun henkilöstö oli sitoutunut yhteiseen kasvatukselliseen vastuuseen kaikista oppilaista.

Tutkimusta varten valitsin molemmilta tutkimuskouluilta tapausoppilaat, jotka olivat tehostetun tuen portaalla. Tapausoppilaat valittiin siten, että heillä oli tukea takanaan jo useammalta vuodelta. Tässä tutkimuksessa kutsun tapausoppilaita Niiloksi ja Kalleksi.

Kalle käy koulua pienen kyläkoulun toisella luokalla. Kalle oli aloittanut esiopetuksessa samaisella koululla ja koko hänen koulupolkunsa ajan hänellä on

ollut sama opettaja. Kallen oppimisvaikeuksien taustalla on neurologinen sairaus. Sairaudesta johtuen Kallelle on jouduttu tekemään operaatio päänalueelle.

Ennen koulun alkua Kalle kävi koululla seurakunnan päiväkerhossa. Tätä kautta Kalle tuli jo hieman tutuksi koulun henkilökunnalle. Päiväkerhonohjaaja epäili Kallen mahdollisuuksia selviytyä esikoulussa, mutta kouluvalmiuskartoituksessa neuvolassa katsottiin, että Kalle hyötyisi esikoulun aloittamisesta normaaliin aikaan.

Kallen opintopolun aikana on tarvittu monenlaisia tukitoimia. Kallen kehosta toinen puoli oli selkeästi heikompi ja toiminnanohjauksen tarve pm päivittäisissä toiminnoissa sekä tehtävissä suuri. Eräs haasteellisin ongelma on ollut Kallen puhumattomuus. Kalle lopetti puhumisen koulussa esiopetusvuoden aikana. Kotona puhumattomuusongelmaa ei ole ollut. Kalle on saanut puheterapiaa, toimintaterapiaa sekä fysioterapiaa. Opettaja kertoi, ettei koululla käyvä laaja-alainen erityisopettaja ole ollut opetusmielessä missään tekemisissä Kallen kanssa, vaan yhteistyötä on tehty terapeuttien sekä sosiaalityöntekijöiden kanssa. Yhteistyö on ollut tuloksellista. Opettaja kertoi lisäksi, että yhteistyö vanhempien kanssa on ollut hedelmällistä ja tiivistä kaikkien opetusvuosien ajan.

Kalle oppi lukemaan esiopetusvuoden aikana eikä koulun aloittamiselle katsottu olevan esteitä. Puhumisongelmakin alkoi helpottaa ensimmäisen luokan aikana. Perheneuvolan psykologin osuutta asian eteenpäin viemisessä opettaja piti äärettömän tärkeänä. Ensimmäisen vuoden aikana Kallen puhumattomuus saatiin katkaistua.

Suurimmat vaikeudet Kallella on edelleen omatoiminnan ohjauksessa. Ongelmista johtuen koettiin, etteivät yleisen tuen toimet riitä Kallen kohdalla. Näin Kalle päädyttiin siirtymään tehostetun tuen portaalle.

Neurologiset ongelmat tulevat seuraamaan Kallea läpi elämän ja ne aiheuttavat vaihtelevuutta oppimisessa. Ajoittain Kalle on hyvin väsynyt. Näiden ns. vaihtelevuusjaksojen vuoksi oppimisessa saattaa tulla takapakkia.

Kallelta on epäilty myös epilepsia, mutta viitteitä sairauteen ei ole tutkimuksissa löydetty.

Niilo on puolestaan yleisopetuksen neljättä luokkaa käyvä poika. Niilo on aloittanut opintopolkunsa esiopetuksen pienryhmässä, sillä jo päiväkodissa Niilon tuen tarpeet tiedostettiin.

Niilon ongelmana nähtiin aluksi omatoiminnan ohjaus. Koulunaloitustesteissä Niilo jäi useilla alueilla selkeästi alle oman ikätasonsa. Niilo jatkoi kolmanteen luokkaan asti erityisopetuksen pienopetusryhmässä. Kolmannen luokan keväällä Niilo oli kokeilujaksolla yleisopetuksessa ja seuraavana syksynä Niilo aloitti neljännen luokan yleisopetuksessa.

Nykyinen luokanopettaja on Niilon kolmas. Esiopettajan jälkeen 1. ja 2. luokan ajan Niilolla on ollut sama erityisluokanopettaja. Erityisluokanopettaja oli henkilö, joka näki Niilon osaamisen ja mahdollisuudet selviytyä tukitoimin yleisopetuksessa. Tältä pohjalta aloitettiin yhteistyö ja integraatio yleisopetukseen. Toimet tuottivat tulosta ja neljännen luokan alkaessa Niilo aloitti yleisopetuksessa. Aineiston analyysivaiheessa noin vuosi siirron jälkeen tilanne näyttää Niilon kohdalla hyvältä.

5.2 Kolmiportaisen tuen tuomat muutokset opetuksessa

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa käytän paljon suoria lainauksia haastatteluista kertomaan haastateltavien omia ajatuksia asioista. Lihavoitu teksti kertoo puheessa painotetusta asiasta

5.2.1 Kolmiportainen tuki astuu voimaan

Tutkimukseen osallistuneilla kouluilla kolmiportaisen tuen käyttöönottoaminen KELPO-hankkeen kautta oli toteutunut suhteellisen kivuttomasti. Kuitenkin ensimmäiset ajatuksen kolmiportaisesta tuesta ja lakimuutoksesta oli haastateltujen mukaan herättänyt kaikissa ristiriitaisia ajatuksia.

Vaikutti että kolmiportainen tuki ei ollut alussa selkiintynyt opettajien ajatuksissa ja sen tuomat vaikutukset tulisivat olemaan suuria niin opetuksessa

kuin työnkuvassa. Kuitenkin uskottiin, että kaikki selkiintyy, kun päästää elämään muutosta arjessa.

Sen ensimmäisen kerran kuuli niin... niin kyllähän se aiheutti niinku vähä ihmetystä... oli se ajatus että mistä tässä oikeen on kysymys.

Tulevan lain myötä uudistuneet käytänteet pedagogisine asiakirjoineen herätti pelkoa. Asiakirjat näyttäytyvätkin epäselvänä paperiviidakkona. Lisääntyvä byrokratia ja sen myötä lisääntyvä työmäärä aiheutti huolta ja jopa vahvoja kielteisiä tunteita. Lisääntyvä työmäärä palavereineen ja monenlaisten papereiden täyttämisen myötä, oli kaikilla mielessä.

No kyllähän se nyt ensimmäinen ajatus oli että voi kauhea ja voi hirvee että taas lisää paperitöitä.

Muutoksen tarpeellisuutta myös pohdittiin ja ajateltiin, että minkä ihmeen takia vanhan toimivan erillisen yleisopetuksen ja erityisopetuksen malli tulee uudistaa. Inklusioajattelun jo ilman isompia muutoksia, nähtiin olevan aluilla.

...taas jotaki uutta tota ruvetaan vänkäämään ku entinenki pyörii et tulee taas vaan sellanen uus byrokratian kukkanen.

Kuitenkin taustalla nähtiin myös mahdollisuudet uuteen ja suurempaan muutokseen koko erityisopetuksen saralla. Jollain tasolla sitä varmaan oli myös kaivattu ja odotettu. Uuden lain myötä nähtiin oppilaiden oikeusturvan myös paranevan, tasa-arvon lisääntyvän ja tukitoimenpiteiden monipuolistuvan. Lisäksi uskottiin, että tukitoimien toteuttaminen tulisi helpommaksi.

Mitä enempi siihen tutustu niin sitä enempi siinä minusta oli niinku ideaa siinä jutussa ja tuota... nään sen että se on niinku...on niiku positiivinen juuttu niinku pitkästä aikaa ... niinku tuota koko valtakuntaa koskeva kehittämissjuttu peruskoulussa jolla on niinku minun mielestä jotaki merkitystä.

Molemmilla tutkimuskouluilla koettiin, että KELPO-hankkeen kautta saatu tuki sekä ohjaus helpottivat tukitoimien käyttöönottoa ja antoivat avaimia myös pedagogisten asiakirjojen täyttöön. Henkilöstöä koulutettiin VESO-päivillä, missä kolmiportaisen tuen portaita ja tukitoimia käytiin läpi. KELPO-

työryhmissä mukana olleet opettajat pyrkivät ohjaamaan ja opastamaan muuta henkilöstöä.

...mää olin sitte siinä siinä kelpo-työryhmässä joka sitte suunnitelin näitä koulutuksia ja muita niin tietysti siinäki tiimissä mukana oleminen anto mulle ehkä vähä etulyönti aseman.

Lain voimaantulon jälkeen pelot ja huolet pyörivät edelleen lisääntyvässä työn määrässä, vaikka muutokseen liittyvät asia alkoivat selkiintyä. Luokanopettajat miettivät oman osaamisensa riittävyttä opettaa erityisiä oppijoita. Erityisopettajien näkökulmasta asiakirjojen täyttöä ei niin paljon pelätty, koska se oli tuttua jo aiemmin erityisopetuksessa. Luokanopettajissa se taas herätti pelkoja kuinka tulevasta paperiviidakosta selvitään. Asiakirjojen selkiytyminen – mikä päätös, mikä paperi ja missä vaiheessa tehdään – veikin aikaa.

Mulla meni niin ku yllättävän kauan että mää ruopesin hahmottamaan sen että mikä on pedagoginen selvitys ja mikä on pedagoginen arvio ja millon tehään mikä ja millon... se oli tietysti sillalailla oma haasteensa päästä siihen sisälle.

Kaavioissa ja kuvioissa kaikki saattoi koulutusvaiheessa näyttää selkeältä, mutta kun tuli aika ruveta täyttämään asiakirjoja, se ei ollutkaan niin helppoa. Varmuutta ei ollut millaisia asiakirjoja tehdään missäkin vaiheessa ja millaisella kokoonpanolla. Asiakirjojen selkiytyminen veikin aikaa.

Aluksi niin totta kai se kangerteli kangerteli ja kaavioissahan se näyttikin ihan simppeliltä ja hyvältä nii ku tuota mitä misäki tarpeessa käytetään ja niin edelleen ja tuota se että nimenomaa se oikia järjestys siinä touhussa ja siinä ja ketä aina missäki käsittelyssä on paikalla.

Pedagogisten asiakirjojen täytön oppiminen vaati myös oman aikansa, mutta usein löytyi työyhteisöstä joku joka pystyi antamaan apua ja jakamaan kokemustaan. Tästä oltiinkin yleisesti hyvin kiitollisia. Varsinaisesti asiakirjoihin päästiin kunnolla sisälle vasta niiden käytännössä tekemisen myötä. Koettiin myös, että papereissa oli päällekkäisyyksiä mistä johtuen oli vaikeuksia päättää sekä rajata, mitkä asiat kirjataan mihinkin lokeroon.

Kyllä me ohjeistusta saatiin et me yhdessä sitte kyllä käytiin et miten ne kaavakkeet täytetään ja sillalailla kyllä mutta aluksi varsinkin ne oli vaikeita ne kaavakkeet ne oli epäselviä eikä tienny että mihin kohtaa mitäki laitetaan ja sillalailla mutta kyllä sitte neuvoja sai kun sitä tarvi.

Opettajan työ koettiin raskaaksi. Opettajan työn vaativuuteen nähtiin vaikuttavat yhteiskunnasta ulkoapäin tulevat vaatimukset, haasteelliset oppilaat, vanhemmat sekä resurssien vähyys ja työn organisoinnin pulmat. Osittain pelot osoittautuivat todeksi. Tutkimuskouluilla todettiin kolmiportaisen tuen työllistäneen henkilökuntaa juuri paperitöiden ja lisääntyneiden palaverien myötä.

Kyllähän se työllistää tuota mutta taas kuitenkin sitte kun sen tuota kerran tekkee niin jos se tekkee niin ku pedagogisen arvion hyvin niin se auttaa sua tekemään hyvä oppimissuunnitelma jos oot ne tehny ja jos se tuki etenee niin se on heleppo tehdä pedagoginen selevitys ja jos hyvin tehtyarvio ja oppimissuunnitelma niin siitä on sitte niinko hyvä tehdä hojksi.

Ylimääräisenä työnä koettiin myös se, että alussa pedagogiset asiakirjat olivat erilliset omat paperiversiot, mutta pian lakimuutoksen myötä otettiin käyttöön Wilma-järjestelmä. Tämän myötä asiakirjat sekä niiden täyttäminen siirtyi kokonaan internetpohjaiseksi. Molemmilla kouluilla valmiita Wilmassa olleita pohjia muokattiin myöhemmin omaan käyttöön sopivaksi.

Tuntuu että siellä on niitä lokeroita vaikka kuinka paljon ku ennen kun sen kirjotti ihte käsin puhtaaksi niin siinä oli muutama kohta mihin sää panit kaikki ja se oli hyvin yksinkertasta tuota ja nyt sitte tuntuu että mistä mulla riittää sanominen kaikkiin lokeroihin ja sitte sitä pyörittellee sitä samoja asioita niissä kaikissa lokeroissa ja vaikka ne tuli wilmaan ne ku lomakkeet niin kyllähän me muokattiin niitä niinko oman näköiseksi ja niitähän on muutettu niinko sitte koko ajan.

Asiakirjojen tulo tietokoneelle Wilma-järjestelmään helpotti osaltaan asiakirjojen täyttöä, mutta toisaalta ohjelma aiheutti myös omat ongelmansa. Asiakirjojen muokkaaminen ja täydentäminen helpotti työmäärää, mutta koettiin, että tietokone järjestelmässä saattoi tulla helpommin virheitä esimerkiksi päiväyksissä.

Kyllä se ihan selekeesti työllistää vaikka ne on siellä Wilmassa ja niitä pystyy kopioimaan ja muokkaamaan sitä kautta niin on se minun mielestä ainaki se on työllistävämpi.

Ensimmäisten pedagogisten asiakirjojen jälkeen päivittämien ja tukitoimien arvioimin koettiin jo huomattavasti helpommaksi. Myöhemmin tehdyt päivitykset ja arvioinnit koettiin huomattavasti helpommaksi ja muutokset pystyttiin tekemään muokkaamalla vain alkuperäistä versiota.

..sillehän se on kaikista vaikeinta joka tekkee sen ensimmäisen liikkeen siinä mutta sitte kun on jo jonkun toisen tekemä kun saa oppilaan joltaki niin siittehän sää vaan katot mitä

on viime vuonna ollu ja muutetaan siihen mitä on niin se on sitte niin palijo yksinkertasempi sitte se päivittäminen.

5.2.2 Inklusio, integraatio ja yhteistyö

Asioiden eteneminen lakimuutoksen myötä oli yksilöllistä molemmilla tutkimuskoululla. Pienen kyläkoulun elämään se ei niinkään tuonut suuria muutoksia, sillä jo useiden vuosien ajan kaikki kylän lapset olivat aloittaneet ja käyneet koulunsa omassa lähikoulussaan. Pienen kyläkoulun hyviä puolia on parhaillaan vahva yhteisöllisyys ja myös opetuksessa näkyvä yhteistyön meininki. Opettajat ja koko koulun henkilökunta ottaa myös vastuuta kaikista oppilaista

Meillähän lähikoulu... että kun pieni kyläkoulu pienet luokat kuitenkin ne on ne oppilaat kaikki tuttuja täällä kukkaa ei leimaannu jos joku on vähän erilainen... kaikki oppilaat on kaikkien opettajien vastuulla ja keskenään me voidaan niin ku jakaa niitä huolia ja murheita - ja yhdessä viiään niitä oppilaita.

Keskustan isommalla alakoululla toiminta jatkui myös hyvin pitkälti samalla kaavalla, eikä lain voimaantulo vaikuttanut paljonkaan oppilaan eikä koulun arkeen. Pienryhmiä oli edelleen kaikille luokka-asteille. Yhteistyötä ja integraatiota erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä oli ollut useiden vuosien ajan, mutta sen koettiin lain myötä lisääntyneen. Varsinaiset tukitoimenpiteen ja pedagogisten asiakirjojen täyttämien lähti etenemään ajan kanssa. Suurin muutos oli tukimuotojen monipuolistuminen ja tuenvaiheiden määrittely selkiintyminen.

Tuota tuota ei se ehkä niin ku sillälailla niin ku rakenteisiin kauheesti oo vaikuttanu niin ku mutta jos nyt sitte ollaa ihan siinä inklusiossa niin sillonhan meillä ei ois pienryhmiä ja kaikki ois niinku oman ikästensä ryhmässä ja meillä kuitenkin edellen on edelleen näitä pienryhmiä ja uskon että niitä tulee olemaanki.

Toiveet integraation ja varsinkin inklusion suhteen olivat ristiriitaisia. Pienellä kyläkoululla asiaa ei nähty ongelmana ja inklusion nähtiinkin jo toteutuvan liki täydellisesti. Jokainen erityistä tukea tarvitseva oppilas katsottiin tervetulleeksi kouluun ja uskottiin myös, että se on paras päätös oppilaan oppimisen ja kasvun kannalta. Ryhmäkoot pienellä kyläkoululla ovat valmiiksi pienet ja oppilaille voitiin tarjota siellä riittävät tukitoimet oppimiseen. Siirtoa erityisopetuksen pienryhmään ei nähty tarpeelliseksi eikä järkeväksi.

Tuohon on helppo sanoa lyhyesti ja ytimekkäästi että ei minun mielestä siihen oo mitään ongelmia tuohon inklusion toteutumiseksi tuota silloin kun ne luokka koot ei oo liian suuria...joskus kun on puhuttu sen oppilaan kohalla siitä siirtämisestä niin onko se sitte kummempi kun meillä on pieni ryhmä ja siellä on pieni ryhmä että kuitenkin ne muut asiat tuttu koulu ja kaverit niin ne kuitenkin painaa niin paljo siinä että kyllä minusta on se että aika hyvin ollaan pystytty se totuttaan.

Yhtenä suurimpana näkyvänä muutoksena esille nousi muutos oppiaineiden yksilöllistämässä. Aiemmin erityisopetussiirron myötä pääsääntöisesti oppilaan kaikki oppiaineet mukautettiin eli yksilöllistettiin. Muutos mahdollisti oppiaineiden yksilöllistämisen oppilaalle oppiainekohtaisesti tuen tarpeen mukaan.

...silloin niin että miten oli oppiaineita yksilöllistetty niin siellä oli hyvin monella että oli kaikki niin nyt on niin että siellä on yhtä ja kahta ja kolomia no saattaa olla joitaki erityisoppilaita joilla ei oo yksilöllistetty yhtä että tämä on ainaki niinku tuota kohentunu ja parantunu tämän kolmiportaisen tuen myötä.

Haastateltujen mukaan halua nykyistä inklusiiviseenpaan opetukseen on, ja integraation sekä yhteistyön lisääntyminen entisestään on toiveissa. Yhteistyö eri tahojen kanssa on lisääntynyt viime vuosina huomattavasti, mutta edelleen nähdään, että joiltain osin tarvitaan kuitenkin erillistä erityisopetusta. Kolmiportaisen tuen myötä on koettu yhtenäisyyden tunteen vahvistuneen ja oppilaat nähdään enemmän meidän yhteisinä oppilaina. Vahvana elää kuitenkin ”omien seinien” sisällä työskentelyn kulttuuri. Inklusio nähdään aitona läsnäolona ryhmässä, ryhmän täysivaltaisena jäsenenä. Pahimmillaan pelätäänkin, että inklusioon lähdetään säästötoimet mielessä ja tästä johtuen se ei ole oppilaan kannalta aitoa, eikä hän saa kaikkea sitä tarvitsemaansa tukea. Liian isojen opetusryhmien katsotaan myös olevan esteenä inklusiolle vaikka haluakin olisi.

...se ei oo minusta inklusiota se että vaikkapa kehitysvammanen pyörätuolissa oleva oppilas työnnetään tuonne sinne yleisopetuksen luokkaan ja se tekkee niitä omia töitänsä siellä nurkassa vaan kyllä sen niinku pitäis aidosti olla siinä mukana...mitä kuulee pahimmillaan se inklusio on sitä että sieltä vaan heitetään oppilas luokkaan.

Yhteistyön ja inklusiivisen opetuksen toteutumiseen vaikuttavana asiana esille nousivat myös oppilaitosten fyysiset opetustilat, jotka eivät mahdollistaneet luontevaa yhteistyötä. Tämän päivän koulurakennukset ovat vahvasti perinteiseen luokkaopetukseen suunniteltuja ja usein sieltä puuttuu

eriyttämis- ja pienryhmätyöskentelytiloja sekä isoja tiloja samanaikaisopetusta ajatellen.

...ku ei nämä mejän tilatkaa oikkeen oo hyvät että jäjestelemistä siinä olis.

Ehkä suurimpana esteenä inklusion toteutumiselle on henkilökohtaiset asenteet ja haluttomuus muutokseen. Opettajat nähdään vahvoina persoonina, ja yhteistyössä keskinäisten kemioiden tulee olla kohdallaan. Johdon kannalta ei myöskään haluta lähteä "sanelupolitiikkaan", vaan uskotaan, että hedelmällisin yhteistyö syntyy vapaaehtoisuuden pohjalta.

...jutut pitäs olla sillailailla että ne niinko toimii ihmisistä riippumatta vaikka tietysti persoonallahan tätä opettajan työtä tehhään ja näin mutta että mä näkisin että se pitäsi sitte mennä läpi koko sen koulun ja koko järjestelmän... ja kuitenkin siellä aina sitte joillaki on niitä henkilökohtasia intohimoja ja ne saattaa ohjata nii kun aikailailla.

Pelkona inklusiossa nousee esille erilaisen oppilaan leimautuminen, itsetunnon heikkeneminen ja lopulta syrjäytyminen ryhmästä. Luonnollisesti myös oman ammattitaidon riittävyys ja pätevyys herätti ajatuksia haastatelluissa. Lisäksi huolta herätti se, että kuinka opettajan aika riittää tukea tarvitsevalle oppilaalle muun luokan ohessa, ja kumpi siinä lopulta kärsii?

...siis minun ajatus on se että se on kaikille huono... on tietysti tilanteita yksittäisiä jossa se on oppilaalle hyvä... no kenelle se opettaja antaa sen aikansa antaako se tälle ja muut kärsii antaako se muille ja tämä yksi kärsii... ja se yleisopetuksen opettaja on epäpätevä erityisopetukseen eli pahimmassa tapauksessa se antaa sille epäpätevää opetusta...eikä esimerkiksi kouluavustajilla siinä sen häirikön kanssa ei oo muuta ko se on ehkä se rauhoittelee ja opettaja jatkaa muuta ja sitä viiään pois ja sitte taas ei olla inklusiossa jos sitä viiään pois.

Toimiva ja tiivis yhteistyö koko yhteisössä katsottiin tarpeelliseksi. Haastavimpana inklusion kannalta nähdään käyttäytymishäiriöiset oppilaat ja niiden sijoittaminen yleisopetuksen ryhmään. Erityisesti tämä tuli esiin ryhmäkoossa, jolla katsottiin olevan iso merkitys. Inklusion toteutumisen kannalta katsottiin kyllä yleisesti, että ryhmäkokojen tulisi olla pienemmät.

...joo en tiiä mitä se niinku vaatis... vaatisiko se tuota... ehkä se vaatis vähän enempi rahhaa ja pikkusen pienempiä ryhymiä ...kyllähän se on paljon opettajan omasta asenteesta kiinni mutta vaikka olisit kuinka myötämielinen ja haluaisit tehdä mutta jos sielä on paljon porukkaa niin ja sielä on sitä ongelmaa.

5.2.3 Yhteistyöstä samanaikaisopetukseen

Samanaikaisopetus ja yhdessä opettaminen herättävät vielä hyvin monenlaisia ajatuksia. Pääsääntöisesti ne nähdään positiivisena mahdollisuutena rikastuttaa opetustyötä sekä järjestää tukitoimia monipuolisemmin. Samanaikaisopetuksessa tai yhdessä opettamisessa työparina toimivien opettajien kemioiden tulisi toimia hyvin yhteen. Osalla haastatelluista oli jo omakohtaisia kokemuksia yhdessä opettamisesta lähinnä yhteisten projektien kautta. Yhdessä tekemisen koettiin parhaimmillaan rikastuttavan opetusta ja keventävän työtaakkaa.

...hienoja juttuja ja tuota tietysti se että pikkuhiljaa siihen pitäis niin ku siihen yhdessä tekemiseen tuota pitäis varmaan mennä... kyllähän uus opetussuunnitelma kannustaa tähän yhdessä tekemiseen ja samanaikaisopetukseen ku kyllähän nämä monialaiset oppimiskokemukset niinku tukevat sitä.

Ehkä suurimpina esteinä samanaikaisopettajuudelle nähtiin keskinäisen kemian puuttuminen sekä yhteisen opetuksen suunnitteluun tarvittavan ajan löytäminen. Haastatellut toivat esille sen, että mikäli yhteistä suunnittelu-aikaa ei ole, niin onko samanaikaisopetuksesta mitään hyötyä? Samalla koettiin, että jos ”ylhäältä” määrättäisiin, että te panette nyt porukat yhteen, se ei onnistuisi. Haastatellut kokivat, että opettajilla tulisi olla henkilökohtainen vapaus tehdä päätökset sen suhteen, kenen kanssa haluaa tehdä työtä yhdessä. Isojen ryhmien yhdistäminen nähtiin myös ongelmallisena. Vaikka opetuksesta vastaisi kaksi opettajaa, epäiltiin, että hyötyykö oppilaat siitä lopulta kuitenkaan.

Miten paljon siinä sit sitä yhteistä tekemistä loopen on jos ei sitä oo aikaa kunnolla suunnitella niin se sit kaatuu siihen et ei sitä aitoa osallistumista sit tuu jos yhteistä aikaa ei löydy.

Kyläkoululla, jossa oppilaat opiskelevat yhdysluokissa, ikäerot nähtiin rajoittavana tekijänä samanaikaisopetuksen osalta. Lähinnä katsottiin, että samanaikaisopetus palvelee yhteisissä projekteissa tai opetustuokioissa missä vanhemmat oppilaat voivat toimia pienempien ohjaajina.

Tämmöstä luokkarajoja ylittävää yhteistyötä meillä on ja tehäänkin että joskus tulee isot oppilaat tulee meidän luokkaan ja piene vaan kertoo tarinaa ja isommat site on kirjurina ja tämän tyyppistä.

Molemmilla kouluilla laaja-alaiset erityisopettajat toimivat lähinnä perinteisesti omassa tilassaan, eikä heillä juuri ollut halukkuutta osallistua opetukseen yhdessä oppitunneilla samanaikaisopettajana, vaikka opettajien osalta siihen olisi halua ja valmiutta ollutkin. Toiveena oli kuitenkin, että laaja-alainen opettaja voisi myös osallistua tasa-arvoisena työparina samanaikaisopetukseen.

Pääasiallisesti niihin ogelmiin saahan se apu mitä siinä on mutta se yhteistyö ja toiminta sillai että se olis jossaki luokassa tekemässä apuna niin se jotenkin tuntuu että hän ei siihen oo halukas.

5.2.4 Kodin ja koulun yhteistyö

Yhteistyö vanhempien kanssa nähdään tärkeänä. Vuosi vuodelta se koetaan tulleen entistä tärkeämmäksi ja tiiviimmäksi. Kodin ja koulun kasvatustuu on jaettu ja opettajat näkevät yhteistyön tänä päivänä suhteellisen helpoksi sekä hedelmälliseksi. Opetustuu on edelleen koululla, mutta vanhempien odotetaan tukevan koulussa annettavaan opetusta ja olevan ylipäättään kiinnostuneita siitä. Pedagogisissa asiakirjoissa tulee esille vastuunjako ja se, millä tavalla vanhemmat voivat omalta osaltaan tukea lastaan oppimisessa. Pienen kyläkoulun oppilaiden perheet tulevat pian tutuiksi ja tiiviin yhteistyön myötä koululla tiedetään paljon myös kotien asioista.

Yhteispeliähän tämä on... ja mää oon sitä mieltä että se on niin ku tärkeä ja se on parantunut ja erityisopetuksessahan on ollu aina näin ainaki niin kauna ku hojksit on ollu ne on ollu hyvin vahavasti mukana ne vanhemmat siinä oppilaan arjessa mutta nyt se on tullu ainakin siihen vaiheeseen tehostetun tuen vaiheeseen ainaki niin ku vanhemmat on hyvin vahavasti mukana.

Kolmiportaisen tuen katsotaan helpottaneen yhteydenottoa vanhempiin, koska se velvoittaa varhaiseen puuttumiseen. Pedagogisiin asiakirjoihin kirjattavat toimenpiteet myös sitovat yhteistyöhön jatkossa. Vaikeista asioista palaveria pidettäessä opettajat kokevat tärkeäksi sen, että koko tiimi seisoo asian takana ja kaikki ovat yhtä mieltä asiasta. Näin on helpompi kohdata vanhemmat eivätkä opettaja jää yksin asiansa kanssa.

...siinä kuitenkin on se yhteistyön oletus että pitää olla vahempien kanssa yhteydessä ja kaikki ne henkilöt jotka liittyy tämän oppilaan koulunkäyntiin niin kootaan yhteen...ite on kokenu että aina ku on nää palaverit ettei ikinä oo niin ku yksin tavallaan vahempien

esessä tai vastatusten vahempien kanssa että on aina semmoinen tiimi että tämän porukan kassa ollaan tätä teidän lasta tällalailailla.

5.2.5 Tukitoimien riittävyys ja tulevaisuuden näkymät

Tukitoimista puhuttaessa ensimmäiseksi nousee esille raha. Tämän jälkeen nousee esille luokka-avustajat ja henkilökohtaiset avustajat.

Laaja-alaisen erityisopettajan antamaa opetusta ei ollut tasapuolisesti tarjolla, vaan ne oppilaat joilla oli selkeitä tuen tarpeita, saivat siihen ensisijaisesti mahdollisuuden. Opettajien antamaa tukiopetusta oli lakisääteisesti saatavilla, mutta siinä koettiin riittämättömyyttä. Lisäksi esiin tuli erilaisia opetusta tukeviin kerhoja ja luku-/läksypiirejä.

Kolmiportaisen tuen myötä ei yleisen tuen tasolla nähdä tukitoimien parantuneen juurikaan, mutta toisaalta nähdään kolmiportaisen tuen myötä tukitoimien saatavuuden lisääntyneen. Kolmiportaisen tuen myötä on myös nähtävillä, että ne oppilaat jotka aiemmin olivat "häilyneet" jossain tuen saamattomilla ovat löytyneet nyt tuenpiiriin. Parhaimpana nähdäänkin tuen joustavuus suuntaan jos toiseen.

Kolmiportaisen tuen myötä on tapahunut mun mielestä tälleen et oppilaat pääsee helpommin niin ku tuen erivaiheisiin käsille niin et kun aikasemmin ehkä on tunnistettu mutta ei varmaan niin äkkiä oo löytynyt työkaluja et nyt on helpompi jotenki hahmottaa ja hyvin selkeesti ja kun on ollu paljon oppilaita jotka nii ku häilyy siellä josskin niin nyt on löytyny sitten se punanenlanka et et mitä seuraa mistäkin ja mihin tää lapsi nyt saatetaan ja kun se on tässä niin se ei tosiaan tarkoita sitä että se on pysyvästi tässä vaan et se tuki liikku hyvin joustavasti suuntaa ja toiseen.

Tukitoimien kannalta eräs haaste on myös pätevän henkilöstön saaminen. Avustajat palkataan usein TE-toimiston kautta ja päteviä on vaikea saada. Siten haastateltujen mukaan on arpapeliä millainen avustaja saadaan. Myös opetushenkilöstössä on varsinaista muodollista pätevyyttä vailla olevia opettajia ja opettajan vaihtuminen vuosittain aiheuttaa omat haasteensa. Sairauslomien ajaksi sijaisia on vaikea saada ja jos saadaankin, on sillä aina omat vaikutuksensa yhteisöön. Tiukka taloustilanne useissa kunnissa on ajanut kunnat lomauttamaan myös opetushenkilöstöä ja myös tämä vaikuttaa opetuksen järjestämiseen ja tukitoimien heikkenemiseen.

...ja sitte on saatu sijaista tai ei oo saatu sijaista että välillä ollaan oltu ilman kokonaankin ilman erityisopettajaa ja seki on ollu tosi suuri harmi varsinki just näiden lasten jotka tarvis erityisopettajaan erityistä tukea.

Laaja-alaisen erityisopettajan tukea oli kouluilla saatavana, mutta siinäkin koettiin riittämättömyyttä. Toivottiin myös, että he osallistuisivat sekä panostaisivat vahvemmin ja kokonaisvaltaisemmin koko koulutyöhön koskien varsinkin tukea tarvitsevia oppilaita.

...kaipaisin vielä enemmän sellaista kun erityisopettajalla on kuitenkin se ammattitaito ja ja erilainen näkemys et just näitä käytännön juttuja ... semmosta yhdessä sen oppilaan etteenpäin viemistä.

Erytystä tukea tarvitsevien oppilaiden tukitoimien suunnittelussa ja toteutuksessa on tiiviisti mukana myös kuntien ja kuntayhtymien koulupsykologit, -kuraattorit ja -terveydenhoitajat, sosiaali- ja terveystalveluja tuottavien yksiköiden vastuuhenkilöt, terapeutit sekä muut alan ammattilaiset. Näiden henkilöiden näkemys ja yhteistyö heidän kanssaan koetaan tärkeäksi. Näilläkin alueilla koetaan kuitenkin paljon muutoksia, jotka saattavat vaikeuttaa ja viivästyttää oppilaan tarvitsemia tukitoimia. Usein tukitoimiin liittyvien byrokratia kuvioden koettiin viivästyttävän asioiden etenemistä ja joskus oppilaan prosessi saattaa viedä jopa vuosia.

...että ne on nää ulkopuoliset asiantuntijat että niitten kans tilannehan on se että kun ne vaihtuu eri henkilö niin se on tosi vaikee päästä sitte niin ku ... se oppilas pääsee niin ku tutustumaan siihen ihmiseen jonka kans se tekee sitä työtä niin oppii luottamaan ja uskaltaa puhua kertoon aisoita niin sitte se saman tien vaihtuuki toiseen henkilöön ja taas sitä lähtee niin ku alusta.

Tulevaisuuden ajattelu herätti haastatteluissa pohdintaan ja kysymyksiä monelta kannalta. Esiin nousivat kolmiportaisen tuen kehittyminen entistä vahvemmaksi kokonaisuudeksi ja jopa erityisen tuen hallinnollisen päätöksen tarpeettomuus. Kaivattiin myös selkiintymistä tuen portaisiin, pedagogisiin asiakirjoihin sekä byrokratian purkamista jollakin tasolla. Voisiko tuen tarpeet olla kokonaisuus ilman portaita ja ne muotoutuisivat aina henkilökohtaisesti oppilaan tarpeiden mukaan ilman mitään erityisiä päätöksiä? Olisiko oppimissuunnitelman teko kaikille ratkaisu?

...tarviiko niin ku olla siinä tehostetun tuen ja erityisen tuen välissä semmonen selekiä niin ku katkein ... se lokeroi ja sitte siinä tehään se hallinnollinen päästö ... sillonhan se olis sitä täydellistä inklusiota jos se olis tämmönen laajeneva ja supistuva se tuen juttu.

Uuden opetussuunnitelman uskottiin kuitenkin selkiinnyttävän ja vaikuttavan myös tukitoimien toteutumiseen ja selkiintymiseen. Sen ajateltiin myös avaavan uusia ovia samanaikaisopettajuuteen uudistuvien pedagogisten opetusmenetelmien myötä. Ajatus yhteisistä oppilaista ja yhteisestä koulusta elää toiveissa vahvana. Halukkuus uusiin rakenteellisiin ja toiminnallisiin muutoksiin elää toiveissa.

Mun mielestä tään uuden opsin myötä se tulee helpottumaan ja se tulee lyömään niin kun itensä enemmän läpi...se asenne muokkaus ja jotenkin niin ku sen koulun hengen puhaltaminen että kun tää on niin ku mejän yhteinen juttu et et eijoo enää erikseen mitään yleispetusta eikä mitään pienryhmään tai jotain muuta.

5.2.6 Tapausoppilaiden tukitoimet pedagogisissa asiakirjoissa

Tässä luvussa tuon esille tutkimukseen osallistuneiden tapausoppilaiden opintopolun aikana tehdyt pedagogiset asiakirjat taulukoissa 2 ja 3. Lisäksi tarkastelen miten pedagogiset asiakirjat ovat ohjanneet oppilaan tukitoimien muotoutumista, miten tukitoimet ovat toetuneet opintopolun aikana ja millaiset ovat olleet niiden vaikutukset oppilaan oppimiseen. Kirjatut tukimuodot olen lihavoanut tekstissä.

Tapausoppilas Kalle (taulukko 2)

Kalle oli aloittanut esiopetuksessa yleisen tuen piirissä. Kallen tuen tarpeiden oli katsottu olevan sen verran haasteellisia, että Kallelle oli tehty oppimissuunnitelma mikä on mahdollista jo yleisessä tuessa. Kallen ensimmäisessä oppimissuunnitelmassa (10/2013) on avattu hyvin Kallen alkutilanne, oppimisvalmiudet ja erityistarpeet. Perusvalmiudet oppimiseen olivat olleet hyvät. Haasteellisena oli nähty omantoiminnanohjaus sekä itseohjautuvuus, mikä tuli esille muun muassa päivittäin pukeutumisessa ja riisuuntumisessa. Motorisesti hänellä oli ollut haasteita sekä hieno- että karkeamotoriikassa ja puhuessaan hän oli välillä änkyttänyt.

Oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet oli yksilöity oppimissuunnitelmassa liikunnan osalta tarkasti. Tavoitteiksi oli kirjattu mm. kehon heikomman, eli vasemman puolen vahvistaminen, tasapainon ja kehon asennon hallinnan lisääminen, voiman lisääminen alaraajoihin sekä kynäotteen

vahvistaminen. Oppimissuunnitelman laadinnassa oli hyödynnetty myös toimintaterapeutin lausuntoa. Oppimissuunnitelmaan oli kirjattu suunnitelluksi tueksi; toimintaterapia ja puheterapia, jotka vuorottelivat jaksoittain. Lisäksi tukimuodoksi oli kirjattu puheopetus.

TAULUKKO 2: tapausoppilas Kalle

Kallen tuen muotoutuminen		
lukuvuosi 2013 – 2014	lukuvuosi 2014 – 2015	lukuvuosi 2015 – 2016
esikoulu	1.lk	2.lk
<p>toimintaterapia kesäkuusta 2013 lähtien</p> <p>Aloittaa esikoulun kyläkoululla 8/2013 yhdysluokassa jossa esiopetusluokka sekä 1 ja 2 luokat samassa</p> <p>Yleinen tuki</p> <p>puheterapiaa</p> <p>Oppimissuunnitelma 10/2013 ja 3/2014</p>	<p>Aloittaa koulun syksyllä 2014 yleisopetuksessa yleisessä tuessa (luokka sama yhdysluokka kuin edellisenä vuonna, samoin opettaja)</p> <p>Pedagoginen arvio 4/2015</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Tehostettu tuki</p> <p>Oppimissuunnitelma 4/2015</p>	<p>Tehostettu tuki jatkuu</p> <p>Oppimissuunnitelma 9/2015</p>

Edellisen oppimissuunnitelman tarkastuksessa 3/2014 muutoksina oppimisvalmiuksiin oli kirjattu Kallen puhumattomuus joka oli alkanut 10/2013. Kalle oli kuitenkin oppinut lukemaan esikoulu vuoden aikana. Tavoitteisiin oli lisätty silmän – käden yhteistyön vahvistaminen ja tukeminen mallioppimiseen muilta oppilailta. Kalle oli saanut fysio- ja toimintaterapiaa. Motoristen taitojen katsottiin edenneen. Tukimuotoihin ei ollut tullut muutoksia. Oppimissuunnitelmaan oli lisätty mainita psykologin tekemistä oppimisvalmiustesteistä helmi-maaliskuussa 2014.

Seuraavan lukuvuoden aikana oli havaittu, ettei Kallelle annettava yleinen tuki ole riittävä, ja hänelle oli tehty pedagoginen arvio 4/2015. Puhumattomuus

ongelma ei ollut vielä helpottunut, ja vaikka motoriikassa oli menty eteenpäin, siinä oli kuitenkin vielä paljon haasteita.

Kalle oli käynyt neurologilla säännöllisesti ja tutkimuksissa epilepsian mahdollisuus oli poissuljettu. Oman toiminnan ohjauksessa ja itseohjautuvuudessa haasteet eivät olleet helpottuneet. Kallelle oli otettu käyttöön paksunnokset ruokailussa ruokailuvälineisiin ja kynää käytettäessä kyniin. Istumista helpottamaan oli hänen tuolille laitettu liukueste sekä jalkojen alle koroke. Kallen sosiaalisissa taidoissa oli havaittu myös puutteita. Terapioiden lisäksi tukitoimiin oli kirjattu opetuksessa käytettävät apuvälineet sekä omatoimisuuteen kannustaminen. Kannustimeksi oli otettu tarrapalkinnot. Avustajan tukea oli jatkossa tarkoitus hyödyntää enemmän Kallen opetuksessa. Pedagogisen arvion jälkeen Kallen oppimissuunnitelma oli päivitetty 4/2015. Psykologilta oli saatu ohjeita mutismin helpottamiseksi ja ne olivat myös tuottaneet tulosta. Kallella ei ollut todettu olevan oppimisvaikeuksia, mutta tiedon käsittely oli hidasta. Tavoitteisiin on lisätty omatoiminnan suunnittelu. Tukimuotoihin on kirjattu avustajapalvelut, eriyttäminen, oppilashuollon tuki ja pienessä ryhmässä opiskelu.

Viimeisin oppimissuunnitelma on tehty 9/2015 Kalle ollessa toisella luokalla. Sosiaalistaitojen katsotaan kehittyneen ja kaverisuhteisiin on tullut rohkeutta. Motoriset taidot ovat menneet eteenpäin sekä karkeassa- että hienomotoriikassa, mikä on tullut esiin esimerkiksi vahvistuneena kynäjälkenä, voimien lisääntymisenä ja kiipeilemisessä sekä roikkumisessa. Kalle on kuitenkin edelleen selkeästi jäljessä omasta ikätasostaan. Oman toiminnan ohjauksessa on menty myös paljon eteenpäin eikä Kalle enää tarvitse niin paljon aikuisen varmistusta toiminnoissaan. Tukitoimissa ovat fysio- ja toimintaterapia, avustajapalvelut, eriyttäminen, oppilashuollon tuki, pienessä ryhmässä opiskelu sekä apuvälineet.

Kallen opintopolku on edennyt tuen osalta kolmiportaisen tukikaavan mukaisesti. Kun todettiin, ettei yleinen tuki oppimissuunnitelmasta huolimatta ole riittävä, Kallelle tehtiin pedagoginen arvio, jonka myötä hän siirtyi tehostetun tuen portaalle. Kallen tukiprosessissa on erityistä se, ettei erityisopettaja ole

varsinaisesti ollut missään tekemisissä oppilaan kanssa hänen opintopolkunsa aikana. Luokanopettaja on hoitanut yhteistyössä muiden ammatillisten erityistahojen kanssa tuen ja tukimuotojen suunnittelun. Terapeuttien ja psykologin kanssa tehty yhteistyö onkin ollut Kallen tukipolun aikana erittäin tärkeää tukimuotoja mietittäessä. Pedagogisiin asiakirjoihin on kirjattu tukimuodot yleisellä tasolla, mutta yksittäisiä tapoja ja keinoja millä tavalla tukea arjessa toteutetaan, ei asiakirjoista löydy.

Opettaja kuitenkin kertoi näistä keinoista. Esimerkiksi toiminnan ohjauksessa oli käytetty keinoa missä Kallen käsiin oli kirjoitettu "voimallauseita" kuten esimerkiksi "ajattelen ensin itse ennen kuin kysyn" ja toisessa kädessä saattoi lukea jotain muuta. Näillä lauseilla on ollut iso merkitys Kallen oman toiminnan ohjauksen edistymiseen. Kallen kohdalla tukitoimien suunnittelussa eri terapeuteilla on ollut suuri merkitys. Opettaja kertookin tiivistä yhteistyöstä puheterapeutin, toimintaterapeutin sekä fysioterapeutin kanssa. Lisäksi yhteistyö perheeseen on ollut tiivistä. Opettajan mielestä pedagogiset asiakirjat ovat myös ohjanneet tukitoimia ja vastuun jakaminen on helpottanut hänen opetustaakkaansa.

Toimintaterapeutti on ollut sellanen jonka kanssa on voinut pohtia että mikä tässä voisolla taustalla tässä omatoiminnanohjauksessa ja ootko ajatellu että tämmösestä vois olla hyvätyä että olen tosissaan tämän oppilaan kohdalla tuntenu että hänen asioitaan viiään ihan samalla pohjalla ja on monta vastuuhenkilöä ja kaikki arvostaa toistensa töitä ja jaetaan sitä vastuuta.

Seuraavana syksynä Kallella on edessä opettajan vaihdos ja tämä tulee varmasti olemaan hänelle iso muutos. Muutoksen valmistautuminen aloitetaankin hyvissä ajoin keväällä 2016 saattaen. Kalle tulee tarvitsemaan todennäköisesti eriasteisia tukitoimia koko koulu taipaleensa ajan. Pitkällä tähtäimellä on vaikeaa arvioida Kallen tulevaisuutta ja tuen tarpeita.

Kaiken kaikkiaan pedagogiset asiakirjat ovat ohjanneet selkeästi Kallen opintopolkua. Ehkä niistä kuitenkin näkyy se, mikä tuli myös tutkimustuloksissa esille, että asiakirjojen täyttäminen on vielä hieman haasteellista, eikä ole selvillä mitä kirjataan minnekin ja kuinka tarkkaan. Olisin kaivannut myös oppimissuunnitelman päivitystä/tarkastusta syksyltä 2014.

Tapausoppilas Niilo (taulukko 3)

Niilon tuen tarpeet havaittiin päiväkodissa jo ennen koulun alkua. Huomio oli kiinnittynyt lähinnä Niilon työskentelytaitoihin sekä omatoimisuuteen. Näitä olikin lähdetty tukemaan. Päiväkodissa Niilolle oli tehty oppimissuunnitelma ennen pedagogisen arvion tekoa 1/12. Oppimissuunnitelmassa tavoitteiksi oli asetettu Niilon oman ilmaisuuden vahvistaminen, työskentelytaitojen, oma-aloitteisuuden sekä vastuuntuntoisuuden vahvistuminen. Tukitoimina olivat olleet pienryhmätoiminta, tiimalasin käyttö, kannustus, sopimukset ja palkkiot. Niilo oli saanut myös toimintaterapiaa. Niilon osaamisvalmiudet sekä sosiaaliset taidot oli katsottu hyväksi. Haasteita oli ollut jaksamisessa, asioiden loppuun saattamisessa sekä tehtäviin keskittymisessä. Psykologi oli suositellut kouluvalmiustutkimusten perusteella Niilolle koulun aloituksen lykkäämistä vuodella eteenpäin.

TAULUKKO 3: tapausoppilas Niilo

Niilon tuen muodostuminen				
2011 – 2012 esiopetus	2012 – 2013 1.lk	2013 – 2014 2.lk	2014 – 2015 3.lk	2015 – 2016 4.lk
aloitti esikouluun syksyllä 2011 esiopetuksen pienryhmässä oppimis-suunnitelma 11/2011 Pedagoginen arvio (esiopetus) 1/2012 → tehostettu tuki esiopetuksen oppimis-suunnitelma 1/2012 psykologin lausunto 4/2012	tehostettu tuki oppimis-suunnitelma 10/2012 oppimis-suunnitelman arviointi 4/2013 – > jatkaa erityisopetuksen pienryhmässä, opettaja vaihtuu	tehostettu tuki oppimis-suunnitelma 10/2013 jatkaa erityisopetuksen pienryhmässä 8/2014	tehostettu tuki oppimis-suunnitelma 10/2014 psykologin testit 10/2014 – 1/2015 ja lausunto yleisopetuskokeilu 4-5/2015 oppimis-suunnitelma arviointi siirtyy yleisopetukseen syksyllä 2015 opettaja vaihtuu	tehostettu tuki aloittaa täysipäiväisen opiskelun yleisopetuksen ryhmässä oppimis-suunnitelma 9/2015

Kouluun tutustumisvierailun jälkeen vanhemmat kuitenkin päätyivät Niilon kohdalla koulun aloittamiseen normaaliin aikaan. Päätökseen vaikutti

mahdollisuus koulun aloituksesta erityisopetuksen pienryhmässä. Erityisopetuksen pienryhmässä annettavasta opetuksesta Niilon kohdalla kunnan sivistysjohtaja oli tehnyt virkamiespäätöksen 5/2012.

Syksyllä 2012 Niilo aloitti koulun pienryhmässä tehostetussa tuessa. Oppimissuunnitelman mukaan Niilon oppimisvalmiudet olivat hyvät. Hän oli tullut mielellään kouluun, oli aktiivinen, motivoitunut ja innokas. Haasteita oli ollut hienomotorisissa taidoissa, verkkaisessa tuntityöskentelyssä ja keskittymiskyvyttömyydessä. Yksilöllistä tuen tarvetta oli ollut kynätyöskentelyssä, työskentelytaidoissa yleisellä tasolla ja hienomotorisissa tehtävissä. Niilolle oli pitänyt antaa aikaa tehtävien tekoon ja hän oli tarvinnut erityisesti kannustusta ja motivointia oppimiseensa.

Tukitoimina ja pedagogisina järjestelyinä mainitaan ryhmässä toimivat kaksi avustajaa, piktogrammi-kuvat, opetuksen toiminnallisuus ja eriyttäminen. Oppimispeleistä ja -menetelmistä mainitaan mm. Korvat auki -lukivalmiuksien harjoitukset, Kynän kiemurat -tietokonepeli ja Eka-tietokonepeli. Lisäksi oli pyritty myönteiseen ja kannustavaan oppimisilmapiiriin sekä Niilon omien kiinnostuksen kohteiden huomiointiin opetuksessa.

Kevään oppimissuunnitelman päivityksessä oli todettu Niilon edistyneen vuoden aikana kohtalaisen hyvin kaikilla osa-alueilla. Yksilöllinen ohjaus tehtävien loppuunsaattamisessa oli ollut Niilolle hyväksi, mutta hänen katsottiin tarvitsevan siinä edelleen ohjausta, tukea ja kannustusta. Annetut tukitoimet oli koettu kuitenkin riittävinä myös jatkossa. Katsottiin, että Niilon olisi tarpeen jatkaa pienryhmässä tulevana syksynä.

Oppimissuunnitelmassa 10/2013 oppimisvalmiuksissa ei juurikaan ollut tullut muutoksia. Niilo oli oppinut lukemaan ensimmäisen vuoden aikana. Haasteina olivat edelleen kynätyöskentely, keskittymiskyvyttömyys ja jaksaminen. Niilon katsottiin tarvitsevan tukea itsetunnon ja työskentelytaitojen tukemisessa, hienomotoristen taitojen monipuolisissa harjoituksissa, ajan käytössä ja oppimiseen motivoitumisessa tehtävissä. Yleisiin tavoitteisiin oli kirjattu toimintakykyisyyteen ja vastuullisuuteen tukeminen sekä vahvistaminen myönteistä käsitystä oppijana itsestä. Tukitoimien pedagogisina

ratkaisuina olivat pienryhmässä opiskelu, avustajapalvelut ja ohjaus kuvien avulla. Henkilökohtaista aikuisen tukea Niilon katsottiin tarvitsevan erityisesti äidinkielen ja matematiikan tunneilla.

Seuraavan syksyn 2014 oppimissuunnitelmassa ei ollut oleellisia muutoksia edellisvuoteen. Niilon silloinen erityisluokanopettaja kertoo kuitenkin havainneensa syksyn ja talven aikana, että Niilolla ei oppimisen kannalta enää ollut tarvetta opiskella pienryhmässä, vaan hän enneminkin oli vaarassa alisuoriutumiseen. Opettaja näki, että yksilöllinen vahva ohjaus sekä tuki, ensimmäisten kouluvuosien aikana oli tuottanut niin hyvää tulosta, että integraatiokokeilu yleisopetukseen on paikallaan. Niilo oli mennytkin kolmannen luokan lukuvuoden loppukeväästä 2015 kahdeksi kuukaudeksi kokeiluun yleisopetuksen ryhmään. Niilon oli todettu selviävän tukitoimilla yleisopetuksessa ja siirtoon päädyttiin seuraavana syksynä, vaikka koulupsykologin tekemät tutkimustulokset eivät ehkä olisi siirtoa puoltaneet. Opettaja kertoikin moniammatillisessa palaverissa ajatelleensa, että *"puhutaanko tässä nyt samasta pojasta"*. Oppimissuunnitelman arvioinnissa 4/2025 on todettu yleisopetuskokeilun sujuneen niin hyvin, että Niilo tulisi siirtymään syksyllä 2015 yleisopetuksen ryhmään. Niilon keskittymiskyky, jaksaminen ja tehtävien loppuun saattaminen katsottiin riittävän hyviksi. Niilo oli saanut kokeilun aikana kavereita uudesta luokasta ja tämän katsottiin myös tukevan siirtoa. Kaikki oppiaineet olivat sujuneet tuolloin myös vähintään kohtalaisesti. Saadut tukitoimet oli todettu sopiviksi ja riittäviksi.

Viimeisessä oppimissuunnitelmassa 9/2015 Niilon oli aloittanut koulun yleisopetuksen ryhmässä. Sopeutuminen yleisopetuksen ryhmään oli sujunut hyvin ja Niilo tulee edelleen mielellään kouluun. Tuntityöskentely on ollut edelleen verkaista ja ajatus karkailee välillä, mutta kehitystä tapahtuu kokoajan. Niilo on valloittanut positiivisella persoonallaan sekä sosiaalisuudellaan ja sen katsotaankin kantavan pitkälle. Haasteita on ollut hieman kirjoittamisessa sekä tekstin luettavuus on ollut välillä vaikeaa. Tavoitteina oli mainittu vahvistaa Niilon myönteisen käsitystä itsestään oppijana, sekä luoda uskoa ja vahvistaa Niilon omia voimavaroja. Tukitoimina on mainittu tukiovetusta tarvittaessa.

Niiloa opettaneen erityisluokanopettajan mielestä tukitoimet olivat vieneet Niilo hienosti eteenpäin ja pienryhmävuodet olivat olleet tärkeitä hänen kasvulleen. Oman roolinsa, kuin myös yhteistyön luokanopettajan kanssa erityisluokanopettaja näkee tärkeäksi. Tukiprosessin aikana tukea päätöksille oli saatu myös moniammatillisissa työryhmissä ja yhteistyö kodin kanssa on toiminut yhteisin tavoittein. Niilon luokanopettaja kertoi, että tällä hetkellä Niilo selviytyy luokassa ilman erityisiä tukitoimia. Siirto ja tukiprosessi olivat toimineet hänen mielestään hyvin. Ennen kaikkea hän näkee tärkeänä, että töitä tehdään yhdessä kodin ja koulun kanssa ja yhdessä viedään asioita tavoitteellisesti eteenpäin. Molemmat opettajat, niin Niiloa aiemmin opettanut erityisluokanopettaja kuin nykyinen luokanopettaja, katsovat luottavaisesti tulevaisuuteen ja uskovat Niilon pärjäävän tästä eteenpäin yleisopetuksessa.

Minusta näyttäis että kaikki mennee ihan hyvin ja mä luulen – tietysti sitä pittää tarkkailla että kun tää on tätä alkua mutta tuota mutta minä kyllä nään Niilon tulevaisuuden ihan samalla tavalla kuin ihan kenen muun tahansa täällä näin että mahdollisuudet on tosi hyvät monenlaiseen että että en usko että Niilolla on suuria hankaluuksia tai tulis koulussa missä vaiheessa.

6 POHDINTA

Tässä kappaleessa tarkastelen ensin tutkimustuloksia teorian valossa, toiseksi pohdin tutkimuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta ja kolmanneksi tuon esille omia ajatuksiani mitä tutkimusta tehdessä heräsi. Samalla pohdin, mitkä olisivat mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelua

Opettajan työ koetaan usein raskaaksi. Opettajan työn vaativuuteen vaikuttavat yhteiskunnasta ulkoapäin tulevat vaatimukset, haasteelliset oppilaat, vanhemmat sekä resurssien vähyys ja työn organisoinnin pulmat. Tänä päivänä ei ole uutta, että useat opettajat siirtyvät uudelleen koulutukseen. (Heikkinen & Saari 2012, 144.) Veturi-hankkeen kartoituksessa lakimuutoksen jälkeen, opetushenkilöstö koki yleisesti työmääränsä lisääntyneen. Lisääntyneestä työmäärästä huolimatta se ei näkynyt palkkauksessa mikä koettiin epäoikeudenmukaisena. Uudistuksen koettiin kuitenkin tuoneen myös positiivisia muutoksia lähinnä pedagogissa vastuunjaossa. (Veturi 2013). Luokan- ja aineenopettajat ovat kokeneet suurimman muutoksen työnkuvassaan ja työmäärän lisääntymisessä. He kokevat myös riittämättömyyttä työssään ja kaipaisivat enemmän aikaa ja osaamista opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. (Toteutuuko 2013.)

Myös tässä tutkimuksessa tuli selkeästi esille se, että niin rehtorit kuin opettajat kokevat työnsä usein raskaana ja haasteellisena. Luokanopettajat kokivat myös riittämättömyyttä osaamisessaan. Työmäärän lisääntyminen oli kaikkien haastateltavien suurin pelko kolmiportaisen tuen voimaan tulon myötä.

Kuten aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, myös tässä tutkimuksessa nousi esille se, että perinteiset toimintamenetelmät vaikuttavat asenteisiin, varsinkin pitkään työtä tehneillä. Tämä ilmenee muun muassa hitaana muutosprosessina sekä muutosvastaisuutena työyhteisössä. Kaksoisjärjestelmä,

eli erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen (ks. Steinback ym. 1989) perinteet ja uskomukset elävät edelleen vahvasti.

Inkluusio toteutuu, mikäli siihen on halua ja tahtoa. Inklusion toteutumisen mahdollisuudet lisääntyvät myönteisen ajattelun myötä. Moberg (2010, 97) näkee, että inklusion toteutumiselle on erityisen tärkeää päättäjien, opettajien ja koko kouluyhteisön myönteinen suhtautuminen asiaan. Kuitenkin jo 2006 tekemässäni erityispedagogiikan proseminaaritutkielmassani erityisluokanopettajien toiveena oli lisätä integraatiota sekä yhteistyötä yleisopetuksen kanssa ja he kokivat asenteiden ja yhteistyöhaluttomuuden suurimmaksi esteeksi integraation toteutumiselle. Näyttääkin siltä, että edelleen samat ongelmat ovat integraation ja inklusion esteinä. Kahden toimintatavoiltaan hyvin erilaisen opetustavan ei näyttäisi olevan helppoa rakentaa yhteistä opetuskulttuuria.

Toisaalta on huomattava, että muutos pienessä yksikössä on tapahtunut nopeammin. Voi siis olla, että ”iso laiva” kääntyy hitaammin. Tutkimuksestani käy ilmi, että myös fyysisen oppimisympäristön rajoitteet asettavat omat esteensä inklusiolle. Koulurakennukset ovat usein haasteellisia yhteistyön näkökulmasta. Luokan läheisyydessä tulisi olla tiloja joissa olisi mahdollisuus toteuttaa esim. tarvittavaa pienryhmätyöskentelyä, tai yhteistyötä tekevillä ryhmillä tulisi olla mahdollisuus toimia lähekkäin.

Tutkimukseni tuo esille sen, että kouluilla kaivataan aikaa yhteistyön suunnitteluun, dokumentointiin ja työn resursointiin. Koulutasoilla yhteistyön esteinä onkin havaittu toisen työn tuntemisen puute, yhteistoiminnan organisoinnin vaikeus ja individualistinen työkuulttuuri. (Mikola 2011, 240; Naukkarinen 2005, 65, 69–71, 104–106.) Kouluilla rehtorin tehtävä on olla aktiivinen muutoksen tekijä. Korkeasti koulutetun ja kokeneen opetushenkilöstön ammattitaito, sekä osaaminen tulisi kyetä valjastamaan muutokseen. (Willman 2012.)

Perinteinen yksintekemisenkuulttuuri tulee kuitenkin todennäköisesti muuttumaan. Se on toiminut aikansa, koska oppilasaines on ollut tasalaatuista. Viimeisen vuosikymmenen aikana oppimisen sekä oppilasaineksen haasteet

ovat kuitenkin muuttuneet ja paineet pedagogisten opetusmenetelmien monipuolistamisesta ovat lisääntyneet. Kaikki tämä lisää yhteistyön kehittämisen tarvetta opetushenkilöstönhenkilöstön välillä. (Wilman 2012.) Moniammatillinen yhteistyö on lisääntynyt entisestään, ja sen toimiminen nähdään välttämättömän nykyisessä työkuulttuurissa. Myös Luukkaisen (2005) mukaan moniammatillinen yhteistyö nähdään keskeisenä osana opettajuutta.

Ryhmäkoot nousivat tutkimuksessa esiin yhtenä inklusion esteenä. Tämä on myös valtakunnallisesti havaittu seikka. Ryhmäkoot kouluilla ovat kasvaneet säästötoimenpiteiden vuoksi. Opetusryhmän koolla on selkeästi yhteys ryhmän hallintaan. Varhainen puuttuminen erilaisiin oppilaiden ongelmiin olisi helpompaa pienissä ryhmissä. (Huhtanen 2011, 50–51.) Kuitenkin valtionhallinnossa opetusta keskitetään suuriin opetusyksiköihin ja pieniä kyläkouluja lakkautetaan. Onko pienien kyläkoulujen lakkauttaminen kuitenkaan inklusiofilosofian kannalta järkevää, jos inklusio toteutuu parhaiten juuri niissä? Toisaalta on pohdittava, millä keinoin isompien yksiköiden ryhmäkokoihin voitaisiin vaikuttaa ainakin niissä tapauksissa, joissa luokassa on erilaisia tukimuotoja tarvitsevia oppilaita?

Uuden opetussuunnitelma (2016) käyttöönoton myötä yhteistyön ja inklusion uskotaan lisääntyvät. Vuonna 2015 voimaan tullut oppilashuoltolaki on lisännyt koulun ja kodin yhteistyön entistä keskeisemmäksi opetustyötä.

Myös tässä tutkimuksessa tuli selkeästi esille yhteistyön toimivuuden merkitys oppilaan vanhempien ja koulun välillä. Ei kuitenkaan aina ole helppoa kuunnella ja ottaa huomioon oppilaan omia ja vanhempien näkemyksiä, vaan sekin vaati opettajien asenteiden muokkaamista. Lapsen läsnäolo ja hänen mukaan ottaminen häntä koskeviin päätöksiin on vielä haasteellista. Vaikka lapsi olisi fyysisesti läsnä, ei hänen mielipidettään asioihin useinkaan kysytä, vaan usein miten hänet ohitetaan yksilönä ja asetetaan perheen omaisuudeksi. (Rantala 2004, 381–382.)

Tehostettu tuki tuli ikään kuin uutena tukimuotona yleisen ja erityisen tuen väliin lakimuutoksen myötä. Tehostettu tuki onkin etsinyt paikkaansa tuen muotona – ja etsii sitä edelleen. Tehostetun tuen käsitteen ”epämääräisyys” tuli

tässä tutkimuksessa esiin tutkimusoppilaita etsiessäni. Useammalta koululta minulle kerrottiin, ettei heillä ole oppilaita tehostetussa tuessa. Toisaalta tutkimukseen valikoituneilla kouluilla ilmiö tuli esille tukitoimien kapea-alaisuutena ainakin kirjaamisen osalta.

Uusi opetussuunnitelma tuo entistä vahvemmin opetukseen monimuotoisia pedagogisia opetusmenetelmiä ja -muotoja. Yksi uuden opetussuunnitelman tehtävistä on siirtää opetuksen sisällölliset ja yhteiskunnalliset tavoitteet konkreettiseen opetustyöhön. (Kuuskorpi 2012, 19, 77). Samanaikaisopetus tai yhdessä opettaminen nähtiin haastateltujen joukossa pääsääntöisesti positiivisena asiana ja mahdollisuutena jakaa vastuuta sekä voimaannuttamaan opettajan arkea. Tehostetun tuen työmuodoksi se ei kuitenkaan ollut näillä tutkimuskouluilla jalkautunut, vaikka mm. Huhtasen (2002, 17) mielestä se on parhaillaan juuri sitä.

Erilaiset tukimuodot näyttäisivät olevan lisääntymässä. Tukimuotoja ovat opetuksen eriyttäminen, opettajien välinen yhteistyö, erityisopettajan konsultoinnin, läksyjen seuranta, kotien kanssa tehtävä tiivis yhteistyö, havainnollistamisvälineiden käytön lisääntyminen ja erilaiset koejärjestelyiden tukikeinot tuen eri tasoilla. Myös oppilashuollon osuus on selkeästi vahvistunut tukimuotona. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014.) Tämä tuli esille myös tässä tutkimuksessa, jossa opettajat painottivat yhteistyön merkitystä niin moniammatillisten yhteistyötahojen kuin oppilaiden vanhempien kanssa.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimukseen eettisyyttä ja luotettavuutta on pohdittu paljon. Tutkimuksessa eettisyys ja luotettavuus ovat aina selkeitä ja tinkimättömiä asioita. Metodikirjallisuudesta luotettavuuteen, uskottavuuteen ja eettisyyteen löytyy erilaisia suhteuttamistapoja. Ne rakentuvat tutkimusprosessin erivaiheiden luotettavasta kuvaamisesta ja tutkijan kriittisestä arvioinnista tutkimuksen rajoitteita kohtaan. Tutkimuksen eettisyys tulee parhaiten huomioiduksi, kun käy läpi tarvittavat tutkimuseettiset määräykset. (Patton

1990; Tuomi & Sarajärvi 2006.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtina voidaan pitää tutkijan subjektivisuuden myöntämistä sekä tutkimuksen eettistä arviointia (Eskola & Suoranta 1998, 211; Patton 2002). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan muun muassa käsitteillä siirrettävyys, vastaavuus, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus (Tuomi & Sarajärvi 2006, 135–138).

Tutkittavan ilmiön kuvaaminen pätevästi lisää tutkimuksen realistista luotettavuusnäkökulmaa, eli validiteettia ja reliabiliteettia. Sisällön loogiset suhteet kuvaavat sisäistä validiteettia, kun aineiston ja sisällön välinen pätevyys kuvastaa ulkoista validiteettia. Yksinkertaisesti reliabiliteetin voidaan katsoa tarkoittavan aineiston ristiriidatonta tulkintaa. (Eskola & Suoranta 1998; Tynjälä 1991, 388)

Tässä tutkimuksessa näen oman pitkä työkokemukseni erityisopetuksen parissa positiivisena. Mielestäni se on auttanut ymmärtämään erityisopetuksen muutosta viime vuosikymmenten aikana. Se on omalta osaltaan myös lisännyt ymmärrystä haastateltujen kokemuksista.

Samalla on tiedostettava se, että omat näkemykset ja asenteet eivät saa tulla esille, vaan tutkimustuloksia analysoitaessa on säilytettävä neutraalius. On myös pohdittava onko inhimillisen ajattelun taustalla tulkinta toisten ihmisten ajatuksista vaiko heidän tuottamansa tekstin tulkinta. Teksti tulisi kyetä ymmärtää kokonaisuutena. Myös ennako-odotukset vaikuttavat havaintojen tekoon. Erilaisten ulkopuolisten tekijöiden vaikutukset lopputuloksiin, tulee myös kyetä ottamaan huomioon. Tuleekin muistaa, että inhimillinen tieto on aina korjattavissa ja muutettavissa. (Raatikainen 2004, 69–89.)

Oman subjektiivisuuden säilyttämisen osalta tutkimuksessa esille tulleita asioita kohtaan pitää olla tarkkana. Myös tutkimusmielessä ilmiötä koskevat ennakkotiedot, esioletusten tiedostaminen ja saavutettu tieto muodostavat analyysin kautta uudelleen jäsentynyttä tietoa (Judén-Tupakka, 2007).

Negatiivista saattaa tässä tutkimuksessa olla se, että omat vahvat näkemykseni monista muutokseen liittyvistä seikoista saattoivat estää minua löytämään tutkimuksen kannalta oleellista uutta tietoa aineistoa analysoidessani.

Tutkimusta tehdessäni olen kuitenkin huomionnut tieteelliselle tutkimukselle asetetut vaatimukset ja tieteelliset käytänteet. Olen pyrkinyt kertomaan yksityiskohtaisesti sekä rehellisesti tutkimuksen etenemisen ja raportoinnin. Myös tutkimustulosten analysointiin olen paneutunut mahdollisimman huolellisesti. Tutkimuksen raportoinnin olen kirjoittanut niin, ettei siitä voida tunnistaa tutkimuskouluja eikä tapausoppilaita. Paikkakuntien nimet eivät tule ilmi missään vaiheissa ja oppilaiden nimet on muutettu.

Haastattelutilanteet pyrin järjestämään mahdollisimman vapaiksi ja kiireettömiksi. Haastattelutilanteissa pyrin myös siihen, etteivät omat tunteeni ja kokemukseni tulisi vahvasti esille keskusteluissa, jotteivat ne vaikuttaisi tutkimusaineistoon. Mielestäni on tärkeää, että tutkija säilyttää neutraalin otteen vaikka asioiden käsittely saattaa aiheuttaa myös tunneperäisiä reaktioita. Toisaalta henkilökohtainen kokemukseni ja tietouteni auttoi minua tekemään tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa. Haastattelutilanteet koin onnistuneina ja mielestäni kaikki haastateltavat suhtautuivat kysymyksiin avoimesti ja kertoivat selkeästi omakohtaisesti koettuja tunteita sekä kokemuksia.

Tutkimusta ei voida kaikilta osin yleistää koskemaan muita Suomen kouluja. Integraation toteutumisesta ja inklusiosta on tehty tutkimuksia, mutta tämä tutkimus kohdistui vain näihin kahteen tutkimukseen osallistuneeseen kouluun. Huomioitavaa on myös se, että nämä mukana olleet kaksi alakoulua olivat eri paikkakunnilta. Integraatiota, inklusiota ja yhteistyötä koskevissa opetushenkilöstön ajatuksista löytyy paljon yhtäläisyyttä muihin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen yleisesti. Tutkimusoppilaiden pedagogisten asiakirjojen kohdalla tutkimustulokset ovat yksilöllisiä, ja kunta- sekä koulukohtaisia. Yleistettävyyden vuoksi tutkimusjoukon tulisikin näiltä osin olla huomattavasti laajempi, jotta voitaisiin vertailla niiden yhdenmukaisuutta. Tutkimustuloksia ei mielestäni voikaan suoraan siirtää, vaan ne ovat hyvin pitkälle tilanne ja paikkakuntakohtaisia. Tuloksia voidaan kuitenkin verrata muihin vastaaviin tutkimuksiin ja vertailla myös ovatko tulokset samankaltaisia muihin tutkimuksiin nähden.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä olisi luontevampaa puhua uskottavuudesta ja siirrettävyydestä kuin luotettavuudesta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on Pattonin (1990, 461, 472) mukaan hyvin pitkälti sidoksissa tutkijan uskottavuuteen, onhan tutkija itse myös tiedonkeruun instrumentti ja analyysin tekijä. Luotettavuutta ja uskottavuutta olen pyrkinyt lisäämään useilla aineistosta nostetuilla suorilla lainauksilla haastatteluista. Myös Pattonin (2002, 429–430) mukaan alkuperäiset tekstit tukevat löytöjä.

6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimukset

Ihmistutkimuksessa on aina muistettava, että tutkimuskohteena olevien ihmisten omat asenteet, mielikuvat, päämäärät ja tavoitteet vaikuttavat tutkimustuloksiin. Tämä tekee siitä myös mielenkiintoista ja antoisaa. Toisaalta se asettaa myös omat haasteensa löytää tietoa, jolla on tutkimusmielessä merkitystä. (Metsämuuronen 2009, 34–35.)

Tähän tutkimukseen tutkimusjoukko valikoitui tutkimusoppilaiden mukaan. Kahden hyvin erityyppisen koulun toimintakulttuurit tulevat myös selkeästi esiin tutkimustuloksissa. Alkuvaiheessa hieman pelkäsin saanko riittävän aineiston tutkimustani varten, mutta hyvin pian totesin sen olevan riittävän kattava vastaamaan tutkimustehtäviini. Mielestäni juuri näiden kahden erityyppisen alakoulun näkemykset ja toimintamallit antoivat tutkimukselle laajuutta näkökulmaan. Tutkimustulosten tarkastelussa käytän paljon suoria lainauksia haastatteluista, koska mielestäni ne avaavat hyvin yksilöllisiä ajatuksia opetuskentällä.

Ajatuksia herätti se, että millä tavalla varsinkin ison koulun organisaatiossa, voitaisiin lähteä viemään eteenpäin muutosta kohti inklusiota ja monimuotoisempia opetusmenetelmiä. Varmaankin on totta, että muutos ei voi toteutua yhtäkkiä eikä ylhäältä ”pakotettuna”, vaan koko koulun henkilökunnan tulisi innostua ja saada heidät mukaan rakentamaan kaikille yhteistä koulua. Onko kuitenkin niin, että yksin opettamisen kulttuuri elää vielä vahvasti ja erilaisuuden hyväksyminen ei ole helppoa? Kauanko siinä menee,

että oppilaiden erilaisuus nähtäisiin myönteisenä haasteena opetuksessa ja pyrittäisiin kehittämään rakenteita ja toimintatapoja sen mukaisesti, että heidän tarpeet voitaisiin ottaa huomioon? (Moberg 2001, 94.) Keskeisessä asemassa inklusiivisten käytänteiden vahvistumisessa ja oppilaiden oppimistuloksissa on opettajien asenteet oppilaita kohtaan (Cook ym. 2005, 238; Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 4–5). Kuitenkin näyttäisi, että muutosprosessi on alkanut. Positiivisena koetaankin yhteistyön lisääntyminen sekä pedagogisen vastuun jakaminen. Muutos edellyttää vuorovaikutusta ja tulee esiin yksilöiden ja koko yhteisön oppimisena mikä tulee esiin yhteisön ajattelutapojen ja toimintamallien muutoksena. Toiminta vie pikkuhiljaa kohti muutosta. (Oja 2012 b.) Toivottavasti muutos tulisi olemaan inklusiiofilosofian kannalta positiivinen.

Joustavan ja monipuolisen yhteistyön tekemisessä on vielä tavoitetta. Yhteistyön tekeminen vaatii positiivista asennoitumista ja halua tehdä yhteistyötä siitä huolimatta, että opettajan tulee tuoda aktiivisesti esille myös omia mielipiteitä ja näkökulmia. (Sääkslahti & Tynjälä 2012, 148.) Mielestäni tämän tavoitteen saavuttamiseksi tulisi yleisen ilmapiirin koulussa olla salliva sekä valmis avoimeen keskusteluun sekä rajoja rikkovaan yhteistyöhön.

Vääjäämättä ajatuksia herättävät valtiovallan ristiriitaiset toimenpiteet. Tavoitteeksi on asetettu inklusion lisääminen ja kaikille oppilaille suotavat mahdollisuudet opiskella ja käydä koulua omassa lähikoulussaan. Kuitenkin jatkuvat säästötoimenpiteet kunnissa vaikeuttavat tämän toteutumista. Yksi todella tärkeä seikka olisi ryhmäkokojen huomioiminen – eteenkin jos opetusryhmässä on tukea tarvitsevia oppilaita. Toisekseen opetushenkilöstölle tulisi olla mahdollisuus antaa aikaa suunnitella ja miettiä inklusion mahdollisuuksia ja keinoja. Itse olen tehnyt havainnon, että erityisoppilaiden pienryhmäopetus olisi kaikesta inklusiotavoitteesta huolimatta viime vuosina lisääntynyt. Oltiinko siten liian hätäisiä ja tehtiin inklusionkin varjolla suunnittelemattomia säästötoimenpiteitä?

Kolmiportaisesta tuesta ja sen toteutumista Suomessa ei vielä ole juurikaan tutkimuksia tai raportteja. Pedagogisten asiakirjojen tukitoimien ohjaavuudesta

ei myöskään ole saatavilla tutkittuja tuloksia. Pedagogisia asiakirjoja tutkiessani nousi esille se, ettei määriteltyjä tai toteutuja tukitoimia kirjata vielä kattavasti. Pedagogisista asiakirjoista tuli kuitenkin hyvin esille oppilaan oppimisvalmiudet ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Tavoitteita oli kirjattu yleisellä tasolla, mutta myös oppiainekohtaisesti ja niitä jopa hyvin yksityiskohtaisesti sekä pikkutarkasti. Olisiko tässä opettajille suunnatun täydennyskoulutuksen tarve?

Pedagogisten asiakirjojen täyttämässä sekä käytössä koettiin vielä olevan haasteita ja niihin kaivattiinkin vielä selkiintymistä. Sama toive toistui päätöksenteon kohdalla. Tehostettu tuki hakeekin kenties vielä omaa paikkaansa ja oppilaalle annettavien tukitoimien kirjaamisessa pedagogisiin asiakirjoihin on puutteita. Molemmilla kouluilla koettiin kaikista tärkeimpänä se, että oppilaiden oikeusturva toteutuu ja heidän tulee saada mahdollisimman hyvää ja laadukasta perusopetusta elämänsä perustaksi. Tukitoimiin ei välttämättä tarvita rahallisia resursseja, tai lisää avustajia vaikka ne ovatkin hyvin oleellisia ja ensisijaisen tärkeitä tukitoimien järjestämisessä. Erilaisin ryhmäjoain, samanaikaisopetuksen ja opetuksen resursoinnin avulla tuki mahdollisuuksia voitaisiin lisätä vähäisillä rahallisilla kustannuksilla. Kaiketi nämä kuitenkin koetaan vielä hieman vieraisiksi.

Niilon on ehkä hyvä esimerkki varhaisesta puuttumisesta, mikä on myös kolmiportaisen tuen yksi ydinajatuksista. Niilon tuen tarpeisiin puututtiin varhaisessa vaiheessa ja interventio tuotti tulosta. Koulun aloitus pienryhmässä palveli Niilon oppimisen ja omantoiminnan ohjauksen kehitystä ja yksilöllistä ohjausta ja tukea oli riittävästi saatavilla opettajan sekä avustajien taholta. Kunnassa tehtiin virkamiespäätös pienryhmässä aloittamisesta, vaikkei se olisi ollut lain mukaan välttämätöntä. Ilmeisesti päätös haluttiin tehdä erityisopetuksen pienryhmään sijoittumisen vuoksi. Vaikka Niilon opiskelu yleisopetuksessa oli alkanut hyvin, niin hieman mietitytti, ovatko tukitoimet kuitenkaan nyt riittävät? Oppimissuunnitelmassa mainittiin ainoastaan tukiopeus. Niilo opiskelee kuitenkin edelleen tehostetun tuen piirissä, joten ehkä tukitoimia olisi ollut hyvä miettiä laajemmin. Toisaalta Niilon kohdalla voitaisiin myös miettiä onko tehostetun tuen tarve enää välttämätöntä.

Jatkotutkimusmahdollisuuksina näkisin laajemman tutkimuksen pedagogisten asiakirjojen tukitoimien kirjaamisesta, ohjautuvuudesta ja niiden mahdollisuudesta selkeyttää eri tukimuotoja kaikilla tuen portailla. Vaikuttaisi että asiakirjoja täydennetään edellisiin pohjiin ja pahimmassa tapauksessa niihin ei juurikaan tule muutoksia, vaan päiväykset vain muuttuvat. Toisaalta näkisin myös tarvetta tutkia opetussuunnitelmaan kirjattujen tukitoimenpiteiden ja pedagogisten asiakirjojen yhteyttä. Toteutuvatko nämä tukitoimet opetussuunnitelmaan kirjattujen toimenpiteiden mukaisesti?

Lisäksi itseäni kiinnostaisi se, mitkä tekijät opettajat näkevät suurimmiksi esteiksi inklusion toteutumiselle ja millaisin toimenpitein näihin esteisiin voitaisiin vaikuttaa. Olisiko tarvetta olla jokin valmis konsepti, jonka mukaan voitaisiin edetä muutoksissa esimerkiksi portaittain, vai tulisiko edellyttää, että kaikki koulut/kunnat aloittaisivat selkeän suunnittelutyön muutoksen toteuttamista varten? Mielenkiintoa herättävä ajatus on myös Italiassa käytössä oleva malli, jossa kaikenlainen segregointi on kielletty lailla. Inklusio on kansainvälinen ihanne ja Euroopassakin sen eteen tehdään paljon työtä, mutta käytännössä se etenee hitaasti.

Aika on käsitteenä epämääräinen. Mikä itse asiassa on pitkä tai lyhyt aika? Kenties voidaan ajatella, että kehitystä on Suomessa tapahtunut suhteellisen nopeasti. Ei tarvitse katsoa kauas historiaan, kun erityisopetus järjestettiin täysin erillään muusta opetuksesta.

Voinkin nähdä erityisopetuksen vaiheet oman elämäni aikana. Ollessani kansa- ja oppikoulussa 1960–1970-lukujen aikana, erityisoppilaille tarkoitettu apukoulu oli 7 kilometrin päässä kirkonkylästä. En edes muista milloin olen ensimmäisen kerran nähnyt kehitysvammaisia. Omien lasteni ollessa ala-asteella toimi erityiskoulu jo samassa rakennuksessa. Kyseisellä koululla aloitti tuolloin ensimmäinen harjaantumisloukka kehitysvammaisille oppilaille. Itse aloitin koulunkäyntiavustajana syksyllä 1991 vaikeimmin kehitysvammaisten EHA2-opetuksessa. Silloinen kotikuntani oli edelläkävijä siirtäessään opetuksen jo 1994 erityishuollolta sivistystoimen piiriin.

Ollessani opettajana ammatillisessa valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa noin kuusi vuotta sitten, minulle tuli oppilaaksi 49-vuotias aikamiespoika. Hän oli aloittanut aikoinaan koulun 7-vuotiaana silloisessa apukoulussa. Toisena koulupäivänä rehtori oli soittanut pojan kotiin ja sanonut, että eiköhän se liene parasta, että Pekka (nimi muutettu) tulee kiikkumaan sinne kotipihalle. Koulutaival päättyi vuosiksi.

Nykyisellä kotipaikkakunnallani kehitysvammaisten oppilaiden ryhmä on tänä päivänä integroitu ryhmän yleisopetukseen, jossa luokanopettaja ja erityisluokanopettaja toteuttavat yhdessä opetusta samanaikaisopettajina. Kun ajatellaan tätä kautta inklusion historiaa, huomataan, että eteenpäin on menty isoin askelin. Tänä päivänä isojen harppausten sijaan tarvitaankin enää vain pieniä askelia, jotta inklusio saadaan aidosti toteutumaan kaikissa kouluissamme. Suunta on oikea. Viedään muutos rohkeasti loppuun asti.

LÄHTEET

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16/2000, 277-293.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. *Acta Universitatis Tamperensis* 1470. Tampere: Yliopistopaino.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistavasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.
- Alakoskela, M & Pietiläinen, E. (toim.) 2005. Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projekti. Loppuraportti. Kehitysvammaliitto ry.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alatalo-Hussein, T. 2015. Kohti kaikille yhteistä koulua. Kasvatustieteen proseminarityö. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Ballard, K. 1995. Inclusion, Paradigms, Power and Participation. Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (toim.) *Towards Inclusive Schools*. London: David Fulton Publishers, 1-14.
- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. 2010. What does RTI (response to intervention) look like in preschool? *Early Childhood Education Journal* 37 (6), 493-500.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Center, Y & Ward, J 1987. Avramidis, Bayliss, Burden 2000. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16/2000, 277-293.
- Cook, B., Cameron, D. L. & Tankersley, M. 2005. Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education* 40 (4), 230-238.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*. 28, 1-16.

- De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. 2011. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 15(3) 331-353. doi: 10.1080/13603110903030089.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. Introduction. The discipline and practise of qualitative research. Teoksessa: N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1-28.
- Edu.fi
(http://www.edu.fi/erityinen_tuki/euroopan_erityisopetuksen_kehittamiskeskus) Luettu: 14.4.2016.
- Eerika 2/2015. Erityinen tuki ja oppilaan opetuksen suunnitteleminen. Vänskä & Pirttimaa. Saatavilla:
<http://www.peda.net/img/portal/3121208/eerika22015.pdf?cs=1440526334> Luettu: 13.3.2016.
- EOS 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki. Opetusministeriö. Saatavilla:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf.lang=fi>
Luettu: 24.4.2016.
- Erityisopetus perusopetuksessa 2013. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. *Acta Electronica Universitas Tampereensis*. Saatavilla:
<http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8849-8> Luettu: 25.3.2016.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- European Agency 2012a. Special Needs Education Country Data 2012. European Agency for Development in Special Needs Education. Saatavilla: https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf Luettu: 16.4.2016.
- European Agency 2012b. Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/agency-projects/TeacherEducation-for-Inclusion/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> Luettu: 13.4.2016.
- European Agency 2014. Five Key Messages for Inclusive Education. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Saatavilla:
<https://www.european->

agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf Luettu: 29.3.2012.

European Commission 2013. Support for children with special educational needs.

Saatavilla: [http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-](http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_support_for_sen_children_final_version.pdf)

[_support_for_sen_children_final_version.pdf](http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_support_for_sen_children_final_version.pdf) Luettu 27.3.2016.

Falvey, M. & Givner, C. 2005. What is an inclusive school? Teoksessa R. A. Villa & J. S. Thousand (toim.) *Creating an inclusive school*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1-11.

Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G. & Hemmeter, M. 2010. Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children* 23 (1), 3-13.

Fuchs, D. & Fuchs, L. 2006. Introduction to response to intervention. What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41 (1), 93-99.
Saataavilla: <https://www.uv.uio.no/forskning/om/helga-eng-forelesning/introduction-to-responsiveness-to-intervention.pdf> Luettu: 18.4.2016.

Fuchs, D., Fuchs, L., & Compton, D. 2012. Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78, 263-279.
Saataavilla: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3380278/>
Luettu: 16.4.2016.

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. & Stevens, K. 2009. Exploring a triad mode of student teaching. Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teacher and Teacher Education*, 25, 285-296.

Hastings R., & Oakford, S. 2003. Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology* , 23(1), 87-94.

Hautamäki, J., Lahtinen, U, Moberg, S & Tuunainen, K. 1993. *Erytispedagogiikka! Erytispedagogiikka tieteenä*. Porvoo: WSOY.

Heikkinen, E & Saari, M. 2012. Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa Oja, S. (toim.): *Kaikille kelpo koulu, kolmiportaisen tuen toteutuminen ja kehittäminen*. Juva: PS-kustannus. s. 141 - 160.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja Kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- HL 2003, Hallintolaki 324/2003. Saatavilla:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434> Luettu: 12.4.2016
- Juhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa – Työvälineeksi pedagoginen ennakkointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jackson, S., Pretti-Frontczak, K., Harjusola-Webb, S., Grisham-Brown, J. & Romani, J. M. 2009. Response to intervention. Implications for early childhood professionals. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 40 (4), 424–434.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jimerson, S. & Burns, M. (toim.) 2007. Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention. New York: Springer
- Johnson, P. (toim.) 2007. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M, Värrin (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino Oy, 62-90.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 2000. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback. Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes, 3–15.
- Kivirauma, J. 2009a. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 11–23.
- Kivirauma, J. 2009b. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 25–45. 77.
- Knotek, S. 2007. Consultation within response to intervention models. Teoksessa S. Jimerson, M. Burns (toim.) Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention. New York: Springer, 53–64.
- Kratochwill, T., Clements, M. & Kalymon, K. 2007. Response to intervention. Conceptual and methodological issues in implementation. Teoksessa S. Jimerson, M. Burns (toim.) Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention. New York: Springer, 25–52.

- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden Fyysinen oppimisympäristö, Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Laine, T. 2001. Miten kokemuksia voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 – 43.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1995. Filosofinen antropologia. Jyväskylä: Atena.642/2010. Annettu 24.6.2010. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Luettu: 2.4.2016
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 91. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopiston, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä: Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Liusvaara, L. 2012. Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tutkijana. Teoksessa Oja, S. (toim.): Kaikille kelpo koulu, kolmiportaisen tuen toteutuminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus. s. 187 – 205.
- Lonka, K. & Pyhältö, K. 2010. Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytänteitä ja maistereita. Jyväskylä: Yliopistopaino, 315-334.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Luxemburgin peruskirja (The Charter of Luxemburg, 1996) Saatavilla: http://www.europeanagency.org/publications/guiding_principles/charter_lux.html Luettu: 12.1.2016.
- Mack, F., Smith, V. & Straight, H. 2010. Response to intervention. Implications for the proficiency of early childhood special educators. The Journal of International Association of Special Education 11 (1).
- Mahkonen, S. 2015. Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä. Bookwell oy Porvoo: Edita Publishing Oy
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbracht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. Kasvatus 41(4), 351–362.

- Mastropieri, M., McDuffie, A. & Struggs, T. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasyntesis of qualitative research. *Journal of Exceptional Children*, 37, 392-416.
- McGregor, G. & Vogelsberg, T. (2000). *Inclusive schooling practices pedagogical and research foundation*. Baltimore: Paul. H. Brookers.
- Meijer, C (toim.) 2005. Osallistava opetus ja opetuskäytännöt perusasteen ylempien luokkien opetuksessa. Yhteenvetoraportti. Euroopan erityisopetuksenkehittämiskeskus. Saatavilla: http://www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/03docs/iecp_secondary_fi.doc. Luettu: 3.4.2016.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa, Inklusion reitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *Jyväskylän studies in education, psychology and social research* 412. Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Ateena, 136 – 162.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita, (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS- kustannus, 82-95.
- Moberg, S. 2003. Education for all in the North and South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (4), 417-428.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. ja Vehmas, S. 2010. *Erityispedagogiikan perusteet*. WSOYpro: Helsinki.
- Murray, P. & Sanderson, H. (2007). *Developing Person Centered Approaches in Schools*. Helen Sanderson Associates and IBK initiatives. Published by HSA Press.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.): *Opettajantaipaleelle*. Jyväskylä: Kirjapaino ER-paino KY. 121 – 146.

- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 5 / 2005. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/47221_osallistu2005.pdf Luettu: 9.4.2016.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle, oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS kustannus.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY. 51, 123.
- Oja, S. 2012. Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus
- Oja, S. 2012 a. Oppilaan tuki. Teoksessa Sirpa Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus, 35–62.
- Oja, S. 2012 b. Koulun uudistaminen koskee koko järjestelmää. Teoksessa Sirpa Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus, 35–62.
- Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi> Luettu 3.4.2016
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, J. & Hittie, M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective school for all learners. Boston: Ally & Bacon.
- POPM 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 642/2010. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf Luettu: 30.3.2016.
- POP 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu:7.4.2016.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu: 29.3.2016
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Rantala, J. 2008. Opettajuuden muutos 1990- luvun Suomessa. Teoksessa Meriläinen, R. (toim.) Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA-säätiö, 26.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. (toim.) 2009. Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Saatavilla: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> Luettu:28.1.2016
- Saloviita, T. 2013, Luokka haltuun! – Parhaat keinot toimivaan opetukseen, Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T., & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396 doi:10.1080/ 08856257.2010.513546.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Mirna, N ja Malinen, O. 2011. Understanding teachers’ attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and inservice teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27:1,51–68
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 1996. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children* 63(1), 59–74.
- Scruggs, T. E. & Mastropier, M. A. & McDuffie, K. A. 2007. Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metashynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–416.
- Shapiro, E. J. & Dempsey, C. J. 2008. Conflict resolution in team teaching. *College Teaching*, 56,157–162.
- Stainback, W., Stainback, S. & Bunch, G. 1989. A rationale for the merger of regular and special education. Teoksessa: S. Satainback, W & M. Forest (toim.) *Edugation all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Brookes, 15–26.
- Stainback, S., & Stainback, W. 2000. *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Suomen virallinen tilasto (SVT) Julkaistu: 11.6.2015: Erityisopetus 2014.
Liitetaulukko 1. Liitetaulukko 2. ja Liitetaulukko 5. Saatavilla:
http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_fi.pdf Luettu:
3.4.2016. Luettu: 3.4.2016.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. (toim.) 1995. Laadullisten tutkimuksen työtapoja 1. – 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Sääkslahti, A. & Tynjälä, J. 2013. Kipinöitä pinnan alla. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä. 147–152.
- Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.
- Takala, M. & Kontu, E. 2006. Näkökulmia näkövammaisen opetukseen. Juva: PS-kustannus.
- Tehostettua 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–201, Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Saatavilla:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf> Luettu: 16.3.2016
- Teittinen, A. 2003. Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia. Kehitysvammaliitto. Kotu-raportteja 2/2003.
- Teittinen, A. 2005. Neljä keskustelua inklusiosta. Kehitysvammaliitto. Kotunet-julkaisuja 5/2005.
- Toteutuuko 2013. Toteutuuko kolmiportainen tuki. Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatusta ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. julkaistu 30.8.2013. OAJ. saatavana:
<https://docs.google.com/file/d/0B9kepXH6urXpcWFHbkg0U0NsVjA/edit> luettu 10.4.2016 Luettu: 14.4.2016.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuunainen, K. 2002 Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 13–22.
- Tuunainen, K. 2005. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 248–254.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Udvari-Solner, A. & Thousand, J. (1995). *Effective Organizational, Instructional and Curricular Practices in Inclusive Schools and Classrooms. Towards Inclusive Schools*. London: David Fulton Publishers.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Espanja. 7.-10.6.1994. Saatavilla: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Luettu: 5.1.2016.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veturi 2013. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. Saatavilla: <http://www.peda.net/img/portal/3010918/veturiraportti04022014.pdf?s=1394801201> Luettu: 11.4.2016.
- Viitala, R. 1999. *Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisenssiaattityö.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. 2004. *A guide to co-teching. Practical tips for facilitating student learning*. Lontoo: Sage Publications.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. 2008. *A guide to co-teaching*. Lontoo: Sage Publicatio.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä - inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.
- Wilman, A. 2012. *Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä*. Teoksessa Sirpa Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu - Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Juva: PS-kustannus, 161-185.
- Willms, J.D. 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- YK, Yk:n Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet 1993. Saatavilla: http://www.vane.to/index.php?option=com_content&view=article&id=

81:vammaisten-henkilöiden-mahdollisuuksien-yhdenvertaistamista-
koskevat-yleisohjeet&catid=3#6. ohje Luettu: 22.1.2016.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa

Kunta ja koulu: _____

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ja pääaineeni on erityispedagogiikka. Haen tutkimuslupaa pro gradu -opinnäytetyön tekemiseksi. Tutkimuksessani lähdän ensiksi selvittämään miten komiportainen tuki on toteutunut kyseisellä koululla. Lisäksi tavoitteenani on perehtyä yhden oppilaan tukiprosessiin, siihen miten se on rakentunut ja toiminut oppilaan opintopolun aikana. Tarkoituksenani on haastatella koulun rehtoria, oppilaan luokanopettajaa, erityisopettajaa. Tarkoituksenani on myös perehtyä oppilasta koskeviin pedagogisiin asiakirjoihin, tätä varten pyydän erikseen luvan oppilaan vanhemmilta.

Tutkimuksen on tarkoitus valmistua toukokuun 2016 loppuun mennessä. Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita. Uskon, että tutkimuksestani on hyötyä kolmiportaisen - ja ennen kaikkea tehostetun tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Olen valmis kertomaan tai raportoimaan kirjallisesti tutkimuksen tuloksista.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta tarvittaessa, yhteystiedot alla.

Tuula Alatalo-Hussein

Markku Leskinen,
KT tutkielman ohjaaja

Puhelin: xxx-xxxxxxx

Puhelin: xxx-xxxxxxx

Sähköposti:

Sähköposti:

xxxxxxxx@xxxx.com

xxxxxxxxxxxx@xxx.fi

Allekirjoituksella annan suostumukseni yllä mainittua tutkimusta varten.

_____ / _____ 2015 _____

paikka ja päiväys

allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 2: Tutkimuslupa

oppilaan nimi:

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ja pääaineenani on erityispedagogiikka. Haen tutkimuslupaa pro gradu -opinnäytetyön tekemiseksi. Tutkimuksessani lähdän ensiksi selvittämään miten komiportainen tuki on toteutunut tutkittavalla koululla. Toiseksi tavoitteenani on perehtyä yhden oppilaan tukiprosessiin sekä siihen miten se on rakentunut ja toiminut oppilaan opintopolun aikana. Tutkimustani varten haluaisin perehtyä oppilasta koskeviin pedagogisiin asiakirjoihin.

Tutkimukseni on tarkoitus valmistua toukokuun 2016 loppuun mennessä. Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita. Uskon, että tutkimuksestani on hyötyä kolmiportaisen - ja ennen kaikkea tehostetun tuen suunnittelussa ja toteutuksessa oppilaan parhaaksi.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta tarvittaessa, yhteystiedot alla.

Tuula Alatalo-Hussein

Markku Leskinen,
KT tutkielman ohjaaja

Puhelin: xxx-xxx xxxxxxxx

Puhelin: xxx-xxx xxxxx

Sähköposti:

Sähköposti:

xxxxxxxxxxxx@xxxxx.com

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx@xxx.fi

Oppilaan vanhempana annan allekirjoituksellani tukijalle suostumuksen tutustua ja tutkia lastani koskevia pedagogisia asiakirjoja tutkimustaan varten.

_____ / _____ 2015 _____
paikka ja päiväys allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 3: Teemakysymykset rehtorille

Koulun toimintakulttuuri on muutoksessa, opetussuunnitelmat muuttuvat, moniammatillisuus oppilashuoltotyössä lisääntyy, kodin ja koulun yhteistyötä sekä vanhempien ja oppilaan osallisuutta koulutyöhän pyritään lisäämään entistä enemmän ja oppiainekeskeisyydestä ollaan siirtymässä entistä enemmän lapsilähtöisyyteen. Kolmiportaisen tuen keinoin pyritään kaikille erilaisille oppijoille antamaan tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen ja mahdollistaa inklusion toteutuminen.

1. Millaisia ajatuksia kolmiportainen tuki herätti sinussa ennen lain tuloa voimaantuloa?
2. Miten koit sen toteutumisen lähteneen käyntiin lain tultua voimaan?
3. Oletko kokenut, että kolmiportaiseen tukeen liittyvät asiakirja työllistävät henkilöstöä huomattavasti?
4. Kolmiportaisen tuen tarkoitus on mahdollistaa tasa-arvoinen opetus ja inkluusio mahdollisimman pitkälle kaikkien lasten kohdalla. Miten koet sen toteutuneen?
5. Näetkö inklusion toteutumisen mahdollisuudet kuinka laajana?
6. Millaisia ajatuksia sinussa herättää yhdessä opettaminen / samanaikaisopetus?
7. Näkisitkö yhdessä opettamisen toteutettavana mahdollisuutena ja millaisin menetelmin
8. Koetko, että eri tuen portailla olevien oppilaiden tukitoimet ovat olleet riittävät ja kuntasektorilta on löytynyt siihen riittävästi taloudellisia resursseja niin opetuksen kuin henkilöstön osalla?
9. Miten tärkeänä näet toimivan yhteistyön, vanhempien kanssa, oppilaan tukitoimien kannalta?
10. Miten näet tulevaisuuden kolmiportaisen tuen näkökulmasta? Mitä tulisi kehittää, jotta inkluusio pääsisi toteutumaan tavoitteiden mukaisesti?

Liite 4: Teemakysymykset opettajille

Koulun toimintakulttuuri on muutoksessa, opetussuunnitelmat muuttuvat, moniammatillisuus oppilashuoltotyössä lisääntyy, kodin ja koulun yhteistyötä sekä vanhempien ja oppilaan osallisuutta koulutyöhän pyritään lisäämään entistä enemmän ja oppiainekeskeisyydestä ollaan siirtymässä entistä enemmän lapsilähtöisyyteen. Kolmiportaisen tuen keinoin pyritään kaikille erilaisille oppijoille antamaan tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen ja mahdollistaa inklusion toteutuminen.

1. Millaisia ajatuksia kolmiportainen tuki herätti sinussa lain tullessa voimaan ja miten koit sen toteutumisen lähteneen käyntiin alkuvaiheessa?
2. Oletko kokenut, että kolmiportaiseen tukeen liittyvät asiakirjat työllistävät?
3. Kolmiportaisen tuen tarkoitus on mahdollistaa tasa-arvoinen opetus ja inkluusio mahdollisimman pitkälle kaikkien lasten kohdalla. Miten koet sen toteutuneen omien oppilaittesi kohdalla?
4. Näetkö inklusion toteutumisen mahdollisuudet kuinka laajana?
 - a) luokanopettaja: miten koet oman ammattitaitosi riittävä kohtaamaan erilaisia oppilaita?
 - b) erityisopettaja: millaisena näet oman roolisi inklusiossa?
5. Millaisia ajatuksia sinussa herättää yhdessä opettaminen / samanaikaisopetus?
6. Näkisitkö yhdessä opettamisen toteutettavana mahdollisuutena mm. erilaisin ryhmäjoain ja linkittämällä opetusta oppiainekohtaisesti niin, että voisit työskennellä yhdessä erityisopettaja kanssa tasa-arvoisena työparina.
7. Koetko, että eri tuen portailta olevien oppilaiden tukitoimet ovat olleet riittävät omien oppilaittesi kohdalla ja onko kuntasektorilta mielestäsi löytynyt niihin riittävästi taloudellisia resursseja sekä opetuksen kuin henkilöstönkin osalla?
8. Miten näet tulevaisuuden kolmiportaisen tuen näkökulmasta? Mitä tulisi kehittää, jotta inkluusio pääsisi toteutumaan?

Kysymykset koskien tutkimusoppilasta:

9. Ovatko ko. oppilaan kohdalla tukitoimet ja niihin liittyvät järjestelyt sujuneet mielestäsi ongelmitta (positiiviset ja negatiiviset kokemukset)?
10. Oletko saanut riittävästi tukea tukitoimissa esim. opetuksen eriyttämisessä, ja kuinka tärkeänä näet yhteistyön erityisopettajan/opettajien sekä vanhempien kanssa?
11. Ovatko pedagogiset asiakirjat helpottaneet/antaneet avaimia opetukseen ja tukitoimien järjestämiseen?
12. Mikä on ollut oppilashuollon rooli prosessissa?
13. Millaisena näet oppilaan opintopolun jatkon ja mitä mielestäsi tulisi ottaa tulevaisuudessa huomioon?
14. Millaisena näet pedagogisten asiakirjojen roolin nyt ja tulevaisuudessa.