

**Perusopetuslakiuudistus ja osallistuva rehtori:
Rehtorit osana tehostetun tuen prosessia**
Vilho Luttinen

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Luttinen, Vilho. 2016. Perusopetuslakiuudistus ja osallistuva rehtori: Rehtorit osana tehostetun tuen prosessia. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 65 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin rehtorit ovat osallisena tehostetun tuen prosessissa. Rehtoreilta kysyttiin olivatko he osallistuneet pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimiseen. Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, eroavatko ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemykset toisistaan vastuiden ja rehtorin oman osallistumisen näkökulmasta tehostetun tuen prosessissa.

Vuonna 2012 kerätty tutkimusaineisto saatiin käyttöön Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamasta Jonna Pulkkinen ja Markku Jahnukaisen (2015) tutkimuksesta. Aineisto koostuu 335 rehtorin vastauksista 173 kunnasta. Tutkimuksen tutkimusmenetelmä on määrällinen. Aineisto on analysoitu käyttämällä parametrittomia analyysimenetelmiä.

Suurin osa tutkimuksessa mukana olleista rehtoreista kertoivat osallistuneen oppilaan pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimiseen. Päävastuukysymyksissä ja rehtorin omassa osallistumisessa pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimiseen oli havaittavissa mielipide-eroja eri koulutyyppisiä johtavien rehtoreiden välillä. Yläkoulun rehtoreiden mielestä päävastuu pedagogisen asiakirjan ja oppimissuunnitelman laatimisesta näyttäisi yleensä olevan erityisopettajalla, kun taas ala- ja yhtenäiskoulujen rehtorit pitävät sitä oppilaan oman luokan opettajalla. Rehtoreiden mielipiteissä omasta osallistumisesta näiden asiakirjojen laatimiseen on myös löydettävissä eroja. Verrattuna ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreihin, alakoulun rehtoreista suurempi osa näyttäisi olevan sitä mieltä, että rehtori itse osallistuu aina näiden asiakirjojen laatimiseen.

Tämä tutkimus osoittaa sen, että rehtorit ovat aktiivisena osana perusopetuksen uudistusprosessia. Rehtorin osallisuudella ja osallistumisella on keskeinen merkitys inklusiivisemmän koulun rakentamisessa. Osallistumalla

asiakirjojen laatimiseen ja tuen järjestämiseen, rehtori osoittaa omalta osaltaan sitoutumista perusopetusuudistuksen tavoitteisiin. Rehtoreiden osallistuminen kertoo myös heidän halustaan ymmärtää erityisopetuksen järjestämistä ja sen kehittämistarpeita omassa koulussaan. Ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden mielipide-erot päävastuista sekä rehtorin omasta osallistumisesta tehostetun tuen prosessissa viestivät siitä, että uudistuksen koetaan koskettavan enemmän alakoulua ja siellä tapahtuvaa oppimisen tuen järjestämistä.

ASIASANAT: inklusio, erityisopetus, kolmiportainen tuki, tehostettu tuki, osallistuva rehtori

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 PERUSOPETUSUUDISTUKSEN TAUSTAA	8
2.1 INKLUUSIO – KOHTI KAIKILLE YHTEISTÄ KOULUA	8
2.2 ERITYISOPETUKSEN STRATEGIAN TAUSTAA JA LINJAUKSIA	10
3 KOLMIPORTAINEN TUKI.....	12
3.1 YLEINEN TUKI JOKAISELLE OPPIJALLE	12
3.2 TEHOSTETTU TUKI JA OPPIMISSUUNNITELMA	13
3.2.1 Pedagoginen arvio tehostetussa tuessa	15
3.2.2 Opetuksen järjestäminen tehostetussa tuessa	16
3.3 ERITYINEN TUKI, PEDAGOGINEN SELVITYS JA HOJKS	19
4 RTI-MALLI (RESPONSE TO INTERVENTION)	23
5 REHTORIN ROOLI KOULUNSA KEHITTÄJÄNÄ.....	26
5.1 MUUTOKSET HAASTAVAT JOHTAJUUTTA.....	26
5.2 OSALLISTAVA JA JAETTU JOHTAMINEN NYKYKOULUN JOHTAMISTRENDEJÄ ..	28
5.3 OSALLISTUVA REHTORI KAIKILLE YHTEISEN KOULUN RAKENTAJANA	31
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	35
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	36
7.1 KYSELY TUTKIMUKSEN AINEISTONA	36
7.2 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT	37
7.3 AINEISTON ANALYYSI.....	38
7.4 LUOTETTAVUUS.....	40
8 TULOKSET	42
8.1 REHTOREIDEN OSALLISUUS TEHOSTETUN TUEN PROSESSISSA	42
8.1.1 Pedagogisen arvion laatiminen	42
8.1.2 Oppimissuunnitelman laatiminen	44
8.2 JOHTAJAN OSALLISTUMINEN JA VASTUIDEN JAKAUTUMINEN PEDAGOGISTEN ASIAKIRJOJEN LAATIMISESSA REHTOREIDEN ARVIOIMINA	45

8.2.1 Rehtoreiden näkemyserot pedagogisten arvion ja oppimissuunnitelman laatimisen päävastuissa	45
8.2.2 Ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemyserot omasta osallistumisesta pedagogisen arvion- ja oppimis- suunnitelman laatimiseen	47
9 POHDINTA	50
9.1 TULOSTEN TARKASTELUA	50
9.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA.....	55
9.3 JATKOTUTKIMUSAIHEITA.....	56
LÄHTEET.....	59
LIITTEET	65

1 JOHDANTO

Inklusiivisen ajattelun juuret ulottuvat 1950-luvulle Yhdysvaltoihin, jossa alkoi keskustelu vammaisten ihmisten koulutuksesta sekä vähiten rajoittavan ympäristön (Least Restrictive Environment) -periaatteesta (Moberg 2002, 38). Vuosikymmenten saatossa ajatus inklusiosta, tilasta, jossa kaikki saavat käydä alusta alkaen koulua yleisopetuksen parissa on ajautunut Pohjoismaihin ja Suomeen. Tämä kaikille yhteisen ja tasa-arvoisen koulun tavoittelu on myös keskeisin tekijä Suomessa tehdyn perusopetuksen uudistuksen (2010) taustalla. Myös tukea tarvitsevien oppilaiden määrän selkeä kasvu (Suomen virallinen tilasto 2014) on tuonut mukanaan tarpeen määritellä erityisopetusta ja sen luonnetta uudelleen (Erityisopetuksen strategia 2007). Opetusministeriön julkaisema erityisopetuksen strategia (2007) sisältää linjauksia, jotka edesauttavat tasa-arvoisemman koulun luomista. Erityisopetuksen strategiassa (2007) selvitettiin nykyistä lähtötilannetta ja linjattiin tulevia ratkaisuja nykytilanteeseen. Strategian merkitys on ollut suuri, ja se on osaltaan aikaansaanut uudistuksen, jota kouluissa parhaillaan toteutetaan. (Huhtanen 2011, 11.) Näitä linjauksia jalkautettiin koulun toimintakulttuuriin muun muassa Tehostetun tuen ja erityisen tuen kehittämishankkeen (Kelpo) avulla, jonka keskeisimpiä tavoitteita olivat opetuksen laadun ja monipuolisen koulutustarjonnan turvaaminen kaikille lapsille ja nuorille, sekä ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen lisääminen. Hanke ajoittui vuosille 2008–2011. (Opetushallitus 2008.)

Lapsen oikeuksien ja hyvinvoinnin toteutuminen on uudistuksen ydinajatuksia. Perusopetuslain uudistus antaa kasvatuksen ammattilaisille mahdollisuudet entistä monipuolisemmin tukea oppilaan koulunkäyntiä. Onnistuessaan laki vahvistaa kaikkien oppilaiden oikeutta tasa-arvoisempaan oppimiseen ja opetukseen. (Perusopetuslaki 2010/642.) Erityisopetusta koskevat lakimuutokset astuivat voimaan 1.1.2011. Uudistetut opetussuunnitelman perusteet tuli ottaa käyttöön viimeistään 1.8. 2011. (Perusopetuslaki 2010/642.) Perusopetuslain konkreettisin uudistus oli oppimisen ja koulun

käynnin tuen muuttuminen kolmiportaiseksi. Nämä kolme tuen muotoa ovat yleinen, tehostettu- ja erityinen tuki. Oppilaalle annettava tuki vahvistuu asteittain edellä mainitussa järjestyksessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Uutuutena mukaan tullut tehostettu tuki antaa oppilaalle mahdollisuuden jatkaa koulunkäyntiä yleisopetuksessa ennen erityisopetukseen siirtämistä. Erilaiset pedagogiset ratkaisut ja oppimisen suunnittelu ovat tehostetun tuen lähtökohtia. (Huhtanen 2011, 9).

Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy johdon osallisuuteen ja rooliin perusopetuksen uudistuksessa (2010), jossa tausta-ajatuksena on inklusiivisen koulun rakentuminen. Tarkemmin tutkimuksessa tarkastellaan kolmiportaisen tukijärjestelmään kuuluvaa tehostetun tuen muotoa ja rehtorin osallisuutta siihen. Mielenkiinnon kohteeksi nousee koulun johtajuus uudistusprosesseissa ja se miten rehtori voi osallistumisellaan olla mukana oppimisen tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisympäristön kehittämisessä ja kaikkien yhteisen koulun luomisessa.

2 PERUSOPETUSUUDISTUKSEN TAUSTAA

2.1 Inklusio – Kohti kaikille yhteistä koulua

Integraatiolla, erityiskasvatuksella, inklusiolla ja Yhdysvaltojen ”mainstreaming”-käsitteellä kuvataan yleisesti vammaisille oppilaille tapaa järjestää koulutusta. Nykyinen inklusiokäsite juontaa juurensa 1950-luvulla Yhdysvalloissa alkaneesta keskustelusta vammaisten ihmisten koulutukseen liittyen sekä vähiten rajoittavan ympäristön käsitteestä (Least Restrictive Environment). Vähiten rajoittavan ympäristön periaatteen ajatuksena oli, että vammaisten lasten tuli opiskella niin paljon kuin mahdollista normaalilasten kanssa. (Biklen 2001, 55–57.) Pohjoismaissa käytetty integraatiokäsite ”jalostui” 1980-luvulla inklusioksi. Integraatio -ja mainstreaming-käsitettä pidetään usein synonyymina inklusiolle. Erona nähdään kuitenkin se, että inklusio tavoittelee tilaa, jolloin kaikki saavat alusta alkaen käydä koulua yleisopetuksen parissa, ja integraatio sekä mainstreaming viittaavat pikemminkin jo erityisopetukseen otetun tai siirretyn oppilaan palauttamiseen takaisin yleisopetukseen. (Moberg 2002, 43.) Hautamäen, Lahtisen, Mobergin ja Tuunaisen (2001, 185, 186) mukaan inklusioajattelu perustuu sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja demokratiaan. Kaikki ihmiset ovat syntymästään asti osa normaaliyhteisöä, eikä heitä tulisi segregoida eli erottaa missään vaiheessa, vaan kaikkien lasten pitäisi vaikeuksista tai erilaisuuksista riippumatta oppia yhdessä. Inklusiolle ei ole löydetty täysin sopivaa suomennosta. Pinolan (2008, 39-49) mukaan käsite voidaan ymmärtää mukaan ottamisena, yhteensulautumisena, yhteenkuulumisena ja sisällyttämisenä.

Hautamäki ym. (2001, 175) jaottelevat karkeasti kolmeen pääryhmään historialliset tekijät, jotka ovat vaikuttaneet kaikille yhteisen koulun tavoitteluun. Ensimmäisenä taustatekijänä he mainitsevat erillisen (segregoidun) erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset, toisena ihmisoikeuk-

sien, tasa-arvoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimukset ja kolmantena poikkeavuutta, poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttaan koskevien käsitysten muuttumisen, mikä myös liittyy erityisopetusta koskevan ajattelutavan (paradigman) muuttumiseen.

Inklusion tavoitteena on yksi, yhtenäinen koulujärjestelmä, joka palvelee tasapuolisesti, yhtä lailla kaikkia koulutettavia. Kaikille avoimissa kouluissa tunnustetaan erilaisten oppijoiden tarpeet ja vastataan niihin. (Hautamäki ym. 2001, 186.) Tutkimuksessani pyrin tuomaan esille sitä, miten rehtorit arvioivat perusopetuksen uudistusta, mikä heidän osallisuus on prosessissa ja miten tavoitellaan yhteisempää koulujärjestelmää perusopetuksen uudistuksen myötä. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 101) mukaan inklusiivisen koulun ideassa voidaan puhua lähikouluperiaatteesta, joka tarkoittaa kaikille saman alueen lapsille suunnattua yhteistä koulua. Tässä kaikille yhteisessä koulussa inklusio näkyy käytännössä vammattomien ja vammaisten oppilaiden opinto-ohjelmien integrointina yhteisiksi opinto-ohjelmiksi tai oppimisympäristöiksi. Inklusio ei siis liity suoranaisesti siihen, mitä joillekin erityistä tukea tarvitseville oppilaille tulisi tehdä, mihin sijoittaa heidät, vaan siihen, mitä kasvatusympäristöissä ja - yhteisöissä tulisi tehdä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteisön yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi. (Moberg 2002, 37.) Tällaisten muutosten aikaansaaminen koulujärjestelmässämme on usein hidasta ja ne vaativat paljon aikaa ennen kuin ne toteutuvat käytännössä. Jahnukainen (2011) toteaaakin, että inklusiivisen koulun kehitys on ollut hidasta Suomessa. Yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden, joilla on vaikeuksia, määrä on alhainen. Vasta 2000-luvun taitteesta lähtien inklusiivisen koulun ajatus näkyi erityisoppilaiden integroimisella yleisopetuksen ryhmiin. Tutkimukseni näkökulmasta kasvuympäristön muovautuminen ja uusien toimintamallien ilmestyminen perusopetuksen uudistumisen myötä on mielenkiintoisimpia seikkoja, jotka tukevat inklusiiokehitystä.

Ihmisen tulisi voida tuntea koko elämänsä ajan olevansa täysivaltainen jäsen yhteisössä, jossa häntä kunnioitetaan ja arvostetaan juuri sellaisena, kuin hän on. Ajatusta inklusiosta voidaan pitää ihmisoikeudellisena, moraalisenä ja asennekysymyksenä. Ihmisten erilaisuus on arvo sinänsä ja kos-

ka me kaikki olemme keskenään erilaisia, meidän kuuluu oppia elämään yhdessä ja arvostamaan erilaisuutta. Yhteisöön kuulumista ei tarvitse erikseen ansaita, vaan jo ihmisoikeus antaa täyden oikeuden kuulua siihen. Ihmisen sulkeminen normaalista elämästä on hänen väheksymistä ja syrjintää. (Naukkarinen, Saloviita & Murto 2001, 199–203.)

Kaikille yhteinen koulu vaatii perusteellista koulun uudelleenjärjestelyä, sillä se ei toteudu ilman muutoksia koulun rakenteissa, pedagogiikassa, opettajien koulutuksessa, asenteissa ja työtavoissa. Tutkimani asia, perusopetuslain uudistus, voidaan nähdä eräänlaisena koulun uudelleenjärjestelynä, johon osallistuu koko koulun henkilökunta tukenaan muut kasvatusalan ammattilaiset. Yhteisen koulun rakentaminen on prosessi, jossa koko koulun henkilökunnalta vaaditaan sitoutumista. Sitoutumisen kautta syntyy valmius ratkaista ja voittaa eteen tulevat ongelmat. Myös tässä tutkimuksessa käsittelemäni perusopetuslain uudistus tavoittelee kaikille yhteistä, kaikkia oppilaita arvostavaa ja suvaitsevaa koulua ja lopulta koko yhteiskuntaa.

2.2 Erityisopetuksen strategian taustaa ja linjauksia

Erityisopetuksen strategia vuodelta 2007 on yksi keskeisimmistä perusopetuksen uudistuksen taustalla vaikuttavista asiakirjoista. Kivirauman (2009, 29-30) mukaan Suomessa 1840-luvulla aistivammaisten opetuksesta alkanut erityisopetus on vuosikymmenten saatossa kehittynyt erilaisten vaiheiden kautta pienestä oppilasjoukosta koskemaan nykyiseltään noin neljäsosaa ikäluokasta (Suomen virallinen tilasto 2014). Erityisoppilaiden määrä on lisääntynyt tilastoinnin, parantuneen terveydenhuollon, kehittyneen diagnosoinnin, erityispedagogisen tutkimuksen tuottaman uuden tiedon ja opetuslain säädännön muuttumisen myötä. Näiden edellä mainittujen lisäksi määrän kasvua selittää myös kuntien ja koulujen erilaiset hallinnolliset menettelytavat, mikä näkyy kuntien välisinä eroina erityisopetukseen siirrettyjen määrässä. (Erityisopetuksen strategia 2007, 43.) Erityisoppilaiden määrän lisää-

tymisen vuoksi on syytä miettiä, tulisiko koulutuksen järjestämisen lähtökohtia muuttaa siten, että kaikki oppilaat voivat käydä yhteistä koulua, jossa yhä useamman lapsen kohdalla pyrittäisiin yleisiin kehitystavoitteisiin yksilöllisen opetuksen tavoin (Hautamäki ym. 2001, 175). Tässä luvussa käsiteltävän Erityisopetuksen strategian (2007) uudelleenlinjausten syntyyn on vaikuttanut nämä edellä mainitut seikat. Erityisopetuspainotteisesta nimestä huolimatta strategian teemat tähtäävät peruskoulun yleisten käytänteiden uudelleenorganisointiin (Ahtiainen 2010, 10).

Erityisopetuksen strategia (2007) korosti ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen merkitystä. Lisäksi strategiassa painotettiin pedagogisen asiantuntemuksen merkitystä, joka liittyy opettajankoulutukseen. Yliopistoja kehoitettiin tarkistamaan omia käytänteitä ja sisältöjä kouluttaessaan opettajia. Opiskelijoiden tuli saada mahdollisimman monipuolisesti perehtyä ja harjaantua opetuksen eriyttämiseen ja erityiskasvatukseen. Myös opettajankoulutuspaikkoja tuli strategian mukaan lisätä.

Erityisopetuksen strategiassa (2007) nähtiin tärkeänä saumattoman koulupolun merkitys lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Varhaiskasvatus tuli siirtää osaksi opetustoimea, jotta lapselle voitaisiin tarjota turvallinen ja saumaton koulupolku päiväkodista peruskouluun. Yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa piti tehostaa tutkimustyötä siten, että se mahdollisimman hyvin palvelisi erityisopetuksen kehittämistä. Opetusministeriön asettama työryhmä ehdotti Erityisopetuksen strategiassa (2007), että opetushallinnon tulisi säännöllisin väliajoin kartoittaa tehostetun tuen ja erityisopetuksen kehittämisen tarpeita erilaisilla analyyseilla.

Osittain Erityisopetuksen strategian (2007) ”innoittamana” Suomessa on uudistettu perusopetuslakia (2010), joka pyrkii takaamaan kaikille oppilaille mahdollisuuden tarpeitaan vastaavaan opetukseen ja oppimiseen. Tämä lakimuutos ajoi koulujärjestelmää inklusiivisempaan suuntaan ja oli samalla tuke-
massa ideoita lähikouluperiaatteesta.

3 KOLMIPORTAINEN TUKI

Eduskunnan päätöksellä hyväksyttiin 24.6.2010 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva lakikokous. Koulussa tuo laki astui voimaan uusine käytänteineen 1.1.2011. Tämän lakiuudistuksen tavoitteena oli taata kaikille oppilaille tasa-arvoiset oppimismahdollisuudet ennalta ehkäisevien yleisten tukitoimenpiteiden avulla. Lakiuudistuksessa korostuu myös suunnitelmallisen ja tehokkaan tuen merkitys. Se lisää yhteistyötä eri asiantuntijaryhmien kanssa. Lakimuutoksen tavoitteena oli myös muokata tuen antamiseen liittyvää prosessia. Kolmiportainen tuen antamisen malli on keskeisimpiä uudistuksia lakimuutoksessa. Yleisen- ja erityisen tuen lisäksi syntyi tehostettu tuki. Oppilaalle annettava tuki vahvistuu asteittain, jossa vahvemmat tukimuodot ovat tehostettu ja erityinen tuki. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

3.1 Yleinen tuki jokaiselle oppijalle

Jokaisella oppilaalla on oikeus saada laadukasta opetusta sekä tukea koulunkäyntiin ja oppimiseen. Yleisellä tuella tarkoitetaan kaikkia niitä tukimuotoja, jotka edistävät kaikkien luokan oppilaiden kehitystä ja hyvää oppimista. Opetuksen ja oppimisen tulee pohjautua oppijan omiin lähtökohtiin ja tarpeisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12-13.)

Opettajalla on merkittävä vastuu jokaisen oppijan tarpeiden huomiointamisessa opetuksessa. Työn onnistumisen edellytyksiä ovat muun muassa vuorovaikutteinen yhteistyö huoltajien, toisten opettajien, muun henkilökunnan ja eri asiantuntijoiden kanssa. Opetusta eriyttämällä, opettajien yhteistyöllä ja opetusryhmiä joustavista muuntelemalla voidaan koulussa vastata oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Yhdessä opettaminen, tukiopetus,

osa-aikainen erityisopetus ja mahdollisuus koulunkäynnin avustajaan ovat keinoja, joilla voidaan tukea oppimista ja kehitystä yleisesti. Yleisen tuen piirissä olevalle oppilaalle voidaan tehdä myös oppimissuunnitelma. Näiden edellä mainittujen lisäksi koulussa järjestettävä aamu- ja iltapäiväkerhotoiminta ovat myös lapsen ja nuoren kehitystä edistäviä toimintamuotoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12-13.)

3.2 Tehostettu tuki ja oppimissuunnitelma

Perusopetuslain ehkä merkittävin yksittäinen uudistus oli uusi tukimuoto, tehostettu tuki. Tämä Erityisopetuksen strategiassa (2007) esitelty käsite tehostettu tuki sijoittuu aikaisemman yleisopetus-erityisopetusjaottelun väliin. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012.) Kysymys on tuesta, joka korostaa preventiivisiä tukimuotoja oppilaan oppimiseen, sosiaaliseen kehitykseen ja vuorovaikutukseen liittyvissä haasteissa. Tehostetun tuen tavoitteena on ehkäistä ongelmien kasautumista, kasvamista ja monimuotoistumista. Tehostettu tuki tässä kohden tarkoittaa henkilökohtaisemmin suunnattua ohjausta ja yksilöllisempää tukea. Tehostetun tuen perusta ei ole vain oppilaan tarpeissa, vaan taustalla on myös opettajien työssä jaksaminen. Tehostetun tuen avulla on mahdollisuus huojentaa opettajien työtä ongelmaoppilaiden kohdalla. Tämän lisäksi pelko erityisopetukseen siirtämisestä ei enää ole este yhteistyölle lasten huoltajien kanssa, tehostetun tuen antaessa aikalisän oppilaan koulunkäynnin uudelleen järjestelyyn. (Huhtanen, 2011, 112.) Tämän tukimuodon yhtenä tarkoituksena onkin vähentää erityisen tuen päätöksiä, eli aiempia erityisopetukseen siirtopäätöksiä. Aikaisemmin erityisopetukseen siirtämisen päätöksissä on tarvittu erilaisia asiantuntijalausuntoja. Nykyisin opettajan pedagogisella asiantuntemuksella on painoarvoa tehostetun tuen aloittamisesta suunniteltaessa. Tehostetusta tuesta päättäminen perustuu pedago-

giseen arvioon ja oppimissuunnitelmassa ilmenevät sen toteutustavat ja tukijärjestelyt. (Ahtiainen ym. 2012, 52.)

Vuoden 2011 alusta voimaan tulleen perusopetuslain 16 §:n mukaan oppimissuunnitelman mukaista tehostettua tukea on annettava oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja (Perusopetuslaki 642/2010). Oppimissuunnitelma sisältää suunnitelman oppilaan opetusohjelman toteuttamisesta. Se ymmärretään toisaalta myös pedagogisena suunnitelmana, joka tukee opettajaa oman työnsä suunnittelussa sekä helpottaa opetuksen eriyttämisessä. Se voidaan tehdä oppilaalle jo yleisen tuen aikana, mutta viimeistään laaditaan annettaessa tehostettua tukea. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 18-20.) Oppimissuunnitelman ydin on siinä, mitä tehdään toisin ja intensiivisemmin. Jos aikaisempi tuki ei ole ollut riittävä on syytä arvioida vanhoja strategioita uudelleen. Oppimissuunnitelman tulisi olla kuitenkin joustava ja samalla konkreettinen sisällöltään. (Ahtiainen ym. 2012, 55, 56.) Oppimissuunnitelmassa huomioidaan peruste oppimissuunnitelmalle. Miksi ko. Oppilas tarvitsee koulunkäynnin tuekseen sellaisen. Se myös tarkastelee oppilaan oppimishistoriaa, oppilaan vahvuuksia, kehittämistä vaativia osa-alueita, tukitoimia sekä oleellisena osana myös oppimisen ja kehityksen arvioinnin ja seurannan. (Huhtanen 2011, 124.) Oppimissuunnitelman pohjalla on pedagoginen arvio, joka sisältää kuvauksen tehostetun tuen sisällöistä ja menetelmistä. Oleellisinta ovat käytänteet, joilla oppilasta tuetaan koulunkäynnissään. Oppimissuunnitelmaan ei kirjata pelkästään pedagogisia vihjeitä esimerkiksi oppilaalle sopivista opetustavoista, vaan myös tehostetun tuen arvioinnin kannalta sen keskeisimpiä sisältöjä ja tapoja. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet määräävät tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman sisällöstä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010.)

Opetussuunnitelman perusteissa määrätään keskeisistä tehostetun tuen sisällöistä. Tehostettu tuki on luonteeltaan jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemista. Tällöin on myös mahdollista, että oppilas tarvitsee useampia tuen muotoja. Opettajan, oppilaan huoltajien sekä oppilashuollon henkilöstön yhteinen suunnittelu ja

tilannearvio ovat pohja tehostetulle tuelle. Oppilashuoltotyössä käsiteltävä pedagoginen arvio antaa perustan tehostetun tuen aloittamiselle. Onnistuneen tehostetun tuen toteutumisen perusta on suunnitelmallisuudessa ja yhteistyössä. Myös selkeällä vastuunjaolla saadaan tästä tuen muodosta hyödyllisempi ja tarkoituksenmukaisempi lapsen parhaan kannalta. (Opetushallitus 2011.)

3.2.1 Pedagoginen arvio tehostetussa tuessa

Uudistuksen myötä käyttöön otettu uusi asiakirja pedagoginen arvio käsittelee tehostetun tuen aloittamista ja järjestämistä, pohjautuen moniammatilliseen oppilashuoltotyöhön (Perusopetuslaki 2010/642). Siinä voidaan tarvittaessa myös käsitellä oppilaan siirtyminen takaisin yleisen tuen piiriin. Pedagoginen arvio antaa kuvan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanteesta kokonaisuutena. Arvio selittää sitä, miksi yleiset tukitoimet eivät ole riittäneet oppilaalle tai mikä niiden vaikutus on ollut. Se myös kiteyttää kuvan oppilaan oppimisvalmiuksistaan ja erityistarpeistaan. Pedagogisen arvioon laatimisesta vastaavat oppilaan opettaja yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Heidän lisäksi laatimiseen voidaan ottaa mukaan muita asiantuntijoita, mikäli lapsen haasteiden luonne sitä vaatii. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 14.) Opettajan ja tehtävänä on kirjata pedagogiseen arvioon keskusteluissa oppilaan, hänen vanhempiansa, muiden opettajien tai oppilashuoltoon liittyvien henkilöiden kanssa esille tulleet oppilasta koskevat seikat, häneen liittyvät systemaattiset havainnot sekä perustaitoja mittaavien testien tulokset. Tarpeen tullen tehdään yksityiskohtaisempi pedagoginen tutkimus. Pedagogista arviota tehtäessä on kiinnitettävä huomiota myös opetukseen ja oppimisympäristöön sekä siihen, kuinka hyvin oppimisympäristö vastaa oppilaan tarpeisiin. On oleellista myös kuulla oppilaan omia näkemyksiä hyödyllisinä pitämistään tukitoimista. Pedagogisen arvioon keskeisimpänä ajatuksena on se, mitä tulevaisuudessa aiotaan tehdä toisella tavalla. Ahtiainen ym. (2012, 54) mukaan pedagogista arvioita voidaan tarkastella kahdella tasolla. Ensimmäisellä, yksilön tasolla

siinä arvioidaan tehostetun tuen yksilöllinen tarve, kun taas toisella, ryhmätasolla tarkastellaan luokan, koulun tai kunnan tehostetun tuen kokonaistarvetta resurssien varaamiseksi. Arvio toimii oppimissuunnitelman pohjana, jossa ilmenee käytännön tukitoimet ja toimintatavat (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010).

Vaikka näiden asiakirjojen ja selvitysten tekeminen lisää opettajan työtä, ne voidaan nähdä kuitenkin opettajien työtä helpottavina työkaluina. Opettajat pystyvät suunnittelemaan oppilaan koulupolkua entistä täsmällisemmin ja erilaiset dokumentit lisäävät tietoa siitä, millä tavoin oppilaan koulunkäyntiä on tuettu sen eri vaiheissa. Tämä edesauttaa myös esimerkiksi sitä, että nivelvaiheissa ja/tai oppilaan vaihtaessa muuten koulua, tieto siirtyy paremmin eteenpäin.

3.2.2 Opetuksen järjestäminen tehostetussa tuessa

Oppimissuunnitelmaan kirjattu tehostettu tuki pitää sisällään erilaisia oppilaalle tarkoitettuja tukimuotoja ja opetukseen liittyviä pedagogisia järjestelyitä. Se on laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden mukaista. (Perusopetuslaki 2010/642.)

Opetuksen eriyttäminen on ensisijainen keino ottaa huomioon erilaisilla menettelytavoilla oppilasryhmän tarpeet ja yksittäisen oppijan erilaisuus. Sen kolme eri ulottuvuutta ovat opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden liittyvät tekijät. Eriyttämisen tavoitteena on oppilaan valmiuksien ja kykyjen mukainen eteneminen opetuksessa, hänen itsetunnon vahvistaminen ja vahvuuksien tunnistaminen. Eriyttämisessä on kysymys tavoitteiden, oppisisältöjen, opetusmetodien ja opetukseen käytettävän ajan yksilöimisestä. Eriyttämällä muodostetaan siltoja oppilaalle vaikeiden asioiden ylittämiseksi. Oikein kohdennetut tehtävät ja niissä onnistuminen vahvistaa oppilaan minäkäsitystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 9.)

Käytännössä eriyttämistä voidaan toteuttaa tehtävien ja niiden määrän sovittamisella oppilaan omia valmiuksia vastaaviksi, havainnollistamalla ja ohjaamalla erilaisilla opetusmenetelmillä. Oppimisvälineillä ja materiaalilla voidaan myös eriyttää opetusta. Oppilaita ryhmittämällä ja istumajärjestystä muuttamalla on myös mahdollisuus etsiä ratkaisuja eriyttämiseen. Oppilaalle voidaan myös toteuttaa sekä suullisia että kirjallisia kokeita, joissa voidaan ottaa huomioon muun muassa kokeeseen käytettävä aika. (Huhtanen 2011, 113,114.)

Oppilastuntemus ja tietoisuus oppilaiden erilaisuudesta sekä oppimisen prosessin tunteminen ovat eriyttämisen edellytyksiä. Toisaalta myös opetusryhmien toiminnan ja ilmapiirin tunnistaminen sekä oppilaan kehittyminen ja arviointi ovat oleellisia tekijöitä onnistuneessa eriyttämisessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 9.) Eriyttämisen onnistuminen ei ole pelkästään yksittäisen opettajan varassa, vaan se vaatii tuekseen koko koulun ja sen hallinnon. Siihen ja sen onnistumiseen vaikuttavat myös oppilashuollossa ja koulun hallinnossa tehdyt ratkaisut. Tehostetun tuen aikaan saaminen edellyttää yhteisiä linjauksia opetuksen organisoinnissa ja opetustoimen resurssien ohjaamisessa. Näin ollen myös rehtorin rooli ja hänen antamansa tuen merkitys korostuu tehostetun tuen prosessin onnistumisen kannalta. (Huhtanen 2011, 114.)

Yksi työmuoto, jossa oppilaan on mahdollisuus saada oppimisessaan tehostettua tukea, on samanaikaisopetus (yhteisopettaminen). Tällöin luokassa työskentelee kaksi tai useampi opettaja samaan aikaan. Luokassa voi toimia luokan- tai aineenopettajan kanssa yhdessä myös erityisopettaja. Tällöin erityisopettaja voi hyödyntää osaamistaan eniten tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Samanaikaisopetus on uudelleen muokkaamassa totuttuja opetuskäytäntöjä ja rutiineita, samalla se tukee ajatusta inklusiivisesta opetuksesta. Yksilökeskeisen opetuksen sijaan ollaan siirtymässä kohti kollektiivista jaettava asiantuntijuutta. Samanaikaisopetus ei ole pelkästään luokassa tapahtuvaa yhteistyötä, vaan siihen kuuluvat oleellisena osana yhdessä tehtävä opetuksen suunnittelu ja arviointi. (Huhtanen 2011, 117.) Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa erilaisten opetustapojen variaatioiden avulla. Saloviidan (1999, 152,153) mukaan samanaikaisopettamisella on olemassa

kolme erilaista opetuksen mallia. Tiimityö, täydentävä opetus ja syventävä opetus ovat malleja, joissa kaikissa opettajilla on selkeä tehtävänjako. Ensimmäisessä mallissa tiimityöskentelyssä opettajat opettavat tasavertaisesti luokassaan. Opetuksessa voi kuitenkin tapahtua vuorottelua. Täydentävän opetuksen mallissa toisella opettajalla on vastuu opetuksen sisällöstä. Tässä mallissa esimerkiksi erityisopettaja voi tarjota erityisosaamistaan käytännössä oppilaille, jotka tarvitsevat tukea oppimisessaan. Tässäkin mallissa molemmilla opettajilla on opetuksesta yhtäläinen vastuu, eikä toinen ole vain avustavana opettajana. Kolmannessa, syventävässä opetuksen mallissa toisen opettajan vastuulla on asiasisältö, kun taas toinen voi tuoda opetukseen erilaisia harjoituksia, jotka tukevat oppimista. (Saloviita 1999, 152,153.)

Tukiopetus on suunnattu oppilaalle, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opetuksessa tai muutoin tarvitsee oppimisessaan väliaikaista tukea, hänellä on siihen oikeus. Tehostetun tuen muotona se korostaa yksilöllisiä tehtäviä, ajankäyttöä ja ohjausta. Tukiopetusta voidaan antaa oppilaan työjärjestyksen mukaisesti oppituntien aikana tai niiden ulkopuolella. Se voi sisältyä samanaikaisopetukseen tai erikseen ryhmässä tai yksilöllisesti. Aloite tukiopetuksesta voi tulla opettajalta, mutta se on pyrittävä toteuttamaan yhteisymmärryksessä oppilaan ja hänen huoltajien kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 24,25.)

Perusopetuslain (642/2010) mukaan oppilaalla, jolla on oppimisessaan ja koulunkäynnissään haasteita, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa oppilaalle, jolla on kielellisiin ja matemaattisiin taitoihin liittyviä ongelmia, vaikeuksia joissakin yksittäisissä oppiaineissa tai muutoin haasteita koulunkäynnissä. Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteena on parantaa oppilaan oppimisedellytyksiä, ennalta ehkäistä oppimiseen liittyvien ongelmien kasvua, vahvistaa opiskelutaitoja sekä antaa oppilaalle keinoja edetä oppimisessaan omia vahvuuksia hyödyntäen. Opetuksen tavoitteet nivelletään oppilaan muuhun opetukseen. Osa-aikaista erityisopetusta on mahdollista antaa jokaisella tuen tasolla. Tehostetun tuen aikana osa-aikaisen erityisopetuksen merkitys korostuu. Ennen tehostetun tuen aloittamista arvioidaan oppilaan yleisen tuen aikana saaman osa-aikaisen erityisopetuksen riittävyys ja vaiku-

tus, jonka jälkeen päätetään sen tarpeellisuudesta jatkossa. Tehostetun tuen vaiheessa, jossa luodaan oppilaalle oppimissuunnitelma, kirjataan osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteet ja sen järjestäminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 25,26.) Erityisopettajalla on päävastuu osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisesta käytännössä. Se suunnitellaan kuitenkin yhteistyössä muiden opettajien, oppilaan, hänen huoltajiensa ja muiden siihen tarvittavien asiantuntijoiden kanssa. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan toteuttaa joustavin järjestelyin samanaikaisopetuksessa, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. (Huhtanen 2011, 122.)

3.3 Erityinen tuki, pedagoginen selvitys ja HOJKS

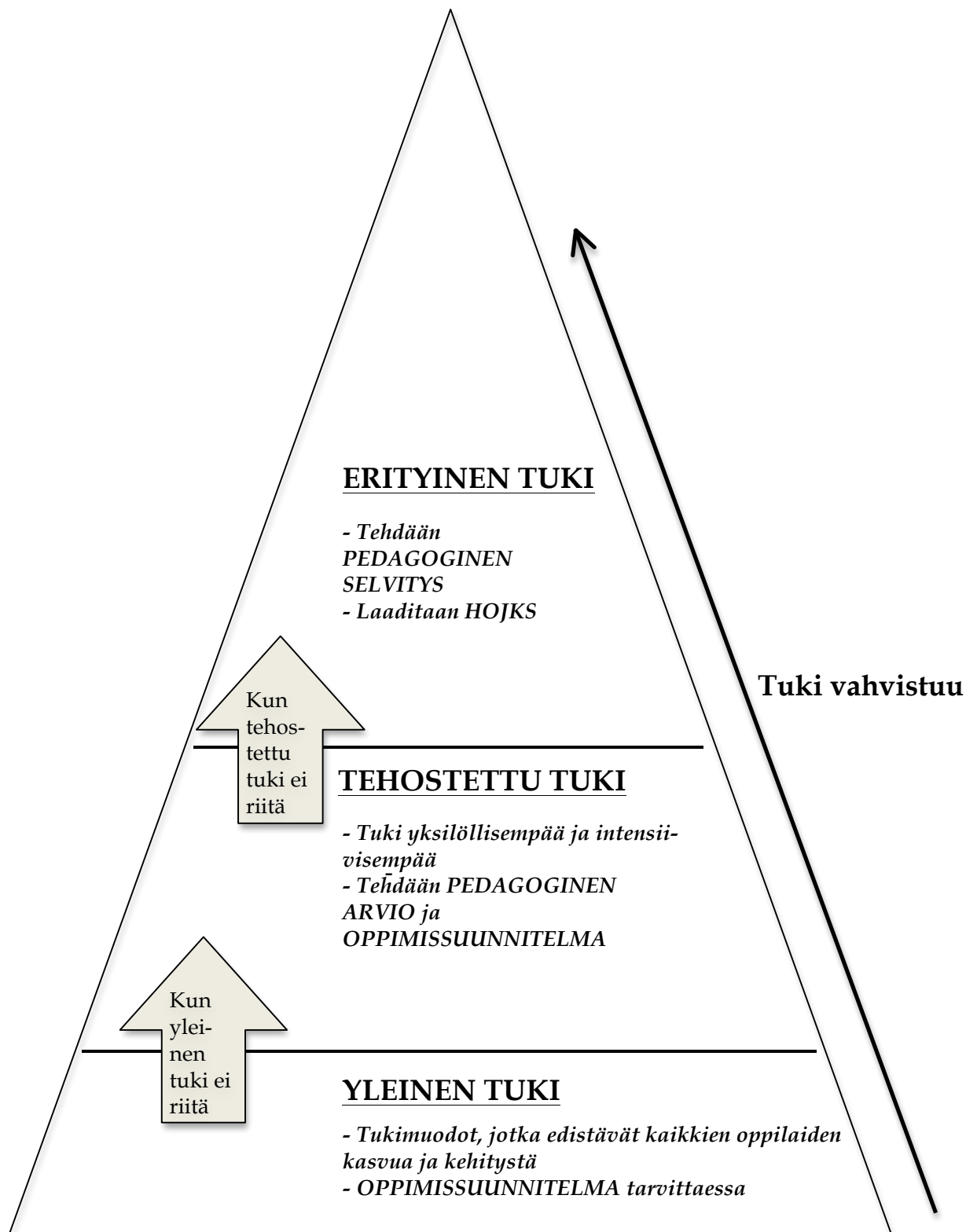
Mikäli oppilaalle annettu tehostettu tuki ei riitä koulutyöstä selviytymiseen, tehdään hänelle päätös erityisestä tuesta. Perusopetuslain (Perusopetuslaki 2010/642) 16 §:ssä todetaan, että erityisen tuen muodostaa erityisopetus ja muu perusopetuslain puitteissa annettava opetus. Opetuksen järjestäjän on tehtävä kirjallinen päätös annettavasta erityisestä tuesta. Tätä tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Päätöksessä ilmenee myös oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä oppilashuoltotyöhön liittyvät asiat. Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta, hänen huoltajaansa tai laillista edustajaansa. Opetuksen järjestäjä tekee pedagogisen selvityksen, joka kertoo oppilaan oppimisen etenemisestä, hänen saamastaan tehostetusta tuesta sekä kokonaistilanteesta. Pedagogista selvitystä täydennetään tarvittaessa lääketieteellisellä tai psykologisella asiantuntijalausunnolla tai vastaavanlaisella sosiaalisella selvityksellä. Mikäli psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella tulee ilmi, että oppilaan opetusta ei vamma, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten, hänelle voidaan tehdä erityisen tuen päätös ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai näiden aikana ilman pedagogista

selvitystä tai aikaisemmin annettua tehostettua tukea. (Perusopetuslaki 2010/642.) Tämä pedagogisen selvityksen tekeminen viestii moniammatillisesta yhteistyöstä, jonka lisääminen on yksi Erityisopetuksen strategian (2007) keskeisimpiä tavoitteita.

Jotta voidaan toimeenpanna erityistä tukea koskeva päätös, oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Uuden lain voimaantulon myötä HOJKS ei ole luonteeltaan enää hallinnollinen päätös, vaan se ohjaa erityisen tuen päätöksen suunnitelmallista toimeenpanoa ja on näin ollen pedagoginen asiakirja. Kuntien on tarkistettava uuden lain voimaantulon myötä myös sanamuodot johtosäännöissä, vaikkakaan uusi laki ei edellytä toimivallan jakamista eri tavalla erityistä tukea koskevissa päätöksissä. (Perusopetuslaki 2010/642.) Oppilaalle tehdään HOJKS, josta käy ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukainen opetuksen ja muun tuen antaminen. On otettava huomioon, että oppilas voi tarvita erityisopetuksen lisäksi tehokasta oppilashuollollista, kuntouttavaa, hoidollista tai muunlaista hänelle sopivaa tukea. Erityisen tuen onnistumisen edellytyksenä ovat yksilöllinen ohjaus, moniammatillinen yhteistyö sekä huoltajien taustatuki. HOJKS tulee tarkistaa vähintään kerran lukuvuodessa ja aina silloin kuin tuen tarve muuttuu. (Opetushallitus 2011.) Rönny ja Rönny (2007, 323) mukaan HOJKS on ajassa eteenpäin menevä oppilaan kokonaistilanteen kuvaus ja työväline.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) todetaan, että HOJKS:n tehtävänä on tukea pitkäjänteisesti oppilaan yksilöllistä oppimis- ja kasvuprosessia. Näin ollen sen merkitys perusopetuslain uudistumisen myötä nähdään edelleen oppilaan tukena opiskeluvaikeuksissa ja erityisesti opiskelun nivelvaiheissa. Se on myös oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvä tavoitesuunnitelma, joka pitää sisällään tiedot opetuksen sisällöstä, pedagogisista menetelmistä ja muista tukitoimista. Ikonen ja Virtanen (2007, 290) korostavat tiimityön ja aktiivisen seurannan merkitystä oppilaan koulupolun suunnittelussa ja sen toteuttamisessa. Eri siirtymävaiheet oppilaan koulunkäynnissä asettavat omat haasteensa ja sen vuoksi niihin onkin suhtauduttava huolellisesti pitäen kiinni siitä, ettei lapsi jää missään vaiheessa heitteille (Ikonen & Virtanen 2007, 276-277). Uudistus ei vähennä HOJKS:n

merkitystä, vaan edelleen se toimii tärkeänä työkaluna oppilaan koulunkäynnin tukemisen suunnittelussa. Kuvioon 1 on koottu vielä kolmiportaisen tuen vaiheet.



KUVIO 1. Kolmiportainen tuki

4 RTI-MALLI (Response to intervention)

Otan tässä kohden esille Yhdysvalloissa käytössä olevan Response to Intervention -tukimallin (RTI), joka on verrattavissa Suomen kolmiportaiseen tuen järjestelyyn. Tämä antaa näkökulmia tarkastella Suomen koulujärjestelmässä käytössä olevaa kolmiportaista tukijärjestelmää vastaavaan Yhdysvalloissa. Vaikkakin Suomessa käytössä olevasta kolmiportaisen tuen mallista on löydettävissä samankaltaisia piirteitä kuin RTI-mallista, se ei sellaisenaan ole ollut Kolmiportaisen tukijärjestelmän synnyn taustalla. Tukimallien syntymiseen ovat vaikuttaneet samat kansainväliset periaatteet Integraatiosta ja inklusiosta sekä syrjäytymisen ehkäisystä. Jahnukaisen ja Itkosen (2015) mukaan molempien mallien taustalla pätevät samat poliittiset, taloudelliset ja koulutukselliset odotukset. Samalla, kun nämä tukimallit tavoittelevat kaikille oppijoille yhteistä koulua, ne myös samalla pyrkivät vähentämään erityisoppilaiden määrää ja erityisopetuksen järjestämisestä koituvia kuluja. Tämä edellä mainitun yhtälön toteuttaminen voi olla hieman ristiriitainen. (Jahnukainen & Itkonen 2016, 140-150.)

RTI-mallissa lähtökohtaisesti halutaan selvittää oppimisen haasteiden syyt. Tämä malli myös pyrkii ennaltaehkäisemään isompien oppimisen haasteiden syntymisen. NCRTI:n (2010) määritelmän mukaan RTI-mallilla pyritään parhaaseen oppilaiden saavutuksissa, mutta samalla myös vähentämään haastavan käyttäytymisen ongelmia. RTI-mallin tavoitteena on tunnistaa mahdollisimman varhain oppilaalle annettavan lisätuen tarve ennen kuin vaikeudet kasvavat liian suuriksi. Samalla oppilaiden edistymistä seurataan ja heille toteutetaan interventioita. Mallin avulla pyritään tunnistamaan oppilaat, joilla on oppimisvaikeus ja jotka eivät hyödy ryhmäopetuksesta, vaan vaativat yksilöllisempää ohjausta opinnoissaan. RTI-mallilla pyritään edistämään tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiota. (Fuchs & Fuchs, 2006; Grosche & Volpe, 2013).

RTI-mallissa ei ole kysymys varsinaisesti erityisopetuksesta vaikka siitä on löydettävissä sen kaltaisia piirteitä. Yleisesti ottaen RTI-mallin kohdalla

puhutaan yleisopetuksessa käytössä olevasta mallissa. Erityisopetus mainitaan vasta viimeisenä tukemisen keinona, mikäli muut eivät ole tehonneet. (Fuchs & Fuchs 2007, 18). Fuchs ja Fuchs (2007) toteavat, että erityisopetuksen tulisi olla osa RTI-mallia, joka vastaa tehokkaimmin oppilaan tuen tarpeisiin erilaisten interventiodien avulla.

RTI-malli on monikehäinen tukimalli. Yleisin käytössä oleva malli muodostuu kolmesta kehästä, mutta sitä voidaan tarkastella myös kaksi-, neljä- tai seitsemänkehäisenä. Samalla tavalla kuin Suomessa käytössä olevassa kolmiportaisessa tuessa, annettava tuki tehostuu mentäessä kehältä seuraavalle. Tuki tehostuu käyttämällä enemmän täsmällisempää, systemaattisempaa ja opettajakeskeisempää opetusta. Sitä voidaan myös tehostaa oppilasryhmien kokoa muokkaamalla, opetuksen kestoja lisäämällä ja käyttämällä apuna asiantuntijoita. (Fuchs & Fuchs 2006.) Kratochwillin, Clementsin ja Kalymonin (2007, 42) mukaan RTI-mallissa tuen tulisi olla siinä mielessä joustavaa, että oppilas voi saada useamman kehän tukea samanaikaisesti ja tarpeperusteisesti.

Ensimmäinen tuen taso (primaari ehkäiseminen) on osoitettu koskemaan kaikkia oppilaita. Yleisopetuksessa opettaja käyttää kaikille suunnatun opetuksen lisäksi myös erilaisia eriyttämisen keinoja. Mikäli oppilas ei riittävästi hyödy ensimmäisen tason tukitoimista, siirtyy hän seuraavalle tasolle. Kaikissa tukivaiheissa oppilaita havainnoidaan ja tunnistetaan mahdolliset oppimisen ja käyttäytymisen haasteet. Toinen tuen taso (sekundaari ehkäiseminen) pitää sisällään jo tehokkaampaa ja intensiivisempää opetusta. Sitä voidaan toteuttaa muun muassa pienryhmässä, joka voi sopia tietyille oppilaille isoa ryhmää paremmin. Oppilaille voidaan toteuttaa erilaisia interventioita ja opetus voi olla yksilöllisempää. Kolmannella tasolla opetuksesta on tehty oppilaalle yksilöllistettyä. Hyvin suunnitelluilla ja täsmällisillä opetusmateriaaleilla pyritään vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin. Kolmannella tasolla myös erityisopetukseen kuuluvat keinot ja palvelut ovat käytössä. (Fuchs & Fuchs 2007, 15-16; O'Meara 2011, 11.)

Oppilaiden arviointi ja asetettujen tavoitteiden toteutumisen seuranta kuuluvat oleellisena osana RTI-malliin (Fox, Carta, Strain, Dunlap, & Hemmeter 2010, 4). Greshman (2007, 16) toteaa, että oppimisen ja käytöksen

haasteiden tunnistamiseksi käytetään erilaisia seulontoja, joita seuraa tarkemmat arviointimenetelmät, mikäli haasteita ilmenee. Seulonnan ja arvioinnin pohjalta pyritään rakentamaan oikeanlaista ja oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin sopivaa tukea.

Yhdysvaltojen RTI-mallin ja Suomen kolmiportaisen tuen järjestämisen toteutuksessa on eroavaisuuksia. Yhdysvalloissa koulut voivat itse määritellä käyttävätkö he mallia opetuksessaan (Fuchs & Fuchs 2007). Tämä käytäntö poikkeaa Suomen käytännöstä siten, että täällä perusopetuslaki velvoittaa kaikkia kouluja käyttämään kolmiportaisen tuen järjestelmää (Perusopetuslaki 2010). Tämän yhtenäisen linjauksen voisi todeta edesauttavan inklusion toteutumista kaikilla maantieteellisillä alueilla Suomessa. RTI-malli keskittyy myös enemmän oppimisen ongelmiin muun muassa matematiikassa ja lukemisessa, kun taas Suomessa käytössä oleva järjestelmä palvelee oppilaan tuen tarpeita kokonaisvaltaisemmin ja oppilaan omista lähtökohdista. Taus-talla ei aina tarvitse olla diagnoosia, jotta tuki olisi saatavilla. Björn, Aro, Koponen ja Fuch (2016) pitävät aiheellisena tarkastella Suomessa ja Yhdysvalloissa käytettyjä tukimalleja. Onhan Pisa-tutkimuksissa pärjänneellä Suomella on kuitenkin lyhyemmät perinteet oppimisen tuen järjestäjänä nykyiseen kolmiportaiseen tuen muotoon. Björn ym. (2016) esittävät kolme havaintoa Suomen ja Yhdysvaltojen mallien eroista. Ensimmäisen havainto koskee jo mainittua RTI-mallin käyttämisessä olevaa vapautta. Sen käyttämiseen ei liity samanlaisia velvoitteita, kuin Suomalaisessa koulujärjestelmässä. Toisekseen Yhdysvalloissa on ollut RTI-mallin puitteissa käytössä jo pitempään ”työkaluja”, joita on voitu käyttää oppilaiden tuen järjestämisessä apuna. Suomessa Tällaisten ”työkalujen” kehittämistyöhön on vasta hiljattain saatu taloudellista tukea valtion taholta. Kolmas havainto liittyy erityisopetuksen rooliin koulujärjestelmässä. RTI-mallin toteuttamista vaikeuttaa se, ettei erityisopetuksen rooli ole niin selkeä yhdysvaltojen koulujärjestelmässä. Suomessa taas erityisopetuksen palvelut on osoitettu kaikille oppimispolun asteilla ja kaikkien oppilaiden saataville. (Björn ym. 2015, 58-66).

5 REHTORIN ROOLI KOULUNSA KEHITTÄJÄNÄ

5.1 Muutokset haastavat johtajuutta

Yhteiskunnan muutosten mukaan kehittyvä ja uudistuva peruskoulu asettaa rehtorin roolille uusia ulottuvuuksia. Muutoksessa oleva peruskoulu tarvitsee tuekseen hyvää hallinnollista, pedagogista ja ihmisten johtajuutta. (Huh-
tanen & Keskinen 2009, 253.) Opetuksen, kasvatuksen ja koulun kulttuurin
kehittäjänä ja luojana rehtorin rooli korostuu. Muutosten aikaansaaminen
vaatii vahvaa johtajuutta. (Fullan 2007, 74). Myös useiden tutkimusten mu-
kaan rehtorin rooli ja johtajuus ovat koulureformien onnistumisen edellytyk-
siä (Fullan 2007; 2002; Sindelar, ym. 2006; Lindqvist & Lindholm 2013).
OECD:n toteuttaman (2006-2008) Improving school leadership -hankkeen
taustaoletuksena on ollut se että johtaminen ja johtajuus vaikuttaa koko kou-
lun menestymiseen ja näin ollen myös oppilaiden oppimistuloksiin.

Perinteisesti johtajuuteen ovat kuuluneet henkilöstö- ja asiajohtaminen
sekä strategiajohtaminen. Strategiajohtamiseen on liitetty vahvasti myös ta-
voite- ja tulosjohtaminen. Viimeisimmät johtamiskurssit painottavat
osaamisen ja muutoksen johtamisen taitoja. Näiden lisäksi oleellisena osana
johtajuuteen kuuluvat myös jaetun johtamisen, dialogin ja verkostojen joh-
tamisen näkökulmat. (mm. Grace 2000; Juuti 2007; Ojala 2007.) Nämä edellä
mainitut yritysmaailmassa käytössä olevat johtajuuden trendit näkyvät myös
koulun johtamisen kehityksessä, vaikkakin ne usein ovat ristiriidassa muun
muassa koulun kasvatustehtävään kuuluvien eettisten ja moraalisten pää-
määrien kanssa.

Yleisesti rehtorin roolissa ja tehtäväkuvassa painottuvat johtaminen,
ohjaaminen ja valvonta. Siinä korostuu kokonaisvastuu koko koulun toimin-
nasta. (Tukiainen 1999, 14.) Rehtori vastaa koulunsa johtajana oppilaiden op-
pimisesta ja hyvinvoinnista. Tämän lisäksi hänen on huolehdittava koulun
henkilökunnasta ja strategisista koulua koskevista tavoitteista. Rehtori on
koulun kasvatuksellinen johtaja. Karikosken (2009) mukaan rehtorin työn

keskeisimpiä haasteita on laadukkaan oppimisen ja sen kehittämisen varmistaminen. Näissä haasteissa pärjäämiseen on Karikosken (2009) mukaan yksi selkeä neuvo, yhteistyö eri tahojen kanssa.

Koulun johtamiseen liitetty pedagoginen johtajuus on Huhtasen (2009, 254) mukaan opetustavoitteiden ja opetussuunnitelman käytännön toteuttamisen ja kehittämisen lisäksi myös koulun muuttamista ja koulun toimintakulttuurin edistämistä. Toisin sanoen pedagogisessa johtamisessa on kysymys koulun kaikkien jäsenten kasvatuksesta ja kehittämisestä vapaan keskustelukulttuurin avulla. Pedagoginen johtaja vaalii koulun perusarvoja. Rehtori on merkittävä henkilö koulun toimintakulttuurin muodostamisessa, uusien jaettujen arvojen ja merkitysten luojana ja tulkitsijana (Kaukkila & Kähkönen 2009, 35.) Vartiainen (1995, 5) mukaan perinteinen pedagoginen johtajuus ei enää riitä, vaan johtajalta vaaditaan kykyä syvällisten muutosprosessien hallitsemiseen ja läpiviemiseen. Vuohijoen (2007, 173) mukaan koulun johtaminen on toimintaa ”joka pyrkii varmistamaan yhteisten päämäärien ja tavoitteiden saavuttamisen luomalla suotuisat olosuhteet kaikille työyhteisön jäsenille” Sergiovanni (2007) puolestaan korostaa koulun johtamisessa eettisiä ja moraalisia näkökulmia. Eettisiä ja moraalisia periaatteita korostavassa näkökulmassa oleellista on merkitysten luominen ja yhteisen vastuuntunnon ja ymmärryksen kasvattaminen sekä koulun sisällä suhteessa oppilaisiin ja koulun ulkopuolella suhteessa vanhempiin.

Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin (1996, 64) mukaan rehtorilta vaaditaan aktiivista otetta organisaation johtajana sekä kykyä hyödyntää henkilökunnan osaamista kehittäessään koulua toimivaksi, sosiaaliseksi systeemiksi, joka mahdollistaa uusien työtapojen ja käytänteiden kokeilun. Tehokas johtaja tuo esille koulun tavoitteet kaikessa ihmisten välisessä kommunikoinnissa ja näin suuntaa koulun toimintaa päämääriä kohti (Vartianen 1995, 24). Koulussa johtajuuden rakenteella ja laadulla on merkityksensä opettajien toimintaan sekä oppilaiden oppimis- ja kasvuprosesseihin. Johtajuus, joka tukee ja arvio opettajien osaamista ja opettajuuden laatua sekä auttaa saavuttamaan koulun toiminnalle asetetut tavoitteet, palvelee yhteistä hyvää. (Kyllönen 2011, 71.) Viimeisten vuosikymmenten aikana rehtorin työnkuva on laajentunut. Johtamista ei voi enää harjoittaa vain oman koulunsa näkökulmasta,

vaan on huomioitava laajemmat yhteiskunnalliset muutokset (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 21-41). Perusopetuksen uudistus (2010) voidaan olettaa olevan seurausta yhteiskunnan muutoksesta.

Kyllösen (2011, 78) mukaan johtajuus on nykyisellään yhteisöllinen ilmiö, jossa painoarvoa saavat verkostoissa toimiminen ja verkostoituvan organisaation johtaminen. Johtajuus vaatii visiointikykyä ja yhteisen tiedon ja taidon yhdistämistä sekä yhteistyöhön kannustamista. Seuraavassa tarkastelen johtajuutta tästä yhteisöllisestä näkökulmasta. Millaista on johtajuutta nykykoulu vaatii? Miten jaettu ja osallistava johtaminen palvelevat muutoksessa olevaa koulujärjestelmää? Olisiko jaettu ja osallistava johtajuus inklusiivisen koulun rakentumisen onnistumisen avaintekijöitä?

5.2 Osallistava ja jaettu johtaminen nykykoulun johtamistrendejä

Erityisopetusstrategia (2007) korostaa yhteistyön lisäämistä kaikilla tasoilla koulumaailmassa. Nykykoulussa opetellaan tiimityötaitoja, jota myös tämänhetkinen ja tulevaisuuden työelämä vaativat meiltä kaikilta. Yhteistyötaitoja vaaditaan niin johtajilta kuin alaisiltakin. Nykykoulun kehittäminen ja muutoksen aikaansaaminen vaatii vahvaa osallistavaa ja jaettua johtamista (Kirveskari 2003; Kyllönen 2011; Raasumaa 2010). Helinin (2006, 156-159) mukaan autoritääriin ja perinteiseen johtamistapa ovat jäämässä uusien johtamiskäsitysten varjoon, koska ne eivät huomioi organisaatiossa sisällä olevaa osaamista, eivätkä kannusta toimimaan tehtyjen päätösten mukaisesti. Seuraavassa tuon esille yhteistyötä korostavaa osallistavaa ja jaettua johtamistyyliä, jotka ovat myös osa nykykoulun johtamistrendejä.

Käsitteinä osallistava ja jaettu johtajuus ovat hyvin lähellä toisiaan. Jaetussa johtamisessa oleellista on johtamisen olevan enemmän organisaation kuin yksilön tasolla tapahtuvaa toimintaa. Johtajuus ei ole enää yhden henkilön, autoritaarista itsevaltiutta, vaan se on jaettu yhteisölle, ryhmille ja use-

ammalle yksilölle. Käytännössä tämä näkyy koulussa erilaisten johtoryhmien ja tiimien toimintana. Jaetussa johtamisessa ovat osallisia koulun johdon lisäksi niin oppilaat, opettajat kuin huoltajatkin. Sitä voidaan toteuttaa myös yli kouluorganisaatorajojen. (Kyllönen 2011, 81.) Fletcher ja Käufer (2003, 21-23) ovat koonneet jaetun johtamisen kolmeen eri tekijään. Ensimmäisessä tekijässä jaettu johtaminen on hajautettu organisaation eri tasoille. Tasot eivät ole yksittäisiä toimijoita, vaan ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Toisena tekijänä johtajuuden nähdään olevan dynaaminen prosessi, jota toteutetaan tasa-arvoisessa ja vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa. Se ei ole hierarkkista, vaan sitä tapahtuu myös alhaalta ylöspäin. Kolmas Fletcherin ja Käuferin (2003) tiivistämä tekijä on yhdessä oppimisen mahdollistuminen; Sosiaalisessa prosessissa sekä ryhmän että yksilön on mahdollista oppia yhteistyötä ja näin parantaa toiminnan tehokkuutta ja tulosta yhdessä. Näin ollen johtaminen ja vastuu on hajautettua kouluorganisaatiossa. Alava, Halttunen & Risku (2012) puhuvat jaetun johtamisen resurssista. Tällä he tarkoittavat sitä voimavaraa, joka rakentuu rehtorin johtajuuden ympärille erilaisten tahojen toimesta. Nämä ovat itse koko kouluorganisaatio ja sen ympärillä olevat erilaiset yhteistyötahot. Tämän kokonaisuuden hyödyntäminen oikealla johtamisella on koko koulun kehittämisen voimavara. Jaettu johtaminen luo osallisuutta ja yhteisöllisyyttä, samalla se valjastaa käyttöönsä koko organisaatiossa olevan potentiaalin.

Osallistavassa johtamisessa johtamisprosessit tehdään yhteisiksi. Tällöin jokainen yhteisön jäsen toimii päätöksentekijänä ja hänellä on myös vastuu päätösten aikaansaattamisesta ja päätöksistä johtuvista seurauksista. Keskeisempänä lähtökohtana osallistamisessa on vastuun, valtuuksien ja sitoutumisen yhteyttäminen toisiinsa. Erämetsä (2009, 129) toteaa osallistavassa johtajuudessa olevan kysymys esimiehen vuorovaikutustaidoista. Avoin vuorovaikutus on johtamisen perusta. Kuuntelemisella, keskustelemisellä ja kysymysten esittämisellä synnytetään osallistavaa työilmapiiriä. Leithwoodin, Jantzin ja Steinbachin (1999, 12) mukaan osallistavassa johtamisessa päätösten tekeminen yhteisesti, ryhmässä, perustuu seuraaviin kriteereihin. Osallistuminen lisää koulun tehokkuutta ja se myös pohjautuu demokratian periaatteisiin. Sergiovanni (1984, 13) puolestaan toteaa osallistavan toiminta-

kulttuurin tekevän henkilökunnasta yhtenäisemmän ja samalla se pystyy myös tehokkaammin vaikuttamaan koulun rehtoriin. On oletettavaa, että myös perusopetuksen uudistus ja sen jalkauttaminen koulumaailmaan vaatii osallistavaa johtajaa, joka on yhtenäisen ja tehokkaan henkilökunnan luoja. Leithwoodin, Harriksen ja Hopkinsin (2008, 27, 35) mukaan osallistava ja vastuuta jakava johtamiskulttuuri eivät vie pois valtaa rehtorilta, pikemminkin se parantaa koulun tuloksellisuutta.

Osallistava johtaminen on houkutteleva ajatus ja se tukee demokratian ihanteita. Tämän johtamistyylin onnistuneesta koulun toimintakulttuuriin soveltamisesta on varsin vähän tutkimusta. Vaikkakaan osallistava johtaminen ei ole yleisin johtamistrendi koulujärjestelmässä tällä hetkellä, muuttuvassa ja monimutkaisessa maailmassa tarvitaan yhä enemmän demokraattisia johtamistapoja. On huomionarvoista myös se, ettei tällainen johtamistyyli sovi välttämättä kaikille opettajille, vaan he voivat kokea autoritaarisen johtajuusotteen työsuoritustaan parantavana rehtorin toimintana.

Perusopetuksen uudistuksessa on kysymys muutoksesta koulujärjestelmässä. Huuhtanen, Järvenpää, Tuomivaara, Kähkönen ja Hannonen (2009, 20-21) toteavat osallistavan työskentelyn keskeisimpiä tavoitteita olevan henkilökunnan auttaminen ymmärtämään muutosta, kehittämällä käytänteitä, työn organisointia, työn jakamista. Huuhtasen ym. (2009, 20-21) mukaan, mitä syvällisemmästä muutoksesta on kysymys, erityisen tärkeää on osallistaa siihen koko henkilöstö. Kun uudistuksessa ja sen sisänaamisessa koulu-kulttuuriin on saanut itse olla mukana työstämässä ja määrittelemässä asioita, muutoksesta tulee ymmerrättävämpi ja se tekee siitä mielekkäämmän. Osallistavan johtajuuden vahvuus näyttäytyy henkilöstön sitouttamisessa ja motivoinnissa, kun tietoa jaetaan ja päätösprosesseista tehdään kaikille yhteisiä. Onnistuakseen osallistaminen ja johtajuuden jakaminen vaatii sitä, että on määritetty yhteiset tavoitteet toiminnalle. Voidaan siis todeta, että jaetulla ja osallistavalla johtajuudella on merkittävä rooli tässä kohden perusopetuksen uudistusprosessissa.

5.3 Osallistuva rehtori kaikille yhteisen koulun rakentajana

Tutkimusten mukaan koulun johtajilla on merkittävä rooli oppilaiden oppimisen ja kouluorganisaation menestymisen kannalta (Fullan 2007; Leithwood, Harris & Hopkins 2008). He ovat myös keskeisiä tekijöitä inklusiivisen koulun aikaansaamisen näkökulmasta (McLeckey ja Waldron 2000, Kugelmass and Ainscow, 2004; Praisner, 2003.) Rehtorin rooli koulunsa johtajana nousee esille kaikkien oppilaiden, myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen turvaamisessa. Omalla toiminnallaan esimerkiksi erilaisten oppimisympäristöä parantavien ratkaisujen alullepanijana, rehtori voi edesauttaa koulujärjestelmässä vallalla olevan inklusiivisen kehityssuunnan rakentumista. Praisnerin (2003) mukaan on tärkeää, että koulun johtajat ovat sitoutuneet inklusiiviseen ajatteluun, asenteeseen ja käyttäytymiseen. Näin ollen on perusteltua tarkastella sitä, millä tekijöillä rehtori pystyy vaikuttamaan inklusiivisen kulttuurin ja käytäntöjen syntyyn koulussa? Mitkä koulun johtajan keinot tehostavat kaikille yhteisen koulun rakentumista? Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa on verrattain vähän kiinnitetty huomiota koulun johtamiseen ko. näkökulmasta (Ahonen 2008). Tämän vuoksi seuraavassa onkin käytetty pääasiassa kansainvälisiä artikkelilähteitä.

Ruotsissa (Lindqvist & Nilholm 2013) tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin sitä, miten rehtorit voivat edesauttaa tehokkaasti inklusiivisen koulun rakentumista. Mitä ratkaisuja he käyttävät tukeakseen erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja miten he huomioivat erityisen tuen tarpeet koulussaan. Tähän tutkimukseen oli haastateltu viittä eri rehtoria, jotka oli valittu suuremmasta joukosta sen perusteella, että he toimivat työssään tehokkaasti ja pitivät inklusiivisia arvoja keskeisenä osana työtään. (Lindqvist & Nilholm 2013.) Angelides (2012) tutki neljässä kyproslaisessa koulussa johtajuuden muotoja, jotka edistävät inklusiivisen koulun rakentumista. He havainnoivat neljän viikon ajan koulun rehtorin toimintaa sekä haastattelivat heitä edellä mainittuun teemaan liittyen. Seuraavassa tarkastelen näiden tutkimusten tulosten pohjalta koulun johtajan roolia inklusion edistämisessä.

Rehtorit pitivät tärkeänä työn organisointia ja tarkoituksen mukaisuutta

oikeanlaisen erityisen tuen saamiseksi sitä tarvitsevalle oppilaalle. He korostavat omaa roolia siinä, että ovat itse aktiivisia selvittämään oppilaan oppimisen tilannetta ja sen mukaan löytämään parhaimmat tukiratkaisut yhdessä opettajien kanssa. (Lindqvist & Nilholm 2013.) Angelides (2011) tuo tutkimuksen tuloksissa esille sen, että inklusiivinen koulun rakentaminen vaatii rehtorilta ymmärrystä oppilaiden taustaoloista. Hänen on johtajana helpompi tehdä sellaisia oppilasta tai hänen oppimisympäristöä koskevia päätöksiä, kun hänellä on käsitys oppilaan lähtökohdista. Lindqvistin ja Nilholmin (2013) tutkimuksessa rehtorit mainitsevat tärkeänä tekijänä myös sen, että luokan- ja aineenopettajilla on mahdollisemman kattavat keinot vastata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin luokassa. Rehtorin tehtävä on luoda sellainen ilmapiiri, joka mahdollistaa tämän. Rehtorin osallistuminen ja aktiivisuus korostuu tässä kohden. Yhdessä etsimällä ratkaisuja ja vahvalla rehtorin tuella on merkitys kun puhutaan inklusiivisen oppimisympäristön luomisesta. Tähän oppimisympäristön luomiseen viittaa myös Angelidesin (2012) artikkelissaan esittämä tutkimustulos. Inklusiota rehtori voi edistää kannustamalla opettajia opettamaan epävirallisissa oppimisympäristöissä, jotka mahdollistavat erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioimisen (Angelides 2012). Pyrkimyksellä yksimielisyyteen erilaisten pedagogisten ratkaisujen kohdalla on tärkeä merkityksensä. Rehtorit kokevat tärkeäksi tehtävän muuttaa koulun opetushenkilökunnan asenteita, siten että ne luovat tilaa inklusion onnistumiselle. Tässä rehtoreiden aktiivisuus asenteiden muuttamisen kannalta on olennaista. (Lindqvist & Nilholm 2013.)

Inklusiivisen koulun rakentumista voi estää heikko vuorovaikutus koulun ilmapiirissä. Lindqvistin ja Nilholmin (2013) tutkimuksen mukaan rehtori on tässä asiassa merkittävässä roolissa avoimen, keskustelevan ja rakentavan ilmapiirin luojana. Kommunikointiin kannustava rehtori edesauttaa hyvien, yhdessä opettajakunnan kanssa tehtyjen tukiratkaisujen syntyyn. Ilmapiiri, jossa vallitsee luottamus ja kunnioitus kaikkia jäseniä kohtaan, palvelee kaikkien kouluun kuuluvien jäsenten yhteistä hyvää. Tähän vuorovaikutukseen teemaan voidaan liittää myös Angelidesin (2012) tutkimuksesta nouseva tulos: johtajuuden on huomioitava ja otettava mukaan myös oppilaiden oma ääni rakentaessa ja tehdessään päätöksiä oppilaiden oppimisympä-

päristöstä. Tämä edistää inklusiivisen koulun luomista yhdessä. On huomion arvoista se, että yleensä koulua rakennetaan kuuntelematta sen yhtä tärkeimmistä osaa, oppilasta. Tämä mainittu tutkimustulos lasten osallistamisesta päätöksiin ajaa ajatusta yhdessä visioidusta ja yhteisestä koulusta kaikille sen yhteyteen kuuluville jäsenille. Voidaan myös todeta, että osallistamalla koulun henkilökuntaa, oppilaita ja muita yhteistyötahoja rehtori osoittaa vahvaa johtajuutta ja samalla kerää yhteisön voimavarat yhteiseen käyttöön.

Koulussa työskentelee erilaisissa tehtävissä henkilöitä. Ruotsissa tehdyssä tutkimuksessa (2013) rehtorit mainitsevat erityisopettajan, erityisopetuksen kordinaattorin (SENCo) ja luokanopettajan roolien olevan hieman erilaisia luonteeltaan. He korostavat kuitenkin yhteistyön merkitystä ja sitä, että nämä edellä mainitut toimivat ennen kaikkea työparina rehtorille. (Lindqvist & Nilholm 2013.)

Lindqvistin ja Nilholmin (2013) tutkimuksen mukaan myös rehtoreiden omilla asenteilla ja arvoilla on merkitystä, kun puhutaan inklusion sisäänajosta koulumaailmaan. Tutkimuksessa rehtorit kokevat yhteiskunnan taholta tulevien vaatimusten opetuksen ja oppimisen kehittämisessä olevan pelkästään inklusiivisen koulun rakentumista palveleva asia. He kokivat vaatimusten olevan eräänlainen syy ryhtyä toimiin kaikille yhteisen koulun puolesta.

Inklusioajattelun periaatteita toteutettiin viimeisimmässä Suomalaisen koulujärjestelmän reformissa, jossa tehostettu tuki oli uusi yksittäinen muutos opetuksen ja varsinkin tukitoimien järjestämisessä. Pulkkinen ja Jahnukainen (2016) tutkivat rehtoreiden osuutta tähän muutokseen. Tutkimuksessa rehtorit arvioivat sitä, keitä henkilöitä osallistuu tehostettuun tukeen kuuluvaan pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimiseen. Suurin osa (91 %) rehtoreista korostivat oppilaan oman luokan opettajan roolia ja vastasivat hänen osallistuvan aina pedagogisen arvion laatimiseen. Myös oppimissuunnitelman laatimisessa enemmistö vastaajista (90 %) oli sitä mieltä, että oppilaan oma luokan opettaja osallistuu siihen aina. Myös erityisopettajan rooli nähtiin merkittävänä. Sekä pedagogisen arvion että oppimissuunnitelman kohdalla rehtoreista noin 80 % olivat sitä mieltä, että erityisopettaja osal-

listuu aina tuen tarpeen arviointiin ja suunnitelman laatimiseen. Rehtorit itse eivät kokeneet niin välttämättömänä osallistua aina näiden asiakirjojen laatimiseen. Heistä noin neljännes oli sitä mieltä, että rehtori osallistuu aina. Suurin osa rehtoreista vastasivat, että osallistuvat itse vain tarvittaessa näiden asiakirjojen laatimiseen. (Pulkkinen & Jahnukainen 2016.) Myös päävastuukysymyksissä pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimisessa rehtorit korostivat oppilaan oman luokan opettajan roolia. (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 87).

Näiden kolmen edellä tarkastellun tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että rehtorilla on merkittävä osuus koulun kulttuurin muuttamisessa ja sen kehittämisessä kohti koulua, joka tarjoaa mahdollisuuden täysipainoiseen oppimiseen kaikille oppijoille, erilaisine tuen tarpeineen.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Perusopetuksessa otettiin käyttöön vuonna 2011 uudet perusopetuslain (2010) mukaiset linjaukset. Kolmiportaisen tuen järjestelmä on ollut tämän perusopetuksen uudistuksen keskeisimpiä muutoksia. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin rehtorit arvioivat tehostetun tuen prosessia rehtoreiden osallisuuden ja vastuiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa kysyttiin sitä, millä tavalla rehtorit ovat osallisena kolmiportaiseen tukijärjestelmään sisältyvän tehostetun tuen prosessissa. Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös sitä, miten ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtorit arvioivat vastuiden jakautuvan tehostetun tuen prosessissa. Tutkimukselle muodostettiin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millä tavalla rehtorit ovat osallisena tehostetun tuen prosessissa?

1.1 Millä tavalla rehtorit ovat osallisena pedagogisen arvion laatimisessa?

1.2 Millä tavalla rehtorit ovat osallisena oppimissuunnitelman laatimisessa?

2. Miten ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtorit arvioivat vastuiden jakautuvan tehostetun tuen prosessissa?

2.1 Poikkeavatko ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemykset siinä, ketkä heidän mielestään ovat päävastuussa pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimisessa?

2.2 Poikkeavatko ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemykset toisistaan siinä, osallistuuko rehtori itse pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimiseen koulussa?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen toteuttaminen alkoi aihetta koskevaan kirjallisuuteen tutustumalla. Tutkimus voidaan nähdä olevan osittain jatkoa vuonna 2013 toteuttamalleni kandidaatin tutkielmalle, joka liittyi uudistetun perusopetuslain (2010) vaikutuksiin koulussa. Tässä pro gradu -työssä taustalla vaikuttaa sama uudistettu perusopetuslaki, mutta pääpaino on rehtoreiden osallistumisessa uudistuksen sisältöjen toteutukseen.

Vuonna 2012 kerätty tutkimusaineisto saatiin käyttöön Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) rahoittamasta Jonna Pulkkisen ja Markku Jahnukaisen (2015) tutkimuksesta. Suomessa toimivien peruskoulujen rehtorit ovat tutkimuksen perusjoukkoa ja heidät on valittu satunnaisotannalla. Tämä Pulkkisen ja Jahnukaisen (2015) tutkimus käsitteli lähinnä erityisopetuksen järjestämiseen, perusopetuksen resursseihin sekä perusopetuksen rahoitukseen ja lainsäädäntömuutoksiin liittyviä aihealueita.

7.1 Kysely tutkimuksen aineistona

Tässä tutkimuksessa käytetystä Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit -kyselystä (2012) valittiin kaksi kokonaisuutta. Ensimmäinen osio käsittelee kyselyyn osallistuneiden rehtoreiden taustatietoja ja toinen liittyy tehostetun tuen prosessiin ja siihen, miten rehtorit arvioivat sitä.

Tehostetun tuen prosessiin liittyvä osio sisältää yhteensä kaksitoista kysymystä, joista tähän tutkimukseen valittiin niistä yksitoista. Ensimmäisessä osion kysymyksessä (luokitteluasteikollisia) rehtorilta kysyttiin onko hänen opetusryhmässä/opetusryhmissä tehostetun tuen piirissä olevia oppilaita. Neljässä osion kysymyksessä (luokittelu- ja järjestysasteikollisia) rehtoria pyydettiin kertomaan oliko hän itse osallistunut viimeisen vuoden aikana tai ketkä osallistuvat pedagogisen arvioin tai tehostettua tukea saavan oppilaan

oppimissuunnitelman laatimiseen johtamassaan koulussaan. Kahdessa tehostetun tuen prosessiin liittyvässä kyselyn kysymyksessä (luokitteluas-teikollisia) selvitettiin rehtorilta sitä, kenellä on päävastuu ensinnäkin pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimisessa ja toisekseen, kenellä rehtorin mielestä sen pitäisi olla. Jos kyselyyn osallistunut rehtori valitsi vastausvaihtoehdon ”joku muu”, pyydettiin häntä kirjoittamaan vastauksensa sille varattuun kohtaan.

7.2 Tutkimukseen osallistujat

Tähän tutkimukseen tietoa tuottivat Suomen peruskoulujen rehtorit. Alun perin kysely lähetettiin 600 rehtorille ja vastauksia saatiin 335 rehtorilta (Pulkkinen & Janhukainen 2015). Tässä tutkimuksessa raportoidaan 330 rehtorilta saatuja tietoja 173 eri kunnasta. Tutkimusaineistostani on poistettu viiden (5) vastaajaan tiedot sen vuoksi, ettei heidän vastauksiaan ollut käytössä aloittaessani tutkimustani. Kyselyyn vastanneista rehtoreista noin puolet (53,3 %) olivat miehiä ja puolet naisia (46,7 %). Tutkimukseen osallistuneet rehtorit olivat keski-ikältään noin 50 -vuotiaita (ka=49,41) ja työkokemusta rehtorin työstä heille oli kertynyt keskimäärin noin 11 vuotta (ka= 10,85). Erityisopetuskokemusta koskevaan kysymykseen vastanneilla (n=328) suurimmalla osalla ei ollut erityisopetuskokemusta (65,2 %, n=214) kun taas erityisopetuskokemusta omaavia oli 34,8% (n=114).

Yli puolet (63,6%) kyselyyn vastanneista toimivat rehtoreina ala-koulua (n=210). Yhtenäiskouluissa työskenteli vastaajista noin viidennes 21,2% (n=70) ja pienintä ryhmää (15,2%) edustivat yläkoulua johtavat rehtorit (n=50) (ks. taulukko 1). Suurin osa rehtoreista (29,4%, n=97) työskenteli koulussa, jossa oppilaita oli vähemmän kuin 99. Koulua, jossa oppilaita oli 100-199, edustivat (19,1%, n=63) rehtoreista. Kolmanneksi suurin ryhmä vastaajista (17%, n=56) olivat 200-299 :n oppilaan koulua johtavat rehtorit. Alle viidesosa (14,8%, n=49) vastanneista toimivat koulussa, jossa oppilaita oli 300-399 oppilasta. Rehtoreista 19,3% (n=64) johti koulua, jonka oppilasmäärät si-

joittuivat välille 400-899. Kyselyssä oli mukana vain yksi (n=1) rehtori, joka johti yli tuhannen oppilaan koulua.

TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneiden rehtoreiden jakautuminen ala-, ylä- ja yhtenäiskouluihin (%)

Peruskoulut	Tutkimuksessa n=330 vastaajaa	
	%	n
Alakoulut	63,6	210
Yläkoulut	15,2	50
Yhtenäiskoulut	21,2	70

Kyselyyn vastanneista rehtoreista enemmistö (61,8%, n=204) oli suorittanut joitakin yksittäisiä opintopisteitä erityispedagogiikasta tai he eivät olleet lainkaan suorittaneet erityispedagogiikan opintoja. Perusopintokokonaisuuden (25 op) olivat suorittaneet noin neljäsosa vastaajista (25,2%, n=83). Aineopinnot olivat tehneet 9,1% (n=30) rehtoreista ja 3,9% (n=13) olivat myös suorittaneet syventävät opinnot erityispedagogiikasta.

Suurin osa rehtoreista (n=330) olivat ottaneet osaa kolmiportaista tukea koskevaan koulutukseen (91,2%, n=301). Rehtoreista (n=329) 83,3% vastasivat heidän koulunsa osallistuneen erityisen ja tehostetun tuen kehittämishankkeeseen (Kelpo) kun taas 14,9% (n=49) kertoi, ettei koulunsa ollut osallistunut hankkeeseen. Rehtoreista 1,8 % (n=6) valitsi vaihtoehdon ”en osaa sano” kysyttäessä johtamansa koulun osallistumista hankkeeseen (Kelpo).

7.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto oli saatu valmiiksi koodattuna SPSS -ohjelmaan. Tutkimuksen aineistona olleesta Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit -kyselystä (2012) erotettiin kaksi kokonaisuutta, joista toisella pystyttiin vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tämä aineisto analysoitiin käyt-

tämällä apuna IBM SPSS Statistics 22.0 -ohjelmistoa. Aineistoa analysoitiin parametrittömien analysointimenetelmien avulla. Aineistosta laskettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia ja ristiintaulukoinnin pohjalta tulkittiin Khiin neliön testitulokset. Metsämuurosen (2005, 333) mukaan Khiin neliö testillä voidaan mitata kahden muuttujan välistä riippumattomuutta. Tässä tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät on tutkimuskysymyksittäin esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimuskysymys	Analyysimenetelmä
1-1.2	Frekvenssi- ja prosenttijakaumat
2-2.2	Khiin neliön testi

7.4 Luotettavuus

Virheitä pyritään välttämään tehtäessä tutkimusta. Kuitenkin tulosten pätevyys ja luotettavuus usein vaihtelevat. Tämän vuoksi jokaisessa tutkimuksessa on arvioitava tehdyn työn luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231.) Kvantitatiivisessa tutkimusperinteessä käytetään luotettavuustarkastelussa validiuden ja realiabiliuden käsitteitä.

Reliabiliteetilla tutkimuksessa tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta. Se kertoo tutkimuksen tai mittauksen kyvystä antaa tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Reliabiliteettia voidaan mitata kolmella eri tavalla. Ensimmäisessä, rinnakkaismittauksessa mitataan reliabiliteettia samanaikaisesti, mutta eri mittareilla. Toistomittauksessa mitataan eri aikaan, mutta samalla mittareilla. Kolmannessa tavassa lasketaan mittarin sisäistä yhtenäisyyttä eli konsistenssia samalla mittarilla samaan aikaan. Toistomittauksen oletetaan olevan arveluttavin, koska vastaaja voi muuttua mittausten välillä. (Metsämuuronen 2005, 66-68.)

Tutkimuksessani ei muodostettu summamuuttujia, eikä laskettu reliabiliteettia kuvaavia tunnuslukuja, koska tutkimuskysymysten- ja mittarin luonne eivät sitä vaatineet. Tutkimuksessani käyttämäni aineisto oli erotettu laajemmasta kyselyaineistosta ja oli näin ollen lyhyt mittarina.

Toinen tutkimuksen luotettavuuteen arviointiin liittyvä käsite on validiteetti. Validiteetti kertoo mittarin kyvystä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Mittarin validiteettia voidaan arvioida kahdella tavalla, ulkoisesti tai sisällöllisesti. Ulkoinen validiteetti kertoo yleisesti ottaen siitä, kuinka yleistettävä tutkimus on. Sisällön validiteetin tarkastelu on enemmän käsitteellinen tai teoreettinen. Siinä tutkitaan, vastaavatko tutkimuksessa tai mittarissa käytetyt käsitteet teoriaa, ovatko ne oikein operationalisoidut ja kattavatko ne kyseisen ilmiön. (Metsämuuronen 2005, 65.) Hirsjärven ym. (2009, 231) mukaan tutkija ei saa välttämättä vastauksia niihin kysymyksiin, mitä hän kuvittelee tutkivansa. Uudistettu perusopetuslaki toi mukanaan uusia käsitteitä, joita myös kyselyaineistossa oli käytetty. Voi olla, että näi-

den käsitteiden avaaminen ja selkeämpi operationalisointi olisi voinut helpottaa vastanneita vastaamaan juuri kysytyyn asiaan. Tämän lisäksi kyselyaineistossa vastausvaihtoehto ”en osaa sanoa”, saattoi antaa rehtorille ”luvan” valita tämä kohta, mikäli hän ei vastaushetkellä muistanut tai muuten jaksanut keskittyä kysymykseen vastaamiseen. On huomioitava myös se, että rehtorit ovat vastanneet kyselyyn syksyllä 2012, jolloin erityisopetusta koskevat lakimuutokset ovat olleet vasta käytössä hetken aikaa (Pulkkinen & Jahnukainen 2015). Uudistusten sisäistäminen on rehtoreidenkin kohdalla voinut olla prosessivaiheessa.

8 TULOKSET

Tämä luku rakentuu tutkimuksen tuloksista. Tutkimuksen tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

8.1 Rehtoreiden osallisuus tehostetun tuen prosessissa

8.1.1 Pedagogisen arvion laatiminen

Tutkimuksessa selvitettiin sitä, millä tavoin rehtorit ovat osallisena tehostetun tuen prosessissa. Tähän lukuun on koottu tutkimustuloksia, jotka käsittelevät ensimmäistä tutkimusongelmaa. Siinä kysyttiin, millä tavoin rehtori on osallisena oppilaan pedagogisen arvion laatimisessa.

Ensinnäkin kaikista kyselyyn vastanneista rehtoreista (n=328) enemmistö 73,5 % (n=241) kertoi tehostetun tuen oppilaita olevan ja 14,3 % (n=47) totesi, ettei näitä oppilaita ole rehtorin omassa opetusryhmässään /opetusryhmissään. Noin kymmenesosa 11,3 % (n= 37) vastanneista rehtoreista ei toiminut lainkaan opetustehtävissä ja 0,9 % (n=3) vastasi kohtaan ”en osaa sanoa”.

Rehtoreiden osallistumista tarkasteltiin kysymällä olivatko he osallistuneet viimeisen vuoden aikana oppilaan pedagogisen arvion laatimiseen. Kaikista kysymykseen vastanneista rehtoreista (n=328) suurin osa 75 % (n=246) vastasivat osallistuneen ja loput 25 % (n=82) eivät olleet osallistuneet oppilaan pedagogisen arvion laatimiseen viimeisen vuoden aikana. Kysymykseen vastanneista alakoulun rehtoreista 78,8 % (n=164) olivat osallistuneet ja 21,2 % (44) eivät olleet osallistuneet pedagogisen arvion laatimiseen. Yläkoulussa toimivista rehtoreista 72 % (n=36) olivat osallistuneet ja loput 28 % (n=14) ei-

vät osallistuneet oppilaan pedagogisen arvion laatimiseen. Vastanneet yläkoulun rehtorit olivat osallistuneet prosentuaalisesti vähiten arvion laatimiseen. Heistä 65,7 % (n=46) oli ollut mukana arvion laatimisessa ja noin kolmasosa 34,3 % (n=24) eivät olleet osallistuneet siihen. Rehtorit vastasivat kyselyyn syksyllä 2012, jolloin osallistumisella tarkoitetaan tätä edeltävää ajanjaksoa.

8.1.2 Oppimissuunnitelman laatiminen

Rehtorin osallisuutta tehostetun tuen prosessissa valotettiin myös toisen tutkimuskysymyksen avulla. Tutkimuksessa kysyttiin millä tavalla rehtorit ovat osallisena oppilaan oppimissuunnitelman laatimisessa. Seuraavassa on esitetty saatuja tutkimustuloksia.

Tätä tutkimuskysymystä avattiin kysymällä rehtoreilta, olivatko he osallistuneet viimeisen vuoden aikana tehostettua tukea saavan oppilaan oppimissuunnitelman laatimiseen. Tällä tarkoitetaan syksyä 2012 edeltävää ajanjaksoa, jolloin rehtorit vastasivat kyselyyn. Tuolloin erityisopetusta koskevat lakimuutokset olivat tulleet hiljattain voimaan (1.1.2011). Kysymyksen vastanneista kaikista rehtoreista (n=324) yli puolet 62,3 % (n=202) olivat osallistuneet ja noin kolmasosa 36,7 % (n=119) kertoivat, etteivät olleet osallistuneet oppimissuunnitelman laatimiseen. Kohtaan "en osaa sanoa" vastasivat 0,9 % (n=3) rehtoreista.

Muihin eri koulumuotoja johtaviin rehtoreihin verrattuna alakoulun rehtorit olivat osallistuneet eniten oppilaan oppimissuunnitelman laatimiseen. Heistä 66,7 % (n=138) kertoi osallistuneen ja loput 33,3 % (n=69) eivät olleet osallistuneet suunnitelman laatimiseen. Yläkoulujen rehtoreista puolestaan vähemmän oli niitä, jotka olivat osallistuneet suunnitelman laatimiseen. Heistä alle puolet 46,9 % (n=23) olivat osallistuneet ja 51 % (n=25) eivät olleet ottaneet osaa suunnitelman laatimiseen. Vain 2 % (n=1) vastasi kohtaan "en osaa sanoa". Yhtenäiskoulujen rehtoreiden vastaukset olivat lähes yhtenäiset alakoulujen rehtoreiden kanssa. Reilu puolet 60,3 % (n=41) heistä olivat ottaneet osaa ja noin kolmannes 36,8 % (n=25) eivät olleet osallistuneet oppimissuunnitelman laatimiseen. Loput 2,9 % (n=2) yhtenäiskoulujen rehtoreista vastasivat kohtaan "en osaa sanoa".

Tässä tutkimuksessa rehtorin osallisuutta tehostetun tuen prosessissa lähestyttiin pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimisen näkökulmista. Näiden kahden asiakirjan laatiminen kuuluvat keskeisenä osana tehostetun tuen järjestämiseen. Näissä juuri rehtorin osallistuminen oli mielenkiinnon kohteena tässä tutkimuksessa.

8.2 Johtajan osallistuminen ja vastuiden jakautuminen pedagogisten asiakirjojen laatimisessa rehtoreiden arvioimina

Toinen pääongelma koski koulun johtajan näkemyksiä vastuiden jakautumisesta ja rehtorin omasta osallistumisesta tehostettuun tukeen kuuluvien pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman kohdalla. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia näiden tutkimuskysymysten osalta.

8.2.1 Rehtoreiden näkemuserot pedagogisten arvion ja oppimissuunnitelman laatimisen päävastuissa

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, poikkeavatko kyselyyn vastanneiden ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemykset siinä, keillä heidän mielestään pitäisi olla päävastuu pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimisessa. Olivatko heidän näkemyksensä yhtenäisiä tässä suhteessa.

Rehtoreiden näkemykset pedagogisen arvion laatimisen päävastuusta eivät poikenneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($\chi^2(10)=15,899$, $p=.103$). Alakoulun rehtoreista suurin osa 76,2 % ($n=157$) olivat sitä mieltä, että päävastuun pitäisi olla oppilaan oman luokan opettajalla. Heistä 20,9 % ($n=43$) näkivät sen olevan erityisopettajalla. Loput 2,9 % ($n=6$) vastasivat, että päävastuun pitäisi olla joko rehtorilla tai jollakin muulla. Myös suurimman osan (62%, $n=31$) yläkoulussa toimivien rehtoreiden mielestä päävastuu pedagogisesta arviosta pitäisi olla oppilaan oman luokan opettajalla. Huomionarvoista on kuitenkin se, että tässä kohden noin kolmasosa (28 %, $n=14$) yläkoulun rehtoreista vastasivat, että sen pitäisi olla erityisopettajalla. Loput 10 % ($n=5$) pitivät sitä rehtorilla, koulupsykologilla, opinto-ohjaajalla tai jollakin muulla. Yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemykset ovat lähellä alakoulun rehtoreiden kanssa. Yhtenäiskoulujen rehtoreista 74,3 % ($n=52$) pitivät päävastuuta oman luokan opettajalla ja heistä 21,4 % ($n=15$) mielestä se oli eri-

tyisopettajalla. Näistä rehtoreista 4,3 % (n=3) totesivat sen olevan jollakin muulla.

Tämän tutkimuskysymyksen toisessa vaiheessa kysyttiin poikkeavatko ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemykset siinä, keillä heidän mielestään pitäisi olla päävastuu oppilaan oppimissuunnitelman laatimisesta. Ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen johtajien näkemyksissä on tilastollinen riippuvuus, ero on siis tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2(6)=22,707$, $p=.001$). Koulun johtajien näkemykset oppimissuunnitelman laatimisen päävastuusta poikkeavat siis toisistaan. Ala- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemykset vastuusta ovat hyvin samansuuntaiset. Kyselyyn vastanneista alakoulun rehtoreista 71,5% (n=148) piti päävastuuta oppilaan omalla luokanopettajalla. Alakoulun rehtoreista 26,6% (n=55) olivat sitä mieltä, että päävastuun pitäisi olla erityisopettajalla. Loput 1,9 % (n=4) alakoulun rehtoreista pitivät päävastuuta jollain muulla. Mielenkiintoista on se, että yläkoulun rehtoreina kyselyyn vastanneista noin puolet 46,9% (n=23) olivat sitä mieltä, että päävastuun pitäisi olla oppilaan oman luokan opettajalla ja noin puolet 44,9% (n=22) olivat taas sitä mieltä, että päävastuun pitäisi olla erityisopettajalla. Vastanneista yläkoulun rehtoreista 8,2 % (n=4) pitivät päävastuuta opinto-ohjaajalla tai jollain muulla. Yhtenäiskoulujen johtajien näkemykset ovat samankaltaiset kuin alakoulussa rehtoreina toimivien. Yhtenäiskoulujen rehtoreista 76,5% (n=52) pitivät päävastuuta oppilaan luokanopettajalla ja noin viidesosan 20,6% (n=14) mielestä se on erityisopettajalla. Ainoastaan 2,9 %: n (n=2) mielestä näistä rehtoreista päävastuun pitäisi olla jollain muulla.

Tässä edellä esitetyt tulokset avaavat ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtorien näkemyksiä ja niissä olevia eroja päävastuusta tuen arvioinnista ja suunnitelman laatimisesta. Mielenkiintoista on se, että rehtoreiden näkemyksissä siinä, kenellä pitäisi olla päävastuu, ei ole eroja, mutta yläkouluissa päävastuu näyttäisi tulosten perusteella olevan yleensä erityisopettajalla, kun taas ala- ja yhtenäiskouluissa se on oppilaan oman luokan opettajalla.

8.2.2 Ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemyserot omasta osallistumisesta pedagogisen arvion- ja oppimissuunnitelman laatimiseen

Ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemysten eroja omasta osallistumisesta pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimisessa tarkasteltiin tässä tutkimuksessa, poikkesivatko rehtoreiden näkemykset toisistaan.

Vastanneiden rehtoreiden näkemykset poikkesivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($\chi^2(4)=19,465$, $p=.001$) omasta osallistumisesta pedagogisen arvioinnin laatimiseen. Alakoulun rehtoreista enemmistö 68,6% ($n=142$) vastasi kohtaan ”osallistuu tarvittaessa”, kun taas noin kolmannes 27,5% ($n=57$) valitsi kohdan ”osallistuu aina”. Rehtoreista 3,9% ($n=8$) olivat sitä mieltä, ettei osallistu koskaan. Ylä- ja yhtenäiskouluissa toimivien rehtoreiden näkemykset omasta osallistumisesta pedagogisen arvion laatimiseen poikkesivat alakoulun rehtoreiden näkemyksistä ennen kaikkea siinä, osallistuvatko he aina pedagogisen asiakirjan laatimiseen. 82,0% ($n=41$) yläkoulun rehtoreista näkivät, että rehtori osallistuu tarvittaessa ja noin kymmenesosan (12%, $n=6$) mielestä rehtori osallistuu aina pedagogisen arvion laatimiseen. ”Ei koskaan osallistu” kohtaan vastasivat kaikista yläkoulun rehtoreista 6% ($n=3$). Yhtenäiskoulussa toimivien rehtoreiden näkemykset omasta osallistumisesta pedagogisen arvion laatimiseen olivat hyvin samansuuntaiset, kuin yläkoulujen rehtoreilla. Vastanneista rehtoreista 81,2% ($n=56$) olivat sitä mieltä, että koulun johtaja osallistuu tarvittaessa ja 7,2% ($n=5$) vastasivat, että ”osallistuu aina”. Vastanneista rehtoreista 11,6% ($n=8$) olivat sitä mieltä, ettei osallistu koskaan (ks. taulukko 4).

Kysymykseen, poikkeavatko ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemykset siinä, osallistuuko rehtori itse oppilaan oppimissuunnitelman laatimiseen koulussaan, aineistosta on havaittavissa seuraavaa. Ala-, ylä- ja yhtenäiskouluja johtavien rehtoreiden mielipiteet eivät poikenneet tässä kohden tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($\chi^2(4)=9,070$, $p=.059$). Eri kouluuotoja johtavien rehtoreiden vastaukset olivat siis hyvin lähellä toisiaan

rehtorin omasta osallistumisesta oppimissuunnitelmaan laatimiseen. Alakou-
lussa toimivista rehtoreista suurin osa 76,1 % (n=156) olivat sitä mieltä, että
rehtori osallistuu tarvittaessa suunnitelman laatimiseen. Huomionarvoista
on se, että noin viidennes 19,5 % (n=40) heistä olivat sitä mieltä, että rehtori
osallistuu aina oppimissuunnitelman laatimiseen, kun vastaava luku peda-
gogisen arvion kohdalla oli lähes kolmannes rehtoreista. Osallistumista aina
pedagogiseen arvion laatimiseen pidettiin siis tärkeämpänä. Vain 4,4 % (n=9)
alakoulun rehtoreista kokivat, ettei hän itse osallistu koskaan arvion laati-
miseen. Tämänkin asiakirjan laatimisen kohdalla selkeimmät erot tulevat ala-
koulujen ja ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden vastausten välillä. Yläkoulu-
jen rehtoreista enemmistö 83,7 % (n=41) oli sillä kannalla, että rehtori osallis-
tuu tarvittaessa suunnitelman laatimiseen. Selkeästi pienempi osuus, vain
12,2 % (n=6) olivat sitä mieltä, että rehtori osallistuu aina ja "ei osallistu kos-
kaan" kohdan valitsivat 4,1 % (n=2) yläkoulun rehtoreista. Yhtenäiskouluja
johtavat rehtorit olivat lähes samoilla linjoilla yläkoulujen rehtoreiden kanssa
siitä, että rehtori osallistuu tarvittaessa oppimissuunnitelman laatimiseen.
Yhtenäiskoulujen rehtoreista 82,1 % (n=55) olivat sitä mieltä. Heistä 7,5 %
(n=5) totesivat, että rehtori osallistuu aina suunnitelman laatimiseen. Yhte-
näiskoulujen rehtoreista 10,4 % (n=7) olivat sitä mieltä, ettei rehtori itse osal-
listu koskaan oppilaan oppimissuunnitelman laatimiseen. Tämä luku on sel-
keästi isompi verrattuna muihin eri koulutyyppejä johtaviin rehtoreihin vas-
taavassa kohdassa (ks. taulukko 4).

TAULUKKO 4. Ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden näkemys osallistumisestaan tuen arviointiin ja suunnitelman laatimiseen (n=321-326)

KOULUN TYYPPI			
	Alakoulu	Yläkoulu	Yhtenäiskoulu
PEDAGOGINEN ARVIO			
Osallistuu tarvittaessa	68,6 %	82,0 %	81,2 %
Osallistuu aina	27,5 %	12,0 %	7,2 %
Ei osallistu koskaan	3,9 %	6,0 %	11,6 %
OPPIMISSUUNNITELMA			
Osallistuu tarvittaessa	76,1 %	83,7 %	82,1 %
Osallistuu aina	19,5 %	12,2 %	7,5 %
Ei osallistu koskaan	4,4 %	4,1 %	10,4 %

Toisen tutkimuksen pääongelman kohdalla saadut tulokset osoittavat sen, että yleisesti ottaen kolmiportaisen tuen ja siihen kuuluvan tehostetun tuen painopisteet ovat alakoulun oppilaiden ja opetuksen apuna. Näin ollen myös luonnollista, että yläkouluja johtavat rehtorit ovat vähemmän osallisena tehostetun tuen prosessissa.

9 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millä tavoin rehtorit arvioivat tehostetun tuen prosessia rehtoreiden osallisuuden ja vastuiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa kysyttiin sitä, millä tavalla rehtorit ovat osallisena kolmiportaiseen tukijärjestelmään sisältyvän tehostetun tuen prosessissa. Tutkimuksessa haluttiin tarkastella myös sitä, eroavatko rehtoreiden näkemykset toisistaan vastuiden ja osallistumisen näkökulmasta tehostetun tuen prosessissa.

9.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen ensimmäisessä tutkimusongelmassa selvitettiin rehtoreiden osallisuutta tehostetun tuen prosessiin. Tämä pääongelma jaettiin kahteen alaongelmaan. Ensimmäisessä alaongelmassa kysyttiin sitä, millä tavalla rehtorit ovat osallisena oppilaan pedagogisen arvion laatimisessa. Toisessa alaongelmassa puolestaan selvitettiin sitä, millä tavalla rehtorit ovat osallisena oppilaan oppimissuunnitelman laatimisessa. Suurin osa tutkimuksessa mukana olleista rehtoreista kertoivat osallistuneen oppilaan pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimiseen kuitenkin niin, että oppimissuunnitelman laatimiseen oli osallistuttu vähemmän. Muihin koulumuotoja johtaviin rehtoreihin verrattuna alakoulun rehtorit olivat osallistuneet eniten pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimiseen.

Toisessa tutkimuksen pääongelmassa selvitettiin sitä, miten ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtorit arvioivat vastuiden jakautuvan tehostetun tuen prosessissa. Tämä pääongelma oli myös jaettu kahteen alaongelmaan. Niissä kysyttiin, poikkesivatko näiden rehtoreiden näkemykset päävastuissa ja rehtorin omassa osallistumisessa pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimisessa. Mielenkiintoista on se, että rehtoreiden näkemyksissä siinä, kenenellä pitäisi olla päävastuu, ei ole eroja, mutta yläkouluissa päävastuu näyttäisi tulosten perusteella olevan yleensä erityisopettajalla, kun taas ala- ja yh-

tenäiskouluissa se on oppilaan oman luokan opettajalla. Rehtorin omasta osallistumisesta pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimiseen oli eroa mielipiteissä alakoulujen ja ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden välillä. Keskeisin ero näyttäisi olevan siinä, että alakoulun rehtorit vastasivat useimmin osallistuvansa aina näiden asiakirjojen laatimiseen.

Tämän tutkimuksen pääpaino on uudistetun perusopetuslain myötä syntyneessä tehostetussa tuen prosessissa ja rehtorin osallisuudessa siinä. Tehostettu tuki oli uusi yksittäinen muutos opetuksen ja varsinkin tukitoimien järjestämisessä. Myös Pulkkinen ja Jahnukainen (2015, 2016) tutkivat rehtoreiden osuutta tähän muutokseen. Tutkimuksissa rehtorit arvioivat muun muassa sitä, keitä henkilöitä osallistuu tehostettuun tukeen kuuluvaan pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimiseen. Suurin osa rehtoreista korostivat oppilaan oman luokan opettajan roolia osallistumisessa. Myös erityisopettajan rooli nähtiin merkittävänä. Rehtorit itse eivät kokeneet niin välttämättömänä osallistua aina näiden asiakirjojen laatimiseen. Suurin osa rehtoreista vastasivat, että osallistuvat itse vain tarvittaessa. (Pulkkinen & Jahnukainen 2016.) Myös päävastuukysymyksissä pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimisessa rehtorit näkivät oppilaan oman luokan opettajan roolin merkittävänä. (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 87). Näissä tutkimuksissa saadut tulokset tukevat osittain Erityisopetus strategiassa (2007) mainittuja koulutuksen uudistamisen tavoitteita. Rehtorien näkemykset siitä, ketkä osallistuvat ja ovat päävastuissa uusien tehostettuun tukeen kuuluvien asiakirjojen laatimisessa ovat linjassa Erityisopetus strategiassa (2007) mainitun pedagogisen näkökulman lisäämisestä päätöksenteossa. Oppilaan kanssa päivittäin työskentelevällä opettajalla on merkittävä rooli suunniteltaessa tuen järjestämistä. Rehtorien vastausten perusteella voidaan heidän omaa rooliaan ja osallisuutta luonnehtia taustalla vaikuttavaksi "tukihenkilöksi". Rehtori antaa vastuuta oppilaan kanssa työskenteleville opettajille, mutta on itse tarvittaessa saatavilla ja tukena. Toisaalta tutkimukseni tuloksissa ilmenneet erot siinä, miten rehtorit kokevat oman osallistumisensa pedagogisen ja oppimissuunnitelman laatimiseen, herättävät kysymyksen, miten tieto siirtyy näiden kahden asiakirjan välillä. Tällainen ongelma voi tulla eteen, jos rehtori kokee, että hänen on tarpeellista osallistua pedagogisen arvion laatimiseen,

muttei kuitenkaan olla mukana oppilaan oppimissuunnitelma tekemisessä.

Inklusiivisen koulun rakentumisen kannalta on oleellista se, että asetettuihin tavoitteisiin sitoutuu koko koulun opetushenkilökunta. Huuhtasen ym. (2009, 20-21) mukaan, mitä syvällisemmästä muutoksesta on kysymys, on erityisen tärkeää osallistaa siihen kaikki. Jotta jokainen uudistuksen piirissä toimiva henkilö ymmärtää, mistä on kysymys, hänen on saatava itse olla mukana työstämässä ja määrittelemässä asioita. Tällöin muutoksesta tulee ymmärrettävämpi ja siinä mukana oleminen innostaa. Näin ollen tutkimukseni tuloksissa ilmennyt rehtoreiden osallistuminen tehostetun tuen järjestämisen prosessiin, viestii henkilöstön sitoutumisesta uudistuksen sisältöjen toteuttamiseen rehtoria myöten. On oletettavaa, että rehtoreiden osallistuminen kertoo myös heidän halustaan ymmärtää erityisopetuksen järjestämistä ja sen kehittämistarpeita omassa koulussaan. Myös useissa tutkimuksissa todetaan rehtorin roolilla ja johtajuudella oleva koulureformien onnistumisen kannalta keskeinen merkitys (Fullan 2007; 2002; Sindelar, Shearer, Yendol-Hoppey & Liebert 2006; Lindqvist & Lindholm 2013). Osallistamalla erityistä tukea tarvitsevien lasten opetukseen ja sen suunnitteluun, rehtori osoittaa inklusiivista johtajuutta ja esimerkillä johtamista.

Erityisopetus strategian (2007) linjaukset painottuvat pitkälti koskemaan oppilaan koulupolun alkuvaiheeseen kuuluvia varhaisen puuttumisen ja oppilaan koulunkäynnin tuen uudistuksia. Tutkimuksessa mukana olleiden ala - ja yläkoulujen rehtoreiden vastauksissa on havaittavissa näitä uudistuksen piirteitä. Esimerkiksi alakouluja johtavat rehtorit kokivat selkeästi enemmän olla mukana "aina" pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimisessa. He olivat myös osallistuneet enemmän näiden asiakirjojen laatimiseen. Myös siinä, miten rehtorit näkivät vastuun jakautumisen näiden asiakirjojen laatimisessa, näkemykset poikkesivat toisistaan eri koulumuotoja johtavien rehtorien välillä. Se, että yläkoulun rehtorit pitivät päävastuuta enemmän erityisopettajalla, voi kertoa siitä, että kaikki erityisopetukseen liittyvät asiat koetaan selkeästi olevan yläkoulussa erityisopettajan toimenkuvaa, eikä niinkään kuuluvan aineenopettajalle. On mahdollista myös että, tällaiset erot voivat olla seurausta siitä, etteivät perusopetuksen uudistukset ole niin kiinteästi yhteydessä yläkoulun toimintakulttuuriin ja näin ollen re-

htoreilla voi olla tiedon puutetta vastuiden jakautumisesta. Myös Pulkkinen, Janhukaisen ja Pirttimaan (2015) tutkimuksessa todetaan uudistukseen liittyen, että yläkoulussa muutoksen myötä tulleet joustavat ryhmittelyt ja oppimissuunnitelmien käyttö toimivat alakoulua heikommin. Tutkimuksessa sitä selitetään sillä, että yläkoulussa erityisoppilaiden määrä yleisopetuksen ryhmissä vähenee. Tähän syyksi katsotaan koulun toimintakulttuuri ja aineenopettajajärjestelmä. Joustavat järjestelyt opetusryhmissä ja oppimissuunnitelmien laatiminen on helpompi näin ollen toteuttaa luokanopettajajärjestelmässä. (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014.) Opetus -ja kulttuuriministeriö (2014, 48) toteavat, että perusopetuslakiuudistukselle asetettujen tavoitteiden toteuttamisen vaativan aineenopettajien pedagogisten valmiuksien ja käytäntöjen kehittämistä. Näiden edellä mainittujen huomioiden voidaan todeta osaltaan tukevan tutkimuksessani saatuja tuloksia ja sitä, että uudistuksessa pääpaino kiinnittyy alakoulussa tapahtuviin muutoksiin. Tutkimuksen tuloksissa ilmennyt alkoulujen rehtoreiden aktiivisempi osallistuminen tehostetun tuen prosessiin voi olla myös viesti siitä, että aktiivisuutta yläkouluja ja yhtenäiskouluja johtavien rehtoreiden piirissä olisi lisättävä. Kysymys on kuitenkin koko perusopetusta koskevasta uudistuksesta.

Uusien käytänteiden tuominen käytännön tasolle vaatii kouluorganisaatiossa jokaisen siihen kuuluvan osallistumista ja vastuiden jakamista. Huuhtanen ym. (2009, 20-21) toteavat osallistavan työskentelyn keskeisimpiä tavoitteita olevan henkilökunnan auttaminen ymmärtämään muutosta, kehittämällä käytänteitä, työn organisointia, työn jakamista. Tutkimuksessani ilmenee, että näkemyksen vastuukysymyksissä ja rehtorin omassa osallistumisesta esimerkiksi pedagogisen arvion laatimiseen poikkeavat toisistaan ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen välillä. Tässä varmasti on kyse työn organisoinnista ja selkeistä vastuualueiden jakamisesta. Tutkimustuloksistani voidaan päätellä, etteivät käytänteet kaikilta osin ole selkeät rehtoreiden välillä. Tähän lienee syytä kiinnittää huomiota, jotta uudistus toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla suomalaisessa koulukulttuurissa oppilaiden parhaaksi.

Koko perusopetuslakiuudistus on jalkautunut koulujen toimintakulttuuriin. Se hakee vielä muotoaan ja etsii hyviä käytänteitä toimiakseen par-

haalla mahdollisella tavalla. Tämä tutkimani osa-alue osoittaa myös sen, että rehtorin rooli on merkittävä uudistuksessa ja sen jalkauttamisessa. Rehtorin toimenkuva ja osallisuus ovat osaltaan myös prosessissa tässä uudistuksessa.

Tätä tutkimusta ja siitä saatuja tuloksia tarkasteltaessa on hyvä huomioida perusopetuksen uudistuksen aikaansaamisessa myös taustatuen merkitys. Rehtorilla on itsessään tärkeä rooli muutosten aikaansaajana, mutta myös poliittisten päättäjien mielipiteillä ja asenteilla on merkityksensä. Uudistusten onnistunut jalkauttaminen edellyttää monipuolista sitoutumista eri tahoilla yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Pijl ja Frissen (2009) toteavat artikkelissaan, että poliittisilla päättäjillä ei ole yksin mahdollisuutta toteuttaa inklusiivista koulua, mutta he voivat omilla asenteillaan ja päätöksillään tukea sen toteutumista. Heillä tulee olla selkeä visio siitä, miten kehittää koulua. Toisaalta heidän on myös vaikutettava esteiden poistamiseen. Näistä keskeisimpiä ovat muun muassa koulutuksen rahoituksen – ja asenteiden ongelmat.

9.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää se, että tutkija pystyy uskottavasti perustelemaan sen minkälaisia analyyskejä ja menettelyjä hän on käyttänyt tutkimustulosten saamiseksi. On mahdollista, että toinen tutkija voi päätyä toisenlaiseen tutkimustulokseen samasta aineistosta. Ei voida kuitenkaan sanoa, että tämä olisi toisen tutkijan ja tutkimuksen heikkoutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Käytettyjen tutkimusmenetelmien luotettavuutta kuvataan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä, joita tässä tutkimuksessa on käsitelty luvussa 7.4. Seuraavassa tarkastellaan luotettavuutta tarkemmin tämän tutkimuksen osalta.

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty Suomen peruskoulujen rehtoreilta saamista vastauksista. Rehtoreiden näkemyksiä perusopetuslakiuudistuksesta on perusteltua käyttää tutkimuksen aineistona, kun kysymys on uudistuksesta, jossa koulun johtajalla oletetaan olevan merkittävä rooli muutoksen sisäänajossa (esim. Lindqvist & Nilholm 2013; Fullan 2007). Voidaan todeta myös, että rehtorilla pitäisi olla laajamittainen käsitys siitä, mitä koulu ja sen toimintakulttuuri pitää sisällään. Karikoski (2009, 204) toteaa tutkimuksessaan, että rehtorin työtä rajoittavat useat tekijät. Hänen on pakko hoitaa hallinnolliset velvoitteet, jotka ovat lisääntyneet koulun ulkopuolelta tulleen byrokratian myötä. Rehtorin työpäivä kuluu juoksevien asioiden hoitamiseen ja aikaa jää liian vähän koulun suunnitelmalliselle kehittämiselle. Tämä Karikosken (2009, 204) esittämä muutos rehtorin työnkuvasa voi osaltaan heijastua myös tämän tutkimuksen aineistoon. On mahdollista, että kyselyyn vastannut rehtori ei ole pystynyt käyttämään tarpeeksi aikaa vastausten aikaansaattamiseen, vaan kyselyyn vastaaminen on ollut yksi ”juoksevista” asioista. Toisaalta myös kyselyn laajuus on saattanut aiheuttaa sen, etteivät loppuosan kysymykset ole saaneet välttämättä niin suurta huomiota. Tässä tutkimuksessa käytetyt tehostetun tuen prosessia käsittelevät kysymykset ovat asettuneet puoleenväliin kyselylomaketta.

Tutkimuksessani haluttiin tietoa rehtoreiden osallisuudesta tehostetun

tuen prosessiin ja heidän näkökulmaa vastuiden jakautumisesta tehostetun tuen eri vaiheissa. Koko aineistosta on erotettu osuudet, jotka käsittelevät näitä aiheita. Alun perin tämä Jonna Pulkkisen ja Markku Jahnukaisen (2015) toteuttamasta tutkimuksessa aineistona käytetty kysely on kerätty vuonna 2012 ja se lähetettiin 600 :lle rehtorille, joista noin puolet (53,3%) vastasivat kyselyyn. Tutkimuksen otos on kuitenkin sen verran suuri, että vastausten oletetaan edustavan yleistä trendiä perusopetuslakiuudistuksesta. Vaikkakin voidaan olettaa, että kyselyyn ovat vastanneet sellaisten koulujen rehtorit, jotka kokevat työnsä ja koulunsa kannalta aiheen tärkeäksi. Toisaalta myös pienemmässä mittakaavassa tehdyt haastattelut olisivat voineet antaa syvällisempää tietoa osallistumisesta tehostetun tuen prosessin vaiheisiin yksittäisen rehtorin kohdalla, mutta mielenkiintoista oli tietää, miten yleisesti rehtorit osallistuvat uudistukseen ja sen mukana tuomiin yksityiskohtiin, jotka koskettavat koko Suomen perusopetusta eikä pelkästään yhden rehtorin toimenkuvaa. Tämä tutkimus ei tarkastele alueellisia eroja rehtoreiden osallistumisessa tehostetun tuen prosessiin, vaan pikemminkin haluttiin keskittyä laajempaan kuvaan. Tutkimuksen otoksessa ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen määrä on suhteessa toisiinsa suurin piirtein sama ja se noudattelee perusjoukon jakaumaa (Pulkkinen & Jahnukainen 2015). Tämän perusteella aineistosta voidaan päätellä yleisiä linjoja Suomen peruskoulujen rehtoreiden näkemyksistä.

9.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa haluttiin saada tietoa rehtoreiden osallisuudesta tehostetun tuen prosessiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, kuinka rehtoreiden näkemykset vastuunjaossa tehostetun tuen prosessissa poikkeavat toisistaan. Eroja tarkasteltiin ala-, ylä- ja yhtenäiskoulujen johtajien välillä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että rehtoreiden osallisuus ja osallistuminen tehostetun tuen prosessin eri vaiheisiin on aktiivisempaa pienemmissä kouluissa. Yleisesti rehtorit näkevät vastuun näistä asiakirjoista olevan oppilaan

omalla opettajalla/opettajilla. Myös näkemuserot ala-, ylä- ja yhtenäiskouluja johtavien rehtoreiden välillä vastuiden jakautumisesta tehostetun tuen prosessia ovat huomion arvoisia.

Tämä tutkimus keskittyy yhteen kolmiportaisen tuen vaiheeseen. Tutkimuksessa haluttiin saada tietoa rehtorin osallistumisesta tehostetun tuen prosessiin, koska se tullut uutena tukimuotona jo aikaisemminkin käytössä olleiden yleisen -ja erityisen tuen rinnalle. Myös se, että tehostetun tuen piirissä on yhä useampi peruskoulun oppilas, kannustaa tutkimaan ko. aihetta (Suomen virallinen tilasto 2014). Nämä edellä mainitut yleisen -ja erityisen tuen muodot voisivat olla mielenkiintoista tutkittavaa rehtoreiden osallistumisen näkökulmasta. Jatkossa tutkimusaiheita voisi laajentaa näihin suuntiin. Tällöin voisi saada vertailevaa tutkimustietoa siitä, millä intensiteetillä rehtori on mukana kussakin vaiheessa kolmiportaista tukea. Toisaalta rehtorin osallistumista tehostetun tuen prosessiin ja sen tutkimista voisi syventää yksilöhaastatteluilla ja näin saada tietoa tarkemmin siitä mitkä tekijät ohjaavat rehtorin osallistumista siihen.

Tutkimukseni antaa lähinnä kuvailevaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Se toteaa aineiston perusteella saatuja faktoja nykytilanteesta. Tutkittavaa aihetta voisi laajentaa jatkossa taustalla olevien syiden suuntaan. Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että rehtori osallistuu tehostettua tukea tarvitsevan oppilaan tuen järjestämisen suunnitteluun tai toisaalta ei osallistu siihen.

Tämä tutkimus on toteutettu ajankohtana, jolloin uudistus on ajettu sisään koulukulttuuriin ja perusopetukseen. Ehkä se vielä hakee uomiaan ja käytännöt hioutuvat ajan myötä sopiviksi. Kyselyn teettämisajankana koko muutos on ollut vielä sisäänajovaiheessa ja se on myös rehtoreille uusi asia. Tämän vuoksi tutkimuksen voisi teettää uudestaan muutaman vuoden kulluttua, jolloin perusopetuksen uudistus on jo käytännössäkin kerinnyt asettua suomalaiseen peruskouluun ja ehkä myös sen mukana tuomiin uusiin käytäntöihin on "totuttu". Olisi mielenkiintoista tietää, osallistuvatko rehtorit samalla tavoin tehostetun tuen prosessiin ja onko vastuukysymyksissä rehtoreiden näkemykset selkiytyneet tai muuttuneet johonkin suuntaan?

Tässä edellä olen pyrkinyt esittämään aiheita, jotka ovat jollakin tavalla johdannaisia tutkimastani aiheesta. Tutkimuskenttää riittää koulun johtajien

osallisuuden ja roolin näkökulmasta erityisopetuksen rintamalla. Yleisesti ottaen on tärkeä tutkia rehtorin roolia inklusiivisen koulun rakennuttajana. Tämän osoittavat useammat aikaisemmat tutkimukset rehtorin roolin tärkeydestä koulua koskevissa muutosprosesseissa. Papereihin saatuja tutkimustuloksia olisi hyvä siirtää myös käytännön tasolle.

LÄHTEET

- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 352. Jyväskylän yliopisto.
- Ahtiainen, R. 2010. REFORMIN IMPLEMENTAATIO - Michael Fullanin teoriaan perustuva muutosteoreettisten tekijöiden sisällönanalyttinen tarkastelu Kelpo-kehittämistoiminnan kunnallisten koordinaattoreiden puheessa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P., Österlund, I. 2012. Tehostettua tukea ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. 2012:5. Helsinki: Opetus- ja Kulttuuriministeriö.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus-Toukokuu 2012. Muistiot 2012:3. Verkkajulkaisu. Opetushallitus.
- Angelides, P. 2012. Forms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 21-36.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-57.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T. & Fuchs, L. 2016. The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39(1), 58-66.
- Erämetsä, T. 2009. Teoriasta todeksi, esimiestyö käytännössä. Helsinki: Talentum. 129.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Fletcher, J. & Käufer K. 2003. Shared Leadership: Paradox and possibility. Teoksessa "Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership." (toim. Pearce C.L. & Conger J.A.) Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 19-47.

- Fullan, M. G. 2007. *New Meaning of Educational Change*. (4th. Edition). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. 2002. The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools. *Teachers and Teaching: theory and practice* 8(3), 120-139.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. 2006. Introduction to Response to Intervention: What, why, an how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Fuchs, L.S. & Fuchs, D. 2007. A Model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39 (5), 14-30.
- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G. & Hemmeter, M. L. 2010. Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children*, 23(1), 4.
- Grace, G. 2000. Research and the Challenges of Contemporary School Leadership: the Contribution of Critical School Leadership. *British Journal of Educational Studies*, 48, 231-247.
- Gresham, F. M. 2007. Evolution of the response-to-intervention concept. Empirical foundations and recent developments. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns (toim.) *Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York: Springer, 16.
- Grosche, M. & Volpe, R.J. 2013. Response to intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Helin, K. 2006. *Yhdessä menestymisen taito*. Helsinki: Talentum.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huhtanen, K. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Huhtanen, K. 2009. Perusopetuksen toimintaympäristö muutoksessa – Katso paras-hankkeeseen. Teoksessa K. Huhtanen & S. Keskinen (toim.) *Rehtorius peliäkö?* Saarijärvi: OKKA-säätiö, 253-254.
- Huhtanen, P., Järvenpää, P., Tuomivaara, S., Kähkönen, L. & Hannonen, H. 2009. *Kuntaorganisaatiot muutoksessa. Tilaaja-tuottaja-toimintatapojen käyttöönotto ja vaikutukset*. Työsuojelurahaston hanke nro 107093. Työterveyslaitos. 20-21.

- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY. 21-41.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija -yhteiseen kouluun*. Juva: PS-kustannus, 275-291.
- Jahnukainen, M. 2011. Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(5), 489-502.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. 2016. Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education* 31(1), 140-150.
- Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Juva: PS-kustannus, 199-218.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin käyttäytymistieteellisen tiedekunnan väitöstyö. Helsinki. 204.
- Kaukkila, M. & Kähkönen, M. 2009. Sukupuolen merkitys johtajuuteen naisrehtorin näkökulmasta. Teoksessa K. Huhtanen & S. Keskinen (toim.) *Rehtorius peliäkö?* Saarijärvi: OKKA-säätiö, 35.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014). Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45, 152-166.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa – Tulevaisuuden tahto tilaa muodostamassa. *Acta Universitatis Tamperensis* 933.
- Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 29-30.
- Kratochwill, T. R., Clements, M. A. & Kalymon, K. M. 2007. Response to intervention. Conceptual and methodological issues in implementation. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns (toim.) *Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York: Springer, 25-52.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere. 71, 81.

- Kugelmass, J. & Ainscow, M. 2004. Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* 4(3), 133-141.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1996. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: WSOY.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, Open University Press. 12.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. 2008. "Seven strong claims about successful school leadership", *School Leadership and Management* 28(1), 27-35.
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. 2013. Promoting inclusion? "Inclusive" and effective head teachers, descriptions of their work. *European Journal of Special Needs of Education*.
- McLeskey, J., & Waldron, N. 2000. *Inclusive education in action: Making differences ordinary*. Alexandria, VA: ASCD.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksenideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 34-48.
- National Center on Response to Intervention. 2010. *Essential components of RTI-closer look at response to intervention*.
http://www.rti4success.org/sites/default/files/rtiessentialcomponents_042710.pdf. Luettu 24.4.2015.
- Naukkarinen, A., Saloviita, T. & Murto, P. 2001. Jälkisanat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 199-203.
- 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, 101.
- OECD, 2006-2008. *Improving school leadership. Policy & Practice in OECD Countries*. Viitattu 10.9.2015.
<http://www.oecd.org/edu/school/44612785.pdf>
- Ojala, I. 2007. Rehtoreiden roolit suurten ja pienten koulujen johtamishaasteena. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 129-152.
- O'Meara, J. 2011. *RTI with differentiated instruction, grades K-5: A classroom teachers guide*. London: Corwin Press. 11.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 642/2010.
- Pijl, S. J. & Frissen, P. H.A. 2009: What policymakers can do to make education inclusive. *Educational management administration leadership* 37(3), 366-377.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inkluusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39(1), 39-49.
- Praisner, C. (2003) Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children* 69(2), 135-145.
- Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. 2015. Oppimisen ja koulun käynnin tuen järjestelyt kouluissa - rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. Niilo Mäki Säätiö*, 25(3), 52-62.
- Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa. M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatusalan tutkimuksia*, 67. Suomen Kasvatustieteellinen Seura ry, 79-105.
- Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2016). Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal education administrators. *Educational Reviews* 68(2), 171-188.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 383.
- Rönty, S. & Rönty, L-I. 2007. Näin meillä arvioidaan:HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija -yhteiseen kouluun*. Juva: PS-kustannus, 323-336.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. *Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy*. 152-153.
- Sergiovanni, T. (1984), *Leadership and excellence in schooling*, *Educational Leadership* 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. J. 2007. *Rethinking Leadership. A Colletion of Articles*. Corwin Press. California.
- Sindelar, P. T, Shearer D. K., Yendol-Hoppey, D & Liebert, T.W. 2006. The Sustainability of Inclusive School Reform. *Exceptional Children* 72(3), 317-331.

- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Tutkimuksia 206. Helsinki: Hakapaino. 14.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- Opetushallitus. 2008. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimita. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo>. (Luettu 11.11.2015.)
- Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tie_001_fi.html. (Luettu 15.9.2015.)
- Vartiainen, M. 1995. Kouluuyhteisö ja koulun johtaminen muutosten edessä. Opetushallituksen moniste 6/1995. Helsinki: Painatuskeskus Oy. Weilin+Göös. 5-24.
- Vuohijoki, T. 2007. Pitää vain selviytyä. Rehtorin työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta. Teoksessa. Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Juva: PS-kustannus. 169 -198.

LIITTEET