

**Tehostettu tuki opettajien, vanhempien ja oppilaiden  
kokemana: tapaustutkimus yhden alakoulun  
toimintamalleista**

Sanna Jyväskylä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2014  
Kasvatustieteidenlaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Jyväskylä, Sanna. Tehostettu tuki opettajien, vanhempien ja oppilaiden kokemana: tapaustutkimus yhden alakoulun toimintamalleista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 102 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien, huoltajien sekä oppilaiden kokemuksia tehostetun tuen toimintamalleista. Opettajien, vanhempien ja oppilaiden kokemukset tehostetun tuen toimintamalleista ovat merkityksellisiä, sillä niiden kautta voidaan kehittää oppilaille annettavaa tukea.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastateltavia oli yhteensä kahdeksan, 2 erityisopettajaa, 2 luokanopettajaa, 2 huoltajaa sekä 2 oppilasta. Aineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, koska tarkoituksena oli pyrkiä rakentamaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Näin ollen analyysiyksiköt muodostettiin aineiston pohjalta.

Löytöjen pohjalta muodostettiin tukimuodoista kolme teema-alueita. Nämä tukimuotojen teema-alueet olivat: rakenteelliset joustavat opetusjärjestelyt, tuen muodot luokassa ja koulupäivän ulkopuolella annettava tuki. Oppilastapauksien tuessa painottui luokassa toteutettava tuki. Opettajat kokivat, että osa-aikaisen erityisopetuksen tukimuodot muodostivat rungon tuen järjestämiseen. Vanhemmat olivat tyytyväisiä lapsen saama tukeen ja luottivat opettajien ammattitaitoon. Oppilailla puolestaan oli ristiriitaisia ajatuksia tuen toteuttamisesta.

Tukitoimien riittävyyttä voidaan arvioida oppilaan tukitarpeiden muutoksien kautta. Erityisopettajan toteuttamalla pienryhmäopetuksella on positiivinen merkitys eriyttämisen ja erityisopettajan työnkuvan muutoksen kannalta. Opettajien välinen yhteistyö on tärkeää resurssien oikeanlaisen suuntaamisen ja jakamisen onnistumisessa. Kolmiportainen tukimalli on verrattain uusi ja vasta muotoutumassa koulujen arkeen. Onkin vielä vaikeaa määritellä tarkasti, mitä ovat tehostetun tuen oppilaat ja onko heille tarjottavan tuen intensiteetti tarpeeksi riittävä.

Avainsanat: tehostettu tuki, kolmiportainen tukimalli, varhainen puuttuminen, inkluusio.

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI</b> .....	<b>10</b>
2.1	Erityisopetuksen järjestäminen Suomessa .....	10
2.2	Kolmiportainen tukimalli .....	12
2.2.1	Yleinen tuki.....	12
2.2.2	Tehostettu tuki .....	13
2.2.3	Erityinen tuki.....	16
2.3	Erityisopetuksen mallit muissa maissa.....	18
2.4	RTI-malli (response to intervention).....	21
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>27</b>
3.1	Tutkimuskysymykset .....	27
3.2	Osallistujat .....	28
3.3	Tutkimuksen kulku .....	30
3.3.1	Aineistonkeruumenetelmien valinta .....	30
3.3.2	Kyselylomake .....	30
3.3.3	Lapsikohtainen teemahaastattelu.....	31
3.4	Aineiston analyysi .....	33
<b>4</b>	<b>LÖYDÖT</b> .....	<b>40</b>
4.1	Oppilaskuvaukset.....	40
4.2	Tuen järjestäminen oppilaittain .....	43
4.2.1	Veeti – haasteena keskittyminen .....	43
4.2.2	Kaisa –haasteena itsensä hyväksyminen.....	47
4.3	Tukimuodot .....	50

4.3.1	Tuki omassa luokassa .....	51
4.3.2	Rakenteelliset ja joustavat opetusjärjestelyt.....	54
4.3.3	Koulupäivän ulkopuolella annettava tuki .....	56
4.4	Kehittämisen kohdat .....	58
4.4.1	Samanaikaisopetuksen lisääminen .....	58
4.4.2	Tukiopetuksen järjestämisen lukujärjestykselliset haasteet .....	59
4.4.3	Yhteisten suunnittelumahdollisuuksien lisääminen.....	60
4.4.4	Tuen suuntaaminen ja jakaminen .....	61
4.4.5	Oppilaiden kokemus erityisopetuksesta.....	62
4.5	Hyviksi koetut käytännöt .....	63
4.5.1	Erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus.....	64
4.5.2	Erityisopettajan työnkuvan kokonaisvaltaistuminen .....	66
4.5.3	Lisääntynyt ja monipuolistunut opetuksen eriyttäminen .....	68
4.5.4	Tuen dokumentointi lisännyt selkeyttä ja tehokkuutta .....	68
4.6	Löytöjen tarkastelua .....	69
<b>5</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>75</b>
5.1	Tutkimuksen keskeisimmät havainnot.....	75
5.2	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu.....	84
5.3	Jatkotutkimukset.....	88
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>90</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>98</b>

# 1 JOHDANTO

Vuonna 2010 Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehtiin muutoksia erityisopetusta ja oppilaalle annettavaa tukea koskeviin säädöksiin. Pyrkimyksenä oli lisätä oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta, tehostaa jo käytössä olevia tukitoimia sekä lisätä moniammatillista yhteistyötä (Opetushallitus 2011, 10). Aikaisemmasta yleisopetus-erityisopetus -jaottelusta poiketen uudistettuun opetuslainsäädäntöön sisällytettiin yleisen ja erityisen tuen väliin sijoittuva uusi tukikäsite – tehostettu tuki (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012, 52).

Tehostettu tuki on lähellä perinteisen osa-aikaisen tai laaja-alaisen erityisopetuksen ajatusta. Tehostettuun tukeen siirryttäessä oppilaan tuen tarve on ilmeinen, jotain täytyy tehdä tai ollaan menossa kohti erityisen tuen päätöstä. Tehostetussa tuessa oppilas saa oppimiseen tai koulunkäyntiin säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useampia tukimuotoja. Tehostettuun tukeen siirrytään silloin, kun yleisen tuen toimintamallit eivät riitä. Kolmiportaisen tukimallin keskimmaisella tasolla tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin tukimallin ensimmäisellä tasolla. Tehostetussa tuessa oppilaan tuki suunnitellaan yksilöllisesti kirjaten oppimissuunnitelmaan, joka laaditaan pedagogiseen arvioon perustuen. (Opetushallitus 2011.)

Viimeaikaisissa koulutuspoliittisissa linjauksissa ovat painottuneet varhaisen puuttumisen ja inklusiivisen koulun -periaatteet. Viitteitä näistä linjauksista on ollut havaittavissa Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47) sekä osittain uudistetussa perusopetuslaissa (2010) ja uusituissa valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteissa (2010). Nämä kaksi koulutuspoliittista periaatetta ovat olleet taustalla vaikuttamassa kolmiportaisen tukimallin muodostumisessa.

Varhainen puuttuminen koostuu tuesta, palveluista ja pyrkimyksestä ehkäistä tai minimoida yksilön tai yhteisön elämänlaatua uhkaavia tekijöitä

mahdollisimman aikaisin (Dunst & Trivette 1997; Guralnick 1997). Varhainen puuttuminen tarkoittaa tuen tarjoamista lapsen varhaisvuosina tai mahdollisimman nopeasti haasteiden ilmaannuttua, missä vaiheessa lapsen koulupolkua tahansa (Huhtanen 2004, 45; Opetushallitus 2007, 56). Varhainen puuttuminen ei ole uusi käsite kasvatuksen kentällä. Feldmanin (2004) mukaan 1960-luvulla lasten kehitystä tutkineet uskoivat, että varhaisilla kokemuksilla on pitkäaikaisia vaikutuksia ihmisen kehitykseen. Jo tällöin ajateltiin, että varhaisella puuttumisella voidaan ehkäistä tai vähentää kehityksellisiä ongelmia riskilapsilla. (Feldman 2004,1.) Myöhemmin Vellutino, Scanlon, Small ja Fanuele (2006) havaitsivat, että varhaisella puuttumisella on mahdollista vähentää koulupudokkuutta.

Varhaisen puuttumisen periaate voidaan nähdä osana ennaltaehkäisevän vaikuttamisen kehystä (a public health framework). Ennaltaehkäisevässä vaikuttamisen kehyksessä puhutaan preventioista, joiden tarkoituksena on interventioiden avulla ennaltaehkäistä, suojata sekä edistää yksilöiden tai ryhmien toimintakykyä (Laine & Tallo 2002, 151). Preventiomalleista on paljon erilaisia variaatioita (ks. Feldman 2004). Simeonssonin (1991) mukaan suurin osa malleista käsitteellistetään kolmitasoisiksi malleiksi. Puhuttaessa kolmitasoisista ennaltaehkäisevän vaikuttamisen tasoista, tasot ovat: (1) primaaripreventio, (2) sekundaaripreventio sekä (3) tertiaaripreventio (Huhtanen 2004, 43; Simeonsson & Pan 2013, 29). Simeonsson ja Pan (2013) kokoavat: primaaripreventiossa pyritään vähentämään uusia tapauksia, sekundaari preventiossa pyritään minimoimaan jo olemassa olevia tapauksia, kun puolestaan tertiaaripreventiossa pyritään vähentämään toimintarajoitteita. Interventiot voivat muodostua opetuksesta, kuntoutuksesta tai ympäristön muuttamisesta tuen tarpeiden mukaan (Huhtanen 2014, 44). Varhaisella puuttumisella on kaksi tehtävää, osin se on ennaltaehkäisevää toimintaa, kun taas osin korjaavaa toimintaa (Huhtanen 2004, 45). Perusopetuksessa tulisikin näkyä nämä molemmat varhaisen puuttumisen ulottuvuudet.

Toinen koulutuksellinen linjaus kolmiportaisen tukimallin taustalla on inklusio. Inklusiivisen koulun yhtenä edellytyksenä on lähikoulu-periaatteen

toteutuminen. Jokaisella lapsella tulisi olla samanlainen oikeus käydä omaa lähikouluun (Takala 2010,13). Savolainen (2009) toteaa, että inklusiivisen opetuksen käsite on niin monimerkityksinen, ettei yksiselitteistä määritelmää ole edes mielekästä tavoitella. Tavoitteena on koulu, jossa voitaisiin minimoida sellaiset oppimisen rakenteelliset, asenteelliset sekä pedagogiset esteet, joiden vuoksi tietyt lapsiryhmät jäävät koulun ulkopuolelle. Maiden välillä on suuria eroja siinä, keitä ovat nämä lapsiryhmät, jotka jäävät koulun ulkopuolelle. (Savolainen 2009, 122.) Inklusio voidaan nähdä osana tasa-arvoista koulutusta (Clark, Dyson, Millward & Robson 1999; Stortingsmeldingar nummer 30 2003–2004; Haug, 1999; Winter 2006).

Maan kehittyneisyys vaikuttaa siihen millaiset lapsiryhmät jäävät koulun ulkopuolelle. Vammaisten tai erityisen tuen tarpeessa olevien lasten ohella merkittäviä koulun ulkopuolelle jääviä ryhmiä ovat erilaiset kulttuuriset vähemmistöt, kriisien keskellä elävät lapset ja liikkuvaa nomadielämää viettävien lapset (Savolainen 2009, 122). Lisäksi monissa köyhissä maissa tytöt jäävät poikia selvästi useammin koulutuksen ulkopuolelle (UNESCO 2008). Yleisesti ottaen kehittyneissä maissa usein inklusiokeskustelun keskiössä on yleisopetus-erityisopetus -jaottelu, kun taas kehittymättömmissä maissa resurssit ja erilaiset filosofiset näkemykset ovat keskusteluiden keskiössä (Skrtic 1991).

Suomalaisen peruskoulun arvolähtökohtana on inklusiivinen kasvatus. Maailmanlaajuiset järjestöt, kuten YK ja UNESCO ovat laatineet sopimuksia, joiden pyrkimyksenä on tukea inklusiivista kasvatusta. Suomi on ratifioinut osan näistä kansainvälisistä sopimuksista (ks. Liite 5). Sopimuksien hyväksymisellä on vaikutus siihen, millaisia tukimalleja Suomen peruskouluissa toteutetaan. Kolmiportainen tukimalli on muodostettu ratifioituja sopimuksia noudattaen.

Huolimatta siitä, että Suomi on hyväksynyt inklusiivista kasvatusta tukevia sopimuksia, Suomessa lainsäädäntö ei velvoita inklusiiviseen kasvatukseen. Kuitenkin valtiovalta suosittelee kouluja pyrkimään inklusiiviseen kasvatukseen. Puolestaan Yhdysvalloissa on Individuals with

Disabilities Education Improvement Act (IDEA) -laissa määritelty, että opetus tulee järjestää vähiten rajoittavan ympäristö (least restrictive environment, LRE) -periaatteen mukaisesti. LRE-periaate velvoittaa kouluja järjestämään kaikkien oppilaiden opetuksen yleisopetuksen luokassa, mikäli vain mahdollista. (IDEA 2004.)

Kolmiportainen tukimalli tuli käyttöön otettavaksi koulutasolle vuonna 2010. Suurimmassa osassa kunnista malli on jo käytössä. Tällä hetkellä kuntien välillä on paljon eroavaisuuksia mallin toimeenpanossa. Seuraavien vuosien aikana tukimalli tulee muotoutumaan enenevässä määrin osaksi koulujen arkea. Koska kyseessä on verrattain uusi reformi, on siitä saatavissa vielä niukasti tutkimustietoa. Kolmiportaista tukimallia koskevat julkaisut ovat painottuneet erilaisiin selvityksiin tukimallin toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa (2014) Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki -selvityksessä käy ilmi, kuinka kolmiportaisen tuen toimeenpanossa on onnistuttu. Räsänen ym. (2013) ovat Niilo Mäki instituutin kautta selvittäneet perusopetuslain muutosten vaikutuksia kehityksellisten häiriöiden huomioimiseen tehostetussa ja erityisessä tuessa. Puolestaan OAJ (2012) eli Opettajien ammattijärjestö on kartoittanut kolmiportaisen tuen ja koko lakimuutoksen vaikutuksia opettajien työhön sekä kuntien toimintamalleihin. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen sekä Österlund (2012) ovat tutkineet koulutuksen arviointikeskuksen kautta vuosina 2007–2011, miten kolmiportaisuus näkyy kuntien toiminnassa. Näiden lisäksi Eskelä-Haapanen (2012) on sivunnut tätä aihetta väitöskirjassaan luodessaan perusopetukseen kohdennetun tuen mallin. Tämän tutkimuksen merkittävyyttä voidaan perustella kolmiportaisen tuen ajankohtaisuudella sekä tehostetusta tuesta olevan aiemman tutkimustiedon vähyydellä.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on selvittää tehostetun tuen toteuttamista alakoulussa, tutkimalla oppilaiden, huoltajien sekä opettajien käsityksiä aiheesta. Kerään aineiston lapsikohtaisten haastatteluiden avulla. Tutkimukseni tarkoitus on kuvata lasten saamaa tukea tehostetussa tuessa. Tutkin oppilaiden,



huoltajien ja opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen hyvistä käytännöistä ja kehittämisenkohdista.

## 2 OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKEA

### 2.1 Erityisopetuksen järjestäminen Suomessa

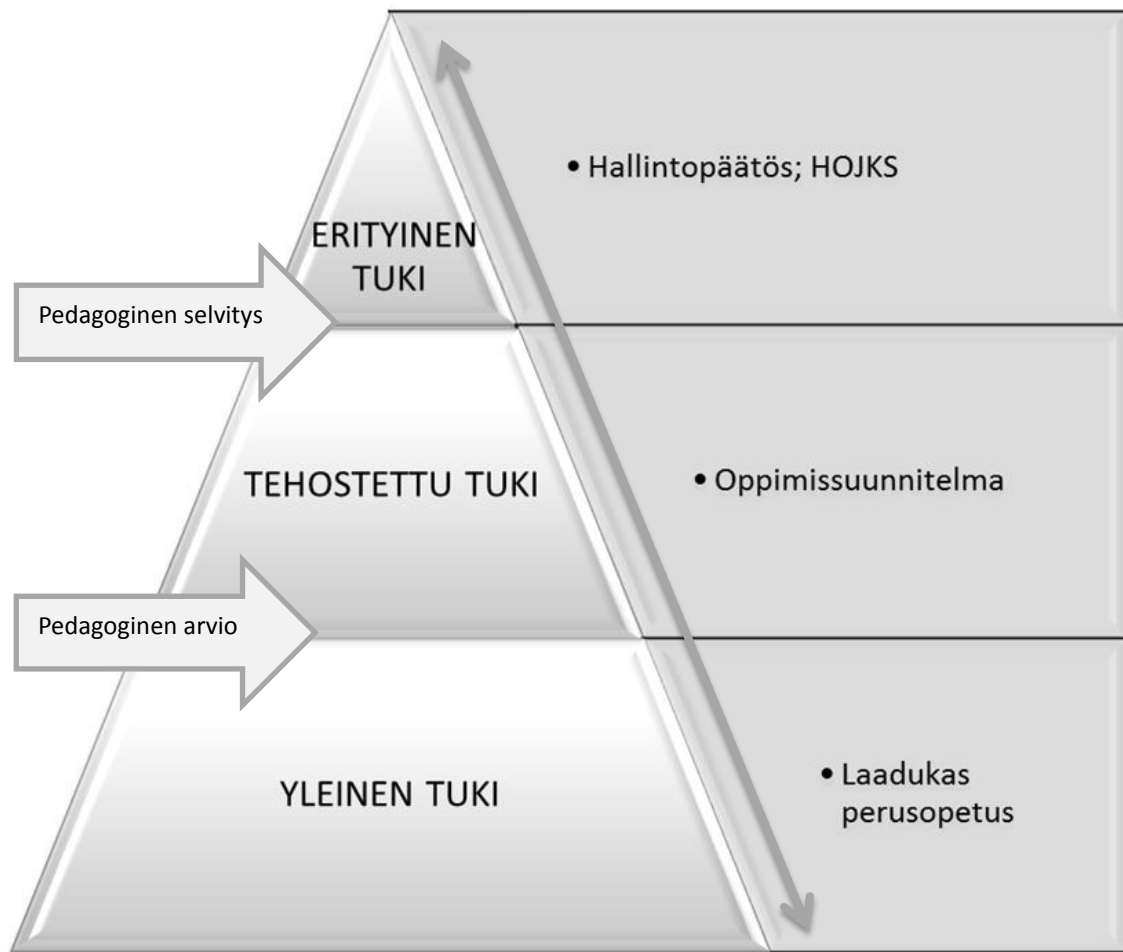
Suomi on sitoutunut erilaisten kansainvälisten sopimusten, ohjelmien ja julistuksien myötä kehittämään suomalaista koulutusjärjestelmää ja opetusta niin, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata parhaalla mahdollisella tavalla. Opetuksen lähtökohtana tulee olla opetuksen järjestäminen yleisopetuksessa aina, kun se on mahdollista. (Erityisopetuksen strategia 2007, 11–21.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään tuen kolmiportaisuus, jolla vastataan oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmeneviin haasteisiin (Opetushallitus 2010, 11–12).

Oppilaalla on oikeus saada riittävää kasvun ja oppimisen tukea heti tarpeen ilmetessä. Tuen tarpeen ilmetessä tarvittava ja oikea-aikainen tuki tulee järjestää systemaattisen arvioinnin ja perusopetuslain mukaisten toimintatapojen mukaan (Ahtiainen ym. 2012, 52). Käytännön toteutuksesta huolehtii opetuksen järjestäjä, vastaamalla tuen tarpeen toteutamisesta ja tuen toteuttamiseen liittyvistä vastuista sekä työnjaoista. Tuen tarpeen havaitsemisessa, suunnittelussa ja toteuttamisessa pedagoginen asiantuntemus ja opettajien yhteistyö ovat tärkeitä työkaluja. (Opetushallitus 2010, 10.) Onnistuneen arvioinnin ja tuen järjestämisen avaintekijöitä ovat hyvä keskustelukulttuuri, ammattitaitoiset työntekijät ja selkeä työnjako (Ahtiainen ym. 2012).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämistä ohjaavat tietyt periaatteet. Tuen lähtökohtana tulee olla opetusryhmän sekä kunkin oppilaan vahvuudet ja kehitystarpeet (Opetushallitus 2010, 10). Tukitoimien tulee suuntautua: (1) oppimisympäristöön, (2) yhteisöllisiin ratkaisuihin, sekä (3) yksilöllisiin tarpeisiin. (Ahtiainen ym. 2012, 52; Opetushallitus 2010, 10.) Ennen tukitoimien aloittamista on hyvä arvioida oppimisympäristö sekä annettavan opetuksen laatu (Ahtiainen ym. 2012).

Vuonna 2010 tehtiin perusopetuslakiin muutoksia koskien oppilaan saamaa tukea. Erityisopetuksen strategian (2007) pohjalta päädyttiin tekemään muutoksia perusopetuslakiin oppilaan tuen, oppilashuollon sekä tietosuojan osalta. Perusopetuslain (642/2010) muutosten erityisenä tavoitteena oli vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan tuen saantia riittävän varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä. Lisäksi tavoitteena oli vahvistaa oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa nykyisiä käytössä olevia tukitoimia. Lakimuutoksen pyrkimyksenä oli myös sekä muuttaa tukiprosessia että tehdä prosessista läpinäkyvämpi. (Opetushallitus 2014.)

Vuodesta 2011 alkaen peruskoulun oppilaiden saama tuki muuttui kolmiportaiseksi. Tukimallin periaatteena on tuen intensiteetin lisääntyminen asteittain. Jokainen oppilas saa opetuksen yhteydessä yleistä tukea, laadukasta perusopetusta. Lyhytaikaista, yleistä tukea vahvemmat tukimuodot ovat tehostettu tuki sekä erityinen tuki. (Opetushallitus 2014, 10–20.) Seuraavalla sivulla kuviossa 1 on kuvattu kolmiportaisen tukijärjestelmän rakentuminen. Kaksisuuntainen nuoli kolmion oikealla sivulla kuvaa sitä, että oppilaan koulu-uran aikana tukea voidaan tarpeen mukaan niin lisätä kuin vähentää.



KUVIO 1. Kolmiportainen tuki (Ahtiainen ym. 2012, 26 mukaillen)

## 2.2 Kolmiportainen tukimalli

### 2.2.1 Yleinen tuki

Jokaisella oppilaalla on oikeus saada laadukasta opetusta, tarpeen ilmaantuessa ohjausta ja tukea oppimiseen sekä koulunkäyntiin. Koulutyön laadukkaana piirteenä on kaikkien oppilaiden edellytyksien ja tarpeiden huomioonottaminen. Opettajalla on vastuu opetusryhmän ja sen jokaisen oppilaan erilaisten lähtökohtien ja tarpeiden huomioonottamisesta opetuksessa. Yhteistyöstä muiden toimijoiden kanssa on apua oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimisessa. (Opetushallitus 2010, 12.) Eskelä-Haapanen (2012) pitää yleiselle tuelle ominaisena piirteenä sellaisen opettajan toiminnan, jossa hän huomioi jokaisen oppilaan heidän erilaisista lähtökohdista käsin. Tämän lisäksi

hän painottaa opetushallituksen tavoin yhteistyötä kodin ja eri asiantuntijoiden kanssa (Eskelä-Haapanen 2012, 24). Yleiseen tukeen ei sisälly erityisiä muodollisuuksia tai asiakirjoja. Se on tarkoitettu kaikille oppilaille tarpeen ilmaantuessa, se on osa laadukasta perusopetusta (ks. kuvio 1). (Ahtiainen ym. 2012, 52.)

Yleisessä tuessa vastataan oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmeneviin tuen tarpeisiin opetusta eriyttämällä, opettajien välisellä yhteistyöllä sekä joustavilla opetusryhmillä (Opetushallitus 2010, 13). Tuen onnistuminen edellyttää opettajalta sensitiivisyyttä oppilaiden kohtaamisessa ja erilaisten pedagogisten ratkaisujen suunnittelussa, sillä yleisen tuen toiminta on painottunut eriyttävään, oppilaita vastuuttavaan, motivoivaan sekä itsetuntoa ja oppimisen taitoa vahvistavaan toimintaan (Eskelä-Haapanen 2012, 24). Ensisijainen tukimuoto yleisessä tuessa on tukiopetus. Sen lisäksi tuen tarpeisiin voidaan vastata osa-aikaisella erityisopetuksella, oppimissuunnitelman laatimisella tai avustajan työpanosta hyödyntämällä jo ennen tehostettuun tukeen siirtymistä. (Opetushallitus 2010, 13.)

### **2.2.2 Tehostettu tuki**

Yleisen tuen osoittautuessa riittämättömäksi siirrytään tehostettuun tukeen. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useampia tukimuotoja. Tehostettuun tukeen siirryttäessä luodaan pedagoginen arvio, joka toimii tukea ohjaavana asiakirjana. Pedagogisessa arviossa kuvataan muun muassa seuraavat oppilaan koulunkäyntiin liittyvät seikat: (1) oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne kokonaisuutena, (2) saatu yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista, (3) oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät yksilölliset tarpeet sekä (4) arvio tulevista tukitoimista. (Opetushallitus 2010, 14.)

Tehostetussa tuessa oppilas saa lisäopetusta saavuttaakseen luokkatason odotukset, kun on havaittu, että jokin uhkaa, hidastaa tai estää heidän oppimistaan ja koulunkäyntiä (Ahtiainen ym. 2012, 55). Tehostetun tuen

tehtävänä on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista (Opetushallitus 2010, 15). Näiden lisäksi tehostetun tuen tehtäväksi Ahtiainen ja kumppanit (2012) näkevät seuraavat asiat:

1. ennaltaehkäistä mahdolliset oppimisen esteet
2. opettaa, se mitä pitää opettaa
3. korjata, se minkä voi korjata
4. auttaa kompensoimaan se, mitä ei voi muuttaa

Ahtiainen ym. 2012, 53.

Tehostetun tuen antamista ohjaavat pedagoginen arvio ja sen pohjalta laadittu oppimissuunnitelma. Pedagoginen arvio on kirjallinen ja sen laatii joko opettajat yhdessä tai oppilaan oma opettaja. Arvioita tehdessä moniammatillista yhteistyötä kannattaa hyödyntää, etenkin jos kyse on oppilaan hyvinvointiin ja kokonaiskehitykseen liittyvistä ongelmista. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää etenkin tuen tarpeiden selvittämisen sekä tuen suunnittelun onnistuneisuuden kannalta. (Opetushallitus 2010, 14.)

Pedagogisen arvion pohjalta tehdään oppimissuunnitelma, joka toimii ohjenuorana opetuksessa. Oppimissuunnitelmaan dokumentoidaan esimerkiksi seuraavanlainen tukiprosessi: seulonnan perusteella oppilaalla tunnistetaan oppimisen haasteita jollakin oppimisen tai koulunkäynnin alueella, tämän jälkeen suunnitellaan ja toteutetaan sovellettu interventio, jonka aikana seurataan oppilaan edistymistä. (Ahtiainen ym. 2012, 53.) Tukiprosessi on aina yksilöllinen. Näin ollen oppimissuunnitelma on yksilöllinen suunnitelma, joka pyritään suunnittelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Opetushallitus 2010, 13.) Oppimissuunnitelmasta tulisi tehdä riittävän joustava ja kevyt, mutta kuitenkin pätevä työkalu tuen toteuttamiseen. Tällöin oppimissuunnitelma palvelee sekä oppilaan että opettajan arkea tuoden lisäarvoa opetukseen. (Ahtiainen ym. 2012, 53.) Tuen tarpeen muuttuessa tulee oppimissuunnitelma tarkistaa ja päivittää vastaamaan

oppilaan senhetkisiä tuen tarpeita. Oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä tulee seurata ja arvioida säännöllisesti koulun arjessa. (Opetushallitus 2010, 13–14.)

Tukimuotoina tehostetussa tuessa voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta, jota kuvataan luvussa 2.2.3. Tehostetun tuen keskeisiä tukimuotoja ovat osa-aikainen erityisopetus, opetuksen yksilöllinen ohjaaminen, joustavien opetusryhmien käyttö sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Näiden tukimuotojen lisäksi on hyvä vahvistaa oppilashuollon palveluiden osuutta oppilaan hyvinvoinnin edistäjänä. (Opetushallitus 2010, 13–14.) Ahtiainen sekä kumppanit (2012) tuovat esille, ettei tehostetun tuen tarvitse muistuttaa perinteistä osa-aikaista erityisopetusta. Suositeltavaa olisi soveltaa yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää ja hyödyntää ryhmää oppimisessa. (Ahtiainen ym. 2012, 52.) Tätä he perustelivat aiemmalla tutkimustiedolla (Ks. Hattie 2009; Nuthall 2005). Tehostettu tuki voi käsittää myös jonkin tietyn interventio-ohjelman, esimerkiksi ajattelutaitoihin liittyvän Bright Start -interventio-ohjelman. Tärkeintä on huomioida, että tuen järjestäminen tulee toteuttaa laadultaan ja määrältään vastaamaan oppilaan kehitystasoa sekä yksilöllisiä tarpeita. (Opetushallitus 2010, 14.)

Opetushallituksen (2014) teettämästä selvityksestä kolmiportaisen tuen toimeenpanosta käy ilmi tehostetun ja erityisen tuessa käytettyjen tukimuotojen yleisyys. Taulukossa 1 on kuvattu tukimuotojen yleisyys prosentuaalisesti, kuinka moni tehostetun tai erityisen tuen oppilaista saa kyseistä tukimuotoa.

TAULUKKO 1. Tehostetun ja erityisen tuen tukimuotojen käytön yleisyys.

Tukimuoto	Tehotettu tuki (%)	Erytyinen tuki (%)
Osa-aikainen erityisopetus	74	38
Tukiopetus	57,1	33,6
Avustaja- ja/tulkitsen palveluita	44,5	54,6
Muut tukimuodot	22,2	22,9

Mukaillen Opetushallitus 2014, 30.

Osa-aikainen erityisopetus on tehostetun tuen yleisimmin käytetty tukimuoto. Melkein joka neljäs tehostetun tuen oppilas saa osa-aikaista erityisopetusta. Vastaavasti erityisessä tuessa osa-aikaista erityisopetusta saa 38 % oppilaista. Toiseksi yleisin tehostetun tuen tukimuoto on tukiovetus. Tehostetussa tuessa yli puolet oppilaista saa tukiovetusta, kun taas erityisessä tuessa noin joka kolmas oppilas saa tukiovetusta. Avustaja- ja tulkitsemispalveluita tehostetussa tuessa käytetään vajaalla puolella oppilaista. Erityisessä tuessa vastaavasti yli puolet oppilaista saa avustaja- ja tulkitsemispalveluita. Molemmilla tuen tasolla muita tukimuotoja käytetään hieman yli 20 prosentilla oppilaista. (Opetushallitus 2014, 30.)

Tehostetun tuen tavoitteena on ylittää ennuste, joka tehdään oppilaan aiemman suoriutumisprofiilin perusteella (Ahtiainen ym. 2012, 53). Tehostetun tuen aloittamiseen, järjestämiseen ja tarvittaessa oppilaan siirtymiseen takaisin yleisen tuen piiriin liittyvät asiat tulisi käsitellä aina yksilöllisesti pedagogiseen arvioon perustuen. Käsitteystä tulisi vastata moniammatillinen oppilashuoltoryhmä tai muulla tavalla järjestettävässä moniammatillisessa oppilashuoltotyössä siten kuin yksittäisen oppilaan asian käsitteystä sovitaan. (Perusopetuslaki 31 a § 4 mom. 642/2010.) Pedagogisen arvion jälkeen oppilaalle annettava tehostettu tuki kirjataan aina oppilaalle laadittavaan oppimissuunnitelmaan (Opetushallitus 2010, 14).

### **2.2.3 Erityinen tuki**

Erityistä tukea annetaan oppilaalle, jonka kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei onnistu muilla tukitoimilla. Erityinen tuki voidaan järjestää joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Erityisen tuen toteuttamisessa voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja. Erityisellä tuella halutaan taata oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea. Tavoitteena on luoda oppimisympäristö, jossa oppilas onnistuu suoriutumaan oppivelvollisuudestaan, sekä luomaan pohjaa opintojen jatkamisella peruskoulun jälkeen. Erityisen tuen tehtäväksi on mainittu lisäksi



oppilaan itsetunnon ja opiskelumotivaation vahvistaminen sekä kannustaa vastuunottamiseen omasta opiskelustaan omien edellytysten rajoissa. (Opetushallitus 2010, 14–15.)

Erityiseen tukeen siirtymisestä tulee tehdä kirjallinen päätös. Päätös tehdään hallintolain mukaisesti (Hallintolaki 434/2003) ja se tulee tarkastaa ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalla siirtymistä (Perusopetuslaki 17 § 2 mom. 642/2010). Päätökseen kirjataan oppilaan oikeusturvan ja opetuksen järjestämisen kannalta merkittävät asiat. Lisäksi asiakirjaan tulee kirjata oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut tarvittavat palvelut. Lisäksi asiakirjassa tulee mainita mahdolliset poikkeavat opetuksen toteuttamisjärjestelyt. (Opetushallitus 2010, 15.) Erityisessä tuessa käytettyjä tukimuotoja on kuvattu aiemmin taulukossa 2.

Erityisen tuen päätös on mahdollista tehdä jo ennen esi- tai perusopetuksen aloittamista tai esi- tai perusopetuksen aikana. Perusopetuslaki 17 § 4 mom. 642/2010: ” *Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ilman pedagogisen selvityksen ja oppimisen tehostetun tuen antamista, mikäli psykologisen tai lääketieteellisen arvioon perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vamma, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida muuten antaa*”. Jos erityisen päätös tehdään perusopetuksen aikana ilman tehostetun tuen antamista, tällöin taustalla on usein esimerkiksi onnettomuus tai vakava sairaus (Opetushallitus 2010, 15).

Erityisen tuen päätöksen tueksi tulee tehdä pedagoginen selvitys. Tukijärjestelyt kirjataan HOJKS:iin, joka ei ole enää hallinnollinen asiakirja vaan käytännön tukijärjestelyjen organisointia ja seurantaan helpottava oppimissuunnitelma (Ahtiainen ym. 2012, 52). Ennen erityisen tuen päätöstä on opetuksen järjestäjän kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai vaihtoehtoisesti laillista edustajaa sekä tehtävä oppilaasta pedagoginen selvitys. (Hallintolaki 34,35 j 36 §; Perusopetus 17§ 3 mom. 642/210) Pedagogisesta selvityksestä tulee ilmetä oppilaan opetuksesta vastaavien opettajien selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä, hänen saamastaan tehostetusta tuesta ja kokonaistilanteesta.

Pedagoginen selvitys tulee tehdä moniammatillisena yhteistyönä. (Ahtiainen ym. 2012, 53; Opetushallitus 2010, 16.)

Selvitykseen pohjautuen opetuksen järjestäjä tekee arvion oppilaan erityisen tuen tarpeesta (Perusopetuslaki 17§ 3 mom. 642/2010). Kirjallisessa pedagogisessa selvityksessä kuvataan seuraavia oppilaan osa-alueita: (1) oppimisen ja koulunkäynnin tilanne kokonaisuutena, (2) mahdollinen saatu tehostettu tuki ja arvio sen vaikutuksista, (3) oppimisvaikeudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet sekä (4) arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta tulisi tukea (Opetushallitus 2010). Ahtiainen sekä kumppaneiden (2012) mukaan erityisessä tuessa oppilaan yksilölliset tarpeet ja oikea-aikainen tuki ovat entistä tärkeämmässä asemassa mietittäessä opetuksen lähtökohtia ja järjestämistä.

Erityinen tuki tulisi järjestää aina kun mahdollista, muun ikäryhmän mukana omassa luokassa. Mikäli opetus kuitenkin tapahtuu osin tai kokonaan pienryhmässä tai erityisluokalla, tulee oppilas integroida mahdollisimman paljon muun ikäryhmän oppitunneille. (Ahtiainen ym. 2012, 57). Opetushallituksen teettämää Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki -selvitystä (2014) tarkasteltaessa käy ilmi, että erityistä tukea saavat oppilaat opiskelevat useimmiten erityisluokalla muussa kuin erityiskoulussa (28%) ja toiseksi useimmiten opetus tapahtuu kokonaan yleisopetuksen ryhmässä (19%). Joka viidennen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus tapahtuu vähintään puoliksi yleisopetuksen ryhmässä. Erityiskoulujen erityisryhmissä opiskelee vain noin joka kymmenes erityistä tukea saavista oppilaista eli noin 1 % kaikista perusopetuksen oppilaista. (Opetushallitus 2014, 29.)

### **2.3 Erityisopetuksen mallit muissa maissa**

Myös muissa maissa on otettu käyttöön tukimalleja, joiden pyrkimyksenä on yhdistää yleisopetusta ja erityisopetusta. Yhdysvalloissa puhutaan esimerkiksi kolmikehäisen tuen mallista (3-tier model), kun taas Englannissa on käytössä

kolmen aallon malli (3-wave model). Useimmat mallit ovat kolmetasoisia, kuitenkin molemmissa maissa löytyy myös useamman tason tukimalleja. Fucsh ja Fucsh (2007) toteavat, että huolimatta siitä, kuinka moneen eri tasoon tuki on jaettu, tukimallien ydin on tuen kohdistuminen ja muokkautuminen lapsen yksilöllisten oppimisen tarpeiden mukaan. Edellä mainituissa malleissa lapsella ajatellaan olevan oppimisvaikeuksia vasta, kun on todennettu, että hän on saanut laadukasta perusopetusta sekä, että tuki on ollut tarpeeksi yksilöllistä ja intensiivistä, eikä kuitenkaan näistä tukitoimista huolimatta ole edistynyt riittävästi. (Fucsh & Fucsh 2007, 15.)

Eurooppalaisissa kouluissa kasvun ja oppimisen tuki pyritään järjestämään oppilaan tuen tarpeen mukaan (European Agency 2013b). Pääasiallisesti useissa Euroopan maissa opetus on jaettu yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Suurimmassa osassa Euroopan maista opetus pyritään järjestämään kaikille yleisopetuksen luokassa, kuten myös Suomessa. Hyvin järjestetty ja toteutettu perusopetus lähikoulussa on opiskelun ja oppimisen perusta (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007; Opetushallitus, 2010). Kuitenkin oppilaan tuen tarpeista riippuen opetus järjestetään joko heidän omassa luokassa kokonaan tai osittain. Opetus voidaan myös järjestää erityisluokassa tai -koulussa (European Agency 2013b.)

Maiden toteuttamistavat erityisopetuksen järjestämisessä eroavat huomattavasti toisistaan. Esimerkiksi Italiassa, Islannissa, Norjassa ja Ruotsissa ainoastaan pieni osa oppilaista opiskelee erillisissä erityiskouluissa, Italiassa kyseinen luku on vain 0.01 prosenttia. Kun taas toisessa ääripäässä – Belgiassa ja Saksassa erityisopetus järjestetään pääsääntöisesti erityiskouluissa. Erityisopetuksen strategiassa opetushallitus (2007) toteaa, että inklusiivinen koulu ja lähikoulu -periaatteiden toteutuminen ei ole mahdollista ilman riittävää osaamista koulutasolla (Opetushallitus 2007, 14.) Jotta lähikoulu-periaate toteutuu, vaatii se jokaiselta koululta valmiuksia. Pelkät yleiset kansalliset linjaukset eivät riitä sen toteutumiseen.

Inklusiivinen koulu on laajasti hyväksytty tavoite Euroopassa. Kuitenkaan niin sanottua täysinklusiota ei ole pystytty toteuttamaan missään Euroopan

maassa, sillä kaikista Euroopan maista löytyy myös erillisiä erityiskouluja. (European Commission 2012.) Useissa Euroopan maissa, muun muassa Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Irlannissa opetuksen lähtökohtana on opetuksen järjestäminen oppilaan omassa lähikoulussa. Näiden maiden lainsäädäntö ja normit korostavat koulutuksellista tasa-arvoa sekä oikeudenmukaisuutta. (Opetushallitus 2007, 14.) Tämän lisäksi monissa maissa, kuten edellä mainituissa Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Irlannissa, sekä lisäksi Saksassa korostetaan moniammatillista yhteistyötä (European Agency 2013b; Opetushallitus 2007, 14). Esimerkiksi Irlannissa erityisen tuen tarvetta arvioidaan moniammatillisesti, arvioinneissa mukana ovat opettajat, vanhemmat sekä psykologi. Tanskassa ja Norjassa on hyvin samankaltainen toimintamalli. Näitä maita yhdistää pedagogis-psykologisten palvelukeskusten merkittävä rooli tuen suunnittelussa, seurannassa sekä jatkon arvioinnissa. (Opetushallitus 2007, 14.)

Eurooppalaisista maista Pohjoismaiden erityisopetuksen haasteet ovat hyvin samankaltaisia. Erityisopetuksen strategiassa opetushallitus (2007) on listannut Tanskan erityisopetuksen kehittämisen painopisteinä, kuitenkin todeten, että nämä samat painopisteet kuvaavat hyvin kaikkien Pohjoismaiden kehittämisen kohtia. Kehittämisen painopisteinä on tuen tarpeen varhainen tunnistaminen sekä nopea tukitoimien aloittaminen, oppilaan yksilöllisen opetuksen suunnittelu ja yksilölliset tarpeet huomioiva opetus sekä valtakunnallisen erityisen tuen palvelujärjestelmän organisaation ja rakenteiden uudistaminen. (ks. Opetushallitus 2007, 16.)

Varhaisen puuttumisen ja inklusion -periaatteet ovat olleet taustalla vaikuttamassa niin Suomen kuin muidenkin maiden erityisopetuksen mallien syntymisessä. Varhaisen tuen käsite on mainittu monien maiden tuen järjestämistä koskevissa linjauksissa. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen kirjallisuuskatsauksessa puhutaankin, että aiemmin käytäntönä on ollut ongelmien ratkaiseminen vasta niiden ilmaantuessa. Nykyään yhä useammassa maassa on alettu siirtämään painopistettä ennaltaehkäisyyn, varhaiseen puuttumiseen. (European Agency 2013a, 56.)

Lisäksi oppimisvaikeuksien perinteisillä diagnostiikan ongelmilla sekä opetuskäytäntöjen ja lainsäädännön muutoksilla on ollut oma vaikutuksensa erityisopetuksen tukimallien muodostumisessa. (European Agency 2013b.) Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin amerikkalaisia kokemuksia Response to Intervention -tukimallista.

## **2.4 RTI-malli (response to intervention)**

RTI-mallissa yhdistyvät arviointi ja interventiot monitasoisessa tunnistamisjärjestelmässä. Tukimallilla pyritään maksimoimaan oppilaiden saavutukset sekä vähentämään käyttäytymisen haasteita. RTI:ssä tavoitteena on tunnistaa riskioppilaat, seurata riskioppilaiden edistymistä ja toteuttaa heille interventioita. Interventioita voidaan muokata oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tässä määritelmässä The National Center on Response to Intervention (NCRTI) (2010) on ottanut huomioon tutkimuksista sekä käytännön toteutuksista saadun tiedon. Fuchs ja Fuchs (2007,15) ovat päätyneet myös hyvin samankaltaiseen kuvaukseen RTI:n tavoitteista. RTI-malli on monivaiheinen lähestymistapa, joka tarjoaa intensiteetiltään kasvavia interventioita ja oppimisen systemaattista seurantaa. Tarkoituksena on parantaa oppimistuloksia ja oppimisvaikeuksien varhaista tunnistamista. (Bradley, Daley, Levin, O'Reilly, Parsad, Robertson & Werner 2011; NCRTI 2010.) Johnson ja kumppanit (2006) uskovat, että varhaisella tunnistamisella ja riittäväillä tukitoimilla pystytään lisäämään yleisopetuksessa opettavien oppilaiden prosentuaalista määrää (Johnson, Mellard, Fuchs, & McKnight 2006, 2).

RTI-malli ei ole sama asia kuin erityisopetus. Huolimatta siitä, että tuen kolmas taso muistuttaa paljolti erityisopetusta ja kolmannesta tuen tasosta saatetaan jopa joissakin kouluissa käyttää nimitystä erityisopetus. (Byrd 2011, 34). Fuchs tuo esille Center on Response to Intervention at American Institutes for Research julkaisemassa videoklipissä RTI-mallin ja erityisopetuksen suhdetta, todeten sen olevan vielä epäselvä. Fuchsin mukaan osa kasvatusalan

ihmisistä näkee RTI-mallin ja erityisopetuksen suhteen hyvin tiiviinä kun taas osa näkee kolmannen tuen tason olevan vasta erityisopetusta. (American Institutes for research 2014.)

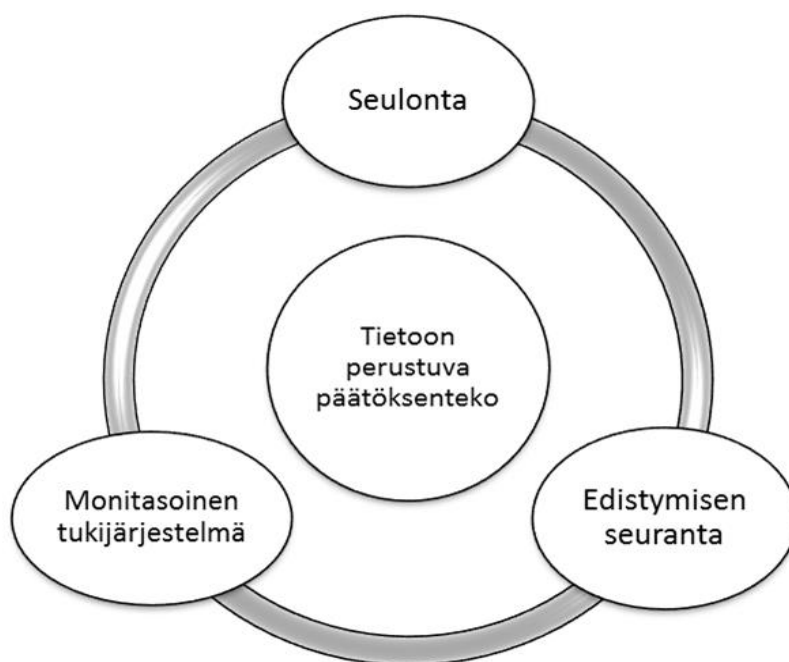
Yleisesti ottaen RTI-malli mielletään ainoastaan yleisopetuksen uudistukseksi. Erityisopetus mainitaan usein vain lopputuloksena, jota tulisi viimeiseen asti välttää. (Fucsh & Fucsh 2007, 18.) Fucsh ja Fucsh (2007) ovat kuitenkin sitä mieltä, että erityisopetuksen tulisi vastata kaikista intensiivisimmän tuen toteuttamisesta, jossa tarjotaan yksilöllisiä interventioita oppilaan tarpeiden mukaan. Lisäksi erityisopetuksen tulisi olla joustava toimintamalli RTI-mallin sisällä. Fucsh ja Fucsh (2007) korostavatkin, että RTI-mallia koskevissa keskusteluissa tulisi huomioida myös erityisopetuksen uudistamisen tarve osana RTI-mallin kehittämistä. (Fucsh & Fucsh 2007, 18.) RTI-malli ei ole siis sama asia kuin erityisopetus. Erityisopetus on kuitenkin tärkeä elementti RTI-mallissa. (NCRTI 2010, 12.)

Monissa Yhdysvaltojen osavaltioissa RTI-malli on korvannut aiemman the IQ discrepancy -mallin. RTI-mallin tavoin IQ discrepancy -mallia käytettiin myös oppimisvaikeuksien ja erityisopetuksen tarpeen määrittelyssä (Brown-Chidsey 2007; Fuchs & Fuchs 2006). Erona RTI-malliin aiempi malli perustui normaalijakaumaan, verraten yksilön yleistä älykkyyttä perusjoukkoon, jonka perusteella määritettiin oppimisvaikeudet tai erityisopetuksen tarpeet (Fuchs & Fuchs 2006, 96).

RTI-mallista löytyy asiantuntijoiden ja tutkijoiden keskuudessa erilaisia näkökulmia puolesta ja vastaan. Monet RTI-mallin osatekijöistä ovat yleisesti hyväksytyjä ja toimivina pidettyjä. Näitä osatekijöitä ovat olleet: yleinen seulonta, varhainen puuttuminen, monitahoinen porrastettu tuki, näyttöön perustuvat interventiot ja arviointitietoon pohjautuvat päätöksenteot. (Haager & Vaughn 2007; Jenkins, Schiller, Blackkorby, Thayer & Tilly 2013; Johnson, Mellard, Fuchs & McKnight 2006.) The National Center on Response to Intervention (NCRTI) (2010) mainitsee olennaisiksi tekijöiksi etenkin kolme edellä mainituista seulonnan, monitasoisen tukijärjestelmä ja edistymisen

seurannan. Näiden pohjalla toimii arvioinneista saatu tieto, joka on ohjaamassa päätöksentekoa (ks. kuvio 2).

RTI-malli on aiheuttanut Yhdysvalloissa asiantuntijoiden keskuudessa myös eriäviä mielipiteitä. Mallia on arvosteltu (mm. Ferri 2011) sekä puolustettu (mm. Fuchs & Fuchs 2006; Vellutino ym. 2006). Arvostelijat ovat kokeneet, ettei RTI olekaan uudistus vaan se pyrkii palauttamaan takaisin eristävän ja perinteisen erityisopetuksen (Ferri 2011, 863). RTI-mallin kannattajat puolestaan kokevat mallin olevan inklusiivisempi vaihtoehto perinteiselle älykkyyden tutkimiselle (Fuchs & Fuchs 2006, 96) sekä onnistunut toimintamalli varhaisen tuen toteuttamiseksi (Vellutino ym. 2006, 168).



KUVIO 2. Olennaiset osatekijät RTI- mallin toiminnassa, mukailten NCRTI 2010.

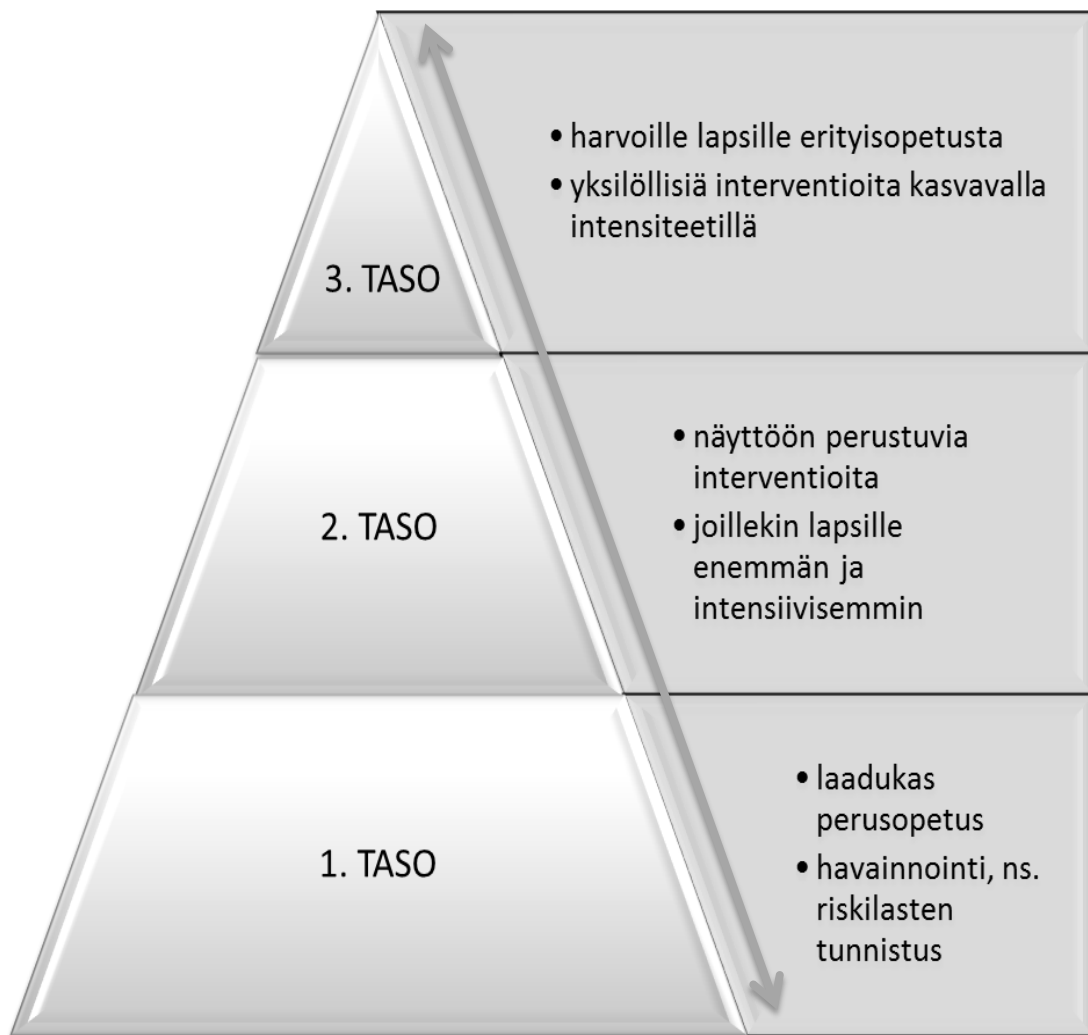
Kuviossa 2 on kuvattu mallin olennaisimpien osatekijöiden suhdetta toisiinsa. Arviointitietoon perustuva päätöksenteko on toimivan käytännön ydin RTI-mallissa. Se toimii pohjana myös muille osatekijöille: (1) seulonnalle, (2) monitasoiselle tunnistamiselle sekä (3) edistymisen seurannalle. Jokaisen edellä

mainitun osatekijän toteuttamisessa on otettava huomioon lapsen kulttuurinen tausta sekä suosittava näyttöön perustuvia käytäntöjä. (NCRTI 2010, 2.)

Interventioiden suunnittelun ja toteuttamisympäristön perusteella interventiotyypit voidaan jakaa kahteen eri malliin. Mallit ovat yleinen hoitokäytäntömalli (universal protocol model) ja ongelmanratkaisumalli (problem solving model). Yleisen hoitokäytännön mallissa lapsikohtaisesti suunnitellut interventiot tarjotaan lapselle tuen portaalta toiselle pienenevissä ryhmissä tai jopa yksilöllisesti. Puolestaan ongelmanratkaisumallissa yksilöllisesti suunnitellut interventiot toteutetaan yleisopetuksen ryhmissä. (Ferri 2011, 864–865; Fucsh & Fucsh 2006, 94–95; Fucsh & Fucsh 2007, 16.)

RTI-mallissa käsitteiden käytössä on erilaisia käytäntöjä. Yleisesti ottaen RTI-mallien eritasoista puhutaan ensimmäisestä, toisesta ja kolmannesta tuen tasosta (tier) sisältäen aina yhden intervention. Kuitenkin NCRTI (2010) puhuvat mieluummin tasoista, joissa jokainen taso voi sisältää yhden tai useamman tason, jolloin tasoista puhuminen lisää vertailtavuutta ja kommunikaatiota (ks. kuvio 3). Näin ollen jokaisen tasoon voi kuulua useampikin interventio, mutta kun ne on sijoitettu yhden tason sisälle, pystytään eri määrän omaavia malleja vertaamaan toisiinsa paremmin sekä asettamaan laajempia linjauksia yhdessä. (NCRTI 2010, 3.)





KUVIO 3. RTI-mallin tasoajattelu (NCRTI 2010, 3; O`Mearaa 2011, 11 mukailten).

Ensimmäinen taso tarkoittaa tukea opetusryhmän kaikille oppilaille laadukasta perusopetusta yleisen opetussuunnitelman mukaan (Bayat, Mindes & Covitt 2010, 494; Fuchs, Compton, Fucsh, Bryant & Davis 2007, 413; O`Mearaa 2011, 11). Ensimmäisellä tasolla toteutetaan seulontoja ja riskioppilaita seurataan erilaisin arviointimenetelmin. Mikäli oppilas ei ole hyötynyt tarpeeksi ensimmäisen tason tuesta tai hänellä havaitaan ongelmia, jotka saattavat viitata oppimisvaikeuksiin, siirtyy hän tuen toiselle tasolle. (Fucsh & Fucsh 2007, 15–16.) Tasolta toiselle siirtymisen edellytyksenä on oppilaan kokonaisvaltainen, systemaattinen ja luotettava havainnointi sekä arviointi (Fucsh, Mock, Morgan & Young 2003, 159).

Toisella tasolla tuki on yksilöllisempää ja intensiivisempää kuin ensimmäisellä tuen tasolla. Opetus toteutetaan joustavissa pienryhmissä (Fucsh & Fucsh 2007, 15-16; O'Mearaa 2011, 11). Tukimuotoina käytetään pienryhmä opetusta, interventioita ja yksilöllistä ohjausta. Tuessa painottuvat opitun kertaaminen, oppisisältöjen täydentäminen sekä lisähaasteiden tarjoaminen lahjakkaille. (Bayat ym. 2010, 494; O'Mearaa 2011, 11.) Toisella tasolla tarjottavaa tukea voi tarjota joko luokanopettaja tai erityisopettaja (Bayat ym. 2010, 494). Opetuksen vaikutusta lasten taitoihin seurataan säännöllisesti ja edistymistä kohti tavoitteita arvioidaan järjestelmällisesti. Jos oppimisen tavoitteet saavutetaan, lapsi palaa takaisin ensimmäiselle tasolle. Mikäli kuitenkin toisen tason tuki ei ole riittävää, eikä edistystä ole tapahtunut riittävästi, siirtyy oppilas kolmannelle tuen tasolle. (Fucsh & Fucsh 2007, 15-16.) Kolmannella tasolla tuen intensiivisyys ja yksilöllisyys lisääntyy entisestään (O'Mearaa 2011, 11).

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Tutkimuskysymykset

Vuonna 2010 opetussuunnitelmaan tehdyt muutokset oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta tulivat koulutasolle käyttöönotettaviksi viimeistään elokuussa 2010. Opetushallitus on laatinut joitakin yhteisiä linjauksia tukimallin toteuttamiselle, kuitenkin jokainen kunta järjestää opetuksen itse laatimansa opetussuunnitelman mukaisesti. (Opetushallitus 2011, 17.) Tutkimukseni tarkoitus oli kartoittaa alakoulun tehostetun tuen toimintamalleja. Näkökulmakseni muotoutui koulun opettajien, oppilaiden sekä vanhempien kokemukset, sekä heidän käsitykset tehostetusta tuesta ja lasten saamasta tuesta. Alakoulujen tehostetun tuen toimintamalleista on vielä hyvin vähän tutkimustietoa, joten tämän tutkimuksen tavoitteena on antaa uutta tietoa tehostetun tuen toteuttamisesta koulun arjessa.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä tukimuotoja käytetään tehostetun tuen portaalla?
2. Minkälaisia hyväksi koettuja käytäntöjä tehostettuun tukeen alakoulussa liittyy?
3. Mitä kehittämistä tehostetussa tuessa on alakoulun opettajien, oppilaiden sekä vanhempien näkökulmasta?

Ensimmäisen kysymyksen avulla pyrin selvittämään, minkälaista tukea lapset ovat saaneet tehostetussa tuessa. Tällä kysymyksellä pyrin luomaan kuvaa niistä tuen muodoista, jotka koetaan keskeisiksi tehostetussa tuessa. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien, oppilaiden ja vanhempien kokemuksia ja käsityksiä tehostetun tuen hyvistä käytänteistä ja kehittämisen kohdista. Opetushallitus on listannut muun muassa tehostetun tuen tavoitteeksi lisätä oppilaille annettavan tuen

suunnitelmallisuutta ja moniammatillista yhteistyötä sekä tehostaa jo olemassa olevia tukitoimia. (Opetushallitus 2011, 10).

### 3.2 Osallistujat

Aineistonkeruun aloitin pyytämällä kirjallisen tutkimusluvan keskisuuren kaupungin sivistystoimen johtajalta. Tässä vaiheessa oli tiedossa kaupungista alakoulu, jossa oltiin kiinnostuneita toteuttamaan tapaustutkimus heidän koulunsa tehostetun tuen toimintamalleista. Sivistystoimen johtajalta ja koulun rehtorilta saatujen kirjallisten lupien jälkeen lähetin tutkimuslupalomakkeet kaikille koulun luokanopettajille, joilla oli sillä hetkellä tehostetun tuen oppilaita luokassaan. Luokanopettajien lisäksi lähetin tutkimusluvut niille koulun erityisopettajille, joiden työnkuvaan kuului sillä hetkellä tehostetun tuen oppilaiden tukitoimien järjestäminen. Opettajien lisäksi lähetin kaikille tehostetun tuen oppilaiden huoltajille tutkimusluvut, joissa pyydettiin sekä oppilaan että huoltajan suostumusta osallistua tutkimukseen. Eskola ja Suoranta (1998) suosittelevat tutkimusluvan pyytämistä sekä viranomaisilta että itse tutkittavilta.

Valitsin tutkimukseni tiedonantajiksi opettajat, oppilaat sekä heidän huoltajansa, koska halusin saada mahdollisimman monipuolisen näkökulman tuen toimintamalleista ja niiden toimivuudesta. Jokainen osapuoli tuo oman käsityksensä lapsen tuen tarpeista ja lapsen saamasta tuesta. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää löytää tiedonantajiksi henkilöitä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on omakohtaista kokemusta siitä. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista keskittyä pienempään määrään tapauksia pyrkien analysoimaan niitä mahdollisimman tarkasti. Tällöin aineiston tieteellisyys ei ole riippuvainen määrästä vaan aineiston laadusta. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Laadullisessa tutkimuksessa usein tiedonantajien valinta on harkittua ja tarkoitukseen sopivaa eikä satunnaista (Tuomi & Sarajärvi 2011, 85). Myös Patton (2011, 40) suosittelee

laadullisessa tutkimuksessa harkinnanvaraisia tiedonantajia monipuolisen aineiston aikaansaamiseksi.

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun. Esiymmärrykseni lisäämiseksi ennen haastatteluja toteutin kysely. Kysely toimi myös osallistujien valinnassa. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeella tarkoituksena oli lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja varmistamaan, että mahdollisimman moni näkökulma tullaan ottamaan huomioon teemahaastattelun runkoa laadittaessa (liite3). Teemahaastatteluihin valikoin kaksi oppilastapausta, näin ollen haastatteluja kertyi kahdeksan. Aina yksi oppilastapaus koostui yhdestä oppilaasta, hänen huoltajastaan, luokanopettajasta sekä erityisopettajasta. Oppilastapaukset valittiin satunnaisesti. Kyselyyn osallistui 7 opettajaa ja 6 huoltajaa. Opettajat olivat koulutukseltaan luokanopettajia sekä erityisopettajia (6 luokanopettajaa; 2 erityisopettajaa). Heidän työkokemuksensa näkyy taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuvien työkokemusvuosina.

Opettaja (n=8)	Tämän hetkinen työtehtävä	Työkokemus luokanopettajana	Työkokemus erityisopettajana
1	erityisopettaja	3	4
2	luokanopettaja	33	-
3	luokanopettaja	17	-
4	luokanopettaja	22	10
5	erityisopettaja	2	18
6	luokanopettaja	3	-
7	luokanopettaja	27	-

Tutkimukseeni osallistuvien opettajien työkokemus vaihteli 3 vuodesta 33 vuoteen, joista he olivat tämän hetkisessä työtehtävässään toimineet 3 vuodesta 27 vuoteen. Ennen tutkimuksen alkua jokainen tutkimukseen osallistuva allekirjoitti kirjallisen tutkimusluvan tutkimukseeni osallistumisesta ja tietojen luovuttamisesta (Ks. Liite 1 & 2). Sopimuksia laatiessani otin huomioon tutkimuksen luottamuksellisuuden ja osallistujien tunnistamattomuuden. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan nämä kaksi käsitettä ovat avainkäsitteitä tutkimukseen osallistuvien tietoja käsiteltäessä (Eskola & Suoranta 1998, 57).

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat ja oppilaat olivat kaikki samasta koulusta, mutta luokka-aste vaihteli 1. luokasta 6. luokkaan.

### **3.3 Tutkimuksen kulku**

#### **3.3.1 Aineistonkeruumenetelmien valinta**

Näkökulmanani oli alakoulun opettajien, oppilaiden sekä vanhempien tehostetun tuen kokemukset, joiden pohjalta kartoitin muodostuneita kuvia ja käsityksiä laadullisesti. Aiheeni valintaan ja rajaukseen vaikutti eri tutkimuotojen kentällä tehty vähäinen tutkimus. Perehtymällä tehostetun tuen toimintamalleihin, halusin saada tutkittavieni kokemukset ja käsitykset näkyviksi. Pattonin (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusintressinä ovat muun muassa todelliset tilanteet sekä henkilökohtaiset kokemukset. Hän korostaa, että aineistoon ja siitä tehtyihin löydöksiin tulisi suhtautua avoimesti. (Patton 2011, 40–41). Koko tämän tutkimuksen ajan pyrin tietoisesti poistamaan kaikki ennakkokäsitykseni aiheesta ja suhtautumaan tutkimukseeni osallistuneiden kokemuksiin mahdollisimman objektiivisesti (ks. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006).

Laadullisessa tutkimuksessa tiedon tuottamiseen voidaan ottaa joko faktatai näytenäkökulma. Faktanäkökulmassa tutkimuksesta saatu tieto on totuudenmukainen väite todellisuudesta, kun taas puolestaan näytenäkökulmassa painottuu, että tutkimuksesta saatu tieto on osa tutkittavaa todellisuutta. (Alasuutari 2011, 114–115.) Tässä tutkimuksessa korostui näytenäkökulma eli tutkimukseen osallistuneet eri näkökulman asiaan omaavat tutkittavat loivat omiin kokemuksiinsa perustuvan kuvan tehostetun tuen toimintamalleista kyseisessä alakoulussa. Heidän kokemuksistaan muodostui osa tutkittavaa ilmiötä, ei koko totuus.

#### **3.3.2 Kyselylomake**

Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja huoltajat täyttivät kyselylomakkeet itsenäisesti, vapaavalintaisessa paikassa. Opettajista jokainen täytti itsekseen

kyselylomakkeen, kun taas huoltajilla oli mahdollisuus täyttää lomake yhdessä toisen huoltajan kanssa. Suurin osa huoltajien vastauksista oli toisen huoltajan täyttämiä, mutta muutamat huoltajat olivat täyttäneet kyselyn yhdessä toisen huoltajan kanssa keskustellen.

Esitetasin kyselylomakkeen eräällä alakoulun opettajalla ennen varsinaista aineistonkeruuta. Hyvinkin tavanomaisilta lomakkeenlaatijasta tuntuvat kysymykset saattavat herättää vastaajassa yllättäviä ajatuskuvioita. Täten onkin hyvin perusteltua testata kyselylomakkeen kokonaistoimivuutta ennen varsinaista aineistonkeruuvaihetta. (Pahkinen 2012, 219.) Kyselylomakkeesta oli kaksi erilaista variaatiota. Toinen oli suunnattu opettajille, kun taas toinen oli suunnattu huoltajille. Eri versioissa oli huomioitu tiedonantajien erilainen näkökulma asiaan. Kyselylomaketta täyttäessään loppukeväällä 2014 opettajat pohtivat koulun tehostetun tuen toimintamalleja, sekä vanhemmat kuvailivat heidän kokemuksiaan koulun tukimuodoista ja tarjottua tukea.

Tutkimusta varten palautui kahdeksan opettajien kyselylomaketta sekä kuusi huoltajien täyttämää lomaketta. Kyselylomakkeiden osalta aineistonkeruu toteutettiin verkossa, koululla käytössä olevan Wilma-portaalin kautta. Muutamille huoltajille kysely toteutettiin paperisena versiona, laitoin kyselyn koulun kautta vastauskirjekuorineen.

### **3.3.3 Lapsikohtainen teemahaastattelu**

Teemahaastattelulle on luonteenomaista, että aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka järjestys sekä muoto puuttuvat (Eskola & Suoranta 1999, 87; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 208; Tuomi & Sarajärvi 2004,77). Tuomi ja Sarajärvi (2011, 77) lisäävät, että valittujen teemojen lisäksi teemahaastattelussa voidaan edetä tarkentavien kysymysten avulla. Teemahaastattelusta käytettyjä muita nimityksiä ovat puolistruktutoitu tai -standardoitu haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Metsämuuronen 2006, 115; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Tässä tutkimuksessa teema-alueet olivat lapsikohtainen tuen järjestäminen ja yleisesti tehostetun tuen toimintamallit

koulussa. Nämä kaksi teemaa käytiin jokaisen haastateltavan kanssa läpi niin, että kysymysten muoto tai järjestys saattoi vaihdella eri haastateltavien kanssa. Hirsjärvi ja Hurme (2001) korostavat, että kysymys on vuorovaikutuksessa syntyvistä merkityksistä. Näin ollen teemahaastattelu antaa tutkijalle vapautta muokata haastattelun kulkua, kunhan samat teemat käydään jokaisen haastateltavan kanssa läpi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.)

Kaikille haastatteluihin osallistuville oli samankaltainen teemahaastattelurunko (Liite 3), mutta tarkentavien kysymyksien avulla muokkasin haastattelua huomioiden haastateltavien näkökulman tutkimusaiheeseen. Haastatteluissa kartoitin oppilastapauksen vahvuudet ja tuen tarpeet. Lisäksi kysyin kaikilta tuen toteuttamisenmuodot ja arvioinnin tuen toimivuudesta. Kysymysten asettelu riippui haastateltavasta. Etenkin oppilaiden haastattelu poikkesi opettajien ja huoltajien haastatteluista. Lasta haastateltaessa täytyy ottaa huomioon muutamia seikkoja: ei saa olettaa, että lapsi tuntisi käsitteet, haastattelijan tulee olla kiinnostunut kaikesta mitä lapsi sanoo ja haastattelijan tulee ottaa tutkijan rooli (Hirsjärvi & Hurme 2000, 131). Lapsi haastateltaessa en käyttänyt käsitteitä, joita eivät olleet oppilaille tuttuja. Lisäksi oppilaiden haastattelut sisälsivät jonkin verran haastattelurungon ulkopuolista aineistoa. Koin kuitenkin tärkeäksi, että oppilailla oli mahdollisuus kertoa mieleen tulleet asiat ennen varsinaista haastattelua.

Opettajilta kysyin lisäksi yleisesti tehostetun tuen toimintamalleista heidän työssään. Ennen varsinaisia haastatteluja tein yhden esihaastattelun eräälle luokanopettajaksi valmistuvalle opiskelijalle. Kyseisessä haastattelussa käytin opettajalle suunnattua laajempaa teemahaastattelurunkoa. Esihaastattelun tarkoituksena on harjaannuttaa tutkijaa tehtäväänsä, jolloin virheiden mahdollisuus varsinaisessa aineistonkeruuvaiheessa vähenee. Lisäksi on helpompi hahmottaa tulevien haastatteluiden kesto. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72-73.) Esihaastattelun pyrin toteuttamaan mahdollisimman hyvin vastaamaan varsinaisia haastatteluja. Lisäksi esihaastattelun jälkeen kävimme haastateltavan kanssa keskustelun pohtien tuliko jotain vielä muuttaa. Varsinaisten haastatteluiden pituudet on kuvattu taulukossa 3.



TAULUKKO 3. Haastatteluiden kestot.

Haastattelu (n=8)	Haastattelunkesto (min/sek)
1.	17/40
2.	16/49
3.	9/25
4.	10/10
5.	21/58
6.	8/02
7.	23/56
8.	25/20
Yhteensä:	~ 2h 29 min

### 3.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnin aloitin litteroimalla haastattelut kirjalliseen muotoon. Haastatteluaineistoa purkaessaan tutkija tekee ratkaisuja sen suhteen, kuinka tarkasti hän materiaalinsa purkaa. (Hirsjärvi ym. 2012, 222; Nikander 2010, 432). Litteroin aineiston valikoiden, teema-alueiden mukaisesti. Aineisto sisälsi teema-alueiden ulkopuolista materiaalia, joten rajasin ne jo litterointivaiheessa ulkopuolelle. Litteroituna aineistoa oli 45 sivua, fonttikoolla 12 ja riviväli 1.5. Litteroidessa käytin seuraavia merkkejä kuvamaan haastateltavien puheen rytmiä: (.) sekunnin tai sen alle oleva tauko puheessa ja (3) tauon pituus sekunteina merkattuna (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 303). Poistaessani esimerkkien suorista lainauksista tekstiä käytin kolmea ajatusviivaa (- - -) sen ilmaisemisessa.

Litteroinnin jälkeen luin haastatteluiden litteraatit läpi. Tämän jälkeen tutkimuskysymys kerrallaan kävin litteraatit läpi alleviivaten vastauksia kuhunkin kolmesta tutkimuskysymyksestä. Tässä laadullisen aineiston analyysivaiheessa aineistoa tarkastellaan ennalta päätetystä teoreettismetodologisesta viitekehystä eli tässä tutkimuksessa tutkimustehtävien viitekehystä (Alasuutari 2011, 40). Alleviivauksissa käytin erivärisiä kyniä ja kirjoitin hahmotelmia tuloksista erivärisille muistilapuille.

Analysoin koko aineiston laadullisesti käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään rakentamaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt

muodostetaan aineiston pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2011, 95). Eskola ja Suoranta (1998) kuvaavat tätä alhaalta ylöspäin eteneväksi prosessiksi. Alasuutari (2011) selventää, että matkalla teoreettiseen kokonaisuuteen on kaksi vaihetta. Ensimmäinen on havaintojen pelkistäminen ja toinen on arvoituksen ratkaiseminen. Kuitenkin näin analyttinen erottelu ei käytännössä onnistu, vaan ne nivoutuvat toisiinsa. (Alasuutari 2011, 39.)

Analysoinnin tueksi tein haastatteluiden litteraateista löytämistäni vastauksista kolme taulukkoa tutkimuskysymyksiäni mukaillen (Ks. Taulukko 4, 5 & 6). Jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyy yksi taulukko: tuen toteuttamisen tavoista, hyviksi koetuista käytännöistä ja kehittämisen kohdista. Taulukoihin ja tähän raporttiin olen muuttanut tutkimukseeni osallistuneiden opettajien ja oppilaiden nimet neutraaleiksi ja tunnistamattomiksi. Olen käyttänyt kurssivoituja kirjaimia ja muuttanut nimet hänen asemaa kuvaavaksi (esimerkiksi opettaja, lapseni). Tulososiossa suorissa lainauksissa olen merkinnyt informantit seuraavien esimerkkien tavoin: opettaja1, vanhempi1 ja oppilas2. Taulukko 4 on esimerkki tämän tutkimuksen sisällönanalyysistä tehostetun tuen hyvistä käytännöistä. Se on tehty luettavaksi vasemmalta oikealle.

Taulukon kolmeen ensimmäiseen sarakkeeseen olen pelkistänyt aineiston. Tuomi ja Sarajärvi (2011) käyttävät pelkistämisestä myös nimitystä redusointi, tässä analysoinnin vaiheessa on olennaista karsia tutkimukselle epäolennainen pois. Ensimmäisessä sarakkeessa on tutkimuskysymykseni, johon olen etsinyt vastauksia litteraateista sekä kyselylomakkeiden vastauksista. Nämä suorat lainaukset ovat taulukoiden toisessa sarakkeessa. Kolmanteen sarakkeeseen olen kirjoittanut suorista lainauksista pelkistetyt ilmaisut. Neljänteen sarakkeeseen olen ryhmitellyt eli klusteroinut aineiston, etsien samankaltaisuuksia, alaluokiksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 112–113). Viidennessä sarakkeessa olen muodostanut samankaltaiset alaluokat yhdeksi yläluokaksi. Tässä abstrahoinnin eli käsitteellistämisen vaiheessa muodostetaan olennaisesta tiedosta teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 114). Viimeiseen sarakkeeseen muodostin yläluokille yhdistävän käsitteen, johon

kuuluvat tehostetun tuen toteuttaminen sekä toimintamallit, hyvät käytännöt ja kehittämisen kohdat.

TAULUKKO 4. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tehostetun tuen hyvistä käytännöistä.

Tutkimus-tehtävä	Suora lainaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä
Minkälaisia hyväksi koettuja käytäntöjä tehostettuun tukeen alakoulussa liittyy?	151) mä ite koen parhaimpana nää tehostetun tuen ryhmät 206) <i>lapseni</i> ite sano. et on kivempi tehä matikkaa siinä pienen ryhmän kanssa	Pienryhmä opetus	Erityis-opettajan vetämä pienryhmä opetus	Tehostetun tuen ryhmät	Hyviä käytäntöjä tehostetussa tuessa
	109) erityisopettajalla pystyn keskittymään 110) niin kun tuolla puhuu kaikki 114) emmä tykkää sinne mennä 115) mut kyllä mä siellä pystyn keskittymään paremmin 116) ku luokassa joku aina häiritsee ja meluaa	Pienryhmä opetuksessa pystyy keskittymään			
	145) itellä on tavoitteena et kaikki matematiikan tunnit ois ens vuonna palkitettu 146) niin että jokainen kolme ryhmää menee samanaikaisesti 147) ja sillo mulle tulee aina se yks ryhmä. tehostetun tuen ryhmä matematiikkaan	Palkittaminen	Ryhmät mahdollistaa tuntien palkitus ja selkeät luokka-aste jaot erityisopettajilla		
	201) me ollaan erityisopettajien kanssa jaettu selkeästi luokka-asteet 202) ja sillo se palkittaminen onnistuu helpommin 203) ja pystyy keskittymään tiettyyn ikäluokkaan	Selkeät luokka-aste jaot			

(jatkuu)

## TAULUKKO 4. (jatkuu)

	<p>152) eli kun me ollaan saatu palkitettua aina luokka-astekohtaisesti tunnit</p> <p>153) niin mun työhön on tullut ihan hirveesti selkeyttä</p> <p>154) ja et mä pystyn suunnittelemaan kokonaisuuksia</p> <p>170) nää ryhmät on sellaset jotka on mulle tuonu sellasta selkeyttä</p> <p>171) mä oon saanu lukujärjestyksen pitkästä aikaa</p> <p>172) ja se et mä voin suunnitella viikokskin eteenpäin.</p> <p>173) se kaaootisuus on hävinny mun työstä</p> <p>174) et tää on paljon rauhallisempaa työtä</p>	Tehostetun ryhmät tuovat selkeyttä ja mahdollistaa suunnittelun	Ryhmät lisäävät selkeyttä ja suunnittelun mahdollisuuden erityisopettajalle sekä laajentaa annettavaa tukea		
	<p>162) tehostetun tuen ryhmillä ollaan saatu kohdistettua sitä tukee paljon laajemmalle joukolle</p> <p>256) Ryhmäkoot ovat kasvaneet erityisopetuksessa</p> <p>257) mutta toisaalta ns. koppiopetuksesta on päästy kokonaan eroon</p> <p>258) mut tukea on kohdistunut laajemmalle porukalle.</p>	Tuki laajemmalle			
Minkälaisia hyväksi koettuja käytäntöjä tehostettuun tukeen alakoulussa liittyy?	254) Erityisopettajana voin suunnitella paremmin työtäni kokonaisuutena.	Mahdollisuus suunnitella työtä paremin	Työn suunnittelu kokonaisuutena	Erityisopettajan työkuvan muutos	Hyviä käytäntöjä tehostetussa tuessa
	<p>163) saan sit edetä sen omantahdin mukaan täällä</p> <p>164) et mulla ei oo paniikkia et luokassa mennään eellä</p> <p>165) sovitaan millo on koe</p> <p>166) ja mä otan sit kiinni</p> <p>167) tai jätän jotain välistä</p> <p>168) mut se on sitte mun omassa harkinnassa mitä mä jätän sieltä pois</p>	Erityisopettajan vapaus	Vapautta enemmän suunnitella ja toteuttaa		
	255) Pääsen paremmin luokanopettajien rinnalle tekemään opetustyötä.	Erityisopettaja luokanopettajan rinnalle	Erityisopettajan tiiviimpi läsnäolo luokkien arjessa		
	<p>160) mut tässä näkee koko lukuvuoden niiden toimintaa</p> <p>161) ja pääsee näkee sitä edistymistä</p>	Edistymisen huomaaminen			

(jatkuu)

## TAULUKKO 4. (jatkuu)

	<p>180) me yhdessä suunniteltiin kaikki sevitosten matematiikan koe</p> <p>181) nii jotenki tuntu et mä olin päässy siihen remmiin mukaan</p> <p>182) et mä en oo ulkopuolinen</p>	Erityisopettaja mukaan luokkien arkeen				
	<p>204) ja kun mut nimettiin tänä vuonna koordinoivaks erityisopettajaks - - -</p> <p>205) se on lisänny meidän erityisopettajien välistä yhteistyöstä tosi paljon</p>	Koordinoivan erityisopettajan työtehtävät	Koordinoivan erityisopettaja			
	<p>185) välillisesti tästä on myös hyötyä se et kun nää tehostetun tuen ryhmät toimii kunnolla</p> <p>186) ja me ollaan saatu palkitettua nää tunnit</p> <p>187) nii samanaikaisesti luokassa pystyy opettajat eriyttämään opetustaan ylöspäin</p> <p>259) Oppiaineissa on voitu eriyttää ylöspäin</p> <p>260) kun erityisopettajalla alaspäin eriytettävien porukka.</p>	Eriyttämisen ylöspäin	Tehostetun tuen ryhmien avulla luokassa voidaan eriyttää ylöspäin	Eriyttämisen molempiin suuntiin		
	<p>253) Eriyttämisen (2) ne oppilaat, joilla on vaikeuksia, saavat opetustansa kädessä pitäen ja taas muita voi eriyttää ylöspäin.</p>	Eriyttämisen tason mukaan	Eriyttämisen onnistuu tason mukaan			
	<p>23) niin se on kuitenkin säännöllistä</p> <p>24) siihen kuitenkin niinkun sitoudutaan siihen että tavallaa</p> <p>25) että oppilas kuitenkin saa tehokkaammin sitä apua</p> <p>94) mä nään noi paperit hyvänä</p> <p>95) koska sillo joutuu oikeesti miettiä et mitä tää lapsi tarvii</p> <p>96) koska monesti jos ei oo papereita nii ollaan sovittu jotain</p> <p>97) mut sit vähän ajan päästä ei muisteta mitä ollaan sovittu</p> <p>98) ja merkataan kuka tekee ja mitä</p> <p>99) ja sit kun tulee vielä se arviointi</p> <p>100) et se on niinku hirveen tärkeä</p> <p>101) vaikka se on työläs</p> <p>102) mutta enemmän siitä on kuitenkin hyötyä</p>	Asiakirjojen myötä lisääntynyt selkeys, säännöllisyys ja tehokkuus tuen antamisessa	Asiakirjat tuovat selkeyttä ja säännöllisyyttä tukeen		Kirjaaminen ja päätökset	Hyviä käytäntöjä tehostetussa tuessa
Minkälaisia hyväksi koettuja käytäntöjä tehostettuun tukeen alakoulussa liittyy?	<p>252) lomakkeet nyt Wilmassa</p> <p>279) Tuen lomakkeet löytyvät helposti Wilmasta</p>	Lomakkeet Wilmassa				
	<p>62) sieltä on helppo seurata.</p> <p>63) mikä on mennyt eteenpäin</p>	Oppimisen seuraaminen	Oppimisen järjestelmällinen			

## TAULUKKO 4. (jatkuu)

	30) sitten kun kuitenkin tää tarkistetaan	Tuen tarpeiden tarkastaminen	seuraaminen		
--	---	------------------------------	-------------	--	--

Muodostettuani jokaisesta kolmesta tutkimustehtävästäni edellisen esimerkin omaiset taulukot, muokkasin taulukoista pelkistetyt versiot helpottaakseni tulosten lukemista (Ks. taulukot 5 ja 6). Näistä pelkistetyistä versioista jäivät pois suorat lainaukset sekä pelkistetyt ilmaukset. Pelkistämisen lisäksi käänsin taulukot niin, että ne etenevät yleisestä yksityisempään. Näin ollen ensimmäisessä sarakkeessa on nyt yhdistävä tekijä, jota kuvaavat tarkemmin toisessa sarakkeessa olevat yläluokat. Yläluokat ovat muodostuneet viimeisestä sarakkeesta löytyvistä alaluokista. Esimerkkeinä olevat taulukot 5 ja 6 kuvaavat pelkistetyssä muodossa sisällönanalyysit tehostetun tuen toteuttamisen tavoista ja kehittämisen kohdista.

TAULUKKO 5. Pelkistetty sisällönanalyysi tuen tukimuodoista.

Yhdistävä	Yläluokka	Alaluokka
Tukimuodot	Tuen muodot luokassa	Oppilasohjaaja mahdollistaa joustavia opetus- ja koejärjestelyitä luokassa Eriyttäminen molempiin suuntiin Opettajien ja ohjaajien välitön tuki
	Rakenteelliset ja joustavat opetusjärjestelyt	Eriyis- ja luokanopettajan toteuttama samanaikaisopetus Eriyisopettajan toteuttama pienryhmäopetus
	Koulunpäivän ulkopuolella annettava tuki	Eriyis- ja luokanopettajien toteuttamat tukiopetustunnit Läksyjen teko ohjatusti läksärissä

TAULUKKO 6. Pelkistetty sisällönanalyysi kehittämisen kohdista.

Yhdistävä	Yläluokka	Alaluokka
Kehittämisen kohdat tehostetussa tuessa	Samanaikaisopetus	Samanaikaisopetuksen määrän lisääminen Samanaikaisopetuksen avulla erityisopettajalle laajempi kuva luokantoiminnasta Samanaikaisopetuksen tehokkuus resurssinäkökulmasta
	Opettajien välinen yhteistyö	Luokka-asteinen yhdenmukaisuus Opettajuuden ja vastuun jakaminen Yhteistyö opettamisessa, tiimityöskentelyä Vähäiset yhteiset suunnittelumahdollisuudet
	Tuen suuntaaminen ja jakaminen	Pyrkimys liian nopeasti tehostettuun tukeen Erityisopetuksen resurssien tehokas käyttö Oppilasohjaajien tuen kohdistaminen ja jakaminen luokassa
	Tukiopetustuntien järjestäminen	Tukiopetustuntien mahdolluttaminen opettajien lukujärjestyksiin Tukiopetustuntien järjestäminen kyyditysoppilaille
	Oppilaiden ristiriitainen kokemus erityisopetuksesta	Osa-aikainen tuki koetaan negatiiviseksi Kavereilta saama tuki painottuu luokkaan

Seuraavana olevassa löydöt-luvussa tulen kuvaamaan muodostetut teemat ja niiden sisällöt, joita tehdessä olen pyrkinyt ymmärtämään tutkittaviani heidän omasta näkökulmastaan (Tuomi & Sarajärvi 2011, 115).

## 4 LÖYDÖT

Ensimmäisenä tässä luvussa tulen kuvailemaan oppilastapaukset. Kuvailun jälkeen raportoin oppilaskohtaisesti tuen toteuttamisen tavat tuoden jokaisen osapuolen näkökulman esille. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan tehostetun tuen toimintamalleja koulutasolla. Ensimmäiseksi erittelen koulussa toteutettavia tehostetun tuen tukimuotoja. Tämän jälkeen kuvaan kehittämisen kohdat ja hyviksi koetut käytännöt opettajien, oppilaiden sekä vanhempien kokemuksiensa pohjalta. Kehittämisen kohdat ja hyväksi koettujen käytäntöjen – luvuissa tuon esille erilaisia näkökulmia liittyen tukimuotojen toteuttamiseen. Lopuksi teen löydöistä yhteenvedon, jossa jäsenän tehostetun tuen toteuttamisen.

### 4.1 Oppilaskuvaukset

Ensimmäinen oppilastapaus on kakkosluokkainen Veeti. Veetin vahvuutena on vahva mielikuvitus ja kädentaidot. Veetin haasteina huoltaja ja opettajat näkevät keskittymisen, oikeinkirjoituksen sekä mekaanisen lukunopeuden. Mekaanisen lukemisen työläys vaikuttaa myös luetunymmärtämiseen. Kirjoittamisen vahvuutena äiti kokee rikkaan mielikuvituksen, sen avulla hän on onnistunut kompensoimaan tuottavassa kirjoittamisessa oikeinkirjoituksen haasteita.

Veeti saa tehostettua tukea äidinkielellä. Opettajat ja vanhemmat miettivät, mikä osuus keskittymisen haasteilla on tuen tarpeessa ja missä määrin voidaan puhua oppimisvaikeudesta. Toisen luokan alussa Veeti kävi erityisopettajan toteuttamassa pienryhmäopetuksessa äidinkielen lisäksi myös matematiikan osalta kaksi viikkotuntia. Toisen luokan jouluna opettajat



kuitenkin katsoivat tuen tarpeen vähentyneen. Joulun jälkeen Veeti ei käynyt enää matematiikassa erityisopettajan toteuttamassa pienryhmäopetuksessa, vaan opiskeli kaikki tunnit omassa luokassaan. Samalla tehostettu tuki vaihtui yleiseen tukeen matematiikassa.

Tällä hetkellä, toisen luokan lopulla, Veeti saa lukemiseen ja kirjoittamiseen tehostettua tukea. Tehostettu tuki koostuu kahdesta viikkotunnista erityisopettajan ohjaamasta pienryhmäopetuksesta, toisella tunnilla pääpainona on oikeinkirjoituksen harjaannuttaminen, kun taas toisella tunnilla keskitytään harjaannuttamaan mekaanista lukunopeutta. Mekaanisen lukunopeuden harjaannuttamisessa on käytetty lukuprojektia, joka toteutetaan yhdessä kodin kanssa. Erityisopettajan toteuttaman pienryhmäopetuksen lisäksi Veetin tehostetun tuen yhtenä tukimuotona on ollut tukiopetus. Sekä vanhemmat että opettajat ovat kokeneet tukiopetuksen hyväksi tukimuodoksi Veetin kohdalla. Kuitenkin lukujärjestykselliset haasteet ja Veetin kyyditykset ovat olleet esteenä tukiopetuksen järjestämiselle tällä kevätlukukaudella.

Näiden kahden tukimuodon lisäksi kahdella rinnakkaisluokalla on kaksi, on yhteinen oppilasohjaaja. Oppilasohjaaja on koulun käyttämä nimitys koulunkäynninohjaajalle. Tulen jatkossa käyttämään oppilasohjaaja-nimitystä, koska haluan käyttää koulun alkuperäistä ilmausta. Oppilasohjaajan avulla luokassa toteutetaan joustavia opetus- ja koejärjestelyitä. Seuraavalle lukuvuodelle luokanopettajan aikomuksena on ehdottaa vanhemmille ohjattua läksyjen tekoa eli läksäriä koulun jälkeen yhdeksi tukimuodoksi. Läksärissä läksyt tehdään ohjatusti, tämän lisäksi voidaan katsoa ennakoivasti tulevia oppisisältöjä. Yhtenä tukimuotona käytetään vielä eriyttämistä, luokanopettaja eriyttää oppisisältöjä, pääasiallisesti tehtävien määrän vaihteluina.

Veetin kohdalla erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus on koettu yhdeksi tärkeäksi tukimuodoksi. Yhtenä tavoitteena Veetillä on keskittymisen parantuminen ja tunneilla rauhoittuminen, joiden on koettu onnistuvan paremmin pienemmässä ryhmässä. Veetin siirtyessä kolmannelle luokalle tuen tarve tarkastetaan. Tukea muutetaan tarpeen mukaan.

Toinen oppilastapaus on neljännen luokan Kaisa. Kaisa on verbaalisesti vahva ja osaa ilmaista itseään hyvin. Lisäksi Kaisan vahvuutena on iloisuus ja sosiaalisuus. Kaisa on myös motorisesti lahjakas. Hänen verbaalinen lahjakkuutensa saattaa aiheuttaa muissa oppilaissa hämmennystä, koska hän tuo rohkeasti omat mielipiteensä esille. Yhtenä haasteena onkin ollut olennaisen asian erottaminen epäolennaisesta. Tämä näkyy sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi myös monissa eri oppimistilanteissa, kuten ohjeiden vastaanottamisessa.

Tuen järjestämisen haasteena on Kaisan pyrkimys peitellä omaa oppimisvaikeuttaan. Esimerkiksi samanaikaisopetuksen haaste on ollut se, ettei erityisopettaja saa auttaa liikaa Kaisaa muiden luokkalaisten nähden, vaikka monessa oppiaineessa Kaisa tarvitsee yksilöllistä tukea. Tärkeänä tavoitteena onkin, että Kaisa oppisi hyväksymään itsensä sellaisena kun on.

Kaisan kognitiiviset taidot ovat ikäluokkaansa verrattuna keskitasoa alhaisemmat. Koulutaipaleen alussa Kaisalle tehtiin laajat kognitiivisia taitoja mittaavat testit. Erityisopettaja arvioi, että ennen yläkouluun siirtymistä Kaisan kognitiiviset taidot tullaan arvioimaan uudelleen. Kaisan lukivaikeutta helpottaa hänen vahva motoriikkansa, jolloin hänen ei tarvitse keskittyä käsialaan. Lukivaikeuteen Kaisa on saanut erityisopetusta koko kouluajan. Reaaliaineissa hän tarvitsee tukea käsitteiden aukaisemiseen ja tekstin selkokielistämiseen. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hän tarvitsee tukea tilanteiden selvittämiseen sekä oman impulsiivisuutensa hallitsemiseen.

Tällä hetkellä, neljännen luokan lopulla, Kaisa saa matematiikassa tehostettua tukea. Matematiikan neljästä viikkotunnista kahdella tunnilla Kaisa opiskelee erityisopettajan toteuttamassa pienryhmäopetuksessa ja loppuilla kahdella tunnilla on oppilasohjaaja luokassa auttamassa. Välillä on tehty niin, että oppilasohjaaja on laskenut Kaisan kanssa eri tilassa matematiikkaa, jotta hän ottaisi paremmin tuen vastaan. Erityisopettajan toteuttamassa pienryhmäopetuksessa Kaisa ottaa tuen hyvin vastaan ja pyytää reilusti apua tarvittaessa. Kaisa on saanut osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi tukiopetusta matematiikassa ja reaaliaineissa omalta luokanopettajalta. Muutamilla tunneilla

luokassa on oppilasohjaaja avustamassa. Englannin-kielessä opettajan eriyttäminen on riittänyt tällä hetkellä tuen tarpeeseen vastaamisessa.

Alkuopetuksessa Kaisalle annettu tuki painottui lukiopetukseen, kuitenkin tällä hetkellä painotus on siirtynyt matematiikan ja reaaliaineiden tukemiseen. Erityisopettajan mielestä kirjoittaminen on lähtenyt sujumaan paremmin neljännellä luokalla. Oikeinkirjoitus on parantunut huomattavasti ja tarinoihin on tullut selkeästi lisää sisältöä, vaikka kirjallinen tuottaminen lausetasolla onkin vielä Kaisalle haastavaa. Huolimatta siitä, että Kaisalla on käytössä e-kirja matematiikassa, hän on pystynyt etenemään yleisopetuksen perusteiden mukaisesti. Lisäksi opettaja mainitsee, että Kaisa on oppinut iloitsemaan omista koearvosanoistaan aiempaa enemmän.

Ensi lukuvuonna matematiikka jatkuu tehostetussa tuessa. Tarkoituksena olisi lisätä erityisopettajan toteuttaman pienryhmäopetuksen määrää. Äidinkielessä lukiopetus jatkuu osa-aikaisessa erityisopetuksessa pienryhmäopetuksena ja samanaikaisopetuksena. Tukiopetuksen tilalle ensi lukuvuodeksi on suunniteltu läksäriä. Jatkossa Kaisa voisi hyötyä oppilashuollollisista palveluista, joiden avulla hän oppisi hyväksymään itsensä sellaisena kun on.

## 4.2 Tuen järjestäminen oppilaittain

### 4.2.1 Veeti – haasteena keskittyminen

Toisen luokan alussa Veeti sai tehostettua tukea sekä äidinkieleen että matematiikkaan. Kuitenkin joulun jälkeen matematiikassa tuen tarve väheni ja siirryttiin takaisin yleisen tuen tasolle:

joo *Veeti* oli syksyllä osa aikaa mut sit se matematiikka alko mennä niin hyvin (2) nii ei sitä matematiikkaa oo laitettukaan sit sillee et se äidinkieli ollu tehostetussa tuessa mut sit se matematiikka on ollu iha muulla (2) yleisellä tuella (opettaja2)

Veetin siirtyessä matematiikassa yleisen tuen tasolle myös annettavaan tukeen tehtiin muutoksia. Veeti ei käynyt enää erityisopettajan toteuttamassa pienryhmäopetuksessa, vaan opiskeli omassa luokassa kaikki matematiikan

tunnit. Näin opettaja3 kuvailee tuen järjestämisessä tapahtuneita muutoksia: *"mutta nyt keväällä hänen (Veetin) matematiikan sujumaan ja nostin joulutodistukseen - - - olen nostanut hänen matematiikan hyöään joten tavallaan sitten se tuen tarve hävisi ja on omassa luokassa matematiikan tunnit"*. Tehostettua tuki jatkuu äidinkielessä.

Yhtenä tukimuotona äidinkielessä on erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus, jossa Veeti käy kahdesti viikossa. Tunneilla on harjoiteltu oikeinkirjoitusta ja mekaanista lukunopeutta. Opettaja3 kuvailee pienryhmäopetuksen sisältöjä:

toisella tunnilla on ollut oikeinkirjoitus ja toisella tunnilla on ollu just se mekaanisen lukunopeuden parantaminen ja siinä on ollu se lukukamppanja (opettaja3)

Opettaja2 on kokenut pienryhmäopetuksen hyvänä tukimuotona Veetille. Opettaja on etenkin kokenut, että rauhoittuminen on ollut helpompaa pienemmässä ryhmässä. Hän perustelee kantaansa seuraavanlaisesti: *"kun tää on ollu näi pieni ryhmä niin on ollu järkeväämpää tehdä näi ku et mä meen sinne luokkaan ku siellä on nii paljon oppilaita ja kun hänellä (Veetillä) on se rauhottuminen just yks tavote"*. Tästä syystä samanaikaisopetusta ei ole käytetty, koska yhtenä tavoitteena on ollut opetusryhmien pienentäminen, jotta keskittyminen olisi helpompaa. Myös Veeti kokee, että hänen on ollut helpompaa keskittyä pienryhmässä kuin omassa luokassaan:

pienryhmäopetuksessa pystyn keskittymään niin kun tuolla (luokassa) puhuu kaikki (oppilas1)

Kuitenkin Veetin ajatukset erityisopettajan toteuttamasta pienryhmäopetuksesta ovat ristiriitaiset. Veeti kokee, että hän pystyy pienemmässä ryhmässä keskittymään paremmin kuin luokassa, mutta tuo kuitenkin esille, ettei hän sinne mielellään mene: *"emmä tykkää sinne mennä mut kyllä mä siellä pystyn keskittymään paremmin ku luokassa joku aina häiritsee ja meluaa"*. Huolimatta siitä, että Veetin tuen toteuttamisessa on tapahtunut muutoksia lukuvuoden aikana, Veeti kokee omien tukitoimien olevan hyvin pysyviä. Veeti tuo esille näkemystään pienryhmäopetuksesta:

no se on ärsyttävää kun mä joudun olee siellä joka vuos ei se mikään maailman paras paikka oo kun meidän täytyy joka vuos sinne mennä kutos luokkaan asti (oppilas1)

Veetin kokemus tuesta, joka toteutetaan muualla kuin omassa luokassa on ristiriitainen. Erityisopettajan toteuttaman pienryhmäopetuksen lisäksi Veeti saa tukea omassa luokassaan luokanopettajaltaan ja oppilasohjaajalta. Luokanopettaja tuo esille haasteen, joka ilmenee luokassa annettavassa tuessa. Luokanopettaja on kokenut haasteelliseksi oppilasohjaajan tuen suuntaamisen luokassa:

vaikka mulla on oppilasohjaaja niin siellä on aina ristiriitatilanne, kun siellä luokassa on niin monta muuta jotka vie sen huomion ja vaikka ne ei sitä tarvitsisi ja niillä ei oo oppimisvaikeuksia niin sitten on vaikeuksia keskittyä Veetin tukemiseen riittävästi (opettaja3)

Katkelmassa luokanopettaja tuo esille oppilasohjaajan työpanoksen suuntaamisen haasteellisuuden. Miten saada suunnattua oppilasohjaajan tuki niille, jotka sitä oikeasti tarvitsevat? Luokassa tapahtuvan tukemisen lisäksi oppilasohjaajan avulla toteutetaan joustavia opiskelu- ja koejärjestelyjä. Joustavassa koejärjestelyssä esimerkiksi ohjaaja ohjaa oppilaiden kokeen teon pienryhmässä. Ohjauksella tarkoitetaan esimerkiksi kokeiden tehtävänantojen lukemista oppilaille ääneen. Seuraavana opettaja3 kertoo esimerkin tällaisesta toteutustavasta luokassaan:

ja sit kokeissa ollaa tehty niin että ohjaaja tekee niiden kanssa pienemmässä ryhmässä ja sit ihan niinku lukee tehtävä kerrallaan ja saa enemmän aikaa tehdä ja varmaan tääki tulee sit jatkumaan ympän kokeessa (opettaja3)

Oppilaan oma kokemus saattaa kuitenkin välillä poiketa opettajien sekä huoltajien näkemyksistä. Veeti itse ei koe hyötyvänsä kokeen tekemisestä pienryhmässä. Seuraavaksi Veeti tuo oman mielipiteensä hänen kohdallaan toteutetuista joustavista koejärjestelyistä:

oppilasohjaaja lukee meille tehtävien ohjeet ja sit jos on sanallisia tehtäviä niin se lukee ne (2) no kyllä se on yhtä helppoa kun minä ite ne lukisin. mut pääseepähän nopeammin (oppilas1)

Koetilanteiden lisäksi luokassa toteutetaan joustavia järjestelyitä myös oppimistilanteissa, kuten Veeti kuvaa:

oppilasohjaaja opettaa meitä ja ope opettaa muita (oppilas1)

Erityisopettajan toteuttaman pienryhmäopetuksen sekä luokassa toteutettavan tuen lisäksi Veetille on pyritty järjestämään tukiopetusta. Kuitenkin tukiopetuksen toteuttamisen haasteena ovat olleet opettajan lukujärjestykselliset syyt sekä oppilaan kyyditykset. Kuten opettaja3 tuo esille: *"se tukiopetus, niin mietin, että hän (Veeti) on kyyditysoppilas niin se on hankala järjestää sitä tukiopetusta"*. Lisäksi opettaja3 tuo esille omat haasteensa: *" ja sitten kun mulla on itellä niin paljon tunteja mulla on ollu iltapäivät kaikki sidottu mutta tänä vuonna se ei oo enää onnistunu"*.

Vanhempi kokee tukiopetuksen yhtenä tärkeänä tukimuotona. Seuraavana lainaus kuvastaa vanhempi1:n harmitusta tukiopetuksen järjestämisen haasteista, *" no se no mutta se on aina miten ne pystytään järjestää se tukiopetus .toki siinä tiistaina se harmittaa mut se on ne tosiasiat jotka siihen vaikuttaa"* , viitaten lukujärjestyksellisiin sekä kyydityksen tuomiin haasteisiin. Huolimatta siitä, ettei tukiopetusta ole pystytty tänä vuonna järjestämään, pyritään ensi lukuvuonna toteuttamaan ohjattu läksyjen tekoa eli läksäri:

ens vuonna tulee varmasti puheeks sellanen läksäri että yhdessä tehtäis läksyt (opettaja3)

Onnistunut tukiprosessi vaatii vanhemmilta ja opettajilta yhteistyötä. Opettaja3 näkee, että vanhempien panoksella kotona on iso merkitys prosessissa:

oon arvostanut nyt todella paljon sitä että vanhemmat on jaksanu tehdä paljon töitä kotona koska se tuottaa näiden kohdalla paljon tuloksia. toki ne annetaan vinkkejä (ope3)

Opettaja kokee tärkeäksi kodin merkityksen lapsen tukemisessa ja antaa mielellään tarvittaessa neuvoja vanhemmille, kuinka lasta voi tukea kotona. Veetin äiti tuo myös esille tyytyväisyytensä koulun toimintaa kohtaan. Vanhempil1 kuvaa: *"no on se kyllä on ollu iha. oon ollu tyytyväinen. ja siihen tukiopetukseenki on tarjottu mahdollisuus mut ku se on se tiistai ja se on meille ongelmallinen päivä (2) kyydityste takia"*. Lisäksi vanhempil1 kokee, että heitä kuunnellaan ja heidän näkemyksillään on väliä lapsen tuen järjestämisessä:

*"no kyllä mun mielestä on pelittänyt tosi hyvin me ollaan sit wilmassa keskusteltu mitä on tullu ja koululla on reagoitu niihin mitä mä oon sanonu kun Veetillä oli se keskittyminen"* (vanhempil1)

Veetin äidille tuen dokumentointi ja kirjaaminen näyttäytyy positiivisena asiana. Hän kokee, että tuen tarpeisiin vastataan ja tuen tarpeiden muuttuessa myös tukitoimia muutetaan:

tuki jatkuu. ja katotaan sit syksyllä missä tarttoo sitä tukea. et äidinkieli jää nyt vähän sivuun kun siitä on opiskeltu ne perus jutut. että tuota onko se sit se englannissa ja semmosissa missä *Veeti* tarttee tukea (vanhempi1)

#### 4.2.2 Kaisa —haasteena itsensä hyväksyminen

Kaisa saa tehostetun tuen tukimuodoista erityisopettajan toteuttamaa pienryhmäopetusta, oppilasohjaajan tukea, tukiopetusta sekä eriyttämistä:

erityisopettajan järjestämä pienryhmäopetus, oppilasohjaajan tuki ja sitte opettajan tukiopetus et läksärissä ei oo juurikaan käyny ja sitte varsinkin englannin tunnilla opettaja on eriyttänyt mut *Kaisa* on selvinny kaikilla näillä englannissa aateltiin jossain vaiheessa et tarvii jotakin tukiopetusta säännöllisesti mutta siellä on riittänyt se englannin opettajan eriyttäminen ihan säännöllisesti joka tunnilla sitä eriytetään (opettaja1)

Näiden tukimuotojen lisäksi Kaisa on saanut tukea luokassa. Luokassa Kaisa tarvitsee yksilöllistä, välitöntä tukea. Luokassa annettavaa välitöntä tukea opettaja4 kuvailee seuraavanlaisesti: *" ja kyllä tarvii erityishuomiota tehtäviä tehdessä. kyllä tarvii minun tai oppilasohjaajan huomiota"* Opettaja1 tarkentaa vielä oppilasohjaajan tuen antamista: *" sit oppilasohjaaja on mukana tietyillä reaaliaine tunneilla eli istuu aina oppilaan (Kaisan) vierellä ja kertoo ja istuu siinä avustaa"*.

Yksilöllisen tuen tarve ilmeni myös Kaisan äidin puheissa. Hän koki, että Kaisa tarvitsee tukea esimerkiksi koetilanteissa, jotta voidaan varmistaa, että hän on ymmärtänyt tehtävät oikein. Vanhempi2 kuvaa huoltaan: *"mut sit se koetilanne se se on ja sit se et ymmärtääkö tehtäviä et lapselle (Kaisalle) joutuisi iha lukemaan ne tehtävät"*. Kaisa tarvitsee paljon välitöntä tukea. Hänen on vaikea ottaa ohjeet vastaan yleisesti annettuna.

Matematiikassa Kaisan tehostettu tuki on toteutettu osaksi erityisopettajan toteuttamana pienryhmäopetuksena sekä osin luokassa tapahtuvin tukimuodoin. Matematiikan tunneilla luokassa oppilasohjaaja auttaa häntä. Välillä on käytetty myös erilaisia joustavia opetusjärjestelyitä. Yhtenä joustavien opetusjärjestelyiden käytön syynä on ollut se, että Kaisa ottaisi paremmin tuen vastaan. Luokassa ollessaan hän pyrkii peittelemään

vaikeuksiaan, eikä näin ollen halua myöskään apua. Opettaja1 kuvaa, kuinka matematiikan tuki on toteutettu:

tehostetussa tuessa on saanu matematiikassa kaks tuntia erityisopetusta pienryhmässä kun sitä on neljä tuntia ja sit niillä lopulla kahella tunnilla on ollu ohjaaja luokassa ja välillä se ohjaaja on ottanut sit häntä pienryhmään johki toiseen tilaan kun siinä on ollu se ongelma jostain syystä et samassa luokassa ohjaaja apuna niin se ei toimi et *Kaisa* ei pysty sanomaan kun tarvii apua (opettaja1)

Myös Kaisan kokemus erityisopettajan toteuttamasta pienryhmäopetuksesta on ristiriitainen. Kaisan mielestä on kiva käydä erityisopettajan toteuttamassa pienryhmäopetuksessa jos siellä on myös hänen kavereitaan. Ilman kavereita hän kokee olonsa turvattomaksi pienryhmäopetuksessa. Oppilas2 kuvaa omaa kokemustaan erityisopettajan toteuttamasta pienryhmäopetuksesta:

kyllä mä tykkään mennä aina erityisopettajan luokse mut toisaalta en tykkää käydä siellä kun toisaalta niinku jos mun parempi kaveri ei tuu sinne nii mua alkaa jännittää --- kuitenkin mä haluan olla kavereitten kaa. lähellä. kuitenkin mä saan niistä turvaa (oppilas2)

Kaisa mainitsee positiiviseksi asiaksi pienryhmäopetuksessa tuen saannin. Pienryhmässä apua saa nopeammin kuin taas luokassa apua voi joutua odottamaan. Oppilas2 kuvaa tuen saantia seuraavasti: *"erityisopettajalta on helpompi kysyä apua kun se tulee heti luokse - -luokassa mä kysyn aina opee niin se sit vaan jää aina jonkun luokse"*. Myös vanhemmalle oli välittynyt positiivinen kuva erityisopettajan toteuttamasta pienryhmäopetuksesta, kuten vanhempi2 kuvaa: *"lapsi (Kaisa) ite sano, et ole paljo kivempi tehdä matikkaa siinä pienen ryhmän kanssa"*.

Kaisan pyrkimys peitellä omaa oppimisvaikeuttaan on tuonut haasteita tuen toteuttamiseen. Opettaja 1 havainnollistaa: *"isommassa ryhmässä se (Kaisa) haluaa peittää oppimisvaikeutensa ja sen takia samanaikaisopetuskin on ollut sen kanssa välillä vaikeaa kun se ei halua että sen vieressä mä istun mutta monessa oppiaineessa se tarvitsee ihan sen"*. Haasteista huolimatta erityisopettaja ja luokanopettaja ovat pyrkineet toteuttamaan samanaikaisopetusta äidinkielen tunneilla. Molemmat opettajat ovatkin kokeneet samanaikaisopetuksen antoisaksi opetusmuodoksi. Seuraavaksi opettaja1 kuvailee ajatuksiaan kyseisistä tunneista:

mä oon ollu näillä ainekirjoitustunneilla samanaikaisopettajana ja luokanopettaja on vetäny ihan älyttömän hyvää sellasta systemaattista ainekirjoitusharjoitusta (opettaja1)



Kaisan äiti näkee samanaikaisopetuksen positiivisena asiana. Hän kokee tärkeäksi etenkin sen, että erityisopettaja näkee Kaisan myös omassa luokkaympäristössään, isommassa ryhmässä:

se on kans varmaan ollut ihan hyvä juttu (2) et näkee kans siellä luokassa sen kokonaisuuden et mitä kukakin tarvii ja miten pystyy toimimaan. (vanhempi2)

Kaisalla on ollut pienryhmäopetuksen ja samanaikaisopetuksen lisäksi yhtenä tukimuotona eriyttäminen. Kaisan kohdalla eriyttämistä toteutetaan niin opetuksen kuin oppimateriaalin muokkaamisella hänen taitotasonsa mukaan. Kaisan luokanopettaja käyttää monipuolisia havainnollistamiskeinoja opetuksen tukena. Opettaja4 kuvaa, kuinka hän on pyrkinyt eriyttämään opetustaan luokassa: *"mä yritän käyttää sitä piirtämistä havainnollistamiseen. toivon mukaan siitä on apuna"*. Myös opettaja1 kertoo esimerkin opetuksen eriyttämisestä Kaisan kohdalla: *"englannissa aateltiin jossain vaiheessa et tarvii jotakin tukiovetusta säännöllisesti mutta siellä on riittänyt se englannin opettajan eriyttäminen ihan säännöllisesti. joka tunnilla sitä eriytetään"*. Opetuksen eriyttämisen lisäksi eriytetään oppimateriaalia, kuten matematiikassa, jossa Kaisalla on käytössä e-kirja. Huolimatta siitä, että Kaisalla on e-kirja käytössä, hän on selvinnyt yleisopetuksen perusteiden mukaisesti, kuten opettaja1 kuvaa:

matematiikassa on pystyny etenemään ihan samaa tahtia kun muutkin vaikka oppilas tekee e-kirjaa ja ja siitä huolimatta että oppilas tekee e-kirjaa. elikkä se on selviytyny yleisopetuksen perusteiden mukaisesti vaikka sillä on e-kirja käytössä (opettaja1)

Opettajien lisäksi myös vanhempi on kokenut eriyttämisen hyvänä tukimuotona. Kaisan äiti on kokenut, että Kaisan matematiikan opiskelu on selkiintynyt e-kirjan myötä. Kuitenkin vanhempi2 toi esille samalla, että eriyttäminen tulisi toteuttaa mahdollisimman huomaamattomasti oppilaiden silmin katsottuna:

se on nyt tää eriyttäminen, se on ollu Kaisan kohdalla hyvä vaikka se välillä koki sen että tuota hän on siinä vaiheessa ettei hän oo samanlainen kuin muut (vanhempi2)

Koulupäivän aikana tapahtuvien tukimuotojen lisäksi Kaisa saa koulupäivän ulkopuolella tukiovetusta:

ja sit on saanu vielä tukiopetusta matematiikkaan ja reaaliaineisiin omalta opettajaltaan (opettaja1)

Kaisan erityisopettaja jatkaa, että tukiopetus tulee vaihtumaan läksäriin, jonka tarkoituksena on ennakoida tulevia asioita ja käydä jo opittuja asioita läpi selkokieleistäen sekä avaten vaikeita käsitteitä. Opettaja1 kertoo läksäriin toimintaperiaatteista seuraavasti: *”siinä käymään läpi vielä niitä kappaleita ennakoivasti ja oppitunnin jälkeen selkokieleistäen”*. Oppilas1 itse on kokenut tukiopetuksen mielekkääksi tukimuodoksi:

tukiopetus on iha jee. ja ku ei siitä läksyjä (oppilas1)

Kaisa saa kotona apua tarvittaessa läksyjen tekoon. Mikäli läksyksi on tullut haastavia tehtäviä hän tekee ne yhdessä äidin tai isosiskon kanssa. Kuten oppilas1 itse kuvaa: *” yleensä jos niinku tulee vaikeita läksyjä niin mä teen kun vasta äiti tulee mut on mulla kyllä sit isosisko joka auttaa mua jos mä en osaa”*. Opettaja näkeekin kodin merkityksen suurena, kuten opettaja1 mainitsee: *”ja suurena tukena on ollu se että äiti auttaa tosi paljon kotona eli siellä tehään valtavasti töitä kotona”*.

### 4.3 Tukimuodot

Tässä luvussa kuvailen koulun tehostetun tuen tukimuotoja, jotka olen jakanut tutkimuksessani kolmeen teema-alueeseen. Nämä tukimuotojen teema-alueet ovat: (1) tuki omassa luokassa (2) rakenteelliset ja joustavat opetusjärjestelyt ja (3) koulupäivän ulkopuolella annettava tuki. Ensimmäiseksi kerron luokassa toteutettavista tuenmuodoista, joissa painottuvat eriyttäminen, välitön tuki luokassa sekä erilaiset joustavat järjestelyt oppilasohjaajan kanssa. Tämän jälkeen kerron rakenteellisista ja joustavista opetusjärjestelyistä, joihin tässä tutkimuksessa kuuluu kaksi osa-aikaisen erityisopetuksen muotoa: erityis- ja luokanopettajan toteuttama samanaikaisopetus sekä erityisopettajan ohjaama pienryhmäopetus. Lopuksi kerron vielä koulupäivän ulkopuolella annettavasta tuesta, tukiopetuksesta ja läksäristä eli ohjatusta läksyjen teosta. Kuvaan koulun tehostetun tuen tukimuodoista ne, joita käytettiin tutkimuksessani mukana

olleilla kahdella oppilastapauksella. Liitteessä 4. on kuvattu tukimuodot oppilaittain

#### 4.3.1 Tuki omassa luokassa

Luokassa toteutettavia tuenmuotoja tutkimuksessa ilmeni kolmenlaisia oppilasohjaajan tuki, välitön tuki sekä opetuksen eriyttäminen. Oppilasohjaajan tuki mahdollistaa erilaisia joustavia opetus- ja koejärjestelyitä luokassa. Välitöntä tukea kuvastaa yksilöllinen oppilaanohjaus. Opetuksen eriyttämisestä puhuttaessa tarkoitetaan muun muassa opetuksen sekä oppimateriaalin eriyttämistä oppilaan tason mukaan.

Koulussa toteutetaan erilaisia joustavia opetus- ja koejärjestelyitä yhdessä oppilasohjaajien kanssa. Yhtenä joustavana opetusjärjestelynä on ollut opetusryhmän jakaminen erinäisin perustein. Opettaja3 antaa esimerkin joustavasta opetusjärjestelystä hänen luokassaan:

oppilasohjaajan kans sit paremmin niin laittaa aina sit pienen ryhmän toiseen tilaan pienempään ryhmään kun mä oon eka opettanu sen asian. (opettaja3)

Opettajalla on luokassa pedagoginen vastuu, jolloin luokanopettajalla on aina vastuu itse opetustilanteesta. Kuitenkin opetustuokioiden välissä luokka voidaan jakaa opettajan harkitsemalla tavalla. Kuten edellisestä lainauksesta kävi ilmi, usein opettajajohtoisen opetustuokion jälkeen ryhmä jaetaan pienempiin ryhmiin eri tiloihin. Tällöin luokanopettaja ottaa toisen ryhmän ja oppilasohjaaja toisen ryhmän. On myös mahdollista, että ryhmiä vaihdetaan välillä, jolloin opettaja pääsee näkemään kaikkien oppilaiden työskentelyä.

Joustavien opetusjärjestelyiden lisäksi oppilasohjaajan kanssa toteutetaan joustavia koejärjestelyitä. Näistä järjestelyistä raportoin kahdenlaisesta. Ensimmäisessä joustavassa koejärjestelyssä oppilasohjaaja ohjaa oppilaiden kokeen tekoa pienryhmässä. Ohjauksella tarkoitetaan esimerkiksi kokeiden tehtävänantojen lukemista oppilaille ääneen. Opettaja3 kertoo heidän luokan käytänteistä:

ja sit kokeissa ollaa tehty niin että ohjaaja tekee niiden kanssa pienemmässä ryhmässä ja sit ihan niinku lukee tehtävä kerrallaan ja saa enemmän aikaa (opettaja3)

Tekemällä koe pienryhmässä pyritään minimoimaan mahdollisia häiriötekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa oppilaan koesuoriutumiseen. Lisäksi pyritään minimoimaan lukemisen ja luetun ymmärtämisen haasteiden vaikutus koetilanteessa. Toisessa joustavassa koejärjestelyssä koe tehdään kahden kesken oppilasohjaajan kanssa. Opettaja4 kuvaa, kuinka hänen luokassaan on sovellettu tätä ideaa:

nyt on neljälle luokalle sovittu et oppilaalla on matematiikan kokeessa aina avustaja mukana (opettaja4)

Oppilaan oma kokemus saattaa kuitenkin välillä poiketa opettajien sekä huoltajien näkemyksistä. Oppilas1 toteaa oman mielipiteensä hänen kohdallaan toteutetuista joustavista koejärjestelyistä:

oppilasohjaaja lukee meille tehtävien ohjeet ja sit jos on sanallisia tehtäviä niin se lukee ne no kyllä se on yhtä helppoa kun minä ite ne lukisin. mut pääseepähän nopeammin (oppilas1)

Oppilasohjaajan tuki voi myös olla luokassa luonteeltaan välitöntä tukea, joka toteutuu yksilöllisemmin ohjaten oppilasta. Oppilasohjaajan lisäksi luokanopettaja antaa oppilaille välitöntä tukea luokassa. Välitön tuki voi olla luonteeltaan satunnaista, jolloin oppilas tarvitsee yksilöllistä tukea ajoittain oppituntien aikana. Välittömän tuen tarve voi olla myös suurempaa, jolloin oppilas tarvitsee yksilöllistä tukea enemmän. Seuraavaksi opettaja1 kertoo kuinka oppilasohjaaja on luokassa toteuttanut välitöntä tukea, kun yksilöllisen tuen tarve on suuri: *"oppilasohjaaja on mukana tietyillä reaaliaine tunneilla eli istuu aina oppilaan vierellä ja kertoo ja istuu siinä avustaa."* Oppilasohjaajan välitön tuki koostuu tässä tapauksessa yksilöllisestä tuesta. Oppilasohjaajan lisäksi luokassa välitöntä tukea antaa luokanopettaja sekä samanaikaisopetuksessa erityisopettaja. Opettaja4 tuo esille, millaista välitöntä tukea oppilas tarvitsee luokassa oppilasohjaajalta ja opettajalta:

- - ja kyllä tarvii erityishuomiota tehtäviä tehdessä (2) kyllä tarvii minun tai oppilasohjaajan huomiota (opettaja4)

Opettaja4 kuvailee välittömän tuen olevan erityistä huomiota. Välittömän tuen lisäksi luokassa tuetaan oppilaita eriyttämisen keinoin. Luokassa eriyttäminen

tapahtuu sekä opetuksen että opetusmateriaalien eriyttämisen avulla. Säännöllisellä eriyttämisellä on mahdollista vähentää oppituntien ulkopuolista tuen tarvetta. Seuraavana opettaja1 kertoo eriyttämisen vaikutusta tukiopetuksen antamiseen:

varsinkin englannin tunnilla opettaja on eriyttänyt mut se on selvinny kaikilla näillä englannissa aateltiin jossain vaiheessa et tarvii jotakin tukiopetusta säännöllisesti mutta siellä on riittänyt se englannin opettajan eriyttäminen ihan säännöllisesti joka tunnilla sitä eriytetään (opettaja1)

Säännöllisellä eriyttämisellä voidaan onnistua vähentämään muiden tukimuotojen tarvetta. Säännöllinen eriyttäminen voi riittää tuenmuodoksi, jolloin muita tukimuotoja ei tarvita. Oppilaat kokevat omassa luokassa opiskelun mielekkääksi ja turvalliseksi (ks. kehittämisen kohdat -osio).

Vanhemmat ovat kokeneet eriyttämisen hyvänä tukimuotona. Kuitenkin vanhempi2 toi esille samalla, että eriyttäminen voi lisätä oppilaiden eriarvoisuutta:

se on nyt tää eriyttäminen, se on ollu lapsen kohdalla hyvä vaikka se välillä koki sen että tuota hän on siinä vaiheessa ettei hän oo samanlainen kuin muut (vanhempi2)

Tässä tutkimuksessa eriyttämisellä ymmärretään sekä opettamisen että opetusmateriaalin eriyttämistä oppilaan taitoprofiilin mukaan. Opetusmateriaalin eriyttämistä on muun muassa e-kirjan käyttö. Opetusmateriaalin eriyttäminen ei tarkoita välttämättä lopputuloksen muutosta. Opettaja1 kertoo, kuinka opetusmateriaalin eriyttämisestä huolimatta oppilas voi selviytyä yleisopetuksen perusteiden mukaisesti:

matematiikassa on pystyny etenemään ihan samaa tahtia kun muutkin vaikka oppilas tekee e-kirjaa ja ja siitä huolimatta että oppilas tekee e-kirjaa. elikkä se on selviytyny yleisopetuksen perusteiden mukaisesti vaikka sillä on e-kirja käytössä (opettaja1)

Opettajien lisäksi myös vanhemmat kokevat eriyttämisen yhdeksi hyväksi tukimuodoksi, joka ilmenee seuraavassa vanhempi2 kommentissa: *"no tavallaan kun se e-kirja on ollut nyt monta vuotta nii nii se on helpottanut sen kautta"*.

### 4.3.2 Rakenteelliset ja joustavat opetusjärjestelyt

Rakenteelliset ja joustavat opetusjärjestelyt koostuvat kahdesta osa-aikaisen erityisopetuksen tukimuodosta. Koululla toteutetaan osa-aikaista erityisopetusta erityisopettajan ohjaamana pienryhmäopetuksena ja samanaikaisopetuksena. Erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus on yhtenä tukimuotona molemmissa oppilastapauksissa. Etenkin opettajat ovat kokeneet erityisopettajan toteuttaman pienryhmäopetuksen merkittäväksi tehostetun tuen tukimuodoksi. Yhtenä syynä pienryhmäopetuksen toteuttamiselle on ollut pienempien opetusryhmien aikaansaaminen. Seuraavana opettaja2 kuvaa omaa kokemustaan pienryhmäopetuksen toteuttamisesta ja sen syistä:

varmisti toi osa-aikainen erityisopetus (pienryhmäopetus) on ollut se suurin mitä käytetään ja se on ollut tavallaan senki takia kun nää tää luokka-aste on niin iso niin se on perustunu siihen et saadaan nää ryhmät pienemmäks (opettaja2)

Pienryhmäopetuksen avulla on onnistuttu pienentämään ryhmäkokoja. Kuitenkin erityisopettajan toteuttamassa pienryhmäopetuksessa ryhmät ovat kasvaneet. Osa-aikaista erityisopetusta ei toteuteta enää yksilöopetuksena vaan tilalle on tullut erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus ja samanaikaisopetus. Opettaja1 tiivistää osa-aikaisen erityisopetuksen nykytilanteen: *"ryhmäkoot ovat kasvaneet erityisopetuksessa mutta toisaalta ns. koppiopetuksesta (yksilöopetuksesta) on päästy kokonaan eroon."*

Erityisopettajan toteuttamat pienryhmäopetuksen ryhmät koostuvat aina yhden luokka-asteen rinnakkaisluokkien oppilaista. Pienryhmäopetus vaatii lukujärjestyksiin tuntien palkittamisen. Oppituntien palkittamisella tarkoitetaan sitä, että lukujärjestykseen sijoitetaan tiettyyn kohtaan tiettyjen luokkien ja opettajien tietyt tunnit. Seuraavana opettaja1 kuvailee pienryhmäopetuksen toteuttamistavoitteitaan seuraavalle lukuvuodelle:

ja mulla itellä on tavoitteena et kaikki matematiikan tunnit ois ens vuonna palkitettu, niin että jokainen kolme ryhmää menee samanaikaisesti ja sillo mulle tulee aina se yks ryhmä. (opettaja1)

Pienryhmäopetukseen kootaan jokaiselta rinnakkaisluokalta tehostetun tuen piirissä olevat oppilaat kyseisestä oppiaineesta. Pienryhmäopetusta toteutetaan koululla matematiikan sekä englannin oppitunneilla, kuten opettaja4 kertoo: *"tehostetun tuen ryhmiä toimii matematiikassa ja englannissa."* Erityisopettajan toteuttamat pienryhmät kulkevat opettajien keskuudessa nimellä tehostetun tuen ryhmät.

Pienryhmäopetuksen lähtökohtana on ryhmien joustavuus. Ryhmäajat eivät ole pysyviä, vaan muutoksia tehdään tuen tarpeiden mukaan. Opettajat haluavat painottaa, ettei koululla ole käytössä tasokursseja. Kuitenkin heidän mukaansa opetus saatetaan nähdä tasokurssinomaisena opetuksena:

tietyllä tavalla tää on tasokurssimaista opetusta mut tää ei oo sillä tavalla tasokurssi (2) me ei olla jaettu niitä tasokurssien mukaan vaan niillä on koko ajan mahdollisuus vaihtaa ryhmää. ja nykki tulee muutoksia näihin tehostetun tuen ryhmiin siellä on oppilaita jotka selviytyvät luokassa ne voi käydä ajoittain täällä tehostetun ryhmässä yleisen tuen piiristäki (opettaja1)

Koulussa painotetaan ryhmien joustavuutta ja oppilaan mahdollisuutta vaihtaa ryhmä. Kaikilla oppilailla on samat mahdollisuudet saada yhtäläiset tiedot ja taidot. Tasokurssiopetus edellyttäisi ryhmäjakoja, joka rajoittaisi opiskelijoiden mahdollisuuksia hankkia yhtäläisiä tietoja ja taitoja. Ryhmät eivät ole kiinteitä ja muutoksia ryhmien kokoonpanoihin tehdään oppilaiden tuen tarpeiden mukaan.

Toinen osa-aikaisen erityisopetuksen muoto erityisopettajan toteuttaman pienryhmäopetuksen lisäksi rakenteellisissa ja joustavissa opetusjärjestelyissä on samanaikaisopetus. Samanaikaisopetuksen laajemmassa toteuttamisessa opettajat kokevat vielä olevan kehittämisen varaa, tulen raportoimaan siitä tarkemmin kehittämisen kohdat -osiossa. Huolimatta samanaikaisopetuksen laajemman toteuttamisen haasteista, koulussa esiintyy samanaikaisopetusta jonkin verran. Samanaikaisopetusta toteutetaan pääsääntöisesti erityisopettaja-luokanopettaja työpareina. Seuraavana opettaja4 kertoo esimerkin heidän luokkansa toteuttamistavasta:

meillä oli syksyllä kaks tuntia viikossa samanaikaisopetusta viikossa matematiikka oli toinen ja äidinkielen tunti toinen - - - minusta se oli oikein hyvä systeemi (opettaja4)

Onnistunut samanaikaisopetus on antoisaa niin luokanopettajalle kuin erityisopettajallekin. Opettaja1 on kokenut samanaikaistunnit mielekkäinä: *”mä oon ollu näillä ainekirjoitustunneilla samanaikaisopettajana ja luokanopettaja on vetäny ihan älyttömän hyvää sellasta systemaattista ainekirjoitusharjoitusta.”* Haastateltavat opettajat ovat kokeneet samanaikaisopetuksen tärkeäksi opetusmuodoksi, jota tulisi jatkossa kehittää.

Rakenteellisissa ja joustavissa opetusjärjestelyissä tärkeäksi opetusjärjestelyitä ohjaavaksi tekijäksi mainittiin useasti ryhmäkokojen pienentäminen. Tämän lisäksi tärkeäksi koetaan joustavuus opetusjärjestelyissä ja opetuksen eriyttämisen mahdollisuus.

### 4.3.3 Koulupäivän ulkopuolella annettava tuki

Koulupäivän aikana toteutettavan tuen lisäksi koulussa annetaan tukea tarvittaessa koulupäivän jälkeen tukiopetuksessa ja läksärissä. Tukiopetusta järjestetään sekä luokanopettajan että erityisopettajan ohjaamana, riippuen lukujärjestyksellisistä seikoista. Useimmiten tukiopetustunnit ovat sopineet luokanopettajien lukujärjestyksiin erityisopettajien lukujärjestyksiä paremmin, kuten opettaja2 kuvaa: *”tukipetus on sit yleensä se että luokanopettajat antaa kun se on yleensä sopinu heidän lukujärjestyksiinsä paremmin”*. Tukiopetustunneille saa tulla omatoimisestikin, vaikka ei olisi erityisesti katsottu olevan edes yleisen tuen piirissä. Opettaja1 kuvailee, kuinka hänen tukiopetustuntinsa ovat toimineet:

*mä oon pitäny tukiovetustunteja koko luokka-asteelle ja siellä on ollu tosi hyvin sitä porukkaa siellä on käyny sellasiakin jotka ei yleensä käy tässä mulla eikä oo oikeestaan yleisen tuen piirissäkään mutta tulee omatoimisesti siihen ryhmään (opettaja1)*

Tukiopetuksen lisäksi varsinaisen koulupäivän ulkopuolella tukea on mahdollista saada läksärissä, jossa tehdään ohjatusti läksyjä. Läksärissä toimitaan oppilasohjaajien johdolla. Läksärissä on mahdollista käydä vielä yhdessä oppilasohjaajan kanssa tunneilla käytyjä kappaleita läpi ja katsoa ennakoivasti tulevia oppisisältöjä.



Tuen vähentäminen tapahtuu asteittain. Tämä koskee kaikkia tuenmuotoja, myös koulupäivän ulkopuolella annettavaa tukea. Tukea vähennetään asteittain, kuten siirtymällä tukiopetuksesta läksäriin. Oppilaan tukea vähennetään usein asteittain tukiopetuksesta läksäriin:

todennäköisesti se tukipetus tullaan siirtämään oppilasohjaajan pitämään läksäriin. (3)  
siinä käymään läpi vielä niitä kappaleita ennakoivasti ja oppitunnin jälkeen  
selkokielistäen (opettaja1)

Koulupäivän ulkopuolisessa tuessa pyritään joustavuuteen. Oppilaan tuen tarve määrittää tukimuodon ja tukimuodot mukailevat oppilaan tuen tarvetta. Kaikki kolme edellä läpikäymääni tema-alueita: tuen muodot luokassa, rakenteelliset ja joustavat opetusjärjestelyt sekä koulupäivän ulkopuolella annettava tuki ovat yhteydessä toisiinsa. Oppilaan saama tuki on kokonaisuus, joka rakentuu yksilöllisesti näiden kolmen tema-alueen tukimuodoista ja mahdollisesti muista tehostetun tuen tukimuodoista. Vanhemmat luottavat opettajien ammattitaitoon lapsen tuen järjestämisessä, kuten vanhempi2 kuvaa: *"varmasti saa tuen mitä tarvitsee luotan siihen"*. Myös vanhempi1 tuo esille samanlaisen näkemyksen:

no on se kyllä on ollu iha. oon ollu tyytyväinen. ja siihen tukiopetukseenki on tarjottu mahdollisuus mut ku se on se tiistäi ja se on meille ongelmallinen päivä (2) kyydityste takia.(vanhempi1)

Lisäksi vanhemmat kokevat, että heitä kuunnellaan ja heidän näkemyksillään on väliä lapsen tuen järjestämisessä:

"no kyllä mun mielestä on pelittänyt tosi hyvin me ollaan sit wilmassa keskusteltu mitä on tullu ja koululla on reagoitu niihin mitä mä oon sanonu kun sillä oli se keskittyminen" (vanhempi1)

Vanhempien kokemus tehostetusta tuesta on positiivinen. Kuten vanhempi2 kuvaa: *"tää on ehottaman hyöä. kyllä mulle on silmät auennut et ei kuitenkaan vielä tarvi. mites mä nyt sanoisin (2) voidaan tehdä vielä paljon tuki toimia tässäkin vaiheessa ettei tartte heti yksilöllistää - - - mutta ei tarvi vielä tehdä hojksia että onhan tällänen juttu tosi hyöä"*.

## 4.4 Kehittämisen kohdat

Tässä luvussa tulen kuvamaan kehittämisen kohtia tehostetun tuen toteuttamisessa. Olen jakanut kehittämistarpeet tutkimuksessani viiteen teema-alueeseen: (1) samanaikaisopetuksen lisääminen, (2) tukiopetuksen järjestämisen lukujärjestykselliset haasteet, (3) yhteisten suunnittelumahdollisuuksien lisääminen, (4) tuen suuntaaminen ja jakaminen sekä (5) oppilaiden kokemus erityisopetuksesta. Ensimmäiseksi kuvaan opettajien, vanhempien ja oppilaiden kokemia haasteita liittyen samanaikaisopetukseen ja tukiopetuksen järjestämiseen. Tämän jälkeen tuon ilmi minkälaisia haasteita koetaan olevan opettajien välisessä yhteistyössä ja yhteisissä suunnitteluajoissa. Seuraavaksi kokoan opettajien pohdintoja resursseista sekä tuen suuntaamisen ja jakamisen haasteellisuudesta. Lopuksi kerron oppilaiden kokemuksia erityisopetuksesta.

### 4.4.1 Samanaikaisopetuksen lisääminen

Koululla toteutetaan jonkin verran samanaikaisopetusta, pääsääntöisesti luokanopettaja-erityisopettaja työpareittain. Osa opettajista kokee vielä samanaikaisopetuksen haasteena. Opettaja3 kokee samanaikaisopetuksen vielä aasteeksi: *"se tässä on tietenkin heikkous et me ei pystytä tekee vielä niin paljon sitä samanaikaisopetusta"*. Myös opettaja2 ilmaisi saman ongelman: *"samanaikaisopettajuus on vielä iso haaste"*.

Osa opettajista kokee, etteivät he pysty toteuttamaan samanaikaisopetusta tarpeeksi. Kuitenkin samanaikaisopetusta toteuttaneet opettajat ovat kokeneet sen hyvänä tukimuotona. Yhtenä samanaikaisopetuksen huonona puolena on koettu tuen jakautuminen:

samanaikaisopetusta on ollut jonkin verran mut hyvin vähän kun se on yleensä tökännyt siihen et on ollut monta rinnakkaisryhmää niin jos on ollu yhdessä luokassa niin se on ollu sit pois niiltä muilta rinnakkaisluokilta (opettaja3)

Samanaikaisopetuksen haasteena on koettu tuen suuntaaminen ja jakaminen. Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja on yhdessä rinnakkaisluokassa kerrallaan, jolloin sen on koettu olevan pois toisilta rinnakkaisluokilta.

Suurimpana haasteena opettajat kokevat siis vielä resurssien tehokkaan jakamisen. Kuitenkin nähdään, että samanaikaisopetukselle on oma paikkansa tukitoimien kentässä:

mut ite kuitenkin ehkä aattelen et sitä samanaikaisopetusta tulis lisätä kun siinä ehkä kuitenkin saatais ne resurssit paremmin käyttöön mut se riippuu tietekin siitä tunti määrästä mitä on (opettaja3)

Samanaikaisopetuksen vahvuutena nähdään resurssien tehokas käyttö. Lisäksi erityisesti erityisopettajat kokevat samanaikaisopetuksen hyvänä puolena sen, että heille muodostuu oppilaista monipuolisempi sekä kattavampi kuva. Opettaja3 näkee samanaikaisopetuksen tärkeänä tukimuotona alkuopetuksessa:

mutta ainakin eka luokalla ite yrittäisin paljon sitä samanaikaisopetusta koska on paljon sellasta tärkeää mitä luokassa tapahtuu mitä minä en tiä kun nään vaan ne täällä (opettaja3)

#### 4.4.2 Tukiopetuksen järjestämisen lukujärjestykselliset haasteet

Tukiopetuksen järjestäminen on toinen tukimuodon järjestämiseen liittyvä haaste. Opettajat kokivat haasteeksi tukiopetustuntien mahdolluttamisen lukujärjestyksiinsä ja kyyditysoppilaiden tukiopetustuntien järjestämisen. Opettaja4 kertoo hänen lukujärjestyksellisistä haasteistaan: *"ja sitten kun mulla on itellä niin paljon tunteja mulla on ollu iltapäivät kaikki sidottu mutta tänä vuonna se ei oo enää onnistunu"*. Kyyditysoppilaan kohdalla haasteita on enemmän. Opettajan lukujärjestyksen lisäksi on huomioitava kyyditysaikataulut. Opettaja4 jatkaa tuomalla tämän näkökulman esille: *"ja sitten se tukiopetus, niin mietin, että oppilas on kyyditysoppilas niin se on hankala järjestää sitä tukiopetusta"*.

Vanhemmat kokevat tukiopetuksen yhtenä tärkeänä tukimuotona. Seuraavana oleva lainaus kuvastaa vanhemman harmitusta tukiopetuksen järjestämisen haasteista, *"no se no mutta se on aina miten ne pystytään järjestää se tukiopetus juttu toki siinä tiistaina harmittaa mut se on ne tosiasiat jotka siihen vaikuttaa"*, kuitenkin ymmärtäen lukujärjestykselliset ja kyydityksen tuomat haasteet.

#### 4.4.3 Yhteisten suunnittelumahdollisuuksien lisääminen

Opettajien välisen yhteistyön koetaan olevan pääsääntöisesti riittävää. Kuitenkin kehittämisen kohteena ilmenee luokka-asteinen yhdenmukaisuus ja tiimityöskentelyn vähyys. Lisäksi opettajuuden ja vastuun jakaminen koetaan haasteelliseksi. Kaikkien edellä mainittujen kehittämiskohtien yhdistävänä tekijänä koetaan vähäiset yhteiset suunnittelumahdollisuudet.

Opettajat kaipaavat työhönsä lisää erilaisia tiimityöskentelyn muotoja, joissa he pystyvät jakamaan ajatuksiaan. Tiimityöskentelyn etuna olisi opettajuuden jakaminen, joka voisi toimia voimavarana opettajalla. Esimerkiksi haasteellisen oppilaan kanssa:

työpari haasteellisen oppilaan opetuksessa (3) oppimisen ilojen ja surujen jakaminen (opettaja4)

Tiimityöskentelylle on ominaista opettajuuden ja vastuun jakaminen. Opettajien välisen yhteistyön lisääntyessä opettajat pystyvät jakamaan vastuuta sekä kehittämään omaa opettajuuttaan. Opettaja1 kokee kuitenkin haasteelliseksi tiimityöskentelyn tilanteissa, joissa toinen osapuoli ei ole valmis jakamaan opettajuutta:

mut sellaset opettajat jotka ei pysty lähtemään siihen tai kokee sen kauheen vaikeaksi lähtee jakamaan sitä opettajuutta luokassa. niin se on sellane asia joka itteään surettaa kun tuntuu et se menee niin hitaasti eteenpäin mut mä en sit voi mennä niitä pakottamaan tässä prosessissa eteenpäin ne tulee sit ehkä pikkuhiljaa perässä kun näkee muittenkin mallitusta mut siinäkin pitää muistaa et me tehään tätä oppilaita varten (opettaja1)

Kaikki opettajat eivät koe tiimityöskentelyn olevan heille luontainen tapa työskennellä. Tästä huolimatta opettajat ovat ensisijaisesti koulussa oppilaita varten.

Yhteinen suunnittelu-aika on välttämättömyys toimivalle tiimityöskentelylle ja opettajien väliselle yhteistyölle. Vähäiset yhteiset suunnittelumahdollisuudet koetaan haasteeksi, jotta pystyttäisiin lisäämään tiimityöskentelyä ja sen kautta luokka-asteista yhdenmukaisuutta. Suunnittelumahdollisuuksien puuttuessa asioita pyritään suunnittelemaan ja sopimaan välituntisin kiireellä:

Yhteinen (=pakollinen) suunnittelutunti olisi ehdottomasti tarpeen viikoittain. Nyt aikaa kuluu asioiden tarkentamiseen ja suunnitteluun välituntisin kiireen keskellä. Olisi hyvä, jos luokkakohtaiset opettajat suunnittelisivat toimintaa yhdessä ja sopisivat yhteisesti kokeista ja arvioinnista. Jos kaikki luokanopettajat toimivat omalla tavallaan, se näyttäytyy sekavalta kokonaisuudelta tehostetun tuen ryhmässä, jossa oppilaita on eri luokilta. (opettaja1)

Jotta tiimityöskentelystä saisi parhaan mahdollinen hyödyn, on suunnitteluun varattava aikaa. Luokka-asteinen yhteistyö ja sitä kautta luokka-asteiden yhdenmukaisuus nähdään tärkeänä etenkin erityisopettajan toteuttaman pienryhmäopetuksen kannalta. Pienryhmäopetuksen ryhmät muodostuvat rinnakkaisluokkien oppilaista. Mikäli rinnakkaisluokilla ei ole samankaltaisia toimintamalleja, näyttäytyy pienryhmäopetus oppilaille sekavana. Tällä hetkellä koululla on yksi yhteinen suunnittelutunti, jonka tavoitteena on mahdollistaa tiimityöskentelyn suunnittelu.

#### 4.4.4 Tuen suuntaaminen ja jakaminen

Tuen suuntaaminen ja jakaminen koetaan haasteelliseksi sekä resurssien että oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Koululla pyritään toteuttamaan tukimuotoja, joissa onnistutaan hyödyntämään resurssit mahdollisimman järkevästi ja tehokkaasti. Tuen jakamiseen liittyy myös lukujärjestyksellisiä haasteita. Jos luokassa oppilailla on erilaisia tukitoimia, on haasteena niiden sijoittaminen lukujärjestykseen, jotta luokan lukujärjestys toimii myös kokonaisuutena. Opettaja4 kokee kuvaa luokkansa tilannetta erityisopetuksen resurssi -näkökulmasta:

haasteet on se että miten me nyt saadaan se erityisopetuksen resurssit tehokkaasti käyttöön kun se vaatii sen palkittamisen siihen lukujärjestykseen ja sitten kun mullakin on oppilas joka tulee pienryhmäopetuksessa niin miten me saadaan se lukujärjestystoimivaksi (opettaja4)

Tuen jakaminen ja suuntaaminen tuottaa hankaluuksia koulutasolla mutta myös luokkien sisällä. Opettajat kokevat haasteelliseksi oppilasohjaajien työpanoksen kohdistamisen luokassa:

elikkä tavallaa se että omassakin luokassa on monta tuen tarvitsijaa ja sit se tuen tarvitsija niin sit se tuen tarve ei välttämättä mene perille(3)luokanopettajanhan tehtävänä on työrauhan ylläpitäminen mutta käytännössähän se ohjaajan aika menee paljon muuhunki ku niiden tehostetun tuen oppilaisii (opettaja3)

Luokassa oppilasohjaajan tuen suuntaaminen on haasteellista. Opettajat kokevatkin paljon ristiriitaisia tilanteita tuen jakamisessa. Opettaja2 kokee, että oppilasohjaajien työpanosta ei pystytä luokassa suuntaamaan tarpeeksi hyvin:

vaikka mulla on oppilasohjaaja niin siellä on aina ristiriitatilanne, kun siellä luokassa on niin monta muuta jotka vie sen huomion ja vaikka ne ei sitä tarvitsisi ja niillä ei oo oppimisvaikeuksia niin sitten on vaikeuksia keskittyä oppilaan tukemiseen riittävästi (opettaja2)

Käyttäytymisen haasteet ovat luokassa näkyvämpiä kuin oppimisvaikeudet, jolloin oppilasohjaajan tuki saattaa painottua juuri nimenomaan käyttäytymisen haasteisiin. Iso ryhmä tuo enemmän haasteita tuen jakamiseen. Pienemmässä ryhmässä opettaja pystyy tarjoamaan tukea enemmän, *"erityisopettajalta on helpompi kysyä apua kun se tulee heti luokse - -luokassa mä kysyn aina opee niin se sit vaan jää aina jonkun luokse"*, toteaa oppilas1.

#### 4.4.5 Oppilaiden kokemus erityisopetuksesta

Oppilaat kokevat erityisopetuksen irralliseksi luokkaympäristöstä. Oppilaat kokevat saavansa paremmin tukea erityisopettajan toteuttamassa pienryhmäopetuksessa, mutta tästä huolimatta oppilaat kokevat oman luokan ulkopuolella tapahtuvan opetuksen negatiivisena. Positiivista omassa luokassa opiskelussa on kavereiden läsnäolo. Opettajat tiedostavat myös, miten oppilaat suhtautuvat luokan ulkopuolella toteutettuihin tukimuotoihin. On kuitenkin oppilaita, jotka selvästi tarvitsevat pienryhmäopetusta ja he hyötyvät siitä. Opettaja3 on huomannut, että oppilaat kokevat pienryhmäopetuksen rangaistuksena:

sellasen mä joskus huomaan oppilaiden kannalta että ne aattelee kuitenkin, että kun on paljon tätä osa-aikaista erityisopetusta [pienryhmäopetusta] niin se on kuitenkin et ne kokee sen rangaistuksena et se tässä on tietenkin heikkous et me ei pystytä tekee vielä niin paljoo sitä samanaikaisopetusta siellä luokassa joka ois ehkä oppilaiden henkisen puolen kannalta parempi mutta pienryhmäopetuksellekin on paikkansa. on oppilaita jotka hyötyy siitä paremmin (opettaja3)

Opetus, jota ei toteuteta omassa luokassa, koetaan oppilaiden parissa negatiivisena. Oppilaat tiedostavat pystyvänsä oppimaan ja keskittymään paremmin pienemmässä ryhmässä kuin omassa luokassa, isommassa ryhmässä. Tästä huolimatta oma luokka on oppilaille oppimisympäristönä

tärkeä. Tutkimuksen haastatteluissa ilmeni hyvin ristiriitaisia ajatuksia. Toisaalta koettiin, että luokassa ei saa tarpeeksi apua ja siellä oli vaikea keskittyä. Kun taas samalla tiedostettiin, että pienemmässä ryhmässä on helpompi keskittyä ja oppii paremmin. Oppilaat kokevat tärkeäksi olla kavereidensa kanssa:

kuitenki mä haluan olla kavereitten kaa. lähellä. kuitenkin mä saan niistä turvaa (oppilas1)

#### 4.5 Hyviksi koetut käytännöt

Tässä luvussa tulen kuvailemaan hyväksi koettuja käytäntöjä tehostetussa tuessa, jonka olen jakanut tutkimuksessani neljään teema-alueeseen: (1) erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus, (2) erityisopettajan työnkuvan kokonaisvaltaistuminen, (3) lisääntynyt ja monipuolistunut opetuksen eriyttäminen sekä (4) tuendokumentointi lisännyt selkeyttä ja tehokkuutta. Erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus -teema-alue toimii pohjana sekä mahdollistajana erityisopettajan työnkuvan muutos ja eriyttäminen molempiin suuntiin -teema-alueille. Pienryhmäopetuksen ansioksi koetaan erityisopettajan työnkuvan selkiintyminen ja kokonaisvaltaistuminen. Tämän lisäksi eriyttäminen on mahdollistunut uudella tavalla pienryhmäopetus-toimintamallin myötä. Tuen kirjaaminen ja päätökset ohjaavat tuen antamista ollen ensisijainen työkalu suunniteltaessa tuen toteuttamista.

Ensimmäiseksi kerron erityisopettajan toteuttamasta pienryhmäopetuksesta. Lisäksi tuon esille, kuinka erityisopettajan toteuttaman pienryhmäopetuksen myötä on onnistuttu antamaan tukea laajemmalle oppilasjoukolle. Seuraavaksi raportoin erityisopettajan työnkuvan muutoksesta. Erityisopettajan työnkuvan muutokseen on vaikuttanut pienryhmäopetus-toimintamallin käyttöönotto. Pienryhmäopetuksen lisäksi erityisopettajien työnkuvaa on muuttanut koordinoivan erityisopettajan nimitys. Tämän jälkeen tuon esille opettajien näkemyksiä eriyttämisen laajentumisesta ja lisääntymisestä Lopuksi kerron kirjaamisien ja päätöksien tuomasta selkeydestä

ja säännöllisyydestä tuen antamiseen sekä oppimisen järjestelmälliseen seuraamiseen.

#### 4.5.1 Erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus

Erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus on koettu olevan pohjana monelle toimivalle käytännölle koulussa. Opettajat ovat kokeneet erityisopettajan ohjaaman pienryhmäopetuksen toimivana tukimuotona. Opettaja1 kokee pienryhmäopetuksen koulun parhaimpana tehostetun tuen tukimuotona: *"mä itse koen parhaimpina näää tehostetun tuen ryhmät (pienryhmäopetus)"*. Erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus vaatii tiettyjä lukujärjestyksellisiä järjestelyitä ja erityisopettajien selkeää työnjakoa eri luokka-asteiden välillä. Oppituntien palkittaminen lukujärjestyksiin mahdollistaa pienryhmäopetustuntien toteutumisen. Tuntien palkittaminen on helpompaa, kun on selkeästi jaetut luokka-asteet erityisopettajien kesken. Opettaja1 kokee, että selkeillä luokka-astejaoilla on ollut vaikutuksia hänen työhönsä:

me ollaan erityisopettajien kanssa jaettu selkeästi luokka-asteet ja sillo se palkittaminen onnistuu helpommin ja pystyy keskittymään tiettyyn ikäluokkaan (opettaja1)

Opettajat kokevat, että selkeiden luokka-astejakojen avulla on ollut mielekästä keskittyä lähekkäin olevien ikäluokkien opettamiseen.

Oppilaiden kokemus pienryhmäopetuksesta on ristiriitainen. Oppilaat kokevat, että he pystyvät keskittymään pienryhmäopetuksessa paremmin kuin luokassa. Huolimatta siitä, että luokassa keskittyminen on haastavampaa, oppilaat kokevat oman luokkansa mieluisaksi oppimisympäristöksi. Tätä ajatusta tukee oppilas1:n toteama: *"emmä tykkää sinne mennä mut kyllä mä siellä pystyn keskittymään paremmin ku luokassa joku aina häiritsee ja meluaa "*. Tärkeänä tekijänä oppilaiden puheissa esiintyi kavereiden läsnäolo mietittäessä mieluisinta oppimisympäristöä.

Oppilas2 tuo toisenlaisen näkökannan:

kyllä mä tykkään mennä aina erityisopettajan luokse mut toisaalta en tykkää käydä siellä kun toisaalta niinku jos mun parempi kaveri ei tuu sinne nii mua alkaa jännittää ---



kuitenki mä haluun olla kavereitten kaa. lähellä. kuitenkin mä saan niistä turvaa (oppilas2)

Lisäksi oppilaat kokevat, että pienryhmäopetuksessa saa apua helpommin, kuten oppilas2 toteaa: *"erityisopettajalta on helpompi kysyä apua kun se tulee heti luokse - -luokassa mä kysyn aina opee niin se sit vaan jää aina jonkun luokse"*. Pienryhmäopetuksessa erityisopettaja pystyy auttamaan oppilaita nopeammin, kun taas luokassa tukea voi joutua odottamaan kauemmin suuren ryhmän vuoksi.

Oppilaat kokevat oppivansa paremmin pienryhmäopetuksessa kuin suuremmassa ryhmässä. Pienryhmäopetuksessa he saavat yksilöllisempää tukea ja keskittyminen pienemmässä ryhmässä on helpompaa. Myös vanhemmille on välittynyt samankaltainen kuva pienryhmäopetuksesta, *"lapsi ite sano, et on paljo kivempi tehdä matikkaa siinä pienen ryhmän kanssa"*, toteaa vanhempil.

Pienryhmäopetuksen avulla tuki pystytään kohdistamaan usealle oppilaalle kerrallaan. Ensisijaisesti pienryhmäopetuksessa käyvät oppilaat, joilla on oppimissuunnitelma. Kuitenkin opettaja1 lisää, että myös yleisen tuen oppilaat voivat välillä opiskella pienryhmässä:

niillä tehostetun tuen ryhmillä (pienryhmäopetuksella) ollaan saatu kohdistettua sitä tukea paljon laajemmalle joukolle eli siinä mun tehostetun tuen ryhmässä vaikka siinä on ne oppimissuunnitelmalla olevat oppilaat nii sit siinä kuitenkin käy välillä niitä yleisen tuen piirissä olevia oppilaita (opettaja1)

Ajoittain pienryhmäopetuksen ryhmäkoko voi kasvaa kohtalaisen suureksi. Pienryhmissä opiskelee pääsääntöisesti tehostetun tuen oppilaat ja tilanteen mukaan myös yleisen tuen oppilaita voi olla ryhmässä. Ryhmät muodostuvat tuen tarpeen mukaan, jolloin on luonnollista, että ryhmän koko vaihtelee. Välillä ryhmän koko voi kasvaa suureksi, tällöin erityisopettajan apuna tunneilla on ollut oppilasohjaaja.

Ryhmäkokojen kasvu osa-aikaisessa erityisopetuksessa on mahdollistanut tuen antamisen suuremmalle oppilasjoukolle yhtä aikaa. Lisäksi opettaja1 huomauttaa, että niin sanotun koppioetuksen eli yksilöllisen osa-aikaisen

erityisopetuksen lopettaminen on vapauttanut resursseja uusille toimintamalleille:

Ryhmäkoot ovat kasvaneet erityisopetuksessa mutta toisaalta ns. koppioopetuksesta on päästy kokonaan eroon mut tukea on kohdistunut laajemmalle porukalle. (opettaja1)

#### 4.5.2 Erityisopettajan työnkuvan kokonaisvaltaistuminen

Erityisopetuksessa tapahtuneiden toimintamallimuutoksien myötä erityisopettajan työnkuva on muuttunut koululla. Erityisesti pienryhmäopetus-toimintamalli on tuonut muutoksia erityisopettajien työnkuvaan. Uusi toimintamalli on lisännyt työn suunnittelumahdollisuuksia. Erityisopettajat kokevat, että he pystyvät suunnittelemaan työtään entistä paremmin ja vapaammin. Lisäksi yhteistyö luokanopettajien kanssa on koettu lisääntyneen. Myös erityisopettajien välinen yhteistyö on lisääntynyt koordinoivan erityisopettajan nimeämisen myötä. Opettaja1 toteaa, *"voin suunnitella paremmin työtäni kokonaisuutena"*, tämä kuvastaa hyvin toimintamallien muutoksien myötä tapahtunutta muutosta erityisopettajien työnkuvassa.

Erityisopettaja pystyy pienryhmäopetuksessa suunnittelemaan paremmin opetustaan jatkumona ja luomaan erilaisia opetuskokonaisuuksia. Pienryhmäopetuksen ideana on, että erityisopettaja opettaa ryhmää jokaisella oppiaineen tunnilla. Näin ollen erityisopettajalla on vapaus suunnitella ja toteuttaa opetustaan niin, ettei opetuksen sisältö tai eteneminen ole riippuvaista luokkien etenemisestä:

saan sit edetä sen omantahdin mukaan täällä et mulla ei oo paniikkia et luokassa mennään eellä (2) me sovitaan millo on koe ja mä otan sit kiinni tai jätän jotain välistä mut se on sitte mun omassa harkinnassa mitä mä jätän sieltä pois (opettaja1)

Kaikkien pienryhmien kohdalla ei ole vielä onnistuttu toteuttamaan pienryhmäopetusta jokaisen viikkotunnin osalta. Tällöin oppilaat ovatkin olleet osan viikkotunneista luokassa ja osan pienryhmäopetuksessa. Osasyynä ovat lukujärjestykselliset syyt, jolloin kaikkien oppituntien palkittaminen ei ole onnistunut.

Erityisopettajat ovat saaneet enemmän vapautta suunnitella ja toteuttaa erilaisia opetuskokonaisuuksia pienryhmäopetus-toimintamallin myötä.

Erityisopettajat kokevat, että vaikka he pääsevät suunnittelemaan ja toteuttamaan pienryhmäopetusta vapaammin, samalla erityisopettajat ovat tiiviimmin mukana luokkien arjessa, eikä jää niin irralliseksi, kuten opettaja1 kertoo: *"pääsen paremmin luokanopettajien rinnalle tekemään opetustyötä"*. Rinnakkain tehtävä opetustyö mahdollistaa erityisopettajille oppilaiden edistymisen huomaamisen ja seurannan. Opettaja3 kokee oppilaiden edistymisen seuraamisen palkitsevana: *"mut tässä näkee koko lukuvuoden niiden toimintaa ja pääsee näkeä sitä edistymistä"*. Oppilaiden edistymisen huomaaminen lisää mielekkyyttä myös opetustyöhön.

Pienryhmäopetus-toimintamallin myötä erityisopettajat näkevät entistä paremmin oppilaan edistymisen. Tämän lisäksi erityisopettajat pääsevät osallistumaan paremmin luokka-asteittaiseen yhteistyöhön rinnakkaisluokkien luokanopettajien kanssa. Erityisopettaja saattaa parhaimmassa tapauksessa lisätä luokkien välistä yhteistyötä, ollessaan luokkia yhdistävänä tekijänä, kuten opettaja1 on kokenut:

kun me yhdessä suunniteltiin kaikki se vitosten matematiikan koe nii jotenki tuntu et mä olin päässy siihen remmiin mukaan et mä en oo ulkopuolinen ja semmone et siinä tulee piilosti et luokanopettajat tekee yhteistyötä kun mä oon se yhdistävä tekijä (opettaja1)

Pienryhmäopetus antaa erityisopettajille vapautta suunnitella ja toteuttaa opetustaan vapaammin, irti luokkien tahdista. Kuitenkin yhteinen suunnittelu-aika luokanopettajien kanssa on tärkeä osa opetustyötä. Pienryhmäopetus on lisännyt koululla luokanopettajien sekä erityisopettajan välistä yhteistyötä. Puolestaan erityisopettajien välistä yhteistyötä koululla on lisännyt tänä lukuvuonna koordinoivan erityisopettajan nimitys, *"mut nimettiin tänä vuonna koordinoivaks erityisopettajaks - - - se on lisänny meidän erityisopettajien välistä yhteistyöstä tosi paljon"*, opettaja1 kertoo.

Koordinoivan erityisopettajan nimeämisellä on pyritty lisäämään erityisopettajien välistä yhteistyötä ja sitä kautta yhtenäistämään toimintamalleja ja -tapoja. Lisäksi erityisopettajat kokevat, että on helpompi kysyä kollegalta apua, kun hänet on sitä varten nimitetty, jolloin hän saa siitä asianmukaisen korvauksen.

### 4.5.3 Lisääntynyt ja monipuolistunut opetuksen eriyttäminen

Pienryhmäopetus on muuttanut erityisopettajan työnkuvaa. Suunnittelumahdollisuudet sekä yhteistyö opettajien kanssa on lisääntynyt. Toimintamallimuutokset näkyvät myös luokissa. Pienryhmäopetus on lisännyt luokissa opetuksen ylöspäin eriyttämistä. Näin ollen pienryhmäopetus antaa mahdollisuuden eriyttää opetusta oppilaiden tason mukaan. Opettaja1 näkee selvän yhteyden pienryhmäopetuksen ja eriyttämisen välillä:

välillisesti tästä on myös hyötyä se et kun näe tehostetun tuen ryhmät (pienryhmäopetus) toimii kunnolla - - - nii samanaikaisesti luokassa pystyy opettajat eriyttämään opetustaan ylöspäin ja tää on ehkä se asia mitä nyt opettajat on huomanneet - - - ja sillo ne oppilaat on ollu paljon motivoituneempia (opettaja1)

Lisäksi opettaja4 näkee eriyttämisen mahdollisuudet tason mukaan:

Eriyttämisen (2) ne oppilaat, joilla on vaikeuksia, saavat opetusta ns. kädestä pitäen ja taas muita voi eriyttää ylöspäin (opettaja4)

Eriyisopettajan toteuttamassa pienryhmäopetuksessa opetusta voidaan eriyttää oppilaiden tason mukaan alaspäin. Pienempi ryhmä luo paremmat mahdollisuudet eriyttää opetusta vastaamaan oppilaiden tasoa. Tämä pätee niin pienryhmäopetuksessa kuin luokassakin. Lisäksi opetusta on sitä helpompi eriyttää, mitä pienemmät taitotasoerot oppilaiden välillä on.

### 4.5.4 Tuen dokumentointi lisännyt selkeyttä ja tehokkuutta

Tuen kirjaaminen on tuonut tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen selkeyttä, säännöllisyyttä ja tehokkuutta. Lisäksi oppimisen järjestelmällinen seuranta ja tuen tarpeiden tarkistaminen ovat vahvistuneet osaksi koulun arkea asiakirjojen myötä. Huolimatta siitä, että osa opettajista kokee asiakirjojen täyttämisen kuormittavan huomattavasti, nähdään niiden lisäävän eri osapuolten sitoutumista tukiprosessiin. Opettaja3 näkee, että asiakirjojen kirjaaminen lisää säännöllisyyttä ja sitoutuneisuutta tukiprosessiin:

kun tässä kirjataan kaikki paperille ja tehään jokaiselle oppilaalle suunnitelmia niin se on kuitenkin säännöllistä siihen kuitenkin niinkun sitoudutaan siihen että tavallaa että oppilas kuitenkin saa tehokkaammin sitä apua (opettaja3)

Säännöllisyyden ja sitoutuneisuuden lisäksi opettaja4 näkee asiakirjojen lisäävän selkeää vastuunjakoa sekä tukimuotojen arviointia:

ja oikeestaan mä nään noi paperit hyvänä koska sillo joutuu oikeesti miettii et mitä tää lapsi tarvii koska monesti jos ei oo papereita nii ollaan sovittu jotain mut sit vähän ajan päästä ei muisteta mitä ollaan sovittu ja merkataan kuka tekee ja mitä ja sit kun tulee vielä se arviointi et se on niinku hirveen tärkeä vaikka se on työläs mutta enemmän siitä on kuitenkin hyötyä (opettaja4)

Vanhemmille tuen dokumentointi näyttäytyy positiivisena asiana. He kokevat, että tuen tarpeisiin vastataan ja tuen tarpeiden muuttuessa myös tukitoimia muutetaan vastaamaan senhetkisiä tuen tarpeita, kuten vanhempi1 asian esittää:

tuki jatkuu. ja katotaan sit syksyllä missä tarttoo sitä tukea. et äidinkieli jää nyt vähän sivuun kun siitä on opiskeltu ne perus jutut. että tuota onko se sit se englannissa ja semmosissa missä se tarttee tukea (vanhempi1)

Opettajat kokevat asiakirjat tärkeiksi työkaluiksi suunniteltaessa ja arvioitaessa oppilaan tukea. Osa opettajista kokee, että asiakirjojen täyttäminen kuormittaa liikaa opettajia. Vaikka asiakirjojen täyttäminen ottaa oman aikansa opettajan työstä, kuitenkin opettajat kokevat niihin käytetyn ajan olevan kannattavaa tuen järjestämisen kannalta.

#### **4.6 Löytöjen tarkastelua**

Tässä luvussa kokoan tutkimuksen löydöt, jäsenän tehostetun tuen toteuttamista. Ensimmäiseksi avaam tuen toteuttamisen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Seuraavana kokoan yhteen oppilastapauksien tuen toteuttamisen. Tämän jälkeen kokoan tutkimuksessa saadun näkemyksen mukaan tehostetun tuen hyviä käytänteitä ja kehittämisen kohtia. Lopuksi kerron, millaisia vaikutuksia kyseisillä toimintamalleilla on ollut kouluarkeen. Kokonaisuuden hahmottamista varten olen koonnut seuraavalle sivulle kuvioon 4 tutkimuksen löydösten näkökulmasta tehostetun tuen toteuttamisen.

RESURSSIEN TEHOKAS SUUNTAAMINEN		
PÄÄTÖKSET JA KIRJAAMISET		
TUKIMUODOT	KEHITTÄMISEN KOHDAT	HYVÄKSI KOETUT KÄYTÄNNÖT
Tuen muodot luokassa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Välitön tuki</li> <li>• Eriyttäminen</li> <li>• Oppilasohjaajan tuki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samanaikaisopetuksen laajempi toteuttaminen</li> <li>• oppilasohjaajan työpanoksen suuntaamisen haasteellisuus</li> <li>• lukujärjestykselliset haasteet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• joustavien opetusjärjestelyiden käyttö</li> <li>• ”koppiopetuksesta” eroon</li> <li>• eriyttämisen mahdollisuus</li> <li>• joustavuus opetusryhmissä</li> <li>• pienryhmätyöskentely</li> <li>• yksilöllisempi tuki</li> <li>• taitoprofiilien huomioonottaminen</li> <li>• tuen asteittain lisääminen/vähentäminen</li> </ul>
Rakenteelliset ja joustavat opetusjärjestelyt: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienryhmäopetus</li> <li>• Samanaikaisopetus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilaiden kokemus erityisopetuksesta; irrallinen luokkaympäristöstä</li> </ul>	
Koulupäivän ulkopuolella annettava tuki: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tukiopeus</li> <li>• Läksäri</li> </ul>		



VAATIMUS TIIMITYÖSKENTELYYN
ERITYISOPETTAJAN TYÖNKUVAN MUUTOS
TUKI LAAJEMMALLE

KUVIO 4. Yhteenvedo tehostetun tuen toteuttamisesta.

Tuen järjestämisestä puhuttaessa opettajat toivat esille usein resurssien tehokkaan käytön. Lisäksi tukitoimien oikeanlainen suuntaaminen koettiin yhdeksi määritteleväksi tekijäksi toimintamallien toteuttamisessa. Näin ollen voidaankin ajatella, että resurssien tehokas käyttö on yksi merkittävä osatekijä

mietittäessä tuen toteuttamista. Tuki pyritään järjestämään resurssinäkökulmasta mahdollisimman tehokkaasti ja järkevästi.

Tukitoimien suuntaaminen on haasteellista niin koulu- kuin luokkatasollakin. Koulutasolla pyritään toteuttamaan sellaisia tukitoimia, joilla pystytään tarjoamaan tukea mahdollisimman suurelle oppilasmäärälle. Toisaalta luokkatasolla haasteet liittyvät esimerkiksi oppilasohjaajan antaman tuen suuntaamiseen. Erityisopetuksen resurssien tehokasta suuntaamista ja kohdentumista vaikeuttavat myös erilaiset lukujärjestykselliset seikat.

Toisena tuen toteuttamisessa ohjaavana tekijänä koettiin kirjatut päätökset. Päätöksen perusteella toteutetaan tukitoimet resurssien määrittellessä tietyntyyppiset kehykset tuen antamiseen. Opettajat kokivat, että tukiprosessin dokumentointi on tuonut tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen selkeyttä, säännöllisyyttä sekä tehokkuutta. Lisäksi koettiin, että tukiprosessiin sitoudutaan ja oppimisen edistymistä seurataan aiempaa tiiviimmin. Prosessin dokumentoinnin voidaan siis katsoa edesauttavan resurssien tehokasta suuntaamista. Huolimatta siitä, että opettajat tiedostavat asiakirjojen kuormittavuuden, he kokevat niihin käytetty ajan olevan kannattavaa tuen järjestämisen kannalta. Dokumentointi lisää sekä oppilaan että opettajan oikeusturvaa.

Osana tutkimuksesta tarkastelin kahden oppilastapauksen tehostetun tuen toteuttamista. Oppilastapauksien tuen tarpeisiin vastaamisessa painottui luokassa toteutettu tuki. Luokassa toteutettavia tukimuotoja olivat välitön tuki, eriyttäminen ja oppilasohjaajan tuki. Kaikki edellä mainitut kolme tukimuotoa ilmenivät molemmilla oppilailta. Luokassa toteutettavien tukimuotojen lisäksi yhteistä oppilastapauksien tuen toteuttamisessa oli erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus. Opettajat kokivat pienryhmäopetuksen olevan molemmissa tapauksissa runko tuen toteuttamisessa, jonka ympärille suunniteltiin muita tukitoimia. Kaisan kohdalla rakenteellisista ja joustavista opetusjärjestelyistä pienryhmäopetuksen lisäksi käytettiin samanaikaisopetusta. Koulupäivän ulkopuolella annettavista tukimuodoista Kaisa sai tukiovetusta. Veetin kohdalla puolestaan tukiovetusta yritettiin järjestää, mutta esteenä olivat

opettajien lukujärjestykselliset syyt sekä Veetin kuljetukset. Rakenteellisista ja joustavista tukimuodoista Veeti oli erityisopettajan ohjaamassa pienryhmäopetuksessa. Molemmissa oppilastapauksissa suunniteltiin läksäriä tukimuodoksi seuraavaksi lukuvuodeksi. Liitteessä 4 on havainnollistettu tutkimuksessa ilmenneiden tukimuotojen jakautuminen oppilastapauksittain.

Tarkasteltaessa tehostetun tuen tukimuotoja koulutasolla, arvioissa korostuivat resurssien tehokas jakaminen sekä suuntaaminen. Tämä on havaittavissa etenkin opettajien arvioissa eri toimintamallien toimivuudesta. Oppilaat ja huoltajat arvioivat toimintamalleja enemmän yksilö-näkökulmasta, minkä voidaan ajatella olevan oletettavaa. Tukimuotoja arvioitaessa hyvinä kokemuksia koettiin: (1) joustavien opetusjärjestelyiden käyttö, (2) ”koppiopetuksesta” eroon pääsy, (3) eriyttämisen mahdollisuus, (4) joustavuus opetusryhmien muodostamisessa, (4) pienryhmätyöskentely, (5) yksilöllisempi tuki, (6) taitoprofiilin huomioonottaminen sekä (7) tuen asteittainen lisääminen tai vähentäminen tarpeen ilmaantuessa. Hyviä kokemuksia yhdistää resurssien tehokkaamman käytön lisäksi joustavuus sekä yksilön tarpeiden huomioonottaminen. Vastaavasti kehittämisen kohdiksi tukimuotojen osalta koetaan: (1) samanaikaisopetuksen laajempi toteuttaminen, (2) oppilasohjaajan työpanoksen suuntaamisen haasteellisuus, (3) lukujärjestykselliset haasteet sekä (4) oppilaiden kokemus erityisopetuksesta irrallisena luokkaympäristöstä.

Samanaikaisopetus nähdään hyvänä käytäntönä, mutta sen laajempi toteuttaminen mainittiin kehittämisen kohdaksi. Opettajat, jotka olivat samanaikaisopetusta käyttäneet, kokivat sen mielekkäänä opetusmuotona. Tunneilla pystyttiin toteuttamaan erilaisia joustavia opetusjärjestelyitä ja eriyttäminen koettiin samanaikaisopetuksessa helpommaksi. Haasteena samanaikaisopetuksessa oli sen laajempi toteuttaminen koulussa. Pienryhmäopetus koettiin yhdeksi tärkeimmäksi tehostetun tuen tukimuodoksi. Sen avulla mahdollistuivat pienemmät opetusryhmät sekä niin sanotusta koppiopetuksesta eroon pääsy. Lisäksi opettajat kokivat eriyttämisen taitotason mukaan hyväksi käytännöksi liittyen erityisopettajan toteuttamaan pienryhmäopetukseen. Ainoana kehittämisen kohtana opettajat näkivät



joustavuuden korostaminen, ettei opetusta nähdä tasakurssinomaisena. Välitön tuki, eriyttäminen, läksäri sekä tukiopetus koettiin suurimmaksi osaksi pelkästään hyvinä käytäntöinä. Ainoastaan tukiopetuksen järjestämiseen liittyvät lukujärjestykselliset haasteet koettiin kehittämisen kohdaksi.

Resurssien tehokas ja järkevä käyttö edellyttää opettajilta yhteistyötä. Monet tehostetun tuen toimintamallit ohjaavat opettajia tiimityöskentelyyn. Haasteiksi opettajat kokivat luokka-asteisen yhdenmukaisuuden sekä tiimityöskentelyn vähyyden. Opettajien välisen yhteistyön koettiin olevan pääsääntöisesti riittävää. Tästä huolimatta moni opettajista toi ilmi, ettei ole tarpeeksi yhteisiä suunnittelumahdollisuuksia. Yhteisten suunnitteluhetkien lisäämisen voidaan ajatella lisäävän myös opetuksen tehokkuutta, jotta tiimityöskentelystä olisi paras mahdollinen hyöty, on sen toteuttamiseen varattava aikaa

Erityisopettajan työnkuva on muuttunut erityisopetuksessa koululla tapahtuneiden toimintamallien muutoksien myötä. Erityisesti pienryhmäopetuksen toteuttaminen on tuonut erityisopettajien työnkuvaan muutoksia tuoden työn suunnitteluun mahdollisuuksia suunnitella paremmin ja vapaammin. Lisäksi yhteistyö luokanopettajien kanssa on lisääntynyt. Kuten myös erityisopettajien välinen yhteistyö on lisääntynyt koordinoivan erityisopettajan nimeämisen myötä. Pienryhmäopetus antaa mahdollisuuden erityisopettajalle suunnitella paremmin opetustaan jatkumona sekä luoda erilaisia opetuskokonaisuuksia. Kuitenkin erityisopettajat kokevat, että samalla myös erityisopettaja on tiiviimmin mukana luokkien arjessa, eikä jää niin irralliseksi.

Rinnakkain tehtävä opetustyö mahdollistaa erityisopettajille oppilaiden edistymisen huomaamisen ja seurannan. Koululla on nimetty koordinoiva erityisopettaja, jolla on pyritty lisäämään erityisopettajien välistä yhteistyötä ja sitä kautta yhtenäistämään toimintamalleja ja -tapoja. Samankaltainen linjaus on havaittavissa Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n (2012, 12) teettämästä Toteutuuko kolmiportainen tuki -selvityksestä, josta käy ilmi, että opettajat kokevat heidän työnkuvansa muuttuneen koulunkäynnin tukea koskevan

lakimuutoksen myötä. Lisäksi selvityksessä havaittiin, että erityisopettajat toivat luokanopettajia enemmän esille positiivisia muutoksia. Toimintamallien toteuttamisen muutoksien myötä koulussa on onnistuttu järjestämään tukea aiempaa laajemmalle joukolle.

## 5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoitus oli kartoittaa erään alakoulun tehostetun tuen toimintamalleja. Tässä luvussa tulen pohtimaan tutkimukseni keskeisimpiä havaintoja ja kuvaamaan näitä suhteessa aiempaan tutkimustietoon. Ensimmäisenä tarkastelen oppilastapauksien tuen toteuttamista ja pohdin vastattiinko tuen tarpeisiin oikein. Seuraavana tarkastelen tehostetun tuen toimintamalleja. Pohdin, mikä merkitys erityisopettajan toteuttamalla pienryhmäopetuksella oli eriyttämisen ja erityisopettajan työnkuvan muutoksen mahdollistajana. Tämän jälkeen tarkastelen, mikä tärkeys eri osapuolten välisellä yhteistyöllä on resurssien oikeanlaisen suuntaamisen ja jakamisen onnistumisessa. Lopuksi pohdin, keitä ovat tehostetun tuen oppilaat. Näiden pohdintojen avulla haluan havainnollistaa ja tuoda esille tehostetun tuen eri toimintakäytänteitä sekä tuoda uutta näkökulmaa tehostetun tuen kehittämiseksi ja jatkotutkimuksille perusopetukseen.

### 5.1 Tutkimuksen keskeisimmät havainnot

Oppilastapauksien tuen toteuttamisessa painottui luokassa annettava tuki. Tukea antoivat luokanopettaja, oppilasohjaaja ja lisäksi Kaisan tapauksessa erityisopettaja samanaikaisopetuksena. Tukitoimien toteuttaminen oppilaan omassa luokassa voidaan katsoa myötäilevän inkluusiivisen koulun periaatteita. Winzerin ja Mazurekin (2005, 646) mukaan jokaisella lapsella tulisi olla oikeus kokemukseen heterogeenisen ryhmän jäsenenä – olla lapsi ja oppia yhdessä. Tämä näkökulma painottui myös oppilaiden puheissa, he kokivat tärkeäksi opiskella omassa luokassaan kavereiden kanssa. Kaisan luokassa oli toteutettu samanaikaisopetusta. Veetin luokassa samanaikaisopetusta voisi kokeilla myös. Samanaikaisopetuksen myötä Veetin negatiivinen kokemus erityisopetuksesta voisi muuttua, eikä hän välttämättä kokisi erityisopetusta irralliseksi muusta opetuksesta. Lisäksi erityisopettaja näkisi oppilaiden työskentelyä heidän omassa luokassaan.

Luokassa toteutettava tuki painottui tuen toteuttamisessa. Tästä huolimatta opettajien ja vanhempien puheista ilmeni, että erityisopettajan ohjaama pienryhmäopetus muodosti molemmille oppilaille rungon tuen järjestämiselle ja se koettiin tärkeäksi tukimuodoksi. Molemmille oppilaille oli selkeä peruste pienryhmäopetukseen osallistumisesta. Veetin oli helpompi keskittyä pienemmässä ryhmässä kuin isossa ryhmässä. Kun taas Kaisa otti tukea paremmin vastaan pienemmässä ryhmässä, jossa hän koki olevansa samanlainen kuin muut.

Molemmat oppilaat kokivat, etteivät he ”tykkää” lähteä erityisopettajan luokse. Tästä huolimatta molemmat toivat esille samanaikaisopetuksen huonoja puolia. Oppilaiden esiin tuomien ajatusten perusteella havaitsin, että vaikka oppilaat eivät pidä erityisopettajan luokse menosta, he kokevat pystyvänsä keskittymään siellä paremmin. Tästä huolimatta molemmat oppilaat kokivat, että menevät mieluummin pienryhmään opiskelemaan kuin että erityisopettaja tulisi luokkaan. Oppilaat voivat kokea, että on helpompaa ottaa tuki erityisopettajalta vastaan pienryhmässä kuin luokassa muiden oppilaiden nähden. Oppilaiden kokemuksissa tuen toteuttamisessa painottui kaverinäkökulma huomattavasti. Salmivallin (2008) mukaan vertaisryhmään kuuluminen on nuoruudessa hyvin tärkeää. Sosiaalisen vertailun myötä nuori oppii paljon itsestään ja rakentaa sen avulla omaa minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. (Salmivalli 2008, 32–33.) Lapsen ja nuoren kanssa olisi hyvin tärkeää huomioida tämä erityisopetusta järjestettäessä ja tiedostaa oppilaiden ristiriitaiset ajatukset.

Opetushallitus (2004) mainitsee, että tehostetun tuen tulee olla luonteeltaan vanhempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Tehostetun tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. Opetushallitus on laatinut joitakin yhteisiä linjauksia tukimallin toteuttamiselle, kuitenkin jokainen kunta järjestää opetuksen itse laatimansa opetussuunnitelman mukaisesti. (Opetushallitus 2011, 13–17.) Tehostetun tuen intensiteetin riittävydestä ei löydy vielä tutkimustuloksia.

Ennaltaehkäisevän vaikuttamisen kehyksestä (a public health framework) löytyy paljon yhtäläisyyksiä kolmiportaisen tuen periaatteiden kanssa (Kt. Opetushallitus 2010; Simeonsson & Pan 2013). Ennaltaehkäisevän vaikuttamisen kehyksessä toisen tason tavoitteena on palautuminen ensimmäiselle tasolle (Simeonsson & Pan 2013). Myös tehostetun tuen tavoitteena on oppilaan palautuminen yleiseen tukeen. Tätä vasten arvioitaessa oppilastapauksien tuen toteuttamista voidaan todeta, että Veetin kohdalla oli onnistuttu palaamaan matematiikassa tehostetun tuen tasolta yleiseen tukeen. Kaisan kohdalla todettiin, että Kaisa oli edistynyt kirjoittamisessa sekä lukemisessa. Kaisan kohdalla ei ole kuitenkaan tapahtunut muutoksia tuen tasolta toiselle siirtymisinä. Kolmiportaisessa tuessa tuen vastaavuutta ei ole määritelty tarkasti. Voidaankin katsoa, että tukimalli on enemmän väljä toimintakehys kuin kriteeripohjainen toimintamalli.

Joustavilla ryhmillä pyritään koululla edesauttamaan varhaisen puuttumisen toteutuminen. Ryhmän kokoonpanon ollessa joustava, voidaan oppilas ottaa ryhmään heti tuen tarpeen ilmaantuessa. Haastatteluissa kävi ilmi, ettei pienryhmäopetuksen ryhmän koko ole aina sama, jolloin ryhmän kasvaessa pyritään saamaan oppilasohjaaja ryhmään. Tehostettu tuki voidaan nähdä niin sanottuna väliintulona, jonka tavoitteena on ongelmien ennaltaehkäisy tai korjaava toiminta. Ryhmien joustavan muuntelun voidaan nähdä edesauttavan sekundaari preventiota, jonka tavoitteena on vähentää jo olemassa olevia tapauksia (ks. Simeonsson & Pan, 2013), tässä yhteydessä tehostetun tuen oppilaita. Tällöin ajatuksena on uusien tapauksien ilmetessä toteuttaa interventio, jonka tavoitteena on palauttaa tapaus takaisin alemmalle preventiotasolle, tässä tapauksessa yleisen tuen piiriin.

Oppilastapauksien tuen tarpeisiin vastaamisen onnistuneisuudesta välittyi etenkin opettajilta ja vanhemmilta positiivinen kuva. Oppilaat puolestaan puhuivat tuen toteuttamisesta negatiivisempaan sävyyn. Tutkimuksessa saatu kuva oppilastapauksien tuen toteuttamisesta saattaa olla liian positiivinen. Todellisuutta positiivisemmän kuvan syntymiseen saattoi vaikuttaa tieto tapaustutkimuksesta, vaikka tutkimukseen osallistuneille

korostettiin tutkimuksen anonyymisyyttä. Tuen toteuttamisesta olisi voitu saada kriittisempi kuva, mikäli haastateltavia olisi pystytty haastattelemaan useampaan kertaan. Tällöin haastateltavat olisivat saattaneet suhtautua kriittisemmin tuen toteuttamiseen ja tuoda kehittämistarpeita enenevässä määrin esille. Kuitenkaan useamman haastattelukerran toteuttaminen ei ollut mahdollista aikataulullisista syistä johtuen. Useammalla haastattelukerralla olisi voitu saada laajempi kuva tehostetun tuen toteuttamisesta, mikä olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta.

Tarkasteltaessa koululla käytössä olevia tehostetun tuen tukimuotoja rakenteelliset ja joustavat tukimuodot koettiin tärkeinä tukimuotoina, joilla pystyttiin usein luomaan hyvä runko tuen antamiselle. Niiden koettiin osaksi myös mahdollistavan luokassa toteutettavat ja koulupäivän ulkopuolella annettavat tukitoimet, kuten eriyttämisen. Rakenteellisiin ja joustaviin tukimuotoihin lukeutui erityisopettajan toteuttama pienryhmäopetus sekä samanaikaisopetus. Samankaltainen suuntaus osa-aikaisen erityisopetuksen suosiosta on havaittavissa myös Opetushallituksen (2014) teettämästä Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki – Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta -julkaisusta. Julkaisusta ilmenee, että tehostetussa tuessa olevista oppilaista kolme neljästä oppilaasta saa osa-aikaista erityisopetusta ja se on näin ollen yleisin tarjottu tukimuoto tehostetussa tuessa. (Opetushallitus 2014, 20.)

Koululla osa-aikaisen erityisopetuksen tarpeeseen vastattiin kokonaisuudessaan erityisopettajan ohjaamalla pienryhmäopetuksella ja samanaikaisopetuksella. Kolmiportaisen tuen toimeenpano -selvityksessä (2014) käy ilmi, että osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttaminen pienryhmätyöskentelynä on valtakunnallisesti levinnyt toimintamalli. Julkaisussa rehtoreille kohdistetun kyselyn mukaan 80 % kouluista toteuttaa osa-aikaista erityisopetusta pienryhmätyöskentelynä, kun vastaava luku on samanaikaisopetukselle 60 %. (Opetushallitus 2014, 26.) Pääpiirteittäin koulun tehostetun tuen toimintamallit vastasivat näin ollen valtakunnallisia suuntaviivoja tukimuotojen yleisyyden osalta. Näihin tuloksiin on osaltaan

ollut varmasti vaikuttamassa koulun aktiivinen osallistuminen eri kehittämishankkeisiin viime vuosien aikana, kuten Latu-, Kelpo- ja Laatu-hankkeisiin (Opetushallitus 2006; Opetushallitus 2008; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

Laajana pyrkimyksenä koululla oli opiskella pienemmissä ryhmissä, korostaen näiden erilaisten ryhmien joustavaa muuntelua. Tavoitteena oli lisätä oppilaiden tason mukaista eriyttämistä niin erityisopettajien kuin luokanopettajienkin toimesta. Opettajat ja vanhemmat kokivat pienryhmäopetuksen vastaavan kaikista parhaiten näiden asetettujen tavoitteiden toteutumisessa. Opettajat kokivat, että osa-aikaisella erityisopetuksella pystyttiin vastaamaan hyvin senhetkisiin tehostetun tuen tarpeisiin. Kuitenkin täytyy huomioida, että koulun osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallit ovat muuttuneet viime vuosien aikana paljon, eikä osa-aikaista erityisopetusta tule nähdäkään perinteisenä, niin sanottuna koppiopetuksena. Ahtiainen ja kumppanit (2012) korostavat, ettei tehostetun tuen pidä muistuttaa perinteistä osa-aikaista erityisopetusta, vaan tilalle tulee kehittää yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä. (Ahtiainen ym. 2012, 52.)

Erityisopettajan ohjaamalla pienryhmäopetuksella on ollut laaja-alaisia vaikutuksia koulussa. Yksi näistä vaikutuksista on ollut opettajien työnkuva. Erityisopettajan työnkuvan koettiin muuttuneen kokonaisvaltaisemmaksi sekä entistä selkeämmäksi toimintamallimuutoksien myötä. Lisäksi opettajat kokivat pienryhmäopetuksen vaikuttavan eriyttämiseen mahdollistaen eriyttämisen oppilaan taitoprofiiliin mukaan. Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n Toteutuuko kolmiportainen tuki - selvityksestä ilmeni, että yleisesti ottaen opettajat kokevat, että heidän työnkuvansa ja työmääränsä ovat muuttuneet vuonna 2010 voimaan astuneen lakimuutoksen myötä. Opettajat kokevat työmäärän lisääntyneen ja työn muuttuneen vaativammaksi.

Selvityksessä selvitettiin oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksia kouluihin. Selvityksessä havaittiin, että erityisopettajat toivat luokanopettajia enemmän esille positiivisia muutoksia. Tässä tutkimuksessa erityisopettajat korostivat enemmän työnkuvansa

muutosta, kun taas luokanopettajat eivät tuoneet asiaa selvästi esille. Erityisopettajien positiivisempi kokemus työnkuvan muutoksesta verrattuna luokanopettajiin voisi selittää työtehtävien pysyvyys lakimuutoksesta huolimatta. Lakimuutoksen myötä erityisopettajien työtehtävät ovat pysyneet samankaltaisimpina verrattuna luokanopettajien kokemuksiin. Toisaalta hallinnollisesti erityisopettajat ovat saaneet selkeyttä työnkuvaansa. Tukitoimien dokumentointi on tuonut lisätyötä erityisopettajille mutta toisaalta koen, että erityisopettajat näkevät työmäärän tuoman laadukkuuden ja selkeyden sen arvoisena. Lisäksi dokumentointi lisää sekä oppilaan että opettajan oikeusturvaa (OAJ, 2012, 14).

Viimeaikaiset koulutuspoliittiset linjaukset ovat painottaneet muun muassa lähikoulun ja inklusiivisen koulun -periaatteita. Koulua kehitettäessä inklusiivisempaan suuntaan tulee toimintamalleja kehittää vastaamaan paremmin oppilaiden yksilöllisiä tarpeita huomioivia opetusmenetelmiä sekä huomiomaan oppilaiden erilaiset oppimistyyliä (Booth & Ainscow 2002). Koulun muuttuessa inklusiivisemmaksi erityisopettajilla voidaan ajatella olevan enemmän valmiuksia ja osaamista opettaa tukea tarvitsevaa oppilasta kuin luokanopettajilla. Tämä voi heijastua erityisopettajien näkemyksiin työnkuvan muutoksesta. Samankaltaisia huomioita oli tehty OAJ:N toteuttamassa Toteutuuko kolmiportainen tuki -selvityksessä (ks. OAJ 2012).

Opettajat kokivat, että pienryhmäopetuksella on ollut merkittävä rooli työnkuvan muutoksessa. Kokonaisvaltaisuus koettiin syntyvän parantuneesta mahdollisuudesta suunnitella opetustaan eteenpäin selkeinä kokonaisuuksina. Kun pienryhmäopetus toteutetaan kokonaan omana pakettina, jolloin se ei ole kiinni luokan etenemistähtiin, saa erityisopettaja vapauksia opetukseen ja sen suunnitteluun. Näin ollen erityisopettajalla on mahdollisuus suunnitella opetuskokonaisuuksia etukäteen.

Erityisopettajien työnkuvan muutoksen lisäksi pienryhmä opetuksella on ollut suuri merkitys taitoprofiilien mukaiseen eriyttämiseen. Joustavan ryhmittelyn avulla luodut pienryhmien opetustilanteet mahdollistavat enenevässä määrin toteutettavan eriyttämisen. Jatkuvan oppimistarpeiden



arvioinnin avulla on mahdollista toteuttaa opetusryhmät, joissa eriyttämisen toteutus on helpompaa (Opetushallitus 2012, 59).

Eriyttämistä puhuttaessa mielletään sen usein tarkoittavan vain alaspäin eriyttämistä. Koululla koettiin, että pienryhmäopetuksen ansiosta luokissa onnistuttiin myös entistä paremmin ylöspäin eriyttämisessä. Pienryhmäopetuksesta näyttäisivät hyötyvän siis kaikentasoiset oppilaat. Arviot eriyttävän opetuksen vaikuttavuudesta ovat vaihtelevia. Heterogeenisessa luokassa oppilaat, joilla oli oppimisvaikeuksia, hyötyivät eriyttävästä opetuksesta enemmän kuin tavanomaisesti suoriutuvat oppilaat (McQuarrie, McRae & Stack-Cutler 2008; Rock, Gregg, Ellis & Gable 2008). Tieson (2005) arvion mukaan eriyttäminen matematiikan tunneilla tarjoaa varsinkin lahjakkaille oppilaille haasteita, mikä edistää heidän oppimistaan. Lou, Abrami ja Spence (2000) painottavat kuitenkin ryhmien joustavuuden tärkeyttä. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat selvästi, että heikoimmat oppilaat eivät hyödy kiinteistä tasoryhmistä.

Opettajat kokivat resurssien oikeanlainen jakaminen ja suuntaaminen merkittäväksi tekijäksi, joka tulisi ottaa huomioon tukitoimia järjestettäessä. Opettajien välisen yhteistyön voimin resurssien mahdollisimman tehokas käyttö on mahdollista. Onnistuneen tuen järjestämisen edellytyksenä voidaan Ahtiaisen ja kumppaneiden (2012) mukaan pitää hyvää keskustelukulttuuria, ammattitaitoisia työntekijöitä sekä selkeää työnjakoa. Koen, että opettajan ammattitaitoon kuuluu myös taito yhteistyöhön muiden opettajien kanssa. Viimeaikaiset koulutuspoliittiset linjaukset vaativat toteutuakseen opettajien välistä yhteistyötä. Jotta onnistutaan poistamaan niitä ongelmia, jotka ovat esteenä jokaisen osallistumiselle, vaaditaan opettajien välistä yhteistyötä. Lähikouluperiaatteen toteutumisen voidaan nähdä olevan edellytys inklusiiviselle koululle (Takala 2010, 13). Kokkalan ja Savolaisen (2002) mukaan osallisuus on yksi tärkeä osa-alue arvioitaessa inklusion toteutumista.

Varhaisen puuttumisen keinoina on mainittu Eriytisopetuksen Strategiassa (2007) opettajien yhteistyöhön perustuvia menetelmiä ja työtapoja, kuten samanaikaisopetus. Yhtäläillä lähikoulu-periaatteen toteutuminen vaatii

opettajien välistä yhteistyötä. Tässä olisikin syytä painottaa erityisopetuksen koordinaattorin työpanosta. Erityisopetuksen koordinaattorin työtehtäviin kuuluu oppimisen tuen suunnittelu ja koordinointi.

Tässä tutkimuksessa oppilastapaukset olivat 2.- ja 4.-luokan oppilaat. Heillä oli haasteita kognitiivisissa taidoissa, joihin he tarvitsivat lisäopetusta saavuttaakseen luokkatasonsa odotukset (vrt. Ahtiainen ym. 2012, 55). Oppimisessa ilmenneiden haasteiden lisäksi he tarvitsivat tukea koulunkäyntiin. Veeti tarvitsi keskittymiseen tukea, kun taas Kaisan tuen tarpeena oli oman oppija-minänsä hyväksyminen. Opetushallituksen (2010) kuvaus tehostetusta tuesta kuvaa molempien oppilastapauksien tuen tarvetta – tehostettua tukea annetaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useampia tukimuotoja (Opetushallitus 2010, 14).

Vuonna 2012 Suomessa tehostetun tuen oppilaita oli 5,1 prosenttia perusopetuksen oppilaista (SVT 2013). Yhdysvalloissa puolestaan Shores (2009, 82) arvioi, että vastaava luku RTI-mallin toisen tason osalta (Tier 2) on 10–20 prosenttia. Suomessa vuonna 2011 kolmiportaisen tukimallin astuessa voimaan tehostetun tuen oppilaita oli 3,1 prosenttia (SVT 2013). Vuodessa tehostetun tuen oppilaiden määrä on siis lisääntynyt kaksi prosenttiyksikköä. Kuten Huhtanen (2011) tuo esille, koulua ei muuteta hetkessä. Koulu kehittyy vähitellen, pienissä askelissa. (Huhtanen 2011, 67- 96.) Tämä pätee myös kolmiportaisen tukimallin kohdalla. Vielä on liian aikaista vertailla lukuja keskenään tai miettiä lukuerojen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi täytyy huomioida, etteivät maiden opetusjärjestelmät ja tukimallit ole täysin yhtenäisiä, jolloin niiden luotettava vertailu on haastavaa.

Opetushallitus on laatinut joitakin yhteisiä linjauksia kolmiportaisen tukimallin toteuttamiselle, kuitenkin jokainen kunta järjestää opetuksen itse laatimansa opetussuunnitelman mukaisesti. (Opetushallitus 2011, 17.) Näin ollen voidaankin olettaa, että oppilaiden kirjo tehostetussa tuessa on laaja. Jokaisella koululla ja opettajalla on oma näkemyksensä, milloin oppilas tarvitsee tehostettua tukea ja milloin on kyse yleisestä tuesta. Kolmiportaisessa

tuessa tuen vastaavuutta ei ole määritelty RTI-mallin tavoin. Joitain yhteisiä määrittämiä tuen eri tasoille kolmiportaisessa tukimallissa on tehty, kuitenkin tuen taso määrittyy tapauskohtaisemmin kuin laajojen arviointimenetelmien myötä.

RTI-mallissa tuen keskimäinen taso on tarkoitettu oppilaille, jotka ovat jääneet oppimisessaan muita jälkeen. Lisäksi oppilaat saavat lisää aikaa oppimiseen sekä tarvittaessa intensiteettiä voimakkaampaa tukea kuin ensimmäisellä tuen tasolla. (O'Meara 2011, 120–139.) Näiltä osin kolmiportainen tukimalli näyttäytyy hyvin samankaltaisena. Tehostettua tukea saavat ne oppilaat, joille yleinen tuki ei riitä. Tehostetussa tuessa oppilas tarvitsee oppimiseensa tai koulunkäyntiinsä säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useampia tukimuotoja. (Opetushallitus 2010, 14.) Molemmissa malleissa tuen ensimmäistä tasoa on kuvailtu hyvin samankaltaiseksi toimintamallien ollessaan pitkälti laadukasta perusopetusta. Lisäksi mallien kuvailut tuen tarpeista siirryttäessä tuen toiselle tasolle ovat hyvin yhtenevät. Näin ollen voidaan olettaa, että oppilaat tukimallien keskimäisillä tasoilla olisivat haasteiltaan samankaltaisia. RTI-mallissa oppilaiden valikoituminen tuen seuraavalle tasolle perustuu laajoihin standardoituihin arviointimenetelmiin, kun taas kolmiportaisessa tukimallissa tuki määräytyy enemmän opettajien näkemyksenä oppilaan tuen riittävydestä.

Koulu kehittyy vähitellen, pienissä askelissa (Huhtanen 2011, 67–96). Jokaisella koululla on omanlaisensa kehityspolku, eikä näin ollen ole yhtä oikeata tapaa kulkea tätä polkua. Tärkeässä asemassa tässä kehityspolussa ovat koulun toimintakulttuuri, työskentelytavat ja kaikkien koulussa toimivien asenteet (Eskelä-Haapanen 2012, 22). Yksin koulussa on haastavaa saada suurta ja pysyvää muutosta aikaan, vaan kehittymiseen tarvitaan yhteistyötä. Jotta koulu pystyy parhaimmalla mahdollisella tavalla vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin ja koulutuspoliittisiin linjauksiin, opettajien tulee tehdä yhteistyötä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustarkastelun keskeisiä elementtejä ovat objektiivisuus ja kriittisyys. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että kvalitatiiviset tutkimukset ovat saaneet kritiikkiä luotettavuustekijöiden hämäryydestä. Luotettavuustekijöiden määrittely kvalitatiivisessa tutkimuksessa on haastavampaa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Ensinnäkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi tarkastella yhtä erillisinä elementteinä kuin kvantitatiivisessa tutkimusotteessa. Toiseksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa menetelmien erilainen kieli vaikeuttaa niiden vertailua keskenään. (Eskola & Suoranta 1998, 209.)

Eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa tieteellistä tutkimusta sekä uskottavia tuloksia saadaan kun tutkimus toteutetaan hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Mikäli tutkija tunnistaa eettisten kysymysten problematiikan, tällöin hän hyvin todennäköisesti toimii myös eettisesti asiallisesti tutkimusta tehdessään (Eskola & Suoranta 1998). Olen pyrkinyt tutkimuksen teon aikana tiedostamaan eettisten kysymyksien problematiikan sekä huomioimaan ne valintoja tehdessä.

Perinteisessä luotettavuustarkastelussa keskeisinä käsitteinä ovat olleet reliabiliteetti sekä validiteetti. Näiden käsitteiden soveltuvuudesta laadulliselle tutkimuksen kentälle on eriäviä mielipiteitä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Osa tutkijoista soveltaa perinteisiä käsitteitä myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa, kun taas osa tutkijoista on hylännyt vanhat käsitteet ja muodostanut uusia tapoja arvioinnin tueksi. Yhtenä uutena tapana Eskola ja Suoranta (1998) tuovatkin esille tutkimuksen uskottavuuden arvioimisen (Eskola & Suoranta 1998, 212–213).

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiivisuuden tiedostaminen ja havainto siitä, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on enemmän vapautta työstää aineiston analyysiä, tehtyjä tulkintoja ja tutkimustekstiä eri järjestyksessä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Erityisesti laadullisen

tutkimuksen tutkijan täytyy jatkuvasti prosessoida omia ratkaisujaan, pohtia ja olla valmis perustelemaan ratkaisujaan liittyen tutkimuksen luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 209–211.) Laadullista tutkimusta tehdessä tulisi pohtia tutkimuksen uskottavuutta (trustworthiness) (Cuba & Lincoln 1988, 84–85). Eskola ja Suoranta (1998) tuovat esille, että uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on tiedostettava vastaako hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Uskottavuus muodostuu: (1) tulosten vastaavuudesta (credibility), (2) siirrettävyydestä (transferability), (3) tutkimustilanteen arvioinnista (debendability) sekä (4) vahvistettavuudesta (confirmability) (Cuba & Lincoln 1988, 84–85; Tynjälä 1991). Tulen tarkastelemaan tutkimukseni luotettavuutta näiden neljän käsitteen avulla.

Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat vastaavat tutkittavien alkuperäisiä käsityksiä (Cuba & Lincoln 1988, 84; Tynjälä 1991, 390). Haastattelututkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on hyvä aina ottaa huomioon tutkijan vaikutus. Tuloksia raportoitaessa olen pyrkinyt tuomaan esille tulkintojeni läpinäkyvyyttä käyttämällä esimerkkejä ja suoria lainauksia haastatteluaineistostani. Lisäksi tulkintojeni yhteyttä aineistoon olen pyrkinyt välittämään lukijoille esittämällä runsaasti haastatteluissa esiintyneitä alkuperäisilmauksia.

Haastatteluihin osallistuneiden käsitykset tehostetun tuen toimintamalleista koskivat ainoastaan tämän yhden koulun toimintamalleja. Vaikka Opetushallitus on laatinut joitakin yhteisiä linjauksia kolmiportaisen tukimallin toteuttamiselle, jokainen kunta järjestää opetuksen itse laatimansa opetussuunnitelman mukaisesti (Opetushallitus 2011, 17). Näin ollen tässä tutkimuksessa esiin tulleita tehostetun tuen toimintamalleja ei voida suoraan siirtää koskemaan laajempaa koulukontekstia. Sen sijaan tutkimuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää kyseisen koulun kehittämisessä.

Olen pyrkinyt kuvaamaan kaikki tutkimuksen toteuttamisen vaiheet mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti, jotta kaikki tutkimuksen siirrettävyyden ja vahvistettavuuden kannalta tärkeät seikat tulevat esille. Tällä

olen pyrkinyt myös osoittamaan sen, millaisiin ympäristöihin tutkimusta voidaan siirtää. (ks. Hirsjärvi ym. 2012, 232.) Aineiston analysoinnissa ja tulosten tulkinnassa olen pyrkinyt kunnioittamaan aineistoa mahdollisimman hyvin.

Analysoin aineiston aineistolähtöisesti, jolloin Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan lähdetään liikkeelle ilman ennakkokäsityksiä tai määritelmiä. Näin ollen pyritään rakentamaan teoriaa empiirisestä aineistosta lähtien. (Eskola & Suoranta, 1998, 19.) Sisällönanalyysissä muodostetut luokat perustuvat aineistossa ilmentyviin alkuperäisilmauksiin, joita olen tuonut esille myös tutkimusraportin tulososiossa sekä sisällönanalyysiä koskevissa taulukoissa 3,4 sekä 5. Tehdyt tulkinnat perustuvat haastateltavien sanallisesti kuvaamiin kokemuksiin ja käsityksiin. Aineiston sitouduin hävittämään asianmukaisella tavalla tutkimukseni valmistuttua.

Siirrettävyys puolestaan tarkoittaa tulosten sovellettavuutta vastaavaan kontekstiin (Cuba & Lincoln 1988, 84–85). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusprosessin kulun selostaminen tarkasti ja vaiheittain (2007, 217). Jotta lukija voisi tehdä päätelmiä tulosten siirrettävyydestä, tulee aineiston ja tutkimuksen kuvailun olla yksityiskohtaista. Olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti tutkimusmenetelmäni ja aineistonanalyysin.

Tutkittavien valikoituminen tutkimukseen vaikuttaa osaltaan siirrettävyyteen. Haastateltavat on kerätty harkinnanvaraisella otantamenetelmällä niin sanotulla eliittiotannalla. Perusteena otannalle oli valita informanteiksi ne henkilöt, joilta uskoin saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Valinnan perusteena oli kokemus tehostetusta tuesta. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 88.) Laadullisten tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka naturalistisen paradigman mukaan yleistäminen ei ole mahdollista. Siirrettävyyttä lisää tutkimuksen vahvistettavuus, jolla tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea jo aiemmista samaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.)

Laadullisessa tutkimuksessa onkin tärkeää löytää tiedonantajiksi henkilöitä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on omakohtaista kokemusta siitä. Tällöin tiedonantajien valinta on harkittua ja tarkoitukseen sopivaa eikä satunnaista. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 85.) Patton (2011, 40) suosittelee laadullisessa tutkimuksessa harkinnanvaraisia tiedonantajia monipuolisen aineiston aikaansaamiseksi. Puolestaan Eskola ja Suoranta (1998) korostavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu. Käyttämällä harkinnanvaraista otantaa olen pyrkinyt lisäämään luotettavuuden laatua. Tutkimuksen laatu puolestaan lisää tutkimuksen siirrettävyyttä.

Tutkimustilanteen luotettavuuteen haastattelija voi vaikuttaa omalla toiminnallaan. Ennen haastatteluja pyysin kirjallisen suostumuksen tutkimukseen kaupungin sivistystoimenjohtajalta sekä koulun rehtorilta. Tämän jälkeen kysyin kirjallisen suostumuksen myös jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta. Tutkimusluvissa (liite 1 & 2) määriteltiin muun muassa tutkimuksen käyttötarkoitus, haastateltavien anonymiteetti sekä aineiston hävittäminen. Lisäksi kirjallisissa tutkimusluvissa oli maininta haastattelun äänittämisestä luotettavuuden lisäämiseksi. Haastatteluvaiheessa haastateltavilla oli mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta. Haastattelutilanteen luotettavuutta pyrin lisäämään jo ennen haastatteluja laatimalla mahdollisimman hyvän haastattelurungon. Esihaastatteluiden avulla pyrin harjaannuttamaan itseäni haastattelijana sekä pohtimaan mahdollisten lisäkysymyksien muotoja.

Varsinaisessa haastattelutilanteessa pyrin huolehtimaan tutkimuksen laadusta järjestelmällisesti. Huolehdin, että tekninen välineistöni oli kunnossa äänittämistä varten. Haastattelut äänitin kahdella tallentimella, tällä pyrin minimoimaan teknisien vikojen vaikutuksen tutkimuksen luotettavuuteen. Haastattelussa edettiin haastattelurunkoa mukailleen. Haastattelun päättyessä kävin vielä läpi haastattelurungon katsoen onko kaikki tarkoituksena olleet asiat käyty läpi. Haastattelut järjestettiin koululla. Opettajien ja oppilaiden haastattelut suoritettiin koululla käytännön syistä johtuen. Vanhemmat kokivat

koulun luonnolliseksi paikaksi koulua koskevaan haastatteluun. Haastateltavien käsitykset olisivat saattaneet olla kriittisempiä tehostetun tuen toimintamalleihin, mikäli haastatteluja ei olisi toteutettu kouluympäristössä.

Vahvistettavuudella tarkoitetaan puolestaan sitä, missä määrin tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavanlaisesta ilmiöstä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 213). Tehostetun tuen toteuttamisesta on verrattain vähän vielä tutkimustuloksia. Pääpiirteittäin koulun tehostetun tuen toimintamallit vastasivat valtakunnallisia suuntaviivoja tukimuotojen yleisyyden osalta (ks. Opetushallitus 2014, 26).

### 5.3 Jatkotutkimukset

Valitsin tutkimukseni näkökulmaksi tehostetun tuen toteuttamisen. Aikaisemmasta yleisopetus-erityisopetusjaottelun sijaan uudistettuun opetuslainsäädäntöön sisällytettiin yleisen ja erityisen tuen väliin sijoittuva uusi tukikäsite –tehostettu tuki (Ahtiainen ym. 2012, 52). Tukimallin toimeenpanoissa eri kuntien välillä. Koulujen käytäntöjen yhdenmukaisuus on tärkeää koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen kannalta (Sarlin & Koivula 2009, 27). Alakoulujen tehostetun tuen toimintamalleista on vielä hyvin vähän tutkimustietoa, joten tämän tutkimuksen tavoitteena oli antaa uutta tietoa tehostetun tuen toteuttamisesta koulun arjessa.

Tutkimukseni keskittyi tarkastelemaan yhden alakoulun tehostetun tuen toimintamalleja. Kolmiportaisesta tukimallista tehty tutkimus on painottunut kuvailemaan tukimallin toimeenpanoa. Mielestäni olisikin tärkeää jatkossa kartoittaa tehostetun tuen toimintamalleja ja tukimuotoja laajemmin. Miten tehostettu tuki määrittyy eri kouluissa? Tällä hetkellä tehostetun tuen toteuttamisesta ei ole annettu yhteisiä tarkkoja linjauksia. Tehostetun tuen toteuttamisessa on eroja niin kunta- kuin koulutasollakin. Toinen jatkotutkimus ehdotukseni on tehostetun tuen vaikuttavuuden tutkiminen. Onnistutaanko tehostetun tuen avulla palauttamaan oppilaita yleiseen tukeen? Fuchs, Fuchs ja Vaughn (2014) korostavat, että tuen intensiteetin tulee kasvaa seuraavalle



tukitasolle siirryttäessä. RTI-mallin osalta monissa tutkimuksissa on pystytty todentamaan, että oppilaat ovat vastanneet saamaansa tukeen (Ks. esim. McMaster, Fuchs, Fuchs & Compton 2005; Vadasy, Sanders, Peyton & Jenkins 2002; Vaughn, Linan-Thompson & Hickman 2003). Kolmiportainen tukimalli on väljä toimintakehys, kun taas RTI-malli on tarkemmin määritelty toimintamalli. Näin ollen tukimallien systemaattisessa arvioinnissa ei voida käyttää samanlaisia menetelmiä. Tehostetun tuen tavoitteena voidaan pitää oppilaan siirtymistä takaisin yleiseen tukeen. Voidaankin miettiä, onko tehostetun tuen intensiteetti tarpeeksi riittävä? Mielestäni olisikin tärkeää kartoittaa onnistutaanko tässä tavoitteessa nykyisillä toimintamalleilla.

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja2012:5.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf?lang=fi>. (Luettu 24.7.2014.)
- Ahtiainen, R. 2010. Reformin implementaatio. Michael Fullanin teoriaan perustuva muutosteoreettisten tekijöiden sisällönanalyttinen tarkastelu Kelpo-kehittämistoiminnan kunnallisten koordinaattoreiden puheessa. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- American institutes for research. What is the relationship between RTI and special education? <http://www.rti4success.org/video/what-relationship-between-rti-and-special-education> (Katsottu 10.11.2014.)
- Bayat, M., Mindes G. & Covitt, S. 2010. What does RTI look like in preschool? *Early Childhood Education Journal* 37 (6), 493–500.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bradley, M., Daley, T., Levin, M., O'Reilly, R., Parsad, A., Robertson, A. & Werner, A. 2011. IDEA national assesment implementation study Washington: National center for education evalution and regional assistance, institute of education sciences, U.S Department of Education.  
<http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20114026/pdf/20114027.pdf> (Luettu 19.10.2014.)
- Brown-Chidsey, R. 2007. No more “waiting to fail”. Teoksessa M. Scherer (toim.) Supporting the whole child: Reflections on best practices in learning, teaching, and leadership educational leadership. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD), 65(2), 40–46.

- Byrd, S. 2011. Educating and involving parents in the responsive to intervention process: The school's important role. *Teaching Exceptional Children* 43 (3), 32-39.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. 1999. 'Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the "inclusive" school', *British Education Research Journal* 25 (2), 157-177.
- Cuba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1988. Naturalistic and rationalistic enquiry. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press, 81-85.
- Dunst, C. & Trivette C. 1997. Early intervention with young at-risk children and their families. Teoksessa R. Ammerman & M. Hersen (toim.) *Handbook of prevention and treatment with children and adolescent: Intervention on the real world*. New York: Wiley, 157-180.
- European Agency. 2013a. European agency for development in special needs education, 2013. Organisation of provision to support inclusive education - literature review, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.  
[https://www.europeanagency.org/sites/default/files/organisation-of-provision-to-support-inclusive-education-2013-literature-review\\_Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/organisation-of-provision-to-support-inclusive-education-2013-literature-review_Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf)(Luettu 15.9.2014.)
- European Agency. 2013b. Country information. <https://www.european-agency.org/country-information> (Luettu 15.9.2014.)
- European Commission. 2012. Special needs children and disabled adults still getting a raw deal from education, says report. Press release. European Commission -IP/12/761 10/07/2012. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf) (Luettu 11.7.2014.)
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 1747.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Helsinki: Gummerus.
- Feldman, M. 2004. Early intervention: the essential readings. Malden: Blackwell Pub.

- Ferri, B. A. 2011. Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International Journal of Inclusive Education* 16 (8), 863–880.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. & Young, C. L. 2003. Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence and implications for learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice* 18 (3), 15–171.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to response to intervention: why, what and 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.
- Fuchs, D., Compton, D., Fuchs, L.S., Bryant, J. & Davis G. N. 2007. Making “secondary intervention” work in three-tier responsiveness-to-intervention model: findings from the first-grade longitudinal reading study of the national research center on learning disabilities. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal* 21 (4), 413–436.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Vaughn, S. 2014. What is intensive instruction and why is it important? *Teaching Exceptional Children* 46 (4), 13–18.
- Guralnick, M. 1997. Second generation research in the field of early intervention. Teoksessa M. Guralnick (toim.) *The effectiveness of early intervention*. 3–20 . Baltimore: Brookes.
- Haager, D., Klingler, J., & Vaughn, S. 2007. Evidence-based reading practices for response to intervention. Baltimore: Brookes.
- Hallintolaki 6.6.2003/434.
- Hattie, J. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Haug, P. 1999. *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhtanen, K. 2004. *Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa*. Tampere: Oy finn lectura Ab.
- Huhtanen, K. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen arviointi*. Juva: PS-kustannus.
- Individuals with disabilities education improvement act of 2004.

- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D. & McKnight, M. A. 2006. Responsiveness to intervention (RTI): How to do it. Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities.
- Jenkins, J., Schiller, E., Blackorby, J., Thayer, S. & Tilly, D. 2013. Responsiveness to intervention in reading: Architecture and practices. *Learning Disability Quarterly* 36 (1), 36–46.
- Kauffman, J. M. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Upper Saddle River (NJ) : Merrill.
- Kokkala, H. & Savolainen, H. (2002). Koulutusta kaikille. *NMI-Bulletin* 12 (4), 26–31.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33 (2), 148–159.
- Lou, Y., Abrami, P.C. & Spence, J.C. 2000. Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research* 94 (2), 101–112.
- McMaster, K, L,, Fuchs, D., Fuchs, L, S., &Compton, D. L. 2005. Responding tononresponders: An experimental fieldtrial of identification and intervention methods. *Exceptional Children* 71,445–463.
- McQuarrie, L., McRae, P. & Stack-Cutler, H. 2008. Differentiated instruction: A provincial research review. Alberta Initiative for School Improvement (AIS), Edmonton, AB: Alberta Education [http://education.alberta.ca/media/6412208/research\\_review\\_differeniated\\_instruction\\_2008.pdf](http://education.alberta.ca/media/6412208/research_review_differeniated_instruction_2008.pdf) (Luettu 24.10.2014.)
- Metsämuuronen, J., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gummerus, 79–148.
- National Center on Response to Intervention. 2010. Essential components of RTI - closer look at responce to intervention. <http://www.rti4success.org>. (Luettu 4.8.2014.)

- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tallinna: Vastapaino
- Nuthall, G. 2005. The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. Teachers College Record Volume 107 (5), 895–934.
- OAJ. 2012. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n raportti.
- OECD. 1997. Implementing inclusive education. Paris: OECD.
- Olson, L. 2004. Enveloping Expectations. Education Week on the Web, 1–11. [edweek.org/reports/qc04/article.cfm?slug-17orvw.h23](http://edweek.org/reports/qc04/article.cfm?slug-17orvw.h23)
- O'Meara, J. 2011. RTI with differentiated instruction, grades K–5: A classroom teachers guide. London: Corwin Press.
- Opetushallitus. 2006. LATUa myöten uusiutuviin käytänteisiin. P. Holopainen & T. Ojala. (toim.) [http://www.oph.fi/download/30217\\_latu.pdf](http://www.oph.fi/download/30217_latu.pdf) (Luettu 4.11.2014.)
- Opetushallitus. 2008. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo> (Luettu 4.11.2014.)
- Opetushallitus. 2007. Erityisopetuksen strategia. [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erityisopetuksen\\_strategia.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erityisopetuksen_strategia.html). (Luettu 5.8.2014.)
- Opetushallitus. 2011 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm29.pdf?lang=fi> (Luettu 4.11.2014.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi> (Luettu 15.8.2014.)

- Pahkinen, E. 2012. Kyselytutkimusten otantamenetelmät ja aineistonanalyysi. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Patton, M. Q. 2011. Qualitative research and evaluation methods. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Poropudas, O & Mäkinen, R. 2001. 90-luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:67.
- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. Kasvatus 35 (1), 34–54.
- Roach, V. 1995. Supporting inclusion: Beyond the rhetoric. Phi Delta Kappa, 77, 295-299.
- Rock M., Gregg M., Ellis E. & Gable R. 2008. REACH: A Framework for differentiating classroom instruction. Preventing school failure 52/2. [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/M\\_Rock\\_REACH\\_2008.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/M_Rock_REACH_2008.pdf) (Luettu 3.10.2014.)
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori ja L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>. (Luettu 13.10.2014.)
- Salmivalli, C.2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen jäsentäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–40.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. Kasvatus 40 (2), 121–130.

- Shores, C. 2009. A comprehensive RTI model : integrating behavioral and academic interventions. Corwin: SAGE.
- Simeonsson, R. J. 1991. Primary, secondary and tertiary prevention in early intervention. *Journal of Early Intervention* 15 (2), 124-134.
- Simeonsson, R. J. & Pan, Y. 2013. Prevention: A public health framework. Teoksessa V. Buysse & E.S. Peisner-Feinberg (toim.) *Handbook of response to intervention in early childhood*. Maryland: Paul H. Brookes.
- Skrtic, T. M. Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization. Colorado: Love publishing company.
- Stortingsmeldingar nummer 30 (2003-2004) Kultur forl ering [Culture for Learning.] Utdannings- og forskningsdepartementet. Ministry of Education and Research. Oslo, Norway.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [Peruskoulun oppilaista 13 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea]. ISSN=1799-1595. 2012. Helsinki: Tilastokeskus.  
[http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop\\_2012\\_2013-06-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html)  
 (Luettu 17.9.2014.)
- Szego, J. & Nader, C. 2002. How school fo parents passed the test. *The Age* 27, 4.
- Takala, M. 2010. Inkluisio, integraatio ja segregaatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 13-20.
- Tieso, C. 2005. The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted* 29 (1), 60-89.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori ja L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sis ll nalyysi. 7. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.  
[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_verkkoversio040413.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf)  
 df.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut (Luettu 13.10.2014.)
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.



- Unesco. 1994. The Salamanca Statement and framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain 7-10. June 1994.
- Unesco. 2008. EFA: global monitoring report 2008: Education for all by 201. Will we make it?. Paris: Unesco.
- Vadasy, P. F., Sanders, E. A., Peyton, J. A., & Jenkins, J. R. 2002. Timing and intensity of tutoring: A closer look at the conditions for effective early literacy tutoring. *Learning Disabilities Research and Practice* 17, 227-241.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. 2003. Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children* 69, 391-409.
- Vellutino, F., Scanlon, D., Small, S. & Fanuele, D. 2006. Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (2), 157-169. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/00222194060390020401>
- Winter, E. C. 2006. 'Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms'. *Support for Learning* 21 (2), 85-91.
- Winzer, M. & Mazurek, K. 2005. Current reforms in special education: delusion or solution. Teoksessa J. Zajda (toim.) *International handbook on globalisation, education and policy research*. Netherlands: Springer, 643-658.
- Winzer, M., Altieri, E., Jacobs, S., & Mellor, E. 2003. Reform in special education: Case studies from Australia, Canada, and the United States. *Journal of the Academy for the Humanization of Education* 1, 96-118.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuslupa opettajille

Hei,

Olen Sanna Jyväskylä ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa. Teen pro gradu – tutkielmaa, jossa aiheenani on tehostetun tuen toimintamallit alakoulussa. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa ja kehittää *koulunne* tukitoimia. Näkökulmana on alakoulun opettajien, oppilaiden sekä vanhempien kokemukset ja niiden käsitykset tehostetun tuen portaan toimivuudesta ja lasten saamasta tuesta. Tutkimustulosten avulla pystytään kohentamaan annettavan tuen laatua jatkossa entisestään, joten jokaisen osapuolen mielipide on erityisen tärkeä.

Toivoisin, että kävisitte vastaamassa Wilmassa Tehostetun tuen toimintamallit -kyselyyn **9.5. mennessä**. Kysely löytyy sivupalkin kyselyt kohdasta. Päästäksenne kyselyyn tarvitsette tunnuksen ja salasanan. **Tunnus: alakoulu ja salasana: koulu.** Eri näkökulmat aiheeseeni ovat todella tärkeitä monipuolisen aineiston aikaansaamiseksi. Kyselyn lisäksi tulen pyytämään muutaman opettajan, huoltajan ja oppilaan erikseen haastatteluun, jonka avulla pyrin tarkentamaan kyselyiden perusteella saatuja tietoja. Käytän haastatteluissa nauhuria litterointia varten.

Käytän kyselylomakkeilla ja haastatteluissa saamaani tietoa ja aineistoa luottamuksellisesti. Sitoudun siihen, että en käytä aineistoa muihin tarkoituksiin. Aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla tutkimukseni valmistuttua. Kyselylomakkeissa ja haastatteluissa esille tulleet asiat raportoin siten, että henkilöitä, joita kyselylomakkeet ja haastattelut koskevat ei voi tunnistaa. Tutkimuksessani koulun sijainti paikkakunta ei tule esille.

Jos haluatte lisätietoja tutkimuksestani, vastaan mielelläni siihen liittyviin kysymyksiin.

Sanna Jyväskylä

p.(xxx-xxxxxxx)

sähköposti xxxxxxxx

-----

Allekirjoittamalla tämän luvan annat suostumuksesi käyttää täyttämiesi kyselylomakkeen aineistoja sekä haastattelujen aineistoja tutkimuksessani. Palautathan tutkimusluvan viimeistään 2.5.2014.

---

Paikka ja Aika

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus ja nimenselvennys

KIITOS OSALLISTUMISESTASI!

## Liite 2. Tutkimuslupa huoltajille

Hei,

Olen Sanna Jyväskylä ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityisopetusta. Teen pro gradu –tutkielman, jossa aiheenani on tehostetun tuen toimintamallit alakoulussa. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa ja kehittää *koulun* tukitoimia. Näkökulmana on alakoulun opettajien, oppilaiden sekä vanhempien kokemukset ja niiden käsitykset tehostetun tuen portaasta toimivuudesta ja lasten saamasta tuesta. Tehostetulla tuella tarkoitetaan tukea, jota annetaan jos oppilas tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja. Tutkimustulosten avulla pystytään kohentamaan annettavan tuen laatua Otsonkoululla jatkossa entisestään, joten jokaisen osapuolen mielipide on erityisen tärkeä.

Toivoisin, että kävisitte vastaamassa Wilmassa Tehostetun tuen toimintamallit -kyselyyn **9.5. mennessä**. Kysely löytyy Wilmasta kohdasta kyselyt -> Tehostetun tuen toimintamallit Otsonkoulussa -kysely. Tarvitsette päästäksenne kyselyyn tunnuksen ja salasanan. **Tunnus: koulu ja salasana: huoltaja**. Jos et muista käydä vastaamassa Wilmassa kyselyyn, tulen lähettämään teille paperisen version kyselystä. Eri näkökulmat aiheeseeni ovat todella tärkeitä monipuolisen aineiston aikaansaamiseksi. Kyselyn lisäksi tulen pyytämään erikseen muutaman opettajan, huoltajan ja oppilaan haastatteluun, jonka avulla pyrin tarkentamaan kyselyiden perusteella saatuja tietoja. Käytän haastatteluissa nauhuria litterointia varten.

Käytän kyselylomakkeilla ja haastatteluissa saamaani tietoa ja aineistoa luottamuksellisesti. Sitoudun siihen, että en käytä aineistoa muihin tarkoituksiin. Aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla tutkimukseni valmistuttua. Kyselylomakkeissa ja haastatteluissa esille tulleet asiat raportoin siten, että henkilöitä, joita kyselylomakkeet ja haastattelut koskevat ei voi tunnistaa. Tutkimuksessani ei tule ilmi koulun sijainti paikkakuntaa.

Jos haluatte lisätietoja tutkimuksestani, vastaan mielelläni siihen liittyviin kysymyksiin.

Sanna Jyväskylä

p.(xxx-xxxxxxx)

sähköposti xxxxxxx

-----

Allekirjoittamalla tämän luvan annat suostumuksesi käyttää lapsesi opettajien haastatteluja tuen toteuttamisesta lapsesi kohdalla, täyttämiesi kyselylomakkeen aineistoja sekä mahdollisia sinun ja lapsesi haastattelujen aineistoja tutkimuksessani. Palautattehan suostumuksen lapsenne luokanopettajalle **viimeistään 2.5.**

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

---

Paikka ja Aika

Tutkimukseen osallistuvan huoltajan allekirjoitus ja  
nimenselvennys

KIITOS OSALLISTUMISESTANNE!

### **Liite 3. Teemahaastattelurunko**

#### **TEEMAHAASTATTELU; OPETTAJAT**

##### **LAPSIKOHTAINEN**

Kuvaile lapsen vahvuudet (kielellinen, kognitiivinen, motorinen, sosiaalinen ja emotionaalinen alue)

Kuvaile lapsen tuen tarpeet (kielellinen, kognitiivinen, motorinen, sosiaalinen ja emotionaalinen alue)

Kuvaile minkälaista tukea tämä lapsi on saanut tehostetun tuen tarpeisiinsa.

Arvioi tälle lapselle tehostetussa tuessa käytettyjen tuen muotojen toimivuus.

Kuvaile minkälaisia muutoksia lapsen tuen muodoissa ja/tai tuen tasoissa on tapahtunut tämän vuoden aikana.

Kuvaile lapsen jatkosuunnitelmat.

##### **YLEISESETI TEHOSTETTU TUEN TOIMINTAMALLIT**

Mitä hyvää ja toimivaa?

Mitä kehitettävää?

#### Liite 4. Tukimuotojen jakautuminen oppilastapauksittain

TUKIMUODOT		VEETI	KAISA
Tuen muodot luokassa	Välitön tuki	x	x
	Eriyttäminen	x	x
	Oppilasohjaajan tuki	x	x
Rakenteelliset ja joustavat opetusjärjestelyt	Pienryhmäopetus	x	x
	Samanaikaisopetus		x
Koulupäivän ulkopuolella annettava tuki	Tukiopetus		x
	Läksäri	/	/

x=tukimuoto käytössä; /=tukimuoto suunnitteilla.

### Liite 5. Kansainväliset sopimukset inklusiivisen opetuksen tukena

VUOSI	SOPIMUS	JÄRJESTÖ
2006	Vammaisyleissopimus	YK
2000	Koulutus kaikille toimintaohjelma (Education for All, EFA)	Unesco
2000	Vuosituhat tavoitteet (Millennium Development Goals, MDGs)	YK
1994	Salamancan julistus	YK
1993	Yleisohjeet yhdenvertaistamisesta (Standard Rules)	YK
1990	Koulutus kaikille julistus (Education for All, EFA)	Unesco
1989	Yleissopimus lapsen oikeuksista	YK
1948	Ihmisoikeuksien julistus	YK