

**Kolmiportaisen tuen mallin jalkautuminen Abu Dhabin
suomalais-emiraattilaisiin kouluihin
- opettajien kokemuksia**
Sanna Mattila

Etnologian ja erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteen laitos
Historian ja Etnologian laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mattila, Sanna. 2017. Kolmiportaisen tuen jalkautuminen Abu Dhabin suomalais-emiraattilaisiin kouluihin – opettajien kokemuksia. Erityispedagogiikan ja etnologian pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 121 sivua.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli tarkastella sekä erityispedagogisesta että etnologisesta näkökulmasta, miten kolmiportainen tuki on jalkautunut Abu Dhabin suomalais-emiraattilaisiin kouluihin siellä opettaneiden erityisopettajien näkökulmasta. Erityispedagogian näkökulmasta tarkasteluni kohteena oli miten kolmiportainen tuki on implementoitu Abu Dhabin suomalais-emiraattilaisissa alakouluissa, kun taas etnologian näkökulmasta tarkastelun kohteena oli suomalaisen koulutusosaamisen siirtäminen toiseen koulukulttuuriin osana koulutuskumppanuushanketta. Aihetta tutkin kolmeen tutkimuskysymyksen kautta: 1) Mitä kolmiportaisen tuen mallin sisältöjä ja tavoitteita koulutuskumppanuushankkeessa (EPA) tuotettu opettajien käsikirja (*Student Learning Support Handbook*) sisältää? 2) Miten kouluissa on järjestetty kolmiportaiseen tukeen kuuluva yleinen, tehostettu ja erityinen tuki? 3) Millä tavalla suomalaista kolmiportaista tukimallia on mallinnettu Suomesta toiseen maahan?

Tutkimuksen toteutin laadullisia menetelmiä käyttäen. Ensimmäistä tutkimusongelmaa tarkastelin analysoimalla hankkeessa tuotettua opettajien käsikirjaa. Opettajan käsikirjasta poimin kolmiportaisen tuen mallin tavoitteita ja sisältöjä koskevia ilmauksia teorialähtöisesti. Toista ja kolmatta tutkimustehtävääni selvitin teemahaastattelemalla kuutta (6) suomalaista erityisopettajaa, jotka opettivat Abu Dhabin suomalais-emiraattilaisissa alakouluissa EPA-hankkeen aikana. Haastatteluaineiston analysoin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Hankekirjallisuutta analysoimalla ilmeni, että kolmiportaisen tuen mallin tavoitteet ja sisällöt näyttävät samankaltaisina koulutuskumppanuushankkeessa tuotetun opettajan käsikirjan, *Student Support Handbookin*, kanssa.

Haastatteluista selvisi, että erityisopettajien näkemysten mukaan kolmiportainen tuki ei EPA-kouluissa toiminut sellaisenaan käytännössä. Projektin aikana koulun toimintaan jalkautui kolmiportaisen tuen elementtejä, jotka olivat: Saattainvaihto, samanaikaisopetus, joustava tuki, oppimispulmien ennaltaehkäisy, asiakirjojen käyttö ja oppilashuoltotiimi. EPA-kouluissa ei oppilaiden tuen tarpeita luokiteltu yleiseen, tehostettuun tai erityiseen tukeen, kuten kolmiportaisessa tuen mallissa. Kouluissa sai kuitenkin yleistä tukea luokassa ja sen lisäksi osa oppilaista sai erityistä tukea osa-aikaisesti. Lisäksi henkilökohtainen oppimissuunnitelma laadittiin oppilaille, jotka tarvitsivat säännöllistä tukea. Kolmiportaisen tukimallin jalkautumista edistivät koulun sisäiset yhteistyömuodot, koulutustilaisuudet, koulujen resurssit ja paikallisen koulukulttuurin sekä vanhempien hyvä vastaanotto. Jalkautumista hidastavia tai estäviä tekijöitä puolestaan olivat perehdytyksen puutteellisuus, paikallisen erityisopetuksen erilaiset käytänteet, EPA-koulujen osittainen fuusio ja riittämättömät resurssit, opettajien erilainen työtapa, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön riittämättömyys, oppilaan oppimisen haastavat olosuhteet sekä hankkeen kesto.

Asiasanat: kolmiportainen tuki, koulutusvienti, Abu Dhabi, koulutuskumppanuushanke, erityisopetus, koulutusosaaminen, käytänteet

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 KOLMIPORTAINEN OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI.....	5
2.1 KOLMIPORTAISEN TUEN TAUSTALLA INKLUUSIO -AJATTELU	5
2.2 ERITYISOPETUKSEN UUDISTUKSEN TULOKSENA KOLMIPORTAINEN TUKI	7
2.3 KOLMIPORTAISEN TUEN MALLIN KÄYTTÖNOTTO SUOMESSA	10
2.3 TUEN JÄRJESTÄMISEN KOLME PORRASTA: YLEINEN, TEHOSTETTU JA ERITYINEN TUKI.....	14
2.3 KOLMIPORTAISEN TUEN TAUSTALLA RESPONSE TO INTERVENTION -MALLI	18
3 KOULUTUSOSAAMISEN VIENTI ABU DHABIN ALAKOULUIHIN.....	24
3.1 SUOMALAINEN KOULUTUSVIENTI JA EDUCUSTER FINLAND OY	24
3.2 KOULUTUSVIENTI ABU DHABIIN.....	25
3.3 KOULUNKÄYNNIN JA OPPIMISEN TUKEMINEN ABU DHABISSA.....	27
4 KOLMIPORTAISEN TUEN MALLINTAMINEN TOISEEN KOULUKULTTUURIIN	30
4.1 KOLMIPORTAINEN TUKI SOSIAALISENA INNOVAATIONA	30
4.2 KOULUTUSOSAAMISEN VIENTIPROSESSI.....	34
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
5.1 TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA JA OSALLISTUJAT.....	37
5.2 AINEISTON KERUU	39
5.3 AINEISTON ANALYYSI	43
5.4 TUTKIJAN POSITIO.....	51
5.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	53
6 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	58
6.1 KOLMIPORTAISEN TUEN MALLIN TAVOITTEET JA SISÄLLÖT KOULUTUSKUMPPANUUSYHTEISTYÖN OPETTAJAN KÄSIKIRJASSA (2016)	58
6.1.1 VARHAINEN PUUTTUMINEN	58
6.1.2 INKLUUSIO.....	59
6.1.3 TUEN VAIHEITTAINEN LISÄÄNTYMINEN	60
6.1.4 TUEN SUUNNITELMALLISUUS	61
6.1.5 YHTEISTYÖ	63

6.2 KOLMIPORTAISEN TUEN MALLIN TOTEUTUMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ.....	64
6.2.1 INKLUSIIVINEN KOULUKULTTUURI	67
6.2.2 VARHAINEN PUUTTUMINEN	68
6.2.3 TUEN VAIHEITTAINEN LISÄÄNTYMINEN	70
6.2.4 YKSILÖLLINEN OPPIMISSUUNNITELMA	73
6.2.5 YHTEISTYÖ	75
6.3 KOLMIPORTAISEN TUEN JALKAUTTAMISEN KEINOT JA HAASTEET	78
6.3.1 KOLMIPORTAISEN TUEN JALKAUTUMISTA EDISTÄVÄT TEKIJÄT	78
6.3.2 KOLMIPORTAISEN TUEN JALKAUTUMISTA ESTÄNEET/ HIDASTANEET TEKIJÄT.....	83
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA TULOSTEN POHDINTAA.....	92
7.1 ALAKOULUJEN ARJESSA KOLMIPORTAISEN TUEN ELEMENTTEJÄ	93
7.2 KOLMIPORTAISEN TUEN JALKAUTUMISEN HAASTEET.....	96
7.3 JATKOTUTKIMUSAIHEITA.....	101
LÄHTEET	99
LIITE 1.....	113
LIITE 2.....	115

1 JOHDANTO

Suomen koulutuspalvelujen vienti ulkomaille on ollut kasvussa 2000-luvun alusta lähtien. Suomalaisen peruskoulutuksen korkea laatu on huomattu kansainvälisesti. Suomalaisten 9-luokkalaisten ovat sijoittuneet maailmanlaajuisesti kärkipäähän lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä OECD:n PISA(Programme for International Student Assessment) -koulutusvertailussa vuosina 2000, 2003 ja 2006 (OECD 2015). Näiden PISA tulosten sekä muiden peruskoulutuksen tuloksellisuutta ja laatua mitanneiden kansainvälisten tutkimusten johdosta (ks. WEF 2017, 58), suomalaisen koulutusjärjestelmän ja opettajankoulutuksen kiinnostavuus on lisääntynyt maailmalla. Suomen kohoaminen yhdeksi kansainvälisesti arvostetuksi koulutusosaajaksi on synnyttänyt kaupallisia pyrkimyksiä viedä koulutusosaamista ulkomaille (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010).

Vaikka koulutusosaamisen vientipotentiali on merkittävä Suomen mittakaavassa, ovat koulutusvientiyrietykset edelleen pieniä, eikä toimintaa ole harjoitettu kauaa. Valtio on kuitenkin asettanut toiminnalle selkeitä ja kunnianhimoisia tavoitteita, joiden saavuttamista ei ole juurikaan seurattu. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2016) mukaan koulutusviennin seurannalle ja tutkimukselle on selkeä tarve viennin kehittämiseksi. Sen lisäksi koulutusvientitutkimuksella koulutusviennin toimijoille voitaisiin viestittää toimialan kehityksestä luotettavasti. Tutkimustyötä tarvittaisiin myös esimerkiksi koulutusviennin tuotteiden ja palveluiden pedagogisen ja toiminnallisen kehittämisen tueksi, koulutusviennin merkityksen arvioimiseksi, kohdemarkkinoiden kulttuuristen taustojen ymmärtämiseksi sekä koulutusviennin monipuolisten taloudellisten vaikutusten ymmärtämiseksi. Koulutusviennin selvitysten tarpeen lisäksi suomalaisen opetuksen laatu perustuu alan tutkimukseen (ks. Opetushallitus 2014). Yhtä lailla myös maailmalle vietyä koulutusosaamista pitäisi seurata sen koulutuksellisen laadun takaamiseksi.

EduCluster Finland Oy on yksi suomalaisista koulutusvientiyrietyksistä, joka vuonna 2010 solmi Yhdistyneiden Arabiemiraattien Abu Dhabi Education Councilin (ADEC) kanssa koulutuskumppanuussopimuksen (2010-2015) nimeltä *Educational Partnership*

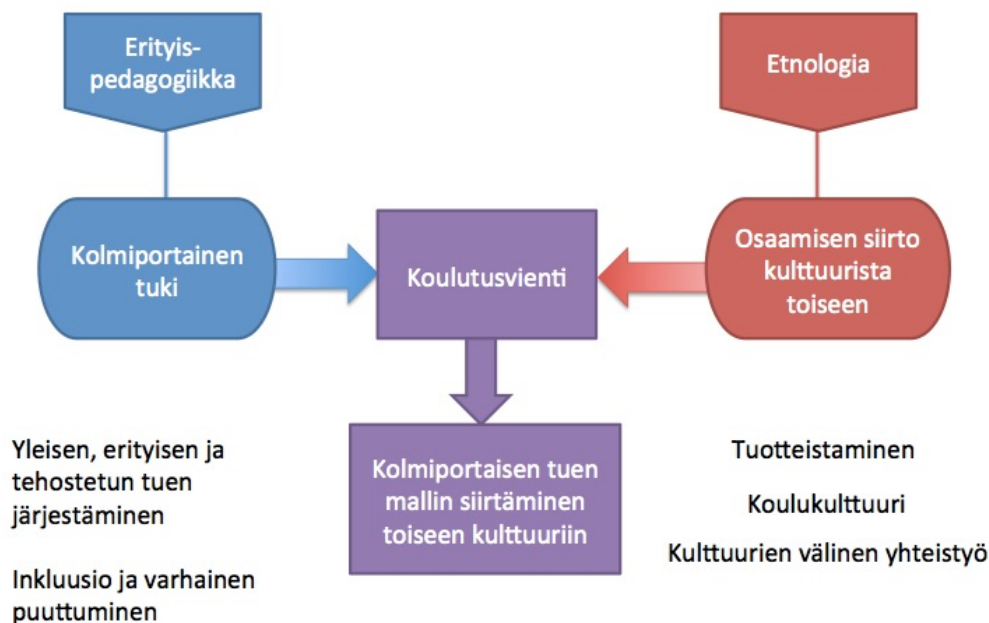
Programme (EPA) (EduCluster Finland 2016). Sopimus on Suomen koulutusviennin historiassa mittavin (Mustonen 2010). Hankkeen tavoitteena oli kehittää Abu Dhabin koulutusosaamista pedagogisesti fuusioimalla paikallista ja suomalaista koulutusjärjestelmää kahdessa peruskoulussa Abu Dhabin emiraattikunnassa. Suomalaiset ja emiraattilaiset opettajat toimivat yhteistyössä koko hankkeen ajan uudistaen ja kehittären suomalais-emiraattilaisten alakoulujen opetussuunnitelmaa sekä siellä toimivien opettajien ammatillista osaamista.

ECF:n ja ADECin koulutuskumppanuushanketta on aikaisemmin tutkinut vain Sirja Rissanen (2015), jonka pro gradu *Ekspatriaattiopettajien identiteetikertomusten äärellä – Kokemuksia Abu Dhabista* kertoo luokanopettajien kokemuksista ulkomailla työskentelystä sekä siitä millainen vaikutus ulkomaanjaksolla on opettajan ammatilliselle identiteetille. Rissanen haastatteli tutkimukseensa Abu Dhabin ja ECF:n koulutuskumppanuushankkeeseen osallistuneita opettajia. Tutkimus käsittelee ihmisen identiteetin rakentumista vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa sekä käsityksiä jatkuvasti muokkautuvasta identiteetistä ulkomaankomennuksen aikana. Tutkimus tuo lisäymmärrystä suomalaisen opettajan työskentelystä Abu Dhabissa ECF:n koulutuskumppanuusohjelmassa (EPA) sekä Abu Dhabin koulukulttuurin eroista ja yhtäläisyyksistä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen miten suomalainen koulutusosaaminen on jalkautunut Abu Dhabin suomalais-emiraattilaisiin alakouluihin. Tulevana erityisopettajana ja etnologina olen erityisesti kiinnostunut siitä miten erityisopettajat ovat saaneet jalkautettua erityispedagogista ydintä eli kolmiportaisen tuen mallia toiseen koulukulttuuriin. Kolmiportainen tukimalli on kehitetty Suomessa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen. Malli tuli Suomessa käyttöön virallisesti vuonna 2010. (Opetushallitus 2011.) Kolmiportaista tuen mallia alettiin ottaa käyttöön siis myös hiljalleen Abu Dhabin suomalais-emiraattilaisissa kouluissa. Tutkimalla sitä, miten kolmiportaisen tuen mallintaminen suomalaisesta kontekstista ja sen toimeenpaneminen Abu Dhabin peruskouluissa suomalaisten ja emiraattien toimesta on tapahtunut, tuottaa tietoa siitä, miten suomalaisen koulutusjärjestelmän erityispedagoginen ydin on saatu toimimaan toisessa kouluympäristössä. Tutkimusaihe on peräisin EduCluster Finland Oy:lta.

Pro gradu –tutkielmani tarkoituksena on saada selville opettajien näkemyksiä siitä, miten kolmiportaisen tuen mallia toteutetaan käytännössä ja miten se on jalkautunut suomalais-emiraattilaisten alakoulujen toimintaan. Kyseessä on poikkitieteellinen tutkimus, jossa yhdistyy kaksi tieteenalaa: etnologia ja erityispedagogiikka (KUVIO 1). Etnologian näkökulmasta tutkimuksessa tarkastelen sosiaalisen innovaation eli kolmiportaisen tuen siirtymisprosessia toisesta koulukulttuurista toiseen. Tarkemmin sanottuna tutkin sitä, miten suomalaisen koulutusosaamisen siirtyminen koulutuskumppanuushankkeen kautta Abu Dhabin suomalais-emiraattilaiseen koulukulttuuriin on sujunut. Samalla selvitin mitä jalkauttamisen keinoja koulutusvientihankkeessa on käytetty. Tarkastelen myös erityispedagogiikan näkökulmasta miten kolmiportainen tuki on implementoitu käytännössä suomalais-emiraattilaisissa kouluissa. Nämä näkökulmat ovat toisiinsa limittyneitä ja tukevat toisiaan tehden ilmiön kuvauksesta kattavamman.

Aiheen määrittäminen



KUVIO 1. Tutkimusaiheen määrittäminen.

Tässä tutkielmassa tarkastelen kolmiportaisen tuen jalkauttamista Abu Dhabiin seuraavien kysymysten kautta:

1. Mitä kolmiportaisen tuen mallin sisältöjä ja tavoitteita koulutuskumppanuushankkeessa (EPA) tuotetussa opettajan käsikirjassa (*Student Learning Support Handbook*) on?

2. Miten Abu Dhabin suomalais-emiraattilaisissa kouluissa on järjestetty kolmiportaiseen tukeen kuuluva yleinen, tehostettu ja erityinen tuki?

- Miten on järjestetty kolmiportaiseen tukeen kuuluva yleinen, tehostettu ja erityinen tuki?
- Miten oppimisen ja koulunkäynnin tuki arvioidaan, suunnitellaan ja sen toteutumista seurataan opettajien näkökulmasta tarkasteltuna?

3. Millä tavalla kolmiportaista mallia on mallinnettu Suomesta Abu Dhabin koulukulttuuriin?

- Miten ja millä keinoin kolmiportaista tuen mallia on jalkautettu?
- Miten jalkauttaminen on sujunut?

Tutkielman teoriaosuudessa käsittelen ensiksi ilmiöitä ja teemoja, jotka liittyvät kolmiportaisen malliin, koulutuskumppanuushankkeeseen sekä koulutusosaamisen siirtoprosessiin. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen toteutuksen. Lopuksi vuorossa ovat tutkimuksen tulokset sekä niiden pohdintaa.

2 KOLMIPORTAINEN OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI

2.1 Kolmiportaisen tuen taustalla inkluusio -ajattelu

Suomessa erityisopetusjärjestelmä syntyi, kun perusopetuksessa annettu yleisopetus ei kyennyt vastaamaan kaikkien oppilaiden oppimistarpeisiin (Takala 2016, 49). Erityisopetus toimi kuitenkin yleisopetuksesta erillään – erityisluokkina ja erityiskouluina. 2000-luvulta lähtien oppilaille annettavaa tukea on enenevässä määrin pyritty järjestämään oppilaan luokse, yleisopetuksen puolelle (Kivirauma 2009b, 12). Erityisopetus järjestetään nykyisin joko luokkamutoisena tai luokattomassa opetuksessa. Jos siis lapsella ilmenee lieviä oppimis- tai sopeutusvaikeuksia, voi hän saada luokatonta erityisopetusta, jolloin opetus tapahtuu tavallisen opetuksen ohessa. Tätä erityisopetusta kutsutaan laaja-alaiseksi tai osa-aikaiseksi erityisopetuksiksi, jota antaa laaja-alainen erityisopettaja. Jos taas oppilaan oppimisen haasteet puolestaan ovat niin suuria, jonkin vamman, sairauden, kehitysviivästymän tai tunne-elämän häiriön vuoksi, että niihin ei pystytä vastaamaan yleisopetuksessa, tulee hänelle antaa erityisopetusta erityisluokassa. (Takala 2016, 49–50.)

Suomalainen koulutus ja siihen sisältyvä erityisopetus ovat muotoutuneet osana kansallista koulujärjestelmää, jota arvioidaan ja kehitetään yhä enemmän suhteessa kansainvälisiin suuntauksiin (Erityisopetuksen strategia 2007, 18). Kansainvälisesti erityispedagogiikan kehityssuuntaa on ohjannut vahvasti inklusion periaate, jota ovat esiin tuoneet kansainväliset sopimukset ja linjaukset, kuten *Salamancan julistus* (1994), *Education for All* liike sekä viimeisempänä vuonna 2006 voimaan astunut YK:n yleissopimus vammaisten ihmisten oikeuksista (Halinen & Järvinen 2008, 79). Vuonna 1994 Erityisopetuksen kongressissa 92 YK:n jäsenmaata sopivat yksimielisesti, että tavallisen koulun tulee ottaa vastaan kaikki lapset riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta statuksesta. Julistuksen tarkoituksena oli vedota YK:n jäsenmaita sitoutumaan inklusiivisen koulun edistämiseen. (UNESCO 1994.) Kyse on ajattelutavan muutoksesta inklusiivisempaa

opetusta kohti, mikä tarkoittaa sitä, että opetusta järjestävien tulee tarjota jokaiselle oppilaalle soveltuva oppimisympäristö riippumatta hänen tuen tarpeistaan. (UNESCO 1994, 11–20; OPM 2007, 11.)

Kuten aiemmin todettua, suomalainen erityisopetus perustui yleisopetukseen ja erityisopetukseen, jotka toimivat erillään ennen inklusion aaltoa. Jo 1960-luvulta alkoi Suomessa keskustelu erityisopetuksen oppilaiden oikeudesta ja mahdollisuuksista opiskella yleisopetuksen ryhmissä (Moberg 2002; Jahnukainen 2006, 123). Keskustelun myötä kouluissa aloitettiin osa-aikainen erityisopetus erityisopetukseen kuuluville oppilaille. Aloittamalla osa-aikaisen erityisopetuksen suomalainen erityisopetus otti askeleen kohti vähemmän rajoittavia opetusympäristöjä. Tämä siirtymä osa-aikaiseen erityisopetusjärjestelmään mahdollistui, kun Suomi siirtyi poikkeuksellisesti 1970-luvulla rinnakkaiskoulujärjestelmästä kaikille yhteiseen peruskouluun muihin maihin nähden (Kivirauma 2009a.) Tämä toimintamuoto pystyi palvelemaan laajempia oppilasjoukkoja kuin perinteinen erityiskoulu ja -luokkatyyppinen erityisopetus. Osa-aikaisen erityisopetuksen yleistyessä kouluissa onkin katsottu, että inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta koulutusjärjestelmässä on meneillään integraatioprosessi, joka on vasta kehittymässä inklusiiviseksi kasvatukseksi. (Ainscow ym. 2006, 25; Huhtanen 2011, 68.) Integraatiossa on kyse erityisoppilaan siirtämisestä yleisopetukseen, kun taas inklusiomallissa kaikki oppilaat tuen tarpeisiin katsomatta ovat lähtökohtaisesti samassa yleisopetuksen koulussa (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 12–14).

Sitten *Salamanca julistuksen*, inklusio on vakiintunut erityiskasvatuksen käsitteenä niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Inklusiivisuuden periaate opetuksen järjestämisen arvopohjana omaksuttiin osaksi vuonna 1998 säädettyä perusopetuslakia, joka säätelee Suomen kuntien toimintaa. Tämän lakiin lisätyn muutoksen (Peruopetuslaki 6§ 1288/1999) perusteella jokaisen lapsen tulisi ensisijaisesti saada opiskella lähikouluissaan. Tällöin tukea tarvitsevan oppilaan näkökulmasta myös erityisopetusta tulee järjestää mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä, erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa hänen lähikouluissaan.

Jahnukaisen (2014, 7) mukaan jo nämä vuoden 1998 perusopetuslain muutokset ja velvoitteet toivat erityisopetuksen näkökulmasta huomattavia muutoksia koulutuksen

järjestäjille. Uuden perusopetuslain myötä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* (POPS) – joka ohjaa peruskoulujen toimintaa – kirjattiin inklusiivisen periaatteen mukaisesti yhteisen opetuksen järjestämisestä siten, että kaikkien lasten kasvu ja oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin ja kaikille lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen. Sen lisäksi *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* korostettiin yhä enemmän moniammatillista asiantuntijuutta ja koko kouluyhteisön sekä oppimisympäristön kehittämistä sen sijaa, että keskitytään yksilön oppimisvaikeuksiin. (Halinen & Järvinen 2008, 79; Perusopetuslaki 1998; POPS 2004; EOPS 2014.)

Ainscow, Booth ja Dyson (2006) kuitenkin huomauttavat, että vaikka inklusiivisen opetukseen liittyen koulutusalan ihmiset ovat usein yksimielisiä sen taustalla olevista arvoista, on kuitenkin olemassa paikallisesti eroa siinä, miten inklusiivisten arvojen tulisi käytännössä näkyä. Esimerkiksi eri maiden ja alueiden välillä on suurta vaihtelua siitä, mitkä tekijät aiheuttavat lasten jäämisen koulujärjestelmän ulkopuolelle (Artile & Dyson 2005). Syynä inklusion määrittelemisen erilaisuudelle ovat kasvatuksen ja koulutuksen kulttuurisidonnaisuus sekä eri maiden koulujärjestelmien erilaisuus (Moberg 1997, 136). Artilesin ja Dysonin (2005) mukaan vammaisiin oppilaisiin ja muihin perinteisiin erityiskasvatuksen kohderyhmiin liittyvä länsimainen inklusionäkemyks ei sovi hyvin kehittyvien maiden kontekstiin, jossa laaja joukko muitakin lapsia jää yhä virallisen koulujärjestelmän ulkopuolelle. Kaikkien oppilaiden kouluun pääseminen ja koulutuksesta selviäminen luo haasteen kehittää koulujärjestelmää ja opetusta kokonaisuutena. Samalla kehitetään erilaisia oppimisen tukikeinoja kuten erityisopetusta. (OPM 2009, 10.)

2.2 Erityisopetuksen uudistuksen tuloksena kolmiportainen tuki

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki eli kolmiportainen tuki otettiin käyttöön 1.1.2011 osana perusopetuslakiuudistusta. Lakiuudistus tapahtui *Erityisopetuksen strategia – selvityksen* (2007) pohjalta. OPM:n (2014) mukaan kyseisen lakimuutoksen tavoitteena oli vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea riittävän varhain ja joustavasti yleisopetuksen yhteydessä. Tämä tarkoittaa sitä, että opetus tulee järjestää lähtökohtaisesti yleisopetuksessa (*Erityisopetuksen strategia* 2007, 21). Sen lisäksi lakimuutoksen tavoitteena oli lisätä

tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä. Peruskouluissa tämä tarkoitti käytännössä siirtymistä segregoivasta erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen organisoimalla tukijärjestelmää uudelleen. Uudelleenorganisoimalla tukijärjestelmää haluttiin lisätä varhaista matalan kynnyksen puuttumista sekä ottaa käyttöön kolmiportainen tukimalli (Thuneberg ym. 2013; Thuneberg ym. 2014).

Tarve uudistaa erityisopetusta heräsi erityisoppilaiden määrän kasvaessa 2000-luvun alussa. Hieman yli puolet erityisopetukseen otetuista sai opetusta peruskoulun erityisryhmissä tai erityiskouluissa syksyllä 2006. (Erityisopetuksen strategia 2007, 39; Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014) Erityisoppilaiden määrän kasvuun on lukusia syitä. Vuoden 1998 perusopetuslain muutoksen mukaan erityisopetus tuli järjestää mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä lähikouluperiaatteen mukaisesti. (ks. Erityisopetuksen strategia 2007, 42.) Tämä lakimuutos mahdollisti erityisopetukseen otetun tai siirretyn opiskelun osin tai kokonaan integroituna yleisopetuksen ryhmässä (Lintuvuori ym. 10, 2017). Toisaalta erityisoppilaiden määrän kasvua selittää jossain määrin muutokset erityisopetuksen tilastoinnissa, erilaisten oppimisvaikeuksien lisääntyminen, tuen tarpeen havaitsemisen kehittyminen ja oppimisvaikeuksiin liittyvien diagnoosien lisääntyminen (Jahnukainen 2010, 4–6).

Ennen erityisopetuksen uudistusta opetus kouluissa jakautui yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Raja yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä nähtiin kuitenkin ongelmallisena, koska erityisopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimien aloittaminen jo yleisopetuksen puolella nähtiin tehokkaana oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyinä. (Sarlin & Koivula 2009, 25–26.) Näin ollen siirtoa erityisopetukseen ei tarvittaisi. Ongelmallista oli myös se, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen väliin ns. harmaalle vyöhykkeelle jäi oppilaita, jotka jäivät ilman tarvitsemaansa tukea. Tämä johtui siitä, että aiemmin tukitoimien saaminen edellytti oppimisvaikeuksien lääketieteellistä diagnoosia tai koulun ulkopuolisen asiantuntijan tutkimusta. Menettelytapa johti siihen, että tukitoimet kohdentuivat vain diagnosoituihin oppilaisiin. Toisaalta oppilaan saama diagnoosi ei ollut suoraan yhteydessä oppilaan pedagogisen tuen tarpeeseen. Sen lisäksi yhden diagnoosiryhmän sisällä tuen tarve vaihteli huomattavasti. Tästä menettelytavasta johtuen tukitoimien suunnittelu pohjautui enemmän lääketieteelliseen kuin pedagogiseen asiantuntemukseen. (Erityisopetuksen

strategia 2007, 32.) Toisaalta vaikka diagnoosin saikin hidasti se tukitoimien aloittamista (Huhtanen 2011, 60).

Tämä aiheutti huolta siitä pystytäänkö kaikkien oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamaan riittävän ajoissa ja riittävällä intensiteetillä (Erityisopetuksen strategia 2007). Oppilaan koulunkäynnin ja oppimiseen tuen järjestämiseen kaivattiin joustavia pedagogisia ratkaisuja. Tästä johtuen johtuen Suomen suurimmat kunnat (Espoo, Helsinki, Jyväskylä, Kuopio, Lahti, Lappeenranta, Tampere, Turku ja Vantaa) ilmaisivat tarpeensa uudistaa erityisopetusta Opetusministeriölle vuonna 2004,. Tätä erityisopetuksen tilannetta parantaakseen Opetusministeriö perusti vuonna 2006 työryhmän, joka loi erityisopetuksen kehittämiseksi suunnitelman nimeltään *Erityisopetuksen strategia* (Erityisopetuksen strategia 2007). Tämä erityisopetuksen uusi strategia loi pohjaa uudelle erityisopetusjärjestykselle, jonka tarkoituksena oli samaan aikaan juurruttaa inklusiivisen opetuksen periaatteita sekä kitkeä kuntien silloisten järjestelyiden kirjavuus. Strategian pohjalta oppilaan tukeen, oppilashuoltoon ja tietosuojaan liittyviä muutoksia tehtiin perusopetuslakiin (Rinkinen & Lindberg 2014, 7).

Erityisopetuksen strategia sisälsi lukuisia ehdotuksia, ja yhtenä merkittävänä uudistuksena esitettiin tehostetun tuen käyttöönottoa. Tehostettu tuki luotiin jo olemassa olevien yleisopetuksen ja erityisopetuksen välimaastoon, jotta se toisi kaivattua joustavuutta yleisopetuksen ja erityisopetuksen välille (Ahtiainen ym. 2012, 24–25; Erityisopetuksen strategia 2007, 54–56). Lisäämällä tämän yhden portaan aiempaan tukijärjestelmään erityisopetus toimisi entistä selkeämmin järjestelynä, johon turvaudutaan vain, jos muut yritykset tarjota oppilaalle tehostettua tukea yleisopetuksessa ovat osoittautuneet riittämättömiksi (Suomen hallitus 2009). Näiden lakimuutosten voimaan tuleminen myötä, kolmiportainen tuen malli otettiin käyttöön 1.1.2011 (ks. Opetushallitus 2011, 3).

2.3 Kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto Suomessa

Erityisopetuksen strategia -uudistusohjelman (2007) sisältämien linjauksien ja tavoitteiden saavuttamiseksi (mm. kolmiportainen tuki) Opetushallitus käynnisti Kelpo-kehittämistoiminnan, joka ulottui lähes jokaiseen Suomen kuntaan vuosina 2008–2011 (OKM 2012). Kelpon tarkoituksena oli auttaa kuntia muuttamaan koulutuksen järjestämisen rakenteita, edesauttaa oppilaiden kohtaamista uudella tavalla, ennaltaehkäistä sekä oppimisen ongelmia että koulunkäynnin pulmia, vahvistaa varhaista puuttumista, täsmällisten tukitoimien oikea-aikaisuutta ja tukea muutokseen asennoitumisessa (Kokko ym. 2013, Ahtiainen ym. 2012). *Erityisopetuksen strategia* -uudistusohjelman myötä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten asioihin paneuduttiin panostamalla opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen ja kansallisiin opetuksen kehittämishankkeisiin ja –toimintaan. Opetuksen kehittämishankkeet ja –toiminnot toteutettiin Opetushallituksen ja yliopistojen yhteistyönä kattavasti eri puolilla Suomea ja ne kuuluivat osaksi lakimuutosten implementoimista ja seurantaan (Jahnukainen 2015, 7).

Kehittämistoiminnan lisäksi *Erityisopetuksen strategian* linjaukset toimivat pohjana normiuudistuksille. Ne näkyivät niin muutoksina perusopetuslaissa (laki perusopetuslain muuttumisesta 642/2010) kuin *Esi- ja Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa* (EOPS 2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Näiden muutosten tarkoituksena oli käytännöllistää uutta lakia. Opetussuunnitelmien perusteissa muutos näkyi terminologisena uudistuksena, kuten tukitoimien jakona yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen sekä velvoitteena laatia pedagoginen arviointi ja suunnitelma. Sen lisäksi uudistuksen myötä *Esi- ja Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa* painoitettiin enemmän varhaisen havainnoinnin ja puuttumisen sekä pedagogisen ja oppilashuollollisen näkökulmaa sekä kirjallisten pedagogisten dokumenttien laatimisvelvollisuutta. Lisäksi linjattiin oppimissuunnitelman ja tehotetun tuen käyttöönottamisesta, erityisen tuen päätöksen yksityiskohtainen sisällöstä ja määräaikaistarkistuksista (Kokko ym. 2013, 16). Jahnukainen (2015, 7) on osaltaan kiteyttänyt erityisopetuksuudistuksen ilmeisimmät muutokset kahteen seikkaan:

1) Erityisoppilaista aiemmin maksettu korotettu valtionosuus poistui ja sen tilalle tuli väestöpohjainen estimaatti, joka pyrkii huomioimaan erityisopetuksen tarpeen kuntakohtaisesti.

2) Erityisopetuksen aiempi kaksijakoinen järjestelmä muutettiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi. Osa-aikaisen ja koko-aikaisen erityisopetuksen, toisin sanoen erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen, tilalle tuli yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, Sekä kielenkäyttö että käytännön toimet saivat uuden viitekehyksen.

Ennen kaikkea Hautamäki ja Hilasvuori (2015, 21) kuvaavat erityisopetuksen saaneen uuden tavan määrittellä oman paikkansa peruskoulussa: erityisopetukseen ei enää siirretty tai otettu, vaan oppilaalla oli oikeudet opiskeluun ja oikeudet saada tarvitsemansa tuki, kun hän sitä tarvitsee.

Kolmiportaiseen tuen malliin siirtyminen perusopetuslain muuttuessa vuonna 2011 on muuttanut Suomen koulumaailmaa merkittävästi. Kolmiportaisen tuen käyttöönotto on muuttanut niin opettajien työtehtäviä kuin oppilaankin arkea (Kokko ym. 2013, 16; OAJ 2012). *Erityisopetuksen strategian* pohjalta tehtyjen uusien erityiskasvatukseen kohdistuvien linjauksien ja tavoitteiden saavuttamiseksi uutta tukimallia jalkautettiin erilaisin valtion kehittämishankkein (mm. Kelpo ja Latu -hankkeet). Perusopetuslain ja valtionosuuslain erityisopetuksen muutokset loivat myös tarpeen tuottaa tutkimusta niin erityisopetuksen tilan kartoittamiseksi kuin lakimuutosten seurauksien selvittämiseksi ministeriötä sekä sivistyslautakuntaa varten. (Jahnukainen 2015, 8.) Näin olleen kolmiportaisen tuen käyttöönoton nivelvaiheesta löytyy paljon selvityksiä ja tutkimuksia. Näissä selvityksissä ja tutkimuksissa yleistä on nykytilan vertaaminen siihen, mikä koulujen todellisuus oli ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa. (Rinkinen & Lindberg 2014; OAJ 2012; Ahtiainen ym. 2012.) Selvityksiä ovat julkaisseet niin Opetushallitus, Opettajien Ammattijärjestö OAJ sekä Opetus- ja Kulttuuriministeriö koskien kolmiportaista tukea ja sen toteuttamista, kolmiportaisen tuen vaikutusta kasvatusta ja opetushenkilöstön työhön sekä siihen liittyvää kehittämistoimintaa. Selvitysten lisäksi kolmiportaisen tuen mallin toimeenpanosta ja siihen liittyvästä lakiuudistuksen seurauksista on tehty jonkin verran tieteellistä tutkimusta, kuten Helsingin ja Jyväskylän yliopiston vaativan erityisen tuen

VETURI –hanke (Pirttimaa & Kontu, vuosina 2011–2015) sekä Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen Valtakunnallinen perusopetuksen lainsäädännön seuranta tutkimus VALAISE (Hautamäki vuosina 2012–2013), joka oli jatkoa Kelpo – kehittämistoiminnan kehittäväälle arvioinnille (Jahnukainen 2015, 8–10).

Opetushallituksen, OAJ:n sekä OKM:n julkaisemissa selvityksissä ilmeni, että kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto on edistynyt tavoitteiden mukaisesti, vaikkakin kuntien välillä on huomattavia eroja. Selvitysten tulosten mukaan kolmiportaisen tuen käyttöönottoa on jarruttanut siihen riittämättömät resurssit. (Rinkinen & Lindberg 2014; OAJ 2012; Ahtiainen ym. 2012.) OKM on tämän lisäksi koonnut selvityksen kolmiportaisen tuen toimeenpanosta (2014), joka koostui kahdeksasta erillisestä selvityksestä ja tutkimushankkeesta. Ahtiainen ja kumppanit (2012) ovat puolestaan tutkineet osana Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisua, miten *Erityisopetuksen strategian* (2007) pohjalta tehdyt muutokset, kuten tukijärjestelmän muuttuminen kolmiportaiseksi, näkyvät käytännössä kuntien toiminnassa vuosina 2007–2011. Tutkimuksen keskiössä oli kuvailla kehittävän arvioinnin toimintaa ja kehittämistoiminnan keskeisiä saavutuksia ja tuloksia. Rinkisen ja Lindbergin (2014) tekemässä Opetushallituksen selvityksessä tarkoituksena oli kartoittaa kuntien näkemyksiä tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnasta esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Vuosina 2008–2012 toteutetun tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan yhteisenä tavoitteena oli oppilaiden tukeen ja oppilashuoltoon liittyvien käytänteiden kehittäminen. Tavoitteisiin pyrkien kunnat uudistivat kehittämistoiminnan aikana opetussuunnitelmansa kyseisten kokonaisuuksien osalta. Selvityksen tulokset osoittavat, että kunnat pitävät uudistuksen myötä muuttuneita toimintatapoja kokonaisuutena varsin hyvinä, ja kokivat, ja että kehitystä parempaan suuntaan on selvästi nähtävissä. Näitä muutoksia olivat tukitoimien suunnitelmallisuuden lisääntyminen ja oppilaan parantunut oikeus tukeen. Selvityksien (mm. OAJ 2012) sekä Suomen virallisen tilaston (2014) mukaan erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on kääntynyt tavoitteellisesti laskuun, kun taas tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on kasvanut.

Toisaalta vaikka kunnat ovat edistyneet uuden tukimallin toimeenpanossa perusopetuslain muutosten tavoitteiden mukaisesti, olivat kuntakohtaiset erot silti huomattavia, mikä selvisi *Koulutuksen arviointikeskuksen kehittävän arvioinnin*

loppuraportista (2012). Vaikka kolmiportaisen tuen mallin idea on kirjattu selkeästi opetussuunnitelmiin ovat sen käyttöönottoa jarruttaneet opetuksen järjestäjän mahdollisuudet järjestää edellytyksiä tukitoimille. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki* käy ilmi, että kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto vaatii resursointia, valvontaa ja ohjausta toteutuakseen yhdenvertaisesti ja tuloksellisesti erilaisissa toimintaympäristöissä (OKM 2014). Selvityksien sekä tutkimuksien (esim. Kirjavainen, Jahnukainen & Pulkkinen 2014) mukaan kolmiportainen tuki ei käytännössä vielä toimi tavoitteiden mukaisesti, mikä tarkoittaa sitä, että perusopetuksen oppilaille laissa turvatut oppimisen tukitoimet jäävät käytännössä toteutumatta puutteellisten olosuhteiden eli resursoinnin vuoksi. Esimerkiksi OAJ:n kyselyn mukaan suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että oppilaat eivät saa viipymättä tarvitsemaansa koulunkäynnin ja oppimisen tukea. Samankaltaisia tuloksia on saanut Opettajien ammattijärjestö OAJ kyselyllään, jossa selvitettiin kolmiportaisen tuen käyttöönoton vaikutuksia kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön sekä oppilaan samaan tukeen. Esi- ja perusopettajille suuntautuneessa kyselyssä selvisi, että kuntien toimintakulttuurin muutos on keskeneräinen, koska uusien käytänteiden juurruttamiseen tarvitaan runsaasti aikaa ja riittävää taloudellista panostusta. Etenkin henkilöstön vajaus koetaan suureksi puutteeksi muiden resurssien ohella. Laakso (2012) puolestaan sai erilaisia tutkimustuloksia tukimallin toteuttamisesta vantaalaisessa alakoulussa puoli vuotta sen voimaan tulon jälkeen. Hän tutki alakoulun opettajien kokemuksia tukimallin toteutumisesta ja tutkimustulosten perusteella vantaalaisessa alakoulussa asetetut kolmiportaisen tukimallin tavoitteet sekä koulun käytännön taso ovat melko yhtenevät. Opettajien näkemyksen mukaan kolmiportainen tuki on tärkeä osa tukimuotojen monipuolisuutta ja runsautta. Opettajat myös korostivat tukimuotojen yksilöllisyyttä oppilaan haasteiden mukaan, mikä on linjassa Opetushallituksen (2011, 10) tukimallille asettamien tavoitteiden kanssa.

Hautamäen ja Hilasvuoren (2014, 16) mukaan erityisopetuksen uudistuksen tavoitteena oli oppilaan kohtaaman opetuksen muutos, etenkin erityisopetusta parantamalla. Vaikka tutkimuksia uuden lain käyttöönotosta ja sen vaikutuksista koululaitokseen on tehty, on heidän mielestään jäänyt vastaamatta, onko oppilaan saama opetus muuttunut ja saavatko oppilaat tarvitsemaansa tukea ajallaan sekä oikeanlaisena.

Ahtiainen (2015, 25–26) kuvailee kolmiportaiseen tukeen siirtymistä *reformina* eli pitkäjänteisenä koulutuspoliittisena tekona sekä usean toimijatahon tuottamana prosessina. Reformilla koulutuspolitiikassa tarkoitetaan siis uudistamista, asioiden toisella tavalla tekemistä pyrkien kohti paremmin toimivaa systeemiä. Koulun tasolla reformi merkitsee koulusysteemin eri tasojen ammattilaisten sekä instituutioiden toiminnan ja rakenteen muokkaamisesta. Muutos voi kohdistua opettamiseen, oppimiseen tai työyhteisöön uudelleen ajattelemalla se mitä miellämme kouluksi tai koulunkäynniksi. Reformin ei tarvitse olla kuitenkaan radikaali muutos kouluympäristössä ja se voi kohdistua vain yhteen kouluun tai koulunkäyntiin liittyvään osa-alueeseen, kuten tuen muuttaminen kolmiportaiseksi. Ahtiainen painottaakin, että olennaista onkin huomioida myös ne osa-alueet, jotka säilyvät ja kulkevat jatkumona muutoksen kohteena olevan toiminnan taustalla ja sitä tukien. (ks. Ballin 2008; Ahtiainen 2015, 25–26.) Kolmiportaisen tuen mallin osalta tämä tarkoitti sitä, että vaikka tuen malliin lisättiin yksi porras lisää, säilyivät yleisen ja erityisen opetuksen elementit koulun toiminnassa. Tämä tapahtui kuitenkin niin, että pääpaino oli yleisen tuen varhaisessa puuttumisessa ja ennaltaehkäisyssä. Koko tukisysteemiä ei siis laitettu täysin uusiksi, vaan sitä organisoitiin näin uudelleen (ks. Ahtiainen 2015, 25).

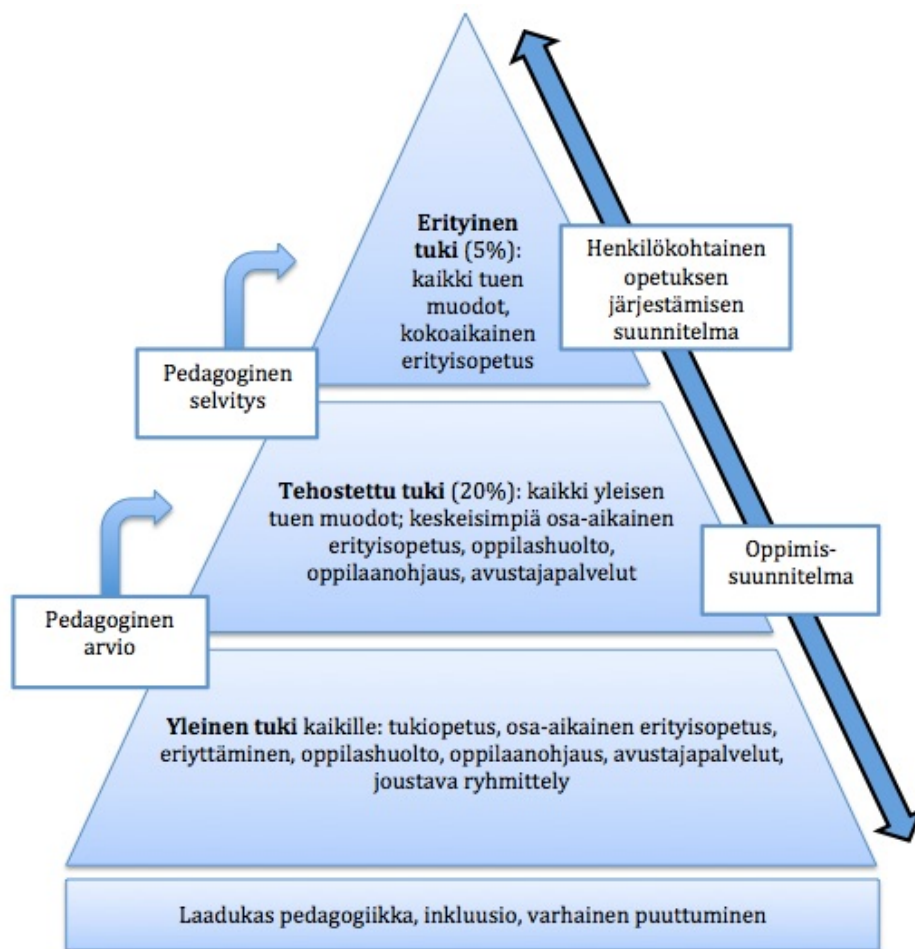
2.3 Tuen järjestämisen kolme porrasta: Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki

Kolmiportainen tuki koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Tuen kolmiportaisuus ohjaa erityisopetuksen toteuttamista ja se on määritelty Perusopetuslaissa (642/2010), *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (myös Perusopetuksen muutokset ja täydennykset 2010) sekä *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (nimellä kasvun ja oppimisen tuki). Tukijärjestelmän avulla vastataan oppilaan oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmeneviin haasteisiin heti niiden ilmetessä systemaattisen arvioinnin ja perusopetuslain mukaisten toimintatapojen mukaan (Ahtiainen ym. 2012, 52). Keskeistä kolmiportaisessa tuessa on myös se, että tuki on joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tarpeen mukaan muuttuvaa (Perusopetuslaki 30§ 642/2010; POPS 2014; EOPS 2014).

Kolmiportainen tukimalli kuvaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen intensiteetin lisääntymistä asteittain tuen tarpeiden mukaan. Mallin alimmaisena on esitetty yleinen tuki, joka ensimmäisenä keinona sisältää laadukasta opetusta koskettaen kaikkia

oppilaita, josta tuen intensiteettiä voidaan yksilöllisesti lisätä oppilaan tuen tarpeiden mukaan tehostetuin tai erityisin tukitoimin. Tuen malli kuvataan kolmiona (KUVIO 2) kohderyhmän suuruuden mukaan, niin että kolmion alimmalla portaalla on eniten oppilaita, jotka saavat yleistä tukea, keskimmaisella portaalla on oppilaita, jotka saavat tehostettua tukea, kun taas kolmion kärjessä on vähiten oppilaita, jotka saavat erityistä tukea. (Ahtiainen ym. 2012; Lukimat 2016)

Kolmiportainen tuki on ennen kaikkea pedagoginen väline, jonka avulla tukea suunnitellaan niin, että se on laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason sekä yksilöllisten tarpeiden mukaista. Tuki suunnitellaan ensisijaisesti pedagogisista lähtökohdista toteutettavaksi. Lähtökohtana tulee olla opetusryhmän sekä kunkin oppilaan vahvuudet ja kehitystarpeet ja tukitoimien tulee suuntautua oppimisympäristöön, yhteisöllisiin ratkaisuihin sekä yksilöllisiin tarpeisiin. (Ahtiainen ym. 2012, 52; POPS 2014; EOPS 2014.)



KUVIO 2. Kolmiportaisen tuen malli (Ahtiainen ym. 2012, 26 mukailen)

Kolmiportaisen tuen mallin ensimmäisellä portaalla on tarkoituksena puuttua oppilaan kohtaamiin oppimisen ja koulunkäynnin pulmiin jo varhaisessa vaiheessa yleisopetuksen puolella. Yleistä tukea käytännössä toteutetaan opettajan pedagogisilla ratkaisuilla, joilla huomioidaan kaikkien oppilaiden edellytykset ja tarpeet koulutyössä. Pedagogisilla ratkaisuilla tarkoitetaan myös opetuksen eriyttämistä eli monipuolisten opetusmenetelmien käyttämistä suhteessa oppilaiden erilaisiin oppimistyyliihin. Sen lisäksi opetuksen tulisi olla mahdollisimman joustavaa ottaen huomioon erilaiset oppijat opetusryhmiä ja opetusjärjestelyitä joustavasti muunnellen. Yleiseen tukeen liittyy myös eri yhteistyömuotojen hyödyntäminen. Yhteistyö koulun ja kodin, kuin myös koulussa toimivien opettajien sekä oppilashuoltoryhmien välillä on tärkeä perusta laadukkaalle sekä yksilöt huomioivalle opetukselle. Muita yleisen tuen keinoja ovat myös tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, oppilaan ohjaus, oppilaiden henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat ja kerhotoiminta. Opetus, joka pyrkii yleiseen kaikkien oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen vaalii koulun hyvää henkeä sekä ylläpitää oppimisen yhteisöllisyyttä. (POPS 2014; EOPS 2014.)

Tilanteessa, jossa oppilas tarvitsee oppiakseen tai käydäkseen koulua säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, ei yleinen tuki riitä. Hänelle on annettava tehostettua tukea. Tehostetun tuen tulee olla luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleisen tuen (Opetushallitus 2004). Tehostetun tuen tarve tunnustetaan pedagogisen arvioinnin perusteella eli opettajan havaintojen kautta. Tehostettu tuki kohdistuu yksilöön, jonka tuen tarve määritellään laatimalla hänelle yksilöllinen oppimissuunnitelma. Tukea annetaan oppimissuunnitelman mukaisesti ja sen tarvetta arvioidaan tarvittaessa. Tukikäytänteet ovat samat kuin yleisessä tuessa, mutta niitä vain tehostetaan niin määrällisesti kuin laadullisestikin. (Perusopetuslaki 16 § (642/2010).) Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittämistä tutkineet Ahtiainen ja kumppanit (2012, 55) kuitenkin korostavat, ettei tehostetun tuen pitä muistuttaa perinteistä osa-aikaista erityisopetusta, vaan tilalle tulee kehittää myös yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä ja hyödyntää ryhmää.

Jos tehostettu tuki ei riitä oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi on oppilaan saatava erityistä tukea. Tuki tehostuu kolmiportaisen tuen mallin viimeisellä tasolla niin, että erityisen tuen toteuttamisessa voidaan käyttää

kaikkia tukimuotoja, erityisopetus mukaan lukien. Sen lisäksi tuki voidaan järjestää joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. (POPS 2014; EOPS 2014.)

Jotta oppilaalle voitaisiin taata kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea, erityisen tuen tehtävänä on luoda oppimisympäristö, jossa oppilas onnistuu suoriutumaan oppivelvollisuudestaan, sekä luomaan pohjaa opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen. Sen lisäksi erityisen tuen avulla vahvistetaan oppilaan itsetuntoa ja opiskelumotivaatiota sekä kannustetaan oppilasta ottamaan vastuu omasta opiskelusta omien edellytysten rajoissa. Erityisen tuen piirissä oleva oppilas voi jatkaa opintojaan integroituna yleisopetuksen ryhmässä tai erillisessä erityisopetuksen ryhmässä kuitenkin niin, että erityinen tuki on järjestetty aina kun mahdollista ikäryhmän kanssa samassa luokassa. (Ahtiainen ym. 2012, 57; POPS 2014.)

Mikäli lapsi tarvitsee erityistä tukea, tukimuotoon siirtymisestä tulee tehdä erikseen erityisen tuen kirjallinen päätös hallintolain mukaisesti (Hallintolaki 434/2003). Erityisen tuen päätöksessä määritellään oppilaan tuenjärjestämisen kannalta merkittävät asiat, kuten oppilaan oikeusturvaan liittyvät asiat ja oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä muut tarvittavat palvelut. (POPS 2014; EOPS 2014.)

Ennen erityisen tuen päätöstä opetuksen järjestäjän on koottava moniammatillinen oppilashuoltotiimi, johon kuuluvat mm. vanhemmat, erityisopettaja, luokanopettaja sekä tarpeen mukaan psykologi, lääkäri ja muita ammattilaisia. Oppilashuoltotiimi arvioi oppilaan opintojen etenemistä, aiempia tukimuotoja sekä kokonaistilannetta. Tuen tarpeen arviointi kirjataan pedagogiseksi selvitykseksi, johon voivat vaikuttaa myös lääkärin tai psykologin arviot. Pedagoginen selvitys toimii erityisen tuen päätöksen tukena. Kuitenkin ennen erityisen tuen päätöstä on opetuksen järjestäjän kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai vaihtoehtoisesti laillista edustajaa (Hallintolaki 34, 35, 36§; Perusopetuslaki 17§ 642/2010). Toisaalta perusopetuslaki (17 § 642/2010) mahdollistaa erityisen tuen päätöksen tekemisen suoraan ilman edeltävää pedagogista selvitystä ja tehostetun tuen antamista, ”jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vamma, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi

voida antaa muuten”. Oppilaalle voidaan tehdä päätös erityisestä tuesta suoraan joko ennen esi- ja perusopetuksen alkamista tai sen aikana.

Erityisen tuen päätöksen jälkeen oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Perusopetuslaki 17 § 642/2010). Suunnitelmaan kuvataan millaisin opetusjärjestelyin ja tukitoimin opetusta annetaan, joka helpottaa käytännön tukijärjestelyjen organisointia ja seuranta (Ahtiainen ym. 2012, 52). Oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tarkistetaan oppilaan tarpeiden mukaan, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa. HOJKS:n laatimisen lisäksi erityisen tuen muotoja ovat osa-aikainen erityisopetus, erityisopetus, opetuksen järjestäminen toiminta-alueittain, oppilashuollon tuki apuvälineet, avustajapalvelut sekä ohjaus- ja tukipalvelut. (POPS 2014; EOPS 2014.)

Kolmiportaisen tuen mallin luonteeseen kuuluu tuen tarpeellisuuden jatkuva arviointi ja seuranta. Tukea tulee tarvittaessa pystyä lisäämään, mutta tukea voidaan myös vähentää, jos katsotaan, että oppilas ei enää tarvitse teholtaan vahvempaa tukea, kuten tehostettua tai erityistä tukea. Tällöin oppilaan tukimuotoa muutetaan tuen portailla alemmas. Esimerkiksi jos oppilas on saanut erityistä tukea, eikä sitä enää tarvitse, oppilas siirtyy yhden portaan alemmas tuen mallissa saamaan tehostettua tukea. Tuen lopettamisesta tulee tällöin tehdä päätös, joka käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltotyössä. (POPS 2014; EOPS 2014.)

2.3 Kolmiportaisen tuen taustalla *Response to Intervention*-malli

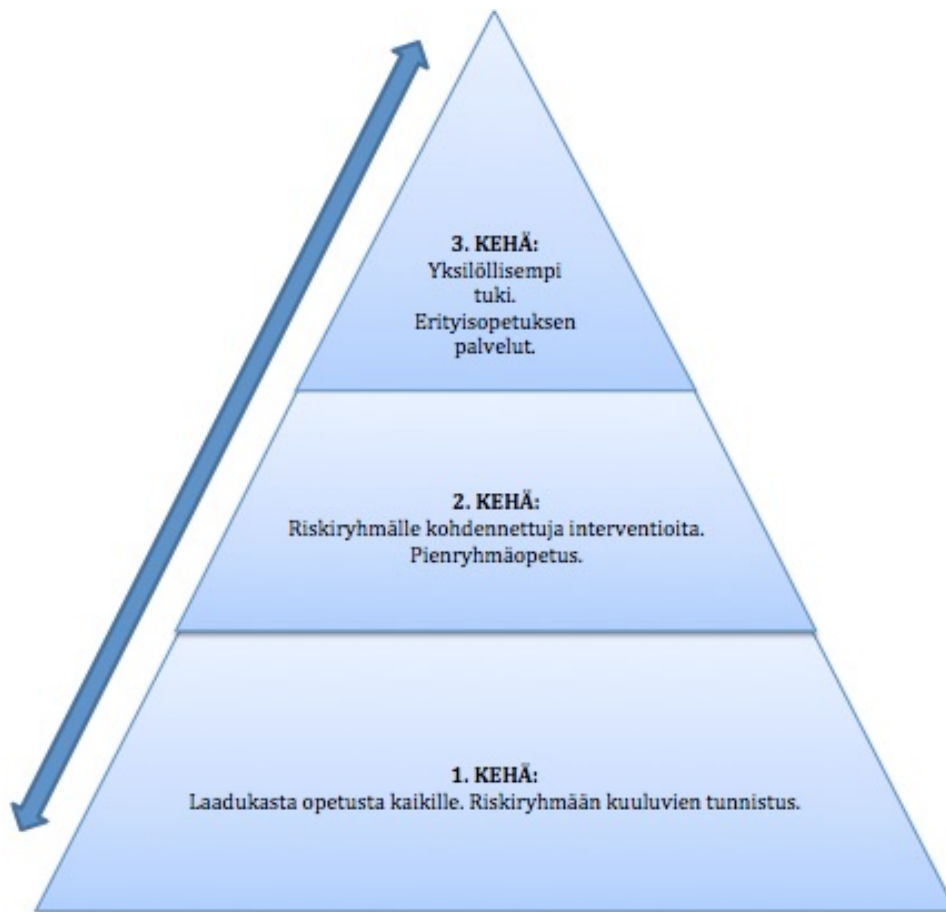
Vaikka suomalainen kolmiportainen tuen malli on yksityiskohdissaan varsin ainutlaatuinen, on mallin kaltaisia tuen tasomalleja (*tiered models*) luotu myös muihin maihin (Pulkinen ym. 2017). Esimerkiksi Englannissa käyttöön otettiin kolmen aallon tukimalli nimeltään *Graduated Response Model* (Mitchell 2014) ja Yhdysvalloissa puolestaan kolmikehäinen *Response to Intervention*-malli (RTI). Kaikkien näiden tukimallien syntymiseen ovat vaikuttaneet samat kansainväliset koulutukselliseen inklusioon liittyvät sopimukset ja periaatteet sekä lisääntynyt erityisopetuksen määrä ja erityisopetuksen rahoittamisen ongelmat. (Graham & Jahnukainen 2011; Richardson & Powell 2011). Yhteistä näille tuen tasomalleille on ennen kaikkea se että, niissä

kaikissa on pyritty strukturoimaan tuen järjestämistä tuen tarpeen vaativuuden ja tuen intensiteetin perusteella (Pulkkinen ym. 2017).

Tämän tutkielman kannalta mielenkiintoisin on RTI-malli, koska tutkimuksen kohteena olevan EPA –hankkeen oma tukimalli pohjautuu kyseiseen malliin. RTI-malli on vuonna 2004 otettu käyttöön Yhdysvalloissa. Huomioitavaa on myös se, että monet tutkijat ovat löytäneet paljon yhteneväisyyttä myös RTI-mallin ja suomalaisen kolmiportaisen tuen mallin välillä (esim. Aro ym. 2012, 34; Savolainen 2012).

RTI-mallin tarkoituksena on kolmiportaisen tukimallin tapaan tunnistaa ja ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Fuchs & Fuchs 2006, 93; Groshe & Volpe 2013, 255). Tämä siksi, että välttyttäisiin ongelmien päällekkäis- ja pitkäaikaisvaikutuksilta jo esi- ja peruskoulussa (Gresham 2007, 16). Sen lisäksi tarkoituksena on tarjota myös kaikki oppilaan tarvitsema tuki hänen lähikoulussaan ja yleisopetuksessa inklusiivisesti (Fox ym. 2010, 5, 8; Mack ym. 2010, 15). Tukimalli on systemaattinen erityisopetuksen työkalu, jonka avulla oppilaan oppimisen ongelmiin puututaan oikea-aikaisilla sekä tarkoituksenmukaisilla interventioilla. RTI-mallin avulla oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista tuetaan suunnitelmallisesti ja pitkäjänteisesti. (Grigorenko 2009, 111–132; Björn ym. 2015.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ne oppilaat, jotka eivät hyödy perusopetuksesta tarpeeksi, saavat lisätukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Fuchs & Fuchs 2009, 251).

RTI-tukimallista on olemassa monenlaisia versioita ja sovellutuksia maailmalla, mutta muun muassa Searlen (2010, 4) mukaan standardi RTI-malli koostuu kolmesta tuen tasosta suomalaisen sukulaisensa tapaan (myös Kauffman & Hallahan 2011; Fuchs & Fuchs 2006). Tukimalli esitetään usein pyramidimaisesti, joka kuvaa tuen monitasoisuutta. Mallin monitasoisuus puolestaan kuvaa tuen antamisen toimintatapaa: ellei oppilas reagoi alemman tuen tason tukeen, hänen tulee saada intensiivisempää ja yksilöllisempää tukea tuen seuraavalla tasolla. (Fuchs & Fuchs, 2006, 95–96; Fuchs & Fuchs, 2009, 41.)



KUVIO 3. RTI-malli (O’Mearaa 2011, 11 mukaillen).

Tukimallin ensimmäinen kehä (KUVIO 3) koostuu laadukkaasta perusopetuksesta kaikille oppilaille (Fuchs ym. 2007, 413; O’Meara 2011, 10) sekä tavoitteellisesta käyttäytymisen tuesta (O’Meara 2011, 10). Tällä tasolla kaikkien oppilaiden oppimisvalmiudet kartoitetaan testeillä, joiden avulla seulotaan heikotuloksiset ns. oppimisvaikeuksien riskiryhmä. Tukimalliin kuuluu pyrkimys toteuttaa tuki yleisopetuksessa, joten luokanopettajan tukena on ongelman ratkaisutiimi (*Problem Solving Team*), joka koostuu erityisopettajista sekä koulun hallinnollisista ihmisistä. Yhteistyössä he konsultoivat luokanopettajaa tukemaan oppilaiden koulunkäyntiä ennaltaehkäisevästi niin, että (Bayat ym. 2010, 493) RTI-mallin toteuttamiseen kuuluu sen olennaisena osana oppilaiden säännöllinen arviointi ja oppimisen tavoitteiden toteutumisen seuranta (Fox ym. 2010, 4). Tätä kaikille oppilaille suunnattua arviointia kutsutaan yleisen datan keräämiseksi oppimisvaikeuksista (*universal screening data*) (Searle 2010, 3). RTI-mallin mukaan riskiryhmään kuuluvan oppilaan kohdalla yleisen

kartoituksen tietoja pyritään vielä syventämään diagnosoimalla oppimisvaikeus (Searle 2010, 3), jotta tarjottava tuki voidaan suunnitella oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Gresham 2007, 16–17).

Seulonnan jälkeen oppilaihin, jotka kuuluvat riskiryhmään, kohdistetaan tutkimustietoon perustuvia interventioita. Niiden lisäksi heidän kehittymistä seurataan tarkasti. (Fuchs & Fuchs 2009, 250–251.) Interventioilla tarkoitetaan McDougalin ja kumppaneiden (2010, 97) mukaan erilaisten tekniikoiden, ohjelmien ja harjoitusten systemaattista käyttöä, joiden käyttämisen tarkoituksena on parantaa oppimista tai käyttäytymistä sillä alueella, johon interventio on kohdennettu. Ensimmäisen tason interventiot toteutetaan yleisen opetusohjelman menetelmillä, joista tutkimusten mukaan suurin osa riskioppilaista hyötyy. Perusopetuksessa käytettäviä RTI:n mukaisia menetelmiä ovat opetuksen eriyttäminen ja mukauttaminen oppilaille sopiviksi. (Fuchs & Fuchs 2009, 250–251.) Riskiryhmään kuuluvien oppilaiden edistymistä arvioidaan säännöllisesti yleisillä menetelmillä ja välineillä ennalta sovitun suunnitelman mukaisesti, jotta nähdään hyötyvätkö oppilaat interventioista (Fuchs & Fuchs 2006, 94; O’Meara 2011, 11; Searle 2010, 4). Tätä oppilaan osaamisen arviointia suunnittelevat ja toteuttavat yleis- ja erityisopettajat yhdessä sekä hyödyntävät arvioinnista saatua tietoa opetuksessa. (Mack 2010, 19.)

Jos riskiryhmään kuuluvan oppilaan oppiminen ei kehity ensimmäisen tason koko ryhmälle tarkoitettujen interventioiden tai ohjauksen tuen avulla, tulee hänelle antaa tehostetumpaa toisen kehän tukea (Björn ym. 2015; Fuchs & Fuchs 2009, 250–251). Oppimisvaikeuksien diagnosoimisen jälkeen oppilas saa yksilöllistä ja tarkoituksenmukaista tukea (O’Meara 2011, 11), jonka tavoitteena on ennaltaehkäistä oppilaan myöhempää syrjäytymistä, työttömyyttä ja muita elämää rajoittavia asioita, joita riittämättömät akateemiset taidot aiheuttavat (Fuchs & Fuchs 2012, 270). Käytännössä oppilas saa määräaikaista pienryhmäopetusta, joka on osa yksilöllistä tuutorointiohjelmia. Kohdennettujen interventioiden vaikutusta ja oppilaan edistymistä arvioidaan edelleen säännöllisesti ja systemaattisesti. Useimpien oppimisen ongelmien riskiryhmään kuuluvien oppilaiden uskotaan hyötyvän tästä toisen kehän tuesta. Niinpä kun oppilas saavuttaa hänelle asetetut tavoitteet sekä huomataan, että hänelle suunnitellut interventiot näyttävät toimivan, voidaan hänet siirtää takasin tuen ensimmäiselle kehälle. Mikäli kuitenkin havaitaan, että toisen tukikehän interventiot

eivät ei tue oppilasta tarpeeksi, on hänen saatava kolmannen kehän tukea. (Fuchs & Fuchs 2009, 250–251.) Tällä mallin viimeisellä kehällä tuki tehostuu entisestään niin, että opetuksessa korostuu opettajajohtoisuus ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. Opetuksessa hyödynnetään erityisopetuksen palveluita, kuten eri asiantuntijoiden apua sekä opetuksesta vastaa yleensä erityisopettaja. Lisäksi oppilaalle laaditaan yksilöllistä oppimateriaalia hänen tarpeidensa mukaan ja opetuksen kestoa pidennetään tarvittaessa. (Fuchs & Fuchs 2009; Grosche & Volpe 2013.)

Kolmiportaisen tuen mallia ja RTI-mallia yhdistävät samat peruslähtökohdat: molemmat on luotu ennen kaikkea tehostamaan oppimisvaikeuksien tunnistamista varhaisessa vaiheessa ja edistämään inklusiivisia periaatteita koulussa (Pulkkinen ym. 2017; Jahnukainen & Itkonen 2016). Molemmat mallit myös painottavat diagnostiikan sijaan interventioita (Aro ym. 2012, 304–305). Lisäksi molemmissa tukimalleissa on selvästi rakenteellisia yhtäläisyyksiä, vaikka tuen tasot nimetäänkin eri lailla (ks, Pulkkinen 2017). Tuki lisääntyy molemmissa malleissa portaittain niin, että tuen tarpeen kasvaessa seuraavalle tukitasolle siirtyminen edellyttää edellisen tason läpikäymistä (Ketonen 2010, 103). Tukea saavat ryhmät sekä tukea antavat kasvatusalan henkilöstön roolit, kuten luokanopettaja ja erityisopettaja, on määritelty molemmissa malleissa (Jahnukainen & Itkonen 2016, 146). Sen lisäksi molemmat mallit painottavat tuen vaikuttavuuden ja oppilaan edistymisen arviointia. Tosin RTI-mallissa korostetaan enemmän jatkuvaa ja systemaattista arviointia kuin kolmiportaisessa mallissa. (ks. Ketonen 2010, 103.)

Björnin ja kumppaneiden (2015) sekä Itkosen ja Jahnukaisen (2016) vertailututkimus osoittaa, että mallien välillä on useita eroavaisuuksia, jotka ovat peräisin niiden erilaisesta koulutuspoliittisesta syntyhistoriasta. Ensinnäkin Yhdysvaltain RTI-malli on alun perin kehitetty, osana vuoden 2004 *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (IDEIA 2004) -säädestä, vastineeksi aiemmin käytössä olleen älykkyyden ja suoriutumisen välistä ristiriitaa mittaavan mallin tilalle. Ongelmallista diskrepansiiviselle mallille oli oppilaan epäonnistumisen odottaminen (*wait-to-fall* -malli) sen sijaan, että ongelmia tunnistettaisiin ja ennaltaehkäistäisiin mahdollisesti ennen niiden puhkeamista tukitoimien aloittamiseksi (Vaughn & Fuchs 2003; Fuchs & Fuchs 2007, 14; Fox 2010, 4). RTI kehittyi siis kolmiportaisen tuen tapaan osana lakisäädestä ja kansainvälistä inklusion uudistusaaltoa. Tosin RTI-mallin

käyttämisestä oppimisvaikeuksien diagnosoimiseen ja ennaltaehkäisemiseen kouluissa on pelkkä suositus. Tämä johtaa siihen, että yhdysvaltalaiset opetuksen järjestäjät saavat itse päättää käyttävätkö he RTI-mallia tuen järjestämisessä vai eivät. (Grosche & Volpe 2013; Fuchs & Fuchs 2006.) Suomessa kolmiportainen malli on puolestaan toiminut hallinnollisena tukirakenteena koulun tukitoimien järjestämisessä. Tukimalli on syntynyt kuntien ilmaisemasta tarpeesta ja sittemmin se on säädetty perusopetuslaissa ja se sisältyy valtakunnalliseen perusopetussuunnitelmaan, mikä tarkoittaa, että jokainen opetuksen järjestäjä Suomessa on velvollinen noudattamaan mallia (Perusopetuslaki 1998; POPS 2014). Sarlinin ja Koivulan (2009, 32) mukaan velvoittamalla jokaista opetuksen järjestäjää toteuttamaan samanlaista tukijärjestelmää kautta maan, pyritään takaamaan koulutuksellinen tasa-arvo, jotta oppilaiden tuen tarpeisiin reagoitaisiin eri kunnissa lähestulkoon samanlaatuisella ja -laajuisella tuella.

Toiseksi Björnin ja kumppaneiden (2015) mukaan RTI määrittelee tarkkaan tuen intensiivisyyden, keston ja sisällön jokaisella tukikehällä. Suomen tukimalli puolestaan ei sisällä tarkkoja tuen ohjeistuksia. Kolmantena erona tukimallien välillä on heidän mukaansa se, että RTI ei tarjoa erityisopetuksen palveluita kahdella ensimmäisellä kehällään, kun taas kolmiportaisessa mallissa erityisopetuksen palvelut ovat käytettävissä jokaisella tuen tasolla.

Huomioitavaa on myös, että vaikka mallit rakenteellisesti muistuttavat toisiaan on niiden määrittelyissä eroja. Kun kolmiportainen tuki määritellään pelkästään sen tasojen – yleinen, tehostettu ja erityinen tuki – mukaan, on RTI-malli määritelty sen tukitasojen lisäksi myös arviointiprosessin ja ongelmanratkaisuprosessin avulla (Searle 2010, 2–4).

Yhdysvalloissa RTI-mallia on käytetty pääasiassa akateemisten taitojen, kuten lukutaidon ja matemaattisten taitojen, arvioinnissa ja niihin liittyvien oppimisvaikeuksien tukitoimien suunnittelussa (esim. Gersten & Dimino 2006; Grigorenko 2009; O'Connor ym., 2013). Toisaalta sitä on käytetty myös jonkin verran tunnetaitoihin ja käyttäytymiseen liittyen (esim. Gresham 2007, 214–222; Epstein ym. 2008; McIntosh ym. 2009, 82–93). Suomessa kolmiportainen tuki puolestaan kohdistuu kaikkiin yleisopetuksen oppiaineisiin niin, että tuki suunnitellaan ja toteutetaan oppiaineesta riippumatta. Tämä käytännön ero Yhdysvaltojen ja Suomen tukimallin välillä johtuu siitä, että Suomessa tuen tarpeen kartoittaminen, sen antaminen ja arvioiminen eivät edellytä diagnoosia samaan tapaan kuin RTI-malli (ks. POPS 2014).

3 KOULUTUSOSAAMISEN VIENTI ABU DHABIN ALAKOULUIHIN

3.1 Suomalainen koulutusvientä ja EduCluster Finland Oy

Suomalaisen koulutusviennin tarkoituksena on, OKM:n (2010) mukaan, tarjota suomalaisen peruskoulun mallikouluja maailmalle, sekä kehittää suomalaisin opein kohdemaan opettajakoulutusta että koulutusjärjestelmää, kuitenkin kohdemaan tarpeita kuunnellen. Koulutusvientä on siis lähtökohtaisesti, perinteisten opetuspalvelujen viennin lisäksi, kaikkeen koulutukseen, koulutusjärjestelmään tai osaamisen siirtoon pohjautuvaa liiketoimintaa, josta muotoillusta tuotteesta tai palvelusta ulkomainen taho maksaa (OKM 2016, 3). Koulutusvientä voi sisältää tutkinto- ja täydennyskoulutusten lisäksi asiantuntija- ja konsultointipalveluita, joiden avulla on tarkoitettu kehittää kohdemaan koulutusjärjestelmää (Voutilainen & Perlinen 2012). Näin ollen koulutusvientä on valmiiden tuotekokonaisuuksien myymistä suoraan ulkomailla vaikuttavalle asiakkaalle, mikä on syytä erottaa kansainvälisestä yhteistyöstä, joita ovat mm. opiskelija- ja henkilöstövaihto, tutkimusyhteistyö ja kansainväliset kouluvierailut. Liiketoiminnan asiakkaita voivat olla yksityishenkilöt, yksityisen ja julkisen sektorin edustajat ja järjestöt (OKM 2010).

Suomella on ollut koulutuksen saralta kansainvälistä yhteistyötä, kuten opettajien ja opettajaksi opiskelijoiden keskuudessa kansainvälistä liikkuvuutta jo vuosikymmeniä. Siitä huolimatta koulutusta palvelutoimintana ei ole viety ulkomaille vielä kauaa, ja sitä vievät yritykset ovat edelleen pieniä ja huonosti tunnettuja toimijoita. Samaan aikaan monissa muissa maissa, kuten Australiassa ja Iso-Britanniassa, koulutusta on viety yli rajojen jo vuosikymmeniä. Näiden maiden vakiintunut koulutusvientä näkyy maiden viennin kehittyneinä käytäntöinä. Esimerkiksi Australiassa ja Britanniassa koulutusviennin esteenä ollut lainsäädäntö on poistettu sekä ulkomaalaisten opiskelijoiden määrien kasvattamiseen on panostettu. Suomessa koulutusviennin lainsäädännöllisiin esteisiin ei ole koskettu ja koulutusvientä eroaa muutenkin muiden maiden toiminnasta panostamalla enemmän koulutusosaamisen eli asiantuntijapalveluiden vientiin. (Siikanen 2014, 18; Sahlberg 2012.)

Koulutusviennin vetovoima kumpuaa pääasiassa suomalaisesta peruskoulusta, jonka ainutlaatuisuus tuli tunnetuksi maailmalla viimeistään PISA –tutkimusten myötä. Useat eri maiden koulutusalan toimijat ovat olleet kiinnostuneita siitä, mitä vaikuttavia tekijöitä Suomen omaperäisen koulutusjärjestelmän hyvien oppimistulosten taustalla on. OECD:n koulutusvertailun menestyksen taustalla olevista tekijöistä he toivovat olevan apua heidän omiin koulureformeihinsa. (Sahlberg 2012, 18.) Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2016) mukaan suomalainen koulutusjärjestelmä on tunnettu mm. kehittävästä arvioinnista, hyvin toimivasta varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta, oppilashuollosta (ml. kouluruokailu ja kouluterveydenhuolto), kehittyneestä eri oppilaiden integroinnista koulutukseen sekä opettajien ensiluokkaisesta osaamisesta, moniammatillisesta yhteistyöstä ja työuran aikaisesta osaamisen kehittamisestä. Kuitenkin tuoreimman koulutusvientistrategian keskiöön nousee peruskoulun sijasta suomalainen korkeakoulutus ja sen lukukausimaksut ETA-alueen ulkopuolisille ulkomaalaisille opiskelijoille (OKM 2013, 11–12).

Jyväskyläläinen EduCluster Finland Oy (ECF) on yksi Suomen johtavista koulutusvientiyrityksistä. ECF on asiantuntijaorganisaatio, joka kehittää koulutusta ympäri maailmaa tarjoten erilaisia opetus- ja koulutuspalveluja asiakaslähtöisesti. Yhtiöllä on melkein 100 työntekijää eri puolilla maailmaa. ECF tekee yhteistyötä yksityishenkilöiden ja organisaatioiden osaamisen kehittämiseksi sekä erilaisten koulutuksen järjestäjien kanssa niin ulkomailla kuin Suomessakin. ECF:n omistavat Jyväskylän yliopisto, Jyväskylän ammattikorkeakoulu sekä Jyväskylän koulutuskuntayhtymä ja se on perustettu vuonna 2010. ECF:n toiminnan painopisteet ovat GCC-maat eli Persianlahden alue, Aasia, Latinalainen Amerikka ja Suomi. Yhtiöllä on mm. koulu Qatarissa, yhteistyötä kahden koulun kanssa Abu Dhabissa, sairaanhoitajien koulutusohjelma Beihuan yliopistossa Kiinassa sekä yhtiöllä on ammatillisen koulutuksen keskus Shanghaissa. (ECF 2017.)

3.2 Koulutusvienti Abu Dhabiin

Abu Dhabi on yksi seitsemästä Yhdistyneiden Arabiemiirikuntien liittovaltion emiraattikunnista. Jokaisella liittovaltioilla on omat strategiansa ja osittain omia lakejaan, vaikka kuuluvatkin saman kansallisen lainsäädännön piiriin. (Juusola 2015, 5.) Arabiemiirikuntien tulot ovat olleet riippuvaisia öljyn viennistä, ja etenkin Abu Dhabi

yhtenä emiraattikunnista on kukoistanut öljyvarantonsa puolesta, joka on suureksi osaksi sen maaperällä. Kuitenkin nuo öljyvarannot uhkaavat ehtyä tulevaisuudessa, joten Abu Dhabin on keksittävä uusia vientituotteita globaaleille markkinoille. Tulevaisuuden globaalien markkinoiden näkymiä parantaakseen Abu Dhabi on lanseerannut myös oman uudistusohjelmansa, joka vaatii merkittäviä teollisuuden ja palveluiden rakenteiden kehittämistä, joita varten tarvitaan lisää innovatiivista tietoa ja teknologiaa. Maan taloutta pyritään siis monipuolistamaan ja kehittämään kohti tietoperustaista taloutta. (OECD 2005.) Siispä tieto ja informaatio ovat tärkeimpiä tuotannontekijöitä ja oppiminen on tietotalouden tärkein prosessi. Tieto nähdään taloudellisen lisäarvon tuojana. (Sotaranta & Mustikkamäki 2008, 12.) Tietoperustaisen talouden kehittämisen lisäksi kansallisen uudistuksen avaintekijöiksi on nousset koulutus etenkin valtion julkisissa kouluissa. Osana kansallista uudistusohjelmaa Yhdistyneet Arabiemiirikunnat tähtäävät koulutusjärjestelmää kehittämällä maailman korkeimmin koulutettujen maiden joukkoon (ks. the Executive Council 2007; Abu Dhabi Government 2008; OECD 2005).

Abu Dhabin koulutuksen järjestämisestä on vastuussa julkisissa kouluissa *The Abu Dhabi Education Council* (ADEC), kun taas *the Federal Ministry of Education and Youth* vastaa koko maan koulutusstrategiasta. Abu Dhabin kouluista liki puolet oli yksityisiä ennen hankkeen alkua. Loput ovat julkisia kouluja, joiden opetuksen taso on ollut heikko ADECin (2012) mukaan. Näin ollen valtionkoulujen peruskoulutusta on lähdetty kehittämään lanseeraamalla *The New School Model* niminen uudistusohjelma. Kansallisen uudistusohjelman tavoitteena on koulujen laadun parantaminen kansainväliselle tasolle, laadukkaan koulutuksen tarjoaminen kaikille lapsille, kohtuuhintaisten laadukkaiden yksityiskoulutuksen vaihtoehtojen tarjoaminen opiskelijoille sekä paikallisen identiteetin ja kulttuurin säilyttäminen. (ADEC 2012.)

Kansallisen koulutuksen uudistusohjelman tavoitteisiin päästäkseen Abu Dhabi on tukeutunut muun muassa suomalaiseen koulutusvientiin. ECF ja ADEC solmivat 2010 koulutuskumppanuushankkeen, jonka tavoitteena oli kehittää sekä luokanopettajien pedagogiikkaa lapsilähtöiseen oppimiseen tähtääväksi että opettamisen ja oppimisen teknologioita, luoda oppimisympäristöjä, kehittää ylipäänsä koulun, kodin sekä päätöksentekijöiden yhteistyötä, mahdollistaa kaikkien lasten oppiminen ja tukea kahden kielen kehitystä. (ECF 2017.)

Koulutuskumppanuushanke käynnistyi kahdella paikkakunnalla, Abu Dhabissa ja Al Ainissa (ECF 2017). Hanketta varten paikkakunnille perustettiin kaksi julkista koulua elokuussa 2010. Abu Dhabissa n. 360 oppilasta aloitti poikakoulussa ja Al Ainissa n. 600 oppilasta aloitti tyttökoulussa. Kouluissa toimivat emiraatit sekä suomalaiset opettajat yhdessä. Opettajista noin kolmannes on suomalaisia. Kouluissa on suomalainen rehtori ja paikallinen vararehtori. Koulut ovat kaksikielisiä niin, että suomalaisten opettajien opetuskieli on englanti ja paikallisten arabia. Englanniksi opetetaan matematiikkaa ja luonnontieteitä, muut alakoulun oppiaineet ovat arabiaksi. (ECF 2016; Keränen 2016.)

3.3 Koulunkäynnin ja oppimisen tukeminen Abu Dhabissa

Abu Dhabin emiraattikunnassa koulutusta järjestetään julkisissa, yksityisissä kouluissa sekä korkeakouluissa (ADEC 2016). Abu Dhabissa on 265 julkista koulua, 185 yksityistä koulua ja 32 aikuisopistoa. Koulutuksen strategian kehittämisestä on vastuussa Abu Dhabi Education Council. Lapset voivat mennä päiväkotiin neljän tai viiden vanhana. Päiväkotiin meno on kuitenkin vapaaehtoista. Päiväkoti valmistaa, ADECin tavoitteiden mukaan, lasta kouluunmenoon. Päiväkotitoiminta perustuu ”kokonaisvaltaisen lapsen filosofiaan”. (ADEC 2016.)

Perusopetus (kouluvuodet 1–12) on jaettu kolmeen sykliin: Sykli 1: Luokat 1–5 (peruskoulu), sykli 2: luokat 6–9 ja sykli 3: luokat 10–12 (KUVIO 4). ECF:n ja ADECin koulutuskumppanuushankkeen kohderyhmänä oli vuonna 2010–2015 sykli 1, jonka jälkeen hanke jatkuu sykli 2:een. (ADEC 2016; ECF 2016.)



KUVIO 4. Abu Dhabin perusopetuksen syklit (ADEC 2016).

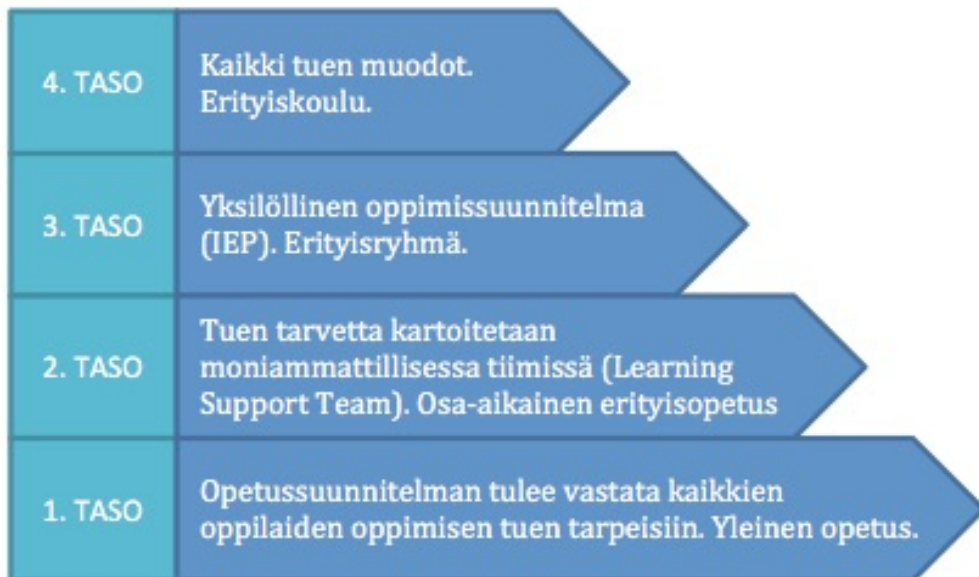
Abu Dhabissa koulutaival aloitetaan siis kuusivuotiaana (sykli 1) (ADEC 2016). Päästäkseen julkiseen kouluun, on kuitenkin selviydyttävä koulun Teknisen Komitean haastattelusta sekä pääsykokeesta (väh. 90% tulos arabiasta, englannista ja matematiikasta). Sen lisäksi, jatkaakseen toiselle luokalle on oppilaan suoriuduttava toisesta haastattelusta ja suoriuduttava ensimmäisestä luokasta tuloksena väh. 85% tuloksella arabian, englannin ja matematiikan osalta. Sen lisäksi oppiaineiden keskiarvo on oltava väh. 90%. Seuraaviin sykleihin oppilas pääsee edellisten syklien todistuksilla. (ADEC 2016.)

ADECin (2016) mukaan oppilaalle tarjotaan oppimiseen tukea siinä koulussa, joka on häntä lähellä. Tukea annetaan tukimallin mukaisesti ja siinä tuen tarjoamisen asteet on jaettu neljälle tasolle (KUVIO 4), niin että tuen intensiteetti kasvaa tarpeen mukaan vähäisestä tuesta vahvempaan tukeen. Ensimmäisellä tuen tasolla kaikkien koulujen vastuulla on tarjota tarkoituksenmukaista kateemista tukea yleisopetuksessa, mikä myös tarkoittaa, että opetussuunnitelman tulee kohdata erilaisten oppijoiden tarpeet. Koulussa toimii myös moniammatillisten asiantuntijoiden tiimi (*Learning Support Team*), joka konsultoi opettajia auttamalla tukea tarvitsevalle oppilaalle oppimissuunnitelman teossa. (ADEC 2016.)

Toisella tuen tarpeen tasolla oppilaan tuen tarvetta arvioidaan moniammatillisen asiantuntijoiden tiimin tuella (ADEC 2016). Tällä tuen tasolla jokaiselle oppilaalle luodaan yksilöllinen koulutuksen suunnitelma (*Individual Education Plan*) tai laajennettu oppimisen suunnitelma (*Advanced Learning Plan*) tuen tarpeen mukaan. Oppilaan oppimisen tukitoimia suunnitellaan yleisessä opetuksessa käytettäväksi, mutta

hänelle voidaan tarjota myös tarvittaessa muita luokan ulkopuolisia palveluita, joiden avulla yksilöä ja/tai pienryhmää tuetaan osa-aikaisesti. (ADEC 2016.)

Kolmannella tuen tarpeen tasolla oppilas siirretään pienryhmätoimintaan erityisluokkaan oppilaiden kanssa, joilla on samankaltaisia oppimisen tukemisen tarpeita (ADEC 2016). Tällä tuen tasolla kaikilla oppilailla on yksilöllinen oppimisen suunnitelma (IEP). Neljäs ja viimeinen tuen tarpeen taso tarkoittaa sitä, että oppilaalla on niin vaativia tai kompleksisia erityisen tuen tarpeita, että hänet sijoitetaan erityiskouluun tai vastaavaan. Oppilaan erityisen tuen tarve arvioidaan jatkuvasti ja oppilaan tuen taso voi muuttua. (ADEC 2016.)



KUVIO 5. Tuen järjestämisen neljä tasoa Abu Dhabin kouluissa (ADEC 2016).

4 KOLMIPORTAISEN TUEN MALLINTAMINEN TOISEEN KOULUKULTTUURIIN

4.1 Kolmiportainen tuki sosiaalisena innovaationa

Innovaatiossa, laajasti käsitettynä, on aina kyse uudesta tavasta tulkita todellisuutta tai organisoida toimintaa. Innovaation käsite luotiin Schumpeterin (1934) toimesta alun perin markkinatalouden tarpeisiin, jolloin se määriteltiin markkinoille tuotuna uutena ja/tai parannettuna tuotteena, joka on onnistuttu kaupallistamaan tai sitä on käytetty tuotantoprosessissa. Innovaatiot voivat olla siis joko ideoita, esineitä, käytäntöjä, palveluita tai tuotantoprosesseja, jotka vaikuttavat ympäristöönsä joko pienin muutoksin tai radikaalein muutoksin, kuten muuttaen perinpohjaisesti aiempia käytäntöjä, tuotteita tai muuta sellaista. (ks. Ruckenstein, Suikkanen & Tamminen 2011; Miettinen, Lehenkari, Hasu & Hyytinen 1999, 4; Rogers 2003, 12.) Nykyään innovaatio käsitetään merkitykseltään laajemmin. Se merkitsee uudistumiskykyä, kilpailukykyä, oppimista ja osaamisen kehittämistä (Miettinen, Lehenkari, Hasu & Hyytinen 1999, 5).

Innovaatiosta puhuttaessa on myös syytä tehdä ero idean tai keksinnön ja innovaation välille. Schumpeter (1934) on kuvannut keksinnön muuttumista innovaatioksi dynaamisena prosessina: Ensin syntyy keksintö, kun keksitään jotain uutta. Keksintönä se pysyy niin kauan kuin se on salassa tai kätkeytyä muilta. Innovaatioksi keksintö muuttuu vasta silloin, kun keksintö esitellään uusille markkinoille sen tuotteistamisen kautta. Lopulta innovaatio leviää muualle niin sanotun diffuusioprosessin eli hyvien käytäntöjen leviämisen avulla. Näin uusi teknologia korvaa vanhan ns. ”luovan tuhon” seurauksena. (ks. Schumpeter 1934; Saari 2008, 21.)

1990-luvulta lähtien teknologisten innovaatioiden merkitys on Suomessa kasvanut taloudellisen kasvun keskeisenä tekijänä, ja tästä johtuen teknologiapolitiikkaan on panostettu kansallisesti (Vainio 3, 2006). Teknologisia innovaatioita voivat olla tuoteinnovaatiot ja tuotantoprosessiin liittyvät prosessi-innovaatiot (Aro, Kuoppala & Mäntyneva 2004, 20) Monesti teknologisten innovaatioiden rinnalle sekä niiden kanssa vuorovaikutuksessa on syntynyt myös sosiaalisia innovaatiota (Hämäläinen & Heiskala 2004). On huomattu, että perinteinen uudenlaisten tuotteiden ja teknologian

kehittäminen ei yksinään riitä onnistuneeseen innovaatiotoimintaan. Nykyisin annetaan yhä enenevässä määrin merkitystä sille, kuinka uudenlaista teknologiaa käytetään ja millaisia uusia toimintatapoja on kehiteltävä uuden teknologian tai tuotteen käyttöönottamiseksi. Huomio on siis siirtynyt innovaatioiden sisällöstä niiden sosiaaliseen luonteeseen eli käyttöönottoprosessiin ja innovaatioiden käyttöönottoa edellyttämään arvonluontiin. Innovaatiotoiminnan sosiaalinen ulottuvuus ottaa huomioon innovaation käyttäjät ja hyödyntäjät sekä heidän tulkintansa siitä, mikä tekee uudesta ideasta, tuotteesta tai toimintamallista ihmiselle uuden ja merkityksellisen. Uuden innovaation syntyminen, leviäminen ja käyttöönotto edellyttää siis uuden tuotteen, käytänteen, teknologian tai palvelun omaksumista ja sen käytön oppimista. Tämä oppiminen puolestaan tapahtuu sosiaalisissa verkostoissa ja vuorovaikutteisissa prosesseissa, joissa keksintö muuttuu innovaatioksi, joksikin mikä toimii sen käyttäjien arjessa. (ks. Ruuskanen 2004; Lehenkari 2005, 13; Miettinen 2005, 28–29.) Tästä syystä Ruckenstein ja kumppanit (ks. 2011, 7, 16, 139) korostavatkin, että innovaatiotoiminnan keskiössä ovat osaavat ihmiset, jotka vaikuttavat uuden innovaation syntyyn, leviämiseen ja käyttöönottoon luomalla arvoa innovaatiolle.

Sosiaaliset innovaatiot ovat käytäntöön vietyjä keksintöjä, jotka vaikuttavat myönteisesti ihmisten elämään vastaamalla heidän sosiaalisiin tarpeisiinsa (Taipale 2006). Moni innovaatio kuitenkin kuihtuu, jos kukaan ei yksinkertaisesti halua käyttää niitä. Innovaatiotoiminnassa on siis panostettava käyttäjälähtöisyyteen – on otettava käyttäjä- ja ihmislähtöinen näkökulma, jolloin innovaation peruslähtökohtana on tuottaa uudenlaista arvoa ihmisryhmälle, yritykselle, organisaatiolle tai yhteiskunnalle. Käyttäjälähtöisyys yksinkertaisimmillaan tarkoittaa tuotteen kehittämistä dialogissa kuluttajien kanssa eli ihmisen ja tuotteen tai teknologian suhteen tutkimusta, jonka tuloksena saadaan tuotteelle taloudellista, sosiaalista sekä merkityksellistä eroa tuottavaa arvoa suhteessa muihin tuotteisiin. (ks. Taipale 2006; Ruckenstein ym. 2011, 23–24.) Kyseessä on Ruckensteinin ja kumppaneiden (2011, 24–23) mielestä varsin kapea-alainen näkemys innovaatiotoiminnasta, jossa on vaarana, että innovaatioita tehdään yksittäisten teknologioiden, ei ihmisten ehdoilla. Sen sijaan Ruckenstein ja kumppanit korostavatkin, että innovaatioantropologia pyrkii tunnistamaan laajempia prosesseja, kuten toimintaa organisoivia puhetapoja, käytäntöjä ja niiden avulla tehtyjä erontekoja. Näitä prosesseja ymmärtämällä voidaan selvittää jokapäivästä elämästä kannattelevien suhteiden merkitys innovaatiotoiminnassa. On myös tunnettava

tavoiteltu kohderyhmän toimintaympäristö innovaatiota suunniteltaessa, koska ihmisten arvottamisen tavat ovat toisiinsa kytköksissä tietyille toimintaympäristölle tunnusomaisella tavalla. (Ruckenstein ym. 2011, 14–25.) Heiskala (2003, 25–26) muistuttaa myös, että se mikä ymmärretään innovaatioksi ja millaiseksi innovaatioksi, on yhteiskunnallisesta kontekstista kiinni. Kontekstista riippuu myös sen kyky ottaa sosiaalinen innovaatio käyttöön. Innovaatioilla voi olla hyvin ristiriitainen vastaanotto yhteiskunnassa, koska niiden tuottama hyöty voi jakautua epätasaisesti eri sosiaalisten ryhmien kesken. Tästä johtuen innovaatiot ovat harvoin sosiaalisesti neutraaleja. (Ruuskanen 2004, 36.) Kuitenkin ihmislähtöisessä innovaatiotoiminnassa voidaan luoda ympäristöjä, jossa vallitsevien tekemisen tapoja kyseenalaistaminen sallitaan ja siihen rohkaistaan (Ruckenstein ym. 2011, 7–8).

Teknisiä innovaatioita, kuten Nokian ja Sitran tuotteet, pidetään usein taloutemme perustana. Sosiaalisia innovaatiota, kuten maksuton koulutus ja sosiaaliturva, puolestaan pidetään hyvinvointimme perustana (2006). Sosiaalinen innovaatiotoiminta kohdistuu usein yhteiskunnan toimintaan, terveyteen, hyvinvointiin, koulutukseen ja työoloihin liittyviin kehitettäviin asioihin (mts.), joiden ongelmakohtia pyritään ratkaisemaan uusilla ideoilla, toimintamalleilla tai -tavoilla (Aro ym. 2004, 20). Tällöin sosiaalinen innovaatio voi olla merkittävä mekanismi yhteiskunnalliseen muutokseen. Yhteiskunnissa eri puolilla maailmaa moninaisten yhteiskunnallisten, ekonomisten ja ympäristöllisten haasteiden määrä kasvaa, joihin päättäjät yrittävät löytää luovia ratkaisuja, laajoja yhteiskunnallisia uudistuksia, joiden moottorina voivat toimia sosiaaliset innovaatiot (Hämäläinen 2005, 198). Innovaatioilla, kuten palveluilla ja tuotteilla, pyritään vastaamaan niin yhteiskunnan tarpeisiin kuin rakentamaan kestävämpää, yhtenäisempää ja inkluosivaa yhteiskuntaa. Tällaista sosiaalista innovaatiota Grimm, Fox, Baines ja Albertson (2013, 438) kutsuvat *tavoiteorientoituneeksi* sosiaalisesti innovaatioksi.

Sosiaalisen innovaation tarkoituksena on olla ratkaisu, joka vastaa koko yhteiskunnan tarpeisiin tehokkaammin ja kestävämmiin kuin aiemmat toimintamallit. Tällainen ratkaisu voi löytyä myös tarkastelemalla ihmisten arjen käytänteitä tai toimintatapoja, joita muuttamalla tai uudelleen organisoimalla voidaan pyrkiä yhteiskunnalliseen muutokseen (Phills, Deiglmeier & Miller 2008; Howard & Schwarz 2010). Tätä toimintaa puolestaan kutsutaan *prosessiorientoituneeksi* sosiaalisesti innovaatioksi

(Grimm ym. 2013, 438). Tällöin sosiaaliseen innovaatioon liittyvä prosessi on osa ratkaisua yhteiskunnalliseen ongelmaan, mikä tarkoittaa, että innovaatiotoiminta on enemmänkin kehityksen väline kuin tavoiteltu lopputulos, kuten tavoiteorientoituneessa sosiaalisessa innovaatiossa.

Etelä-Aasiassa innovaatioita yhteiskunnallisena muutoksena tutkineet antropologit Minna Säävälä ja Sirpa Tenhunen (2015, 2) pitävät sosiaalisia innovaatioita yhteiskunnallisten ongelmien, kuten köyhyyden ja eriarvoisuuden, mahdollisina ratkaisuuina. Sosiaaliset innovaatiot, kuten mikrolainat ja yhteiskunnallisen markkinoinnin strategiat, tavoittelevat taloudellisten ja teknologisten päämäärien sijaan ensisijaisesti yhteiskunnallista muutosta (s. 2015, 3). Säävälän ja Tenhusen (2015) tutkimuksesta selvisi, että sosiaalinen innovaatio sysäistäkseen yhteiskunnallista muutosta tarvitsee paikallisen julkisen sektorin tuen, jotta innovaatio kohdistuisi yhteiskunnan hierarkkisesti huonossa asemassa olevien tarpeiden parantamiseen, eikä päätyisi ylemmässä yhteiskunnallisessa asemassa oleville. Samoilla linjoilla ovat Grimm ja kumppanit (2013, 437), jotka pitävät tärkeänä julkisen päätäntävällän – niin kunnallisen, kansallisen kuin kansainvälisenkin – vaikutuksien ymmärtämistä sosiaalisen innovaatiotoiminnan tehostamisessa, edistämässä ja arvioimisessa.

Yksi suomalaisista teknologisista sekä koulutukseen liittyvistä ulkomaille viedyistä innovaatioista, on Ekapeli. Ekapeli on tietokoneavusteinen oppimisympäristö, jonka tarkoituksena on tukea lukemaan oppimista. Tämä lukutaitoon johdatteleva peli on kehitetty Jyväskylän yliopistossa dysleksiatutkimuksen yhteydessä auttamaan lapsia, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Peli on havaittu hyväksi kenelle tahansa aloittelevalle lukijalle. Pelistä onkin tehty globaaliversio GraphoGame, joka sisältää eri kieliversioita. Peli edistää lukutaitoa siellä missä lukemaan oppiminen heikon opetuksen, vieraan kielen tai yhteisön epäileväisten asenteiden takia on hankalaa (mm. Ojanen ym. 2013; Puhakka 2015). Peli on samaan aikaan sekä teknologinen innovaatio että sosiaalinen innovaatio: Se edistää sosiaalista muutosta – lukemaan oppimista – yhteiskunnassa. Toisin sanoen teknologinen innovaatio voi pitkällä tähtäimellä olla sysäys yhteiskunnalliselle muutokselle (ks. Säävälä & Tenhunen 2015, 1), johon pyrkii myös koulutuskumppanuushanke Abu Dhabissa.

4.2 Koulutusosaamisen vientiprosessi

ECF:n ja ADECin koulutuskumppanuushankkeen tavoitteena oli kehittää Abu Dhabin koulutusta fuusioimalla suomalaista ja abudhabilaista opetussuunnitelmaa kahdessa julkisessa alakoulussa. Hankkeen tavoitteena oli siis siirtää suomalaisen koulutusosaamisen *hyviä käytäntöjä*, joilla vastataan Abu Dhabin koulutuksellisiin tarpeisiin. Aro ym (2004, 13) kuvailevat hyviä käytäntöjä toimintatavoiksi, joilla on yhteiskunnallisesti merkittäviä positiivisia vaikutuksia, ja jotka tuottavat tavoiteltua muutosta yhteiskunnallisissa rakenteissa ja yksilöiden elämässä. Tämä tarkoittaa sitä, että suomalaisen koulutusosaamisen hyviä käytäntöjä ei juurruteta vain projektikoulujen toiminnassa, vaan tarkoitus oli yleistää ne projektitoimintaa laajempaan käyttöön koskemaan koko Abu Dhabin koulukulttuuria (ECF 2017).

Tässä tutkimuksessa hyvien käytäntöjen siirtäminen tarkastellaan osana sosiaalisen innovaation juurruttamista (ks. Aro ym. 2004, 19–21). Suomalaisen koulutusosaamisen hyvien käytäntöjen, kuten kolmiportaisen tuen mallin, siirtäminen suomalaisesta koulukulttuurista Abu Dhabin koulukulttuuriin tapahtuu *tuotteistamalla* koulutuksen osia kaupalliseen muotoon. Tuotteistaminen tapahtuu määrittelemällä palvelupaketin ominaisuudet ja käyttötarkoitus kaupallista hyödyntämistä varten (Niemi & Kumpulainen 2007). OKM:n (2010) mukaan kansainvälisillä koulutusalan markkinoilla menestyminen edellyttää huolellista tuotteistamista, jossa on kyse kehitetyn mallin tai palvelun pakkaamisesta sellaiseen hallittavaan muotoon, että ulkopuolinen ymmärtää, mistä on kysymys. Lehtinen ja Niinimäki (2005, 30) puolestaan kuvaavat tuotteistamista – tuotteen määrittelyn lisäksi – ajattelutapana, jolla toteutetaan tuote- ja tuotekehitysstrategiaa käytännössä. Abu Dhabissa asuvat eivät välttämättä tunne suomalaista koulutusjärjestelmää, josta hyvät käytännöt on mallinnettu. Nämä siirrettävät käytännöt ovat sidottuja tiettyyn aikaan, paikkaan, toimijoihin ja ympäröiviin olosuhteisiin. Onkin olennaista huomioda, että kaikki käytännöt eivät ole ominaisuuksiltaan tai kaikilta osiltaan sellaisenaan levittämiskelpoisia. Koulutusosaaminen, jota siirretään tuleekin kokea kohdemaassa hyödyllisinä ja ennen kaikkea parannuksina aiempiin käytäntöihin. (ks. Aro ym. 2004, 22, 18.) Siispä kun Suomen kontekstista mallinnettu koulutusosaaminen viedään toiseen

toimintaympäristöön, tulee se kääntää kohteen toimintakulttuurille sopivaksi (Shove ym. 2012, 48). Koulutusosaamista siirtääkseen EduCluster Finland Oy räätälöi suomalaisen koulutuspalvelun kohdemaan tarpeiden mukaan (ks. ECF 2017). Tällöin palvelupaketin ominaisuuksien ja asiakastarpeen perusteella koulutusosaaminen mallinnetaan Abu Dhabin EPA-kouluihin sopivaksi hankkeen aikana. Laajasti ymmärrettynä tuotteistaminen onkin palvelujen kehittämistä vastaamaan paremmin asiakkaiden tarpeita (Lehtinen & Niinimäki 2005, 30).

Koulutusosaamisen siirtämiselle oli Abu Dhabissa sosiaalinen tilaus, mikä antoi hyvän lähtökohdan suomalaisen koulukulttuurin sosiaalisen innovaation hyvien käytäntöjen, kuten kolmiportaisen tuen leviämislle. *Levittämisen* tai *juurruttamisen* tulee Aron ja kumppaneiden (2004, 18–19, 21) mukaan kuitenkin olla suunniteltu pitkäaikainen prosessi, joka vaatii osaamista, aikaa, resursseja, välineitä ja ennen kaikkea vastaanottokykyä. Hyvien käytäntöjen juurruttaminen tapahtuu kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksellisessa prosessissa, jossa hyvä käytäntö ensin tunnustetaan. Tämän jälkeen toimintaympäristö sekä muokkaa käytäntöä että sopeuttaa ympäristöä ottamaan vastaan hyvä käytäntö. Uuden käytännön omaksuminen edellyttää siis laajaa hyväksyntää ja yhteistä kehittämisvastuuta hankkeen kaikilta osapuolilta. EPA:n koulutuskumppanuushankkeelta odotettiin pitkäaikaisia ja pysyviä vaikutuksia, jotka ovat edellytys prosessin jatkuvuudelle. Hyvien käytäntöjen leviämisen kannalta on tärkeää tunnistaa oikeat toimijat, joilla on yhteinen kehittämisvastuu. Lisäksi on hyvä tunnistaa levittämisen kanavat yhteiskunnan eri tasoilla, kuten Säävälän ja Tenhusen (2015) innovaatiotutkimuksessa ilmeni.

Mutta mitä on koulutusosaaminen? Osaaminen pitää sisällään ihmisen tietoja, taitoja, kykyjä, lahjakkuuksia, ominaisuuksia, ammattitaitoa, pätevyyttä, kvalifikaatiota tai kompetenssia (Piili 2006, 16), kun taas koulutusosaamisella tarkoitetaan kaikkea koulutukseen liittyvää osaamista opetuksesta erilaisten oppimisympäristöjen sekä opetussuunnitelmien kehittämiseen (Helakorpi 1999; OKM 2016). Koulutusosaaminen on osaamista, jota tulee jatkuvasti kehittää, sen kansainvälistä mielenkiintoa pitää ylläpitää sekä sen toimijoilla tulee olla kykyä paikallistaa koulutusosaamista kohdemaissa (ks. Juntunen 2015). Tämä koulutusosaaminen muodostuu yksittäisten ihmisten osaamisen koulutuksen kentällä, jotka siirtävät tai juurruttavat sitä sanallisesti tai sanallistamatta uuteen toimintaympäristöön (Helakorpi 1999). Osaamisen tai tietyn

käytännön sisältämä tieto voi olla eksplisiittistä ja kirjoitettua tai sitten osaaminen voi olla hiljaista ja artikuloitumatonta tietoa. Se voi olla yksilöllistä tai organisatorista. Organisaation osaamisella tarkoitetaan yhteistä käsitystä tai näkemystä toiminnan kannalta tärkeistä asioista sekä toimintatapaa, joka on organisaatiossa yhteisesti omaksuttu. Organisaation osaaminen on yksilölliseen osaamiseen nähden kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa. Ihmiset kehittävät omaa yksilöllistä osaamista työtä tehden, mikä muuttuu organisaation osaamiseksi, kun ihmiset yhdistävät, jakavat ja kehittävät omaa osaamistaan yhdessä. Osaamisen hyödyntäminen tai tiedon siirtyminen organisaation sisällä ei ole koskaan täydellistä, mikä tarkoittaa sitä, että organisaation osaaminen on aina yksilöjen osaamista vähäisempää. (ks. Niitamo 2003, 150; Ojala 2008, 29, 34–36, 53.)

Opetushallituksen (2010) teettämässä *Käsikirja työpaikalla tapahtuvan oppimisen hyvien käytäntöjen siirtoon* -julkaisussa hyvien käytäntöjen siirtoa kuvataan kaikkien siihen osallistuvien keskinäisenä oppimisprosessina, jossa hiljaisella tiedolla on merkittävä asema. Hiljainen tieto ja tietäminen voidaan nähdä taitavan yksilön henkilökohtaisena ja mielensisäisenä prosessina. Yhtä lailla puhutaan organisaatioiden hiljaisesta tiedosta, jolloin sillä tarkoitetaan yhteisöllisesti muotoutuneita toimintatapoja ja yhdessä konstruoitua osaamista (Toom 2008, 52). Kulttuurin ja kokemusten myötä omaksuttua hiljaista tietoa voidaan kutsua jopa synnynnäiseksi, yksilöön integroituneeksi (Toom & Onnismaa 2008, 10). Jotta käytäntö ja siihen liittyvä hiljainen ja näkyvä tieto siirtyy taholta toiselle, on se suunniteltava ja toteutettava järjestelmällisesti. Siirtoprosessin onnistumiseksi on suunniteltava käyttöönotto käytännössä, sen arviointi ja mahdolliset siihen liittyvät muutokset. (OPH 2010, 22).

Koulutusosaamisen siirrossa on kyse niin käytännön kuin sitä koskevan tiedon juurruttamisesta. Newellin (2005) mukaan tärkeintä on tiedon jakaminen, kuten hyvien käytänteiden dokumentointi ja niiden välittäminen muille organisaatiossa. Innovaatiotoiminta tapahtuu yksittäisten toimijoiden sijasta vuorovaikutteisissa toimijaverkostoissa, joten jotta tiedon kulku olisi sujuvaa, edellyttää se, että toimijoilla on luottamukselliset välit. Tutkimuksessani tarkastelin näitä teemoja opettajien kokemusten kautta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja osallistujat

Pyrin tässä erityispedagogiikan ja etnologian kaksoisgradussa kuvaamaan kolmiportaisen tuen jalkauttamisprosessia niin koulutuskumppanuushankkeeseen osallistuneiden opettajien näkemyksien kuin asiakirjatason kautta. Tutkimukseni lähestymistapa on hermeneuttinen eli ymmärtävä, jossa tutkittavaa ilmiötä ja sen merkityksiä pyritään tulkitsemaan ilmiöstä itsestään käsin, todellisessa ilmenemismuodossaan ja yksilötason merkityksiä yhdistäen kokonaisuuteen (Ruotsala 2002, 28; Haverinen 2009, 3). Tutkimusprosessiani ohjaa ja määrittää vahvasti myös etnografinen ote, johon sisältyy sekä kulttuurin kuvaamista että refleksiivisen tulkintaprosessin kautta tapahtuvaa käsitelyä (ks. Marcus 2014). Etnografinen tutkimusote herkistää kulttuuriselle kontekstille ja käyttäytymisen symbolisille merkityksille, joita tutkijana minun tulee ymmärtää, kun kyse on minulle vieraasta maasta (ks. Punch & Oancea 2014, 162). Jotta pystyisin parhaiten selvittämään opettajien kokemuksia ja näkemyksiä kolmiportaisen tuen siirtoprosessista Suomen koulukulttuurista Abu Dhabin koulukulttuuriin, näin parhaaksi toteuttaa tutkimukseni laadullisia menetelmiä käyttäen. Kun tutkimuksen kohteena ovat opettajien henkilökohtaiset näkemykset ja kokemukset todellisuudesta on laadullisten menetelmien käyttö relevantti tapa tehdä tutkittava ilmiö näkyväksi ja ymmärrettäväksi.

Hermeneuttisen tiedontuotannon prosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavien välillä, mikä tarkoittaa, että tulkinnat tapahtuvat aina suhteessa tutkijan käsityksistä tiedon luonteesta ja tutkittavien maailmankuvaan. Sekä hermeneutiikalle että etnografiselle tutkimusprosessille ominaista on niiden itseään korjaava prosessi niin sanottu hermeneuttinen kehä, jossa tulkintoja palataan tarkastelemaan uudelleen tutkimuksen eri vaiheissa aineiston ja tulkinnan sisäisten ristiriitojen ilmetessä. (esim. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 15). Tässä tutkimuksessa korostuu siis kerättävän tiedon subjektiivinen luonne (Puusa & Juuti 2011, 48). Tutkimukseni tuottaa uutta ymmärrystä todellisuudesta, jossa totuuksia on useita yhden sijasta, näkökulmasta ja lausujasta riippuen (Ruotsala 2002, 28). Erilaiset tulkinnat samasta tulkintaa vaativasta tutkimusaineistosta voivat olla siis mahdollisia muuttuen ajassa ja eri

ihmisten välityksellä (Schreier 2012, 21). Etnografisessa tutkimuksessa pyritäänkin tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tehden näkyväksi monitahoisen kulttuurisen ilmiön ja sen prosessit sekä merkitykset yksilöille ja yhteisölle (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7). Näin ollen tämän tutkimuksen kautta ei pyritä yleistyksiin, vaan käsitteellistämään ja teoretisoimaan arkitodellisuuden ilmiötä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85.) eli tässä tapauksessa kolmiportaisen tuen mallin jalkauttamisen käytäntöjä Abu Dhabissa.

Kuten aiemmin mainitsin, kolmiportaisen tuen jalkauttamisessa toiseen koulukulttuuriin ei ole tehty aiempaa tutkimusta, joten laadullisin menetelmin pyrin saamaan aiheesta mahdollisimman paljon uutta tietoa opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena on ECF:n ja ADECin yhteinen koulutuskumppanuushanke (EPA) 2010–2015, joten oli perusteltua valita haastateltavat harkinnanvaraisella otannalla hankkeessa työskennelleistä opettajista. Haastatteluun osallistui pelkästään projektikoulujen erityisopettajia, koska käsittelemäni aihe koski erityispedagogiikan ydintä, kolmiportaista tukea, jonka toteutumisesta ovat vastuussa juuri erityisopettajat. Harkinnanvarainen otanta on muutenkin laadulliselle tutkimukselle suositeltavaa (Patton 2012, 40; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85; Eskola & Suoranta 1998, 18, 61). Laadullisin menetelmin tehty tutkimus etnografisella otteella keskittyy pienempään määrään tapauksia (Fingerroos & Jouhki 2014, 103; Patton 2012, 46) (vrt. määrällinen tutkimus), pyrkien analysoimaan niiden merkityksiä mahdollisimman tarkasti ja systemaattisesti (Eskola & Suoranta 2008, 18; Schreier 2012, 1). Se on kuvailevaa ja yksityiskohtiin pureutuvaa ja siinä keskitytään itse prosessiin (Bogdan & Biklen 1992, 31–33). Oli siis perusteltua keskittyä tässä tutkimuksessa tutkittavien määrän sijasta haastatteluaineiston laatuun (ks. Eskola & Suoranta 1998, 18).

Saadakseni vastauksia tutkimuskysymyksiini haastattelin suomalaisia erityisopettajia, jotka olivat olleet mukana yhteistyöhankkeessa eri ajanjaksoina viiden vuoden aikana (2010–2015). Haastateltavat sain ECF:n kautta. Haastateltavat olivat koulutukseltaan luokanopettajia ja suorittaneet erilliset erityisopettajan opinnot. Kaikkiaan haastatteluihin osallistui 6 erityisopettajaa, joiden työkokemus hankkeessa vaihteli kahdesta kuukaudesta kolmeen vuoteen asti. Keskimäärin hankkeessa oli työskennelty 1,5 vuotta. Kaikki olivat työskennelleet laaja-alaisena erityisopettajana projektikouluissa. Heillä ei ollut omaa luokkaa, mutta opettivat pienryhmässä ja

suomalaisten luokanopettajien parina. Osa haastateltavista oli ollut myös kehittämässä ECF:n *Student Learning Support Handbook* –hankekirjallisuutta laaja-alaisen erityisopettajan työtehtävien lisäksi. Hankkeen loputtua osa haastatelluista erityisopettajista jäi opettamaan Abu Dhabiin joko projektikouluun tai paikalliseen julkiseen kouluun projektin päätyttyä.

5.2 Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt etnografisen tutkimusotteen mukaisesti kolmiportaisen tuen jalkautumisen tiheään kuvaukseen (ks. Geertz 1973) eli tutkittavan ilmiön monipuoliseen ja sävykkääseen tarkasteluun (ks. Huttunen 2010, 43). Tiheää kuvausta olen tavoitellut keräämällä aineistoa erityisopettajien teemahaastattelujen avulla. Ja koska opettajan toiminta on monitahoisena ilmiönä haasteellinen tutkimuskohde, kuten Paavola (2007, 81) ilmaisee, on sen kokonaisvaltaisemmaksi kuvaamiseksi käytettävä enemmän kuin yhtä menetelmää. Sen takia olen haastatteluaineiston lisäksi käyttänyt tässä tutkimuksessa valmista aineistoa eli koulutuskumppanuushankkeessa tuotettua ECF:n opettajan opasta. Tämä opettajan opas, nimeltään *Student Learning Support Handbook*, on dokumentaatio koulutuskumppanuushankkeessa käytetyistä oppilaan oppimisen tukemisen menetelmistä. Käsikirjasta saa siis käsityksen siitä, mitä kolmiportaisen tuen mallin sisältöjä ja tavoitteita oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa on määritelty asiakirjatasolla eli mihin toiminnalla on virallisesti pyritty..

Ensimmäisen tutkimuskysymyksenäni tarkoituksena on selvittää sitä, miten kolmiportaisen tuen malliin kirjatut tavoitteet ja sisällöt näkyvät EPA-hankkeesta tuotetussa *Student Learning Support Handbook* –opettajan käsikirja (2016). Koulutuskumppanuushankkeen opettajan käsikirja on luotu opettajan työkaluksi, joka ohjaa koulun arjen muodostumista ja opettajan työtä sekä luo koulukulttuurin arvopohjaa. EPA:n opettajan käsikirjan ovat koonneet sekä päivittäneet suomalaiset erityisopettajat kuvaamaan projektikoulun käytänteitä oppilaan oppimisen tukemiseksi. Käsikirja käsittelee viittä osa-aluetta otsikoilla: Oppilaan koulukypsyys ja siirtymisvaihe päiväkodista kouluun, ensimmäisestä syklistä toiseen sykliin - siirtymävaihe, suositukset lahjakkaiden oppilaiden mukauttamiseksi, diagnostinen työkalupakki mahdollistamassa varhaista puuttumista ja yksilöllisen

oppimissuunnitelman toteuttamista (*Individual Education Plan*) sekä EPA-hankkeeseen kehitellyt henkilökohtainen oppimissuunnitelma (*Individual Education Plan, IEP*) ja edistyneemmän oppijan oppimissuunnitelma (*Advanced Learning Plan, ALP*). Käsikirja sisältää EPA-projektikoulujen toimintaperiaatteiden lisäksi kouluissa käytettyjä testejä ja asiakirjoja. Lisäksi käsikirjasta löytyy selvitys siitä, miten oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä on tuettu kahdesta näkökulmasta: Lahjakkaiden ja heikkojen oppilaiden tukeminen on kuvattu käsikirjassa ohjaten opettajaa tunnistamaan molempiin kategorioihin kuuluvat oppilaat sekä tekemään heille omanlaisensa oppimissuunnitelmat. Suomalainen kolmiportainen tuen malli käsittelee oppimisessa ja koulunkäynnissä tukea tarvitsevien oppilaiden tuen suunnittelua, toteutusta ja arviointia, joten tässä tutkimuksessa käsitellään opettajan käsikirjasta oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukimallia ja siihen liittyvää yksilöllistä oppimissuunnitelmaa (IEP). Malli on käytössä vain kahdessa suomalais-emiraattilaisessa alakoulussa, kun taas muissa abudhailaisissa julkisissa kouluissa on oma mallinsa.

EPA-hankkeessa tuotetun opettajan käsikirjan taustalla ovat suomalainen koulutusosaamisen dokumentointi, johon on vaikuttanut ADECin linjaukset opetuksen järjestämiselle Adu Dhabissa. Käsikirja on vuodelta 2016, jonka jälkeen uutta painosta ei ole enää tehty. Opettajan käsikirjassa esitellään erityisopetusta ohjaava tuen järjestämisen malli. Tämä koko koulun käsittävä järjestelmä pohjautuu ADECin P-12 -toimintaperiaatelinjauksiin ja se on toimeenpantu EPA-kouluissa. Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemista kuvaava malli perustuu RTI-malliin (ECF 2016).

Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää millä tavalla kolmiportainen tuki on jalkautettu ja miten se toimii käytännössä EPA:n suomalais-emiraattilaisissa alakouluissa. Lähestyin suomalaisten erityisopettajien erityispedagogista ajattelua, kokemuksia jalkauttamisesta sekä heidän prosessilleen antamiaan merkityksiä haastattelujen avulla. Toteutin aineistonkeruun teemahaastattelun avulla, jotta saisin mahdollisimman laajan kuvauksen minulle ennalta vieraasta ilmiöstä, joka tässä tapauksessa oli kolmiportaisen tuen mallin jalkautuminen Abu Dhabiin. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten teemojen varassa, ja tässä tapauksessa teemoja olivat koulutusosaamisen siirto sekä kolmiportainen tuki käytännössä. Nämä aihepiirit, joiden alle haastattelukysymykset oli karkeasti jaettu, olivat samat jokaisessa haastattelussa. Nämä teemat (LIITE 1) löytyvät tutkielman

lopusta. Kysymysten järjestys ja muoto kuitenkin vaihtelivat haastattelusta toiseen, koska metodin mukaisesti haastateltavalle että haastattelijalla oli vapautta ja tilaa käsitellä näitä teemoja kulloiseenkin tilanteeseen sopivassa tahdissa sekä omin sanoin ja esimerkein. Näin ollen haastateltavalla on mahdollisuus olla tutkimuksessa merkityksiä aktiivisesti luova osapuoli. Haastattelun edessä teemojen mukaan, yksityiskohtaisten kysymysten sijasta, tuo haastattelutilanne tutkittavien äänen kuuluviin. Heidän merkityksensä ja tulkintansa tutkittavasta aiheesta ovat näin tutkimuksen keskiössä. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Teemahaastattelun suurena etuna on sen joustavuus muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna, koska haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista säädellä ja on enemmän mahdollisuuksia tulkita, tarkentaa, selventää ja syventää saatuja vastauksia kuin esim. kyselylomakkeeseen vastatessa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 73; Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–36). Haastattelu toimii erityisen hyvin tilanteissa, joissa tarkoituksena on kerätä syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelun keinoin on mahdollista tutkia myös itselle varsin vierasta aihepiiriä, sillä haastattelutilanne mahdollistaa syventävien ja täsmentävien kysymysten esittämisen välittömästi. (Ruotsala 2005, 65.) Haastateltavalle tutkimusmenetelmä antaa siis mahdollisuuden perustella näkemyksiä paremmin ja samaan aikaan haastattelijalla voi kysyä siinä samassa hetkessä, jos ei ymmärrä haastateltavan ajatuksia. Näin voidaan välttää väärinkäsityksiä ja toisaalta myös saada välittömästi lisätietoa mielenkiintoisista aiheista, joita haastattelijalla ei ole välttämättä osannut ennakoita haastatteluissa vastaan tuleviksi.

Kun haastattelurunko on joustava, se saattaa myös johtaa uudenlaisten yhteyksien löytymiseen: haastateltava saattaa itse tuoda eri yhteydessä esiin keskeisen teeman tutkimuksen kannalta, joka saattaa auttaa ymmärtämään aihetta uudella tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42–48; Ruotsala 2005, 65). Teemahaastattelun avulla on mahdollisuus päästä keskustelussa mahdollisimman syvälle aiheeseen lisäkysymyksiä esittämällä aivan merkitystasolle asti. Teemahaastattelun luonteeseen kuuluukin, että haastattelu voi nostaa esiin uusia näkökulmia sekä teemoja, joita tutkija ei ehkä ole aiemmin ottanut huomioon. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.)

Teemahaastattelussa on huomioitava, että se on ennen kaikkea suora kielellinen vuorovaikutustilanne tutkijan ja tutkittavan välillä, jossa molemmat osapuolet

osallistuvat yhdessä kulttuuristen representaatioiden tuottamiseen tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 34; Ruotsala 2002, 29, 42). Kielen keskeisyys on ilmeinen haastattelutilanteessa, kun siihen osallistuvat pyrkivät käsitteellisesti välittämään omaa mielellistä suhdettaan maailmaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48–49). Haastatteluilla tietoa kerätessään tutkija on samaan aikaan sekä tutkiva että osallistuva persoona haastattelutilanteissa – hänen läsnäolonsa ja tapansa esittää kysymyksiä heijastuvat haastateltavien antamissa vastauksissa, luoden vastauksille tietynlaisia odotuksia ja vaikuttaen niiden muotoon (Hirsjärvi & Hurme 2001, 49, 97; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 13, 51). Haastattelutilanteessa oletetaan haastateltavalla olevan tietoa tutkittavasta aiheesta, mutta toisaalta myös tutkijalla on ennalta hankittua tietoa aiheesta tutkimuksen taustoittamisen ja tutkimuksen teemojen muodostamisen yhteydessä (Merton, Fiske & Kendall 1990).

Ennen haastatteluita lähetin haastateltaville teemahaastattelurungon, koska on eettisesti hyväksyttävää tutkimusta tehtäessä varmistaa, että haastateltava on tietoinen siitä, mitä aihetta haastattelu koskee (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2017; Kuula 2006, 61–62). Se on myös haastattelun onnistumisen kannalta suositeltavaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Kun haastateltavat ovat tutustuneet jo ennakkoon käsiteltäviin teemoihin, on keskustelu sujuvampaa ja tietoa saadaan aiheesta mahdollisimman paljon, koska he ovat ehtineet jäsenellä omia ajatuksiaan. Toisaalta teemojen ennakkoon lähettäminen saattoi ohjata haastateltavia vastaamaan tietyllä tavalla, kun haastattelun kulku on ennalta määrätty. Olin hahmotellut myös teemoihin liittyviä kysymyksiä, jotka löytyvät tämän tutkielman lopusta (LIITE 1). Kuitenkin ensimmäisestä haastattelusta lähtien muokkasinkin kysymysten muotoa ja järjestystä sen mukaan miten haastattelutilanne kunkin haastateltavan kohdalla eteni. Pidinkin kuitenkin huolta, että kävimme jokaisen haastateltavan kanssa läpi samat teemat. Kysymysten asettelu riippui siis haastateltavasta hänen näkökulmastaan tutkimusaiheeseen. Monesti keskustelu sai omia sivupolkujaan, kun haastateltava innostui puhumaan jostakin teemasta enemmän tai hankkeen kokemuksestaan yleensä. Haastattelujen lopussa annoin haastateltavalle mahdollisuuden myös kertoa vapaasti aiheesta, taatakseni sen, että haastateltava saa sanottua kaiken haluamansa aiheesta.

Haastattelut tapahtuivat yksilohaastatteluina haastateltavien kanssa ennalta sovittuna aikana Skype -videopuhelun välityksellä. Haastateltavat saivat siis valita paikan, jossa

haastattelu tapahtui. Muun muassa Eskolan ja Vastamäen (2007, 29) mukaan haastateltavan kotikentällä tehdyt haastattelut saattavat onnistua paremmin, sillä tuttu tila tuo turvallisuutta. Nauhoitin haastattelut, jotta pystyin täyspainoisesti keskittymään vastauksiin ja kysymysten mielekkääseen järjestämiseen. Haastattelujen nauhoittaminen mahdollisti myös tilanteen keskustelunomaisen tunnelman. Uskonkin, että haastateltavien oli helpompi muistella ja tuoda kokemuksiaan esille, kun heidän ei tarvinnut koko ajan keskeyttää ajatuksenjuoksuaan, jotta olisin pystynyt kirjoittamaan vastaukset muistiin.

Keskustelu erityisopettajien kanssa sujui mukavassa ilmapiirissä ja opettajat kertoivat mielellään kokemuksistaan projektikouluissa. Aloitin jokaisen haastattelun kysymällä heidän työtehtävistään ja opettajat kertoivat hyvin vuolaasti arjestaan. Olin lähinnä kuuntelijan roolissa, kuitenkin pitämässä huolen siitä, että keskustelu pysyi aihealueessa.

Haastattelut taltioituvat nauhalle onnistuneesti. Niitä oli helppo kuunnella ja jokaisesta sanasta sai selvän. Skype -yhteys toimi myös moitteettomasti. Purin haastattelumateriaalin tietokoneelle sanasta sanaan litteroimalla heti haastattelun jälkeen, jotta mahdolliset epäselvät kohdat sekä haastattelun tunnelma ym. autenttisuus olisivat vielä muistissani. Litterointi oli myös hyvä tapa käydä samalla koko aineisto läpi, jotta haastattelun epäkohdat tulisivat esiin ja voisin ottaa tarvittaessa haastattelun uudestaan. Uusintahaastatteluille ei kuitenkaan ollut käyttöä ja huomasin vastauksissa yhteneväisyyttä, mikä lisäsi aineiston kylläntymistä. Haastattelut kestivät noin tunti kahdestakymmenestä minuutista kahteen tuntiin ja kahteentoista minuuttiin.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston analysoin pääasiassa sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on yksi laadullisista tutkimusmenetelmistä, joka soveltuu käyttämäni dokumenttien, haastattelujen sekä valmiin aineiston, analysoimiseen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka avulla tarkastelen jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja materiaaleja niitä eritellen, tiivistäen sekä yhtäläisyyksiä ja eroja etsien (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Järjestelen ja nivon yhteen niin valmista kuin haastatteluista kerättyä aineistoa, jotta

voisin muodostaa siitä kokonaistulkinnan, jossa aineisto, tutkimuskysymykset, teoreettinen kehys ja tarkastelutapa muodostavat koherentin kokonaisuuden (ks. Jouhki & Steel 2016, 22). Näin syntyy kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, mistä on mahdollista tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä sekä tehdä siitä ymmärrettävä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 108; Schreier 2012, 1; Jouhki & Steel 2016, 35). Analyysi voidaan toteuttaa joko *induktiivisen* tai *deduktiivisen* päättelyn logiikan avulla. *Induktiivinen* analyysi etenee yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin (Eskola & Suoranta 2014, 19; Patton 2002, 453–454), kun taas *deduktiivinen* päinvastoin yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95) Tätä päättelyn kahtiajako on saanut kritiikkiä sen ongelmallisuudesta käytännössä (mts. 2009, 95), joten tässä tutkimuksessa nojaan Eskolan (ks. 2001; 2007) esittämään analyysin jaotteluun, jossa korostuu teorian ja teoreettisen merkitys analyysin teossa. Induktiivista ja deduktiivista analyysijakoa paremmin voidaan ottaa huomioon analyysin tekoa ohjaavat tekijät, kun analyysin tekoa jaotellaan *aineistolähtöiseksi, teoriasidonnaiseksi ja teorialähtöiseksi analyysiksi*.

Aineistolähtöisessä analyysissa pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kuvaus niin, että tutkija antaa aineiston itsensä kertoa, mitä se pitää sisällään. Analyysin tavoitteena on tällöin se, että tutkija ymmärtää tutkittaviaan heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96). Tämän luonteisen analyysin avulla pyrin muodostamaan kolmiportaisen tuen jalkautumisesta tiivistetyn ja selkeän kuvauksen opettajien näkökulmasta tarkasteltuna. (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Teoriaohjaavassa analyysissa puolestaan on kytköksiä teoriaan niin, että analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus. Teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä, mutta analyysiyksiköt valitaan aineistolähtöisen analyysin tapaan aineistosta. Tällöin tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Teorian merkitys kasvaa edelleen *teorialähtöisessä analyysissa*. Se on luonnontieteellisen tutkimuksen analyysimalli, joka nojaa johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Tällöin aikaisempi tiedon perusteella tehty kehys ohjaa analyysia deduktiivisesti, ja analyysin taustalla on usein tämän aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Opettajan käsikirjan analyysi

Opettajan käsikirjasta oli, ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti, tarkoitus selvittää, mitä kolmiportaisen tuen tavoitteita ja sisältöjä se sisältää. ECF:n ja Abu Dhabin koulutuskumppanuushankkeen (2010–2015) aikana voimaan tulivat vuoden 2010 *Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset* (POPS 2010), joissa luotiin raamit kolmiportaiselle tuelle uuden perusopetuslain (642/2010) voimaantulon myötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on yksi Suomen kouluja ohjaavista asiakirjoista, ja se laaditaan perusopetuslain (628/1998) ja -asetuksen (852/1998) sekä tavoitteiden ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen (1435/2001) pohjalta. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* tehtävänä on siis tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista (POPS 2014, 9.) Se on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaisesti eri kouluissa paikallinen opetussuunnitelma valmistellaan (Perusopetuslaki 14 § 2; Valtioneuvoston asetus 422/2012 13 §). Siispä vuonna 2010 Opetusvirasto laati *Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset* edistääkseen siinä esiteltyä kolmiportaisen tuen mallin käyttöönottoa. Siispä sen linjaukset kolmiportaisesta tuen mallista toimivat lähtökohtana EPA:n opettajan käsikirjan analyysille.

Opettajan käsikirjan (2016) sisällönanalyysin luokittelu perustui vuoden 2010 määriteltyyn kolmiportaiseen tuen malliin, mistä johtuen opettajan käsikirjan sisällön analyysia voi luonnehtia teorialähtöiseksi. Teorialähtöisen eli deduktiivisen analyysin vaiheet ovat *analyysirungon muodostaminen* ja *aineiston pelkistäminen*. Analyysin aluksi muodostin analyysirungon, jonka kategoriat muodostin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksien ja täydennyksien (POPS 2010) ilmauksista, jotka käsittelivät kolmiportaisen tuen tavoitteita ja sisältöjä. Koulujen toimintaa ohjaavassa asiakirjassa kolmiportaista tukea on käsitelty luvuissa *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki* ja *Oppimisen ja koulunkäynnin tukimuodot*. Analyysirunko voi Tuomen ja Sarajärven (2009, 113) mukaan olla strukturoitu, jolloin aineistosta kerätään ainoastaan niitä asioita, jotka sopivat siihen. Runko voi olla myös väljä, jolloin aineistosta voidaan ottaa huomioon analyysirunkoon kuuluvien asioiden lisäksi sen ulkopuolelle jäävät asiat. Päädyin tässä tutkimuksessa käyttämään strukturoitua analyysirunkoa, koska analyysini pohjautuu rajattuun kolmiportaisen tuen malliin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) Analyysirunko sisältää tutkittavan ilmiön

ulottuvuuksien eli kolmiportaisen tuen mallin tavoitteet ja sisällöt. Runko koostui siis viidestä kategoriasta, jotka ovat varhainen puuttuminen, inklusio, tuen lisääntyminen vaiheittain, tuen suunnitelmallisuus ja yhteistyö. Tämä analyysirunko on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Analyysirunko

KOLMIPORTAINEN TUKE				
Varhainen puuttuminen	Inklusio	Tuen lisääntyminen vaiheittain	Tuen suunnitelmallisuus	Yhteistyö

Analyysirungon luomisen jälkeen jatkoin analyysia sisällönanalyysin mukaisesti aineistoa *pelkistämistämällä*, eli poimimalla opettajan käsikirjasta vain analyysirungon kannalta olennaiset ilmaisut. Analyysiyksikkönä toimi pääasiassa virke tai ajatuskokonaisuus, mutta myös yksittäiset sanat (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95), jotka kuvasivat analyysirungon mukaisia kolmiportaisen tuen mallin tavoitteita ja sisältöjä. Otin huomioon myös tuen järjestämistä kuvaavan mallin opettajan käsikirjassa. Malli löytyy analyysin tuloksista (KUVIO 6). Analyysin aluksi värikoodasin kaikki analyysirungon mukaiset ilmaisut aineistosta niin, että jokaisella rungon kategoriolla oli oma värinsä. Nämä kategoriat, toisin sanoen sisällönanalyysin yläkategoriat, listasin aluksi analyysirunkoon, jonka jälkeen listasin kategorioiden alle värikoodaamani analyysirungon mukaiset ilmaukset aluksi niiden alkuperäisessä muodossaan. Analyysi jatkui pelkistämällä ilmauksia, joita ryhmittelemällä eli etsimällä ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, muodostin vielä alaluokat kuvaamaan yksityiskohtaisemmin mitä kolmiportaisen tuen mallin sisältöjä ja tavoitteita EPA:n opettajan käsikirjasta löytyi. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109, 114–115.) Teorialähtöistä opettajan käsikirjan sisällönanalyysia olen havainnollistanut taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki opettajan käsikirjan teorialähtöisestä sisällönanalyysistä.

TUTKIMU SKYSYMS YS	YLÄLUOKKA	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Mitä kolmiportaisen tuen mallin sisältöjä ja tavoitteita koulutuskumppanuus-hankkeessa (EPA) tuotetussa kirjallisuudessa (<i>Student Learning Support Handbook - opettajien käsikirja</i>) sisältää?	Varhainen puuttuminen	”Kaikkien oppilaiden taidot kartoitetaan ja heidän oppimistaan seurataan, jotta tunnistettaisiin huolta aiheuttavat tekijät --”	Oppilaiden taitojen kartoitus ja seuraaminen oppimisen ongelmien tunnistamiseksi	Varhainen oppimisen ongelmien tunnistaminen
		”ADECin Akateemisen Oppimisen Tukeminen (<i>Academic Learning Support</i>) -säädös (7310) korostaa akateemisten ongelmien varhaista tunnistamista.”	Varhainen akateemisten ongelmien tunnistaminen tärkeää Opetushallituksen linjaamana	
		”Oppilaan taitoja kartoittamalla voidaan löytää oppilaat, jotka on vaarassa keskeyttää koulunkäynnin.”	Taitojen kartoituksella riskioppilaiden tunnistaminen	
		”Se (em. säädös) velvoittaa suunnittelemaan ja toteuttamaan interventioita oppilaan oppimisen tukemiseksi ennen suurempien oppimisen ongelmien puhkeamista ja kasaantumista”	Oppilaan oppimisen tukeminen ennen ongelmien puhkeamista ja kasaantumista	Oppimisen ongelmien ennaltaehkäisy
		”--sekä tukea pystyttäisiin antamaan varhain.”	Tukitoimien aloittaminen varhaisessa vaiheessa	

Haastatteluaineiston analyysi

Haastatteluaineiston analysoin aineistolähtöisesti. Sisällönanalyysia käyttämällä sain järjestettyä haastatteluaineistoni johtopäätöksien tekoa varten. Aineistoa toistuvasti lukemalla, hain yksityiskohtien hahmottamisen kautta tekstin kokonaismerkitystä (Pöysä 2015, 27–31) eli vastausta tutkimustehtävään. Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan sisällönanalyysin vaiheita ovat aineiston *pelkistäminen*, *ryhmittely* sekä *teoreettisten käsitteiden luominen*. Käytännössä kuitenkin haastatteluaineiston sisällönanalyysi aloitin jo aineiston litteroinnin yhteydessä, kun kävin ensimmäisen kerran keräämääni aineistoa läpi. Jo litterointivaiheessa muodostui kokonaiskuva haastatteluaineistosta. (ks. Patton 2002, 440.) Litteroin aineiston heti haastattelujen jälkeen sanatarkasti puhekieltä noudattaen, mutta jättäen pois täytesanat, äännähdykset, toistot ja kesken jääneet lauseet. Jätin litteroimatta selvästi kontekstiin liittymättömän puheen. (ks. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2016.) Litteroinnin tarkkuus perustuu valittuun analyysitapaan, joten litterointia ei ollut tarpeen tehdä yhtä tarkasti kuin vaikkapa diskurssianalyysia tehdessä. Tässä tutkimuksessa huomio kohdistui ensisijaisesti siihen, mitä haastateltava sanoo eli merkityksiin, ei siihen miten hän sen sanoo. Tämän peruslitteroinnin jälkeen jatkoin tekstimuotoisiin haastatteluihin perehtymistä ensin niitä lukemalla, jonka jälkeen jatkoin analyysia suorittamalla

sisällönanalyysin koko aineistolle – sekä hankekirjallisuudelle että haastattelulitteraatille. Haastattelujen litteraatiota muodostui 141 sivua, kun riviväli oli 1,5 ja fontti 12. Litteraation valmistuttua tallensin sen Yhteiskuntatieteelliseen tietoarkistoon, jotta tutkimusaineistoa olisi mahdollista käyttää myöhemmin muussa tutkimuksessa ja opetuksessa.

Varsinaisen analyysin aloitin siis aineistoa *pelkistämällä*, mikä tapahtui etsimällä ja rajaamalla vastauksia litteraatiosta tutkimuskysymys kerrallaan. Aineistoa pelkistämällä kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen karsiutui pois. Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) ohjeen mukaisesti ennen varsinaista analyysia määritin analyysiyksikön eli sanan tai virkkeen, jotka kuvasivat tutkimustehtävää. Vastauksen löydettyäni listasin kaikki tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset alkuperäiset ilmaukset kahden sarakkeen taulukon sarakkeeseen niin, että toiseen sarakkeeseen tuli alkuperäiset ilmaukset ja toiseen loin niistä pelkistetyt ilmaukset. Aluksi analyysini oli siis aineiston tarkastelua ennalta päätetystä teoreettismetodologisesta viitekehystä (ks. Alasuutari 2011, 40) eli tutkimuskysymyksen ohjaamana – kuitenkin puhtaasti aineiston pohjalta. Tämä siksi, että tutkijan aikaisemmat käsitykset aiheesta eivät vaikuttaisi analyysiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97).

Seuraavaksi tartuin haastatteluaineistossa toistuviin teemoihin, aiheisiin ja käsitteisiin sekä toisaalta ristiriitaisuuksiin värikoodaamalla samaan asiaa tarkoittavat käsitteet. Alasuutari (2011, 40) kuvaa tätä vaihetta havaintomäärien karsimiseksi eri havaintoja yhdistämällä, mikä kuuluu aineiston pelkistämisen toiseen vaiheeseen. Analyysivaiheen lopputuloksena *ryhmittelin* pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia. Jokaisen alaluokan nimesin niiden sisältöä parhaiten kuvaavalla käsitteellä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Tästä eteenpäin ryhmittely jatkui niin, että alaluokkien ryhmittelystä muodostetaan yläluokka, jonka jälkeen yläluokkia yhdistetään pääluokiksi. Ryhmittely päättyi näiden pääluokkien yhdistämiseen, joista muodostin niille yhdistävät luokat. Tästä aineiston ryhmittelystä on esimerkki taulukossa 3. Aineistolähtöistä analyysia tehdessä en ollut sidottu ennen aineiston keruuta määritelyihin teemoihin, vaan huomioin erityisesti myös sellaiset haastatteluissa esiin nousevat aiheet tai teemat, jotka toivat esiin tutkimustehtävän kannalta relevanttia, mutta uutta tietoa. Tämä mahdollistaa haastateltavien asiantuntijuuden ja niin sanotun 'hiljaisen tiedon' esiin tuomisen ja hyödyntämisen.

TAULUKKO 3. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen aineiston ryhmittelystä.

TUTKIMUS KYSYMYKSET	ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Miten Abu Dhabin suomalais-emiiraattilaisissa kouluissa on järjestetty kolmiportaiseen tukeen kuuluva yleinen, tehostettu ja erityinen tuki?	”--heillä on oikeus tulla siihen kouluun, mun käsittääkseni, mihin ne nyt koulupiiriin mukaan menee, tai haluaa mennä.” A1	Jokaisella oppilaalla oikeus opiskella lähikouluunsa.	Lähikouluperiaate
	”ku siel oli tosiaan tällänen täysinkluusio. Elikkä kaikki oli samoissa isoissa opetusryhmissä” R6	Kaikki oppilaat opiskelivat samoissa yleisopetuksen ryhmissä.	Oppilaiden heterogeenisyys
	”-- idea oli, että olis aina vuosiluokan alussa tämmöset lähtötasotestit -- tämmöstä alkukartotusta.” A3 ”Et tämmösiä seuloja. Et eka luokkalaisille tehtiin tiettyjä tehtäviä. Et kartotettiin ylipäättänsä sitä taitotasoa. -- Et opettaja ja erityisopettaja saa sen kuvan, et mikä se taso ylipäättänsä on” A4 ”--jos joku luokanopettaja koki, että haluaa enemmän tietää jostakin oppilaasta ni sitte yksilöllisesti kartotettiin niitä taitoja.” A4	Alkutestauksella kartoitettiin kaikkien oppilaiden taitotaso	Tuen tarpeiden tunnistaminen
	”Siis ne pojat valikoitui mulle sen perusteella mitä kokemusta opettajilla oli heistä” A1	Opettajan kokemus oppilaan tuen tarpeista	

Analyysiä jatkoin aineiston *teoreettisten käsitteiden luomisella* eli abstrahoinnilla. Tässä analyysivaiheessa tavoitteena oli alkuperäisinformaation kielellisten ilmausten käsitteellistäminen teoreettisiksi käsitteiksi, minkä tuloksena saadaan johtopäätöksiä. Käytännössä siis abstrahoinnin avulla yhdistin luokkia toisiinsa niin kauan kuin se oli aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista. (ks. Hämäläinen 1987; Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112.)

TAULUKKO 4. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen mukaisesta aineiston abstrahoinnista.

YHDISTÄVÄ TEKIJÄ	PÄÄLUOKKA	ALALUOKKA
Jalkautumista edistävät tekijät	Fuusioituminen	Paikallisen ja suomalaisen koulutusjärjestelmän yhdistäminen
	EPA-koulujen resurssit	Hyvät resurssit
	Yhteisen toimintakulttuurin luominen	Fuusioituminen Yhteistyömuodot Maisteritutkinto Tuutorointi Kehittävä työ Toisen tunnin havainnointi Keskustelu
	Koulukulttuurin hyvä vastaanotto	Hyvä maine Koulutusaamisen siirtyminen koulujen ulkopuolelle
Jalkautumista estävät / hidastavat tekijät	Erityisopetuksen erilaiset käytänteet	Tukijärjestelmän noudattaminen Erilainen käsitys erityisopetuksesta Perinteinen ja kontrolloitu koulukulttuuri Koulun hidas ja epävarma byrokratia
	Osittainen fuusio	ADEC määrittä koulujen toimintaa
	Opettajien erilainen työtap	Systemaattinen sovittujen toimintatapojen noudattaminen Uudet käytännöt lisätyötä Opettajien vaihtuvuus heikensi samojen käytäntöjen ylläpitoa Käytöshäiriöiden erilainen määrittely Opettajien erot työmotivaatiossa
	Vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön riittämättömyys	Erityisopettajien ja vanhempien välinen yhteistyö vähäistä Vanhempien vaikea hyväksyä tuen tarpeita
	Oppimisen haastavat olosuhteet	Oppilailta erilainen elämänrytmi koulun aikataulun kanssa Vähäiset tauot Pitkät päivät Opetussuunnitelman tavoitteiden mahdottomuus Koulutuksen heikko arvostus Kaksikielinen opetus
	Riittämättömät resurssit	Resurssien vaihtelu koulujen välillä Resurssien väheneminen hankkeen edetessä

5.4 Tutkijan positio

Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään kolmiportaisen tuen mallin siirtoprosessia Abu Dhabiin käyttämällä apunani opettajien haastattelua ja hankekirjallisuuden sisällönanalyysia. Laadullisin menetelmin tehdyssä tutkimuksessa, kuten etnografiassakin, korostuu tutkijan rooli tutkimuksen välineenä, koska tutkijan oma persoona ja tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat sekä rajaukset vaikuttavat tutkimuksen kulkuun (Eskola & Suoranta 1998, 209–211). Selostamalla tutkijan positioni tutkimuksen kentällä, määritän sekä oman suhteeni tutkimuksen kohteena olevaan aiheeseen, että sen mistä positiosta tutkimaani ilmiötä katson ja mistä näkökulmasta aineistoani tarkastelen (ks. Fingerroos 2003).

Tässä tutkimuksessa keräsin osan aineistosta haastatteleamalla. Haastattelutilanteen vuorovaikutteisuus tekee tutkijan persoonasta entistä näkyvämmän osan tutkimusta. Haastattelussa tiedonantaja tekee tulkintoja kokemuksista ja merkityksistä elämässään, kun taas tutkijan tehtävänä on välittää kuvaa näistä ajatuksista eli tehden omia tulkintojaan käymästään keskustelusta. Ymmärryksen syntyminen tapahtuu tällöin tulkinnan kautta, joten on tärkeää kirjoittaa esiin myös oma suhteensa tutkimuskohteeseen ja tarkastella kriittisesti rooliaan tutkimuksen tekijänä. (Ruotsala 2002, 28.)

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on siis tutkijan subjektiivisuuden tiedostaminen (Eskola & Suoranta 1998, 209–211). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija ymmärtää valta-asemansa tulkitsijana ja kuvauksen tuottajana ja tuo esiin tulkintaan vaikuttavat tekijät niiden peittelyn sijaan (Fingerroos 2003). Niin kentällä eettisesti ja vastuullisesti toimivan tutkijan tulee toimia. Tutkimustekstissä on tuotava julki, millä tavalla paitsi tutkijan persoona myös teoreettis-metodologiset työkalut sekä akateemisen toimijan strategiat vaikuttavat tutkimuksen tekoon ja sen lopputuloksiin (Fingerroos 2003). Tässä luvussa olen avannut tutkimusprosessin kulkua, mutta nyt avaam tarkemmin tutkijan positiotani eli paikkaani tutkimuksen kentällä.

Olen koulutukseltani lastentarhanopettaja ja valmistumiseni jälkeen olen tehnyt kaksi vuotta päiväkodissa töitä lastentarhanopettajana. Päiväkodin arkeen kuuluu erityispedagoginen osaaminen vahvasti, vaikka siihen mennessä minulla ei sen alan

koulutusta ollutkaan. Lastentarhanopettajan on kuitenkin havainnoitava kaikkien ryhmän lasten kehitystä osana työnkuvaansa. Huolen ilmetessä on siitä konsultoitava lapsen huoltajia ja mahdollisesti erityislastentarhanopettajaa sekä moniammatillista tiimiä. Päiväkotitoiminnassa korostuukin varhainen puuttuminen. Kun tuen tarve jo varhain voi sen eteen tehdä korjausliikkeen jo varhaiskasvatuksessa. Päiväkodin varhaiskasvatus nähdäänkin valmistavana toimintana koulua ajatellen. Kolmiportainen tuki on tullut tutuksi päiväkotien toimiessa inklusiivisesti ja korostaen varhaista puuttumista. Kaksi vuotta työssä varhaiskasvatuksessa herätti tarpeen kouluttautua lisää, koska lapsilla on mitä erilaisimpia tuen tarpeita, joita laadukkaan varhaiskasvatus tulisi tarjota. Omasta mielestäni jokaisen lastentarhanopettajan tulisikin olla erityisopettaja, jotta tukitoimet olisivat arjessa toimivia.

Vuonna 2015 aloitin Jyväskylän yliopistossa opiskelemaan erityispedagogiikan ja etnologian maisteriopintoja, koska minua kiinnosti niin tukitoimien suunnittelu kuin kulttuurien tutkimuskin. Opintojen lomassa ymmärsin kuinka hyvin kaksi tiedettä tukevat toisiaan. Erityispedagogiikka on kiinnostunut tukea tarvitsevista lapsista, jotka voidaan käsittää myös marginaalissa olevaksi joukoksi, mikä on taas etnologisesti mielenkiintoista. Etnologin tarkoituksena on nostaa niiden ääni kuuluviin, joiden ääni ei kuulu muuten. Sen lisäksi etnologi tutkii niin lähellä kuin kaukana, joten lähellä oleva arki kuin vieraat kulttuuritkin voivat olla tutkimuksen kohteina. Molemmat tieteenalat myös hyödyntävät etnografiaa tutkimuksissaan. Kahden tieteenalan täydentäen näin hyvin toisiaan päätin tehdä kaksoisgradun.

Aiheeni sain ECF:ltä, jossa tuttuni oli harjoittelussa. Hän kehotti minua ottamaan yhteyttä ja kysymään, josko heillä olisi tutkimuksen tarvetta. Pidin ajatuksesta, koska koulutusviennin tutkimus tarjosi mahdollisuuden yhdistää tutkielmaan molemmat pääaineeni. Nopeasti sain vastauksen, että ECF tahtoisikin minun tekevän tutkimuksen kolmiportaisesta tuesta Abu Dhabin alakouluissa. Koulutusvienti aiheena kiinnostaa minua paljon, koska olen aina haaveillut työpaikasta, jossa tehdään kulttuurien välistä kehitysyhteistyötä ja sen lisäksi olen lukenut sivuaineena kulttuurienvälistä viestintää. Koulutusviennin avulla koulutusta voisi mahdollistaa kaikille maailmassa, mitä tahdon tulevaisuudessa edistää. Minusta tuntui myös kiinnostavalta selvittää haastattelemalla, miten kolmiportainen tuki toimii toisessa kulttuurissa, koska Suomessakin tukijärjestelmä on uusi ja käyttöönotto on edelleen kesken.

Aihe on minulle samaan aikaan vieras ja tuttu. Suomalainen koulutusjärjestelmä ja kolmiportainen tuen malli on tuttu sekä teoriassa, että käytännössä. Minulle ei kuitenkaan ole pitkää kokemusta koulussa erityisopettajana toimimisesta, joten samaan aikaan aihe on vieras. Tässä tutkimuksessa malli on viety toiseen koulukulttuuriin, joka on minulle vieläkin vieraampi, joten virheitä, väärinymmärryksiä ja harhaanjohtavia käsityksiä voi minulle tästä tutkimusaiheesta syntyä. Vaikka tunnen kolmiportaisen tuen niin teoriassa kuin käytännössä, tällä tutkimuksella sain uutta tietoa siitä miten se toimii toisessa kulttuurissa, kun se on käännetty toisen kulttuurin kielelle. Sen lisäksi sain uutta tietoa miten sen jalkauttaminen tapahtuu koulutusvientiyrityksen keinoin ja siitä millaisia hyviä käytäntöjä ja haasteita kulttuurienväliseen siirtoprosessiin voi liittyä.

Haastatteluihin tutkijana lähdin siis etnologin työkalupakin sekä kolmiportaisen tuen käytännön osaamisen ja teoriaosaamisen kera. Tämä tarkoittaa siis, että minulla oli ennako-oletuksia ja tietoa aiheesta, mutta samaan aikaan kyseessä oli ainutlaatuinen koulutuskumppanuusyhteistyö, johon en osallistunut ja jonka kontekstia en tuntenut ennalta.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen menetelmien ollessa laadullisia, tutkija on aktiivisessa vuorovaikutuksessa tutkimuskohteensa kanssa sitä aktiivisesti tulkiten. Laadullisin menetelmin tehdyn tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä onkin tutkija itse, joutuuhan tutkija jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen, että tekemänsä työn luotettavuuteen (ks. Eskola ym. 1998, 280). Tutkijan on siis tiedostettava olevansa itse tutkimuksensa tutkimusväline. On huomioitava, että tutkija ei vain kuvaa tutkimuskohdettaan, vaan myös tuottaa sitä tapaa, jolla asioita ja ilmiöitä nähdään, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 209–211).

Ennen kaikkea tutkimuksen lopputuloksena on tutkijan tekemä tieteellinen tulkinta ilmiöstä, johon hän on perehtynyt empiirisen aineiston ja tutkimuskirjallisuuden avulla (Knuutila 2010, 24). Tutkija nähdäänkin aktiivisena toimijana, joka on alituisessa dialogissa tutkimusaineistonsa, informanttiensa ja muun ympäristönsä kanssa rakentaen

ymmärrystään maailmasta intersubjektiiivisesti (Linell 2009, 3–7). Toisin sanoen tutkimuksen dialogisuus ei liity pelkästään tutkijan ja tutkittavien suhteeseen kentällä, vaan se määrittää myös niitä tutkimusprosessin vaiheita, joissa tutkija analysoi ja esittää aineistoaan (Hakamies 2016, 205). Tällöin tutkijan tulkinta voi näyttäytyä erilaisena kuin empiirinen tutkimus (Pehkonen 2013, 39; Fingerroos 2003). Laadullisin menetelmin tehdyn tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä onkin tutkija itse, joutuuhan tutkija jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen, että tekemänsä työn luotettavuuteen (Eskola ym. 1998, 280).

Tutkimusprosessin dialogisen luonteen takia olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin menetelmiseen ja työvaiheeseen mahdollisimman tarkasti unohtamatta oman positioni reflektioimista. Kaikki tutkimusprosessin osa-alueet eli se miten tutkija tutkimuksensa tekee läheisessä suhteessa siihen, mitkä käsitykset hänellä on tiedosta ja sen rakentumisesta, ovat tutkittavan ilmiön analyysin taustalla (Pehkonen 2013, 39; Fingerroos 2003). Tutkijan toiminnan ja sitoumuksen selostaminen läpinäkyväksi tekee tutkimuksesta luotettavamman, koska se mahdollistaa tutkimustiedon pätevyyden ja uskottavuuden arvioimisen (Jouhki & Steel 2016, 36; Rolin 2005, 109).

Vaikka tutkimus on järjestelmällistä ja suunnitelmallista toimintaa, tutkimusprosessin osa-alueita etnologiassa on luonnehdittu epätäydelliseksi ja haavoittuvaiseksi, koska niitä uhkaavat väärinymmärtämiset, tiedostetut ja tiedostamattomat tieteen ulkopuoliset motivaatiot sekä vääjäämättä puutteelliset siirtymät havaitusta ja koetusta todellisuudesta tieteelliseksi tekstiksi. Onkin syytä hylätä naiivi käsitys tutkimuksen ja todellisuuden samuudesta (Pehkonen 2013, 45). Tämän tutkimuksen kohteena ovat ihmisten tuottamat merkitykset, joten tutkija saa tietoa diskursiivisesta todellisuudesta, mikä voi perustua huhuihin ja toisen käden kokemuksiin, eikä niinkään tieteellisesti todistettuun faktatietoon sen perinteisessä merkityksessä (Jouhki & Steel, 2016, 35). Tutkimukseni kohteena on monimerkityksinen ilmiö, joka ei ole millään tutkimusmenetelmällä faktisesti mitattavissa, koska merkitykset ovat aina kulttuurisidonnaisia ja yksilön kantamia sekä samaan aikaan jaettuja käsityksiä (ks. Shore 1996; Rastas 2010) Fingerroos ja Jouhki (2014, 103) muistuttavat, että kentältä kerättyjä aineistoja ei kuitenkaan arvioida pelkästään niiden luotettavuuden perusteella, vaan ovatko ne tutkimuksen kannalta sopivia ja informatiivisia. Tässä tutkimuksessa

olenkin pyrkinyt tekemään tutkimusta niin, että siinä käytetyt menetelmät ja aineistot vastaavat asettamiini tutkimuskysymyksiin. Perustelut tutkimusmenetelmieni valintaan sekä tutkimuksen kulku löytyvät tutkielmasta aukikirjoitettuna.

Tiedostin tutkimusta tehdessäni, että taustatietoni hankkeesta ja kolmiportaisesta tuesta suomalaisissa kouluissa sekä varhaiskasvatuksessa vaikuttavat koko tutkimusprosessiin, etenkin vastausten analysointiin. Haastatteluista kävi ilmi, että Abu Dhabin koulukulttuuri on hyvin erilainen verrattuna suomalaiseen, joten pelkään, että tämä saattoi vaikuttaa tulkintaani ja korosti kysymysten roolia ilmiön kuvaamisessa ja ymmärtämisessä. Tukeuduin paljon siis tutkimuksen informantteihin koulutusyhteistyöhankkeen kuvaajina. Tällaisessa tutkimusasetelmassa toisaalta piilee harhaanjohtamisen ja väärinymmärryksen vaara. Aineistossa on myös paljon puhetta, joka perustuu kuulopuheeseen. Jouduin pohtimaan kuulopuheen käyttöä, ja päätin jättää sen pois analyysistä.

Tutkimuksen kenttätöön tein Suomessa, vaikka tutkimusaiheeni sijaitsee kaukana. Tällä kertaa tutkimuskenttä muodostui aineistosta ja haastatteluista koostuvaksi tilaksi, jossa pyrin kuvaamaan, analysoimaan, tulkitsemaan sekä ymmärtämään tutkimusaihettani (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 13; Fingerroos & Jouhki 2014, 85). Tämän tutkimuksen suuri puute onkin se, että en päässyt havainnoimaan projektikoulujen arkea Abu Dhabissa, ja siksi, hiljaista, käytäntöjen kautta välittyvää tietoa jäi selvittämättä. Tämän tutkimuksen luotettavuutta problematisoivan tekijän tiedostaen tein haastattelujen jälkeen yhteistyötä informanttien kanssa tarkastuttaen heiltä projektiin liittyviä tietoja ja heidän kokemuksiensa raportoinnin oikeellisuuden.

Teemahaastattelulla kerättyyn aineistonkeruuseen liittyy paljon luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Ensinnäkin haastatteluaineiston laadun tausta on hyvä teemahaastattelurunko. Haastattelurunko on tutkimuksen mittari, joten sen testaaminen esihaastattelulla on tärkeää. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72–73.) Sen takia ennen varsinaisia haastattelujani tein esihaastattelun testatakseni tutkimukseni mittarin eli haastattelurungon. Haastattelurunko toimi esihaastattelussa hyvin, mutta ei kuitenkaan varsinaisissa haastatteluissa. Tämä saattoi osaltaan johtua siitä, että esihaastateltava oli ollut mukana eri hankkeessa kuin varsinaiset haastateltavat. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 68–69) toteavat, että haastattelun tallentamiseen tarkoitettu välineistö tulee olla

kunnossa ja haastattelu tulisi tapahtua rauhallisessa paikassa, jotta nauhalta kuultavasta puheesta saa selkoa mahdollisimman hyvin. Lisäksi tutkijalla tulee olla hyvät keskustelutaidot ohjatessaan teemahaastattelua, kuitenkin vaikuttamatta liikaa haastateltavaan, jotta vastaukset ovat haastateltavan omia eikä tutkijan näkemyksiä. On siis jälleen kerran todettava, että tutkija on avainasemassa tutkimuksen luotettavuutta mitattaessa. Haastatteluita litteroidessani huomasin haastatteluiden välillä suuria eroja. Kuten edellä olen kuvannut, haastattelukysymysten järjestys ja muoto vaihtelivat. Erot haastatteluiden kulussa johtuivat myös siitä, että joka haastattelu toi lisää tietoa minulle hankkeesta, joten seuraavalta saatoinkin kysyä enemmän lisäkysymyksiä perustaen aiemmista haastatteluista hankkeesta saamiini tietoihin.

Pyrin litteroimaan haastatteluaineistoni tarkasti ja huolella sekä mahdollisimman nopeasti haastatteluiden jälkeen, kun haastatteluiden kulku oli vielä hyvin muistissani. Tämän jälkeen pyrin analysoimaan vastauksia teemoittamalla haastattelurungon mukaan, mikä helpotti lopullisen synteessin tekemistä. Tutkimusosassa olen selostanut analyysin vaiheet. Tutkimuksen analyysin tulokset olen pyrkinyt esittämään niin objektiivisesti kuin voin, tuomatta omia mielipiteitäni esiin, vaikka tutkija joutuu tulkitsemaan keskusteluita analysoidakseen tutkimusaineistoa. Sisällönanalyysissä pyrin sanallistamaan aineistoa lukijalle mahdollisimman sanatarkasti, jotta lukijan on helppo päästä alkuperäisen aineiston äärelle. Tulosluvussa olen sisällyttänyt myös autenttisia lainauksia erityisopettajien haastatteluista, jotka avaavat aineistoa lukijalla ja lisäävät näin tutkimuksen luotettavuutta.

Eettisen näkökulman otin huomioon ensinnäkin pyrkimällä noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimusta tehdessäni noudattamalla tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Kun tieteellinen tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla, on tuloksena eettisesti hyväksyttävä ja luotettava tieteellinen tutkimus, jonka tulokset ovat uskottavia.ällä ohjaajan ohjauksessa olen toiminut eettisesti asiallisesti tutkimusta tehdessä. Eettisestä näkökulmasta on tärkeää, että tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. On tärkeää myös, että tutkittava ymmärtää mistä tutkimuksessa on kyse (Kuula 2006, 61–62; Cohen, Manion & Morrison 2007, 52–53; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Varmistaakseni nämä seikat, lähetin tutkimukseen osallistumispyynnön liitteenä haastattelusopimuksen, jonka allekirjoittamalla

haastatteluun osallistujat todistivat olevansa tietoisia siitä, mikä on haastattelun tarkoitus. Sen lisäksi pyysin haastattelijoiden lupaa haastattelun taltioimiseen sekä arkistointiin Yhteiskuntatieteelliseen tietoarkistoon erillisellä sopimuksella (LIITE 2) (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4: Cohen, Manion & Morrison 2007, 52). Haastateltavilla oli oikeus myös kieltäytyä vastaamasta kysymyksiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 59). Eettisestä näkökulmasta suuri rooli oli haastateltavien anonymiteetin varjelemisessa haastatteluja tehdessä ja niiden jälkeen. Henkilösuoja asettaa tutkijalle vaatimuksen suojata informanttejaan niin, ettei heitä tai heidän kuvauksiaan voi tunnistaa tekstistä (Eskola & Suoranta 1998, 57; ks. Kuula & Tiitinen 2010, 450–452).

Kun on kyse näinkin spesifistä tutkimusaiheesta kuin suomalaiset erityisopettajat ja heidän toimintansa Abu Dhabin kahdessa alakoulussa viiden vuoden ajalta, on haastateltavien tunnistettavuusaste suuri. Näin ollen litteroinnin yhteydessä tunnistetietojen anonymisoinnin lisäksi jätin osan keskusteluista pois, koska kyseessä oli vain pientä joukkoa koskettavia asioita. Esimerkiksi haastateltavalla oli Abu Dhabissa ollessaan tietty työtehtävä hankkeeseen liittyen. Samankaltaista työtehtävää ei monella suomalaisella ollut hankkeen aikana, joten informantin tunnistaminen tämän tiedon pohjalta olisi helppoa. Tästä syystä kiinnitin erityistä huomiota henkilösuojaan liittyviin kysymyksiin, ja josta johtuen olin yhteydessä moneen kertaan vielä haastattelujen jälkeenkin haastateltaviin kertoen mahdollisesta tunnistettavuudesta ja sen poistamisesta.

6 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

6.1 Kolmiportaisen tuen mallin tavoitteet ja sisällöt koulutuskumppanuusyhteistyön opettajan käsikirjassa (2016)

TAULUKKO 5. Kolmiportaisen tuen mallin tavoitteet ja sisällöt EPA:n opettajan käsikirjassa (2016).

Varhainen puuttuminen	Inklusio	Tuen vaiheittainen lisääntyminen	Tuen suunnitelmallisuus	Yhteistyö
Oppimisen vaikeuksien varhainen tunnistaminen	Tavoitteena kaikkien oppilaiden mahdollisuus oppimiseen	Interventioiden määrän ja intensiivisyyden lisääntyminen tuen tarpeiden mukaan	Interventioiden suunnittelu ja kohdistaminen	Opettajan ja erityisopettajan yhteistyö
Oppimisen ongelmien ennaltaehkäisy	Lähikouluperiaate	Tuen joustavuus	Yksilöllisten suunnitelmien laatiminen Tuen jatkuvuus	Kodin kanssa tehtävä yhteistyö Moniammatillinen yhteistyö

6.1.1 Varhainen puuttuminen

Oppimisen vaikeuksien varhainen tunnistaminen. EPA:n opettajan käsikirjan (2016) mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ”erityistä huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen”. EPA:n opettajan käsikirjassa on esitelty tuen järjestämisen malli (ks. KUVIO 6), joka on hankkeen oma sovellutus RTI –mallista. Response to Intervention –malli, tutkimustulosten (Hattie 2012) mukaan, on yhdessä varhaisen tunnistamisen ja varhaisten interventioiden kanssa tehokkaimpia keinoja, jotka vaikuttavat oppilaiden oppimiseen. Lisäksi tukimallin muotoutumiseen ovat vaikuttaneet ADECin linjaukset (*P-12 Policy Manual*) tuen järjestämisestä Abu Dhabissa (ADEC 2015).

Jotta tuen tarve havaittaisiin ja tukea annettaisiin mahdollisimman varhain, on oppilaan tuen tarpeita arvioitava jatkuvasti (EPA 2016, 38). Varhaisen tunnistamisen keinona EPA:n opettajan käsikirjan mukaan projektikouluissa kaikkien oppilaiden oppimisen taitoja kartoitetaan ja seurataan, mikä käytännössä tapahtuu säännöllisillä testeillä. Säännöllisten testien lisäksi kohdennettujen interventioiden aloittamiseen vaikuttavat opettajien tekemät havainnot oppilaasta. Oppilaan taitojen kartoittamisesta ja seurannasta opettajat saavat myös tärkeää tietoa oppilaistaan, jota voi hyödyntää opetuksen järjestämisessä, kuten oppimateriaalien sekä menetelmien valinnassa. (EPA 2016, 37–38.)

Oppimisen ongelmien ennaltaehkäisy. Opettajan käsikirjan mukaan tukea annetaan oppilaalle riittävän varhain, jotta ehkäistäisiin oppimisen ongelmien syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia sekä niiden monimuotoistumista ja kasautumista (EPA 2016, 38, 58). Aiemmin mainitulla varhaisella tunnistamisella mm. testeillä EPA:n (2016, 38) mukaan ”voidaan löytää oppilaat, jotka ovat vaarassa keskeyttää koulunkäynnin”. Oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen ennaltaehkäisee myös koulupudokkuutta. EPA:n opettajan käsikirjasta ei kuitenkaan löydy yksityiskohtaisia mainintoja interventioiden sisällöstä ja opetuksen järjestämisestä.

6.1.2 Inklusio

Tavoitteena kaikkien oppilaiden mahdollisuus oppimiseen. EPA-hankkeessa tuotetussa käsikirjassa (2016) ei puhuta inklusiosta tai sen periaatteista suoraan, mutta asiakirja linjaa opetuksen järjestämisen lähtökohtia, joissa on inklusiivisen koulun elementtejä. Opettajan käsikirjassa määriteltyjen toimintatapojen perusteella kaikki oppilaat ovat oikeutettuja tukeen. Kaikkien oppilaiden taidot kartoitetaan ja kohdennettuja interventioita tarjotaan oppilaille, jos tuen tarvetta ilmenee kartoituksen yhteydessä.

Opettajan käsikirjasta käy ilmi, että opetuksen järjestämisen keskiössä on oppilas. Opetuksen järjestämisen kannalta on tärkeää kartoittaa yksilön sekä opetusryhmän vahvuudet, oppimis- ja kehitystarpeet, joita hyödynnetään opetuksen suunnittelussa niin, että kaikki oppilaat voisivat osallistua opetukseen (EPA 2016, 4, 38). Näin toteutuu inklusion perusajatus siitä, että jokainen oppilas voi osallistua opetukseen niillä edellytyksillä, joita hänellä on.

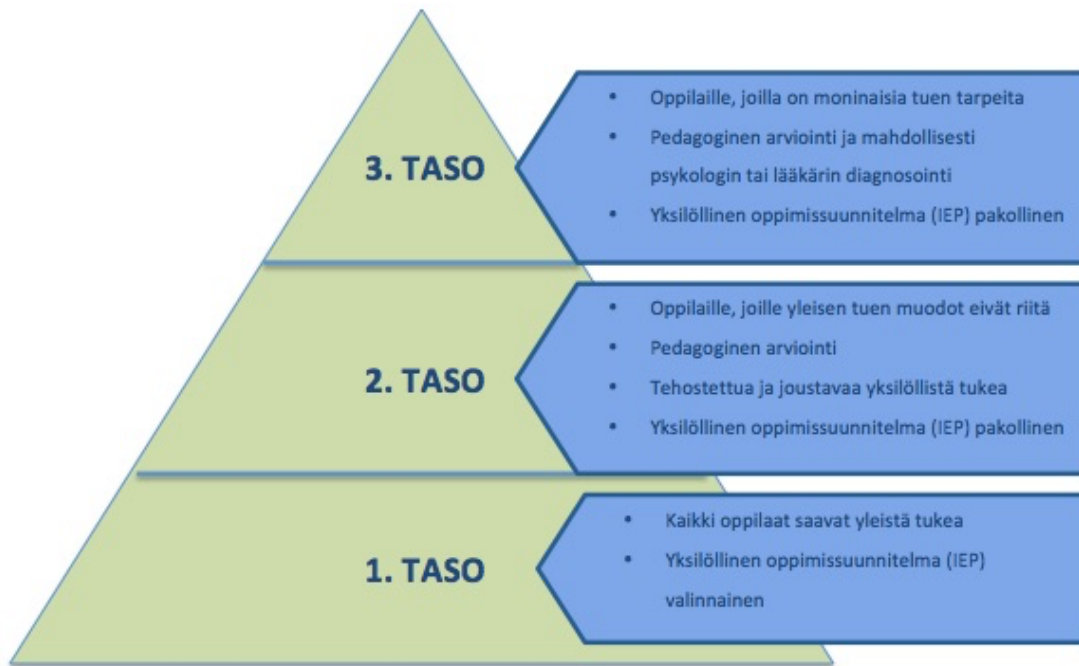
Lähikouluperiaate. EPA:n opettajan käsikirjassa (2016, 37–38) ei jaeta yleisopetusta ja erityisopetusta tapahtuviksi erillään, vaan siinä korostetaan, että tuki tulee järjestää oppilaalle muun opetuksen yhteydessä hänen lähikoulussaan.

6.1.3 Tuen vaiheittainen lisääntyminen

Interventioiden määrän ja intensiivisyyden lisääntyminen tuen tarpeiden mukaan. Koulutuskumppanuushankkeessa käytetyn tuen mallin lähtökohtana on lisätä tuen intensiteettiä portaittain oppilaan tuen tarpeiden mukaan. Tuen intensiteetin lisääntyminen projektikouluissa toteutuu EPA:n (2016, 37) mukaan siten, että ensin tarjotaan tukimallien ensimmäisenä keinona yleisen tuen (*general support*) tukimuotoja kaikille oppilaille. Näitä yleisen tuen tukimuotoja ei kuitenkaan käsitellä sen tarkemmin. Ensimmäisen tason tuen ollessa riittämätöntä oppilaan tuen intensiteettiä voidaan yksilöllisesti lisätä tuen tarpeiden mukaan ensin antamalla vahvempaa ja yksilöllisempää tukea toisella tuen tasolla, jotta he saavuttaisivat opetussuunnitelman tavoitteet. Oppilaan ollessa toisella tuen tasolla oppimisen tuki toteutetaan tekemällä oppimisympäristöön erityisiä järjestelyjä. (mts. 2016, 37, 57.) EPA määrittelee tämän viimeisen tason kolmanneksi tuen tasoksi, jota annetaan yleensä oppilaalle, jonka oppimisen vaikeudet ovat niin suuria, että opetussuunnitelma ja oppimistavoitteet tulee mukauttaa hänen edellytyksiensä mukaisesti. Nämä mahdolliset vaikeat oppimisvaikeudet on kartoitettava ennen tukitoimien aloittamista. Kartoittamiseen voidaan käyttää eri ammattilaisten, kuten lääkärin ja psykologin arviota. Viimeisen tason tuki pyritään järjestämään siis muun opetuksen yhteydessä. Tukeen kuuluu kaikki mahdolliset tukitoimet edellisten tasojen tukitoimien lisäksi. (EPA 2016, 37, 57.) EPA:n projektikouluissa käytetty tukimalli on kuvattu alla (KUVIO 6).

EPA:n (2016, 37–38, 57–58) tukimalli kuvaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämistä koulussa niin, että se on laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden mukaista. Interventioiden määrää ja intensiteettiä lisätään siis asteittain oppilaan tuen tarpeiden mukaan. Tuen intensiteetin ja määrän lisääntyminen oppilasryhmässä on kuvattu pyramidimallissa niin, että ensimmäisen tuen taso on tarkoitettu kaikille oppilaille. Siitä ylöspäin tuen tehostuessa oppilaiden määrä vähenee niin, että kolmion huipulla olevaa kolmannen tason tukea saavat vain harvat oppilaat.

EPA:n (2016, 37) käsikirjan mukaan tukitoimien vaikuttavuutta tulee arvioida, mutta siitä ei käy ilmi voiko tuen intensiivisyyttä tarvittaessa myös vähentää.



KUVIO 6. EPA:n tuen järjestämisen malli (EPA 2016, 37 mukailleen).

6.1.4 Tuen suunnitelmallisuus

Interventioiden suunnittelu ja kohdistaminen. EPA:n opettajan käsikirjan (2016, 37–38) mukaan projektikoulun oppilaille, joilla ilmenee oppimisen perustaitojen kartoituksessa tuen tarpeita, suunnitellaan kohdennettuja interventioita. Interventiolla tai toisin sanoen interventio-ohjelmalla voidaan tarkoittaa oppimisympäristön muokkaamista käyttämällä erilaisia tekniikoita, ohjelmia ja harjoituksia systemaattisesti, jotta parannettaisiin oppimista ja ja/tai käyttäytymistä sillä alueella, johon interventio on kohdennettu (McDougal ym. 2010, 97). EPA (2016, 37–38) mukaan projektikouluissa käytetään tiettyjä interventioita, koska niiden teho perustuu tutkimustuloksiin. Niiden vaikuttavuutta eli interventiovastetta tulee myös arvioida säännöllisesti.

Tuen intensiteetin jakaminen kolmelle tasolla lisää *tuen suunnitelmallisuutta* ja *arviointia*, koska intervention määrä ja laatu riippuvat siitä, millä tuen tasolla oppilas on. Kuten aiemmin on kuvattu, tuen ensimmäisellä tasolla opettajan käsikirja ohjaa

kartoittamaan kaikkien oppilaiden oppimisen taidot lukuvuoden aluksi, jotta mahdolliset tuen tarpeessa olevat oppilaat löytyisi. Tämä kartoitustestistä saatu oppilastieto ohjaa myös kaikille oppilaille toteutettavan opetuksen suunnittelua, jotta opetus olisi mahdollisimman oppilaskeskeistä. Oppilaan kartoitustesteissä saamien huonojen oppimistulosten sekä oppilaan opettajan havaintojen perusteella erityisopettaja toteuttaa yksilöllisemmän arvioinnin, jotta oppimisen haasteita aiheuttavat osa-alueet löytyisivät. Ensimmäisen tuen tasolta tuen suunnitelmallisuus yksilöllistyy tuen tarpeiden kasvaessa tuen toisella ja kolmannella tasolla. Tuen intensiteetin tehostuessa yksilöön kohdennetut interventiot suunnitellaan yhteistyössä opettajan, erityisopettajan, eri asiantuntijoiden ja vanhempien kanssa, ja niitä toteuttaa opettaja sekä erityisopettaja. Toisen ja kolmannen tuen tason aloittamisesta on kuitenkin ensin tehtävä ehdotus projektikoulun moniammatilliselle *Learnin Support Teamille*. (EPA 2016, 37–38.)

Yksilöllisten suunnitelmien laatiminen. Sekä toisen tason oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukimuodot että kolmannen tason tukimuodot kirjataan yksilölliseen oppimissuunnitelmaan, joka on Abu Dhabissa nimeltään *Individual Education Plan* (IEP). IEP –asiakirjan käyttö pohjautuu ADECin 2013 säädettyyn *Special Education Policy and Procedures Handbookiin*. ADECilla on olemassa IEP:stä asiakirjapohja, jota EPA:n projektikoulujen erityisopettajat ovat muokanneet sitä projektikoulun tarpeiden mukaan. Siitä huolimatta ADEC on linjannut, että IEP:tä on kahdenlaisia, joita laaditaan oppilaan tarpeiden mukaan. Ensiksi laaditaan *Accommodation IEP* eli mukautettu henkilökohtainen oppimissuunnitelma, oppilaille, jotka tarvitsevat erikoisjärjestelyjä mm. oppimisympäristössä, strategioita toiminnanohjaamiseen tai aikataulun hahmottamiseen, pystyäkseen noudattamaan opetussuunnitelmaa. Jos näillä järjestelyillä oppilas ei pysty etenemään opetussuunnitelman mukaisesti johtuen vakavista oppimisvaikeuksista, on hänelle laadittava *Modified IEP* eli muunneltu henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Tässä tapauksessa opetussuunnitelma ja oppimistavoitteet muokataan hänen edellytystensä mukaiseksi, jotta oppimisen tavoitteita tulisi saavutettua. (EPA 2016, 57.)

Tuen jatkuvuus. EPA:n käsikirjasta (2016) käy ilmi, että projektikouluissa huolehditaan tuen jatkumisesta lapsen siirtyessä päivähoidosta esiopetukseen ja esiopetuksesta

perusopetukseen sekä oppilaan siirtyessä perusopetuksesta toiselle asteelle tai perusopetuksessa koulusta toiseen.

6.1.5 Yhteistyö

EPA-hankkeen opettajan käsikirjasta (2016, 38) käy ilmi, että opettaja tekee yhteistyötä eri tahojen kanssa oppilaan tuen tarpeen ilmetessä., jos oppilas saa heikon tuloksen vuosittaisessa oppimistaitojen arvioinnissa, ja opettajalla on oppilaasta edistymistä huolta, tulee erityisopettaja apuun. Hän jatkaa oppilaan arviointia käyttäen yksilöityjä arviointimateriaalia löytääkseen haasteita tuottavat alueet oppimisessa. Tätä tuen tarpeen arvioinnista saatua tietoa käytetään edelleen tukitoimien suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Erityisopettajan yhteistyö korostuu käsikirjan mukaan silloin, kun on kyse toisen tai kolmannen tason tuesta, jota varten laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma (IEP). Opettaja yhdessä erityisopettajan kanssa suunnittelevat ja toteuttavat tukitoimia sekä luovat ehdotuksen IEP:n laatimisesta oppilaalle.

Yhteistyö vanhempien kanssa. Kun huoli oppilaan oppimisesta ilmenee koulussa, otetaan tämä huoli puheeksi vanhempien kanssa EPA:n (2016) opettajan käsikirjan mukaan. Vanhempien kanssa on tärkeää käydä läpi oppilaan oppimisen haasteet. Lisäksi käydään läpi eri keinot, joilla häntä tuetaan koulussa. Tärkeää on myös sopia vanhempien kanssa kotona toteutettavista mahdollisista tukitoimista. Koulun ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu siis tilanteessa, jossa oppilaalla havaitaan tuen tarvetta, koska oppilaan edistymisen ja tuen tarpeen arviointi sekä tuen suunnittelu edellyttää koulun ja kodin yhteistyötä. (EPA 2016, 57–58.)

Vanhempien yhteistyön merkitys lisääntyy tuen tehostuessa, koska huoltajan suostumus on oltava ennen kuin tehostettua tai erityistä tukea voi ryhtyä antamaan. Tosin vanhemmille tulee kertoa oppilaalle annettavista tukitoimista myös ennen IEP-prosessin alkua. Jos oppilaan tuen tarve jatkuu, ADECin *Special Education Policy* velvoittaa opettajia ilmoittamaan niistä huoltajalle kirjallisesti lomakkeella. Lomakkeeseen on listattu oppilaan tuen tarpeet ja aiemmin käytetyt tukitoimet. Jos oppilaalle päätetään tehdä henkilökohtainen oppimissuunnitelma, otetaan myös vanhemmat sen laatimiseen mukaan. (EPA 2016, 57.)

Moniammatillinen yhteistyö. Tilanteessa, jossa opettaja ja erityisopettaja tulevat siihen tulokseen, että havaintojensa ja arviointiensä perusteella tietyn oppilaan kohdalla on huolta siitä, että hän ei saavuta oppimisen ja kehittymisen vähimmäistavoitteita, tulee laatia hänelle IEP. IEP:n laatimisesta tehdään ehdotus koulun moniammatilliselle oppilashuoltoryhmälle (*Learning Support Team*), joka tekee suunnitelman teosta virallisen päätöksen. Tiimi voi myös ehdottaa IEP:n tekemistä tietylle oppilaalle. Myös koulun psykologia voidaan pyytää tekemään arviointi oppilaan oppimisvaikeuksista tässä kohtaa IEP-prosessia. Yhdessä opettajien ja koulun moniammatillisen tiimin kanssa laaditaan lopullinen oppimissuunnitelma oppilaalle tukitoimien toteuttamiseksi vanhempia unohtamatta. (EPA 2016, 57–58.) EPA ei kuitenkaan määrittele oppilashuoltoryhmään kuuluvia jäseniä sen enempää, joten jää epäselväksi minkä alan ammattilaisia siihen kuuluu ja ovatko he koulun sisäisiä vai ulkopuolisia työntekijöitä.

6.2 Kolmiportaisen tuen mallin toteutuminen käytännössä

Koulutuskumppanuushankkeessa työskennelleiltä erityisopettajilta kysyttäessä selvisi, että kolmiportainen tuen malli ei sellaisenaan ollut käytössä Abu Dhabin suomalais-emiraattilaisissa kouluissa. Erityisopettajien vastauksista ilmeni, että kolmiportaisesta tuesta ei puhuttu koulujen arjessa. Tuen kolmea porrasta ei siis luonnehdittu yleiseksi, tehostetuksi tai erityiseksi tueksi tukitoimia suunniteltaessa ja toteuttaessa. Kuitenkin hankkeen opettajan käsikirjassa tuen järjestäminen on kuvattu kolmelle tasolle jakautuvaksi, mikä esiteltiin kaikille EPA-koulujen opettajille. Tämä opettajan käsikirjassa käytetty termistö (tasot 1–3) ei myöskään erityisopettajien mukaan ollut käytössä arjessa.

Vaikka opettajat eivät kokeneet kolmiportaisen tukeen liittyvän terminologian käyttämistä arjessa oppilaan tuen järjestämisen kannalta tärkeäksi, kokivat he tukimallin taustalla olevan suomalaisen arvomaailman kuitenkin ohjaavan heidän käytännön työtään erityisopettajana. Eräs erityisopettaja luonnehti EPA-kouluissa käytössä olevia toimintatapoja nimenomaan suomalaiseksi erityisopetuksiksi, koska ”*muissa kouluissa ei ole sitä erityisopetusta*” (R2). Tällä hän viittasi muiden erityisopettajien tavoin abudhabilaiseen koulukulttuuriin, jonka erityisopetus on suomalaisen opettajan silmin ”*vielä alkutekijöissään*” (A3).

”No ei me käytännössä puhuta, et se kyl näkyy siin meiän ADECia varten niitä asiakirjoja, mitä he sit voi käyttää et he voi ajatella, että tää on hyvä malli ja näin että. Se kyl lukee siellä, mut käytännössä meiän koulus, mä en tiää siel Abu Dhabin koulus, me emme puhu siitä kolmiportasest tuest tai tehostetust tuest.” R2

”Näin käytännössä sitä kolmiportaista tukea, niin kyllä pitää tosi suurennuslasilla kaivaa, että löytää sellaista.” A1

Et se semmonen yhteinen arvopohja sille tuen antamiselle löyty sieltä kolmiportaisesta tuesta. Mut tosiaan et se, että en voi sanoo, et meil varsinaisesti oli kolmiportainen tuki, koska me ei sillä tavalla niin sillai orjallisesti noudatettu itse sitä kolmiportaista systeemiä --että tehdään pedagoginen selvitys ja niin eespäin.” A4

”Jotenkin lähtökohtasesti suomalaiset erityisopettajat ajattelee hirveen samankaltasesti asioista. Jotenkin, et nää tietyt perusasiat on iskostunu syvälle, et millä tavalla sitä tukea pitäis oppilaille tarjota” A4.

Kaiken kaikkiaan oppilaan tuen tarpeet huomioitiin suomalais-emiraattilaisessa alakouluissa, vaikka tukijärjestelmää ei sanallistettu koulujen arjessa. Erityisopettajilta kuitenkin kysyttäessä toteutuuko oppilaan oikeus tukeen projektikouluissa, olivat opettajat siitä eri mieltä. Osa opettajista olis sitä mieltä, että oppilaan oikeus tukeen toteutui, koska projektikoulussa oli ”*hirveen paljon oppilasmäärän nähden resurssia*” (A4) verrattuna muihin Abu Dhabin julkisiin kouluihin, joissa erityisopettajia oli selvästi vähemmän. Huomioitavaa on, että nämä opettajat peilasivat tietoisesti kokemustaan EPA-kouluissa työhönsä paikallisessa Abu Dhabin koulussa.

”Mun on jotenkin nyt paljon helpompi peilata niitä projektivuosien aikaa, kun on -- työskennelly tavallisessa ADECin koulussa.” A4

Sen lisäksi eräs erityisopettaja koki, että projektikouluissa oikeus tukeen toteutui, koska erityisopettajat tekivät kaiken minkä pystyivät oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi. Tässä vastauksessa korostui opettajan ammattitaito ja motivaatio edistää

oppilaiden tuen toteuttamista. Toisaalta puolet haastateltavista olivat asiasta eri mieltä. Al Raqiahin kouluissa oikeus tukeen ei toteutunut, koska henkilöstöresurssia ei ollut tarpeeksi. Eräs erityisopettaja oli sitä mieltä, että ADECin asettama opetussuunnitelma, sen sisältö ja tavoitteet, ovat niin mahdottomia, että monella oppilaalla on vaikeuksia selviytyä tuntien sisällöistä. Lisäksi oppilaiden käyttäytymisen haasteet olivat niin suuret, mikä vaikeutti opettajien tuen antamista luokassa, kun opettajan oli keskityttävä luokan hallintaan.

Suomalaisten erityisopettajien samankaltaisen arvomaailman myötä projektikoulujen toiminnassa oli kuitenkin kolmiportaiseen tukimalliin liittyviä elementtejä tai erään erityisopettajan sanoin suomalaisen erityisopetuksen käytänteitä. Näitä kolmiportaisen tuen elementtejä Abu Dhabin EPA-koulujen toiminnassa, jotka erityisopettajien vastauksista nousivat, olivat koulun inklusiivisuus, varhainen puuttuminen, tuen vaiheittainen lisääntyminen, yksilöllinen oppimissuunnitelma ja yhteistyö. Näissä elementeissä on paljon samaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen teorialähtöisen analyysirungon kolmiportaisen tuen mallin teemojen kanssa.

Näitä elementtejä (TAULUKKO 6) käyn läpi tarkemmin seuraavaksi.

TAULUKKO 6. Kolmiportaisen tuen mallin elementtejä EPA-koulujen toiminnassa.

Koulun inklusiivisuus	Varhainen puuttuminen	Tuen vaiheittainen lisääntyminen	Yksilöllinen oppimissuunnitelma	Yhteistyö
Oppimisen vaikeuksien varhainen tunnistaminen	Tavoitteena kaikkien oppilaiden mahdollisuus oppimiseen	Interventioiden määrän ja intensiivisyyden lisääntyminen tuen tarpeiden mukaan	Interventioiden suunnittelu ja kohdistaminen	Opettajan ja erityisopettajan yhteistyö
Oppimisen ongelmien ennaltaehkäisy	Lähikouluperiaate	Tuen joustavuus	Yksilöllisten suunnitelmien laatiminen	Kodin kanssa tehtävä yhteistyö
Oppilaiden oikeus tukeen			Tuen jatkuvuus	Moniammatillinen yhteistyö

6.2.1 Inklusiivinen koulukulttuuri

Erityisopettajista osa kuvaili suomalais-emiraattilaisten alakoulujen olevan inklusiivisia. Heistä kuitenkin kukaan ei nostanut inklusiota yhdeksi kolmiportaisen tuen mallin elementiksi. Kolmiportaisen tuen järjestämistä ohjaa kuitenkin ajatus inklusiivisesta koulusta, jossa kaikkien lasten kasvu ja oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin ja kaikille lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen (ks. Halinen & Järvinen 2008, 79; Perusopetuslaki 1998; POPS 2004; EOPS 2014) heidän omista lähtökohdistaan käsin, yksilöllisistä eroista ja vaikeuksista riippumatta (ks. UNESCO 1994, ix; Kivirauma 2009b).

Inklusiivisesta opetuksesta on kansallisesti linjattu myös Abu Dhabissa ADECin *Special Education Policy and Procedures Handbook* (2012) –sääöksessä, jonka yksi vastaajista toi esille haastattelun aikana. Erityisopettajat kokivatkin, että ensinnäkin suomalais-emiraattilaiset koulut toimivat lähikouluperiaatteella ja olivat avoimia kaikille emiraattipassin omaaville. Tämän näkemyksen opettajat perustelivat oppilaiden heterogeenisyydellä, mikä ilmeni opetusryhmässä oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin haasteiden kirjona.

”Täällähän periaattees aika inklusiivista et tääl kaikki tulee tosiaan kouluun.”

R2

”Sit siel oli sellasii tapauksii, ku siel oli tosiaan tällänen täysinkluisio. Elikkä kaikki oli samoissa isoissa opetusryhmissä. -- Semmoset sisarukset, jotka oli lievästi kehitysvammaisia --meil oli myös oppilaita, jotka oli pyörätuolissa.” R6

Erityisopettajat kuvailivat myös Abu Dhabissa paikallisen koulukulttuurin pyrkivän lähtökohtaisesti inklusiivisuuteen. Heidän mukaansa inkluisio näyttäytyi kuitenkin vain ajatusmallina, jonka toteuttamiseen ei oltu varattu tarpeeksi resursseja. Tämä tarkoitti sitä, että kaikki oppilaat olivat oikeutettuja saamaan opetusta lähikoulussaan, mutta *”sit ei välttämättä kuitenkaan oo oikeen mitään materiaalia, eikä oikein opettajilla tietoa miten”* (A3). Tämän kuvauksen mukaan näyttäisi siltä, että Abu Dhabissa on kyse enemmänkin koulutusjärjestelmän integraatioprosessista, joka on vasta kehittymässä inklusiiviseksi (ks. Ainscow ym. 2006, 25; Huhtanen 2011, 68; Malinen ym. 2010,

355.). Integraatiossa kun on yksinkertaisimmillaan kyse erityisoppilaan siirtämisestä yleisopetukseen, kun taas inklusiomallissa yhteinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 12–14; Huhtanen 2011, 73–74). Toisaalta erityiskouluista ei oltu Abu Dhabissa kokonaan luovuttu. Erityisopettajien mukaan suomalais-emiraattilaisiin kouluissa näki vain harvoin vaikeimmin vammaisia oppilaita.

”Sit mä oon ymmärtäny et on jotain semmosii laitoksia vai kouluja vai mitä ne on --. Et ei meillä mitään vaikeasti kehitysvammaisia lapsia ole.” R2

”Ja kyl siel Abu Dhabis muutamia erityiskouluja on ja näin ja ne oli sit tosi semmosia, selkeesti vaikeesti vammaisia, esimerkiks täysin autistisia tai jotain muita, et oli heillä muutamia kouluja-- lähtökohtasesti kaikki laitettiin siihen omaan lähikouluun tai mihin vanhemmat sit halusivat laittaakaan.” A3

Kaiken kaikkiaan erityisopettajien mielipide vaihteli kysyttäessä, että toteutuuko oppilaan oikeus tukeen suomalais-emiraattilaisissa alakouluissa. Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että oikeus tukeen toteutui todella hyvin EPA-kouluissa, jos sitä vertasi muihin kouluihin, koska suomalais-emiraattilaisella alakoululla oli henkilö- ja materiaaliresursseja enemmän. Erityisopetuksen antaminen mahdollistui, kun erityisopettaja pystyi antamaan säännöllistä tukea hyvinkin yksilöllisesti, koska erityisopettajia riitti hyvin oppilasmäärään nähden. EPA-koulut olivat ainoita, jossa oli arabiankielisen erityisopettajan lisäksi englanninkielistä opetusta tukeva erityisopettaja. Vain yksi erityisopettaja koki, että oppilaiden haasteet olivat liian suuret.

”Kyllä. Ehdottomasti toteutu. -- Et meil oli hirveen paljon oppilasmäärän nähden resurssia. -- Vaikka verrattuna näihin muihin ADECin kouluihin. Ni siis meillähän oli se onnellinen tilanne, et meillähän oli suomalaisia erityisopettajia, et me pystytiin tukee enkus ja matikas--” A4

6.2.2 Varhainen puuttuminen

Kolmiportaisen tukimallin tarkoituksena on vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea riittävän varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä (Perusopetuslaki 1998). Abu Dhabissa työskennelleiden

erityisopettajien mukaan oppilaan tuen tarpeisiin puututtiin varhain tunnistamalla oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeita. Tuen tarve seulottiin EPA-kouluissa heti kouluvuoden alussa kaikille oppilaille tarkoitettulla englannin ja matematiikan taitojen alkukartoituksella. Tuen tarpeen seulomiseksi erityisopettajat loivat oman testipatteriston lähinnä suomalaisten, mutta myös muiden maiden testien pohjalta hankkeen aikana. Lisäksi ADEC velvoitti opettajia testaamaan kaikki oppilaat valtakunnallisella testeillä kerran lukuvuodessa. Tuen tarvetta tunnistettiin myös joko aineen opettajan tai erityisopettajan havaintojen pohjalta, ”*opettajan asiantuntemuksen perusteella*” (A2).

Mikäli oppilas saa alkukartoituksesta huonot tulokset tai oppilaan opettajilla on herännyt huoli oppilaan tuen tarpeista, tekee erityisopettaja oppilaalle yksilöllisempiä testejä, jotta syy huonoihin tuloksiin selviäisi. Myös koulupsykologilta voitiin pyytää arviota oppilaan tilanteesta. Varhaiseen puuttumisen kannalta on tärkeää selvittää riskitekijät ja vaikeudet oppimisessa ehkäistäkseen ongelmien syvenemisen ja kasautumisen. Tuen tarpeiden tunnistamisen jälkeen erityisopettajat kertoivat, että he yhdessä oppilaan opettajan kanssa suunnittelivat ja aloittivat tukitoimet. Varhain aloitettu tuen antaminen sopivalla intensiteetillä pienentää myöhempää tuen tarvetta ja tästä syystä EPA-kouluissa panostettiin saattainvaihtoon oppilaan siirtyessä päiväkodista alakouluun sekä alakoulusta yläkouluun. Saattainvaihto tapahtui niin, että EPA-koulujen opettajat menivät ”*sinne KG:iin (päiväkoti) vierailulle haastattelemaan ihan niitä opettajii, et minkälaisii lapsii tulee*” (R2). Tämän oppilastiedon avulla on pystytty jo ekaluokkaa ennen kartoittamaan tuen tarpeita ja antamaan vanhemmille ja päiväkodin henkilökunnalle vinkkejä mitä päiväkodissa tai kotona voitaisiin tehdä ennen kouluun menoa. Samalla lähipäiväkodista kerättyä oppilastietoa on käytetty tulevan lukuvuoden ensimmäisten luokkien muodostamiseen. Yläkouluihin täytettiin samat kaavakkeet oppilaista ”*mitkä meidän opettajat on täyttäne ja mitkä me ollaan viety sit sinne ja saattaen vaihdettu*” (R2).

Alkukartoituksen lisäksi niin erityisopettaja kuin aineenopettajakin seurasivat jatkuvasti oppilaan taitojen kehittymistä. Lisäksi oppilaille, joille oli tehty yksilöllisiä testejä, saatettiin tehdä samat testit uudelleen, jotta nähtäisiin onko edistymistä tapahtunut. Oppilaan oppimista seuraamalla erityisopettajat arvioivat myös tukitoimien tarvetta ja vaikutusta eli tuenvastetta yleensä yhteistyössä oppilaan opettajan, vanhempien ja

koulun moniammatillisen *Learning Support Teamin* kanssa. Mikäli toivottua edistymistä oppimisessa ei ollut tapahtunut, oli tukea muutettava intensiivisemmäksi. Vastavuoroisesti tuen intensiteettiä voitiin vähentää, jos erityisopettaja arvioi oppilaan tuen tarpeen vähentyneen. Osa erityisopettajista kuvaili tuen tarpeen arviointia lähinnä ”*opettajan ja erityisopettajan välisenä keskusteluna ja tiedonvaihtona*” (A4) tai yksilöllisen oppimissuunnitelman (IEP) päivityksenä. Moni erityisopettaja kuitenkin koki, että ei ollut olemassa mitään virallista arviointia, mikä johtuu, että toiminnassa ei oltu määritelty oppilaan tukitoimien arviointiprosessia.

”Tosiaan lukuvuoden aikana, jos joku luokanopettaja koki, että haluaa enemmän tietää jostakin oppilaasta ni sitte yksilöllisesti kartotettiin niitä taitoja” A4

”Et ideana just se varhainen puuttuminen myös siinä mieles, et jos marraskuus huomaa, et ei oo edistyny yhtään niin sit mä oon yrittäny aina joihinkin väleihin ottaa tai sitten joku muu avustaja tai joku. Et sais sit napattua heti mukaa” A5

”Me ollaan myös erityisopettajina kehitetty niille erityisoppilaille semmosii pienii testejä, millä me on testattu niitä meidän erityisoppilaita, et ollaan nähty miten ne on oppinu. -- vaikka ne ei mee samalla tasolla, mut ne on oppinu.”
A2

6.2.3 Tuen vaiheittainen lisääntyminen

Kuten aiemmin mainittu, kolmiportaisen tuen vaiheittaista lisääntymistä kuvaavaa termistöä – yleinen, tehostettu ja erityinen tuki – ei käytetty Abu Dhabin suomalais-emiraattilaisissa kouluissa. Erityisopettajat kuitenkin kuvailivat haastatteluissa tuen vaiheittaista lisääntymistä oppilaan tarpeiden mukaan usein näihin suomalaisiin termeihin peilaten. Siitä syystä kolmiportaisen tuen mallin elementtiä, tuen vaiheittaista lisääntymistä ja siihen liittyviä tukitoimia, on kuvattu yleisen, tehostetun ja erityisen tuen muotoina tässä tulososiossa. Nämä tukimuodot ovat yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja, joilla vastataan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (POPS 2011, 10).

Yleisen tuen toteuttaminen. Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen mallin ensimmäinen porras, mikä tarkoittaa, että opetus on järjestetty mahdollisimman laadukkaasti niin, että kaikki oppilaat voivat oppia tukitoimien kohdistuessa koko ryhmään (Ahtiainen 2012, 52; POPS 2014; EOPS 2014). Erityisopettajien vastauksista kävi ilmi, että yleinen tuki tapahtui lähinnä luokassa opetusmateriaalia eriyttämällä, oppimisympäristöä muokkaamalla, apuvälineillä, aineenopettajan ja erityisopettajan samanaikaisopetuksella ja tasoryhmissä työskentelyllä. Nämä yleisen tuen tukitoimet ovat samoja kuin *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä* (2011, 13) kuvatut yleisen tuen tukitoimet. Kuitenkaan tukiovetusta ei Abu Dhabissa saanut antaa, koska koulupäivän pituus oli tarkkaan määritelty.

”No toki tietenkin sitä co-teachingiä (samanaikaisopetusta) joskus oli käytössä luokassa ni sitä hänen resurssiansa ohjattiin niille oppilaille, jotka tarvii tukea. Sitte tietysti ihan tämmösiä perusjuttuja, mitä Suomessakin, et jollekin saatettiin käyttää vaikka kuvallista lukujärjestystä tai kuvia apuna. Toimittiin tai valikoitiin tehtävät erikseen, et mitkä tehtävät suoritetaan, et karsittiin sitä määrää ja vähä eri tyyppisiä tehtäviä. Et ihan peruseriyttämistä siellä yleisessä tuessa. Hyvin samantyyppisiä juttuja kun Suomessa. Ainoa mikä on ni tukiovetusta ei ollu mahollisuus antaa koulun jälkeen.” A4

Erään erityisopettajan mielestä ”yleinen tuki oli aika vahvaa just tämän kaksoisopettajuuden kautta” (A1). Eräs erityisopettaja puolestaan kuvaili luokassa tapahtuvaa yleistä tukea riittämättömänä, koska ”se tarve on niin suuri, ettei millään yleisen tuen keinoilla siihen ei päästä. Et sen pitää olla paljon tiivimpää ja tarkoituksena olla syvempää et edes jollakin lailla sais niit tavoitteit ees pintapuolisesti kahlattua läpi”

Tehostetun tuen toteuttaminen. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että heidän oli vaikeaa kuvailla tehostetun tuen toteuttamista EPA-kouluissa, koska oppilaan tuen tarpeen kasvaessa ei tehdä erillistä päätöstä tehostetun tuen aloittamiseksi

”En mä pysty sellasta erottaa tuolta meidän koulusta. Se on yleistä tukea ja sitte on nämä IEP-oppilaat erikseen, jotka on virallisesti, joille on tehty henkilökohtainen suunnitelma” A1.

Suomessa tehostettu tuki aloitetaan pedagogisen arvioinnin perusteella eli opettajan havaintojen pohjalta. Pedagogisen arvion myötä aloitettu tehostettu tuki tulee olla luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki (ks. Opetushallitus 2004). Tukikäytänteet ovat kuitenkin samat kuin yleisessä tuessa, mutta niitä vain tehostetaan niin määrällisesti kuin laadullisestikin oppilaalle laaditun yksilöllisen oppimissuunnitelman mukaan (Perusopetuslaki 16 § 642/2010).

Vaikka tehostetun tuen antamiseksi ei tehty erillistä päätöstä, haastatteluista selvisi kuitenkin, että yleisen tuen ollessa riittämätöntä, oppilaan tukea tehostettiin mm. säännöllisellä erityisopetuksella. Yksi erityisopettajista kuvailikin tehostettua tukea suppeasti niin, että *”tehostetun tuen oppilaat on niitä, jotka saa säännöllistä erityisopetusta”* (A4), mutta heidän oppimisen haasteensa eivät olleet niin suuria, että yksilöllisen suunnitelman tekeminen olisi koettu tarpeelliseksi. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittämistä tutkineet Ahtiainen ja kumppanit (2012, 55) kuitenkin korostavat, ettei tehostettu tuki ole kuitenkaan yhtä kuin osa-aikainen erityisopetus, vaan sen lisäksi tehostetussa tuessa voidaan soveltaa myös yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä ja hyödyntää ryhmää. Toinen erityisopettaja kuvaili tehostettua tukea saavia oppilaita *väliporukaksi*, jotka *”oli nyt sellasii, jotka ei vaan osannu vielä. Jotka vaan tarvi vähän yksilöllisempää ohjausta, et ne kumminki pääsi eteenpäin”* (R6). Toisaalta kuten tulososiossa kohdassa 7.2. aiemmin mainittu erityisopettaja (A5) kuvaili EPA-koulujen oppilaiden oppimisen haasteiden olevan niin suuria, että kaikki koulussa annettava tuki oli vähintään tehostettua tukea. Tutkimuksesta selvisi, että yleisen ja erityisen tuen väliin jäävän tehostetun tuen antamista oppilaalle ei määritelty arjessa, koska siitä erikseen päättämistä ei koettu tarpeelliseksi. Huomioitavaa on, että tämä yleisen ja erityisen tuen väliin jäävä ”väliporukka” sai kuitenkin yksilöllistä ohjausta ja osallistuivat osa-aikaiseen erityisopetukseen.

Erityisen tuen toteuttaminen. Erityisopettajien vastauksista ilmeni, että *”ne, joilla on IEP (yksilöllinen oppimissuunnitelma), ni ne on erityisen tuen tarvitsijoita, koska niillä on kaikista suurimmat tukitoimet”* (A4). Tämä tarkoittaa siis sitä, että erityinen tuki edellyttää IEP:n tekemistä, josta enemmän kohdassa tulososiossa asiakirjat. Yksilöllistä oppimissuunnitelmaa ei tehty monelle ja sen tekemisestä tehtiin erillinen päätös oppilashuoltoryhmässä, joten sen aloittamiselle tuli olla hyvät perusteet. Perusteita

erityisopettajien mukaan olivat laajemmat oppimisvaikeudet, minkä takia oppilas tarvitsee säännöllistä tukea. Yksilölliseen oppimissuunnitelmaan oli tarkoitus kirjata yksittäisen oppilaan vahvuudet, tuen tarpeet sekä tavoitteet ja sisällöt eri oppiaineille. Osa erityisopettajista puheessaan korostikin tuen kaksitasoisuutta kuvailemalla tuen järjestämistä niin, että *”on yleistä tukea ja sitte on nämä IEP –oppilaat erikseen”* (A1).

Muita erityisen tuen tukikeinoja olivat samat kuin aiemmilla portailla eli samanaikaisopetus, materiaalin ja opetuksen eriyttäminen, oppimisympäristön muokkaaminen, apuvälineet ja tasoryhmissä työskentely. IEP-oppilaiden erityistä tukea toteutettiin osa-aikaisena erityisopetuksena pienryhmissä. Erityisopetukseen osallistui oppilaita myös ilman IEP:tä. Jossain tapauksissa käytössä oli myös avustaja- sekä oppilashuoltopalveluita, vaikkakin nämä resurssit opettajien mukaan olivat hyvin pienet ja rajalliset. Esimerkiksi pari erityisopettajaa mainitsi avustajien olleen usein perheen palkkaamia kouluttamattomia lastenvahteja *”nannyjä”*. Joitain erityisjärjestelyitä saattoi olla luokassa erityisen tuen tarvitsijoilla. Erään erityisopettajan mukaan erityisen tuen oppilaille annettiin mahdollisuus myös käydä alemman luokan tunneilla, jos koettiin, että se olisi oppilaan oppimisen kehitykselle paras. Erityisopettajien mukaan IEP – oppilas tai erityistä tukea saava oppilas sai jättää myös hänelle mahdottomat valtakunnalliset ADECin testit tekemättä, kuitenkin loppupeleissä ADECilta anotulla luvalla.

6.2.4 Yksilöllinen oppimissuunnitelma

Mikäli oppilaan huomattiin tarvitsevan säännöllistä tukea EPA-kouluissa, laadittiin hänelle IEP. Samaan tapaan kolmiportaisessa mallissa erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaille on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). HOJKS on tehostetun tuen oppimissuunnitelman tavoin opettajan apuväline tukijärjestelyjen organisointiin ja seurantaan. Yksilöllisen oppimissuunnitelman tekeminen on Abu Dhabissa ADECin linjaama velvoite, ja asiakirjasta on olemassa oma pohjansa. Tätä IEP-pohjaa EPA-hankkeen opettajat muokkasivat omiin tarpeisiinsa sopivaksi. Yksilölliseen oppimissuunnitelmaan kirjattiin oppilaan vahvuudet, tuen tarpeet ja kehitys sekä mitä oppilaan tukemiseksi on tehty. Sen lisäksi oppimissuunnitelmassa määriteltiin yksilölliset tavoitteet ja sisällöt oppiaineille. IEP:n sisältö on yhteneväinen suomalaisen

HOJKS:n kanssa. Asiakirjaa pyrittiin käyttämään kuten suomalaista versiota: Se oli erityisopettajan työkalu, joka tuki pitkäjänteisesti oppilaan yksilöllistä oppimis- ja kasvuprosessia, mikä käytännössä tarkoitti erityisopettajin mielestä sitä, että suunnitelma velvoitti ottamaan tämä oppilas yksilöllisesti huomioon. Eräs erityisopettaja kuvaili sitä myös oppilaan oikeusturvaksi. Asiakirjat tuli myös syöttää valtakunnalliseen erityisopetuksen sähköiseen järjestelmään, että *”jos oppilas vaihtoi koulua ni periaatteessa niitten pitäisi siellä näkyä, että se oli tällästä tiedonsiirtoajatus”* (A4). Oppilaalle tehty IEP antoi siis tietoa oppilaan mahdolliselle seuraavan koulun tuleville opettajille oppilaan tukitoimista. ADECin sähköisen järjestelmän tarkoituksena oli lisätä tiedonkulkua ja edistää tukitoimien jatkumoa.

Aivan kuten Suomen HOJKS, IEP:n laatiminen ja päivittäminen tehtiin yhdessä oppilaan, oppilaan opettajan, erityisopettajan, sekä vanhempien kanssa. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosten ja täydennysten* (2011, 23) mukaan suunnitelmaa tulee tarkistaa kerran lukuvuodessa tai tarpeen mukaan oppilaan tuen tarpeen tai opetuksen tavoitteen muuttuessa. Myös oppilashuoltoryhmä oli tarvittaessa mukana suunnitelman laatimisessa ja tukitoimien suunnittelussa sekä arvioinnissa. Erityisopettajien haastatteluissa ilmeni, että EPA-kouluissa toimittiin samoin. Jotta IEP oli pätevä asiakirja Abu Dhabissa, ADEC velvoitti vanhemmilta sen allekirjoittamista.

Käytännössä kuitenkin IEP ei ollut aktiivisessa käytössä EPA-koulujen arjessa erityisopettajien mukaan. Moni otti sen esille vain, kun sitä oli kerran lukuvuodessa päivitettävä. IEP – asiakirjan kaiken hyödyn irti saaminen vaati niin yhteistyötä eri opettajien kuin vanhempien kanssa, mikä koitui haasteeksi. Toisaalta IEP –oppilaan asioita saatettiin käydä läpi paljonkin oppilashuoltoryhmässä tai IEP:n myötä saivat muita palveluita, kuten psykologin, sosiaalityöntekijän tai avustajan. Erityisopettajien vastauksista ilmeni, että suurin hyöty IEP:n tekemisestä oli kuitenkin se, että oppilaan ei tarvinnut osallistua valtakunnallisiin testeihin.

”Et kylhä me siihe pyritään, et se ois semmonen työkalu ja et sit se velvottas opettajaa eriyttämään erityisesti sitä lasta ja muistamaan tämä lapsi. Ja miettämään konkreettisia materiaaleja enemmän -- Ja sitte se pitää kerran vuoden aikana päivittää, et sitte katotaan onko lapsen tuen tarpeet muuttunu, et onks tunnin tavoitteita yritetään sit siin aika konkreettisesti laittaa.” R2

”Siis se on semmonen asiakirja, jota kaikki lasta opettavat opettajat esimerkiksi lukee tai et on ainaki ees tietosia et jossain vaiheessa sen lukenu. Et ne tietää mis mennää. Ja sit et siin on kuitenkin vanhempien osuudet määritelty ja on sovittu tapaamiset ja ne päivitykset. -- Mut et se vaatii sen et siin on sekä lapsi et perhe mukana ja muut opettajat.” A5

6.2.5 Yhteistyö

EPA-kouluissa tehtiin yhteistyötä eri tahojen kanssa tuen tarpeen tunnistamiseksi, tuen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Kolmiportaisen tuen malli korostaakin ensinnäkin opettajien välistä yhteistyötä sekä tarpeen mukaan muiden ammattilaisten yhteistyötä tuen organisoinnissa. Myös yhteistyö kodin kanssa on tärkeää, koska oppilas elää samanaikaisesti koulun ja kodin vaikutuspiirissä, joten kun opetus ja kasvatusta on järjestetty opettajien ja vanhempien yhteistyössä, voi oppilas saada oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Lähtökohtaisesti opettajalla on vastuu opetusryhmän ja sen jokaisen oppilaan erilaisten lähtökohtien ja tarpeiden huomioonottamisesta opetuksessa, voivat eri yhteistyötahot edesauttaa niissä onnistumista. (POPS 2010, 11, 33.)

Koulun sisällä erityisopettajat tekivät päivittäin yhteistyötä tukea tarvitsevan oppilaan opettajien kanssa, joita olivat suomalaiset sekä arabiaksi opettavat. Opettajan tekivät yhteistyötä tunnistaakseen oppilaiden tuen tarpeita, kuten aiemmin kuvailtu. Sen lisäksi opettajat tekivät yhteistyötä tuen suunnittelemisessa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Erityisopettaja toimi opettajan kanssa myös samanaikaisopettajana niin sovittaessa, mikä mahdollisti mm. oppilaiden joustavan ryhmittelyn. Erityisopettajien vastauksista kuitenkin korostui yhteistyö varsinkin suomalaisten kanssa, joita usein luonnehdittiin luokanopettajaksi, vaikka olivatkin käytännössä aineenopettajia (matematiikka, luonnontieto ja englanti).

”--aina luokanopettajan kanssa yhdessä mietittiin sitä, et onko se pienryhmäopetusta vai onko erityisopettaja siellä luokassa mukana. Et millä tavalla se tunti rakennetaan vai onko osan siellä tunnilla mukana ja osan pienryhmässä erikseen. A4

EPA-kouluissa oli erityisopettajien mukaan toiminnassa koulun sisäinen oppilashuoltoryhmä (*Learning Support Team* tai *Welfare Team*), jonka jäseniä olivat koulun opettajat, rehtori, sosiaalityöntekijä, terveydenhoitaja ja vaihdellen koulupsykologi. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksien ja täydennyksien* (2011, 43) mukaan oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuoltoryhmää erityisopettajat luonnehtivat ensinnäkin koulun päättäväksi elimeksi, koska oppilaan yksilöllisen oppimissuunnitelman laatiminen ”*sovitaan siinä Learning Support Teamin kokouksessa*” (R2). Oppilashuoltoryhmässä suunniteltiin IEP –oppilaiden tukea sekä keskustellaan tuen tarpeellisuudesta ja oppilaan edistymisestä. Oppilashuoltoryhmä tapasi kerran viikossa. Koulupsykologin kanssa opettajat tekivät yhteistyötä ”*siinä tilanteessa, jos tarvittiin jotain lisätutkimusta*” (A3).

”--ketkä tarvi tukee ja nää erityisen tuen oppilaat, ni menihän se sitten oppilashuoltoryhmän kautta, että siellä ne käsiteltiin. Toki siellä tehtiin suunnitelmia ja kirjattiin siihen, et miten voidaan tukea ja mikä on kenenkin rooli, miten edetään ja seurataan. Ja sit niis kokouksissa niihin palattiin.” A3

”--toki sitten oppilashuoltoryhmälle, kun käsiteltiin, niin tuotiin tiedoks, et ketkä on ne, jotka saa säännöllisesti erityisopetusta.” A4

Koulun ulkopuolisten ammattilaisten kanssa oli vain vähän yhteistyötä. Osa erityisopettajista kertoi, että sellaisia koulun ulkopuolisia verkostoja ei ollut, kuten eri alojen terapeutteja tai perheasioihin liittyviä virkamiehiä, joihin olisi voitu laittaa oppilas lisätutkimuksiin. Maasta löytyi kyllä yksityisiä eri alan terapeutteja, mutta ”*vaikka joku käviskin koulun ulkopuolella ni ei sillä tavalla ollut kontaktia heihin, että mitä siellä tapahtuu*” (A4). Eräs erityisopettaja kertoi puheterapeutin käyvän koulussa, mutta liian harvoin, jotta tuki olisi ollut säännöllistä tai systemaattista.

EPA-kouluissa pyrittiin saamaan vanhemmat mukaan tukemaan oppilaan koulunkäyntiä tekemällä yhteistyötä heidän kanssaan. Ensinnäkin vanhempien kanssa yritettiin järjestää tapaamisia ennen ensimmäisen luokan aloittamista päiväkodin yhteydessä. Heidän kanssaan keskusteltiin millainen oppilas oli kyseessä ja mitä taitoja mahdollisesti voisi kotona harjoittaa ennen kouluun menoa. Erityisopettajien mukaan jo

silloin vanhempia haluttiin osallistaa tukemaan lapsensa koulunkäynnin aloittamista. Opettajat kokivat, että tukeakseen oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, on vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö tärkeää. Kotona vanhemmat voivat olla merkittävä apu oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa, esimerkiksi oppilaan läksyjen tekemisessä. Enemmän yhteistyötä vanhempien kanssa kuitenkin teki koulun sisäinen sosiaalityöntekijä (vrt. koulukuraattori), joka otti tarvittaessa yhteyttä koteihin ja järjesti tapaamisia heidän kanssaan opettajien puolesta.

”--ne oli ne, jotka hoiti kaikkien opettajien, paikallisten opettajienkin puolesta näit perhesuhteita. Et jos oli jotain asiaa jonkun kotiin ni se kuulu sit niille ilmottaa se ja ne sit soitti himaan ja semmosta. Jos oli jotain kurinpito-ongelmia paikallisil opettajilki, ni mä huomasin, et ne pyys niit sosiaalityöntekijöit sinne luokkaan.” R6

EPA-kouluissa vanhempien yhteistyön tärkeys korostui erityisopettajan ja huoltajan välillä, kun opettajalla heräsi huoli oppilaan tuen tarpeista. EPA-kouluissa oli käytäntönä laittaa lomake kotiin *”et vanhemmat tietää sit sen, et siel on tuentarvetta”* (R2). Yhteistyöstä tuli välttämätöntä kun oppilaalle ehdotettiin laadittavaksi yksilöllinen oppimissuunnitelma. Kuten aiemmin ilmaistu, huoltajan tuli allekirjoittaa suunnitelma, jotta se oli pätevä asiakirja. Vanhempia varten järjestettiin myös vanhempainiltoja.

”Ja sitte jos oli tosi paljon niitä pulmia ni sitte me tehtiin se IEP ja vanhempien kanssa.” A3

”--me suomalaiset koettiin, et ois tärkeetä, et ne vanhemmat myös tietää mitä siellä on, jotta voitais myös samalla saada ne vanhemmat toimimaan siellä kotona, tukemaan sitä tavoitetta. --että yritetään vanhempia osallistaa mahdollisimman paljon.” A4

6.3 Kolmiportaisen tuen jalkauttamisen keinot ja haasteet

TAULUKKO 7. Kolmiportaisen tuen mallin jalkautumista edistävät ja estävät/hidastavat tekijät

Jalkautumista edistävät tekijät	Jalkautumista estävät/hidastavat tekijät
Yhteisen toimintakulttuurin luominen	Perehdytyksen puutteellisuus
EPA-koulujen resurssit	Erityisopetuksen erilaiset käytänteet
Koulukulttuurin hyvä vastaanotto	Osittainen fuusio
	Opettajien erilainen työtapa
	Vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön riittämättömyys
	Oppimisen haastavat olosuhteet
	Riittämättömät resurssit
	Hankkeen kesto

6.3.1 Kolmiportaisen tuen jalkautumista edistävät tekijät

Yhteisen toimintakulttuurin luominen. ECF:n ja ADECin koulutuskumppanuushankkeen tavoitteena oli kehittää Abu Dhabin koulutusosaamista fuusioimalla paikallista ja suomalaista koulutusjärjestelmää kahdessa peruskoulussa Abu Dhabin emiraattikunnassa. Erityisopettajat kuvailivat projektikouluja kouluina, jossa tehtiin asioita suomalaisittain ja paikallisen opetussuunnitelman sanelemana. Kyseessä ei siis ollut Suomi –koulu tai tavallinen julkinen koulu, vaan toiminta projektikouluissa erosi muista paikallisista julkisista kouluista erityisopettajien mukaan, mikä osoittaa, että hankkeen aikana oli onnistuttu luomaan omanlainen toimintakulttuuri projektikouluihin, mikä tuki suomalaisen koulutusosaamisen toteuttamista. Erään erityisopettajan mukaan ”*tietyissä asioissa semmonen opettajan vapaus valita*”(A4) oli esimerkiksi suomalaisen koulukulttuurin piirre, joka oli saatu implementoitua projektikoulussa.

Koulukulttuurien fuusioitumiseen vaikutti myös se miten suomalaiset ja arabiankieliset opettajat loivat kouluun yhteisiä käytänteitä. Fuusiota edesautettiin koulun sisällä erilaisten yhteistyömuotojen kautta, joihin suomalaiset ja arabiankieliset opettajat osallistuivat. Molemmissa alakouluissa oli erityisopettajien mukaan viikoittaisia koko koulun henkilökunnan kokouksia. Sen lisäksi kaikki erityisopettajat tapasivat viikoittain, jossa keskustelivat koulun käytänteistä ja oppilaiden tuen tarpeista ja niiden toteutumisesta.

”-ku meil on SPAT-meetingeja (aineenopettajat ja erityisopettajat), ni joudutaan niis yleensä yhdessä suunnittelemaan jaksoa ja jotakin teemaa, ni siin väkisinki sitä siirtyy, et tehääkö näin ja näin vai näin ja näin. Et ku meitä velvotetaan tekemään yhdessä ni sitte on semmosta vuorovaikutusta, jolloin sitä siirtyy.” R2

”Ja sit just näissä erityisopetuksen käytänteissä et me on luotu tämmöset rutiinit, et meil on oppilashuoltoryhmä ja meil on jotaki työryhmiä ollu ja ne saa sitä mallia, et näin tää tehdää. Et sillai se kai on sit siirtyny ja koulutuksen myötä.” R2

Osa arabiankielistä opetusta antaneista opettajista oli myös osana EPA-hanketta tehnyt maisteritutkinnon Jyväskylän yliopistoon sekä osa suomalaisista erityisopettajista olivat tuutoroineet jonkinlaista täydennyskoulutusta arabiankielistä opetusta antaville opettajille Abu Dhabissa.

” Niist on kaks ollu mukana koulutuksessa. ” R2

”Et osahan suorittu maisterin tutkinnon Jyväskylän yliopistoon, et kyl heissä varmaan niiku jonkunlainen jälki jääny.” A4

Erityisopettajan työnkuvaan kuului oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta vastaamisen lisäksi myös kehittävää työtä. Erityisopettajat olivat niitä, jotka miettivät kehittämistä vaativia asioita koulutasolla, koska haastateltavan mukaan he olivat kaikista eniten perillä koulun asioista. Kun koulutasolla luotiin kehittämisidea, se vietiin ensin rehtorille ehdotuksena ja sitten vasta idea esiteltiin muulle koulun henkilökunnalle. Parin haastateltavien vastauksista käykin ilmi, että koulun rehtori tuki erityisopettajien työtä. Rehtori oli lähinnä hallinnollinen, joten hän vastuutti usein erityisopettajia hoitamaan koulun toimintaan liittyviä asioita, kuten seuraavien

kokouksien esityslistan valmistelu, oppilashuoltoryhmän kokoontumiset ja käytäntöjen kehittäminen sekä viidesluokkalaisten yläkouluvierailujen järjestäminen.

”Tietyst se, että ollaan arjes mukaan ja nähtiin sitä luokkien, et minkälainen tilanne on missäkin luokassa on meneillään. Ja erityisopettajilla on käsitys siitä, että mitä asioita pitäis lukuvuoden aikana tehdä. --Et hän totta kai on päävastuussa. Mut tietyl taval semmonen kosketus niihin käytännön asioihin on varmasti ollu meillä erityisopettajilla ollu parempi kuin sitte rehtorilla. Joka on kuitenkin enemmän täällä semmonen tai ehkä viel enemmän kun Suomessa, semmonen hallinnollinen johtaja.” A4

Vaikka kaikilla oli omat työtapansa, hyviä käytänteitä siirtyi opettajien kokousten, koulutusiltojen ja PD -iltapäivien lisäksi toisen toimintaa havainnoimalla niin samanaikaisopetuksen aikana kuin arjessa ylipäänsä.

”--Professional Development. Eli meillä on kolme tuntia viikon aikana yhteensä oppituntien jälkeen tällästä aikaa, minkä koulu voi käyttää kokouksen pitoon tai opettajat tuntien valmisteluun, miten koulu millonkin määrää.” A4

”--joitakin asioita suomalaiset teki omalla tavallansa. Ei välttämättä saanut paikallisia opettajia siihen hommaan, mutta sitte paikalliset opettajat saatto nähdä kuitenkin sivusta seurata, et ahaa et toi toimiikin tolla tavalla. Ihan siis lähtien jostakin ihan siis käytännön järjestelyistä. Ni joku saattokin kiinnostua, et hei! Miten sä teet ton jutun ja saatan ruveta ite kokeilemaan.” A3

Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että moni yhteinen käytänne, jotka projektikouluihin oli luotu, on vaatinut paljon keskustelua, mikä oli ollut avaintekijänä koulun fuusioitumisessa. Tämä keskustelu on avannut molempien erilaista ajattelutapaa oppilaan oppimisesta ja opettamisesta kouluissa.

”No siis ennen kaikkee keskustelujen kautta. Et jostain asioista on jouduttu keskustelemaan tosi paljon ja jopa väentämään. --kyllä on yhteenottoja tullu kans paljon. Mutta keskustelemalla. Ainakin, jos mä aattelen Al Ameenia ja se oli aika pieni yhteisö, et siel pystyttiin aika hyvin PD-iltapäivien aikana keskustelemaan.” A4

”Ni olihan meillä yhteisesti sovittuja käytänteitä, mistä puhuttiin just opettajakunnan kesken, mitä seuraa ja mihin puututaan. Ja se oli ihan sekin, mitä piti avata ja keskustella. Et siinä oli hirveen isoja eroja suomalaisilla opettajilla ja paikallisilla, että mikä koetaan häiritseväksi käytökseksi.” A3

EPA-koulujen resurssit. Al Ameenin koulussa työskennelleet erityisopettajat kuvailivat, että oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen organisointia edesauttoi projektikoulujen hyvät resurssit. Jotta projektikoulut pystyisivät kehittämään, ei vain ylläpitämään, koulun toimintaa, on heillä oltava tavallista paremmat resurssit. Moni erityisopettajista nosti esiin resursseista laaja-alaisten erityisopettajien määrän suhteessa oppilasmäärään. Suomalaisella ja arabiankielisellä laaja-alaisella erityisopettajalla ei ollut omaa luokkaa, joten he pystyivät joustavasti tukemaan oppilaita joko pienryhmässä tai aineenopettajan kanssa yleisopetuksessa. Erityisopettajan työnkuvaan kuului perustyön ohella myös kehittämistyötä, joten oli tärkeää, että erityisopettaja pystyi irrottamaan itsensä opetustyöstä tarvittaessa. Osa opettajista, jotka olivat projektin jälkeen työskennelleet myös paikallisissa julkisissa kouluissa vertasivat projektikoulun resursseja abudhabilaisiin kouluihin. Heidän mielestään erityisopetukseen oli resursoitu enemmän projektikouluissa kuin tavallisissa kouluissa, kun tarkasteltiin erityisopettajien määrää per koulu. Kaikissa julkisissa Abu Dhabin kouluissa ei ollut ainuttakaan erityisopettajaa tai englanninkieltä opettavat erityisopettajat puuttuivat.

”—meillähän oli se onnellinen tilanne, et meillähän oli suomalaisia erityisopettajia, et me pystyttiin tukee enkus ja matikas, kun taas sitte näissä normaaleissa ADECin kouluissa on vain arabiankieliset erityisopettajat.” A4

”Ei ne ei ollu millään tavalla riittävät. Koska siel oli viel paljo enemmän niitä tuen tarvitsijoita. Liittyen myöski siihen, et yht’äkkii joudutaan oppimaan vieraal kielellä.” R6

”Tällä oli paljon hankkeita tällä ADECilla kun he haluaa kehittää koululaitostaan, kun me tänne tultiin. Hanke toisensa jälkeen ne on saanu lopettaa. Käsittääkseni tää suomalaisten hanke on täällä viimesenä roikkunu, et ne on meistä tykänny, mut ADECissakin on alettu säästä.” R2

Koulukulttuurin hyvä vastaanotto. Vanhempien suhtautuminen lapsensa tuen tarpeisiin ja osallistuminen lapsen tukitoimien toteuttamiseen edistivät oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Vanhempien osalta se, että heidän lapselleen ehdotettiin tukitoimia oppimiseen ja koulunkäyntiin sai kuitenkin kahdenlaista vastaanottoa. Ensinnäkin projektikouluilla oli hyvä maine kouluna, jossa oppilas sai tukea. Tästä johtuen osa vanhemmista valitsi juuri EPA-koulut lapselleen sopivaksi kouluksi.

”Toki oppilaat oppi, että kyllähän siitä tuli hyvää palautetta vanhemmilta, että oppilaat oppii ja tykkää tulla kouluun. Ja olivat tyytyväisiä. Ja toki hyvin sitten pärjättiin näissä EMSOissa eli näissä valtakunnallisissa tuloksissa, et myös oli oppimistuloksia nähtävissä.” A3

Projektikoulun koulutusosaaminen siirtyi myös koulujen ulkopuolelle. Se tapahtui lähinnä kaikille avoimien ECF:n luomien koulutustapahtumien kautta. Koulutustapahtuman nimi oli *Insight Event*, joka järjestettiin joko Al Ameenin tai Al Raqiahin alakoulussa. Koulutustilaisuuteen kutsuttiin lähialuilta koulutusalan henkilöstöä. Kouluttajina toimivat usein suomalaiset opettajat (niin aineen- kuin erityisopettajatkin), mutta myös arabiankielistä opetusta antavat opettajat toimivat kouluttajina, sen lisäksi, että tulivat tapahtumiin itse kouluttautumaan. Eräs erityisopettaja luonnehti tapahtumaa ”*päivän kestäväksi workshopiksi*”(A3). Koulutustapahtuman kehittyessä, tapahtumassa käsiteltiin tiettyjä aiheita myös yleisön pyynnöstä, kuten yksilöllisen oppimissuunnitelman (IEP) laatimista. Vaikka koulutustilaisuuden aiheet saattoivat käsitellä erityispedagogiikkaa, EPA-hankkeen myötä kehitetystä tukimallista ei pidetty omaa koulutusta. EPA-kouluissa vieraili paljon koulutusalan ihmisiä, jotka olivat kiinnostuneita koulutuskumppanuushankkeesta.

”Jonkin verran yritettiin myös saada koulujen välille yhteistyötä, että käytiin vierailulla tai meidän koulussa kävi muutamia. Et sitä kautta sitten levis kyllä.” A3

”Saatiin sinne sitten paikallisia muista kouluista että länsimaisia opettajia muista kouluista. Että se oli semmonen yks tapa myös tuoda esille niitä käytänteitä. --Ja esimerkiksi käytettiin näitä arabiankielisiä opettajia, jotka teki koko aika sitä co-teachingiä niissä parissa luokassa, et he oli kans mukana.”

R2

”Ihan tällöisiä aika perusjutuistakin lähtien. Erityisopetuksen osalta lähinnä näitä käytänteitä, et ihan mitä tukitoimia voidaan toteuttaa luokassa. Sitte tällöisiä työskentelytapoja eräät erkanopettajat ja heidän työparinsa esittelivät toiminnallisia työtapoja ja yhteisopettajuutta.” R2

”--no esimerkiks meillä on ollu workshop noista, just näistä IEP –prosesseista, ni siinä sen yhteydessä on pyritty tuomaan esille sitä, että mitä kaikkea tehdään ennen sitä IEP:n tekemistä. Et mitä se edellyttää. Ja ylipäättään sitä seulomista, et millä tavalla löydetään niitä oppilaita, jotka tarvitsee tukea. Et kyl se on tullu, vaikka ei oookkaan ollu se keskeisin teema missään workshopissa.” R2

6.3.2 Kolmiportaisen tuen jalkautumista estäneet/ hidastaneet tekijät

Perehdytyksen puutteellisuus. Ennen opettajan työkomennuksen alkua, oli hankkeeseen osallistuville järjestetty perehdytystä. Perehdytyksessä kerrottiin lähinnä hankkeesta ja Abu Dhabin kulttuurista. Erityisopettajien mukaan ECF:n järjestämän lähtövalmennuksen myötä ei ollut selvää mitä erityispedagogista koulutusosaamista hankkeen myötä tavoiteltiin siirrettävän. Kuitenkin suurin perehdytyksen anti varsinkin hankkeeseen myöhemmin tulleiden opettajien mukaan oli projektissa aiemmin olleen opettajan kokemuksista kuuleminen ja hankkeesta tuotettujen opettajan käsikirjojen lukeminen. Kollegat siirsivät näin hankkeessa käyttöönotettuja käytänteitä ja toimintatapoja. Työtehtäviin perehtyminen jatkui paikan päällä.

”--meil oli yleisesti ottaen kulttuuriin perehdytyksestä vähän ja sillai työelämään, mut ei kyl ollu erityisopetukseen kyl mitään semmosta. Et se mitä mä itte tein ni mä soitin sille ihmiselle, joka oli ollu tääl kaks vuotta ja kyselin häneltä, et mitä se erityisopetus täällä on.” A2

Huomioitavaa on, että hankkeen alkaessa vuonna 2010 Suomessa vasta aloitettiin uuden kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto. Vuonna 2011 se varsinaisesti oli oltava jokaisessa suomalaisessa koulussa käytössä. Moni erityisopettaja vetosikin kolmiportaisen tuen olleen uusi toimintamalli Suomessa, että eivät olleet ehtineet saada siitä koulutusta tai käytännön kokemusta. Hankkeen vastuulla olisikin ollut

kolmiportaiseen tuen malliin perehdyttäminen, mutta kukaan erityisopettajista ei maininnut koulutusta siitä saaneensa.

Erityisopetuksen erilaiset käytänteet. Kysyttäessä erityisopettajilta, mitkä hidastivat tai estivät kolmiportaisen tuen mallin käyttöönottamista EPA:n alakouluissa, nousi vastauksista, että Abu Dhabin koulukulttuuriin ei kuulunut tukijärjestelmän noudattaminen järjestelmällisesti ja systemaattisesti. Vaikka paikallisella opetusvirastolla ADECilla on olemassa kolmiportaisen tuen kaltainen tukijärjestelmä – neliportainen tuen malli – se ei ollut käytössä juurikaan missään koulussa haastateltavien mukaan. Erityisopettajat kokivat, että ylhäältä päin tulleet tukitoimien järjestämistä koskevat linjaukset eivät ole jalkautuneet koulujen toimintaan, vaan erityisopetuksen käytänteet vaihtelivat koulusta toiseen. Tämä erityisopetuksen käytänteiden vaihteleva kirjo näkyi esimerkiksi siinä, että kaikki koulut eivät laatineet yksilöllistä oppimissuunnitelmaa (IEP) erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle ja hankkeen aikana englanninkielellä opettavia erityisopettajia oli vähän, jos ollenkaan. Erityisopettajien mielestä koulukulttuuri ei ollut vielä valmis toteuttamaan kolmiportaisen tuen kaltaista järjestelmää. Eräs erityisopettaja oli kuitenkin sitä mieltä, että oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi olisi tärkeää, että maassa toimisi jonkinlainen tukijärjestelmä, olisi se sitten joko Abu Dhabin neljän tason tai Suomen kolmiportainen malli. Se toisi koulujärjestelmään tuen suunnitelmallisuutta ja jäsentäisi tuen organisoimista sekä edistäisi oppilaan tukemisen jatkumoa.

”--tää on nuori kansakunta ja nuori koulukulttuuri, joten nämä kaikki asiat mitkä on Suomessa itsestäänselviä niin, ne on täällä vasta vähä oralla.” A1.

Usean erityisopettajien mielestä kolmiportaisen tuen mallin toteuttaminen vaatii oppilaan näkemistä kokonaisvaltaisemmin. Sen lisäksi oppilaan haasteita tulisi tarkastella ennen kaikkea oppilaan näkökulmasta. Suomalaisilla ja paikallisilla erityisopettajilla oli näin ollen erilainen käsitys erityisopetuksen antamisesta, mikä heijastui ensinnäkin heidän erilaisiin näkemyksissään siitä kuka tarvitsee tukea. Erään erityisopettajan mukaan ”*tukea tarvitsee vain ne oppilaat joilla on kaikista vakavempia haasteita tai joilla on joku tämmönen selkeesti ulospäin näkyvä vamma*” (A4). Näille oppilaille annetaan tukea riippumatta siitä hyötyykö oppilas tuesta todellisuudessa. Erityisopettaja antoi esimerkin, että oppilas, jolla oli käytössä pyörätuoli tulee miettiä

oppimisen fyysistä esteettömyyttä. Pyörätuolin käyttäminen ei kuitenkaan tarkoita, että oppilas tarvitsisi oppimisen taitojen tukemista tunnin aikana, jota tarjottiin hänelle automaattisesti näkyvän vamman vuoksi. Kun taas suomalaisopettajat ensiksi tunnistivat tuen tarpeen, jonka jälkeen tukitoimia suunniteltiin tuen tarpeen mukaan ja niiden tehoa arvioitiin jatkuvasti. Tukea siis annettiin, kun se oli perusteltua.

Erityisopettajien mielestä Abu Dhabin opetuskulttuuri oli perinteistä. Moni erityisopettaja nosti esiin, että paikallisille opettajille oli tärkeää, että heidän opettamisensa ulkokohtaisesti näyttää hyvältä muille, eikä niinkään oppilaan oppimisesta huolehtiminen. Samaan aikaan Suomessa oppilas nähdään aktiivisena oppijana, jonka oppimista tulisi ohjata hyödyntäen hänen tapansa oppia. Eräs erityisopettaja kuvaili, että opettajan työn ydin on ”*se on se oppilaan näkeminen ja se huolenpito siit yhdest oppilaast*”. Tästä syystä suomalaiset erityisopettajat kokivatkin, että heillä on erilainen ajattelutapa nähdä oppilas ja miten hän oppii. Myös osa erityisopettajista kuvaili koulukulttuuria kontrolloiduksi, koska opettajan työtä rajoitettiin enemmän sekä koulun toimintaa valvottiin niin, että viranomaiset vierailivat koulussa sekä lukukausittain mitattiin oppilaiden osaaminen valtakunnallisin testein.

”--se vaatis jotenki ihan toisenlaist lähestymistapaa siihen lapseen. Et se lapsi pitäs nähä keskipisteenä. -- Tääl on paljon semmosii opettajii, joita pidetään kauheen hyvänä, mut se on sitä, et se näyttää hyvältä ku se opettaa, mut ne unohtuu ne lapset. Mikä on mun mielest se koko suomalaisen koulun ihan perusidea. Sen lapsen näkeminen.” R2

”Eniten toi erkkahomma on vielä alkutekijöissään, mutta siihen on selkeesti kiinnostusta ja sitä kyllä kehitetään, mutta että on siinä vielä paljon-- Onhan se hyvin tälle suomalaisen opettajan näkökulmasta se tuntuu hyvin valvotulta ja kontrolloidulta” A3

Vaikka opettajien ja ECF:n tarkoituksena oli ottaa kolmiportainen tuki käyttöön, erään opettajan mielestä olisi se lisännyt koulun byrokratiaa (pedagoginen arvio, erityisen tuen päätös, oppimissuunnitelma, HOJKS), joka maassa toimii hyvin hitaasti ja epävarmasti. Tässä vaiheessa koulutusjärjestelmän kehitystä olisi osan erityisopettajien mielestä tärkeää saada edes IEP:n kirjaaminen ja syöttäminen sähköiseen järjestelmään pysyväksi käytänteeksi. Se kun ei ollut itsestäänselvyys paikallisessa koulukulttuurissa,

vaikka ADEC sitä velvoittaakin. Taustalla on Abu Dhabissa opettaneiden erityisopettajien mukaan paikallisten opettajien tiedon puute siitä mikä asiakirjan tarkoitus ja hyöty on.

Edistääkseen oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumista, erityisopettajat korostivat, että paikallisten asenteet koulutusta kohtaan on muututtava. Ensinnäkin vanhemmille, olisi viestittävä miksi lapsen koulutus on tärkeää. Moni vanhempi kun on vailla koulutusta pärjännyt elämässä hyvin tähänkin asti. Jos vanhemmat arvostaisivat koulutusta, voisi se näkyä myös oppilaiden motivaatiossa käydä koulua. Erityisopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että panostamalla opettajien koulutukseen voitaisiin myös opettajien koulutusta kohtaan asenteita parantaa.

”--se opettajankoulutus on kuitenkin se, mikä pitäis jollain tavalla varmaan saada sinne sitä uusinta tietoa ja harjottelua ja sieltä käsin lähteä muuttamaan sitä. Mutta siis ainakin pari vuotta sitten oli ongelma, että ei meinannu löytyä paikallisia opettajia.”A3

”Totta kai sellanen koulutus, mistä tahansa erityisopetukseen liittyvästä ois paikallaan”. A1

”se vaatis enemmän yhteistyötä sinne opettajankoulutuslaitokseen, et semmosta vähän eri tason yhteistyötä, että siitä sais laajemman hyödyn, että ei se varmasti tämmösessä muodossa voikaan kantaa pidemmälle, et se on vaan koulussa”. A3

Osittainen fuusio. ECF:n ja ADECin koulutuskumppanuushankkeen tavoitteena oli kehittää Abu Dhabin koulutusosaamista fuusioimalla paikallista ja suomalaista koulutusjärjestelmää kahdessa peruskoulussa Abu Dhabin emiraattikunnassa. Kaikki haastattelijat olivat sitä mieltä, että suomalais-emiraattilaiset koulut eivät ole olleet täydellisiä tai varsinaisia fuusioita, vaikka se olisikin ollut niiden alkuperäisenä ajatuksena. Syynä kunnolliseen kahden koulukulttuurin fuusioitumiseen oli se, että paikallisen opetusviraston ADECin opetussuunnitelma saneli ja määrätti koulujen toimintaa paljon. Erään erityisopettajan mielestä paikallisen opetussuunnitelman velvoittavuus kiristyi entisestään vuosi vuodelta uusien koulu-uudistusten myötä.

"Se varmaan on ollut ehkä alkuperäinen ajatus, mutta sellasta varsinaista fuusiota -- että olis jotakin suomalaista opetussuunnitelmaa ja niitä hyviä asioita tuoda tänne.. Niin mä en kyllä nähny sellasta. --on voinu olla ajatuksena, että siihen tuotais kaikkea hyvää mitä Suomessa OPSin sisällä on, mutta kyllä meidän oikeesti piti ja pitää noudattaa sitä ADECin ja koko Emiraatin yhteistä opetussuunnitelmaa ja siitä ei saa poiketa. Se on mun käsitys." A1

"--siitä huolimatta, että täs on tää ECFn projekti, on täysin kuitenkin ADECin opetussuunnitelma. -- Ja mitä oon ymmärtäny, et se on vaan kiristyny, et alkuun ensimmäisinä vuosina oli enemmän vapauksia, koska oltiin projektikoulu, vetää jotain omanlaista, vaikka silloin seurattiin ADECin opetussuunnitelmaa. Nyt tuntuu, et se on tiukentunu, et enemmän ja enemmän ADEC määrää ja vaatii ja seuraa sitä, että heidän opetussuunnitelmaansa toteutetaan." R2

Opettajien työtapojen erilaisuus. Vaikka monista käytänteistä koulussa oli päästy opettajien kesken yhteisymmärrykseen, ja saatu yhteisiä koulun toimintakulttuurin rakenteita luotua, oli rakenteiden ylläpito haastavaa erityisopettajien mielestä. Erityisopettajien mukaan arabiankieliset opettajat saattoivat aluksi olla vastahankaisia suomalaisten ehdottamille käytänteille, mutta myöhemmin hyväksyä suomalaisten ehdottamat koulun toimintaympäristön muutokset. Toisaalta kaikki käytänteet eivät saaneet loppupeleissä tarpeeksi kannatusta, että ne olisivat vakiintuneet pysyviksi toimintatavoiksi. Erään erityisopettajan mukaan myös suomalaisten opettajien kesken oli vaikeaa saada yhteisiä käytänteitä sovittua. Haastavaksi ylläpidon on tehnyt se, että kun suomalaiset opettajat olivat kuuliaasti pitäneet kiinni sovituista käytänteistä, eivät arabiankieliset opettajat aina ole niitä noudattaneet. Syynä tähän erityisopettajien mukaan oli se, että arabiankieliset opettajat näkivät uudet käytännöt lisätyönä, mikä ei motivoinut heitä. Näin kävi esimerkiksi yhdessä sovitulle uudelle välituntijärjestelmälle, joka luotiin koko koulun tukikeinoksi ehkäistä käytösongelmia. Koska välituntijärjestelmää ei toteutettu systemaattisesti joka välitunti, ei toivottuja tuloksia saatu, koska koko kouluyhteisö ei siihen sitoutunut. Eräs erityisopettaja oli sitä mieltä, että väkivaltaiseen käyttäytymiseen olisi voitu puuttua ihan eri tavalla, jos opettajien vaihtuvuus ei olisi ollut niin suurta. Oppilaat olisivat ehtineet totuttautua samoihin

opettajiin ja heidän vaatimiin asioihin, kuten opettajan odotukset soveliaasta oppilaan käyttäytymisestä koulussa.

Välituntijärjestelmä oli luotu estämään ja vähentämään väkivaltaisuuksia oppilaiden välillä, ja ehdotus käytänteen luomisesta oli tullut suomalaisilta, jotka kokivat oppilaiden väkivaltaisen käytöksen hyväksymättömänä. Eräs erityisopettaja pohtikin, että paikalliset eivät loppupeleissä noudattaneet yhdessä sovittuja käytänteitä, koska eivät kokeneet väkivaltaisuuksia niin suurena ongelmana.

”Et kylhän se aina, kun saatiin jokin systeemi aikaseks ni se kuitenkin et se ois jääny eloon ja pyörimään ni oli hyvin haastavaa. – Mut kaikki tollaset uudet rakenteet ja vähän erilaiset ja jotka ois vaatinu sitä sellasta jonkin sortin lisätyötä ni ne oli aina vähän haastavia tosiaan saada, et niistä ois tullu semmosia pysyviä rakenteita – niissä oli haaste, että niitä systemaattisesti toteutettiin.” A3

Erityisopettajat kokivat myös, että opettajien motivaation taso opettamiseen erosi suomalaisesta, mikä hankaloitti yhteisten käytäntöjen ylläpitoa, kuten eräs erityisopettaja kuvaili: *”--suomalaiset oli aina paikalla ja teki niiku oli sovittu. -- Et jos sulla on se kiinnostus ja motivaatio ni kylhän sä sen homman hoidat” (A3).* Suomessa opettaminen on arvostettua, ja moni kokee sen kutsumusammattikseen, mutta tutkimuksessa selvisi, että Abu Dhabissa opettajan työ valitaan kevyemmin perustein. Opettajan ammatti nähdään Abu Dhabissa naiselle sopivana ammattina, joten moni nainen valitsee sen. Nämä erilaiset työssäkäynnin syyt johtivat siihen, että paikallisten opettajien työmoraali vaihteli paljon. Eräs erityisopettaja pohtikin, että opettajien erilaiset opetustavat saattoivat johtua erilaisista persoonallisuuksista, koska paikallisten opettajien opetustyyli erosivat suuresti toisistaan. Paikalliset opettajat tosin olivat eri arabimaista lähtöisin olevia opettajia, joten heidän kulttuuritaustansa erosivat toisistaan.

”Mutta täällä ku tää kulttuuri on tosiaan niin erilainen ja työssäkäynnin syyt on niin erilaisia ni sitte opettajaks vaan päädytään”. A1

”Mut kyl meiän tapa tehdä töitä kauheen erilainen. Mä en tiedä. Mä en osaa sanoa kuinka paljon se on persoonakohtaista ja kuinka paljon se on sitte ihan tämmöst kulttuurist nousevaa”. A5

Vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön riittämättömyys. Ensinnäkin erityisopettajien mielestä heidän yhteistyönsä tukea tarvitsevan oppilaan vanhempien kanssa oli vähäistä. Kuten aiemmin mainittu, vanhempien yhteistyön merkitys kasvoi, kun opettajat halusivat tehdä lapselle yksilöllisen oppimissuunnitelman, jota varten vanhemmilta tarvittiin lupa. Vanhempien kanssa oli kuitenkin vaikea sopia tapaamista. Erään erityisopettajan mukaan ”*vanhempien kanssa nii se yhteistyö ei ollu sellasta et se tukis sillon sen oppilaan koulunkäyntii.*” (A5). Hänen mukaansa vanhemmat eivät suhtautuneet kannustavasti lapsensa koulunkäyntiin – he eivät esimerkiksi auttaneet lasta kotona läksyissä. Joten erityisopettajan mukaan vanhemmat olisivat olleet yhteistyöhaluisia, heillä oli vahva käsitys siitä, että koulun vastuulla on opetus ja kodin velvollisuus oli vain kasvattaa.

”Perheissä on paljon lapsia. Ei oo aikaa sillon. Vanhempien koulutustausta on ehkä pieni.” A1

Osalle vanhemmista oli vaikea hyväksyä lapsensa tuen tarpeet, varsinkin kun kyse oli vaikeammista oppimisen pulmista. Erityisopettajat kohtasivat myös vanhempia, jotka kyllä hyväksyivät sen, että heidän lapsellaan oli oppimisvaikeuksia, mutta vanhemmat eivät kokeneet lapsensa tarvitsevan tukea oppimiseensa. Heille riitti, että lapsi kävi koulussa. He eivät kuitenkaan kokeneet, että lapsen oppimisen ja koulunkäynnin tukemisesta olisi hyötyä.

”--haluaa et lapsi saa tukea, mut sit kuitenkin kieltäytyy joistakin tosiasioista, et oppilaalla on itse asiassa isot vaikeudet.” A4

”--et hyvin laidasta laitaan reaktioita. Että sillä tavalla hyvin samanlaisia kokemuksia (kuin Suomessa). Että osa oli ehdottomasti samaa mieltä kaikista lapsen haasteista, että oli havainnut samoja ja oli kiitollisia vaan, että koulussa yritetään löytää ratkasuja. Että oli aktiivisia. Osa sitten ihan kuin Suomessa ei olleet valmiita myöntämään, että on pulmia ja että oli vähä semmost vastahakosempaa.” A3

Oppimisen haastavat olosuhteet. Useat vastaukset kohdistuivat kuvaamaan oppilaiden oppimista heikentäviä asioita, mikä heikensi jokaiselle oppilaalle annettavaa yleistä tukea. Nimittäin tutkimuksessa selvisi, että oppilailla oli erilainen elämänrytmi koulun aikataulun kanssa. Oppilaat menivät nukkumaan varsin myöhään, joten se vaikutti

heidän oppimista edistävään vireystilaansa. Sen lisäksi koulussa oppimisen olosuhteita heikensi rakenteelliset tekijät, kuten koulujen vähäiset tauot, pitkät päivät ja paikallisen opetussuunnitelman tavoitteiden mahdottomuus. Lisäksi oppilaiden tulisi kokea ylipäättänsä koulunkäynti tärkeäksi, jotta koulunkäynti heitä motivoisi. Tämä näkyi siinä, että oppilaat olivat hyvin usein poissa koulusta. Erään erityisopettajan mukaan oppimista hankaloitti hankkeen alkupuolella kaksikielinen opetus, kun oppilaiden englanninkielen taidot olivat olemattomat koulunkäynnin aloittaessa.

”Ja tuli jotain oppikirjoja ja muita, jotka oli ihan höpöhöpöjä. Joku matikan kirjat. Ne oli semmosis sfäreis verrattuna lasten taitoihin.” R6

”--noi opetussuunnitelman tavoitteet on aivan hurjat, aivan järkyttävät ainekohtaisesti noille oppilaille. Et niillä ei oo mitään mahollisuutta oikeesti ees niillä hyvillä oppilailla saavuttaa niit tavoitteita, mitä sinne on kirjattu.”

A5

Haastatelluista moni kuitenkin tunnusti opetustoiminnassaan päättäneen olla toteuttamatta täysin paikallista opetussuunnitelmaa ja ADECin linjaamia koulun aikatauluja, koska niitä olisi ollut mahdotonta noudattaa. Opetussuunnitelman tavoitteet koettiin liian korkeina oppilaiden taitotasoon nähden, joten niistä joustettiin tarvittaessa.

”Pakkohan sitä on kattoo sormien läpi sitten, että ei voi vaan yrittää opettaa tähtitiedettä, jos toinen ei osaa lukea eikä kirjoittaa.” A1

”--mutta meidän EPA-koulussa oli järjestetty ylimääräisiä taukoja. En oikein tiedä miten se aikataulu oli tehty, mutta meillä oli niitä taukoja pikkasen enemmän.” A1

Riittämättömät resurssit. EPA-kouluilla oli, monen erityisopettajan mukaan, enemmän resursseja kuin muissa paikallisissa kouluissa. Eräs erityisopettaja kuitenkin mainitsi, että resurssit vaihtelevat koulusta toiseen niin, että Abu Dhabin keskusta-alueella oli paremmin resursseja kuin keskustan ulkopuolella. Al Raqiahin koulu oli keskustasta etäämpänä, Al Ameen puolestaan oli keskustassa. Al Ameenin erityisopettajat kiittelivät resurssien paljoutta, kun taas Raqiahin koulun opettajat kokivat, että resurssit olivat riittämättömät, koska opetusryhmät olivat suuret. Eräs erityisopettaja, joka oli ollut pidempään Al Raqiahin projektikoulussa kuvaili, että projektin aluksi resurssit

olivat paremmat ja erityisopettajia oli neljä, mutta kun resursseista nipistettiin hän siirtyi aineenopettajaksi ja erityisopettajien määrä väheni, vaikka oppilaiden määrä ja tuen tarve säilyi samana. Lisäksi eräs erityisopettaja mainitsi, että koulujen siirtyminen kaksikieliseen opetukseen koulutuskumppanuushankkeen kanssa samoihin aikoihin Abu Dhabissa tuotti hankaluuksia oppilaille, joten siihen olisi pitänyt resursoida hänen mukaansa enemmän.

Hankkeen kesto. Moni haastatelluista kuvaili, että EPA-hanke lähti hyvin käyntiin. Hankkeella oli hyvä vastaanotto ja hyvät resurssit (Al Ameenin koulussa). Lisäksi suomalaisten koulun toimintatapojen kehittämis ehdotuksille oli hyvä johdon tuki, olihan rehtori suomalainen. Erityisopettajien vastauksista ilmeni, että toimintatapojen, myös niiden, jotka olivat suomalaisten mielestä itsestäänselvyyksiä (oppilashuolto), käyttöönotto oli hidasta ja vaati paljon keskustelua paikallisten kanssa. Jotta erityisopettaja toiminnallaan voisi taata oppilaan oikeuden oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, olisi se tarvinnut enemmän aikaa. Osa erityisopettajista olisi toivonut hankkeen sen viiden vuoden jälkeen jatkuvan, koska koulutuksen kehittämistyö jäi heidän mielestään kesken.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA TULOSTEN POHDINTAA

Tässä tutkimuksessa selvitin, miten kolmiportainen tuen malli on jalkautunut suomalais-emiraattilaisiin alakouluihin Abu Dhabissa. Tutkimusaihetta lähestyin ensin tarkastelemalla mitä kolmiportaisen tuen mallin tavoitteita ja sisältöjä alakoulujen opettajan käsikirja sisältää. Lisäksi selvitin erityisopettajien näkemyksiä ensinnäkin siitä, miten kolmiportainen tuki on järjestetty käytännössä ja toiseksi siitä, miten tukimallin jalkautuminen on sujunut.

Tutkimuksesta selvisi, että kolmiportainen tuen malli ei jalkautunut sellaisenaan. Hankkeen aikana tuotetun opettajan käsikirjan (*Learning Support Handbook*) tukimallin tavoitteet ja sisällöt olivat yhtenäiset *perusopetuksen opetussuunnitelman täydennyksien ja muutoksien* (2010) kolmiportaisen tuen mallin kanssa. Toisaalta tuen eri tasoja ei asiakirjatasolla nimetty yleiseksi, tehostetuksi ja erityiseksi, kuten kolmiportaisessa tuessa. Lisäksi tämä tuen portaisuutta kuvaava termistö ei ollut käytössä projektikoulujen arjessa. Tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että alakoulujen toiminnassa oli kolmiportaisen tuen elementtejä erityisopettajien mukaan. Näitä elementtejä olivat: oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy, tuen lisääntyminen portaittain, tuen joustavuus, saattainvaihto, materiaalien eriyttäminen, joustavat opetusryhmät, samanaikaisopettaminen, tuen suunnitelmallisuus ja yhteistyö oppilashuoltotiimin sekä vanhempien kanssa. Tulokset ovat linjassa Suomessa tuotettujen tutkimusten kanssa siitä miten kolmiportainen tuki näyttäytyy opettajan työssä (Pitkänen 2015; Kangastalo 2015). Suomalaista koulutusosaamista jalkautettiin koulun sisällä henkilökunnan eri kokouksien, samanaikaisopettamisen, *Professional Development* –iltapäivien ja oppilashuoltotiimin kokouksien kautta. Sen lisäksi suomalainen koulutusosaaminen levisi myös koulun ulkopuolelle järjestettyjen opettajien koulutustilaisuuksien ja koulujen välisen yhteistyön avulla. Nämä edellä mainitut koulun yhteistyömuodot edistivät kolmiportaisen tuen mallin jalkautumista suomalais-emiraattilaisiin kouluihin, koska kouluun kehittyi yhteistyömuotojen avulla yhteinen toimintakulttuuri, johon kuului myös oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen. Muita edistäviä tekijöitä olivat koulujen resurssit ja paikallisen

koulukulttuurin sekä vanhempien hyvä vastaanotto. Jalkauttamista hidastavia tai estäviä tekijöitä olivat puolestaan perehdytyksen puutteellisuus, paikallisen erityisopetuksen erilaiset käytänteet, EPA-koulujen osittainen fuusio ja riittämättömät resurssit, opettajien erilainen työtapa, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön riittämättömyys, oppilaan oppimisen haastavat olosuhteet sekä hankkeen kesto.

ECF ja ADEC solmivat viisivuotisen koulutuskumppanuushankkeen, jonka tavoitteena oli kehittää Abu Dhabin paikallista koulutusjärjestelmää ja pedagogista osaamista suomalaista ja paikallista koulutusjärjestelmää fuusioimalla. Projektin lähtökohtana oli räätälöidä suomalaista koulutusosaamista Abu Dhabin tarpeiden mukaan, mistä johtuen suomalaisen erityisopetuksen ydin, kolmiportainen malli, ei jalkautunut suomalais-emiraattilaisten alakoulujen toimintaan sellaisenaan. Suomalaisen koulutusosaamisen käytäntöjä kuitenkin siirtyi kohdemaan ehdoilla, koska suomalaisten viemä koulutusosaaminen ei ollut sinänsä valmis paketti, vaan se mitä siitä siirtyi suomalais-emiraattilaisiin alakouluihin muotoutui hankkeen edetessä yhteistyössä siihen osallistuneiden tahojen kanssa.

7.1 Alakoulujen arjessa kolmiportaisen tuen elementtejä

Tukimuksessa selvisi, että alakouluissa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen oli järjestetty kolmiportaisen tuen taustalla olevien periaatteiden mukaan. Suomalais-emiraattilaisten alakoulujen toiminta oli ensisijaisesti inklusiivista. Koulut toimivat lähikouluperiaatteella, joten kouluun olivat tervetulleet periaatteessa kaikki lähialueen oppilaat, kunhan oppilaalla oli emiraattipassi. Oppilasryhmät olivatkin molemmissa kouluissa heterogeenisiä, ja kaikkien oppilaiden opetus tapahtui yleisopetuksessa. Kouluissa ei ollut siis pysyvää pienryhmää. Inklusio kuitenkin edellyttää lähikouluperiaatteen ja heterogeenisten oppilasryhmien lisäksi opetuksen kehittämistä niin, että kaikilla olisi mahdollisuudet oppimiseen omista lähtökohdista käsin. Koulujen heterogeenisten oppilasryhmien opettaminen yleisopetuksessa oli mahdollista, koska kouluihin oli resursoitu erityisopettajia, jotka edistivät tarvittavien tukitoimien järjestämistä niitä tarvitseville oppilaille. Kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollistaminen yleisopetuksessa otettiin huomioon myös varhaisen puuttumisen avulla. Ensinnäkin oppimisen vaikeuksia kartoitettiin ja tunnistettiin systemaattisesti

kouluvuoden aikana. Opettajat pyrkivät yhteistyössä aineenopettajan kanssa myös ennaltaehkäisemään oppimisen ongelmien puhkeamista tai kasaantumista suunnittelemalla, toteuttamalla ja arvioimalla tukitoimia.

Kolmiportaisen tuen mallin taustalla olevien periaatteiden lisäksi koulujen toiminnassa tuki lisääntyi vaiheittain oppilaan tuen tarpeiden mukaan. Tutkimuksessa selvisi kuitenkin, että erityisopettajilla ei ollut selkeää kuvaa milloin tuen tasolta siirrytään toiselle, mikä on Suomessa tehtyjen selvitysten (OAJ 2012; Rinkinen & Lindberg 2014) sekä pro gradujen kanssa (esim. Vehviläinen 2013; Linnatie & Voho 2014; Kangastalo 2015). Mielenkiintoista onkin, että kolmiportaisen tuen mallin toteuttaminen sellaisenaan on ollut haastavaa niin Suomessa kuin Abu Dhabissa. Tutkimuksen tuloksista kävi siis ilmi, että eri tukitasojen määrittämiseen olisi tarvittu selkeyttä, jotta kolmiportaisen tuen mallin idea olisi käytännössä toteutunut kokonaisuudessaan. Erityisopettajien vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että tuen portaiden sanallistaminen ja määrittäminen koulujen arjessa ei tuonut lisäarvoa tukitoimien järjestämiseen suomalais-emiraattilaisissa alakouluissa. Näin ollen osa opettajista koki, ettei koulujen toiminnassa käytetty kolmiportaista tuen mallia.

Tutkimuksesta selvisi, että tuen järjestäminen toteutettiin kouluissa kaksiportaisesti. Suurin osa erityisopettajista oli yhtä mieltä siitä, että yleistä tukea annettiin luokassa, ja sen lisäksi osa oppilaista, joilla oli vaikeita oppimisvaikeuksia sai erityistä tukea. Heille laadittiin erikseen yksilöllinen oppimissuunnitelma, jonka myötä heidän oppimistaan ja koulunkäyntiään tuettiin eri tukimenetelmin yleisopetuksessa ja yhteistyömuodoin, ja sen lisäksi he osallistuivat osa-aikaiseen erityisopetukseen. Toisaalta eräs erityisopettaja oli sitä mieltä, että emiraattioppilaiden tuen tarpeet olivat niin suuria, että kouluissa tarjottiin vain tehostettua ja erityistä tukea. Tällä hän tarkoitti, että yleisopetuksessa annetut tukimenetelmät olivat tehostetun tuenmuodon kaltaisia. Kuitenkin näiden kahden tukimuodon väliin jäi ryhmä oppilaita, jotka sai yleisen tuen lisäksi osa-aikaista erityisopetusta muiden erityisen tuen oppilaiden kanssa. Erityisopettaja yhdessä aineenopettajan kanssa päättivät, että tälle oppilaalle yleinen tuki ei riitä, mutta hänelle ei kuitenkaan luotu tuen järjestämisen oppimissuunnitelmaa. Yleisen ja erityisen tuen jäänyt väliporukka sai siis intensiteetiltään ja määrältään enemmän tukea kuin yleisessä tuessa, ja osa erityisopettajista kuvailikin tätä tehostetuksi tueksi, kun taas osalle oli epäselvää kenelle tehostettua tukea annettiin. Huomioitavaa on, että samaan aikaan

hankkeen alkaessa otettiin Suomessa käyttöön tehostettu tuki, jonka toivottiin vähentävän erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden määrää. Tehostettu tuki ei edellytä hallinnollisesti raskasta päätösmenettelyä, vaan sen voi aloittaa tuen tarpeiden ilmetessä oppilaan opettajien pedagogisen arvion perusteella. Käytännössä näin erityisopettajat toimivat projektikouluissa.

EPA:n opettajan käsikirjan mukaan toisen tason tukea (vrt. tehostettu tuki) saaville oppilaille oli tehty myös yksilöllinen oppimissuunnitelma. Näin ei kuitenkaan käytännössä tapahtunut. Oli selvää, että tämä väliporukka sai yksilöllisempää tukea, kun he sitä tarvitsivat. Oppilaan saamien tukitoimien, oppilaan vahvuuksien ja tuen tarpeiden kirjaamista ei koettu mielekkäänä. Opettajien mukaan monelle paikalliselle opettajalle pelkästään yksilöllisen oppimissuunnitelman (IEP) kirjaaminen oli vielä vierasta, vaikka ADEC oli linjannut sen kirjaamisesta jo vuonna 2010. Hankkeen aikana monen suomalaisille opettajille itsestään selvän asian käyttöönotto, kuten tukitoimien suunnitelmallisuus ja kirjaus asiakirjoihin vei paljon aikaa ja voimia, jonka takia toisen tason tukea saavien oppimissuunnitelmaa ei laadittu kouluissa.

Oppimissuunnitelmien laatiminen olisi kuitenkin tärkeää myös väliporukalle, koska Suomen koulujen tukitoimien toteuttamiseen asiakirjat ovat tuoneet suunnitelmallisuutta ja selkeyttä, koska yksilöllisen suunnitelman teko auttaa kiinnittämään huomiota tietyn oppilaan tuen toteuttamiseen sekä tukitoimien vaikuttavuuden seurantaan. Kolmiportaisen tuen mallilla vahvistetaan kaikkien oikeutta yksilöllistettyihin tukitoimiin, eikä sen tarkoitus ole tarjota tavoitteellista ja suunniteltua tukea vain harvoille.

Vaikka kolmiportaisen tuen mallin termistö ei ollut käytössä koulun arjessa, oli mallista suomalais-emiraattilaisessa alakouluissa käytössä keskeisiä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen menetelmiä ja välineitä, kuten eriyttäminen, joustavat ryhmittelyt sekä samanaikaisopetus. Lisäksi yhteistyötä vanhempien ja oppilashuollon kanssa edistettiin ja toteutettiin hankkeen aikana. Näitä eri tukimuotoja on käytetty myös suomalaisissa kouluissa Laakson (2010) ja Niinikosken (2015) tutkimuksien mukaan.

7.2 Kolmiportaisen tuen jalkautumista edistävät ja estävät tekijät

Kolmiportaisen tuen mallin jalkautumisessa oli haasteita, joista erityisopettajien vastauksissa korostui abudhabilaisen koulukulttuurin erilaisuus. Koulutusviennin yksi haasteista onkin se, että koulutus on kulttuurisidonnainen tuote, mikä tarkoittaa, että niitä hyviä käytäntöjä, jotka toimivat Suomessa eivät automaattisesti siirry toiseen koulukulttuuriin, koska hyvät käytännöt ovat aikaan ja paikkaan sidonnaisia. Abu Dhabin koulutusjärjestelmässä oli instituutionaalisia rajoituksia, kuten ADECin opettajaa liikaa kontrolloiva opetussuunnitelma. Sen lisäksi kulttuurisia rajoituksia, kuten opettajien motivaatio ja erilainen koulutustausta. Näistä rajoituksista johtuen EPA-kouluissa kolmiportainen tuki ei toiminut sellaisenaan, eikä sen kaikkia kolmiportaiseen malliin liittyviä hyviä käytäntöjä tuotu Suomesta. Tämä tutkimuksen tulos on linjassa Newellin (2005) ja Opetushallituksen (2004) hyvien käytäntöjen siirtämisen tutkimuksien kanssa. Tutkimuksen tulos oli myös samankaltainen Xingin ja Dervinin (2014) tutkimuksen tuloksien kanssa. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että kiinalaiset rehtorit, jotka olivat saaneet suomalaisen koulutuksen, eivät kyenneet soveltamaan kaikkea, mitä olivat koulutuksessa oppineet, omiin kouluihinsa Kiinassa. Suomessa opitun soveltamisen vaikeus johtui tutkimuksen mukaan useista kansallisista, institutionaalisista ja kulttuurisista rajoituksista, jota näiden kahden kulttuurien välillä oli.

Koulutusosaamisen vastaanottajamaan tuleekin olla valmis tekemään koulutusjärjestelmässä muutoksia, jotta tietty koulutusosaamisen elementti juurtuisi koulujen toimintaan. Viennin vastaanottaminen oli Abu Dhabelle koulutuspoliittisesti mahdollisuus tehdä toisin eli muuttaa totuttuja toimintatapoja kehittäkseen omaa koulutusjärjestelmäänsä, mikä on ollut valtion tavoite. Suomalaisen koulutusosaamisen siirtäminen toiseen ympäristöön voi parhaimmillaan siis kyseenalaistaa vallitsevat koulukulttuurin käytännöt, mikä voi olla alkusysäys koulutusjärjestelmän kehittämistoiminnalle. Kuitenkin jotta kolmiportaiseen tukeen liittyvät hyvät käytännöt ja hiljainen tieto siirtyisivät pysyväksi osaksi toista koulukulttuuria, vaatii se tämän tutkimuksen mukaan paikallisen opetusviraston tukea, motivoitunutta ja vastaanottoaista henkilökuntaa, uudenlaista erityispedagogista ajattelutapaa, riittävästi aikaa ja resursseja sekä systemaattista juurruttamista.

Koulutusosaamisen vientiin kuuluu myös kaupallinen ulottuvuus sekä käyttäjälähtöisyys, jotka sanelevat koulutusvientihankkeiden suunnittelua ja toteuttamista. Toisaalta koulutusvientitoiminnassa on kyse myös sosiaalisen muutoksen aikaansaamisesta viennin kohdemaassa. Abu Dhabin projektikouluissa sosiaalinen muutos olisi voinut tapahtua suomalaisen koulutusosaamisen hyviä käytäntöjä jalkauttamalla. Kolmiportaisen tuen mallin tavoitteiden ja sisältöjen toteutuessa kouluissa valtakunnallisesti voitaisiin turvata oppilaan oikeuden oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kaikilla oppilailla olisi tällöin samat mahdollisuudet oppimiseen omista lähtökohdistaan käsin ja näin ollen se edistäisi kaikkien oppilaiden oppimistuloksia.

Koulutusvientihankkeen tavoitteena oli Abu Dhabin koulutusjärjestelmän kehittäminen suomalaisella koulutusosaamisella. Abu Dhabin projektikoulut olivat erityisopettajien mukaan toiminnaltaan uniikkeja verrattuna muihin julkisiin kouluihin alueella, joissa osa opettajista oli työskennellyt komennuksen jälkeen. Kouluissa panostettiin muun muassa oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen. Huomioitavaa onkin, jotta Abu Dhabin koulu-uudistuksen tavoitteisiin päästäisiin, on koulutusosaamisen levittävä projektikouluista myös niiden ulkopuolelle. Erityisopettajilla olikin huoli siitä, miten projektikoulujen toimintamalli saataisiin yleistymään alueen muihin kouluihin. Tässä tutkimuksessa selvisi, että suomalainen koulutusosaaminen levisi koulujen ulkopuolelle hankkeen järjestämien koulutusten kautta. Koulutuksilloilla oli hyvä vastaanotto ja paljon kysyntää. Koulutuksilloissa jaettu tieto ja käytännöt eivät kuitenkaan koskettaneet kolmiportaista tukea juurikaan. Hankkeen tuottamien mallikoulujen ja koulutusiltojen myötä olisi Abu Dhabin koulutusjärjestelmän kehittämistä voitu jatkaa siirtämällä projektikoulujen hyviä käytäntöjä osaksi paikallista opettajan koulutusta. Projektikoulujen toiminnalla voitaisiin osoittaa kolmiportaisen tuen mallin hyvät puolet käytännössä sekä opettaa tukimallin käytänteitä. Samaisen opettajan koulutuksen kautta voitaisiin järjestelmällisemmin ottaa käyttöön myös ADECin linjaama tukimalli kouluttamalla opettajia sen toimintatapoihin.

Miten kolmiportainen tuen malli olisi sitten jalkautunut kokonaisuudessaan? Koulutusvientitoiminnan luonteeseen kuuluu koulutusosaamisen tuotteistaminen: palveluiden ja tuotteiden kehittämistä niin, että toiminta olisi liiketoiminnallisesti kannattavaa. Kun tuote on määritelty ennalta tarkasti on sekä toimijoille että

koulutusosaamisen siirtäjille eli opettajille selvillä mitä ollaan viemässä. Tuotteistamalla edesautetaan koulutusosaamisen systemaattista juurruttamista varsinkin kun siitä seuraa suunnitelman teko siitä, miten kyseinen tuote juurrutetaan toiseen koulukulttuuriin. Näin tuote on asiakkaan sitä halutessa siirrettävissä koulukulttuuriin eri koulutusviennin yhteistyömuotojen avulla. Tällöin molemmat koulutusosaamisen viennin osapuolet, ostaja ja viejä, pyrkivät yhteistyössä systemaattisesti juurruttamaan käytäntöjä, joilla on kauaskantoiset vaikutukset kohdemaassa. Tällöin prosessi ei jää puolitiehen, vaan laadukas koulutusosaamisen tuote, kuten kolmiportainen tuen malli, otetaan käyttöön hankkeen alusta alkaen.

Kolmiportaisen tuen mallia ei kuitenkaan kokonaisuudessaan tuotteistettu ennen koulutuskumppanuushankkeen aloittamista tai sen aikana, mikä selvisi tutkimuksessa esimerkiksi erään erityisopettajan mainitessa, että vasta hankkeen edetessä ECF toivoi kolmiportaisen mallin termistön käyttöönottoa kouluissa. Tuleekin ottaa huomioon, että kolmiportainen tukimalli oli hankkeen alkaessa vielä uusi malli Suomessakin. Tämä saattoi olla osasy siihen, miksi tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien oli vaikea määritellä mallin sisältöjä ja tavoitteita, jotta mallia kokonaisuudessaan olisi voitu juurruttaa. Haastateltujen opettajien vastauksista kävi ilmi, että sitä mitä erityispedagogiikan osalta suomalaisesta koulutusosaamisesta jalkautettiin ei oltu selvästi määritelty. Onkin selvää, että sitä mitä ei hahmota, on vaikea muille välittää. Siirrettävän koulutusosaamisen määrittelemättömyys voi johtua siitä, että Suomessa opettajalla on autonominen asema luokassaan, ja heidän ammattitaitoonsa luotetaan. Vaikka opettaja tekee omalla persoonallaan työtä, korostuu Abu Dhabin projektikouluissa suomalainen tapa tukea oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä. Suomalainen opettajuus on niin sisäänrakennettua osaamista, että se, tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan, tulee selkärangasta. Tästä suomalaisesta erityisopettajan tavasta tehdä töitä todisteena ovat näiden kahden projektikoulun toimintaan siirtyneet suomalaisen kolmiportaisen tukimallin elementit.

Koulutusosaamisen tuotteistamisen puutteellisuus on herättänyt keskustelua ja huolta koulutusviennin toimijoissa, mikä on tullut ilmi muun muassa Schatzin (2016) ja Vallinin (2017) tutkimuksissa. Vallinin tutkimuksessa selvisi, että koulutusviennin toimijat kokivat kuitenkin valmiiden tuotteiden kehittelyn vaikeaksi, koska tuotteiden tulee olla asiakaslähtöisiä. Asiakkaiden vaihtelevat tarpeet voitaisiin ottaa paremmin

huomioon luomalla koulutusosaamisen tuottemyyntiä, joka koostuu muutettavista moduulirakenteista. Tästä moduulirakenteiden avulla tapahtuvasta koulutusosaamisen siirrosta tulisikin tehdä lisäselvitystä tutkimuksen muodossa, jotta voitaisiin kartoittaa tällaisen tuotteistamisen ja kaupankäynnin mahdollisuudet ja haasteet.

Suomessa kolmiportaisen tuen käyttöönotto vaati koulutusreformin kaltaista koulutusjärjestelmän laajaa ja pitkäkestoista uudistamista. Kolmiportainen tuen malli on pitkän yhteiskehittelyn tulos, jonka rakentamisessa on hyödynnetty Suomen kuntien kokemuksia, valtiohallinnon havaintoja ja yliopiston tutkimustuloksia. Kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto on vaatinut koulutusreformin laajuisia muutoksia koulutusjärjestelmässä, jonka lähtökohdat, tavoitteet ja toimenpiteet tavoitteiden saavuttamiseksi määriteltiin valtion *Erityisopetuksen strategiassa* (2007). Ylhäältä asetetun strategisen linjauksen lisäksi kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotosta reformin tekee siihen liittyvien konkreettisten toimenpiteiden määrittäminen ja niihin ryhtyminen, mikä toteutui Kelpo -kehittämistoiminnan (2007–2011) kautta. Kolmiportainen tuen malli on kehitetty koulutusreformina suomalaisen koulutusjärjestelmän tarpeisiin, jonka myötä se on uniikki ja osa suomalaista koulun toimintakulttuuria, joka on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut tapa toimia.

Tutkimuksesta selvisi, että Abu Dhabin koulutusjärjestelmä on testiorientoitunut ja sen byrokratia jähmeää ja epävarmaa, mikä esti kolmiportaisen tuen mallin toteutumista kokonaisuudessaan. Erityisopettajien vastauksista korostui myös, että suomalainen erityispedagoginen ajattelutapa erosi huomattavasti paikallisesta. Lähtökohtaisesti opettajat olivat eri mieltä esimerkiksi siitä, kenellä on oikeus saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Opettajien ajatusmallien eroista johtuen suomalainen koulutukselliset uudistusehdotukset kohtasivat vastustusta, mikä on linjassa Rissasen (2015) tekemän tutkimuksen tuloksien kanssa. Koska Abu Dhabin koulukulttuuri eroaa molempien tutkimusten mukaan suomalaisesta, luo se jo ennen hankkeen alkua vaikean lähtöasetelman koulutusosaamisen siirtämiselle. Hyvien käytäntöjen siirtäminen sellaisenaan on lähes mahdotonta toimintaympäristöstä toiseen, koska koulutusosaamisen käytännöt ovat aikaan ja paikkaan sidonnaisia, kuten Newell (2005), Opetushallitus (2010) ja Aro ja kumppanit (2004) ovat selvittäneet. Tällaisessa hankkeessa vaaditaan sekä koulutusvientiyritykseltä tuotteistamisosaamista että opettajilta ammattitaitoa juurruttaa suomalaista koulutusosaamista kulttuurien välisessä

dialogissa. Kulttuurien välinen dialogi taas edellyttää opettajilta kulttuurintuntemusta, varsinkin kun koulukulttuurin käytänteet näyttäytyvät hyvin erilaisena. Työkomennukselle lähteneen opettajan työtehtävä eroaa hyvin paljon suomalaisesta, joten olisi tärkeää perehdyttää opettaja työhönsä perusteellisesti ennen viennin kohdemaahan lähtöä. Hyvin suunniteltu lähtövalmennus auttaa kestämaan opettajien mahdollista kokemaa kulttuurishokkia sekä sisäistämään työkomennuksen tavoitteet ja työtehtävät. Lähtövalmennuksessa olisi hyvä myös pohtia millaisia kauaskantoisia vaikutuksia koulutuskumppanuushankkeella tavoitellaan ja miten ne saavutetaan.

Tulee muistaa, vaikka tämän tutkimuksen perusteella Abu Dhabin ja Suomen erityisopetuksen järjestämiskäytännöt eroavat toisistaan aina niiden taustaideologiasta lähtien, ovat näiden kahden maan erityisopetuksen strategiset linjaukset keskenään yhteneväiset. Abu Dhabin opetusvirasto ADECin linjaama oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen malli sekä Suomen kolmiportaisen tuen malli perustuvat *Response to intervention* -ajatteluun, jonka perusideana on oppilaan oppimisen ongelmiin puuttuminen oikea-aikaisilla sekä tarkoituksenmukaisilla interventioilla, joiden vastetta eli tukitoimien purevuutta oppilaan tuen tarpeisiin seurataan pitkäjänteisesti ja säännöllisesti, jotta voidaan muuttaa tukitoimia oppilaan tarpeiden mukaan joustavasti.

Kansallisten erityisopetuksen strategisten linjauksiin perustuen voitaisiinkin olettaa koulutusosaamisen toisen osapuolen, ADECin, olevan motivoitunut kehittämään koulujen käytäntöjä kohti asettamia linjauksia. ADECin erityisopetuksen strategia puhuu kuitenkin eri kieltä koulutuksen kentän kanssa. Esimerkiksi ADECin linjaaman yksilöllisen oppimissuunnitelman käyttäminen tukitoimien suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa oli monelle paikalliselle uusi asia. Tutkimuksen valossa näyttääkin siltä, että erityisopetuksen kehittämiseksi ei löytynyt samanlaista tahtotilaa kuin Suomessa kolmiportaisen tuen mallin kehittämisen ja käyttöönoton aikaan. Emiraattikunnan valtaapitävien ja opetusviraston velvollisuus on kuitenkin varmistaa, että oikeus oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tukeen toteutuisi emiraattikunnan jokaisessa koulussa. Toisaalta tällaiset laajemmat kansalliset koulutusreformit, kuten Suomessa kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto, tarvitsevat enemmän aikaa jalkautuakseen käytäntöön, kuten Suomessa tehdyt selvitykset osoittavat (OAJ 2012; Ahtiainen). Samankaltaisia tuloksia saatiin myös tässä tutkimuksessa. Kolmiportaisen

tuen malliin liittyvien arvojen ja käytänteiden siirtäminen ja etenkin näihin liittyvän hiljaisen tiedon jakaminen ja käyttöönotto veivät aikaa, ja moni opettaja olikin sitä mieltä, että hankkeeseen varattu aika ei ollut riittävä sen tavoitteisiin nähden.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa selvitettiin koulutusosaamisen siirtoprosessia kolmiportaisen tukimallin osalta erityisopettajien kokemana. Tutkimus tuotti uutta tietoa siitä, miten suomalainen erityispedagogiikka ja sen hyvät käytännöt käyttöönotetaan toisessa koulukulttuurissa. Tällaista seurantatutkimusta on tehty suomalaisesta koulutusosaamishankkeista liian vähän. Tutkimustyön tulisikin olla luonnollinen osa koulutusvientihankkeita, jotta ensinnäkin, seurannan avulla yritysten koulutusvienti toimintana ja sen tuottamat tuotteet sekä palvelut jatkuvasti kehittyisivät. Toiseksi, hankkeen seurannan avulla, voidaan arvioida hankkeiden lopullisia vaikutuksia kohdemaassa. Näin ollen tutkimustyöllä voidaan varmistaa laadukkaan koulutusvientitoiminnan toteutuminen ulkomailla. Tällainen seuranta antaisi hankkeesta arvokasta arviointidataa, joka helpottaisi hankkeen tulosten osoittamista koulutusosaamisen ostajalle. Lisäksi kotimaassa tuotettuja oppimisen ja koulutuksen tutkimustuloksia tulisi hyödyntää tuotteistamisessa. Suomalaiset koulutusviennin toimijat ovat edelleen pieniä ja toimintaa ei ole ollut kauan. Tästä johtuen kokemuksia siitä miten koulutusosaamista viedään ei ole useita, mutta niistäkin kokemuksista joita on, tulisi jakaa tietoa eri koulutusvientitoimijoiden kesken. Jakamalla muiden kanssa se, mitkä olivat projektin haasteet ja onnistumiset, kehitetään suomalaista koulutusvientiä. PISA -tuloksilla kun ei voi loputtomiin ratsastaa, vaan tarvitaan näyttöä siitä, että suomalainen koulutusosaaminen edistää myös muiden maiden koulutusjärjestelmää. Kun koulutusvientiä ja sen koulutusosaamisen tuotteita kehitetään määrätietoisesti vahvistetaan koulujärjestelmämme vetovoimaa tulevaisuudessakin. Lisäksi tutkimustieto koulutusvientihankkeesta voi toimia tärkeänä referanssinä tuleville asiakkaille. Olisikin mielenkiintoista saada lisää tutkimusta koulutusvientihankkeeseen liittyvistä prosesseista, kuten koulutusosaamisen tuotteistamisesta, juurruttamisen keinoista ja vaiheista sekä ulkomaankomennuksen henkilöstön kouluttamisesta.

Yhdysvaltalainen RTI-malli on hankkeessa tuotetun tukimallin taustalla. Huomioitavaa on, että opettajan käsikirjassa ei esitellä suomalaista tai abudhabilaista tukimallia, vaan tukimallin taustateoria tukeutuu kansanvälisesti tunnettuun RTI-malliin. Olisikin mielenkiintoista tutkia lisää RTI-mallin leviämistä ja käyttöönottoa eri maiden tukijärjestelmän perustana ja sitä mikä edistää RTI-mallin leviämistä suhteessa suomalaiseen kolmiportaiseen tuen malliin.

Vielä ei ole tehty tutkimuksia sellaisista koulutuskumppanuushankkeista, joissa viedään pitkälle tuotteistettua koulutusosaamista yli kulttuurirajojen. ECF:llä on Qatarissa suomalaiseen opetussuunnitelmaan perustuva peruskoulu, joten olisi mielenkiintoista tutkia, onko suomalaisen opetussuunnitelman mukana saatu kolmiportainen tuen malli siirrettyä ja mitä sen siirtyminen on vaatinut niin koulutusviennin toimijoilta kuin kohdemaalta. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, mitä koulutuspoliittisia vaikutuksia hankkeella on Qatarin koulutusjärjestelmälle ja leviääkö suomalaisen opetussuunnitelman käytänteet ja tavoitteet projektikoulun ulkopuolelle?

Lähteet

- Abu Dhabi Education Council. 2016. Education in Abu Dhabi. <https://www.adec.ac.ae/en/Education/Pages/default.aspx>. Luettu 11.12.2016.
- Abu Dhabi Education Council. 2012. Abu Dhabi Education Reform. The Road to 2030 –diat. http://centres.insead.edu/innovation-policy/events/policy-breakfasts/documents/ad_edu_ref_pres-2012april.pdf. Luettu 17.10.2017.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, 25–42. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Ainscow, M. & César, M. 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21 (3), 231–238.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T., Kuoppala M. & Mäntyneva P. 2004. Hyvästä paras. Jaettu kehittämisvastuu ESR –projekteissa. Hyvät käytännöt –käsikirja. Valtioneuvosto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Artiles, A. & Dyson, A. 2005. Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural-historical analysis. Teoksessa D. Mitchell (toim.) Contextualizing inclusive education, 37–62. Oxfordshire: Routledge.
- Ball, S. 2008. The Education Debate. Bristol: The Policy Press.
- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. 2010. What does RTI (Response to intervention) look like in preschool? *Early Childhood Education Journal*, 37, 493–500.
- Björn, P. M., M. T. Aro, T. K. Koponen, L. S. Fuchs, and D. H. Fuchs. 2015. “The Many Faces of Special Education within RTI Frameworks in the United States and Finland.” *Learning Disability Quarterly*, 39 (1), 58–66.
- Bogdan, R & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.

- Booth, T. 2009. Keeping the future alive: maintaining inclusive values in education and society. Teoksessa M. Alur & V. Timmons (toim.) Inclusive education across cultures: crossing boundaries, sharing ideas, 121–134. London: Sage.
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. 2007. Responsiveness to intervention 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children*, 39 (5), 8–12.
- Bursuck, B. & Blanks, B. 2010. Evidence-Based Early Reading Practices within a Response to Intervention System. *Psychology in the Schools*, 47 (5), 421–431.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B. 2007. *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Compton DL, Gilbert JK, Jenkins JR, Fuchs D, Fuchs LS, Cho E, Bouton B. 2012. Accelerating chronically unresponsive children to tier 3 instruction: What level of data is necessary to ensure selection accuracy? *Journal of Learning Disabilities*. 45(3): 204–216.
- EduCluster Finland Oy. 2016. www.educlusterfinland.fi. Luettu 17.11.2017.
- Epstein, M., M. Atkins, D. Cullinan, K. Kutash, and R. Weaver. 2008. *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide (NCEE #2008-012)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides>. Luettu 25.07.2017.
- Eskola, J. 2001: 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 133–157. Jyväskylä: PS-kustannus. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle, 24–42. Jyväskylä: PS-kustannus.
- The Executive Council. 2007. *Policy Agenda 2007–2008, The Emirate of Abu Dhabi*. <https://www.abudhabi.ae/pdfdirectview/en/146150/blaetterkatalog/blaetterkatalog/pdf/complete.pdf>. Luettu 17.11. 2016.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. 2006. Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41 (1), 93–99.

- Fingerroos, O. 2003. Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa. *Elore* 2/2003. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. 2014. Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) *Moniulotteinen etnografia*, 79–108. Helsinki: Ethnos ry.
- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G. & Hemmeter, M. L. 2010. Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children* 23 (1), 3–13.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. 2006. Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It? *Reading Research Quarterly* 41 (1), 93–99.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. 2009. Response to intervention: Multilevel assessment and instruction as early intervention and disability identification. *The Reading Teacher*, 63(3), 250–252.
- Fuchs, D., L. S. Fuchs, and D. L. Compton. 2012. "Smart RTI: A Next-generation Approach to Multilevel Prevention." *Exceptional Children*, 78.
- Geertz, C. 1973. "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture". In *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, 3–30. New York: Basic Books.
- Gersten, R. & Dimino, J. A. 2006. RTI (Response to Intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly*. 41 (1), 99–108.
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. 2011. Wherefore Art Thou, Inclusion? Analysing the Development of Inclusive Education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26, 263–288.
- Gresham, F.M. 2007. Response to intervention and emotional and behavioral disorders: best practices in assessment for intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 32 (4), 214–222.
- Grigorenko, E.–L. 2009. Dynamic assessment and response to intervention. Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (2), 111–132.
- Grimm, R., Fox, C., Baines, S. & Albertson, K. 2013. Social innovation, an answer to contemporary societal challenges? Locating the concept in theory and practice. *Innovation: The the European Journal of Social Science Research*. 26 (4), 436–455.
- Grosche, M. & Volpe, R. J. 2013. Response-to-Intervention (RTI) as a Model to Facilitate Inclusion for Students with Learning and Behaviour Problems. *European Journal of Special Needs Education* 28 (3), 254–269.
- Hakamies I. 2016. Tutkimuksen monet dialogit. Teoksessa Jouhki, J. & Steel, T.(toim.) *Etnologinen tulkinta ja analyysi. Kohti avoimempaa tutkimusprosessia*, 200–235 Helsinki: Ethnos ry.

- Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects* 38 (1), 77–97.
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. 2015. Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpinä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*, 15–24. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Haverinen, A. 2009. Trobriand-saarilta internetiin – antropologisen kenttätöön haasteita virtuaalisessa ympäristössä. *J@rgonia*. 7 (16), 1–25.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. *Aikuiskasvatuksen* 47. vuosikirja, 203–220. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heiskala, R. 2003. Instituutiot, sosiaaliset innovaatiot ja yhteiskunnan rakenteellinen muutos. Teoksessa Melin, Harri & Nikula, Jouko (toim.) *Yhteiskunnallinen muutos*, 15–27. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa – Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyytinen, K. 2005. Sosiaalisten ja teknologisten innovaatioiden yhdistyminen ESR-hankkeissa. Tapaustutkimus. VTT Teknologian tutkimus. VTT Working Papers 30.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2012. 6–7. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/fi-les/HTK_ohje_2012.pdf Luettu 15.6.2017.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnologian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) *Moniulotteinen etnografia*, 7–31. Helsinki: Ethnos ry.
- Hämäläinen, H. 2005. Innovaatiotoiminnalla ratkaisuja hyvinvointiyhteiskunnan tulevaisuuden haasteisiin. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (2), 197–204.
- Hämäläinen, T. J. & Heiskala, R. 2004. Sosiaaliset innovaatiot ja yhteiskunnan uudistumiskyky. Helsinki: Edita.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus sosiaalitutkimuksen ”käsityötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. *Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset* 2/1987. Kuopio.
- IDEIA, The Individuals with Disabilities Education Improvement Act. 2004. <http://www.p12.nysed.gov/specialed/idea/108-446.pdf>. Luettu 5.6.2017.

- Ihatsu, M., Ruoho, K., Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vai todellisuutta? Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta? 12–30. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. 2010. Disability or Learning Difficulty? Politicians or Educators? Constructing Special Education in Finland and the United States. *Comparative Sociology*, 25, 182–201.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt, 119–131. Nuorten elinolot vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta & Stakes.
- Jahnukainen, M. 2011. Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 489–502.
- Jahnukainen, M. 2015. Johdanto. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, 7–11. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. 2016. Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*. 31, (1) 140–150.
- Joutsenoja, M. & Lindh, J. 2004. Sosiaaliset innovaatiot: mobilisaatioharjoitus. Teoksessa Lemola, Tarmo & Honkanen, Petri (toim.) Innovaatiopolitiikka- Kenen hyväksi, keiden ehdoilla? 49–61. Helsinki: Gaudeamus.
- Jouhki, J. & Steel, T. 2016. Analyysin ja tulkinnan ulottuvuuksia etnologiassa. Teoksessa Jouhki, J. & Steel, T. (toim.) Etnologinen tulkinta ja analyysi. Kohti avoimempaa tutkimusprosessia, 13–42. Helsinki: Ethnos ry.
- Juusola, K. 2015. Ajatuksia koulutusviennistä – mahdollisuudet ja riskit vaakakupissa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto; Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/ajatuksia-koulutusviennista-mahdollisuudet-ja-riskit-vaakakupissa/>. Luettu 17.11.2016.
- Mustonen, A. 2010. Koulutuksen kumppanuusohjelma käyntiin Abu Dhabissa. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2010/06/tiedote-2010-06-17-15-41-15-582069>. Luettu 17.11. 2016.
- Jyväskylän yliopisto. 2016. PISA mittaa nuorten kykyä selvitä tulevaisuuden haasteista. (tiedote 1.9.2016). <https://ktl.jyu.fi/tiedotteet/2016/t010916>. Luettu 17.11. 2016.
- Kangastalo, S. 2015. Kolmiportainen tuki – oppimisen mahdollistaja! Luokanopettajien kokemuksia kolmiportaisesta tuesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Luokanopettajankoulutus. Pro gradu –tutkielma. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201512082274.pdf>. Luettu 1.9.2017.

- Kari, A. 2007. Sosiaaliset innovaatiot ja hallinnointi sosiaalialan kehittämisessä.. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu – tutkielma. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/12830/URN_NBN_fi_jyu-2007374.pdf?sequence=1. Luettu 1.9.2017.
- Kauffman J. M., Hallahan D. P. 2011. Handbook of special education. New York, NY: Routledge.
- Keränen, M. 2012. Suomalaista koulutusta ei voi viedä. YLE. http://yle.fi/uutiset/suomalaista_koulutusta_ei_voi_vieda/6078518. Luettu 15.6.2017.
- Ketonen, R. 2010. Dysleksiariski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Studies in Education, Psychology and Social Research, 404.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. 2014. Erityisopetuksen järjestämisen muutokset kunnissa 2000-luvulla. Kunnallistieteellinen aikakauskirja, 42 (3), 306–323.
- Kivirauma, J. 2009a. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet, 25–46. Helsinki: WSOY.
- Kivirauma, J. 2009b. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas S. Erityispedagogiikan perusteet, 11–24. Helsinki: WSOY pro Oy.
- Knuuttila, S. 2010. Tutkimusaineistojen muodostaminen. Teoksessa Pöysä, J., Järviluoma, H. & Vakimo, S. (toim.) Vaeltavat menetit, 160–177. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Kratochwill, T. R., Clements, M. A. & Kalymon, K. M. 2007. Response to intervention. Conceptual and methodological issues in implementation. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns (toim.) Response to Intervention. The Science and Practice of Assessment and Intervention, 25–52. New York: Springer.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi, 446–459. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä. Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37341/kolmipor.pdf?sequence=1>. Luettu 29.8.2017.

- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 23.03.2017.
- Lehenkari, J. 2005. Teknologisten innovaatioiden haaste terveydenhuollossa. Teoksessa Miettinen, R. & Hyysalo, S. & Lehenkari, J. & Hasu, M. (toim.) Tuotteesta työvälineeksi? Uudet teknologiat terveydenhuollossa, 13–23. Stakes. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Lehikoinen A. & Innola M. 2014. Koulutusviennin mahdollisuudet. Teoksessa Airola A. (toim.) Koulutusviennillä kansainvälisille markkinoille. Karelia-ammattikorkeakoulu, 6–9. Joensuu: Grano Oy.
- Lehtinen, U. & Niinimäki, S. 2005. Asiantuntijapalvelut – tuotteistamisen ja markkinoinnin suunnittelu. Helsinki: WSOY.
- Linell, P. 2009. Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Linnatie, H-L. & Voho, H-L. 2014. Alkuopettajien käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja sen tuomista muutoksista. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Luokanopettajan koulutus. Pro gradu –tutkielma.
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201405161422.pdf>. Luettu 1.9.2017.
- Lintuvuori M., Hautamäki J. & Jahnukainen M. 2017. Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatus & Aika 11(4), 4–21.
- Lukimat. 2016. Kolmiportainen tuen malli. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>. Luettu 17.11. 2016.
- Lyytinen, H. K. 2016. Miten menestyä koulutuksen vientimarkkinoilla. Suomalaisen oppimisaamisen verkosto ry:n seminaari Jyväskylässä 24.6.2016.
- Mack, F. R-P., Smith, V. G. & Straight, H. 2010. Response to intervention. Implications for the proficiency of early childhood special educators. The Journal of International Association of Special Education 11 (1), 15–21.
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbracht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. Kasvatus 41(4), 351–362.
- McDougal, J. L., Graney, S. B., Wright J. A. & Ardoin, S. P. 2010. RTI in Practice: A Practical Guide to Implementing Effective Evidence-Based Interventions in Your School. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- McIntosh, K., Cambell, A. L., Carter, D. B. & Dickey, C. R. 2009. ”Differential Effects of a Tier Two Behavior Intervention Based on Function of Problem Behaviour”. Journal of Positive Behavior Interventions, 11 (2), 82–93.
- Merton, R., Fiske, K., and Kendall, P. 1990. The focused interview. Glencoe, IL: The Free Press.

- Miettinen, R. 2005. Teknologia käyttöarvona: teknisistä ominaisuuksista käyttäjätoiminnan ymmärtämiseen. Teoksessa Miettinen, R. & Hyysalo, S. & Lehenkari, J. & Hasu, M. (toim.) Tuotteesta työvälineeksi? Uudet teknologiat terveydenhuollossa, 24–37. Stakes. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Miettinen, R., Lehenkari, J., Hasu, M. & Hyytinen, J. 1999. Osaaminen ja uuden luominen innovaatioverkoissa. Taloustieto. Helsinki.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.
- Mitchell, D. 2014. *What Really Works in Special and Inclusive Education? Using Evidence-based Teaching Strategies*. Abingdon: Routledge.
- Mustonen, A. 2010. Koulutuksen kumppanuusohjelma käyntiin Abu Dhabissa. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2010/06/tiedote-2010-06-17-15-41-15-582069>. Luettu 17.11. 2016.
- Newell, S. 2005. Knowledge transfer and learning: Problems of knowledge transfer associated with trying to short-circuit the learning cycle. *Journal of information systems and technology management* 2 (3), 275–290.
- Nieminen, L. & Richardson U. 2015. Ei, bii, sii – vai jotain ihan muuta? Lukutaidon alkeet vientituotteeksi. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/ei-bii-sii-vai-jotain-ihan-muuta-lukutaidon-alkeet-vientituotteeksi/>. Luettu 17.11.2016.
- Niinikoski, S. 2015. Kolmiportaisesti tukea kaikille avoimessa koulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu –tutkielma. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97788/GRADU-1437372025.pdf?sequence=1>. Luettu 1.9.2017.
- O’Connor, R. E., K. M. Bocian, K. D. Beach, V. Sanchez, and I. J. Flynn. 2013. “Special Education in a 4-year Response to Intervention (RTI) Environment: characteristics of Students with learning Disability and Grade of Identification.” *Learning Disabilities Research & Practice* 28 (3), 98–112.
- O’Meara, J. 2011. *RTI with differentiated instruction, grades K-5: A classroom teachers’ guide*. Corwin Press. SagePub.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 2012. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Selvitys Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen%20tuki>. Luettu 12.03.2017.
- OECD. 2005. *Oslo Manual. The measurement of scientific and technological activities. Guidelines for collecting and interpreting innovation data*. Paris.
- OECD. 2015. *PISA. Keyfindings. Reports 2003–2012*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/>. Luettu 17.11.2016.

- Ojanen, E., Kujala, J., Richardson, U. & Lyytinen, H. 2013. Technology-enhanced literacy learning in Zambia: Observations from a multilingual literacy environment. *Insights on Learning Disabilities: From Prevailing Theories to Validated Practices*, 10, 103–127.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi. Suomen koulutusvientistrategia.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Suomi kansainvälisille koulutusmarkkinoille. Selvitysryhmän muistio. Toimenpideohjelma koulutusviennin edellytysten parantamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:9.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Koulutusviennin tiekartta (2016–2019). Liite 2: Suomalaisen koulutusviennin mahdollisuuksista ja esteistä. Opetus ja koulutusministeriön julkaisuja 2016:9.
- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
- Paloniemi, S. 2007. Ikä ja ikäisyys työssä. Teoksessa. Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen, 49–63. Helsinki, Finland: WSOY.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Thousand Oaks California: Sage.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 283.
- Pehkonen, E. 2013. “Poikasi täältä jostakin” : Narratiiviset reurssit, diskurssit ja luovuus kirjoittaen kerrotuissa identiteeteissä jatkosodan aikaisissa kirjeissä. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Historian ja etnologian laitos. Väitöstutkimus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.opi.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf Luettu 23.03.2017.
- Perusopetuslaki 1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>. Luettu 23.03.2017.

- Piili, M. 2006. *Esimiestyön avaimet. Ihmisen kohtaaminen ja ohjaaminen*. Tietosanoma. Jyväskylä: Gummerus.
- Pitkänen, M. 2015. Opettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Luokanopettajan koulutus. Pro gradu –tutkielma. http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20150112/urn_nbn_fi_uef-20150112.pdf. Luettu 1.9.2017.
- Powell, J.W. 2009. To Segregate or to Separate? Special Education Expansion and Divergence in the United States and Germany. *Comparative Education Review*, 53, 161–187.
- Powell, J. J. W. 2011. *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. Boulder, CO: Paradigm Publisher.
- Puhakka, S. 2015. Digital solutions for multilingual learning environments: The case of GraphoGame adaptations in Kenya. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 525.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. Pirttimaa, R. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *NMI Bulletin* 3/2015.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. *Menetelmäviidakon raivaajat*, 47–56. Vantaa: Hansaprint.
- Rasinen, T. 2012. Kansainvälinen henkilöstövaihto. http://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/jyvaskyla/embeds/jyvaskylawwwstructure/55013_Kv-loppuraportti_Tuija_Rasinen.pdf. Luettu 18.11.2016.
- Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. 2011. *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. 2014. Tuen portaita: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014 (1). http://www.oph.fi/julkaisut/2014/tuen_portaita. Luettu 28.9.2017.
- Rissanen, S. 2015. Ekspatriaattiopettajien identiteetikertomusten äärellä – Kokemuksia Abu Dhabista. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Pro gradu –tutkielma. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/157442/Gradu_Rissanen.pdf?sequence=2. Luettu 1.9.2017.
- Rogers, E. M. 2003. *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.

- Ruckenstein, M., Suikkanen J. & Tamminen S. 2011. Unohda innovointi. Keskeyt arvonnluontiin. Ihmislähtöisen innovaatiotoiminnan menestystarinoita eli kuinka uudenlaista arvoa synnytetään käytännössä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Ruotsala, H. 2005. Matkoja, muistoja, mielikuvia – kansatieteilijä kentällä. Teoksessa Korhokangas, P., Olsson, P. & Ruotsala, H. (toim.) Polkuja etnologisiin menetelmiin, 45–76. Helsinki: Ethnos ry.
- Ruotsala, H. 2002. Muuttuvat palkiset. Elo, työ ja ympäristö Kittilän Kyrön palikunnassa ja Kuolan Luujärven poronhoitokollektiiveissa vuosina 1930–1995. Kansatieteellinen arkisto 49. Helsinki: Suomen Muinaismuistoyhdistys.
- Ruuskanen, P. 2004. Innovaatioiden sosiaalisuus ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa Lemola, T. & Honkanen, P. (toim.). Innovaatiopolitiikka - Kenen hyväksi, keiden ehdoilla? 32–48. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, 9–21. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, 22–56. Tampere: Vastapaino
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka A. 2006. Kvalimotv – menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>. Luettu 11.12.2016.
- Saari, J. 2008. Sosiaalisten innovaatioiden aika. Teoksessa Saari J. (toim.) Sosiaaliset innovaatiot ja hyvinvointivaltion muutos. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto, 7–43. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy,
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina – ja mitä voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Salo, K. 2010. Hallinnontasojen välinen dialogi ja erityisopetuksen muutos byrokraattisena instituutiona. Kymppikuntien loppuraportin ja Erityisopetuksen strategian sisällönanalyttinen vertailu. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23777/hallinno.pdf?sequence=1>. Luettu 2.9.2017.
- Sarlin, H.-M. ja Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen ja Krogerus, A.(toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen, 24–40. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Searle, M. 2010. What Every School Leader Needs to Know About RTI. Alexandria: ASCD.
- Shatz, M. 2016. Education as Finland's hottest export? A Multi-Faceted Case Study on Finnish National Education Export Policies. Kasvatustieteen väitöskirja.

Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
Väitöstutkimus.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161277/EDUCATIO.pdf?sequence=1>. Luettu 2.3.2017.

- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage Publications.
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. 2012. *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. London: SAGE Publications Ltd.
- Siikanen, R. 2014. Petri Raivo: Lainsäädäntö jarruttaa koulutusviennin. Teoksessa Airola A. (toim.) *Koulutusviennillä kansainvälisille markkinoille*. Karelia-ammattikorkeakoulu, 16–17. Joensuu: Grano Oy,
- Siikanen, R. 2014. Koulutusviennin tila Suomessa ja maailmalla. Teoksessa Airola A. (toim.) *Koulutusviennillä kansainvälisille markkinoille*. Karelia-ammattikorkeakoulu, 18–27. Joensuu: Grano Oy.
- Suomen hallitus. 2009. HE 109/2009 Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta. <http://www.Finnlex./esitykset/he/2009/20090109.pdf>. Luettu 29.3.2017.
- Suomen virallinen tilasto 2014. Erityistä tukea saaneiden osuus pieneni. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_fi.html. Luettu 28.3.2017.
- Säävälä, M. & Tenhunen, S. 2015. Introduction: Innovation: transforming hierarchies in South Asia. Teoksessa Säävälä, M. & Tenhunen, S. (toim.) *Innovation as Social Change in South Asia. Transforming hierarchies*, 1–9. London & New York: Routledge.
- Taatila, V., Suomala, J., Siltala, R. and Keskinen, S. 2006. Framework to study social innovation networks. *European Journal of Innovation Management*, 9/3, 312–326.
- Takala, M. 2016. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15 (1): 37–56.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K., & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all: The Finnish support model. *Beltz Juventa Gemeinsam leben* 2/2013.
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä. Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Toom, A. & Onnismaa, J. 2008. Johdanto. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 24.09.2017. Luettu 28.9.2017.
- UNESCO.1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Luettu 29.3.2017.
- Van de Ven, A. H, Polley, D. E., Garud, R. & Venkataraman, S. 1999. The Innovation Journey. New York: Oxford University Press.
- Vainio, H. 2006. Sosiaaliset innovaatiot ja sektoritutkimus. Tieteessä tapahtuu 5/2006. Tieteellisten seurain valtuuskunta.
- Vallin F. 2017. Suomalainen koulutusvienti ja sen kehittämisehdotukset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/53624>. Luettu 2.9.2017.
- Vaughn, S., & L. S. Fuchs. 2003. Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems. *Learning Disabilities Research & Practice* 18 (3), 137–146.
- Vehviläinen, H. 2013. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42877/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201401271146.pdf?sequence=1>. Luettu 28.9.2017.
- WEF. 2017. The Global Competitiveness Report 2016–2017. http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf. Luettu 15.6.2017
- Wire, T. M. 2007. Transformative Social Policy and Innovation in Developing Countries. *The European Journal of Development Research* 19 (1), 13–29.
- Xin, X. & Dervin, F. 2014. Dancing in Fetters? Chinese principals’ perceptions of the effects of Finnish training programs. *Frontiers of Education in China*. 9 (2), 211–237.

LIITE 1

TEEMAHAASTattelun Teemat/ Kysymykset

Oman työtehtävän kuvaus

- koulutustausta, työtehtävät EPA-hankkeessa (2010–2015)

Kolmiportaisen tuen mallinnusprosessi

koulutusosaamisen siirto

- Mistä lähti ajatus kolmiportaisen tuen käyttöönotolle Abu Dhabissa?
- Ketkä ovat jalkauttaneet ideaa Abu Dhabin kouluissa?
- Millä tavalla jalkauttaminen eteni? Millaisia vaiheita?
- Mitä välineitä tai apukeinoja on käytetty osaamisen siirtoon?

kolmiportaisen tuen käyttöönoton mahdollistaminen (koulukulttuurien fuusio)

- Mitä asioita liittyi siihen, että tänä päivänä koulussa on kolmiportainen tuki?
(inkluisio, lähikoulu)
- Kuinka otettu vastaan?
 - opettajat, vanhemmat (mitä asioita on kysytty?), koulukulttuuri

kolmiportaisen tuen käyttöönotto

- Miten käyttöönotto sujui? Miten on onnistuttu ottamaan käyttöön Abu Dhabissa?
- Tuntuuko siltä, että kolmiportaisen tuen mallin merkitys ja ideologia on ymmärretty suomalais-emiraattilaisessa koulussa? Osataanko sitä toteuttaa ja soveltaa käytännön työssä? Jos kyllä, niin miten se näkyy? Jos taas siihen liittyy ongelmia, niin millaisissa asioissa se tulee näkyväksi?
- Onko sinulla joitakin kehittämissuhteita koskien kolmiportaisen tuen käyttöönottoa?

Kolmiportainen tuki käytännössä

tuen tarpeen tunnistaminen ja arviointi

- Miten tuen tarpeita tunnistetaan?
- Miten tuen tarve arvioidaan?

tukitoimien suunnittelu: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki

- Millaisilla keinoilla tuet oppilasta päivän aikana oppimisessa ja koulunkäynnissä?
(resurssit, keinot, pedagogiset ja oppilashuollolliset)
- Millaisilla keinoilla koulussasi tuetaan oppilaita oppimisessa ja koulunkäynnissä?
(resurssit, keinot?) Miten koko koulukulttuuri toteuttaa kolmiportaisen tuen mallia?

tuen toteutumisen arviointi

- Toteutuuko oppilaan oikeus tukeen? Miten kolmiportainen tukimalli on vaikuttanut oppilaalle annettavaan tukeen ja sen saamiseen? Mahdollistaako tuenmalli kaikkien oppimisen ja koulunkäynnin?
- Millä tavoin oppilaasi ovat hyötäneet kolmiportaisen tuen käyttöönotosta?
- Miten itse olet opettajana hyötynyt kolmiportaisen tuen käyttöönotosta? Mitä hyvää se on tuonut työhösi?

kolmiportaisen tuen jalkautumisen toteutuminen

- Oletko huomannut joitakin hankaluuksia, jotka hidastavat/ estävät kolmiportaisen tuen toteuttamista käytännössä?
- Miten kolmiportainen tukimalli on toiminut Abu Dhabin kouluissa?
- Mikä on mielestäsi ollut tärkeintä kolmiportaisen tuen jalkauttamisen toteuttamisessa?
- Onko sinulla joitakin kehittämis ehdotuksia koskien kolmiportaisen tuen toteuttamista arkityössäsi/koulussasi?
- Tulevaisuus?

LIITE 2

TIEDOTE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Sanna Mattila

sanna.m.mattila@student.jyu.fi

Etnologian ja erityispedagogiikan opiskelija

Historian ja etnologian laitos

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

**Pro gradu -tutkielma aiheesta "Kolmiportaisen tuen
jalkauttaminen suomalais-emiraattilaisiin alakouluihin Abu
Dhabissa - opettajien kokemuksia".**

Pro gradu -tutkielman ohjaajat

Pilvi Hämeenaho, etnologian graduohjaaja, FT, Historian ja Etnologian laitos,
JY.

pilvi.hameenaho@jyu.fi

+358408092664

Anja Rantala, erityispedagogiikan graduohjaaja, KT, Kasvatustieteiden laitos,
JY.

anja.rantala@jyu.fi

+358408053631

Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys

Pro gradu –tutkielman tarkoituksena on saada selville opettajien näkemyksiä siitä, miten kolmiportaisen tuen malli on toimeenpantu tai toisin sanoen jalkautettu Abu Dhabin suomalais-emiraattilaisiin alakouluihin. Pro gradu – tutkielma on poikkitieteellinen tutkimus, jossa yhdistyy kaksi tieteenalaa: etnologia ja erityispedagogiikka. Etnologian näkökulmasta tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisen innovaation eli kolmiportaisen tuen siirtymisprosessia toisesta koulukulttuurista toiseen. Tarkastelen myös erityispedagogiikan näkökulmasta miten kolmiportainen tuki on implementoitu suomalais-emiraattilaisissa kouluissa.

Tutkittavien oikeudet

Tutkimuksen aineisto kerätään teemahaastattelemalla opettajia, jotka ovat osallistuneet EduClusterin ja Abu Dhabi Education Councilin yhteiseen koulutusyhteistyöhankkeeseen 2010–2015. Opettajat ovat opettaneet hankkeen aikana suomalais-emiraattilaisissa alakouluissa Abu Dhabissa.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavalla on oikeus milloin vain keskeyttää osallistuminen tutkimukseen tai kieltäytyä vastaamasta hänelle esitettyyn kysymykseen. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijaryhmän jäseniltä missä vaiheessa tahansa

Haastattelu kestää n. tunnin verran, mutta haastattelua voidaan jatkaa tarvittaessa kauemminkin. Haastattelu nauhoitetaan ääninauhalle, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi. Samassa yhteydessä haastateltavien ja haastatteluissa esille tulevien muiden henkilöiden nimet poistetaan tai muutetaan peitenimiksi. Tarvittaessa muutetaan tai poistetaan myös paikkatietoja ja muita erisnimiä (työpaikkojen tms. nimet), jotta tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tunnistaminen ei ole enää mahdollista.

Haastattelusta taltioitu äänitallenne ja nauhoitteesta litteroitu aineisto säilytetään huolellisesti. Haastattelun luottamuksellisuus turvataan niin, että siitä tehtyä äänitallennetta käsittelevää sitoo vaitiolovelvollisuus. Ääninauha tuhotaan sen jälkeen, kun haastattelu on kirjoitettu tekstitiedostoksi. Haastattelussa esille tulleet asiat raportoidaan tutkimusjulkaisuissa tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa. tutkija sitoutuu noudattamaan tutkimusta tehdessäni Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (HTK 2012, <http://www.tenk.fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta>). Tutkimusjulkaisuun voidaan sisällyttää suoria otteita haastatteluista. Tutkielman tulokset tulevat JY:n Dataverse-järjestelmään, joka mahdollistaa tutkimusaineistojen myöhemmän käytön.

Tutkimuksen päätyttyä ääninauhoista tehdyt anonymisoidut litteroinnit luovutetaan pysyvästi säilytettäväksi Yhteiskuntatieteelliseen tietoarkistoon myöhempään tutkimuskäyttöön tai tutkimus-, opetus- ja opiskelukäyttöön. Tästä tutkimuksesta on täytetty henkilötietolain edellyttämä rekisteriseloste, jonka tutkittava halutessaan saa tutkijoilta nähtäväkseen.

Minulle on kerrottu haastatteluni litteraatin arkistoinnista suostumuksellani tutkimuksen päätyttyä Tietoarkistoon tutkimuskäyttöä varten. Arkistoitavasta aineistosta on luvattu poistaa nimitietoni ja muut minua koskevat yksilöivät tiedot. Arkistoitavaan materiaaliin jätetään taustatiedoiksi ikä luokiteltuna sekä tieto sukupuolestani, koulutuksestani ja työkokemuksestani.

Haastateltavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Suostun osallistumaan nauhoitettavaan haastatteluun, jossa kerron omakohtaisia kokemuksia ja mielipiteitä ennalta annettujen haastatteluteemojen pohjalta. Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, kerättävän tutkimusaineiston käyttöön, tutkittaville aiheutuviin mahdollisiin haittoihin sekä tutkittavien oikeuksiin.

Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksia ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Suostun siihen, että haastatteluni litteraatti arkistoidaan Tietoarkistoon.

Kyllä_ Ei_

Päiväys
allekirjoitus

Tutkimukseen osallistuvan

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus