

**Kohti yksilöllistettyä oppimista – Erityisopettajien koke-
muksia oppimisen ja koulunkäynnin tukimallista perus-
opetuksessa Suomessa ja Ruotsissa**

Anni Silvonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Silvonen, Anni. 2019. Kohti yksilöllistettyä oppimista - Erityisopettajien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tukimallista perusopetuksessa Suomessa ja Ruotsissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 44 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin oppimisen ja koulunkäynnin tukimallin toteutusta yksilöllisen oppimisen tukena. Tutkimustehtävänä oli selvittää sekä suomalaisten että ruotsalaisten erityisopettajien näkökulmista, miten tukimalli vastaa oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin sekä millainen merkitys tukimallilla on oppimisen edistymisen ja tuen toteutumisen arvioinnin näkökulmasta tarkasteltuna.

Tutkimusaineisto kerättiin Suomen lisäksi Ruotsista sähköisellä e-kyselylomakkeella. Tutkimukseen osallistui yhteensä 17 erityisopettajaa. Tutkimusaineisto käsiteltiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysinä.

Tutkimuksen tulokset toivat esille monia yhteneväisyyksiä kansallisen koulutus- ja erityisopetusjärjestelmän nykytilasta Suomessa ja Ruotsissa. Koulutuksellinen inklusiivisuuden malli näyttöäytyi maiden välillä samankaltaisena, tunnistaen oppimisen tuen tarpeiden vaihtelevuuden sekä tuoden esille opetuksen tukirakenteiden monipuolisuutta. Oppimisen ja koulunkäynnin tukimallissa yksilölliset järjestelyt vastasivat sekä erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden, että nopeasti oppivien ja taitavien oppijoiden tarpeisiin. Tukimallin merkitys tunnistettiin voimavarana oppimisen edistymiselle sekä edellytyksenä tuen yksilöllisyydelle.

Oppimisen tukikeinoja ja erityisopetusta käsittelevä tutkimusaihe on inklusiivisen koulutuksen kehittämisen näkökulmasta merkityksellinen. Tutkimuksen johtopäätöksenä esitetään koulutuspolitiikan ja koulutuksen kehittämislinjausten tavoite tukea ja edistää yksilöllisen oppimisen mahdollisuuksia koulutusjärjestelmässä, mahdollistaen opetuksen yksilöllistämisen ja eriyttämisen.

Asiasanat: inklusiivinen koulutus, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, oppimisen arviointi, opetuksen ja oppimisen yksilöllistäminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
1.1	Erytispedagogiikka ja erityisopetusjärjestelmä.....	6
1.2	Inklusiivinen malli koulutuksessa.....	7
1.3	Oppimisen edistymisen ja tuen toteutumisen arviointi.....	10
1.4	Erytisopetusjärjestelmä - vertailussa Suomi ja Ruotsi	11
1.5	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	14
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
2.1	Tutkimukseen osallistujat	15
2.2	Tutkimusaineiston keruu.....	16
2.3	Aineiston analyysi	17
2.4	Eettiset ratkaisut.....	18
3	TULOKSET	20
3.1	Oppimisen tuen tarpeet yleisopetuksen opetusryhmissä.....	20
3.2	Oppimisen tukemisen tasot ja tavat yleisopetuksen opetusryhmissä ..	22
3.2.1	Oppimisen tukemisen tasot ja tavat Suomessa.....	22
3.2.2	Oppimisen tukemisen tasot ja tavat Ruotsissa	23
3.3	Oppimisen edistymisen arviointi ja tuen toteutumisen merkitys	24
3.3.1	Arviointi ja tuen toteutuminen Suomessa	24
3.3.2	Arviointi ja tuen toteutuminen Ruotsissa.....	25
3.4	Yhteenveto tuloksista	26
4	POHDINTA	30
4.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	30
4.2	Tutkimuksen rajoitteet ja luotettavuus	33

4.3 Jatkotutkimusaiheita.....	34
LÄHTEET	35
LIITTEET.....	42

1 JOHDANTO

Erityispedagogiikan tieteenalan sekä erityisopetuksen historiallisen taustan mukaan Suomen koulutusjärjestelmässä erityisopetus on kehittynyt pitkälti Ruotsista tulleiden vaikutteiden ja esimerkkien suuntaamana. Suomessa erityisopetusjärjestelmä on lähtenyt kehittymään 1800-luvun puolivälissä Ruotsin kautta siirtyneiden varhaisten erityispedagogisten vaikutteiden sekä Ruotsissa 1800-luvun alussa perustettujen maan ensimmäisten erityiskoulujen ja erityisopetuskokeilujen esimerkistä. Suomalaisen erityisopetusjärjestelmän juuret ovat näin ollen Ruotsissa, jossa järjestelmän vakinaistaminen ja erityispedagoginen kehittäminen ovat olleet pitkään Suomea edellä. (ks. Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 32; Kivirauma 2009, 29.)

Oppimisen tukikeinoja ja erityisopetusta käsittelevä tutkimusaihe on inklusiivisen koulutuksen kehittämisen näkökulmasta merkityksellinen. Tutkimuskohteena erityisopetusjärjestelmä ja erityispedagoginen tuki ovat yleisesti ottaen melko yleisiä ja niitä käsittelevistä aiheista löytyy runsaasti kirjallisuutta. Sen sijaan tutkimusasetelma, joka selvittää vertailevalla otteella erityispedagogisten tukimallin järjestäytymistä Suomen ja Ruotsin koulutusjärjestelmissä on toistaiseksi harvinainen. Suomen korkeakoulujen julkaisuportaaleista selviää, että Suomea ja Ruotsia vertailevia katsauksia on tehty eniten alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon opinnäytteinä.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita selvittämään, millaisia ovat oppilaiden erilaiset tuen tarpeet ja millaisina perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukimallit näyttäytyvät nyt Suomessa ja Ruotsissa.

1.1 Erityispedagogiikka ja erityisopetusjärjestelmä

Erityispedagogiikka on laaja ja soveltava tieteenala, jonka näkökulmat mukailevat sen tieteellisiä juuria ja nykyisiä lähitieteitä kasvatustiedettä, psykologiaa, lääketiedettä sekä sosiaali- ja yhteiskuntatieteitä (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 11, 17-18; Kivirauma 2009, 13). Tieteellisestä tarkastelukulmasta katsoen erityispedagogiikka on lähimpänä kasvatustiedettä, joskin sen painoalueena on kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvät poikkeavuudet sekä oppimisen, kouluttautumisen ja työllistymisen tukimuotojen järjestäminen ja kehittämistyö (Ahlberg 2007; Erityisopetuksen strategia 2007, 9-10).

Erityispedagogiikan tieteenalan ja oppiaineen lähtökohtana sekä erityisopetusjärjestelmän kehityksellisenä linjauksena on kaikille kuuluva oikeus oppimiseen ja koulutukseen (Erityisopetuksen strategia 2007, 10). Useissa maissa osa lapsista ja nuorista jää edelleen koulutuksen ulkopuolelle köyhyyden, sairauden, vamman tai muun vastaavan oppimiseen ja koulunkäyntiin osallistumiseen liittyvän haasteen vuoksi. Koulutuksen ulkopuolisuus ja syrjäytyminen tunnustetaan vakavasti otettavana ilmiönä, jonka seuraukset ilmenevät koko yhteiskunnassa laaja-alaisina haasteina ja ongelmina. (Erityisopetuksen strategia 2007, 10.) Koulutuksellisen tasa-arvon turvaamiseen ja yhteiskunnallisen osallisuuden rakentamiseen on pyritty vaikuttamaan kansainvälisillä sopimuksilla ja julistuksilla, joiden yhteisenä sisältönä tunnustetaan oppiminen ja koulutus kaikille kuuluvana oikeutena (Ahlberg 2007; Erityisopetuksen strategia 2007, 10).

Erityisopetusjärjestelmässä koulutuksellista oikeutta kuvaavat periaatteet, kuten saavutettavuus (available), esteettömyys (accessible), sallivuus (acceptable) sekä joustavuus ja muunneltavuus (adaptable). Näiden periaatteiden muotoutumisen ja vakinaistumisen taustalla merkittävimpiä kansainvälisiä linjauksina ovat Yhdistyneiden kansakuntien yhteistyöjärjestö (YK) sekä Yhdistyneiden kansakuntien koulutus-, tiede- ja kulttuurijärjestö (UNESCO) julistukset ja yleissopimukset ihmisoikeuksista, lapsen oikeuksista sekä vammaisten henkilöiden oikeuksista. (ks. Ferguson 2008; Erityisopetuksen strategia 2007, 10-11; UNESCO

The Salamanca Statement 1994; Westling Allodi 2005.) Linjaukset nykyiselle järjestelmälle tulevat vuoden 1994 Unescon Salamanca -sopimuksesta (The Salamanca Statement) sekä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevasta yleissopimuksista vuodelta 2007. Näiden julistusten, sopimusten ja yleisohjeiden yhteisenä sisältönä asetetaan, mitä oikeuksia kaikilla ihmisillä tulisi olla ”ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin mielipiteisiin, kansalaisuuteen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen tai syntyperään” katsomatta (Erityisopetuksen strategia 2007, 10-11).

Erityispedagogiikan näkyvimpänä osa-alueena voidaan koulutuksellisella kentällä pitää erityisopetusjärjestelmää ja oppimisen tukijärjestelyjä, joiden lähtökohta ja tavoitteet asetetaan kansallista lainsäädäntöä sekä opetussuunnitelmia noudattaen (ks. Perusopetuslaki 1998/628). Erityispedagogisen tuen kohderyhmänä ovat tavallisesti esimerkiksi oppijat, joilla on kielen ja kommunikoinnin, lukemisen-, kirjoittamisen-, tai matemaattisen vaikeuden, kuulemiseen, näkemiseen, liikkumiseen ja motoriikkaan, neuropsykiatrisiin, neurologisiin tai muihin pitkäaikaissairauksiin sekä monitarpeisuuteen liittyviä tuen tarpeita. Erityisoppilaiden luokittelulle ei ole kansainvälisesti asetettu yhteistä määritelmää tai luokittelua ohjaavaa käytäntöä, mitä voidaan pitää merkinä oppimisen tuen saavutettavuudesta ja muunneltavuudesta yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. (Erityisopetuksen strategia 2007, 10; Moberg & Vehmas 2009, 58; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover, & Reynolds 2003; Westling Allodi 2002; 2005).

1.2 Inklusiivinen malli koulutuksessa

Kansainvälisissä määritelmissä oppimisen ja koulunkäynnin oikeutta ovat muodostuneet kuvaamaan käsitteet ‘inklusiivinen koulu’ (inclusive school) sekä ‘inklusiivinen koulutus’ (inclusive education) (Ferguson 2008; Gerra 2012; Hornby 2015; Johnsen, Haensly, Ryser & Ford 2002; Jokinen 2018). Koulutuksen kentällä inklusiivisen mallin tavoite on luoda kaikille yhteinen koulu, jossa kaikki oppijat

tuen tarpeesta riippumatta voivat oppia ja työskennellä samoissa ryhmissä ja oppimisympäristöissä. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liitetty inklusion käsite ilmentää siten oppijoiden moninaisuutta sekä koulutuksen ja opetuksen järjestämiseen liittyviä erityisiä toimenpiteitä, joiden avulla voidaan huomioida ja tukea oppijoiden erilaisia ja yksilöllisiä oppimisen ja kouluttautumisen polkuja. (Erityisopetuksen strategia 2007, 18-20; Hornby 2015; Johnsen, Haensly, Ryser & Ford 2002; Kauffman, Hallahan, Pullen, & Badar 2018; Kurth 2013; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover, & Reynolds 2003; Westling Allodi 2002).

Inklusiivisen koulun kehittämistyön lähtökohtana tunnistetaan tarve muuttaa ja kehittää koulutusjärjestelmää oppijoiden yksilöllisiä ja verraten erilaisia tarpeita vastaavaksi (Bešić, Paleczek, Krammer, & Barbara Gasteiger-Klicpera 2017; Ferguson 2008; Gerrbo 2012). Kansainvälisissä julistuksissa, kansallisissa lainsäädännöissä ja opetussuunnitelmissa inklusiivisen koulutuksen sekä erityisopetusjärjestelmän yleislinjauksina asetetaan tavoite mahdollistaa kaikille oppijoille koulutus, joka haastaa, tukee ja kehittää oppijoita ja joka rakentuu joustavalle toimintakulttuurille ja käytänteille (Bešić, ym., 2017; Ferguson 2008; Hornby 2015; Jokinen 2018). Inklusiivinen järjestelmän etuna on joustavuus, joka mahdollistaa myös erityiskoulujen ja kiinteiden erityisluokkien säilyttämisen ja käytettävyyden niille, jotka tarvitsevat laajempia ja erikoistuneempia tukimuotoja oppimiseen ja koulunkäyntiin (Hornby 2015).

Gerrbo (2012) ja Terzi (2014) mukaan koulutuksellisiin rakenteisiin ja käytänteisiin sisältyy epäkohtia, jotka heikentävät yksilöllistä oppimista ja oppijoiden moninaisuuden huomioimista koulutuksessa. Ilmeneviä epäkohtia on mahdollista selittää puutteellisilla koulutukseen varatuilla resursseilla sekä opetushenkilöstön valmiuksilla. Käytettävissä olevat opetus- ja ohjausmenetelmät ovat tavallisesti opettajasta, opetusluokasta ja kyseessä olevan koulun resursseista riippuvaisia ja siten opetuksen sekä oppimisen tuen käytännön järjestelyt ovat saataneet vaihdella huomattavasti koulujen välillä (Bešić ym., 2017; Westling Allodi 2017). Inklusiivista koulutusta arvioitaessa opettajien asenteet, tietous ja osaami-

nen oppijoiden erityisistä tuen tarpeista sekä valmiudet opetusstrategioiden soveltamiseen ovat merkittävimpiä arviointikohteita (Bešić ym., 2017; Kraska & Boyle 2014; Kurniawati, De Boer, Minnaert & Mangunsong 2017; Sandhu 2017).

Fergusonin (2008, 114, 238) mukaan koulutusjärjestelmän sisällä on tunnistettavissa lukuisia joustavaa opetusta tukevia rakenteita ja hyviä käytänteitä, jotka edistävät inklusion toteutumista ja oppimisen tuen järjestämistä heterogeenisissä oppimisryhmissä. Tässä keskeisiä käsitteitä ja yksilöllistä oppimista tukevia käytänteitä ovat opetuksen yksilöllistäminen (eng. individualised learning and education) ja eriyttäminen (eng. differentiated instruction / learning and education). Opetus- ja ohjaustyö inklusiivisissa opetusryhmissä mukailee tavoitetta antaa opetusta ja ohjausta yksilöllistetysti ja tarvittaessa myös eriyttämällä opetusta oppijan taitoja ja tarpeita vastaavaksi (Thousand, Villa & Nevin 2007, 2-3, 10). Näin ollen inklusiivinen malli antaa tilaa oppijoiden moninaisuudelle ja pyrkimyksenä on tukea ja kehittää sekä oppijoiden vahvuuksia kuin haasteisia kehittymisalueita. (Bešić, ym. 2017; Erityisopetuksen strategia 2007, 14, 21-24; Hornby 2015; Opetushallitus 2006; Opetushallitus 2014; Tomlinson, ym., 2003). Inklusiivisessa opetusryhmässä työskentely edellyttää opettajalta kykyä ymmärtää ja hyväksyä oppijoiden moninaisuutta ja keskinäistä erilaisuutta, sekä osaamista suhteuttaa opetusta oppijoiden oppimisen ja kehityksen tasoilla. (Bešić, ym. 2017; Hornby 2015.)

Kansainvälisissä katsauksissa ja suosituksissa inklusiivisen koulutuksen kehittämistyö painottaa yhteistyön toimintakulttuuria ja -mallia, jossa oppilaat, opettajat, vanhemmat ja muut toimijatahot toimivat yhteistyössä oppijoiden koulunkäynnin tukena (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017; Erikson 2004; Ferguson 2008; Hornby 2015; Jokinen 2018; Wood 2009, 15-17). Ferguson (2008) esittää perheiden osallistumisen lasten koulunkäyntiin ja koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön tukevan lapsen opinnoissa menestymistä ja opintoihin sitoutumista. Vastaavasti opetushenkilöstön keskinäinen yhteistyö, tiedon ja asiantuntijuuden jakaminen näyttäytyy tärkeänä keinona, jolla opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa voidaan paremmin kehittää ratkaisuja oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Yhteistyön toimintakulttuuri painottaa myös kodin ja koulun yhteistyön

dialogisuutta ja vastavuoroisuutta - perheiden ja huoltajien osallistumista koulun yhteistyökumppanuuteen. (Ferguson 2008; Erikson 2004.)

1.3 Oppimisen edistymisen ja tuen toteutumisen arviointi

Kasvatusalan arviointi ymmärretään kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion nimeämisenä ja tunnustamisena (Atjonen 2007, 19, 20). Yleissivistävässä koulutusjärjestelmässä arviointi on osa pedagogista toimintaa, kuten opetusta sekä kiinteä osa oppimisprosessia. Arvioinnin tehtävä on tukea ja edistää oppimista, antaen opettajalle välineitä oppijoiden kasvun tukemiseen ja tietojen ja taitojen kehittämiseen. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 69; Lundahl 2011, 49-50; Quakrim-Soivio 2015, 7,9-10.) Opetusta ja kasvatusta ohjaavissa yleislinjauksissa ja toimintaa ohjaavissa säädöksissä keskeisinä periaatteina nimetään yksilöllisyys ja monipuolisuus. Koululainsäädännön mukaan oppilaan kehitystä ja oppimisen edistymistä tulee arvioida monipuolisesti oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen kokonaisuutena (Perusopetuslaki 628/1998 22 § Oppilaan arviointi). Oppimisvaikeuksien ja tuen tarpeiden huomioiminen lukeutuvat näihin opetus- ja arviointityötä ohjaaviin periaatteisiin (Quakrim-Soivio 2015, 52-53).

Tavoiteperusteisessa arvioinnissa arviointikohteena olevaa toimintaa verrataan ennalta asetettuihin tavoitteisiin ja niistä johdettuihin kriteereihin, joihin toiminnassa saatuja tuloksia verrataan (Jyrhämä, ym., 2016, 69; Quakrim-Soivio 2015, 18). Dahler-Larsen (2005, 18) mukaan vaikuttavuuden arviointi määritellään osaksi tavoiteperusteista arviointia, sillä päämääränä on selvittää, miten toiminta (esimerkiksi oppimisen tuen interventio) on vaikuttanut tietyn tavoitteen toteuttamiseen (oppimiseen). Oppimisen edistymistä ja oppimisen tuen onnistuneisuutta arvioitaessa keskeinen arviointikohde on oppilaan näkökulma: Kuinka saatu ohjauksellinen ja opetuksellinen tuki on edistänyt oppimista ja millainen merkitys tuen toteutumiselle annetaan. (Sivola, Närhi & Savolainen 2018).

Gerrbo (2012) ja Kurniawati, De Boer, Minnaert & Mangunsong (2017) mukaan opettajan asenne ja osaaminen oppijoiden erityisistä tuen tarpeista, sekä

valmiudet erilaisten opetusstrategioiden soveltamiseen ovat tärkeimpiä osa-alueita, joilla koulutuksen ja oppimisen toteutumista voidaan arvioida. Erityisesti opettajien asenteiden on tutkimuksissa havaittu olevan merkittävä tekijä, joka heijastuu muun muassa inklusiivisen opetuksen onnistuneisuuteen ja oppimisen tuen toteutumiseen ja vaikuttavuuteen (Bešić, ym. 2017; Kraska & Boyle 2014; Florian & Black-Hawkins 2011; Kurniawati, De Boer, Minnaert & Mangunsong 2017; Sandhu 2017; Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018).

Perinteisesti oppimisen tuen ja erityisopetuksen toteutumisen arvioinnissa yhtenä keskeisenä onnistuneisuuden mittarina on pidetty yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osuutta. Myös erityisopetuksen ryhmistä takaisin yleisopetukseen palaavien oppilaiden määrällistä osuutta on pidetty yhtenä arviointikriteerinä. (Sivola, ym., 2018, 37.) Aiemmissa tutkimuksissa oppimisen tuen toteutumista on pyritty selvittämään opettajien toiminnan sekä erilaisten kasvatus- ja opetusmenetelmien käytettävyyteen keskittyvien kokeilujen varasta (Florian & Black-Hawkins 2011; Sinkkonen ym., 2018; Sivola, ym., 2018, 37). Muun muassa Sivola kollegoineen (2018, 46) tutkimuksessa tuen toteutumiseen ja onnistuneisuuteen yhdistyvinä tekijöinä nimettiin oppilaan ja huoltajien sitoutuminen, tuen riittävän varhainen aloitus, tuen kokonaisvaltaisuus, tukijakson intensiivisyys ja myönteisten oppimiskokemusten tukeminen.

1.4 Erityisopetusjärjestelmä – vertailussa Suomi ja Ruotsi

Historiallisesti ja kansainvälisesti tarkastellen erityisopetusjärjestelmän kehitys ja erityisopetuksellisten kohderyhmien laajentuminen on toteutunut monissa maissa samankaltaisena. Erityisopetus on lähtenyt liikkeelle ensin aistivammaisten opetuksesta, laajentuen sitten kehitysvammaisten opetukseen sekä sittemmin erilaisiin kognitiivisen kehityksen, käyttäytymisen ja sosioemotionaalisten haasteiden sekä oppimisvaikeuksien opetukselliseen luokitteluun (ks. Ahlberg 2017;

Erityisopetuksen strategia 2007, 17-18; Kivirauma 2009, 28-45; Moberg & Vehmas 2009, 57-59; Westling Allodi 2005).

Ruotsin erityisopetusjärjestelmä on taustaiselta ideologialta ja rakenteelta kehittynyt Suomen erityisopetusjärjestelmän kanssa hyvin samankaltaisena. 1800-1900-lukujen segregoivasta, eli yleisopetuksen ja erityisopetuksen irrallisuuden, mallista kehitys on edennyt kohti 1960-1990-lukujen aikana kehittyntä inklusiivista pedagogista mallia. Käytännössä tämä on tarkoittanut erityisopetuksen sijainnillista siirtymää erillisistä oppilaitoksista ja luokista yhä kiinteämmäksi osaksi niin kutsuttua tavallista koulua ja yleisopetuksen luokkaa. (Kivirauma 2017, 29, 30; Sundqvist 2012.) Myös oppimisvaikeuksien erityispedagoginen taustaluokitus on molemmissa maissa edennyt vaiheittain samankaltaisena, siirtymä lääketieteellisestä (synnynnäinen poikkeavuus) kohti psykologista (kognitiivisen kehityksen ja sosioemotionaaliset haasteet) ja siitä kasvatustieteelliseen (oppimisvaikeudet) luokitukseen. (ks. Ahlberg 2007; Kivirauma 2009; Sundqvist 2012.)

Nykyisin Suomi ja Ruotsi kuuluvat molemmat Pohjoismaihin sekä Euroopan unionin (EU) jäsenmaihin, mikä on myös vaikuttanut maiden kehityksen yhteneväiseen linjaukseen (ks. Euroopan unionin perusoikeuskirja 2012/C 326/02). Suomessa ja Ruotsissa koulutusjärjestelmän ideologiset juuret ovat saaneet vaikutteita politiikasta ja yhteiskunnallisista normeista, kuten tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus (ks. Kalalahti & Varjo 2012; Kauffman, Hallahan, Pullen, & Badar 2018; Lundahl 2011, 17,29; Tjernberg 2011; Westling Allodi 2005). Suomessa että Ruotsissa erityisopetusjärjestelmän taustalla merkittävimpiä kansainvälisiä linjauksina ovat YK:n sekä UNESCO:n julistukset ihmisoikeuksista sekä julistus lapsen oikeuksista ja nämä oikeudelliset linjaukset on kirjattu YK:n jäsenmaiden, kuten Suomi ja Ruotsi, koululainsäädäntöön ja kansallisiin opetussuunnitelmiin. (Erityisopetuksen strategia 2007; Euroopan unionin perusoikeuskirja 2012/C 326/02; UNESCO 1994 The Salamanca Statement; Westling Allodi 2002; 2005.)

Suomessa ja Ruotsissa erityisopetusjärjestelmän ja oppimisen tuen lähtökohta ja tavoitteet asetetaan kansallista lainsäädäntöä sekä opetussuunnitelmia

noudattaen (ks. Opetushallitus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61; Perusopetuslaki 30 § 1 mom. 624/2010). Suomen koululainsäädännössä (Perusopetuslaki 1998/628) sekä Ruotsin koululaissa (Skollag 2010: 800) asetetaan säädös perusopetuksen järjestämisestä lapsen ja oppilaan ikäkautta, oppimisen edellytyksiä sekä erilaisia tarpeita huomioiden. (ks. Perusopetuslaki 1998/628; Skollag 2010:800.) Erityisopetuksen Suomea ja Ruotsia vertailevassa asetelmassa selkeänä eroavuutena on koululainsäädännössä linjattu oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja sen suhde yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Ruotsin koululaissa (Skollag 2010:800) oppimisen tuki peruskouluasteella esitetään yleisellä ja erityisellä tasolla, eikä näin ruotsalaisessa lakitekstissä tehdä virallista oppimisen tuen tasoluokitusta yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, jotka puolestaan Suomen koululainsäädännössä tulevat määritellyiksi (Perusopetuslaki 628/1998 16 §; Skollag 2010:800 Kapitel 3, 5 §).

Monissa maissa oppimisen ja koulunkäynnin tukimalli järjestäytyy laajalaisena (Ahtiainen 2017, 20), mistä kertoo erityisen tuen oppijoiden opetuksen järjestäminen joko yleisopetuksen ja / tai erityisopetuksen ryhmissä. Tämänkaltaisen joustava tukimalli mahdollistaa sekä osa-aikaistetun erityisopetuksen että kokoaikaisen opiskelun erityisopetuksen ryhmissä (Hornby 2015). Suomen ja Ruotsin peruskouluissa erityisopetus ja oppilaan tarpeisiin mukautetut järjestelyt eivät edellytä diagnosoitua oppimisen vaikeutta (Westling Allodi 2017). Koulutuksen inklusion mallia mukaillen Suomessa ja Ruotsissa yleisenä käytäntönä on ollut erityisopetuksen järjestäminen lähtökohtaisesti osana yleisopetusta. Esimerkiksi oppilaat, joilla on tarkkarajaisia oppimisvaikeuksia tietyillä osaamisalueilla, kuten lukemisen tai kirjoittamisen tai matematiikan oppimisvaikeus, saavat yksilöllistettyä tukea ja ohjausta osana yleisopetusta. Toinen erityisopetuksen ja erityisen tuen tavanomainen käytäntö on oppilaalle annettava tuki ja ohjaus yleisopetuksesta erillisessä ryhmässä, kuten erityisen tuen pienryhmässä tai erityisluokassa. (Sundqvist 2012; Westling Allodi 2005; 2017).

Viime vuosikymmeninä oppimisen ja koulunkäynnin tukimalliin kohdistunut kehittämistyö on suosinut yksilöllisiä ja joustavia oppimisen ja opetuksen

käytänteitä ja toimintatapoja. Yksilöllisen oppimisen periaate on laajentanut opetuksen järjestelyiden joustavuutta ja oppimisen yksilöllisiä ratkaisuja myös opinnoissa hyvin menestyvien ja niin kutsuttujen lahjakkaiden oppilaiden kohdalla. Näin Suomen ja Ruotsin perusopetuksen ja erityisopetuksen linjauksissa oppimisen ja opiskelun tuki käsittää nykyisin yhtä lailla oppimisen esteisiin kohdistetun tuen kuin myös olemassa olevaa osaamista ja vahvuuksia tukevia yksilöllisiä järjestelyitä opetuksessa (Erityisopetuksen strategia 2007, 24; Johnsen, Haensly, Ryser & Ford 2002; Westling Allodi 2005).

1.5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tehtävänä on selvittää:

1. Millaisia oppimisen tuen tarpeita perusopetuksen yleisopetuksessa ilmenee erityisopettajien kokemusten mukaan?
2. Millaista on oppilaan yksilöllinen tuki perusopetuksessa erityisopettajien kokemusten mukaan a. Suomessa b. Ruotsissa?
3. Millaisia merkityksiä tutkimallilla on erityisopettajien kokemusten mukaan a. Suomessa b. Ruotsissa?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma on laadullinen tutkimus, jonka tieteenfilosofinen tausta sijoittuu konstruktivistiseen, hermeneuttiseen ja fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 25-26; Metsämuuronen 2005, 201; Tuomi & Sarajärvi 2013, 31). Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa ja -strategia noudattavat fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta, jossa selvitetään tutkittavan ilmiön struktuuri ja merkitys tutkittavien kokemusten kautta (Lehtomaa 2009, 163; Metsämuuronen 2005, 210-212; Perttula 2009, 115-116, 139).

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja tulkinta (Niikko 2003, 9, 25; Tuomi & Sarajärvi 2013, 34). Näiden edellä esitettyjen käsitteiden tutkiminen ja löytäminen aineistosta korostavat tarvetta tutkijan ja tutkittavien näkökulman tunnistamiseen ja erottamiseen toisistaan (Hunter, Lusardi, Zucker, Jacelon & Chandler 2002, 389; Krauss 2005, 762-763; Lehtomaa 2009, 165-166; Manning & Kunkel 2014, 3-4). Tutkimuksen laadullisen luonteen, konstruktivistisen lähtökohdan sekä fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti tutkimuskohdetta kuvaavaa aineistoa käsiteltiin subjektiivisin oletuksin: Todellisuus on eri henkilöiden subjektiivista todellisuutta ja tehtävänä on selvittää, miten tutkittava ilmiö näyttäytyy näissä todellisuuksissa. (ks. Alasuutari 2011, 90-91; Hunter ym. 2002, 389-390; Lehtomaa 2009, 165-166; Metsämuuronen 2005, 199-201; Tuomi & Sarajärvi 2013, 34-35.)

2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen informantit ja osallistujajoukko voidaan koota joko satunnaisesti tai ei-satunnaisin perustein (Eskola & Suoranta 1998, 18; Metsämuuronen 2005, 53). Tässä tutkimuksessa osallistujajoukon rajaus tehtiin harkinnan mukaisesti ja tutkielman tarkoitusta huomioiden. Tutkittaessa oppimisen ja koulunkäynnin tukea peruskoulun alaluokilla muodostui luontevaksi ratkaisuksi selvittää asiaa

oppimisen tukeen erikoistuneilta ammattilaisilta, jotka toimivat tutkimuskohteenä olevalla kentällä. Näin osallistujiksi rajattiin erityisopettajien kohderyhmä.

Tutkittaessa vertailevalla asetelmalla kahden Pohjoismaan (Suomi, Ruotsi) erityispedagogista kenttää on vaihtoehtona selvittää asiaa sekä Suomessa että Ruotsissa toimivilta erityisopettajilta. Tutkimuksen vertailevan asetelman vuoksi molempien maiden osallistajat rajattiin peruskoulun alaluokkien yleisopetuksen opetusryhmissä työskenteleviin erityisopettajiin. Kohderyhmän rajausten tavoitteena oli sujuvoittaa Suomen ja Ruotsin koulutusjärjestelmien ja erityisopetuksen päälinjojen selvittämistä ja keskinäistä vertailua.

Tutkimuksen lopullinen osallistujajoukko muodostui satunnaisesti valikoidun peruskoulujen yhteystietojen sekä tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneiden opettajien kautta. Tutkimukseen valikoitu ja osallistunut erityisopettaja saattoi olla laaja-alainen erityisopettaja tai erityisluokanopettaja, sillä tutkimustehtävän kannalta olennaista oli peruskouluasteen erityispedagogisten käytänteiden tuntemus.

2.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineistona on kirjallinen aineisto, joka kerättiin tätä pro gradu tutkielmaa varten keväällä 2019. Aineiston keruun menetelmävalinnat tehtiin tutkielman edetessä tutkimusongelmien ja -kysymysten tarkentumisen myötä. Tutkimuksessa aineiston keruu toteutettiin sähköisenä kyselylomake -tutkimuksena. Kyselylomake -menetelmälle on tunnusomaista kysymyksenasettelu, jossa kysymysten rakennetta ja muotoilua ohjaa jokin ennalta asetettu tavoite (Vastamäki 2010, 128-129). Tässä tutkielmassa tiedon keruun menetelmän tavoitteena oli kerätä tietoa, jolla voidaan vastata tutkimustehtävään ja -kysymyksiin.

Fenomenologinen tutkimusote ja kokemusten tutkiminen metodologisena strategiana ohjasi aineiston keruussa käytetyn kyselylomakkeen muotoilua, jonka lopputuloksena kysely koostui avoimista kysymyksistä. Kyseinen kyselylomake -tyyppi soveltui tähän tutkimukseen, sillä se mahdollisti paitsi tarkkojen

kysymysten esittämisen, myös osallistujan näkökulman tavoittamisen avoimien kysymysten avulla (Alasuutari 2011, 83). Menetelmän rakenne oli soveltuvin myös tutkimukseen, jossa tietoa kerättiin tutkijan äidinkielen (suomi) lisäksi myös vieraalla kielellä (ruotsi). Näin pyrittiin varmistamaan aineiston keruun yhdenmukaisuus molemmilla kielillä toteutettuna (ks. Vastamäki 2010, 135-137).

Tässä tutkimuksessa aineiston keruu toteutettiin poikittaistutkimuksena, jossa tietoa kerättiin yhdessä ajankohdassa useilta vastaajilta (ks. Vastamäki 2010, 128-129). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin tammikuussa 2019. Tutkimus toteutettiin pienellä otoskoolla, joka osoittautui tutkimustarkoitukseen kattavaksi. Kysely lähetettiin sähköpostitse yhteensä 40 erityisopettajalle, joista 17 opettajaa täytti lomakkeen. Tutkimuksen lopullisena osallistujajoukkona olivat 8 erityisopettajaa Suomesta ja 9 erityisopettajaa Ruotsista.

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 19; Metsämuuronen 2005, 235; Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Tutkimuksessa aineiston analyysi eteni prosessina, jonka päävaiheita olivat kyselylomakkeeseen saatujen vastausten purkaminen kahdeksi tekstiaineistoksi (1 suomenkielinen, 2 ruotsinkielinen), tekstin silmäily ja ominaisuuksiin perehtyminen useiden aineiston lukukertojen avulla. Aineiston lukemista seuraavia työvaiheita olivat sisällön tarkempi teemallinen jäsentely ja havaintojen yhdistäminen tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Tutkielman vertaileva asetelma oli läsnä myös analyysivaiheessa, jossa suomenkielinen tekstiaineisto ja siitä tehdyt havainnot yhdistettiin ruotsinkielisen aineistossa esiintyviin yhtäläisyyksiin ja eroihin. Käytännössä kahden aineiston analyysi tehtiin aineistokohtaisesti erikseen ja vasta tehtyjen havaintojen jälkeen aineistoista rajatut kuvaukset ja havainnot asetettiin keskinäiseen vertailuun.

Aineiston analyysivaiheen keskeinen tavoite oli noudattaa aineistolähtöisyyttä, toisin sanoen edetä empiirisen aineiston käsittelystä tuoreen teoria rakentamiseen (ks. Eskola & Suoranta 1998 19; Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Tutkimusaineiston ominaisuudet ja tehdyt havainnot pidettiin näin erillään teoreettisista viitekehyksistä, eikä analyysissä saatuja havaintoja yhdistetty aiempiin tutkimuksiin tai tutkimuksen taustalla olevaan teoriaan. Tutkimusaineiston analyysin päättäntävaiheessa aineistosta rajattiin mukaan vain ne kuvaukset, jotka yhdistyivät 1) oppimisen tuen tarpeisiin, 2) oppimisen tuen (erityisopetuksen) tasoihin ja muotoihin ja 3) oppimisen arviointiin. Analyysin viimeisessä vaiheessa edellä mainituista teemoitetuista aineistokuvauksista poimittiin ne yksittäiset kuvaukset, jotka liittyivät 4) yksilöllisyyteen a) oppimisen tuen järjestämisen ja b) tuen toteutumisen arvioinnin näkökulmassa. Analyysivaihetta ohjaavina apukysymyksinä olivat: Millaisille erityispedagogisen tukimallin (yleinen/tehostettu/erityinen) alueille oppimisen tuki sijoitetaan? Millaista yksilöllinen oppimisen tuki käytännössä on? Miten oppimisen edistymistä ja oppilaalle annetun tuen onnistuneisuutta arvioidaan? Millainen merkitys tukimallilla on erityisopettajien kokemusten mukaan?

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen toteuttamisessa eettiset huomiot kohdistuivat tutkimusluvan, tietoon perustuvan suostumuksen, tutkittavien anonymiteetin sekä tutkimusaineiston luottamuksellisen säilytyksen ja käytön varmistamiseen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 52-53; Kuula 2006, 24). Tutkimuksen aineiston keruun alkamisvaiheessa osallistujille tiedotettiin tutkielman tarkoituksesta, tavoitteista ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Tutkimuksen toteutuksessa sekä tulosten raportoinnissa noudatettiin osallistujien anonymiteetin säilyttäminen, huomioimalla henkilötietojen ja muiden tunnistettavissa olevien tietojen salassapito.

Tämän tutkimuksen aineiston keruun toteutuksessa keskeinen arviointikohde on suomen kielisen ja ruotsin kielisen kyselyn kysymysten rakenteiden

muotoilu (ks. Vastamäki 2010, 135-137). Kyselyistä ei ollut mahdollista tehdä samanaisia käännöksiä, sillä kysymysten muotoilussa tuli huomioida maakohdainen konteksti erityisesti oppimisen tuen tasoluokituksissa, jotka ovat Suomessa ja Ruotsissa erilaiset. Suomesta ja Ruotsista saatujen vastausten keskinäinen vertailu kuitenkin osoitti aineiston keruun onnistuneisuuden: Kyselymenetelmällä onnistuttiin tavoittamaan haluttu kohderyhmä ja kyselyn tyyppi ja rakenne tuottivat vastauksia, jotka voitiin yhdistää tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen fenomenologinen lähestymistapa huomioitiin aineiston keruun menetelmän (kysely) rakentamisen lisäksi aineiston analyysin toteutuksessa. Fenomenologisen tutkimusotteen tavoitteena oli tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kuvaaminen osallistujien kokemusten kautta sekä merkitysten löytäminen aineistosta. (Metsämuuronen 2005, 201; Niikko 2003, 9; Perttula 2009, 139-140.) Fenomenologisen tutkimuksen kritiikki kokemuksiin perustuvan aineiston tulkinnan haasteista ja tulosten heikosta yleistettävyydestä huomioitiin tutkimusaineiston käsittelyssä. Tutkimuskohteena kokemuksia ilmentävät kuvaukset ovat kontekstisidonnaisia ja subjektiivisia, minkä vuoksi on haasteellinen tehtävä muodostaa yksiselitteisiä ja laajemmassa kontekstissa yleistettävissä olevia tuloksia. Tutkimuksessa aineiston analyysissä ja tulosten muodostumisessa huomioitiin aineiston käsittelyyn liittyvät haasteet sekä tutkijan asema havaintojen tekijänä ja aineiston tulkitsijana. (ks. Alasuutari 2011, 90-91; Hunter, ym. 2002, 389-390; Krauss 2005, 762-763; Lehtomaa 2009, 165-166; Manning & Kunkel 2014, 3-4; Metsämuuronen 2005, 199-201, 212; Tuomi & Sarajärvi 2013, 34-35.)

3 TULOKSET

3.1 Oppimisen tuen tarpeet yleisopetuksen opetusryhmissä

Suomesta ja Ruotsista kerätyistä aineistoista tehtyjen havaintojen perusteella Suomen ja Ruotsin peruskoulun erityisopettajien kuvaukset oppimisen tuen tarpeista olivat monelta osin yhteneväisiä. Molempien maiden aineistosta tehdyistä havainnoista muodostetussa kokonaiskuvassa esiintyi joukko erilaisia oppimisvaikeuksia, jotka voidaan luokitella erityisiin oppimisvaikeuksiin, kognitiivisten taitojen haasteisiin, sosioemotionaalisiin haasteisiin, neuropsykologisiin haasteisiin sekä käyttäytymisen haasteisiin. Lisäksi oppimiseen yhdistyvinä tuen tarpeina aineistoissa kuvattiin käytettävissä oleviin resursseihin, opetukseen ja oppimisympäristöön liittyvät tarpeet.

Suomesta sekä Ruotsista kerätyssä aineistossa yleisopetuksen ryhmissä ilmenevinä tavanomaisina ja yleisimpinä tuen tarpeina nimettiin erityiset ja tarkkarajaiset oppimisvaikeudet tietyllä osaamisalueella. Enemmistö opettajista antoi esimerkkinä erityisistä oppimisvaikeuksista lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet sekä oppiainekohtaiset vaikeudet matematiikassa ja vieraissa kielissä. ”Lukemisen hitaus ym. lukivaikeudet” (E1). ”Selkeät oppimisvaikeudet matematiikassa” (E5). ”Många elever uppvisar långsam läsutveckling. Dessa elever skulle behöva få mer intensiv träning” (S4). ”läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter, svårigheter inom engelska” (S7).

Suomesta sekä Ruotsista kerätyissä aineistoissa kaikki opettajat toivat esille oppimiseen liittyvinä haasteina ja tuen tarpeina sosioemotionaaliset haasteet, kuten sosiaalisten taitojen ja tunne-elämän haasteet. Yleisopetuksessa ilmenevinä tuen tarpeina nimettiin myös neuropsykiatriin häiriöihin, tarkkaavuuteen ja keskittymiseen sekä käyttäytymiseen yhdistyvien haasteiden ilmenemismuodot. ”Suuret haasteet tarkkaavuuden ylläpidossa ja oman toiminnan ohjaamisessa...tunne-elämän haasteet” (E2). ”Ofta behöver man två eller fler pedagoger i ett klassrum idag eftersom elevers koncentration och fokus är splittrat. Det behövs extra händer, extra ögon i klassrummet. Man räcker oftast inte till när det

finns mer än en elev med koncentrationssvårigheter...det finns också elever med aggressivt beteende och andra beteendesvårigheter" (S1). Ruotsista kerätyssä aineistossa enemmistö opettajista nimesi yleisopetuksen kontekstissa hyvin yleisinä tuen tarpeina käyttäytymiseen ja keskittymiseen yhdistyvät ylivilkkauden ja tarkkaavuuden haasteet. "Det finns många elever som uppvisar svårigheter rörande fokushållning, uppmärksamhet och koncentration" (S1). "...svårt att bibehålla koncentrationen, vilket kan ställa till det på flera olika sätt, inte minst för att eleven får svårt att hänga med i undervisningen och få saker gjorda" (S8). Ruotsista kerätyssä aineistossa opettajat kuvasivat myös sosiaalisten taitojen haasteet sekä autismikirjon ilmenemismuodot yleisopetuksen ryhmissä ilmenevinä tuen tarpeina. "...behöver hjälp för att kunna samarbeta och samtala/lösa problem tillsammans med andra" (S3). "Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, t.ex. ADHD, ADD och olika tillstånd inom autismspektret har var sin problematik men även mycket gemensamt" (S6).

Suomen ja Ruotsista kerättyjä aineistoja vertaillen selkeänä eroavuutena oli motivaatioon ja itsetuntoon yhdistyvien tuen tarpeiden kuvaukset aineistoissa. Molemmissa aineistoissa oppimistilanne- ja oppiainekohtaisina tuen tarpeina nimettiin jaksamisen / väsymyksen sekä motivaation haasteet. "...bristande motivation, kan ite se varför eleven ska göra en sak och vad nyttan är" (S4). Suomesta kerättyyn aineistoon verraten ainoastaan ruotsalaiset opettajat kuvasivat itsetuntemukseen ja itsetuntoon liittyvät tuen tarpeet. "Ett grundläggande behov för elever är att stärka deras självtroende och självkänsla" (S9).

Suomesta ja Ruotsista kerätyissä aineistoissa opettajan työhön, opetukseen, oppimisympäristöön ja käytettävissä oleviin resursseihin yhdistyvinä tuen tarpeina nimettiin erityispedagogisen osaamisen tarve opettaja-ammattissa, ajankäytön haasteet ja opetusryhmäkokoihin liittyvät haasteet. Aineistossa erityisesti ajankäytön haasteet tulivat esille oppilaiden tarpeina saada yksilöllistä tukea ja ohjausta oman kehityksen ja taitojen edistymisen tasolla. Tässä opettajat nimesivät haasteeksi suunnitella ja toteuttaa opetusta sillä tasolla, että se kohtaisi sekä nopeiden oppijoiden että tehtävissä hitaammin etenevien oppijoiden tarpeet.

”...genom differentiering, genom uppgifter på samma område på olika nivåer, fördjupning med extra uppgifter för snabba, extra tid för långsamma” (EO4).

Ruotsista ja Suomesta kerätyistä aineistoista tehtyjen havaintojen vertailussa ruotsalaiset opettajat nimesivät opinnoissa hyvin menestyvät oppijat (nk. lahjakkaat) yhdeksi oppimisen tuen tarpeita kuvaavaksi joukoksi. Suomesta kerätyssä aineistossa opinnoissa hyvin menestyvien ja nk. lahjakkaiden oppijoiden tarpeita ei yhdistetty suoraan varsinaisiin oppimisen tuen tarpeisiin, vaikka oppijoiden yksilöllisyyden huomioimisen keinoja käsittelevissä kuvauksissa suomalaiset opettajat toivat esille opinnoissa hyvin menestyvien oppijoiden tarpeiden ja opetuksen ylöspäin eriyttämisen välistä yhteyttä.

3.2 Oppimisen tukemisen tasot ja tavat yleisopetuksen opetusryhmissä

3.2.1 Oppimisen tukemisen tasot ja tavat Suomessa

Suomesta kerätystä aineistosta tehtyjen havaintojen perusteella oppimisen tuen tasot ja muodot voidaan jaotella yksilö- ja ryhmätasolle. Aineistossa esiintyvät kuvaukset yksilö- ja ryhmätasojen tukikeinoista sijoittuivat yksilölliseen ohjaukseen opetustilanteessa, opetuksen ulkopuolella järjestettävään tukiopetukseen sekä osa-aikaiseen opetukseen erityisopetuksen pienryhmässä. Aineistossa esiintyvissä kuvauksissa yksilökeskeinen näkökulma yhdistettiin opetuksen eriyttämisen keinoihin, joiden kautta tukea tarvitsevalle oppilaalle pyrittiin tarjoamaan yksilöllisiä järjestelyitä oppimisympäristössä, opetustilanteessa, oppimateriaaleissa, tuntityöskentelyssä sekä kotitehtävissä. ”Oppimisympäristön strukturointi, työskentelypaikka oppilaan omien tarpeiden mukaan, tukiopetus, eriyttäminen, henkilökohtaiset läksyt / tuntitehtävät ” (E5). Myös apuvälineet, kuten kuvat ja tietotekniset laitteet, liitettiin opetusryhmässä käytettäviin yksilöllistettyihin tukimuotoihin. ”Oppilaiden ohjaaminen, apuvälineet, tukiopetus, äänikirjat, kokeiden tekeminen eri tilassa” (E4). Suomesta kerätyssä aineistossa esiintyvien kuvausten perusteella koko opetusryhmän tasoinen tuki ja oppimisen tukijärjestelyt sijoittuivat usein samanaikaisopetuksen malliin eli erityisopettajan ja

luokanopettajan yhteistyöhön opetuksessa. Opettajien kuvausten perusteella opettajien keskinäinen yhteistyö mahdollisti joustavat järjestelyt, joiden avulla oppimisen tuki voitiin sijoittaa opetusryhmän sisäisiin jakoryhmiin sekä muokkaamalla oppimisympäristöä ryhmän ja yksittäisten oppilaiden tarpeisiin sopivaksi. ”Samanaikaisopettajuus (erityisopettaja luokassa aineenopettajan kanssa) ryhmän jakaminen, osa-aikainen erityisopetus, eriyttäminen oppilaiden osaamisen mukaan” (E8).

3.2.2 Oppimisen tukemisen tasot ja tavat Ruotsissa

Ruotsista kerätystä aineistosta tehtyjen havaintojen mukaan ruotsalaisten erityisopettajien oppimisen tukimuotoja käsittelevät kuvaukset olivat sisällöllisesti samankaltaisia Suomesta kerätyssä aineistossa esiintyvien kuvausten kanssa. Aineistossa oppimisen tukimuodot kuvattiin toteutuvan yleisopetuksessa annettava tukena, tukiopetuksena ja osa-aikaisena erityisopetuksena.

”När behov uppstår sätter vi in stöd. De kan vara temponära, några få tillfällen tills resultat uppnås eller en längre period. Vid en längre period varierar vi: enskilt, med någon mera i klassen, utanför klassrummet / i klassrummet” (S5). ”Stödperson i klassen (olika individuella lösningar), besök hos en speciallärare, anpassningar i klassen...” (S4).”

Ruotsista kerätystä aineistosta tehtyjen havaintojen perusteella oppimisen tuen yksilöllisiä järjestelyitä sekä opetuksen eriyttämistä käsittelevissä kuvauksissa eriyttäminen esitettiin sekä tehtävien sisällön ja vaativuustason yhdistämisenä oppijan taitoja vastaavaksi, että tehtävien määrällisenä joustavuutena oppijan tehtävien tekemiseen tarvitseman ajan mukaan. ”Extra anpassingar är individriktat stöd som ges i den orsinarie undervisningen till enskilda elever” (S7). ”Diferentierade uppgifter kan göras horisontellt eller vertikalt. Vertikal differentiering riktar bland annat in sig på innehåll-bredd/djup, begrepp, problemlösstrategier, metakognitiva strategier, flexibelt i tid” (S9). Aineistossa kuvattuina esimerkkeinä eriyttämisen keinoina olivat yksilölliset oppimateriaalit ja apuvälineet, kuten kuvat ja tietotekniset välineet. ”...Det kan handla om att eleven behöver bilder för att förstå, sittdyna på stolen, ett individuellt schema att följa och ett schema som är specificerat lektion med inlagda korta pauser” (S2).

Myös Ruotsista kerätyssä aineistossa koko ryhmän tasolla toteutuva tuki, oppimisympäristön mukauttaminen ja opetuksen eriyttäminen nimettiin keinona huomioida oppijoiden yksilöllisiä tarpeita heterogeenisessä opetusryhmässä. ”Lärmiljön ska anpassas efter gruppen. Det kan handla om att läraren arbetar med tydlig visuell förstärkning, differentierade genomgångar, använder olika förstärkningar i lärmiljön efter gruppen” (S3).

3.3 Oppimisen edistymisen arviointi ja tuen toteutumisen merkitys

3.3.1 Arviointi ja tuen toteutuminen Suomessa

Suomesta kerätystä aineistosta tehtyjen havaintojen perusteella peruskoulun erityisopettajien oppimisen edistymisen arviointia käsittelevät kuvaukset korostivat suunnitelmallisuutta, tavoitteellisuutta, moninäkökulmaisuutta ja kokonaisvaltaisuutta sekä opettajan oppilastuntemusta.

”Oppilaan edistymistä voidaan seurata jatkuvan arvioinnin ja yhteistyön kautta aineenopettajan, oppilaan, perheen ja erityisopettajan välillä” (E4). ”Arviointi perustuu pitkälti opettajan oppilastuntemukseen” (E1).

Aineistossa esiintyvien erityisopettajien kuvausten perusteella oppilaan oppimisen edistymistä voidaan arvioida tehtävissä ja kokeissa suoriutumisen lisäksi myös opettaja-oppilas kohtaamisten ja keskusteluiden kautta. Arvioinnin ajallista sijoittumista käsittelevissä kuvauksissa erityisopettajat nimesivät säännöllisin aikavälein tehtävät arvioinnit, kuten lukukausi- ja jaksoarvioinnit sekä jatkuvan arvioinnin, kuten seuraamalla oppilaiden työskentelyä ja edistymistä. Aineistossa esiintyvien kuvausten perusteella opettajat pitivät tärkeänä arvioinnin jatkuvuutta, säännöllisyyttä sekä arviointitilanteiden ja arvioinnin kohteena olevien taitojen vaihtelevuutta. ”Jatkuva palaute onnistumisista ja kehittymistarpeista” (E1). ”Säännölliset ope-oppilas -keskustelut ja säännölliset palaverit” (E6). ”Arvioinnin tulee olla monipuolista, ei pelkkiin kokeisiin pohjautuvaa” (E3).

Suomesta kerätyssä aineistossa esiintyvissä kuvauksissa oppimisen arviointi yhdistettiin koulutoiminnan ja opetustyön yleiseksi osaksi sekä erityispedagogista tukea tarvitsevan oppijan oppimisen ja opetuksen suunnittelun ja toteutuksen arviointityönä. Suomesta kerätystä aineistosta tehtyjen havaintojen perusteella oppimisen tuen toteutumisen merkitys yhdistyi opettajien kuvauksissa oppimisen tuen arviointiin ja oppimisen edistymisen seurantaan. ”Tuen riittävyttä arvioidaan yhdessä luokan-/ aineenopettajan kanssa, tarvitaanko eriyttämistä enemmän kuin isossa opetusryhmässä on mahdollista, onko kyse tekemättömydestä (motivaatiosta), vai jostain muusta (esim. työrauhasta)” (E8). Aineistosta tehtyjen havaintojen mukaan oppilaan saama tuki arvioitiin riittäväksi ja onnistuneeksi, mikäli oppilaan tilanteessa havaittiin edistymistä ja oppilaan oli mahdollista yltää oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. ”Silloin kun oppilaalle on laadittu selkeät tavoitteet ja tukitoimet ja niitä noudatetaan, on arviointi mahdollista” (E5). ”Tukea on riittävästi, kun asiat etenevät, taidot karttuvat ja oppilas on motivoitunut oppimaan” (E2). Aineistossa opettajat kuvasivat myös oppilaan näkökulman keskeisyyttä arviointityössä. ”Arvioin työskentelyn asennetta (motivaatiota), asioita, jotka on osa tavoitteita, niiden toteutumista (opittavan asian hallintaa)” (E3).

3.3.2 Arviointi ja tuen toteutuminen Ruotsissa

Ruotsista kerätystä aineistosta tehtyjen havaintojen mukaan ruotsalaisten erityisopettajien arviointia käsittelevät kuvaukset olivat sisällöllisesti samankaltaisia Suomesta kerätyssä aineistossa esiintyvien kuvausten kanssa. Suomesta sekä Ruotsista kerätyissä aineistoissa opettajat toivat esille arvioinnin kokonaisvaltaisuutta sekä oppilaan osallisuutta arviointityössä. Ruotsista kerätyssä aineistossa esiintyvien kuvausten perusteella oppimisen edistymisen arviointi toteutuu suunnitelmallisen, tavoitteellisen sekä moninäkökulmaisen toiminnan ja yhteistyön varasta.

”Det är viktigt att man tittar på helheten av elevens skolsituation. Eleven behöver veta var hon är, hur det går, vad nästa steg är och vad som går att utveckla härnäst och hur. Elevhälsoteamet är också med i denna process” (S3).

Ruotsista kerätystä aineistosta tehtyjen havaintojen perusteella arvioinnin näkökulma painottui erityisopettajan työnkuvan ja erityispedagogisen tuen käytänteisiin. Ruotsalaisten opettajien kuvauksissa arvioinnin keskeisiksi elementeiksi nimettiin opettajien keskinäinen yhteistyö arvioinnissa sekä oppilashuollon (elevhälsoteam) osallistuminen arviointiin, erityisesti tilanteessa, jolloin yleisopetuksen ryhmässä annettava tuki katsottiin oppilaan tarpeisiin riittämättömäksi.

”Vi utgår ifån skollagens kapitel 3. Där finns beskrivet hur vi ska arbeta om vi upptäcker att en elev behöver stöd. Initialt ska lärare, tillsammans med kollegor, samtala om hur och när svårigheterna uppstår. Om eleven är i behov av särskilt stöd, utvärderingen ska visa elevens styrkor och svårigheter och också ge en bred bild (information från alla undervisande lärare samt eleven själv)” (S4).

Moninäkökulmainen ja moniammatillinen arviointi yhdistyivät ruotsalaisten opettajien kuvauksissa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tuen tarpeen tunnistamisen arviointiin, tukikeinojen suunnittelutyöhön sekä oppilaan saaman tuen riittävyyteen ja oppimisen edistymisen seurantaan.

”Viktigt att tänka på om lärmiljön behöver förändras så att det fungerar bättre för eleven. Lärare ska därefter utarbeta extra anpassningar som på olika sätt ska stödja eleven att utvecklas mot målen. I detta skede brukar jag stödja läraren ibland om behov finns. Läraren / lärarna ska sedan arbeta med de extra anpassningar i 2-3 månader och därefter utvärdera hur det fungerat och hur elevens utveckling set ut” (S1).

Opettajien kuvausten perusteella arvioinnin merkitystä pidettiin tärkeänä palautteen saamisen näkökulmasta.

”Återkommande utvärderingar ger läraren en möjlighet att ändra riktning på hur såväl undervisningen som bedömningen ska gå till. Eleverna kommer fortlöpande på saker om sig själva och hur de fugerar i relation med ämnet” (S2).”Eleven behöver snabb återkoppling (hellre än omfattande) för att veta hur de ska tänka framöver” (S8). ”I ämnena är det viktigt att kontinuerliga kartläggningar görs, så att man hela tiden följer elevernas utveckling och följer upp de elever som inte når upp till godtagbar nivå” (S5).

Arvioinnin kautta sekä opettaja että oppilas saavat tietoa osaamisen tasosta, taitojen kehittymisestä ja kehittymistarpeista.

3.4 Yhteenveto tuloksista

Suomessa ja Ruotsissa koulutuksellisen inklusion malli näyttäytyi maiden peruskoulun alaluokkien kontekstissa samankaltaisena: Yleisopetuksen opetusryh-

missä oppijajoukko on moninainen ja opetuksessa ilmenevät oppimisen tuen tarpeet ovat keskenään erilaisia. Havainto tuen tarpeiden moninaisuudesta saa tukea aiemmista tutkimuksista, jotka käsittelevät inklusiivista opetusta ja yksilöllisen oppimisen tukemisen keinoja (ks. Alhberg 2007; Ferguson 2008; Florian & Black-Hawkins 2011; Sundqvist 2012; Westling Allodi 2005; 2017). Suomen ja Ruotsin peruskoulun erityisopettajien kuvauksissa tuotiin esille tarve opettajien erityispedagogiselle osaamiselle huomioida oppijoiden erityisiä tarpeita ja kehittää opetusta oppijoiden yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita vastaten. Molempien maiden erityisopettajien kuvauksissa yleisopetuksessa tyypillisesti ilmenevinä oppimisen tuen tarpeina nimettiin oppiainekohtaiset oppimisvaikeudet sekä sosiaalisiin suhteisiin ja käyttäytymiseen liittyvät haasteet, jotka tunnistettiin yleisopetuksen kontekstissa myös erityispedagogisen tuen ja ohjauksen resursseihin liittyvinä tarpeina. Havainnot yhdistyivät aiempiin tutkimuksiin erityispedagogisen asiantuntijuuden saatavuuden ja erityisopettajan ja muiden opettajien välisen yhteistyön tarpeellisuudesta (ks. Sundqvist & Ström 2015; Westling Allodi 2005).

Inklusiivisen opetuksen periaatteet, kuten yksilöllisyys, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus (ks. Ferguson 2008; Gerrbo 2012; Westling Allodi 2005), tulivat esille Suomen sekä Ruotsin aineistoissa erityisopettajien kuvauksissa kaikkien oppilaiden oikeutena saada yksilöllistä tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Erityisopettajien näkökulmassa inklusiivinen opetus ja oppimisen tuen yksilölliset järjestelyt tulivat kuvatuiksi opetuksen joustavuutena, oppimisen sisältöjen, tavoitteiden sekä opetuksen vaatimusten ja tason eriyttämisenä oppilaan kehitystä ja taitotasoa vastaavaksi. Erityisopettajien kuvausten perusteella yksilöllisen oppimisen tukeminen toteutui käytännössä opetusta yksilöllistämällä joko oppimisen sisältöjen ja tavoitteiden kautta tai eriyttämällä opetuksen vaatimuksia ja tasoa muuntaen. Näin opetuksessa voitiin huomioida sekä erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden että nopeasti oppivien ja taitavien oppilaiden tarpeet. Havainto saa tukea aiemmista tutkimuksista, jotka esittävät opetuksen yksilöllistä-

misen ja eriyttämisen yksilöllistä oppimista tukevinä käytänteinä ja toimintatapoina (ks. Ferguson 2008; Hornby 2015; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Conover & Reynolds 2003; Thousand, Villa & Nevin 2007, 2-3, 10.)

Suomea ja Ruotsia vertaillen aineistossa selkeänä eroavana tekijänä maiden välillä olivat oppimisen tuen organisointia ja opetushenkilöstön yhteistyömallia käsittelevät kuvaukset. Suomalaiset erityisopettajat kuvasivat samanaikaisopettajuutta, eli erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä samassa opetus- ja luokkatilassa (ks. Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018; Sundqvist & Ström 2015; Wood 2009, 17), tavanomaisena keinona ottaa huomioon oppilaiden erityisiä oppimisen tarpeita yleisopetuksen opetusryhmissä. Suomen peruskouluissa toimivien erityisopettajien kuvauksissa yksilöllinen oppimisen tuki ja ohjaus tunnistettiin pääasiassa erityisopettajan tehtäväksi ja koko opetusryhmän tasoinen tuki luokanopettajan ja erityisopettajan yhteiseksi alueeksi, jossa erityisopettaja toimi sekä opetus- että konsultointipainotteisessa roolissa. Ruotsin koulujärjestelmässä puolestaan on tavallista, että erityisopettajan lisäksi koulussa toimii erityispedagogi (specialpedagog), joka myös vastaa oppilaiden yksilöllisestä ohjauksesta opetustilanteissa sekä toimii luokanopettajan konsultoivana työparina (ks. Bladini & Naeser 2013; Sundqvist 2012; Sundqvist & Ström 2015). Ruotsalaisten erityisopettajien kuvauksissa yleisopetuksen opetusryhmissä annettavan tuen piiriin liitettiin kaikkien oppilaiden saatavilla oleva opintojen ohjaus sekä erityispedagoginen tuki ja ohjaus, joista vastasivat erityisopettaja, erityispedagogi sekä luokan- ja aineenopettajat.

Suomalaiset sekä ruotsalaiset erityisopettajat kuvasivat oppimisen tuen toteutumisen arviointia prosessina, johon yhdistyivät osaamisen lähtötilanne, oppimisen tavoitteet, yksilöllinen tuki ja ohjaus sekä edistymisen seuranta. Molemissa aineistoissa arviointi nimettiin myös yhdeksi oppimisen tukimuodoksi, sillä opettajien mukaan arvioinnin tavoitteena oli tunnistaa oppimisen esteitä ja edistää oppimista. Tämä havainto ja näkemys arvioinnin tehtävästä esitetään molempien maiden koululainsäädännössä (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 68-69; Perusopetuslaki 1998/628; Skollag 2010:800). Suomea ja

Ruotsia vertaillen molemmissa maissa arviointityön keskeisinä elementteinä esitettiin yksilöllisyys, kokonaisvaltaisuus, jatkuvuus, systemaattisuus, moninäkökulmaisuus ja moniammatillisuus. Oppimisen edistymisen jatkuvan arvioinnin merkitystä tuotiin esille, samoin kuin arvioinnin kattavuutta eri tilanteissa ja oppiaineissa. Moninäkökulmainen ja moniammatillinen yhteistyö nimettiin arviointityön keskeiseksi elementiksi tukea tarvitsevan oppilaan tuen tarpeen tunnistamisen arvioinnissa, tukikeinojen suunnittelutyössä sekä oppilaan saaman tuen riittävyuden ja oppimisen edistymisen seurannassa. Suomalaisten sekä ruotsalaisten erityisopettajien kuvauksissa oppilaalle annettavaa tukea kuvattiin riittäväksi, mikäli tuki edistää oppimista ja oppilaan tehtävissä suoriutuminen ja osaamistaso kehittyvät tavoiteltuun suuntaan. Tuen arvioitu riittämättömyys kuvattiin jatkotoimenpiteinä, jolloin oppimisen tuen laajuutta ja tukijaksojen määrää lisättiin. Aineistosta tehdyt havainnot yhdistyvät aiempiin tutkimuksiin (ks. Erikson 2004; Ferguson 2008; Hornby 2015; Sivola, Närhi & Savolainen 2018).

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa ensimmäisenä tehtävä oli selvittää, millaisia oppimisen tuen tarpeita perusopetuksen yleisopetuksessa ilmenee erityisopettajien kokemusten mukaan? Tämän Suomen ja Ruotsin erityisopetuksen käytänteitä vertailevan tutkimuksen tulokset osoittivat, että tuen tarpeet molemmissa maissa ovat varsin samankaltaiset. Tulokset esittävät yleisopetuksen ryhmissä ilmenevinä tuen tarpeina joukkoa erilaisia oppimisvaikeuksia, jotka voidaan luokitella erityisiin oppimisvaikeuksiin, kognitiivisten taitojen haasteisiin, sosioemotionaalisiin haasteisiin, neuropsykologisiin haasteisiin sekä käyttäytymisen haasteisiin. Nämä tulokset ovat yhdenmukaisia aiempien tutkimusten suhteen, jotka esittävät yleisopetuksen opetusryhmien oppijajoukon moninaisuutta ja oppimisen tuen tarpeiden keskinäisiä eroja (ks. Alhberg 2007; Ferguson 2008; Florian & Black-Hawkins 2011; Johnsen, Haensly, Ryser & Ford 2002; Sundqvist 2012; Westling Allodi 2005; 2017). Suomessa ja Ruotsissa perusopetuksen yleisopetuksen opetusryhmissä ilmenevinä tyypillisinä tuen tarpeina olivat oppiainekohtaiset oppimisvaikeudet, sosiaalisiin suhteisiin ja käyttäytymiseen liittyvät haasteet. Tulosten perusteella esitetään perusopetuksen yleisopetuksessa ilmenevien oppimisen tuen tarpeiden vaihtelevuutta opetuksen vaatimusten, oppimisen sisältöjen sekä oppilaan kehityksen ja osaamisen tasojen mukaisesti.

Toisena tutkimustehtävä oli selvittää, millaista on oppilaan yksilöllinen tuki perusopetuksessa erityisopettajien kokemusten mukaan a. Suomessa b. Ruotsissa? Tämän Suomen ja Ruotsin erityisopetuksen käytänteitä vertailevan tutkimuksen tulokset oppimisen tukemisen tasoista ja tavoista olivat maiden välisessä vertailussa yhteneväiset. Tulosten mukaan oppimisen tukeminen yksilöllisesti viittaa käytänteisiin ja toimenpiteisiin, joilla oppimisen sisältöjä, tavoitteita ja opetuksen vaatimuksia muokataan oppilaan kehitystä ja taitotasoa vastaavaksi. Tulosten perusteella oppimisen tuen tasot ja muodot voidaan jaotella yk-

silö- ja ryhmätasolle, jolloin tuki toteutuu yksilöllisenä ohjauksena opetustilanteessa, opetuksen ulkopuolella järjestettävänä tukiopetuksena tai osa-aikaisena opetuksena erityisopetuksen ryhmässä. Tuloksissa yksilökeskeinen näkökulma yhdistyi opetuksen yksilöllistämisen ja eriyttämisen keinoihin, joiden kautta tukea tarvitsevalle oppilaalle pyrittiin tarjoamaan yksilöllisiä järjestelyitä oppimisympäristössä, opetustilanteessa, oppimateriaaleissa, tuntityöskentelyssä sekä kotitehtävissä. Tulosten perusteella yksilöllisen oppimisen tukeminen toteutui käytännössä opetusta yksilöllistäen joko oppimisen sisältöjen ja tavoitteiden kautta tai eriyttäen opetuksen vaatimuksia ja tasoa muuntaen. Näin opetuksessa voitiin huomioida sekä erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden että nopeasti oppivien ja taitavien oppilaiden tarpeet. Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhdenmukaisia tutkimusten kanssa, jotka esittävät opetuksen yksilöllistämisen ja eriyttämisen keinona huomioida ja tukea oppijoiden erilaisia ja yksilöllisiä tarpeita opetuksessa (ks. Hornby 2015; Johnsen, Haensly, Ryser & Ford 2002; Kurth 2013; Rytivaara & Vehkakoski 2015; Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover & Reynolds 2003; Thousand, Villa & Nevin 2007, 2-3, 37).

Kolmantena tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia merkityksiä tukimallilla on erityisopettajien kokemusten mukaan a. Suomessa b. Ruotsissa? Tämän tutkimuksen tulokset oppimisen ja koulunkäynnin tukimallin merkityksestä Suomen ja Ruotsin perusopetuksessa ovat maiden välisessä vertailussa samankaltaiset. Tutkimuksen tulosten perusteella tukimallin merkitys tunnistetaan voimavarana oppimisen edistymiselle sekä edellytyksenä tuen yksilöllisyydelle. Tukimallin laajempi merkitys yhdistyi tavoitteisiin tiedon ja asiantuntijuuden saatavuudessa sekä yhteistyön kulttuurin luomisessa, jotka tulosten mukaan ovat keskeinen osa oppimisen tukemista ja tuen toteutumisen arviointia. Suomessa sekä Ruotsissa voimassa oleviin tukimalleihin sisältyi ajatus tuen tarpeiden varhaisesta tunnistamisesta sekä moninäkökulmaisen, monialaisen ja moniammatillisen yhteistyön kautta toteutuvasta tuen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista jatkotoimenpiteitä varten. Saadut tulokset ovat linjassa oppimisen

tuen toteutumista, tuen vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta käsittelevien tutkimusten kanssa, jotka ovat tuoneet esille tuen merkitystä oppimisessa ja harjoiteltavissa taidoissa edistymiselle sekä moniammatillisen yhteistyön varasta rakentuvan tukimallin toteuttamiselle. (ks. Kuorelahti 1997; Mitchell 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014; Sinkkonen, ym. 2018; Sivola, Närhi & Savolainen 2018.)

Suomea ja Ruotsia vertailevassa tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella voidaan pohtia, millainen merkitys Suomessa käytössä olevalla oppimisen ja koulunkäynnin (erityisopetuksen) kolmiportaisella tukimallilla (yleinen, tehostettu, erityinen) on käytännön kentällä yleisopetuksen opetusryhmien näkökulmasta? Tässä tutkimuksessa saaduista tuloksista voidaan havaita monia yhteneväisyyksiä ja identtisiä linjauksia ja käytänteitä huolimatta tukimallin erilaisesta tasoluokituksesta Ruotsin tukimallin koostuessa yleisen ja erityisen tuen tasosta. Opettajien kokemuksia kuvaavan aineiston antaman tiedon perusteella voidaan siten pohtia, millainen merkitys tehostetun tuen tasolla on tukimallin kokonaisuudessa ja tarvitaanko Suomessa tuen kolmiportaista tasoluokitusta tulevaisuudessa?

Johtopäätökset. Tämän tutkimuksen perusteella esitetään johtopäätös, että koulutuksellisella kentällä oppimisen ja koulunkäynnin tukimalli tunnistetaan nykyisin oppimisen tuen tarpeisiin kohdistettavana tukena sekä keinona eriyttää opetusta myös nopeasti oppivien ja opinnoissa hyvin menestyvien oppijoiden (nk. lahjakkaat) tarpeita vastaten. Argumentti saa tukea aiemmista tutkimuksista ja selvityksistä sekä tässä tutkimuksessa tehdystä havainnosta, joka osoitti kahden Pohjoismaan välisessä vertailussa lukuisia yhteneväisyyksiä kansallisen koulutus- ja erityisopetusjärjestelmän nykytilasta.

Tutkimuksen tulokset oppimisen ja koulunkäynnin tukimallin merkityksestä oppimisen edistymiselle ja tuen toteutumiselle yhdistyivät tiedon ja asiantuntijuuden saavutettavuuteen sekä yhteistyön kulttuurin luomiseen. Suomessa sekä Ruotsissa voimassa oleviin tukimalleihin sisältyi ajatus tuen järjestämisestä lähtökohtaisesti oppilaan omassa lähikoulussa ja osana yleisopetusta. Tukimal-

lien etuna on joustavuus, sillä mallit sallivat tuen järjestämisen joko osa- tai ko-koaikaisesti yleisopetuksen sisällä tai erityisopetuksen ryhmässä. Oppimisen ja koulunkäynnin tukimallin laajempi merkitys yhdistyi opetuksen järjestämisen ja koulutuksen kehittämisen tavoitteisiin luoda kaikille yhteinen koulu. Tutkimuksen johtopäätöksenä esitetään koulutuspolitiikan ja koulutuksen kehittämislinjausten tavoite tukea ja edistää yksilöllisen oppimisen mahdollisuuksia.

4.2 Tutkimuksen rajoitteet ja luotettavuus

Tämän tutkimuksen rajoitteita ovat tutkimuksen aineiston pieni koko sekä tutkimuskohteena olevan ilmiön laajuus ja moniulotteisuus sekä fenomenologinen lähestymistapa ja tutkimusstrategia tutkimuksen toteuttamisessa. Tutkimuskoh-teenä kokemuksia ilmentävät kuvaukset ovat kontekstisidonnaisia ja subjektiivisia, minkä vuoksi on haasteellinen tehtävä muodostaa yksiselitteisiä ja laajem- massa kontekstissa yleistettävissä olevia tuloksia. Tutkimuksessa aineiston ana-lyysissä ja tulosten muodostumisessa huomioitiin aineiston käsittelyyn liittyvät haasteet sekä tutkijan asema havaintojen tekijänä ja aineiston tulkitsijana. (ks. Alasuutari 2011, 90-91; Hunter, ym. 2002, 389-390; Krauss 2005, 762-763; Lehto- maa 2009, 165-166; Manning & Kunkel 2014, 3-4; Metsämuuronen 2005, 199-201, 212; Tuomi & Sarajärvi 2013, 34-35.) Tutkimuksen laadullisen luonteen vuoksi tuloksissa ei pyritty tilastollisiin yleistyksiin, vaan keskityttiin kuvaamaan tutki- muskohteena olevaa ilmiötä tutkimuksen osallistujajoukon näkökulmasta (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 181-182; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85).

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeisinä arviointikohteina ovat fenomenologinen tutkimusote sekä aineiston keruun ja käsittelyn menetelmäva- linnat suhteessa tulosten yleistettävyyteen (ks. Alasuutari 2011, 90-91, 237; Leh- tomaa 2009, 163-165.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää ja tuoda esille erityisopettajien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tukimallin toteutumi- sesta perusopetuksessa ja saada tietoa tukemisen tasoista ja tavoista yleisopetuk-

sen opetusryhmissä. Tutkimuksessa pyrittiin myös selvittämään, millainen merkitys tukimallilla on oppimisen edistymisen ja tuen toteutumisen arvioinnin näkökulmasta. Tutkimuksen aineistosta tehtyjen havaintojen mukaan tutkimuksessa onnistuttiin saavuttamaan tiedon keruulle asetettuja tavoitteita. Tutkimuksen luotettavuutta tukee saatujen tulosten ja aiempien tutkimusten keskinäinen vertailu, joka osoitti tulosten yhteneväisyyden.

4.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkielma lisää tietoutta oppimisen ja koulunkäynnin tukimallista, erityisopetusjärjestelmästä ja erityisopettajan työnkuvasta Suomen ja Ruotsin koulutusjärjestelmissä, mutta tulevaisuudessa tutkimusmahdollisuudet tämän tutkielman aihepiiristä ovat laajat. Käsitteitä ja kokemusta käsittelevän tiedon arvon ja ainetlaatuisuuden vuoksi tutkittavilta saatua tietoa tulisi voida hyödyntää laajemmin myös käytännössä. Ideoina mahdolliselle jatkotutkimukselle voisivat olla eri menetelmävalintoja yhdistävä tutkimus (triangulaatio) sekä osallistujien asiantuntijuutta soveltava tutkimus. Tämän tutkimuksen toteutuksessa syntynyttä tietoa on mahdollista hyödyntää jatkotutkimuksen tukena. Ehdotuksena jatkotutkimukselle näyttöön perustuvat (evidence based) tutkimukset oppimisen tukemisen vaikuttavuudesta.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahlberg, A. 2007. Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12, (2), 84–95.
- Ahtiainen, R. 2017. Shades of Change in Fullan’s and Hargreaves’s models. Theoretical Change Perspectives regarding Finnish Special Education Reform. *Helsinki Studies in Education*, 13. Helsinki: Unigrafia.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Tammi: Helsinki.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M. & Barbara Gasteiger-Klicpera, B. 2017. Inclusive practices at the teacher and class level: the experts’ view. Institute of Educational Sciences, University of Graz, Graz, Austria. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (3), 329–345.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Bladini, K. & Naeser, M. 2013. Att kvalificera ett samtalsuppdrag. Om ett utvecklingsarbete i speciallärarprogrammet. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap. Karlstad University Studies. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:618569/FULLTEXT01.pdf>
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti. 2017. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-63.
- Erikson, L. 2004. Föräldrar och skola. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 10. Örebro Universitet.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö. PDF-julkaisu:

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>

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

Euroopan unionin perusoikeuskirja. (2012/C 326/02). Luettu 20.11.2018 osoitteessa: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT>

Ferguson, D. L. 2008. International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120.

Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. Kaikkien lasten koulu. Erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Helsinki: Tietosalama.

FINLEX. 2018. Www-sivut: <https://www.finlex.fi/fi/>

Florian, L. & Black-Hawkins, K. 2011. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828.

Gerrbo, I. 2012. Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken. Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborg Universitet.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001.

Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Hirjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hornby, G. 2015. Inclusive Special Education: Development of a new theory for the Education of children with Special Educational Needs and Disabilities. *British Journal of Special Education*, 42 (39), 234-257.

Hunter, A., Lusardi, P., Zucker, D., Jacelon, C. & Chandler, G. 2002. Making Meaning. The Creative Component in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 12 (3), 388-398.

Jahnukainen, M. (toim.) 2015. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. Verkkojulkaisu.

- Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. R. & Ford, R. F. 2002. Changing General Education Classroom Practices to Adapt for Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 46 (1), 45-63.
- Jokinen, M. 2018. Inclusive education a sustainable approach? *American Annals of the Deaf*, 163 (1), 70-77.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Luettu 13.11.2018 osoitteessa: <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6 (1), 39-55.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C. & Badar, J. 2018. *Special Education. What is it and Why we need it. Second edition.* New York: Routledge.
- Kivirauma, J. *Erytispedagogiikka tieteenä.* 2009. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.): *Erytispedagogiikan perusteet.* Helsinki: WSOY, 12-24.
- Kraska, J. & Boyle, C. 2014. Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42 (3), 228-246.
- Krauss, S. 2005. Research Paradigms and Meaning Making: A Primer. *The Qualitative Report*, 10 (4), 758-770.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G. & Mangunsong, F.. 2017. Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37 (3), 287-297.
- Kuorelahti, M. 1997. Luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. *Sopeutumattomat oppilaat, vanhemmat, opettajat ja rehtorit arvioivat.* Licensiaatintutkielma: Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kurth, J. A. 2013. A Unit-Based Approach to Adaptations in Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 46 (2), 34-43.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka : aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lahtinen, U. 2009. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.): Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 171-201.
- Lehtomaa, M. Fenomenologinen kokemuksen tutkiminen. 2009. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.): Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 163-194.
- Lundahl, C. 2011. *Bedömning för lärande*. Norstedts 2011.
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. 2017. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *NMI Bulletin* 3/2017.
- Manning, J. & Kunkel, A. 2014. Making Meaning of meaning-making research: Using Qualitative Research for Studies of Social and Personal Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1-9.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mitchell, D. 2008. *What Really works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London: Routledge.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 47-73.
- Moberg, D., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Niikko, A. 2004. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Opetushallitus. 2006. Erilaiset oppijat – Yhteinen koulu. Helsinki:
Opetushallitus. PDF-tiedosto osoitteessa:
https://www.oph.fi/download/47369_erilaiset_oppijat.pdf
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. PDF-tiedosto
osoitteessa:
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Koulutuspolitiikan osasto.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) 2009. Kokemuksen tukimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.): Kokemuksen tukimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 115-162.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>
- Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) 2017. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Quakrim-Soivio, N. 2015. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Rinne, R. Järvinen, T. Tikkanen, J. & Aro, M. 2012. Koulutuspolitiikan muutos ja koulun asema Euroopassa: kahdeksan maan rehtorien näkemys. Kasvatus, 43 (5), 460-475.

- Rytivaara, A. & Vehkakoski, T. 2015. What is Individual in Individualised Instruction? Five Storylines of Meeting Individual Needs at School. *International Journal of Educational Research*, 73, 12-22.
- Sandhu, R. 2017. A study of attitude of secondary schools teachers toward inclusive education. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8 (6), 422-426.
- Sinkkonen, H.-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 28 (2), 14-34.
- Sivola, J., Närhi, V. & Savolainen, H. 2018. Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 28 (2), 35-51.
- Skolverket. 2019. Www-sivut. Skolenhetsregistret. Skolenheten och elever läsåret 2000-2018. Luettu 25.1.2019
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=Grundskolan&omrade=&lasar=>
- Sundqvist, C. 2012. Perspektivmöten i skola och handledning. Lärares tankar om specialpedagogisk handledning. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Sundqvist, C. & Ström, K. 2015. Special education teachers as consultants: Perspective of Finnish Teachers. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Sveriges Riksdag, Svensk författarsamling. 2018. Luettu 29.9.2018 osoitteessa:
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Terzi, L. 2014. Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 479-493.

- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2007. *Differentiating Instruction. Collaborative Planning and Teaching for Universally Designed Learning.* California: Sage Publications Ltd.
- Tjernberg, C. 2011. *Specialpedagogik i skolvardagen: En studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande.* Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education, 16 (4), 19-21.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, C.B, Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. & Reynolds, T. 2003. *Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature.* *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2), 119-145.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Luettu 29.9.2018 osoitteessa:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Vastamäki, J. 2010. *Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta.* Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 128-140.
- Westling Allodi, M. 2002. *Support and Resistance: Ambivalence in Special Education.* Doctoral thesis. Department of Special Education. Faculty of Social Sciences. Stockholm University.
- Westling Allodi, M. 2005. *Specialpedagogik i en skola för alla: Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun.* Stockholms universitet. Specialpedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Stockholm, p. 71.
- Westling Allodi, M. 2017. *Specialpedagogiska insatser internationellt och i det svenska utbildningssystemet.* Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education. *Dyslexi*, 1, 6-10.
- Wood, J. W. 2009. *Practical Strategies for the Inclusive Classroom.* New Jersey: Pearson.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksesta tiedottaminen

(Tutkimuksessa myös ruotsin kielinen versio)

Hei! Kutsun Sinut erityisopettaja mukaan pro gradu tutkimukseeni, jossa toivon Sinun vastaavan viisi kysymystä sisältävään kyselyyn (linkki kyselyyn ohessa).

Olen erityispedagogiikan opiskelija Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu - tutkielmaa aiheesta oppimisen ja koulunkäynnin tuki peruskoulussa. Tutkielmassa olen kiinnostunut selvittämään, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on oppimisen tuen tarpeista, oppimisen tukikeinoista sekä oppimisen edistymisen arvioinnista. Tutkielmani on vertaileva tutkimus erityisopetuksesta Suomessa ja Ruotsissa. Tutkielman ohjaa yliopistonopettaja KT Erja Kautto-Knape (erja.k.kautto-knape(at)jyu.fi).

Tutkielman tavoitteena on kerätä tietoa sekä aineisto, joka vastaa kysymyksiin: Millaista on oppilaan yksilöllinen tuki perusopetuksessa? Millaisin keinoin oppijoiden erilaisia tarpeita huomioidaan opetuksessa?

Tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Tutkimukseen osallistuneiden henkilötiedot eivät tule missään vaiheessa tutkimusta esille. Kyselyssä vastaukset tallentuvat ja ovat vain tutkijan käytössä anonymisti. Kyselyssä kerätty aineisto on luottamuksellinen ja tutkijan käytössä ainoastaan tutkimuksen aikana.

Linkki kyselyyn:

Vastausaika x.x.20xx mennessä.

Kiitos avustasi!

Ystävällisin terveisin,

Liite 2. Kyselylomakkeella esitetyt kysymykset

1. Työskentelypaikka

- Kaupunki
- Maaseutu

2. Työympäristö

- Yleisopetus
- Erityisopetus
- Muu, mikä?

3. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasot ja muodot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Kuvaile tai luettele, millaisia tukikeinoja käytät tai koulussanne käytetään yleisen tuen tasolla?

4. Millaisia mielestäsi ovat ne oppilaiden tarpeet, joihin yleisopetuksessa annettava yleinen tuki ei riitä?

5. Opetuksen eriyttäminen on kaikkeen opetukseen kuuluva ensisijainen keino ottaa huomioon oppijoiden moninaisuus ja yksilölliset tarpeet. Miten mielestäsi ns. lahjakkaiden tai opetettavia asioita jo osaavien oppilaiden opetusta ja osaa- mistavoitteita voidaan eriyttää yleisopetuksessa?

6. Miten mielestäsi tukea saavan oppilaan edistymistä ja tuen riittävyttä voidaan arvioida?

7. Miten mielestäsi oppimisen ja koulunkäynnin tukea (erityisopetusta) voitaisiin kehittää?

8. Tässä voit kommentoida kysymyksiä tai kyselyä kokonaisuutena. Haluaisitko vielä lisätä tai kommentoida jotakin, mikä ei kyselyssä tullut esille?

1. Arbetsplats stad eller kommun

- Stad
- Landsbygd

2. Arbetsmiljö

- Allmänundervisning
- Specialundervisning
- Annat:

3. Stödnivåer och stödformer: Kan du beskriva, hurdana specialpedagogiska stöd former använder du / använder ni i er skola på nivå i allmän stöd? (Exempel på hur kan det konkreta stödet för en elev se ut inom allmänundervisningen?)

4. Kan du beskriva, hurdana är dom elevernas olika behov / olika typer av svårigheter inom allmänundervisningen?

5. Differentierad undervisning är ett sätt att beakta olikhet mellan elever. Enligt din åsikt, hur skulle du differentiera undervisningen för en elev som förstår saker mycket snabbare än den normalbegåvade eleven? (sk. särskilt begåvade elever, särbegåvad, högbegåvad, "gifted")

6. Bedömning ses som ett sätt att dokumentera och utveckla elevens kunskap. Kan du beskriva hur du ser elevens kunskapsutveckling? (t.ex. dokumentation, utvärdering, tester)

7. Hur skulle du utveckla stöd för lärande och skolgång (specialundervisning) inom grundläggande utbildning?

8. Här kan du kommentera frågorna eller enkäten i sin helhet.