

Kolmiportaisen tuen toteutuminen esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheessa sekä perusopetuksen alaluokilla

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

LAB-ammattikorkeakoulu Lappeenranta
Sosionomi (AMK), Sosiaali- ja terveysala
2022

Tessa Leppänen & Jutta Mattinen

Tiivistelmä

Tekijä(t) Leppänen, Tessa Mattinen, Jutta	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Valmistumisaika 2022
	Sivumäärä 35	
Työn nimi Kolmiportaisen tuen toteutuminen esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheessa sekä perusopetuksen alaluokilla- Kuvaileva kirjallisuuskatsaus		
Tutkinto Sosionomi (AMK)		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyön aiheena oli kolmiportaisen tukijärjestelmän toteutuminen esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheessa sekä perusopetuksen alaluokilla. Opinnäytetyössä haluttiin selvittää kolmiportaisen tuen toteutumista yleisesti sekä kolmiportaisen tuen toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä.</p> <p>Opinnäytetyön teoriaosuus koostuu aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta sekä luotettavista verkkolähteistä. Teoriaosuuden keskeisten käsitteiden on tarkoitus johdatella tutkimukseen.</p> <p>Opinnäytetyö on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus ja se toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Aineistohaku suoritettiin kahdessa luotettavassa tietokannassa. Käytetyt tietokannat olivat Google Scholar sekä Finna. Tutkimuksen aineistoiksi valikoitui yhteensä 9 tutkimusta: 8 pro gradu –tutkielmaa sekä 1 väitöstutkimus. Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti ja jaettiin neljään pääteemaan: Moniammatillinen yhteistyö, resurssit, asenteet ja motivaatio sekä tukijärjestelmän epäselvyys.</p>		
Asiasanat perusopetus, kolmiportainen tuki, inklusio, tukea tarvitseva oppilas		

Abstract

Author(s) Leppänen, Tessa Mattinen, Jutta	Type of Publication Thesis, UAS Number of Pages 35	Published 2022
Title of Publication Implementation of three-level support in the joint phase of pre-primary and primary education and in the lower grades of primary education - Descriptive literature review		
Name of Degree Bachelor of Social Services (UAS)		
Abstract <p>The topic of the thesis was the implementation of a three - tier support system in the joint phase of pre - primary and basic education as well as in the lower grades of basic education. The aim of the thesis was to find out the implementation of three - level support in general and the factors influencing the implementation of three - tier support.</p> <p>The theoretical part of the thesis consists of related literature and reliable online sources. The key concepts of the theoretical part are intended to lead to research.</p> <p>The thesis is qualitative research and was carried out as a descriptive literature review. The data search was performed in two reliable databases. The databases used were Google Scholar and Finna. A total of 9 studies were selected as research materials: 8 master's theses and 1 dissertation. The material of the study was analyzed based on the data and divided into four main themes: Interprofessional cooperation, resources, attitudes and motivation, and the ambiguity of the support system.</p> <p>The three-tier support system has been seen to increase equality and early interven-</p>		
Keywords basic education 1, three-tier support 2, inclusion 3, a student in need of support 4		

Sisällys

1	Johdanto.....	1
2	Keskeiset käsitteet.....	3
2.1	Perusopetus	3
2.2	Kolmiportainen tuki	4
2.3	Inkluusio	10
2.4	Tukea tarvitseva oppilas	11
3	Opinnäytetyön toteutus	14
3.1	Kuvaileva kirjallisuuskatsaus	14
3.2	Aineistonkeruu.....	15
3.3	Aineiston analysointi	17
3.3.1	Moniammatillinen yhteistyö.....	19
3.3.2	Resurssit	21
3.3.3	Asenteet ja motivaatio	23
3.3.4	Tukijärjestelmän epäselvyys	24
4	Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus	26
5	Johtopäätökset ja pohdinta	27
	Lähteet	28

1 Johdanto

Perusopetuslaki uudistui vuoden 2011 alusta. Uudistuksessa huomioita kiinnitettiin oppilaiden yksilökohtaisten tarpeiden huomioimiseen sekä annettavan tuen laadukkuuteen ja tehokkuuteen varhaisessa vaiheessa. Eritasoisille tuen tarpeille muodostui kolmivaiheinen portaikko: Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Ennen lakiuudistusta annettavia tukivaiheita olivat yleinen ja erityinen tuki. Uudistuksen tarkoituksena oli vastata perusopetuksen tavoitteisiin varhaisesta puuttumisesta ja tuen antamisesta oikea-aikaisesti monialaisessa yhteistyössä. (Puukari ym. 2017, 50–51.) Kolmivaiheisen portaikon toisen vaiheen (tehostettu tuki) tarkoituksena oli vähentää erityisen tuen tarpeen määrää, vastaamalla oppilaan tarpeisiin ja ehkäisemällä koulunkäynnin haasteita jo tehostun tuen aikana varhaisen puuttumisen periaatteella (Pulkinen ym. 2020,307; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 10).

Laki velvoittaa laatimaan opetussuunnitelman ja määrittää sen sisältöä oppilaan oikeuksista sekä tuen tarpeisiin vastaamisesta (Perusopetuslaki 628/1998). Lain pohjalta rakennettu opetussuunnitelman perusteet määrittää taas paikallisten opetussuunnitelmien sisältöä, jonka jokainen kaupunki laatii paikallisten tarpeidensa pohjalta. Kunnassa sijaitsevat koulut taas muokkaavat paikallista opetussuunnitelmaa toimintaperiaatteilleen sopiviksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9–10.)

Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) toteutti keväällä 2017 kyselyn OAJ:n ja Finlands svenska Lärarförbundetin jäseninä oleville luokan-, erityis- ja aineenopettajille sekä johtajille ja rehtoreille. Tarkoituksena oli selvittää kolmiportaisen tuen toimivuus tehostetussa ja erityisessä tuessa sekä oppilaitosten tuen resurssien riittävyys. Selvityksessä ilmeni, että oppilaille tarjottava tuki vaihtelee koulujen välillä huomattavasti ja oppilaan oikeus riittävään tukeen ei välttämättä toteudu. 34 % vastaajista koki oppilaan saaman tuen resurssien olevan puutteelliset. Vastaavasti 3 % koki tuen olevan riittävä. Selvityksessä ilmeni myös vaikeudet opettajien välisen tiedonkulun, yhteistyön organisoinnin sekä kolmiportaisen tuen tuntemuksessa. (Opetusalan ammattijärjestö 2017,3,10.)

Opinnäytetyömme on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa, toisin kuin kirjallisuuskatsauksessa tutkimuskysymykset voivat olla laajempia ja tarpeen tullen tutkittavan ilmiön ominaisuuksille voidaan tehdä luokittelua ilmiön laajaa kuvausta varten (Salminen 2011, 3,6). Opinnäytetyön aiheena on kolmiportaisen tuen toteutuminen esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheissa sekä perusopetuksen alkuopetuksessa. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää kolmiportaisen tuen toteutumista ja tekijöitä tuen toteutumisen taustalla esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheessa sekä perusopetuksen alaluokilla. Tavoitteen pohjalta muodostui tutkimuskysymys, jonka avulla haluamme selvittää, miten kolmiportainen tuki

toteutuu esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheessa sekä perusopetuksen alaluokilla. Tutkimuskysymykseen vastaamiseksi suoritimme katsauksen aiheesta luotettavia tietokantoja hyödyntäen. Opinnäytetyömme tarkoituksena on selvittää, miten kolmiportainen tuki toteutuu jo tehtyjen tutkimuksien valossa.

Ajatus tutkimuksesta nousi omien kokemusiemme ja havaintojemme pohjalta, sekä kiinnostuksesta ilmiötä kohtaan. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen sisällön analysoimme soveltaen aineistolähtöisen analyysin menetelmää.

Opinnäytetyössä tuomme esille hieman yleisesti perusopetusta sekä perusopetuksen tehtäviä ja tavoitteita. Teoriaosuudessa keskitymme kolmiportaiseen tukijärjestelmään ja inklusioon perusopetuksessa sekä kuvaamme lyhyesti tekijöitä, jotka voivat olla oppilaan tuen taustalla. Teorian on tarkoitus johdatella tutkittavaan ilmiöön.

Opinnäytetyömme keskeisiä käsitteitä ovat perusopetus, kolmiportainen tuki, inklusio ja tukea tarvitseva oppilas.

2 Keskeiset käsitteet

2.1 Perusopetus

Perusopetus on yhdeksänvuotinen kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus, mikä tarkoittaa 1–9 vuosiluokkia. Jokaisella suomessa asuvalla lapsella on oppivelvollisuus ja se alkaa lapsen täyttäessä seitsemän ja päättyy, kun lapsi on suorittanut perusopetuksen oppimäärän. Oppivelvollisuutta voidaan pidentää, jos oppilaalla on jokin sairaus tai vaikea vamma, tai hänen kehityksensä on viivästynyt. Pidennetty oppivelvollisuus tarkoittaa oppivelvollisuuden alkamista vuotta aikaisemmin eli 6- vuotiaana. Opetuksen järjestämisestä vastaavat kunnat ja valtio. Perusopetuksen kulmakivenä on tehtävien ja tavoitteiden toteutuminen sekä oppilaan oikeus tarvittavaan tukeen heti sen ilmetessä. (Opetushallitus 2021; Opetushallitus 2022.) Kolmiportaisen tukijärjestelmän tavoitteena on tukea jokaista oppilasta niin, että yleisen oppimäärän tavoitteet olisivat oppilaan saavutettavissa eri tukimuotoja ja ohjausta hyödyntäen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 71).

Perusopetuksessa toteutettavalla erityisopetuksella on tärkeä rooli opetuksen tavoitteiden toteutumiseksi. Erityisopetus on pedagogista eli oppimista tukevaa tai kuntouttavaa toimintaa. Lähtökohtaisesti se on kuitenkin oppimista tukevaa toimintaa, jossa erityisopettajan tehtävänä on tukea oppilasta oppimistapojen löytymisessä, itsetunnon kehittymisessä sekä sosiaalisissa taidoissa. Erityisopetusta voidaan järjestää opetuksen yhteydessä, kokonaan erityisluokalla tai osa-aikaisena, jolloin oppilas saa tuen tarvitsemaansa oppimiseen liittyvään haasteeseen. (Suomi.fi 2020; Oppimisvaikeus.fi 2018; Perusopetuslaki 628/1998, 16§, 17§.)

Perusopetuslaki (628/ 1998) 2§ määrittää perusopetuksen tavoitteiksi oppilaan kasvun tukemisen ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Se määrittää myös elämässä tarvittavien tarpeellisten tietojen ja taitojen antamisen. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua opetukseen ja itsensä kehittämiseen elämän aikana. Opetuksen tavoitteena on myös turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (Perusopetuslaki 628/1998,2§.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 18) määrittää perusopetukselle sen tehtävät, joiden tarkoituksena yhdessä toimivana kokonaisuutena on edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Perusopetuksen tulee olla saavutettavissa sekä esteettöntä. Kasvatus- ja opetustehtävinä on yhdessä kodin kanssa tukea oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista. Niiden tehtävänä on edistää myös osallisuutta ja oppilaan sosiaalisia taitoja, sekä ennen kaikkea rohkaista oppilasta arvostamaan itseään ihmisenä.

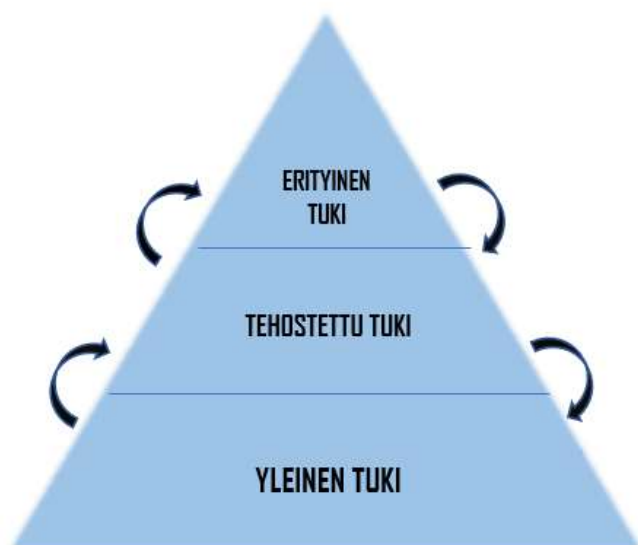
Opetussuunnitelma

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat perusopetuslakiin (628/1998), perusopetusasetukseen (852/1998) sekä valtioneuvoston asetuksiin (422/2012). Perusteiden tarkoituksena on ohjata opetuksen järjestämistä ja avata sen sisältöä laajemmin sekä taata valtakunnallisesti tasa-arvoinen perusopetus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luo pohjan paikallisille sekä koulukohtaisille opetussuunnitelmille. Paikalliseen opetussuunnitelmaan sisältyvät perusteiden asettamien tavoitteiden lisäksi myös paikalliset tavoitteet ja tarpeet koulutyölle. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat sisältävät seuraavien vuosien velvollisuudet koulutyön ja oppimisen saralla, sekä täydentävät paikallista opetussuunnitelmaa koulukohtaisilla tavoitteilla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,9,15.)

Lappeenrannan paikallisessa opetussuunnitelmassa kuvataan tutkimuksemme aiheeseen liittyen ja perusopetuksen tehtäviin peilaten, kuinka paikallisesti toteutettavat kolmiportaisen tuen tukitoimet tulisi toteuttaa tuen eri portailla, ja mitkä ovat erityisopettajan sekä muiden koulussa työskentelevien ammattilaisten tehtävät laadukkaan tuen toteuttamiseksi. Suunnitelmassa kuvataan myös erityisen tuen järjestäminen ja monialaisen yhteistyön merkitys erityisen tuen valmistelussa, sen päätöksessä sekä erityiseen tukeen siirtäessä ja tuen aikana. Lappeenrannan kaupunki pyrkii kehittämään paikallista opetussuunnitelmaa asiakastytyväisyyskyselyiden avulla, joihin osallistuvat niin huoltajat, kuin oppilaatkin. (Lappeenrannan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 8, 89, 93–94.)

2.2 Kolmiportainen tuki

Kolmiportainen tuki otettiin käyttöön opetukseen 1.1.2011, kun perusopetuslakia muutettiin ja sitä myötä opetussuunnitelmaa uudistettiin erityisopetuksen osalta kolmivaiheiseksi. Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan oppilaalle koulussa annettavan tuen jakamista kolmeen vaiheeseen. Tuen vaiheita (kuvio 1) ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki oppilaan tarpeen mukaisesti. Vaiheisiin jakamisen avulla opetus pyrkii laadukkuuteen, oppilaslähtöisyyteen ja monialaisen yhteistyön lisäämiseen sekä vastaamaan oppilaan tarpeisiin jokaisella tuen portaalla eristämättä häntä muusta luokasta. Lisäksi opetus pyritään järjestämään inklusioperiaatteen mukaisesti heidän omassa lähikoulussaan. (Takala 2016, 16, 22.)



Kuvio 1 Kolmiportainen tukimalli

Suomen kolmiportaisessa tukimallissa on yhtäläisyyksiä vuonna 2004 alkunsa saaneen Yhdysvaltojen toteuttaman *“Response to intervention”* RTI-mallin kanssa. Kolmiportainen tukimalli ei kuitenkaan tullut käyttöön RTI- mallin pohjalta. Myös RTI-mallissa on kolme tuki-kehää, mutta tarvittaessa tuen kehien määrää voi lisätä oppilaan tuen tarpeiden mukaisesti. (Thuneberg & al. 2013, Fuchs & Fuchs 2009a, Grosche & Volpe 2013, Linnatien & Vohon 2014, 23-24 mukaan.) Myös RTI-malli koostuu niin sanotusti yleisestä, tehokkaammasta ja yksilöllistetyimmästä opetuksesta. Suomen kolmiportaisen tuen mallista RTI-malli poikkeaa toteuttamisessa niin, että Yhdysvalloissa koulut voivat itse päättää ottavatko mallin käyttöönsä ja montako tasoa tukimallissa on. Eroavaisuuksia löytyy myös käytännön toteuttamisessa, sillä Yhdysvaltojen tukimalli kohdistuu pääsääntöisesti lukutaidottomuuden ja matemaattisten kykyjen haasteisiin. Suomen kolmiportainen tukimalli keskittyy vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin kaikissa oppiaineissa tarpeen mukaan. (Grosche & Volpe 2013, Fuchs & Fuchs 2009a, Fuchs & Fuch 2007, Oja 2012b,48, Linnatien & Vohon 2013, 24 mukaan.)

Kolmiportaisen tukijärjestelmän tavoitteena on, että oppilaan tuen tarvetta arvioidaan usein ja tukea annetaan tukiportaalta toiselle riippumatta tuen portaasta (Pulkinen ym. 2020,302). Tukimallin mukainen opetus oppilaiden edun mukaisesti voidaan toteuttaa pienryhmässä, erityisluokalla, yleisopetuksessa tai erityiskoulussa. Opetussuunnitelmassa mainittuja annettavia tukimuotoja ovat: Tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, erityisopetus, tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä erilaiset apuvälineet (Opetushallitus 2014). Tilastokeskuksen (2020) julkaiseman koulutustilaston mukaan syksyllä vuonna 2019 perusopetuksen oppilaista 20,1 % sai tehostettua tai erityistä tukea (Tilastokeskus 2020).

Perusopetuslaki (628/1998) 17§ 2 momentti määrittää erityisen tuen tarkastamisesta seuraavasti:

Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä.

Sekä erityisessä, että tehostetussa tuessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014,63) määrittelee, että oppilaan koulunkäynnistä ja oppimisesta on pysyttävä ajan tasalla sekä arvioida sitä säännöllisesti tuen aikana. Mikäli tuen tarve arvioiden perusteella todetaan muuttuneen tai jo olemassa oleva tuki ei tue oppilasta tarpeeksi, opetussuunnitelma päivitetään uuteen. Oppilas voidaan siirtää tarvittaessa tuen tasolta toiselle.

Pulkkinen, Kirjavaisen ja Jahnukaisen (2020) *oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa* tarkastelee vuosina 2011–2018 tehostetun ja erityisen tuen tarjonnan muutoksia. Tarkastelussa ilmenee, että vuoden 2011 jälkeen kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen siirryttäessä tarjottavan tuen määrä on kasvanut. Ikäryhmätarkasteluissa ilmenee, että vuosiluokalta toiselle siirryttäessä tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä on nousussa. Tutkimus tuo ilmi, että tyttöjen ja poikien väliset erot tuen saaneiden osuuksissa ovat suuria ja hieman kasvaneet vuoden 2011 lakiuudistuksen jälkeen. Perusopetuksessa tukea koulunkäynnilleen ja oppimiselleen tarvitsevia oppilaita näyttää olevan aiempaa enemmän ja suuri osuus heistä on poikia. Vuonna 2011 pojista 3,4 % ja tytöistä 1,7 % sai tehostettua tukea peruskoulun alussa. Vuonna 2018 aloittaneiden vastaavat osuudet olivat 10,5 % ja 5,1 %. Tutkimuksessa tuloksiin nähden kiinnostavana pidetään sitä, että pedagogisen uudistamisen lisäksi koulunkäynnin tuen ja oppimisen tuen järjestelmän yhtenä selkeänä tavoitteena nimenomaan oli erityisoppilasmäärän kasvun hillitseminen puuttamalla epätasa-arvoiseen kohteluun ja lisäämällä varhaista tukea. (Pulkkinen ym. 2020, 304,307.)

Yleinen tuki

Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen ensimmäinen vaihe, joka tapahtuu yleisopetuksessa. Yleistä tukea oppilas saa, kun hänen oppimisessaan ilmenee joitakin haasteita. Tuen tarpeita selvitetään varhaisen puuttumisen periaatteella, jossa opettajien ja tarvittaessa erityisopettajan kanssa käytyjen keskustelujen lisäksi oppilaalle tehdään kokeita ja erilaisia seuloja osaamisen sekä haasteiden kartoittamiseksi. Kartoituksen jälkeen oppilaalle järjestetään tarvittavat tukitoimet esimerkiksi tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, sekä menetelmänä koulunkäynnin helpottamiseksi esimerkiksi strukturoitua sekä ennakoitua kouluarkea. Yleisen tuen aikana koulun ja huoltajien välinen yhteistyö on huomioitava. Yleisen tuen aikana kaikille oppilaalle tehdään henkilökohtainen

oppimissuunnitelma, joka helpottaa opettajia tuen tarpeita selvittäessä ja oppilasta saamaan oikeanlaista ja ennen kaikkea oikea-aikaista tukea. (Takala 2016, 22; Sandberg 2021, 37–38.)

Jos varhaisen puuttumisen tukimuodot eivät riitä ja oppimista tai kehitystä ei tapahdu eli yleinen tuki ei riitä, tehdään oppilaalle pedagoginen arvio mahdollisesta tehostetun tuen tarpeesta. Pedagogisen arvion laatimiseen osallistuvat koulu, oppilas itse sekä huoltajat ja tarvittaessa moniammatillista näkökulmaa antavat muut oppilaan kanssa työskentelevät tahot huoltajien suostumuksella. Pedagogisessa arviossa tulee perustella syy tehostetun tuen tarpeelle sekä kuvata toimenpiteet ja tukimuodot, joita oppilas on jo saanut yleisen tuen aikana. Arvioon kuvataan myös yleisen tuen aikana annettujen tukimuotojen toimivuutta oppimisen näkökulmasta. Pedagogisessa arviossa tulee olla nähtävissä myös oppilaan mielenkiinnon kohteet, kuvaus oppilaan kyvystä oppia uutta sekä tarvittavat tuen tarpeet koulunkäynnissä. Lisäksi arviossa kuvataan näkemykset esimerkiksi oppilaan opiskelijahuollon tilasta ja tarpeesta sekä mahdollisista oppimisympäristön järjestelyistä, joista oppilas hyötyisi. Pedagogisesta arviosta alakoulussa vastaavat luokanopettajat yhteistyössä erityisopettajan kanssa. Arvion pohjalta moniammatillisessa työryhmässä tehdään mahdollinen päätös tehostetun tuen aloittamisesta. (Takala 2016, 26–27; Sandberg 2021, 39.)

Tehostettu tuki

Tehostettu tuki on kolmiportaisen tuen toinen vaihe, joka voi tapahtua yleis-, tuki- tai tii- miopetuksessa sekä osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tehostetun tuen aikana oppilaalle voidaan antaa siis samoja tukitoimia ryhmä- tai yksilöohjauksena, kuin yleisenkin tuen aikana, mutta oppilaan tarpeita arvioidaan intensiivisemmin. Tehostetun tuen aikana oppilaan opetusta voidaan järjestää vuosiluokan ja oppilaan omat tavoitteet huomioiden myös esimerkiksi painoalueittain, jolloin oppilaan liikakuormitusta opeteltavista asioista ehkäistään. Näin oppilas pystyy keskittymään olennaisiin opetuksen sisältöihin sekä oppimaan oppimisen taitoja. Myös tehostetun tuen aikana oppilaan kannalta merkittävää on koulun, kodin sekä esimerkiksi oppilashuollon tuki ja yhteistyö. (Takala 2016, 23; Sandberg 2021, 40). Tilastokeskuksen (2020) julkaiseman koulutustilaston mukaan tehostetun tuen piiriin syksyllä 2019 kuului 11,6 % peruskoulun oppilasta (Tilastokeskus 2020.)

Tehostetun tuen aikana oppilaalle tehdään perusopetuslain velvoittamana henkilökohtainen oppimissuunnitelma HOPS, joka sisältää yksilökohtaiset tavoitteet oppimisen edistämiseksi sekä arvion lapsen vahvuuksista ja kehittämisalueista. Henkilökohtainen oppimissuunnitelma on arjen työväline ja siihen kirjataan oppilaan tarvitsema tuki sekä tuen muodot. Suunnitelman avulla myös opetuksen järjestäjien on mahdollista suunnitella, toteuttaa sekä arvioida opetusta. Suunnitelmaan tulee kirjata, mitä tukitoimia

hyödyntäen oppilasta tuetaan opetussuunnitelmassa määritettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi tehostetun tuen aikana. Lisäksi suunnitelmaan tulee kirjata oppiainekohtaisesti oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeet sekä käytetyt menetelmät ja työskentelytavat. Oppimissuunnitelmassa tulee olla nähtävissä myös mahdolliset avustavat palvelut tai välineet, joita oppilas tarvitsee, sekä kuvattuna, kuinka eri tahot toteuttavat kukin yhteistyötä oppilaan hyväksi. Oppimissuunnitelmassa ei kuitenkaan tule olla nähtävissä tietoja, jotka eivät ole pedagogisessa mielessä merkittäviä. Jos oppilaalle annettavan tuen huomataan olevan riittämätöntä, eikä kehitystä tapahdu HOPS:in pohjalta opetusta toteutettaessa, tehdään oppilaalle tehostetun tuen aikana pedagoginen selvitys jo olemassa olevista tukitoimista sekä tukitoimista, joita oppilas vielä mahdollisesti tarvitsee tavoitteisiinsa pääsemiseksi. (Takala 2016, 23–24,27–28; Sandberg 2021, 40–42.)

Eriytyinen tuki

Eriytyinen tuki on kolmiportaisen tuen kolmas eli viimeinen porras, jota oppilaalle voidaan antaa tehostetun tuen tukitoimien ollessa riittämättömät. Eriytyisen tuen päätöksen saanut oppilas voi opiskella erityisluokassa tai yleisen opetuksen puolella, mutta oppilaalle annettu tuki ja ohjaus on todella yksilölähtöistä ja tapahtuu lapsen tarpeisiin vastaten. (Takala 2016, 24). Tilastokeskuksen (2020) julkaiseman koulutustilaston mukaan syksyllä vuonna 2019 erityisen tuen piiriin kuului 8,5 % peruskoulun oppilaista.

Eriytyisen tuen päätös tehdään tehostetun tuen aikana alkunsa saaneen pedagogisen selvityksen pohjalta. Päätös voidaan tehdä myös lain velvoittamana, vaikka oppilaan vanhemmat olisivatkin päätöstä vastaan. Myös pedagogisessa selvityksessä pedagogisen arvioon tavoin tulee olla kirjattuna oppilaan aiemmalla tuen tasolla käytetyt tukitoimet sekä perusteet erityiseen tukeen siirtämiselle. Selvityksen teossa mukana ovat esimerkiksi psykologin, toimintaterapeutin ja erityisopettajien tekemät testit sekä oppilashuoltoryhmä. Pedagogiseen selvitykseen tulee kirjata oppilaan vahvuudet ja oppiainekohtaiset sekä työskentelyyn tai ympäristöön liittyvät tuen tarpeet. Lisäksi selvityksestä on tultava ilmi oppilaan tarvitsemat tukitoimet sekä monialaisen yhteistyön tarve oppilaan kehityksen tueksi. Jos oppilas saa erityisen tuen päätöksen, hänelle on laadittava kehitystason mukainen hyvin yksityiskohtainen henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. (Takala 2016, 27–28.)

Oppilaan oppimissuunnitelma ja aiemmin tehty pedagoginen arvio otetaan huomioon pedagogista selvitystä tehdessä. HOJKS ja aiemmin tehty pedagoginen selvitys käydään läpi, jos oppilas on jo aiemmin saanut erityistä tukea. Pedagogisen selvityksen läpi käymisen lisäksi yhteistyötahoilta pyydetään tarvittaessa lausuntoja tai muita selvityksiä oppilaan kokonaistilanteesta, jotta oppilas voi saada uuden erityisen tuen päätöksen. Huoltajan luvalla

oppilaan kuntoutussuunnitelmat ja muut suunnitelmat voidaan ottaa mukaan sen tekoon. Lisäksi opetuksen järjestäjä päättää viranhaltijan tai työntekijän, joka pyytää oppilaan opettajilta selvityksen kouluaineiden edistymisestä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,66.)

Perusopetuksen vuonna 2011 uudistuneessa oppimista tukevassa järjestelmässä oppilaat huomioidaan yksilöinä. Uudistunut järjestelmä mahdollistaa erityistä tukea saavan oppilaan opintojen yksilöllistämisen, pidennetyn oppivelvollisuuden ja toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen muiden tukimuotojen lisäksi. Yksilöllistäminen voi tapahtua tietyn oppiaineen tai –aineiden kohdalla, jos oppilas ei saamastaan tuesta huolimatta pysty saavuttamaan oppiaineen yleisiä tavoitteita. Yksilöllistetyssä oppimäärässä tavoitteet asetetaan oppilas-kohtaisesti ja niitä tuetaan pedagogisin menetelmin. Pidennetty oppivelvollisuus ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus voidaan myöntää esimerkiksi vaikeasti vammaisille lapsille, jotka tarvitsevat heidän kehitystasonsa huomioiden tarvittavat tiedot ja taidot suoriutuakseen elämästä mahdollisimman itsenäisesti. Pidennettyä oppivelvollisuutta voi toteuttaa kolmen eri tavoin. Lapsen täyttäessä viisi vuotta voidaan aloittaa yhden vuoden kestävä esiopetus. Lapsi siirtyy tämän jälkeen oppivelvollisuuteen liittyvään esiopetukseen, josta hän myöhemmin siirtyy perusopetukseen. Lapsi voi myös käydä esiopetuksen yhdessä vuodessa kuusivuotiaana ja siirtyä sen jälkeen peruskouluun tai käydä esiopetusta kaksi vuotta ja siirtyä perusopetukseen täyttäessään kahdeksan. Myöhemmästä aloituksesta on laadittava hallintopäätös. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,71–73.)

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS on aktiivisesti päivitettävä asiakirja erityisen tuen päätöksen saaneelle oppilaalle. HOJKS sisältää hyvin yksilökohtaisesti oppilaan vahvuudet, oppimisvaikeudet, tavoitteet, ohjauksen ja tuen tarpeet, käytettävät tukimuodot ja aikaisemmin käytössä olleet tukimuodot sekä opetusjärjestelyjä koskevat asiat. Suunnitelman tekoon osallistuvat oppilaan opettajat ja erityisopettajat, oppilas itse sekä hänen huoltajansa ja tarvittaessa muita oppilaan koulutyön kannalta merkityksellisiä ammattilaisia. HOJKS perustuu erityisen tuen päätöksen sisältöön ja pedagogisessa selvityksessä tuotettuun tietoon, mutta oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia HOJKS ei sisällä. HOJKS tarkistetaan oppilaan tarpeiden mukaiseksi tarvittaessa, vähintään kerran lukuvuodessa. Suunnitelmaa muutetaan aina oppilaan opetuksen tavoitteiden tai oppilaan tuen tarpeen muuttuessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,67,69–70; Takala 2016,28.)

Yleisen oppimäärän mukaisesti opiskelevan erityistä tukea saavan oppilaan arvioinnissa käytetään päättöarviointi kriteerejä ja ne suhteutetaan yleisen oppimäärän tavoitteisiin. Yksilöllistetyt oppimäärän mukaisesti yhdessä tai useammassa

oppiaineessa opiskelevan erityisen tuen päätöksen saaneen suoriutumisen arviointi perustuu hänelle määritettyihin yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin ja sisältöihin. Sanallista arviointia voidaan käyttää numeroarvioinnin sijasta yksilöllistettyjen oppimäärien mukaisesti opiskeluissa oppiaineissa sekä päättöarvioinnissa. Toimialueittain järjestetyn oppilaan opiskelun päättöarviointi perustuu HOJKS:in tavoitteisiin ja arviointi annetaan sanallisena. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 55.)

2.3 Inklusio

Kolmiportainen tukijärjestelmä tukee inklusioperiaatetta, ja päinvastoin myös inklusio tukee kolmiportaista tukijärjestelmää. Inklusiolla tarkoitetaan tasa-arvoista ja kaikki oppilaat huomioon ottavaa sekä tuen tarpeisiin vastaavaa opetusta, riippumatta oppilaan haasteista. Inklusion periaate sai alkunsa 92 maan hallitusten solmimasta Salamancan sopimuksesta vuodelta 1994, jonka mukaan kaikkien lasten tulisi saada yhdenvertainen mahdollisuus opiskeluun riippumatta oppilaiden haasteista tai tuen tarpeista. Sopimuksen mukaan opetus tulee järjestää oppilaan lähikoulussa ja erityisopetus tulee pystyä järjestämään yksilöllistetyksi oppilaan tarpeita vastaavaksi. Myös 3.5.2008 voimaan astunut YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (2016) vaikutti osakseen inklusiiviseen ajattelutapaan. Sopimuksen allekirjoittaneet maat ovat sitoutuneet noudattamaan tavoitetta kaikille yhteisestä koulusta. Sopimuksen mukaan vammaisilla henkilöillä on samat oikeudet koulutukseen ja tarvittava tuki tulisi tuoda henkilön luo yksilöllisesti huomioituna. Suomi oli yksi sopimukseen sitoutuneista maista ja muun muassa niiden myötä Suomessa opetusta uudistettiin. (Takala, Äikäs & Lakkala 2020, 13,15; UNESCO 1994, 1, 17; Suomen YK-liitto 2016, 1, 49–50.)

Koulumaailmassa inklusiivinen ajattelutapa on syntynyt kahden välivaiheen kautta. Ennen inklusiivista mukaan ottavaa opetusta sen vastakohtana toimi segregatio eli eristäminen. Segregaation perusajatuksena oli yksilöllisempää tukea tarvitsevien oppilaiden eristäminen muusta luokasta omaksi luokakseen ja yleisen opetuksen ulkopuolelle jättäminen. Näin ollen muusta luokasta eristetyillä oppilailla ei ollut mahdollisuutta yhdenvertaiseen opetukseen, eikä heidän tuen tarpeisiinsa pystytty välttämättä vastaamaan oppilaan oppimisen kannalta oikein menetelmin tai osallisuutta tukien. Segregaatiota tapahtui Suomessa muun muassa vammaisten henkilöiden kohdalla eristämällä heidät yleisestä opetuksesta kokonaan omaan ryhmään. Segregaatiota tapahtuu kouluissa yhä edelleen esimerkiksi sijoittamalla käytökseltään haastavat tai haastavista oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat sairaalakouluihin resurssien tai osaamisen ollessa tavallisissa kouluissa riittämättömät. Segregaation ja inklusion välissä toimii kuitenkin vielä integraatioperiaate, jossa oppilas voi opiskella sekä yleisessä opetuksessa, että erityisluokalla esimerkiksi vain tiettyjen oppiaineiden

kohdalla tai vastaavasti suorittaa suurimman osan opiskelustaan erityisluokalla ja vain tiettyjä oppiaineita yleisessä opetuksessa. Integraatiosta matka inklusiioon ei ole pitkä ja nykyisin kouluissa toteutetaan niitä molempia. Inklusiolla ja integraatiolla on kuitenkin eronsa. Inklusion mukaan oppilaiden erilaisuus hyväksytään ja sitä pidetään osana ihmisyttä. Integraatiossa erilaisuutta taas tuetaan, jos oppilas poikkeaa haasteidensa vuoksi muista oppilaista tai hänellä on erityistarpeita. (Takala, Äikäs & Lakkala 2020, 15; Takala 2016, 14–15.; Saloviita 2006, 340.)

Inklusio käsitteenä on monialainen ja nivoutuu kulttuurilliseen ympäristöön. Koulutuksellisesta näkökulmasta katsottuna inklusiolla tarkoitetaan mahdollisuutta opiskella omassa lähikoulussa, sekä opetusjärjestelyiden muokkaamista oppilaan kannalta osallistavammiksi. Toimiakseen inklusio vaatii myös opettajilta sopeutumiskykyä sekä kykyä hyväksyä oppilaiden erilaisuus. Opettajilta vaaditaan kykyä kohdata oppilaat yksilöinä sekä kohdentaa opetusmenetelmiä yksilöllisemmin ja oppilaskohtaisesti, mutta myös muu luokkayhteisö huomioiden. Inklusiivisessa opetuksessa opettajien ja erityisopettajien sekä laaja-alaisen erityisopettajien yhteistyö korostuu samanaikaisopetuksen muodossa. Samanaikaisopetuksessa erityisopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat voivat tukea luokanopettajia luokahuoneissa opetustilanteissa sekä tehdä yhteistyötä suunnittelun ja arvioinnin vaiheissa. (Mikola 2011, 19, 25; Saloviita 2012, 35–36; Huhtanen 2011, 117.)

Inklusion ollessa käsitteenä monialainen, myöskään sen toteuttamiseen ei ole määritelty tiettyä selkeää tapaa. Sen toteutuminen kuitenkin vaatii muun muassa konkreettisia muutoksia kouluympäristössä ja luokahuoneissa sekä muutoksia toimintatavoissa ja henkilöstön välisessä monialaisessa yhteistyössä. Monialaisen yhteistyön tulisi olla tiivistä ja opetuksen yhdessä toteutettua. Merkityksellisenä asiana inklusion toteutumisessa pidetään kuitenkin opetuksesta vastaavien henkilöiden asenteita ja ajatuksia inklusiota kohtaan. (Takala, Äikäs & Lakkala 2020, 35–37.)

2.4 Tukea tarvitseva oppilas

Oppilaat tarvitsevat tasoltaan erilaista ja laajuista tukea koko perusopetuksen ajan. Tuki voi olla hetkittäistä tai kestoaltaan pidempää ja tarve on hyvin yksilöllistä riippuen oppilaan haasteista oppimiseen liittyen. Mitä varhaisemmin oppilaan tuen tarve havaitaan ja tuen tarpeeseen vastataan, sitä paremmin pystytään ennaltaehkäisemään oppimisvaikeuksien pahentuminen tai niiden määrän kasvaminen. Tämä edellyttää, että oppilaan tarvitseman tuen tulee jatkua myös nivelvaiheissa esimerkiksi esiopetuksesta perusopetukseen siirryttäessä. (Opetushallitus 2021.)

Tehostetussa tuessa tukea tarvitsevan oppilaan hyvinvointia on tarkoitus edistää huomioimalla henkilökohtaisessa oppimissuunnitelmassa oppilaan yksilöidyt tavoitteet, tarvittavat pedagogiset ratkaisut ja yhteistyö eri tahojen ja palveluiden kanssa sekä riittävä tuen seuranta ja arviointi. Erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta on ohjattava koulunkäynnissä, oppiaineiden opiskeluissa, opetustilanteissa ja oppilaalle annettavassa arviointipalautteessa. Tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamuksen, oppimaan oppimisen ja itsearvioinnin sekä tulevaisuuden suunnitelman vahvistuminen ovat ohjauksen tavoitteita. Lisäksi oppilaan arjenhallintaan, opintojen suunnittelu- ja opiskelutaitoihin sekä yhteistyötilanteissa ilmeneviin tuen tarpeisiin kiinnitetään huomiota. Taitoja vahvistetaan ohjauksellisilla ja tarkoituksenmukaisilla toimintatavoilla. Ohjauksen näkökulma otetaan huomioon myös arviointaessa tehostetussa tai erityisessä tuessa opiskelevan oppilaan tuen tarvetta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 62, 64–65.)

Oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeudet voivat olla tuen tarpeiden taustalla ja ne voivat vaikuttaa tukea tarvitsevan oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan tai näyttäytyvät poikkeavana ja tavallista hitaampana taitojen omaksumisena. Vaikeuden ilmenevät suurina ja pysyväluonteisina vaikeuksina jo peruskoulun alusta alkaen. Jos matemaattiset, kirjoittamisen ja lukemisen taidot ovat merkittävästi yleistä älykkyyttä heikommat, voidaan puhua erityisistä oppimisvaikeuksista. Mikäli lapsella on haasteita opiskeluun ja koulussa käymisen onnistumiseen liittyvissä asioissa, lapsella voi olla joitain neuropsykiatrisia haasteita. Neuropsykiatrisia häiriöitä ovat esimerkiksi ADHD ja autismikirjon häiriöt sekä puheen ja kielen kehityksen häiriöt. Neuropsykiatrisen häiriöiden oireilu liittyy sosiaalisiin suhteisiin ja kognitiivisten tietojen sekä tunteiden käsittelyyn, ei älykkyyteen. Oppimisvaikeuksien taustalla voivat olla myös hetkelliset muutokset lapsen elämässä esimerkiksi perheen sisällä tapahtuvat muutokset tai lapsen motivaation puutos, mutta yleisin syy oppimisvaikeuksille löytyy kuitenkin perinnöllisestä alttiudesta niille. Oppimisvaikeuksien taustalla olevat syyt voivat olla kuitenkin moninaisia ja nykyisessä opetuksessa monialaisessa yhteistyössä järjestetty erityispedagogiikka pyrkii puuttumaan niihin jo varhaisessa vaiheessa. (Kuikka ym. 2010 28–29; Takala 2016, 5; Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 10–11,19.)

Oppimisvaikeudet ovat koulujen näkökulmasta vaikeuksia suoriutua vaatimuksista, jota opintosuunnitelmassa määritellään. Kognitiivisten heikkouksien sekä sosioemotionaalisten stressitekijöiden ajatellaan usein olevan suoriutumisen vaikeuksien takana, ja ne voivat estää lapsia tai nuoria käyttämästä kykyjään oppia uutta. Lisäksi mahdollisia syitä ovat vakavat tarkkaavaisuushäiriöt, kielen kehityksen häiriöt tai autismikirjon vaikeudet. (Kuikka ym. 2010, 31.) Perusopetuslain erityisopetusta koskevalle lakimuutokselle luotiin puitteita

erityisopetuksen strategiassa. Erityisopetukseen liittyviä ongelmia nostettiin esille. Kuntien vaihtelevat käytännöt vaihtelivat suuresti erityisopetukseen ottamisessa, siirtämisessä ja erityisopetuksen järjestämisessä. Valtiontalouden tarkastusviraston tekemässä tarkastussuunnitelmassa ilmeni, että pedagogisten lähtökohtaisten tarpeiden määrittelyjen sijaan lääketieteellinen lausunto tai diagnoosi erityisopetuksen tarpeesta oli usein erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen perusteena. Oppilaita, joilla oli selkeitä oppimisvaikeuksia ja tuen tarvetta koettiin yllä mainitussa menettelyssä jäävän erityisen tuen ulkopuolelle. Tarkastelussa ilmeni myös, että oppimisvaikeuksiin ei puututtu todennäköisesti varhaisessa vaiheessa. (Kirjavainen & Pulkkinen 2013, 13–14.)

3 Opinnäytetyön toteutus

3.1 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Opinnäytetyö on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Laadullinen tutkimus painottuu tutkimaan erityisesti ilmiöitä sekä ihmistä toimijana ja sen keskiössä ovat tutkijan omat havainnot ja kokemukset, joita teorialla tuetaan (Ronkainen ym. 2017, 82). Laadulliseen tutkimukseen aineistonkeruumenetelmät ovat monipuoliset, ja niitä voidaan soveltaa sekä yhdistää tutkimuksen tarpeen mukaan. Menetelmiä voivat olla esimerkiksi haastattelut, kyselyt, havainnointi, eri lähteistä koottu tieto sekä myös kuvakertomukset ja elämänkerrat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Opinnäytetyössämme tutkittavana ilmiönä on vuonna 2011 uudistuneen kolmiportaisen tukijärjestelmän toteutuminen esi- ja perusopetuksen nivelvaiheessa sekä perusopetuksen alaluokilla. Opinnäytetyöksi valikoitunutta aihetta pohjustaa jo olemassa oleva teoria ja tutkimukset aiheesta. Tutkimusaineiston keräämme hyödyntäen kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87, 98.)

Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa aineistoa pyritään keräämään tutkimuksen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus koostuu

1. *tutkimuskysymyksen muodostamisesta*
2. *aineiston valitsemisesta*
3. *kuvailun rakentamisesta sekä*
4. *tuotetun tuloksen tarkastelemisesta.*

Luonteeltaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus on ilmiön kuvausta sekä aineistolähtöistä. Katsauksessa on nähtävissä myös tiedonhaun ja aineiston valitsemisen prosessi. (Kangasniemi, Utraiainen, Ahonen, Pietilä, Jääskeläinen & Liikanen 2013, 291–292, 295.)

Kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen koottu aineisto tiivistetään selkeäksi kuvaukseksi tutkittavasta ilmiöstä sisällönanalyysin menetelmin. Analyysi alkaa rajaamalla aineistosta kiinnostuksen ja tutkimuksen tarkoituksen sekä tutkimuskysymysten kannalta haluttu tieto. Läpikäymisen yhteydessä merkitään ja erotellaan aineistosta vain tutkimuksen kannalta oleellimmat asiat, jotka kootaan yhdeksi kokonaisuudeksi eroavaisuuksien ja samankaltaisuuksien mukaan. Kokoamisen jälkeen tehdään rajatun laadullisen aineiston teemoittelu tai tyypittely, jonka aikana tehdään varsinaista analyysia. Teemoittelussa aineistoa voi esimerkiksi ryhmitellä eri alueiden mukaan, kun taas tyypittelyssä aineistosta korostetaan olennaiset asiat. Viimeisenä sisällönanalyysin vaiheena on analysoidun

aineiston yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105, 107, 117.) Tutkimuksen aineiston analysoimiseksi hyödynnämme aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä, jossa teoria rakentuu aineistojen pohjalta (KvaliMOTV).

3.2 Aineistonkeruu

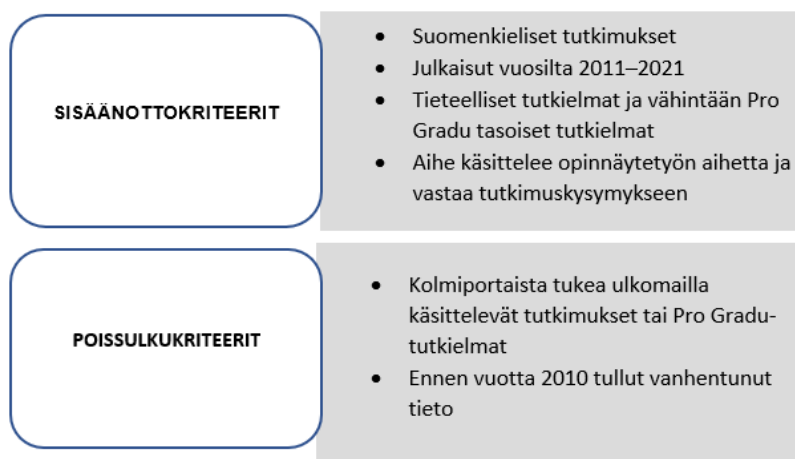
Aineiston keräämiseksi käyttämiämme tietokantoja (Taulukko 1) olivat Finna ja Google Scholar. Haimme tietoa muistakin tunnetuista sosiaali- ja terveysalojen tietokannoista, mutta aiheeseemme sopivia tutkimuksia tai artikkeleita ei löytynyt, tai ne eivät vastanneet tutkimuskysymykseen. Haettaessa tutkimuksia ongelmaksi koituivat myös tekijänoikeudet, sillä emme saaneet luku-oikeutta joihinkin otsikoltaan aiheeseemme sopiviin tutkimuksiin. Rajasimme suorittamamme haut tasoltaan pro gradu -tutkielmina, maisterivaiheen, kandidatin ja väitöstutkimuksina toteutettuihin opinnäytetöihin sekä muihin lehti- ja tutkimusartikkeleihin. Käyttämiämme hakusanoja olivat kolmiportainen tuki toteutuminen, varhaisk*, nivelvaihe*, kolmiportainen tuki* pro- gradu*, kolmiport* AND inkl* AND perusop* AND tote*.

Tietokanta ja hakupäivä	Hakusanat	Rajaukset	Tulokset	Otsikon perusteella hyväksytyt	Tiivistelmän perusteella hyväksytyt	Katsaukseen valitut tutkimukset
Finna.fi 12.11.2021	Kolmiportainen tuki toteutuminen	Opinnäyte; Pro gradut, Tekstit, muut; Tutkimusra portti, tutkimusjulkaisu	16	8	2	2 Nykänen, H. 2021, Veteen piirretty viiva- Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa. Väitöstutkimus Rintala, E. 2020, "No Haloo, varmaan jotain ongelmia"!? Miten kolmiportainen tukimalli toteutuu käytännössä perusasteen alaluokilla. Pro Gradu-tutkielma
Google Scholar 12.11.2021	Varhaisk* nivelvaihe* kolmiportainen tuki* Pro-gradu*	Pro-gradu tutkielmat, 2011–2021	32	2	2	2 Vehviläinen E. 2020, Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kapulana koulun rattaissa-vai toisin päin? - Tuen toteutumisen häiriöt, ristiriidat ja ratkaisuyritykset opettajien näkökulmasta. Pro Gradu-tutkielma Leskinen, P. 2017, Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksen ja koulun nivelvaiheessa. Pro Gradu-tutkielma

Finna.fi 4.1.2022	Kolmiport* AND inkl* AND perusop* AND tote*	2011-2021, Opinnäyte- työ: Pro gradu, maisteri- vaiheen työ, kandityö, väitöskirja, Lehti/artik- keli	15	7	6	5 Silvonen, A. 2019, Kohti yksiöllistettyä oppimista – Erityisopettajien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tukimallista perusopetuksessa Suomessa. Pro- Gradu- tutkielma Linnatie, H-L., Voho, H-L. 2014, Alkuopetuksen käsitteitä kolmiportaisen tukimallin toimivuudesta ja sen tuomista muutoksista. Pro Gradu- tutkielma Malkamäki, R., Pinola, M. 2013, Opettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen toteutumisesta perusopetuksen alaluokilla. Pro Gradu- tutkielma Lemetyinen, E. 2021. Erityisopettajien kokemuksia alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä häiriöistä ja koulunkäynnin tuesta. Pro Gradu- tutkielma Alatalo-Hussein, T. 2016. Oppilas joustavien tukitoimien keskiössä- Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja tukitoimien muotoutuminen oppilaan opintopolun aikana. Pro Gradu- tutkielma
----------------------	---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	---	---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Taulukko 1 Aineistonhaku

Tutkimuksemme sisäänottokriteereinä (Kuvio 2) olivat suomenkieliset tutkimukselliset julkaisut ja vähintään pro gradu- tasoiset tutkielmat, jotka on julkaistu vuosien 2011–2021 välillä ja ne vastaavat tutkimuskysymykseemme. Poissulkukriteereinä toimivat vastaavasti ennen vuotta 2010 julkaistu vanhentunut tieto aiheesta sekä kolmiportaista tukea ulkomailla käsittelevät tutkimukset, sillä meidän kiinnostuksemme kohteena oli nimenomaan Suomen kolmiportaisen tukijärjestelmän toteutuminen. Lisäksi mallit tuen toteuttamisesta vaihtelevat maittain.

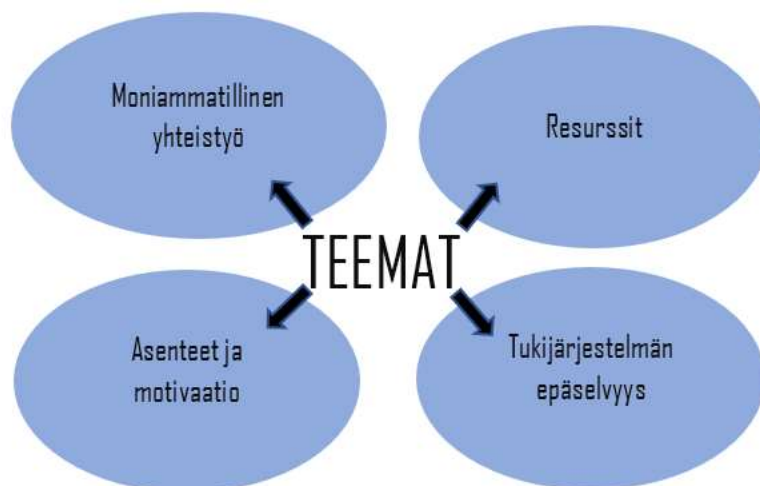


Kuvio 2. Sisäänotto- ja poissulkukriteerit

Suoritimme Finna-tietokantaan kaksi eri hakua käyttäen osittain eri hakusanoja. Saimme hakutuloksia yhteensä 31 kappaletta, joista otsikon ja tiivistelmän perusteella valitsimme lopulta 7 kappaletta. Google Scholar- tietokantaan suorittamastamme hausta saimme vastaavasti 32 hakutulosta, joista valitsimme vastaavasti otsikon sekä tiivistelmän perusteella 2 kappaletta. (Taulukko 1.)

3.3 Aineiston analysointi

Lopullinen aineistomme koostuu yhteensä yhdeksästä tieteellisestä tutkimuksesta, joista yksi on väitöstutkimus ja kahdeksan muuta Pro Gradu -tutkielmia. Aineiston analysoinnin aloitimme lukemalla valikoituneet tutkimukset huolellisesti läpi. Lukemisen jälkeen korostimme teksteistä opinnäytetyömme tutkimuskysymykseen vastaavia kappaleita ja lauseita. Korostuksen jälkeen kokosimme korostettuja asioita uudelle tiedostolle tarkempaa tarkastelua varten ja ryhmittelimme niitä teemoittain.



Kuvio 3. Teemat

Tutkimuksia lukiessa esille nousi selkeästi teemoja (Kuvio 3), jotka vaikuttavat kolmiportaisen tuen toteutumiseen esi- ja perusopetuksen nivelvaiheessa sekä perusopetuksen alaluokilla. Jaoimme ja nimesimme tuen toteutumiseen vaikuttavat tekijät neljään pääteemaan. Teemoja ovat moniammatillinen yhteistyö, resurssit, asenteet ja motivaatio sekä tukijärjestelmän epäselvyys. Analyysivaiheessa tarkastelemme ja kirjoitamme auki, miten kolmiportaisen tuen nähdään yleisesti toteutuvan sekä, miten nämä neljä pääteemaa nähdään vaikuttavan kolmiportaisen tuen toteutumiseen. Lopuksi kokoamme opinnäytetyön johtopäätökset ja pohdinta- osioon tutkimuksien pohjalta esiin nousseita havaintoja kolmiportaisen tuen toteutumisesta yleisesti sekä tehtyjen teemojen pohjalta.

Kolmiportaisen tuen toteutuminen herättää eriäviä näkemyksiä opetushenkilöstössä ja kouluissa. Tutkimuksissa esiin nousseiden vastauksien pohjalta tukijärjestelmässä nähdään paljon hyvää, mutta sen käytännön toimivuutta tulisi vielä kehittää. Alatalo- Husseinin (2016, 51, 55, 59) tutkimuksessa kolmiportaisen tukijärjestelmän nähdään lisänneen oppilaiden osallisuutta, tasavertaisuutta sekä mahdollisuuksia vaikuttaa tuen toteutumiseen. Uudistuksen myötä tukitoimien monipuolisuus on mahdollistanut oppilaille tukea matalalla kynnyksellä ja tarpeen vaatiessa. Tutkimuksessa tukimallin mukaan tulon ei kuitenkaan nähdä vaikuttavan yleisessä tuessa merkittävästi. Malkamäki ja Pinola (2013, 61) tuovat tutkimuksessaan taas ilmi osittain päinvastaista tietoa. Tukijärjestelmä on lisännyt tukikeinoja, ja niitä hyödynnetään yleisessäkin tuessa. Myös Nykänen (2021, 122, 139) tuo tutkimuksessaan ilmi kolmiportaisen tuen vaikuttaneen positiivisesti oppilaiden mahdollisuuksiin saada yksilöllistä tukea. Mainituiksi kehittämiskohteiksi nousivat inkluusioperiaatteen tavoittelu yhteisen opettamisen muodossa sekä tukitoimien kehittäminen niin, että ne toimisivat myös yleisopetuksessa. Tukimallin on kuitenkin nähty vähentäneen luokalle jäämistä. Rintalan (2020, 27, 32–33) mukaan kolmiportainen tukijärjestelmä on toteutunut tukitoimien osalta, sillä opettajat hyödyntävät niitä opetuksessa jokaisella tuen tasolla. Opettajien vastauksista käy ilmi myös, että inkluusiivista opetusta toteutetaan heidän koulussaan. Silvosen (2019, 27) tutkimuksen mukaan kolmiportaisen tukijärjestelmän mukaan tultua oppilaskohtaisen tuen nähdään erityisopettajien mielestä parantuneen ja se mahdollisti oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamisen tuen tasosta riippumatta.

Leskinen (2017, 42) keskittyi tutkimuksessaan kolmiportaisen tuen toteutumiseen nivelvaiheessa alakouluun siirryttäessä. Tutkimukseen vastanneet kertoivat opetustyön selkiintyneen kolmiportaisen tukijärjestelmän tultua. Nivelvaiheessa työskentelevillä on käytössään sama tukijärjestelmä sekä siihen kuuluvat käsitteet, joka helpottaa yhteistyötä. Kolmiportaisen tukijärjestelmän toteutumiseen vaikuttaa opettajien mukaan myös koulujen koko ja sitä kautta luonnollisesti myös ryhmäkoot. Pienissä kouluissa tukimallin toteuttaminen ja tuen tarpeisiin vastaaminen on helpompaa. Toteutumiseen nähdään vaikuttavan olennaisesti myös opettajien osaaminen, jota täydennyskoulutuksissa pystytään vahvistamaan. Tutkimuksessa kolmiportaisen tuen nähdään yleisesti kuitenkin edistäneen varhaista puuttamista sekä sujuvoittaneen tukiprosessia. (Linnatie & Voho 2015, 51, 77.)

Linnatien ja Vohon (2014, 62) tutkimuksessa opettajien vastauksista käy ilmi, että kolmiportainen tukijärjestelmä asettaa opettajille velvollisuuden vastata oppilaansa kaikkiin tuen tarpeisiin sekä toteuttaa oppilaan arviointia, seurantaa ja opintojen suunnittelua säännöllisesti. Kolmiportaisen tukijärjestelmän toteutumisessa arvioinnilla ja seurannalla on vaikutusta. Arvioinnin ja seurannan avulla pystytään näkemään, edistyykö oppilaan oppiminen ja opinnot hänen tavoitteisiinsa peilaten. Oppilaan asioita käsittelevissä tapaamisissa näitä seurataan

ja päivitetään tarpeen mukaan oppilaan oppimista tukevammaksi. (Malkamäki & Pinola 2013, 70–71; Silvonen 2019, 28; Nykänen 2021, 171.) Vehviläisen (2020, 56, 68, 76) sekä Lemetyisen (2021, 58) tutkimuksissa opetushenkilöstön kokemukset kolmiportaisen tuen toteutumisesta olivat osittain päinvastaisia muihin tutkimuksiin verrattuna. Tutkimuksessa opettajat kokivat uudistuksen tuovan haasteita käytännön toteutukseen, sillä muuttuneet ryhmäkoot sekä oppilaiden tasoltaan moninaiset tuen tarpeet vaikeuttivat kaikkien oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamista. Opettajat toivat ilmi kolmiportaiseen tukeen vaikuttavan myös olennaisesti koulujen väliset erot. Moninaisista tuen tarpeista ja resurssisyydestä johtuen kokemukset erityisen tuen toteuttamisesta eivät erityisopettajien mielestä vastanneet laissa määriteltyä.

3.3.1 Moniammatillinen yhteistyö

Toteutuakseen kolmiportainen tukijärjestelmä vaatii yhteistyön tekemistä eri tahojen kanssa. Tutkimuksia tarkasteltaessa tutkimuksiin osallistunut opetushenkilöstö piti moniammatillista yhteistyötä tärkeänä kolmiportaisen tuen toteutumisessa. Alatalo- Husseinin (2016, 57,72) tutkimuksen mukaan opetushenkilöstö pitää moniammatillista yhteistyötä sekä yhteistyötä vanhempien kanssa tärkeänä, ja sen koetaan täydentävän opetusta sekä annettavaa tukea. Yhteistyön myötä myös vanhempien osallisuudesta on tullut yleisempää. Oppilaalle annettavaa tukea pohditaan yhdessä vanhempien kanssa ja kirjaamisen myötä annettava tuki on tullut vanhemmille näkyvämmäksi. (Nykänen 2021, 125.; Alatalo- Hussein 2016, 58.)

Kolmiportainen tuki on lisännyt yhteistyön määrää opetushenkilöstön sekä ulkopuolisten ammattilaistahojen ja esimerkiksi kuraattorin ja psykologin kanssa. Yhteistyön nähdään olevan myös laadultaan parempaa. Yhteistä keskustelua käydään tuen antamisen jokaisessa vaiheessa ja opetushenkilöstö kokee, että apua ja tukea on työyhteisössä aina saatavilla. (Linnatie & Voho 2014, 63, 72–73.) Oppilashuollon palveluiden on koettu vaikuttavan suurelta osin oppilaan saaman tuen toteutumiseen. Kolmiportaisen tukimallin tultua voimaan koko opetushenkilöstö vastaa tuen toteuttamisesta, joka on tuonut helpotusta oppilaan asioista perillä olemiseen ja oppilaan tuntemukseen sekä lisännyt opettajan oman työn reflektointia. Yhteistyön myötä myös koulujen rehtorit ovat ajan tasalla oppilaidensa asioista. (Nykänen 2021, 134, 136, 150, 155, 157.) Jo yleisen tuen aikana luokanopettajat saivat vahvistusta erityisopettajilta varhaisen puuttumisen periaattein, jos opettajalla ilmeni huolta oppilaansa oppimiskyvystä (Malkamäki & Pinola 2013, 73–74). Moniammatillinen yhteistyö on koettu tutkimusten mukaan myös oppilaiden kannalta hyödylliseksi tukea annettaessa. Lemetyisen (2021, 59) tutkimuksessa koulunkäynnin ohjaajan antamalla tuella oli positiivisia vaikutuksia tuen toteuttamiseen ja tätä kautta oppilaalle mahdollistui jäsenelty turvaa luova

arki koulussa. Nykäsen (2021, 135) tutkimuksessa tuotiin esiin, että yhteisopettamisessa oppilaiden erilaiset ryhmäjaot huomioivat oppilaiden tarpeita. Kolmiportaisen tuen nähdään parantaneen oppilaan tuen saamista esimerkiksi lisääntyneen tukiopetuksen ja laadukkaamman seurannan ja arvioinnin myötä. Opetuksessa hyödynnetään myös useammin erityisopettajien sekä koulunkäynnin ohjaajien osaamista. (Linnatie & Voho 2014, 73–75.) Kolmiportainen tuki toi opetukseen sen tueksi samanaikaisopetuksen, jonka myötä oppilaat ovat saaneet tasoltaan yksilöllisempää sekä joustavammin järjestettyä tukea. Kolmiportaisen tuen myötä kouluympäristöstä on pyritty tekemään erilaisin käytännönjärjestelyin oppilaan tarpeet huomioivia ryhmäkokoja rajaten sekä tilanjakajia hyödyntäen opiskelurauhan saavuttamiseksi. (Silvonen 2019, 22–23; Rintala 2020, 27.)

Moniammatillisella yhteistyöllä on suuri merkitys esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheessa kolmiportaisen tuen toteutumisen kannalta. Leskisen (2017, 38–40, 49–50) tutkimuksen mukaan yhteistyö kolmiportaisen tuen toteutumiseksi nivelvaiheessa korostuu. Oppilaan asioissa moniammatillisen yhteistyön tekeminen takaa tarvittavan tuen jatkumisen myös perusopetuksen alkuopetuksessa. Yhteistyöhön osallistuvat esiopetus, perusopetus sekä ulkopuoliset ammattitahot, kuten psykologit. Tutkimuksen mukaan näiden tahojen läsnäolon tulisi jatkua alkuopetuksessa vielä siirtymisen jälkeenkin erityisopettajan havaitessa tarpeen. Nivelvaiheessa yhteistyötä tehdessä myös vaitiolovelvollisuutta pidetään erityisen merkityksellisenä. Moniammatillisen yhteistyön parantamiseksi nivelvaiheessa alkuopetuksenkin opettajien olisi tärkeää käydä esiopetusryhmissä seuraamassa tulevia oppilaitaan. Myös Malkamäen ja Pinolan (2013, 75) mukaan nivelvaiheessa toteutettu yhteistyö takaa oikeanlaisen tuen jatkuvuuden, vaikka se lisäisikin opettajien työmäärää.

Tutkimuksissa moniammatilliseen yhteistyöhön liittyi myös haasteita, jotka vaikuttavat sen toteutumiseen. Yhtenä selkeänä haasteena nähtiin yhteistyön puute ja tahojen eriävät näkemykset tuen toteuttamisessa. Vehviläisen (2020, 46) tutkimuksen mukaan on yleistä, etteivät vanhemmat tahdo lapsen siirtyvän tuen portaalta toiselle ja laaja-alaisten erityisopettajien halu yhteistyöhön saattaa olla puutteellista. Lemetyisen (2021, 61) tutkimuksessa ilmenee, että ulkopuolisten ammattitahojen ja opetushenkilöstön näkemykset tarvittavasta tuesta voivat poiketa toisistaan. Lisäksi ulkopuolisten ammattitahojen apua saatetaan hyödyntää vasta koulun tarjoaman tuen ollessa riittämätöntä. Myös aika mainittiin yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä. Yhteistyössä suunnitteluun tai työn kehittämiseen ei ollut varattu riittävästi aikaa (Vehviläinen 2020, 66; Linnatie & Voho 2014, 54; Alatalo-Hussein 2016, 57). Tutkimusten valossa inklusion ja kolmiportaisen tuen toteutumiseksi parhaalla mahdollisella tavalla myös yhteisopettajuutta, yhteistyötä sekä fyysisiä oppimisympäristöjä tulisi kehittää niin, että kaikkien oppilaiden tuen tarpeisiin pystytään vastaamaan oppilaskohtaisesti (Nykänen 2021, 139; Alatalo-Hussein 2016 55–56; Leskinen 2017, 46).

Haasteina mainittiin myös yhteistyötahojen riittämättömyys, saatavuuden vaikeus sekä työntekijöiden vaihtuvuus kolmiportaista tukea saavien oppilaiden asioissa. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat ilmaisivat huolensa oppilashuollon tekemästä yhteistyöstä, sillä oppilaan asioista vastaava oppilashuollon jäsen ei aina pääse paikalle oppilasta koskeviin tapaamisiin resurssitekijöistä johtuen. Lisäksi huolta aiheuttavat koulussa työskentelevän psykologin ja kuraattorin tarjoamien palveluiden riittämättömyys. Kehityskohteena ilmeni oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittäminen yhteisöllisyyttä lisääväksi. Myös ulkopuolisten ammattitahojen, kuten terapeuttien saatavuutta pidetään opettajien näkökulmasta hankalana. (Nykänen 2021, 130–131, 136–137.) Oppilashuoltoryhmän jäsenten sekä muiden ulkopuolisten ammattitahojen vaihtuvuus hidastaa oppilaan tukiprosessin toteuttamista. Tutkimuksessa viitattiin oppilaan ja ammattilaisen väliseen luottamussuhteeseen, joka työntekijän vaihtuessa aloittaa tukiprosessin alusta. (Alatalo- Hussein 2016, 60.)

3.3.2 Resurssit

Tutkimuksia tarkasteltaessa kolmiportaisen tukijärjestelmän toteutumiseen vaikuttavat selkeästi eri resurssitekijät. Tarkastelussa selkeimmin esille nousivat henkilöstöresurssit, ajan puute sekä uudistuksen myötä kasvaneet ryhmäkoot ja tuen tarpeet. Edellä mainitut tekijät vaikuttavat toinen toisiinsa tukea toteutettaessa ja annettaessa. Vehviläisen (2020, 45, 47, 49, 58) tutkimuksessa resursseista puhuttaessa, sillä tarkoitettiin tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkökulmasta opetushenkilöstön vähäistä määrää sekä ajan puutetta. Eräs tutkimukseen osallistunut laaja-alainen erityisopettaja koki haasteelliseksi tasavertaisen tuen antamisen ajallisista syistä sekä henkilöstövajauksesta johtuen. Ajallisilla syillä viitattiin tutkimuksessa kiireeseen, jota opettajista useammin kokivat luokan- ja aineenopettajat. Resurssipula vaikutti myös tuen suunnitteluun ja toteutukseen. Tukea pystytään antamaan oppilaille akuutisti, mutta resurssisyistä ei aina säännöllisesti. Linnatien ja Vohon (2014, 52–53) tutkimuksen mukaan uudistus ei ole muuttanut käytettäviä resursseja, sen sijaan niiden koetaan vähentyneen kolmiportaisesta tuen toteuttamisesta huolimatta. Myös Nykäsen (2021, 125, 166) tutkimuksessa ilmeni tyytymättömyyttä opetushenkilöstön määrää kohtaan. Resurssia lisäämällä kolmiportaista tukea pystyttäisiin toteuttamaan inkluusioperiaatteen mukaisesti ja tehostetun tuen tukimuotoja pystyttäisiin toteuttamaan yksilöllisemmin. Lemetyisen (2021, 64–65, 75) tutkimuksessa henkilöstöresurssisyistä opettajat kokevat riittämättömyyttä tarvittavan tuen antamisessa. Erityisopettajien mukaan resurssit ovat riittämättömiä oppilaan tarvitessa intensiivisempää tukea. Lisäresursseja on ollut mahdollista käyttää, mutta niitä ei ole kohdennettu tukea tarvitseviin oppilaisiin tarpeeksi. Opettajista 41,51 % kertoi tukeen käytettävien resurssien muuttuneen rahoituksellisista syistä. 73,08 % tutkimukseen vastanneista oli sitä mieltä, että kolmiportaisen tuen toteutukseen ei saatu

lisärahoitusta. Tutkimuksen mukaan ne koulut, jotka rahoituksen saivat, käyttivät sen opetushenkilöstön lisäämiseen. (Rintala 2020, 29–30.)

Tarkasteltaessa tutkimuksia ryhmäkokojen suuruus nähtiin vaikuttavan tuen antamisen tehokkuuteen, sillä oppilaita on opettajiin nähden liian paljon (Vehviläinen 2020, 53). Myös Alatalo- Husseinin (2016,71) tutkimuksessa havaintojen mukaan ryhmäkokojen kasvaminen nähdään hidastavan inklusion toteutumista koko Suomessa. Vehviläisen (2020, 45,51) tutkimuksessa opettajat näkivät luokassa opiskelevien oppilaiden moninaiset tuen tarpeet haasteena luokanopettajien ja erityisopettajien määrään nähden. Opettajat kokevat ajan puutetta antaa tukea kaikille oppilaille tasavertaisesti. Myös Nykäsen (2021, 131, 142, 168, 184) tutkimuksessa oppilaan asiakirjoihin kirjatut tuen toteuttamisen menetelmät eivät välttämättä toteudu ryhmäkokojen kasvettua ja käytössä olevia vahvoja tukimenetelmiä ei pystytä antamaan tarpeeksi varhaisessa vaiheessa. Etenkin erityistä tukea saava oppilas ei saa tukea siinä määrin, kuin tarvitsisi. Opettajat voivat keskittyä myös erityisen ja tehostetun tuen antamiseen, jolloin yleisen tuen oppilaat jäävät vähemmälle tuen saamiselle. Vehviläinen (2020, 52–53) taas toteaa tutkimuksessaan, ettei tehostettu tukikaan ole riittävä, eikä se poikkea aina yleisen tuen tukimuodoista. Erityistä tukea saavien oppilaiden ainoa tukimuoto saattaa olla taas vain pienryhmässä opiskelua oppilaskohtaisia tuen tarpeita huomioimatta. Opettajat kokevat hankaluutta opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Oppilaskohtaisen tuen antamisen hankaluutena opettajat näkevät käytettävissä olevan ajan hyödyntämisen niin, että se palvelisi kaikenlaisia oppijoita. (Silvonen 2019, 21.) Myös Lemetyinen (2021, 58) tutkimuksessaan tuo suunnittelun ja toteutuksen vaikeuksia opetuksessa esille, mutta näkee niiden johtuvan henkilöstöressurssien puutteesta.

Kolmiportaisen tuen toteuttamiseen vaikuttaa opettajien kokema osaamattomuuden tunne. Vehviläinen (2020, 46) tuo esiin, että opettajat kokevat saaneensa liian vähän tietoa kolmiportaisesta tukijärjestelmästä. Myös Rintalan (2020, 31) tutkimuksessa opettajat kokevat saaneensa liian vähäistä tietoa järjestelmästä sekä eri tuen tasolla opiskelevien oppilaiden opetuksen toteuttamisesta. Osaamattomuuden tunne liittyy Vehviläisen (2020,54) sekä Nykäsen (2021, 124) mukaan myös liian vähäiseen tietoon oppilaiden haasteista tuen tarpeiden takana. Opettajilla ei ole osaamista tai keinoja erilaisista oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kanssa toimimiseen. Osaamattomuutta koetaan myös dokumentoinnissa (Alatalo- Hussein 2016, 77). Kolmiportaisen tuen astuttua voimaan dokumentoinnin määrän nähdään Alatalo- Husseinin (2016, 53) mukaan lisääntyneen ja Nykänen (2021, 147) tuo tutkimuksessaan esiin opettajien kirjaamiseen käytettävissä olevan ajan vähyyden aiheuttavan vastahakoisuutta sitä kohtaan. Tutkimuksista käy kuitenkin ilmi, että uudistunut dokumentointitapa tuen portaililla koettiin selkeyttävän ja helpottavan tuen toteuttamisen eri vaiheita ja tukiporilla liikkumista (Alatalo-Hussein 2016, 53; Nykänen 2021,142).

Kolmiportaisen uudistuksen myötä resurssitekijät nähdään tuoneen opetukseen myös hyviä puolia. Uudistus on tehnyt opetushenkilöstön rooleista selkeämpiä, jolloin käytössä olevia resursseja pystytään hyödyntämään oppilaslähtöisesti tehokkaammin (Nykänen 2021, 152). Linnatien ja Vohon (2014, 52–53) tutkimuksen mukaan uudistus on tuonut mukanaan enemmän mahdollisuuksia hyödyntää erityisopettajan osaamista oppilasta tukiessa. Lisäksi Opettajien omat kokemukset resurssien tarpeesta poikkesivat toisistaan, sillä osa opettajista kokee tarvitsevansa niitä enemmän ja osa vähemmän.

3.3.3 Asenteet ja motivaatio

Kolmiportaiseen tukeen on liittynyt paljon ennakkoasenteita sen astuessa voimaan. Linnatien ja Vohon (2014, 60–61) mukaan opettajien ensikokemukset kolmiportaisesta tukijärjestelmästä olivat torjuvia, sillä muutoksen tuomat asiat koettiin haasteellisena ymmärtää. Tutkimuksessa tuotiin esille myös säästötoimenpiteiden vaikuttavan opettajien asennoitumiseen tuen antamisen riittävydestä. Järjestelmän tehokkuutta myös epäiltiin. Alatalo-Husseinin (2016, 69) mukaan tutkimukseen osallistuneet opettajat ja rehtorit mainitsivat suurimmaksi huolekseen työn lisääntyvyyden tukijärjestelmän astuessa voimaan. Kolmiportainen tukijärjestelmä koettiin myös tulleen vajavaisena käyttöön, mikä herätti voimakkaita tunteita opettajissa (Nykänen 2021, 181).

Tutkimusten mukaan opettajat kokevat kolmiportaiseen tukeen kuuluvat prosessit taakkana niiden hitauden ja vaativuuden takia. Nykäsen (2021, 113) tutkimuksessa käsiteltiin opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta alakoulussa. Tutkimuksen mukaan opettajien viitseliäisyys voi olla tukiportaalta toiselle siirtymisen esteenä, sillä asiakirjojen tekeminen koettiin liikaa aikaa vieväksi. Vehviläisen (2020, 53) mukaan myös tukiprosessien hidas muutos ja oppilaiden riittämättömän tuen saaminen voivat olla opettajien vastahakoisten asenteiden taustalla. Myös opittujen toimintatapojen muuttaminen, etenkin pitkään opettaneilla tuo esiin muutosvastaisuutta kolmiportaista tukijärjestelmää kohtaan (Alatalo-Husseini 2016, 69).

Tutkimuksia tarkasteltaessa asenteet ja motivaatio nivoutuivat usein yhteen resurssien kanssa. Haastatellut opettajat kokivat riittämättömyyttä toteuttaa tukea liian vähäisen ajan puitteissa. Tutkimuksista nousi esille myös opettajien kokema osaamattomuudentunne tuen tarpeiden laajan kirjon myötä. Opettajien huolena on, että kolmiportainen tukijärjestelmä jättää koulussa hyvin pärjäävät, sekä vahvemmin tukea tarvitsevat oppilaat vaille heidän tarvitsemaansa yksilöllistä tukea (Voho & Linnatie 2014, 61). Myös Vehviläisen (2020, 68) mukaan haasteita oikeanlaisen tuen antamiseen kolmiportaisen tukijärjestelmän voimaan tultua toivat suuret opetusryhmät sekä tuen tarpeiden kirjo.

Tutkimuksia tarkasteltaessa myös uudistuneet dokumentointikäytännöt liitettiin asenteisiin ja resursseihin. Linnatien & Vohon (2014, 70) tutkimuksen mukaan dokumentointi vie opettajien aikaa ja lisää ylitöiden määrää, mutta kolmiportaisen tukijärjestelmän ei nähdä olevan kuitenkaan ainoa syy tälle. Asenteeseen dokumentointia kohtaan liitettiin myös Nykäsen (2021, 147) tutkimuksen mukaan liian vähäinen aika tehdä dokumentointi työajan puitteissa. Tutkimuksessa kuitenkin nähdään, että taidot sähköisten asiakirjojen täyttämässä edesauttavat dokumentointia.

Kolmiportaiseen tukeen on kohdistunut ennakoasenteiden lisäksi kuitenkin myös positiivisia ja odottavia asenteita. Linnatie ja Voho (2014, 59) tuovat tutkimuksessaan ilmi opettajien kokevan tukijärjestelmän uudistuksen selkiyttäneen työtä ja työnkuvaa sekä kokonaisprosessia tuen antamisessa. Vehviläisen (2020, 55) mukaan opettajilla on motivaatiota työskennellä sekä kehittää osaamistaan, mutta resurssit nähdään esteenä tälle. Opettajilla oli myös vahvaa uskoa kolmiportaisen tukijärjestelmän tehokkuuteen, niin yleisen, tehostetun, kuin erityisenkin tuen tasolla (Linnatie & Voho 2014, 59).

3.3.4 Tukijärjestelmän epäselvyys

Tutkimuksia tarkasteltaessa kolmiportaisen tukijärjestelmään liittyy useita epäselvyyksiä, jotka vaikuttavat järjestelmän toteutumiseen. Vehviläisen (2020, 57–58) mukaan opettajien kokemat epäselvyydet liittyvät tuen portaisiin, oppilaan tarvitseman tuen tunnistamiseen sekä tuen aika käytettävien dokumenttien vaikeaselkoisuuteen. Resurssien riittämättömyys toi myös epävarmuutta siihen, saako oppilas tarvitsemaansa tukea ja hyödyttääkö tuen portaalta toiselle siirtäminen oppilasta. Opettajat kokevat myös kolmiportaiseen tukeen liittyvät käsitteet epäselvinä, jotka aiheuttavat sekaannuksia asiakirjojen nimissä ja käyttötarkoituksessa. Käsitteiden selkiyttäminen helpottaisi muun muassa yhteistyön tekoa eri tahojen kanssa. Kolmiportaisen tukijärjestelmän moninaisuuden vuoksi opettajat ymmärtävät eri tavalla sen vaiheet sekä ketkä tukea tarvitsevat. Toiveena opettajilla onkin selkeyttää tukiportaiden välisiä rajoja, mikä edesauttaisi päätösten tekoa. (Nykänen 2021, 115; Linnatie & Voho 2014, 56–57.)

Useita epäselvyyksiä liittyi opetussuunnitelman uudistuksessa mukaan tulleeeseen tehostettuun tukeen. Epäselvyyttä aiheuttavat tehostettu tuki käsitteenä sekä sen oikea-aikaisuus. Nykäsen (2021, 112–113, 118) tutkimuksessa rajanveto yleisen ja tehostetun tuen välillä on haastavaa ja opettajat eivät tiedä missä vaiheessa oppilas tulee siirtää tehostettuun tukeen. Tähän vaikuttavat opettajien näkemykset siitä, että joidenkin mielestä tehostettu tuki ei ole ajankohtainen, kun taas toiset näkevät tuen tarpeellisena. Haasteellisena tehostetun tuen toteuttamisessa pidetään sitä, ettei se toteudu samanlaisena kaikissa kunnissa ja kouluissa lain edellyttämällä tavalla. Tehostettua tulisi selkiyttää antamalla opetushenkilöstölle

sekä muille yhteistyötahoille tehtävät tehostettua tukea toteutettaessa. Toisaalta osa opettajista kokee tehostetun tuen tuoneen selkeyttä tukijärjestelmään. (Nykänen 2021, 123, 124; Linnatie & Voho 2014, 63.)

Nykänen (2021, 127) tutkimuksen mukaan epäselvyyttä opetushenkilöstön kesken herätti myös se, kenen vastuulla on arvioida, onko oppilaan tarvitsemaan tukeen pystytty vastaamaan hyödyntäen kaikkia mahdollisia tuen tasoon kuuluvia tukimuotoja ja menetelmiä. Kolmiportaista tukijärjestelmää toteutetaan myös alueesta ja koulusta riippuen eri vaiheissa sekä eri tavoin (Vehviläinen 2020, 76; Nykänen 2021, 181). Kolmiportaisen tukijärjestelmän voimaan astumiseen liittyi myös päinvastaisia kokemuksia sen toteutumisesta. Alatalo-Hussein (2016, 54) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat uudistuksen myötä tukimuotoja tulleen enemmän käytettäväksi sekä kolmiportaisen tuen tasojen selkiintyneen. Linnatien ja Vohon (2014, 50) tutkimuksessa opettajat olivat ratkaisseet tukijärjestelmään liittyviä epäselvyyksiä järjestämällä keskusteluhetkiä, joissa yhtenäisiä toimintatapoja pohdittiin ja niistä päätettiin tukiprosessin toteuttamiseksi samalla tavalla. Päätetyistä tavoista kolmiportaisen tuen toteuttamiseksi koottiin yhteiseen käyttöön tarkoitettu kansio.

4 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus sekä eettiset näkökulmat nivoutuvat yhteen ja muodostavat oikein toteutettuna tutkimukselle laadukkaan lopputuloksen. Tutkimuksia tehdessä niiden eettisyyttä ja luotettavuutta parantavat selkeä raportointi sekä tutkimuksen eri vaiheissa käytettyjen menetelmien tarkka ja harhaanjohtamaton kuvaaminen. Eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavat myös opinnäytetyössä käytetyt lähteet ja niiden oikein merkitseminen toisia tutkijoita kunnioittaen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 24, 26; Hirsjärvi ym. 2009, 23–24.) Opinnäytetyömme toteutustavaksi valikoitunut kuvaileva kirjallisuuskatsaus ei vaatinut erillisen tutkimusluvan hakemista, sillä sitä ei kohdennettu mihinkään tiettyyn organisaatioon. Kohteen ollessa määrittelemätön, sitä eivät rajanneet yhteistyötahon tietosuojan ja tietoturvaan liittyvät sopimukset. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen tuhoamme tutkimuksessa käytetyt kirjalliset sekä sähköiset muistiinpanomme ohjeistuksien mukaisesti. Yleisesti katsottuna tutkimuksen luotettavuutta lisää, kun siihen on kirjoitettu auki tutkimuksen tarkoitus ja kohde, mistä aineisto on koottu, aineiston analysointi, käytetyt lähteet, perehtyneisyys aiheeseen, tutkimuksen tekoon ja raportointiin kulunut aika sekä osio tutkimuksen luotettavuuden pohdinnasta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden määritelmään vaikuttaa myös käytetty tutkimusmenetelmä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164.) Opinnäytetyösämme on kuvattuna tarkasti sen tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymys. Hakuprosessia varten olemme käyneet LUT tiedekirjaston järjestämän tiedonhankinnan ryhmänohjauksen. Katsaukseen tietoa hakiessamme käytimme luotettavia ja tunnettuja tietokantoja sekä huomioimme hyväksyttävät lähdemateriaalit. Lisäksi hakuja tehdessämme huomioimme oikeat hakusanat ja niiden vaikutuksen hakutulokseen. Analysoimme katsauksemme aineistolähtöisesti sekä kuvasimme sen eri vaiheet näkyviksi huomioiden erityisesti hakuprosessin auki kirjoittamisen. Lähteisiin viitatessa otimme huomioon alkuperäisen tutkijan ja kiinnitimme huomiota lähdeviittausten oikeanlaisuuteen.

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Kokemukset kolmiportaisen tukijärjestelmän toteutumisesta sekä toteuttamisesta tässä katsauksessa ovat koulu- sekä opettajakohtaisia. Niistä käy ilmi, ettei kolmiportainen tuki toteudu samalla tavalla Suomen eri kouluissa. Esille nousseissa kehittämiskohteissa oli kuitenkin samankaltaisuuksia tutkimuksesta riippumatta. Yleisesti katsottuna kolmiportaisen tukijärjestelmän nähdään parantavan tukea tarvitsevien oppilaiden asemaa koulussa, sillä tuki tuodaan oppilaiden luokse tarpeen ilmetessä.

Tutkimuksia lukiessa esiin nousivat toistuvasti selkeät resursseihin viittaavat puutteet ja vajaavaisuudet, joita kolmiportainen tuki kaipaa kehittyäkseen toimivammaksi järjestelmäksi. Tekemiemme havaintojen mukaan oppilaan tuen tarpeeseen vastaaminen sekä päätöksen tekeminen tukiporilla liikkua on kuitenkin vahvasti sidoksissa opettajan persoonaan ja asenteeseen tehdä työtä eikä niinkään liity aina resurssitekijöihin. Näkemys- sekä kokemuserot kolmiportaisen tuen toteutumisesta olivat selkeitä myös riippuen opettajaryhmästä.

Moniammatillinen yhteistyö kolmiportaisen tuen toteuttamisessa on tärkeässä asemassa, sillä vastuiden sekä erilaisen ammatillisen osaamisen monipuolinen hyödyntäminen edistää oppilaan oppimista. Moniammatillinen yhteistyö on tuonut myös huoltajia lähemmäs tukiprosessin toteuttamista. Tutkimuksia tarkasteltaessa huomasimme myös yhteistyön toimimiseen vaikuttavan vahvasti opetushenkilöstön sekä eri tahojen motivaation, osaamisen tai halun tehdä yhteistyötä.

Kolmiportaisessa tukijärjestelmässä epäselvyyksiä aiheuttavat tuen portaiden toimintaperiaatteet sekä käsitteiden vaikeaselkoisuus, sillä käytössä on monia samaa tarkoittavia termejä. Monesta tutkimuksesta kävi ilmi opettajien tarvitsevan selkeitä raameja kolmiportaisen tuen toteuttamiseksi lain määrittämällä tavalla. Tieto siitä, missä vaiheessa oppilas siirtää tuen portaalta toiselle voi olla haastavaa havaita, kun selkeitä tuen tarpeellisuuden määritelmiä ei ole. Lisäksi uutena mukaan tullut tehostettu tuki tarvitsee vielä tarkennusta toteutuakseen, kuten sen on uudistusta kehiteltäessä kolmiportaiseksi ajateltu toteutuvan. Tällä hetkellä kolmiportainen tukijärjestelmä jättää tuen toteuttamiseen liittyviä asioita liikaa opettajien ja koulujen oman tulkinnan varaan. Pohdimme voisiko kolmiportaista tukijärjestelmää kehittää muutoin, kuin rahallisilla resursseilla tai henkilöstön määrän lisäämisellä. Eli voisiko opettajien asenteisiin sekä tukijärjestelmän aiheuttamaan epäselvyyteen vaikuttaa organisoimalla koulun sisäisiä rakenteita selkeämmiksi ja johdonmukaisemmiksi.

Mahdolliset jatkotutkimusaiheet voisivat keskittyä tutkimaan keinoja, joilla kolmiportaista tukijärjestelmää voitaisiin yhtenäistää sekä kehittää opettajien näkökulmasta selkeämmäksi ja oppilaan tuen tarvetta vastaavaksi.

Lähteet

Alatalo-Hussein, T. 2016. Oppilas joustavien tukitoimien keskiössä. Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja tukitoimien muotoutuminen oppilaan opintopolun aikana. Jyväskylän yliopisto: Erityispedagogiikan pro gradu- tutkielma. Viitattu 16.1.2022. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49978/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605302756.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa Puukari, S. Lappalainen, K. Kuorelahti, M. (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 50,51.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus

Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas- Näin kirjoitat opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 202. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kuikka, P., Närhi, V. & Seppälä, H. 2010. Laaja-alaisten oppimisvaikeuksien tarkastelukulmia. Teoksessa Närhi, V., Seppälä, H. & Kuikka, P. (Toim.) 2010. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Porvoo: Niilo Mäki instituutti. (28,29,31).

KvaliMOTV. Aineisto ja teorialähtöisyys. Viitattu 24.11.2021. Saatavissa https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html.

Lappeenrannan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. Viitattu 7.3.2021. Saatavissa <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/8821790>

Lemetyinen, E. 2021. Erityisopettajien kokemuksia alkuopetuksen oppilaiden psyykkisistä häiriöistä ja koulunkäynnin tuesta. Oulun yliopisto: Pro Gradu- tutkielma. Viitattu 16.1.2022. Saatavissa <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-202105117801.pdf>

Leskinen, P. 2017. Kolmiportainen tuki varhaiskasvatukseen ja koulun nivelvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Pro Gradu- tutkielma. Viitattu 16.1.2022. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/54693>

Linnatie, H-L. & Voho, H-L. 2014. Alkuopetuksen käsityksiä kolmiportaisen tukimallin toivuudesta ja sen tuomista muutoksista. Oulun yliopisto. Pro Gradu- tutkielma. Viitattu 16.1.2022. Saatavissa <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201405161422.pdf>

Malkamäki, R. & Pinola, M. 2013. Opettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen toteutumisesta perusopetuksen alaluokilla. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Pro Gradu- tutkielma. Viitattu 16.1.2022. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/70779>

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Viitattu 5.1.2022. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nykänen, H. 2021. Veteen piirretty viiva. Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa. Oulun yliopisto. Viitattu 16.1.2022. Saatavissa <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526229287.pdf>

Opetusalan ammattijärjestö. 2017. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? Viitattu 17.1.2022. Saatavissa https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_final_sivuittain.pdf

Opetushallitus 2021. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Viitattu 1.11.2021. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

Opetushallitus 2022. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Pidennetty oppivelvollisuus. Viitattu 3.1.2022. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pidennetty-oppivelvollisuus>

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 7.3.2021. Saatavissa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. Viitattu 7.3.2021. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat#99c625f5>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Viitattu 7.3.2021. Saatavissa <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Perusopetus. Viitattu 7.3.2021. Saatavissa <https://mi-nedu.fi/perusopetus>

Oppimisvaikeus.fi 2018. Erityisopetus. Viitattu 7.3.2021. Saatavissa <https://oppimisvaikeus.fi/tukea/kuntoutus/erityisopetus/>

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2017. Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Helsinki: Finn Lectura.

Perusopetusasetus 852/1998. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

Perusopetuslaki 628/1998. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>

Pulkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnuainen, M. 2020. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa. Yhteiskuntapolitiikka. Viitattu 7.3.2021. Saatavissa https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140096/YP2003_Pulkinenym.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Pulkinen, J. & Kirjavainen, T. 2013. Erityisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusvirasto. Viitattu 7.3.2021. Saatavissa <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/26094308/erityisopetus-perusopetuksessa-8-2013.pdf>

Rintala, E. 2020. "No Haloo, varmaan jotain ongelmia"! Miten kolmiportainen tukimalli toteutuu käytännössä perusasteen alaluokilla. Turun yliopisto. Pro Gradu-tutkielma. Viitattu

16.1.2022. Saatavissa https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149523/Rintala_Elina_opinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. PS- kustannus.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.

Saloviita, T. 2012. Inklusio eli "osallistava kasvatus". Viitattu 5.1.2021. Saatavissa <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inklusio.pdf>

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? – Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto. Viitattu 17.1.2022. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3>

Silvonen, A. 2019. Kohti yksilöllistettyä oppimista – Erityisopettajien kokemuksia oppimisen ja koulunkäynnin tukimallista perusopetuksessa Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Pro-Gradu- tutkielma. Viitattu 16.1.2022. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63505/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201904162188.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Suomen YK-liitto 2016. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Viitattu 5.1.2022. Saatavissa https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf

Suomi.fi 2020. Perusopetuksen erityisopetus ja erityinen tuki. Lappeenrannan kaupunki. Viitattu 7.3.2021. Saatavissa <https://www.suomi.fi/palvelut/perusopetuksen-erityisopetus-ja-erityinen-tuki-lappeenrannan-kaupunki/7262785d-cb1b-4f76-abf0-f395236aa173>

Takala, M. 2016. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Oy. Tilastokeskus 2020. Erityisopetus 2019. Viitattu 7.3.2021. Saatavissa https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html

Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S (toim.). 2020. Mahdoton inklusio? – Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. Viitattu 3.1.2022. Saatavissa <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Valtioneuvoston asetusperusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Saatavissa <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Vehviläinen, E. 2020. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kapulana koulun rattaissa- vai toisin päin? Tuen toteutumisen häiriöt, ristiriidat ja ratkaisuyritykset opettajien näkökulmasta. Helsingin yliopisto: Pro gradu- tutkielma. Viitattu 16.1.2022. Saatavissa

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/314061/Vehvilainen_Emma_Pro_gradu_2020.pdf?sequence=3