

Jonna Pulkkinen  
Markku Jahnuainen  
Raija Pirttimaa

# Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta

## Kohokohdat

- Rehtorien arvioiden mukaan tukijärjestelyistä toimivat kouluissa heikoiten yhdessä opettaminen ja opetusryhmien joustava muuntelu.
- KELPO-hankkeeseen osallistuneissa kouluissa toimivat muita kouluja paremmin oppimissuunnitelmien käyttö, osa-aikainen erityisopetus, kodin kanssa tehtävä yhteistyö, oppilashuoltotyöryhmä ja opetuksen eriyttäminen.
- Yläkouluissa joustava ryhmittely ja oppimissuunnitelmien käyttö toimivat heikommin kuin alakouluissa.
- Isoissa kouluissa on paremmat mahdollisuudet yhdessä opettamiseen.
- Kouluissa, joissa erityisopetuksen saatavuuden arvioidaan parantuneen lakiuudistuksen jälkeen, toimivat myös tavanomaista paremmin osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus, yhdessä opettaminen ja joustava ryhmittely.

Esiteltävässä tutkimuksessa tarkasteltiin tukijärjestelyjen toimivuutta perusopetuksessa rehtorien (N = 335) arvioimana. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella syksyllä 2012. Rehtoreiden arvioita tukijärjestelyjen toimivuudesta selitti eniten se, millaisia tukijärjestelyjen arvioitiin olleen ennen lakiuudistusta. Koulun osallistuminen Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaan (KELPO-hanke) oli yhteydessä myönteisempiin arvioihin oppimissuunnitelmien käytön, osa-aikaisen erityisopetuksen, kodin kanssa tehtävän yhteistyön,

oppilashuoltotyöryhmän ja opetuksen eriyttämisen toimivuudesta. Rehtoreiden arvioiden mukaan tukijärjestelyistä toimivat kouluissa huonoiten yhdessä opettaminen ja opetusryhmien joustava muuntelu, jälkimmäinen erityisesti yläkouluissa.

Alakouluissa oppimissuunnitelmien käyttö toimi paremmin kuin muissa kouluissa. Isoissa kouluissa taas erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan yhdessä opettaminen, oppimissuunnitelmien käyttö ja oppilashuoltotyöryhmän toiminta arvioitiin pa-

remmaksi kuin pienissä kouluissa. Kouluissa, joissa erityisopetuksen saatavuuden arvioitiin parantuneen lakiuudistuksen jälkeen, rehtorit arvioivat erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan yhdessä opettamisen, opetusryhmien joustavan muuntelun, tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen tilanteen paremmaksi kuin muiden koulujen rehtorit.

**Asiasanat: erityisopetus, rehtorit, perusopetuslaki, kolmiportainen tuki**

## JOHDANTO

Perusopetuslain uudistukset tulivat voimaan vuoden 2011 alussa, jolloin perusopetuksessa siirryttiin kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki). Erityisoppilaiden määrä on kasvanut Suomessa koko 2000-luvun alun (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2014). Perusopetuslakia uudistettaessa yhtenä kasvun syynä pidettiin sitä, ettei oppimisen ongelmiin ollut tarjolla riittävästi varhaista tukea. Lakiuudistuksella sitä haluttiin vahvistaa, ja samalla haluttiin lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa käytössä olevia tukitoimia (HE 109/2009).

Vaikka yksityiskohdissaan suomalainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä on varsin ainutlaatuinen, vastaavia tasomalleja (tiered models) tuen järjestämiseksi on samaan aikaan otettu käyttöön myös muualla. Eniten huomiota on saanut Yhdysvalloissa vuonna 2004 lanseerattu Response to Intervention (RTI)

-malli, jonka yleisin versio perustuu vastaavanlaiseen kolmen tason jatkumoon, jossa kaikille oppilaille tarkoitettun yleisen tason jälkeen seuraa kohdennettun intervention taso ns. riskioppilaille ja viimeisenä on erityisopetuksen<sup>1</sup> intensiivisen intervention taso (esim. Fuchs, Fuchs & Vaughn, 2008). Englannissa taas vastaavanlainen kolmiportainen malli on nimeltään Graduated Response Model (Mitchell, 2014).

Tasomalleja yhdistää se, että niissä kaikissa on pyritty strukturoimaan toimintoja tuen tarpeen vaativuuden ja tuen intensiivisyyden perusteella. Tässä mielessä järjestelmät ovat sukua muun muassa terveydenhuollossa käytössä olevien prevention eli ennalta ehkäisyn tasojen (primaari, sekundaari ja tertiääri) kanssa (ks. Jahnukainen, 2005). Primaaripreventio kohdentuu koko ikäluokkaan (esim. rokotukset), sekundaaripreventio riskiryhmään, ja tertiääri on kuntouttavaa ja haittoja minimoivaa toimintaa (ks. esim. Nuorten huumeidien käytön ehkäisytoimikunnan mietintö, 2000).

Rakenteellisista yhtäläisyyksistään huolimatta eri koulujärjestelmien tasomalleihin liittyy vahvoja koulutuspoliittisia ja ideologisia reunaehtoja. Esimerkiksi RTI-malli kytkeytyy tuen jakamisen lisäksi myös amerikkalaiseen koulujen toiminnan vaikuttavuuden arviointiin (accountability), mihin mallin nimikin (suomennettuna interventio-vaste) suoraan linkittyy. RTI-mallissa juuri intervention vaikuttavuus on eri tavalla arvioitavana, toisin kuin suomalaisessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallissa, jos-

<sup>1</sup> Erityisopetuksen suhde RTI-malliin ja sen kolmanteen tasoon on kuitenkin kiistanalainen, ja aiheesta on erilaisia näkemyksiä (esim. Fuchs, Fuchs & Stecker, 2010).

sa arvioitavana on pikemminkin oppilaan tuen tarve (Jahnukainen & Itkonen, arvioitavana). Vaikka joissakin RTI-mallia koskevissa tutkimuksissa (esim. VanDerHeyden, Witt & Gilbertson, 2007; Zirkel, 2013) on tuotu esille, että tasomallin käyttöönotto olisi vähentänyt oppimisvaikeuksien perusteella erityisoppilaisiksi diagnosoitujen määrää, sitä ei ole voitu osoittaa selvästi. Suomessa erityisopetustilastot (SVT, 2014) vuosilta 2011–2013 osoittavat, että lakiuudistuksen jälkeen erityisen tuen oppilaiden osuus on hieman vähentynyt ja tehostetun tuen oppilaiden osuus taas kasvanut tasaisesti (taulukko 1).

Perusopetuslain uudistuksia linjattiin Erytisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö, 2007), minkä jälkeen uudistuksen mukaisia käytäntöjä kehitettiin kunnissa Tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeessa (KELPO) vuodesta 2008 alkaen. Hankkeeseen osallistui enimmillään, hankkeen kolmannessa vaiheessa, 279 kuntaa ja 21 yksityistä opetuksen järjes-

täjää. Hankkeen tavoitteena oli kolmiporaisen tuen toimintatapojen kehittäminen ja vakiinnuttaminen kunnissa ja kouluissa (Rinkinen & Lindberg, 2014). Esimerkiksi samanaikaisopetus nousi perusopetuksen lakimuutosta valmisteltaessa hyvin vahvasti esille muun muassa Tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeen kokeiluissa ja tutkimuksessa (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011) sekä lakiuudistusta seuranneissa Opetushallituksen ohjeissa.

Yleisen ja tehostetun tuen vaiheessa käytössä voivat olla samat tukimuodot, kuten opetuksen eriyttäminen tai osa-aikainen erityisopetus, mutta tehostetun tuen vaiheessa oppilaan tukeminen on säännöllisempää ja suunnitellumpaa ja käytössä voi olla useita tukimuotoja samanaikaisesti. Perusopetuslain (642/2010, 16a §) mukaan tehostetun tuen vaiheessa oppilaalle on laadittava oppimissuunnitelma yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa.

*Taulukko 1. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus sekä oppilaiden tukeen sisältyneiden osa-aikaisen erityisopetuksen, tukiopetuksen ja avustaja- tai tulkitsemispalveluiden osuus vuosina 2011–2013 (SVT 2012; SVT 2013; SVT 2014).*

	2011	2012	2013
<b>Tehostettu tuki</b>			
Oppilaiden osuus perusopetuksen oppilaista	3,3 %	5,1 %	6,5 %
Osa-aikainen erityisopetus	77 %	74 %	74 %
Tukiopetus	55 %	57 %	57 %
Avustaja- tai tulkitsemispalvelut	40 %	45 %	42 %
<b>Erytynen tuki</b>			
Oppilaiden osuus perusopetuksen oppilaista	8,1 %	7,6 %	7,3 %
Osa-aikainen erityisopetus	34 %	38 %	37 %
Tukiopetus	30 %	34 %	34 %
Avustaja- tai tulkitsemispalvelut	47 %	55 %	57 %

Myös erityisen tuen vaiheessa voidaan käyttää alemmilla tuen portailla käytössä olevia tukimuotoja, mutta lisäksi siihen sisältyy erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus. Eri-tyinen tuki järjestetään oppilaalle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. Tehostetun tuen oppilaat saavat osa-aikaista erityisopetusta ja tukiopetusta enemmän kuin erityisen tuen oppilaat. Erityisen tuen oppilaat taas saavat tehostetun tuen oppilaita enemmän avustaja- tai tulkintapalveluja (ks. taulukko 1). Yleistä tukea saaneiden oppilaiden määrää tai heidän saamaansa tukea ei tilastoida, mutta Tilastokeskuksen arvion (SVT, 2013; SVT, 2014) mukaan noin 16 prosenttia perusopetuksen oppilaista sai osa-aikaista erityisopetusta osana yleistä tukea luvu-  
vuosina 2011–2012 ja 2012–2013.

Erityisopetus on painottunut perusopetuksen viimeisille luokille. Vuosien 2001–2010 erityisopetusjärjestelyjä koskeneessa tutkimuksessa (Kirjavainen ym., 2014) tuli esille, että erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden osuus kasvaa koko perusopetuksen ajan ja on suurimmillaan perusopetuksen päättövaiheessa. Myös erityisryhmässä opiskelevien oppilaiden määrä kasvaa yläkoulussa. Tämän on tulkittu johtuvan ala- ja yläkoulujen toimintakulttuurin sekä luokan- ja aineenopettajajärjestelmän eroista (Kirjavainen ym., 2014). Myös viimeisimmät erityisopetustilastot (SVT, 2014) osoittavat, että vuosiluokilla 7–9 erityisen tuen käyttö on yleisempää kuin alemmilla vuosiluokilla. Vuonna 2013 erityisen tuen oppi-

laita oli 6,3 prosenttia vuosiluokilla 1–6 ja 9,2 prosenttia vuosiluokilla 7–9, kun taas tehostetun tuen oppilaita oli 6,9 prosenttia vuosiluokilla 1–6 ja 6,0 prosenttia vuosiluokilla 7–9.

Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaan liittyvien tutkimusten mukaan kunnissa on kehitetty toimintaa Erityisopetuksen strategian linjausten mukaisesti (Thuneberg, Hautamäki ym., 2013), ja lainsäädäntöuudistusprosessin ja siihen liittyvän koulutuksen myötä opettajat ovat tulleet tietoisemmaksi mahdollisuuksista tukea oppilaita (Thuneberg, Vainikainen ym., 2013). Uudistuksen toteuttamisessa ja kolmiportaisen tuen toimeenpanossa on kuitenkin todettu olevan kuntakohtaisia eroja (Thuneberg, Hautamäki ym., 2013; Thuneberg, Vainikainen ym., 2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Lisäksi Opetushallitus on esittänyt Tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeesta kerättyjen palautteiden perusteella, että muun muassa tehostettu tuki ja oppilaan tukeminen vuosiluokilla 7–9 vaativat vielä kehittämistä (Rinkinen & Lindberg, 2014).

Tässä artikkelissa tarkastelemme rehtorien arvioita tukijärjestelyjen toimivuudesta kouluissa. Halusimme tutkia aihetta koulun resursseista vastaavien näkökulmasta, minkä vuoksi kysely osoitettiin rehtoreille. Lisäksi selvitämme, miten arvioihin tukijärjestelyjen toimivuudesta ovat yhteydessä arvio samasta asiasta ennen lakiuudistusta, koulun osallistuminen Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaan (KELPO-hanke<sup>2</sup>), kouluaste, koulun koko sekä arvio perusopetuslain

<sup>2</sup> Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnasta on käytetty myös nimeä KELPO-hanke, jota käytämme jatkossa myös tässä artikkelissa.

uudistuksen vaikutuksesta erityisopetuksen saatavuuteen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiseksi rehtorit arvioivat tukijärjestelyjen toimivuuden koulussaan ennen ja jälkeen lakiuudistuksen?
2. Millä tavoin tukijärjestelyjen aiempi tilanne ja kouluun liittyvät tekijät ovat yhteydessä tukijärjestelyjen toimivuuteen?

## MENETELMÄ

Tutkimusaineistona on syksyllä 2012 yhteistyössä Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen VETURI-hankkeen kanssa kerätty kyselyaineisto. Kysely lähetettiin 600:lle suomenkielisen perusopetuksen rehtorille. Perusopetuksen rehtoreiden yhteystiedot saatiin maakunnittain aluehallintovirastoista. Näistä tiedoista otokseen poimittiin jokaisesta maakunnasta joka neljäs rehtori. Otoksen ulkopuolelle jätettiin valtion omistamat ja yksityiset koulut sekä erityiskoulut. Kyselyn palautti kaikkiaan 348

rehtoria. Näistä 12 oli vastannut vain taustatietoja koskeviin kysymyksiin tai osaan niistä, ja lisäksi yksi vastanneista ilmoitti olevansa erityiskoulun rehtori eikä näin ollen kuulunut perusjoukkoon. Nämä vastauslomakkeet poistettiin aineistosta, joten tutkimusaineisto koostuu 335 rehtorin vastauksista (vastausprosentti 56 %)<sup>3</sup>.

Rehtorien arvioita tukijärjestelyjen toimivuudesta ennen ja jälkeen lakiuudistuksen on kuvattu vastausjakaumilla. Tukijärjestelyillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä järjestelyjä, joita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010) mainitaan osana kolmiportaisen tuen, erityisesti yleisen ja tehostetun tuen järjestelyjä. Näitä ovat opettajien yhteistyö<sup>4</sup>, opetuksen eriyttäminen, opetusryhmien joustava muuntelu, tukiopetus, oppimissuunnitelma, osa-aikainen erityisopetus, avustajien työpanos, kodin kanssa tehtävä yhteistyö ja oppilashuolto. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan osana oppilaan tukemista myös kerhotoiminta sekä aamu- ja iltapäivätoiminta, ”mikäli opetuk-

---

<sup>3</sup> Vastaajien edustamien koulujen jakautumista verrattiin kaikkiin Suomen peruskouluihin kouluasteittain ja koulun koon mukaisesti. Aineistossa pienten alakoulujen osuus oli jonkin verran pienempi ja isojen yhteinäiskoulujen osuus jonkin verran suurempi kuin niiden osuus kaikissa Suomen peruskouluissa. On kuitenkin huomioitava, että otoksessa oli mukana vain kunnan omistamat suomenkieliset koulut, kun taas tiedot kaikista Suomen peruskouluista oli saatavissa vain siten, että mukana oli myös muut kuin kunnan omistamat ja ruotsinkieliset koulut. Lisäksi on huomioitava, että Suomessa koulujen määrä on suurempi kuin rehtorien määrä, koska kaikissa kouluissa ei ole omaa rehtoria. Tämä selittää sitä, että aineistossa pienten alakoulujen osuus oli pienempi kuin kaikissa Suomen peruskouluissa.

<sup>4</sup> Tutkimuksessamme opettajien yhteistyöstä kysyttiin kahdella kysymyksellä, jotka koskivat luokan- tai aineenopettajien yhdessä opettamista sekä erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan yhdessä opettamista. Yhdessä opettamisesta on Suomessa käytetty usein käsitettä ”samanaikaisopetus”. Viime vuosina tämän käsitteen lisäksi on alettu käyttää myös käsitettä ”yhteisopetus”, joka kuvaa selvemmin opettajien yhteistyötä ja yhteistä opetusta (ks. Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012). Tuloksista raportoidessamme käytämme käsitettä ”yhdessä opettaminen”, jota myös kyselyssä käytimme.

sen järjestäjä niitä tarjoaa”. Kerhotoiminta sekä aamu- ja iltapäivätoiminta olivat mukana kyselyssä, mutta ne on jätetty pois tästä tarkastelusta, koska niistä etenkin jälkimmäistä ei useinkaan ole yläkouluissa. Rehtoreita pyydettiin siis arvioimaan kyselyssä yhteensä 12:tä tukijärjestelyä, joista tässä raportoidaan 10 (ks. taulukko 2).

Tukijärjestelyjä arvioitiin seuraavalla asteikolla: 0 = ei ole koulun toimintaa, 1 = heikko, 2 = kohtalainen, 3 = hyvä ja 4 = erinomainen. Aineistoa analysoitaessa luokat 0 ja 1 on yhdistetty, eli jos jokin tukijärjestely ei ole ollut osa koulun toimintaa, on tilanteen sen osalta tulkittu olevan heikko. Näin ollen analyyseissa käytetty tukijärjestelyjä kuvaava muuttuja sai arvoja 1–4. Rehtoreita pyydettiin arvioimaan tukijärjestelyjen toimivuutta koulussaan sekä vastaamishetkellä (syksyllä 2012) että ennen vuotta 2011, jolloin perusopetuslaki astui voimaan.

Tukijärjestelyjen toimivuuteen yhteydessä olevia tekijöitä on analysoitu logistisella regressioanalyysillä. Selitettävänä muuttujana on tukijärjestelyjen toimivuus koulussa vuonna 2012. Koska tämä muuttuja on järjestysasteikollinen, käytettiin analyysissä järjestysasteikollista logistista regressioanalyysia (ordinal logistic regression). Tukijärjestelyjen toimivuus ennen lakiuudistusta on tutkimuksessa selittävä muuttujana. On huomioitava, että rehtorit ovat vastanneet kyselyyn syksyllä 2012 ja rehtorien arvio tilanteesta ennen perusopetuslain uudistusta perustuu vastaamishetkellä tehtyyn arvioon. Tukijärjestelyjen aiemman tilanteen lisäksi selittävä muuttujana ovat koulun osallistuminen KELPO-hankkeeseen, kouluaste, koulun koko ja arvio perusopetuslain uudistuksen vaikutuksesta erityisopetuksen saata-

vuuteen. Liitteessä 1 on kuvattu aineiston jakautumista näiden selittävien muuttujien mukaan.

Koulun osallistuminen KELPO-hankkeeseen sisältää kaksi luokkaa: 1) on osallistunut hankkeeseen ja 2) ei ole osallistunut hankkeeseen. Kouluaste on jaettu kolmeen luokkaan: 1) alakoulu, 2) yläkoulu ja 3) yhtenäiskoulu. Aineistoa analysoitaessa tämä muuttuja on dummy-koodattu. Koulun koko sisälsi kyselyssä 10 vastausluokkaa. Nämä luokat on aineistoa analysoitaessa koodattu uudelleen kahteen luokkaan: 1) koulut, joissa oppilaita on alle 200 (pienet koulut), ja 2) koulut, joissa oppilaita on 200 tai enemmän (isot koulut).

Arvio siitä, miten perusopetuslain uudistus on vaikuttanut koulussa erityisopetuksen saatavuuteen, sisälsi kyselyssä seuraavat vastausvaihtoehdot: muutos heikensi erityisopetuksen saatavuutta, muutos ei vaikuttanut erityisopetuksen saatavuuteen, muutos paransi erityisopetuksen saatavuutta ja ei osaa sanoa. Analyysissä tämä muuttuja on uudelleen koodattu kahteen luokkaan: 1) muutos paransi erityisopetuksen saatavuutta ja 2) muutos ei vaikuttanut erityisopetuksen saatavuuteen tai heikensi sitä. Ei osaa sanoa -vastaukset on koodattu puuttuvaksi tiedoksi. Aineiston analysoinnissa on käytetty Mplus-ohjelmaa (Muthén & Muthén, 1998–2012).

## TULOKSET

Taulukossa 2 on esitetty rehtorien arvioiden vastausjakaumat tukijärjestelyjen toimivuudesta. Heikoimmin tukijärjestelyistä toimivat rehtorien arvioiden mukaan (sekä ennen että jälkeen uudistuksen) opettaji-

en yhdessä opettaminen ja opetusryhmi- en joustava muuntelu. Yli puolet vastaajista arvioi tilanteen näiden tukijärjestelyjen osalta olevan heikko tai kohtalainen. Parhain tilanne oli kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä ja oppilashuoltotyöryhmän toiminnassa, joiden tilannetta lähes kolmannes vastaajista piti erinomaisena. Oppimissuunnitelmien laatimisen toimivuutta piti ennen lakiuudistusta erinomaisena 9 prosenttia vastaajista ja heikkona 30 prosenttia, mutta lakiuudistuksen jälkeen tilanne oli erinomainen 25 prosentin ja heikko vain 4 prosentin mielestä.

Lakiuudistusta edeltäneen tilanteen yhteyttä lakiuudistuksen jälkeiseen tilan-

teeseen analysoitiin logistisella regressioanalyysillä. Arvio tukijärjestelyjen toimivuudesta ennen lakiuudistusta oli kaikissa tukijärjestelyissä yhteydessä siihen, millaiseksi rehtorit arvioivat tilanteen vuonna 2012 (ks. taulukko 3). Yhteys oli kaikissa tukijärjestelyissä positiivinen. Kun tilanne ennen lakiuudistusta oli otettu huomioon, muut selittävät muuttujat eivät olleet yhteydessä luokan- tai aineenopettajien yhdessä opettamiseen tai avustajien käyttöön.

Erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan yhdessä opettamisen koettiin toimivan paremmin isoissa kouluissa sekä kouluissa, joissa erityisopetuksen saatavuus oli parantunut lakiuudistuksen

Taulukko 2. Tukijärjestelyjen toimivuus kouluilla vuonna 2012 ja ennen vuotta 2011

Tukijärjestely	Ajankohta	N	Erinomainen	Hyvä	Kohtalainen	Heikko
Luokanopettajat tai aineenopettajat opettavat yhdessä	Ennen vuotta 2011	313	4 %	7 %	19 %	69 %
	Vuonna 2012	329	3 %	13 %	25 %	59 %
Erityisopettaja opettaa yhdessä luokanopettajan tai aineenopettajan kanssa samassa luokassa	Ennen vuotta 2011	310	6 %	14 %	30 %	50 %
	Vuonna 2012	330	6 %	27 %	31 %	37 %
Opetusryhmiä muunnellaan joustavasti	Ennen vuotta 2011	304	11 %	22 %	34 %	34 %
	Vuonna 2012	330	12 %	29 %	36 %	23 %
Oppilaille järjestetään tukiopetusta	Ennen vuotta 2011	293	24 %	47 %	25 %	5 %
	Vuonna 2012	330	22 %	53 %	22 %	3 %
Oppilaille laaditaan oppimissuunnitelma	Ennen vuotta 2011	304	9 %	26 %	35 %	30 %
	Vuonna 2012	330	25 %	55 %	16 %	4 %
Oppilaat saavat osa-aikaista erityisopetusta	Ennen vuotta 2011	299	21 %	44 %	30 %	5 %
	Vuonna 2012	330	13 %	52 %	30 %	5 %
Avustajat toimivat oppilaan tukena	Ennen vuotta 2011	294	17 %	40 %	32 %	11 %
	Vuonna 2012	330	21 %	44 %	25 %	10 %
Kodin kanssa tehdään yhteistyötä oppilaan tukemiseksi	Ennen vuotta 2011	291	32 %	52 %	13 %	2 %
	Vuonna 2012	330	26 %	64 %	10 %	0 %
Oppilashuoltotyöryhmä etsii ratkaisuja oppilaan tukemiseen	Ennen vuotta 2011	285	31 %	49 %	14 %	6 %
	Vuonna 2012	330	31 %	57 %	10 %	2 %
Opettajat eriyttävät opetusta	Ennen vuotta 2011	294	14 %	41 %	32 %	12 %
	Vuonna 2012	330	13 %	51 %	32 %	4 %

jälkeen. Myös opetusryhmien joustava muuntelu arvioitiin paremmaksi kouluissa, joissa erityisopetuksen saatavuuden arvioitiin parantuneen lakiuudistuksen jälkeen. Yläkoulujen rehtorit taas arvioivat tämän tukijärjestelyn heikommaksi kuin muut. Tu-kiopetusta pidettiin toimivampana niissä kouluissa, joissa erityisopetuksen saata-

vuuden arvioitiin parantuneen.

Oppimissuunnitelmien laatiminen toimi paremmin niissä kouluissa, jotka olivat osallistuneet KELPO-hankkeeseen. Osallistuminen kehittämishankkeeseen selitti tukijärjestelyä vahvemmin kuin tilanne ennen lakiuudistusta. Ylä- ja yhtenäiskoulujen sekä pienten koulujen rehtorit arvioivat

Taulukko 3. Tukijärjestelyjen toimivuutta selittävät tekijät, logistinen regressioanalyysi. Kerroinestimaatit (B), keskiarvot (S.E.), vetosuhteet (Odds Ratio, OR) ja 95 % luottamusväli (LV) sekä tilastollinen merkitsevyys.

	Luokanopettajat tai aineopettajat opettavat yhdessä		Erityisopettaja opettaa yhdessä luokanopettajan tai aineopettajan kanssa samassa luokassa		Opetusryhmiä muunnellaan joustavasti		Oppilaille järjestetään tukiope- tusta		Oppilaille laaditaan oppimissuunnitelma	
	B (S.E.)	OR (95 % LV)	B (S.E.)	OR (95 % LV)	B (S.E.)	OR (95 % LV)	B (S.E.)	OR (95 % LV)	B (S.E.)	OR (95 % LV)
Tilanne ennen lakiuudistusta	3.68*** (0.45)	39.50 (16.38, 95.28)	2.08*** (0.23)	7.99 (5.10, 12.53)	1.88*** (0.21)	6.57 (4.38, 9.86)	1.94*** (0.24)	6.95 (4.35, 11.11)	0.64*** (0.15)	1.90 (1.43, 2.53)
Koulu osallistunut KELPO -hankkeeseen	1.01 (0.57)	2.75 (0.91, 8.31)	0.29 (0.35)	1.34 (0.68, 2.64)	-0.31 (0.41)	0.74 (0.33, 1.63)	-0.31 (0.39)	0.73 (0.34, 1.57)	0.92** (0.34)	2.52 (1.29, 4.92)
Yläkoulu	-0.61 (0.54)	0.55 (0.19, 1.58)	-0.36 (0.38)	0.70 (0.33, 1.46)	-1.17** (0.34)	0.31 (0.16, 0.60)	-0.36 (0.36)	0.70 (0.34, 1.42)	-1.03** (0.39)	0.36 (0.17, 0.76)
Yhtenäiskoulu	0.44 (0.37)	1.55 (0.75, 3.20)	0.58 (0.33)	1.79 (0.95, 3.38)	-0.46 (0.33)	0.63 (0.33, 1.21)	-0.68 (0.39)	0.51 (0.24, 1.09)	-0.92** (0.33)	0.40 (0.21, 0.76)
Pienet koulut	-0.60 (0.34)	0.55 (0.28, 1.08)	-0.92** (0.29)	0.40 (0.23, 0.70)	-0.45 (0.29)	0.64 (0.36, 1.12)	-0.40 (0.30)	0.67 (0.37, 1.22)	-0.60* (0.29)	0.55 (0.31, 0.97)
Erityisopetuksen saatavuus parantunut lakiuudistuksen jälkeen	0.46 (0.31)	1.59 (0.87, 2.92)	1.38*** (0.29)	3.98 (2.25, 7.02)	1.21*** (0.29)	3.36 (1.92, 5.91)	1.15*** (0.32)	3.15 (1.69, 5.86)	0.38 (0.29)	1.47 (0.84, 2.57)
R <sup>2</sup> (pseudo)	.75		.57		.53		.44		.17	

  

	Oppilaat saavat osa-aikaista erityisopetusta		Avustajat toimivat oppilaan tukena		Kodin kanssa tehdään yhteistyötä oppilaan tukemiseksi		Oppilashuoltotyöryhmä etsii ratkaisuja oppilaan tukemiseen		Opettajat eriyttävät opetusta	
	B (S.E.)	OR (95 % LV)	B (S.E.)	OR (95 % LV)	B (S.E.)	OR (95 % LV)	B (S.E.)	OR (95 % LV)	B (S.E.)	OR (95 % LV)
Tilanne ennen lakiuudistusta	1.48*** (0.24)	4.37 (2.72, 7.02)	1.82*** (0.25)	6.18 (3.77, 10.12)	2.81*** (0.36)	16.59 (8.21, 33.53)	1.89*** (0.29)	6.63 (3.74, 11.75)	2.59*** (0.32)	13.31 (7.14, 24.83)
Koulu osallistunut KELPO -hankkeeseen	0.74* (0.33)	2.10 (1.11, 3.98)	0.29 (0.36)	1.33 (0.66, 2.69)	1.21** (0.39)	3.34 (1.55, 7.20)	0.88* (0.44)	2.40 (1.02, 5.68)	0.97** (0.35)	2.62 (1.33, 5.18)
Yläkoulu	0.26 (0.36)	1.30 (0.65, 2.60)	0.03 (0.30)	1.03 (0.58, 1.84)	-0.38 (0.46)	0.69 (0.28, 1.69)	-0.52 (0.30)	0.60 (0.33, 1.08)	-0.68 (0.37)	0.51 (0.25, 1.06)
Yhtenäiskoulu	0.03 (0.35)	1.03 (0.52, 2.04)	0.25 (0.27)	1.28 (0.75, 2.18)	0.12 (0.43)	1.13 (0.49, 2.60)	0.09 (0.37)	1.10 (0.53, 2.27)	-0.40 (0.44)	0.67 (0.28, 1.60)
Pienet koulut	-0.37 (0.29)	0.69 (0.40, 1.22)	0.26 (0.25)	1.30 (0.79, 2.12)	0.16 (0.33)	1.18 (0.61, 2.25)	-0.76* (0.30)	0.47 (0.26, 0.84)	-0.36 (0.32)	0.70 (0.38, 1.30)
Erityisopetuksen saatavuus parantunut lakiuudistuksen jälkeen	0.65* (0.29)	1.92 (1.09, 3.37)	0.06 (0.25)	1.06 (0.65, 1.74)	0.09 (0.41)	1.09 (0.49, 2.42)	0.12 (0.28)	1.13 (0.65, 1.96)	0.65 (0.34)	1.92 (0.99, 3.73)
R <sup>2</sup> (pseudo)	.34		.44		.56		.47		.61	

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001



oppimissuunnitelmien laatimisen tilanteen koulussaan heikommaksi kuin muut. Tälle tukijärjestelylle selitysaste on pieni ( $R^2 = .17$ ), joten tämän muuttujan vaihtelua ei pystytä selittämään kovin hyvin tässä mallissa käytetyillä selittäjillä<sup>5</sup>.

Osa-aikaisen erityisopetuksen tilanne koettiin paremmaksi kouluissa, jotka olivat osallistuneet KELPO-hankkeeseen ja joissa erityisopetuksen saatavuuden koettiin parantuneen. Myös kodin kanssa tehtävä yhteistyö, oppilashuoltotyöryhmän toiminta ja opetuksen eriyttäminen arvioitiin paremmaksi kouluissa, jotka olivat osallistuneet KELPO-hankkeeseen. Pienissä kouluissa oppilashuoltotyöryhmän toiminta koettiin heikommaksi kuin isoissa kouluissa.

## POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tukijärjestelyjen toimivuutta kouluissa ja selvitettiin niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Rehtorien arvioita tukijärjestelyjen toimivuudesta selitti eniten se, millaisia tukijärjestelyjen arvioitiin olleen ennen lakiuudistusta. Tukijärjestelyjen toimivuudessa kouluissa on siis havaittavissa tiettyä pysyvyyttä. On kuitenkin otettava huomioon, että tukijärjestelyjen tilannetta ennen lakiuudistusta on kysytty syksyllä 2012, lähes kaksi vuotta uudistuksen jälkeen, ja että rehtorit ovat arvioineet samanaikaisesti sekä tilannetta ennen lakiuudistusta että tilannetta uudistuksen jälkeen. Tämä vaikuttanee jonkin verran arviointeihin.

Koulun osallistuminen KELPO-hank-

keeseen näkyi myönteisimpinä arvioina joidenkin tukijärjestelyjen toimivuudesta. Osallistuminen hankkeeseen selitti oppimissuunnitelmien käyttöä paremmin kuin tämän tukijärjestelyn aiempi tilanne, mutta muuttujan vaihtelua ei pystytty selittämään kovin hyvin käytetyillä mallilla. Tätä selittänee se, että tehostettu tuki ja siihen liittyvä oppimissuunnitelma otettiin lakiuudistuksessa käyttöön uutena tukijärjestelynä. Kouluissa, jotka ovat olleet mukana kehittämishankkeessa, tehostetun tuen järjestelyihin on voitu valmistautua jo ennen uudistusta ja uusien toimintatapojen käytössä ollaan ehkä tämän vuoksi pidemmällä. Tämä heijastunee myös kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön ja oppilashuoltotyöryhmän toimintaan, joiden merkitys korostuu uudessa tuen järjestelmässä.

Näissä kouluissa myös osa-aikaisen erityisopetuksen ja opetuksen eriyttämisen tilanne koettiin paremmaksi kuin muissa kouluissa, mikä voi selittyä sillä, että näissä kouluissa on todennäköisesti järjestelyt jo hankkeen aikana tukea uudelleen siten, että huomiota on kiinnitetty aiempaa enemmän varhaiseen tukeen ja osa-aikaisen erityisopetuksen järjestelyihin.

Opettajien yhdessä opettamista (samanaikaisopetusta) on käytetty peruskouluissa pitkään, mutta lakiuudistuksen myötä siihen kiinnitettiin aiempaa enemmän huomiota. Vielä vuonna 2008 todettiin, että yhdessä opettaminen on laajasti tiedossa, mutta sitä sovelletaan harvoin (Saloviita & Takala, 2010), tyypillisesti pari tuntia viikossa. Siitä huolimatta, että KELPO-hankkeessa yhdessä opettaminen

---

<sup>5</sup> Pseudo  $R^2$ -kertoimella voidaan arvioida mallin hyvyttä. Sen arvo vaihtelee 0:n ja 1:n välillä. Mitä lähempänä arvoa 1 kerroin on, sitä enemmän selitettävän muuttujan vaihtelusta mallilla kyetään selittämään.

nostettiin vahvasti esille, koulun osallistuminen hankkeeseen ei tämän tutkimuksen mukaan selittänyt sen toimivuutta.

Sen sijaan yhdessä opettaminen toimii tutkimuksemme mukaan paremmin isoissa kuin pienissä kouluissa. Myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Saloviita & Takala, 2010) on havaittu, että yhdessä opettaminen on yleisempää isoissa kouluissa. Niissä erityisopettajien määrä on suurempi, mikä mahdollistaa paremmin yhdessä opettamisen. Kaikissa pienissä kouluissa ei välttämättä ole omaa erityisopettajaa, mikä myös osittain selittänee pienten koulujen heikompaa tilannetta.

Tutkimusten mukaan yksi suurimpia yhdessä opettamisen esteitä ja opettajien huolenaiheita tässä on yhteisen suunnittelujan puuttuminen (esim. Saloviita & Takala, 2010). Tämän voi olettaa olevan vielä haasteellisempaa pienissä kouluissa, joissa erityisopettajaresurssi on vähäisempi. Tutkimuksemme mukaan yhdessä opettamisen arvioitiinkin toimivan paremmin kouluissa, joissa erityisopetuksen saatavuuden oli koettu parantuneen lakiuudistuksen jälkeen.

Arvio erityisopetuksen saatavuuden parantumisesta näkyi myös myönteisempinä arvioina opetusryhmien joustavan muuntelun, tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen toimivuudesta. Erityisopetus on tuen järjestelmässä osa erityistä tukea. Kyselyssä ei kuitenkaan tarkemmin määritelty, mitä erityisopetuksella tarkoitetaan, joten vastaajat ovat voineet tulkita erityisopetuksen sisältävän myös osa-aikaisen erityisopetuksen. Kyselyyn vastanneet rehtorit, jotka kokivat erityisopetuksen saatavuuden parantuneen lakimuutoksen jälkeen, arvioivatkin osa-aikaisen erityisopetuksen toimivammaksi.

Paremmat osa-aikaisen erityisopetuksen resurssit taas voivat osittain selittää myös opetusryhmien joustavan muuntelun ja tukiopetuksen toimivuutta koulussa.

Koska osa-aikaista erityisopetusta antavan opettajan työssä on myös yhdessä opettamista, on erityisopettajan osaminen laajasti koulun käytössä. Näin ollen opetustyön muutos yksilöopetuksesta laaja-alaisiksi ja vaihteleviksi tukitoimiksi (ks. Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009) voidaan kokea erityisopetuksen parantuneena saatavuutena. Rehtorien arvio erityisopetuksen parantuneista resursseista saattaa siis olla yhteydessä siihen, että kolmiportaaseen tukeen siirtymistä kehitettäessä ja siirryttäessä uuteen tuen järjestelmään erityisopetuksen järjestämistapoja on muutettu ja erityisopetusresursseja on kohdennettu toisin.

Opetushallituksen kolmiportaista tukea koskevassa selvityksessä (Rinkinen & Lindberg, 2014) on tullut esille, että tukijärjestelyitä on vielä kehitettävä yläkouluissa. Tutkimuksemme mukaan opetusryhmien joustava muuntelu ja oppimissuunnitelmien käyttö näyttäisivät toimivan yläkouluissa heikommin kuin alakouluissa. Aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esille, että yläkoulussa erityisoppilaiden opiskelu yleisopetuksen ryhmässä vähenee, mitä on selitetty muun muassa koulun toimintakulttuurilla ja aineenopettajajärjestelmällä (ks. Kirjavainen ym., 2014). Aineenopettajajärjestelmä saattaa olla myös syy siihen, että opetusryhmien joustava muuntelu tai oppimissuunnitelmien laatiminen yläkouluissa eivät toimi yhtä hyvin kuin alakoulujen luokanopettajajärjestelmässä.

Koska uudessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä painotetaan varhaista tukea ja tehostetun tuen piiris-

sä olevien oppilaiden määrä on lakiuudistuksen jälkeen kasvanut tasaisesti (SVT, 2014), tukijärjestelyjen toimivuudella on suuri merkitys. Useimmat tukijärjestelyt – etenkin sellaiset järjestelyt, joista on selvästi säädetty laissa – näyttäisivät toimivan kouluissa vähintäänkin hyvin. Kuitenkin esimerkiksi opettajien yhdessä opettamista ja joustavaa ryhmittelyä olisi vielä kehitettävä edelleen. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu koulutasolla yleisiä tuen järjestelyjä. Jatkossa olisi hyvä tutkia tarkemmin myös oppilastasolla, miten kolmiportainen tuki on järjestetty.

#### Kirjoittajatiedot:

Jonna Pulkkinen (KM) toimii tohtorikoulutettavana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksessa. Markku Jahnukainen (KT) toimii professorina Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Raija Pirttimaa (FT) toimii professorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksessa.

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin Opetusviraston julkaisu A1. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Stecker, P. M. (2010). The 'blurring' of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76, 301–323.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Vaughn, S. (toim.) (2008). *Response to intervention: A framework for reading educators*. Newark, DE: International Reading Association.
- HE 109/2009. Hallituksen esitys laiksi perusopetuslain muuttamisesta.
- Jahnukainen, M. (2005). Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (toim.), *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena* (s. 40–50). Helsinki: Opetushallitus.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (arvioitavana). *Tiered intervention: History and trends in Finland compared with the Response to Intervention model (RtI) in the United States*. Arvioitavana oleva artikkelikäsi-kirjoitus.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014). Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus*, 45, 152–166.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education? Using evidence-based teaching strategies*. 2. painos. Abington: Routledge.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus User's Guide*. 7. painos. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nuorten huumeiden käytön ehkäisytoimikunnan mietintö. (2000). *Komiteamietintö 2000:3*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetusministeriö. (2007). *Erytisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). *Tuen portilla – Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012 [verkkojulkaisu]*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 7.11.2014 osoitteesta [http://www.oph.fi/download/155776\\_Tuen\\_portilla.pdf](http://www.oph.fi/download/155776_Tuen_portilla.pdf).
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). *Erytisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 333–352). Tampere: Vastapaino.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 389–396.
- SVT. (2012). *Erytisopetus 2011 [verkkojulkaisu]*. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 3.3.2015 osoitteesta [http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2011/erop\\_2011\\_2012-06-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tie_001_fi.html).
- SVT. (2013). *Erytisopetus 2012 [verkkojulkaisu]*. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 7.11.2014 osoitteesta [http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2012/erop\\_2012\\_2013-06-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html).
- SVT. (2014). *Erytisopetus 2013 [verkkojulkaisu]*. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 7.11.2014 osoitteesta [http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2013/erop\\_2013\\_2014-06-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_fi.html).
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36, 162–172.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. (2013). *Conceptual change in adopting the nationwide special education*

- strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15, 37–56.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. (2013). Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben*, 21, 67–78.
- VanDerHeyden, A., Witt, J. C. & Gilbertson, D. (2007). A multi-year evaluation of the effects of a Response to Intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45, 225–256.
- Zirkel, P. A. (2013). The trend in SLD enrollments and the role of RTI. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 473–479.

Liite 1. Aineiston jakautuminen selittävien muuttujien mukaan

	n	%
<b>Koulu osallistunut Tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeeseen (KELPO)</b>		
Kyllä	277	83
Ei	51	15
Tieto puuttuu	7	2
<b>Kouluaste</b>		
Alakoulu	214	64
Yläkoulu	50	15
Yhtenäiskoulu	71	21
<b>Koulun koko</b>		
Oppilaita alle 200	163	49
Oppilaita 200 tai enemmän	172	51
<b>Arvio perusopetuslain uudistuksen vaikutuksesta erityisopetuksen saatavuuteen</b>		
Muutos paransi erityisopetuksen saatavuutta	78	23
Muutos ei vaikuttanut saatavuuteen tai heikensi saatavuutta	222	66
Tieto puuttuu	35	11