

**Tutkimussuunnitelma -  
Erityisopettajien kokemuksia uudesta  
ryhmäkohtaisesta tuesta**

Elmiina Toroi-Räisänen & Tuomas Kammonen

Tutkimussuunnitelma  
Monografiamuotoinen  
Syyslukukausi 2025  
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto

# SISÄLTÖ

|                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>SISÄLTÖ .....</b>                                        | <b>2</b>  |
| <b>1 TAUSTA.....</b>                                        | <b>3</b>  |
| <b>2 OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI SUOMESSA .....</b>     | <b>4</b>  |
| 2.1 Kolmiportainen tuki .....                               | 6         |
| 2.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus .....          | 7         |
| 2.2.1 Oppimisen edellytyksiä tukevat opetusjärjestelyt..... | 8         |
| 2.2.2 Ryhmäkohtainen tuki.....                              | 8         |
| 2.2.3 Oppilaskohtainen tuki .....                           | 10        |
| <b>3 ERITYISOPETUKSEN KESKEISET KÄSITTEET .....</b>         | <b>12</b> |
| 3.1 Inklusio                                                | 12        |
| 3.2 Yhteisopettajuus.....                                   | 15        |
| 3.3 Konsultaatio.....                                       | 16        |
| <b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>        | <b>19</b> |
| <b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>                     | <b>20</b> |
| 5.1 Tutkimuskonteksti.....                                  | 20        |
| 5.2 Tutkimusaineisto ja sen keruu .....                     | 21        |
| 5.3 Aineiston analyysi .....                                | 22        |
| 5.4 Eettiset ratkaisut.....                                 | 24        |
| <b>6 TUTKIMUKSEN AIKATAULU.....</b>                         | <b>26</b> |
| <b>LÄHTEET .....</b>                                        | <b>27</b> |
| <b>LIITTEET .....</b>                                       | <b>31</b> |

# 1 TAUSTA

Erityisopetuksella on Suomen kouluissa vaiherikas historia. Matka tuen tarpeisten lasten segregatiosta peruskoulun uudistuksen integraatioaatteen kautta inklusioon on ollut pitkä. Tänä päivänä jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmetessä ja tuki pyritään tuomaan oppilaalle omaan ryhmään (Opetushallitus, 2014, s. 64).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki uudistettiin elokuussa 2025. Uudistetussa tuessa oppilaat saavat ryhmäkohtaista tukea ja lisäksi tarvittaessa oppilaskohtaisia tukitoimia (Opetushallitus, 2014). Uudistetun tuen ryhmäkohtaiset tukimuodot pitävät sisällään yleisen tukiopetuksen, opetuskielen tukiopetuksen sekä erityisopettajan antaman opetuksen muun opetuksen yhteydessä (Opetushallitus, 2014). Erityisopettajien kokemuksia liittyen heidän antamaansa opetukseen muun opetuksen yhteydessä ei ole vielä tutkittu uudistetun tuen aikana ja siksi aihe on ajankohtainen. Lisäksi haluamme syventyä aiheeseen, koska tulevana erityisopettajina meille on tärkeää löytää toimivia käytäntöjä tulevaan työhömmme.

Tutkielmamme selkeän rajaamisen vuoksi jätämme työn ulkopuolelle muut ryhmäkohtaisen tuen muodot sekä koko oppilaskohtaisen tuen. Rajaamisen ansiosta tutkielmamme ei paisu liian suureksi ja pystymme tuottamaan eheän kokonaisuuden.

## 2 OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI SUOMESSA

Erityisopetusta voi antaa henkilö, jolla on ylempi korkeakoulututkinto sisältäen tai sen lisäksi vähintään 60 opintopisteen laajuiset erityisopettajan opinnot. Erityisopettaja on pätevä antamaan ryhmäkohtaista tukea, kun taas erityisluokanopettaja voi opettaa erityisluokkaa ja antaa oppilaskohtaista tukea (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 8§). Erityisopettajat voivat työskennellä opetuksen parissa, hallinnollisissa tehtävissä tai suunnittelun ja tutkimuksen ammateissa (Lahtinen, 2015, s. 172). Tutkielmamme keskiössä olevaa ryhmäkohtaisen tuen muotoa, erityisopettajan antama opetusta muun opetuksen yhteydessä, on pätevä antamaan henkilö, jolla on joko erityisopettajan koulutus tai luokanopettajan kelpoisuus tai ylempi korkeakoulututkinto sekä erityisopettajan opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 8 §).

Erityisopettajan työnkuva on suomalaisessa kouluyhteisössä monipuolinen. Erityisopettajien on oltava itseohjautuvia (Kotilainen & Takala, 2025), sillä he määrittelevät usein itse työnkuvaansa ja rooliansa kouluyhteisön sisällä (Paloniemi, 2025, s. 71). Työ pitää sisällään erilaisia opetuksen muotoja, konsultointia, pedagogisten asiakirjojen täyttämistä, huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä (Paloniemi, 2025, s. 71) sekä moniammatillista yhteistyötä ja työn kehittämistä, seuranta ja suunnittelua (Sirkko ym. 2023). Erityisopettajat vastaavat erityisten tarpeiden tunnistamisesta, tuen suunnittelusta ja arvioinnista sekä laativat opetussuunnitelmia ja tarjoavat tukea opettajille esimerkiksi konsultaationa (Takala ym. 2009). Erityisopettajan työssä keskeistä on työskentely oppilaiden kanssa, mutta yhteistyö aikuisten kanssa lisääntyi suuresti kolmiportaisen tuen aikana (Kotilainen & Takala, 2025).

Osa-aikaisten erityisopettajien työnkuva on muokkaantunut ajan saatossa, kun erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on kasvanut ja tuen tarpeet

moninaistuneet (Lintuvuori, 2017). Työnkuvaa määrittää vallitsevat lait ja säädökset, joiden myötä koko koulukontekstia kehitetään (Ahtiainen, 2015).

Erityisopetuksen historia alkaa kuulo- ja näkövammaisten, eli aistiviallisten koulujen perustamisesta 1800-luvun puolivälissä (Sandberg, 2025, s. 37; Kivirauma, 2015, s. 29). Aistiviallisten koulutus järjestettiin säätyläisten opetuksessa sisäoppilaitoksissa (Kivirauma, 2015, s. 29) ja tämän avulla yhteiskuntaa suojeltiin heiltä; tämä oli vahvasti segregaaation aikaa (Sandberg, 2025, s. 37). Koulunkäynti perustui vapaaehtoisuuteen ja perheen sosiaalisella statuksella sekä asuinpaikalla oli vahva merkitys lasten koulunkäyntiin (Jahnukainen, 2021). Tällöin etenkin ne tuentarpeiset lapset, jotka eivät olleet kehitys- tai aistivammaisia, jäivät herkästi pois koulusta, sillä heitä ei ymmärretty suomalaisessa yhteiskunnassa (Sandberg, 2025, s. 37).

Ensimmäiset erityiskoulut olivat apukouluja, joita oli suurimmissa kaupungeissa jo ennen oppivelvollisuuslain säätämistä (2021). Apukoulut olivat eristettyjä laitoksia ”poikkeaville oppilaille” (Jahnukainen, 2021; Kivirauma, 2015, s. 31). Apukoulun tavoitteena oli kehittää oppilaiden kommunikaatiotaitoja sekä kognitiivisia valmiuksia ja näiden myötä palauttaa heidät yhteiskuntaan (Sandberg, 2025, s. 38).

Matalan kynnyksen palveluna luki- ja puhevaikeuksiin alettiin antaa osa-aikaista erityisopetusta klinikkamuotoisesti (Jahnukainen, 2021; Kivirauma, 2015, s. 38). Vuonna 1951 asetettiin Niilo Mäen johdolla apukouluasetus (32/1952), jonka myötä erityiskoulumuotoinen opetus tuli valtakunnalliseksi. Erityisopetuksen piiriin kuuluvat oppilaat saivat kuitenkin edelleen helposti vapautuksen oppivelvollisuudestaan. (Jahnukainen, 2021). Tarkkailuluokat, jotka oli tarkoitettu käytöksellään ja tarkkaavuuden haasteilla oireileville oppilaille, tulivat lakisääteiksi vuonna 1957. Alun perin oli ajatus, että oppilasta tarkkaillaan sopivan koulumuodon löytämiseksi, mutta lopulta niistä tulikin oppilaiden säilömispaikkoja jopa 1990-luvulle saakka. (Sandberg, 2025, s. 40).

1970-luvulla peruskoulu-uudistus toi tullessaan integraatiooatteen, joten kansakoulu poistui koulutusjärjestelmästä (Sandberg, 2025, s. 41). Osa-aikaista erityisopetusta alettiin tarjota suunnitelmallisesti tasa-arvotavoitteen vuoksi.

Erityisopetus kasvoi ja laajeni huomattavasti ja samalla yleisopetuksen ja erityisopetuksen välinen kuilu kaventui (Lintuvuori ym., 2017). Laaja-alaiseen erityisopetukseen määritettiin oma virka (Sirkko ym., 2023) ja erityisluokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvat selkenivät. Ajatus integraatiosta ja inklusiivisista opetusjärjestelyistä alkoi hahmottua (Sandberg, 2025, s. 41). Peruskoululain uudistuksen myötä, 1985, oppivelvollisuusikäistä lasta ei enää voinut vapauttaa oppivelvollisuudestaan (Jahnukainen, 2021). Vaikeimmin vammaiset pääsivät peruskoulun oppilaiksi kuitenkin vasta 1997 (Sandberg, 2025, s. 43) ja heidän opetuksensa järjestettiin muusta perusopetuksesta irrallaan erillisissä yksiköissä (Jahnukainen, 2021).

Perusopetuslaki 628/1998 mahdollisti kokoaikaisen erityisopetuksen antamisen yleisopetuksen yhteydessä, jolloin yleisopetuksen ryhmään osittain tai kokonaan integroitujen oppilaiden määrä kasvoi (Jahnukainen, 2021). Kokopäiväisessä erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä laski (Pulkinen ym., 2019) ja osa-aikainen erityisopetus yleistyi, kun ymmärrys monenlaisista tuen tarpeista kasvoi (Sandberg, 2025, s. 43).

## 2.1 Kolmiportainen tuki

Vuoden 2010 perusopetuslain muutoksessa tuki jaettiin kolmeen tasoon: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Vitka, 2021, s. 27). Kolmiportaisen tukijärjestelmän tavoitteena oli lisätä varhaista tukea, tuen saannin joustavuutta sekä toimijoiden yhteistyötä. Tuen muutoksen tarkoituksena oli vahvistaa inklusiota ja lähikouluperiaatetta, eli oppilaan tarvitsema tuki tuotaisiin siihen opetusryhmään, jossa hän opiskelisi ilman tuen tarpeitakin. (HE 109/2009, 16-20). Perusopetuslain (1998/628, § 18) mukaan kuitenkin oppilaan etu oli aina ensisijaisessa asemassa mietittäessä sopivaa koulua ja opetusryhmää.

Kolmiportaisessa tuessa tuen portaat olivat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen intensiteettiä sekä tukimuotoja lisättiin nimensä mukaisesti portaittain. Huomion arvoista oli se, että tuen suunnittelua ohjasi pedagogiikka, eikä lääketiede, kuten tätä aiemmin. Jokaisella tuen portaalla oli

merkityksellisessä asemassa laadukas perusopetus eriyttäen, joustavat opetusjärjestelyt, tukiopeetus sekä erityisopettajan tuki. Tuen portailla liikkuminen onnistui joustavasti ylös tai alas tarpeen mukaan (Vitka, 2021, s. 28 ja 34). Tukea annettiin oppimisen sekä koulunkäynnin haasteisiin (Lintuvuori ym., 2024, s. 285).

Kolmiportaisen tuen myötä oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet otettiin paremmin huomioon. Pedagoginen kirjaaminen kuitenkin lisääntyi merkittävästi vieden aikaa pois oppilasryhmiltä sekä lisäten työtä (Kotilainen & Takala, 2025). Tuki saikin kritiikkiä opettajilta kirjallisen työn määrän sekä resurssin puutteen vuoksi (Vitka, 2021, s. 26). Tuen järjestämisessä ja toteuttamisessa oli suuria kuntakohtaisia eroja (Lintuvuori ym., 2024) ja selkeitä valtakunnallisia ohjeita olisi tarvittu (Kotilainen & Takala, 2025).

## 2.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus

Laki perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024) astui voimaan jo 1.8.2025, kun uudistettu perusopetuslaki pannaan täytäntöön vasta 1.8.2026. Väliin jäävä vuosi on siirtymäaikaa, mikä mahdollistaa esiopetuksen ja perusopetuksen sopeutumisen ja valmistautumisen muutokseen. (Sandberg, 2025, s. 33). Uudistuksen tavoitteena on selkeyttää ja yhtenäistää tukea koko koulupolun ajaksi, eli esiopetuksesta perusopetukseen ja sieltä toiselle asteelle (Opetushallitus, OPH, 2025). Opetushallitus (2025) korostaa uudessa tuessa varhaisen ja oikea-aikaisen tukemisen tärkeyttä. Uusi laki muokkasi myös sanastoa oleellisesti; esimerkiksi termi ”erityisopetus” jäi pois ja tilalle tuli uuden perusopetuslain (1090/2024) myötä erityisopettajan antama opetus (Sandberg, 2025, s. 36).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014) on tehty uuden lain myötä muutoksia. Oppimisen edellytyksiä tukevien opetusjärjestelyiden rooli on nostettu vahvemmin esiin ja kolmiportainen tuki on vaihdettu ryhmäkohtaiseen ja oppilaskohtaiseen tukeen. Edelleen uudessa laissa

jokaisella oppilaalla on oikeus saada tarvittava tuki oppimiseensa sekä koulunkäyntiinsä (Opetushallitus, 2014, s. 64).

### **2.2.1 Oppimisen edellytyksiä tukevat opetusjärjestelyt**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2024, s. 63) korostetaan suunnitelmallisesti toteutettavia oppimisen edellytyksiä tukevia opetusjärjestelyitä, joiden tarkoituksena on mahdollistaa perusopetuksen oppimäärän suorittaminen. Nämä järjestelyt ovat ennaltaehkäiseviä, pedagogisia, rakenteellisia ja yhteisöllisiä tukimuotoja, jotka toimivat jokaisen oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin vahvana jalustana (Sandberg, 2025, s. 50). Ennaltaehkäisevä ja oikea-aikainen tuki ehkäisee ongelmien syvenemistä (Vitka, 2021, s. 46), joten on kauas kantoista, että oppilaiden monenlaiset tarpeet ja edellytykset otetaan huomioon jo ennen ryhmäkohtaisen tuen antamista.

Oppimisen edellytyksiä tukevat opetusjärjestelyt luovat edellytykset jokaisen oppilaan osallisuuteen, oppimiseen ja tarvittavan tuen saamiseen. Ne huomioivat saavutettavuuden ja esteettömyyden ja ovat näin ollen keskeinen osa koulujen toimintakulttuuria. Opetuksen järjestäjä resursoi, suunnittelee, toteuttaa ja arvioi järjestelyiden vaikuttavuutta. (Opetushallitus, 2014, s. 65).

Uudessa tuessa korostetaan opettajien keskinäistä sekä monialaisten toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä, joten on tärkeää, että opetuksen järjestäjä resursoi riittävästi aikaa tähän. (Opetushallitus, 2014, s. 65).

### **2.2.2 Ryhmäkohtainen tuki**

Ryhmäkohtaisilla tukimuodoilla ennaltaehkäistään oppimisen ja koulunkäynnin haasteita, kuten oppimisen edellytyksiä tukevilla järjestelyilläkin, mutta vahvemmin (Sandberg, 2025, s. 104-105). Ryhmäkohtaiset tukimuodot koskevat kaikkia oppilaita ja sen muotoja ovat *opettajan antama yleinen tukiopetus*, *opettajan antama opetuskielen tukiopetus* sekä *erityisopettajan antama opetus muun opetuksen yhteydessä* (Opetushallitus, 2014, s. 65).

Ryhmäkohtainen tuki suunnitellaan etukäteen ennakoivasti sekä aina tarpeen mukaan lukuvuoden aikana (Sandberg, 2025, s. 105). Tukea tarjotaan

koko vuoden ajan ja se voidaan toteuttaa samanaikais- ja yhteisopetuksena (Opetushallitus, 2014, s. 65). Ryhmäkohtaisen tuen toteuttaminen edellyttää yhteistyön tekemistä ja voi toteutua myös konsultaationa. Perusopetuslaki (628/1998, § 20 b) velvoittaa opetuksen järjestäjiä varaamaan ryhmäkohtaista tukea oppilasta kohden 0,122 tuntia viikossa.

*Yleisen tukiopetuksen* tavoitteena on tukea oppilasta edistymään opinnoissaan ja saavuttamaan tavoitteet. Tukiopetus voi kohdistua kaikkiin oppimiskokonaisuuksiin ja oppiaineisiin. Ensisijaisesti yleistä tukiopetusta antaa ryhmästä vastuussa oleva luokan- tai aineenopettaja, mutta tukea voi antaa myös muu opettaja. Yleinen tukiopetus on ennakkoiva tuenmuoto ja voi olla esimerkiksi opittaviin asioihin tutustumista etukäteen tai kertaamista jälkikäteen. Yleisen tukiopetuksen toteuttamisessa voidaan käyttää samanaikais- tai yhteisopettajuutta ja tuki voidaan toteuttaa isossa ryhmässä, joustavissa pienryhmissä tai henkilökohtaisena tukena. (Opetushallitus, 2014, s. 66). Tuki voidaan järjestää oppituntien aikana tai lisätunteita, kunhan koulupäivän pituus ei ylitä sallittua ja lisätunnit eivät kuormita tukea saavia oppilaita. Yleistä tukiopetusta voidaan hyödyntää myös esimerkiksi sairaspöissaoloista johtuviin tuen tarpeisiin. (Sandberg, 2025, s. 108-109). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 66) korostetaan opettajien välistä yhteistyötä tukiopetuksen suunnittelussa, toteutuksessa sekä tuen vaikuttavuuden arvioinnissa.

*Opetuskielen tukiopetuksella* pyritään vahvistamaan niiden lasten opetuskielen taitoa, joiden kielitaito ei vielä riitä perusopetuksesta suoriutumiseen (Sandberg, 2025, s. 111; Opetushallitus 2014, s. 66). Opetuskielen tukiopetus kohdistuu oppiaineen kieleen ja sisältöihin; sillä tuetaan oppilaita tekstien lukemisessa, ymmärtämisessä, tulkitsemisessä ja omassa tuottamisessa (Opetushallitus, 2014, s. 66). Opetuskielen tukiopetuksen järjestämiseen pätee samat säännöt, kuin tukiopetukseenkin, eli sitä voidaan toteuttaa oppituntien aikana tai lisätunteina ja sen muotona voi olla yhteisopettajuus tai samanaikaisopettajuus. On tärkeä huomioida, että opetuskielen tukiopetus ei ole Suomi toisena kielenä (S2) -opetusta, mutta maahanmuuttajataustaisetkin

oppilaat voivat saada opetuskielen tukiopetusta S2-opetuksen lisäksi. Opetuskielen tukiopetuksessa huomioidaan erilaiset oppijat ja vahvistetaan heidän osallisuuttaan ja toimijuuttaan ryhmässä. (Sandberg, 2025, s. 111).

Kolmannen ryhmäkohtaisen tuen muodon, *erityisopettajan antaman opetuksen muun opetuksen yhteydessä*, tavoitteena on tukea ja täydentää muuta opetusta sekä huomioida oppilaiden tarpeet osana opetusryhmää (Opetushallitus, 2014, s. 67). Erityisopettajan antama tuki on tilapäistä ja opetusryhmän tarpeisiin perustuvaa ja se kohdennetaan koko ryhmän tasolla havaittuihin tuen tarpeisiin. Tuki voidaan toteuttaa luokassa yhteisopetuksena tai jakautumalla joustavasti pienryhmiin. On kuitenkin huomioitava, että pienryhmän koostumuksen on vaihdeltava. (Sandberg, 2025, s. 113). Erityisopettajan antama tuki voi muotoutua myös tiettyyn luokkaan kohdistuvana konsultaationa (Opetushallitus, 2014, s. 67). Yhteistyö on hedelmällistä, kun opettajat suunnittelevat ja jakavat vastuun yhdessä. Aktiivinen yhteistyö mahdollistaa huomioimaan ryhmän vaihtelevat tarpeet. On huolehdittava, että ryhmän jäsenet vaihtuvat, jotta oppilaan oppilaskohtaisen tuen tarve ei jää huomaamatta (Sandberg, 2025, s. 114).

### 2.2.3 Oppilaskohtainen tuki

Mikäli oppilas tarvitsee säännöllistä ja pitkäkestoista tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin, eikä ryhmäkohtaiset tukimuodot riitä, on oppilasta tuettava oppilaskohtaisilla tukitoimilla (Sandberg, 2025, s. 116). Näitä ovat *erityisopettajan opetus pienryhmässä, erityisluokanopettajan opetus erityisluokassa sekä oppilaan tarvitsemat tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä apuvälineet*. (Opetushallitus, 2014, s. 67). Kun kolmiportaisessa tuessa oppilas pystyi saamaan yhden portaan tukea kerrallaan, voi uudessa tuessa oppilas saada sekä ryhmäkohtaisia että oppilaskohtaisia tukitoimia yhtä aikaa tarpeensa mukaan (Sandberg, 2025, s. 116).

Tuen tarpeen arviointi perustuu oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeeseen, opintojen etenemisen tilanteeseen sekä käytössä olleisiin ryhmäkohtaisiin ja muihin sopiviin tukitoimiin. Oppilaan omat näkökulmat on

selvitettävä ja hänen huoltajilleen tulee antaa mahdollisuus osallistua tuen tarpeen arviointiin. Arvioinnin tekee oppilaan opettajat, mutta tarpeen vaatiessa siihen osallistuu opiskeluhuollon ammattilaisia tai muita asiantuntijoita. Tuen tarpeen arvioinnin pohjalta tehdään hallintopäätös oppilaskohtaisesta tuesta. Oppilas, huoltajat ja opettajat laativat yhteistyössä oppilaskohtaisen tuen toteuttamista koskevan suunnitelman (Opetushallitus, 2014, s. 68-69). Tukitoimet suunnitellaan lapsen edun mukaisesti ja inklusiivisin periaattein (Sandberg, 2025, s. 119).

*Erityisopettajan antamaa opetusta osittain pienryhmässä ja muun opetuksen yhteydessä* antaa erityisopettaja. Opetuksen lähtökohtana on oppilaan yksilölliset tarpeet ja vahvuudet (Sandberg, 2025, s. 121). Oppilas voi saada tätä tuen muotoa alle puolet yhden oppiaineen oppitunneistaan viikossa. Tuki on pitkäkestoista, se voi kestää esimerkiksi lukukauden tai -vuoden mittaisen jakson. Tuki voidaan toteuttaa muun opetuksen yhteydessä tai siitä erillään. (Opetushallitus, 2014, s. 70).

Mikäli oppilas tarvitsee vahvempaa tukea, hän voi saada *erityisopettajan tai erityisluokanopettajan antamaa yhden tai useamman oppiaineen opetusta pienryhmässä*, jolloin opetus tapahtuu yhden tai useamman oppiaineen osalta pienryhmässä yli puolet viikkotunneista. Tarvitessaan oppilas voi saada oppilaskohtaisena tukitoimena *erityisluokanopettajan antamaa opetusta erityisluokassa*. Edelleenkin osa opetuksesta voidaan toteuttaa inklusiivisten periaatteiden mukaisesti yleisopetuksen opetusryhmissä. (Opetushallitus, 2014, s. 70-72).

Lisäksi oppilaalla on oikeus saada oppilaskohtaisena tukena tarvitsemansa tulkitsemispalvelut, avustajapalvelut sekä apuvälineet, joiden avulla opetukseen osallistumista voidaan tukea (Opetushallitus, 2014, s. 70-72). Palveluiden avulla turvataan jokaisen oppilaan mahdollisuudet oppimiseen, osallistumiseen ja koulunkäyntiin. Samalla vahvistetaan yhdenvertaisuutta huolehtimalla saavutettavuudesta ja esteettömästä osallistumisesta niin opetukseen kuin myös vuorovaikutukseen (Sandberg, 2025, s. 130).

### 3 TUEN KESKEISET KÄSITTEET

Tämän luvun tarkoitus on kuvata aiempaa tutkimustietoa liittyen erityisopettajien kokemuksiin heidän työnkuvastaan, sekä määritellä keskeisiä käsitteitä, jotka nousevat alan tutkimuksissa esiin. Yleisesti voidaan todeta, että erityisopettajien kokemuksia liittyen heidän työnkuvaansa, rooliinsa koulun sisällä sekä vastuualueisiin on tutkittu laajasti Suomessa sekä muualla Euroopassa.

Erityisopettajan työnkuva on suomalaisessa kouluyhteisössä monipuolinen. Paloniemen (2025, s. 71) mukaan erityisopettajan työ pitää sisällään erilaisia opetuksen muotoja, konsultointia, erilaisten pedagogisten asiakirjojen täydentämistä sekä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Lisäksi erityisopettajat määrittelevät Suomessa usein omaa työnkuvaansa ja rooliaan kouluyhteisön sisällä.

Kotilaisen & Takalan (2025) mukaan erityisopettajan työssä keskeistä on työskentely oppilaiden kanssa, mutta yhteistyö aikuisten kanssa on lisääntynyt suuresti kolmiportaisen tuen aikana. Lisäksi haasteina erityisopettajan työssä on mm. lisääntynyt tuen tarve suurelle oppilasjoukolle sekä rakenteelliset ongelmat, kuten yhteissunnittelulle tarvittavan ajan puute.

Erityisopetukseen ja erityispedagogiikkaan keskittyvä tutkimus nostaa usein esille käsitteitä kuten inklusio, yhteisopettajuus ja konsultaatio (Kotilainen & Takala, 2025; Sundqvist ym. 2014; Brown-Chidsey, 2024). Seuraavissa alaluvuissa avaamme edellä mainittuja käsitteitä sekä kuvailemme erityisopettajuuteen keskittyvän tutkimuksen havaintoja ja löydöksiä.

#### 3.1 Inklusio

Inklusion juuret liittyvät Yhdistyneiden kansakuntien vuonna 1983 viettämään vammaisten vuoteen, jonka mottona oli "täysi osallisuus ja tasa-arvo". Lisäksi vuonna 1994 solmittiin erityisopettajien kongressissa Salamancan sopimus, johon sitoutuivat 92 maan hallituksen edustajat sekä 25 kansainvälistä järjestöä.

(Takala ym. 2020, Osa 1). Sopimuksessa inklusio määriteltiin niin, että jokaisella on oikeus opiskella yleisopetuksessa yksilöllisistä rajoitteistaan huolimatta ja tarvittavat tukitoimet tuodaan luokkaan. Tässä vaadittiin suurta ajatusmaailman muutosta, sillä enää kouluun pääsemisen edellytyksenä ei pidetty lasten omia valmiuksia (Saloviita, 2020).

Inklusio käsitteenä on hyvin laaja, ja yhtä selkeää määritelmää sille ei ole. Hausstätter on todennut (Takala ym. 2020, Osa 1), että inklusio pitää sisällään koko koulun tasolla vallitsevan demokraattisen kulttuurin, jossa kaikki pystyvät osallistumaan ja saamaan hyötyä opetuksesta. Tämän lisäksi inklusio ei ole vain opetuksellinen lähestymistapa, vaan inklusio nivoutuu jokaiseen tilanteeseen, tilaan ja tapahtumaan koulussa. Inklusion eri ulottuvuuksia ovat mm. yksilön kokemus yhteisöön kuulumisesta, osallisuus eri areenoilla (esim. esteettömät luokahuoneet), sekä inklusion yleinen laatu. Inklusion laadulla tarkoitetaan inklusion ja sen vastakohdan eksklusion (poissulkeminen) suhdetta, joka antaa todellisen kuvan inklusiivisen kasvatuksen ja kouluympäristön tasosta (Takala ym. 2020, Osa 1).

Inklusioon liittyvän tutkimuksen näyttö on vaihtelevaa sekä opettajien kokemusten että oppimistulosten valossa. Vlachou & Fyssa (2016) kirjoittavat artikkelissaan inklusiosta kreikkalaisissa esikouluissa. Heidän mukaansa inklusiivista kasvatusta toteutti pääosin maisterikoulutuksen saaneet erityisopettajat. Vlachou & Fyssa (2016) raportoivat, että inklusion laatu oli pääosin matalaa johtuen vähäisistä resursseista sekä Kreikassa vallitsevasta yksilöllisestä käsityksestä inklusion suhteen. Matala inklusion laatu näkyi mm. opetuksen mukauttamisessa ja eriyttämisessä sekä oppilaiden vertaissuhteiden tukemisessa. Toisaalta Rix (2020) nostaa yleisellä tasolla esille inklusiotutkimuksen problemaattisuuden; kun inklusion laatua ja toteutumista pyritään mittaamaan yksinkertaisilla mittareilla, jotka eivät sovellu moniulotteisen ja monimutkaisen ilmiön mittaamiseen, ei pystytä varmuudella sanomaan onko inklusio laadukasta oppilaiden ja opettajien kannalta.

Yhdysvalloissa yleisesti käytössä oleva RTI (Response to Intervention) systeemi kattaa moniportaisen tukijärjestelmän, joka vertautuu Suomessa

käytössä olleeseen kolmiportaiseen järjestelmään. Brown & Chidsey (2024) ovat tutkineet erityisopettajien kokemuksia Yhdysvalloissa liittyen oppilaiden opettamiseen, joilla ei ole erityisen tuen tarpeita RTI-mallissa. Erityisopettajat nostavat tutkimuksessa esille sen, että inklusiivinen strategia, jossa erityisopettajat opettavat isoja ryhmiä yleisopetuksen parissa saattaa ennaltaehkäistä tulevia oppimisen vaikeuksia. Toisaalta samassa tutkimuksessa nousee esille se, että tukea tarvitsevat oppilaat saattavat jäädä isossa ryhmässä vähälle huomiolle, ja heidän oppimistuloksensa voivat kärsiä tästä. Erityisopettajat painottivat tutkimuksessa myös yhteistyön merkitystä koulun muun henkilökunnan kanssa, jotta heidän työpanoksensa jakaminen yleisopetukseen on merkityksellistä.

Zagona ym. (2023) ovat tutkineet inklusiota luokanopettajien näkökulmasta Yhdysvalloissa. Tutkimuksessa selvitettiin inklusion toteutumista ja luokanopettajien kokemuksia liittyen inklusioon, kun heidän luokissaan opiskeli erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Luokanopettajien kokemukset inklusiosta olivat tässä tutkimuksessa pääosin positiivisia; he nostivat esille yhteistyön merkityksen erityisopettajien kanssa. Luokanopettajat kokivat erityisopettajan jalkautumisen merkittäväksi yleisopetuksen luokkaan, jolloin erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat saivat tarvitsemaansa tukea ja toisaalta luokanopettajat pystyivät konsultoimaan ja oppimaan inklusiivisia strategioita erityisopettajilta. Zagona ym. (2023) raportoivat luokanopettajien esittäneen huolensa siitä, että inklusiivisessa luokassa tukea tarvitsemattomien oppilaiden huomiointi saattaa jäädä vähemmälle.

Suomessa osa-aikainen erityisopetus on keskeinen osa inklusiota. Osa-aikainen erityisopetus ei vaadi päätöksiä tai suunnitelmia ja oppilaat pysyvät yleisopetuksen oppilaina, mutta saavat erityisopetusta säännöllisesti viikoittain. (Takala ym., 2009)

Inklusiivinen kasvatus ja inklusiivisen kulttuurin tuominen koulumaailmaan koetaan pääosin positiivisena ilmiönä edellä kuvatuissa tutkimuksissa. Keskeistä inklusion onnistumiselle koulussa on yhteistyön tekeminen erityisopettajien ja muiden opettajien kesken sekä riittävä resursointi

ja tietoisuuden lisääminen inklusiivisista opetusstrategioista koulutuksen avulla (Brown-Chidsey, 2024; Zagona ym. 2023). Myöskin Takala ym. (2020, Osa 1) nostavat esille johtamisen merkityksen uusien, inklusiivisten menetelmien käyttöönotossa sekä opettajien ja erityisopettajien yhteistyön merkitystä, kun uusia inklusiivisia tukimenetelmiä suunnitellaan ja otetaan käyttöön opetuksessa.

### 3.2 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan opetustilannetta, jossa kaksi tai useampi opettaja jakavat vastuun opettamisen suunnittelusta, toteuttamisesta ja oppilaiden arvioinnista. Tavallisesti yhteisopetusta harjoittavat erityisopettaja ja luokanopettaja, mutta esimerkiksi kaksi luokanopettajaa voivat myös toteuttaa yhteisopetusta. Termi samanaikaisopetus viittaa myös edellä kuvattuun tilanteeseen, mutta selkeyden vuoksi puhumme tässä tutkielmassa yhteisopettajuudesta. (Takala ym. 2020, Osa 2)

Yhteisopetus linkittyy vahvasti inklusioon ja inklusiivisiin opetusstrategioihin. Useampi opettaja samassa luokkahuoneessa mahdollistaa myös tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumisen opetukseen, sekä parantaa inklusion laatua, kun luokkahuoneessa on myös erityispedagogista osaamista. Yhteisopettajuudessa luokanopettaja ja erityisopettaja pystyvät jakamaan vastuuta, vahvistamaan toistensa ammatillista osaamista sekä tuen tarpeet luokassa tunnistetaan myös helpommin. (Takala ym. 2020, Osa 2)

Yhteisopettajuutta on tutkittu kotimaassa sekä kansainvälisesti. Shin ym. (2016) ovat tehneet kirjallisuuskatsauksen, jossa selvitetään luokan- ja erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksia heidän yhteisopettajuudesta opetusharjoitteluisaan yhdysvaltalaisessa kontekstissa. Sundqvist ym. (2023) ovat tehneet vastaavaa selvitystä suomalaisten luokan- ja erityisopettajaopiskelijoiden opetusharjoitteluista. Kokemukset yhteisopettajuudesta niin ammatillisesti kuin inklusion toteutumisen kannalta olivat vaihtelevia.

Sundqvist ym. (2023) nostavat artikkelissaan esille, että opettajaopiskelijat kokivat yhteisopettajuuden hyödyiksi mm. vertaistuen, vastuun jakamisen sekä inklusiivisemmän opetuksen. Toisaalta opiskelijat kokivat haasteiksi roolien epäselvyyden, erilaiset persoonallisuudet ja opetustyylin sekä tuntien yhdessä suunnittelun. Lisäksi erityisopettajaopiskelijat nostivat huolensa esille siitä, että pystytäänkö erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeisiin täysin vastaamaan yhteisopetuksessa ja isossa ryhmässä. Shin ym. (2016) raportoivat samankaltaisia tuloksia; opettajaopiskelijat kokivat yhteisopettajuuden hyödyiksi erilaisten osaamisalueiden hyödyntämisen, inklusion tukemisen ja vahvistamisen luokkahuoneessa sekä oman ammattitaidon ja identiteetin kehittämisen. Haasteina nähtiin yhdysvaltalaisessa kontekstissa valtasuhteiden epätasapaino, jossa luokanopettaja koettiin hallitsevammaksi osapuoleksi opetuksessa sekä epäselvän työnjaon erityisopettajan ja luokanopettajan välillä.

Sekä Shin ym. (2016) että Sundqvist ym. (2023) nostivat artikkeleissaan esille sen, että haasteena yhteisopettajuudessa koetaan roolien epäselvyys sekä jännitteet, jotka syntyvät opettajien välille mm. persoonallisuuksien eroista ja erilaisista opettamistyyleistä. Toisaalta sekä Yhdysvalloissa että Suomessa opettajaopiskelijat kokivat yhteisopettajuuden tukevan inklusiota luokkahuoneessa. Ratkaisuna haasteille artikkeleissa esitettiin sekä erityis- että luokanopettajien koulutuksen kehittämistä inklusiivisempaan suuntaan sekä tukea koulun johdolta yhteisopettajuuden suunnitteluun ja kehittämiseen. Takala ym. (2020) toteavatkin, että yhteisopettajuuden onnistuessa oppilaat saavat uusia kavereita sekä näkevät ja oppivat mallin kahden aikuisen välisestä vuorovaikutuksesta ja rakentavasta erimielisyyksien ratkaisemisesta.

### 3.3 Konsultaatio

Konsultaatiolla viitataan yleisesti Puution & Kykyrin (2015, s. 19) mukaan yhteistoiminnan muotoon, jossa ongelmanratkaisussa hyödynnetään asiantuntijan alaan liittyvää erikoisosaamista. Konsultaatiosuhteessa konsultti avustaa konsultoitavaa esimerkiksi ratkaisemaan ja hahmottamaan

konsultoitavan esittämiä ongelmia. Tässä luvussa viittaamme konsultaatiolla erityisopettajan konsultin rooliin, kun koulumaailmassa tarvitaan asiantuntijuutta erityispedagogisissa kysymyksissä. Erityisopettajan antaman konsultaation ideana on koulukontekstissa kehittää esimerkiksi luokanopettajan ammattitaitoa erityispedagogisissa kysymyksissä, kun pohditaan tukea tarvitsevalle oppilaalle sopivia tukitoimia (Takala ym. 2020, Osa 2).

Erityispedagogiset konsultaatiomenetelmät jakautuvat asiantuntija- ja osallistujalähtöisiin malleihin. Asiantuntijamallissa käytäntönä on, että erityispedagogiikan ammattilainen hyödyntää ammattitaitoaan antaen neuvoja sekä valmiita ratkaisuja konsultoitavan ongelmiin. Tämä johtaa enemmän epätasapainoiseen mestari-oppipoika -asetelmaan. Osallistujalähtöisille menetelmille tyypillistä on humanistinen lähestymistapa, jossa konsultti auttaa konsultoitavaa ymmärtämään ajatuksiaan sekä tunteitaan käsillä olevaan ongelmaan liittyen refleктоivan keskustelun kautta. Tämän reflektion tarkoituksena on, että konsultoitava keksii itse ratkaisun ongelmaansa, johon hän hakee apua. (Takala ym. 2020, Osa 2)

Sundqvist ym. (2014) ovat tutkineet erityisopettajan konsultoivaa roolia suomalaisissa ja ruotsalaisissa kouluissa sekä vertailleet keskeisimpiä eroja näiden kahden maiden toimintakulttuurin välillä. Sundqvistin ym. (2014) mukaan konsultoivan erityisopettajan rooli on vakiintuneempi Ruotsissa johtuen pitkistä perinteistä konsultoinnin suhteen sekä koulutuksesta, joka painottaa yhteistyö- ja viestintätaitoja. Suomessa konsultoivan erityisopettajan rooli nähdään uudempana ilmiönä, jonka haasteita ovat mm. pedagogiseen erikoisosaamiseen painottuva koulutus, jossa konsultointitaidot eivät ole keskiössä. Lisäksi Sundqvist ym. (2014) raportoivat Suomessa vallitsevan asiantuntijakeskeisen konsultaatiomallin, kun Ruotsissa konsultointi on enemmän osallistujalähtöistä.

Kotilaisen & Takalan (2024) artikkeli suomalaisten yläkoulun erityisopettajien kokemuksista liittyen heidän työnkuvaansa nostaa esille konsultin roolin haasteet; erityisopettajat kokivat jossakin määrin konsultin roolin ongelmalliseksi, koska he eivät halunneet ottaa asiantuntijan roolia ja

antaa suoria ohjeita, kuinka esimerkiksi aineenopettajan tulisi ottaa huomioon erilaiset tuen tarpeet luokkahuoneessa. Lisäksi erityisopettajat kokivat konsultaation työksi, joka ei sisälly suoranaisesti heidän työaikaansa, jolloin tämänkaltaiselle työlle oli vaikeaa löytää sopivaa aikaa. Kotilaisen & Takalan (2024) nostamat asiat vahvistavat Sunqvistin ym. (2014) näkemyksen, jossa konsultin rooli Suomalaisessa koulussa ei ole niin selkeä, eikä toisaalta opettajat koe konsultaatiota luontaiseksi tavaksi toimia.

Erityisopettajan työ on tutkimustiedon valossa hyvin monipuolista ja vaihtelevaa. Monet luvussa esitellyistä tutkimuksista ja artikkeleista nostavat esille sen, että erityisopettajat kokevat yhteistyön ja organisaation tuen välttämättömiksi, jotta heidän on mahdollista vastata yhä enenevässä määrin kasvaviin tuen tarpeisiin luokkahuoneessa. Lisäksi erityisopettajan konsultoiva rooli erityispedagogisissa kysymyksissä voi parhaimmillaan edistää niin oppilaiden kuin opettajien oppimiskokemuksia ja työskentelyä. (Kotilainen & Takala 2025; Paloniemi 2025)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän gradun tutkimustehtävänä on selvittää erityisopettajien kokemuksia liittyen uuden oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän ryhmäkohtaiseen tukeen. Tutkimusongelmassa keskitytään "erityisopettajan antamaan opetukseen muun opetuksen yhteydessä", joka on yksi ryhmäkohtaisen tuen tukimuoto. Tavoitteena on löytää toimivia käytäntöjä erityisopettajan antamalle opetukselle muun opetuksen yhteydessä. Päättökysymykset ovat seuraavat:

1. "Miten erityisopettajat kokevat ja kuvailevat roolinsa uudistetussa ryhmäkohtaisessa tuessa?"
2. "Miten erityisopettajat kuvailevat käytäntöjä muun opetuksen yhteydessä annettavassa erityisopetuksessa?"

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme suunnitelman metodologiaa vaihe vaiheelta kontekstin kuvailusta aineistonkeruuseen ja sen analyysiin sekä tutkimuseettisiin kysymyksiin.

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa erityisopettajien kokemuksia, joten oli luonnollista valita laadullinen tutkimusmetodi (Vilkka, 2025, s. 145). Laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä esimerkiksi kokemusperäisesti keräämällä ihmisiltä tietoa tutkittavaan ilmiöön liittyen (Elo ym., 2022). Haastattelemme tutkimuksessamme erityisopettajia selvittääksemme heidän kokemuksiaan uudesta oppimisen tuen ryhmäkohtaisesta muodosta ”erityisopettajan antama opetus muun opetuksen yhteydessä.” Tieteenfilosofialtaan ihmisten kokemukset ja niiden ymmärtäminen sekä tulkitseminen asettuvat fenomenologis-hermeneuttiseen ihmiskäsitykseen (Tuomi & Sarajärvi 2018 s. 39).

Laadullista sisällön analyysia kritisoidaan sen pinnallisuuden vuoksi (Hakala, 2024, s. 97), mutta tutkimukseemme se sopii hyvin aineiston käsittelyyn. Laadullisen sisällön analyysin avulla saamme konkreettista tietoa, kuinka uuden oppimisen tuen tukimuoto, erityisopettajan antama opetus muun opetuksen yhteydessä, on järjestetty peruskouluissa.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen ominaispiirre on se, että niin tutkittavat kuin tutkijatkin ovat ihmisiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 39). Fenomenologiassa keskeistä on ihmisten kokemukset sekä millaisia merkityksiä ihmiset kokemuksilleen antavat. Keskeisiksi käsitteiksi tutkimuksemme tekemisessä nousee fenomenologisesta sekä hermeneuttisesta ihmiskäsityksestä kokemus, merkitys sekä yhteisöllisyys (Laine, 2018, s. 29). Fenomenologien mukaan ihmiset rakentuvat suhteessa maailmaan, mutta myös itse rakentavat maailmaa. Tällöin tutkimuksessa nousee esiin yksilöiden omat kokemukset ja

kuinka maailma ilmenee juuri heille. Jokainen kokee maailman omalla tavallaan ja jokainen näkökulma on oikea. (Laine, 2018, s. 30). Tutkimuksessamme on useita haastateltavia, joten pyrimme löytämään myös tutkittavia yhdistäviä tekijöitä. Tutkimuksemme liittyy oppimisen tuen murrosvaiheeseen, joten voimme olettaa, että tutkimuksessamme tulee löytymään yhtymäkohtia aikaan ja yhteiskuntaan. (Hakala, 2024, s. 41).

Hermeneuttinen ulottuvuus tässä tieteenfilosofisessa perinteessä tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Hermeneutiikassa keskeistä on ilmiön esiymmärrys, eli se mitä siitä jo tiedetään (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 39). Hermeneutiikassa aineiston ja tutkijoiden välille syntyy dialogi, joka muodostaa hermeneuttisen kehän (Laine, 2018, s. 37). Tämän tehtävänä on syventää ymmärrystä tutkittavasta kohteesta ja lopulta muodostaa laaja kokonaiskäsitelmä tutkittavasta ilmiöstä sekä ymmärtää yksityiskohdat, joista kokonaisuus muodostuu (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 39-41). Kun fenomenologia nosti esiin tutkittavan kokemukset, keskittyi siis hermeneutiikka tulkitsemiseen (Hakala, 2024, s. 49). Tutkimuksessamme kohdistamme hermeneuttisen asenteemme yhteiskunnalliseen ilmiöön, eli tuen uudistuksen kokemiseen ja syntyneiden merkitysten tutkimiseen sekä tulkitsemiseen.

## 5.2 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Tutkimuksemme aineisto tulee muodostumaan haastattelumateriaalista, jota keräämme erityisopettajilta. Haastateltavat on mielekästä valita harkinnanvaraisesti tutkimustavoitteiden kriteereiden perusteella (Vilkka, 2025, s. 180). Erityisopettajan antamaa opetusta muun opetuksen yhteydessä on pätevä antamaan henkilö, jolla on joko erityisopettajan koulutus tai luokanopettajan kelpoisuus tai ylempi korkeakoulututkinto sekä erityisopettajan opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 8 §).

Haastattelukriteeriksi asetamme sen, että erityisopettaja on ollut toteuttamassa tai suunnittelemassa ryhmäkohtaista tukea erityisopetuksessa. Näin varmistamme sen, että saamme haastateltavilta tietoa ja kokemuksia

liittyen tutkimuskysymyksiimme. Aineistonkeruu haastattelemalla varmistaa myös sen, pystymme vastaamaan tutkimuskysymykseemme mahdollisimman autenttisesti. Tarkoituksena on tuoda esille erityisopettajien kokemuksia liittyen uudistettuun ryhmäkohtaiseen tukeen, jolloin kokemukset nousevat parhaiten esille kysymällä sitä heiltä suoraan (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 84).

Toteutamme haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joissa edetään etukäteen valittujen teemojen mukaisesti. Puolistrukturoitu haastattelu sopii tutkimukseemme hyvin, sillä haluamme saada tietoa erityisopettajien kokemuksista juuri uuden oppimisen lain kontekstissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2008), mutta toisaalta teemahaastattelun etuna on haastattelun joustavuus, jolloin tarkentavien ja syventävien kysymysten esittäminen aiheeseen liittyen on mahdollista haastattelun aikana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88). Haastattelumme teemat sekä alustava teemahaastattelurunko löytyy liitteenä tutkimussuunnitelman lopusta.

Tuomi & Sarajärvi (2018, s. 88) korostavat, että teemahaastattelun teemat ja kysymykset peilautuvat tutkimuskysymyksiin. Tämä varmistaa sen, että haastattelu tuottaa merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. Haastattelut on tarkoitus ajoittaa vuoden 2026 alkuun, jolloin ajallisesti tuen uudistus on ollut käytössä yhden lukukauden. Tällä varmistamme sen, että opettajille on kertynyt jo kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Tulemme analysoimaan aineiston aineistolähtöisellä lähestymistavalla. Aineistolähtöisen analyysin tarkoituksena on luoda teoreettinen kokonaisuus tutkittavasta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 108). Haastattelut on tarkoitus nauhoittaa ja litteroida MyJyu AI transcription -sovelluksella. Tutustumme litteroituun aineistoon lukemalla sitä huolellisesti läpi useaan kertaan. Aineistolähtöinen analyysi aloitetaan esittämällä aineistolle tutkimuskysymykset ja poimimalla aineistosta kaikki ne analyysiyksikön

mukaiset ilmaisut, jotka vastaavat asetettuun tutkimuskysymykseen (Kylmä & Juvakka, 2014). Lähdemme etsimään aineistosta ajatuskokonaisuuksia, sillä pelkkiä sanoja tai lauseita etsimällä analyysi voi jäädä liian yksinkertaiseksi (Elo ym., 2022). Huolellinen tutustuminen aineistoon on tärkeää, sillä teemahaastattelut eivät aina etene loogisesti ja siksi vastauksia tutkimuskysymyksiin voi löytyä haastattelun eri kohdista (Eskola, 2018, s. 219). Kun tutkimuskysymyksiin vastaavat alkuperäisilmaukset on poimittu aineistosta, pelkistämme ne poistamalla ylimääräiset täytesanat ja muokkaamalla murresanat kirjakielen ilmaisuiksi. Pelkistettyjä ilmaisuja tehdessä on kiinnitettävä huomiota, että sisältö säilyy muuttumattomana, emmekä tee omia tulkintoja. (Kylmä & Juvakka 2014.)

Analyysin seuraavassa vaiheessa listaamme pelkistetyt ilmaukset ja käymme niitä tarkasti läpi pyrkien löytämään samankaltaisia ja eroavia käsitteitä. Ryhmittelemme samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ja pelkistetyt ilmaukset oikean käsitteen alle. Näin alkaa varsinainen analyysivaihe, jolloin pääsemme tekemään aineistosta omia tulkintoja (Eskola, 2018, 220). Tuomen & Sarajärven (2018 s. 124) mukaan edellä kuvatun ryhmittelyn tarkoituksena on luoda tutkimuksen perusrakenne sekä alustavia kuvauksia tutkittavaan ilmiöön liittyen. Käsitteiden alle listatut pelkistetyt ilmaukset ja ajatuskokonaisuudet voidaan mieltää tutkimuksen alaluokiksi. Analyysin seuraavassa vaiheessa alaluokista muodostetaan yläluokkia. Yläluokat nimetään aineistosta nousevien ilmiöiden mukaan, jotka yhdistetään myöhemmin tutkimuskysymyksiimme. Yläluokkana voi toimia esimerkiksi tutkimuksessamme ”Käytännön kokemukset ryhmäkohtaisesta tuesta”. Edellä kuvattua aineiston käsitteellistämistä ja luokittelua kutsutaan abstrahoinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 125).

Aineiston analyysissa on tarkoituksena havainnollistaa haastatteluista saatu tieto käsitteellistettynä ja selkeänä kuvauksena tutkimastamme ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 127), eli tiivistää, järjestää ja jäsentää aineisto (Eskola, 2018, s. 221). Aineiston pohjalta tehtävissä johtopäätöksissä on keskeistä ymmärtää se, mitä aineistossa esille nousevat asiat tutkittaville merkitsevät ja

ymmärtää asiaa tutkittavien näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 127). Lopuksi pyrimme kytkemään analyysissa esiin tulleet erityisopettajien kokemukset teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin (Eskola, 2018, s. 226). Raportissa kuvaamme tuloksia tekstin lisäksi visuaalisesti esimerkiksi taulukoiden avulla, jotka selventävät tutkimaamme ilmiötä ja nostavat esille keskeisiä käsitteitä ja teemoja (Elo ym., 2022).

#### 5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessämme noudatamme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan, TENK:in (2024) hyviä tieteellisiä käytäntöjä, jotka ovat luotettavuus, rehellisyys, avoimuus ja vastuunkanto. Laadimme tietosuojailmoituksen haastateltaville, jossa kerromme heistä kerättävät henkilötiedot ja mihin tarkoitukseen niitä tullaan käyttämään. Tietosuojailmoitus löytyy liitteenä tutkimussuunnitelman lopusta. Olemme minimoineet kerättävät henkilötiedot. Tutkimuksessamme kerättäviä henkilötietoja ovat tutkittavien ammatti, eli erityisopettaja sekä työkokemus vuosina. Lisäksi kysymme sähköpostiosoitteen, jonne voimme valmiin gradun lähettää. Tietosuojaan yhteydessä annamme tutkittaville tutkimustiedotteen, josta käy ilmi tutkimuksen tavoitteet ja tarkoitus sekä tutkittavien rooli tutkimuksessa. Tietosuojaan yhteydessä tutkittavat antavat luvan heidän antamiensa tietojen käyttöön suostumuslomakkeella, kuitenkin niin että heidän henkilötietojaan ja oikeuksiaan suojellaan. Osoitamme eettisten periaatteiden noudattamista kunnioittamalla tutkimuksessamme haastateltavien ihmisarvoa ja kohtelemalla heitä tasa-arvoisesti. Lisäksi suhtaudumme saamaamme tietoon kunnioittavasti, vaikka se olisi ristiriidassa omien mielipiteidemme kanssa. (Vuori, 2021).

Pseudonymisoimme aineiston, jottei yksikään tutkimukseen osallistuvista ole tunnistettavissa ilman lisätietoja. Säilytämme haastatteluaineiston ja suostumuslomakkeet toisistaan erillisinä. Haastattelujen nauhoitukset toteutetaan tietoturvallisella MyJYU AI transcription -sovelluksella, jossa

haastattelujen nauhoituksen säilyvät tietoturvalisesti ja häviävät 6 kuukauden jälkeen. Hävitämme aineiston graduprosessin valmistuttua.

## 6 TUTKIMUKSEN AIKATAULU

Tutkimuksen haastattelut on tarkoitus toteuttaa tammi-helmikuussa 2026. Jokainen haastattelu tallentuu MyJyu AI Transcription -sovelluksen avulla ja tarkastamme jokaisen litteroinnin heti, kun sovellus on tuottanut valmiin tekstin. Haastatteluja on tarkoitus toteuttaa alustavasti kuusi kappaletta. Tutkimukseen osallistuvien halukkuutta kartoitetaan joulutammikuussa 2026 ottamalla yhteyttä lähialueidemme koulujen erityisopettajiin.

Aineiston analyysi tullaan aloittamaan viimeistään maaliskuussa 2026, mutta mikäli aineistonkeruu on valmis aiemmin, voidaan analyysi aloittaa heti, kun aineisto on kerätty. Aineiston analyysiin varataan arviolta aikaa vähintään kuukausi, jotta analyysiprosessille jää riittävä aika. Tutkimuksen tuloksia, pohdintaa sekä kirjallista lopputuotetta on tarkoitus kirjoittaa huhtikuussa 2026. Gradun on tarkoitus valmistua toukokuun alussa 2026.

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25-42). Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 8 §. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/986>
- Brown-Chidsey, R. (2024). MTSS in the Classroom: Special Education Teachers' Experiences with a Multi-Tiered System of Supports. *Exceptionality: the official journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children*, 32(5), 349-363. <https://doi.org/10.1080/09362835.2024.2389073>
- Elo, S. Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede* 34(4). 215-225. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987/78028>.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209-231). PS-Kustannus.
- Hakala, J. T. (2024). *Laadullisen tutkimuksen ABC – Menetelmäopas opinnäytteen tekijälle*. Gaudeamus Oy.
- HE 109/2009vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuksen muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2009/109>
- Jahnukainen, M. (2021). Erityisopetus ja oppivelvollisuus: Kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen, *Koulu ja menneisyys*, Vuosikerta. 2021, Nro LVIII, Sivut 38-65. <https://doi.org/10.51811/km.100380>
- Kivirauma, J. (2015). Erityisopetuksen historiallisen kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos, s. 25-46). PS-Kustannus.

- Kotilainen, N., & Takala, M. (2025). "So much invisible work" - the role of special education teachers in Finnish lower secondary schools. *Scandinavian journal of educational research*, 69(3), 451-465.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2317733>
- Kylmä, J. & Juvakka T. (2014). *Laadullinen terveystutkimus*. Edita, Bookwell Oy, Porvoo.
- Lahtinen, U. (2015). Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos, s. 171-200). PS-Kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29-50). PS-Kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010.  
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2010/642>
- Lintuvuori, M., Pulkkinen, J. & Heiskanen, N. (2024). Tuki varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa: Mitä tiedämme tuen tarjonnasta kunnissa? Teoksessa M. Jahnukainen & T. Harrikari (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 281-310). Vastapaino.
- Opetushallitus. (n.d.). *Oppimisen tuen uudistus*. Haettu 10.10.2025.  
<https://www.oph.fi/fi/oppimisen-tuen-uudistus>
- Paloniemi, A. (2025). Yleisen ja erityisen rajalla: osa-aikaisen erityisopetuksen käytäntöjen muotoutuminen alakoulussa. In *Erepo.uef.fi*. Itä-Suomen yliopisto. <https://erepo.uef.fi/items/0a960085-6e13-40ec-93cc-e12ed48db7f6>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014).  
Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>

- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2019/2020). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364-384. <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>
- Puutio, R., & Kykyri, V.-L. (2015). Konsultointi keskusteluna: vuorovaikutuksen vivahteita ja tilanneherkkää tasapainoilua. Metanoia Instituutti. <https://oma.tsr.fi/api/projects/8fb9c158-09ce-466a-87a2-98349dddc9b9/attachment/c66cdae2-d95a-4b9c-b218-0f1fc9a74432>
- Rix, J. (2020). Our need for certainty in an uncertain world: The difference between special education and inclusion? *British journal of special education*, 47(3), 283-307. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12326>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (viitattu 8.11.2025)
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sandberg, E. (2025). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. ES Pedagogica Oy.
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International journal of inclusive education*, 20(1), 91-107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Sirkko, R., Kotilainen, N. & Takala, M. (2023). Erityisopettajan työ osaaikaisessa erityisopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 17(3), 4-25.
- Sundqvist, C., Ahlefeldt Nisser, D. v., & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: A comparative approach. *European journal of special needs education*, 29(3), 297-312. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.908022>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2023). Co-Teaching During Teacher Training Periods: Experiences of Finnish Special Education and General

- Education Teacher Candidates. *Scandinavian journal of educational research*, 67(1), 20-34. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648>
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36 (3), 162-172. DOI:[10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x)
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen Neuvottelukunta. (2024). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>.
- Vilka, H. (2025). *Tutki ja kehitä* (6. uudistettu painos). Santalahti-kustannus.
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in Practice': Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International journal of disability, development, and education*, 63(5), 529-544. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1145629>
- Vuori, J. (2021). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>.
- Zagona, A. L., Lansey, K. R., & Kurth, J. A. (2023). "Everybody Learning Every Second": General Education Teachers' Perspectives and Experiences Including Students With Extensive Support Needs. *Inclusion (Washington, D.C.)*, 11(4), 286-304. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-11.4.286>

## LIITTEET

### Liite 1. Tietosuojailmoitus

#### TIETEELLISEN TUTKIMUKSE TIETOSUOJALOMAKE

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

#### **1. Rekisterinpitäjä(t) tutkimuksessa Erityisopettajien kokemuksia uudistetussa ryhmäkohtaisessa tuessa**

Tutkijat: Elmiina Toroi-Räisänen elmiina.m.toroi-raisanen@student.jyu.fi

Tuomas Kammonen tuomas.m.v.kammonen@student.jyu.fi

(rekisterinpitäjät ja tutkimuksen toteuttajat)

Työn ohjaaja: Mari Vuorisalo mari.k.vuorisalo@jyu.fi

#### **2. Henkilötietojen käsittelijä(t)**

Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijänä on tutkimuksen tekijöiden lisäksi vain Myjyu All Transcription, jonka avulla haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan. Haastattelijan nimeä ei nauhoiteta ja litteroida. Henkilötietoja ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

Tutkimuksen toteutuksen aikana rekisterinpitäjä voi käyttää myös muita henkilötietojen käsittelijöitä, joita ei pystytä nimeämään etukäteen. Käsittelijöiden kanssa tehdään aina tarvittavat sopimukset ja niiden soveltuvuus henkilötietojen tietoturvalliseen käsittelyyn arvioidaan ennen sopimuksen tekoa. Rekisteröityä informoidaan käsittelijän käyttämisestä erikseen, jos muutos on merkittävä rekisteröidyn näkökulmasta.

#### **3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana**

Henkilötietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

#### **4. Tutkimuksessa Erityisopettajien kokemuksia uudistetusta ryhmäkohtaisesta tuesta käsiteltävät henkilötiedot**

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa käsitellään seuraavia henkilötietoja: nimi ja sähköpostiosoite (lähetämme valmiin tutkielman haastateltaville luettavaksi), ammatti, työkokemus vuosina sekä haastattelun äänitallenne. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

#### **5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa**

Henkilötietojesi käsittely on tarpeen yleisen edun mukaisen tieteellisen tutkimuksen toteuttamiseksi tietosuojalain 4 § 3-kohdan perusteella.

#### **6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle**

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

#### **7. Henkilötietojen suojaaminen**

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimusaineistona käsitellään vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta tarpeellisia henkilötietoja.

Tutkittavien henkilötietoja käsitellään vain sellaisissa ympäristössä ja välineillä, jotka rekisterinpitäjä on arvioinut riittävän tietoturvalliseksi henkilötietojen käsittelyyn. Erityisiä henkilötietoryhmiä koskevat korotetut tietoturva vaatimukset. Aineiston käsittelystä on laadittu erillinen aineistohallintasuunnitelma.

Aineistosta poistetaan suojatoimena tunnistetiedot (pseudonymisointi), kun se on mahdollista. Tällöin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla. Aineiston elinkaaren aikana huomioidaan henkilötiedon minimointiperiaate ja tarpeellisuusvaatimus.

#### **8. Henkilötietojen käsittelyn kesto**

Tutkimusaineisto on vain haastatteluaineistoa. Haastattelutallenteet tuhoetaan, kun litteroinnit on tarkastettu, arviolta maaliskuussa 2026. Tutkimusaineisto anonymisoidaan arviolta huhtikuuhun 2026 mennessä. Koko tutkimusaineisto ja rekisteri hävitetään viimeistään tutkimuksen julkaisemisen jälkeen, arviolta kesäkuussa 2026.

## 9. Rekisteröidyn oikeudet

### Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilö-tietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

### Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

### Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

### Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

### Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Lisäksi oikeuksista voidaan poiketa, jos rekisterinpitäjä osoittaa, ettei se pysty tunnistamaan rekisteröityä. Jos rekisteröity antaa oikeuksia käyttääkseen lisätietoja, joiden perusteella hänet voidaan tunnistaa, on rekisteröidyn oikeudet lähtökohtaisesti toteutettava.

## Liite 2. Suostumuslomake

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

### **Erityisopettajien kokemuksia uudistetusta ryhmäkohtaisesta tuesta**

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää tai lopettaa osallistumiseni tutkimukseen. Tästä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen tai lopettamiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn, että minulta kerätään tietoja ja aineistoja tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana:

Suostun siihen, että haastattelu tallennetaan. Valmiissa gradussa aineisto-otteet esitetään niin, että minua ei voi siitä tunnistaa.

Kyllä ☐      Ei ☐

**Vahvistan**, että olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä. Olen siten saanut riittävät tiedot tutkimuksen sisällöstä, sen kulusta ja mitä se minun osaltani tarkoittaa, samoin kuin henkilötietojeni käsittelystä. Henkilötietojani käsitellään lain mukaisella yleisen edun perusteella. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen. Minua ei ole painostettu tai houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys ja päivämäärä.

### **Yhteystiedot:**

Tuomas Kammonen [tuomas.m.v.kammonen@student.jyu.fi](mailto:tuomas.m.v.kammonen@student.jyu.fi)

Elmiina Toroi-Räisänen [elmiina.m.toroi-raisanen@student.jyu.fi](mailto:elmiina.m.toroi-raisanen@student.jyu.fi)

Graduohjaaja: Mari Vuorisalo [mari.k.vuorisalo@jyu.fi](mailto:mari.k.vuorisalo@jyu.fi)

### Liite 3. Tutkimustiedote

#### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. **Erityisopettajien kokemuksia uudesta ryhmäkohtaisesta tuesta pyyntö osallistua tutkimukseen**

**Sinua pyydetään mukaan osallistumaan tutkimukseen koskien Erityisopettajien kokemuksia uudistetusta ryhmäkohtaisesta tuesta, jossa tarkoituksena on selvittää erityisopettajien kokemuksia aiheesta.**

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska ammattisi ja työnkuvasi puolesta sinulla on tietoa, joka auttaisi tutkimustamme.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuu arviolta kuusi erityisopettajaa.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

2. **Vapaaehtoisuus**

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia. Keskeyttämiseen tai lopettamiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

3. **Tutkimuksen kulku**

Aineisto kerätään teemahaastatteluina. Teemat liittyvät uudistettun oppimisen ja koulunkäynnin tuen ryhmäkohtaiseen tukeen, erityisesti erityisopettajan antamaan opetukseen muun opetuksen yhteydessä. Haastattelut kestävät arviolta noin tunnin ajan. Haastattelut tehdään tammi-maaliskuussa 2026, jonka jälkeen haastattelut litteroidaan arviolta huhtikuussa 2026. Haastattelujen litteroinnit analysoidaan arviolta huhtikuussa 2026 ja tutkimuksen on tarkoitus valmistua toukokuussa 2026.

#### 4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimuksen hyötynä on uuden kokemusperäisen tiedon tuottaminen tuoreeseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistukseen liittyen.

#### 5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkimus ei aiheuta riskejä, haittoja tai epämukavuutta siihen osallistuville.

#### 6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

#### 7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu pro-gradu tutkielma, jota esitellään seminaari tapaamisissa.

Tutkimukseen osallistuneet saavat tietää tutkimuksen tuloksista, kun gradu on hyväksytty, arvioitu ja julkaistu. Tutkimukseen osallistuneet eivät ole tunnistettavissa valmiissa gradussa.

#### 8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

#### 9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Tutkimuksen toteuttajat:

Tuomas Kammonen [tuomas.m.v.kammonen@student.jyu.fi](mailto:tuomas.m.v.kammonen@student.jyu.fi)

Elmiina Toroi-Räisänen [elmiina.m.toroi-raisanen@student.jyu.fi](mailto:elmiina.m.toroi-raisanen@student.jyu.fi)

Graduohjaaja:

Mari Vuorisalo [mari.k.vuorisalo@jyu.fi](mailto:mari.k.vuorisalo@jyu.fi)

## Liite 4. Teemahaastattelurunko

**TEEMAHAASTATTELURUNKO** Tutkimus: Erityisopettajien kokemuksia uudistetusta ryhmäkohtaisesta tuesta – erityisopettajan antama opetus muun opetuksen yhteydessä

### 1. Haastattelun aloitus

- Esittely ja tutkimuksen lyhyt taustoittaminen. Suostumuksen toteaminen ääneen.

### 2. Lämmittely ja siirtymä uuteen tukimalliin

Miten olet kokenut siirtymän kolmiportaisesta tuesta uuteen ryhmäkohtaisen ja oppilaskohtaisen tuen malliin? → Mitä muutoksia olet huomannut omassa työssäsi syksyn 2025 ja alkuvuoden 2026 aikana?

### 3. Pääteema 1: Erityisopettajan rooli uudistetussa ryhmäkohtaisessa tuessa

Miten kuvailisit nykyistä rooliasi erityisopettajana verrattuna siihen, mikä se oli ennen uudistusta? (Onko opetusta enemmän pienryhmässä vai isossa ryhmässä?)

Näkeekö koulun muu henkilökunta roolisi erilaisena uudistuksen myötä? (luokan- ja aineenopettajat, rehtori yms.)

### 4. Pääteema 2: Käytännöt – erityisopettajan antama opetus muun opetuksen yhteydessä

Millaisissa tilanteissa ja millä tavoin olet antanut erityisopetusta “muun opetuksen yhteydessä” tämän lukuvuoden aikana? (Esim. oppiaine, vuosiluokka, ryhmän koko, vaihtuvatko opilaat.)

Miten suunnittelu yhteisopettajuuden osalta käytännössä tapahtuu? → Kuka päättää, missä tunneilla olet mukana? Miten yhteissuunnitteluajasta on sovittu?

Toimiiko yhteisopettajuus käytännössä hyvin?

Mitkä ovat olleet suurimpia haasteita? (esim. aikataulut, ryhmäkoot, oppilaiden vaihtuvuus, erityisopettajuuden hyödyntäminen)

Oletko kehittänyt jotain pedagogisia ratkaisuja uuden ryhmäkohtaisen tuen puitteissa, jotka koet toimiviksi?

### 5. Pääteema 3: Yhteistyö ja konsultaation rooli

Onko konsultoiva rooli lisääntynyt uudistetun tuen järjestelmän myötä, ja onko konsultaatiolle tarpeeksi aikaa?

Koetko yhteistyön luokanopettajien kanssa toimivaksi, ja onko erityisopettajat otettu hyvin vastaan luokkahuoneissa? (Jännitteitä, onko epätasapainoa valtasuhteissa?)

### 7. Lopetus

Onko sinulla jotain käytännön ohjeita tai vinkkejä opetustyöhön valmistuvalle erityisopettajalle liittyen erityisesti uudistettuun ryhmäkohtaiseen tukeen?