

Oppilaiden toiminnanohjauksen haasteista ja niihin vastaamisesta kirjoittaminen ala- ja yläkoulun oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa

Julia HUUHTANEN

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Syyslukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huuhtanen, Julia. 2022. Oppilaiden toiminnanohjauksen haasteista ja niihin vastaamisesta kirjoittaminen ala- ja yläkoulun oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 43 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millä tavoin toiminnanohjauksen haasteista ja niihin vastaamisesta kirjoitetaan pedagogisissa asiakirjoissa. Tutkimuksen aineisto koostui perusopetuksessa laadituista oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoista (N=88) eli oppimissuunnitelmista ja henkilökohtaisista opetuksen järjestämistä koskevista suunnitelmista (HOJKS). Aineiston analysoitiin laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa löydettiin neljä tapaa, joilla toiminnanohjauksen haasteista kirjoitettiin: kontekstuaaliset kuvaukset, diagnostiset kuvaukset, haasteiden pysyvyyttä korostavat kuvaukset ja kehitykselliset kuvaukset. Toiminnanohjauksen haasteisiin suunniteltiin puolestaan vastattavan opetusmenetelmien kehittämällä, oppimisympäristön muokkaamisella, taitojen kuntouttavalla harjoittelulla, lapsen tarpeiden mukaisella joustamisella, tarjoamalla psyykkistä tukea sekä ohjaamalla käyttäytymistä. Asiakirjat erosivat toisistaan sekä haasteiden kuvaustapojen että suunnitellun tuen suhteen.

Toiminnanohjauksen haasteet vaikuttavat oppilaiden koulunkäyntiin ja koulun ulkopuoliseen elämään monin tavoin, joten oikeanlainen tukeminen niissä on tärkeää. Asiakirjan tulee ensisijaisesti kuvata tukea eikä oppilasta tai hänen haasteitaan. Tuki tulee kirjata asiakirjoihin siten, että niitä on mahdollista käyttää ohjeena tuen antamiselle. Erot asiakirjojen välillä osoittavat, että sekä oppilaiden haasteista että heidän saamastaan tuesta kirjoitetaan tuen asiakirjoissa hyvin erilaisilla tavoilla, mikä ei aina tue tuen johdonmukaista toteuttamista.

Asiasanat: toiminnanohjaus, pedagoginen asiakirja, kolmiportainen tuki, dokumentaatio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Toiminnanohjauksen taidot ja niiden vahvistaminen	6
1.2 Pedagogisten asiakirjojen kirjoittaminen	9
1.3 Toiminnanohjaus sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjat....	13
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	14
2.1 Tutkimuksen metodiset lähtökohdat	14
2.2 Tutkimuksen osallistujat ja tutkimusaineisto	15
2.3 Aineiston analyysi.....	16
2.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut	18
3 TULOKSET	20
3.1 Toiminnanohjauksen haasteista kirjoittamisen tavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa	20
3.1.1 Kontekstuaaliset kuvaukset	20
3.1.2 Pysyvyyttä luovat kuvaukset.....	22
3.1.3 Diagnostiset kuvaukset.....	23
3.1.4 Kehitykselliset kuvaukset.....	24
3.2 Toiminnanohjauksen haasteisiin vastaaminen näissä asiakirjoissa	25
3.2.1 Opetusmenetelmien kehittäminen.....	26
3.2.2 Psyykkisen tuen tarjoaminen.....	27
3.2.3 Oppimisympäristön muokkaaminen	28
3.2.4 Taitojen kuntouttava harjoittelu	29
3.2.5 Joustaminen lapsen tarpeiden mukaisesti	30

3.2.6 Käyttäytymisen ohjaaminen	31
4 POHDINTA.....	33
LÄHTEET	37

1 JOHDANTO

Toiminnanohjauksen taidot ovat tärkeitä sekä oppijoiden koulunkäynnin että koko elämän kannalta. Toiminnanohjauksen taidot mahdollistavat toiminnan tarkoituksenmukaisuuden (Miyake & Friedman, 2012) ja harkinnan ennen toimintaa (Diamond, 2013). Ne ovat yhteydessä sekä oppijoiden akateemisiin oppimistuloksiin että sosio-emotionaaliseen toimintaan (Gist, 2019). Toiminnanohjauksen taitoja tarvitaan monenlaisessa oppimisessa (Diamond, 2013; Jacob & Parkinson, 2015), ja koulukonteksti jo itsessään ympäristönä vaatii oppilailta kykyä oman toiminnan ohjaukseen sosiaalisessa kontekstissa (Klenberg, 2015). Oppilaat, joilla on toiminnanohjauksessa erityisiä haasteita, voivat siis tarvita tukea sekä oppimisessa että kouluympäristössä navigoinnissa (Gist, 2019).

Toiminnanohjauksen haasteet ovat yleisiä kouluikäisillä lapsilla, joilla on diagnosoitu jokin kehitykseen liittyvä häiriö, kuten esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (Klenberg, 2015) tai autismikirjon häiriö (Filipe, Veloso, Frota & Vicente, 2020). Toiminnanohjauksen taidot kuitenkin kehittyvät, ja niitä voi myös kehittää missä tahansa iässä (Diamond, 2013) sekä koulukontekstissa (Dias & Seabra, 2017; Paananen, Aro, Närhi & Aro, 2018). Toiminnanohjauksen taitojen kehittämiseksi on kehitetty useita interventioita ja malleja. Toiminnanohjauksen taitojen kehittäminen voi parantaa yksilön elämänlaatua (Diamond, 2013) ja oppimistuloksia (Dias & Seabra, 2017). Siksi onkin tärkeää, että koulussa annettava tuki kohdentuu oikein.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoihin kirjataan peruskoulussa kaikki oppilaalle suunniteltu tuki (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Pedagogisten asiakirjojen avulla pyritään tekemään näkyviksi sekä pedagogiset käytännöt, jotka ovat käytössä oppilaan kanssa että oppilaan oma näkemys niistä (Paananen & Lipponen, 2018). Suositukset ja teoria eivät usein kuitenkaan näytä kohtaavan käytännön kanssa tutkittaessa todellisia asiakirjoja, mikä saattaa ulottua myös tuen tarjoamiseen ja tuen puutteisiin asiakirjojen ulkopuolella (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019).

Pedagogisia asiakirjoja on kritisoitu aikaisemmissa tutkimuksissa siitä, että ne eivät aina toteuta tehtävää tuen kuvaamisesta vaan kuvailevat lapsia tai heidän haasteitaan (Andreasson & Asplund, 2013; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019). Pedagogisten asiakirjojen laadun on myös todettu vaihtelevan asiakirjojen välillä (Andreasson & Wolff, 2015; Rowland, Quinn & Steiner, 2015) ja koulutuksessa opitusta huolimatta opettajilla voi käytännön työssä olla haasteita pedagogisten asiakirjojen kirjoittamisessa (Patti, 2016). Pedagogisia asiakirjoja tulisi käyttää arjessa työkaluina oppilasta tuettaessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014), joten niiden merkitys on suuri tukea tarvitsevan oppilaan tuen toteuttaessa. Lisäksi niitä voidaan hyödyntää myös muissa tilanteissa oppilaan tulevaisuudessa, joten on merkityksellistä, että pedagoginen asiakirja kuvaa annettavaa tukea oppilaan haasteiden sijaan (Thuneberg & Vainikainen, 2015).

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisilla tavoilla toiminnanohjauksen haasteista ja niihin vastaamisesta kirjoitetaan ala- ja yläkouluissa laadituissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa. Tutkimukseni tuottaa tietoa siitä, miten opettajat käsittävät toiminnanohjauksen haasteet ja niiden tukemisen sekä miten tämä tuki kirjataan pedagogisiin asiakirjoihin.

1.1 Toiminnanohjauksen taidot ja niiden vahvistaminen

Toiminnanohjauksen taidot ovat kognitiivisia prosesseja, joiden avulla toimintaa (Baggetta & Alexander, 2016; Klenberg, 2015) ja käytöstä (Miyake & Friedman, 2012) kontrolloidaan. Kolme toiminnanohjauksen keskeisintä aluetta ovat inhibiatio, työmuisti ja kognitiivinen joustavuus (Diamond, 2013; Klenberg, 2015). Näiden lisäksi tärkeitä osa-alueita ovat tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja ympäristössä tapahtuviin muutoksiin sopeutuminen (Diamond, 2013) sekä itsesääätely (Edossa, Schroeders, Weinert & Artelt, 2018). Toiminnanohjauksen haasteet ovat ilmiänsuhtaan yksilöllisiä. Joku ei välttämättä pysty lopettamaan toimintaa sen

kerran aloitettuaan ja toinen ei taas pysty millään aloittamaan sitä tai keskittymään käsillä olevaan tehtävään. (Klenberg, 2015.)

Toiminnanohjauksen haasteet ovat yleisiä tarkkaavuuden ja aktiivisuuden häiriössä eli ADHD:ssa (Bolden & Fillauer, 2020; Klenberg, 2015; Tamm, Loren, Peugh & Ciesilski, 2021). Osittain näidenkin haasteiden vuoksi lapset, joilla on ADHD, usein alisuoriutuvat koulussa (Tamm, Loren, Peugh & Ciesilski, 2021; Wu & Gau, 2013). Myös yksilöillä, joilla on autismitietä häiriön diagnoosi, on usein haasteita toiminnanohjauksen taidoissa (Demetriou ym. 2018; Filipe ym., 2020). Monesti sellaisilla autismitietä nuorilla, joilla ei ole älyllisiä haasteita, on kuitenkin vaikeuksia koulunkäynnissä osittain juuri toiminnanohjauksen haasteiden vuoksi (Tamm ym. 2019).

Toiminnanohjauksen taidot kehittyvät erityisesti varhaislapsuudessa (Marciszko ym. 2020), mutta kehitystä tapahtuu koko ihmisen elämän ajan (Diamond, 2013; Klenberg, Korkman & Lahti-Nuutila, 2001). Toiminnanohjauksen taitoja voidaan myös tarkoituksellisesti kehittää ja niihin voidaan vaikuttaa interventioidilla (Diamond, 2013; Paananen, Aro, Närhi & Aro, 2018). Kuten muidenkin taitojen suhteen, toiminnanohjauksen ja itseohjautuvuuden taitojen oppiminen edellyttää mahdollisuutta harjoitella niitä oppilaalle sopivan tasoisesti (Paananen, 2020). Oppilaat, joilla on eniten haasteita toiminnanohjauksessa, hyötyvät myös eniten toiminnanohjauksen taitoja kehittävästä interventiosta ja menetelmistä, joten varhainen puuttuminen on tärkeää, jotteivat toiminnanohjauksen haasteet johda ongelmiin koulussa tai muussa sosiaalisessa elämässä (Diamond, 2013).

Monet tyypillisesti erityisopetuksessa jo käytössä olevat pedagogiset keinot toimivat monesti myös toiminnanohjauksen haasteisiin. Esimerkiksi autismitietä nuoret hyötyvät struktuurista kotitehtävien suhteen, palkkiojärjestelmistä, suunnitelmallisuudesta sekä muistutuksista (Tamm ym. 2019). Myös selkeät toimintamallit ja ennakoitavuus sekä tavoitteiden asettaminen auttavat itseohjautuvuuden kehittämisessä (Paananen, 2020). Itseohjautuvuuden haasteita voi helpottaa myös oppilaan aiemman tiedon aktivointi opetettavasta aiheesta, symbolien käyttö puheen tukena sekä opettajan oman ajattelun kielellistäminen mallina oppilaalle (Vasquez & Marino, 2021). Ikä saattaa vaikuttaa toiminnanohjauksen

taitojen kehittymiseen esimerkiksi siten, että tehtävien vaihtelevuus lisää taitojen kehittymistä aikuisissa, mutta vähentää niiden kehittymistä nuorempien kohdalla (Hughes, 2011). Siten ikä tulee huomioida paitsi siinä, millaisilla tehtävillä toiminnanohjauksen taitoja kehitetään (Paananen ym., 2018), myös siinä, miten usein harjoitteluun käytettäviä tehtäviä vaihdellaan (Hughes, 2011).

Lasten toiminnanohjauksen taitojen kehittymistä voidaan tukea tietokonevälitteisellä harjoittelulla (Diamond, 2012), liikunnalla (de Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher & Hartman, 2018; Ziereis & Jansen, 2015) sekä erilaisilla toiminnanohjauksen taitoihin vaikuttamaan pyrkivillä interventioilla (Paananen ym., 2018; Tamm ym., 2019). Diamond (2012) korostaa, että lapset, joilla on heikot toiminnanohjauksen taidot, hyötyvät harjoittelusta hyvät taidot omaavia enemmän. Hänen mukaansa harjoittelussa on tärkeää, että harjoitusten haastavuutta lisätään taitojen kehittyessä ja että harjoittelu on toistuvaa.

Erilaiset toiminnanohjauksen taitoihin vaikuttamaan pyrkivät interventiot toimivat Takacsin ja Kassain (2019) toteuttaman meta-analyysin mukaan tyypillisesti kehittyvien lasten ja jonkin kehitykseen vaikuttavan häiriön diagnoosin saaneiden lasten kohdalla eri tavalla. Meta-analyysissä havaittiin, että uusien toiminnanohjausstrategioiden opettelu ja tehostettu rentoutus saivat aikaan eniten kehitystä toiminnanohjauksen taidoissa niillä, joilla oli jokin kehitykseen vaikuttava häiriö, kun taas tietoisien läsnäolon harjoittelu sai aikaan kehitystä tyypillisesti kehittyvien lasten toiminnanohjaustaidoissa (Takacs & Kassai, 2019). Lisäksi oppilaat, joilla on tarvetta tuelle toiminnanohjauksessa, saattavat olla motivoituneempia harjoittelemaan toiminnanohjauksen taitoja teknologiavälitteisten interventioiden avulla (Vasquez & Marino, 2020).

Yksi interventio, joka kohdistuu nimenomaan toiminnanohjauksen taitoihin, on Malti-kuntoutus. Paanasen ja kumppaneiden (2018) mukaan Malti-kuntoutuksen yhdistelmä käyttäytymisen, kognitiivisten taitojen ja oppimiseen liittyvien taitojen vaikuttamiseen koulukontekstissa voivat vähentää toiminnanohjauksen haasteita ja parantaa oppimistuloksia oppilailla, joilla on haasteita toiminnanohjauksessa. Malti-kuntoutuksessa harjoitellaan tarkkaavuuden perustaitoja ja pyritään siirtymään kohti tietoisempaa ja suunnitelmallisempaa työkentelytapaa sekä harjoitellaan käytännössä toiminnanohjausta harjoittelemalla

esimerkiksi ongelmanratkaisua ja strategioiden käyttöä (Niilo Mäki Instituutti, 2020). Monet samankaltaiset tai kohderyhmästä riippuen hiukan muokatut interventiot, jotka kohdistuvat toiminnanohjauksen taitoihin, sopivat sekä ADHD-että autismikirjon diagnoosin saaneille henkilöille (Tamm ym., 2019).

UDL (Universal Design for Learning) -opetuksessa eli kaikki oppilaat huomioivassa opetuksessa toiminnanohjauksen taitoja pyritään puolestaan kehittämään vahvistamalla oppilaiden ennakoinnin ja strukturoinnin taitoja, oppimisen ennalta suunnittelua sekä reflektointia ja uudelleenyritymistä (García-Campos, Canabal & Alba-Pastor, 2020). Itseohjautuva oppiminen on yhteydessä parempiin oppimistuloksiin ja myös toiminnanohjauksen taitoihin (Rutherford, Buschkuehl, Jaeggi & Farkas, 2018), joten ennakoinnin tapaisia taitoja on hyvä harjoitella. Niiden oppilaiden, joilla on haasteita toiminnanohjauksessa, huomiointi tunnin suunnittelussa esimerkiksi sen suhteen, miten tunnin jäsentää ja millä tavoin antaa oppilaille toimintaohjeet, voi mahdollistaa kaikkien osallistumisen toimintaan toiminnanohjauksen haasteista huolimatta (Vasquez & Marino, 2020).

Myös toivon sekä kouluun kuulumisen kokemus liittyvät toiminnanohjauksen taitoihin (Dixson & Scalcucci, 2021). Lisäksi ADHD:hen sekä muihin kehitykseen liittyviin häiriöihin liittyy usein sosiaalisten taitojen haasteita (Tamm, Loren, Peugh & Ciesilski, 2021), joten myös ne tulisi huomioida, kun pyritään vaikuttamaan toiminnanohjaukseen. Toiminnanohjauksen haasteet vaikuttavat lisäksi kaverisuhteisiin esimerkiksi niin, että kavereita ja läheisyyttä kaverisuhteissa on vähemmän (Isomäki ym., 2020). Toiminnanohjaus vaikuttaa monien taitojen kehittymiseen (Schirmbeck, Rao & Maehler, 2020), joten jos toiminnanohjauksen haasteisiin ei saa tukea, oppilas voi kokea monia haasteita sekä oppimiseen että sosio-emotionaaliseen toimintaan liittyen (Gist, 2019).

1.2 Pedagogisten asiakirjojen kirjoittaminen

Opettajat kirjoittavat työssään monia pedagogisia asiakirjoja (Andreasson & Asplund, 2013), ja niiden kirjoittamiselle on olemassa selkeät ohjeistukset (Perus-

opetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Vaikka opettajat oppivat pedagogisten asiakirjojen kirjoittamisesta koulutuksessa, käytännön työssä se voi silti olla haastavaa (Patti, 2016) ja pedagogisten asiakirjojen laatu on vaihtelevaa (Andreasson & Wolff, 2015; Rowland, Quinn & Steiner, 2015). Opettajien työn lisäksi pedagogiset asiakirjat liittyvät vahvasti oppilashuollon työhön (Thunberg & Vainikainen, 2015). Yksilölliset oppimisen suunnitelmat voivat toimia myös pedagogisena toimintatapana, jolla vahvistetaan oppilaan itsesäätelyä, harjoitetaan sosiaalista kontrollia ja lisätään yksilön omaa vastuuta (Andreasson & Asplund, 2013). Pedagogisten asiakirjojen kirjaamiselle asetetuista ihanteista huolimatta useissa tutkimuksissa on todettu, että sekä pedagogisten asiakirjojen sisältö että niiden sisältämä kieli ovat monella tapaa ongelmallisia (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019). Pedagogiset asiakirjat eroavat toisistaan monella tapaa, eivätkä aina noudata niiden päätehtävää eli aikuisten antaman tuen kuvaamista, vaan keskittyvät sen sijaan lasten ja heidän ongelmiensa kuvaamiseen (Andreasson & Asplund, 2013; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019). Asiakirjoissa ei aina myöskään luoda tavoitteita lapsen tuen tarpeeseen vastaiselle (Ruble ym., 2010) eikä annettavan tuen vaikuttavuutta seurata (Ruble ym., 2010; Thunberg & Vainikainen, 2015), vaikka tavoitteiden asettaminen ja tuen vaikuttavuuden seuranta ovat olennainen osa oppilaan tukea ja laadukkaita pedagogisia asiakirjoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Silloinkin, kun tuen vaikuttavuutta seurataan, sitä ei välttämättä tehdä parhaalla mahdollisella tavalla (Ruble ym., 2018; Swain, Hagaman & Leader-Janssen, 2022), vaan esimerkiksi arvosanoja seuraamalla, mikä ei ole sensitiivisin tai yksilöllisin lähestymistapa (Swain, Hagaman & Leader-Janssen, 2022). Vaikka ADHD-diagnoosin saaneiden oppilaiden pedagogisissa asiakirjoissa tunnustetaan useimmiten yleisimmät ADHD-oireisiin liittyvät haasteet, niihin ei käytännössä vastata yksilöllisillä tavoitteilla tai tutkitusti tehokkailla menetelmillä (Spiel, Evans & Langberg, 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kolmiportaiseen tukeen sisältyy yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen tasolta toiselle siirtyminen edellyttää pedagogisen asiakirjan ja tuen päätöksen tekemistä

sekä oppilaan ja huoltajan kuulemista asiasta, jos kuulemiselle ei ole estettä. Yleisessä tuessa voidaan tarvittaessa hyödyntää oppimissuunnitelmaa. Tehostettuun tukeen siirryttäessä tehdään pedagoginen arvio, jossa kuvataan oppilaan kokonaistilanne koulunkäynnin suhteen sekä koulun että oppilaan itsensä ja myös huoltajan perspektiiveistä. Tehostetussa tuessa pedagoginen asiakirja, johon annettava tuki kirjataan, on oppimissuunnitelma. Oppilaan siirtyessä tehostetusta tuesta erityiseen tukeen, tehdään pedagoginen selvitys, jossa jälleen kuvataan kaikkien tahojen näkemys tilanteesta. Erityistä tukea saavalle oppilaalle annettava tuki kirjataan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan eli HOJKSiin, joka tehdään yhdessä vähintään oppilaan ja huoltajan kanssa sekä mahdollisesti muiden asiantuntijoiden näkemystä hyödyntäen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Myös se, millä tavoin oppilaan käyttäytymistä dokumentissa kuvataan, on merkityksellistä. Thunebergin ja Vainikaisen (2015) mukaan oppilaiden käyttäytymisestä tehdyt arviot jäävät usein vailla riittävää avaamista niin, että pedagogisesta asiakirjasta on mahdotonta saada selville esimerkiksi millaisiin tilanteisiin käytös liittyy, jolloin olisi mahdollista paremmin arvioida, miten intensiivistä ja millaista tukea oppilaalle tulisi antaa. Tukea olisi tärkeää kuvailla niin, että se asettuu kontekstiinsa pelkkien yleisten pedagogisten periaatteiden kirjaamisen sijaan (Räty, Vehkakoski & Pirrtimaa, 2019).

Jokainen oppilas ansaitsee yksilöllisen, itsestään ja itselleen sopivasta tuesta kertovan pedagogisen asiakirjan. Opettajan tulisikin kirjoittaa asiakirjat yksilöllisesti eikä eri oppilailla tulisi olla samanlaisia asiakirjoja (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Myös positiivisia huomioita tulisi tehdä ja oppilaiden kyvyt sekä asiat, joissa he ovat taitavia, tulisi nostaa esiin myönteisen kokemuksen varmistamiseksi (Blinov, Blinova, Krai, Makarova & Shafranova, 2018). Pedagogisia asiakirjoja tulee myös päivittää, ja päivityksessä tulisi pyrkiä kuvaamaan nykyinen annettava tuki mahdollisimman hyvin, vaikka oppilas olisi saanut pitkään samantasoista tukea (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Lisäksi on tärkeää, että oppilaan oma ääni tulee kuulluksi pedagogisissa asiakirjoissa, joten aikuisella on suuri vastuu siinä, miten oppilaan ajatukset kirjataan ja miten hän saa tuoda niitä julki (Thuneberg & Vainikainen, 2015).

Myös huoltajia tulee kuulla tukiprosessin aikana (Thuneberg & Vainikainen, 2015) ja on myös tärkeää saada heidät mukaan tukemaan oppilasta (Singh & Keese, 2020; Thuneberg & Vainikainen, 2015). Vanhemmat monesti myös haluavat olla osana prosessia, mutta kokevat haastavaksi prosessin osaksi pääsyn (Cavendish & Connor, 2018; Kurth, 2020). Vanhempien on hyvä olla osana prosessia myös siksi, että sillä tavalla saadaan parempi kokonaiskuva lapsen edistymisestä ja voidaan tehdä päätöksiä siitä, mikä interventio sopii kenenkin tilanteeseen parhaiten (Sengupta, Lobo & Krishnamurthy, 2015). Vanhemmat tulisi siis saada mukaan tasavertaisina yhteistyökumppaneina ja heidän äänensä tulisi kuulua sekä asiakirjoissa että yleensäkin tuen suhteen (Singh & Keese, 2020). Vanhempien mukanaolo tuen suunnittelussa vaikuttaa lisäksi sekä siihen, miten tyytyväisiä he ovat lastaan varten suunniteltuun tukeen (Slade, Eisenhower, Carter & Blacher, 2018) että tuen laatuun (Hampden-Thompson & Galindo, 2016). Myös koulun ulkopuolinen tuki tulee huomioida tukea suunniteltaessa. Tiedon saaminen huoltajalta, oppilaalta itseltään, muilta oppilasta opettavilta opettajilta sekä koulun sisäisiltä ja ulkopuolisilta yhteistyökumppaneilta helpottaa opettajan työtä ja asiakirjan kirjoittamista (Patti, 2016).

Yksilöllisissä oppimisen suunnitelmissa on huomattu lukevan pedagogisten ja yleisten tietojen lisäksi monenlaisiin sosiaalisiin ja eettisiin näkökulmiin liittyviä huomioita (Andreasson & Asplund, 2013). Kuitenkin yksilön ongelmien tai hänen haastavan tilanteensa sijaan tulisi keskittyä kuvaamaan nimenomaan suunniteltua tai annettua tukea ja sen vaikuttavuutta (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019). Persoonallisuuden piirteiden arvioiminen tai etenkin stereotyyppinen oppilaan ominaisuuksien kuvailu eivät ole pedagogisten asiakirjojen alkuperäisen tarkoituksen mukaisia kuvauksia (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Opettajat kirjoittavat paljon erilaisia tuen asiakirjoja myös vähemmistöjen edustajille, joten lisäksi olisi tärkeää, että he osaisivat huomioida heille vähemmän tuttujen kulttuurien ymmärtämisen tuomat haasteet muuttuvassa maailmassa (Barrio ym., 2017; Tran, Patton & Brohammer, 2018).

On myös merkittävää huomioida, että on mahdotonta tietää, millaiseen taroitukseen pedagogisia asiakirjoja tullaan käyttämään yksilön tulevaisuudessa

(Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019). Se, miten asiat ilmaistaan tuen asiakirjoissa, voi vaikuttaa oppilaaseen ja hänen identiteettinsä muodostumiseen koko elämän ajan (Thuneberg & Vainikainen, 2015).

1.3 Toiminnanohjaus sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjat

Toiminnanohjauksen taitoja tarvitaan koulussa, jotta tarkoituksenmukainen toiminta (Miyake & Friedman, 2012) olisi mahdollista ja oppijan olisi mahdollista harkita ennen toimimista (Diamond, 2013). Toiminnanohjauksen haasteet vaikuttavatkin laajasti koulunkäyntiin (Diamond, 2013; Gist, 2019) ja lisäksi myös muille elämän osa-alueille (Wyman, 2010), joten niissä tukeminen on tärkeää (Gist 2019; Paananen, 2020).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tapoja, joilla toiminnanohjauksen haasteista ja niihin vastaamisesta kirjoitetaan ala- ja yläkoulun oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa. Toiminnanohjauksen haasteita sekä pedagogisten asiakirjojen kirjaamista on tutkittu erikseen aiemmin, mutta toiminnanohjauksen haasteista ja niihin vastaamisesta kirjoittamisesta pedagogisissa asiakirjoissa ei ole tehty aiempaa tutkimusta. Tämä tutkimukseni pyrkii vastaamaan tähän puutteeseen. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten toiminnanohjauksen haasteista kirjoitetaan ala- ja yläkoulun oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa?
2. Miten toiminnanohjauksen haasteisiin suunnitellaan vastattavan näissä asiakirjoissa?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuksen metodiset lähtökohdat

Tämän tutkimuksen ontologiset eli todellisuutta ja todellisuuden luonnetta sekä epistemologiset eli tietoa ja tiedon luonnetta koskevat lähtökohdat (Mason 2002, 14) ovat konstruktionistiset eli tiedon ymmärretään tutkimuksessa olevan sosiaalisesti rakentunutta. Samoin todellisuuden ajatellaan rakentuvan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa eli todellisuudesta ei ajatella olevan ehdotonta tai pysyvää totuutta tai tietoa (Puusa & Juuti, 2020). Konstruktionistinen tietokäsitys on siis relativistinen eli tiedon ajatellaan olevan sidonnainen siihen hetkeen ja tilanteeseen, jossa tietoa tuotetaan ja josta tietoa saadaan. Tällöin tieto voisi olla erilaista toisessa paikassa tai toisena ajankohtana tietoa hankittaessa (Patton 2002, 100).

Sosiaalisessa konstruktionismissa ajatellaan, että yksilöt rakentavat kielen avulla todellisuuden, jossa elävät (Puusa & Juuti, 2020). Asiat ovat sosiaalisesti rakentuneita eli ne ovat muodostuneet sellaisiksi kuin ne tällä hetkellä ovat johtuen ympäristön, ajan ja tilanteen vaikutuksesta (Hacking, 2009). Näin ollen toiminnanohjauksen haasteille annetut merkitykset muotoutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tietyssä kulttuurisessa tilanteessa eivätkä siis ole objektiivisia faktoja. Myös kirjoittaminen toiminnanohjauksen haasteista ja niihin vastaamisesta on osa haasteiden rakentamista tässä suhteessa sosiaalisena konstruktiona. Esimerkiksi tarkkaavuuden ja keskittymisen häiriötä ADHD:ta diagnosoidaan tällä hetkellä melko yleisesti, mikä voi johtua osittain siitä, että lasten luokittelu ”hyperaktiivisiksi” tavanomaisesti keskittyvien sijaan tapahtuu luokitteluja tekevien instituutioiden kautta (Hacking 2009, 146). Toiminnanohjauksen haasteet ovat yhteydessä tarkkaavuuden ja keskittymisen häiriöön ja ne ovat myös sillä tavalla samanlaisia, että toiminnanohjauksen pulmista ja niiden tukemisesta ei olisi tarvetta kirjoittaa pedagogisissa asiakirjoissa, jos toiminnanohjauksen taidoille ei olisi niin suurta tarvetta esimerkiksi tässä ajassa ja yhteiskunnassa.

2.2 Tutkimuksen osallistajat ja tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu ala- ja yläkoulussa laadituista oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnitelma-asiakirjoista eli oppimissuunnitelmista ja HOJKSeista. Tutkimusaineisto on kerätty osana Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa -hanketta vuosina 2015-2019 useissa eri kouluissa ja varhaiskasvatyüksiköissä eri puolilla Suomea. Hankkeessa kerättiin noin 150 esi- ja perusopetuksen HOJKSia ja oppimissuunnitelmaa sekä yli 50 pedagogista selvitystä ja pedagogista arviota. Tässä tutkimuksessa tarkasteltavia suunnitelma-asiakirjoja oli yhteensä 88 ja niiden jakautuminen oppimissuunnitelmiin sekä HOJKSeihin on nähtävillä taulukossa 1.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu, mitä erilaisten tuen asiakirjojen tulisi sisältää. Tuen tasoihin eli yleiseen tukeen, tehostettuun tukeen ja erityiseen tukeen liittyy omanlaisiaan asiakirjoja. Asiakirjoja käytetään tuen kuvailuun myös tuen tasolta toiselle siirryttäessä. Kaikissa vaiheissa tuen suunnittelu tulisi tehdä yhteistyössä huoltajan sekä oppilaan kanssa, mikäli ei ole erityistä estettä olla toimimatta näin. Asiakirjat tulisi myös päivittää vastaamaan sen hetkistä tilannetta ja oppilaan tilanteessa tapahtuvia muutoksia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Yleisessä tuessa käytetään tarvittaessa oppimissuunnitelmaa, johon kirjataan se tuki, jota oppilas saa. Yleistä tukea voi olla mikä tahansa perusopetuksen tukimuoto, paitsi erityisopetus, jota varten vaaditaan erityisen tuen päätös sekä oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Tehostettua tukea saavalle oppilaalle tehdään puolestaan aina oppimissuunnitelma, jossa kuvataan hänen saamaansa tukea, joka voi olla mitä tahansa muuta kuin erityisopetusta sekä oppiaineiden yksilöllistämistä. Oppimissuunnitelma perustuu opetussuunnitelmaan ja siihen kirjataan oppilaan tavoitteet oppimisen ja koulunkäynnin suhteen. Lisäksi oppimissuunnitelmaan kirjoitetaan, millaisista opetusjärjestelyistä ja ohjauksesta oppilas hyötyy, millaista yhteistyötä ja millaisia tuen palveluja tuen toteutuminen edellyttää sekä miten tuen toteutumista seurataan ja arvioidaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Erityistä tukea saaville oppilaille luodaan HOJKS, johon kirjataan oppilaan saama erityisen tuen päätöksen mukainen opetus sekä kaikki oppilaan saama tuki. Lisäksi HOJKSiin kirjataan oppilaan tavoitteet, opetuksessa hyödynnettävät pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestämistavat, tuen järjestämisen edellyttämät yhteistyömuodot ja palvelut sekä tuen toteutumisen seurannan ja arvioinnin tavat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Taulukko 1.

Asiakirjojen jakautuminen luokka-asteittain koko aineistossa

Luokka-aste	Oppimissuunnitelmat	HOJKSit
1.-2. luokka	33	19
4.-3. luokka	7	9
5.-6. luokka	2	4
7.-9. luokka	6	8

2.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysia ei ohjaa valmis teoria-pohja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysin avulla pyritään saamaan ilmiöstä aikaan kattava, mutta kompakti kuvaus luomalla aineistosta kokonaisuus (Elo & Kyngäs, 2008). Tämän tutkimuksen aiheesta ei ole tehty aiemmin tutkimusta, joten aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla voitiin kartoittaa, miten toiminnan-ohjauksen haasteista ja niihin vastaamisesta kirjoitetaan oppimisen ja koulun-käynnin tuen asiakirjoissa sekä sitä kautta tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkit-tavaa ilmiötä (Puusa & Juuti, 2020). Aineistolähtöistä sisällönanalyysia voidaan käyttää, kun tutkitaan visuaalista, kirjallista tai verbaalista aineistoa sekä monen-laisia dokumentteja, ja se on analyysitapana systemaattinen metodi ilmiöiden ku-vailuun sekä luokitteluun (Elo & Kyngäs, 2008; Hshieh & Shannon 2005, 1279).

Ennen analyysin aloitusta tulee valita analyysiyksikkö, jotta aineistosta pystyy löytämään sopivan kokoisia paloja, joilla analyysissa operoidaan (Puusa & Juuti, 2020). Analyysiyksikkö voi olla lause tai vain yksi sana tai pidempi katkelma tekstiä, kunhan se edustaa yhtä osaa analysoitavasta aineistosta (Schreier, 2014). Tämän tutkimuksen analyysiyksikkönä oli ajatuskokonaisuus. Koska aineisto koostui asiakirjoista, joissa oli eri kirjoittajien kirjoittamia eripituisia kappaleita oppilaista ja heille tarjottavista tukitoimista, ajatuskokonaisuus oli lyhimmillään yhden lyhyen lauseen mittainen tai pisimmillään kokonainen tekstikappale.

Aloitin aineiston analyysin tutustumalla aineistoon ja käymällä sen läpi useaan kertaan, minkä jälkeen aloin redusoida eli pelkistää sitä. Redusoinnissa aineistosta poistetaan kaikki, mikä ei liity tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Redusin värikoodaamalla asiakirjoista kaikki toiminnanohjauksen haasteisiin tai haasteisiin vastaamiseen liittyvät lausumat.

Klusterointi eli ryhmittely oli seuraava analyysin vaihe aineiston redusoinnin ja useamman lukukertani jälkeen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ryhmittely tapahtuu keräämällä aineistosta samanlaisia asioita sisältäviä osioita sellaisiksi kokoelmiksi, joita yhdistää jokin, jota ei vielä tässä kohtaa nimetä tai määritellä (Hsieh & Shannon, 2005). Ryhmitellessä eritellään ja yhdistellään siis aineistosta poimittuja havaintoja (Puusa & Juuti, 2020).

Ryhmittelyn jälkeen teemoittelin ilmauksia. Nimesin teemojen nimet kuvaamaan niiden sisältöä mahdollisimman hyvin eli nimi kertoi, minkä tyyppisiä ilmauksia teema pitää sisällään (Elo & Kyngäs, 2008). Näin kun käsitteellistetään aineistoa ja yhdistellään myös käsitteitä, saadaan tiivistettyä tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemoja yhdistellään niin pitkälle kuin se on mahdollista, jotta yhtäkään tarpeetonta luokkaa ei jäisi jäljelle (Puusa & Juuti, 2020). Alun perin luokkia oli enemmän, mutta samankaltaisuuden vuoksi yhdistin osan luokista ja nimesin näin syntyneen luokan niin, että se kuvasi koko sisältöä. Luokittelin aineiston erikseen kahden eri tutkimuskysymyksen ohjaamana.

2.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa osaltaan se, ettei aiheesta ole tehty aiemmin tutkimusta. Tämän vuoksi tutkimus oli perusteltua tehdä uuden tiedon tuottamiseksi.

Tutkittava asiakirja-aineisto oli osa Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa -hanketta. Hankkeeseen osallistuneille lähetetyssä tietosuojailmoituksessa osallistujille ilmoitettiin, että heistä kerätty anonymisoitu aineisto hävitetään hankkeen päätyttyä. Tämän tutkimuksen aineisto hävitetään opinnäytetyön hyväksymisen jälkeen ylikirjoittamalla, mikä on tietoturvallinen tapa hävittää aineisto. Tutkittavilla on myös tiedossa, että he voivat ilmoittaa, jos eivät halua enää osallistua tutkimukseen, jolloin heidän antamiaan tietoja ei käytetä tutkimuksessa. Tietosuojailmoituksessa osallistujille luvattiin lisäksi, ettei missään tutkimusraporteissa kerrota yksittäisten koulujen tai paikkakuntien nimiä. Jotta tutkimukseni on eettisesti hyväksyttävää, toimin tietosuojailmoituksen mukaisesti. Käytän pseudonimiä oikeiden nimien sijaan lainatessani aineistoa suoraan. En kuitenkaan lainaa aineistoa turhaan, ainoastaan niin että lukija saa ymmärryksen siitä, millaisesta aineistosta on kyse (Puusa & Juuti, 2020). Hyvä tieteellinen käytäntö on eettisen ja luotettavan tutkimuksen edellytys (TENK, 2012).

Aineistolähtöisessä analyysissä lähestytään aineistoa mahdollisimman avoimesti, jotta siitä nähdään kaikki sen sisältämä eikä anneta aiemmin opitun vaikuttaa siihen, mitä aineistosta huomataan (Puusa & Juuti, 2020). Puusan ja Juutin (2020) mukaan teoreettinen viitekehys ja tutkimusmetodi sekä tutkijan omat kiinnostuksen kohteet kuitenkin vaikuttavat siihen, millaisia havaintoja aineistosta tehdään.

Tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikutti se, että aiheesta ei ole tehty aiempaa tutkimusta eikä siitä ole aiempaa kirjallisuutta, minkä vuoksi tutkimus toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aiemman tutkimustiedon puuttuminen aiheesta kuitenkin estää tulosten vertailun juuri samasta aiheesta tehtyihin aiempiin tutkimuksiin, mikä vähentää tutkimustulosten vertailtavuutta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kuitenkin systemaattinen metodi, joka sopii käytettäväksi tämän tutkimusaineiston tapaisen kirjallisen aineiston

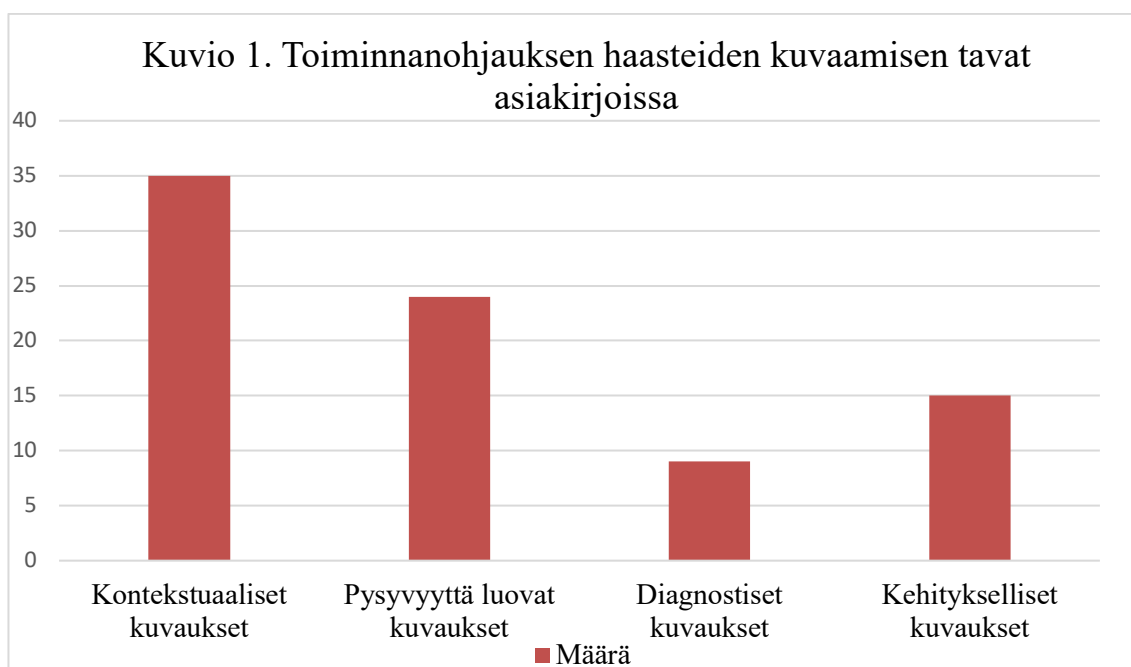
kuvailuun ja luokitteluun (Elo & Kyngäs, 2008; Hshieh & Shannon 2005, 1279). Analyysimetodin yhteensopivuus aineiston ja tutkimuksen tarkoitukseen lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Käytettävä metodi ja myös tutkijan omat kiinnostuksen kohteet vaikuttavat siihen, millaisia havaintoja aineistosta analyysissä tehdään (Puusa & Juuti, 2020), mikä vaikuttaa analyysin luotettavuuteen. Itse tutkimuksen tekijänä opiskelen erityisopettajaksi ja myös työskentelen erityisluokanopettajana, joten tuen asiakirjoihin liittyvät ihanteet ovat voineet vaikuttaa siihen, millaisia huomioita tutkimuksessa asiakirjoihin liittyen tein. Esimerkiksi tukitoimien kuvauksen puuttuminen osasta asiakirjoista oppilaan haasteiden kuvailusta huolimatta on saattanut kiinnittää huomioni siksi, että tiedän, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014) asiakirjoihin tulee kuvata oppilaan tukea pelkkien haasteiden ilmaisemisen sijaan. Tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt osallistujia kunnioittavaan kuvaustapaan, enkä tee tekstin ulkoisia päätelmiä esimerkiksi asiakirjojen kirjoittajien tietämyksestä tai kirjaamistaidoista.

3 TULOKSET

3.1 Toiminnanohjauksen haasteista kirjoittamisen tavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa

Ala- ja yläkoulun oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoista löytyi neljä eri tapaa kirjoittaa toiminnanohjauksen haasteista: kontekstuaaliset kuvaukset, diagnostiset kuvaukset, pysyvyyttä luovat kuvaukset sekä kehitykselliset kuvaukset. Kuviossa 1 on eritelty, miten nämä kirjoittamistavat esiintyivät eri asiakirjoissa. Samassa asiakirjassa saattoi esiintyä myös useampia kirjoittamistapoja.



3.1.1 Kontekstuaaliset kuvaukset

Kontekstuaalisilla kuvauksilla tarkoitetaan kirjoittamistapaa, jossa toiminnanohjauksen haasteiden kerrotaan ilmenevän jossakin tietyssä tilanteessa, tiettyinä ajankohtana tai joihinkin olosuhteisiin liittyen. Tällöin toiminnanohjauksen haasteiden ei kuvata ilmenevän samoina tilanteesta riippumatta, vaan ne rajataan ainoastaan joihinkin koulunkäyntiä koskeviin tilanteisiin.

Esimerkki 1.

Sakulle vaikeita tilanteita koulussa ovat koulun alkaminen aamulla, välitunnit ja koulun loppuminen, jolloin hän useasti menee mukaan sellaiseen toimintaan, joka ei ole sallittua tai muulla tavalla siitä aiheutuu Sakulle ikävyyksiä.

Kuten oppimisvalmiudet ja erityistarpeet kohdassa mainittiin Sakulle vaikeita tilanteita ovat koulupäivän vapaat (mm. välitunnit) hetket. Tavoitteena Sakulle on, että hän oppisi sanomaan ei, silloin kun joku hänelle ehdottaa jonkin ”typerän” asian tekemistä. (HOJKS, Saku, 4. lk)

Esimerkki 2.

Olli osaa ottaa leikkivälineitä itsenäisesti ja aloittaa niillä leikkimistä. Toisinaan kaipaa aikuisen ohjausta leikin ideointiin ja eteenpäin viemiseen.

Olli jää helposti seuraamaan muiden puuhia ja keskittyminen omaan tekemiseen hajoaa ulkoisista ärsykkeistä johtuen. Olli osaa ottaa ruokansa koulun ruokalinjastolta itsenäisesti. Hän osaa syödä itsenäisesti. Wc-asioissa hän toimii melko itsenäisesti. Myös siirtymät sujuvat vaihtelevasti, Ollin tahtotilasta riippuen. (HOJKS, Olli, 1. lk)

Esimerkissä 1 Sakun toiminnanohjauksen haasteet liitetään tiettyihin siirtymiin koulupäivän aikana eli päivän aloitukseen, lopetukseen ja välitunteihin. Kaikki nämä hetket ovat strukturoimattomia. Ne eroavat oppitunneista myös siinä, että aikuinen ei ole niissä läsnä eikä niissä ole ohjausta. Myös esimerkissä 2 Ollin haasteet liittyvät tiettyihin tilanteisiin, kuten siirtymiin ja tilanteisiin joissa Ollin huomio kiinnittyy muihin oppilaisiin. Siirtymien sujumisen kuvataan kuitenkin riippuvan paljon siitä, millainen Ollin motivaatio on ja haluaako hän siirtymän sujuvan. Molemmissa esimerkeissä kuvataan toiminnanohjauksen haasteita melko yksityiskohtaisesti suhteessa niiden ilmenemisen kontekstiin, jolloin oppilaan tilanteesta syntyy vaihteleva kuva.

3.1.2 Pysyvyyttä luovat kuvaukset

Pysyvinä ominaisuuksina toiminnanohjauksen haasteita kuvataan asiakirjoissa silloin, kun niiden suhteen ei todeta tapahtuneen muutosta, eikä niitä myöskään yhdistetä tiettyihin tilanteisiin. Tällöin lukijalle syntyy kuva haasteiden pysymisestä samoina tilanteesta toiseen.

Esimerkki 3.

Ninnillä on haasteita oppimistaitojen, kielen ja motoriikan kehityksessä. Ninni tarvitsee aikuisen apua tehtävien aloittamiseen, suorittamiseen ja loppuun viemiseen.

Ninnin on vaikea ymmärtää ja ottaa vastaan kielellisiä ohjeita ja seurata ohjeita. (HOJKS, Ninni, 2. lk)

Esimerkki 4.

Iloinen ja mukava poika, välillä ”vauvamainen” ja jää jankkaamaan asioita. Siirtäen syyn muihin. Malttia tekemisiin niin tulosta syntyy.

Milo on kovin vastahankainen oppija ja se tuo haasteita opetukseen. (HOJKS, Milo, 7. lk)

Esimerkissä 3 Ninnistä kerrotaan toteavasti, että hänellä on haasteita oppimistaitojen, kielen ja motoriikan kehityksessä sekä kielellisten ohjeiden ymmärtämisessä ja vastaanotossa. Hänen todetaan myös tarvitsevan aikuisen apua toiminnanohjauksessa vaativissa tilanteissa, kuten tehtävien tekemisessä. Ninnin haasteista ei kerrota, miten hänen oppimistaitonsa, kielensä ja motoriikkansa ovat kehittyneet tai millaisissa tilanteissa näihin liittyvät haasteet ilmenevät. Milon kerrotaan esimerkissä 4 jäävän jankkaamaan asioita ja siirtävän syyn muihin. Hänen todetaan lisäksi olevan ”vauvamainen” ja vastahakoinen oppija. Milon kerrotaan saavan tuloksia aikaan silloin, kun hänen tekemisessään on

malttia. Esimerkissä ei kuitenkaan kerrota, millaisissa tilanteissa Milo jää jankkaamaan asioita ja milloin hänellä taas on malttia tekemisessään. Myöskään Milon vastahankaisuuteen oppimista kohtaan liittyen ei kerrota, mihin oppimisen osa-alueisiin vastahankaisuus liittyy tai miten vastahankaisuus ilmenee. Näiden esimerkkien oppilaskuvauksista ja tosiasielaideista saa sen käsityksen, että oppilaiden toiminnanohjauksen haasteet ovat pysyviä ja vaikuttavat aina heidän oppimiseensa riippumatta siitä, miten niihin yritetään vaikuttaa tukitoimien avulla.

3.1.3 Diagnostiset kuvaukset

Diagnostisissa kuvauksissa toiminnanohjauksen haasteet yhdistetään johonkin diagnoosiin, jonka kuvataan selittävän oppilaan haasteita toiminnanohjauksessa. Lisäksi tekstissä voidaan viitata oppilaalle tehtyihin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Lukijan oletetaan saavan diagnoosien tai tutkimustulosten perusteella tarkan käsityksen siitä, millaisia haasteita oppilaalla on.

Esimerkki 5.

Jasperin tarkkaavuuteen vaikuttaa ADHD ja asperger. Pitempien ohjeiden ymmärtäminen on Jasperille vaikeaa ja visuomotorinen koordinaatio on vielä kypsytöntä.
(HOJKS, Jasper, 4. lk)

Esimerkki 6.

Tuloksista ilmenee, että on vaikeuksia tarkkaavaisuuden suuntaamisessa, ylläpitämisessä, siirtämisessä sekä toiminnanohjauksen aloitteellisuudessa, toiminnassa ja arvioinnissa.
(HOJKS, Maria, 5. lk)

Esimerkissä 5 todetaan, että -"ADHD ja asperger" vaikuttavat syys-seuraussuhteen tavoin Jasperin tarkkaavuuteen eli ne selittävät, miksi Jasperilla on tarkkaavuuden haasteita. Esimerkissä 6 puolestaan kerrotaan tutkimustuloksista selvinneen, että oppilaalla on tarkkaavaisuuteen ja toiminnanohjaukseen

liittyviä haasteita. Kuvauksissa ei kerrota, miten tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteet vaikuttavat oppilaiden oppimiseen ja koulunkäyntiin käytännössä.

3.1.4 Kehitykselliset kuvaukset

Kehityksellisissä kuvauksissa kerrotaan toiminnanohjauksen haasteiden suhteen tapahtuneesta ajallisesta kehityksestä. Haasteiden voimakkuudessa tai laajuudessa on siis tapahtunut muutos ajan kuluessa ja asiakirjassa pyritään kuvaamaan tätä muutosta. Lukija saa kuvan haasteista tiettyyn ajankohtaan liittyvinä ilmiöinä, joiden on mahdollista muuttua yhä tulevaisuudessa sen sijaan, että haasteet olisivat pysyvä osa oppilaan arkea.

Esimerkki 7.

Luokassa ohjeiden vastaanottaminen on kehittynyt ja nykyään osallistuminen johtuu enemmälti mielenkiinnosta. Eemille annetaan edelleen taukoja, jotta hän unohtaisi pettymyksensä ja voisi jatkaa tehtävien tekoa, vaikkakin pettymyksensieto on kehittynyt ja tilanteita tulee harvemmin. Eemi myös kokoaa itsensä reippaammin. (Oppimissuunnitelma, Eemi, 1. lk)

Esimerkki 8.

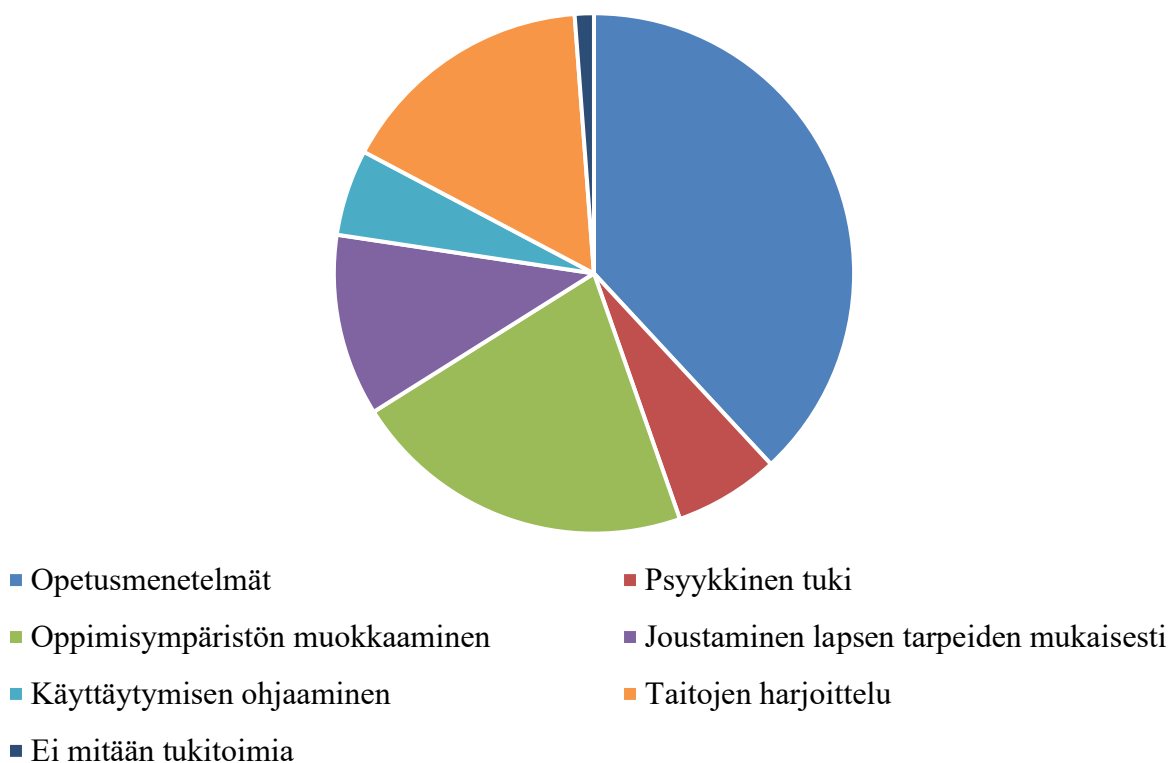
Elli on kehittynyt päivittäisissä taidoissaan: pukemisessa hän tarvitsee vielä apua, mutta ruokailu tarjottimen kantamista myöten sujuu melko itsenäisesti. (HOJKS, Elli, 1. lk)

Esimerkissä 7 Eemin ohjeiden vastaanottamisen kerrotaan kehittyneen ja todetaan, että hänen osallistumisensa liittyy nykytilanteessa omaan mielenkiintoon. Eemin esitetään lisäksi kokoavan itsensä aiempaa reippaammin ja hänen pettymyksensietonsa on aiempaa parempi. Esimerkissä 8 puolestaan kuvataan kahden käytännön esimerkin avulla, miten Ellin päivittäiset taidot ovat kehittyneet. Molemmissa esimerkeissä todetaan, missä asioissa tukea vielä tarvitaan ja kerrotaan, millaista kehitystä haasteiden suhteen on ajan mittaan tapahtunut.

3.2 Toiminnanohjauksen haasteisiin vastaaminen näissä asiakirjoissa

Toiminnanohjauksen haasteisiin suunniteltiin vastattavan oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa usealla eri tavalla. Näitä tapoja olivat opetusmenetelmien kehittäminen, psyykkisen tuen tarjoaminen, oppimisympäristön muokkaaminen, joustaminen lapsen tarpeiden mukaisesti, käyttäytymisen ohjaaminen sekä taitojen kuntouttava harjoittelu. Lisäksi osa asiakirjoista ei sisältänyt mitään tukitoimia toiminnanohjauksen haasteista selviämiseen, vaikka haasteet mainittiinkin asiakirjassa. Eri tukitoimien määrällinen jakautuminen aineistossa on esitelty kuviossa 2.

Kuvio 2. Toiminnanohjauksen haasteisiin tarjotut tukitoimet asiakirjoissa



3.2.1 Opetusmenetelmien kehittäminen

Opetusmenetelmien kehittämällä tarkoitetaan sellaisia kuvauksia, joissa luokan aikuisia vastuutetaan muuttamaan pedagogista toimintaansa oppilaan toiminnanohjauksen haasteisiin vastaamiseksi. Samalla kuvaukset toimivat yhteisenä sopimuksena siitä, miten haasteet huomioidaan koulun päivittäisessä arjessa.

Esimerkki 9.

Kuvia ja piirtämistä käytetään koulun arjessa tukena (päivän struktuuri, käytökuvat, sosiaaliset tarinat jne.) Time timer helpottaa ajan kulun ymmärtämistä. (HOJKS, Iisakki, 1. lk)

Esimerkki 10.

Ajan, paikan ja henkilöiden jäsentäminen. Leo saa omaa koulupäivää koskevan informaation visuaalisessa muodossa aamulla kouluun tullessaan (päiväjärjestys kuvin luokan seinällä). Päiväjärjestys käydään koko luokan kanssa läpi. Muutoksiin valmistetaan erikseen ennakoiden useampaan kertaan. Leolle jäsennetään, mitä tulee tapahtumaan ja kuinka kauan kestää, missä tilassa ja kenen kanssa tuleva toiminto tapahtuu.

Ohjeet annetaan siten, että Leo ne ymmärtää. Mitä kuormittuneempi Leo on, sitä lyhyemmät, napakammat ohjeet (liika puhe pois, visuaalinen tuki). (HOJKS, Leo, 1. lk)

Esimerkki 11.

Värikalvot lukemisen apuna

Yleisopetuksen mukaiset, konkreettiset havaintovälineet (Oppimissuunnitelma, Pertti, 3. lk)

Esimerkissä 9 todetaan, että erilaiset kuvat ja piirtäminen toimivat tukikeinona esimerkiksi päivän struktuurin ja käytöksen havainnollistamisessa. Lisäksi

Time timer -kellon todetaan olevan keino jäsentää ajan kulumista. Kuvauksessa kerrotaan konkreettisesti, miten apuvälineitä käytetään toiminnanohjauksen haasteiden tukemiseksi. Esimerkissä 10 esitetään, että Leo saa luokan seinällä olevan visuaalisen päiväjärjestyksen avulla tietoa omasta koulupäivästään ja häntä autetaan valmistautumaan muutoksiin jäsentämällä useaan kertaan muutoksiin liittyvät yksityiskohdat Leolle. Lisäksi häntä ohjattaessa käytetään visuaalista tukea ja pyritään käyttämään vähän puhetta. Nämä selkeät toimintaohjeet ovat kuvaus siitä, millainen pedagogisen toiminnan muutos auttaa Leoa toiminnanohjauksessa. Esimerkissä 11 kerrotaan, että käytetään konkreettisia havaintovälineitä ja värikalvoja. Kaikissa esimerkeissä kuvataan, millaisia keinoja luokassa toimivien aikuisten pitäisi toiminnanohjauksen konkreettisesti tukemisessa käyttää.

3.2.2 Psyykkisen tuen tarjoaminen

Psyykkisellä tuella tarkoitetaan tukea, joka liittyy oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen oppimisen tukemisen tai taitojen kehittämisen sijaan.

Esimerkki 12.

Pihla tarvitsee luokan jokaiselta aikuiselta myönteistä huomiota ja palautetta pienestäkin onnistumisesta ja lohdutusta pahaan oloonsa. Hänellä on valtava tarve tulla nähdyksi, kaikki kehuja kannustus, jopa ystävällinen katse tukee kehitystä. (HOJKS, Pihla, 1. lk)

Esimerkki 13.

Pettymyksen tunnetta ja harmituksia Matildan on ollut ajoittain vaikea käsitellä. Kyseisissä tilanteissa Matilda tarvitsee aikuisen tukea.

Matilda on koettu tukea hänelle haastavissa tilanteissa ja auttaa harmituksen yli pääsemiseksi. Tunnepurkaukset ovat lieventyneet ja niitä on harvemmin kuin aiemmin. (Oppimissuunnitelma, Matilda, 4. lk)

Esimerkissä 12 Pihlan kuvataan kaipaavan lohdutusta pahaan oloon ja kaikkien aikuisten positiivista palautetta ja huomiota. Lisäksi asiakirjassa kerrotaan myös, että kaikki keuhut, kannustukset ja jopa pelkät myönteiset katseet tukevat hänen kehitystään. Kuvauksessa kerrotaan selkeästi, millaista psyykkistä tukea Pihla tarvitsee, keneltä hän sitä haluaa ja miten tämä tuki häneen vaikuttaa. Kuvatuun psyykkisen tuen ei ole tarkoitus edistää oppimista, mutta sen ajatellaan kuitenkin tukevan Pihlan kehitystä. Esimerkin 13 Matildan todetaan tarvitsevan aikuiselta tukea pettymyksen tunteiden ja harmituksen käsittelyssä sekä haastavissa tilanteissa, jotta hän selviäisi ikävistä tunteista. Tunteiden purkausten kerrotaankin lieventyneen ja vähentyneen. Molemmissa kuvauksissa kerrotaan tuen kuvailun lisäksi, millä tavoin psyykinen tuki vaikuttaa oppilaaseen.

3.2.3 Oppimisympäristön muokkaaminen

Oppimisympäristöä muokattaessa toiminnanohjauksen haasteisiin vastataan tekemällä muutoksia siihen ympäristöön, jossa oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristöön liittyvät muutokset voivat olla esimerkiksi jonkin toiminnanohjauksen haasteita lisäävän asian poistamista oppimisympäristöstä tai mukautusten tekemistä oppilaan ympäristöön haasteiden vähentämiseksi esimerkiksi apuvälineen avulla. Oppimisympäristön muokkauksen tarkoitus on, että olosuhteista tehdään sellaiset, että oppilaan on mahdollista osallistua toimintaan.

Esimerkki 14.

Lenni istuu luokan takana jotta ohjaaja pääsee helposti auttamaan, jotta hän näkee tilanteet luokassa ja jottei aiheuttaisi ylimääräistä häiriötä muille oppilaille. Dynair-tyynyä kokeiltu, mutta ei auttanut Lennin liikkuvuuteen.

Lennin istumapaikka edelleen luokan takaosassa, josta näkyvyys muualle luokkaan.

Lennillä on käytössään puristelupallo.

Sisäliikuntatunneilla Lennillä on korvillaan kuulosuojaimet. (Oppimissuunnitelma, Lenni, 1. lk)

Esimerkissä 14 Lennin kuvaillaan istuvan luokkatilassa takaosassa, mikä mahdollistaa ohjaajan nopean avun saamisen ja helpottaa Lennin näkyvyyttä koko tilan tapahtumien suhteen. Lisäksi tekstissä kerrotaan, että Lenni on kokeillut apuvälineenä Dynair-tyynyä, mutta siitä ei ole ollut toivottua apua. Lennin kuvataan käyttävän myös kuulosuojaimia sisäliikuntatunneilla ja hänellä on myös puristelupallo. Kuvauksessa kerrotaan siis monenlaisista apuvälineistä, joita Lennin on mahdollisuus hyödyntää. Lisäksi esimerkissä huomioidaan erilaisten ympäristöjen ja tilanteiden muuttuvat olosuhteet, jolloin myös haasteet ilmenevät eri tavoin ja tuki mukautetaan kulloiseenkin tilanteeseen. Tätä kuvastaa hyvin se, että Lenni istuu luokassa takaosassa, minkä on havaittu toimivan luokassa ja käyttää kuulosuojaimia sisäliikuntatunneilla, mikä taas vähentää haasteita liikuntatunneilla osallistumisen suhteen.

3.2.4 Taitojen kuntouttava harjoittelu

Taitojen kuntouttavalla harjoittelulla tarkoitetaan toiminnanohjauksen haasteita vähentävien taitojen harjoittelua tai kuntoutusta, jolloin oppilas harjoittelee taitoja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Lisäksi koulun ulkopuolisilta tahoilta on voitu saada muunlaista apua toiminnanohjauksen haasteisiin kuten lääkitystä.

Esimerkki 15.

Toimintaterapia

Puheterapia

Lastenpsykiatria

Psykoterapeutti

Kunnan sosiaalityö (HOJKS, Liisa, 1. lk)

Esimerkki 16.

perheneuvola

Otolla on aloitettu myös lääkitys auttamaan tarkkaavaisuuden ja keskittymisen suuntaamisessa. Lääke on koettu hyväksi ja Oton koulunkäynti on sen myötä kohentunut huomattavasti. Koulussa huomaa hyvin lääkkeettömät päivät ja sitä myötä on myös pystytty arvioimaan lääkkeitten tarpeellisuus. (Oppimissuunnitelma, Otto, 1. lk)

Esimerkissä 15 luetellaan erilaisia koulun ulkopuolisia kuntouttavia yhteistyötahoja, joiden kanssa koulun toimijat tekevät yhteistyötä. Esimerkin 16 Otto on puolestaan aloittanut lääkityksen, jonka on tarkoitus helpottaa tarkkaavaisuuden ja keskittymisen suuntaamisen haasteita. Asiakirjassa todetaan myös koulussa huomattavan mahdolliset muutokset lääkkeen ottamisessa, mikä on osoittanut lääkkeen hyödyllisyyden. Muualla asiakirjassa koulun kerrotaan tekevän yhteistyötä perheneuvolan kanssa. Molemmissa esimerkeissä mainitaan siten yhteistyötahoja, jotka toimivat osaltaan oppilaan kuntoutuksen tukena ja joiden kanssa koulu toimii yhdessä.

3.2.5 Joustaminen lapsen tarpeiden mukaisesti

Joustaminen lapsen tarpeiden mukaisesti on toiminnanohjauksen haasteisiin vastaamista tekemällä tarvittavia muutoksia ja joustoja oppilaalta edellytettävään toimintaan tai käyttäytymiseen, jotta oppilaan toiminnanohjauksen haasteet helpottuisivat.

Esimerkki 17.

Miljaa auttaa jaksamaan luvalliset liikkumiset (esim. kerta tunnissa vessaan) ja tehtävien pilkkominen osiin. (HOJKS, Milja, 3. lk)

Esimerkki 18.

Miskaa on ohjattu kotona ja koulussa ennakoimaan ja kertomaan, milloin ”hepuli” on tuolloillaan. Tällöin Miska voi päästä lepäämään hetkeksi tai vaikkapa saliin juoksemaan. (HOJKS, Miska, 1. lk)

Esimerkissä 17 Miljan kirjoitetaan hyötyvän luvallisista liikkumisista kesken tunnin. Kuvauksessa todetaan, että Miljan kannattaa saada lupa liikkumiseen, jotta hän jaksaa saamiensa taukojen avulla keskittyä paremmin myös oppimiseen. Esimerkissä 18 puolestaan kerrotaan, että Miskalle on annettu ohjeet ”hepulin” ennakoimista ja estämistä varten, jolloin hän voi saada ylimääräisen lepo- tai liikkumistauon. Molemmissa esimerkeissä toimitaan tavallisista koulun toimintatavoista poikkeavasti sallimalla oppilaille ylimääräisiä taukoja, mutta kuvauksissa myös todetaan tämän joustamisen olevan hyödyllistä ja oppilaan tarpeiden mukaista.

3.2.6 Käyttäytymisen ohjaaminen

Käyttäytymisen ohjaamisella tarkoitetaan toiminnanohjauksen tukemista vaikuttamalla oppilaan käyttäytymiseen kannustamalla, palautteella ja muilla seuraamuksilla.

Esimerkki 19.

Käyttäytymisestä annetaan oppilaalle säännöllisesti yksilöllistä palautetta. Motivointi, kannustus, palkitseminen, viivästetty palkkio (esim. tarrat ja hattarapäivä). Itsearviointin tuki. Tarrataulu. (HOJKS, Matias, 1. lk)

Esimerkki 20.

palkinnot hienosta työskentelystä ja selkeät seuraamukset epätoivottavasta käytöksestä (esim. sisävalitunnit). (Oppimissuunnitelma, Daniel, 2. lk)

Esimerkissä 19 kuvataan erilaisia tapoja, joilla oppilaalle annetaan säännöllistä, yksilöllistä palautetta käyttäytymisestä. Esimerkissä on monia erilaisia tapoja kannustamiseen, joka voi tapahtua joko tekemisen yhteydessä tai tekemisen jälkeen viivästettynä palkkiona, jota oppilaan on odotettava pidempään. Lisäksi esimerkissä kerrotaan myös itsearvioinnista ja konkreettisista palkkioista, kuten tarrataulusta. Esimerkissä 20 käyttäytymistä kerrotaan puolestaan ohjattavan sekä palkinnoilla että kielteisillä seuraamuksilla, kun käyttäytyminen ei ole odotusten mukaista. Molemmissa esimerkeissä pyritään ohjaamaan käyttäytymistä selkeillä myönteisillä tai kielteisillä seuraamuksilla, joiden on tarkoitus ohjata oppilasta käyttäytymään toivotulla tavalla.

4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten toiminnanohjauksen haasteista kirjoitetaan ala- ja yläkoulun oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa sekä sitä, miten toiminnanohjauksen haasteisiin suunnitellaan vastattavan näissä asiakirjoissa. Tutkimuksessa löytyi neljä erilaista tapaa kirjoittaa toiminnanohjauksen haasteista: kontekstuaaliset kuvaukset, diagnostiset kuvaukset, haasteiden pysyvyyttä korostavat kuvaukset ja kehitykselliset kuvaukset. Asiakirjoissa esiintyi näistä eniten kontekstuaalisia kuvauksia, toiseksi eniten toiminnanohjauksen haasteita pysyvänä ominaisuutena kuvaavia kohtia, kolmanneksi eniten kehityksellisiä kuvauksia ja neljänneksi eniten diagnostisia kuvauksia.

Asiakirjoissa suunniteltiin vastattavan toiminnanohjauksen haasteisiin useimmiten opetusmenetelmiä kehittämällä ja toiseksi useimmiten muokkaamalla oppimisympäristöä. Kolmanneksi eniten asiakirjoissa oli mainintoja taitojen kuntouttavasta harjoittelusta ja joustamisesta lapsen tarpeiden mukaisesti. Vähiten asiakirjat sisälsivät puolestaan mainintoja toiminnanohjauksen haasteisiin vastaamisesta psyykkistä tukea tarjoamalla tai ohjaamalla käyttäytymistä. Kuitenkin kehitykseen liittyviin häiriöihin yhdistyy usein sosiaalisten taitojen haasteita (Tamm, Loren, Peugh & Ciesilski, 2021) ja toivon sekä kouluun kuulumisen kokemus ovat yhteydessä toiminnanohjauksen taitoihin (Dixson & Scalcucci, 2021), joten on yllättävää, ettei näiden edistämistä korostettu tuen asiakirjoissa.

Toiminnanohjauksen haasteita omaavien oppilaiden huomioiminen tunnin suunnittelussa on todettu olevan hyvä tapa varmistaa, että kaikki oppilaat pääsevät yhtä lailla osallistumaan tunnille (Vasquez & Marino, 2020). Lisäksi toiminnanohjauksen taitojen kehittämistä varten on olemassa monenlaisia interventioita sekä malleja. Lasten toiminnanohjauksen taitojen kehittymistä varten on esimerkiksi kehitetty tietokonevälitteisiä ohjelmia (Diamonds, 2012), tietoisien läsnäolon harjoitteluun pyrkiviä interventioita (Takacs & Kassai, 2019; Vasquez & Marino, 2020) sekä erilaisia interventioita (Paananen ym., 2018; Tamm ym., 2019). Esimerkiksi Maltti-kuntoutus on ryhmämuotoinen kuntoutus, joka on suunnattu

oppilaille, joilla on tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen haasteita ja joka voidaan toteuttaa koulukontekstissa (Paananen ym., 2018). Myös liikunnan harastaminen tukee toiminnanohjauksen taitojen kehittymistä (deGreeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher & Hartman, 2018; Ziereis & Jansen, 2015). Tämän tutkimuksen aineistona olleissa asiakirjoissa ei kuitenkaan esiintynyt taitojen harjoittelua tai kuntoutusta yhtä paljon kuin esimerkiksi opetusmenetelmien kehittämistä tai oppimisympäristön muokkaamista siitä huolimatta, että näitä interventioita on kehitetty paljon. Aineistossa ei myöskään esiintynyt koulussa toteutettavia interventioita. Syynä tähän saattaa olla, että esimerkiksi Malti-kuntoutuksen järjestäminen vaatii Paanasen ja kumppaneiden (2018) mukaan monen koulun henkilökunnan jäsenen osallistumista ja kuntoutus kestää pitkään, joten sen järjestäminen vaatii koululta resursseja. Lisäksi asiakirjoissa ei ollut mainintoja tutkimuksessa hyödyllisiksi havaituista teknologiseen harjoitteluun tai tietoisien läsnäolon harjoitteluun liittyvistä interventioista.

Pieni osa asiakirjoista ei sisältänyt mitään tukitoimia siitä huolimatta, että niissä kuvattiin oppilaan toiminnanohjauksen haasteita. Tuen asiakirjoihin tulee aina sisältyä oppilaan saama tuki (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014), joten se, että aineistosta löytyi asiakirjoja, jossa ei haasteiden kuvaamisesta huolimatta kerrottu, miten niihin vastataan, kertoo asiakirjojen tai tuen puutteellisuudesta. Tuen asiakirjojen on myös aiemmin todettu kuvailevan usein suoraan lapsia tai heidän haasteitaan sen sijaan, että ne kuvailisivat tukea, kuten on tarkoitus (Andreasson & Asplund, 2013; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019).

Tutkimuksessa huomattiin asiakirjojen välillä olevan eroja sekä siinä, miten oppilaan toiminnanohjauksen haasteita kuvattiin että siinä, millä tavalla niihin suunniteltiin vastattavan. Tuen asiakirjojen laadun on huomattu vaihtelevan asiakirjasta riippuen myös aiemmin (Andreasson & Wolff, 2015; Rowland, Quinn & Steiner, 2015). Pedagogisten asiakirjojen tarkoituksena on ohjata jokapäiväistä oppilaan tukemista hänen arjessaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Kuitenkin, kuten tässäkin tutkimuksessa todettiin, monesti pedagogisissa asiakirjoissa päädytään kuvailemaan tuen sijaan oppilasta ja hänen haasteitaan (Andreasson & Asplund, 2013; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski,

2019). Tällaisia kuvauksia olivat tässä tutkimuksessa pysyvyyttä luovat kuvaukset ja diagnostiset kuvaukset, joissa kuvattiin oppilaan ominaisuuksia tai haasteita ilman, että kerrottiin millaisissa tilanteissa haasteet ilmenevät tai millä tavoin haasteisiin vastataan. Mikäli asiakirjassa kuvaillaan esimerkiksi vain oppilaan käytöstä, mutta ei sitä, millaisissa tilanteissa oppilaan haasteet esiintyvät, se vaikeuttaa tuen suunnittelua ja tuki saattaa perustua vain yleisiin pedagogisiin periaatteisiin (Räty, Vehkakoski & Pirttima, 2019).

Kaikista hyödyllisimpiä kuvaustapoja oppilaan tuen suunnittelun kannalta ovat kuvaukset, joissa kerrotaan, millaisissa tilanteissa oppilaan haasteet ilmenevät ja millaisesta tuesta oppilas hyötyy. Tällaisia kuvaustapoja ovat tässä tutkimuksessa kontekstuaaliset kuvaukset ja kehitykselliset kuvaukset, jotka kuvaavat oppilaan haasteiden suhteen tapahtunutta muutosta tai tilanteita, joissa haasteita esiintyy. Tuen asiakirjoja saatetaan käyttää oppilaan tulevaisuudessa erilaisiin tarkoituksiin (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019), mikä tulee huomioida siinä, millä tavoin oppilaasta kirjoittaa asiakirjoissa. Myös oppilaan identiteettiin voi vaikuttaa, miten hänestä kirjoitetaan pedagogissa asiakirjoissa (Thuneberg & Vainikainen, 2015).

Oppilaiden saama tuki, jota asiakirjoissa kuvattiin oli keskenään erilaista siitä huolimatta, että lähes kaikissa tässä tutkimuksessa tarkastelluissa asiakirjoissa pyrittiin vastaamaan oppilaan toiminnanohjaukseen haasteisiin. Onkin huomattu, että vaikka koulutuksessa pyritään antamaan opettajille taidot laadukkaiden pedagogisten asiakirjojen kirjoittamiseen, käytännön työssä opettajat voivat kohdata tämän suhteen haasteita (Patti, 2016). Pedagogisten asiakirjojen laadulla on merkitystä, koska niiden tarkoitus on olla työkalu arjessa, kun oppilasta tuetaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Pedagogisia asiakirjoja saatetaan hyödyntää myös muuhun tulevaisuudessa, joten oppilaan kannalta on tärkeää, että asiakirjassa kerrotaan hänen saamastaan tuesta eikä vain kerrota, millaisia haasteita oppilaalla on (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Tämänkaltaiset tutkimukset ovatkin tärkeitä kiinnittämään huomiota pedagogisten asiakirjojen vaihtelevaan laatuun ja siihen, millaisia eroja oppilaiden haasteiden sekä tuen kuvaamisessa on.

Jatkossa olisi tarpeen tutkia yhä enemmän, millä tavoin oppilaan haasteiden erilaiset kuvaustavat pedagogisissa asiakirjoissa vaikuttavat oppilaaseen itseensä ja hänen saamaansa tukeen. Olisi tärkeää myös tutkia, millaisia haasteita opettajilla on tuen asiakirjojen kirjoittamisen suhteen, miten tämä voi vaikuttaa opettajien käytännön työhön ja miten siihen voitaisiin puuttua.

LÄHTEET

- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2013). Individual educational plans in Swedish schools – forming identity and governing functions in pupils’ documentation. *International journal of Special Education*, 28(3), 58-67.
https://www.researchgate.net/publication/290229095_Individual_educational_plans_in_Swedish_schools-forming_identity_and_governing_functions_in_pupils%27_documentation
- Andreasson, I. & Wolff, U. (2015). Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden–A text analysis of individual education plans. *International Journal of Special Education*, 30(1), 15–24.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094804.pdf>
- Baggetta, P. & Alexander, P. A. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain, and Education*, 10 (1), 10-33. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/mbe.12100>
- Barrio, B. L., Miller, D., Hsiao, Y.-J., Dunn, M., Petersen, S., Hollingshead, A. & Banks, S. (2017). Designing culturally responsive and relevant individualized educational programs. *Intervention in school and clinic*, 53(2), 114-119. <https://doi.org/10.1177%2F1053451217693364>
- Blinov, L.V., Blinova, L.N., Krai, K., Makarova, I.A. & Sharfranova, O.E. (2018). Psychological and pedagogical support of inclusion in higher school as an aspect of supplementary professional education of academic staff. *International Journal of Special Education*, 33(3), 592-615.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196738.pdf>
- Bolden, J. & Fillauer, J.P. (2020). “Tomorrow is the busiest day of the week”: executive functions mediate the relation between procrastination and attention problems. *Journal of American College Health* 68(8), 854-863.
<https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1626399>

- Cavendish, W. & Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: student, parent, and teacher perspectives. *Disability Quarterly* 41(1), 32-43. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177%2F0731948716684680>
- de Greeff, J.W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C. & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501-507. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
- Demetriou, E. A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. J. C., Pye, J. E., Hickie, I. & Guastella, A. J. (2018). Autism spectrum disorders: a meta-analysis of executive function. *Molecular Psychiatry* 23(5), 1198-1204. <https://doi.org/10.1038/mp.2017.75>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology* 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dias, N. M. & Seabra, A. G. (2017). Intervention for executive functions development in early elementary school children: Effects on learning and behaviour, and follow-up maintenance. *Educational Psychology* 37(4), 468-486. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2016.1214686>
- Dixon, D. D. & Scalcucci, S. G. (2021). Psychosocial perceptions and executive functioning: hope and school belonging predict students' executive functioning. *Psychology in the Schools* 58(5), 853-872. <https://doi.org/10.1002/pits.22475>
- Edossa, A., Schroeders, U., Weinert, S. & Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development* 42(2), 192-202. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025416687412>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Leading Global Nursing Research* 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Filipe, M. G., Veloso, A., Frota, S. & Vicente, S. G. (2020). Executive functions and pragmatics in children with high-functioning autism. *Reading and*

- Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33(4), 859–875.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-019-09975-2>
- García-Campos, M-D., Canabal, C. & Alba-Pastor, C. (2020). Executive functions in universal design for learning: moving towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 24(6), 660-674.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474955>
- Gist, C. (2019). From frazzled to focused: supporting students with executive function deficits. *TEACHING Exceptional Children* 51(5), 372-381.
<https://doi.org/10.1177%2F0040059919836990>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24(2), 105-12.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hacking, I. (2009). Autistic autobiography. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 364(1522), 1467-1473.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0329>
- Hampden-Thompson, G. & Galindo, C. (2016). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review* 69(2), 248-265.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Heiskanen, N. Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2019). Recording support measures in the sequential pedagogical documents of children with special education needs. *Journal of Early Intervention* 41(4), 321–339.
<https://doi.org/10.1177/1053815119854997>
- Hshieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177%2F1049732305276687>
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development* 20(3), 251-271. <https://doi.org/10.1002/icd.736>
- Isomäki, A., Jaatinen, P., Teivaanmäki, S., Klenberg, L., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2020). Nuorten toiminnanohjauksen pulmien yhteys

- kaverisuhteisiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 30(3), 33-49. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74505>
- Jacob, R. & Parkinson, J. (2015). The potential for school-based interventions that target executive function to improve academic achievement: a review. *Review of Educational Research* 85(4), 512-552. <https://doi.org/10.3102%2F0034654314561338>
- Klenberg, L. (2015). *Assessment and development of executive functions in school-age children*. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0867-8>
- Klenberg, L. Korkman, M. & Lahti-Nuutila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-year-old Finnish children. *Developmental Neuropsychology* 20(1), 407-28. http://dx.doi.org/10.1207/S15326942DN2001_6
- Kurth, J. A., Love, H. & Pirtle, J. (2020). Parent perspectives of their involvement in IEP development for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 35(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177%2F1088357619842858>
- Marciszko, C., Forssman, L., Kenward, B., Lindskog, M., Fransson, M. & Gredebäck, G. (2020). The social foundation of executive function. *Developmental Science* 23(3), 12924. <https://doi.org/10.1111/desc.12924>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Qualitative Researching. 2nd Edition, Sage Publications, London. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Mason_2002.pdf
- Miyake, A. & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science* 21(1), 8-14. <https://doi.org/10.1177%2F0963721411429458>
- Niilo Mäki Instituutti, (2020). Tietoa oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. <https://www.nmi.fi/niilo-maki-instituutti/tietoa-oppimisesta-ja-oppimisvaikeuksista/>
- Paananen, M. (2020). Itsesäätely ja toiminnanohjaus oppimistilanteissa: itsesäätelyn minäpystyvyys ja taitojen kehittäminen alakoululaisilla.

Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin 30(2), 4-10.

<https://bulletin.nmi.fi/2021/03/01/itsesaately-ja-toiminnanohjaus-oppimistilan-teissa-itsesaatelyn-minapystyvyyys-ja-taitojen-kehittaminen-alakoululaisilla/>

Paananen, M., Aro, T., Närhi, V. & Aro, M. (2018). Group-based intervention on attention and executive functions in the school context. *Educational Psychology 38(7)*, 859-876. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1407407>

Paananen, M. & Lipponen, L. (2018). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care 188(2)*, 77-87. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241777>

Patti, A. L. (2016). Back to the basics: practical tips for IEP writing. *Intervention in school and clinic 51(3)*, 151-156. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177%2F1053451215585805>

Patton, M. Q., (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Rowland, C. M., Quinn, E. D. & Steiner, S. A. M. (2015). Beyond legal: crafting high-quality IEPs for children with complex communication needs. *Communication Disorders Quarterly 37(1)*, 53-62. <https://doi.org/10.1177%2F1525740114551632>

Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N. & Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Autism and Developmental Disorders 40(12)*, 1459-1470. <https://doi.org/10.1007%2Fs10803-010-1003-1>

Rutherford, T., Buschkuehl, M., Jaeggi, S. M. & Farkas, G. (2018). Links between achievement, executive functions, and self-regulated learning. *Applied Cognitive Psychology 32(6)*, 763-774. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/acp.3462>

Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability.

- European Journal of Special Needs Education* 34(1), 35-49.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011>
- Schirmbeck, K., Rao, N. & Maehler, C. (2020). Similarities and differences across countries in the development of executive functions in children: A Systematic Review. *Infant and Child Development* 29(1), 2164.
<https://doi.org/10.1002/icd.2164>
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. *The SAGE Handbook of qualitative data analysis*, 170-183. Publisher: SAGE.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243.n12>
- Singh, S. & Keese, J. (2010). Applying systems-based thinking to build better IEP relationships: a case for relational coordination. *Support for Learning* 35(2). <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12315>
- Sengupta, K., Lobo, L. & Krishnamurthy, V. (2015). Educational and behavioral interventions in management of autism spectrum disorder. *Indian Journal of Pediatrics*, 84(1), 61-67. <https://doi.org/10.1007/s12098-015-1967-0>
- Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S., & Blacher, J. (2018). Satisfaction with individualized education programs among parents of young children with ASD. *Exceptional Children*, 84(3), 242-260.
<https://doi.org/10.1177%2F0014402917742923>
- Swain, K.D., Hagaman, J.L., & Leader-Janssen, E.M. (2022). Teacher-reported IEP goal data collection methods. *Preventing school failure*, 66(2), 118-125.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/1045988X.2021.1980849>
- Spiel, C. F., Evans, S. W. & Langberg, J. M. (2014). Evaluating the content of individualized education programs and 504 plans of young adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 29, 452-468. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000101>
- Takacs, Z.K. & Kassai, R. (2019). The efficacy of different interventions to foster children's executive function skills: A series of meta-analyses. *Psychological Bulletin* 145(7), 653-697. <https://doi.org/10.1037/bul0000195>
- Tamm, L., Loren, R. E. A., Peugh, J. & Ciesielski, H. A. (2021). The association of executive functioning with academic, behavior, and social performance

- ratings in children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities* 54(2), 124-138. <https://doi.org/10.1177%2F0022219420961338>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (toim). Erityisopetuksesta oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen.
- Tran, L.M., Patton, J. R. & Brohammer, M. (2018). Preparing educators for developing culturally and linguistically responsive IEPs. *Teacher education and special education* 41(3), 229-242. <https://doi.org/10.1177%2F0888406418772079>
- Tuomi & Sarajärvi, (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Vasquez, E. & Marino, M. T. (2020). Enhancing executive function while addressing learner variability in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic* 56(3), 179-185. <https://doi.org/10.1177%2F1053451220928978>
- Wu, S.-Y. & Gau, S. S.-F. (2013). Correlates for academic performance and school functioning among youths with and without persistent attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities* 34(1), 505-51. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.09.004>
- Wyman, P. A., Cross, W., Hendricks Brown, C., Yu, Q., Tu, X. & Eberly, S. (2010). Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: proximal impact on school behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 38(5), 707-720. <https://doi.org/10.1007%2Fs10802-010-9398-x>
- Ziereis, S. & Jansen, P. (2015). Effects of physical activity on executive function and motor performance in children with ADHD. *Research in Developmental Disabilities* 38, 181-191. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.005>