

EMMI VÄYRYNEN

**OPPIMISSUUNNITELMA ALAKOULUN
OPETTAJAN PUHEESSA**

Erityispedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2014

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Väyrynen, Emmi. OPPIMISSUUNNITELMA ALAKOULUN OPETTAJAN PUHEESSA. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 70 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä kolmiportaiseen tukimalliin keskeisesti kuuluva oppimissuunnitelma ja siihen liittyvät prosessit saavat alakoulun opettajan puheessa. Opettajien antamat merkityksenannot ovat merkityksellisiä, sillä ne vaikuttavat oppimissuunnitelman ympärille rakentuviin käytäntöihin ja toimintakulttuureihin. Tällöin ne ovat osaltaan joko edistämässä tai estämässä kolmiportaisen tukimallin juurtumista ja käyttöönottoa.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimusaiheisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastateltavia oli yhteensä yhdeksän, yksi erityisopettaja, kaksi aineenopettajaa ja kuusi luokanopettajaa. Kaikki haastateltavat olivat saman koulun opettajakuntaa. Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta on sosiaalinen konstruktionismi ja se mukailee diskurssitutkimusta, sillä tutkimuskohteena on kieli ja sen sisältämät merkitykset. Kyse ei kuitenkaan ole puhtaasti diskurssitutkimuksesta, sillä aineisto analysoitiin sisällön analyysin keinoin.

Tutkimustulokset osoittavat opettajien oppimissuunnitelman perusolemukselle antamien merkitysten vaihtelevan kirjallisen asiakirjan, prosessin ja kolmiportaisen tukimallin osaprosessin välillä. Oppimissuunnitelmasta puhuessaan opettajien puheessa ilmeni käsitteisiin ja käytäntöihin liittyviä virhekäsityksiä. Esimerkiksi käytettäessä termejä oppimissuunnitelma ja tehostettu tuki, puhuttiin HOJKSn ja erityisen tuen merkityssisällöistä.

Oppimissuunnitelma sai merkityksen erityisopettajan työalana ja muiden opettajien rooli osana oppimissuunnitelmien tekemistä jäi vähäisemmäksi. Suunnitelman tärkeimpänä tehtävänä pidettiin kuitenkin opettajien oppilaantuntemuksen ja yhteistyön lisäämistä. Sen koettiin vaikuttavan opettajan omaan työhön pääasiassa lisääntyneen oppilaan tuntemuksen ja työmäärän kautta. Osa opettajista ei kokenut oppimissuunnitelmalla olevan vaikutusta omaan opetukseen.

Avainsanat: oppimissuunnitelma, kolmiportainen tuki, tehostettu tuki, alakoulu

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	KOLMIPORTAISEN TUEN MALLI.....	8
2.1	YLEINEN, TEHOSTETTU JA ERITYINEN TUKI.....	8
2.2	KOLMIPORTAISEN TUEN TAVOITTEET	9
2.3	KOLMIPORTAISEN TUEN TAUSTALLA RESPONSE TO INTERVENTION.....	11
2.4	KOLMIPORTAISEN MALLIN KÄYTTÖÖNOTTO.....	15
2.5	KOKEMUKSIA KOLMIPORTAISESTA TUESTA	18
3	OPPIMISSUUNNITELMA.....	20
3.1	KÄSITTEEN MÄÄRITTELY	20
3.2	OPPIMISSUUNNITELMA TEHOSTETUN TUEN TYÖVÄLINEENÄ	21
3.3	OPPIMISSUUNNITELMA PROSESSINA	22
4	TUTKIMUSONGELMA	26
4.1	AIHEEN PERUSTELU JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
5.1	LAADULLINEN TUTKIMUSPERINNE.....	29
5.2	SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI	30
5.3	DISKURSSIANALYYSI.....	31
5.4	TUTKIMUSKOHDDE	33
5.5	AINEISTONHANKINTA	34
5.6	HAASTATTELujen TOTEUTTAMINEN.....	36
5.7	AINEISTON ANALYSOINTI	38
6	TUTKIMUSTULOKSET	40
6.1	OPPIMISSUUNNITELMAN OLEMUS	40
6.1.1	<i>Asiakirja, prosessi ja kolmiportaisen tuen osaprosessi.....</i>	<i>40</i>
6.1.2	<i>Erityisopettajan työala.....</i>	<i>41</i>
6.1.3	<i>Käsitteellinen epävarmuus ja -tarkkuus</i>	<i>44</i>
6.2	OPPIMISSUUNNITELMAN TEHTÄVÄ	45
6.2.1	<i>Opettajan työkalu</i>	<i>45</i>
6.2.2	<i>Yhteistyön väline</i>	<i>46</i>
6.2.3	<i>Vastuun jakaja ja oikeusturva</i>	<i>48</i>
6.3	OPPIMISSUUNNITELMAN VAIKUTUS OPETTAJAN TYÖHÖN	49

6.3.1	<i>Oppilaantuntemus</i>	49
6.3.2	<i>Opetus ja työmäärä</i>	50
6.3.3	<i>Työkalu muiden joukossa</i>	52
7	POHDINTA	53
7.1	KESKEISET LÖYDÖKSET TIIVISTETTYNÄ	53
7.2	LÖYDÖSTEN TARKASTELU	54
7.3	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA	59
7.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	61
	LÄHTEET	65
	LIITTEET	70
	LIITE 1: HAASTATTELURUNKO	70

1 JOHDANTO

Tutkin pro gradu -tutkielmassani alakoulun opettajien oppimissuunnitelmille antamia merkityksiä. Kiinnostukseni oppimissuunnitelmia kohtaan heräsi työskennellessäni alakoulun laaja-alaisena erityisopettajana. Oppimissuunnitelmat kuuluivat tavalla tai toisella jokapäiväiseen työhöni, mutta en pyrkimyksistä huolimatta tuntunut saavan kiinni niiden ytimeistä. Vastaavan huomion tein opettajakollegoistani: oppimissuunnitelmat olivat läsnä kouluarjessa päivittäin, mutta vain harvalla tuntui olevan selkeä käsitys siitä, mitä oppimissuunnitelmat todellisuudessa ovat ja millaisia tarkoituksia niiden olisi tarkoitus palvella. Tämä ilmeni mm. suunnitelmien epätarkoituksenmukaisena laatimisena ja ylimalkaisena toteuttamisena. Suunnitelmiin myös suhtauduttiin normityötä kuormittavana pakollisena pahana. Toisinaan oppimissuunnitelman olemassa olosta ei edes tiedetty. Yleinen epätietoisuus vaikutti luovan oppimissuunnitelmien ympärille epätietoisuuden toimintakulttuuria, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa myös omiin vaikeuksiini ymmärtää oppimissuunnitelmia.

Valitsin tutkimuskohteeksi opettajien merkityksenannot, jolloin tarkastelun kohteena oli puhe, jota opettajat oppimissuunnitelmista tuottavat. Valinnan taustalla vaikutti ajatus, että todellisuus tuotetaan yhteisöllisesti kielen ja merkityksenantojen kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on merkityksenantoja tarkastelemalla ymmärtää, millaisia todellisuuksia, käytänteitä ja toimintakulttuureja tutkimuskohteena olleessa koulussa on oppimissuunnitelman ympärille rakentunut. Tavoitteena on, että näitä prosesseja ymmärtämällä, voidaan edistää uuden tutkimallin juurtumista.

Oppimissuunnitelma on ollut nykymuodossaan käytössä kolmiportaisen tukimallin käyttöönotosta lähtien, tätä kirjoittaessa vasta noin 3,5 vuotta. Aiheesta ei olekaan toistaiseksi tehty tutkimuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012, 2014) on kuitenkin koostanut raportit kolmiportaisen tukimallin valmisteluvaiheesta sekä tilanteesta kolme vuotta uudistuksen voimaan astumisen jälkeen. Näiden raporttien keskeisenä viestinä oli, että muutos on käynnissä, mutta vielä on matkaa uudistuksen todelliseen juurtumiseen ja käytäntöjen vakiintumiseen.

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta on sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaan todellisuus tuotetaan sosiaalisesti eli yhteisöllisesti kielen ja merkityksenantojen kautta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12). Koska tutkimuskohteena ovat merkityksenannot ja kieli, lähestyttiin aihetta diskurssianalyysin keinoin. Tutkimus ei kuitenkaan ole puhtaasti diskurssitutkimus. Se kuitenkin lähestyy tutkimuskysymystä diskurssitutkimuksen näkökulmasta ja hyödyntää sille tyypillisiä elementtejä.

Tutkimusaineisto hankittiin temahaastatteluilla. Tutkimukseen osallistui yhdeksän opettajaa, joita kaikkia haastateltiin kerran. Opettajista yksi oli erityisopettaja, kaksi aineenopettajia ja kuusi luokanopettajia. Kaikki opettajat olivat saman koulun opettajakuntaa. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Tässä tutkimusraportissa esittelen aluksi kokonaisuuden, johon oppimissuunnitelma sijoittuu. Tarkastelun kohteena on kolmiportainen tukimalli, sen rakenne, taustat ja tavoitteet. Tämän jälkeen, raportin neljännessä ja viidennessä luvussa esitän tarkat tutkimuskysymykset sekä tutkimuksessa käytetyt menetelmät. Raportin kuudennessa luvussa esittelen

tutkimustulokset kolmen pääteeman kautta. Teemoja ovat 1) oppimissuunnitelman olemus, 2) oppimissuunnitelman tehtävä ja 3) oppimissuunnitelman vaikutus opettajan omaan työhön. Seitsemännessä luvussa tiivistän tulosten keskeisen annin, tarkastelen löydöksiä ja esitän niiden herättämiä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta.

2 KOLMIPORTAISEN TUEN MALLI

2.1 Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki

Perusopetuslainsäädäntöä (POL/Finlex 2010/624) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2010) uudistettiin oppilaalle annettavan tuen osalta vuonna 2011. Tuolloin otettiin käyttöön kolmiportaisen tuen malli, jossa oppilaalle annettava oppimisen ja koulunkäynnin tuki jakautuu kolmelle tukiportaalle - *yleisen, tehostetun ja erityisen* tuen portaalle. Yleinen tuki on osa jokapäiväistä koulutyötä ja se toteutetaan muun opetuksen yhteydessä muun muassa tukiopetuksena, osaaikaisena erityisopetuksena, opetuksen eriyttämisenä ja opetusryhmien joustavana muunteluna. Se on luonteeltaan lyhytaikaista ja kevyttä ja sen tehtävänä on puuttua oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin varhain ja ennaltaehkäisevästi. (Opetushallitus 2010, 10-11.)

Tehostettu tuki on nimensä mukaisesti yleistä tukea tehostetumpaa. Käytettävissä ovat samat tuen muodot kuin yleisessä tuessa, mutta se on yleistä tukea intensiivisempää, pitkäjänteisempää ja suunnitelmallisempaa. Tehostettu tuki on tarkoitettu oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan ja koulunkäynnissään säännöllistä tukea ja samanaikaisesti useita tuen muotoja. Tehostettu tuki tulee kyseeseen silloin, kun yleinen tuki ei riitä, ja kun oppimisen ja koulunkäynnin ongelmien kasvamiseen, monimuotoistumiseen ja kasautumiseen on tarve puuttua tehostetuilla keinoilla. (Opetushallitus 2010, 11-12.)

Erityinen tuki on kolmiportaisen tuen erityisopetustaso. Se on tehostettua tukea kokonaisvaltaisempaa ja pitkäjänteisempää ja se on

tarkoitettu oppilaalle, jonka kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi tehostetussa tuessa. Erityinen tuki järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä yleisopetukseen integroituna, erityisluokalla, erityiskoulussa tai muussa soveltuvassa paikassa. Käytettävissä ovat tuen samat muodot kuin yleisessä ja tehostetussa tuessa, mutta yhteisten keinojen lisäksi erityisessä tuessa on mahdollisuus oppilaan oppimäärän yksilöllistämiseen. (Opetushallitus 2010, 8-13.)

Keskeistä kolmiportaisen tuen mallissa on tuen jakautuminen kolmelle tukiportaalle ja tuen vahvistuminen asteittain yleisestä tehostettuun ja erityiseen tukeen siirryttäessä. Pääperiaate on, ettei tukiportaiden yli voi hypätä, vaan että oppimista ja koulunkäyntiä tuetaan vaiheittain ja ensisijaisesti mahdollisimman pienin muutoksin. Näin ollen tehostettua tukea saadakseen oppilaan on ensin saatava yleistä tukea ja vastaavasti erityistä tukea saadakseen on kuljettava tehostetun tuen kautta. Poikkeuksena ovat kuitenkin psykologin tai lääkärin arvion perusteella ennen kouluikää tehty erityisopetuspäätös sekä perusopetuksen aikana onnettomuuden tai sairauden vuoksi tehty oppilaan uudelleen arviointi (Opetushallitus 2010, 13). Näissä tapauksissa oppilaan on mahdollista siirtyä suoraan erityisen tuen tasolle.

2.2 Kolmiportaisen tuen tavoitteet

Tukimallin uudistusta pidetään yhtä merkittävänä kuin 1970-luvulla toteutettua peruskoulu-uudistusta (Hautamäki ym. 2008). Keskeisenä tavoitteena on ollut vahvistaa oppilaan oikeutta saada oppimisen ja

koulunkäynnin tukea riittävän varhain ja joustavasti muun opetuksen yhteydessä, lisätä tuen suunnitelmallisuutta sekä tehostaa tuen antamista ja moniammatillista yhteistyötä. Lisäksi tavoitteena on tehdä tuen antamisen prosessista entistä läpinäkyvämpi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 5.) Merkittävimpinä muutoksina aiempaan tukimalliin verrattuna ovat muun muassa erityisopetukseen siirtämisestä koskevasta hallintopäätöksestä luopuminen, erityisopetuksen sisällön vahvistaminen, pedagogisen asiantuntijuuden korostuminen tukiprosessin kaikissa vaiheissa sekä yleisen ja erityisen tuen väliin lisätty tehostetun tuen porras. (Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2010.)

Ennen uudistusta opetus jakaantui koululainsäädännössä (POL 1998/628) yleisopetukseen ja erityisopetukseen ja oppilaat yleisopetuksen oppilaisiksi ja erityisoppilaisiksi. Kuilu ja kahtiajako näiden kahden opetuksen järjestämisen muodon ja niihin sijoittuvien oppilaiden välillä oli suuri: Ongelmana oli toisaalta erityisopetuksen ja erityisoppilaiden saama leima, jota vahvistivat hallinnolliset menettelytavat sekä laissa ja opetussuunnitelmassa käytetty terminologia, kuten *erityisopetus*, *erityisopetukseen ottaminen* ja *erityisopetukseen siirtäminen*. Toisaalta ongelmana oli myös jo kymmenen vuotta jatkunut erityisopetuksen määrän voimakas kasvu (Tilastokeskus 1999-2005, 2006b, 2007-2009). Jatkuvan kasvun myötä myös erityisopetukseen liittyvät kustannukset olivat kasvaneet, kuten myös huoli oppilaiden syrjäytymisestä. Erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen määrän kasvu oli lisäksi herättänyt kysymyksen, tehtiinkö erityisopetussiirtoja myös silloin, kun vähempikin tuki olisi riittänyt. Toisistaan etäällä olevat yleis- ja erityisopetus koettiin ongelmallisiksi erityisesti niille oppilaille, jotka putosivat näiden väliin – niin sanotuille raja-alueen oppilaille, joille yleinen tuki ei riittänyt, mutta jotka eivät saaneet

tarvitsemaansa tukea ilman erityisopetussiirtopäätöstä. (Ahtiainen ym. 2012, 11.)

Vastauksena vanhan tukimallin haasteisiin kolmiportainen tukimalli uudisti tuen antamiseen liittyvää terminologiaa, korosti pedagogista asiantuntijuutta ja lisäsi yleisen ja erityisen tuen portaiden väliin tehostetun tuen portaan. Tehostetun tuen myötä oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen painopiste siirtyi varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisevään toimintaan (Opetusministeriö 2007, 59). Sen tavoitteena oli vähentää erityisopetusta saavien oppilaiden määrää, kaventaa eroa yleisen ja erityisen tuen välillä, keventää tukitasojen välisiä siirtymiä sekä mahdollistaa tuen asteittainen ja joustava eteneminen oppilaan tilanteen vaatimalla tavalla ilman hitaita ja raskaita erityisopetuspäätöksiä. (Opetusministeriö 2007, 54-55.) Mallia oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportaisuudelle otettiin maailmalla laajalti käytetystä Response To Intervention -mallista.

2.3 Kolmiportaisen tuen taustalla Response To Intervention

Response To Intervention (RTI) -malli on oppimisvaikeuksien diagnosoinnissa ja kuntoutuksessa käytetty malli, jossa interventio ja arviointi muodostavat vaiheittain etenevän prosessin (Vaughn & Fuchs 2003). RTI-malli kehitettiin Yhdysvalloissa vastineeksi aiemmin käytössä olleelle tukimallille, jossa oppimisvaikeuksien diagnosoimisen ja tuen saamisen edellytyksenä oli oppilaan älykkyystason ja akateemisen suoriutumisen välinen tasoero. Tämä niin kutsuttu diskrepanssimalli koettiin ongelmallisena tukea tarvitsevien oppilaiden vaikeuksien tunnistamisen ja oikea-aikaisen tukemisen kannalta. Sitä kutsuttiin myös wait-to-fall -malliksi

– malliksi, jossa oppilaan oli epäonnistuttava ennen tukitoimien aloittamista. (Fuchs & Fuchs 2006, 93.)

Epäonnistumisen odottamisen sijaan RTI-mallissa korostuu oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen, niihin kohdistuvien interventioiden oikea-aikaisuus ja -muotoisuus sekä kasvun, kehityksen ja oppimisen pitkäjänteinen ja suunnitelmallinen tukeminen (Grigorenko 2009, 111-132). Mallin tavoitteena on tarjota laadukasta perusopetusta kaikille oppilaille ja tunnistaa varhain tukea tarvitsevat oppilaat ja tarjota heille lisätukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Tilapäisten ongelmien ennaltaehkäisyn ja kasaantumisen lisäksi RTI-mallin tavoitteena on tunnistaa oppilaat, joilla on varsinaisia oppimisvaikeuksia, ja jotka eivät hyödy riittävästi standardoiduista ryhmäopetuksesta vaan tarvitsevat yksilöllistä tukea. (Fuchs & Fuchs 2009, 251.) Tavoitteena on, että oppilaan yksilöllisyyden varhaisella tunnistamisella, huomioonottamisella ja tarkoituksenmukaisella tukemisella ennaltaehkäistään oppilaan myöhempää syrjäytymistä, työttömyyttä ja muita elämää rajoittavia asioita, joita riittämättömät akateemiset taidot aiheuttavat (Fuchs & Fuchs 2012, 270).

RTI-mallia on käytetty ja tutkittu eniten akateemisten taitojen arvioinnissa ja niihin liittyvien tukitoimien suunnittelussa (Gersten & Dimino 2006, 99-108; Grigorenko 2009, 111-132; Kavale ym. 2005, 2-16), mutta jonkin verran myös käyttäytymisen ja tunne-elämän taitoihin liittyen (mm. Gresham 2007, 214-222; McIntosh, Cambell, Carter & Dickey 2009, 82-93). Maailmalla mallista on käytössä monenlaisia sovelluksia kahden tukitason mallista seitsemän tukitason malliin (Berkeley, Bender, Gregg Peaster, & Saunders 2009, 85-95). Yhteistä näille sovelluksille on tuen tarjoaminen vaiheittain ja monitasoisesti, joustavat siirtymiset tukitasolta toiselle sekä uuden tuen rakentuminen aiempien interventioiden perustalle ja aiempien

interventioiden tarjoamaa tietoa hyödyntäen. (O'Meara 2011, 11; (Fuchs & Fuchs 2006, 93-96.) Vaikka käytössä olevia RTI-sovelluksia on lukuisia ja niiden rakenteissa on paikoin suuriakin eroja, puhutaan RTI:stä yleensä yhtenä mallina (O'Meara 2011, 6-11). Mallin perusrakenteena pidetään Suomessakin sovellettua kolmekehäistä mallia (Fuchs & Fuchs 2006).

RTI-prosessi alkaa kaikkien oppilaiden oppimisvalmiuksien kartoittamisella. Yleisen kartoittamisen avulla seulotaan heikoille oppimistuloksille alttiit oppilaat, minkä jälkeen riskiryhmään kuuluvien oppilaiden pulmiin aletaan kohdistaa tutkimusnäyttöön perustuvia interventioita. Interventioiden edetessä oppilaiden edistymistä seurataan ja arvioidaan säännöllisesti ja suunnitelmallisesti. Jatkuvan seurannan ja arvioinnin avulla tunnistetaan sekä interventioista hyötyvät oppilaat että oppilaat, joille sen hetkiset interventiot ovat riittämättömiä. Lisätukea tarvitsevien oppilaiden pulmiin kohdistetaan lisäinterventioita, joiden intensiteettiä ja muotoa muutetaan siltä pohjalta, millaisesta tuesta kukin oppilas vaikuttaisi hyötyvän. (Fuchs & Fuchs 2006.)

Kolmikehäisen mallin ensimmäinen taso koskee siis kaikkia oppilaita. Se on laadukasta yleisopetusta (Fuchs ym. 2007, 413; O'Meara 2011, 10) ja tavoitteellista käyttäytymisen tukea (O'Meara 2011, 10). Tuki on luonteeltaan ennakoivaa ja sen keskiössä ovat oppilaiden yleinen seulonta ja heikkojen lasten jatkuva seuraaminen: edistymistä arvioidaan yleisillä menetelmillä ja välineillä ennalta sovitun suunnitelman mukaisesti – yleensä säännöllisesti jakson edetessä, toisinaan vain jakson päätteeksi. (Fuchs & Fuchs 2006, 94, O'Meara 2011, 11.) Tavoitteena on, että mahdollisimman harva tarvitsisi lisätukea. Ensimmäisen tason tuki toteutetaan osana yleistä opetusohjelmaa menetelmillä, joista tutkimusten mukaan suurin osa riskioppilaista hyötyy. Menetelmiä ovat muun muassa opetuksen

eriyttäminen ja mukauttaminen opetettavalle ryhmälle ja siihen kuuluville yksilöille sopivaksi. Oppilaat, jotka eivät hyödy tuesta odotetulla tavalla, alkavat saada vahvempaa tukea seuraavalla tukitasolla (Fuchs & Fuchs 2009 250-251).

Toisella tukitasolla tuen intensiivisyys lisääntyy muuttuen asteittain opettajajohtoisemmaksi, systemaattisemmaksi ja täsmällisemmäksi. Tuki toteutetaan usein pienryhmäopetuksena, jolloin oppilaan pulmiin pystytään kohdistamaan yksilöllisempiä ja ohjatumpia interventioita (O'Meara 2011, 11). Tukea annetaan yleensä 15-20 viikkoa kestävässä jaksossa, systemaattisesti etenevien ja kokeellisiin tutkimustuloksiin perustuvien opetusohjelmien mukaisesti. Interventioiden vaikutuksia oppilaiden edistymiseen arvioidaan edelleen säännöllisesti. Useimpien oppimisen ja koulunkäynnin ongelmien riskiryhmään kuuluvien oppilaiden odotetaan hyötyvän tarkoituksenmukaisesti toteutetusta toisen tason tuesta. (Fuchs & Fuchs 2009, 250-251.) Mikäli oppimisen tavoitteet saavutetaan, palaa oppilas ensimmäisen tason tukeen. Mikäli interventioiden vaikutukset eivät vastaa tavoitteita tehostetaan niitä entisestään (Busch & Reschley 2007, 226).

Mikäli vahvistettu toisen tason tukikaan ei ole riittävää, alkaa oppilaan tukeminen kolmannella tukitasolla. (Fuchs & Fuchs 2009, 250-251.) Viimeisen tason tuki on standardoimatonta, yksilöllistä ja pitkäkestoista ja sitä antaa yleensä erityisopettaja. Tavoitteena kuitenkin on, että opetus toteutetaan tuen intensiivisyyden lisäämisestä huolimatta oppilaan luonnollisessa opiskeluympäristössä tuen tullessa oppilaan luo eikä päinvastoin. (Bayat ym. 2010, 494).

RTI-malli on monitasoisuutensa ja arviointimallinsa vuoksi kompleksinen prosessi. Toimiakseen malli edellyttää aktiivisen seulonnan, seurannan ja arvioinnin lisäksi interventioiden jatkuvaa suunnittelua,

toiminnan koordinoitua ja yhteistyötä prosessiin osallistuvien kesken. Toteuttajiltaan RTI-malli edellyttääkin sitoutumista, energiaa ja yhteistyötaitoja. Toisaalta malli kuitenkin toimii myös itsessään asiantuntijuuden ja erityisosaamisen kasvualustana murtaessaan perinteisiä toimintarooleja ja edellyttäessään jatkuvan yhteistyön ja tiedonjakamisen toimintakulttuuria. Parhaimmillaan RTI-malliin kuuluvan toimintakulttuurin omaksuminen tukeekin asiantuntijuuden ja erityisosaamisen jakamista, laajentumista ja ympäristöön leviämistä. (Fuchs & Fuchs 2009; 2012, 270-271.) Yksi RTI-mallin keskeisistä tavoitteista onkin lisätä opettajien pedagogista asiantuntijuutta ja hyödyntää sitä tuki prosessin kaikissa vaiheissa. (Grigorenko 2009; Vaughn & Fuchs 2003).

RTI-mallissa ja Suomen kolmiportaisen tuen mallissa on sekä eroja että yhteneväisyyksiä. Yhteistä molemmille malleille on tuen lisääminen portaittain sekä se, että uudelle tukitasolle siirtyminen edellyttää edellisen tason läpikäymistä. Suomen kolmiportaiseen tukeen verrattuna RTI-mallissa korostetaan kuitenkin enemmän jatkuvaa ja systemaattista arviointia. Lisäksi Suomessa mallia käytetään vain koulun tukitoimien järjestämiseen eikä myös oppimisvaikeuksien diagnosoimiseen kuten esimerkiksi Yhdysvalloissa. (Ketonen 2010, 103.)

2.4 Kolmiportaisen mallin käyttöönotto

Kolmiportainen tukimalli otettiin Suomessa käyttöön vuonna 2011. Käyttöönottoa valmisteltiin kuitenkin jo ennen sitä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnalla, KELPO-hankkeella. KELPO-hanke käynnistyi vuonna 2008 233:ssa kunnassa (myöhemmissä aalloissa mukaan

tulivat lähes kaikki Suomen kunnat) ja sen tavoitteena oli jalkauttaa Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007) esitettyjä linjauksia kuntien käytäntöihin. Päämääränä oli erityisesti tukimallin uuden tukitason, tehostetun tuen, käytäntöjen sisään ajaminen ennen lakiuudistuksen ja uuden opetussuunnitelman voimaan astumista. Kehittämistoiminnan aikana kunnat suunnittelivat tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen ja tukitoimien järjestämistä ja käytäntöjä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Kehittämistoiminta päättyi kesällä 2011. Tuolloin Opetus- ja kulttuuriministeriön (2011) työryhmä totesi selvityksessään kuntien etenevän strategian päämäärien mukaisesti, mutta kukin omassa tahdissaan ja omalla tavallaan. Käytössä oli vielä paljon tuen järjestämisen sekamalleja, joissa vanhojen mallien rakenteet ja käytänteet sekoittuivat uuteen malliin. Käynnissä olikin taistelu, jossa uusi ja vanha malli kävivät kamppailua olemassaolostaan. Taistelu näkyi erityisesti käsitekentällä, joka koki uudistuksen myötä suuria muutoksia: osa aiemmin käytössä olleista käsitteistä poistui virallisesta käytöstä kokonaan (esim. erityisopetussiirto) ja osa vanhoista käsitteistä sai uudenlaisia merkityksiä (esim. oppimissuunnitelma, HOJKS). Toisaalta osa käytössä olleista käsitteistä pysyi ennallaan (esim. integraatio, oppilashuoltoryhmä). Käsitekentälle ilmaantui lisäksi myös kokonaan uusia, kolmiportaisen tuen kokonaisuudessa merkittävässä roolissa olevia käsitteitä (esim. tehostettu tuki, pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys). Käsiteuudistukselle suuntaa antoivat tavoitteet tuen antamisen lääketieteellistä, terapeuttista ja erityisyyttä korostavista näkökulmista luopumisesta ja pedagogisten lähestymistapojen korostamisesta. Pedagogisten näkökulmien

painottuminen vaikutti myös pedagogisen kirjoittamisen merkityksen korostumiseen osana kolmiportaista tukimallia.

Kolmiportaisen tuen pedagogisia asiakirjoja ovat *pedagoginen arvio*, *oppimissuunnitelma*, *pedagoginen selvitys* ja *henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS*. Pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys ovat tukiportaiden nivelvaiheissa tehtäviä, mennyttä tiivistäviä ja tulevaa kartoittavia asiakirjoja. Niiden tehtävänä on valmistella siirtymää tukiportaalta toiselle ja tukea oppimisen ja koulunkäynnin tueksi laadittavaa oppimissuunnitelmaa ja HOJKSa. Yhdessä pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys ja HOJKS muodostavat pedagogisten asiakirjojen kokonaisuuden, jonka tehtävänä on edistää tuen jatkuvuutta tukiportaikolla navigoitaessa. Tavoitteena on, että pedagogisten asiakirjojen avulla tukitoimista muodostuu tukiportaalta toisella joustavasti ja suunnitelmallisesti etenevä prosessi ja jatkumo. Jatkumossa tukitasot ja niille sijoittuvat tukitoimet kietoutuvat toisiinsa ja täydentävät toisiaan siten, että oppilaan oppimisesta ja koulunkäynnistä aiemmin kertynyttä tietoa ja kokemuksia hyödynnetään tukitoimien vaikuttavuutta arvioitaessa ja jatkotukea suunniteltaessa. (Opetushallitus 2010, 8-13).

Vuoden 2011 Kelpo-selvityksessä kuitenkin ilmeni, että kuntien välillä oli paikoin suuriakin eroja pedagogisiin asiakirjoihin ja muihin uuden tukimallin käsitteisiin liittyen. Uuden ja vanhan mallin käsitteiden käytössä oli eroja, pintapuolisista nyansseista perustavamman laatuisiin eroihin. Tämä näkyi mm. nimekkeiden kiertämisenä, ristiriitaisten käsitteiden rinnakkaiselona, käsitteiden väljänä soveltamisena sekä muodollisena toteuttamisena. Kuntien käytössä olivat pääasiassa samat käsitteet, mutta se, millaisia merkityksiä niille annettiin, miten niitä tulkittiin ja miten niitä

sovellettiin käytäntöön, vaihteli paikoin suurestikin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Kolmiportaisen tuen käytäntöjen juurtumisen kannalta uuden käsitekartan omaksuminen ja käsitteiden käytön yhteneväisyys katsottiin kuitenkin keskeiseksi, sillä käytänteet ja käsitteet uudistuvat käsikädessä. Muutoksen nähtiin olevan dynaaminen prosessi, jossa uusi ja vanha kohtaavat sen hetkisessä kontekstissaan, käyvät olemassaolon kamppailun, luovat uutta ja muuttavat vanhaa rakentaen samalla uusia käytäntöjä. Koko systeemin tasoisen, täysin yhtenäisten käytänteiden ja käsitteiden käytön saavuttaminen tunnustettiin kuitenkin haasteelliseksi. Uudistuksen läpiviemiseksi ja käytäntöjen todellisen juurtumisen kannalta tärkeämmäksi katsottiinkin huomion kiinnittäminen paikallisiin konteksteihin – kuntiin ja kouluihin – ja niiden sisäisten yhtenäisten toimintakulttuurien edistämiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 39.)

2.5 Kokemuksia kolmiportaisesta tuesta

Uudistuksen juurtumisen nykytilasta, vaikutuksista ja käyttökokemuksista on toistaiseksi ehditty julkaista vain muutamia tutkimuksia. Vuoden 2014 alussa Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi valmistuneista ja valmisteilla olevista tutkimuksista koosteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014), jossa kolmiportaisen tuen toimeenpanoa tarkasteltiin muun muassa rahoituksen, KELPO-toiminnan vaikuttavuuden, vaativan erityisopetuksen ja lainsäädäntöuudistuksen näkökulmista. Tämän tutkimuksen kannalta koosteen kiinnostavinta antia on kuitenkin edellä esitetyn, vuoden 2012 KELPO-raportin esiin nostaman käsitteisiin liittyvän valtataistelun lisäksi

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n jäsenillään vuonna 2012 teettämän, lakimuutoksen vaikutuksia opetushenkilöstön työhön kartoittava kysely. Kyselyn tulosten osoittivat opettajien kokevan työnkuvansa muuttuneen kolmiportaisen tuen myötä ja muutosten nähtiin pääasiassa olevan seurausta pedagogisen dokumentoinnin lisääntymisestä. Muutoksiin suhtauduttiin sekä myönteisesti että kielteisesti. Dokumentoinnin koettiin toisaalta lisänneen oppilaan ja opettajan oikeusturvaa sekä moniammatillista yhteistyötä. Toisaalta sen nähtiin kasvattaneen työn määrää ja vievän aikaa tavalliselta opetustyöltä. Jossain määrin lisääntyttä dokumentointia pidettiin myös byrokraattisena pakollisena pahana, jonka ei nähty palvelevan asiaansa. Merkittävää työn kuvan muuttumisessa ja työn määrän lisääntymisessä oli, että erityisopettajia lukuun ottamatta opettajat kokivat työn muuttuneen vaikeammaksi ja koulutuksensa työhön nähden riittämättömäksi. Tämä näkyi erityisesti tehostettuun tukeen ja oppimissuunnitelmien tekemiseen liittyvissä kokemuksissa, koska kolmiportaisen tuen myötä oppimissuunnitelmasta tuli osa kaikkien opettajien työtä ja päävastuu sen laatimisesta siirtyi monissa kunnissa entistä selkeämmin erityisopettajilta luokanopettajalle. (Opetusalan Ammattijärjestö 2013.)

3 OPPIMISSUUNNITELMA

3.1 Käsitteen määrittely

Oppimissuunnitelma on suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin etenemisestä, siinä tarvittavista opetusjärjestelyistä sekä oppilaan tarvitsemasta tuesta. Se on pedagoginen asiakirja, joka tehdään silloin, kun oppilas ei hyödy riittävästi kaikille yhteisestä opetuksesta eikä yleisestä tuesta, vaan tarvitsee oppimisensa tueksi useaa tuen muotoa tai pitkäaikaista tukea – tehostettua tukea. Oppimissuunnitelma laaditaan *aina* osaksi tehostettua tukea, mutta sitä voidaan käyttää myös yleisen tuen tasolla. (Opetushallitus 2010, 16-18.) Lisäksi oppimissuunnitelma on laadittava myös silloin, kun oppilas suorittaa omaa, vuosiluokkiin sitomatonta opinto-ohjelmaansa tai opiskelee muutoin erityisin opetusjärjestelyin. Tällaisia opetusjärjestelyjä ovat muun muassa tilanteet, joissa opiskelu yleisten opetusjärjestelyiden mukaan olisi epätarkoituksenmukaista oppilaan terveydentilan vuoksi, tai jos oppilaan katsotaan jo joltakin osin omaavan perusopetuksen oppimäärän sisältävät tiedot ja taidot. Lisäksi oppilaan osallistuminen joustavan perusopetuksen JOPO-toimintaan tai peruskoulun jälkeiseen lisäopetukseen edellyttävät oppimissuunnitelman laatimista. (Opetushallitus 2010, 17.) Tässä tutkimuksessa oppimissuunnitelmalla viitataan kuitenkin vain tehostetun tuen oppimissuunnitelmaan.

3.2 Oppimissuunnitelma tehostetun tuen työvälineenä

Oppimissuunnitelma on erityisesti tehostetun tuen työväline ja sen laadinta on tehostetun tuen antamisen edellytys. Laadinta perustuu yleisen tuen portaalla tehtyyn pedagogiseen arvioon, joka on opettajan koostama arvio oppilaan tehostetun tuen tarpeesta. Tehostetun tuen yleisimpiä tuen muotoja ovat osa-aikaisen erityisopetus, opintojen yksilöllinen ohjaus, joustavat opetusryhmät ja opetusjärjestelyt sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö. Keskeistä tehostetussa – kuten yleisessä ja erityisessäkin – tuessa on jatkumoiden toteutuminen: tuki suunnitellaan ja toteutetaan aiempaa tietoa ja kokemusta hyödyntäen ja tuen antamisen vaikutuksia, oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä seurataan ja arvioidaan säännöllisesti. (Opetushallitus 2010, 11-12.) Tässä työssä oppimissuunnitelmalla on keskeinen rooli (Opetushallitus 2010, 9-13). Oppimissuunnitelman tavoitteena on toimia suunnittelun, seurannan ja arvioinnin työvälineenä. Siihen kirjataan kuvaus oppilaan vahvuuksista, oppimisvalmiuksista ja koulunkäyntiin liittyvistä erityistarpeista sekä oppimiselle asetetut tavoitteet. Lisäksi siinä kuvataan pedagogiset ratkaisut, esimerkiksi ryhmittelyt, työtavat, apuvälineet ja materiaalit, joilla oppilasta tuetaan. Suunnitelmaan kirjataan myös fyysisessä, psyykkisessä ja sosiaalisessa oppimisympäristössä huomioon otettavat asiat sekä suunnitelma moniammatillisesta yhteistyöstä ja vastuualueista. Lisäksi suunnitelmassa kuvataan koulun ja huoltajan välinen yhteistyö sekä huoltajan oppilaalle tarjoama tuki. (Opetushallitus 2010, 16-17.)

Yksityiskohtaiseksi ja käytännönläheiseksi laaditun oppimissuunnitelman tehtävänä on olla ohjenuora opettajille ja muille

ammattilaisille, huoltajille ja oppilaalle itselleen ja tarjota käytännön työväline oppilaan opintojen etenemisen turvaamiseksi. Tavoitteena on, että oppimissuunnitelma lisää opettajien tietoisuutta oppilaan tilanteesta ja tarjoaa työvälineen ja -alustan opetuksen suunnittelulle ja arvioinnille sekä monitahoiselle yhteistyölle. Huoltajalle oppimissuunnitelma tarjoaa tietoa, joka edistää huoltajan osallisuutta oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa. Oppilas itse puolestaan oppii ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan ja työskentelystään, mikä lisää opiskelun ja koulunkäynnin tavoitteellisuutta. (Opetushallitus 2010, 16.)

3.3 Oppimissuunnitelma prosessina

Oppimissuunnitelmaprosessi käynnistyy yleisen tuen tasolla, kun opettaja arvio yleisen tuen olevan oppilaalle riittämätöntä. Siirtymä tehostettuun tukeen valmistellaan pedagogisella arviolla, johon opettaja kirjaa kuvauksen paitsi oppilaan kokonaistilanteesta, myös osana yleistä tukea annetusta tuesta sekä arvion siitä, millaisin toimin oppilaan tukemista tulisi tehostetun tuen portaalla jatkaa. Pedagoginen arvio toimii oppimissuunnitelman laadinnan pohjana. Laadinnan tukena voidaan käyttää myös esiopetuksen oppimissuunnitelmaa tai yleisen tuen portaalla tehtyä oppimissuunnitelmaa sekä kuntoutussuunnitelmaa, mikäli tällaiset on olemassa (Opetushallitus 2010, 16-17). Lähtökohtana on, että tehostettu tuki ja oppimissuunnitelma ovat jatkumoa oppilaan aiemmille tukitoimille.

Valmistelun ja oppimissuunnitelmadokumentin laadinnan lisäksi oppimissuunnitelmaprosessiin kuuluu keskeisesti suunnitelman seuranta, päivittäminen ja arviointi. Näiden ja koko kolmiportaisen tuen

kokonaisuuden osa-alueiden välisen, tarkoituksenmukaisen jatkumon aikaansaamiseksi oppimissuunnitelman laadinnassa on huomioitava oppilaan tilanne kokonaisuutena. Näiden kaikkien osa-alueiden tarkka huomioonottaminen luo tarkoituksenmukaisen perustan oppimissuunnitelmaprosessille ja oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiselle. (Opetushallitus 2010, 16-18.)

Tällainen oppilaan kokonaistilanteen monipuolinen huomioonottaminen edellyttää monitahoista yhteistyötä opettajien, verkostoammattilaisten ja kodin ja koulun välillä. Lisäksi oppilas itse tulee huomioida osana yhteistyötä. Oppilaan osuus suunnittelussa kasvaa siirryttäessä perusopetuksen ylemmille luokille. (Opetushallitus 2011, 16.) Oppilas tulee ikätasonsa mukaisesti nähdä oman koulupolkunsa aktiivisena suunnittelijana ja vastuuhenkilönä. Erityisesti ylemmillä luokilla oppilaat osaavat jo itse arvioida tilannetta ja kertoa, mikä on ongelmallista, mikä helppoa ja millaisissa asioissa kaipaisivat tukea. Suhtautumalla oppilaaseen oman oppimisensa asiantuntijana ja osallistamalla tätä oppimissuunnitelman laadintaa, saadaan paitsi ensiarvoisen arvokasta tietoa oppilaan tilanteesta ja voimaannutetaan oppilasta myös sitoutetaan oppilas oman oppimissuunnitelmaansa. Vanhempien osallistaminen osaksi oppimissuunnitelmaprosessia palvelee kokonaisuutta samalla tavoin: vanhemmilta saadaan paitsi arvokasta tietoa koulun ulkopuolista asioista, myös tukea oppilaan oppimisen ja koulun käynnin kokonaisvaltaiseen tukemiseen. (Bateman 2007, 102)

Onnistunut oppimissuunnitelma edellyttää siis monitahoista yhteistyötä kaikissa suunnitelmaprosessin vaiheissa. Yhteistyön puute tai vähäisyys puolestaan riskeeraa suunnitelman mukaisen etenemisen ja siihen kirjattujen tavoitteiden toteutumisen. Oppimissuunnitelman

epäonnistumisen tyypillisimpiä syitä ovatkin yhteistyön heikkoudesta aiheutuvat haasteet, kuten se, etteivät osapuolet ole tietoisia oppimissuunnitelman olemassa olostai sen sisällöstä tai etteivät osapuolet ymmärrä oppimissuunnitelman tarkoitusta eivätkä näin ollen kykene sitoutua sen toteuttamiseen. Lisäksi epätarkoituksenmukaisessa yhteistyössä laadittu oppimissuunnitelma ei välttämättä ole toteuttamiskelpoinen, jolloin kirjallinen dokumentti itsessään on turha. Tällaisia ongelmia seuraa muun muassa silloin, kun oppimissuunnitelmaan kirjataan asioita, jotka ovat liian kalliita tai mahdottomia toteuttaa saatavilla olevien palvelujen ja resurssien puitteissa. Oppimisen ja koulun käynnin tuki tulee suunnitella sellaiseksi, että se on toteuttamiskelpoinen ja että kaikki sen toteuttamiseen osallistuvat tahot kykenevät sitoutumaan siihen. (Bateman 2007, 102)

Oppimissuunnitelman on siis tarkoitus toimia konkreettisenä ja käytännönläheisenä työvälineenä tehostettua tukea saavan oppilaan opettajille, oppilaan tukemiseen osallistuville verkostoammattilaisille, oppilaan huoltajalle sekä oppilaalle itselleen. Parhaimmillaan oppimissuunnitelma onkin hyvä, toimiva käytäntö ja siinä yhdistyvät tiimityöskentely, vanhempien osallisuus ja tarkoituksenmukainen tavoitteenasettelu. (Yell & Shriner, 1997). Se tulisikin nähdä tärkeää tietoa antavana prosessina tarkoituksenmukaisia tukitoimia suunniteltaessa. Sen avulla voidaan arvioida, mitkä tuen muodot toimivat ja mukauttaa ja muuttaa suunnitelmia sen mukaan. (Cohen 2009, 104.) Itsessään se ei kuitenkaan ole tae laadukkaasta yksilöllisestä tuesta, vaan palvelukseen tarkoitustaan, on monien osa-alueiden oltava kunnossa (Lynch & Beare, 1990). Opetussuunnitelma ja perusopetuslaki määrittää suunnitelman laatimiselle ja toteuttamiselle perusraamit, joiden puitteissa suunnitelmia tehdään. Opetushallitus (2014) on muun muassa valmistellut mallilomakkeet

perusopetuksen oppimissuunnitelmaa varten. Lomakkeet sisältävät kaikki ne asiat, jotka opetussuunnitelman perusteet normina edellyttävät. Tämän lisäksi mallilomakkeet sisältävät lisätietoa antavia kohtia, joiden tarkoituksena on tukea toiminnan suunnittelua ja tuen järjestämistä. Opetuksen järjestäjä voi kuitenkin laatia opetushallituksen ohjeistuksen pohjalta myös oman oppimissuunnitelmalomakkeensa. Lisäksi suunnitelman yksityiskohdat ja siihen liittyvät käytännöt jäävät viime kädessä kuntien ja koulujen itsensä määritettäväksi. Näin ollen valtakunnalliset systeemitasoiset vaihtelut oppimissuunnitelmakäytäntöjen välillä voivat olla paikoin suuriakin, kun kunnat ja koulut soveltavat opetussuunnitelmaa ja perusopetuslakia parhaaksi katsomallaan ja omaan toimintakulttuuriinsa parhaiten sopivalla tavalla.

4 TUTKIMUSONGELMA

4.1 Aiheen perustelu ja tutkimuskysymykset

Uudistukset oppimisessa ja koulunkäynnissä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen ja tuen järjestämisessä ovat olleet merkittäviä ja ne ovat koskeneet koko opetus- ja kouluhenkilöstöä. Laadukkaan perusopetuksen entistä vahvemman korostumisen myötä oppilaan tukeminen on aiempaa selkeämmin kaikkien opettajien vastuulla. Lisäksi moniammatillisen yhteistyön ja monialaisen ammatillisen osaamisen leviämisen korostuminen ovat tuoneet opettajien lisäksi myös koulun verkostoammattilaiset, kuraattorit, psykologit, terveydenhoitajat ym. entistä lähemmäs tukitoimia. Tukijärjestelmän uudistaminen onkin muuttanut paitsi tuen antamisen rakenteita myös tuen järjestämisen käytäntöjä. Muutoksen kohteeksi eivät ole joutuneet pelkät yksittäiset käytänteet ja yksittäisten opettajien toimintatavat vaan kokonaiset toimintakulttuurit niin valtakunnallisella kuin kunta- ja koulutasoillakin.

Uuden tukimallin käytänteiden juurtumisen kannalta keskeistä on juuri ruohonjuuritason, kuntien ja koulujen toimintakulttuurien uudistuminen uuden tukimallin käytänteiden edellyttämällä tavalla, sillä todellinen muutos saavutetaan yksittäisten toimijoiden omaksuessa uudet toimintatavat ja rakentaessa niistä uusia toimintakulttuureja. Vain edistämällä yksittäisten organisaatioiden muutostyötä on mahdollista edistää kansallisesti yhtenäisen toimintakulttuurin kehittymistä tavalla, jolla voidaan saavuttaa kolmiportaisen tukimallin tavoitteet tasavertaisesti oppilaan oikeuksien edellyttämällä tavalla. Kolmiportaisen tukimallin

juurtumisen nykytilaa onkin aiheellista tarkastella juuri ruohonjuuritason prosesseja arvioiden.

Tästä syystä tässä tutkimuksessa käynnissä olevaa muutosprosessia haluttiin tarkastella koulutasolla. Kiinnostus kohdistui siihen, millaisena uudistuksen mukana tuomat asiat näyttäytyvät yhden toimintayksikön, yhden koulun sisällä, sen käytännöissä ja toimintakulttuurissa, millaisia merkityksiä opettajat niille antavat ja miten asioista puhutaan. Tutkimuksen lähtökohdat, tutkimusongelman asettelu ja tutkimuksen tavoitteet perustuivat sosiokonstruktiiviseen näkemykseen tiedon luonteesta, jonka mukaan todellisuus – tässä tapauksessa toimintakulttuurit ja käytänteet – rakentuvat sosiaalisessa todellisuudessa ja jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa todellisuuden tuottamisen kanssa. Lähtökohtana siis oli, että merkityksenannot, joita opettajat oppimissuunnitelmalle ja siihen liittyville prosesseille antavat, vaikuttavat keskeisesti siihen, millainen toimintakulttuuri kouluun kolmiportaisen tuen ympärille rakentuu.

Tutkimuksen alkuperäisenä kiinnostuksen kohteena olivat opettajien kolmiportaisen tukimallin uusille keskeisille käsitteille antamat merkitykset. Kohdetta rajattiin kohdistamalla huomio jo aiemmin käytössä olleisiin käsitteisiin, oppimissuunnitelmaan ja HOJKS:iin, joiden uuden merkityssisällön omaksumisen oletettiin olevan lähtökohtaisesti haastavampaa kuin kokonaan uusien käsitteiden. Tutkimuksella haluttiin selvittää, millaisia merkityksiä uudistuneet käsitykset saavat opettajien puheessa osana uutta tukijärjestelmää nyt, kun uudistus on ollut voimassa kolmisen vuotta. Toisaalta kiinnostuksen kohteena oli myös se, millaisia merkityksiä eri opettajaryhmät (erityisopettajat, luokanopettajat ja aineenopettajat) uusille käsitteille antavat. Tästä syystä HOJKS:t rajattiin lopullisesta tutkimuksesta pois, ja huomio kiinnitettiin ainoastaan

oppimissuunnitelmaan, sillä se on HOJKSia vahvemmin kaikkien opettajien yhteisvastuuta ja työalaa.

Alustavana tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia merkityksiä opettajat oppimissuunnitelmalle antavat. Tutkimuksen edetessä päätutkimuskysymykseksi määrittyi:

- Millaisia merkityksiä oppimissuunnitelma ja siihen liittyvät prosessit saavat alakoulun opettajien puheessa?

Tarkempia tutkimuskysymyksiä olivat:

- Millaisen merkityksen oppimissuunnitelman perusolemus opettajien puheessa saa?
- Millaisia opettajarooleja opettajien puheessa esiintyy?
- Millaisia tehtäviä oppimissuunnitelmalle määritellään?
- Miten oppimissuunnitelman koetaan vaikuttavan opettajan työhön?

Tulosten toivotaan palvelevan paitsi tutkimukseen osallistuneen koulun opetushenkilökuntaa ja heidän toimintakulttuurin kehittämistyötään, myös yleisellä tasolla kaikkia kolmiportaisen tukimallin käytänteitä työstäviä kouluja.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Laadullinen tutkimusperinne

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Laadullinen perinne valikoitui menetelmälliseksi suuntaukseksi, koska tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä – opettajien oppimissuunnitelmalle antamia merkityksiä. Laadullinen perinne antaa tilaa tutkittavien omille näkökulmille, kokemuksille ja näkemyksille ja mahdollistaa löytämään niiden sisältämiä merkityksiä sekä ymmärtämään merkitysten rakentumista, käyttämistä ja vaikutuksia. Laadullinen perinne korostaa myös tutkimuskohteen ainutlaatuisuutta, jolloin tutkimuskohde on perusteltua valita tarkoituksenmukaisesti ja harkinnanvaraisesti. (Koskinen 1995, 53; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 135-137; Eskola & Suoranta 1998, 13-24; Alasuutari 1999, 31-54; Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 158.)

Tutkimuksen lähtökohtana oli halu tutkia oppimissuunnitelman olemusta. Mielenkiinnonkohteena oli aiemmissa tutkimuksissa esitetyistä jatkotutkimustarpeista ja omista kenttäkokemuksista johtuen oppimissuunnitelman saamat merkitykset. Alustavaksi tutkimustehtäväksi muodostuikin selvittää, millaisia merkityksiä oppimissuunnitelma saa opettajien puheessa. Lähtökohdiltaan tutkimus oli kuitenkin hyvin avoin. Alussa tutkimusta ohjasi vain edellä esitetty alustavana tutkimustehtävänä toiminut johtoajatus. Tarkkaa tutkimuskysymystä tai tutkimussuunnitelmaa ei kuitenkaan asetettu, vaan niiden annettiin muotoutua tutkimuksen edetessä, muun muassa aineiston ohjaamana. Tutkimusta ei kuitenkaan voi pitää aineistolähtöisenä, sillä oppimissuunnitelmaan keskeisesti liittyvä ohjeistus, pääasiassa opetussuunnitelma ja perusopetuslaki ohjasivat

tutkimuksen muotoutumista alkuvaiheista lähtien. Teoria ohjasi muun muassa sitä, mistä näkökulmasta aihetta lähestyttiin ja millaisista oppimissuunnitelmaan liittyvistä teemoista ylipäättään oltiin kiinnostuneita. Nämä vaikuttivat osaltaan aineistonhankintaan ja ovat siten merkittävästi vaikuttamassa myös siihen, millaisia tutkimuskysymyksiä lopulta asetettiin ja millä metodeilla aineistoa käsiteltiin. Tällainen teoriasidonnaisessa lähestymistavassa teoria ei ennalta määritä tutkimuksen kulkua ja yksityiskohtia, esimerkiksi tapaa käsitellä ja analysoida aineistoa, mutta kytkennät siihen ovat selkeästi havaittavissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tällainen etenemismalli johtoajatukseen ja suunnitelman muotoutumiseen on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Hirsjärvi, Remes & Sajavuori 2013, 164).

5.2 Sosiaalinen konstruktionismi

Merkityksiä tutkittaessa on tärkeää määrittää, mitä merkityksistä puhuttaessa tarkoitetaan. Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta on sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaan todellisuus tuotetaan sosiaalisesti eli yhteisöllisesti kielen ja merkityksenantojen kautta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12). Tällöin sosiaalinen todellisuus rakentuu kielellisessä vuorovaikutuksessa ja on jatkuvassa vaikutussuhteessa todellisuuden tuottamisen kanssa (Berger & Luckmann 2002, 74). Todellisuuden rakentuminen on aina subjektiivista ajan, paikan, kulttuurin, sosiaalisen aseman ja elämänkokemuksen muovaamaa ja sitä tulee aina tarkastella jossain kontekstissa tuotettuna. (Jokinen 1999a, 39). Todellisuus

rakentuu siis erilaisista näkemyksistä ja tavoista antaa merkityksiä sen sijaan, että olisi objektiivisesti kuvattavissa oleva, muuttumaton tila.

Tutkimuksen taustafilosofiana sosiaalinen konstruktionismi vaikuttaa oleellisesti siihen, millaista tietoa tutkimuksen voidaan olettaa tuottavan. Koska tieto nähdään kontekstisidonnaisena tulkintana todellisuudesta, tulee se huomioida tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tästä lähtökohdasta ja taustasta johtuen tutkimuksen tavoitteeksi muotoutui tuottaa tietoa siitä, millaisia merkityksenantoja aineistossa esiintyy. Tavoitteena ei siis ole tuottaa tietoa objektiivisesta todellisuudesta vaan useammasta merkityksenannosta ja löytää niiden yhdessä muodostama todellisuus. Toisaalta yhtä tärkeää kuin ymmärtää todellisuuden tapa rakentua sosiaalisesti, on ymmärtää tutkijan rooli osana tutkimaansa todellisuutta. Tutkijan tuleekin ymmärtää paitsi oma suhteensa tietoon myös roolinsa tietoa tuottavan tutkimusraportin kirjoittajana: raportti ei pelkästään kuvaa faktoja vaan myös rakentaa sosiaalista todellisuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

5.3 Diskurssianalyysi

Kun sosiaalinen konstruktionismi on tutkimuksen taustafilosofia, on tutkimuksen kohteena kieli ja se, miten kieli tuottaa käyttäjä- ja tilannesidonnaisia merkityksiä ja seurauksia. Kieltä ja sen saamia merkityksiä on perusteltua lähestyä diskurssitutkimuksen keinoin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämä tutkimus ei ole puhtaasti diskurssitutkimus, mutta se lähestyy tutkimuskysymystä diskurssitutkimuksen näkökulmasta ja hyödyntää sille tyypillisiä

elementtejä.

Diskurssi-käsite saa tieteenalasta ja käyttötilanteesta riippuen erilaisia merkityksiä. Yleisimmin sillä viitataan kuitenkin kielenkäyttöön osana sosiaalista toimintaa sekä tapoihin merkityksellistä ilmiötä, tietoa ja todellisuutta ja merkitysten verkostoja. Johtoajatuksena onkin, että sosiaalisesti rakentuva todellisuus saa tilanteesta ja ihmisestä riippuen erilaisia merkityksiä ja näiden merkitysten jäsentäminen ja selittäminen on diskurssitutkimuksen tehtävä. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 20.) Diskurssitutkimus ei ole kuitenkaan yksi yhtenäinen kenttä vaan pikemminkin väljä teoreettinen viitekehys, jolla on useita eri traditioita ja painopisteitä. Se on kiinnostunut kielen käytöstä sekä – painopisteestä riippuen – kieleen liittyvistä konteksteista, toiminnasta, funktioista tai merkityksen tuottamisentavoista. Diskurssitutkimuksen kenttä on siis moninainen ja mahdollistaa monenlaiset lähestymistavat. Kaikkia näitä lähestymistapoja yhdistää kuitenkin neljä keskeistä lähtöoletusta: 1) kieli sosiaalista todellisuutta rakentavana ja seurauksia tuottavana tekijänä, 2) rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssystemien olemassa oleminen, 3) merkityksellisen toiminnan kontekstuaalisuus ja 4) toimijoiden kiinnittyminen merkityssuhteisiin. Näiden lähtöoletusten painotukset yksittäisissä tutkimuksissa vaihtelevat kulloisenkin tutkimustehtävän ja -asetelman mukaan. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17-18.)

Tässä tutkimuksessa kielen käyttöä lähestytään erityisesti merkityssystemien näkökulmasta. Merkityssystemit ovat sosiaalisen todellisuuden hahmotelmia, tulkintoja sosiaalisesta todellisuudesta, joka näyttäytyy kullekin tulkitsijalle omanlaisenaan. Näitä tulkinnoista rakentuvia systeemejä on lukuisia rinnakkaisia ja ne voivat olla keskenään ristiriitaisia. Diskurssitutkimuksen metodein tästä systeemien

moninaisuudesta voidaan analysoimalla ja tulkitsemalla tuottaa tiivistyksiä. Siinä missä perinteissä teemoittelussa ja tyypittelyssä huomio keskittyy temaattisiin ja substantiaalsiin sisältöihin, kohdistuu diskurssitutkimuksessa mielenkiinto siihen, *miten* kieltä käytetään ja *millaisia* sisältöjä sillä tuotetaan. (Jokinen ym. 1993, 24-28.) Diskurssitutkimuksen tästä tutkimuksesta tekee siis tausta-ajatus, että kieli, jota opettajat käyttävät ja merkitykset, joita asiat ja ilmiöt heidän puheessaan saavat, rakentavat sitä todellisuutta, jossa he toimivat. Toisin sanoen opettajien tavat puhua oppimissuunnitelmasta ja merkitykset, joita he sille antavat rakentavat koulun oppimissuunnitelmaprosesseja ja muovaavat koulun toimintakulttuuria.

5.4 Tutkimuskohde

Tutkimuksen kohdejoukkona on yhdeksän alakoulun opettajaa. Kaikki opettajat työskentelevät samassa koulussa ja kuuluvat siis samaan työ- ja opettajayhteisöön. Opettajat edustavat kolmea opettajaryhmää: luokanopettajia, laaja-alaisia erityisopettajia ja aineenopettajia. Opettajista kuusi oli luokanopettajia ja edustivat kaikkia alakoulun luokka-asteita. Yksi opettajista oli laaja-alainen erityisopettaja. Hänestä käytetään tässä tutkimusraportissa nimitystä erityisopettaja ja vastaavasti viitattaessa erityisluokkaa opettaviin erityisopettajiin, käytetään nimitystä erityisluokanopettaja. Kaksi opettajista oli aineenopettajia, molemmat kieltenopettajia.

Tutkimustehtävän kannalta oli tärkeää, että kaikki kohdejoukkoon kuuluvat olivat saman koulun opettajia. Tästä johtuen joukon valikoitumiseen vaikutti vahvasti se, mistä koulusta löytyisi riittävä määrä

tutkimukseen osallistuvia opettajia. Toisaalta joukon tuli olla paitsi osallistujamäärältään riittävän laaja, myös kattavuudeltaan monipuolinen: tutkimustehtävän kannalta oli mielekästä, että kohdejoukkoon kuului opettajia eri opettajaryhmistä. Toissijaisena koulunvalikoitumiskriteerinä pidettiin kohdejoukon fyysistä tavoitettavuutta. Aineistonhankinnan aikataulu oli tiukka, joten koulun tuli sijaita maantieteellisesti siten, että useamman haastattelun aikataulullinen yhteensovittaminen ja fyysinen toteuttaminen oli mahdollista.

Koulun valikoiduttua hankittiin tutkimuslupa sähköpostitse koulun rehtorilta. Tämän jälkeen kohdejoukkoa lähestyttiin vapaamuotoisella sähköpostilla, jossa tutkimuksen tarkoitus esiteltiin lyhyesti. Lisäksi kerrottiin haastateltavan anonymiteetin säilymiseen sekä aineiston taltiointiin ja käsittelyyn liittyvistä yksityiskohdista. Sähköposti lähetettiin yhteensä yhdelletoista opettajalle, joista yksi kieltäytyi osallistumisesta. Lisäksi yksi ei vastannut sähköpostiin. Sähköpostilla lähestymisen myötä siis yhteensä kahdeksan opettajaa lupautui mukaan tutkimukseen. Näiden lisäksi yksi opettaja otti yhteyttä oma-aloitteisesti ilmaisten kiinnostuksensa tutkimukseen osallistumisesta.

5.5 Aineistonhankinta

Tutkimuskohteen ollessa kieli – sen käyttötavat ja merkitykset – oli aineistonhankintatavaksi perusteltua valita jokin kielen ominaispiirteitä korostava menetelmä. Tällaisia menetelmiä on lukuisia haastatteluista ja kyselyistä erilaisiin dokumentteihin, elämänkertoihin ja tarinoihin. Tässä tutkimuksessa päätettiin käyttää haastattelumenetelmää, koska sen avulla

katsottiin saavan parhaiten vastauksia tutkimuskysymykseen: tavoitteena oli selvittää opettajien oppimissuunnitelmalle antamia merkityksiä, joten heidän päätettiin antaa kertoa asiasta suoraan. Lähtökohtina oli, että haastateltavaa haluttiin korostaa subjektina siten, että hänen omat merkityksenantonsa pääsevät esiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 204-205.)

Haastattelu on tarkoituksenmukainen aineistonhankintatapa silloin, kun halutaan tietää, mitä haastateltava ajattelee ja miksi hän toimii niin kuin toimii. Toisaalta ei kuitenkaan ole olemassa sellaista haastattelua ja haastattelutilannetta, jossa absoluuttinen totuus saataisiin selville. Haastattelun etuna on tutkijan ja haastateltavan kohtaaminen. Sosiaalinen tilanne, tutkijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus sekä tilanteiden tulkinta tuovat haastatteluihin joustavuutta, jota tutkija pystyy halutessaan hyödyntämään. Vuorovaikutteisessa haastattelutilanteessa tutkijalla onkin mahdollisuus toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Lisäksi tutkija pystyy esittämään kysymykset haluamassaan järjestyksessä ja havainnoimaan paitsi sitä, *mitä* haastateltava sanoo myös sitä, *miten* hän sanoo. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73-79.)

Aineiston karttumista haluttiin kuitenkin ohjata tutkimustehtävän mukaisesti, jolloin täysin vapaa kerronta ei tullut kyseeseen. Menetelmäksi valikoituikin teoriasidonnaisen teemahaastattelu, jossa opettajat lähestyivät teemoja omista näkökulmistaan ja lähtökohdistaan. Teemahaastattelu on avoimen ja lomakehaastattelun välimuoto. Se etenee ennalta määriteltyjen, väljien teemojen kautta, mutta siinä ei kuitenkaan käytetä tarkkoja ja valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä. Teemahaastattelun keinoin on mahdollista antaa haastateltavan omalle puheelle ja merkityksenannoille tilaa. Silti samalla on mahdollista käsitellä kaikkien haastateltavien kanssa

samoja teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48, 66; Eskola & Suoranta 2000, 86-87.) Tässä tutkimuksessa haastatteluteemat oli juonnettu tutkimusta ohjaavasta teoriasta – opetussuunnitelmasta ja perusopetuslaista. Käsiteltävät aihepiirit oli siis ennalta asetettu, mutta valmiita kysymyksiä niihin ei liittynyt. Ajatuksena oli, että näin kukin haastateltava tarkastelee aihetta siitä näkökulmasta, jota se hänelle ensisijaisesti ilman ajattelua ohjaavia kysymyksiä edusti. Tavoitteena oli, että opettajien tavat lähestyä ja käsitellä teemoja kertovat varsinaisen haastattelusisällön ohella omaa tarinaansa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 208-209)

Aineistonhankintaa suunniteltaessa harkittiin myös muita menetelmiä haastattelujen rinnalle. Yhtenä vaihtoehtona pohdittiin muun muassa oppimissuunnitelmadokumenttien käyttöä. Aineistonhankinta rajattiin kuitenkin pelkkään haastatteluun sillä perusteella, että tutkimustehtävänä oli tutkia opettajien asioille antamia merkityksiä – ei niinkään sitä, miten asiat käytännössä ovat. Intresseissä ei myöskään ollut analysoida oppimissuunnitelma dokumenttien sisältöä tai niiden suhdetta opettajien oppimissuunnitelmalle antamiin merkityksiin.

5.6 Haastattelujen toteuttaminen

Haastattelut tehtiin keväällä 2014, huhti- ja toukokuun aikana. Haastattelupaikkana oli koulu, jossa opettajat työskentelevät. Kaikkia opettajia haastateltiin heidän omissa luokkahuoneissaan. Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista noin puoleentoista tuntiin.

Kaikki haastattelutilanteet etenivät pääpiirteissään saman kaavan mukaan. Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista kerrattiin tutkimuksen

tarkoitus sekä aineiston käsittelyyn ja taltiointiin liittyvät asiat. Haastateltavat saivat tässä vaiheessa nähtäväksi haastattelurungon (LIITE 1). Tutkimuksen varhaisemmassa vaiheessa oli harkittu myös vaihtoehtoa lähettää haastattelurunko haastateltavien nähtäväksi jo ennen haastattelua. Vaihtoehdosta kuitenkin luovuttiin, koska ennakkotutustumisen ja harkinta-ajan koettiin voivan vaikuttaa vastausten autenttisuuteen – tavoitteena kun oli saada selville opettajien päällimmäisiä ja ensisijaisia merkityksenantoja.

Haastattelut aloitettiin taustatietojen kartoituksella. Tiedoilla ei varsinaisesti katsottu olevan sisällöllistä merkitystä, koska aineistoa ei ollut tarkoitus analysoida näiden tietojen osalta. Tiedot haluttiin kuitenkin taltioida siltä varalta, että ne koettaisiin myöhemmin merkityksellisiksi. Toisaalta taustatietojen kartoittamisella oli myös rooli haastattelun käynnistymisessä. Helpot, haastateltavaa itseä koskevat kysymykset toimivat sekä haastateltavalle että haastattelijalle porttina varsinaiseen haastatteluun ja haastattelun rytmiikan omaksumiseen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22-27.)

Varsinaisia haastatteluteemoja käsiteltäessä haastattelija luki haastateltavalle teeman otsikon siirtäen puheenvuoron sen jälkeen haastateltavalle:

H: Okei, no sitte voidaan siirtyä siihen seuraavaan teemaan eli oppimissuunnitelmaprosessi koulussa. Mitä sulle tulee tästä teemasta mieleen?

Kaikki teemat käytiin läpi samalla tavalla. Haastattelijan rooli kuitenkin vaihteli haastateltavien mukaan. Osa haastateltavista tarvitsi haastattelijalta vahvempaa roolia haastattelun eteenpäin viemisessä kuin toiset. Näissä

tilanteissa haastattelija osallistui esittämällä esimerkiksi tarkentavia tai aihetta eteenpäin vieviä kysymyksiä. Vastaavasti osassa haastatteluita haastattelijan rooli oli vain antaa haastateltavan puheelle minimipalautetta ja ohjata haastattelua kulkemaan kaikkien ennalta suunniteltujen teemojen kautta.

5.7 Aineiston analysointi

Kuten edellä on esitetty tutkimuksen tekemistä ohjasivat alusta lähtien sosiaalisen konstruktionismin näkemys todellisuudesta ja tiedon luonteesta sekä diskurssi- ja tapaustutkimuksen menetelmälliset perinteet. Vaikka tämä tutkimus sisältääkin piirteitä näistä kaikista, aineisto analysoitiin ensisijaisesti sisällönanalyysin keinoin. Sosiaalinen konstruktionismi, diskurssitutkimus ja tapaustutkimus palasivat kuitenkin ohjaamaan tulosten tulkintaa.

Aineiston käsittely alkoi haastattelujen litteroinnilla eli muuntamisella tekstimuotoon. Litteroinnin tarkkuus riippuu perinteisesti valitusta analyysitavasta. Tässä tutkimuksessa, analyysimenetelmän ollessa sisällön analyysi, litterointia ei ollut tarpeen tehdä yhtä tarkasta kuin esimerkiksi diskurssianalyysi olisi edellyttänyt. Diskurssianalyysissa analyysin kohteena on kielenkäyttö itsessään, toisin sanoen se, miten kieltä käytetään. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistui kuitenkin ensisijaisesti siihen, millaisia sisältöjä aineistossa esiintyy eli millaisia merkityksiä asiat ja ilmiöt opettajien puheessa saavat. Tästä syystä aineisto litteroitiin sanatasolla sana- ja ilmaisutarkasti ja litteraattiin merkattiin

puheessa esiintyneet selkeät tauot. Sen sijaan esimerkiksi taukojen pituutta ei kuitenkaan määritelty. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Litteroinnin aikana aineistoa koodattiin teemojen mukaisesti. Tämä oli tarpeellista, koska vaikka haastattelu eteni teemoittain, käsiteltiin niihin liittyviä aiheita myös muiden teemojen yhteydessä. Tästä syystä aineiston jatkokäsittelyä ja jäsentämistä helpotettiin koodaamalla aineistoa jo litterointivaiheessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Litteroinnin jälkeen aineisto teemoiteltiin. Tässä vaiheessa teemoja oli kuitenkin enemmän ja ne olivat yksityiskohtaisemmat kuin haastattelurungon teemat, koska ne perustuivat litteroinnin aikana hahmottuneeseen kokonaiskuvaan aineiston sisällöstä. Teemoja olivat: 1) oppimissuunnitelmaprosessi, 2) opettajan oma rooli, 3) oppilaan kokonaistilanteen kartoitus, 4) yhteistyö, 5) oppimissuunnitelma omassa työssä 6) arviointi, 7) oppimissuunnitelman tärkein tehtävä ja 8) oppimissuunnitelman olemus. Kustakin opettajasta muodostettiin oma taulukkonsa, jonne koottiin aineistoa näiden teemojen ohjaamana.

Opettajakohtaisen taulukoinnin jälkeen muodostettiin teemakohtaiset taulukot ja teemoja tarkasteltiin sisällöllisesti. Aineistosta poimittiin yhtäläisyyksiä, eroja ja aineistoa leimaavia piirteitä. Lopuksi teemoista muodostettiin kolme tiivistettyä pääteemaa: 1) oppimissuunnitelmakäsite, 2) oppimissuunnitelman tehtävä ja 3) oppimissuunnitelman vaikutus omaan työhön. Nämä teemat ja niiden sisältämät alateemat kytkettiin lopulta aineistoa ohjanneeseen kontekstiin – teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimustehtävään. Teemojen käsittelyjärjestys tässä tutkimusraportissa perustuu puhtaasti siihen, miten niiden esittäminen koettiin luontevimmaksi.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Oppimissuunnitelman olemus

6.1.1 Asiakirja, prosessi ja kolmiportaisen tuen osaprosessi

Oppimissuunnitelman perusolemus sai opettajien puheessa kolmenlaisia merkityksiä: se nähtiin *asiakirjana*, *prosessina* ja *kolmiportaisen tuen osaprosessina*. Asiakirjana oppimissuunnitelman kokevat puhuivat oppimissuunnitelmasta lomakkeena ja lomakkeen täyttämisenä, asiakirjan kirjallisena tuottamisena. Prosessina oppimissuunnitelman kokevien merkityksenantoihin puolestaan sisältyi suunnitelman näkeminen kirjallisen tuottamisen lisäksi myös valmista asiakirjaa edeltävänä prosessina. Näiden opettajien puheessa oppimissuunnitelma esiintyi asiakirjan laatimista edeltävänä ajatus- ja yhteistyöprosessina, jonka lopputuotteena oppimissuunnitelma-asiakirjana syntyy.

H5: Se prosessi on siinä se juttu eikä niinkään se paperi.

Kolmanneksi oppimissuunnitelma sai merkityksen kolmiportaiseen tukeen keskeisesti kuuluvana osaprosessina, jota ei voi erottaa tukimallin muista prosesseista tai sen kokonaisuudesta. Tällöin oppimissuunnitelmalla annettiin merkitys sekä kirjallisena asiakirjana että kyseisen asiakirjan laadintaa edeltävänä prosessina, mutta myös osana kolmiportaisen tuen kokonaisuutta, jossa se on keskeinen osa tuen antamisen ja pedagogisten asiakirjojen jatkumoa.

H1: Se menee sen pedagogisen arvion kautta. Pedagoginen arvio menee oppilashuoltoon ja oppilashuollossa päätetään, myönnetäänkö tehostettua tukea vai ei. Todetaan, että myönnetään ja siinä päätetään myös, että tehdään oppimissuunnitelma.

6.1.2 Erityisopettajan työala

Riippumatta siitä, millaiseksi oppimissuunnitelman perusolemus määrittyi, yhdisti opettajien merkityksenantoja kokemus oppimissuunnitelmasta erityisopettajan ohjaksissa olevana asiana. Erityisopettajan koettiin käynnistävän prosessin arvioimalla tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman tarpeellisuuden, valmistelevan asiakirjan sisällöt koostamalla yhteen muilta opettajilta ja verkostoammattilaisilta keräämänsä tiedot, ohjaavan yhteistyötä ja oppimissuunnitelman virallistamista varten koolle kutsuttua palaveria ja kirjaavan lopulliset sisällöt oppimissuunnitelma-asiakirjaan. Erityisopettaja vaikuttaisikin hallitsevan oppimissuunnitelman tekemistä ja kaikkea siihen liittyvää riippumatta siitä, millaiseksi suunnitelman perusolemus kunkin opettajan puheessa määrittyi.

H6: Siinä on erityisopettaja ollu pääroolissa meistä opettajista.

H7: Se on erityisopettajan hallinnassa se homma. Erityisopettajan aloitteesta niitä ollaan tehty. Ja hän on ne tehny, että valmiiks ollu kirjotettuna kaikki ja tota on käyty se sitte läpi.

Syitä erityisopettajan vahvalle roolille esiintyi opettajien puheessa kahdenlaisia. Ensinnäkin erityisopettajan koettiin omaavan enemmän suunnitelman laatimiseen ja oppilaan tukemiseen liittyvää tietotaitoa kuin muiden opettajien. Sekä luokan- että aineenopettajien puheessa oli havaittavissa kokemus oman asiantuntijuuden riittämättömyydestä.

Opettajat kokivat, etteivät omaa riittävästi tietoa tukimallin rakenteista ja käytänteistä kyetäkseen vastaamaan oppimissuunnitelmaprosessin käynnistämisestä ja eteenpäin viemisestä. Toisaalta riittämättömyyttä koettiin myös oppimissuunnitelma-asiakirjaan kirjattavan sisällön, oppimisen vaikeuksiin liittyvän käsitteiden käytön ja terminologian suhteen. Näiden lisäksi opettajat arvioivat oman asiantuntijuutensa riittämättömäksi myös oppilaan tuen tarpeen arvioimisessa ja tuen suunnittelussa.

H7: Se on tavallaan erityisopettajan hallinnassa se homma, että tuota mulla ei oo sellasta asiantuntemusta siihen. Ei oo sellasta kokonaisvaltaista käsitystä siitä, miten se etenee.

H3: Mä koen, että luokanopettaja minulla ei oo ollu kauheen hyvät valmiudet tehdä niitä kirjauksia... että niinku ihan kuvastaa sitä asiaa --- Et millä sanoilla, miten jotain ilmiötä niinkun kuvataan.

H5: Erityisopettajan läsnäolo on tosi tärkeä, koska hänellä on se ammattitaito. Ku se luokanopettajan ammattitaito on sit kuitenkin... Et ku ei sitä silleen välttämättä tiedä, että millä tavoilla ja millä keinoilla.

Toiseksi erityisopettajan vahvaa roolia selitettiin erityisopettajan omalla valinnalla: erityisopettajan koettiin itse asettuneen vahvaan ja aktiiviseen rooliinsa. Näissä puheissa kuitenkin ilmi myös puhujan tietoisuus siitä, että päävastuu oppimissuunnitelman tekemisessä tulisi kaupungin ja kolmiportaisen tukimallin yleisten periaatteiden mukaan olla erityisopettajan sijaan luokanopettajalla.

H5: Meidän koulussa erityisopettaja on aina ollu vahvasti mukana, vaikka hänen ei niin vahvasti edes tarvis olla mukana.

Muut kuin erityisopettaja peilasivat omaa rooliaan oppimissuunnitelmien tekemisessä suhteessa erityisopettajan vahvaksi ja näkyväksi koettuun

roolin. Kun erityisopettaja on suunnitelman tekemisen päävastuullinen, on muiden opettajien tehtävänä tuoda tietoa erityisopettajan ”työmaalle” ”rakennusaineeksi”. Opettajat määrittivätkin oman roolinsa oppilaan luokkatyöskentelyyn ja koulunkäynnin tarkkailijoiksi. He kokivat tehtäväkseen seurata oppilaita luokassa ja välittää huolen herätessä tieto erityisopettajalle, joka tekee arvionsa prosessin käynnistämisen tarpeellisuudesta. Tilannetta tarkkailevina ja tietoa siirtävinä osapuolina opettajat kokivat itsensä aktiivisiksi toimijoiksi oppimissuunnitelman käynnistämisessä.

H9: Mä oon siinä se, joka laittaa sen prosessin vireille, jos on tarvetta. Eli ku mä koko ajan oon niiden oppilaiden kanssa ketä on luokassa ja tarkkailen niitä ja huomaan, jos siellä on suurempia probleemia.

H8: Minusta lähtee se huoli, minun ajatuksista.

H7: Tavallaanhan mun rooli on tietysti toisaalta sellanen asiantuntija, koska mä oon eniten niiden oppilaiden kanssa tekemisissä. Mutta mutta mutta, erityisopettajalla on sitte taas oma näkökanta asioihin.

Opettajat arvioivat omaa rooliaan myös suhteessa omaan opettajaryhmäänsä. Kuten edellä on esitetty, opettajat kokivat oman asiantuntijuutensa ja ammattitaitonsa riittämättömäksi verrattuna erityisopettajan osaamiseen. Osa kuitenkin koki oman nykyisen roolinsa suunnitelmien tekemisessä olevan *vielä* pieni, mutta olettivat sen kasvavan sitä mukaan, kun kolmiportaisen tuen käytännöt ajan myötä rutinoituvat luontevammaksi osaksi omaa työtä. Kehityksen koettiin kuitenkin olevan hidasta ja toimintakulttuurin muuttuvan verkkaisesti. Samaan aikaan osa kuitenkin koki oman nykyisen roolinsa sellaiseksi kuin se omaan opettajarooliin ja koulutukseen suhteutettuna voi olla.

Opettajien puheesta oppimissuunnitelman perusolemuksesta ja opettajarooleista on löydettävissä yhteisesti jaettu kokemus oppimissuunnitelmasta konkreettisen, käsin kosketeltavan suunnitelman tekemisenä: teemoja tarkasteltiin ensisijaisesti suunnitelman valmistelun ja laadinnan näkökulmista. Sen sijaan puheissa ilmenee vähemmän se, mitä tapahtuu suunnitelman tekemisen jälkeen. Muutaman opettajan puheessa omaa roolia kuitenkin määriteltiin suhteessa suunnitelman toteuttamiseen.

H2: Mä nyt oikeestaan olen se toteuttava yksilö, jonka pitäis tutkia ja toteuttaa sitä [suunnitelmaa]. --- Eli minä olen se työrukkanen siinä.

Pääasiassa opettajat eivät kuitenkaan pohdi laadinnan jälkeistä vaihetta vaan oman ja muiden roolin pohdinta päättyy vaiheeseen, jossa huoli oppilaan haasteista ilmaistaan erityisopettajalle tai kun kirjallinen suunnitelma on saatu laadittua.

H4: Mä tavallaan niinku luotan siihen, että se oppimissuunnitelma sinällään jo auttaa niitä oppilaita. Ett mun täytyy sitte aatella sitä koko luokkaa, että mä meen niiden ja kanssa eteenpäin ja ne oppilaat elää sitte omaa elämäänsä.

6.1.3 Käsitteellinen epävarmuus ja -tarkkuus

Opettajien puheessa oppimissuunnitelman perusolemuksesta ja opettajarooleista esiintyy epävarmuutta ja epätarkkuutta kolmiportaisen tukimallin käsitteiden käytössä. Paikoin esiintyy myös virheellisiä käsityksiä mallin käytännöistä. Epätarkkuus ja väärät käsitykset näkyivät erityisesti oppimissuunnitelman ja HOJKS:n sekä tehostetun ja erityisen tuen sekoittumisena: puhuttaessa oppimissuunnitelmasta ja tehostetusta tuesta

puhuttiin oikeasti HOJKS:in ja erityisen tukeen käsitteistä. Osalle oppimissuunnitelma esimerkiksi merkiksi samaa kuin oppiaineen yksilöllistäminen.

H4: Ei sitten vaadita kyseiseltä oppilaalta mahdottomia. On ajateltu, että mitkä ne kyvyt on ja mitkä riittää. --- Vanhempienkin on hyvä tietää, että mitkä ne tavoitteet on. Jos ne kattoo kirjasta niin, ettei ne oo ne jotka on siellä, vaan ne on sillä oppilaalla omat tavoitteet.

Lisäksi tehostettu tuki esiintyy puheessa päivittäisen koulutyön ulkopuolisena asiana – erillisenä lisänä, jota annetaan jossain muualla kuin luokka huoneessa.

H7: Siihen paperille on sovittu nää tavoitteet ja sitte se, kuinka monta tuntia sitä tehostettua tukea esim. annetaan viikossa.

6.2 Oppimissuunnitelman tehtävä

Opettajat lähestyivät teemaa oppimissuunnitelman tehtävistä pohtimalla kysymystä ensisijaisesti opettajan näkökulmasta. Suunnitelman kolmeksi keskeisimmäksi tehtäväksi opettajien puheessa määrittyi tällöin lisätä opettajan tietoisuutta ja yhteistyötä opettajan ja muiden toimijoiden välillä sekä jakaa ja keventää yksittäisen opettajan vastuuta.

6.2.1 Opettajan työkalu

Ensisijaisesti opettajien puheessa korostuivat pohdinnat siitä, millaista tarkoitusta oppimissuunnitelma palvelee opettajan omassa työssä tai

yleisesti opettajan työssä. Tällöin suunnitelman tehtäväksi määrittyi selkiyttää, jäsentää ja tiivistää oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä haasteita, tehdä oppilaan pulmat näkyviksi ja konkretisoida oppilaan oppimiseen liittyviä tavoitteita. Sekä oppimissuunnitelma-asiakirjan että sen tekemiseen liittyvän prosessin nähtiin olevan opettajan tietoisuuden kasvamisen kannalta keskeistä ja konkretisoivan haasteita käytännönläheisiksi sekä antavan työkaluja opettajan omaan opetukseen, opetuksen suunnitteluun ja oppilaan tuen tarpeen huomioimiseen. Oppimissuunnitelmalla koettiin olevan tärkeä tehtävä koota oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä koskevat haasteet ja tiivistää ne muotoon, jossa opettajien on helppo omaksua ne ja huomioida niitä omassa opetuksessaan.

H2: Sinne on niinku selkiytetty selkokielellä, että mitkä on ne asiat, että määkin sitten muistaisin ne sieltä.

H8: Sen ongelman vähän niinkun tiivistäminen, avun tiivistäminen. Et se tota opettajalle konkretisoituis, että mitä apuja oikeesti voidaan tehdä.

6.2.2 Yhteistyön väline

Huolimatta siitä, että opettajat painottivat oppimissuunnitelman olevan erityisopettajan laatima asiakirja ja erityisopettajan ohjaama prosessi, korostui puheessa oppimissuunnitelman tekeminen yhteistyössä. Oppimissuunnitelman toisena tärkeänä tehtävänä pidettiin yhteistyön lisäämistä. Suunnitelman tekemiseen liittyvän protokollan, kolmiportaisen tuen normien, koettiin ohjaavan erityisesti eri opettajaryhmiä keskinäiseen yhteistyöhön. Tuon yhteistyön muotoina mainittiin sekä viralliset

oppilashuoltoryhmän kokoontumiset ja muut palaverit että epävirallisempi, osana päivittäistä kouluarkea tapahtuva tiedonvaihto ja yhteistyö.

H1: Sitä opettajien välistä yhteistyötä tapahtuu nopeissa, ohikiitävissä hetkissä. Tai sitte istutaan alas ja kirjataan ylös ranskalaisin viivoin. Tai sitte minimissään kysästään, että miten sillä menee siellä enkussa.

H2: Ei oo mitään virallista palaveria. Eli tässä sitte keskustellaan sopivissa tilanteissa ja pohditaan sitä tilannetta siinä. Siinä sitte kysellään vähä silleen ohimennen. Mahdollisimman vähän mitään byrokratiaa, että pitää pitää kokous siitä ja tästä. Että silleen mukavasti, kahvikupin ääressä.

Lisäksi oppimissuunnitelman koettiin lisäävän yhteistyötä myös sellaisten ammattilaisten kanssa, joiden kanssa yhteistyö muuten koettiin vähäiseksi heikon tavoitettavuuden vuoksi. Tällaisina yhteistyötahoina mainittiin koulukuraattorit, -psykologit ja -terveydenhoitajat.

H6: Siinä saattaa tavata sellasia henkilöitä, joiden kanssa ei muuten välttämättä pääse tekemisiin.

Toisaalta osa opettajista koki, että vaikka oppimissuunnitelma lisää yhteistyötä, vallitsee omassa koulussa vahva yhteistyönkulttuuri myös ilman oppimissuunnitelmaa tai muita ulkoa tulevia ohjaimia. Tällöin oppimissuunnitelman ei sinällään nähty tuovan lisäarvoa yhteistyöhön, vaan se koettiin yhdeksi yhteistyövälineeksi muiden joukossa. Näiden opettajien puheessa yhteistyö esiintyy kouluarkeen päivittäin kuuluvana, formaalina ja informaalina tiedonvaihtona ja konsultointina, käytävä- ja välituntikeskusteluina.

H5: Kyllä me tehdään yhteistyötä muutenkin. Että kyllä se on se järjestelmä muutenki sellanen, että vuoropuhelu on läsnä koko ajan.

H8: Tää meidän työ on koko ajan sellasta yhteistyötä eri tahojen kanssa ja tuota tää oppimissuunnitelma on ja tällaset on vaan yks osa joka tulee siihen koko ajan mukaan.

Näiden opettajien puheessa oppimissuunnitelman tekemiseen kuuluvaa yhteistyötä myös yhdistetään arjen helpottamiseksi koulun käytännöissä jo olemassa oleviin tiedonvaihtamisen ja yhteistyön toimintamalleihin, esimerkiksi arviointikeskusteluihin.

H1: Me ollaan tehty myös oppimissuunnitelman päivityksiä arviointikeskustelun yhteydessä. Et se on toiminu samalla arviointikeskusteluna ja oppimissuunnitelman päivitystilanteena.

Ammattilaisten välisen yhteistyön lisäksi oppimissuunnitelman koettiin myös lisäävän oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävää yhteistyötä. Suunnitelman tekemistä pidettiin tärkeänä viestinä oppilaalle ja tämän huoltajille ja sen koettiin paitsi viestivän asian tärkeydestä, myös lisäävän oppilaan ja huoltajan tietoisuutta tilanteesta ja edistävän heidän kykyänsä kantaa vastuutaan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin vastaamisessa.

H5: Oppimissuunnitelman avulla ollaan niinku luotu tietyt yhteiset pelisäännöt, joihin ollaan yhdessä sitouduttu.

6.2.3 Vastuun jakaja ja oikeusturva

Yhteistyön merkitys osana oppimissuunnitelman tekemistä korostui myös siten, että sen koettiin jakavan vastuuta oppilaan tukemisessa. Oppimissuunnitelman kolmantena tärkeänä tehtävänä opettajien puheessa esiintyikin yksittäisen opettajan vastuun keveneminen, kun sekä tuen

antamiseen liittyvässä päätöksenteossa, tuen suunnittelussa että tuen järjestämisessä ovat mukana kaikki oppilasta opettavat opettajat ja mahdollisesti muut verkostoammattilaiset.

H3: On tärkeää, että eri koulutuksia omaavilla ihmisillä on jotain sanottavaa ennen kuin päädytään joihinkin lukuvuotta koskeviin päätöksiin ja tavoitteisiin.

Vastuun jakaantumisen koettiin suunnitelman tekemisen myötä laajenevan myös oppilaalle ja tämän huoltajalle.

H7: Se luottamus siihen, että asiantuntijat nyt paneutuu sen lapsen ongelmiin. Ja sitte se niinkin on, että vanhempia velvotetaan kotona. Että ne tekee sen oman osuutensa.

Oppimissuunnitelman tekemisen koettiin myös lisäävän opettajan oikeusturvaa, kun oppilaan lainmukainen oikeus saada tukea oppimisensa ja koulunkäyntinsä haasteisiin kirjataan näkyväksi asiakirjaksi.

H7: Kun ollaan tehty se suunnitelma, ni se on todiste siitä, että kaikki voitava on tehty. Että ei voi tehdä enempää.

6.3 Oppimissuunnitelman vaikutus opettajan työhön

6.3.1 Oppilaantuntemus

Opettajien puheessa korostui monin paikoin kokemus oppimissuunnitelmasta omaa työtä helpottavana tekijänä. Suunnitelman tekemisen koettiin tarjoavan mahdollisuus oppilaan haasteiden edessä pysähtymiseen, tukikeinojen pohtimiseen ja muilta ammattilaisilta oppimiseen. Pysähtymisen ja yhteistyön seurauksena yksittäisen oppilaan

oppimista ja koulunkäyntiä koskevaa tietoa koettiin kerääntyvän yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tuon tiedon koettiin olevan sellaista, joka ilman oppimissuunnitelmaa olisi vaarassa jäädä hajanaiseksi ja vaikeasti lähestyttäväksi. Tämän tiivistetyn, ”yksiin kansiin” helposti lähestyttäväksi kokonaisuudeksi koostetun tiedon opettajat kokivat vaikuttavan omaan työhönsä lisäämällä oppilaantuntemusta ja tietoisuutta oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin haasteista. Opettajan tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntyminen puolestaan koettiin auttavan opettajia jäsentämään oppilaan haasteita ja suunnittelemaan omaa työtä.

H3: Mä koen, että oppimissuunnitelma auttaa mua hahmottamaan kokonaistilanteen. Että mulla on hyvä yleiskuva hänestä oppilaana.

H6: Mun mielestä tää on kyllä tosi hyvä, koska muuten ite näkee oppilaan vaan sen oman aineen tunnilla. Niin hahmottuu vähän se, että onko hänellä muissa aineissa oppimisvaikeuksia ja mitä tukea hän muuten saa.

6.3.2 Opetus ja työmäärä

Puhuessaan oppimissuunnitelman vaikutuksista omaan työhön, opettajat puhuivat ensisijaisesti suunnitelman laatimisesta ja laadinnan mukana tuoman tiedon vaikutuksista. Tällöin painopiste on oppimissuunnitelman valmistelu- ja kirjaamisprosesseissa. Vasta toissijaisesti opettajat ilmaisevat oppimissuunnitelman vaikutuksesta asiakirjan laadinnan jälkeiseen opetustyöhön, päivittäiseen opetukseen. Oppimissuunnitelman, tehostetun tuen ja koko kolmiportaisen tukijärjestelmän perimmäisen tarkoituksen kannalta merkille pantavaa onkin, että vain osa opettajista puhui oppimissuunnitelman vaikutuksesta omaan opetukseen. Opettajat, joiden puheessa valmistelun ja laadinnan jälkeinen aika on kuuluvissa, puhuvat

vaikutuksista kahdella, toisilleen vastakkaisella tavalla: Osa opettajista koki suunnitelman vaikuttavan omaan opetukseen suunnitelman tekemiseen liittyvän oppimisprosessin kautta. Suunnitelmaa tehtäessä opettajan tietoisuus oppilaan pulmista kasvaa, mikä auttaa opettajaa huomioimaan yksittäisen oppilaan osana ryhmää.

H8: Kyllä se ohjaa suunnittelua, et ku uusia asioita, tunteja suunnittelee, työtapoja ym. ni niissä tulee usein mieleen, et miten ottaa huomioon nää tietyt oppilaat, joilla on haasteita tietyissä asioissa.

Osa puolestaan koki yksittäisen oppilaan tehostetun tukemisen isossa luokassa olevan oppimissuunnitelmasta huolimatta haastavaa, eikä oppimissuunnitelman olemassa olo tai sen tekemiseen liittyvä prosessi näin ollen vaikuta normaaliin luokassa tapahtuvaan opetukseen. Näiden opettajien puheessa tehostettu tuki saa merkityksen toimintana, joka tapahtuu jossain muualla kuin oppilaan omassa luokassa ja jonkun muun kuin oppilaan oman luokanopettajan toimesta.

H7: Mun täytyy aatella sitä koko luokkaa, että mä meen niiden kanssa eteenpäin ja ne oppilaan elää sitte omaa elämäänsä. --- Mä tavallaan niinku luotan siihen, että se oppimissuunnitelma sinällään jo auttaa niitä oppilaita.

Oppimissuunnitelman koettiin myös lisäävän opettajan työmäärää, kun tavallisen, kaikille suunnatun opetuksen ohella tulee huomioida yksittäisen oppilaan oppimisen ja opiskelun haasteita. Yksittäisen oppilaan haasteisiin vastaaminen, muun muassa opetusmenetelmiä ja -materiaaleja eriyttämällä, koettiin lisätyönä tavallisen, koko ryhmälle suunnatun opetustyön ohella.

H4: Se on niinko lisätyö. Oma ryhmä, oma työ. Vallanki, jos on joku tällanen, ettei oo muita samanlaisia, niin vie sen oman aikansa ja oman työnsä ja oman paneutumisensa. (---) Se on tietysti yksi työ lisää eli se on

tehtävä erikseen se uusi suunnitelma ja sitten työstettävää siihen sopivat tehtävät. Et se on niinkun lisätyö. Ylimääräinen homma.

Lisäksi työmäärän koettiin lisääntyvän kokouksista ja muusta tiedonvaihdosta koostuvan yhteistyön lisääntymisen myötä.

6.3.3 Työkalu muiden joukossa

Vaikka oppimissuunnitelman yleisesti ottaen koettiin vaikuttavan omaan työhön tavalla toisella, pääasiassa oppilaantuntemuksen ja yhteistyön sekä lisääntyneen työmäärän vuoksi, on opettajien puheessa kuultavissa yhteisesti jaettu kokemus siitä, että oppimissuunnitelma on lopulta vain yksi tapa tehdä asioita – yksi työväline opettajalle lisää. Kuten edellä on esitetty, opettajat muun muassa kokivat koulunsa yhteistyökulttuurin hedelmälliseksi oppimissuunnitelmasta huolimatta. Lisäksi koettiin, että oppilaan pulmat ovat tiedossa ilman oppimissuunnitelmaakin ja että vastaavanlaista suunnittelutyötä tehdään oppimissuunnitelmasta riippumatta.

H2: Minä olen ollut sentään jo kolmekymmentä vuotta opettajana niin kokemus on sitten se, terve talonpoikaisjärki on se, jonka mukaan kannattaa niinkun toimia.

H6: Mitä mä sinne kirjaan, niin ne on noussu jo muutenkin.

7 POHDINTA

7.1 Keskeiset löydökset tiivistettynä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä opettajat antavat oppimissuunnitelmalla ja siihen liittyville prosesseille. Taustaoletuksena oli, että merkityksenannot vaikuttavat keskeisesti siihen, millaisia käytäntöjä oppimissuunnitelmakäsitteen ympärille kehittyy ja millaista toimintakulttuuria ne rakentavat. Tutkimustehtävää lähestyttiin neljän kysymyksen kautta. Ensinnäkin oltiin kiinnostuneita, millaisen merkityksen oppimissuunnitelman perusluonne opettajien puheessa saa. Toiseksi kiinnostus kohdistui opettajien puheessa esiintyviin opettajarooleihin. Kolmanneksi tarkasteltiin opettajien oppimissuunnitelmalle määrittelemää tehtävää ja neljänneksi sitä, millaisia vaikutuksia oppimissuunnitelmalla koettiin olevan opettajien omaan työhön. Tutkimustulokset voidaan tiivistää kuudeksi keskeiseksi löydökseksi:

- 1) Opettajien oppimissuunnitelman perusolemuksella antamat merkitykset vaihtelivat kirjallisen asiakirjan, prosessin ja kolmiportaisen tukimallin osaprosessin välillä.*
- 2) Oppimissuunnitelmasta puhuttaessa ilmeni käsitteisiin ja käytäntöihin liittyviä virhekäsityksiä.*
- 3) Oppimissuunnitelma määriteltiin erityisopettajan työalaksi muiden opettajien roolin jäädessä asiantuntijuuden puutteessa pieneksi.*

4) *Oppimissuunnitelman tärkeimpinä tehtävinä pidettiin oppilaantuntemuksen ja yhteistyön lisäämistä.*

5) *Oppimissuunnitelman koettiin vaikuttavan opettajan omaan työhön ensisijaisesti lisääntyneen oppilaantuntemuksen ja työmäärän kautta*

6) *Osa opettajista ei kokenut oppimissuunnitelmalla olevan vaikutusta omaan opetukseen.*

Seuraavassa näitä löydöksiä tarkastellaan kokonaisuutena ja pohditaan, millaista todellisuutta ne rakentavat. Sen jälkeen esitellään tämän tutkimuksen pohjalta syntyneitä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Lopuksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta.

7.2 Löydösten tarkastelu

Opettajat merkityksellistivät oppimissuunnitelman dokumentiksi, prosessiksi tai kolmiportaisen tuen osaprosessiksi. Riippumatta siitä, millaisen perusolemuksen suunnitelma sai, on merkityksenantojen keskiössä suunnitelman valmistelu- ja laadintavaiheet. Kyse on vaiheista, joissa huoli oppilaan oppimisesta ja koulunkäynnistä herää, joissa huoli jaetaan erityisopettajan kanssa, joissa kokonaistilannetta kartoitetaan tietoja keräämällä ja joissa nuo tiedot koostetaan ja kirjataan suunnitelmaksi oppimissuunnitelma-asiakirjaan. Tällaisten merkitysten antojen kautta vaille merkitystä jää kokonaan se, mitä oppimissuunnitelma on kirjallisen suunnitelman laatimisen jälkeen. Kolmiportaisen tutkimallin perusidean sekä opetussuunnitelman oppimissuunnitelmalle asettamien

tehtävien ja tavoitteiden näkökulmasta tällainen merkityksellistäminen on yksipuolista ja kapea-alaista. Opetussuunnitelman mukaan oppimissuunnitelman tulee sisältää paitsi kooste oppilaan kokonaistilanteesta, myös kuvaus siitä, millaisin pedagogisin ratkaisuin – ryhmittelyin, työtavoin, apuvälinein ja materiaalein – oppilasta käytännössä tuetaan. Tämä aineisto herättääkin kysymyksen, onko oppimissuunnitelma todellisuudessa suunnitelma oppilaan tukemisesta vai vain kooste oppilaan pulmista?

Jälkimmäistä tulkintaa puoltavat perusolemuksen määrittämistapojen lisäksi opettajien käsitykset oppimissuunnitelman tärkeimmistä tehtävistä. Oppimissuunnitelman koettiin puolustavan ensisijaisesti paikkaansa siksi, että se lisää opettajien tietoisuutta oppilaan haasteista. Merkityksenannoissa korostuivatkin opettajakeskeiset lähestymistavat, se mitä oppimissuunnitelma tarjoaa opettajalle. Aineistossa ilmenee, että oppimissuunnitelmassa koostetaan yhteen oppilaan pulmat ja ne kirjataan yksiin kansiin helposti lähestyttäväksi kokonaisuudeksi. Oppimissuunnitelman tarkoitus ei kuitenkaan ole pelkästään listata haasteita, vaan myös kuvata oppilaan vahvuuksia sekä, kuten edellä on esitetty, sisältää suunnitelma siitä, kuinka oppilaan haasteisiin vastataan. Tarkoituksena ei myöskään ole, että suunnitelman keskiössä on opettajan työ oppilaan tukemisen sijaan. Opettajien puheessa oppilaan vahvuudet ja konkreettiset suunnitelmat kuitenkin loistavat poissaolollaan. Voiko oppimissuunnitelma näin ollen palvellaakaan perimmäistä tarkoitustaan, kun sen keskiössä ovat oppilaan vahvuuksiin perustuvien tukisuunnitelmien sijaan oppilaat haasteet ja vaikeudet?

Toisaalta aineistoa tarkasteltaessa herää myös kysymys, ovatko opetussuunnitelman oppimissuunnitelmalle asettamat raamit

tarkoituksenmukaiset. Opetussuunnitelmassa yhtä suuren painoarvon saavat haasteiden, vahvuuksien ja pedagogisten ratkaisujen kuvaaminen. Verrattaessa tätä raamitusta kolmiportaisen tukimallin esikuvaan, RTI-malliin, on havaittavissa selvä painotusero: RTI-mallissa pedagogisen kirjoittamisen ja koko tukimallin keskiössä ovat oppilaan tukemiseksi tehtävät interventiot sekä niiden jatkuva ja suunnitelmallinen arviointi. Suomalaisessa ohjeistuksessa interventiot ja niiden arviointi sen sijaan ovat vähemmällä huomiolla. Oppilaan oppimisen edistymisen kannalta tärkeää olisivat kuitenkin juuri ne konkreettiset tukitoimet, joita käytännössä tehdään – ei oppilaan pulmien yksiin kansiin tiivistäminen. Se, että opettajat ovat tietoisia oppilaan kokonaistilanteesta ja haasteista, on tuen antamisen perusedellytys – kulmakivi, jonka päälle varsinaista tukityötä rakennetaan. Sen ei kuitenkaan tulisi olla oppimissuunnitelman tekemisen tärkein tehtävä ja merkittävin anti. Tämän aineiston perusteella voidaankin kysyä, keskitytäänkö suomalaisessa tukimallissa ja siihen liittyvässä ohjeistuksessa nykyisellään vain yhteen osaan tukityötä, tuen antamisen ensimmäiseen vaiheeseen, oppilaan haasteista tietoiseksi tulemiseen?

RTI-mallissa keskeistä on myös oletus, että interventiot tehoavat ja että oppilas hyötyy annetusta tuesta ja voi siirtyä takaisin yleiseen tukeen: tehostetun tuen interventiojakson pituus on ennalta määritelty ja jakson päätteeksi tuen vaikuttavuutta arvioidaan ja jatkotuki tai yleiseen tukeen palaaminen suunnitellaan arvioinnin perusteella. Suomalaisessa tukimallissa tuki on kuitenkin luonteeltaan pysyvää. Tämä ilmenee paitsi opetussuunnitelmassa, jossa oppimissuunnitelma ohjeistetaan päivittämään kerran vuodessa, myös tämän tutkimuksen aineistossa. Opettajien kokemusten mukaan prosessin aikana kumuloitunut tieto on arvokasta, mutta itse suunnitelma joutaa laadinnan jälkeen arkistoon. Tällöin oppilaan

haasteet määritellään pysyviksi eikä edistystä lähtökohtaisesti odoteta tapahtuvan. Oppimissuunnitelman, tehostetun tuen ja koko tukimallin perimmäisten tavoitteiden näkökulmasta asetelma on ongelmallinen ja saa aikaan kysymys, palveleeko vuosisuunnitelman tekeminen oppimissuunnitelman perimmäistä tarkoitusta? Voiko lukuvuosikellon mukaan tehty oppimissuunnitelma sisältää yksityiskohtaisia tavoitteita ja jatkuvan arvioinnin alaisena toteutettuja interventioita, vai jääkö suunnitelma pinnalliseksi kuvailuksi oppilaan haasteista?

Aineisto osoittaa erityisopettajan roolin olevan keskeinen oppimissuunnitelman laatimisessa. Käytännössä erityisopettaja vaikuttaisikin hallitsevan koko oppimissuunnitelmaan liittyvää prosessia alkuvaiheista lähtien. On selvä, että muutostyön ollessa vasta aluillaan ja muutosten ollessa näinkin mittavia kuin ne ovat, tarvitaan suunnannäyttäjiä, jotka omissa toimintayksiköissään tekevät uusia käytäntöjä tutuiksi. Onko tällaisessa erityisopettajaan vahvasti nojaavassa toimintamallissa kuitenkin vaarana, että rakennetaan alkaen alkaen vääristynyttä toimintakulttuuria, kun oppilaan tukemiseen liittyvät asiat ulkoistetaan alusta lähtien erityisopettajan toimialaksi?

Toisaalta erityisopettajaan nojautuminen on kuitenkin ymmärrettävää, kun tuloksia tarkastellaan opettajien omaan ammattitaitoon ja asiantuntijuuteen liittyvien kokemusten valossa. Erityisopettajaa lukuun ottamatta kaikki opettajat kokivat oman ammattitaitonsa riittämättömäksi sekä kolmiportaisen tuen käytäntöjen että oppilaan tuen tarpeen arvioinnin ja suunnittelun edessä. Opettajien kokemukset viittaavatkin siihen, ettei uudistukseen liittyvässä koulutuksessa ole onnistuttu tarjoamaan opettajille tietotaitoa, jota kolmiportaisen tukimallin käytänteet edellyttävät. Toisaalta, koulussa, jossa erityisopettaja on vahvassa roolissa omasta tahdostaan, on

mahdollista, etteivät muut opettajat edes koe oman roolin muuttamista ja asiantuntijuuden kehittämistä tarpeelliseksi. Kyse voi olla myös muutoshaluttomuudesta. Kummassakaan tapauksessa pelkkä yksittäisten opettajien tietotaitoa lisäävä koulutus ei riittäne, vaan tarvitaan kokonaiseen toimintakulttuureihin kohdistuvaa kehitystyötä. Opettajien asiantuntemuksen lisäämiseen kohdistuvan koulutuksen lisäksi kehittämiskohteena tulisikin olla myös koulujen ja kuntien toimintakulttuurien kehittäminen suuntaan, jossa käytänteet kehittyisivät osallistavammiksi.

Luokan- ja aineenopettajien kokemukset oman ammattitaidon ja asiantuntijuuden riittämättömyydestä herättävät kuitenkin myös laajemman kysymyksen opettajakoulutuksesta. Erityisesti luokanopettajat tässä aineistossa korostivat oman koulutuksensa riittämättömyyttä suhteessa erityisopettajan omaamaan tietotaitoon. Erityisopettajalla koettiin olevan enemmän ammattitaitoa paitsi kolmiportaisen tuen käytänteistä ja terminologiasta myös paremmat valmiudet arvioida oppilaan tuen tarvetta ja tarpeen vaatiessa suunnitella ja toteuttaa tuki. Kun luokanopettajat kokevat oman ammattitaitonsa riittämättömäksi haasteiden edessä, ja kun samaan aikaan yhä useampi tarvitsee jonkinlaista tukea koulutiensä varrella, on aiheellista kysyä, puolustaako opettajakoulutus nykyisellään paikkaansa. Varsinkin kun samaan aikaan yhä useammat erityisopettajiksi opiskelevat saavat myös luokanopettajan pätevyyden, on perusteltua kysyä, voisiko nämä koulutukset yhdistää. Tällöin kaikki opettajaksi valmistuvat valmistuisivat sellaisin tiedoin ja taidoin, joilla tukea tarvitsevat oppilaat kyettäisiin huomioimaan päivittäisessä koulutyössä.

Vuoden 2011 Kelpo-raportissa uudistuksen läpivientiä ja juurtumista tarkasteltiin käsitteiden käytön kautta. Tuolloin muutoksen todettiin olevan

käynnissä, mutta kukin kunta ja koulu näytti etenevän siinä omassa tahdissaan. Nyt, neljä vuotta uuden tukimallin käyttöönoton jälkeen, käsitteiden käyttöön ja uuden tukimallin käytänteisiin näyttäisi edelleen liittyvän paljon sellaista, mikä ei tue uudistuksen tavoitteita eikä uusien käytänteiden juurtumista. Oppimissuunnitelman perusolemuksen merkityksellistäminen valmistelun ja laadinnan kautta, opettajakeskeisyys, erityisopettajan korostunut rooli ja muiden opettajien kokemus omasta ammatillisesta riittämättömyydestä ovatkin vain osa ongelmaa ja kertovat suuremmasta haasteesta: Kolmiportainen tukimalli käytäntöineen ja toimintaideoineen ei ole tullut osaksi tutkimuskohtena olleen koulun toimintakulttuuria. Vieraus ilmenee edellä mainittujen lieveilmiöiden lisäksi edelleen käsitteisiin liittyvänä epävarmuutena ja epätarkkuutena. Erityisopettajaa lukuun ottamatta opettajat tutkimuskohtena olleessa koulussa eivät vaikuta olevan perillä siitä, mitä kolmiportainen tuki käytännössä on ja miten sen portaikolla navigoidaan. Uudistuksen läpiviennin ja sen käytäntöjen todellisen juurtumisen kannalta kaikkien opettajien osallistaminen ja ymmärryksen lisäämisen olisi kuitenkin erittäin tärkeää.

7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tämän tutkimuksen aineisto osoittaa oppimissuunnitelmaan ja koko kolmiportaiseen tukimalliin liittyvän vielä paljon epätietoisuutta ja epäkohtia, jotka eivät palvele mallin uudistuksen perimmäisiä tarkoituksia. Tulokset osoittavat oppimissuunnitelman olevan vielä käytännön kouluarjesta irrallaan oleva lisäosa. Se vaikuttaisi jäävän pinnalliseksi tiivistelmäksi oppilaan ongelmista sen sijaan, että toimisi tuen järjestämisen

suunnittelun välineenä. Se ei myöskään tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi vaikuttavan suoranaisesti itse opetukseen. Oppimissuunnitelman voikin tämän tutkimuksen aineiston perusteella todeta olevan vielä jossain määrin erityisopettajan muille opettajille koostama tietopaketti, jonka tekemisessä ja toteuttamisessa vaikutettaisiin jäävän oppilaan tukemisen ensimmäiseen vaiheeseen – oppilaan haasteista tietoiseksi tulemiseen.

Vaikka oppimissuunnitelman ja koko kolmiportaisen tukimallin käytänteisiin ja käsitteiden käyttöön liittyy vielä epävarmuutta ja epätarkoituksenmukaisuutta, kokevat opettajat oppimissuunnitelman pohjimmiltaan kuitenkin työtä palvelevaksi tekijäksi. Tietoa ja yhteistyötä lisäävänä työvälineenä oppimissuunnitelma puolustaakin paikkaansa osana kouluarkea. Jotta oppimissuunnitelmat voidaan tulevaisuudessa saattaa tasolle, jolla niiden kolmiportaisen tukimallin perimmäisten tavoitteiden mukaan tulisi olla, on jatkossa syytä kohdistaa huomio yksittäisten opettajien pedagogisen asiantuntijuuden kehittämisen keinoihin. Opettajat tarvitsevat jatkossa nykyistä laaja-alaisempaa osaamista liittyen niin kolmiportaisen tukimallin käytäntöihin kuin tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseenkin. Samoin huomionkohteena tulisi jatkossa olla kuntien ja koulujen toimintakulttuurien kehittäminen, sillä yhtenäisillä ja tarkoituksenmukaisilla toimintakulttuureilla edistetään paitsi yhteisiä päämääriä ja yksittäisten opettajan työtä myös oppilaiden tasavertaista oikeutta saada tarvitsemaansa tukea. Näihin kehittämiskohteisiin vastaamalla palveltaisiin koko kolmiportaisen tukimallin läpivientiä ja sen käytäntöjen todellista juurtumista.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

On olemassa erilaisia näkemyksiä siitä, millaisin käsittein laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella. Perinteisesti luotettavuutta on tarkasteltu reliabiliteetti ja validiteetti -käsitteiden kautta. Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen, jolloin arvioidaan mittauksen tai tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiteetilla puolestaan tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä eli sitä, onko käytetty mittari tai tutkimusmenetelmä tarkoitukseen sopiva. Tällöin arvioinnin kohteena on menetelmän kyky mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata. Joidenkin näkemysten mukaan reliabiliteetti ja validiteetti -käsitteet soveltuvat kuitenkin paremmin määrällisten menetelmien luotettavuuden tarkasteluun, sillä laadulliselle tutkimukselle on lähtökohtaisesti ominaista oletus tutkimuskohteen ja -tilanteen ainutlaatuisuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 210). Kun tutkimuksen lähtökohtaisesti oletetaan olevan yhdenlainen kuvaus tutkimuskohteesta ei ole tarkoituksenmukaista arvioida tutkimuksen luotettavuutta reliabiliteetti ja validiteetti käsitteillä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 231-233.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulee kuitenkin arvioida siinä missä määrällisenkin tutkimuksen, vaikka edellä esitettyjä käsitteitä ei käytettäisikään. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus voidaan perustaa läpinäkyvään tutkimusprosessiin, jossa tutkija selostaa tutkimuksen kaikissa vaiheissa tarkasti tutkimuksen toteuttamista. Tällöin prosessin avoin näkyväksi kirjoittaminen alkaa tutkimusaiheen valinnasta ja päättyy tuloksista johdettuihin päätelmiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 231-233.) Tässä tutkimusraportissa on aiemmin kuvattu tutkimusaineiston tuottaminen ja analysoiminen olosuhteineen ja ajatusketjuineen

mahdollisimman tarkasti. Tulososiossa läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta on pyritty lisäämään liittämällä aineistosta tehtyjen päätelmien tueksi suoria haastatteluotteita. Seuraavassa luotettavuutta arvioidaan menetelmällisen sopivuuden ja tutkijan roolin näkökulmista.

Tutkimusaiheen valintaa ohjasi tutkijan oma mielenkiinto oppimissuunnitelmia kohtaan. Kolmiportainen tukimalli näyttäytyi monimutkaisena kokonaisuutena, johon oli vaikea tarttua. Käytännön kokemuksia kolmiportaista mallia edeltäneestä tukimallista ei ollut, ja uuden tukimallin rakenteen, käytäntöjen ja yksityiskohtien sisäistäminen tuntui siksi – tai siitä huolimatta – haastavalta. Työ alakoulun laaja-alaisena erityisopettajana kuitenkin vaati mallin pikaista sisäistämistä. Halu perehtyä uuteen malliin ja sen yleisopetuksen koulussa kenties näkyvimpään ja eniten kysymyksiä herättävään osaan, oppimissuunnitelmaan, olikin tutkimuksen liikkeelle paneva voima.

Kiinnostusta oppimissuunnitelmia kohtaan lisäsivät myös tutkijan havainnot siitä, että myös muilla opettajilla vaikutti olevan haasteita uuden tukimallin ja oppimissuunnitelman käytänteiden sisäistämisessä. Tämä ilmeni sekä opettajien suorassa puheessa että heidän toiminnassaan. Vain harvat vaikuttivatkin tietävän, mistä oppimissuunnitelmista todella oli kyse. Tutkijan oma sekä opettajakollegoiden epätietoisuus ja epävarmuus johtivat lopulta olettamukseen, että tutkimalla oppimissuunnitelman opettajien puheessa saamia merkityksiä, voitaisiin muodostaa yleiskuva siitä, missä vaiheessa uudistuksen juurtuminen ja käyttöönotto käytännössä on. Tällöin voidaan myös todeta, että tutkijan omat kokemukset ja havainnot muodostivat käsillä olevalle tutkimukselle lähtöoletuksen, jonka mukaan koulussa ilmenee ainakin jonkinasteista epätietoisuutta oppimissuunnitelmaan liittyen. Tällaisen lähtöoletuksen voidaan myös

olettaa suuntaavan tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten asettelua sekä tutkimusmenetelmiä koskevia valintoja.

Toinen tutkimuksen lähtötilannetta ohjaava tekijä oli tutkijan oma käsitys oppimissuunnitelmasta tutkimusprosessin alussa: tutkija merkityksellisti suunnitelman työväliseksi, mikä vaikutti selkeästi muun muassa teemahaastattelurunkoon. Näin ollen tutkijan omien ennakkokäsitysten voidaan katsoa vaikuttaneen tutkimuksen suuntautumiseen sekä lopulta siihen, millaisia tuloksia tutkimuksella tuotettiin.

Tutkijan rooli on huomioitava myös haastattelujen toteuttamisessa. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa tutkijan läsnäolo ja osallistuminen vaikuttivat haastattelutilanteen dynamiikkaan ja etenemiseen. Tutkijan kommentointien, reagoititapojen ja kysymysten asettelujen voidaan olettaa vaikuttaneen haastattelujen ja näin ollen myös koko tutkimuksen kulkuun. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22-27.)

Haastattelumenetelmän luotettavuutta arvioitaessa on oltava tietoinen siitä, että haastatteluilla on tapana tuottaa sosiaalisesti hyväksyttävää aineistoa (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22-27). Näin ollen on huomioitava mahdollisuus, että opettajat vastasivat kysymyksiin tavalla, jonka olettivat olevan asiaankuuluva. Tällöin aineisto ei ilmennä pelkästään opettajien todellisia käsityksiä vallitsevasta tilasta vaan myös heidän käsityksiänsä siitä, millaisia merkityksiä oppimissuunnitelmaan tulisi liittyä. Lisäksi on huomioitava, että kutakin opettajaa haastateltiin vain kerran. Kun kyseessä on vain yksi haastattelutilanne, edustaa aineisto opettajien käsityksiä vain tuossa kyseisessä hetkessä ja kontekstissa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22-27.) Toisessa haastattelutilanteessa opettajat olisivatkin saattaneet tuottaa samoista teemoista toisenlaista puhetta.

Koska haastattelut olivat teemahaastatteluja, joissa tutkija oli etukäteen määritellyt käsiteltävät aiheet ja näkökulmat, on huomioitava, että opettajien puheesta saattoi jäädä pois joitain keskeisiä näkemyksiä tai näkökulmia. Vaihtoehtona teemahaastattelulle olisi ollut antaa haastateltavan käsitellä aihetta valitsemallaan tavalla ja valitsemistaan näkökulmista. Tällöin aineisto olisi voinut olla moninaisempi ja haastateltavien puhelajhoista riippuen joko laajempi tai suppeampi. Molemmassa tapauksissa mahdollisen monimuotoisuuden ja runsauden tai sen pulan koettiin kuitenkin tekevän aineistosta vaikeammin työstettävän. Lisäksi olisi ollut mahdollista, ettei aineistolla olisi saatu vastauksia tutkimustehtävään. Tästä johtuen haastattelujen ohjaamista ennalta sovittujen teemojen avulla pidettiin perusteltuna.

Koko tutkimusprosessia arvioitaessa on huomioitava, että laadullinen tutkimus on lopulta vain joukko tutkijan tekemiä valintoja: tutkimusaihetta on ohjannut tutkijan oma mielenkiinto ja olettamukset, tutkimusaineisto on hankittu tutkijan valitsemilla menetelmillä ja analysoitu tutkijan valitsemilla tavoilla. Lopuksi tutkimus on raportoitu tutkijan parhaaksi katsomalla tavalla tutkijan tärkeäksi kokemien asioiden päästessä kuuluviin vähemmän tärkeäksi koettujen jäädessä äänettä. Kun näitä tutkimusrealiteetteja tarkastellaan suhteessa tutkimusta ohjanneeseen käsitykseen tiedon sosiaalisesta luonteesta, voidaan käsillä olevan tutkimusraportin todeta olevan tutkijan tuottama dokumentti tutkijan omista valinnoista ja tulkinnoista – yksi kuvaus siitä todellisuudesta, jota oppimissuunnitelmien ympärille eräässä koulussa rakennetaan.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P ja Inger Österlund. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Alasuutari P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bateman, B. (2007). Law and the conceptual foundations of special education practice. In J.B. Crockett, M.M. Gerber, & T.J. Landrum (Eds), *Achieving the radical reform of special education: Essays in honor of James M. Kauffman* (pp. 95-114). New York, NY: Erlbaum
- Bayat, M., Mindes G. & Covitt, S. 2010. What does RTI look like in preschool? *Early childhood education journal*, 37(6), 493–500.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2002/1996. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. ja toim. Raiskila, V. Helsinki: Gaudeamus.
- Berkeley, S., Bender, W.N., Gregg Peaster, L., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85–95.
- Busch, T. W. & Reschly, A. L. 2007. Progress monitoring in reading: using curriculum-based measurement in a response-to intervention model. *Assessment for effective intervention*, 32(4), 223–230.
- Cohen, M. (2009). *A guide to special education advocacy: What parents, clinicians and advocates need to know*. London, UK: Kingsley.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Morris, R. D. & Lyon, G. R. (2005). Evidence-based assessment of learning disabilities in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 506–522.
- Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bryant, J. & Davis G. N. 2007. Making "secondary intervention" work in a three-tier responsiveness-to-intervention model: findings from the first-grade longitudinal reading study of the national research center on learning disabilities. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 21(4), 413–436.

- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2007. A Model for Implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children*; May/June 2007; 39, 5; ProQuest Central pg. 14.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2007. Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention. Fuchs, Douglas; Fuchs, Lynn S.; Compton, Donald L. *Exceptional Children*; Spring 2012; 78, 3; ERIC pg. 263.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. 2006. Introduction to Responsiveness-To-Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 92–99.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. 2009. Responsiveness to Intervention: Multilevel assessment and Instruction as Early Intervention and Disability Identification. *The reading teacher*, 3, 250-252.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S. & Hollenbeck K. N. 2007. Extending responsiveness to intervention to mathematics at first and third grades. *Learning disabilities research & practice*, 22(1), 13–24.
- Gersten, R. & Dimino, J. A. 2006. RTI (Response To Intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly*, 41, 99–108.
- Gresham, F. M. 2007. Response to intervention and emotional and behavioral disorders: best practices in assessment for intervention. *Assessment for effective intervention*, 32(4), 214–222.
- Grigorenko, E-L. 2009. Dynamic assessment and response to intervention. Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 111–132.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2009. (toim.) *Change wars*. Solution Tree. Bloomington.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. & Scheinin, P. with Halinen, I. and Jakku-Sihvonen, R. 2008. PISA 06 Finland. Analyses, Reflections and Explanations. Ministry of Education: Publications 2008: 44.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Oy Yliopistokustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, A.; Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37-53.
- Kavale, K. A., Holdnack, J. A. & Mostert, M. P. (2005). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A

Critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly*, 28, 2–16.

- Ketonen, R. 2010. Dysleksiariski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden in-terventio ja lukemaan oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. *Studies in Education, Psychology and Social Research*, 404.
- Koskinen I. 1995. Laadullisen tutkimusprosessin rakenteista. Teoksessa: Leskinen J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Ykköspaino Oy.
- Königswieser, R., & Hillebrand, M. 2005. *Systemic consultancy in organisations*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Laine, Bamberg & Jokinen 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa *Tapaustutkimuksen taito*. Laine, Bamberg & Jokinen (toim.) 2007. Helsinki: Gaudeamus.
- Lynch, E.C. & Beare, P.L. (1990). The quality of IEP objectives and their relevance to instruction for students with mental retardation and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 11, 48-55.
- McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter D. R. & Dickey C. R. 2009. Differential effects of a tier two behavior intervention based on function of problem behavior. *Journal of positive behavior interventions*, 11(2), 82–93.
- Niilo Mäki Instituutti 2014. Kolmiportainen tuen malli. Saatavilla: <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli> [viitattu 27.2.2014]
- Olson, D. 2003. *Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- O'Meara, J. 2011. *RTI with differentiated instruction, grades K–5: A classroomteachers guide*. Corwin Press.
- Opetushallitus 2014. Saatavilla: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/lomakkeet_oppimisen_ja_koulunkaynnin_tukeen [viitattu 30.3.2014]
- Opetushallitus 2011. *Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20* Saatavilla: http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf [viitattu 27.2.2014]

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi> [viitattu 27.2.2014]
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmä muistioita ja selvityksiä 2007:47.
- Pietikäinen S. ja Mäntynen A. 2009 Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Reynolds, C. R. & Shaywitz, S. E. 2009. Response to intervention: Ready or not? Or, from Wait-to-Fail to Watch-Them-Fail. *School Psychology Quarterly*, 24, 130–145.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu : Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 31.7.2014.]
- Scanlon, D. M., Gelzheiser, L. M., Vellutino, F. R., Schatschneider, C. & Sweeney, J. M. (2008). Reducing the incidence of early reading difficulties: Professional development for classroom teachers versus interventions for children. *Learning and Individual Differences*, 18, 346–359.
- Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 21-33). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Tilastokeskus. 1999. Oppilaitostilastot 1999. *Koulutus* 1999:6. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2000. Oppilaitostilastot 2000. *Koulutus* 2000:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2001. Oppilaitostilastot 2001. *Koulutus* 2001:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2003. Oppilaitostilastot 2002. *Koulutus* 2002:8. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2004. Oppilaitostilastot 2003. *Koulutus* 2003:5. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2005. Oppilaitostilastot 2004. *Koulutus* 2004:3. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2006b. Oppilaitostilastot 2005. *Koulutus* 2005:3. Helsinki: Tilastokeskus.

- Tilastokeskus. 2007. Oppilaitostilastot 2006. Koulutus 2007. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2008a. Erityisopetustilastot 2007. Koulutus 2008. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2008b. Oppilaitostilastot 2007. Koulutus 2008. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2009. Erityisopetustilastot 2008. Koulutus 2009. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vaughn, S. & Fuchs, L. S. 2003. Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137–146.
- Yell, M. L., & Shriner, J. G., 1997. The IDEA Amendments of 1997: Implications for special and general education teachers, administrators, and teacher trainers. *Focus on Exceptional Children*, 30(1), 1-20. Ysseldyke, J., Thurlow, M.

LIITTEET

LIITE 1: Haastattelurunko

Oppimissuunnitelman rooli alakoulun opettajan työssä

Taustatietoja

- Koulutus
- Työvuodet yhteensä, työvuodet ko. koulussa
- Kuinka paljon olet työvuosiesi aikana ollut tekemässä oppimissuunnitelmia?

Teema 1. Oppimissuunnitelmaprosessi koulussanne

- Osallistujat
- Oppimissuunnitelmaprosessin käynnistyminen
- Oppimissuunnitelmaprosessin eteneminen

Teema 2. Oppimissuunnitelman tarkoitus

- Oppimissuunnitelman tehtävä

Teema 3. Oppimissuunnitelma osana sinun työtäsi

- Oppimissuunnitelman vaikutus omaan työhön

Vapaa sana