

Puheen ja kielen häiriöiden kuvaus, tavoitteet ja koulun tukitoimet esikoulun ja alakoulun kolmiportaisen tuen asiakirjoissa

Heidi Vehviläinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vehviläinen, Heidi. 2017. Puheen ja kielen häiriöiden kuvaus, tavoitteet ja koulun tukitoimet esikoulun ja alakoulun kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 85 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tehostetun ja erityisen tuen asiakirjojen välisiä eroja. Tarkoituksena oli tutkia, mitä eroja näiden kahden tuen portaan asiakirjojen välillä on puheen ja kielen häiriöihin liittyen oppilaan kuvaus-, tavoite- ja tukitoimiosioissa.

Tutkimusaineistona olivat kolmiportaisen tuen asiakirjat, jotka olivat kerätty kuudesta eri kunnasta ja kaupungista. Kolmiportaisen tuen asiakirjoista tähän tutkimukseen valikoituivat tehostetun tuen oppimissuunnitelmat ja erityisen tuen HOJKS:t, joista lopulliseen analyysiin päätyi 17 oppimissuunnitelmaa ja 33 HOJKSia. Aineisto analysoitiin sisällönanalyttisin menetelmin, mikä lisäksi aineistoa kvantifioitiin.

Erityisen ja tehostetun tuen asiakirjojen väliltä ei löytynyt selkeää ja johdonmukaista eroa. Oppimissuunnitelmissa oli hieman enemmän oppilaan puheen ja kielen häiriöihin liittyvää kuvausta, kun taas tavoitteita ja tukitoimia oli kirjattu HOJKSeihin enemmän. Tukitoimet olivat asiakirjoissa tarkoitettu joko tukemaan koko koulunkäyntiä tai puhetta ja kieltä. Tyypillisimpiä puheen ja kielen häiriöitä asiakirjoissa olivat sanaston ja kielen käytön vaikeudet.

Selkeän ja johdonmukaisen eron puuttuminen eri tuen portaiden asiakirjojen väliltä kuvastanee sitä, että kolmiportainen tuki on vasta muotoutumassa osaksi suomalaista koulujärjestelmää. Toisaalta tavoitteiden ja tukitoimien suurempi määrä HOJKSeissa ilmentäneen sitä, että tuen intensiivisyys ja erityispedagogisuus kasvavat siirryttäessä tuen portaalta seuraavalle.

Asiasanat: henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), kolmiportainen tuki, oppimissuunnitelma, pedagogiset asiakirjat, puheen ja kielen häiriöt

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | PUHEEN JA KIELEN HÄIRIÖT | 7 |
| | 2.1 Viivästynyt ja poikkeava kielen kehitys | 7 |
| | 2.2 Puheen häiriöt | 12 |
| | 2.3 Kielen häiriöt | 13 |
| | 2.4 Puheen ja kielen häiriöt ja koulun tuki | 17 |
| 3 | KOLMIPORTAINEN TUKE | 21 |
| | 3.1 Kolmiportaiseen tukeen siirtyminen..... | 21 |
| | 3.2 Kolmiportaisen mallin rakenne | 22 |
| | 3.3 Kolmiportaisen tuen omaksumisen ja käyttöönoton vaiheet eri kunnissa ja kaupungeissa | 25 |
| 4 | PEDAGOGISET ASIAKIRJAT | 28 |
| | 4.1 Kolmiportaisen tuen asiakirjat osana suomalaisten opettajien työtä.... | 28 |
| | 4.2 Oppilaan kuvaus, tavoitteet ja tukitoimet pedagogisissa asiakirjoissa.. | 30 |
| 5 | TUTKIMUSKYSYMYKSET | 33 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 34 |
| | 6.1 Tutkimuksen aineisto | 34 |
| | 6.2 Aineiston analyysi | 38 |
| | 6.2.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi..... | 40 |
| | 6.2.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi | 43 |
| | 6.3 Eettiset ratkaisut..... | 45 |
| 7 | TULOKSET | 47 |
| | 7.1 Oppilaan puheen ja kielen häiriöt asiakirjojen kuvaus- ja tavoiteosioissa..... | 47 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 7.1.1 | Puheen häiriöt oppilaan kuvaus- ja tavoiteosioissa | 49 |
| 7.1.2 | Kielen häiriöt oppilaan kuvaus- ja tavoiteosioissa | 50 |
| 7.1.3 | Laajat puheen ja kielen häiriöt oppilaan kuvaus- ja tavoiteosioissa | 55 |
| 7.2 | Oppilaalle kirjatut tukitoimet asiakirjoissa | 56 |
| 7.2.1 | Oppilaan kokonaisvaltaiset koulunkäynnin, oppimisen ja kasvun tukitoimet..... | 57 |
| 7.2.2 | Oppilaan puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kohdistuvat tukitoimet | 59 |
| 8 | POHDINTA..... | 62 |
| 8.1 | Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 62 |
| 8.2 | Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet | 69 |
| | LÄHTEET | 73 |

1 JOHDANTO

Suomessa kaikkien tukea tarvitsevien oppilaiden tuki järjestetään kolmivaiheisena kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tukena, josta käytetään perusopetuksessa tutummin käsitettä kolmiportainen tuki (Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642). Tuen järjestäminen kolmiportaisesti, yleisenä, tehostettuna ja erityisenä tukena, on kuitenkin kentällä vielä tuore muutos: uusi tuki otettiin käyttöön vuoden 2011 alussa ja sitä on omaksuttu eri kunnissa ja kaupungeissa eri tahtiin (Ahtiainen ym. 2012; Thuneberg ym. 2014). Muutoksen mukanaan tuomien uusien käsitteiden, joita ovat tehostettu tuki, pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys, on arveltu vaativan aikaa juurtuakseen osaksi käytäntöä ja kolmiportaisen tuen dokumenttien on koettu vievän paljon opettajien työaikaa (Thuneberg & Vainikainen 2015; Toteutuuko kolmiportainen tuki 2012).

Kolmiportaisen tuen asiakirjat ovat vielä tutkimuksellisesti tuore aihe. Vaikka viime vuosina kolmiportaisen tuen asiakirjoista on tehty pro gradu -tutkimuksia, selvityksiä ja raportteja (ks. Ahtiainen 2012; Laakso 2012; Pitkänen 2015; Thuneberg & Vainikainen 2015; Toteutuuko kolmiportainen tuki 2012; Väyrynen 2014), on tutkimukseen perustuvan tiedon määrä kolmiportaisen tuen asiakirjoista vielä rajallinen ja sitä tarvitaan lisää. Lisäksi niin kotimaiset kuin kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että pedagogisiin asiakirjoihin kirjatuiissa kuvauksissa, tavoitteissa ja tukitoimissa olisi parannettavan varaa (Boaviga Aguiar, McWilliam & Pimentel 2010; Boyd 2015; Kwon, Elicker & Kontos 2011; Ruble, McGrew, Dalrymple & Jung 2010; Thuneberg & Vainikainen 2015; Vehkakoski 2007; Vänskä & Pirttimaa 2015), joten asiakirjoja tutkimalla voimme tuoda esiin myös opetustyön ja asiakirjojen laadinnan ehkä hiljaisiakin, piilossa olevia, käytänteitä.

Tässä tutkimuksessa kolmiportaisen tuen pedagogisia asiakirjoja ja niiden kirjauksia tutkitaan puheen ja kielen häiriöiden näkökulmasta. Puheen ja kielen häiriöt ovat merkittävimpiä kasvun ja kehityksen ongelmia, ja niiden pitkäjänteisyys ja laaja-alaisuus aiheuttavat sen, että ne seuraavat lasta pitkälle niin opinnoissa kuin muussa elämässä (ASHA 1993; Rapin, Allen & Dunn 1992; Res-

corla 2005; Snowling, Bishop & Stothard 2006; Temple 1997). Puheen ja kielen häiriöt ovat myös varsin yleisiä, sillä puheen ja kielen kehitys viivästyy noin 20 prosentilla lapsista ja kielellistä erityisvaikeutta esiintyy eri määritelmistä riippuen 0,6–7 prosentilla lapsista (Asikainen & Rintahaka 2005; Hannus, Kauppila ja Launonen 2009; Tomblin, Records & Buckwalter 1997). Vastaavasti pelkääntään puhehäiriö oli lukuvuonna 2009–2010 yleisin syy osa-aikaiseen erityisopetukseen esikoulussa ja kolmanneksi yleisin alakoulussa (Suomen virallinen tilasto 2010). Puhe- ja kielihäiriöiden merkittävydestä, vakavuudesta ja yleisyydestä huolimatta aikaisempaa tutkimusta puheen ja kielen häiriöistä osana lapsen dokumentointia ei juurikaan ole.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä eroja on puheen ja kielen häiriöihin liittyvillä oppilaan kuvauksilla ja tavoitteilla tehostetun ja erityisen tuen asiakirjojen välillä, ja mitä eroja puheen ja kielen kehitykselle kirjatulla tukitoimilla on samaisissa asiakirjoissa. Tutkimukseni keskiössä on mahdollisten erojen löytäminen tehostetun ja erityisen tuen väliltä, mutta myös tiedon tuottaminen puheen ja kielen häiriöiden näkymisestä asiakirjoissa. Aineistona ovat esi- ja alakoulun tehostetun tuen oppimissuunnitelmat ja erityisen tuen henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKSit), joita analysoidaan sekä sisällönanalyttisin menetelmin että kvantifioiden.

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan oppiaineen tutkimushanketta ”Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa”, jonka vastaavina tutkijoina ovat KT Anja Rantala ja KT Tanja Vehkakoski. Hankkeen tutkimustehtävinä on tarkastella asiakirjojen rakentamia kuvia oppilaista, oppimiselle asetettuja tavoitteita ja opetuksen keinoja sekä vanhempien osallisuutta asiakirjoissa. Lisäksi hankkeen tarkoituksena on tutkia opettajien käsityksiä asiakirjoista ja niiden laadintaa monialaisessa yhteistyössä. (Rantala & Vehkakoski 2015)

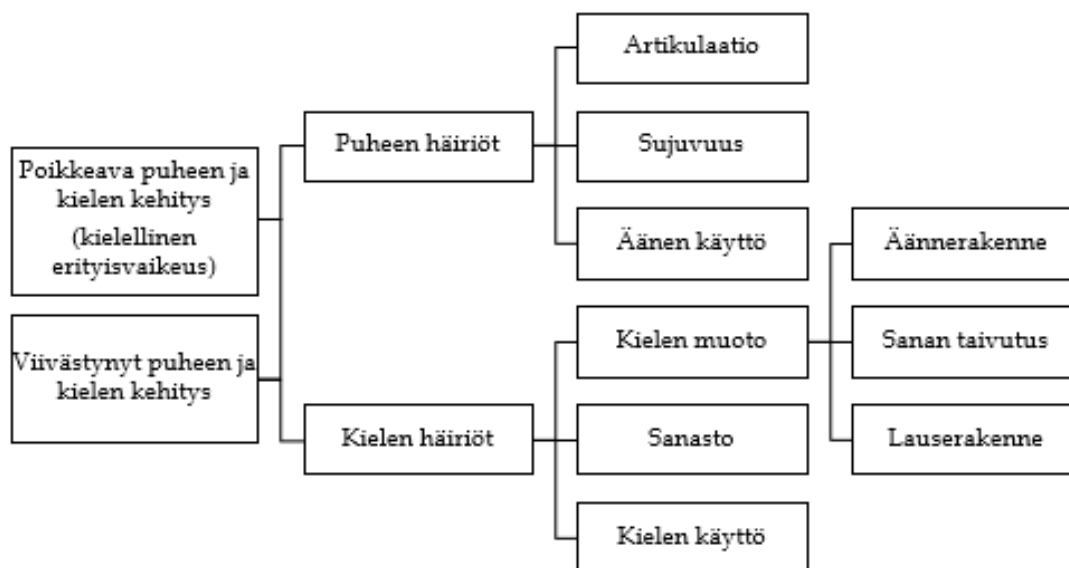
2 PUHEEN JA KIELEN HÄIRIÖT

Tässä luvussa perehdytään puheen ja kielen häiriöihin. Luku etenee laajoista vaikeuksista yhä tarkkarajaisempiin vaikeuksiin: ensiksi esitellään jako viivästyneeseen ja poikkeavaan kielen kehitykseen, jonka jälkeen syvennyttään puheen ja kielen häiriöihin osa-alueittain. Samalla tämä luku pyrkii kuvaamaan puheen ja kielen häiriöiden pirstaleisuutta, sillä ne ovat jokaisella lapsella yksilöllisiä, vaihdellen lievistä vakaviin ja tarkkarajaisista laajoihin vaikeuksiin. Näin yksiselitteisten määritelmien muodostaminen puheen ja kielen häiriöistä on vaikeaa. Lopuksi tarkastellaan sitä, miten puhe- ja kielihäiriöt näkyvät kouluikäisellä lapsella ja nuorella sekä miten niitä tulisi huomioida koulussa.

2.1 Viivästynyt ja poikkeava kielen kehitys

Kielen omaksumisen vaikeudet ovat merkittävimpiä kasvun, kehityksen ja oppimisen ongelmia lapsilla (Rapin & Allen 1980). Kielen hallinnan perusta luodaan aivan ensimmäisten ikävuosien aikana ja koko myöhempi kielellinen kehitys on varhaisten kielellisten taitojen ohjaamaa (Lyytinen 1999). Puheen ja kielen kehitys alkaa paljon ennen lapsen ensimmäistä sanaa, sillä jo raskauden aikainen kehitys luo varhaisia puheen ja kielen hallinnan valmiuksia (Asikainen & Hannus 2013). Pienillä lapsilla puheen kehityksestä kertoo pääosin käyttösäntönsä laajuus (Asikainen & Hannus 2013).

Puheen ja kielen kehityksen ongelmia voidaan jaotella monin eri tavoin. Tässä pro gradu -tutkielmassa keskeisenä viitekehyksenä ja aineiston analyysirunkona on ASHAN (American Speech-Language-Hearing Association) (1993) määritelmä kommunikaatiohäiriöistä, jonka alalajeiksi puheen ja kielen häiriöt luokitellaan. Toisena keskeisenä viitekehyksenä on puheen ja kielen vaikeuksien jako viivästyneeseen ja poikkeavaan puheen ja kielen kehitykseen (Korpilahti 2011). Näiden kahden viitekehyksen yhteyttä toisiinsa on havainnollistettu kuviossa 1.



KUVIO 1. Synteesi puheen ja kielen häiriöiden jaottelusta: ASHAN (1993) malli puheen ja kielen häiriöiden jakautumisesta alaluokkiin (kuviossa oikealla puolella) ja Korpilahden (2011) malli vaikeuksien jakautumisesta poikkeavaan ja viivästyneeseen puheen ja kielen kehitykseen (kuviossa vasemmalla).

Viivästyneellä puheen ja kielen kehityksellä tarkoitetaan, että lapsen puhe ja kieli kehittyvät selkeästi ikätoverien normia hitaammin (Korpilahti 2011; Leung & Kao 1999). Puheen ja kielen kehitys viivästyy noin 20 prosentilla lapsista ja sitä pidetään hyvälaatuisena, mikäli lapsi saavuttaa ikätasoisensa kielen neljään ikävuoteen mennessä (Asikainen ja Rintahaka 2005; Kielellinen erityisvaikeus: Käypä hoito –suositus 2010). Näin ollen viivästyminen mielletään usein normaaliin kehitykseen kuuluvaksi asiaksi, jolloin lapsen puhe selkiintyy ja lisääntyy viimeistään kouluikään mennessä (Asikainen & Rintahaka 2005). Kuitenkin myös hyvälaatuisella puheen ja kielen kehityksen viiveellä saattaa olla vaikutusta myöhempään kehitykseen: Rescorlan (2005) tutkimuksessa todettiin, että 13-vuotiaana lapset, joilla oli todettu kahden ikävuoden tienoilla viivästynyt puheen kehitys, suoriutuivat ikätovereita heikommin tehtävistä, jotka mittasivat sanastoa, kielioppirakenteiden hallintaa, kielellistä muistamista ja luetun ymmärtämistä.

Poikkeavalla puheen ja kielen kehityksellä tarkoitetaan kielellistä erityisvaikeutta, jossa lapsen kielellinen kehitys ja toimintakyky eivät vastaa ikätasoa (Korpilahti 2011; Psykiatrian luokituskäsikirja 2012). Kielellinen erityisvaikeus jaotellaan puheen tuoton tai puheen ymmärtämisen häiriöihin (Psykiatrian luokituskäsikirja 2012). Jako on kuitenkin osittain näennäinen, sillä ymmärtämisen vaikeudet esiintyvät harvoin ilman ilmaisen vaikeuksia (Psykiatrian luokituskäsikirja 2012). Tässä tutkielmassa luettavuuden sujuvoittamiseksi poikkeavasta puheen ja kielen kehityksestä käytetään nimeä kielellinen erityisvaikeus. Lisäksi ilmaisen lyhentämiseksi käytetään kansainvälisten tutkimusten käyttämää nimikettä sli-lapset (sli = specific language impairment), jolla tarkoitetaan lapsia, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia.

Erityisvaikeuden diagnosointi perustuu kansainväliseen ICD-10 -luokitukseen, jossa lapsen puheen tuoton tai ymmärtämisen taitoja verrataan iänmukaisiin rajoihin sekä kielen kehityksessä että älykkyydessä (Kielellinen erityisvaikeus: Käypä hoito -suositus 2010; Psykiatrian luokituskäsikirja 2012). Keskeistä on, että puheen tuoton tai ymmärtämisen taidot ovat kaksi keskihajontaa ikätovereita heikommat ja vähintään yhden keskihajonnan verran ei-kielellisen älykkyydosamäärän alapuolella (Psykiatrian luokituskäsikirja 2012). Nämä diagnosointikriteerit painottavat paljon varhaislapsuutta, joten kriteerit eivät välttämättä enää täyty kouluiässä (Kielellinen erityisvaikeus: Käypä hoito -suositus 2010). Kouluikäisellä kielellinen erityisvaikeus näkyy eri tavalla. Esimerkiksi ymmärtämisen näkökulmasta pitkien, käsitteellisten ja monimutkaisten kuultujen ja luettujen lauseiden ymmärtäminen on ikään nähden vaikeaa, kun taas lapsen kielen tuotto voi olla niukkaa, sanastoltaan puutteellista ja sisältää kieliopillisia virheitä (Kielellinen erityisvaikeus: Käypä hoito -suositus 2010; Psykiatrian luokituskäsikirja 2012). Samaten huolimatta häiriön nimestä, se harvoin on kouluiässä erityinen: sekä puheen tuoton että ymmärtämisen häiriöissä vaikeudet vertaissuhteissa, tunne- ja käytöshäiriöt, yliaktiivisuus ja tarkkaavuuden vaikeudet ovat tyypillisiä (Psykiatrian luokituskäsikirja 2012; Webster & Shevell 2007).

Kielellinen erityisvaikeus on viivästynyttä kielen kehitystä harvinaisempaa, joskin sen esiintyvyydestä ei ole kansainvälisesti yksiselitteistä tietoa, sillä esiintyvyyttä tarkastelevat tutkimukset ovat käyttäneet eri diagnosointikriteerejä kielellisen erityisvaikeuden arvioinnissa (Hannus, Kauppila & Launonen 2009; Isoaho 2014). Kun lievimmät kielelliset erityisvaikeudet huomioitiin, päiväkotikäisillä esiintyvyydeksi arvioitiin 7,4 % (Tomblin, Records & Buckwalter 1997), kun taas Hannus, Kauppila ja Launonen (2009) määrittivät 11-vuotisessa pitkittäistutkimuksessa 0–6 -vuotiaille kielellisen erityisvaikeuden esiintyvyydestä 0,6 prosenttia. Yksimielistä kuitenkin on, että kielellisiä erityisvaikeuksia ilmenee enemmän pojilla kuin tytöillä (Stanton-Chapman, Chapman, Bainbridge & Scott 2002; Tallal, Ross & Curtis 1989; Tomblin ym. 1997)

Syytausta. Kielen kehityksen vaikeuksille, sekä viivästymiselle että kielelliselle erityisvaikeudelle, on monia eri syitä. Suurimmalla osalla lapsista viivästymä johtuu äidinkielen tai kasvuympäristön kielen sanaston omaksumisen ja hallinnan puutteista tai äänteiden oikeiden liikemallien oppimisen hitaudesta (Asikainen & Hannus 2013). Lisäksi viivästymisen voi johtua neurologisista erityisvaikeuksista, kuten verbaalisesta dyspraksiasta tai tarkkaavuushäiriöstä, kuulovammasta, selektiivisestä mutismista tai laajemmasta kokonaiskehitykseen vaikuttavasta häiriöstä, kuten autismista tai kehitysvammaisuudesta (Asikainen & Hannus 2013; Leung & Kao 1999). Vastaavasti kielellisessä erityisvaikeudessa nämä edellä mainitut syyt eivät ole selittäviä tekijöitä, sillä kielellistä erityisvaikeutta ei voida selittää muilla neurologisilla, aistitoimintoihin liittyvillä tai tunne-elämän häiriöillä (Kielellinen erityisvaikeus: Käypä hoito -suositus 2010). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kielellistä erityisvaikeutta ei voida selittää millään muulla diagnoosilla, kuten autismin tai kehitysvammaisuudella. Kaiken kaikkiaan kielellinen erityisvaikeus nähdään omana vaikeutenaan, jolla on oma geneettinen alkuperä (Barry ym. 2007; Bishop 2010; Plomin & Dale 2000; Tallal ym. 1989; Webster & Shevell 2007).

Kielen ja puheen häiriöiden syyt ovat aina riskitekijöitä: esimerkiksi geneettinen alttius ei suoranaisesti aiheuta kielellistä erityisvaikeutta (Bishop

2003). Puheen ja kielen häiriöille onkin monia myötävaikuttavia tekijöitä, jotka yhdessä muiden syiden kanssa lisäävät riskiä puheen ja kielen häiriöiden ilmenemiselle ja saattavat lisätä niiden aiheuttamaa haittaa (Bishop 2003; Kielellinen erityisvaikeus: Käypä hoito -suositus 2010). Tällaisia syitä ovat keskosuus, melu, köyhyys, aliravitsemus, vähäiset kielelliset virikkeet, vanhemman poissaoluvuus, stressi ja varhain aloitettu runsas television katsominen (Chonchaiya & Pruksananonda 2008; Hygge, Evans & Bullinger 2002; Stansfeld ym. 2005; Yliherva 2003).

Toisaalta myötävaikuttavat tekijät eivät ole täysin yksiselitteisiä. Esimerkiksi kaksikielisyys on yhdistetty kielellisen erityisvaikeuden esiintymiseen ja vaikeusasteeseen (Cheuk, Wong & Leung 2005), mutta toisissa tutkimuksissa on vastaavasti todettu, että kaksikielisyys vaikuttaa lapsella kuin lapsella sanaston kehityksen hitauteen ja lopulta riskitekijät, jotka ennustavat vaikeuksia kielellisessä kehityksessä ovat samat yksi- ja kaksikielisillä lapsilla (Korkman ym. 2012; Salameh, Nettelblant & Gullberg 2002). Myös suorien syyseuraussuhteiden vetäminen voi olla joskus vaikeaa: perheen, erityisesti äidin, sosioekonomisella statuksella ja lapsen kielen kehityksellä on löydetty monissa tutkimuksissa positiivinen yhteys (Avit, Kessenich & Morrison 2004; Hoff, 2003; Letts, Edwards, Sinka, Schaefer & Gibbons 2013; Rowe 2008). Kuitenkin korkeakoulutus on vain mediaattori, joka selittää lapsen kielen kehityksen tahtia vanhemmuuden laadun sekä vanhemman kielen kehitykseen ja sen tukemiseen liittyvän tiedon kautta (Avit ym. 2004; Rowe 2008).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan puheen ja kielen häiriöitä niiden ilmene-
misenä eri puheen ja kielen osa-alueiden kautta. Kielen ja puheen häiriöitä ei
tässä tutkielmassa lähestytä diagnoosien kautta, vaan tuen tarpeen kautta, joka
on myös suomalaisen koulun tuen antamisen lähtökohta. Näin ollen puheen ja
kielen häiriöiksi määritellään tässä tutkimuksessa sekä viivästynyt kielen kehi-
tys että kielellinen erityisvaikeus. Vaikka seuraavissa alaluvuissa esitelty tutki-
mustieto on usein tuotettu tutkimuksissa, jossa kohdejoukkona on ollut sli-
lapset, tieto on kuitenkin sovellettavissa muihin puheen ja kielen kehityksen
vaikeuksiin. Kaiken kaikkiaan sli-lapsia tutkimalla on saatu paljon tietoa pu-

heen ja kielen eri osa-alueiden omaksumisen vaikeuksista ja tätä saatua tietoa voidaan soveltaa myös kapea-alaisempiin ja lievempiin puheen ja kielen häiriöihin.

2.2 Puheen häiriöt

Äännevirheet. Hyvin tavanomainen, yleinen ja kehitykseen kuuluva ilmaisun vaikeus ovat äännevirheet (Lääkärikirja Duodecim 2014; Psykiatrian luokituskäsikirja 2012; Qvanstrom, Laine & Jaroma 1991). Normaalina kehityksenä pidetään, että 4-vuotiaalla on virheitä vielä useammassa äänneissä, kun taas koulun alkaessa lapsi hallitsee valtaosan äänneistä (Psykiatrian luokituskäsikirja 2012). Arviot äännevirheiden yleisyydestä vaihtelevat: Duodecimin (2014) mukaan 15-20 prosentilla viisivuotiaista on yksittäisiä äännevirheitä, mutta Qvarnstromin väitöksen (1993) mukaan jopa kolmanneksella suomalaisista seitsemänvuotiaista on äännevirheisyyttä. Tyypillisimpiä äännevirheitä ovat r- ja s-virheet (Qvarnstrom 1991; Qvanstrom, Laine & Jaroma 1991). Äännevirheisyys voi ilmetä lapsella äänneen puuttumisena, korvautumisena vääristymänä tai sanaan ylimääräisen äänneen tuottamisella (Bernthal & Bankson 1998; Psykiatrian luokituskäsikirja 2012).

Puheen **sujuvuuden ongelmia**, änkytystä ja sokellusta, nimitetään puheen rytmien häiriöiksi. Änkytys on useimmiten lapsen kehityksessä ilmenevä normaali vaihe, jossa tyypillistä on tavujen tai sanojen toisto, äänneiden pidentyminen, äännähdykset, katkonaiset sanat, takeltelu ja vaikeiden sanojen korvaaminen kiertoilmaisulla (Lääkärikirja Duodecim 2014; Haapanen 2009). Änkytys on vahvasti perinnöllistä, mutta yleensä se menee joko ohi hoidolla tai itsestään 70–80 prosentilla lapsista (Dworzynski, Remington, Rijdsdijk, Howell & Plomin 2009; Yairi & Ambrose 1999). Sokellus puolestaan ilmenee nopeana ja epäselvänä puheena, jossa tavuja saattaa jäädä pois tai ne voivat vaihtaa keskenään paikkaa (Grönroos 1995).

Äänihäiriöt ilmenevät lapsilla kaikilla äänen osa-alueilla niin korkeudessa, kuuluvuudessa kuin laadussa: ne ilmenevät muun muassa virheellisenä ääntönä, käheytenä, vuotoisuutena, hypernasaalisuutena, äänenkorkeuden vaihteluina, heikkona kuulumattomana äänenä, rasituksena ja väsymisenä (Koivusaari 1998; Lopes, Lima, Almeida, Cavalcante & de Almeida 2012; Powell, Filter & Williams 1989; Simões-Zenari, Nemr & Behlau 2012; Tavares, Brasalotto, Santa-va, Padovan & Martins 2011). Äänihäiriötä pahentaa lapsilla äänen väärinkäyttö, kuten puhuminen tarpeettoman kovaa (Tavares ym. 2011). Äänihäiriöt eivät ole lapsilla tavattomia, sillä Tavaresin ym. (2011) tutkimuksessa vanhemmilta kysyttäessä esiintyvyydeksi saatiin noin kuusi prosenttia, kun taas Powell ym. (1989) mukaan esiintyvyys oli yli 20 prosenttia. Kuitenkin äänihäiriöt ovat pääosin lieviä (Lopes ym. 2012). Huolimatta lievyydestä äänihäiriöt eivät välttämättä katoa kehityksen myötä, kuten änkytys, sillä äänihäiriöt on todettu yllättävän pysyviksi alakouluikäisillä (Koivusaari 1998; Powell 1989).

2.3 Kielen häiriöt

Kielen muoto. Puheen vastaanottaminen alkaa äänteiden havaitsemisesta (Temple 1997). Äänteiden ja puheen erottelu- ja havaitsemiskyky on todettu monissa tutkimuksissa kielihäiriöisillä lapsilla ikätovereita heikommaksi (Bishop ym. 1999; Bishop 2007; Choudhury & Benasich 2011; Davids ym. 2011; Stevens, Sanders & Neville 2006; Tallal 2000). Heikko äänteiden havaitsemiskyky on pysyvä, sillä vaikeus ei juurikaan lievenny, vaikka kuulija näkisi puhujan ja hänen suun liikkeensä (Meronen, Tiippana, Westerholm & Ahonen 2013; Norrix, Plante, Vance & Boliek 2007). Heikko erottelukyky näkyy erityisesti sli-lapsilla hitaampana reagoitina äänteisiin ja vaikeutena erotella lyhyitä ääniteitä, kuten foneettisia liitännäisiä, joihin kuuluu esimerkiksi englannin kielessä monikon s-pääte (Choudhury & Benasich 2011; Tallal 2000). Heikko erottelukyky on yhdistetty poikkeavuusnegatiivisuutena tunnettuun herätevasteeseen, joka erottelee automaattisesti ääniteitä, ja sli-lapsilla sen on nähty useissa tutki-

muksissa olevan vioittunut tai jopa puuttuvan kokonaan (Bishop 2007; Davids ym. 2011).

Kielen muodon vaikeudet näkyvät äänteen havaitsemisvaikeuden lisäksi sekä syntaksissa eli lauserakenteessa että morfologiassa eli sanojen taivutuksessa. Tavanomaisena piirteenä kielelliselle erityisvaikeudelle on pidetty verbien taivutuksen hallinnan vaikeutta (Conti-Ramsden 2003; Kunnari ym. 2011, Kunnari, Savinainen-Makkonen, Leonard, Mäkinen & Tolonen 2014; Mäkinen, Loukusa, Laukkanen, Leinonen & Kunnari 2014). Suomen kieli on rakenteeltaan haastava taivutuksineen ja jälkiliitteineen ja virheet verbien taivutuksessa korostuvat erityisesti suomenkielisten sli-lasten tutkimuksessa (Kunnari ym. 2011). Keskeisenä elementtinä virheellisyydelle on pidetty vaikeuksia hallita kongruenssia, eli subjektin ja predikaatin mukautumista toisiinsa, ja tämä heijastuu myös kieltosanojen hallintaan (Kunnari ym. 2014). Kuitenkin morfologian vaikeudet ovat laaja-alaisia eivätkä ne rajoitu vain verbien taivutukseen. Esimerkiksi suomenkielessä substantiivien jälkiliitteiden ja niihin liittyvien taivutusten ja kirjain-äänne muutosten on todettu olevan vaikeita hallita sli-lapsille (Isoaho 2012; Leonard ym. 2014). Vastaavasti lauserakenteiden hallinnan vaikeudet näkyvät näillä lapsilla ilmaisussa usein niukkoina, yksipuolisina ja lyhyinä lauseina (Isoaho 2012; Mäkinen ym. 2014). Kieliopin heikko hallitseminen näkyy myös ymmärtämisen puolella: sli-lasten on todettu ymmärtävän morfeemeja, kuten taivutuspäätteitä ja sanojen liitännäisiä, ikätasoa heikommin (Leonard, Miller & Owen 2000). Heille myös sekä pää- että sivulauseiden ymmärtäminen on vaikeaa ja erityistä vaikeutta on todettu tuottavan kysymysten, erityisesti miksi- ja miten -alkuisten, ymmärtäminen (Leclercq, Majerus, Jacob & Maillart 2014; Osman, Sohdi & Aziz 2011).

Sanaston hallinnan vaikeudet. Sanavaraston suppeus ja sisällön ymmärtämisen vaikeudet ovat tyypillinen kielellinen vaikeus (Lääkärikirja Duodecim 2014; Isoaho 2012; McGregor, Oleson, Bahnsen & Duff, 2013; Nash & Donaldson 2005). Sli-lapsilla sanaston ongelmat näkyvät sekä oppimisen hankaluutena äänne- ja merkitystasolla että viivästymänä (Nash & Donaldson 2005). Nashin

ja Donaldsonin (2005) tutkimuksessa sli-lasten sanaston kehitysaste oli sama kuin 2,5 vuotta nuoremmalla verrokkiryhmällä. Heikon sanaston on arveltu myös olevan heikon sananlöytämisen ja nimeämisen taitojen syyperä (Sheng & McGregor 2010), sillä sli-lasten taito nimetä kuvia on ikätovereita heikompi ja epätarkempi ja tämän eron on todettu myös kasvavan jopa 21 ikävuoteen saakka (Isoaho 2012; Sheng & McGregot 2010; Rice & Hoffman 2014). Kaiken kaikkiaan ikään nähden suppeampi sanavarasto on usein sekä ilmaisun että ymmärtämisen pulma: kun sanasto on yksipuolista sekä syvyydeltään että määrältään (Mäkinen ym. 2014), ei oma sanasto tue sanojen ymmärtämistä toisen puheesta.

Kielen käytön vaikeudet. Kaikki edellä mainitut tekijät, äänteiden ja äänen tuoton, sujuvuuden, sanaston ja kielen muodon hallinnan vaikeudet, heijastuvat yksilön sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Puhe- ja kielihäiriöisellä lapsella haasteet ovat sekä oman viestin välittämisessä vastaanottajalle että toisen viestin ymmärtämisessä. Vastaanottajan voi olla vaikea ymmärtää rakenteellisesti epäselvää puhetta, kun taas lapsi, jolla on sanavaraston puutteita, saattaa tipahtaa keskustelusta saman tien, kun hänelle lausutaan vieras käsite.

Kielen käyttötaitojen ongelmia on määritelty paljon sli-lapsia tutkittaessa (Guo, Tomblin & Samelson 2008; Isoaho 2012; Mäkinen ym. 2014; Osman ym. 2011). Tutkimuksissa käyttötaitojen ongelmat ovat näkyneet erityisesti sekä ikätovereita lyhyempänä, niukempana, yksipuolisempana ja vähemmän sidosteisena ilmaisuna että vaikeuksina selittää ja kuvailla tunteita ja ilmiöitä (Isoaho 2012; Mäkinen ym. 2014; Osman ym. 2011). Sli-lasten on todettu ottavan keskustelussa helposti passiivisen roolin, jolloin keskustelun aloitteen tekeminen ja ylläpitäminen jäävät usein toiselle osapuolelle (Osman ym. 2011). Samaten ilmaisun sujumattomuudesta kertoo Guon, Tomblinin ja Samelsonin (2008) tutkimus, jossa 4-vuotiailla sli-lapsilla oli puheen keskeytyksiä (hiljaisia tai äänneillä, sanojen osittaisella tai kokonaisella kertauksella tai täytesanoilla täytettyjä taukoja) enemmän fraasien (subjekti, verbi, adjektiivi ja prepositio -yhdistelmien) edessä kuin ikätovereillaan. Taukojen määrä oli kuitenkin suhteessa

osaamistasoon, sillä kaksi vuotta nuoremmalla verrokkiryhmällä oli taukoja saman verran (Guo, Tomblin & Samelson 2008).

Käyttötaitojen vaikeudet näkyvät myös ymmärtämisen pulmina (Katsos, Roqueta, Estevan & Cummins 2011; Leclercq ym. 2014; Leonard ym. 2000; Osaman ym. 2011), joita on käsitelty edellä kielioppiin ja sanastoon liittyen. Osittain ymmärtämisen ongelmat selittynevät muistin ongelmilla, sillä puhe- ja kielihäiriöisillä lapsilla on todettu vaikeuksia työmuistissa ja lyhytkestoisessa muistissa sekä fonologisen, auditiivisen, kielellisen että visuospatiaalisen muistin osalta (Baird, Dworzynski, Slonims & Simonoff 2010; Freed, Lockton & Adams 2012; Grossheinrich, Kademmann, Bruder, Bartling & Von Suchodoletz 2010; Montgomery 2000). Näin ollen puhe- ja kielihäiriöisten lasten on esimerkiksi vaikeampi pitää mielessä kuultua, jolloin ohjeen mukaan toimiminen tai kysymykseen vastaaminen relevantisti voi olla ikätovereita vaikeampaa.

Kielen käyttötaitojen pulmat eivät ole vain kielelliseen erityisvaikeuteen kuuluvia, vaan niitä on myös autismin kirjon häiriöissä ja pragmaattisessa kielihäiriössä (pragmatic language impairment=pli), jossa lapsen kielen ja puheen ongelmat keskittyvät pääosin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja käytön alueelle (Bishop & Norbury 2002; Botting & Conti-Ramsden 2003; Gibson, Adams, Lockton & Green 2013). Yhteisestä piirteestä, käyttötaitojen vaikeuksista, johtuen sli:n, pli:n ja autismin kirjon diagnostinen erottaminen on toisistaan välillä vaikeaa, koska erityisesti pli-lapsilta on löydetty myös autistisia piirteitä (Bishop & Norbury 2002; Botting & Conti-Ramsden 2003). Sekä pli- että autismin kirjon lapsilla on todettu vaikeuksia vertaissuhteissa, kun taas sli-lapsilla ongelmat rajoittuivat lähinnä ystävyysuhteiden luomiseen ja konfliktien ratkomiseen (Gibson ym. 2013). Täten kielellisen erityisvaikeuteen liittyvät kielen käytön vaikeudet on arveltu olevan sekundäärinen syy johtuen huonoista kielen taidoista ylipäättänsä (Gibson ym. 2013). Kuitenkin autismin kirjon erottaa omaksi ryhmäksi näiden lasten toistuvat ja rajoittuneet kiinnostuksen kohteet, joita yleensä sli- ja pli-lapsilla ei ole (Gibson ym. 2013).

Sekä sli- että pli-lapsilla selkeämpi ilmaisu on yhteydessä selkeämpään sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Gibson ym. 2013). Kuitenkaan kielen ilmaisun ja

ymmärtämisen pulmat eivät selitä vuorovaikutuksen pulmia yksistään, sillä mielen teoria, kyky ymmärtää omia ja toisen ajatuksia ja tunteita, on usein ikätasoa heikompi sli- ja autismin kirjon lapsilla (Spanoudis 2016; Van Buijsen, Hendriks, Ketelaars & Verhoeven 2011). Lisäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat eivät rajoitu vain omiin taitoihin, vaan vertaiset asettavat omat haasteensa. Puhe- ja kielihäiriöisten lasten on todettu olevan helposti vertaisten torjuntia (Mok, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden 2014; Laws, Bates, Feuerstein, Mason-Apps & White 2012). Lawsin ym. (2012) mukaan vertaisten hyväksynnän on kuitenkin yhteydessä vaikeuksien vakavuuteen ja myös Mokin ym. (2014) yhdeksänvuotisessa pitkittäistutkimuksessa erityinen riski torjutuksi tulemiseen oli sli-lapsilla, joilla oli myös pragmaattisia vaikeuksia. Kuitenkin vertaisten torjunnan alkamisikä vaihtelee; Mokin ym. (2014) tutkimusjoukossa ongelmat alkoivat suurimmalla osalla lapsuudessa (39,2 prosentilla) ja alle kolmasosalla (26,3 prosentilla) nuoruudessa, kun taas vain lapsuuteen ongelmat keskittyvät 12,3 prosentilla ja 22,2 prosenttia säästyivät vertaisten torjunnalta.

2.4 Puheen ja kielen häiriöt ja koulun tuki

Kuten jo aiemmissa luvuissa on käynyt ilmi, puheen ja kielen häiriöt eivät ole lopulta vain puheen ja kielen häiriöitä. Kaiken kaikkiaan kieli on väline, johon toimintamme, ajatuksemme ja vuorovaikutuksemme perustuu. Siksi myös koulussa puhe- ja kielihäiriöt näyttäytyvät monialaisina ongelmina. Vaikeuksien pitkäjänteisyydestä kertoo, että vielä 16–17 -vuoden iässä voidaan tunnistaa ne, joilla on ollut esikouluikässä puheen ja kielen häiriö: Snowlingin, Adamsin, Bishopin ja Stothardin (2001) pitkittäistutkimuksessa merkittäväällä osalla näistä nuorista oli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, ilmaisu- ja ymmärtämisvaikeuksia, sosioemotionaalisia vaikeuksia, käytöshäiriöitä ja elämänhallinnan puutteita. Vaikka puheen ja kielen häiriöistä seuranneiden ongelmien vaikeus vaihteli häiriön vakavuuden ja pysyvyyden mukaan, saivat ne nuoret, joilla kielen ja puheen häiriö nähtiin jo ratkenneena, kuitenkin edelleen ikätovereita

heikompia arvosanoja äidinkielessä, matematiikassa ja vieraissa kielissä sekä kouluttautuivat ikätovereitaan alemmin (Snowling ym. 2001).

Puhe- ja kielihäiriöt esiintyvät usein yhdessä tarkkaavaisuuden, motorii-kan, lukemisen ja matematiikan vaikeuksien kanssa (Bruce, Thernlund & Nettelblant 2006; Catts, Fey, Tomblin & Zhang 2002; Cooch, Hulme, Nash & Snowling 2014; Katsos, Roqueta, Estevans & Cummins 2011; Manor, Shaley, Joseph & Gross-Tsur 2001; Schoemaker 2013; Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase & Kaplan 2006). Rinnakkaisvaikeudet eivät kuitenkaan synny hetkessä, vaan usein taustalla on pysyvä ja verrattain vakava kieli- ja puhehäiriö (Bruce ym. 2006; Manor ym. 2001 Snowling, ym. 2001; Snowling ym. 2006). Esimerkiksi Snowlingin ym. (2006) tutkimuksessa tarkkaavaisuusvaikeuksien ilmenemistä selitti puheen ja kielen häiriön pysyvyys ja vakavuus, sillä niillä 15-16 -vuotiailla tutkittavilla, joilla esikouluikässä todetut puhe- ja kielihäiriöt olivat jatkuneet kouluajan, oli korkeampi esiintyvyys tarkkaavuuden vaikeuksille. Puhe- ja kielihäiriöt ulottuvat myös useammalle osa-alueelle: sekä tuoton että ymmärtämisen vaikeuksien on nähty olevan päiväkotikäisten kielihäiriöisten lasten heikkojen matemaattisten käsitteiden ja aritmeettisten laskutoimitusten ymmärtämisen taitojen taustalla (Manor ym. 2001) ja toisaalta ADHD-lapsilla kielen vaikeudet keskittyvät Bruce ym. (2006) mukaan kielen käytön, kommunikoinnin ja ymmärtämisen vaikeuksiin.

Koska kieli- ja puhehäiriöt ovat jokaisella varsin yksilöllisiä, ovat myös tuen tarve ja tukimuodot yksilöllisiä (Kontiola 2002). Käypä hoito -suositus (2010) linjaa kielellisten erityisvaikeuksien kohdalla koulun keskeiseksi tukitoimiksi vuorovaikutustaitojen tukemisen ja kielelliset ongelmat huomioivan opetuksen. Opetusmuodosta vastaavasti linjataan laajalti, että sen suunnittelussa on huomioitava oppilaan sen hetkiset kielen käyttötaidot ja toimintakyky sekä niiden odotettavissa oleva kehitys (Kielellinen erityisvaikeus: Käypä hoito -suositus 2010). Kouluikäisillä sli-lapsilla tyypillisin tukimuoto on usein erityisopetus ja he käyttävät samanaikaisesti useita eri tukimuotoja (Isoaho 2012; Niilo Mäki Instituutti 2017). Isoahon (2012) tutkimuksessa esi- ja alkuopetusikäiset sli-lapset opiskelivat yleisemmin pienessä opetusryhmässä joko erityisluokalla tai

luokkakohtaista avustajaa hyödyntäen. Samaisessa tutkimuksessa mainittiin myös monia arjessa käytössä olevia tukitoimia, kuten koejärjestelyissä joustaminen, äänikirjojen käyttö ja oppilaan istumapaikkaan liittyvien valintojen miettiminen (Isoaho 2012). Lisäksi puhehäiriöihin annetaan paljon laaja-alaista erityisopetusta, sillä Suomen virallinen tilaston (2010) mukaan puhehäiriö oli lukuvuonna 2009–2010 yleisin syy osa-aikaisen erityisopetuksen antoon esikoulussa ja kolmanneksi yleisin alakoulussa. Toisaalta Eerolan (2005) tutkimuksessa esi- ja alakoulun puheopettajina toimivat laaja-alaiset erityisopettajat toivat vastauksissaan esiin sen, että puheopetukselle käytettävä aika ja resurssit ovat niukentuneet ja aikaisemmin puheopetukseen käytettävä aikaa ja resursseja on siirretty muuhun erityisopetukseen.

Eri ulkomaisissa, pääosin englantilaisissa, tutkimuksissa on selvitetty pakollisen koulunsa päättäneiden sli-taustaisten nuorten koulupolun tukitoimia ja heidän kokemuksiaan niistä (Conti-Ramsden, Knox, Botting, & Simkin 2002; Durkin, Simkin, Knox & Conti-Ramsden 2009; Lindsay & Dockrell 2007; Palikara, Lindsay, & Dockrell 2009). Suurin osa eri tutkimuksissa haastatelluista nuorista oli saanut erityisopetusta ja erityisopetusjärjestelyt olivat olleet pysyviä (Durkin ym. 2009). Palikaran ym. (2009) ja Conti-Ramsdenin (2002) tutkimuksissa suurin osa nuorista oli käynyt lähikoulua, mutta taasen Durkinin ym. (2009) tutkimuksen nuorista 41 prosentilla koulupaikka oli vaihdellut erityiskoulun ja lähikoulun välillä. Tyypillisesti mainittuja hyödyllisiä tukimuotoja olivat olleet koulunkäynnin ohjaaja, joka oli auttanut niin ohjeiden ymmärtämisessä kuin kannustanut oppilasta, ja kokeessa saatu lisäaika (Conti-Ramsden ym. 2002; Durkin ym. 2009; Lindsay & Dockrell 2007; Palikara ym. 2009). Näkemys on hyvin samankaltainen kuin Lindsayn, Rickettsin, Peaceyn, Dockrellin & Charmanin (2016) tutkimuksessa, jossa sli-lasten vanhemmilta kysyttäessä, he olivat koulunkäynninohjaajien käytön lisäksi tyytyväisiä hyvin suunniteltuun tukeen ja erityisopettajan panokseen.

Koulun tukitoimien lisäksi oppilas saattaa tarvita vakavammissa kieli- ja puhehäiriöissä, kuten kielellisessä erityisvaikeudessa, lääkinnällistä kuntoutusta, terapiaa tai sosiaalista tukea (Kielellinen erityisvaikeus: Käypä hoito

-suositus 2010; Kontiola 2002). Näin ollen lapsen tuki saattaa olla hyvin laajaa ja useat eri toimintaympäristöt kattavaa, sillä esimerkiksi puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot auttavat lasta monissa eri ympäristöissä kommunikoidaan muiden kanssa (Kielellinen erityisvaikeus, Käypä hoito -suositus 2010). Tässä tutkimuksessa keskiössä on kuitenkin koulussa toteutettavat tukitoimet esi- ja alakouluikäisille lapsille, joilla on kielen ja puheen häiriöitä.

3 KOLMIPORTAINEN TUKEA

Kolmiportainen tuki tarkoittaa Suomessa järjestettävää kolmiportaista kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä esi- että perusopetuksessa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Esiops) 2014; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Pops) 2014; Perusopetuslaki 2010/642). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kolmiportaisesta tuesta käytetään esiopetukseen paremmin sopivampaa nimitystä kasvun ja oppimisen tuki (Esiops 2014). Kuitenkin tässä tutkielmassa on valittu käytettäväksi sekä esi- että perusopetuksen tuesta yhtä yhteistä käsitettä: kolmiportaista tukea.

Kolmiportaisen tuen käyttöönotto Suomessa on ollut pitkä prosessi, joka jatkuu yhä. Näin ollen tämä luku jakaantuu kolmeen alalukuun. Ensimmäisessä alaluvussa tutustutaan siihen, miten ja miksi kolmiportaiseen tukeen päädyttiin, jonka jälkeen esitellään kolmiportaisen mallin rakenne toisessa alaluvussa. Vaikka kolmiportaisen tuen järjestämisen määrittää Suomen valtio (Perusopetuslaki 2010/642), sitä toteuttavat käytännössä kaupungit ja kunnat. Koska tämän tutkimuksen aineistona ovat eri kaupunkien ja kuntien kolmiportaisen tuen asiakirjat, valottaa viimeinen alaluku eroja kuntien ja kaupunkien kolmiportaisen tuen käytössä ja omaksumisessa.

3.1 Kolmiportaiseen tukeen siirtyminen

Kolmiportainen tuki korvasi sitä edeltävän kaksitasoisen tukijärjestelmän vuonna 2010 (Perusopetuslaki 2010/642). Uuden tukijärjestelmän käyttöönottoa edelsi kaksi hanketta: opetusministeriön työryhmän suunnittelema Erityisopetuksen strategia vuonna 2007 loi pohjan kolmivaiheiseen tukeen siirtymiselle, ja sitä seurasi valtakunnallinen Kelpo -kehittämistoiminta, jossa kolmiportaisen tuen mallia jalkautettiin kouluihin jo ennen lakimuutosta (Ahtiainen ym. 2012; Opetusministeriö 2007).

Keskeinen syy uudistukselle oli erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän kasvu, johon pyrittiin vastaamaan lisäämällä yksi tuen porras (Ope-

tusministeriö 2007; Thuneberg ym. 2014). Erityisopetukseen siirrettyjen määrän kasvu johtui monista eri tekijöistä, kuten erityispedagogisen tiedon kasvusta, kehittyneestä diagnosoinnista ja opetuslainsäädännön muuttumisesta (Opetusministeriö 2007). Kuitenkin määrän kasvuun vaikuttivat myös erilaiset kuntakohtaiset menettelytavat erityisopetukseen siirrettyjen kohdalla ja raha, sillä erityisopetukseen siirretyistä oppilaista sai korotettua yksikköhintaa (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1998/635; Opetusministeriö 2007; Pulkkinen & Jahnukainen 2016)

Erityisopetuksen strategiassa vastataan aiemman tukijärjestelmän yleis- ja erityisopetuksen rajanvedon ongelmaan, sillä niin sanotulle harmaalle vyöhykkeelle näiden väliin jäi aiemmin monia oppilaita (Opetusministeriö 2007). Pääperiaatteiksi Erityisopetuksen strategiaa suunnitteleva työryhmä otti lähikouluperiaatteen, inklusiivisen opetuksen ja varhaisen puuttumisen, ja samalla syntyi käsite tehostettu tuki (Opetusministeriö 2007). Tehostetun tuen käyttöönottamisen tarkoituksena oli Erityisopetuksen strategiassa vähentää virallisten tuen päätösten tarvetta ja erityisopetussiirtoja, tukea oppimista ja kasvua sekä ennaltaehkäistä oppilaiden ongelmien kasvua suuremmiksi (Ahtiainen ym. 2012; Opetusministeriö 2007).

Kaiken kaikkiaan kolmiportainen tuki keskittyy olemaan pedagoginen tuki, joka on lähtenyt lääketieteellisten ja psykologisten lähtökohtien sijaan ensisijaisesti pedagogisista lähtökohdista (Thuneberg 2013; Thuneberg ym. 2014). Keskeistä kolmiportaisen tuen järjestämisessä ovat ennaltaehkäisy, varhainen tuen tarpeen tunnistaminen, moniammatillinen yhteistyö tuen arvioinnissa ja toteutuksessa ja tieteellisesti pohjautuvien interventioiden hyödyntäminen (Perusopetuslaki 2010/642 30 § 1 mom.; Thuneberg ym. 2013; Thuneberg ym. 2014).

3.2 Kolmiportaisen mallin rakenne

Kolmiportainen tuki muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta, joista kutakin oppilas voi saada vain yhtä kerrallaan (Esiops 2014; Pops 2014). Pe-

rusideana mallissa on, että alimmalla portaalla on eniten oppilaita, kun taas tuen kasvaessa intensiivisemmäksi ylemmillä portailla on oppilaiden määrä pienempi (Thuneberg ym. 2013). Kolmiportaisen tuen mallia ja eri tuen portaiden kohderyhmän suuruutta kuvataan usein kolmiona, jossa alimpana on yleinen tuki, keskellä tehostettu tuki ja kolmion kärjessä pienimmällä alueella erityinen tuki (Ahtiainen ym. 2012; Lukimat 2016; Thuneberg ym. 2013). Näin ollen kolmiomuodolla ja kolmivaiheisuudella malli muistuttaa Yhdysvalloissa käytössä olevaa response to intervention (RTI) -mallia, vaikka se ei ole ollut suomalaisen mallin pohjana (Ahtiainen ym. 2012; Janhukainen & Itkonen 2015; Thuneberg ym. 2014). Kaiken kaikkiaan kolmivaiheisen tuen malli vaikuttaa olevan ennemmin trendi monissa länsimaissa, kuten Suomessa, Yhdysvalloissa ja Kanadassa, jonka taustaideologiana on ennaltaehkäisevän tuen tarjoaminen (Janhukainen 2011; Janhukainen & Itkonen 2015).

Kolmiportaisen tuen peruseriaate on, että tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua, heti tuen tarpeen ilmetessä annettavaa ja tarpeen mukaan muuttuvaa (Esiops 2014; Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642 30 § 1 mom.). Yleinen tuki, yksittäisten pedagogisten tukimuotojen tarjoaminen, on ensimmäinen keino vastata tuen tarpeeseen; yleisessä tuessa voidaan tarjota kaikkia perusopetuksen tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen perusteella annettavia erityisopetusta ja oppiaineen oppimäärän yksilöllistämistä (Esiops 2014; Pops 2014).

Kun yleinen tuki ei riitä, lapselle tarjotaan säännöllistä, intensiivistä ja useita tukimuotoja yhdistelevää tehostettua tukea, jossa erityisinä tukimuotoina ovat tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, oppimisen ja koulunkäynnin apuvälineet ja palvelut sekä oppilashuollon mukaiset palvelut (Esiops 2014; Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642 16 a §, 31 § ja 31 a §). Tehostetun tuen aloittaminen, siihen palaaminen toiselta tuen portaalta ja järjestäminen käsitellään aina oppilashuollossa moniammatillisessa yhteistyössä (Perusopetuslaki 2010/642 16 a §). Myös kodin ja koulun yhteistyö korostuu, sillä tehostetun tuen asiakirjat tulee tehdä yhteistyössä lapsen huoltajan kanssa (Esiops 2014; Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642 16 a §).

Tehostetun tuen aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon, jossa kuvataan lapsen kokonaistilanne niin koulun, kodin kuin oppilaan näkökulmasta, oppilaan jo saama yleinen tuki, oppilaan vahvuudet, oppimisvalmiudet ja erityistarpeet kasvuun, oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyen sekä arvio tehostetun tuen tarpeesta ja tarvittavista tukitoimista (Esiops 2014; Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642 16 a §). Viimeistään tehostetun tuen portaalla lapselle on myös tehtävä oppimissuunnitelma yhteistyössä kodin, oppilaan ja mahdollisten asiantuntijoiden kanssa, johon kirjataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet pohjautuen oppilaan vahvuuksiin, taitoihin, valmiuksiin ja erityistarpeisiin, pedagogiset opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus (Esiops 2014; Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642 16 a § 1).

Erityinen tuki tulee kyseeseen silloin, kun muut tukimuodot eivät riitä oppilaan kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden turvaamiseen (Esiops 2014; Pops 2014). Erityisessä tuessa on käytössä kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot, jolloin oppiaineiden yksilöllistäminen, pidennetty oppivelvollisuus ja opetuksen järjestäminen toiminta-alueittain ovat mahdollisia (Esiops 2014; Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642 17 §). Erityisen tuen antamiseksi oppilaalle on tehtävä pedagoginen selvitys, erityisen tuen päätös ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) yhdessä oppilaan, hänen huoltajan ja muiden mahdollisten asiantuntijoiden kanssa (Esiops 2014; Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642 17 § ja 17 a §).

Pedagoginen selvitys muodostuu selvityksestä ja arvioista, sillä se sisältää sekä oppilasta opettavien opettajien arviot oppilaan oppimisen etenemisestä että oppilashuollossa tehdystä selvityksestä jo oppilaan saamasta tehostetusta ja erityisestä tuesta (Esiops 2014; Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642 17 §). Pedagogisessa selvityksessä kuvataan lapsen kokonaistilanne kodin, koulun ja lapsen näkökulmista ja siinä huomioidaan lapsen vahvuudet, valmiudet ja erityistarpeet, jo saadut tukitoimet, arvio erityisen tuen tarpeesta ja tarvitsemista tukitoimista sekä mahdollisesti arvio oppiaineiden yksilöllistämisen tarpeesta (Esiops 2014; Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642 17 §). Pedagogisen selvityk-

sen laadinnassa voidaan hyödyntää jo lapsesta laadittuja asiakirjoja tai muita suunnitelmia (Pops 2014).

Pedagogisen selvityksen pohjalta tehdään kirjallinen erityisen tuen päätös, jossa määritellään lapsen pääasiallinen opetusryhmä, mahdolliset oppilaan tarvitsemat palvelut ja mikäli oppilaan opetusta järjestetään poikkeavasti (Perusopetuslaki 2010/642 17 §). Erityisen tuen päätös voidaan tehdä jo ennen esi- tai perusopetuksen alkamista ja se on tarkistettava vähintään ennen toiselle ja seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä tehden oppilaalle uusi pedagoginen selvitys (Esiops 2014; Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642 17 §).

Erityisen tuen toteuttamiseksi oppilaalle on laadittava vuosittain tarkastettava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kodin ja oppilaan kanssa yhteistyössä, josta ilmenee erityisen tuen perusteella annettava opetus ja tukitoimet (Esiops 2014; Pops 2014; Perusopetuslaki 2010/642 7 §). HOJKSin tekemisessä voidaan hyödyntää jo oppilaasta tuotettua tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa, sillä sen sisällöt ovat hyvin samankaltaiset sisältäen kuvauksen oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, vahvuuksista ja valmiuksista, pedagogisista ratkaisuksista sekä oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta (Esiops 2014; Pops 2014).

3.3 Kolmiportaisen tuen omaksumisen ja käyttöönoton vaiheet eri kunnissa ja kaupungeissa

Perusopetuslain muutos vuonna 2010 määrittä tuen tarjoamisen uudella tavalla: ensisijainen tapa järjestää oppilaan tarvitsema tuki oli yleisopetuksen tuki ja seuraava osa-aikainen erityisopetus (Thuneberg ym. 2013). Tämä tarkoitti joillekin kunnille ja kaupungeille isoa ideologista muutosta erityisopetuksen järjestämisessä, sillä eri puolilla Suomea erityisopetusjärjestelyt ovat vaihdelleet, ja esimerkiksi joissakin kunnissa ja kaupungeissa erityisopetus on järjestetty muuta enemmän segregatioon ja erityiskouluihin tukeutuen (Thuneberg ym. 2013). Ahtiaisen ym. (2012) mukaan kunnat olivat hyvin eri vaiheissa erityisopetuksen järjestämisen, kuten inkluusioperiaatteen, suhteen, kun kolmiportaista tukea edeltävä Erityisopetuksen strategia vuonna 2007 julkaistiin.

Kolmiportaisen tuen pedagogisia strategioita ja käsitteitä ymmärretään ja käytetään eri kunnissa ja kaupungeissa eri tavalla (Thuneberg ym. 2014). Samalla kunnat ja kaupungit ovat omaksuneet kolmiportaista tukea eri vauhtia (Ahtiainen ym. 2012; Thuneberg ym. 2014). Thunebergin ym. (2014) tutkimuksen mukaan kunnat ja kaupungit pystyi vuonna 2013 karkeasti jakamaan kolmeen pääryhmään kolmiportaisen tuen käyttöönoton omaksumisessa: täydet käyttäjät, osittaiset käyttäjät ja ei-käyttäjät. Täysiä käyttäjiä, jotka hioivat, uudistivat ja integroivat kolmiportaista tukea osaksi tuen järjestämistään, oli kunnista ja kaupungeista 18 %, kun taas orientaatio- ja valmisteluvaiheessa olevia ei-käyttäjiä oli 22 % (Thuneberg ym. 2014). Prosessin puolivälissä käyttäen kolmiportaista tukea mekaanisesti ja rutiininomaisesti, osittaisia käyttäjiä, oli enemmistö eli 60 % (Thuneberg ym. 2014).

Vuoden 2012 tehostetun ja erityisen tuen kehittämisen arvioinnin loppuraportissa Ahtiainen ym. (2012) toteavat, että kentällä ei silloin hallinnut vain Erityisopetuksen strategia, vaan useita rinnakkaisia vaihtoehtoja ja jopa strategialle vastakkaisia vaihtoehtoja. Kolmiportaisen tuen käsitteitä käytettiin neljällä eri tavalla: kierrättäen uusi käsite vanhan käsitteen tilalle, ristiriitaisesti käyttäen vanhoja ja uusia käsitteitä rinnakkain, väljästi soveltaen ja muodollisesti toteuttaen (Ahtiainen ym. 2012). Samankaltainen havainto todettiin myös Pulkisen ja Janhukaisen tutkimuksessa (2016), sillä useat paikalliset auktoriteetit yrittivät säilyttää vanhan erityisopetusjärjestelmän ja sulauttaa uuden kolmiportaisen järjestelmän tukemaan tätä vanhaa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että vaikka kunnat ja kaupungit muodollisesti puhuvat samoilla käsitteillä erityisopetukseen liittyen, he antavat samoille käsitteille hyvin erilaisia tulkintatapoja ja käytännön toteutuksia (Ahtiainen ym. 2012).

Kuitenkin kaiken kaikkiaan kaikki kunnat ja kaupungit olivat vuoteen 2011 mennessä edistyneet uuden lain ja Erityisopetuksen strategian omaksumisessa ja käyttöönotossa (Ahtiainen ym. 2012). Lakimuutoksen jälkeen erityisopetuspäätösten määrä on vähentynyt, vaikka eri kunnissa ja kaupungeissa tehostetun ja erityisen tukea saavien peruskoululaisten osuudet vaihtelevat (Suomen virallinen tilasto 2015). Esimerkiksi vuonna 2015 Kymenlaaksossa an-

nettiin yhteensä kunnista eniten tehostettua ja erityistä tukea koskien 20 prosenttia peruskoulun oppilaista, kun taas Lapissa ja Kainuussa tehostettua ja erityistä tukea annettiin vain 12 prosentille oppilaista (Suomen virallinen tilasto 2015). Vuonna 2015 tehostettua tukea järjestettiin lähes kaikissa kunnissa edellisvuotta enemmän, mutta erityistä ja tehostettua tukea saavien osuudet suhteessa kaikkien tuen saajiin vaihtelivat kunnittain ja kaupungeittain (Suomen virallinen tilasto 2015).

Kolmiportainen tuki on koettu kentällä merkittäväksi uudistukseksi, sillä perusopetuksen rehtoreiden ja opetustoimen hallinnon työntekijöiden kokemusten mukaan lakimuutoksen jälkeen erityisopetusta on järjestelty uudella tavalla ja resursseja käytetty aiempaa tehokkaammin (Pulkkinen & Janhukainen 2016). Lisäksi samaisessa tutkimuksessa rehtorit (n=335) kokivat, että kolmiportainen tuki on tuonut erityisopetuksen paremmin oppilaiden saataville, vaikka samanaikaisesti he kokivat, että resursseja ei ole tarpeeksi tuen tarvitsijoita kohden (Pulkkinen & Janhukainen 2016). Ylipääntänsä kolmiportaisen mallin omaksumiseen ja käyttöönottoon kouluissa on vaikuttanut opettajien ymmärrys siitä, kuinka paljon heillä on mahdollisuuksia liikkua kolmiportaisen mallin sisällä (Thuneberg ym. 2014).

4 PEDAGOGISET ASIAKIRJAT

Kolmiportaisen tuen oppimissuunnitelmat ja HOJKS:t kertovat käytännössä siitä, miten kouluissa tulkitaan vuonna 2011 käyttöön otettua lakiuudistusta (Thuneberg & Vainikainen 2015). Samalla ne kertovat, millaisia tukitoimia oppilaalle on suunniteltu, mutta jättävät kertomatta sen, miten tuki näyttäytyy oppilaalle tai jollekin muulle arjessa (Thuneberg & Vainikainen 2015). Tässä luvussa asiakirjoja tarkastellaan kahdesta eri näkökulmasta. Koska asiakirjan muodon ja sisällön päättää usein opettaja (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013; Hangasmaa 2014; Strogilos & Xanthacoy 2006), käsitellään ensimmäisessä alaluvussa sitä, miten suomalaiset opettajat ovat kokeneet kolmiportaisen tuen asiakirjat osana työnsä arkea. Vastaavasti asiakirjatekstiä itsessään, siitä mitä ja miten niihin on kuvattu oppilasta, hänen tarpeitaan, tavoitteitaan ja tukitoimiaan, kertoo toinen alaluku niin kansainvälistä kuin suomalaistakin aiempaa tutkimusta esitellen. Kolmiportaisen tuen oppimissuunnitelmia ja HOJKSeja ja muita asiakirjoja sekä niitä ohjaavaa lainsäädäntöä on käsitelty aiemmin luvun Kolmiportainen tuki osana.

4.1 Kolmiportaisen tuen asiakirjat osana suomalaisten opettajien työtä

Kolmiportainen tuki toi mukanaan kolme uutta käsitettä koulumaailmaan: tehostetun tuen, pedagogisen arvion ja pedagogisen selvityksen (Opetusministeriö 2007; Perusopetuslaki 2010/642). Näiden käsitteiden ennustettiin juurtuvan käytäntöön vaikeimmin, sillä niille ei ollut tarttumapintaa aiemmassa erityisopetusjärjestelmässä (Thuneberg & Vainikainen 2015). Väyrysen (2014) haastattelussa yhdeksää saman vantaalaisen alakoulun laaja-alaista erityisopettajaa, luokanopettajaa ja aineenopettajaa, hän totesi, että oppimissuunnitelman käsite oli vielä osalle opettajista epäselvä: puhuttaessa oppimissuunnitelmasta ja tehostetusta tuesta, ne saatettiin sekoittaa HOJKSiin ja erityiseen tukeen esimerkiksi puhuen oppiaineen yksilöllistämisestä.

Kolmiportaisen tuen asiakirjojen on koettu vievän paljon opettajien työaika (Laakso 2012; Pitkänen 2015; Toteutuuko kolmiportainen tuki 2012). Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n teettämän kyselyn mukaan esiopetuksessa 215 vastaajaa ilmoitti tehneensä yhteensä lähes 4500 asiakirjaa vuodessa ja käyttäneensä niihin aikaa 5350 tuntia ja vastaavasti perusopetuksessa 817 vastaajaa kertoi tehneensä yhteensä 15050 asiakirjaa vuoden aikana käyttäen niihin 20400 tuntia (Toteutuuko kolmiportainen tuki 2012). Ajatellen yhtä opettajaa nämä luvut tarkoittavat, että opettajat tekivät noin 20 asiakirjaa vuodessa käyttäen niihin aikaa lähes 25 tuntia. Lisäksi osa opettajista on kokenut valmiit kaavakkeet monimutkaisina, turhaa toistoa luovina ja samalla hämmennystä on herättänyt se, mitä asiakirjoihin saa oppilaasta kirjoittaa (Pitkänen 2015). Erityisesti luokan- ja aineenopettajat ovat kokeneet oman osaamisensa riittämättömäksi (Toteutuuko kolmiportainen tuki 2012). Väyrysen (2014) tutkimuksessa luokan- ja aineenopettajat kokivat, että heiltä puuttui tietoa tukimallin rakenteista ja käytänteistä ja siitä, mitä oppimissuunnitelmaprosessin käynnistäminen ja eteenpäin vieminen vaatii. Näin ollen erityisopettajan rooli asiakirjojen laadinnassa on sekä Väyrysen (2014) että Laakson (2012) tutkimusten mukaan tärkeä, sillä erityisopettajalla on aktiivinen rooli asiakirjojen laadinnassa ja hänellä on tietotaitoa, joka helpottaa asiakirjojen täyttöä.

Kuitenkin kolmiportaisen tuen asiakirjoihin on liitetty paljon positiivisia asioita suhteessa aiempaan erityisopetusjärjestelmään ja sen asiakirjoihin (Laakso 2012; Toteutuuko kolmiportainen tuki 2012; Väyrynen 2014). OAJ:n jäsenistölleen teettämässä kyselyssä erityisesti rehtorit ja erityisopettajat toivat esille positiivisia muutoksia, kuten suunnitelmallisuuden lisääntymisen, jonka on koettu edesauttavan niin oppilaan kuin opettajan oikeusturvaa. (Toteutuuko kolmiportainen tuki 2012.) Myös Väyrysen (2014) tutkimuksessa haastateltavat näkivät oppimissuunnitelman oikeusturvana, mutta samalla opettajien puheessa korostui oppimissuunnitelman rooli työkaluna, yhteistyön välineenä ja vastuun jakajana. Oppimissuunnitelmien myös koettiin parantavan opettajien oppilaan tuntemusta, sillä ne kokosivat oppilaan kokonaistilanteen yhteen tekstiin (Väyrynen 2014). Kaiken kaikkiaan kolmiportaisen tuen asiakirjojen on osaltaan

koettu helpottavan opettajan työtä huolimatta niiden täyttämisen työläyden ja osaamattomuuden kokemuksista (Laakso 2012; Toteutuuko kolmiportainen tuki 2012; Väyrynen 2014).

4.2 Oppilaan kuvaus, tavoitteet ja tukitoimet pedagogisissa asiakirjoissa

Oppilaan kuvaus asiakirjoissa. Suomalaisissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa oppilaan tuen tarpeet kuvataan yleensä monipuolisesti ja ammatillisen osaavasti oppilaan parasta ajatellen, vaikka tuen tarpeita perustellaan harvemmin havainnoilla tai mittauksilla (Thuneberg & Vainikainen 2015). Oppilaan kuvaus jakautuu karkeasti kahteen eri tematiikkaan, joita ovat sosioemotionaaliset ja keskittymisen vaikeudet sekä oppimisen vaikeudet (Isaksson, Lindqvist, & Bergström 2007). Nämä vaikeudet voidaan nähdä joko yksilö- tai organisaatiokeskeisestä näkökulmasta: yksilökeskeisessä näkökulmassa oppilaan vaikeuksien nähdään linkittyvän hänen piirteisiinsä, kun taas jälkimmäisessä huomio on koulun fyysisissä ja pedagogisissa esteissä ja oppilaan vaikeuksien rakentumisessa sosiaalisessa kontekstissa (Isaksson ym. 2007). Samalla oppilaan kuvaukset asiakirjoissa voivat olla hyvin pysyviä, sillä esimerkiksi vaativan erityisen tuen HOJKSeja tarkastellessa huomattiin, että oppilasta kuvattiin samalla tavalla vuodesta toiseen (Vänskä & Pirttimaa 2015). Tämä ilmiö toteutuneekin suomalaisissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKSeissa sitä kautta, että niiden laadinnassa saa käyttää apuna oppilaalle aiemmin laadittuja asiakirjoja (Pops 2014).

Hyvien periaatteiden mukaisesti oppilaan kuvauksen tulisi välttää oppilaan persoonan kuvausta ja kuvata oppilaan oppimista ja kasvua kuvailevia seikkoja, kuten valmiuksia, vahvuuksia ja erityistarpeita (Thuneberg & Vainikainen 2015). Kuitenkin monissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa on todettu olevan oppilaan persoonan kuvausta, joka yksinkertaisimmallaan tarkoittaa ilmausta ”reipas poika” (Thuneberg & Vainikainen 2015). Myös usein asiakirjoissa oppilasta kuvataan passiivirakentein (Boyd 2015; Vehkakoski 2007). Sa-

malla vaikka lasta kuvataan usein neutraaleilla sanavalinnoilla välttämättä negatiivista kuvausta, on lapsen kuvaus ongelmalähtöistä ja oppilaan vahvuuksia huomioimatonta (Boyd 2015; Vehkakoski 2007). Asiakirjoissa lapsesta muotoutuu helposti kuva poikkeuksena ja oppilaan kielteistä kuvausta saatetaan vahvistaa ilmauksilla ”usein”, ”koskaan ja ”aina” (Boyd 2015; Vehkakoski 2007). Opettajien ja muiden oppilaan kanssa työskentelevien ammattilaisten kirjoittamina oppilaan kuvauksissa esiintyy myös paljon ammattitermejä, vieraskielisiä termejä ja diagnostisia kriteerejä (Vehkakoski 2007). Nämä termit tiivistävät usein ison ilmiön yhdeksi sanaksi ammatti-ihmisille, mutta huoltajille ne ovat usein vieraita: vaikka teksti on asiantuntevaa ja näin vakuuttavaa, voituen tarve ja siihen liittyvät tavoitteet jäädä konkretisoitumatta ja tällöin tavoitteisiin voi olla vaikeampi sitoutua kotona (Vehkakoski 2007).

Oppilaalle kirjatut tavoitteet asiakirjoissa. Tutkittaessa eri maiden HOJKSeja on niistä huomattu useita puutteita liittyen niiden tavoitteisiin (Boaviga, Aguiar, McWilliam & Pimentel 2010; Kwon, Elicker & Kontos 2011; Ruble, McGrew, Dalrymple & Jung 2010; Vänskä & Pirttimaa 2015). HOJKSien tavoitteiden on todettu olevan liian laajoja, yleisluontoisia ja epätarkkoja (Boaviga ym. 2010; Kwon ym. 2011). Lisäksi tavoitteiden mitattavuus ja tätä kautta tavoitteiden käytännön toteutus ja toteutumisen seuranta on havaittu eri tutkimuksissa puutteelliseksi (Boavida ym. 2010; Ruble ym. 2010). Samanlaisia havaintoja on tehty myös suomalaisessa Vaativan erityisen tuen (VETURI) -hankkeessa, jossa todettiin, että oppilasta koskevat tavoitteet on kirjattu HOJKSeihin niin yleisellä tasolla, että oppilaan edistymisen seuranta vaikeutuu (Vänskä & Pirttimaa 2015).

HOJKSien tavoitteet jakautuvat karkeasti kahteen luokkaan: oppimiseen ja olemiseen, eli persoonallisuuteen, käyttäytymiseen ja asenteisiin, liittyviin tavoitteisiin (Hirsh 2012). Tavoitteiden kirjaamisessa on myös sukupuolieroja, sillä tyttöjen ja poikien tavoitteet eroavat olemiseen liittyvien tavoitteiden kohdalla ja erot kasvavat iän myötä (Hirsh 2012). Pelkästään jo olemisen liittyviä tavoitteita kirjataan pojille enemmän, mutta myös laadussa on eroja (Hirsh

2012). Pojille annetaan enemmän asenteeseen, häiritsevyyteen, tehottomuuteen ja huolimattomuuteen liittyviä tavoitteita, kun taas tytöillä tavoitteita on enemmän epävarmuuteen ja hiljaisuuteen liittyen (Hirsh 2012).

Lisäksi tavoitteiden laadussa, näkyvyydessä ja mitattavuudessa on selkeitä eroja. Esimerkiksi oppilaan autonomiaan liittyvät tavoitteet on havaittu käytännöllisemmiksi ja helpommin mitattavammiksi (Boavida ym. 2010). Vastavasti sosiaalisiin, kielellisiin, kognitiivisiin ja motorisiin taitoihin liittyvät tavoitteet jäävät usein huomiotta (Boavida ym. 2010; Kwon ym. 2011). Myös oppilaan erityistarpeiden kasvaessa, tavoitteiden mitattavuus lisääntyy: mitä suurempia erityistarpeita oppilaalla on, sitä pienempiä askeleita hän ottaa kehityksessään ja näin opettajan tulee kiinnittää tavoitteiden mitattavuuteen erityistä huomiota (Boavida ym. 2010).

Pedagogiset tukitoimet asiakirjoissa. Oppilaan erityistarpeet, tavoitteet ja tukitoimet ovat toisiinsa läheisesti yhteydessä: oppilaan erityistarpeiden kautta nousevat oppilaan yksilölliset tavoitteet, kun taas tukitoimet määrittyvät tavoitteiden kautta. Kuitenkin oppilaalle kirjatut opetusmenetelmät eivät välttämättä aina nouse samaiseen asiakirjaan kirjatuista tavoitteista ja tarpeista (Ruble ym. 2010). Lisäksi tavoitteiden epämääräisyys, epätarkkuus ja käytännönläheisyyden puute heikentävät helposti tukitoimien tehokkuutta (Boavida ym. 2010; Ruble ym. 2010). Andreassonin, Asp-Onsjön ja Isakssonin (2013) mukaan HOJKS:t ovatkin enemmän hallinnollisia kuin pedagogisia työvälineitä, joiden laadinnassa ei välttämättä ajatella asiakirjaa opettajan työtä ja oppilaan kasvua ja oppimista tukevana apuvälineenä arjessa.

Tyypillisin tapa vastata varsinkin alakoulun kontekstissa oppilaan erityistarpeisiin on jonkin tietyn asian harjoittelu esimerkiksi erityisopettajan tukiopetuksella tietyssä aineessa tai vanhempien avulla kotiläksyjä tehdessä (Isaksson ym. 2007). Kaiken kaikkiaan oppilaan ongelmia ratkotaan yksilöstä lähtevillä tukitoimilla, kun taas yhteisöstä, koko luokan tai koulun kontekstista lähtevät tukitoimet ovat vähäisemmässä roolissa oppilaan oppimista, kasvua ja kehitystä tukeva (Isaksson ym. 2007).

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksella on kaksi tehtävää. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, mitä puheen ja kielen häiriöitä on kirjattu tehostetun ja erityisen tuen asiakirjojen oppilaan kuvaus- ja tavoiteosioihin. Toinen tutkimuskysymys puolestaan tarkastelee puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kirjattuja tukitoimia asiakirjoissa. Molemmissa tutkimuskysymyksissä asetelma on vertaileva ja keskiössä on tuottaa tietoa näiden kahden tuen portaan eroista. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä eroja on puheen ja kielen häiriöihin liittyvissä oppilaan kuvauksissa ja tavoitteissa tehostetun ja erityisen tuen asiakirjojen välillä?
2. Mitä eroja on puheen ja kielen kehitykselle kirjatuilla tukitoimilla tehostetun ja erityisen tuen asiakirjojen välillä?

Tutkimuksen kohteena ovat esi- ja alakoulun tehostetun tuen oppimissuunnitelmat ja erityisen tuen HOJKSit. Tavoitteena on tuottaa konkreettista, opetuksen ja kasvatuksen kenttää hyödyttävää tietoa asiakirjojen kirjaamiskäytänteistä ja puheen ja kielen häiriöiden näkymisestä asiakirjoissa.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen kulku vaiheittain. Ensimmäinen alaluku avaa tutkimuksen aineiston muotoutumista ja valikoitumista, jonka jälkeen Aineiston analyysi -luvun alussa esitellään analyysin pääpiirteet. Aineiston analyysi esitellään kuitenkin kahdessa osassa tutkimuskysymyksittäin metodologisten valintojen vuoksi. Lopuksi pohditaan tämän tutkimuksen yleistä etiikkaa.

6.1 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu kuudesta eri kunnasta ja kaupungista kerätyistä esi- ja alakoulun kolmiportaisen tuen asiakirjoista. Aineistona on yhteensä 35 tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa ja 38 erityisen tuen HOJKSia. Aineisto on painottunut esi- ja alkuopetukseen: niiden yhteenlaskettu määrä on koko aineistosta reilusti yli $\frac{3}{4}$. Taulukossa 1 on kuvattu aineiston eri asiakirjojen jakautumista esi- ja perusopetuksessa. Asiakirjat, jotka käsittivät yhden oppilaan osalta useamman lukuvuoden, on luokiteltu viimeisimmän asiakirjan päivitysajankohdan mukaan. Lisäksi osa esiopetuksen HOJKSeista on tehty pidennetyin oppivelvollisuuden oppilaille, jolloin esikoulu on kaksivuotinen.

Aineisto kerättiin osana Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa -hanketta vuosina 2015–2016. Aineiston kerääjinä toimivat hankkeen erityispedagogiikan pro gradujen tekijät ja näin eri koulut ja päiväkodit valikoituivat hankkeeseen opiskelijoiden kontaktien perusteella. Tätä pro gradu -tutkimusta varten aineisto oli kerätty jo siis valmiiksi.

Alkuperäinen aineisto oli tämän tutkimuksen aineistoa laajempi. Alkuperäinen aineisto sisälsi tässä tutkimuksessa käytettyjen asiakirjojen lisäksi yleisen tuen oppimissuunnitelmia, yläkoulun HOJKSeja, pedagogisia arvioita ja pedagogisia selvityksiä. Tähän tutkimukseen valittiin vain tehostetun tuen oppimissuunnitelmat ja erityisen tuen HOJKSia esikoulusta ja alakoulusta, sillä niiden

määrä oli yksinään riittävä, kun taas yleisen tuen oppimissuunnitelmien (n=12) ja yläkoulun HOJKSien (n=4) määrät olivat hyvin pieniä. Tehostetun ja erityisen tuen keskinäinen vertailu on myös mielekästä, sillä niiden laadinta on määrätty laissa (Perusopetuslaki 2010/642 16 a § ja 17 §) toisin kuin yleisen tuen oppimissuunnitelman. Lisäksi pedagogiset arviot ja selvitykset jätettiin aineistosta pois, sillä ne ovat oppimissuunnitelman ja HOJKSin laadintaa edeltäviä ja ohjaavia asiakirjoja (Perusopetuslaki 2010/642 16 a § ja 17 §).

TAULUKKO 1. Tutkimuksen aineiston eri asiakirjojen lukumäärät luokka-asteittain.

| | Oppimis- suunnitelmat (tehostettu tuki) | HOJKS (erityinen tuki) | Yhteensä |
|------------------|---|---------------------------|----------|
| Esiopetus | 13 | 18 | 31 |
| 1. luokka | 8 | 5 | 13 |
| 2. luokka | 9 | 8 | 17 |
| 3. luokka | 4 | 5 | 9 |
| 4. luokka | 1 | 1 | 2 |
| 5. luokka | | 1 | 1 |
| 6. luokka | | | |
| Yhteensä | 35 | 38 | 73 |

Aineisto käytiin läpi ennen analyysia useaan kertaan. Ensimmäiseksi aineistosta poistettiin kaikki oppilasta, huoltajia, koulua, opettajia ja muita koulun, kodin ja oppilaan yhteistyötahoja koskevat tunnistetiedot. Sen jälkeen aineisto laskettiin ja käytiin läpi kahteen kertaan tarkistaen, että sama asiakirja ei ollut aineistossa kahta kertaa, ja näiden asiakirjojen kaksoiskappaleet poistettiin. Samalla aineistosta oli tunnistettavissa muutamista oppilaista asiakirjojen jatkumo usealta vuodelta, mutta näiden asiakirjojen tarkka laskenta ja lukumäärän selvittäminen ei onnistunut tunnistetietojen puuttumisen vuoksi. Näin ollen jokainen asiakirja on laskettu ja käsitelty osana aineistoa omana erillisenä kappaleenaan. Lisäksi aineistosta jäi pois muutamia asiakirjoja. Syynä aineistosta poisjäämi-

seen oli, että asiakirjasta ei selvinnyt, oliko se oppimissuunnitelma vai HOJKS tai oppilaan luokka-aste.

Lomakkeet, joille HOJKS:it ja oppimissuunnitelmat oli tehty, olivat eri kunnissa ja kaupungeissa erilaisia. Asiakirjoja oli kirjoitettu sekä käsin että koneella, joista jälkimmäisiä oli suurin osa. Useimmissa lomakkeissa oli varattu tilaa oppilaan kuvaukselle, tavoitteille ja tukitoimille, mutta aineiston asiakirjat olivat hyvin eri tavoin rakennettuja ja otsikoituja. Analyysissa käytettyjen asiakirjojen otsikot kuvaukseen, tavoitteisiin ja tukitoimiin liittyen on listattu kuviossa 2.

Oppilaan kuvaukseen liittyvät otsikot eri asiakirjoissa

- Oppimisvalmiudet ja erityistarpeet
- Oppimisvalmiudet ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet
- Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne
- Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne
- Lapsen oppimisvalmiudet sekä kasvuun ja oppimiseen liittyvät erityistarpeet
- Lapsen vahvuudet ja tuen tarpeet
- Oppilaan keskeiset kehitettävät alueet
- Asiat, jossa lapsi tällä hetkellä tarvitsee tukea, ohjausta, kannustusta, rajoja ym.
- Selviytymistaidot
- Havainnot lapsen taidoista ja kiinnostuksenkohteista
- Ensisijainen syy tehostetun tuen aloittamiseen ja oppimissuunnitelman laatimiseen
- Terveystila (diagnoosit, allergiat, lääkitys, pitkäaikaissairaudet, ruokavaliot ym.)
- Oppimaan oppimisen taidot: ajattelun taidot
- Esiopetuksen sisältöalueet: kieli ja vuorovaikutus
- Perustietoja opetuksen pohjaksi:
 - kuvaus lausuntojen keskeisistä sisällöistä
 - oppilaan kokonaistilanne: vahvuudet / valmiudet / erityistarpeet
 - sosiaaliset taidot

KUVIO 2. Analyysiin päätyneiden asiakirjojen otsikoita liittyen oppilaan kuvaukseen, tavoitteisiin ja tukitoimiin.

(jatkuu)

Oppilaan tavoitteisiin liittyvät otsikot eri asiakirjoissa

- Tavoitteet
- Oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet
- Oppimisen ja koulunkäynnin yleiset tavoitteet
- Oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet
- Yhdessä laaditut lapsen tavoitteet
- Kuvaus oppilaan yksilöllisistä tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä
- Tavoitteet: Toimiminen ryhmän jäsenenä
- Tavoitteet: Oppimaan oppimisen taidot
- Lyhyen ajan tavoitteet, keinot ja menetelmät
- Pitkän ajan tavoitteet, keinot ja menetelmät
- Tavoitteet syksyllä
- Opetuksen järjestäminen toiminta-alueittain
 - kielelliset valmiudet ja kommunikaatio
 - tavoitteet
 - sisällöt ja materiaalit
 - kognitiiviset taidot
 - tavoitteet
 - sisällöt ja materiaalit
- Oppimäärän yksilöllistäminen / Koulunkäynnin tuki / Toiminta-alueittain opiskelu

Oppilaan tukitoimiin liittyvät otsikot eri asiakirjoissa

- Oppilaalle suunniteltu tuki
- Tukimuodot
- Oppimisen tukitoimet
- Opetusjärjestelyt
- Opetuksen järjestäminen: avustaminen, apuvälineet, eriyttäminen, pedagogiset ratkaisut
- Pedagogiset ratkaisut, kuten joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus, opetusmenetelmät, työskentelytavat, kommunikointitavat, erityiset apuvälineet, oppimateriaalit ja muu tuki
- Pedagogiset ratkaisut: joustavat ryhmät, samanaikaisopetus, opetusmenetelmät, apuvälineet
- Menetelmät ja järjestelyt tavoitteiden saavuttamiseksi
- Menetelmät ja oppimisympäristöön liittyvät järjestelyt
- Osa-aikainen erityisopetus/samanaikaisopetus
- Muut tukitoimet (avustajapalvelut, kuraattori)
- Oppivelvollisuus
- Oppivelvollisuuden kesto
- Perustietoja opetuksen pohjaksi: oppivelvollisuus
- Henkilökohtainen opinto-ohjelma (toiminta-alueittain)
- Opetuksen järjestäminen toiminta-alueittain: kielelliset valmiudet ja kommunikaatio: menetelmät, keinot, opetusjärjestelyt, päivittäisten toimintojen taidot/työskentelytaidot, motivaatio ja vireystaso
- Koulutyön apuvälineet
- Fyysiseen, psyykkiseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvät oppilashuollolliset ja muu tuki
- Oppilashuollolliset tukitoimet: ohjaus
- Oppimisvalmiudet ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet
- HOJKSin laatiminen: oppivelvollisuus, oppimäärä, opetuksen järjestäminen
- Perustiedot
- Muu tuki

KUVIO 2. Analyysiin päätyneiden asiakirjojen otsikoita liittyen oppilaan kuvaukseen, tavoitteisiin ja tukitoimiin (jatkuu).

6.2 Aineiston analyysi

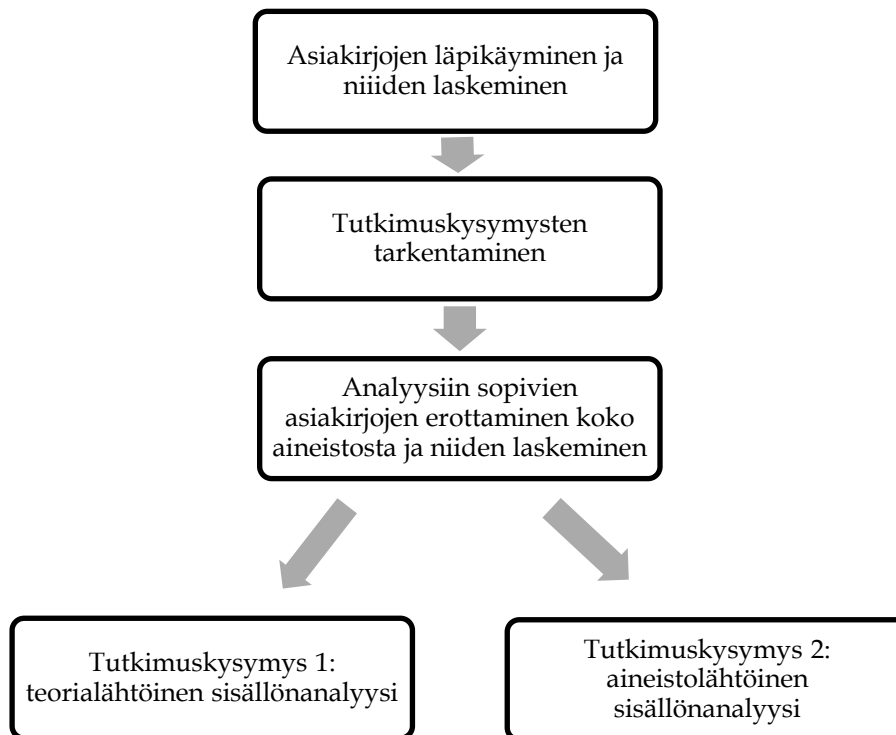
Tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyttisin menetelmin, jonka tarkoituksena on jäljentää ja luokitella aineistoa sekä tehdä tämän kautta päätelmiä (Krippendorff 2013; Schreier 2012). Tähän tutkimukseen sisällönanalyysi valikoitui menetelmäksi, sillä se sopi tekstimuotoon kirjoitettujen asiakirjojen systemaattiseen analysointiin ja auttoi etsimään eroja tehostetun ja erityisen tuen asiakirjojen väliltä puheen ja kielen häiriöihin liittyen. Lisäksi sisällönanalyysi sopi kahden erilaisen tutkimuskysymyksen analysointiin.

Koko aineiston analysointi lähti liikkeelle aineistoon tutustumisesta. Toisella lukukerralla erotettiin omaksi pinokseen ne asiakirjat, joissa oli joko kuvauksen tai tavoitteiden osalta kirjaus puheen ja/tai kielen häiriöstä. Aineistossa oli myös asiakirjoja, joissa lapsella oli sosioemotionaalisia vaikeuksia ja tavoitteena itseilmaisun kehittäminen. Näitä asiakirjoja ei hyväksytty osaksi analyysia. Tämän kaltaisissa tapauksissa itseilmaisun tavoitteet liittynevät siihen, että lapsi ei hallitse vaikeissa tilanteissa tunteitansa ja toimintaansa eikä niinkään kielellisten taitojen puutteellisuuteen. Lopulta analyysiin päättyi yhteensä 50 asiakirjaa, joista 17 oli oppimissuunnitelmia ja 33 HOJKSeja. Nämä asiakirjat olivat kummankin tutkimuskysymyksen aineistona ja näin ollen analysoitavaksi valikoitui yhteensä lähestulkoon 70 prosenttia koko aineiston asiakirjoista. Tarkat määrät on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Analyysiin valittujen asiakirjojen määrät luokka-asteittain.

| | Oppimissuunnitelmat (tehostettu tuki) | HOJKS (erityinen tuki) | Yhteensä |
|-----------|--|---------------------------|----------|
| Esiopetus | 8 | 17 | 25 |
| 1. luokka | 4 | 4 | 8 |
| 2. luokka | 4 | 8 | 12 |
| 3. luokka | 1 | 4 | 5 |
| Yhteensä | 17 | 33 | 50 |

Tämän jälkeen analyysi eriytettiin tutkimuskysymysten osalta, sillä ensimmäistä tutkimuskysymystä analysoitiin teorialähtöisesti ja toista aineistolähtöisesti. Analyysin kulku on esitetty kuviossa 3.



KUVIO 3. Aineiston analyysin vaiheet.

Yhteistä kummallekin tutkimuskysymykselle oli aineiston kvantifiointi eli esittäminen myös määrällisessä muodossa. Aineiston laskemisen puolesta puhuvat Miles ja Huberman (1994), sillä laskemisen avulla myös laadullisesta aineistosta voidaan tehdä yleistyksiä. Laskemiselle esitetään kolme perustetta: ensimmäiseksi laskemisen avulla paljastuu, mitä aineistossa todella on, toiseksi se vahvistaa hypoteeseja ja kolmanneksi se auttaa analyttisessä rehellisyydessä, sillä numerot kertovat lukijalle paljon enemmän kuin ilmaisu ”jonkin verran” (Miles & Huberman 1994). Kaiken kaikkiaan tämän laadullisen aineiston kvantifiointi oli mielekästä, sillä aineiston koko oli laadulliseksi aineistoksi kohtalaisen suuri (analyysissä 50 asiakirjaa) ja yläluokkiin kertyi molempien

tutkimuskysymysten analyysirungoissa hyvin eri määrä alkuperäisiä kirjauksia. Tutkimuksen aineiston kvantifiointi tapahtui viimeisenä osana aineiston analyysia. Kun kaikki alkuperäisilmaukset oli luokiteltu ala-, ylä- ja pääluokkiin, laskettiin ensin alaluokkiin kertyneet ilmaukset, jonka pohjalta laskettiin ylä- ja pääluokkien määrät.

6.2.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Ensimmäinen tutkimuskysymys, mitä eroja on puheen ja kielen häiriöihin liittyvissä oppilaan kuvauksissa ja tavoitteissa tehostetun ja erityisen tuen asiakirjojen välillä, analysoitiin teorialähtöisesti. Teorialähtöinen, deduktiivinen sisällönanalyysi lähtee jo olemassa olevasta tiedosta ja teoriasta (Patton 2002; Tracy 2013). Tutkimus etenee ylhäältä-alas, isosta pieneen, jolloin teoria on viitekehys, jonka kautta aineistosta tehdään päätelmiä ja tulkintoja (Tracy 2013; Tuomi & Sarajärvi 2009). Tässä tutkimuksessa on kaksi teoreettista viitekehystä: asiakirjojen jakautuminen tehostetun tuen oppimissuunnitelmiin ja erityisen tuen HOJKSeihin ja ASHAN (1993) määritelmä puheen ja kielen häiriöistä ja niiden osa-alueista.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä teoriaa voidaan käyttää analyysirunkona joko väljästi tai strukturoidusti. Tämä rajaa tutkimuksen analyysia merkittävästi, sillä väljäällä analyysirunkoa käytettäessä voidaan huomioida rungon ulkopuolelle jäävät asiat, kun taas strukturoidussa rungossa ne jäävät kokonaan tutkimustulosten ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi 2009). Päädyin valitsemaan väljän analyysirungon, sillä tärkeintä oli huomioida kaikki kirjaukset puheen ja kielen häiriöistä, jotta tutkimustulokset kuvaisivat mahdollisimman aidosti puheen ja kielen häiriöitä koskevia kirjauksia oppilaiden asiakirjojen kuvauksissa ja tavoitteissa. Näin analyysin edetessä analyysirunkoon muodostui yksi uusi ASHAN (1993) luokitukseen kuulumaton yläluokka lisää eli puhemotoriikan vaikeudet. Lisäksi asiakirjoissa oli laajoja ASHAN (1993) luokituksen ylittäviä oppilaan kuvauksia ja tavoitteita, joten niistä muodostettiin oman pääluokkanensa, laajat puheen ja kielen kehityksen häiriöt, jonka yläluokat olivat kuvausten ja tavoitteiden osalta erit. Analyysirunko on kuvattu taulukossa 3. ASHAN

(1993) luokitusta suomentaessani päädyin myös puhumaan yläluokista vaikeuksina, sillä se sopii suomalaiseen koulukulttuuriin paremmin kuin lääketieteelliseen vivahteen sisältämä häiriö -puhetapa.

TAULUKKO 3. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysirunko.

| PÄÄLUOKKA | YLÄLUOKKA |
|--|--|
| Puheen häiriöt | Artikulaation vaikeudet |
| | Sujuvuuden vaikeudet |
| | Äänenkäytön vaikeudet |
| | Motoriikan vaikeudet |
| Kielen häiriöt | Kielen muodon hallinnan vaikeudet |
| | Sanaston hallinnan vaikeudet |
| | Kielen käytön vaikeudet |
| Laajat puheen ja kielen kehityksen häiriöt | Oppilaan kuvauksen alaluokat: Diagnostisperustainen kuvaus Puheen ja kielen kehityksen vaikeus |
| | Oppilaan tavoitteiden alaluokat: Laajat puheen ja kielen kehityksen tavoitteet |

Itse analyysi alkoi aineiston pelkistämällä, jossa aineistosta poimitaan vain tutkimuskysymykselle olennainen tieto (Tuomi & Sarajärvi 2009). Analyysi tehtiin portaittain: ensin analysoitiin oppilaan kuvaukset molemmista asiakirjatyypeistä, jonka jälkeen tarkasteltiin tavoitteita. Analyysiyksiköksi määriteltiin sellainen kirjaus, joko yksi tai useampi virke, virkkeen osa tai yksittäinen sana, jossa kuvattiin yhtä puheen tai kielen häiriötä. Jokaisesta asiakirjasta alleviivattiin kaikki puheen ja kielen häiriöihin liittyvät kuvaukset ja tavoitteet, jonka jälkeen ilmaus siirrettiin analyysirunkoon sekä alkuperäisenä että pelkistettynä

ilmauksena. Samalla ilmaukset koodattiin alkuperäiseen asiakirjaan palaamisen helpottamiseksi: ilmaus kirjoitettiin omalla värillään ja siihen merkittiin perään luokka-aste ja alkuperäiseen asiakirjaan kirjattiin ylös värikoodi.

Hyvin moni alkuperäinen ote aineistosta ei kuvannut vain yhtä puheen tai kielen häiriötä. Laadullisen aineiston käsittely perustuu ajatukseen siitä, että aineisto hajotetaan osiin ja järjestetään uudelleen (Tuomi & Sarajarvi 2009), joten näissä tapauksissa alkuperäinen ote hajotettiin useiksi eri ilmauksiksi. Esi-merkiksi alla oleva ote oppimissuunnitelman oppilaan kuvauksesta jakaantui kolmeen eri osaan otteen alakohtien mukaisesti.

Suomen kielen vahvistaminen:

*nimikkeiden oppiminen vaikeaa

*sanasto kaipaa laajennusta esim. sijaintikäsitteet

*kielioppi kaipaa vielä täsmentymistä

TAULUKKO 4. Ote aineiston luokittelusta (HOJKSien oppilaan kuvauksen analyysi).

| YLÄLUOKKA | ALKUPERÄINEN ILMAUS | PELKISTETTY ILMAUS | ALALUOKKA |
|--------------------|--|--|---------------------------------|
| Sanaston vaikeudet | " Hän tarvitsee jonkin verran vielä tukea erilaisten käsitteiden selkiintymiseen (ajankäsitteet, abstraktit käsitteet. " | Käsitteet vielä osittain selkiintymättömiä | Käsitteiden hallinnan vaikeudet |
| | "Hänellä on - - puutteita käsitteiden hallinnassa." | Käsitteiden hallinta puutteellista | |
| | "on puutteita sanavarastossa" | Sanavaraston puutteita | Suppea sanavarasto |
| | "Hänen kielelliset vaikeutensa näkyvät mm. sanavaraston suppeutena- " | Sanavarasto suppea | |

Aineiston pelkistämisen ja luokittelun yläluokkiin jälkeen pelkistetyistä ilmauksista aletaan etsiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009). Näin muodostuivat alaluokat kuvaamaan yläluokkien todellista sisältöä. Samalla hahmottui, mitä tehdä alkuperäiseen ASHAN luokitukseen mahtumattomille kirjauksille ja tällöin muodostui edellä mainittu uusi yläluokka ja kokonainen pääluokka lisää. Viimeisenä vaiheena ilmaukset sekä ala- että yläluokista laskettiin läpi. Taulukossa 4 kuvataan aineiston luokittelua ja alaluokkien muodostumista HOJKSien oppilaan kuvauksissa.

6.2.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Toinen tutkimuskysymys, mitä eroja on kielen ja puheen häiriöihin kirjatuilla tukitoimilla tehostetun ja erityisen tuen asiakirjojen välillä, analysoitiin aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin keskeinen ero teorialähtöiseen analyysiin on se, että analysointia ei ohjaa teoria, vaan vastaus tutkimuskysymykseen saadaan yhdistelemällä aineistosta nousevia käsitteitä uudella tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2009). Toisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa edettiin Milesin ja Hubermanin (1994) ohjenuoran mukaisesti: ensin aineisto pelkistään, sen jälkeen ryhmitellään ja lopuksi abstrahoidaan eli muodostetaan koavia käsitteitä. Vaikka tämän tutkimuskysymyksen analyysillä oli eroa verrattuna ensimmäiseen, hyödynnettiin tässä samaa alleviivaus- ja värikooditeknikkaa helpottamaan asiakirjaan palaamista myöhemmin.

Analyysi aloitettiin analyysiyksikön määrittämisestä. Asiakirjoissa oli paljon tukitoimia, jotka eivät olleet kohdennettu mihinkään yksittäiseen oppimisen, koulunkäynnin tai kasvun osa-alueeseen. Tähän analyysiin päädyttiin valitsemaan kaikki sellaiset tukitoimet, jotka ovat joko kohdennettuja puheen tai kielen kuntoutukseen tai oppilaan kokonaisvaltaisia tukitoimia. Jälkimmäiset valittiin analyysiin ajatellen, että laajat tukitoimet, kuten koulunkäynninohjajan käyttö, on tarkoitettu tukemaan koko oppilaan oppimista, koulunkäyntiä ja kasvua eli tällöin myös puheen ja kielen kehitystä. Kuitenkaan näistä tukitoimista ei voida tietää varmaksi, sillä asiakirjat eivät kerro ulkopuoliselle lukijalle

todellisuutta eli sitä, miten ja millaisissa tilanteissa tukitoimia oikeasti käytetään.

Aineistolähtöinen analyysi etenee ilmausten etsimisestä ja alleviivaamisesta pelkistettyjen ilmausten listaamiseen, jonka jälkeen aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään (Tuomi & Sarajärvi 2009). Ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jonka avulla aineistosta luodaan yhdistäviä alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2009). Aineiston pelkistämistä ja ryhmittelyä on kuvattu taulukossa 5. Kaiken kaikkiaan pelkistäminen ja ryhmittely tehtiin kahden kertaan: ensin oppimissuunnitelmille ja sen jälkeen HOJKSeille.

TAULUKKO 5. Ote aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä (oppimissuunnitelmien analyysi).

| ALKUPERÄINEN ILMAUS | PELKISTETTY ILMAUS | ALALUOKKA |
|---|---|-------------------------------------|
| "kuvat, - - kuvakerronta" "Toiminnanohjauskuvat (toiminnan/ ohjeiden pilkkominen)" "Kuvat apuna toiminnan tukena" | Kuvat apuna Toiminnanohjauskuvat Kuvat toiminnan tukena | Kuvien käyttö (3) |
| "Selkeät ohjeet" "Selkeät, pilkotut ohjeet" "Pilkotut ohjeet" | Selkeät ohjeet Selkeät, pilkotut ohjeet Pilkotut ohjeet | Ohjeiden ymmärtämisen tukeminen (3) |

Aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen tapahtui vasta HOJKSeja analysoidessa, sillä tällöin vastaus tutkimuskysymykseen hahmottui kokonaisuutena. Näin syntyivät analyysin pääluokat eli jako oppilaan kokonaisvaltaisiin koulunkäynnin, oppimisen ja kasvun tukitoimiin ja oppilaan puheen ja kielen kehittymisen tukemiseen kohdistuviin tukitoimiin. Aineiston ryhmittelyä ja abstrahointia tämän tutkimuskysymyksen osalta on avattu taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Ote aineiston abstrahoinnista (oppimissuunnitelmien analyysi).

| ALALUOKKA | YLÄLUOKKA | PÄÄLUOKKA |
|--|--|---|
| Kuvien käyttö (3) Ohjeiden ymmärtämisen tukeminen (3) | Oppilaan kommunikaation ja ymmärtämisen tukitoimet (6) | Oppilaan puheen ja kielen kehittymisen tukemiseen kohdistuvat tukitoimet (10) |
| Suomen kielen taitojen tukeminen (2) Keskustelun tukeminen (1) Tuki yleisesti kielellisiin taitoihin (1) | Eri puheen ja kielen osa-alueille kohdistuvat tukitoimet (4) | |

6.3 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa sitoudutaan noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita läpi tutkielman eri vaiheiden (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Aineiston hankinnassa, käsittelyssä ja sen julkaisemisessa on noudatettu Henkilötietolakia 22.4.1999/523 sekä luottamuksellisuutta että anonymiteettia (ks. Eskola & Suoranta 1998).

Henkilötietolakia (22.4.523/1999 5 § ja 6 §) noudattaen aineistoa hankkies-
sa ja tunnistetietoja poistettaessa aineistoa on käsitelty huolellisesti ja luottamuksellisesti ja kaikki alkuperäistä aineistoa käsitelleet ovat kirjoittaneet salassapitosopimuksen. Aineiston tunnistetietojen poistamisella on pyritty anonymiteettiin: kaikki oppilasta, opettajaa, koulua, kuntaa tai kaupunkia koskevat tunnistetiedot on poistettu. Näin asiakirjoja tarkastellaan yleisellä tasolla eikä analysoida esimerkiksi yksittäistä oppilasta ja hänen oppimistaan tai yksittäisen opettajan, koulun, kunnan tai kaupungin kirjaamiskäytänteitä. Tätä yleisellä tasolla asiakirjojen tutkimista tukee myös Milesin ja Hubermanin (1994) ajatus siitä, että tutkimuksen tekemisessä on aina riski, että joku pahoittaa tutkimuksesta mielensä. Tunnistetietojen poistamisen jälkeen aineisto skannattiin PDF-tiedostoiksi.

Hyvien tieteellisten käytänteiden mukaisesti ja tutkittavien ihmisoikeuksia kunnioittaen (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007; Tuomi & Sarajärvi 2009;

Miles & Huberman 1994) huoltajia ja rehtoreita on informoitu, mistä tutkimuksesta on kyse ja tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Henkilötietolain (22.4.523/1999 8 §) mukaisesti tutkimuksen tekemiseen on pyydetty suostumus huoltajilta ja rehtoreilta. Tässä tutkimuksessa tutkitaan kuitenkin lapsia ja nuoria, alaikäisiä, ja heistä tehtyjä asiakirjoja. Koska ei ole yksiselitteistä ohjetta siitä, mitkä ovat alaikäisen omat oikeudet tutkimukseen osallistumista koskevissa asioissa (Nieminen 2009), on tässä tutkimuksessa luvat kysytyt yleisen käytännön mukaisesti oppilaiden huoltajilta.

Tutkimuksessa käytettävät asiakirjat ovat autenttisia, sillä alun perin ne on tehty eri oppilaille tehostetun ja erityisen tuen asiakirjoiksi ja näin aineistoa keränneet ja käyttäneet erityispedagogiikan pro gradu -tekijät eivät ole voineet vaikuttaa asiakirjojen sisältöön tai muotoon. Samalla myös opettajat eivät ole tienneet asiakirjoja laatiessaan, että kyseiset asiakirjat ovat tulevaisuudessa myös tutkimusaineistona. Näin ollen niin tämä kuin muut tätä aineistoa analysoineet tutkimukset tuottavat aitoa, opetusalan kentän käytännöistä nousevaa tutkimustietoa kolmiportaisen tuen asiakirjoista.

7 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Ensin esitellään oppilaan kuvausta ja tavoitteita koskevat tutkimustulokset, jonka jälkeen siirrytään tukitoimien tarkasteluun. Tutkimustuloksia on elävöitetty kursiiivilla merkityillä alkuperäisilmauksilla, josta puhutaan tässä luvussa käsitteellä kirjaus viitaten asiakirjojen tapaan jäsentää tietoa oppilaasta. Asiakirjoilla tässä luvussa tarkoitetaan sekä tehostetun tuen oppimissuunnitelmia että erityisen tuen HOJKSeja. Lisäksi luettavuuden helpottamiseksi tässä luvussa puhuttaessa oppimissuunnitelmista, tarkoitetaan aina tehostetun tuen oppimissuunnitelmia.

7.1 Oppilaan puheen ja kielen häiriöt asiakirjojen kuvaus- ja tavoiteosioissa

Yhteensä kirjauksia puheen ja kielen häiriöistä oli oppilaan kuvauksissa 88 ja tavoitteissa 128. Sekä molempien asiakirjojen oppilaan kuvauksissa että HOJKSien oppilaan tavoitteissa oli kirjauksia puheen ja kielen häiriöistä enemmän kuin asiakirjoja. Näin ollen yhdessä asiakirjassa oli sopivia kirjauksia useampaan puheen ja kielen häiriön osa-alueeseen. Poikkeuksena tästä olivat oppimissuunnitelmien oppilaan tavoitteet, joita puheen ja kielen häiriöihin liittyen löytyi vain 16 kirjausta.

Taulukossa 7 on kuvattu oppilaan puheen ja kielen häiriöiden eri osa-alueisiin liittyvien kirjausten lukumäärät. Oppimissuunnitelmien oppilaan kuvauksessa kirjaukset puheen ja kielen häiriöistä olivat hieman yleisempiä kuin HOJKSien: oppimissuunnitelmissa oli 2,3 kirjausta ja HOJKSeissa 1,5 kirjausta yhtä asiakirjaa kohden. Puolestaan tavoitteiden kohdalla suhde kääntyi toisin päin, sillä oppimissuunnitelmissa oli vain 0,9 kirjausta yhtä asiakirjaa kohden, kun vastaava luku HOJKSien osalta oli 3,4 kirjausta. Tämä ero on huomattava, jota selittää osittain aineistossa olevat toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen mukaiset HOJKSit (n=8). Yksi toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen

toiminta-alueista on kommunikaatiotaidot, jonka tavoitteille ja tukitoimille oli lomakkeissa varattu tilaa. Näin lomake ohjasi opettajaa täyttämään puheeseen ja kieleen liittyviä kirjauksia.

TAULUKKO 7. Oppilaan puheen ja kielen häiriöiden osa-alueisiin liittyvät kirjaukset oppilaan kuvaus- ja tavoiteosioissa.

| | Oppilaan kuvaus | | Oppilaan tavoitteet | | Yhteensä | |
|---|---------------------|-----------|---------------------|-----------|------------|------------|
| | Oppimis-suunnitelma | HOJKS | Oppimis-suunnitelma | HOJKS | | |
| Puheen häiriöt | Artikulaatio | 5 | | 6 | 11 | |
| | Äänenkäyttö | 1 | 1 | 5 | 7 | |
| | Sujuvuus | | | | | |
| | Puhemotoriikka | 1 | 1 | 1 | 5 | 8 |
| Kielen häiriöt | Kielen muoto | 6 | 4 | 2 | 7 | 19 |
| | Sanasto | 13 | 8 | 6 | 28 | 55 |
| | Kielen käyttö | 14 | 20 | 4 | 58 | 96 |
| Laaaja puheen ja kielen häiriö^a | | | 14 | 3 | 3 | 20 |
| Yhteensä | | 40 | 48 | 16 | 112 | 216 |

a. Osa-alueet eritelty taulukossa 10.

Puheen häiriöihin (artikulaation, sujuvuuden, äänen käytön ja puhemotoriikan vaikeuksiin) liittyvät kirjaukset olivat asiakirjoissa harvinaisempia kuin kielen häiriöihin (kielen muodon hallinnan, sanaston hallinnan ja kielen käytön vaikeuksiin) liittyvät kirjaukset. Yhteensä puheen häiriöihin liittyviä kirjauksia oli sekä oppilaan kuvauksissa ja tavoitteissa 26, kun vastaava luku kielen häiriöiden osalta oli 170. Kielen häiriöiden esiintyvyys oli siis asiakirjoissa yli kuusin-kertainen verrattuna puheen häiriöihin. Erityisesti tyypillisiä olivat sanaston hallinnan ja kielen käytön vaikeuksiin liittyvät kirjaukset.

7.1.1 Puheen häiriöt oppilaan kuvaus- ja tavoiteosioissa

Molemmilla tuen portailla kirjaukset puheen häiriöistä (artikulaation, äänenkäytön ja puhemotoriikan vaikeuksista) olivat vähäisiä. Taulukossa 8 on esitetty puheen häiriöiden jakautuminen osa-alueittain. Puheen häiriöistä **sujuvuuden vaikeuksia** ei esiintynyt asiakirjoissa lainkaan.

TAULUKKO 8. Puheen häiriöt asiakirjoissa.

| PUHEEN HÄIRIÖT | | | |
|--|--|---|---|
| Oppilaan kuvaus | | Oppilaan tavoitteet | |
| Oppimis-suunnitelma (7) | HOJKS (2) | Oppimis-suunnitelma (1) | HOJKS (16) |
| Artikulaatio- vaikeudet (5) <ul style="list-style-type: none"> • Yksitöiset artikulaatiovirheet (2) • Äänteiden vaihtuminen keskenään (3) | | | Artikulaatio- vaikeudet (6) <ul style="list-style-type: none"> • Artikulaation ja äänteiden selkiintyminen (6) |
| Äänenkäytön vaikeudet (1) <ul style="list-style-type: none"> • Hiljainen puheääni (1) | Äänenkäytön vaikeudet (1) <ul style="list-style-type: none"> • Hiljainen puheääni (1) | | Äänenkäytön vaikeudet (5) <ul style="list-style-type: none"> • Voimakkaamman puheäänien käytön harjoittelu (3) • Äänenkäytön ja sen säätelyn harjaaminen (2) |
| Puhemotoriset vaikeudet (1) <ul style="list-style-type: none"> • Suun motorian hallinnan vaikeudet (1) | Puhemotoriset vaikeudet (1) <ul style="list-style-type: none"> • Puhemotoriset vaikeudet (1) | Puhemotoriset vaikeudet (1) <ul style="list-style-type: none"> • Puhemotorian kartuttaminen (1) | Puhemotoriset vaikeudet (5) <ul style="list-style-type: none"> • Puhemotoristen taitojen harjaaminen (4) • Ääntöhengityksen vahvistaminen (1) |

Artikulaatiovaikeuksia oli oppilaan kuvauksessa vain oppimissuunnitelmissa ja niitä kuvattiin yksittäisten äännevirheiden ja äänteiden vaihtumisena keskenään, kuten kirjauksissa *kirjainpuutteita (J=L, R=L)* ja *R vaihtuu D:ksi*. Puolestaan HOJKSien tavoitteissa artikulaatiovaikeuksien kuntoutus keskittyi pääosin selkiinnyttämiseen ja suurin osa kirjauksista oli yleisluontoisia ja epätarkkoja, kuten ilmaus *selkeän artikulaation vahvistuminen kaikkien äänteiden kohdalla*.

Äänenkäytön vaikeudet keskittyivät molemmissa asiakirjoissa hiljaiseen puheääneen, kuten kirjauksessa *hänellä on halutessaan varsin selkeä ja hyvä puheääni, mutta toisaalta ääni helposti jää hennoksi erilaisissa kysymys- tai vastaustilanteissa*. Myös HOJKSien tavoitteet toistivat samaa äänenkäytön vaikeutta, sillä ne keskittyivät voimakkaamman äänen harjoitteluun ja äänenkäytön säätelyyn.

Puhemotoriset vaikeudet erottuivat selkeästi omana vaikeutenaan. Oppilaan kuvauksissa puhemotorisia vaikeuksia kuvattiin vahvasti motoriikan, ei artikulaation kautta, kuten kirjauksessa *on todettu puheen tuottamisen vaikeus, lähinnä verbaalinen dyspraksia*. Vastaavasti tavoitteissa puhemotoriikan kuntoutus perustui pääosin oppilaan tukemiseen erilaisin harjoituksin, kuten *suujumpan* avulla.

7.1.2 Kielen häiriöt oppilaan kuvaus- ja tavoiteosioissa

Yhteenvedo asiakirjojen kielen häiriöiden esiintyvyydestä on kuvattu taulukossa 9. **Kielen muodon hallinnan vaikeuksien** osalta sekä oppilaan kuvaukset että tavoitteet keskittyivät fonologisiin, äänteiden havaitsemisen taitoihin. Oppilaan kuvauksissa vaikeutta kuvattiin muun muassa äänteiden erottelun ja keston kuulemisen vaikeuksina. Vastaavasti tavoitteissa äänten havaitsemisen kuntoutus nähtiin *kielellisen ja fonologisen tietoisuuden* kehittämisen kautta, vaikka muutamassa kirjauksessa mainittiin tarkemmin *alku- ja loppuäänteiden tunnistus*. Kielioppiin liittyviä kirjauksia oli huomattavasti vähemmän: oppimissuunnitelmassa alkuperäinen kirjaus oli yleisluontoisempi *kielioppi tarvitsee vielä täsmennystä*, kun taas HOJKSeissa kuvaukset eriytyivät lauserakenteen hallinnan ja sanantaivutuksen vaikeuksiin.

TAULUKKO 9. Kielen häiriöt asiakirjoissa.

| KIELEN HÄIRIÖT | | | |
|--|--|--|---|
| Oppilaan kuvaus | | Oppilaan tavoitteet | |
| Oppimissuunnitelma (33) | HOJKS (32) | Oppimissuunnitelma (12) | HOJKS (93) |
| <p>Kielen muodon hallinnan vaikeudet (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Äänteen havaitsemisen vaikeudet (5) • Kieliopin hallinnan vaikeudet (1) <p>Sanaston hallinnan vaikeudet (13)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Käsitteiden oppimisen ja hallinnan vaikeudet (5) • Suppea sanavarasto (6) • Sananlöytämisen ja nimeämisen vaikeudet (2) | <p>Kielen muodon hallinnan vaikeudet (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Äänteen havaitsemisen vaikeudet (1) • Lauserakenteen hallinnan vaikeudet (2) • Sanantaivutuksen vaikeudet (1) <p>Sanaston hallinnan vaikeudet (8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Käsitteiden hallinnan vaikeudet (5) • Suppea sanavarasto (2) • Nimeämisen vaikeudet (1) | <p>Kielen muodon hallinnan vaikeudet (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonologisten taitojen vahvistaminen (2) <p>Sanaston hallinnan vaikeudet (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sanavaraston kartuttaminen (5) • Käsitteiden hallinnan vahvistaminen (1) | <p>Kielen muodon hallinnan vaikeudet (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonologisten taitojen vahvistaminen (4) • Kieliopin harjaannuttaminen (3) <p>Sanaston hallinnan vaikeudet (28)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Käsitteiden hallinnan vahvistaminen (11) • Sanavaraston kartuttaminen (9) • Nimeämistaitojen harjaannuttaminen (7) • Viittomien kartuttaminen (1) |

(jatkuu)

TAULUKKO 9. Kielen häiriöt asiakirjoissa (jatkuu).

| Kielen käytön vaikeudet (14) | Kielen käytön vaikeudet (20) | Kielen käytön vaikeudet (4) | Kielen käytön vaikeudet (58) |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ohjeiden ymmärtämisen vaikeudet (5) • Kerronnan vaikeudet (4) • Itseilmaisun vaikeudet (1) • Kielellisen päätelyn vaikeudet (2) • Suomi toisena kielenä: tuoton ja ymmärtämisen vaikeudet (2) | <ul style="list-style-type: none"> • Ohjeiden ymmärtämisen vaikeudet (5) • Kerronnan vaikeudet (5) • Itseilmaisun vaikeudet (5) • Kielellisen päätelyn vaikeudet (3) • Kielenvaraisen leikkimisen vaikeudet (1) • Kielenvaraisen oppimisen vaikeudet (1) | <ul style="list-style-type: none"> • Ohjeiden vastaanottamisen ja seuraamisen harjoittelu (1) • Kerrontataitojen vahvistaminen (1) • Itseilmaisun tukeminen (2) | <ul style="list-style-type: none"> • Ohjeen ymmärtämisen ja seuraamisen harjoittelu (4) • Kerrontataitojen vahvistaminen (9) • Itseilmaisun tukeminen (13) • Kielellisen päätelyn harjaannuttaminen (3) • Kommunikaatio- ja keskustelutaitojen kartuttaminen (9) • Suomen kielen tuoton ja ymmärtämisen harjoittelu (9) • Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttö oppilaan kommunikaatiossa (7) • Kysymysten ymmärtämisen vahvistaminen (2) • Kielen ymmärtämisen tukeminen (2) |

Sanaston hallinnan vaikeudet olivat yleisiä sekä oppilaan kuvaus- että tavoiteosioissa. Niiden osuus kaikista puheen ja kielen häiriöihin liittyvistä kirjauksista oppilaan kuvauksissa oli oppimissuunnitelmissa 33 prosenttia ja HOJKSeissa 17 prosenttia. Vastaavat luvut tavoitteiden osalta olivat oppimissuunnitelmissa 38 prosenttia ja HOJKSeissa 25 prosenttia. Oppilaan kuvaus ja tavoitteet

olivat myös yhteydessä toisiinsa, sillä kuvattuihin tyypillisiin vaikeuksiin oli myös asiakirjoissa tavoitteita. Suppeata sanavarastoa kuvattiin erityisesti kirjauksilla *sanavarasto melko suppea ja on puutteita sanavarastossa*, kun taas käsitteiden hallinnan vaikeuksia kuvailtiin esimerkiksi kertoen erityisesti, mitkä käsitteet ovat haastavia: *hän tarvitsee jonkin verran vielä tukea erilaisten käsitteiden selkiintymiseen (ajankäsitteet, abstraktit käsitteet)*. Vastaavasti tavoitteissa puhuttiin sana- ja käsitevaraston *laajentamisesta ja vahvistamisesta* ja muutamissa HOJKSeissa näitä tavoitteita myös tarkennettiin esimerkiksi määrittelemällä osa-alue, jota harjoitellaan, kuten *arkipäivän sanasto*. Lisäksi nimeämisen vaikeuksia mainittiin hieman oppilaan kuvauksissa ja tavoitteissa. Nimeämistaitojen harjaannuttamista kuvattiin monissa kirjauksissa konkreettisilla esimerkeillä, kuten *nimeämisharjoitukset kirjoista ja kuvista*. Yksittäisenä ilmauksena HOJKSeissa oli myös viittomien kartuttaminen.

Kielen käytön vaikeudet olivat yleisimpiä puheen ja kielen häiriöihin liittyviä kirjauksia asiakirjoissa. Oppilaan kuvauksissa niiden osuus kaikista puheen ja kielen häiriöiden kirjauksista oli oppimissuunnitelmissa 35 prosenttia ja HOJKSeissa 40 prosenttia. Tavoitteiden osalta niiden osuus oli HOJKSeissa 51 prosenttia kaikista kielen ja puheen häiriöihin liittyvistä tavoitteista. Tyypillisesti oppilaan kielen käytön vaikeuksia ja niiden kuntouttamisen tavoitteita kuvattiin ohjeiden ymmärtämisen, kerronnan, itseilmaisun ja kielellisen päättelyn kautta. Ohjeiden ymmärtämisen vaikeutta määriteltiin monimutkaisten- ja osaisten ohjeiden kautta, josta kertovat kirjat *moniosaiset ohjeet ja niiden mukaan toimiminen on ollut - - vielä melko haasteellista ja monimutkaisten ohjeiden ymmärtäminen on haastavaa*. Myös tavoitteet keskittyivät monimutkaisten ohjeiden ymmärtämisen harjoitteluun, mutta valtaosin kirjat olivat hyvin epätarkkoja.

Kerronnan vaikeuksia kuvattiin sekä lausetason että tarinoiden kerronnan vaikeuksien kautta, kuten kirjauksella *kertova, kuvaileva puhe on haastavaa ja kuulijan on vaikea ymmärtää*. Tavoitteissa kerrontataitoja kuvattiin ylipäätensä niiden harjoittelun kautta, mutta tarkennettiin ja konkretisoitiin muun muassa asettaen tavoitteita *viikonloppukuulumisten kertomiseen ja kokonaisilla lauseilla puhumi-*

seen. Puolestaan itseilmaisun vaikeuksia ja niiden tukemista määriteltiin useimmiten oppilaan *rohkaisun* ja *tuen* kautta ja tavoitteissa erikseen vielä oman *mielipiteen vahvistumisen* avulla. Kuitenkin HOJKSeissa tyypillistä oli erityisesti itseilmaisun ja kertomisen vaikeuksissa oppilaan vaikeuksien kuvaaminen kiertoteitse. Vaikeutta lähestyttiin kirjoittaen siitä, kuinka koulun *oma toiminta* tukee taidon kehitystä ja koulussa *harjoitellaan* taitoa. Kirjauksista pystyi kuitenkin ymmärtämään, että taidon harjoittelu on oppilaan kielen kehitykselle olennaista.

HOJKSeissa kielen käytön vaikeuksien kuntoutukseen liittyvät tavoitteet jakaantuivat peräti yhdeksään osa-alueeseen. Niistä isoimpia osa-alueita olivat kommunikaatio- ja keskustelutaitojen harjoittelu, puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttö oppilaan kommunikaatiossa ja suomen kielen tuoton ja ymmärtämisen harjoittelu. Kommunikaatio- ja keskustelutaitojen harjoittelussa tavoitteiksi mainittiin tyypillisesti kuunteleminen ja ryhmässä keskusteleminen muiden kanssa. Vastaavasti puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttö oppilaan kommunikaatiossa keskittyi erilaisten puhetta korvaavien ja tukevien keinojen, kuten *viittomien, PCS-kuvien ja tietokoneen*, käyttöön ja vahvistamiseen osana kommunikaatiota ja koulupäivää. Lisäksi suomen kielen tuottoon ja ymmärtämiseen liittyvät kirjaukset, joita mainittiin myös oppimissuunnitelmien kuvauksissa, keskittyivät erityisesti suomen kielen käytön vaikeuksiin ja suomen kielen käyttöön osana kouluarkea.

Kaiken kaikkiaan kielen käytön vaikeuksien oppilaan kuvauksissa ja tavoitteissa oli monia sellaisia kirjauksia, jotka jäivät ulkopuoliselle epätarkoiksi ja yleisluontoiseksi. Yksi tyypillinen näistä oli kielellisen päättelyn vaikeuksien ja siihen liittyvien tavoitteiden kirjaukset: käsitettä ei juurikaan avattu ja siitä saatettiin mainita vain *kielellisen päättelyn harjoittelu*. Konkreettisuutta puuttui myös muista kirjauksista, kuten HOJKsien kuvauksissa olevista kirjauksista kielenvaraisen oppimisen ja leikin vaikeuksista.

7.1.3 Laajat puheen ja kielen häiriöt oppilaan kuvaus- ja tavoiteosioissa

Asiakirjoissa oli paljon oppilaan kuvausta ja tavoitteita, jotka kuvasivat oppilasta sekä puheen että kielen häiriöiden näkökulmasta, sopimatta puhe- tai kielihäiriön osa-alueisiin. Näin ollen syntyi ASHAn (1993) luokitukseen kuulumaan häiriötyyppi. Näitä kirjauksia kuvaa tietynlainen epätarkkuus ja laajuus: sekä kuvauksesta että tavoitteista oli hyvin vaikea ulkopuolisena lukijana saada kuvaa oppilaan vaikeuksista ja niiden kuntoutuksesta. Esimerkiksi tavoitteiden osalta yleisintä asiakirjoissa oli kielellisten taitojen kehittäminen, jota kuvattiin hyvin yleisluontoisesti, epätarkasti ja laajasti, kuten kirjauksissa *kielellisen valmiuksien ja puheilmaisun kehittäminen ja kielen ja puheen kehityksen tukeminen*. Taulukossa 10 on kuvattu laajoja puheen ja kielen kehityksen häiriöitä eri tuen portailla.

TAULUKKO 10. Oppilaan laajat puheen ja kielen kehityksen häiriöt asiakirjoissa.

| LAAJAT PUHEEN JA KIELEN KEHITYKSEN HÄIRIÖT | | | |
|--|---|--|--|
| Oppilaan kuvaus | | Oppilaan tavoitteet | |
| Oppimissuunnitelma (0) | HOJKS (14) | Oppimissuunnitelma (3) | HOJKS (3) |
| | <p>Diagnostisperustainen kuvaus (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kielellinen erityisvaikeus (5) • Viivästynyt puheen ja kielen kehitys (2) <p>Puheen ja kielen kehityksen vaikeus (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarveperustainen vaikeuden kuvaus (2) • Puheen ja kielen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeudet (5) | <p>Laajat puheen ja kielen kehityksen tavoitteet (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kielellisten taitojen kehittäminen (2) • Kaksikielisyyden vahvistaminen (1) | <p>Laajat puheen ja kielen kehityksen tavoitteet (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kielellisten taitojen kehittäminen (3) |

Keskeinen ero oppilaan kuvauksien osalta oli se, että vain HOJKSeissa oli laajoihin puheen ja kielen kehityksen häiriöihin perustuvaa kuvausta, sillä oppilasta kuvattiin diagnoosin kautta, kuten *kehityksessä on neurologisia laaja-alaisia erityisvaikeuksia, painottuen kielelliseen erityisvaikeuteen, johon liittyy puheen tuoton, että ymmärtämisen häiriöitä*, tai kutsumalla kielen kehitystä *viiveiseksi*. Toisaalta oppilaan puheen ja kielen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeuksia kuvattiin hyvin ytimekkäästi ja näin ollen myös epätarkasti, esimerkiksi näin *kielen kehityksen vaikeudet*. Vaikeuksia kuvattiin myös kiertoteitse tarpeen ilmaisun kautta, kuten *kielen kehityksen ja puheen osa-alueelle tarvitsee vielä aikuisen rohkaisua ja tukea*. Huomionarvoista on kuitenkin se, että tällaisten laajojen kuvausten puuttuminen oppimissuunnitelmista ei tarkoita sitä, että niissä ei olisi kuvattu oppilasta laajasti. Kaiken kaikkiaan molemmista asiakirjoista löytyi kirjauksia moneen puheen ja kielen häiriön osa-alueeseen, jolloin yhdellä oppilaalla voi olla tosiasiallisesti hyvin laaja kirjo erilaisia puheen ja kielen vaikeuksia.

7.2 Oppilaalle kirjatut tukitoimet asiakirjoissa

Oppilaan tukitoimet jakaantuivat asiakirjoissa oppilaan kokonaisvaltaisiin koulunkäynnin, kasvun ja oppimisen tukitoimiin (n=135) ja oppilaan puheen ja kielen kehityksen kuntoutukseen kohdistuneisiin tukitoimiin (n=43). Kokonaisvaltaiset tukitoimet olivat selkeästi yleisempiä: oppimissuunnitelmissa kirjauksia niistä oli 40 ja HOJKSeissa 95. Suhteellisesti laskettuna HOJKSeissa oli 2,9 kokonaisvaltaista tukitoimea yhtä asiakirjaa kohden ja oppimissuunnitelmissa 2,4. Vastaavasti oppilaan puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kohdistuneita tukitoimia oli oppimissuunnitelmissa 10 ja HOJKSeissa 33, mikä tarkoittaa yhtä asiakirjaa kohden 1 tukitoimea HOJKSeissa ja 0,6 tukitoimea oppimissuunnitelmissa. HOJKseissa puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kohdistuneiden tukitoimien hieman suurempaa esiintyvyyttä saattoivat selittää toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen suunnitelmat sisältämät HOJKSIt (n=8), joissa oli varattu tilaa kirjata kommunikaatiotaitojen tukitoimia. Kaiken kaikkiaan HOJKSeihin oli kirjattu enemmän tukitoimia yhtä asiakirjaa kohden. Käytän-

nössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaalla on erityisessä tuessa hieman enemmän tukitoimia kuin tehostetussa tuessa.

7.2.1 Oppilaan kokonaisvaltaiset koulunkäynnin, oppimisen ja kasvun tukitoimet

Kokonaisvaltaiset tukitoimet jakaantuivat molemmissa asiakirjoissa samankaltaisiin tukitoimiin. Kooste kokonaisvaltaisista tukitoimista on esitetty taulukossa 11. Yhteisiä tukitoimia olivat aikuisten antama tuki, erilaiset opetuspaikkaa ja ryhmän kokoonpanoa koskevat tukijärjestelyt sekä opetuksen ja tehtävien eriyttäminen, jotka olivat lähestulkoon yhtä yleisiä tukitoimia asiakirjoissa. Kuitenkin näiden tukitoimien sisältö vaihteli tuen portaasta riippuen. HOJKSeissa oli omana tukitoimenaan oppilaan koulunkäyntiä laajasti määrittävät tukitoimet. Näiden tukitoimien erottuminen HOJKSeista omana tukitoimenaan oli loogista, sillä pidennetty oppivelvollisuus ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus ovat vain erityisessä tuessa mahdollisia tukitoimia (Perusopetuslaki 2010/642 17 §). Nämä tukitoimet olivat myös HOJKSeissa yleisimpiä, sillä niiden osuus kaikista kokonaisvaltaisista tukitoimista HOJKSeissa oli 34 %.

Aikuisten antama tuki oli molemmissa asiakirjoissa yleinen tukitoimi: tyypillisiä tukimuotoja olivat ohjaajien ja avustajien käyttö sekä aikuisten antama tuki ja ohjaus. Yleistä oli, että avustajasta tai ohjaajasta ja niiden lukumäärästä vain mainittiin muutamalla sanalla tai selvennettiin esimerkiksi näin *luokassa on opettajan lisäksi kaksi koulunkäynnin ohjaajaa, jotka ohjaavat ja avustavat oppilasta pitkin päivää tarpeen mukaan*. Omina tukimuotoinaan oppimissuunnitelmissa oli tukiopeutus, joka määritettiin usein *luokanopettajan* antamaksi, ja positiivisen palautteen antaminen oppilaalle esimerkiksi *kehuvihkoa* käyttäen. Vastaavasti HOJKSeissa oli muutamia omia kirjauksia tukitoimien kohdalla erityisopettajan tuesta, jota ei määritelty sen tarkemmin.

TAULUKKO 11. Oppilaan kokonaisvaltaiset koulunkäynnin, oppimisen ja kasvun tukitoimet asiakirjoissa.

| Oppilaan kokonaisvaltaiset koulunkäynnin, oppimisen ja kasvun tukitoimet | Oppimissuunnitelma (40) | HOJKS (95) |
|--|--|--|
| Aikuisten antama tuki | <ul style="list-style-type: none"> • Ohjaajien ja avustajien käyttö (6) • Aikuisen antama tuki ja ohjaus (2) • Tukiopetus (5) • Positiivisen palautteen antaminen oppilaille (2) | <ul style="list-style-type: none"> • Ohjaajien ja avustajien käyttö (20) • Aikuisen antama tuki ja ohjaus (3) • Erityisopettajan tuki (2) |
| Erilaiset opetuspaikka ja ryhmän kokoonpanoa koskevat tukijärjestelyt | <ul style="list-style-type: none"> • Pienryhmätoiminta (6) • Osa-aikainen erityisopetus (5) • Samanaikaisopetus (3) • Resurssiopettajan tuki (2) | <ul style="list-style-type: none"> • Pienryhmätoiminta (6) • Osa-aikainen erityisopetus (2) • Samanaikaisopetus (1) • Pienryhmäopetus (12) |
| Opetuksen ja tehtävien eriyttäminen | <ul style="list-style-type: none"> • Eriyttäminen (7) • Havainnointiin perustuva tuki (1) • Toiminnallisuus (1) | <ul style="list-style-type: none"> • Eriyttäminen (14) • Konkreettinen opetusmateriaali (1) • Strukturoitu opetus (1) |
| Oppilaan koulunkäyntiä laajasti määrittävät tukitoimet | | <ul style="list-style-type: none"> • Pidennetty oppivelvollisuus (23) • Toiminta-alueittain järjestettävä opetus (8) • Lyhennetty kouluviikko (1) |
| Apuvälineiden käyttö | | <ul style="list-style-type: none"> • Yleiset apuvälineet (1) |

Erilaisista opetuspaikka ja ryhmän kokoonpanoa koskevista tukijärjestelyistä mainittiin molemmissa asiakirjoissa pienryhmätoiminta, osa-aikainen erityisopetus ja samanaikaisopetus. Tyypillistä oli, että näiden tukimuotojen kohdalla ei tarkennettu, mitä tehdään, vaan määritettiin aikaa ja paikkaa, kuten kirjauksissa *erityisopettaja samanaikaisopetuksessa 1 h/vko, erityisopetus kerran viikossa - - osa-aikainen erityisopetus ja pienryhmätoiminta (10 eskaria, "hymy-ryhmä" 2-4 eskaria)* tehdään. Lisäksi oppimissuunnitelmissa esiintyi omanlaisena tukimuotoon resurssiopettajan antama tuki, joka saattoi käytännössä olla samanaikais-

opetusta tai tukiopetusta. HOJKSeissa mainittu pienryhmäopetus myös erotettiin pienryhmätoiminnasta: tässä keskeisenä erona oli se, että pienryhmäopetuksessa pienryhmä oli oppilaalla pääsääntöinen opetusryhmä eikä niinkään säännöllisesti käytettävä toimintamalli, jolla tuetaan ryhmän ja sen yksilöiden oppimista.

Eriyttäminen oli molemmille asiakirjoille yhteinen tukimuoto. Sen sisällön tarkentumattomuus oli tyypillistä asiakirjoissa, vaikka muutamissa HOJKSeissa eriyttämistä tarkennettiin esimerkiksi kirjauksilla *sisällön karsinta* ja *yksilölliset tehtävät*. Lisäksi molemmissa asiakirjoissa eriyttämiseen oli esitetty hieman erilaisia toteutustapoja, sillä oppimissuunnitelmissa mainittiin havainnointiin perustuva tuki ja toiminnallisuus sekä HOJKSeissa konkreettinen opetusmateriaali ja strukturoitu opetus.

7.2.2 Oppilaan puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kohdistuvat tukitoimet

Puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kohdistuneet tukitoimet muodostuivat oppilaan kommunikaation ja ymmärtämisen tukitoimista sekä eri puheen ja kielen osa-alueille kohdistuneista tukitoimista. Näiden lisäksi HOJKSeissa omana tukitoimenaan oli aikuisten antama tuki, joka oli valtaosin aikuisen *puheen mallitusta* ja yhdessä kirjauksessa määritettiin myös yhteistyö puheterapeutin kanssa oppilaan tukitoimeksi. Kooste eri puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kohdistuneista tukitoimista on esitetty taulukossa 12.

Oppilaan kommunikaation ja ymmärtämisen tukitoimina mainittiin kuvien käyttö esimerkiksi *toiminnan tukena* tai hyödyntämällä *AAC-kansiota* sekä ohjeiden ymmärtämisen tukeminen, jota kuvailtiin muun muassa *ohjeiden pilkkomisena* ja *selkeinä ohjeina*. Näiden lisäksi HOJKSeissa mainittiin vielä visuaalinen tuki yleensä, kommunikoinnin apuvälineet ja kuvien ja viittomien käyttö yhdessä, josta jälkimmäisin oli selkeästi yleisin tukitoimi kaikista. Tätä tukitoimea kuvailtiin hyvin lyhyesti ja yksiselitteisesti esimerkiksi näin *PCS-kuvat ja tukiviittomat*.

TAULUKKO 12. Oppilaan puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kohdistuvat tukitoimet asiakirjoissa.

| Oppilaan puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kohdistuvat tukitoimet | Oppimissuunnitelma (10) | HOJKS (33) |
|--|--|--|
| Oppilaan kommunikaation ja ymmärtämisen tukitoimet | <ul style="list-style-type: none"> • Kuvien käyttö (3) • Ohjeiden ymmärtämisen tukeminen (3) | <ul style="list-style-type: none"> • Kuvien käyttö (3) • Ohjeiden ymmärtämisen tukeminen (3) • Kuvien ja viittomien käyttö yhdessä (12) • Yleinen visuaalinen tuki (1) • Kommunikoinnin apuväline (1) |
| Eri puheen ja kielen osa-alueille kohdistuvat tukitoimet | <ul style="list-style-type: none"> • Suomen kielen taitojen tukeminen (2) • Keskustelun tukeminen (1) • Tuki yleisesti kielellisiin taitoihin (1) | <ul style="list-style-type: none"> • Kerrontataitojen harjoittelu leikkien ja toimien (3) • Käsitteiden luokitteluharjoitukset (1) • Suujumppa (1) • Kieli- ja liikuntakerho (1) |
| Aikuisten antama tuki | | <ul style="list-style-type: none"> • Aikuisen oikein mallittama puhe (6) • Yhteistyö puheterapeutin kanssa (1) |

Eri puheen ja kielen osa-alueille kohdistuvat tukitoimet olivat asiakirjoissa eri sisältöisiä. Oppimissuunnitelmissa mainittiin kielen käyttötaidoista suomen kielen taitojen ja keskustelun tukeminen, kun vastaavasti HOJKSeissa oli kirjauksia kerrontataitojen harjoittelumisesta leikkien ja toimien. Osa näistä tukitoimista oli kuvattu hyvin konkreettisesti. Esimerkiksi suomen kielen taitojen tukemisesta mainittiin yhtenä menetelmänä *sanaston kehittäminen kuva-sana* ja kerrontataidoista *sarjakuvan järjestäminen* ja *kysymysleikit*. Muita HOJKSien tukitoimia olivat käsitteiden luokitteluharjoitukset, suujumppa ja kieli- ja liikuntakerho, jotka kaikki olivat konkreettisia ja tarkkarajaisia keinoja tukea lapsen puhetta ja kieltä. Vastaavasti oppimissuunnitelmissa oli myös yksi oma tuki-

toimensa, tuki yleisesti kielellisiin taitoihin, jonka alkuperäinen kirjaus, *tuki kielellisiin taitoihin*, oli hyvin epäselvä ja yleisluontoinen.

8 POHDINTA

Tässä luvussa nivotaan tutkimuksen keskeisimmät tulokset osaksi aiempaa tutkimustietoa. Samalla pohditaan myös aiheita, joita tutkimuskysymykset eivät suoranaisesti selvittäneet, kuten asiakirjan muotoa ja kieltä, jotka vaikuttavat välillisesti myös asiakirjan sisältöön. Osana tätä lukua tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Aivan viimeisenä esitetään jatkotutkimushaasteita eritoten kolmiportaisen tuen asiakirjojen tutkimukselle.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kahta läheisesti toisiinsa yhteydessä olevaa tutkimuskysymystä. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin eroja tehostetun ja erityisen tuen asiakirjojen välillä puheen ja kielen häiriöihin liittyvissä kirjauksissa oppilaan kuvaus- ja tavoiteosioissa. Vastaavasti toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin puheen ja kielen kehitykselle kirjattujen tukitoimien eroja samaisissa asiakirjoissa. Tämä tutkimus tuotti siis tietoa siitä, mitä asiakirjoihin kirjataan puheen ja kielen häiriöihin liittyen. Näin ollen näiden tutkimustulosten perusteella ei voida päätellä, että puheen ja kielen kehitystä kuvattaisiin asiakirjoissa ongelmaperusteisesti, sillä kirjausten kieli ja aseointuminen suhteessa oppilaaseen ja hänen taitoihinsa ei ollut tämän tutkimuksen fokus. Lisäksi tutkimustulosten perusteella ei voida suoraviivaisesti päätellä koulun todellisia käytäntöjä, sillä Thunebergin ja Vainikaisen (2015) mukaan pedagogiset asiakirjat eivät kerro siitä, miten tuki käytännössä toteutuu koulun arjessa. HOJKSeja tutkittaessa niiden on huomattu olevan enemmän hallinnollisia työvälineitä, jotka eivät välttämättä ohjaa opettajan työtä arjessa (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013). Siksi arjessa voi olla paljon tietoa lapsesta ja käytäntöjä, jotka eivät päädy kirjatuiksi asiakirjoihin.

Kummankaan tutkimuskysymyksen kohdalla ei voitu vetää selkeää eroa tehostetun ja erityisen tuen asiakirjojen välillä, vaan erot olivat yksittäisiä ja asiakirjoilla oli myös monia yhdistäviä tekijöitä. Aineistossa oli asiakirjoja kuu-

desta kunnasta ja kaupungista, joten selkeän eron puuttuminen tehostetun ja erityisen tuen väliltä kuvastanee sitä, että kolmiportaista tukea omaksutaan eri puolilla Suomea eri tahtiin ja sen sisältämiä strategioita ja käsitteitä ymmärretään ja käytetään eri tavoilla (Ahtiainen ym. 2012; Thuneberg ym. 2014).

Oppilaan kuvaus ja tavoitteet. Yhteistä sekä tehostetun että erityisen tuen asiakirjoille oli sanaston ja kielen käytön vaikeuksien tyypillisuus. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Isoaho (2012) tutkiessaan kielellisen erityisvaikeuden kehitystä ja sen vaikutusta luokilla 1.-3. Pyydettyessä arviota lapsen puheen tuoton ja ymmärtämisen vaikeuksista opettajilta, vanhemmilta ja puheterapeuteilta, he mainitsivat vaikeuksia lapsen sanavarastossa, kerrontataidoissa ja kielen käyttötaidoissa (Isoaho 2012). Vaikka Isoaho (2012) oli määritellyt puheen ja kielen häiriöitä hieman eri tavalla, samankaltaiset vaikeudet kuitenkin nousivat molemmissa tutkimuksissa esille.

Toisaalta puheen häiriöiden vähäisyys asiakirjoissa oli odotusten vastaista, koska esimerkiksi artikulaatiovirheitä on havaittu Qvarnstromin (1993) mukaan jopa kolmanneksella ja Isoahon (2012) tutkimuksessa yli viidenneksellä seitsemänvuotiaista. Tulos on päinvastainen sekä Isoahon (2012) tulosten että Suomen virallisen tilaston (2010) kanssa. Isoahon (2012) tutkimuksen mukaan vanhemmat ja ammattilaiset huomaavat helpommin puheen selkeyteen liittyviä vaikeuksia kuin ymmärtämisen vaikeuksia. Vastaavasti Suomen virallisen tilaston (2010) mukaan puhehäiriö oli vuonna 2009–2010 yleisin syy esiopetuksessa ja kolmanneksi yleisin syy alakoulussa osa-aikaisen erityisopetuksen antoon. Tärkeä kysymys onkin, miksi puheen häiriöt eivät nouse asiakirjoissa enemmän esille. Asialle on monta mahdollista selitystä, joista yksi voi olla se, että niitä havaitaan koulun arjessa, mutta ne jäävät vain kirjaamatta asiakirjoihin. Toisaalta voidaan miettiä, näkevätkö opettajat artikulaation, äänen ja sujuvuuden vaikeuksien korjaantuvan itsestään ilman suunniteltua tukea. Kolmas, aiempaan tutkimustietoon luottaen todennäköisin mahdollinen selitys on se, että puheopetukselle ei ole resursseja koulussa ja/tai puheen häiriöt nähdään enemmän puheterapiassa kuin koulussa kuntoutettavina vaikeuksina. Kolmatta

selitystä tukisi sekä Isoahon (2012) että Eerolan (2005) tutkimus. Isoahon (2012) tutkimuksessa puheterapiaan hakeuduttiin useammin puheen selkeyden kuin puheen ymmärtämisen vaikeuksien vuoksi, sillä puheen selkeyden vaikeudet huomataan helpommin kotona ja koulussa. Vastaavasti Eerolan (2005) tutkimuksessa esi- ja alakoulun puheopettajina toimivat laaja-alaiset erityisopettajat kokivat, että puheopetukselle käytettävä aika ja resurssit ovat niukentuneet ja niitä on siirretty muuhun erityisopetukseen.

Oppilaan puheen ja kielen häiriöiden kuvausten ja tavoitteiden osalta erot asiakirjojen välillä olivat osittain ristiriitaiset. Oppimissuunnitelmissa oli hie- man enemmän puheen ja kielen häiriöihin liittyvää oppilaan kuvausta yhtä asiakirjaa kohden. Puolestaan HOJKSeissa oli huomattavasti enemmän tavoit- teita puheen ja kielen häiriöihin liittyen: 3,4 tavoitetta yhtä asiakirjaa kohden, kun vastaava luku oppimissuunnitelmissa oli vain 0,9. Osittain tätä eroa selitti kahdeksan HOJKSin mukana olleet toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen suunnitelmat. Näiden suunnitelmien rakenne ohjasi opettajaa täyttämään pu- heeseen ja kieleen liittyviä kirjauksia, sillä kommunikaatiotaidot on yksi toimin- ta-alue, jonka tavoitteille ja tukitoimille oli varattu suunnitelmissa tilaa. Toisaal- ta nämä HOJKSIt eivät täysin selitä eroa, vaan eroa selittänee myös kolmipor- taisen tuen ideologia, joka perustuu siihen, että tuen intensiivisyys, suunnitel- tavuus ja erityispedagogisuus lisääntyvät, mitä korkeampi tuen porras on. Näin ollen on loogista, että myös oppilaiden tavoitteiden määrä kasvaa siirryttäessä tehostetusta erityiseen tukeen, sillä koulunkäynnin, oppimisen ja kasvun vai- keudet ovat tällöin isompia.

Verrattuna oppimissuunnitelmiin HOJKSeissa oli enemmän laajoihin pu- heen ja kielen kehityksen häiriöihin perustuvaa kuvausta, jossa oppilasta kuvat- tiin diagnosein ja ammattitermein. Lisäksi HOJKSeissa mainittiin sekä tavoit- teiden että tukitoimien kohdalla puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaati- okeinojen käyttö ja kommunikaatio- ja keskustelutaitojen harjoittelu. Näin ol- len saattaisi olla, että erityisen tuen tasolla oppilaan puheen ja kielen häiriöt ovat siinä määrin vakavia ja laajoja, että oppilas tarvitsee intensiivisempää tu- kea, kuten viittomia, kommunikaationsa tueksi.

Tukitoimet. Molemmissa asiakirjoissa oppilaan kokonaisvaltaiset kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimet olivat yleisempiä kuin oppilaan puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kohdistuneet tukitoimet. HOJKSeissa tukitoimia oli enemmän, joka kuvastaneekin edellä mainittua kolmiportaisen tuen ideologiaa siitä, että tuen määrä kasvaa portaalta toiselle siirryttäessä. Kokonaisvaltaisissa tukitoimissa asiakirjoille yhteisiä tukimuotoja olivat aikuisten antama tuki, eriyttäminen ja erilaiset opetuspaikkaa ja ryhmän kokoonpanoa koskevat tukijärjestelyt. Puolestaan puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kohdistuneissa tukitoimissa oli mukana monia konkreettisia ja tarkkoja tukitoimia.

Yhtä keskeisintä ja näkyvintä eroa määrittä lakia. HOJKSeissa yleisin tukitoimi oli oppilaan koulunkäyntiä laajasti määrittävät tukitoimet. Siihen kuuluivat pidennetty oppivelvollisuus ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus, jotka ovat säädetty laissa vain erityiseen tukeen kuuluviksi tukimuodoiksi (Perusopetuslaki 2010/642 17 §). Lisäksi tehostetun tuen oppimissuunnitelmissa puhuttiin vain pienryhmätoiminnasta, kun taas HOJKSeissa puhuttiin myös pienryhmäopetuksesta, josta oli ymmärrettävissä, että oppilaan opetus järjestetään pääsääntöisesti samassa pienryhmässä. Vaikuttaakin siltä, että erityisen tuen portaalla pienempien ryhmien käyttö on oppilaan koulunkäyntiä läpäisevämpää ja pääsääntöisempää.

Uuden tukimalliin käyttöönottamisella tehostetusta tuesta pyrittiin luomaan niin sanottu harmaa vyöhyke yleis- ja erityisopetuksen väliin (Opetusministeriö 2007). Samalla tuki määrittyi uudella tavalla painottaen ensisijaisena tukimuotona yleisopetuksen tukea ja seuraavaksi yleisempänä tukena osaaikaisesta erityisopetusta (Thuneberg ym. 2013). Tämän tutkimuksen tehostetun tuen oppimissuunnitelmien tukitoimet olivat usein sellaisia, joita oli mahdollista toteuttaa yleisopetuksessa, kuten eriyttäminen, ohjaajien ja avustajien käyttö, samanaikaisopetus ja pienryhmien hyödyntäminen. Ne olivat myös huomattavasti yleisempiä kuin osa-aikaisen erityisopetuksen käyttö. Näiden asiakirjojen kautta vaikuttaakin siltä, että tehostettu tuki on löytänyt paikkansa harmaalla vyöhykkeellä, erityisen ja yleisen tuen välillä. Tätä väitettä tukee myös se, että

HOJKSien tukitoimet olivat selkeästi erityispedagogisempia, kuten pidennetty oppivelvollisuus tai pienryhmäopetuksen käyttö.

Toisaalta tukitoimet olivat kirjavia, mikä mahdollisesti heijastelee sitä, että puheen ja kielen häiriöihin ei ole määritelty mitään selkeää tukimuotoa, vaan tuen tarve lähtee yksilöstä (Kielellinen erityisvaikeus: Käypä hoito -suositus 2010; Kontiola 2002). Esimerkiksi puheen ja kielen osa-alueille kohdistuneita tukitoimia oli kuvattu yksilöllisesti. Toisaalta tukitoimissa mainittiin jo aiemmissa tutkimuksissa tyypillisiksi mainittu ohjaajan tai avustajan käyttö ja pienryhmien hyödyntäminen (Isoaho 2012; Lindsay & Dockrell 2007; Palikara ym. 2009).

Tukitoimien on todettu muodostuvan yksilön ongelmista lähtevistä tukitoimista (Isaksson ym. 2007). Kuitenkin asiakirjoissa hyödynnettiin sellaisia tukitoimia, jossa oli mukana muitakin oppilaita, kuten pienryhmätoimintaa ja -opetusta, samanaikaisopetusta, osa-aikaista erityisopetusta ja luokkakohtaista avustajan käyttöä. Toisaalta asia ei ole kovin yksiselitteinen, sillä vaikka tukea saatetaan toteuttaa ryhmässä, se voi olla varsin yksilölähtöistä. Tästä esimerkiksi kielii eriyttäminen hyvin yleisenä kirjattuna tukitoimena asiakirjoissa. Vaikka tuki saatetaan järjestää ryhmässä, tuetaan ryhmän jäseniä kasvussaan, oppimisessaan ja koulunkäynnissään eri tavoin eriyttäen, kannusten ja tukien.

Asiakirjan muoto ja kieli sisällön määrittäjänä. Vaikka tutkimuskysymykset käsittelivät asiakirjojen sisältöä, ei sisällön irrottaminen asiakirjan muodosta ja kielestä ole täysin yksiselitteistä. Jo pelkästään muoto ohjasi sisältöä: koska esimerkiksi joidenkin HOJKSien toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen suunnitelmiin oli varattu paikka kommunikaation tavoitteille ja tukitoimille, niitä oli myös kirjattu ylös. Ulkoisten raamien lisäksi myös asiakirjan kirjoittaja vaikutti oleellisesti, sillä osa asiakirjoista oli hyvin lyhyesti ja ytimekkäästi kirjoitettuja, kun taas toisissa oppilaasta, hänen tavoitteistaan, tukitoimistaan ja niiden toteutumisesta oli kerrottu laajemmin. Tunnistietojen puuttumisesta huolimatta joitakin asiakirjoja tarkastellessa pystyi erottamaan saman opettajan

kirjoittamat asiakirjat, sillä nämä opettajat saattoivat käyttää hyvin samankaltaisia fraaseja ja sanamuotoja eri oppilaiden asiakirjoissa.

Suomalaisten opettajien on todettu kuvaavan kolmiportaisen tuen asiakirjoissa oppilasta monipuolisesti ja ammatillisen osaavasti (Thuneberg & Vainikainen 2015), mikä välittyi myös tämän tutkimuksen asiakirjojen kautta. Ammatillisuus näkyi esimerkiksi ammattitermien käyttönä kuvaamalla oppilaan ongelmia jollakin kokoavalla käsitteellä, kuten kielellisellä tietoisuudella. Näiden käsitteiden kompastuskivenä on kuitenkin se, että ne eivät välttämättä avaudu vanhemmalle eivätkä seuraavalle opettajalle, mikäli käsitteen merkitys voidaan ymmärtää eri tavoin. Tätä ongelmaa kuvailee myös Vehkakoski (2007) esittäen, että ammattitermien asiantuntijuudesta ja vakuuttavuudesta huolimatta oppilaan tuen tarve ja tavoitteet saattavat jäädä välittymättä kotiin, jolloin myös tavoitteisiin sitoutuminen voi olla kotona vaikeaa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa erityisesti HOJKSien tavoitteiden on todettu olevan liian laajoja, yleisluontoisia ja epätarkkoja (Boaviga ym. 2010; Kwon ym. 2011, Vänskä & Pirttimaa 2015), mikä näkyi myös tämän tutkimuksen asiakirjoissa. Asiakirjoissa saatettiin puhua esimerkiksi sanaston laajentamisesta tai vahvistamisesta, monimutkaisten ohjeiden ymmärtämisen tukemisesta tai kielellisen päättelyn harjoittelemisesta. Nämä ovat sinänsä selkeitä asioita, mutta tavoitteet eivät kerro riittävästi, kuinka oppilaan pitäisi kehittyä tässä asiassa. Näin ollen tavoitteiden käytännön toteutus ja seuranta voi olla vaikeaa, mikä on todettu asiakirjojen ongelmaksi aikaisemmissa tutkimuksissa (Boavida ym. 2010; Ruble ym. 2010). Toisaalta laajuus, yleisluontoisuus ja epätarkkuus eivät olleet asiakirjoissa vain tavoiteosion ongelma. Osa tukitoimista oli hyvin yleisluontoisia, kuten eriyttäminen ja erityisopettajan tuki, josta ulkopuolisena lukijana oli vaikea saada kokonaiskuvaa. Esimerkiksi eriyttäminen sisältää erityispedagogisena terminä laajan kirjon eri tapoja eriyttää, joten tukitoimi jää näin ollen epäselväksi lukijalle.

Toisaalta asiakirjoja tarkastellessa näkyi myös Pitkäsen (2015) tutkimuksessa esiin noussut opettajien kokemus valmiiden kaavakkeiden monimutkaisuudesta ja hämmennys siitä, mitä asiakirjoihin saa kirjoittaa. Muutamissa

HOJKSeissa oli tavoiteosiossa joko kuvattu oppilasta tai hänen tukitoimiaan, mikä saattaa viitata valmiin kaavakkeen monimutkaisuuteen. Lisäksi tutkimuksen asiakirjoissa oli tekstiä, jossa kuvailtiin oppilasta persoonana, vaikka hyvien periaatteiden mukaisesti sitä tulisi välttää virallisissa teksteissä ja keskittyä esimerkiksi oppilaan valmiuksiin, vahvuuksiin ja erityistarpeisiin (Thuneberg & Vainikainen 2015). Kaiken kaikkiaan näiden tutkimushavaintojen kautta välittyy se, että kolmiportaisen tuen asiakirjojat ovat vielä suhteellisen uusi ja muoutumassa oleva asia kentällä, vaikka niitä täytetään paljon.

Oppilaan vaikeuksien ja niihin kohdistuvien tukitoimien voidaan nähdä juontuvan joko yksilöstä eli oppilaan piirteistä tai organisaatiosta eli koulun fyysisistä ja pedagogisista esteistä (Isaksson ym. 2007). Tyypillistä asiakirjoissa oli yksilökeskeisyys, jolloin oppilaalla nähtiin olevan omat yksilölliset vaikeutensa ja niihin määritetyt tavoitteet sekä tukitoimet. Kaiken kaikkiaan yksilökeskeisyys on kolmiportaisen tuen asiakirjoille luonnollista, koska tuen ideana on olla yksilöstä käsin määrittyvää. Kuitenkin asiakirjoissa oli myös oppilaan kuvausta ja tavoitteita, joissa keskiössä oli oppilaan kanssa työskentelevien aikuisten toiminta. Tällöin asiakirjoissa saatettiin mainita tavoitteena esimerkiksi oppilaan tukeminen ja kannustus. Toisaalta tavoitteiden ja tukitoimien siirtäminen kasvattajien vastuulle kuvastaa parhaimmillaan asiakirjan luonnetta; se on asiakirjan laadinnassa mukana olleiden osapuolien yhteinen sopimus, jonka avulla tuetaan oppilaan kasvua, oppimista ja koulunkäyntiä. Lopulta lapsen tavoitteiden saavuttamisesta ja tukitoimien toteutumisesta vastaavat koulussa opettajat.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen kautta on saatu paljon tietoa asiakirjoista ja niiden kirjaamiskäytännöistä. Jo pelkästään se, että alkuperäisen aineiston 73 asiakirjan joukosta 50 asiakirjassa oli puheen ja kielen häiriöihin liittyvää oppilaan kuvausta tai tavoitteita, antaa osviittaa puheen ja kielen häiriöiden yleisyydestä ainakin asiakirjatasolla. Lisäksi tutkimus antoi viitteitä siitä, mitä puheen ja kielen häiriöitä koulussa tunnistetaan ja miten niitä kuntoutetaan. Tutkimuksessa ilmeni myös se, kuinka erilaisia asiakirjat voivat olla suhteessa toisiinsa, sillä osassa asiakirjoista oppilasta, hänen tavoitteita ja tukitoimia kuvat-

tiin hyvin laajasti tai tarkasti, osassa taas hyvin lyhyesti tai epätarkasti. Tämä saattaa vaikuttaa asiakirjan merkitykseen tiedon siirtäjänä, sillä luonnollisesti tarkasti täytetty asiakirja kertoo oppilaasta ja hänen aiemmista tukitoimistaan enemmän seuraavalle opettajalle kuin väljemmin täytetty.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole yksiselitteistä, sillä laadullisen tutkimuksen piirissä on monia eri perinteitä ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetyt luotettavuuden käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti vastaavat paremmin kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009; Tynjälä 1991). Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään yleisesti käytössä olevia Lincolnin ja Guban (1985) neljää kriteeriä, jotka Tynjälä (1991) on suomentanut vastaavuudeksi, vahvistettavuudeksi, siirrettävyydeksi ja tutkimustilanteen arvionniksi.

Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija pystyy osoittamaan tutkimuksen tuottaman tiedon vastaavan todellisuutta (Tynjälä 1991 Lincolnin & Guban 1985 mukaan). Tässä tutkimuksessa vastaavuus tarkoittaa sitä, että asiakirjoista tuotettu tieto on asiakirjoista itsestään pääteltyä eikä esimerkiksi tutkijan tulkintoja ilmiöstä. Vaikka laadullisesta tutkimuksesta on vaikea erottaa tutkijaa ja hänen vaikutustaan tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998), on aineiston analyysin tarkalla kuvauksella, triangulaatiolla eli erilaisten metodien käytöllä (Patton 2002) ja aineistoesimerkkien käytöllä osana tulosten esittelyä pyritty vahvistamaan tutkimuksen vastaavuutta. Samalla nämä tekijät tukevat myös tutkimuksen vahvistettavuutta, jossa erilaisin tekniikoin vahvistetaan tutkimuksen totuusarvoa ja sovellettavuutta (Tynjälä 1991 Lincolnin & Guban 1985 mukaan). Tässä tutkimuksessa oli kahdenlaista triangulaatiota: kvalitatiivista otetta tarkennettiin kvantitatiivisella informaatiolla ja lisäksi sisällönanalyysin tutkimusperinteestä käytettiin sekä teoria- että aineistolähtöistä tutkimusotetta.

Toisaalta tässä asiakirja-aineistossa tutkijan vaikutusta tutkimukseen ei voida kiistää, sillä asiakirjoissa oli osittain tulkinnan varaa. Esimerkiksi muutamisiin asiakirjoihin oppilaasta oli kirjoitettu niukasti, jolloin tutkijan tulkinta kirjauksesta saattaa poiketa opettajan eli alkuperäisen kirjaajan tulkinnasta. Samoin toinen tutkija ei olisi välttämättä nostanut esiin tukitoimissa lainkaan oppilaan kokonaisvaltaisia koulunkäynnin, oppimisen ja kasvun tukitoimia. Näiden tukitoimien tarkemmista käyttötarkoituksista ei useimmiten asiakirjoissa kerrottu, jolloin tutkimustuloksiin sisältyy yleistämisen ja tulkinnan vaara. Siksi tutkimustilannetta, itse tutkimusta, ilmiötä ja ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät on otettava huomioon osana luotettavuuden arviointia (Tynjälä 1991 Lincolnin & Guban 1985 mukaan). Ilmiönä asiakirjat aiheuttavat omat haasteensa, koska tutkija ei voi kysyä tarkentavia kysymyksiä asiakirjan laatijalta. Siksi yli- ja alitulkinnan välttämiseksi, asiakirjat luettiin läpi jo ennen analyysiin ryhtymistä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mielekästä puhua tulosten siirrettävyydestä toiseen kontekstiin, johon vaikuttaa tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön yhteensopivuus (Tynjälä 1991 Lincolnin & Guban 1985 mukaan). Tässä tutkimuksessa tulosten siirrettävyyttä tukee asiakirjojen autenttisuus, sillä ne on luotu oikeille oppilaille ilman tietoa siitä, että asiakirjat myöhemmin päätyvät tutkimusaineistoksi. Tällöin asiakirjoja laatineet opettajat, vanhemmat ja muut tahot eivät ole esimerkiksi lähteneet parantelemaan asiakirjaa tutkimustarkoitusta varten. Siirrettävyyteen kuitenkin liittyy läheisesti aineiston koko ja profiloituminen. Vaikka aineisto oli laadulliseksi aineistoksi iso ($n=73$, josta analyysiin päätyi 50 asiakirjaa), on siitä kuitenkin tehtävä yleistyksiä varoen ja huomioiden, että aineisto on painottunut vahvasti esiopetukseen ja luokille 1.-3. Lisäksi aineistossa on asiakirjoja vain kuudesta eri kunnasta ja kaupungista, joten tulosten siirrettävyys koko Suomea koskevaksi on heikohko, koska eri puolilla Suomea kolmiportaista tukea ja sen käsitteitä ymmärretään, käytetään ja omaksutaan hieman eri tahtiin (Ahtiainen 2012; Thuneberg 2014).

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tuloksia voi pitää suuntaa-antavina ja yksi selkeä jatkotutkimushaaste olisi uusintaa tutkimus laajemmalla aineistolla, jol-

loin saataisiin tarkempaa ja varmempaa tietoa asiakirjoista sekä puheen ja kielen häiriöihin liittyvistä kirjauksista niissä. Aineiston laajuus ei tarkoita vain asiakirjojen suurempaa määrää, vaan jatkotutkimusta, sen yleistettävyyttä ja luotettavuutta ajatellen asiakirjoja kannattaisi kerätä laajemmin kaikilta peruskoulun luokilta, tasaisemmin eri tuen portailta, eritasoisilta oppilailta ja ympäri Suomea.

Koska asiakirjojen perusteella ei voida päätellä, miten tuki näyttäytyy koulun arjessa (Thuneberg & Vainikainen 2015), jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista tutkia asiakirjan ja käytännön arjen koulutyön välistä kuilua, kuten sitä, mitä asiakirjoihin valikoituu kirjattavaksi ja mitä vastaavasti jää kirjaamatta. Lisäksi tämän tutkimuksen asiakirjoissa oli monia sellaisia kohtia, joihin olisi kaivannut tarkennusta. Tähän jatkotutkimushaasteeseen voisi vastata aineistotriangulaatio, jossa asiakirjojen lisäksi esimerkiksi haastateltaisiin tutkimuksen asiakirjoja laatineita opettajia.

Tässä tutkimuksessa oppilaan tukitoimet jakaantuivat oppilaan kokonaisvaltaisiin koulunkäynnin, oppimisen ja kasvun tukitoimiin sekä oppilaan puheen ja kielen kehityksen tukemiseen kohdistuneisiin tukitoimiin. Tätä jaottelua voisi jatkossa tutkia muista oppilaan vaikeuksista käsin tarkastellen, rakentuvatko oppilaan tukijärjestelyt kokonaisvaltaisista ja taitospesifeistä tukitoimista. Näin saisimme tietoa tukitoimien rakentumisesta kolmiportaisessa tuessa ja kentällä.

Vaikka tutkimuksen pääpaino oli asiakirjojen sisältö, ei aineistoa lukiessa ja analysoidessa voinut olla huomaamatta erityisesti asiakirjan muodon, mutta myös kielen ja kirjoittajan vaikutusta sen sisältöön. Esimerkiksi erilaisten lomakepohjien vertailu sisällönanalyysia ja diskurssianalyysia hyödyntäen voisi avata sitä, miten lomakkeen rakenne ja otsikointi ohjaavat kirjoittajaa, lomakkeen sisältöä ja mahdollisesti näin oppilaan tuen suunnittelua.

Yksi keskeinen jatkotutkimushaaste keskittyy puhtaasti puheen ja kielen häiriöihin. Tässä tutkimuksessa oppilaan sanaston ja kielen käytön vaikeudet olivat näkyvimpiä asiakirjoihin kirjattuja puheen ja kielen häiriöitä, mutta puheen häiriöt olivat asiakirjoissa hyvin vähäisiä. Erityisesti puheen häiriöiden

vähäinen näkyminen asiakirjoissa vaatisi jatkoselvitystä: onko niin, että (erityis)opettajat eivät näe puheen häiriöitä koulussa puututtavina ongelmina ja miksi? Vai onko kyseessä se, että puheopetukseen ei ole enää koulussa entisenlaisia resursseja ja aikaa, vaan resurssit on siirretty muuhun erityisopetukseen, kuten Eerolan (2005) tutkimuksen puheopettajat kokivat? Lisäksi ASHAn (1993) jaon uusiintumista voisi tutkia jonkin muun aineiston, kuten haastattelun tai kyselylomakkeiden käytön, kautta. Näin saisimme tietoa siitä, kokevatko opettajat samojen vaikeuksien painottuvan niin käytännön arjessa kuin asiakirjatasolla.

Kokoavasti tutkimustulokset ja jatkotutkimushaasteet tukevat väitettä, että kolmiportaisen tuen asiakirjojen tutkimus on vielä pitkään ajankohtaista. Eri-tyisen tärkeää olisi myös välittää jo olemassa olevaa tietoa kentän opettajille. Näin asiakirjojen kirjaustavat voisivat kehittyä, lomakkeita voitaisiin rakentaa tutkimusten osoittamien haasteiden pohjalta ja opettajat tulisivat yhä tietoisemmiksi omista kirjaustavoistaan. Näin asiakirjoista luotaisiin hallinnollisten työvälineiden sijaan arjen ja opetuksen suunnittelua tukevia pedagogisia työvälineitä.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Allen, D. & Rapin, I. MD. 1980. Language disorders in preschool children: predictors of outcome. *Brain and Development* 2 (1), 73–80.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, J. 2013. Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education* 28 (4), 413–426.
- ASHA. American Speech-Language-Hearing Association. 1993. Definitions of communication disorders and variations [Relevant Paper]. www.asha.org/policy. Luettu 21.3.2017.
- Asikainen, M. & Hannus, S. 2013. Kehittyvä puhe. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 129 (2), 182–188.
- Asikainen, M. & Rintahaka, P. 2005. Viivästynyt puheen ja kielen kehitys. *Suomen lääkäri-lehti* 60 (1), 39–43.
- Baird, G., Dworzynski, K., Slonims, V. & Simonoff, E. 2010. Memory impairment in children with language impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52 (6), 535–540.
- Barry, J. G., Yasin, I. & Bishop, D. V. M. 2007. Heritable risk factors associated with language impairments. *Genes, Brain and Behaviour* 6 (1), 66–76.
- Bernthal, J. E., & Bankson, N. W. 1998. *Articulation and phonological disorders* (4th ed.). Boston (Mass.): Allyn and Bacon.
- Bishop, D. V. M., Sonia, J., Bright, P., James, C., Delaney, T. & Tallal, P. 1999. Different Origin of Auditory and Phonological Processing Problems in Children With Language Impairment: Evidence From a Twin Study. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 42 (1), 155–168.
- Bishop, D. V. M. & Norbury, C. F. 2002. Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardized diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied disciplines* 43 (7), 917–929.

- Bishop, D. V. M. 2003. Genetic and environmental risks for specific language impairment in children. *International Congress Series* 1254, 225-245.
- Bishop, D. V. M. 2007. Using Mismatch Negativity to Study Central Auditory Processing in Developmental Language and Literacy Impairments: Where Are We, and Where Should We Be Going? *Psychological Bulletin* 133 (4), 651-672.
- Bishop, D. V. M. 2010. Overlaps Between Autism and Language Impairment: Phenomimicry or Shared Etiology? *Behavior Genetics* 40 (5), 618-29.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A. & Pimentel, J. S. 2010. Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children* 23 (3), 233-243.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. 2003. Autism, primary pragmatic difficulties, and specific language impairment: Can we distinguish them using psycholinguistic markers? *Developmental Medicine Child Neurology* 45 (8), 515-524.
- Boyd, V. A. 2015. Deconstructing language practices: Discursive constructions of children in Individual Education Plan resource documents. *Disability & Society*, 30 (10), 1537-1553.
- Bruce, B. & Thernlund, G. & Nettelbladt, U. 2006. ADHD and language impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry* 15 (1), 52-60.
- Catts H. W., Fey M. E., Tomblin J. B. & Zhang X. 2002. A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 45 (6), 1142-1157.
- Cheuk, D. K., Wong, V. & Leung, G. M. 2005. Multilingual home environment and specific language impairment: a case-control study in Chinese children. *Paediatric and Perinatal Epidemiology* 19 (4), 303-314.
- Chonchaiya, W. & Pruksananonda, C. 2008. Television viewing associates with delayed language development. *Acta Paediatrica* 97 (7), 977-982.
- Choudhury, N. & Benasich, A. 2011. Maturation of auditory evoked potentials from 6 to 48 months: Prediction to 3 and 4 year language and cognitive abilities. *Clinical Neurophysiology*, 122 (2), 320-338.
- Gooch, D., Hulme, C., Nash, H. M. & Snowling, M. J. 2014. Comorbidities in Preschool Children at Family Risk of Dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55 (3), 237-246.
- Conti-Ramsden, G., Knox, E., Botting, N. & Simkin, Z. 2002. Educational placements and National Curriculum Key Stage 2 test outcomes of children

with a history of specific language impairment. *British Journal of Special Education* 29 (2), 76–82.

Conti-Ramsden, G. 2003. Processing and Linguistic Markers in Young Children With Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech Language and Hearing Research* 46 (5), 1029–1037.

Davids, N., Segers, E., van den Brink, D., Mitterer, H., van Balkom, H., Hagoort, P. & Verhoeven, L. 2011. The nature of auditory discrimination problems in children with specific language impairment: An MMN study. *Neuropsychologia* 49 (1), 19–28.

Durkin, K., Simkin, Z., Knox, E. & Conti-Ramsden, G. 2009. Specific language impairment and school outcomes. II: Educational context, student satisfaction, and post-compulsory progress. *International Journal of Language & Communication Disorders* 44 (1), 36–55.

Dworzynski, K., Remington, A., Rijdsdijk, F., Howell, P. & Plomin, R. 2007. Genetic etiology in cases of recovered and persistent stuttering in an unselected, longitudinal sample of young twins. *American Journal of Speech-Language Pathology* 16 (2), 169–78.

Eerola, J. 2005. Puheopetus osana laaja-alaisen erityisopettajan työtä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

Esiops. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus Määräykset ja ohjeet 2016:1. 2014. Helsinki.
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 22.12.2016.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Freed, J., Lockton, E. & Adams, C. 2012. Short-term and working memory skills in primary school-aged children with specific language impairment and children with pragmatic language impairment: Phonological, linguistic and visuo-spatial aspects. *International Journal of Language & Communication Disorders* 47 (4), 457–466.

Gibson, J., Adams, C., Lockton, E. & Green, J. 2013. Social Communication Disorder outside Autism? A Diagnostic Classification Approach to Delineating Pragmatic Language Impairment, High Functioning Autism and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54 (11), 1186–1197.

- Grossheinrich, N., Kademmann, S., Bruder, J., Bartling, H. & Von Suchodoletz, W. 2010. Auditory sensory memory and language abilities in former late talkers: A mismatch negativity study. *Psychophysiology* 47 (5), 822–830.
- Grönroos, M. 1995. Änkytys. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* (111) 6, 560.
- Guo, L.-Y., Tomblin, J. B & Samelson, V. 2008. Speech Disruptions in the Narratives of English-Speaking Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 51 (3), 722–738.
- Haapanen, M.-L. 2009. Änkytyksen hoito. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 125 (19), 2093–2098.
- Hangasmaa, M. 2014. Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräessä päiväkotikoulukontekstissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja.
- Hannus, S., Kauppila, T. & Launonen, K. 2009. Increasing prevalence of specific language impairment (SLI) in primary healthcare of a Finnish town, 1989–99. *International Journal of Language and Communication Disorders* 44 (1), 79–97.
- Henkilötietolaki 22.4.1999/523.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>. Luettu 19.11.2016.
- Hirsh, A. 2012. The Individual Education Plan: A Gendered Assessment Practice? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 19 (4), 469–485.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoff, E. 2003. The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 74 (5), 1368–1378.
- Hygge, S., Evans G. W. & Bullinger, M. 2002. A prospective study of some effects of aircraft noise on cognitive performance in schoolchildren. *Psychological Science* 13 (5), 469–474.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. 2007. School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 75–91.
- Isoaho, P. 2012. Kielellinen erityisvaikeus (SLI) ja sen kehitys ensimmäisinä kouluvuosina – lasten kielellisen erityisvaikeuden vaikutuksesta oppimi-

seen peruskoulun 1.–3. luokilla. Helsingin yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.

- Isoaho, P. 2014. Kielellinen erityisvaikeus ja sen kehitys ensimmäisinä kouluvuosina. Teoksessa Ajankohtaista kielestä. Stolt, S., Takkinen, R., Kääntä, L. & Tolonen, A.-K. (toim.). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 46, 31-40.
- Janhukainen, M. 2011. Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (5), 489–502.
- Janhukainen, M. & Itkonen, T. 2016. Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States, *European Journal of Special Needs Education* 31 (1), 140–150.
- Katsos, N., Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C. & Cummins, C. 2011. Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? *Cognition* 119 (1), 43-57.
- Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia, lapset ja nuoret) (online). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2010. Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi. Luettu 3.12.2016.
- Koivusaari, R. 1998. Kouluikäisten äänihäiriöt: äänioireiden pysyvyys ja yhteydet oppilaiden psykomotoriseen suorituskykyyn. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Kontiola, P. 2002. Oppimisvaikeudet kaleidoskoopissa – neuropsykologisen näkökulman yhteydet oppilaan, kodin ja koulun kokemuksiin. Julkaisussa Kielen kehitys ja oppimisvalmiudet – arviointi ja kuntoutus. Toim. K. Launonen, H. Heimo & T. Tykkyläinen. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen ry:n julkaisuja 34, 41–52.
- Korkman, M., Stenroos, M., Mickos, A., Westman, M., Ekholm, P. & Byring, R. 2012. Does simultaneous bilingualism aggravate children’s specific language problems? *Acta Paediatrica* 101 (9), 946–952.
- Korpilahti, P. 2011. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa Launonen, K. & Korpi-Jaakko-Huuhka, A.-M. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt: syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Tallinna Raamatutrükikoda: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä. 39–58.

- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd edition). Los Angeles: SAGE.
- Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T., Leonard, L. B., Mäkinen, L., Tolonen, A.-K., Luotonen, M. & Leinonen E. 2011. Children with specific language impairment in Finnish: The use of tense and agreement inflections. *Journal of Child Language* 38 (5), 999–1027.
- Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T., Leonard, L. B., Mäkinen, L. & Tolonen A.-K. 2014. The use of negative inflections by Finnish-speaking children with and without specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics* 28 (9), 697–708.
- Kwon, K., Elicker, A. & Kontos, S. 2011. Social IEP Objectives, Teacher Talk, and Peer Interaction in Inclusive and Segregated Preschool Settings. *Early Childhood Education Journal* 39 (4), 267–277.
- Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä – miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? Helsingin yliopisto Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 635/1998.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980635>. Luettu 21.3.2017.
- Laws, G., Bates, G., Feuerstein, M., Mason-Apps, E. & White, C. 2012. Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization. *Child Language Teaching and Therapy* 28 (1), 73–86.
- Leclercq, A., Majerus, S., Jacob, L. & Maillart, C. 2014. The impact of lexical frequency on sentence comprehension in children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities* 35 (2), 472–481.
- Leonard, L. B., Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T., Tolonen, A.-K., Mäkinen, L., Luotonen, M. & Leinonen, E. 2014. Noun case suffix use by children with specific language impairment: An examination of Finnish. *Applied Psycholinguistics* 35 (4), 833–854.
- Leonard, L., Miller, C. & Owen, A. 2000. The Comprehension of Verb Agreement Morphology by English-Speaking Children with Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics* 14 (6), 465–481.
- Letts, C., Edwards, S., Sinka, I., Schaefer, B. & Gibbons, W. 2013. Socio-Economic Status and Language Acquisition: Children's Performance on the New Reynell Developmental Language Scales. *International Journal of Language & Communication Disorders* 48 (2), 131–143.

- Leung, A. & Kao, C. 1999. Evaluation and Management of the Child with Speech Delay. *American Family Physician* 59 (11), 3121–3128.
- Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L. V., Dockrell, J. E. & Charman, T. 2016. Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: the parents' perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders* 51 (5), 495–507.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindsay, G. & Dockrell, J. 2007. Outcomes for young people with a history of specific language impairment at 16-17 years: more positive picture? *Teoksessa Language Disorders in Children and Adults: New Issues in Research and Practice*. Toim. V. Joffe, M. Cruice & S. Chiat. 138–158.
- Lopes, L. W., Lima, I., L, B., Almeida L. N. A., Cavalcante, D. P. & de Almeida, A. A. F. 2012. Severity of Voice Disorders in Children: Correlations Between Perceptual and Acoustic Data. *Journal of Voice* 26(6), 819:e7-e12.
- Lukimat -verkkosivu: kolmiportaisen tuen malli.
<http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportaisen-tuen-malli>. Luettu 20.10.2016.
- Lyytinen, P. 1999. *Varhaisen kommunikaation ja kielen kehityksen arviontime-
 netelmä*. Jyväskylän yliopisto. Lapsitutkimuskeskus. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Lääkärikirja Duodecim. 2014. Puheen ja kielen häiriöt lapsella. Huttunen, M. & Jalanko (toim.).
http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00413. Luettu 26.11.2016.
- Manor, O., Shalev, R. S., Joseph. A. & Gross-Tsur, V. 2001. Arithmetic skills in kindergarten children with developmental language disorders. *European Journal of Paediatric Neurology* 5 (2), 71–77.
- Mcgregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A. & Duff, D. 2013. Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth: Vocabulary deficits. *International Journal of Language & Communication Disorders* 48 (3), 307–319.
- Meronen, A., Tiippana, K., Westerholm, J. & Ahonen, T. 2013. Audiovisual Speech Perception in Children with Developmental Language Disorder in Degraded Listening Conditions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 56 (1), 211–221.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks (California): Sage.
- Mok, P. L. H., Pickles, A., Durkin K. & Conti-Ramsden, G. 2014. Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55 (5), 516-527.
- Montgomery, J. 2000. Verbal working memory and sentence comprehension in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 43 (2), 293-308.
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen E. & Kunnari, S. 2014. Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics* 28 (6), 413-427.
- Nash, M. & Donaldson, M. L. 2005. Word Learning in Children With Vocabulary Deficits. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 48 (2), 439-458.
- Niilo Mäki Instituutti. 2017. Oppimisvaikeudet: kieli.
<http://www.nmi.fi/fi/oppimisvaikeudet/kieli>. Luettu 21.1.2017.
- Nieminen, L. 2009. Lapset tutkimuskohteena: Kuka päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen? *Lakimies* 2009/2, 226-253.
- Norrix, L., Plante, E., Vance, R., & Boliek, C. A. 2007. Auditory-visual integration for speech by children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50 (6), 1639-1651.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>. Luettu 22.12.2016.
- Osman, D. M., Sohdi, S. & Aziz, A. A. 2011. Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 75(2), 171-176.
- Palikara, O., Lindsay, G. & Dockrell, J. 2009. Voices of young people with a history of specific language impairment (SLI) in the first year of post-16 education. *International Journal of Language & Communication Disorders* 44 (1), 56-78.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks (California): Sage.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 22.12.2016.
- Perusopetuslaki 642/2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 19.11.2016.
- Pitkänen, M. 2015. Opettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. Itä-Suomen yliopisto. Luokanopettajakoulutus. Pro gradu -tutkielma.
- Plomin, R. & Dale, P. S. 2000. Genetics and early language development: A UK study of twins. Teoksessa D. V. M Bishop & L. B. Leonard (toim.) Speech and language impairments in children, 35–51. East Sussex: Psychology Press.
- Powell, M., Filter, M. D & Williams, B. 1989. A longitudinal study of the prevalence of voice disorders in children from a rural school division. *Journal of Communication Disorders* 22 (5), 375–382.
- Psykiatrian luokituskäsikirja; Suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit. 2012. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Tampere: Juvan Print Oy – Tampereen yliopistopaino.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2016. Finnish reform of the funding and provision of special education: the views of principals and municipal education administrators. *Educational review* 68 (2), 171-188.
- Qvarnström, M. 1993. Speech articulation and peripheral speech mechanism in Finnish school children from 7 to 10 years of age. Kuopion yliopisto. Väitöskirja.
- Qvarnstrom, M. J., Laine, M. T. & Jaroma S. M. 1991. Prevalence of Articulatory Disorders of Different Sounds in a Group of Finnish First-Graders. *Journal of Communication Disorders* 24 (5-6), 381-392.
- Rantala, A. & Vehkakoski, T. 2015. Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa. Tutkimussuunnitelma. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikka. Julkaisematon.
- Rapin, I., Allen D. A. & Dunn, M. A. 1992. Developmental language disorders. Teoksessa S. J. Segalowitz & I. Rapin. *Handbook of neuropsychology, Vol 7: Child neuropsychology*. Amsterdam: Elsevier Science publisher B. V., 111-137.

- Raviv, T., Kessenich, M. & Morrison, F. J. 2004. A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: the role of parenting factors. *Early Childhood Quarterly* 19 (4), 528–547.
- Rescorla, L. 2005. Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 48 (2), 459–472.
- Rice, M. L. & Hoffman, L. 2015. Predicting vocabulary growth in children with and without specific language impairment: A longitudinal study from 2;6 to 21 years of age. *Journal of Speech, Language & Hearing Research* 58 (2), 345–359.
- Rowe, M. L. 2008. Child-directed speech: relation of socioeconomic status, knowledge of child development and vocabulary skill. *Journal of Child Language* 35 (1), 185–205.
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N. & Jung, L. A. 2010. Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders* 40 (12), 1459–1470.
- Salameh, E. K., Nettelbladt, U. & Gullberg, B. 2002. Risk factors for language impairment in Swedish bilingual and monolingual children relative to severity. *Acta Paediatrica* 91 (12), 1379–1384.
- Schoemaker, M. 2013. Developmental Coordination Disorder in children with specific language impairment: Comorbidity and impact on quality of life. *Research in Developmental Disabilities* 34 (2), 756–763.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Sheng, L. & McGregor K. K. 2010. Object and Action Naming in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 53 (6), 1704–1719.
- Simões-Zenari, M., Nemr, K. & Behlau, M. 2012. Voice disorders in children and its relationship with auditory, acoustic and vocal behavior parameters. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 76 (6), 896–900.
- Snowling, M. J., Adams, J. W., Bishop, D. V. M. & Stothard, S. E. 2001. Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech-language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders* 36(2), 173–183.

- Snowling M. J., Bishop D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B. & Kaplan C. 2006 Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47 (8), 759–765.
- Spanoudis, G. 2016. Theory of mind and specific language impairment in school-age children. *Journal of Communication Disorders* 61, 83-96.
- Stanton-Chapman, T. L., Chapman, D. A., Bainbridge, N. L. & Scott, K. G. 2002. Identification of early risk factors for language impairment. *Research in Developmental Disabilities* 23 (6), 390–405.
- Stroggilos, V. & Xanthacou, Y. 2006. Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education* 21 (3), 339–349.
- Stansfeld, S. A., Berglund, B., Clark, C., Lopez-Barrio, I., Fischer, P., Öhrstöm, E., Haines, M. M., Head, J., Hygge, S., van Kamp, I. & Berry, B. F. 2005. Aircraft and road traffic noise and children's cognition and health: a cross-national study. *The Lancet* 365 (9475), 1942–1949.
- Stevens, C., Sanders, L. & Neville H. 2006. Neurophysiological evidence for selective auditory attention deficits in children with specific language impairment. *Brain Research* 1111 (1), 143–152.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2010, Liitetaulukko 5. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2009–2010 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan 1) . Helsinki: Tilastokeskus.
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_005_fi.html. Luettu 10.12.2016.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2015. Helsinki: Tilastokeskus.
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tie_001_fi.html. Luettu 21.10.2016.
- Tallal, P., Ross, R. & Curtis, S. 1989. Familial aggregation in specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 54 (2), 167–173.
- Tallal, P. 2000. Experimental studies of language learning impairments: From research to remediation. Teoksessa D. V. M Bishop & L. B Leonard (toim.) *Speech and language disorders of children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Tavares, E. L. M., Brasolotto, A., Santana, M. F., Padovan, C. A. & Martins, R. H. G. 2011. Epidemiological study of dysphonia in 4-12 year-old children. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology* 77 (6), 736-746.
- Temple, C. 1997. *Developmental cognitive neuropsychology*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15 (1), 37-56.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. 135-162.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all: The Finnish support model. *Beltz Juventa Gemeinsam leben* 2/2013.
- Tomblin, J.B., Records N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. 1997. Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40 (6), 1245-1260.
- Toteutuuko kolmiportainen tuki? 2012. Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen.
- Tracy, S. J. 2013. *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11. uudistettu laitos. Vantaa: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>. Luettu 19.11.2016.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5 - 6), 387-398.
- Van Buijsen, M., Hendriks, A., Ketelaars, M. & Verhoeven, L. 2011. *Assessment of Theory of Mind in Children with Communication Disorders: Role of*

Presentation Mode. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 32 (3), 1038–1045.

Vehkakoski, T. 2007. Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-Bulletin* 17 (4), 4–9.

Vänskä, K. & Pirttimaa, R. 2015. Erityinen tuki ja oppilaan opetuksen suunnittelu. *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto* 2, 14–19.

Väyrynen, Emmi. 2014. Oppimissuunnitelma alakoulun opettajan puheessa Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu - tutkielma.

Webster, R. I. & Shevell, M. I. 2004. Neurobiology of specific language impairment. *Journal of Child Neurology* 19 (7), 471–481.

Yairi, E., & Ambrose, N. G. 1999. Early childhood stuttering I: Persistency and recovery rates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42 (5), 1097–1112.

Yliherva, A. 2003. Keskosten kielellinen kehitys – kliinis-epidemiologinen tutkimus. *Puhe ja kieli* 23 (2), 99–114.