

**Luokanopettajan näkemykset pedagogisten asiakirjojen
merkityksestä ja oppimisen tuen kirjaamisen haasteista**

Irene Pelander

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pelander, Irene. 2019. Luokanopettajan näkemykset pedagogisten asiakirjojen merkityksestä ja oppimisen tuen kirjaamisen haasteista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 69 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien näkemyksiä pedagogisten asiakirjojen merkityksestä luokanopettajalle, oppilaalle ja oppilaan huoltajalle. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisia haasteita luokanopettajat näkivät oppimisen tuen kirjaamisessa. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimusaineisto koostui kuudesta luokanopettajan haastattelusta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat näkivät pedagogisten asiakirjojen selkeyttävän luokanopettajalle oppilaan tukitoimia ja toimivan apuna yhteistyössä eri tahojen kanssa. Oppilaalle asiakirjojen nähtiin tuovan mukanaan oikeuksia, kuten tukiresurseja. Oppilaan huoltajalle asiakirjojen nähtiin selkeyttävän koulun toimintaa ja tuovan varmuutta siitä, että oppilas saa tukea. Huoltajat olivat osallisina pedagogisten asiakirjojen laadinnassa, ja oppilaiden kohdalla osallisuus oli vaihtelevaa. Luokanopettajat kokivat keskeisiksi oppimisen tuen kirjaamiseen liittyviksi haasteiksi puutteet tuen resursoinnissa sekä epäselvyydet ja puutteet pedagogisten asiakirjojen lomakkeissa.

Tulosten mukaan kouluilla saattaisi olla tarvetta tarkastella oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointia entistä tarkemmin. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan todeta, että kolmiportaisen tuen pedagogisia asiakirjoja tulisi yksinkertaistaa ja selkeyttää. Lisäksi pedagogisten asiakirjojen lomakkeiden täyttämiseen tulisi perehdyttää niin koulussa työskenteleviä luokanopettajia kuin myös opettajaksi opiskeleviä, sillä se on olennainen luokanopettajan työtehtävä.

Asiasanat: luokanopettaja, kolmiportainen tuki, pedagogiset asiakirjat, dokumentointi, tuen kirjaaminen, perusopetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KOLMIPORTAINEN TUKI	7
	2.1 Oppilaan tuen järjestämisen taustaa	7
	2.2 Kolmiportaisen tuen voimaantulo ja tuen tasot	11
	2.3 Kolmiportaisen tuen pedagogiset asiakirjat	15
3	DOKUMENTOINTI OSANA LUOKANOPETTAJAN TYÖTÄ	18
	3.1 Dokumentoinnin tehtävät ja merkitykset.....	18
	3.2 Dokumentoinnin haasteet.....	22
	3.3 Oppilaan ja huoltajien osallisuus tuen kirjaamisessa	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	30
	5.2 Aineiston analyysi	32
	5.3 Eettiset ratkaisut.....	36
6	TULOKSET	38
	6.1 Pedagogisten asiakirjojen merkitys luokanopettajalle	38
	6.2 Pedagogisten asiakirjojen merkitys oppilaalle	41
	6.3 Pedagogisten asiakirjojen merkitys oppilaan huoltajalle.....	43
	6.4 Haasteet oppimisen tuen kirjaamisessa.....	46
7	POHDINTA	50
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	50
	7.1.1 Pedagogisten asiakirjojen merkitys eri tahoille	50

7.1.2	Haasteet oppimisen tuen kirjaamisessa	53
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	57
LÄHTEET	60
LIITTEET	68

1 JOHDANTO

Suomi on sitoutunut noudattamaan useita kansainvälisiä sopimuksia ja julistuksia, joissa tunnustetaan jokaisen ihmisen oikeus opetukseen. Sopimusten ja julistusten myötä Suomi on sitoutunut kehittämään suomalaista koulutusjärjestelmää ja opetusta turvatakseen mahdollisimman hyvin jokaisen lapsen ja nuoren oppimisen. Sopimuksissa korostuu ihmisten tasa-arvoisuus ja täysivaltainen osallisuus ympäröivässä yhteisössä (Eskelä-Haapanen 2012, 20). Esimerkiksi Salamancan julistuksessa edellytetään inklusion edistämistä (UNESCO 1994). Julistuksen mukaan jokaisella ihmisellä on oikeus koulutukseen ja koulutusta tulee suunnitella ja toteuttaa siten, että erilaiset tarpeet ja ominaisuudet otetaan huomioon. Lisäksi julistuksessa mainitaan, että koulut, joissa on inklusiivinen suunta, ovat tehokkain keino torjua syrjintää, luoda ystävällisiä yhteisöjä, rakentaa osallistavaa yhteiskuntaa sekä saavuttaa koulutus kaikille. (UNESCO 1994, 2. artikla).

Perusopetuslain (628/1998) taustalla on vaikuttanut Erityisopetuksen strategia, jossa korostetaan inklusiivisuuden periaatetta. Opetusministeriön maaliskuussa 2006 asettama ohjausryhmä laati yhteensä 17 esi- ja perusopetuksen kehittämisehdotusta, joista yksi painotti varhaista tukea ja ennaltaehkäisevää toimintaa. Ehdotukseen sisältyi opetuksen jakaminen aiemman kahden tukitason sijaan kolmelle tuen tasolle, jolloin tehostettu tuki tulisi mukaan yleisen ja erityisen tuen rinnalle. (Opetusministeriö 2007, 59.) Suomessa peruskouluissa on käytössä kolmiportaisen tuen malli, joka otettiin käyttöön 1.1.2011 (Laki perusopetuksen muuttamisesta 642/2010). Perusopetuslain muutosten tavoitteena oli varhaisen tuen vahvistamisen lisäksi muun muassa oppilaalle annettavan tuen suunnitelmallisuuden lisääminen. Lisäksi lain päämääränä oli käytössä olevien tukitoimien ja moniammatillisen yhteistyön tehostaminen. Tukiprosessin muokkaaminen ja sen tekeminen läpinäkyväksi oli yksi tavoitteista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2014, 9–10.) Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on ongelmien monimuotoistumisen ja syvenemisen sekä pitkäaikaisvaikutuksien ehkäi-

seminen (POPS 2014, 61). Peruskoulussa oppilaan saama oppimisen tuki kirjaan kolmiportaisen tuen yksilöllisiin pedagogisiin asiakirjoihin (POPS 2014, 63–69), joiden merkitystä tarkastellaan tässä tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajien näkemyksiä oppimisen tuen kirjaamisen merkityksestä. Tarkemmin tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä pedagogiset asiakirjat merkitsevät luokanopettajille. Lisäksi tarkoituksena on selvittää luokanopettajan näkemyksiä siitä, mitä merkitystä pedagogisilla asiakirjoilla on oppilaalle ja oppilaan huoltajalle. Tavoitteena on myös selvittää, millaisia haasteita luokanopettajat näkevät oppimisen tuen kirjaamisessa. Tutkimuksen näkökulman valintaa tukee aiheen ajankohtaisuus, joten sitä oli tarpeellista tutkia luokanopettajien omien kokemusten pohjalta. Tutkimus on osa laajempaa Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa –tutkimusta (Rantala & Vehkakoski 2015).

2 KOLMIPORTAINEN TUKI

2.1 Oppilaan tuen järjestämisen taustaa

Beachamin ja Rousen (2012) mukaan Yhdistyneiden Kansakuntien eri virastojen ja muiden kansainvälisten järjestöjen julistukset ja raportit ovat mahdollistaneet maailmanlaajuisesti koulutuspolitiikan uudistamisen osallistavan koulutuksen edistämiseksi ja syrjäytymisen sekä väheksynnän torjumiseksi. Kansallisella tasolla monet maat ovat säätäneet lainsäädäntöä ja menettelytapoja edistääkseen osallisuutta. (Beacham & Rouse 2012, 3.) Suomi on sitoutunut noudattamaan erilaisia kansainvälisiä sopimuksia, ohjelmia ja julistuksia, joilla pyritään ehkäisemään syrjäytymistä sekä kehittämään opetusta ja koulutusjärjestelmää niin, että jokaisen oppilaan oppiminen olisi turvattu. Sopimuksia, joita Suomi on sitoutunut noudattamaan, ovat esimerkiksi YK:n Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (1948), YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista (1991), Unescon Salamancan julistus (1994), Luxemburgin peruskirja (1996) ja YK:n Vammaisten oikeuksien julistus (1975). (Opetusministeriö 2007, 10–11.) Kansainvälisissä sopimuksissa, ohjelmissa ja julistuksissa korostetaan ihmisten tasa-arvoisuutta ja täysivaltaista osallisuutta ympäröivässä yhteisössä (Eskelä-Haapanen 2012, 20). Unescon Salamancan julistuksessa edellytetään inklusion edistämistä (UNESCO 1994). Julistuksessa vaaditaan, että mahdollisimman moni erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista opiskelisi yleisopetuksen ryhmässä (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2010, 353; UNESCO 1994, 6). Unesco pitää inklusiota dynaamisena lähestymistapana, jolla voidaan vastata myönteisesti oppilaiden monimuotoisuuteen ja nähdä yksilölliset eroavaisuudet mahdollisuuksina oppimisen rikastamiseen sen sijaan, että eroavaisuuksia pidettäisiin ongelmina (UNESCO 2005, 12).

YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistukseen on kirjattu jokaisen ihmisen oikeus opetukseen (YK 1948, 26. artikla). Inklusiosta on tavanomaisesti keskusteltu silloin, kun on haluttu korostaa koulun ulkopuolelle jääneiden oppi-

laiden oikeutta opetukseen (Opetusministeriö 2007, 19). Huhtasen (2011, 73) mukaan inklusiivisen koulutuksen päämääränä on koulutuksen saavutettavuuden laajentaminen ja syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden täyden osallistumisen edistäminen. Unescon (2003, 4) mukaan inklusiivinen koulutus on puolestaan lähestymistapa, jolla pyritään käsittelemään kaikkien lasten, nuorten ja aikuisten oppimistarpeita ja kiinnittämään erityistä huomiota heihin, jotka ovat alttiita syrjäytymiselle ja ulkopuolelle jäämiselle. Unescon (2009, 4) mukaan inklusiivinen koulutus on prosessi, johon kuuluu kaikkien koulujen ja muiden oppimiskeskusten muuttaminen kaikkien lasten hyväksi ja oppimismahdollisuuksien tarjoaminen kaikille nuorille ja aikuisille. Inklusiivisen ja laadukkaan koulutuksen varmistaminen ja elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien edistäminen jokaiselle on yksi YK:n kestävän kehityksen periaatteiden 17:sta päätavoitteesta (UN 2015, 14). Kuitenkin vielä vuonna 2016 joka viides maailman lapsista ja nuorista oli koulutuksen ulkopuolella (UNESCO 2018).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on mainittu, että "perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti" (POPS 2014, 12). Opetusministeriön asettama ohjausryhmä on määrittänyt inklusiivista opetuksen periaatteita edistävissä Erityisopetuksen strategiassa inklusiivisen opetuksen. Ohjausryhmä tarkoittaa inklusiivisella opetuksella opetuksen järjestämistä siten, että oppilaat saavat tukea oppimiselleen ja muulle kasvulleen riittävästi ja oikea-aikaisesti. Inklusiivisuus vaatii järjestelmän ja toimintarakenteiden kehittämisen lisäksi myös sekä pedagogisten menetelmien että toimintakulttuurin kehittämistä, joiden tavoitteena on, että ne edistäisivät oppilaiden onnistumista opinnoissaan sekä heidän hyvää kehitystä. (Opetusministeriö 2007, 55.)

Inklusiiossa keskeistä on osallistava kasvatus, tarkemmin yhdessä toimiminen (Huhtanen 2011, 73). Heinämäki (2007,11) luonnehtii inklusiivisen näkemysten tarkoittavan sitä, että oppilas opiskelee siinä koulussa, jossa hän opiskelisi myös ilman tuen tarvetta, ja tuki tuodaan oppilaan luokse. Myös Ikonen (2015) on todennut inklusion olevan kaikkien oppilaiden opiskelemista alusta alkaen yhteisessä yhteisössä. Yhteisöissä tulee ottaa huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet ympäristöjä ja toimintoja suunniteltaessa ja toteuttaessa. Inklusiolla

tavoitellaan hänen mukaan jokaisen yhdenvertaista osaamista kaikilla elämän osa-alueilla. (Ikonen 2015, 12.)

Erityisopetus nivoutuukin nykyään yhä enemmän joko osittain tai kokonaan integroituna yleisopetukseen (Ahtiainen ym. 2012, 21). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaalle tarjotaan tukea "ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin". Opetus on kuitenkin mahdollista järjestää myös toisessa opetusryhmässä tai koulussa, jos se on oppilaan edun kannalta välttämätöntä. (POPS 2014, 61.) Kirjavaisen, Pulkkinen ja Jahnukaisen (2014) mukaan perusopetuksen tavoitteena on ollut erityisopetuksen oppilaiden opiskelun lisääminen yleisopetuksen ryhmissä ja puolestaan erityisryhmässä opiskelun vähentäminen. Heidän tutkimuksen tulosten mukaan tavoitteessa on onnistuttu vuosina 2001–2010 ainoastaan osittain, sillä erityisopetusta järjestettiin tuolloin ensisijaisesti erityisryhmissä (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014, 158). Vuonna 2018 8,6 % erityistä tukea saaneista peruskoulun oppilaista opiskeli kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä (SVT 2019). Erityiskoulun erityisryhmässä kokonaan opiskelevien oppilaiden osuus on kuitenkin pienentynyt vähitellen, sillä esimerkiksi vielä vuonna 2011 kyseinen osuus oli 13 % (SVT 2018). Vuonna 2018 yhteensä 35 % erityistä tukea saaneista peruskoulun oppilaista opiskeli kokonaan erityisryhmässä. Puolestaan 21,3 % erityistä tukea saaneista oppilaista sai opetuksen kokonaan yleisopetuksen ryhmässä. 43 % erityisen tuen piirissä olleista oppilaista opiskeli osittain yleisopetuksen ryhmässä ja osittain erityisryhmässä. (SVT 2019.)

Suomessa käytössä olevaa kolmiportaista tukimallia kehitettäessä ajateltiin, että kyseinen lähestymistapa mahdollistaisi tuen eri intensiteettien rakentamisen oppilaan ympärille sen sijaan, että tukea tarvitseva oppilas opiskelisi erillään yleisopetuksen ryhmästä (Karhu, Närhi & Savolainen 2018, 476). Myös Yhdysvalloissa käytössä olevan Response to Intervention -mallin eli RTI-mallin tarkoituksena on tarjota tukea inklusiivisesti oppilaan omassa luokassa (Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter 2010, 8). RTI-malli on kattava varhaisen havaitsemisen ja ennaltaehkäisyn strategia, jossa tunnistetaan tuen tarpeessa olevat oppilaat

ja autetaan heitä ennaltaehkäisevästi (Gersten ym. 2009b, 4). RTI perustuu oletukseen, että tukea tarjotaan varhain, seurataan täsmällisesti ja mukautetaan taroituksellisesti vastaamaan yksittäisen oppilaan tarpeisiin (Fox ym. 2010, 4). RTI-mallissa luokanopettaja tarjoaa oppilaille yleisesti tehokasta opetusta ja mallissa oppilaiden edistymistä seurataan (Fuchs, Mock, Morgan & Young 2003, 159). Varhaista tukea annetaan oppilaille, joilla on vaarana epäonnistua koulunkäynnin edistymisessä (Fuchs & Fuchs 2006, 93). Arviointi on mukana RTI-mallissa jatkuvasti (Vuorinen 2015, 5). RTI-mallissa tunnistetaan seulonnan avulla oppilaat, jotka kuuluvat RTI-asiakaskuntaan (Grigorenko 2009, 121). RTI-malli perustuu näyttöön perustuviin opetusmenetelmiin ja säännölliseen edistymisen seurantaan, joiden avulla saadaan tarvittavat tiedot oppilaan edistymistä koskevien päätösten tekemisestä ja intensiivisemmän tuen tarpeesta (Fox ym. 2010, 3). Seurantatiedot suuntaavat tuen muokkaamista ja avulla opettaja voi tehdä päätöksiä tukikeinoista ja tuen intensiivisyydestä (Aro 2015, 65).

Kolmiportaisen tuen mallista löytyy yhteneväisyyksiä RTI-malliin. On hyvä tietää, että RTI-malli ei kuitenkaan ole ollut kolmiportaisen tuen kehittämisen lähtökohtana (Thuneberg ym. 2014, 39). RTI-malli ja kolmiportaisen tuen malli perustuvat pohjimmiltaan samoihin periaatteisiin. Molempien päämääränä on edistää inklusiivista koulutusta, varmistaa lisätukea jokaiselle oppilaalle sekä samanaikaisesti pyrkimys vähentää erityisopetuksen opiskelijoiden määrää ja erityisopetuksen kustannusten nousua. (Jahnukainen & Itkonen 2016, 147.) Lisäksi molempien tukimallien tavoitteena on ennaltaehkäistä vakavia oppimisen ongelmia ja tarjota tarvittaessa asteittain tehostuvaa varhaista tukea (Aro 2015, 64) sekä strukturoida toimintoja tuen tarpeen vaativuuden ja tuen intensiivisyyden mukaan (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa 2017, 53).

RTI-malli jakautuu Suomen kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti tavallisiin kolmelle tuen tasolle. Molemmissa malleissa tuen intensiteetti lisääntyy tasolta toiselle siirryttäessä. (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2016, 59–61; Fletcher, J. & Vaughn, S. 2009, 31; Fuchs & Fuchs, 2006, 94.) Tasojen lukumäärä vaihtelee RTI:n eri malleissa (Al Otaiba ym. 2011, 3), sillä joskus RTI-mallissa esiintyy kolmen tason sijaan kaksi, neljä tai jopa viisi tasoa (Fuchs, Mock, Morgan

& Young 2003, 168; Greenwood & Kim 2012, 4; Grigorenko 2009, 121). RTI-mallissa esimerkiksi koko koulu- tai luokkayhteisö voi saada lievempiä tukimuotoja, ja tuen muuttuessa intensiivisemmäksi myös kohdejoukko rajautuu (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 111). Tasojen ajatuksena on, että kukin taso on erilainen kuin edeltävä taso. Tason ja oppilaan tuen tarpeen välillä on korrelaatio; mitä enemmän oppilaalla on tuen tarvetta, sitä suurempi on tasojen määrä. Yksilöllisyys ja oppilaslähtöinen lähestymistapa lisääntyvät tuen tasolta toiselle siirryttäessä. Mitä korkeampi taso on, sitä enemmän opetus on opettajan ohjaamaa, systemaattisempaa ja selkeämpää. Myös aika ja intensiteetti lisääntyvät tasojen mukaan. (Grigorenko 2009, 119–120.) RTI-malli ja kolmiportaisen tuen malli eroavat toisistaan siinä, että kolmiportaisessa tuessa oppilas on oikeutettu erityisopetuksen palveluihin jokaisella tuen tasolla, toisin kuin RTI-mallissa (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 49). RTI-mallissa oppilaat arvioidaan mahdollisten erityisopetuspalveluiden saamiseksi, jos heillä on edelleen vaikeuksia intensiivisten palveluiden saamisen jälkeen (Gersten ym. 2009, 4).

2.2 Kolmiportaisen tuen voimaantulo ja tuen tasot

Opetusministeriö asetti 14.3.2006 ohjausryhmän laatimaan uutta esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen kehittämisstrategiaa. Ohjausryhmä ehdotti opetuksen jakamista aiemman kahden tukitason sijaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, jolloin painopiste siirtyisi ennaltaehkäisevään toimintaan ja varhaiseen tukeen. (Opetusministeriö 2007, 59.) Tehostetun tuen tason ajateltiin laskevan erityisen tuen päätösten määrää (Ahtiainen ym. 2012, 25). Ohjausryhmä esitti uudistusten valmistelun aloittamista lausuntokierroksen jälkeen, jotta muutokset olisi saatu käyttöön syksyllä 2009 (Opetusministeriö 2007, 67).

Perusopetuslakimuutos astui voimaan 1.1.2011. Sen myötä myös kolmiportainen tuki otettiin käyttöön Suomessa. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.) Lain keskeisenä päämääränä oli vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta oppimiselleen ja koulunkäynnilleen tarpeeksi varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä sekä tuoda tukeen läpinäkyvyyttä ja muokata tuen

tarjontaan liittyvää prosessia. Lisäksi lailla tavoiteltiin tuen suunnitelmallisuuden lisäämistä ja tukitoimien sekä moniammatillisen yhteistyön tehostamista. (OKM 2014, 9–10.) Laki toi mukanaan muun muassa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eli HOJKSin laadinnan (Laatikainen 2011, 21).

Kolmiportainen tuki jaotellaan tuen keston ja laajuuden mukaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (OKM 2014, 20). Kolmiportaisen tuen malli on esitetty tarkemmin kuviossa 1. Kolmiportaisessa tukimallissa oppilas voi saada ainoastaan yhden tasoista tukea kerrallaan (Vitka 2018, 25). Oppilaan on mahdollista siirtyä yleisen tuen tasolta tehostettua ja erityistä tukea kohti, mutta siirtymät voivat tapahtua myös toiseen suuntaan (Huhtanen 2011, 108). Kolmiportaisen tuen mallissa tuen tarpeen arviointi sekä tuen antaminen tarvittaessa ovat mukana jokaisessa kasvatus- ja opetustilanteessa (POPS 2014, 63). Björnin, Aron ja Koposen (2015, 15) mukaan kolmiportaisen tuen mallissa arvioinnin painopiste on tukiratkaisujen tekemisessä. Kolmiportaisessa tuessa lasten koulutuksellisia tarpeita ja annettua tukea arvioidaan ennen tuen tehostamista tai vähentämistä (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018, 829).

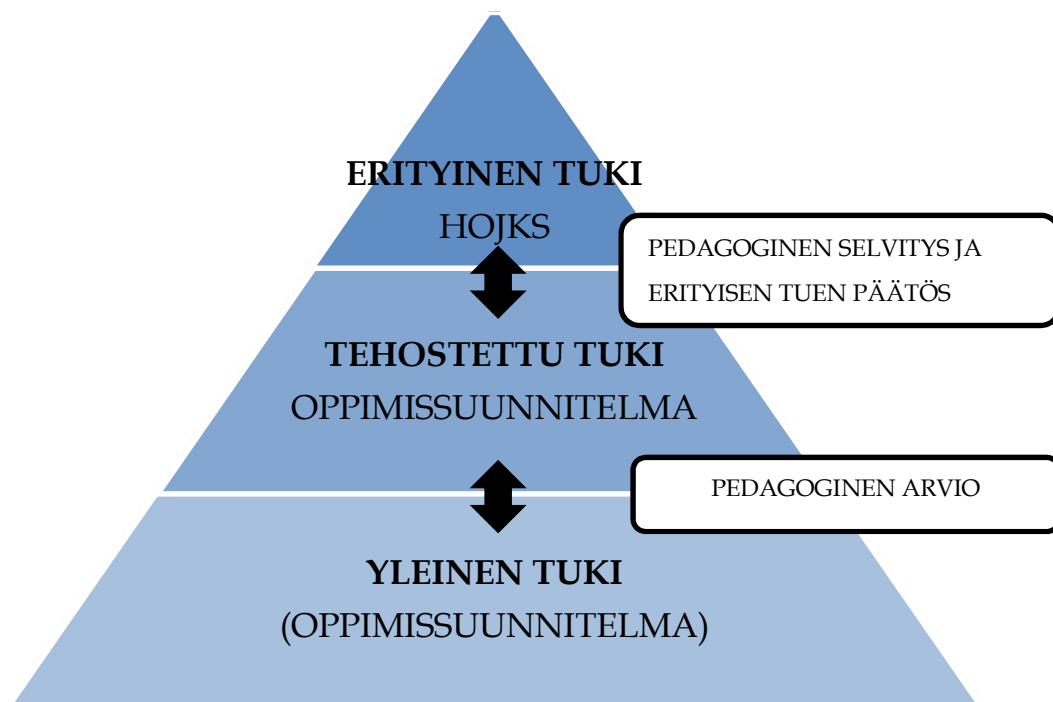
Yleinen tuki. Yleisen tuen taso on ensimmäinen tuen muoto, jota annetaan välittömästi tuen tarpeen ilmetessä. Yleisen tuen lähtökohtana on hyödyntää vertaisryhmän vuorovaikutusta ja opetusryhmän voimavaroja (Hakalehto-Wainio 2012, 153). Yleisen tuen antaminen ei vaadi tutkimuksia tai päätöksiä (POPS 2014, 62–63) ja aina kun on mahdollista, opetus järjestetään yleisopetuksessa (OKM 2012, 45). Perusopetuslain 16 pykälän mukaan tukiopetukseen on oikeus oppilaalla, joka on jäänyt tilapäisesti jälkeen opinnoissaan tai tarvitsee muutoin lyhytaikaista oppimisen tukea. Osa-aikaista erityisopetusta on mahdollisuus saada muun opetuksen ohessa, jos oppilaalla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään. (Perusopetuslaki 628/1998 16 §.) 22 % syksyn 2017 peruskoululaisista sai osa-aikaista erityisopetusta (SVT 2019). Osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi tukimuotoja ovat esimerkiksi opetusryhmien joustava muuntelu, opetuk-

sen eriyttäminen, ohjaus, tukiopetus sekä opettajien ja muun henkilöstön yhteistyö. Yleisen tuen tasolla on mahdollista käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja pois lukien oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä ja erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta. (POPS 2014, 62–63.)

Tehostettu tuki. Tehostetun tuen antaminen on paikallaan silloin, kun oppilas tarvitsee koulunkäynnissään tai oppimisessaan yhtä aikaa useita tukimuotoja ja tukea säännöllisesti (Perusopetuslaki 628/1998, 16 a §; POPS 2014, 63). Oppilaan oppimisen tukemisen lisäksi tehostetun tuen avulla ehkäistään syrjäytymistä sekä oppilaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kehitykseen tai oppimiseen nivoutuvien ongelmien lisääntymistä ja monimuotoisuutta (OKM 2014, 10). Vuonna 2018 peruskoulun oppilaista 10,6 % sai tehostettua tukea (SVT 2019). Tehostettu tuki pohjautuu yksilöllisiin tarpeisiin ja se on yleiseen tukeen verrattuna vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Siihen kuuluvat joustavat opetusjärjestelyt muun opetuksen yhteydessä. Kuten yleisen tuen tasolla, myös tehostetun tuen tasolla on käytössä kaikki perusopetuksen tukimuodot pois lukien oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen ja erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus. (POPS 2014, 63.) Tuen muotoja ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, yksilöllinen ohjaus, oppilashuollollinen tuki sekä yhteistyö kodin kanssa (OKM 2014, 10; POPS 2014, 63), joista erityisesti osa-aikainen erityisopetus korostuu tehostetun tuen tasolla (Laatikainen 2011, 27). Tuen järjestämiseen osallistuvat opettajat ja muu henkilöstö yhteistyössä (POPS 2014, 63). Tehostetussa tuessa tulee kiinnittää huomiota oppilaan lisäksi pedagogisiin käytänteisiin ja oppimisympäristöön (Huhtanen 2011, 112). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ teki keväällä 2017 selvityksen kyselyllä koskien kolmiportaisen tuen toimivuutta. Selvityksen mukaan tehostetun tuen avulla on kyetty puuttumaan aiempaa tehokkaammin koulunkäynnin ja oppimisen pulmiin, jos resursseja on ollut riittävästi. Tehostettu tuki voi olla tehokas tuen muoto, jos resursseja on tarpeeksi. (OAJ 2017, 24.)

Erityinen tuki. Jos oppilaalle annettu tehostettu tuki ei ole ollut riittävää, hän voi saada erityistä tukea. Tavallisesti oppilas saa ennen erityistä tukea myös yleistä

ja tehostettua tukea, mutta tarpeen tullen oppilas voi saada suoraan erityistä tukea (Björn, Aro & Koponen 2015, 14). Vuonna 2018 8,1 % peruskoulun oppilaista sai erityistä tukea (SVT 2019). Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja muusta perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta (Perusopetuslaki 628/1998, 17 §). Erityisopetuksen lisäksi oppilaalla on mahdollisuus muihin tukimuotoihin, joita ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, ohjaus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, oppilashuolto ja erityiset apuvälineet. Erityisopetuksessa pedagogiset oppilaan oppimista turvaavat ratkaisut voivat liittyä muun muassa työtapoihin ja opetukseen sekä valittaviin materiaaleihin ja välineisiin. Erityinen tuki toteutetaan joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä ja opetus järjestetään joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Jos opiskelu toteutetaan oppiaineittain, oppilas opiskelee joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti. (POPS 2014, 65–66.) Erityistä tukea saavan oppilaan opetusta ja tukea annetaan mahdollisuuksien mukaan lähikoulussa ja luontaisessa opetusryhmässä (OKM 2014, 10), mikä on inklusion periaatteiden mukaista.



KUVIO 1. Kolmiportaisen tuen tasot ja pedagogiset asiakirjat. (Ahtiainen ym. 2012, 26 muokailen)

2.3 Kolmiportaisen tuen pedagogiset asiakirjat

Peruskoulussa oppilaan saama oppimisen tuki kirjataan kolmiportaisen tuen yksilöllisiin pedagogisiin asiakirjoihin, joita ovat pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys ja HOJKS (POPS 2014, 63–69). Oppilasta koskevia asiakirjoihin liittyviä salassa pidettäviä tietoja saavat ainoastaan opettajat ja muut henkilöt, jotka tarvitsevat tietoja työtehtävissään (Vehkamäki, Lahtinen & Vantaja 2018, 26). OAJ:n (2017) tekemän selvityksen mukaan pedagogisista asiakirjoista HOJKS koettiin kaikkein hyödyllisimpänä opettajan työn ja oppilaalle annettavan tuen kannalta. Myös oppimissuunnitelmaa pidettiin hyödyllisenä, ja puolestaan vähiten hyödyllisiksi koettiin pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys. (OAJ 2017, 18–19.) Oppilashuollolla, opettajalla ja huoltajilla on tärkeä rooli kolmiportaisen tuen prosessin eri vaiheissa (Huhtanen 2011, 108). Kolmiportainen tuki pitää sisällään ajatuksen moniammatillisen yhteistyön joustavasta käytettävyydestä jokaisessa koulussa. Kolmiportaisen tuen pedagogiset asiakirjat tulee tehdä moniammatillisessa yhteistyössä. Moniammatillinen yhteistyö on eduksi oppilaalle, sillä kun useampi aikuinen on arvioimassa oppilaan tilannetta ja suunnittelemassa tukea, tuen järjestäminen ei riipu yksittäisen opettajan taivoista työskennellä. (Vainikainen ym. 2015, 109–110.)

Pedagoginen arvio. Oppilaalle laaditaan pedagoginen arvio, jos hänelle harkitaan tehostetun tuen antamista (Björn, Koponen & Aro 2015, 15). Pedagogisen arvion tehtävänä voi olla esimerkiksi selvittää tarve tehostetun tuen aloittamisen lisäksi tarve sen muokkaamiselle, jatkamiselle tai lopettamiselle. Lisäksi sen tavoitteena voi olla tehokkaamman tuen harkinta tai tehostetun tuen jälkeinen oppilaan kehittymisen seuranta. (Ahtiainen ym. 2012, 54.) Pedagogiseen arvioon kirjataan oppilaan koulunkäynnin kokonaistilanne, saatu yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista, erityistarpeet, oppimisvalmiudet sekä oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. Lisäksi siinä tulee olla arvio toimivista tukijärjestelyistä ja tehostetun tuen tarpeesta. (POPS 2014, 63–64.) Tehostetun tuen suunnittelussa opettajan on hyvä kirjata ylös muun muassa oppilaalla ilmenevien ongelmien tiheys, intensiivisyys ja kesto sekä ongelmien viikoittainen määrä (Huhtanen 2011,

126). Pedagogisen arvion tekee pedagoginen asiantuntija eli opettaja, mahdollisesti yhteistyössä toisen opettajan tai muiden asiantuntijoiden kanssa (Ahtiainen ym. 2012, 53; POPS 2014, 64). Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa on olennaista tuen suunnittelussa (POPS 2014, 64). Asiakirjaan tulee oppilaan ja huoltajan arvio oppilaan koulunkäynnistä. Jotta pedagogisen arvion laatiminen olisi opettajalle helpompaa, hänen kannattaa kirjata itselleen ylös lähes päivittäin tavat, miten oppilasta on tuettu. Päätöksen tehostetun tuen aloittamisesta tai yleisen tuen ta-solla jatkamisesta tekee oppilashuoltoryhmä. (Laatikainen 2011, 26–27.)

Oppimissuunnitelma. Tuki, jota tehostetun tuen aikana annetaan, merkitään oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelma voidaan laatia myös yleisen tuen oppilaalle. (POPS 2014, 63–64.) Myös oppimissuunnitelman laatimisesta alakou-lussa on vastuussa ensisijaisesti luokanopettaja (Laatikainen 2011, 28). Oppimis-suunnitelma tehdään yhteistyössä oppilaan ja huoltajan sekä tarpeen mukaan muun asiantuntijan kanssa (Perusopetuslaki 16 a §). Oppimissuunnitelmaan si-sältyy laajasti tietoja, kuten oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi. Oppilaan edistymisen arvioinnin ja seurannan tulee olla säännöllistä ja sen mukaan voi-daan päivittää oppimissuunnitelmaa. (POPS 2014, 64–65.) Oppimissuunnitel-maan on tärkeää kuvata tavoiteltavat tiedot, taidot ja käyttäytymismuutokset konkreettisesti (Ahtiainen ym. 2012, 56). Jotta oppimissuunnitelman käytäntöön vieminen onnistuisi, sitä täytyy pohtia käytännön näkökulmasta jo sitä laatiessa (Huhtanen 2011, 126–127).

Oppimissuunnitelmasta on hyötyä opettajalle, sillä se lisää opettajien ym-märtämystä oppilaan tilanteesta, jolloin oman työn suunnittelu, oppilaan edisty-misen arviointi sekä yhteistyö muiden opettajien ja kodin välillä helpottuvat. Op-pimissuunnitelmasta on hyötyä myös oppilaan huoltajalle, sillä siitä saadun tie-don avulla lapsen tukeminen on helpompaa. Suunnitelman tavoitteena on edis-tää oppilaan hyvinvointia ja turvata hänen edellytykset edistyä opinnoissaan. Oppilas voi oppia suunnitelman avulla vastuunottoa opiskelustaan. (Perusope-tuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 18; POPS 2014, 64.)

Pedagoginen selvitys. Pedagoginen selvitys on pedagogista arviota laajempi kokonaisuus, ja se tehdään ennen erityisen tuen päätöstä (POPS 2014, 66). Selvitys tehdään, jos oppilaan oppimäärää täytyy selkeästi yksilöllistää jossakin oppiaineessa tai jos oppilaalla on vakavia ongelmia sosiaalisessa sopeutumisessa tai tunne-elämässä, eikä hän kykene saavuttamaan yleisopetuksessa asetettuja tavoitteita (Laatikainen 2011, 28). Perusopetuslain 17 pykälän mukaan pedagogista selvitystä varten tarvitaan selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta, oppilaan kokonaistilanteesta sekä oppilaan oppimisen etenemisestä (Perusopetuslaki 628/1998). Lisäksi kirjallisen pedagogisen selvityksen tulee sisältää kuvauksen oppilaan vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista ja arvio tukimuotojen vaikutuksista. Siihen sisältyy myös arvio henkilökohtaisista tukijärjestelyistä ja erityisen tuen tarpeesta sekä perustelut yksilöllistetyn oppimäärän tarpeesta. Myös muita lausuntoja voidaan käyttää tarpeen mukaan. Selvitysten pohjalta opetuksen järjestäjä muodostaa arvion oppilaan erityisen tuen tarpeesta, joka on nimetty pedagogiseksi selvitykseksi. (POPS 2014, 66.)

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Jotta erityisen tuen päätös voidaan saattaa voimaan, oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, johon kirjaan kaikki oppilaan saama tuki. Suunnitelmaan on kirjattu oppilaskohtaiset tavoitteet, sisällöt, käytettävät pedagogiset ratkaisut ja opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. Myös tuen seuranta ja arviointi sekä muut mahdolliset tuen antamista koskevat päätökset tulee käydä ilmi suunnitelmasta. HOJKS:ssa hyödynnetään pedagogisessa selvityksessä saatua tietoa ja erityisen tuen päätöstä sekä mahdollisesti oppimissuunnitelmaa. (POPS 2014, 67–68.) HOJKS tehdään yhteistyössä oppilaan ja huoltajan sekä tarpeen mukaan muun asiantuntijan kanssa (Perusopetuslaki 628/1998, 17 a §). HOJKSin tarkoituksena on oppilaan yksilöllisen oppimis- ja kasvuprosessin pitkäjänteinen tukeminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 21). HOJKS täytyy tarkistaa vastaamaan oppilaan tarpeita vähintään kerran lukuvuodessa ja tarpeen vaatiessa useammin (Perusopetuslaki 628/1998, 17 a §).

3 DOKUMENTOINTI OSANA LUOKANOPETTAJAN TYÖTÄ

3.1 Dokumentoinnin tehtävät ja merkitykset

Nyky-yhteiskunnassa lapsia ja nuoria dokumentoidaan yhä enemmän eri järjestöissä ja toimielimissä, kuten koulutuslaitoksissa ja hyvinvointipalveluissa (Alasuutari & Kelle 2015, 169). Dokumentointia tehdään ennen peruskoulun alkamista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa (Heiskanen ym. 2018, 828–829), ja dokumentointi jatkuu peruskoulussa. Nykyään odotukset dokumentoinnin hyödyistä ovat suurempia kuin aikaisemmin (Kalliala & Pramling Samuelsson 2014, 116). Laajassa merkityksessä dokumentointi tarkoittaa tietojen keräämistä ja kokoamista (Vallberg-Roth 2012, 3). Asiayhteydestä riippuen dokumentointi voi tarkoittaa joko yleistä asiakirjojen kokoelmaa, kuten lainsäädäntöä, tai luettelon luomisen tai asiakirjan tuottamisen prosessia (Alasuutari 2015, 220). Asiakirjat voivat olla joko sähköisessä tai paperisessa muodossa, ja ne voivat sisältää esimerkiksi valokuvia, videoita, havaintoja, muistiinpanoja, äänitallenteita ja haastatteluja (Vallberg-Roth 2012, 3). Myös koulussa oppilaiden saavutuksia ja kehitysprosessia voi dokumentoida perinteisen käsin kirjoitetun tekstin lisäksi myös esimerkiksi digitaalisessa, visuaalisessa, auditiivisessa tai painetussa muodossa (Alasuutari & Kelle 2015, 169). Esimerkkejä asiakirjoista ovat muun muassa kyselylomakkeet, yksilölliset kehityssuunnitelmat ja pedagogiset asiakirjat (Vallberg-Roth 2012, 4).

Kouluissa pyritään siihen, että tuki on dokumentoitua ja suunnitelmallista (Björn ym. 2017, 34). Dokumentit ovat lujasti sidoksissa opettajan ja oppilashuollon toimintaan (Thuneberg & Vainikainen 2015, 137). Pedagogisen dokumentin laatimisen yhteydessä oppilaan tilanteesta kerätään havaintoja asiakirjoihin, kuten yksilöllisiin oppimissuunnitelmiin tai tuen suunnitelmiin (Heiskanen ym. 2018, 827). Alasuutarin ja Kellen (2015) mukaan ammattitaitoisen henkilökunnan

tekemään arviointiin ja havaintoihin perustuvat asiakirjat pyrkivät edustamaan lasten kehitysprosessia, oppimistuloksia ja heidän hyvinvointiaan. Asiakirjat voivat keskittyä myös lasten toimintaan ja osaamiseen. (Alasuutari & Kelle 2015, 169.) Pedagogisia dokumentteja laaditaan tavallisesti lapsille, joilla on koulutuksellisia haasteita (Heiskanen ym. 2018, 827; Vallberg-Roth 2012, 12). Isakssonin, Lindqvistin & Bergströmin (2007, 83) tutkimuksessa tarkastellut oppilaiden yksilöllisissä oppimissuunnitelmissa mainitut haasteet liittyivät kielellisiin vaikeuksiin, sosio-emotionaalisiin ongelmiin, saavuttamattomiin oppimistavoitteisiin, keskittymiseen, matematiikkaan sekä kirjoittamiseen ja lukemiseen. Huhtasen (2011) mukaan silloin, kun oppilashuoltotyössä kirjataan yksittäisen oppilaan asioita, tulee kirjaamisen sisältää aiheen, asian vireillepanijan, päätetyt jatkotoimenpiteet ja perustelut niille sekä asian käsittelyyn osallistuneet. Lisäksi kirjauksessa tulee ilmaista tieto siitä, ketkä ovat saaneet tiedon asiasta ja mitä tietoja he ovat saaneet. (Huhtanen 2011, 109.)

Dokumentoinnilla on useita eri tehtäviä. Dokumentointia pidetään usein keinona kehittää toimielimiä (Alasuutari & Kelle 2015, 169). Dokumentaation lisääntynyt käyttö on sidottu ammattimaisuuteen laadunvarmistuksen keinona (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 128). Asiakirjojen avulla voidaan parantaa pedagogisen työn laatua sekä seurata ja osoittaa tapahtunutta toimintaa (Vallberg-Roth 2012, 12). Asiakirjoja voidaan myös käyttää eri kouluun liittyvien tosiasioiden osoittamisen lisäksi niiden todistamisessa tai selittämisessä (Markström 2015, 231). Knaufin (2015) Saksassa toteutetun tutkimuksen mukaan dokumentointia voidaan pitää hallinnollisena säädöksenä ja velvoitteena ulkoisille toimijoille, kuten rahoituslaitokselle, huoltajille ja oppilaan seuraavalle oppilaitokselle (Knauf 2015, 239). Lisäksi asiakirjojen tavoitteena on saada lasten näkökulmat ja pedagogiset käytännöt näkyviksi ja avoimiksi reflektiolle (Paananen & Lipponen 2018, 78). Vallberg-Rothin (2012) mukaan pedagogisen dokumentoinnin painopisteenä on, että se muodostaa perustan opettajien pohdinnalle (Vallberg-Roth 2012, 7). Alvestadin ja Sheridanin (2015) mukaan dokumentoinnin tarkoituksena on esimerkiksi antaa tietoa eri sidosryhmille, olla opettajan työkalu lasten oppimisprosessien seurannassa ja olla lähtökohtana opettajan kriittiselle

ajattelulle omaa käytäntöään kohtaan. Tapa, miten opettajat dokumentoivat, vaihtelee ja riippuu usein asiakirjojen tarkoituksesta. (Alvestad & Sheridan 2015, 386.)

Dokumentoinnin avulla voidaan luoda yhteistyötä lasten huoltajien ja kouluttajien välille (Alasuutari & Kelle 2015, 169). Dokumentoinnin yhtenä tavoitteena onkin vahvistaa kodin ja koulun välisiä suhteita (Andreasson & Asplund Carlsson 2013, 63). Lisäksi asiakirjojen avulla voidaan välittää huoltajille tietoa lapsesta (Vallberg-Roth 2012, 12). Paananen ja Lipposen (2018) tutkimuksen mukaan pedagogisia asiakirjoja käytettiin välineenä, jolla rakennettiin suhteita huoltajiin, ohjattiin heitä ja jaettiin tietoja heidän ja muiden kumppaneiden kanssa. Asiakirjat eivät toimineet suunnittelutyökaluna, vaan niiden tarkoituksena oli raportoida olemassa olevista käytännöistä. (Paananen & Lipponen 2018, 81.) Huoltajien ja opettajien keskustelujen dokumentoinnissa käytetään yleisesti erilaisia dokumentointivälineitä, kuten yksilöllisiä suunnitelmia ja kehityssuunnitelmia, pedagogisia asiakirjoja, lomakkeita ja kyselylomakkeita (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth 2014, 79). Dokumentoinnissa on tärkeää, että huoltajat näkevät opettajan toimivan opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti (Löfgren 2017, 137). Markström (2015) on tutkinut Ruotsissa oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä dokumentoinnista kotona ja koulussa. Oppilaiden mukaan erilaiset asiakirjat helpottavat kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa. Oppilaat korostivat esimerkeissään painettuja ja käsinkirjoitettuja papereita. Osa kyseisistä asiakirjoista luodaan ilman, että kodin ja koulun välillä olisi tapaamista kasvoitusten. (Markström 2015, 235.)

Dokumentointia on mahdollista käyttää myös arvioinnin välineenä (Knauf 2015, 238). Dokumentointi tarjoaa painopisteen aikuisen ja lapsen konkreettiselle ja merkitykselliselle pohdinnalle lapsen oppimisprosessista (Kocher 2008, 8). Kaikki asiakirjoissa olevat arvioinnit muodostuvat tietyistä mielipiteistä, kiinnostuksen kohteista ja näkökulmista. Ne vaikuttavat osaltaan siihen, miten todellisuutta rakennetaan ja toteutetaan (Vallberg-Roth 2012, 4). Arvioinnin lisäksi dokumentointi toimii keinona suunnitella ja toteuttaa lasten tukitoimenpiteitä sekä maksimoida heidän kehitysmahdollisuutensa (Alasuutari & Kelle 2015,

169). Oppilaiden kuvausten keskeinen tehtävä pedagogisissa asiakirjoissa on tarjota pedagoginen lähtökohta suunnittelulle (Heiskanen ym. 2018, 840). Isaksson ym. (2007, 88) ajattelevatkin, että oppilaiden yksilöllisiä oppimissuunnitelmia voitaisiin pitää eräänlaisena työsuunnitelmana, joita käytettäisiin erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Knauf (2015) tarkasteli artikkelissaan erilaisia tapoja toteuttaa pedagogista dokumentointia käytännössä saksalaisissa varhaiskasvatuksen keskuksissa. Osassa keskuksista dokumentointia pidettiin erittäin tärkeänä ja itsestään selvänä osana arkea. Osassa varhaiskasvatuksen keskuksista dokumentointi puolestaan toimi ensisijaisesti tietolähteenä huoltajien ja opettajien keskusteluille, ja sitä käytettiin arkistona tai todisteena käyttäytymisen tai diagnoosien tulkitsemiseksi. (Knauf 2015, 239–240, 242.)

Dokumentointiin ja kolmiportaiseen tukeen liittyvät tutkimukset osoittavat dokumentoinnilla olevan useita hyötyjä ja merkityksiä. Vehviläisen (2013) tutkimukseen osallistuneiden esiopetuksen opettajien mukaan tuen tarjoamisen laatu lisääntyy virallisten päätösten ja asioiden kirjaamisen myötä. Lisäksi tuen kirjaaminen ja päätökset sitovat aikuisia toimimaan kirjattujen asioiden mukaisesti. Tuen suunnittelun ja arvioinnin on myös koettu lisääntyvän. Lisäksi opettajat kokivat, että yhteistyö muiden tahojen ja kodin kanssa toteutuu tuen kolmiportaisuuden myötä. Yhteisten kirjattujen asioiden ja palavereiden myötä vanhempien tietoisuus lapselleen annetusta tuesta lisääntyy. (Vehviläinen 2013, 37–38.) Rintakorpi (2016) puolestaan tarkasteli tutkimuksessaan, miten pedagogisen dokumentoinnin prosessi ilmeni lastentarhanopettajan kokemuksista ja ymmärryksistä. Tutkimustulosten mukaan 71 % opettajista mainitsi dokumentoinnin hyödyksi ammatillisen kehityksen, joka yhdistää dokumentoinnin ammatillisen itsetuottamuksen kasvuun, opettajien itsearviointiin, työmenetelmiin ja niiden kehittämiseen tai heidän työhönsä työyhteisössä. 66 % opettajista mainitsi dokumentoinnin eduksi prosessin, jolla varhaiskasvatus tai hoitotyö tehdään näkyväksi tai jaetaan. Dokumentointia pidettiin myös välineenä, jolla on myönteisiä vaikutuksia lapsen ja hänen näkemyksiensä, tarpeidensa, vahvuuksiensa ja ideoidensa tuntemiseen. (Rintakorpi 2016, 402–407.)

OAJ:n (2017, 24) kyselyyn vastanneiden opettajien kokemusten mukaan kolmiportaisen tuen voimaantumisen myötä tuki on muuttunut suunnitelmallisemmaksi ja järjestelmällisemmäksi, mitä tukiprosessien kirjaaminen on edesauttanut. Rinkisen ja Lindbergin (2014) kokoamat tulokset ovat olleet samansuuntaisia. He laativat Opetushallitukselle selvityksen, jossa selvitettiin kuntien näkemyksiä tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Tulosten mukaan kunnat näkivät kolmiportaisen tuen vahvuutena suunnitelmallisuuden lisääntymisen. Lisäksi vahvuutena nähtiin asioiden kirjaaminen ja dokumentoinnin lisääntyminen sekä kirjaamiseen luodut toimintamallit ja lomakkeet. Vahvuutena nähtiin myös oppilaan yksilöllisyyden parempi huomioiminen ja se, että tuki lähtee lapsen lähtökohdista. (Rinkinen & Lindberg 2014, 19.)

3.2 Dokumentoinnin haasteet

Dokumentoinnin haasteisiin liittyen on tehty monipuolista tutkimusta. Rintakorven (2016) tutkimukseen vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat kohtaavansa työssään päivittäin dokumentoinnin toteuttamiseen liittyviä haasteita. Yhteensä 69 % tutkimukseen osallistuneista opettajista nosti esiin aikarajoitukset. Opettajista 49 % mainitsi haasteiksi tekniset ongelmat, johon sisältyi esimerkiksi puutteellinen tekninen laitteisto ja tieto- ja viestintätekniikan edellyttämät taidot. Asiakirjojen laatimisen oppiminen koettiin myös merkittävänä haasteena, sillä 40 % vastaajista koki ongelmallisena dokumentoinnin oppimisen. Se johtui osittain aikarajoituksista, sillä opettajilla ei ollut riittävästi aikaa keskustella asioista yhdessä ja sisäistää uutta toimintatapaa. (Rintakorpi 2016, 405–406.) Löfgrenin (2017, 137) mukaan opettajilla ei ole yksimielisyyttä siitä, miten opetussuunnitelman tavoitteita tulisi tulkita tai priorisoida dokumentointityössä.

Asiakirjojen lomakkeissa on ilmennyt haasteita eri tutkimuksissa. Vehviläisen (2013) tutkimuksen tulosten mukaan esiopetuksen opettajat eivät kokeneet kirjaamisen lomakkeita selkeiksi ja toimiviksi. Opettajat kokivat tarvitsevänsä

tarkennusta tuen kirjaamiseen liittyvään työnjakoon ja vastuuseen liittyen. Lisäksi kirjaamisessa usein toistetut samat asiat koettiin työajan hukkaamisena. (Vehviläinen 2013, 39.) Myös alakoulussa työskentelevät opettajat ovat huomanneet asiakirjojen päällekkäisyyden. Laakson (2012) tutkimuksessa useampi alakoulun opettaja koki asiakirjojen päällekkäisyyden tuottavan lisätöitä (Laakso 2012, 48). Rinkisen ja Lindbergin (2014, 20) tekemän selvityksen mukaan yksi kolmiportaisen tuen kehitettävistä kohteista on lomakkeissa olevien päällekkäisyyksien karsiminen. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös OAJ:n kyselyyn vastanneilta opettajilta. OAJ:n keväällä 2017 toteuttaman selvityksen mukaan 65 % kyselyyn vastanneista kaipasi selkeyttä ja yksinkertaisuutta pedagogisiin asiakirjoihin. Lisäksi vastanneet kaipasivat päällekkäisyyksien poistamista asiakirjoista. Vastanneiden mielestä lomakkeita on liikaa ja niiden täyttämiseen kuluu liikaa aikaa. Myös järjestelmät, joista pedagogisia asiakirjoja voi lukea, koettiin vaikeaselkoisiksi. (OAJ 2017, 18–19.)

Dokumentoinnin haasteet voivat liittyä myös resursseihin ja palkkaukseen. Huhtasen (2011) mukaan joskus saattaa käydä niin, että oppilaalle laadittua oppimissuunnitelmaa ei ole mahdollista toteuttaa. Se voi johtua esimerkiksi siitä, että oppimissuunnitelmaan on kirjattu asioita, joita on mahdoton toteuttaa, jos kyseisiä palveluita ei ole saatavilla. Rinkisen ja Lindbergin (2014) selvityksen tulosten mukaan oppilaan tukemiseen tulisi saada lisää resursseja. Selvityksen tulosten mukaan 53 % vastanneista kunnista piti oppilaan tukeen paikallisesti osoitettuja resursseja riittävänä ja 8 % kunnista oli sitä mieltä, että paikallisesti osoitetuissa resursseissa on puutteita. Lisäksi asiakirjojen laatimisen ja tuen antamisen on koettu vievän runsaasti aikaa, eikä sitä ole otettu huomioon työajassa tai palkkauksessa. (Rinkinen & Lindberg 2014, 20, 25.) OAJ:n (2017) kyselyyn vastanneet opettajat ovat sitä mieltä, että kolmiportaisen tuen voimaantulo on lisännyt asiakirjojen laadintaan liittyvää työtä. Opettajien mielestä lomakkeiden laatimisesta tulisi maksaa korvaus tai niiden täyttämisen täytyisi olla osa yhteissuunnitteluaikaa. OAJ:n on laatinut toimenpide-ehdotuksia asiaan liittyen. Yksi ehdotuksista on, että opettajille tulee suunnata työaikaa pedagogisten asiakirjojen laa-

timiseen ja laatimisen määrä tulee huomioida suunnitelmassa yhteissuunnittelu-aikaa. Konkreettisenä ehdotuksena opettajille tulee maksaa kahden tunnin palkka jokaisesta laaditusta pedagogisesta asiakirjasta perusopetuksen vuosityö-aikamallin toteutumiseen saakka. (OAJ 2017, 16, 18, 26.)

Dokumentoinnin merkitystä ei ajatella aina välttämättä oppilaan tuen suunnittelemisen ja tukemisen näkökulmasta. Esimerkiksi Knaufin (2015) mukaan osassa varhaiskasvatuksen keskuksista pedagoginen dokumentointi koettiin välttämättömäksi toimenpiteeksi, jota suoritettiin rahoittajan vaatimusten täyttämiseksi. Pedagogista dokumentointia pidettiin ”lisäosana” ja dokumentointityötä vähennettiin mahdollisimman vähäiseksi. Dokumentoinnin nähtiin poistavan resursseja ja huomiota lasten kanssa käytävältä vuorovaikutukselta. (Knauf 2015, 237.) Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson (2013) tarkastelivat artikkelissaan Ruotsissa tehtyjä yksilöllisiä oppimissuunnitelmia koskevia aiempia tutkimuksia selvittääkseen ongelmia ja esteitä, jotka liittyvät kyseisten suunnitelmien käsittelyprosessin jokaiseen vaiheeseen. He totesivat, että Ruotsissa yksilöllisiä oppimissuunnitelmia saatetaan käyttää enemmän hallinnollisina välineinä kuin pedagogisina välineinä. (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013, 422.) Myös Huhtasen (2011) mukaan erilaiset asiakirjat, kuten oppimissuunnitelma, voidaan kokea turhaksi ja hyödyttömäksi, ja sitä saatetaan pitää muodollisuutena, joka täytyy tehdä noudattaakseen lakia. Oppimissuunnitelma saatetaan kokea työllistäväksi, eikä sen merkitystä ymmärretä arvioinnin ja seurannan näkökulmasta. Se saattaa jäädä liian pinnalliseksi, jolloin se ei ole tarpeeksi yksilöllinen. (Huhtanen 2011, 127–128.) Lisäksi oppimissuunnitelmaan kirjatut tavoitteet voivat olla liian laajoja (Boavida ym. 2010), ja siten hankaloittaa sen toteuttamista käytännössä. Jotta tukitoimia voisi hyödyntää käytännössä paremmin, kirjattavien asioiden tulisi olla konkreettisia (OAJ 2017, 18).

Kun tukea kirjataan asiakirjoihin, laatijan täytyy välttää oppilaiden persoonallisuuden piirteiden huomioimista (Thuneberg & Vainikainen 2015, 149). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014, 65, 69) on kirjattu, että henkilökohtaisia ominaisuuksia ei kuvailla oppimissuunnitelmassa eikä HOJKSissa.

Thunebergin ja Vainikaisen tekemän pedagogia asiakirjoja tarkastelevan tutkimuksen mukaan persoonallisuuden piirteitä kuitenkin kuvataan asiakirjoissa usein (Thuneberg & Vainikainen 2015, 149). Andreasson ja Asplund Carlsson (2013) havaitsivat myös tutkimuksessaan, että lapsista tehdyissä dokumentoinnissa keskityttiin pikemmin lapsen ominaisuuksiin kuin esimerkiksi opetuksen olosuhteisiin tai kouluorganisaatioon, jotka johtavat havaittuihin ongelmiin (Andreasson & Asplund Carlsson. 2013, 63). Andreasson ja Wolff (2015) tuovat esille, että lukivaikeuksisten oppilaiden yksilöllisissä oppimissuunnitelmissa esiintyi kuvauksia muun muassa oppilaiden asenteista, käyttäytymisestä sekä henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta kehityksestä. Lisäksi asiakirjoissa oli kommentteja, jotka kuvasivat oppilaiden motivaatiota, asenteita koulutyöhön ja vastuullisuutta. Useat ilmaisut keskittyivät näin ollen oppilaiden puutteisiin muilla kuin lukemisen ja kirjoittamisen alueilla. (Andreasson & Wolff 2015, 21–22.) Pedagogisten asiakirjojen kirjaamisessa on siirryttävä lasten yksilöllisyyden tarkastelusta siihen, että tunnistetaan lasten vastauksia pedagogisiin interventioihin ja sopivaan tukeen (Heiskanen ym. 2018, 840). Pedagogisiin asiakirjoihin täytyy kirjata oppilaan haasteiden lisäksi kommentteja oppilaan jatkokehityksestä ja tuen toteuttamisesta (Andreasson & Asplund Carlsson 2013, 62).

3.3 Oppilaan ja huoltajien osallisuus tuen kirjaamisessa

Oppilaan osallisuus häntä koskevissa oppimisen ja koulunkäynnin tukiprosesseissa on tärkeää oppilaan edun toteutumisen kannalta (OAJ 2017, 25). Oppilaan kuunteleminen tuen suunnittelua tehtäessä on tarpeellista siksi, koska ulkopuolisen ihmisen tekemät havainnot eivät korvaa oppilaan omaa kokemusta (Thuneberg & Vainikainen 2015, 154). Varttunut oppilas osaa kertoa omasta osaamisestaan, ongelmistaan ja asioista, joissa kokee tarvitsevansa apua (Huhtanen 2011, 125). Oppilaan näkökulma omasta oppimisestaan ja tuen tarpeestaan auttaa tiedon saamisen lisäksi oppilasta tarkastelemaan itseään, kun hän keskustelee yhdessä huoltajien ja opettajien kanssa opiskeluun liittyvistä asioista. Lisäksi hän

voi saada keskusteluista apua omien vahvuuksien, tarpeiden ja kehityskohteiden suunnitteluun ja arviointiin. (Ahtiainen ym. 2012, 54.)

Thunebergin ja Vainikaisen (2015) tutkimuksessa analysoitiin oppilaan oman näkemyksen huomioimista pedagogisissa asiakirjoissa. Asiakirjoissa oli ilmaistu oppilaiden näkökantoja ja toiveita. Oppilaiden näkemykset vaikuttivat kuitenkin osittain siltä, että aikuinen olisi muotoillut niitä. Tutkimuksessa selvisi myös, että nuorilla oppilailla, joiden vaikeuksien pääsyy oli kielelliset erityisvaikeudet tai puutteelliset kouluvalmiudet ja koululaisuus, osallisuus asiakirjojen laadinnassa oli muita huomattavasti vähäisempää. Oppilaan osallisuus oli puolestaan suurempaa, mitä vanhempi oppilas oli kyseessä. (Thuneberg & Vainikainen 2015, 152–153.) Alasuutari ja Karila (2010) tutkivat varhaiskasvatuksen asiakirjoja ja totesivat, että yleisesti ottaen lapsen ääni ei tullut esiin asiakirjoissa. Asiakirjojen lomakkeissa ei odotettu lasten olevan läsnä asiakirjojen suunnittelussa. Sen sijaan lomakkeissa turvauduttiin aikuisen kuvauksiin lapsesta ja lapsen näkemyksistä. (Alasuutari & Karila 2010, 107.) Myös Paanasen & Lipposen (2018, 81) tutkimustuloksen mukaan oli harvinaista, että lapset osallistuivat yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien sopimuksiin.

Perusopetuslakiin on kirjattu, että opetuksessa tulee olla yhteistyössä kodin kanssa (Perusopetuslaki 1998/628, 3 §). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää jokaisessa oppimisen tukeen ja kasvuun liittyvässä vaiheessa ja oppilaan saama tuki suunnitellaan yhteistyössä huoltajien kanssa (OKM 2012, 46). Huoltajat tulisi huomioida merkittävinä voimavaroina tuen antamisessa oppilaalle (Thuneberg & Vainikainen 2015, 156) ja heidän kanssa tehtävään yhteistyöhön on varattava tarpeeksi aikaa (OKM 2012, 46). Hakalehto-Wainion (2012) mukaan yhteistyö kodin ja koulun välillä on tavallista tärkeämmässä asemassa silloin, kun koulunkäynnissä huomataan ongelmia ja oppilaalla on tarvetta ohjaukseen ja erityiseen tukeen (Hakalehto-Wainio 2012, 120). Huoltajilla voi olla erilaisia tehtäviä lapsen tuen suunnittelussa. He voivat pohtia lapsen erityisopetuksen tarvetta ja toteutusta yhdessä ammattilaisten kanssa (Määttä & Rantala 2016, 189–190). Huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä on mahdollista muodostaa kokonaiskuva oppilaasta ja

hänen tuen tarpeistaan. Lisäksi huoltajilta saadut kokemukset lapsesta ovat apuna tukimuotojen ja tuen tapojen kohdentamisessa. (Heinämäki 2007, 46.) Koululla ja huoltajilla saattaa joskus olla erilaiset käsitykset oppilaan tukeen liittyvistä asioista. Huhtasen (2011) mukaan huoltajat saattavat olla joskus sitä mieltä, että oppilaalla ei ole ongelmia koulussa eikä kotona. Lisäksi koulun ja huoltajien välillä voi olla erilainen käsitys oppimissuunnitelman hyödyllisyydestä. Huoltajat saattavat myös miettiä esimerkiksi sitä, ketkä saavat tiedot asiakirjoista ja tuleeko todistuksessa esiin oppilaalle laadittu oppimissuunnitelma. (Huhtanen 2011, 128, 155.)

Huoltajien osallisuudesta asiakirjojen laadinnassa on tehty aiempaa tutkimusta. Isaksson, Lindqvist ja Bergström (2007) tarkastelivat lasten yksilöllisiä oppimissuunnitelmia ja havaitsivat, että osa oppimissuunnitelmista laadittiin ilman oppilaiden huoltajien osallistumista. Useat huoltajat eivät edes tieneet lapsensa oppimissuunnitelmasta. (Isaksson ym. 2007, 82, 88.) Thunebergin ja Vainikaisen (2015) pedagogisia asiakirjoja tarkastelevassa tutkimuksessa selvitettiin huoltajien osallisuutta tukiprosessissa. 39 % huoltajista ei osallistunut lainkaan tukiprosessiin. Heitä ei mainittu lainkaan, ja osallisuus saattoi pitää sisällään ainoastaan allekirjoituksen kirjoittamisen. 50 %:lla huoltajista osallisuus oli sitä, että yhteydenpidon tapa koulun ja kodin välillä oli osoitettu tai huoltajille oli osoitettu yksittäinen tehtävä. Ainoastaan 12 %:ssa asiakirjoista esiintyi huoltajien näkökulmien, suunnitelmien tai toiveiden huomioimista ja yhteisiä neuvottelukertoja. (Thuneberg & Vainikainen 2015, 155.) Myös Savian (2019, 40) kolmiportaisen tuen asiakirjoja tarkastelevan tutkimuksen mukaan ainoastaan alle kolmanneksessa asiakirjoista oli esillä lasten tai huoltajien ääni siten, että heidän näkemykset tulivat esiin asiakirjassa.

Andreassonin ym. (2013) mukaan ruotsalaisissa kouluissa on tutkittava lisää huoltajien ja oppilaiden osallistumista yksilöllisen oppimissuunnitelman kehittämiseen. Jos huoltajien ja oppilaiden osallistuminen koostuu pääasiassa sopimuksesta, joka sisältää opettajien kuvauksia oppilaiden ongelmista ja ehdoteuista tukitoimenpiteistä, huoltajien ja oppilaiden näkökulmat kouluun liittyvistä vaikeuksista eivät todennäköisesti tule hyvin esiin. (Andreasson ym. 2013, 423.)

Hakalehto-Wainion (2012) mukaan oppilashuollossa oppilas, jota koskevia asioita oppilashuollossa käsitellään, jätetään nykyisten käytäntöjen mukaan lähes täysin asioiden käsittelyn ulkopuolelle. Oppilashuollon toimintaa tulisikin kehittää niin, että se huomioisi paremmin oppilaan ja hänen huoltajansa silloin, kun tarkastellaan oppilasta koskevia asioita. (Hakalehto-Wainio 2012, 257.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajien näkemyksiä oppimisen tuen kirjaamisen merkityksestä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat pedagogisille asiakirjoille oman työnsä näkökulmasta. Lisäksi tarkoituksena on selvittää luokanopettajan näkemyksiä siitä, mitä merkitystä pedagogisilla asiakirjoilla on oppilaalle ja oppilaan huoltajalle. Tavoitteena on myös selvittää, millaisia haasteita luokanopettajat näkevät oppimisen tuen kirjaamisessa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia merkityksiä luokanopettajat antavat pedagogisille asiakirjoille?
 - 1.1. Mitä pedagogiset asiakirjat merkitsevät luokanopettajalle?
 - 1.2. Mitä pedagogiset asiakirjat merkitsevät oppilaalle opettajan näkökulmasta?
 - 1.3. Mitä pedagogiset asiakirjat merkitsevät oppilaan huoltajalle opettajan näkökulmasta?
2. Millaisia haasteita luokanopettajat näkevät oppimisen tuen kirjaamisessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisten menetelmien mukaisesti. Hirsjärvi ym. (2009) ovat sitä mieltä, että kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitellaan tosiasioden löytämistä ja paljastamista. Tutkittavaa kohdetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Hakalan (2015, 22) mukaan yksi kvalitatiivisen tutkimuksen päämääristä on tuoda esiin ja tunnustaa tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden omia tulkintoja. Myös Pattonin (2015) mukaan laadullisella tutkimuksella voidaan analysoida ja tulkita sitä, miten ihmiset rakentavat ja liittävät merkityksiä kokemuksilleen. Esimerkiksi haastattelut paljastavat näitä merkityksiä ja niiden vaikutuksia. (Patton 2015, 13.)

Tutkimusta varten hankin tutkimusluvut eräältä kaupungilta. Sen jälkeen kysyin tutkimuslupaa koulujen rehtoreilta ja tutkimukseen osallistuvilta luokanopettajilta. Tutkimuksen osallistujiksi valikoitui yhteensä kuusi perusopetuksen luokanopettajaa, joille oli kertynyt työkokemusta luokanopettajan työstä 5–35 vuotta.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla luokanopettajia. Haastateltaviin otettiin yhteyttä sähköpostitse. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina syyskuun 2019 aikana. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Teemahaastattelun aikana kysymyksiä on mahdollista tarkentaa ja syventää lisäkysymysten avulla perustuen haastateltavan vastauksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.) Kyseiset haastattelun edut ovatkin yksi syy, miksi valitsin haastattelun tämän tutkimuksen tiedonkeruumenetelmäksi. Hirsjärvi ym. (2009) mukaan yksi haastattelun eduista on sen joustavuus. Haastattelussa on mahdollista vaihdella haastatteluaiheiden järjestystä tilanteen mukaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.) Eskola ja Vastamäki (2015, 27–28) mieltävät haastattelun keskusteluksi, jossa tutkijan tavoitteena on selvittää haastateltavilta vuorovaikutuksessa tutkimuksen

aihepiirin kannalta tärkeät asiat. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet on mietitty etukäteen, ja ne ovat samat jokaiselle haastateltavalle (Eskola & Vastamäki 2015, 29; Hirsjärvi & Hurme 2008, 48), sen sijaan kysymysten ei tarvitse olla tarkassa järjestyksessä ja muodossa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Haastattelujen teemat pohjautuivat tutkimukseni teoriataustaan ja tutkimuskysymyksiin. Lisäksi muodostin teemojen ympärille apukysymyksiä haastattelutilanteiden tueksi.

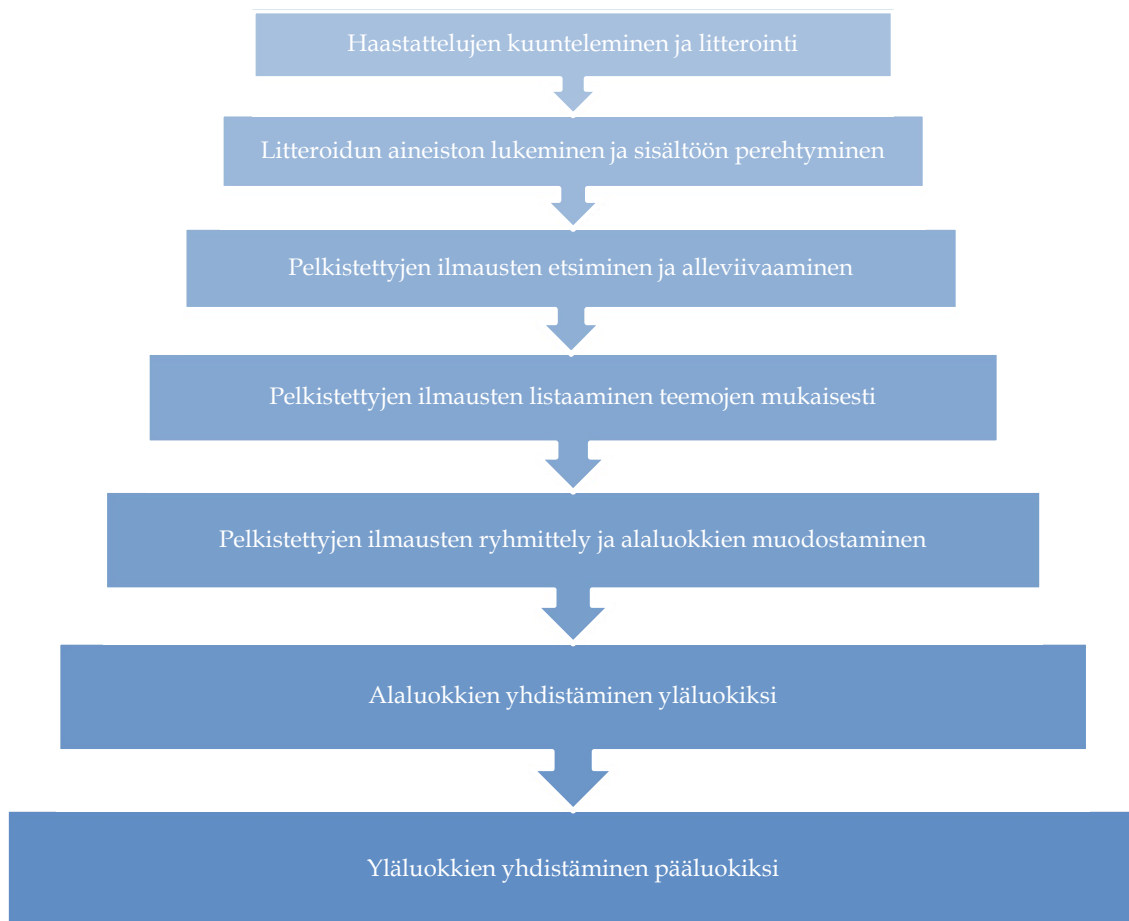
Ennen haastattelua esitetasin haastatteluni esitettävällä, jonka jälkeen tarkensin ja muokkasin haastattelurunkoani selkeämmäksi. Eskolan ja Vastamäen (2015, 40) mukaan ennen tutkimushaastatteluja olisi hyvä tehdä esihaastattelu, joiden avulla voi hioa omia käytäntöjään. Esitestaamisen avulla on mahdollista selvittää, ymmärtääkö vastaaja selvästi kysymykset ja kykeneekö hän vastaamaan niihin (Singleton & Straits 2012, 6). Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan esihaastattelun avulla on mahdollista muun muassa testata haastattelurungon toimivuutta, hypoteettisten kysymysten muotoilua ja aihepiirien sopivaa järjestystä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72). Lisäksi esihaastattelussa voidaan testata nauhurin käyttöä (Eskola & Suoranta 2008, 89). Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan haastateltavalle on hyvä lähettää haastattelun teemat, aiheet tai kysymykset etukäteen, jotta hän voi tutustua niihin ennen haastattelua. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Toin haastateltaville ilmi haastattelun teemat sähköpostitse etukäteen tutustuttaviksi. Yksi haastateltavista halusi tiedokseen haastattelukysymyksiä etukäteen, joten lähetin hänelle etukäteen muutamia kysymyksiä teemoihin liittyen, jotta hänellä oli mahdollisuus pohtia aihetta etukäteen.

Haastattelut toteutettiin luokanopettajien kouluilla heille tutuissa luokkatiloissa, joten ympäristöt olivat heille ennestään tuttuja. Haastattelutilat olivat pääosin rauhallisia ja soveltuivat haastatteluun hyvin. Osassa haastattelutilanteista ympäristöstä kuului taustamelua, mutta siitä ei koitunut haittaa tutkimukselle. Tämä vastaa Eskolan ja Vastamäen (2015) näkemystä, sillä heidän mukaan haastattelutilanteen olisi hyvä olla rauhallinen ja mahdollisimman virikkeetön. Lisäksi tutkijan on otettava huomioon haastateltavan näkökulma silloin, kun suunnittelee haastattelulle sopivaa tilaa. (Eskola & Vastamäki 2015, 30.)

Tutkimusta varten kerätyt haastattelut äänitettiin. Äänittämisestä olisi hyvä sopia etukäteen haastateltavan kanssa (Eskola & Suoranta 2008, 89), kuten teinkin. Haastattelut olivat kestoiltaan 16–37 minuuttia. Äänitteet kirjattiin sanatarkkaan muotoon litteroimalla. Litteroitaessa aineistosta poistetaan tiedot, joista haastateltava voidaan tunnistaa. Tätä kutsutaan aineiston anonymisoinniksi. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 438.) Tällaisia tietoja ovat esimerkiksi haastateltavan, kunnan tai koulun nimi. Käytin litteroinnissa Book Antiqua fonttia koossa 12 ja riviväliä 1,5. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 62 sivua.

5.2 Aineiston analyysi

Tein aineiston analyysin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaattein. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tavoitteena on koota tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus sekä saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa oleva kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108, 117). Sisällönanalyysin lopputuloksena syntyy ilmiötä kuvaavia käsitteitä tai luokkia (Elo & Kyngäs 2008, 108). Alla oleva kuvio (kuvio 2) havainnollistaa tämän tutkimuksen aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemistä.



KUVIO 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen tässä tutkimuksessa (mukaiillen Tuomi & Sarajärvi 2018, 123)

Aloitin aineiston analysoinnin litteroimalla aineiston eli kirjoittamalla se puhtaaksi (Hirsjärvi ym. 2009, 222; Eskola & Vastamäki 2015, 42). Litterointiin voi sisällyttää koko kerätyn aineiston tai valikoimalla vain osan siitä litteroitavaksi (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Valitsin litteroitavaksi kaiken hankkimastani aineistosta, jotta mitään oleellista ei jäisi tutkimuksen ulkopuolelle. Sen jälkeen tutustuin aineistooni tarkemmin lukemalla litteroidut haastattelut läpi useasti. Tutustuttuani tutkimuksen aineistoon tarkemmin, karsin tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat tutkimuksen ulkopuolelle. Tuomi & Sarajärvi (2018, 123) kutsuvat tätä analyysin vaihetta aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi. Pelkistin aineistoa korostamalla tekstistä eri väreillä tutkimuksen kannalta olennaiset kohdat, jolloin epäolennaiset asiat jäivät tutkimuksen ulkopuolelle. Eri värit auttoivat erottelemaan aineistosta samaa asiaa kuvaavia alkuperäisilmauksia ja listaa-

maan alkuperäisilmaukset niitä parhaiten kuvaavien teemojen mukaisesti. Alkuperäisilmausten listaamisen jälkeen muodostin jokaisesta alkuperäisilmauksesta niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset. Pelkistämisvaiheessa huomasin, että yhdestä alkuperäisilmauksesta voi löytyä useampia pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Kyseisissä tilanteissa jaoin alkuperäisilmauksen useampaan pelkistettyyn ilmaukseen ja sijoitin pelkistetyt ilmaukset niitä parhaiten kuvaavien teemojen alle.

Kun aineiston pelkistäminen oli valmis, tulostin pelkistetyt ilmaukset kunkin värin mukaisesti ja leikkasin jokaisen pelkistetyt ilmauksen omaksi erilliseksi lapukseksi. Seuraavaksi aloin ryhmitellä pelkistettyjä ilmauksia yksi teema kerrallaan sijoittamalla lappuja samankaltaisten ilmausten kanssa yhteen. Tuomi & Sarajärvi (2018, 124) kutsuvat tätä analyysin vaihetta aineiston klusteroinniksi eli ryhmittelyksi. Yhdistetyt pelkistetyt ilmaukset muodostivat alaluokkia. Alaluokat nimetään luokkaa kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Aineistosta muodostui yhteensä 21 alaluokkaa.

Alaluokkien muodostumisen jälkeen yhdistin alaluokkia yläluokiksi. Aineistosta muodostui yhteensä yhdeksän yläluokkaa, jotka nimesin aineiston sisältöjen mukaisesti. Yläluokista muodostin neljä pääluokkaa, jotka muodostuivat tutkimuksen tutkimuskysymysten mukaan. Tutkimukseni pääluokat ovat pedagogisten asiakirjojen merkitys luokanopettajalle, pedagogisten asiakirjojen merkitys oppilaalle, pedagogisten asiakirjojen merkitys oppilaan huoltajalle sekä haasteet oppimisen tuen kirjaamisessa. Analyysin etenemistä on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Analyysin eteneminen, tutkimuskysymys 1.2

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
"No kyllä se, että se apu saadaan sille oppilaalle. Oppilasta vartenhan se tehdään mun mielestä."	Apua oppilaalle	Oppilaalle oikeutta, turvaa ja tukea	Oppilaalle oikeuksia	Pedagogisten asiakirjojen merkitys oppilaalle
"No ne tota antaa ainakin sen varmuuden, että lapsi saa tukitoimia."	Varmuus tukitoimien saatavuudesta			
"No, konkreettista hyötyä esimerkiksi joku tukiopeus, tai tota, erityisopetuksen joustoryhmä. Tai tämä niinku lisätuki siihen. Tai sitten jotain muita oppimisvälineitä tai, tai sitten laajempia tutkimuksia siihen liittyen."	Oppilaalle lisätukea	Oppilaalle tukiresursseja		
"... on mahdollisuus saada vähän jotakin apuja ja tämmöstä. Resursseja mahdollisuus saada paremmin."	Parempi mahdollisuus saada tukiresursseja			
"Siis, kyllä mun oppilaat, kyllä mä uskon että ne tietää. Mutta se, että, että, mitä siellä lukee, niin ei ne välttämättä."	Oppilaat tietoisia asiakirjojen olemassaolosta, mutta eivät sisällöstä	Oppilaan tietoisuus asiakirjojen merkityksestä	Oppilaan osallisuus toteutuu	
"No, uskoisin että ei (tiedä miksi asiakirjoja tehdään)."	Oppilaat eivät tietoisia asiakirjojen päämäärästä			
"Mut mitä isompi lapsi on kyseessä niin silloin se on ite siinä palaverissa mukana."	Oppilas mukana palaverissa	Oppilaan osallisuus tuen suunnittelussa		
"No mä kysyn, mä kysyn niiltä itteiltä et haluaksä jonku tavoitteen laittaa itelles et mitä kohti meet sen vuoden aikana."	Oppilas asettamassa itselleen tavoitteen			

5.3 Eettiset ratkaisut

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 24) mukaan tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu. Tämän tutkimuksen aiheen valintaan vaikutti mielenkiintoni aihetta kohtaan. Tutkimuksen aiheesta on myös niukasti aiempaa tutkimusta. Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan eli TENK (2012, 6) ohjeistaa, että tutkijan tulee ottaa huomioon muiden tutkijoiden työt ja saavutukset niin, että hän kunnioittaa heidän työtään ja viittaa heidän julkaisuihin asianmukaisesti. Tutkimuksessa pyrittiin toimimaan eettisesti viittaamalla asianmukaisesti toisten tutkijoiden tekemiin töihin. Tutkimuksen tekemistä varten tulee hankkia tutkimusluvut (TENK 2012, 6). Tähän tutkimukseen hankittiin tutkimuslupa eräältä kaupungilta, koulujen rehtoreilta ja tutkimukseen osallistuneilta luokanopettajilta.

Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2009) mukaan tutkittavilla tulee olla oikeus päättää tutkimukseen osallistumisesta ja osallistumiseen liittyvän suostumuksen täytyy olla vapaaehtoista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25). Tutkimukseen osallistujien on mahdollista keskeyttää tutkimuksessa mukana olemisen milloin tahansa. Lisäksi heillä on oikeus jälkikäteen kieltää itseään koskevan aineiston käyttö tutkimuksen aineistona ja olla tietoinen kyseisistä oikeuksistaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156.) Tähän tutkimukseen osallistuvat haastateltavat allekirjoittivat ennen haastattelun aloittamista suostumuslomakkeen. Suostumuslomakkeessa tutkittaville kerrottiin luvasta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Myös vapaaehtoisuudesta mainittiin tutkimuksen suostumuslomakkeessa. Haastateltaville kerrottiin myös tietosuojailmoituksesta ennen haastattelua. Tutkimuksen tietosuojailmoitus oli tehty asianmukaisesti Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa -hankkeeseen liittyen (Rantala & Vehkakoski 2015).

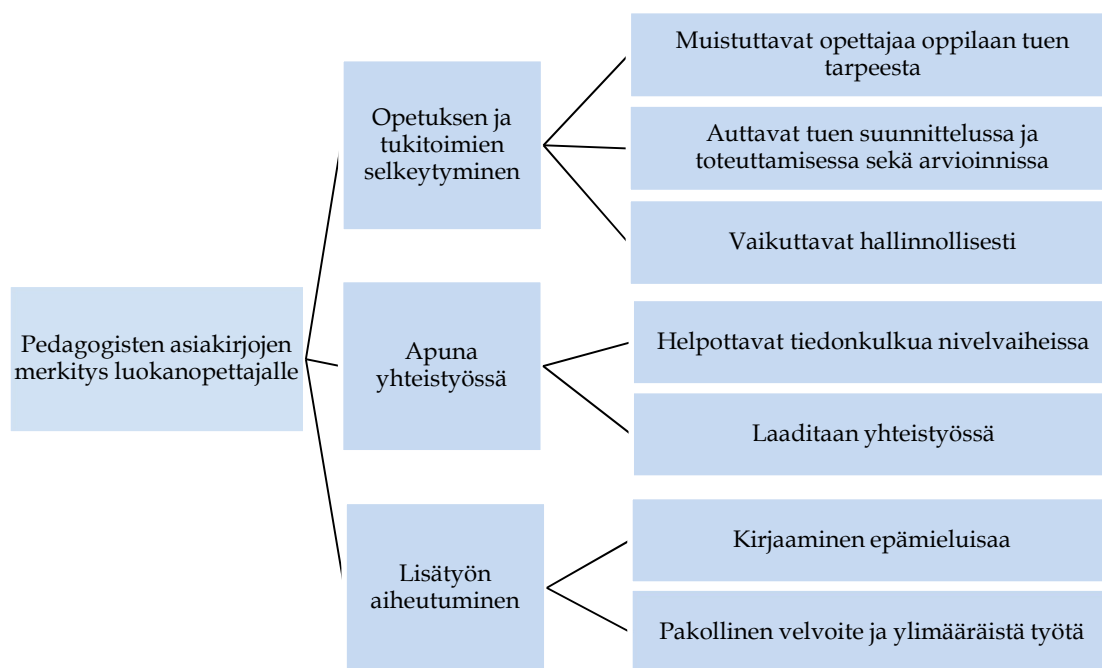
Eettisesti oikea toimintatapa on, että tutkimusta varten haastateltavat ovat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta sekä tietojen säilyttämistavasta ja käytöstä (Hyvärinen 2017, 32). Tietosuojailmoituksessa ilmaistiin selkeästi tutkimuksen tarkoitus sekä tutkimusta varten kerättävien tietojen säilyttämistapa ja käyttötarkoitus. Lisäksi tutkijan tulee selvittää tutkimukseen osallistuvilla tutkimuksen

tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit ymmärrettävällä tavalla. Tutkimuksessa on taattava tutkittavien anonymiteetti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156.) Tutkimuksessa periaatteena täytyy olla se, että henkilöllisyyden paljastuminen on mahdollisimman vaikeaa (Eskola & Suoranta 2008, 57). Anonymiteetti taataan anonymisoimalla aineisto, eli poistamalla tai muuttamalla tunnisteet, kuten haastateltavien nimet. Anonymisointi on toteutunut lain mukaisesti silloin, kun yksittäistä henkilöä ei ole mahdollista tunnistaa helposti aineistosta (Kuula 2011, 112, 200, 214). Toin tutkimuksen tavoitteet ilmi tutkittaville ennen haastatteluja. Tässä tutkimuksessa tutkimustuloksista poistettiin haastateltujen tunnistamisen mahdollistavat tiedot. Haastateltavien nimiä eikä kuntia mainita missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkittavat on nimetty tutkimuksessa koodein H1–H6. Huolehdi tutkittavien anonymiteetin suojaamisesta myös sillä, että en tuo tutkimuksessa esiin tutkittavien ikää tai sukupuolta, sillä en koe kyseisiä taustatietoja tarpeellisiksi tutkimuksen tulosten kannalta. Tässä tutkimuksessa on noudatettu rehellisyyttä sekä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa, mitkä ovat TENKin (2012, 6) mukaan hyvän tieteellisen käytännön perusteita. Tutkimusta varten kootut haastatteluaineistot on säilytetty luottamuksellisesti ja hävitetään asianmukaisesti, kun niitä ei enää käytetä tutkimustarkoituksessa.

6 TULOKSET

6.1 Pedagogisten asiakirjojen merkitys luokanopettajalle

Pedagogisten asiakirjojen merkitystä luokanopettajalle koskevat tulokset jakautuivat kolmeen osaan (kuvio 3). Pedagogisten asiakirjojen nähtiin selkeyttävän opetusta ja olevan apuna yhteistyössä. Lisäksi pedagogisten asiakirjojen koettiin aiheuttavan lisätyötä.



KUVIO 3. Pedagogisten asiakirjojen merkitys luokanopettajille

Opetuksen ja tukitoimien selkeytyminen. Luokanopettajien vastausten mukaan pedagogiset asiakirjat tuovat selkeyttä tukitoimiin. Niiden koetaan selkeyttävän opetusta ja oppilaan tavoitteita. Lisäksi pedagogisten asiakirjojen nähdään muistuttavan opettajaa oppilaan tuen tarpeesta. *No, ne nyt ainaki tota niin, muistuttaa siitä, että se tietty oppilas tarvitsee apua enemmän ku muut (H4).* Pedagogisten asiakirjojen avulla on myös mahdollista kiinnittää huomio paremmin tukea tarvitsevaan oppilaaseen, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

No, varmaan se on. Kyllä ku mieltii, että siinä niinku joudut pysähtymään sitte ja mieltii samalla sitä, että muistat huomioida sen oikialla tavalla sen oppilaan, kuka tarvii sitä tukee. (H6)

Sen lisäksi, että pedagogiset asiakirjat muistuttavat luokanopettajia oppilaan tuen tarpeesta, ne toimivat apuna tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Pedagogisiin asiakirjoihin laaditut oppilaskohtaiset tavoitteet mahdollistivat sen, että opettaja voi vaatia lapselta vähemmän: *Siinä on tavallaan lupa jättää välistä. Ei tarvi vaatia siltä lapselta liikaa (H6)*. Pedagogisten asiakirjojen avulla on mahdollista suunnitella oppilaan tukimuotoja ja tarkastella nykyisten tukimuotojen toimivuutta. Oppilaan tukea suunnitellessa luokanopettajat kertoivat pohtineensa asiakirjoihin kirjattuja tavoitteita ja nykyisiä tukitoimia. Lisäksi asiakirjoista saatetaan tarkastaa esimerkiksi oppilaalle rakennettuja painoalueita ja toimia opetuksessa niiden mukaisesti.

Mutta siis, kyllähän niihin tuloo niinku katottua ja täydennettyä ympäri vuotta. Että justiin niinku sinne lisää sitte niitä apukeinoja, tukikeinoja mitä on käyttäny, niin tuleehan niitä lisättyä sinne sitte niinku kesken vuottaki, jos vaihtaa jonku että vaikka joku oppilas käyttää. On, ei oo käyttäny vielä tätä stressipalloa, että otetaan se käyttöön nyt, niin niin. Kyllähän sitä niinku tarkistaa niinku ympäri vuottaki sitä. (H2)

No kyllä tietenki että, ku mä mietin että kuinka mä voin oppilasta tukea, niin mä mietin niitä tavoitteita, mitä sinne on laitettu. Ja niitä tukimuotoja, mitä on niinku tällä hetkellä käytössä. (H3)

Kuten edelliset esimerkit osoittavat, pedagogiset asiakirjat ohjaavat luokanopettajien toimia, joiden mukaan he pyrkivät tukemaan oppilasta. Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä pedagogisia asiakirjoja myös arvioinnin apuna. Asiakirjoista on mahdollista tarkastaa esimerkiksi oppilaalle kirjatut tavoitteet ja niiden saavuttaminen.

No kyllä mä saatan niitä niinku, nyt ku niillä tulee numerot. Niinku keväällä, tai tuli viime keväänä jotaki mut ny tulee enemmän. Nii kyllä mä viimeki keväänä saatoin kattoo sitä vähän sitä painoalueita tai semmosia että onko se päässy omiin tavoitteisiinsa. Niinku että muistaa tavallaa arvioida kevyemmin sen oppilaan sitten, koska sillä on se niinku tehty ne paperit. (H6)

Sen lisäksi, että pedagogiset asiakirjat toimivat arvioinnin apuvälineenä ja tukitoimien ohjaajana, luokanopettajat kuvaavat niiden tuovan mukanaan läpinäkyvyyttä opetukseen ja tukeen. Pedagogisilla asiakirjoilla koettiin olevan vaikutusta myös tukiresurssien saatavuuteen, sillä niiden hyöty nähtiin kohdistuvan hallinnon tasolle liittyen päätöksentekoon, resurssien jakamiseen ja tilastointiin.

Jos ei se opettajallekkaan aina, tai se niinku se hyöty siitä ei oo niin suoranainen, et se on lähinnä epäsuora hallinnollisesti, ja tonne päätöksentekoon ja resurssien jakamiseen ja tilastointiin. (H1)

Yllä oleva sitaatti kuvaa luokanopettajan ajatusta tarkemmin. Tiivistettynä pedagogisia asiakirjoja laaditaan, *jotta saadaan sitten tuolla päättäjillä myös niinku lisää resursseja (H1).*

Apuna yhteistyössä. Pedagogiset asiakirjat olivat osa yhteistyötä jokaisen luokanopettajan vastauksissa. Pedagogiset asiakirjat ovat mukana opettajien välisen yhteistyön lisäksi moniammatillisessa yhteistyössä sekä kodin ja koulun välisen yhteistyössä. Luokanopettajat mainitsivat pedagogisten asiakirjojen helpottavan tiedonkulkua nivelvaiheissa esimerkiksi luokanopettajan vaihtuessa ja silloin, kun luokanopettaja aloittaa työnsä uuden luokan kanssa. *No varmaanki sen takia, että sillä tavalla myös tieto etenee sitten opettajalta toiselle. Tai jos lapsi lähtee koulusta pois (H5).* Myös esimerkiksi alakoululta yläkouluun siirryttäessä tai oppilaan vaihtaessa koulua pedagogiset asiakirjat selkeyttävät uudelle opettajalle oppilaan tilannetta. *No se on justiin tää opetuksen niinku selkiyttämiseksi, ja sitte jos tuloo toinen opettaja, niin se näkee sitte, että mitä pystyy oppilaalle tehdä (H2).* Pedagogiset asiakirjat mainittiin olevan osa moniammatillista yhteistyötä esimerkiksi silloin, kun koulu tekee yhteistyötä perheneuvolaan, jolloin asiakirja toimii virallisena asiakirjana. Seuraava sitaatti kuvaa kyseistä tilannetta.

Kyllä mä nyt ymmärrän toisaalta et sitte kun on yhteistyötä tehdään muualleki perheneuvolaan ja tälläsiin, että sitte on niinku jotain oikeen virallisesti. (H6)

Pedagogisten asiakirjojen täyttäminen koettiin yhteistyöksi oppilaan huoltajien kanssa, ja pedagogiset asiakirjat antavat huoltajille ohjeita oppilaan tukemiseen. *Ne tukevat sitä työtä, antavat ohjeita, ja myös sitten niinku kuullaan vanhempia ja sitte voidaan tehdä yhteistyötä, et miten kotona voidaan tukea sitä (H5).* Myös luokanopettajan ja erityisopettajan välinen keskinäinen toimiva yhteistyö ja erityisopettajalta saatu tuki pedagogisten asiakirjojen parissa mainittiin tärkeänä asiana.

Lisätyön aiheutuminen. Pedagogiset asiakirjat ja niihin liittyvä työ jakoi luokanopettajien mielipiteitä. Kirjaaminen mainittiin pakollisena velvoitteena ja ylimää-

räisenä työnä. Osa luokanopettajista koki, että asiakirjoista ei ole opettajalle suoranaista hyötyä. Pedagogisten asiakirjojen täyttämisen kerrottiin olevan epämieluisaa, tarkemmin *pakkopullaa* (H1 & H6).

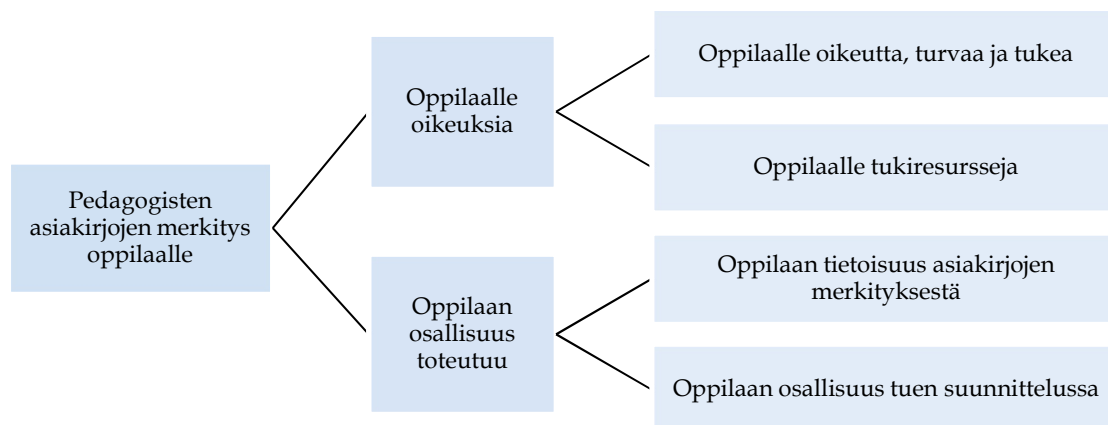
Mut se et miten ne näkyy tässä arkipäivässä, nii eihä ne oikee näy mitenkää, et onko joku paperi vai eikö oo. Et semmone välitön hyöty ei niinku tuu niistä. (H1)

Että tota. Mä nyt teen tämän ku tämmöne pitää tehdä. Et joka syksy ja kevät nää tehdään, koska näin on joku käseny. (H6)

Yllä olevat sitaatit kuvaavat pedagogisiin asiakirjoihin liittyviä näkemyksiä, joita luokanopettajat toivat esille. Kyseisten näkemysten lisäksi kirjaaminen koettiin ärsyttäväksi työksi, johon omalla asenteella arveltiin olevan vaikutusta.

6.2 Pedagogisten asiakirjojen merkitys oppilaalle

Pedagogisten asiakirjojen merkitystä oppilaalle koskevat tulokset jakautuivat kahteen osaan, joista ensimmäinen osa kuvaa pedagogisten asiakirjojen mukanaan tuomia oikeuksia oppilaalle. Tulosten toinen osa keskittyy oppilaan osallisuuden pedagogisten asiakirjojen laatimisessa (kuvio 4).



KUVIO 4. Pedagogisten asiakirjojen merkitys oppilaalle

Oppilaalle oikeuksia. Luokanopettajien vastausten mukaan pedagogisia asiakirjoja laaditaan lapsen edun vuoksi. Luokanopettajat näkivät pedagogisten asiakirjojen tuovan mukanaan varmistusta siihen, että oppilas saa tarvitsemaansa apua. *No kyllä se, että se apu saadaan sille oppilaalle. Oppilasta vartenhan se tehdään*

mun mielestä (H4). Pedagogisten asiakirjojen nähtiin tuovan oppilaalle turvaa ja varmuutta siihen, että oppilas saa tukitoimia, kun tukitoimet ja yhteisesti sovitut asiat on kirjattu asiakirjaan. Turvan ja tarvittavan avun saamisen lisäksi pedagogisten asiakirjojen koettiin muistuttavan luokanopettajaa kirjattujen tukitoimien käyttämisestä, jolloin luokanopettaja muistaa käyttää niitä herkemmin. Lisäksi ne mahdollistavat sen, että luokanopettaja pystyy perustelemaan yksilöllisen opiskeltavan asian määrän, jolloin oppilas saa edetä oman tilanteensa mukaisesti. Seuraava sitaatti kuvaa luokanopettajan ajatusta tarkemmin.

No mä aattelen sen lapsen kautta sitä, että sen ei tarvi. Koska kaikki ei pysty opiskelemaan koko ainesta, mitä on. Niin sitten jotenki, et he saa sen, ku siitä on tehty todettu nämä asiat, että sillä on niinku aihetta ollu tehä se jonkun aineen, tai niinku helpottaa tai näin jotenki. Et sitte saa, kun on painoalueet, vaikka niin sitte saa jättää selkeesti, että sun ei nyt tarvi opetella tätä kaikkia historian vuosilukuja tai jotain. Vaan riittää et se ymmärtää sen laajempänä käsitteenä jonkun osion. Sillä tavalla nyt ehkä se on, et onhan se lasten, ollaanhan siinä lasten asialla kuitenkin koko ajan. (H6)

Pedagogisten asiakirjojen hyötynä nähtiin se, että niiden avulla oppilaalla on parempi mahdollisuus saada resursseja oppimisen tukeen. Ne tuovat mukanaan oppilaalle erilaisia tukiresursseja, kuten tukiovetusta tai joustoryhmää. Muina pedagogisten asiakirjojen mukanaan tuomina resursseina luokanopettajat mainitsivat myös muun muassa konkreettiset oppimisvälineet ja laajemmat tutkimukset sekä mahdollisuuden lisäämiseen.

Oppilaan osallisuus toteutuu. Oppilaan tietoisuus pedagogisista asiakirjoista vaihtelee luokanopettajien näkemysten mukaan. Osa luokanopettajista oli sitä mieltä, että oppilaat eivät tiedä pedagogisten asiakirjojen sisällöstä tai syytä sille, miksi niitä laaditaan. Toiset oppilaat saattavat olla tietoisia pedagogisten asiakirjojen olemassaolosta, mutta eivät niiden sisällöstä. *Varmaan riippuu tapauksesta. Ja varmaan tietää jollain tasolla, mut se et mitä se käytännössä tarkoittaa, nii eihä semmosta ymmärrystä oo (H1)*. Oppilaat eivät välttämättä ajattele pedagogisia asiakirjoja tai pidä niitä kovinkaan erityisenä asiana luokanopettajien näkemysten mukaan. *No eihän ne niistä niinku, oppilaalle ei nyt varmaan suoranaisesti niinku, se on vaan. Ne ei aattele varmaan koko asiaa (H6)*.

Vaikka kaikki oppilaat eivät ole tietoisia pedagogisiin asiakirjoihin liittyvistä asioista, tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että osa oppilaista on saanut olla

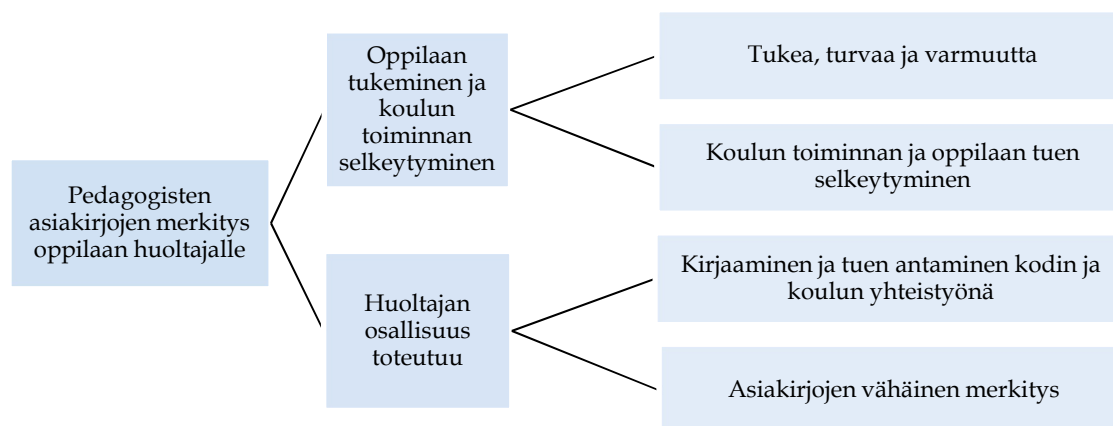
osallisena pedagogisten asiakirjojen laatimisessa ja saanut vaikuttaa niiden sisältöön. Osalla oppilaista osallisuus näkyy sillä tavalla, että he ovat olleet palaverissa mukana, jossa keskustellaan pedagogisista asiakirjoista ja niiden sisällöstä. Mitä vanhempi oppilas on, sitä herkemmin hän on luokanopettajien näkemysten mukaan palaverissa mukana. Nuoremmat oppilaat ovat olleet mukana palaverissa kuuntelijan roolissa. Oppilaat ovat olleet myös mukana asettamassa omia tavoitteitaan pedagogisiin asiakirjoihin, jota seuraava esimerkki kuvaa tarkemmin.

No mä kysyn, mä kysyn niiltä itteiltä et haluaksä jonku tavoitteen laittaa itelles et mitä kohti meet sen vuoden aikana. Ja joskus se on selkeesti et: "Joo, et mä haluan oppia kerto- taulut." Nii sitte sitä on hyvä muistuttaa ehkä joskus ja se ittekin mahtaa sen muistaa paremmin ku se on täs puhuttu. Ja jollakin se voi olla sanavälin tekeminen äikäs tai ihan joku tämmönen pieniki asia. Mut koitan saada niille itelle, niille itteiltä se tulis. Sitte vähä kaivaa sitä, jos ne ei ite keksi. (H6)

Yllä olevan esimerkin lisäksi luokanopettajat ovat osallistaneet oppilaita pedagogisen asiakirjojen laadintaan myös muilla tavoin. Osallisuus on näkynyt muun muassa sillä tavalla, että osa luokanopettajista sopii yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa toimintatavoista, jotka kirjataan pedagogiseen asiakirjaan. Lisäksi luokanopettajat kertoivat kuulleensa oppilaiden kuulumisia, jotka on kirjattu asiakirjaan.

6.3 Pedagogisten asiakirjojen merkitys oppilaan huoltajalle

Pedagogisten asiakirjojen merkitystä oppilaan huoltajalle koskevat tulokset jakautuivat kahteen osaan, joista ensimmäinen kuvaa pedagogisten asiakirjojen roolia oppilaan tukena sekä koulun toiminnan selkeyttäjänä. Tulosten toinen osa keskittyy oppilaan huoltajan osallisuuteen pedagogisten asiakirjojen laatimisessa (kuvio 5).



KUVIO 5. Pedagogisten asiakirjojen merkitys oppilaan huoltajalle

Oppilaan tukeminen ja koulun toiminnan selkeytyminen. Luokanopettajien vastausten mukaan he näkevät, että pedagogisiin asiakirjoihin kirjatut asiat tuovat turvaa ja tukea huoltajalle. Ne antavat varmuuden huoltajalle siitä, että lapsi saa tukitoimia. Lisäksi luokanopettajien näkemysten mukaan pedagogiset asiakirjat tuovat mukanaan tunnetta siitä, että lapsesta välitetään ja pidetään huolta koulussa sekä annetaan tukea sen verran, mitä on mahdollista antaa.

No, sitäki on tässä ehkä vähän sivuttu, mutta justinsa on mun mielestä tosi tärkeää se, että huoltajat tietää, että mitä täällä myös koulussa tehdään, että se ei oo vaan niinku erillinen maailma niinku heidän lapsensa erillinen joku osa-alue, vaan se on se kodin ja koulun välinen yhteistyö, että on niinku avointa se toiminta molempiin suuntiin. (H2)

Osa luokanopettajista oli sitä mieltä, että pedagogiset asiakirjat näyttäytyvät oppilaan huoltajalle positiivisella tavalla. Niiden koettiin selkeyttävän huoltajalle koulun toimintaa ja tekevät toiminnasta avoimempaa, jota yllä oleva sitaatti kuvaa tarkemmin. Lisäksi ne esimerkiksi selkeyttävät huoltajalle, minkälaista oppimisen tukea oppilas saa koulussa.

Huoltajan osallisuus toteutuu. Luokanopettajien näkemysten mukaan huoltaja on tietoinen lapsensa pedagogisista asiakirjoista. Luokanopettajat kertoivat osallistavansa huoltajaa pedagogisten asiakirjojen laadintaan. Yhteistyö kodin ja koulun välillä pedagogisten asiakirjojen laadintaan liittyen esiintyi useamman luokanopettajan vastauksissa. Vastauksissa pedagogisten asiakirjojen laadintaa kuvattiin yhteistyöprosessina, jossa huoltaja on mukana. Osallisuuteen liittyen

huoltajalta pyydetään suostumus pedagogisiin asiakirjoihin liittyviin päätöksiin. Lisäksi pedagogisten asiakirjojen laadinnassa kuullaan huoltajaa ja tukitoimia mietitään yhdessä. Luokanopettajat ovat osallistaneet huoltajaa mukaan asiakirjojen laadintaan esimerkiksi kysymällä häneltä kuulumisia sekä hänen mielipidettään oppilaan tuen määrästä ja sopivuudesta.

Osa huoltajista on mielellään mukana palavereissa, jossa jutellaan oppilaan oppimiseen liittyvistä asioista. Vastausten mukaan osa huoltajista osoittaa kiinnostusta oppilaan pedagogisia asiakirjoja kohtaan ja tulee mielellään juttelemaan oppilaan oppimisen pulmiin liittyvistä asioista asiakirjojan äärelle. Seuraava esimerkki kuvaa tilannetta.

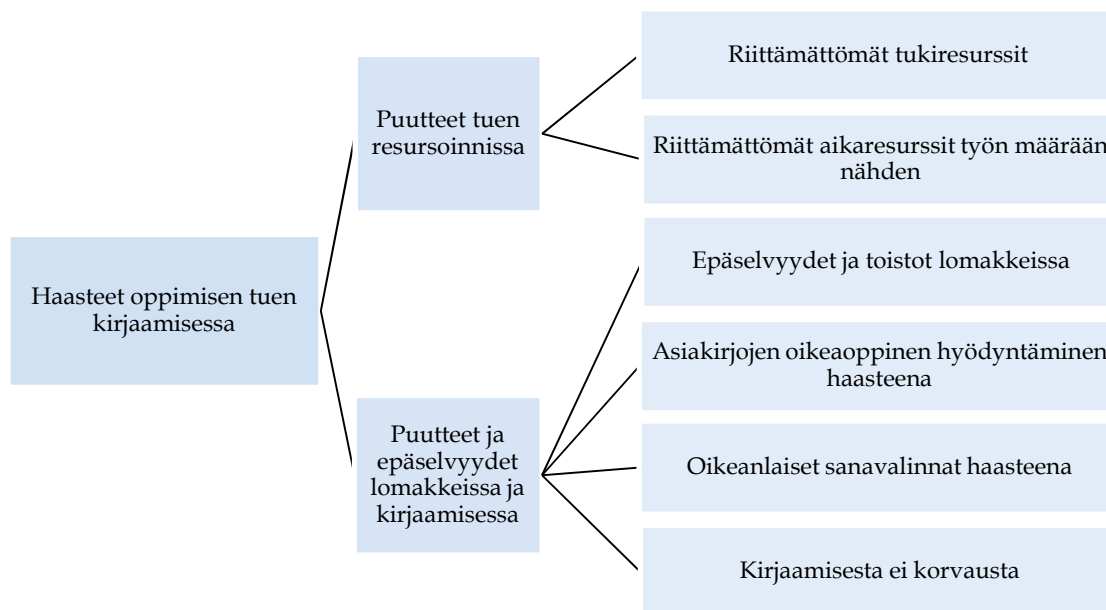
Et se on vaan enemmän niinku enemmän vanhemmille. Ja mä luulen, että osa oikeesti kaipaa niinku, tai niinku et tykkää niitä lukee kotonaki. Ja, tai ei varmaan monta kertaa, mut kuitenkin et joku on joskus pyytäny et voinko vielä saada paperisenaki, että näköö ne. Mutta kyllä nää nyt... No tietenki jos on pulmia oppimisen kans, nii kyllä toiset niinku selkeesti tykkää tulla juttelemaan siitä sen niinku asiakirjan äärelle. Ja käydään niitä läpittie ja kuulee sitte, miten lapsella se asia sujuu tai ei suju, tai miten siinä me ollaan täällä katottu että saatais se sujumaan. (H6)

Pedagogisia asiakirjoja pidettiin tärkeänä oppilaan huoltajan kannalta myös siksi, että niihin on saatettu kirjata ohjeita huoltajalle, miten he voivat tukea oppilaan koulunkäyntiä. Kuitenkin, vaikka huoltaja olisi kiinnostunut oppilaan tilanteesta ja pedagogisista asiakirjoista, hän saattaa luokanopettajan näkemyksen mukaan kokea neuvottomuutta siinä, mitä asioita oppilaan tukemisen eteen voisi tehdä. *Ää, siis kyllä siinä kuullaan. Ja yhteisvoimin niitä mietitään. Mutta monesti perheet on neuvottomia siinä et mitä tehään (H1).*

Tulokset paljastivat, että osa luokanopettajista oli sitä mieltä, että pedagogisilla asiakirjoilla ei ole suoranaista merkitystä huoltajalle. *No ne on papereita koululla. Ja sit niihin liittyen jotain kysellään tai jatketaan samanlaisena (H1).* Kaikki huoltajat eivät ole välttämättä tietoisia siitä, miksi pedagogisia asiakirjoja tehdään. Huoltaja saattaa kokea kirjaamisen pakollisena asiana ja pedagogisten asiakirjojen syvempi merkitys huoltajalle saattaa luokanopettajien näkemysten mukaan uupua. Lisäksi huoltaja ei välttämättä lue asiakirjoja tarkasti.

6.4 Haasteet oppimisen tuen kirjaamisessa

Luokanopettajien näkemykset oppimisen tuen kirjaamiseen liittyvistä haasteista jakautuivat kahteen osaan, joista ensimmäinen osa keskittyy tuen resursoinnissa esiintyneisiin puutteisiin ja toinen osa tarkastelee pedagogisten asiakirjojen lomakkeisiin liittyviä epäselvyyksiä ja puutteita (kuvio 6).



KUVIO 6. Oppimisen tuen kirjaamiseen liittyvät haasteet

Puutteet tuen resursoinnissa. Puutteelliset tukiresurssit ovat luokanopettajien näkemysten mukaan merkittävä haaste oppimisen tuen kirjaamisessa. Osa opettajista oli sitä mieltä, että pedagogiset asiakirjat eivät tuo mukanaan lisää tukiresursseja. Riittämättömät resurssit liitettiin muun muassa lisätyövoiman puutteeseen, kuten liian vähäiseen koulunkäynninohjaajien määrään. Tuen tarpeen ja resurssien välillä nähdään olevan suuri kuilu, ja tuen koetaan olevan liian vähäistä oppilaiden haasteisiin nähden. *Et se, miten se käytännössä tuki toteutuu sitten, nii se et on joku yks irrallinen avustaja kerran viikossa, niin se on aika pientä. Se ei sitä niinku kokonaisuutta hetkauta, vaikka haasteet on suuria (H1).* Luokanopettajat toivoivat lisää koulunkäyntiavustajia tukemisen avuksi, sillä tällä hetkellä heitä on liian vähän käytössä. *Et olishan se hienoo, että olis niinku ohjaajat käytössä, mutta ei oo (H6).* Seuraava sitaatti kuvaa tukiresurssien riittämättömyyttä tarkemmin.

Hmm, aika. Resursointi. Ja sit se, että... Ja sit se, että miten se tuki käytännössä niinku näkyy. Et vaikka kirjataan mitä, vaik ois kirjattuna et tarvittais henkilökohtane avustaja tai hyötty henkilökohtasesta, tai niinku avustajasta, nii sit meillä ei oo rahaa kaupungilla järjestää semmosta. Huutava pula niinku lisätyövoimasta. Niin sit lapsi jää niinku yksin sitte siinä. Et tällä hetkellä on tosi suuri kuilu sen välillä mitä pitäis olla ja mitä se todellisuus on, ja mihin on resursseja ja rahkeita. (H1)

Tukiresurssien riittämättömyys tuo mukanaan riittämättömyyden tunnetta luokanopettajille. Luokanopettajat eivät kykene tarjoamaan tarpeen mukaista tukea, sillä kalenterissa ja lukujärjestyksessä ei ole tilaa tuen antamiselle. Seuraava sitaatti kertoo erään luokanopettajan tuntemuksista.

Nii. Ja sitte se on niinku opettajan omasta selkänahasta pois vaikka koittaa tehdä parhaansa, mut semmone jatkuva riittämättömyyden tunne siitä että sä et pysty tarjoon sitä apua ja tukea, mitä niinku pitäis ja mikä se tarve on. (H1)

Vastausten mukaan riittämättömät aikaresurssit oppimisen tuen kirjaamiseen liittyvän työn määrään nähden ovat merkittävä haaste luokanopettajien näkemysten mukaan. Ajan resursointi mainittiin haasteena lähes jokaisen luokanopettajan vastauksessa eikä oppimisen tuen kirjaamiselle ole varattu tarpeeksi aikaa. Seuraava esimerkki kuvaa luokanopettajan tuntemuksia ajankäytön hallintaan liittyen.

No, ehkä suurin on se, että millä ajalla ne kirjottaa. Koska tota, kuitenkin niihin pitää paneutua, ja sitte ys:t paukkuu, ja niin pois päin. Et niinku, tottakai se on niinku se, et se niinku se ajankäytön hallinta, jos, varsinkin jos paljon olis luokassa oppilaita, joilla on, on tota pedagogisia asiakirjoja. (H2)

Oppimisen tuen kirjaaminen nähdään työläänä ja raskaana, sillä se on aikaa vievää ja vaatii runsaasti palaverieita, joihin saattaa kulua paljon aikaa. Kirjaaminen vie enemmän aikaa, jos luokanopettaja ei ole tietoinen siitä, mitä asioita asiakirjaan täytyisi kirjata. Lisäksi kirjaamisesta syntyvä paperityö on yksin luokanopettajan vastuulla.

Puutteet ja epäselvyydet lomakkeissa ja kirjaamisessa. Pedagogisten asiakirjojen lomakkeisiin liittyvät epäselvyydet ja puutteet nähtiin oppimisen tuen kirjaamisen haasteena. Luokanopettajat toivovat pedagogisten asiakirjojen lomakkeisiin yksinkertaistusta. Pedagogisissa asiakirjoissa nähtiin toistuvan samat asiat useaan kertaan eri kohdissa. Lisäksi he kokevat epätietoisuutta siitä, mitä kirjaa-

miselta odotetaan eivätkä välttämättä tiedä, mitä lomakkeisiin ja niiden eri kohtiin tulisi kirjata. Seuraava sitaatti kuvaa lomakkeisiin liittyviä epäselvyyksiä tarkemmin.

No kyllä niis on tietysti paljon semmosia kohtia, että ainaki mitä ollaan niinku kollegan kanski mietitty, että ollaanko me ymmärretty tämä kohta oikein. Että pitääkö tämän otsikon alle, mitä tähän pitäs niinku laittaa. Että kyllä niitä on joutunu niinku erityisopettaja meille vähä selventämään. Että monta eri kohtaa ja aika tarkastikki sitte kysellään ja sitte voi olla, että joku asia tulee vähän niinku, tuntuu et se tulee vähän niinku moneenki kertaan. (H3)

Kuten edellinen esimerkki kuvaa, luokanopettaja saattaa tarvita erityisopettajan tukea lomakkeiden täyttämässä. Pedagogisissa lomakkeissa esiintyvien toistojen ja muiden epäselvyyksien lisäksi luokanopettajat näkevät haasteena oikeanlaisten sanavalintojen käytön. He kokevat tuen kirjaamisessa haasteellisena oikeanlaisten sanamuotojen valinnan ja lyhyiden termien käytön. Eräs haastateltavista mainitsi, että ei ole saanut luokanopettajan koulutuksessa ohjausta pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen. Seuraavat sitaatit kuvaavat luokanopettajien näkemiä oppimisen tuen kirjaamiseen liittyviä haasteita tarkemmin.

No, kyllähän se sillain haastetta on tietenki teettäny, että on pitäny vähä niinku miettiä niitä sanavalintoja. Ku mä nyt itte en oo koulutukses saanu oikeen minkäänlaista ohjausta, että ku on tosiaan luokanopettajan koulutuksen käyny, niin en muistaisi että oltas täämmösiä asiakirjoja täytelty. Ja toki ne on muttunukki, et nythän tehdään kaikki Wilmaan, ja sitte tosiaan niitä pitäs tosiaan jatkuvasti niitä tuata niin niin, tukimuotojakin kirjata sinne, ja. Että tällästä kirjaamista on paljon. (H3)

Mm. Mitäs siinä nyt oli haasteita. Ää. No jotenki saada asiat kirjoitettu niin että ne niinku kuulostaa oikealta. Tai niinku että tehdä niinku, ymmärrätkö mitä mä koitan sanoa. Että niinku järkevällä kielellä ja niin että sä kirjoitat kuitenkin nätisti siitä ja näin, ettei niinku töks töks. Et jotenki sellasta, et se on ymmärrettävää ja näin. Se on niinku ainaki semmonen mitä mä pyörittelen lauseita tuolla aivan liianki kauan. (H6)

Pedagogisten asiakirjojen oikeaoppimisen hyödyntämisen nähtiin olevan haasteellista. Luokanopettajat kertoivat vaihtelevasti täydentävänsä ja muokkavansa asiakirjoja syksyn alussa ja keväisin sekä myös kesken lukuvuotta. Luokanopettajista osa kertoi tarvitsevänsä pedagogisia asiakirjoja vähän, ja ne ovat enemmänkin *kaapin pohjalla* (H1) kuin jokapäiväisessä käytössä. Pedagogiset asiakirjat nähtiin hyödyttömänä, jos niitä ei hyödynnetä oikealla tavalla. Seuraavat sitaatit kuvaavat luokanopettajien näkemyksiä pedagogisten asiakirjojen hyödyntämiseen liittyen.

Et vaikka se on semmonen tukiväline ja työväline, mutta se että kuinka paljon se siinä todellisessa koulun arjessa niitä sit katotaan. Mullaki on tässä, tossa pinossa papereita, niin enhä mä ny montaa kertaa oo ehtiny vilasemaan. (H1)

Ja sitte toinen haaste on se, että, että tuota niitä käytetään sit tavallansa oikeen, et ne ei oo vaan joku paperipruju, joka pitää niinku täyttää, vaan se on oikeasti asiakirja, missä niinku seurataan oppilaan kehitystä ja kirjataan ne, että mitä tukikeinoja ja mitä kehitystarpeita. Ja mitä niinku, mitä hyvää ja mitä kehitystä on niinku. Et jos ne vaan kirjataan kerran vuodes ja se on siinä, niin ohan se sitte vähä niinku yhtä tyhjän kans. (H2)

Lisäksi pedagogisiin asiakirjoihin liittyvänä puutteena nähdään se, että kirjaamisesta ei makseta erityistä korvausta. *Ja kuitenkin meille ei makseta siitä (H5)*. Luokanopettajat näkevät, että luokanopettajat ovat eriarvoisessa asemassa työn määrään nähden, sillä luokissa on vaihteleva määrä tukea tarvitsevia oppilaita, jolloin myös luokanopettajien työmäärä pedagogisten asiakirjojen parissa vaihtelee.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien näkemyksiä oppimisen tuen kirjaamisen merkityksestä. Tarkemmin tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä pedagogiset asiakirjat merkitsevät luokanopettajille. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää luokanopettajan näkemyksiä siitä, mitä merkitystä pedagogisilla asiakirjoilla on oppilaalle ja oppilaan huoltajalle. Tavoitteena oli myös selvittää, millaisia haasteita luokanopettajat näkevät oppimisen tuen kirjaamisessa. Tulosten mukaan luokanopettajat näkivät pedagogisten asiakirjojen selkeyttävän luokanopettajalle oppilaan tukitoimia ja toimivan apuna yhteistyössä eri tahojen kanssa. Oppilaalle niiden nähtiin tuovan mukanaan oikeuksia, kuten tukiresursseja ja puolestaan huoltajalle niiden nähtiin selkeyttävän koulun toimintaa ja tuovat varmuutta siitä, että oppilas saa tukea. Huoltaja oli osallisena pedagogisten asiakirjojen laadinnassa, ja oppilaiden kohdalla osallisuus oli vaihtelevaa. Luokanopettajat kokivat keskeisiksi oppimisen tuen kirjaamiseen liittyviksi haasteiksi puutteet tuen resursoinnissa sekä epäselvyydet ja puutteet pedagogisten asiakirjojen lomakkeissa. Pohdin tuloksia tarkemmin luvuissa 7.1.1 ja 7.1.2.

7.1.1 Pedagogisten asiakirjojen merkitys eri tahoille

Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni useita hyötyjä, joita luokanopettajat näkevät pedagogisilla asiakirjoilla olevan. Niiden nähtiin selkeyttävän opetusta ja oppilaan tavoitteita sekä muistuttavan opettajaa oppilaan tuen tarpeesta. Pedagogisten asiakirjojen nähtiin muistuttavan luokanopettajaa tukitoimien käytämisestä ja mahdollistavan sen, että luokanopettaja pystyy perustelemaan yksilöllisen opiskeltavan asian määrän, jolloin oppilas saa edetä oman tilanteensa mukaisesti. Luokanopettajat käyttävät pedagogisia asiakirjoja apuna tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä arvioinnissa. Samansuuntaisia tuloksia on ilmennyt muistakin tutkimuksista. OAJ:n keväällä 2017 teettämään kyselyyn vastanneiden

opettajien kokemusten mukaan kolmiportaisen tuen voimaantumisen myötä tuki on muuttunut suunnitelmallisemmaksi ja järjestelmällisemmäksi, mitä tukiprosessien kirjaaminen on edesauttanut (OAJ 2017, 24). Myös Rinkisen ja Lindbergin (2014, 19) selvityksen mukaan asioiden kirjaaminen, dokumentoinnin ja suunnitelmallisuuden lisääntyminen sekä oppilaan yksilöllisyyden parempi huomioiminen nähtiin kolmiportaisen tuen vahvuutena.

Tulosten mukaan luokanopettajat olivat sitä mieltä, että pedagogiset asiakirjat tuovat oppilaalle ja oppilaan huoltajille turvaa ja varmuutta tukitoimien saatavuuteen. Lisäksi ne selkeyttävät huoltajille koulun toimintaa ja sitä, minkälaista oppimisen tukea oppilas saa koulussa. OAJ:n (2017, 24) selvityksen mukaan oppilaan oikeus saada tukiopestusta onkin toteutunut suhteellisen hyvin. Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien näkemys on, että pedagogisia asiakirjoja laaditaan lapsen edun vuoksi. Kuitenkin, OAJ:n (2017) selvitykseen vastanneista opettajista joka neljännes arvioi, että lapsen etu ei täyty oppilaan tuen opetusjärjestelyissä. Lapsen etu ei toteudu, jos resursseja lakisääteisten tukitoimien antamiseen ei ole tarpeeksi. Jotta lapsen etu toteutuisi, lapsen tulisi olla osallisena hänen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvissä toimissa. (OAJ 2017, 25.)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajien näkemysten mukaan oppilaat ovat vaihtelevasti tietoisia pedagogisista asiakirjoista ja niiden sisällöistä eivätkä he välttämättä pidä pedagogisia asiakirjoja kovinkaan erityisenä asiana. Toisaalta osa oppilaista osallistuu pedagogisten asiakirjojen laatimiseen ja saa vaikuttaa niiden sisältöön esimerkiksi asettamalla itselle oppimistavoitteen. Tulosten mukaan vanhempi oppilas on herkemmin mukana yhteisessä palaverissa ja nuoremmat oppilaat ovat olleet mukana palaverissa kuuntelijan roolissa. Oppilaan omien näkemysten kuunteleminen asiakirjojen laadinnassa on tärkeää, sillä oppilaan näkökulma omasta oppimisestaan ja tuen tarpeestaan auttaa tiedon saamisen lisäksi oppilasta tarkastelemaan itseään, kun hän keskustelee yhdessä huoltajien ja opettajien kanssa opiskeluun liittyvistä asioista (Ahtainen ym. 2012, 54). Koska sekä oppilaiden tietoisuus pedagogisista asiakirjoista ja osallisuus niiden laatimisessa osoittautui olevan vaihtelevaa, olisi syytä pohtia,

tulisiko oppilaita osallistaa vastaisuudessa pedagogisten asiakirjojen laadintaan entistä enemmän. Oppilaan voisi esimerkiksi velvoittaa asettamaan itselleen oppimistavoitteen, kuten osa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kertoi tehneensä. Voisi olettaa, että oppilas keskittyisi entistä tarkemmin oppimistavoitteen saavuttamiseen, kun olisi tietoinen sen olemassaolosta.

Tulosten mukaan luokanopettajat näkevät, että huoltaja on osallisena pedagogisten asiakirjojen laadinnassa ja asiakirjat laaditaan kodin ja koulun yhteistyössä. Huoltaja voi pohtia lapsen erityisopetuksen tarvetta ja toteutusta yhdessä ammattilaisten kanssa (Määttä & Rantala 2016, 189–190), mikä ilmeni tämän tutkimuksen tuloksista, sillä tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ovat kuulleet huoltajaa ja suunnitelleet oppilaan tukitoimia yhdessä. Lisäksi pedagogisissa asiakirjoissa voi olla ohjeita, joiden avulla huoltaja voi tukea oppilaan koulunkäyntiä. Tämän tutkimuksen tuloksista poiketen, oppilaiden huoltajat eivät ole välttämättä aina osallisina pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Esimerkiksi Thunebergin & Vainikaisen (2015, 155) huoltajien osallisuutta tukiprosessissa tarkastelevassa tutkimuksessa ilmeni, että huoltajien osallisuus tukiprosessissa oli vähäistä ja 39 % huoltajista ei osallistunut lainkaan tukiprosessiin. Myös Isakssonin ym. (2007, 88) tutkimuksessa osa oppimissuunnitelmista laadittiin ilman oppilaiden huoltajien osallistumista ja useat huoltajat eivät olleet tietoisia lapsensa oppimissuunnitelmasta. Tämän tutkimuksen tulokset poikkeavat Thunebergin & Vainikaisen (2015) sekä Isakssonin ym. (2007) tutkimuksen tuloksista, sillä tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan huoltajilta kysytään suostumus asiakirjoihin kirjattaviin päätöksiin, eli huoltajat ovat tietoisia oppilaan asiakirjojen olemassaolosta.

Siitä huolimatta, että asiakirjat selkeyttävät koulun toimintaa ja oppilaan saamaa tukea huoltajalle, tulosten mukaan osa luokanopettajista näkee, että pedagogisilla asiakirjoilla ei ole suoranaista merkitystä huoltajalle eivätkä kaikki huoltajat ole välttämättä tietoisia siitä, miksi pedagogisia asiakirjoja tehdään. Tulokset mukailevat Huhtasen (2011) toteamusta asiaan liittyen. Huoltajille pedagoginen asiakirja voi jäädä etäiseksi eivätkä he välttämättä ymmärrä käsitteitä, joita asiakirjassa on käytetty. Huoltajille onkin tärkeää tiedottaa kolmiportaisen

tukeen liittyvistä asioista, kuten siitä, mitä tuen eri tasot ovat ja millaista tukea koulussa on tarjolla. (Huhtanen 2011, 128, 155.)

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei voida tehdä yleistä päätelmää siitä, kuinka tiiviisti huoltaja tai oppilas ovat osallisina pedagogisten asiakirjojen laadinnassa sekä mikä heidän oma näkemyksensä asiasta on. Luokanopettajien olisi hyvä kiinnittää vastaisuudessa huomiota siihen, että huoltajalle selviäisi selkeä syy oppilaan pedagogisten asiakirjojen laatimiselle, sillä tutkimuksen tulosten mukaan kaikki huoltajat eivät välttämättä ole tietoisia asiasta. Lisäksi tulosten pohjalta voitaisiin pohtia, tulisiko opettajien vastaisuudessa laatia huoltajalle tarkkoja ohjeita, millä keinoin he voivat tukea oppilasta, kuten osa luokanopettajista on jo tehnytkin.

7.1.2 Haasteet oppimisen tuen kirjaamisessa

Tutkimukseni merkittävänä tuloksina voidaan pitää haasteita, joita tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat näkivät oppimisen tuen kirjaamisessa. Tässä tutkimuksessa puutteelliset tukiresurssit nähtiin merkittävänä haasteena oppimisen tuen kirjaamisessa. Kuilu tuen tarpeen ja resurssien välillä nähtiin olevan suuri ja tuen koettiin olevan liian vähäistä oppilaiden haasteisiin nähden. OAJ:n keväällä 2017 tekemään selvitys puoltaa tämän tutkimuksen tuloksia, sillä vastanneista 34 % oli sitä mieltä, että oppilaan tuen resurssit ovat puutteelliset ja ainoastaan kolme prosenttia koki resurssit riittäviksi. Selvityksen mukaan oppilaiden tuen tarvetta ei oteta tarpeeksi huomioon oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursoinnissa. (OAJ 2017, 10, 25.) Myös Rinkisen ja Lindbergin (2014, 20, 25) selvityksen mukaan oppilaan tukemiseen tulisi saada lisää resursseja ja kyselyyn vastanneista kunnista 8 % oli sitä mieltä, että paikallisesti osoitetuissa resursseissa on puutteita.

Vähäisiin resursseihin liittyen tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat mainitsivat konkreettisina haasteina muun muassa lisätyövoiman puutteen, kuten liian vähäisen koulunkäynninohjaajien määrän sekä riittämättömät aikaresurssit työn määrään nähden. Tutkimukseni tulokset vahvistavat aiempien

tutkimusten tuloksia, sillä esimerkiksi Rintakorven (2016) tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen opettajista yhteensä 69 % nosti esiin aikarajoitukset tai vaikeudet järjestää aikaansa (Rintakorpi 2016, 405). Jotta luokanopettajat kykenevät keskittymään ja panostamaan oppimisen tuen kirjaamiseen, sille olisi tarpeellista varata riittävästi aikaa. Pedagogisten asiakirjojen perimmäisenä tarkoituksena lienee oppilaan tuen suunnittelu ja suunnitellun tuen toteuttaminen. Kuitenkin, OAJ:n (2017) selvityksen mukaan suunnitellun tuen toteuttamista vaikeuttaa se, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursseja ei ole riittävästi. Opettajat saattavat kokea tehostetun tuen turhien papereiden täyttämiseksi, mikä johtuu tehostetun tuen vähäisistä tukiresursseista. (OAJ 2017, 24.) Perusopetuksen laatukriteereiden (2012, 43) mukaan koulujen opetustoimintaa resursoitaessa opetustoimintaan tulisi osoittaa lisää määrärahoja esimerkiksi sen mukaan, minkä verran koulussa on oppilaita, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta olisikin aiheutta pohtia, tulisiko koulujen puntaroida oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointia entistä tarkemmin. Pedagogisiin asiakirjoihin kirjattujen tukitoimien tulisi olla saatavilla, jotta oppilaan etu toteutuisi.

Pedagogisten asiakirjojen lomakkeisiin liittyvät epäselvyydet ja puutteet ovat myös haasteita, joita tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat näkivät oppimisen tuen kirjaamisessa. He kokivat epätietoisuutta siitä, mitä kirjaamiselta odotetaan eivätkä välttämättä tienneet, mitä lomakkeisiin ja niiden eri kohtiin tulisi kirjata. Lomakkeissa kerrottiin olevan useita kohtia, jotka vaativat saman asian toistamista uudelleen. Lisäksi oikeanlaiset sanavalinnat ja lyhyiden termien käyttö ovat tuottaneet haasteita luokanopettajille. Tutkimukseni tulokset pedagogisten asiakirjojen epäselvyyksiin ja puutteisiin liittyen vahvistavat aiempien tutkimuksien tuloksia. Asiakirjojen päällekkäisyys on tullut ilmi myös muissa tutkimuksissa (Laakso 2012; OAJ 2017; Rinkinen & Lindberg 2014; Vehviläinen 2013, 39). Vehviläisen (2013, 39) tutkimuksen mukaan esiopetuksen opettajat eivät kokeneet kirjaamisen lomakkeita selkeiksi ja toimiviksi. Myös OAJ:n (2017) toteuttaman selvityksen mukaan 65 % kyselyyn vastanneista kaipasi selkeyttä ja yksinkertaisuutta pedagogisiin asiakirjoihin. Lisäksi järjestelmät,

joista pedagogisia asiakirjoja voi lukea, koettiin vaikeaselkoisiksi. (OAJ 2017, 18–19.) Sekä tämän että aiempien tutkimusten tulokset osoittavat tarvetta pohtia, tulisiko pedagogisten asiakirjojen lomakkeita muokata yksinkertaisemmiksi ja selkeämmiksi täyttää. Lomakkeiden muokkauksessa ja yksinkertaistamisessa voitaisiin tutkimuksen tulosten pohjalta keskittyä erityisesti otsikoiden selkeyteen sekä toistoa vaativien kohtien vähentämiseen.

Tutkimuksessa tuli esille, että luokanopettaja ei välttämättä saa luokanopettajan koulutuksessa ohjausta pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen. Opettajakoulutuksessa olisikin tärkeää opastaa pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen, sillä ne ovat olennainen osa luokanopettajan työtehtäviä. OAJ:n keväällä 2017 tekemän kolmiportaisen tuen toimivuutta koskevan selvityksen mukaan viidesosa vastanneista opettajista ei ollut saanut myöskään täydennyskoulutusta pedagogisten asiakirjojen laadintaan. OAJ:n mukaan opettajien mahdollisuuksia osallistua täydennyskouluun tulisikin parantaa. (OAJ 2017, 23.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012, 33) laatukriteerien mukaan henkilöstölle tulisi järjestää perehdyttämiskoulutusta ja mahdollisuus kehittää ja ylläpitää omaa ammattitaitoaan. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat perehdyttämiskoulutuksen tarvetta pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen ja niiden hyödyntämiseen liittyen.

Eräänä puutteena tässä tutkimuksessa ilmeni se, että kirjaamisesta ei makseta erityistä korvausta. Työmäärän osalta luokanopettajat näkivät olevansa eriarvoisessa asemassa riippuen tukea tarvitsevien oppilaiden määrästä luokassa. Palkkaus on noussut esiin muissakin tutkimuksissa. Myös Rinkisen & Linbergin (2014, 20) selvitykseen vastanneiden kuntien mielestä asiakirjojen laatimisen ja tuen antamisen on koettu vievän runsaasti aikaa, eikä sitä ole otettu huomioon työajassa tai palkkauksessa. OAJ:n (2017) kyselyyn vastanneet opettajat ovat sitä mieltä, että lomakkeiden laatimisesta tulisi maksaa korvaus tai niiden täyttämisen täytyisi olla osa yhteissuunnitteluaikaa. Selvityksessä OAJ otti kantaa kyseiseen puutteeseen. OAJ on sitä mieltä, että asiakirjojen laatimiseen käytetty aika tulisi ottaa huomioon työajassa tai opettajille tulisi maksaa korvaus työstä laadittujen asiakirjojen määrän mukaan. (OAJ 2017, 16, 18, 26.)

Sen lisäksi, että pedagogisilla asiakirjoilla koettiin olevan hyötyjä ja positiivisia merkityksiä, tuloksista ilmeni, että luokanopettajien omat tuntemukset ja asenteet oppimisen tuen kirjaamiseen liittyen olivat osittain negatiivissävytteisiä. Osa luokanopettajista koki, että pedagogisten asiakirjojen täyttäminen on pakollinen velvoite ja asiakirjoista ei ole luokanopettajalle suoranaista hyötyä. Kirjaaminen saatettiin kokea ärsyttäväksi työksi, johon omalla asenteella arveltiin olevan vaikutusta. Asiakirjojen hyödyttömyyden tunne on tullut esiin myös kirjallisuudessa. Huhtasen (2011) mukaan erilaiset asiakirjat voidaan kokea turhaksi ja hyödyttömäksi. Niitä saatetaan pitää muodollisuutena, jotka täytyy tehdä noudattaakseen lakia. Esimerkiksi oppimissuunnitelma saatetaan kokea työllistäväksi, eikä sen merkitystä ymmärretä arvioinnin ja seurannan näkökulmasta. Suunnitelma saattaa jäädä liian pinnalliseksi, jolloin se ei ole tarpeeksi yksilöllinen. (Huhtanen 2011, 127–128.) Näiden perusteella voisikin pohtia, tulisiko opettajien asenteisiin pyrkiä vaikuttamaan esimerkiksi tuomalla selkeämmin esiin asiakirjojen mukanaan tuomia hyötyjä ja mahdollisuuksia. Tämän tutkimuksen tuloksissa mainitut hyödyt asiakirjoista voisivat toimia esimerkkeinä. Pedagogiset asiakirjat ovat oppilaalle hyödyllisiä, joten olisi tärkeää, että luokanopettajatkin kokisivat asiakirjat merkityksellisiksi ja asenne kirjaamiseen olisi lähtökohdiltaan positiivinen.

Pedagogisia asiakirjoja olisikin tärkeä oppia hyödyntämään niin, että se tukisi oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Olisi syytä miettiä, tulisiko luokanopettajia velvoittaa muokkaamaan ja käyttämään pedagogisia asiakirjoja systemaattisemmin lukuvuoden aikana, sillä tällä hetkellä tutkimukseeni vastanneiden luokanopettajien mukaan velvoitteena on päivittää ja laatia asiakirjat ainoastaan syksyisin ja tarkistaa keväisin. Tämä voi johtaa helposti siihen, että luokanopettajat eivät hyödynnä pedagogisia asiakirjoja juuri ollenkaan työssään lukuvuoden aikana. Tässä tutkimuksessa on tullut ilmi useita hyötyjä ja merkityksiä, joita pedagogisilla asiakirjoilla on. Tutkimuksesta saatuja tuloksia on mahdollista käyttää jatkossa hyödyksi kirjaamiskäytäntöjen kehittämisessä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkijana pyrin vaikuttamaan tutkimuksen luotettavuuteen koko tutkimuksen toteuttamisen ajan. Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan tutkijan tarkka raportointi tutkimuksen toteuttamisesta lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen raportoinnissa pyrkimyksenäni oli raportoida tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman selkeästi, ymmärrettävästi ja yksityiskohtaisesti tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Pyrin vaikuttamaan tutkimuksen luotettavuuteen jo aineistonkeruuvaiheessa, sillä esitetasin haastatteluni esitestattavilla, jonka jälkeen tein muutoksia, jotta haastattelurunko olisi selkeämpi. Hirsjärven ym. (2009, 232–233) mukaan tutkimustulosten analyysivaiheessa tehdyt luokittelut olisi syytä perustella. Tähän pyrin avaamalla tutkimukseni sisällönanalyysin vaiheet lukijalle mahdollisimman selkeästi ja havainnollistaen analyysin etenemistä kuvioiden ja taulukon avulla. Tämän tutkimuksen tulosten analyysin tarkkuutta lisäävät tarkasti tehty haastattelujen litterointi ja tulososiossa olevat sanatarkat aineistosta poimitut sitaatit, jotka tukevat ja selventävät aineistosta tekemiäni tulkintoja lukijalle.

Eskolan ja Suorannan (2008, 210) mukaan laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja se, että tutkija myöntää olevansa tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan yleisesti ajatellaan, että aineistolähtöisessä tutkimuksessa ei ole olemassa objektiivisiä havaintoja. Sen sijaan esimerkiksi tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia, jotka vaikuttavat tuloksiin. Tutkijan omien ennakkoluulojen tiedostamisella ja niiden kontrolloinnilla analysointivaiheessa on vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Koska tutkin ja analysoin tämän tutkimuksen aineistoa itsekseni, minun oli ensiarvoisen tärkeää tiedostaa ennakkokäsitykseni tutkimuksen aiheesta ja suhtautua tietoisesti niihin tutkimustulosten analysoinnin aikana. Mielestäni onnistuin kontrolloimaan ennakkokäsityksiäni aiheesta tutkimustulosten analysoinnin aikana, sillä tutkimukseni tulokset perustuvat aineiston sisällön antamiin tietoihin. Tutkimuksen luotettavuutta olisi kuitenkin voinut lisätä tutkijatriangulaatiolla, mikä tarkoittaa sitä,

että tutkimuksessa on mukana useampi tutkija (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Tällöin myös useampi tutkija olisi ollut mukana analysoimassa tuloksia ja tekemässä tulkintoja.

Tutkimukseni haastateltaviksi osallistui kuusi perusopetuksen luokanopettajaa. Otokoko oli sopiva tälle tutkimukselle, sillä sain haastatteluista vastauksia asioihin, joita tutkimuksessani oli tarkoitus tutkia. Tutkimukseni tulokset eivät ole suhteellisen pienen otoskoon vuoksi kuitenkaan yleistettävissä koskemaan suurta joukkoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä ei olekaan tilastollinen yleistäminen, vaan esimerkiksi tietyn toiminnan ymmärtäminen tai tapahtuman kuvaaminen (Eskola & Suoranta 2008, 61). Täten olisikin tärkeää, että laadulliseen tutkimukseen osallistuvilla olisi kokemusta tai tietoa tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tällöin aiheesta on mahdollista saavuttaa syvällistä ymmärrystä empiiristen yleistysten sijaan (Patton 2015, 264). Tähän tutkimukseen valitut haastateltavat olivat kaikki luokanopettajia, joilla oli kokemusta pedagogisten asiakirjojen laadinnasta, joten he olivat sopivia tiedonantajia tutkimukselleni. Kysyin luokanopettajia osallistujiksi tutkimukseeni sähköpostitse, joihin sain myös kieltäytyviä vastauksia. Perusteena saattoi olla luokanopettajan kokemus siitä, ettei hänellä ole tarpeeksi tietämystä tai kokemusta asiaan liittyen. En usko asian kuitenkaan vaikuttaneen merkittävästi tutkimukseni tuloksiin, vaikka sekin olisi mahdollista. Eskolan ja Suorannan (2008, 92) mukaan haastatteluista kieltäytyminen ei ole tuo mukanaan ongelmaa etenäkään silloin, jos tutkimuksen tavoitteet eivät liity edustavuuteen.

Haastatteluun tiedonkeruutapana on liitetty ongelmia. Haastattelu on aikaa vievää ja niihin valmistautuminen vaatii haastattelijalta huolellista valmistautumista ja suunnittelua. Lisäksi haastattelussa voi olla esimerkiksi haastattelijasta, haastateltavasta tai tilanteesta johtuvia virhelähteitä. Haastateltavat antavat joskus sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä heikentää vastausten luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 206.) En kuitenkaan huomannut, että haastateltavat olisivat antaneet sosiaalisesti suotavia vastauksia. Uskoisin, että haastateltavat kykenivät vastaamaan kysymyksiin rehellisesti, sillä tutkimuksen aihe ei

ole arkaluontoinen, vaan koskee asiakirjojen merkityksen tarkastelua yleisellä tasolla.

Tutkimustulokset synnyttivät jatkotutkimushaasteita. Tässä tutkimuksessa pedagogisten asiakirjojen merkitystä oppilaalle sekä huoltajille tarkasteltiin luokanopettajan näkökannalta. Näiden tutkimustulosten pohjalta tiedämme ainoastaan luokanopettajien näkemyksiä asiasta, joten olisikin mielenkiintoista tutkia asiaa sekä oppilaiden että huoltajien näkökulmasta haastatteleamalla heitä heidän näkemyksistään liittyen pedagogisten asiakirjojen merkityksiin ja niihin liitettäviiin haasteisiin. Tämän tutkimuksen tuloksista ilmeni erilaisia luokanopettajien näkemiä haasteita liittyen pedagogisiin asiakirjoihin ja oppimisen tuen kirjaamiseen. Jotta oppimisen tuen kirjaaminen olisi jatkossa sujuvaa ja hyödyksi oppilaalle, sen toimivuutta ja mahdollisia epäkohtia olisi syytä tarkastella tarkemmin ja laajemmassa kontekstissa. Koska tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan laajaa joukkoa, esimerkiksi tukiresurssien riittävyttä voitaisiin jatkossa tutkia laajemmalla skaalalla esimerkiksi määrällisin tutkimusottein ja suunnitella jatkotoimia tulosten mukaisesti.

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. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79219/okm05.pdf>. Luettu 19.2.2019.
- Alasuutari, M. 2015. Documenting Napping: The Agentic Force of Documents and Human Action. *Children and Society* 29 (3), 219–230.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the picture of the child. *Children & Society* 24 (2), 100–111.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in childhood. *Children & Society* 29 (3), 169–173.
- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth, A-C. 2014. Assessment and documentation in early childhood education. Abingdon: Routledge.
- Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Greulich, L., Meadows, J. & Li, Z. 2011. Assessment Data-Informed Guidance to Individualize Kindergarten Reading Instruction: Findings from a Cluster-Randomized Control Field Trial. *The Elementary School Journal* 111 (4), 535–560.
- Alvestad, T. & Sheridan, S. 2015. Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care* 185 (3), 377–392.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. 2013. Individual Educational Plans in Swedish schools - Forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education* 28 (3), 58–67.
- 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.

- Andreasson, I. & Wolff, U. 2015. Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden – a text analysis of individual education plans. *International Journal of Special Education* 30 (1), 1–10.
- Aro, M. 2015. Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille? *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (3), 64–67.
- Beacham, N. & Rouse, M. 2012. Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 (1), 3–11.
- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. 2015. Interventioavustemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (3), 10–21.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–63.
- 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.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Fletcher, J. M. & Vaughn, S. 2009. "Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties." *Child Development Perspectives*, 3 (1), 30–37.

- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. 2010. Response to Intervention and the pyramid model. *Infants and Young Children* 23 (1), 3–13.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to Response to Intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41 (1), 93–99.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. 2003. Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research and Practice* 18 (3), 157–171.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S. & Tilly, W. D. 2009. Assisting students struggling with reading: Response to intervention (RtI) and multi-tier intervention in the primary grades. A practice guide. NCEE 2009-4045. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504264.pdf>. Luettu 5.3.2019.
- Greenwood, C. R., & Kim, J. M. 2012. Response to intervention (RTI) services: An ecobehavioral perspective. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 22 (1-2), 79–105.
- Grigorenko, E. I. 2009. Dynamic assessment and response to intervention. Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities* 42 (2), 111–132.
- Hakala, J. T. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–21.
- Hakalehto-Wainio, S. 2012. *Oppilaan oikeudet opetustoimessa*. Helsinki: CC Lakimiesliiton Kustannus.
- Heinämäki, L. 2007. *Varhaista tukea koulun arkeen: työväliseenä kehittämisvälikko*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2018. Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education* 39 (6), 827–843.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa: Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Ikonen, O. 2015. Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–16.
- Isaksson, J., Linqvist, 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.
- Jahnukainen, 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.
- Kalliala, M. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Pedagogical documentation. *Early Years* 34 (2), 116–118.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. 2018. Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education* 22 (5), 475–489.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45 (2), 152–166.
- Knauf, H. 2015. Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years* 35 (3), 232–248.
- Kocher, L. L. 2008. The disposition to document: the lived experience of teachers who practice pedagogical documentation – a case of study. Toowoomba: The University of Southern Queensland.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä – miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa? Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 1.2.2019.
- Löfgren, H. 2017. Learning in preschool: Teachers' talk about their work with documentation in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research* 15 (2), 130–143.
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. *Kasvatus* 41 (4), 351–362.
- Markström, A-M. 2015. Children's views of documentation in the relations between home and school. *Children & Society* 29 (3), 231–241.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2016. Tavallisen erityinen lapsi. Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2017. Oppimisen tukipilarit. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_finaal_sivuittain.pdf. Luettu 16.10.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>. Luettu 16.10.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 3.4.2019.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. 2007:47. Yliopistopaino: Helsinki.
- Paananen, M. & Lipponen, L. 2018. Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care* 188 (2), 77–87.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset. 2010. Opetushallitus, määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). 2014. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu: 2.7.2019.

- Perusopetuslaki (628/1998). 3§ Opetuksen järjestämisen perusteet. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 22.4.2019.
- Perusopetuslaki (628/1998). 16§ Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>. Luettu 22.3.2019.
- Perusopetuslaki (628/1998). 16a§ Tehostettu tuki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16a>. Luettu 22.3.2019.
- Perusopetuslaki (628/1998). 17§ Erityinen tuki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17>. Luettu 22.3.2019.
- Perusopetuslaki (628/1998). 17a§ Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17a>. Luettu 22.3.2019.
- Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *NMI Bulletin* 3/2015, 25 (3), 52–63.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. 2014. Tuen portailta: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Raportit ja selvitykset 2014:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Rintakorpi, K. 2016. Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years* 36 (4), 399–412.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Savia, M. 2019. Lapsen ja huoltajien ääni esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Singleton, R. & Straits, B. 2012. Survey interviewing. Teoksessa J.F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (toim.) *The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft*. Thousand Oaks: Sage, 77–98.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2018. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html. Luettu 27.3.2019.

- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2019. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html.
 Luettu 2.7.2019.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & 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.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 135–162.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 9.10.2019.
- UNESCO. 1994. *Salamanca statement and framework for action for special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2003. *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and a vision*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2005. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2009. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2018. *One in five children, adolescents and youth is out of school*. UIS: Fact Sheet No. 48. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>.
 Luettu 27.3.2019.
- United Nations (UN). 2015. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. 70/1. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Seventieth session. Agenda items 15 and 116.
http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. Luettu 27.3.2019.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta*

oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 107–133.

Vallberg-Roth, A.-C. 2012. Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordic Early Childhood Education Research* 5 (23), 1–18.

Vehkamäki, P., Lahtinen, M. & Vanttaja, U. 2018. Julkisuus ja tiedonhallinta opetustoimessa. Opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön. Oppaat ja käsikirjat 2018:5a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/julkisuus_ja_tiedonhallinta_opetustoimessa.pdf. Luettu 2.11.2019.

Vehviläinen, H. 2013. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen perusopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka.

Vitka, T. 2018. Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuorinen, P. 2015. Professori Lynn Fuchsin näkökulmia RTI-malliin ja matematiikan oppimisen tukemiseen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti *NMI-Bulletin* 25 (3), 4–9.

Yhdistyneet Kansakunnat. (YK). 1948. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf. Luettu 27.3.2019.

LIITTEET

Taustakysymykset

1. Mitä luokka-astetta opetat tällä hetkellä?
2. Kauanko olet toiminut luokanopettajana?
3. Missä määrin kolmiportainen tuki liittyy työhösi?
4. Kuvaile, millaisia pedagogiset asiakirjat ovat koulussa, jossa työskentelet.
5. Ketkä laativat pedagogisia asiakirjoja? Oletko kirjaamisessa mukana?
6. Miten usein laadit työssäsi pedagogisia asiakirjoja?

Luokanopettajien näkemät merkitykset pedagogisista asiakirjoista

Pedagogisten asiakirjojen merkitys luokanopettajalle

1. Mitä pedagogiset asiakirjat merkitsevät sinulle sinun työssäsi?
2. Miksi pedagogisia asiakirjoja mielestäsi tehdään?
3. Miten hyödynnät pedagogisia asiakirjoja työssäsi?
4. Millaisissa tilanteissa olet tarvinnut pedagogisia asiakirjoja?

Lasten ja vanhempien osallistaminen pedagogisten asiakirjojen laadintaan

1. Miten vanhemmat tai lapsi itse osallistuvat asiakirjojen laadintaan?
2. Miten tietoisia lapset ovat heistä kirjoitetuista asiakirjoista?
3. Minkälaisina asiakirjat näyttäytyvät mielestäsi lasten ja vanhempien näkökulmasta?
4. Miten asiakirjoihin kirjattavista asioista neuvotellaan lasten ja vanhempien kanssa?
5. Tietävätkö oppilaat ja huoltajat, miksi pedagogisia asiakirjoja tehdään?

Pedagogisten asiakirjojen merkitys oppilaalle luokanopettajan näkökulmasta

1. Mitä pedagogiset asiakirjat mielestäsi merkitsevät oppilaalle?
2. Miten asiakirjat hyödyttävät mielestäsi oppilasta?
3. Miten oppilaan osallisuus mielestäsi näkyy pedagogisissa asiakirjoissa?

Pedagogisten asiakirjojen merkitys oppilaan huoltajalle luokanopettajan näkökulmasta

1. Mitä pedagogiset asiakirjat mielestäsi merkitsevät huoltajalle?
2. Miten asiakirjat hyödyttävät mielestäsi oppilaan huoltajaa?
3. Miten huoltajan osallisuus mielestäsi näkyy pedagogisissa asiakirjoissa?

Haasteet oppimisen tuen kirjaamisessa

1. Millaisia haasteita pedagogisten asiakirjojen laadintaan mielestäsi liittyy?
2. Millaiseksi koet pedagogisten asiakirjojen lomakkeet ja niiden täyttämisen?
3. Miten pedagogisia asiakirjoja ja oppimisen tuen kirjaamista voisi mielestäsi kehittää jatkossa?