

**Erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia
tehostetun tuen oppimissuunnitelmien toteutumisesta ja
hyödyllisyydestä**

Alisa Roikonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Roikonen, Alisa. 2022. Erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia tehostetun tuen oppimissuunnitelmien toteutumisesta ja hyödyllisyydestä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 73 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia siitä, miten tehostetun tuen oppimissuunnitelmat toteutuvat sekä millaisena opettajat kokevat suunnitelmien hyödyllisyyden. Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, joka toteutettiin haastattelemalla kahta laaja-alaista erityisopettajaa sekä kahta luokanopettajaa yhdessä alakoulussa. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla ja se analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Oppimissuunnitelmien toteutumiseen liittyivät suunnitelmien laadinta sekä koulun arki. Opettajien kokemukset osoittivat, että selkeät ohjeistukset kirjaajaan, kirjaamisen tapaan ja lomakkeisiin liittyen puuttuivat. Myös oppimissuunnitelman toteutumisen arviointia tehtiin vaihtelevin käytännöin. Samoin koulun arjesta resurssit liittyivät siihen, miten oppimissuunnitelmat toteutuivat. Oppimissuunnitelman hyödyt liittyivät pedagogiikan tukeen: tuen koontiin ja suunnitteluun, kun samalla suunnitelma toi hyötyjä oppilaalle, oikeusturvaan ja yksilöllisyyden huomiointiin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppimissuunnitelmia laadittiin tutkimuskoulussa vaihtelevin käytännöin. Näyttää siltä, että koko tuen prosessiin voi liittyä myös asenteellisia eroja opettajien välillä. Tarvitaankin selkeämpiä ohjeistuksia, samalla, kun opettajien osaaminen ja koulutus suunnitelmien laadintaan ja toteuttamiseen tulee varmistaa. Myös lomakkeita tulee edelleen yksinkertaistaa ja selkeyttää, jotta ne hyödyttäisivät opettajan arkista työtä parhaiten.

Asiasanat: tehostettu tuki, oppimissuunnitelma, pedagoginen asiakirja, laaja-alainen erityisopettaja, luokanopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

TIIVISTELMÄ.....	2
------------------	---

SISÄLTÖ	3
---------------	---

1 JOHDANTO.....	5
------------------------	----------

2 KOLMIPORTAINEN TUKI JA PEDAGOGISET ASIAKIRJAT.....	8
---	----------

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	8
---	---

2.2 Pedagogiset asiakirjat.....	10
---------------------------------	----

2.3 Tehostetun tuen oppimissuunnitelma	12
--	----

3 SUUNNITELMIEN KIRJAAMISESTA KÄYTÄNTÖÖN	13
---	-----------

3.1 Suunnitelmien kirjaaminen	13
-------------------------------------	----

3.2 Suunnitelmien toteutuminen ja hyödyntäminen	15
---	----

3.3 Opettajat suunnitelmien kirjaajina ja toteuttajina	18
--	----

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
--	-----------

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
--	-----------

5.1 Tutkimuskohde ja tutkimukseen osallistujat.....	22
---	----

5.2 Aineiston keruu.....	24
--------------------------	----

5.3 Aineiston analyysi	26
------------------------------	----

5.4 Eettiset ratkaisut.....	29
-----------------------------	----

6 TULOKSET.....	31
------------------------	-----------

6.1 Oppimissuunnitelmien toteutuminen	31
---	----

6.1.1 Suunnitelmien laadinta	32
------------------------------------	----

6.1.2 Koulun arki	39
-------------------------	----

6.2 Oppimissuunnitelmien hyöty	43
--------------------------------------	----

6.2.1 Pedagogiikan tuki	43
-------------------------------	----

6.2.2 Hyöty oppilaalle	46
------------------------------	----

7	POHDINTA.....	49
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
	7.2 Tutkimuksen arviointi.....	55
	7.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset.....	58
	LÄHTEET	60
	LIITTEET.....	68

1 JOHDANTO

Tuen tarpeiset oppilaat opiskelevat useimmiten yleisopetuksen luokissa yhdessä muiden kanssa nykyisen inklusiivisen ajattelun mukaisesti. Syksyllä 2011 Suomessa otettiin käyttöön kolmiportaisen tuen malli: oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Sen taustalla oli toisaalta yleinen paine inklusiosta ja toisaalta se kehitettiin tarpeeseen vastata lisääntyneeseen erityisoppilaiden määrään ja systemaattisemman ja joustavamman tuen tarjoamiseen kaikille oppilaille (Moberg ym., 2020). Mallissa uutta oli tehostetun tuen taso, joka sijoittuu yleisen ja erityisen tuen väliin. Tehostettua tukea saavien oppilaiden osuus onkin ollut tasaisessa nousussa lakiuudistuksen myötä (Tilastokeskus, 2021). Lisäksi nähdään, että kokoaikainen erityisopetus ja erityisluokat ovat vähentyneet ja osa-aikainen erityisopetus lisääntynyt, varhaisen tukemisen ajatuksella (Pulkkinen ym., 2020).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on tuonut mukanaan muutoksia myös opettajien työhön. Luokanopettajilla on erityisopettajien rinnalla nykyisin yhä isompi rooli oppilaan tuessa, johon liittyy keskeisenä myös tuen dokumentointi ja erilaiset pedagogiset asiakirjat. Tehostetussa tuessa oppilaalle tulee laatia oppimissuunnitelma, joka pohjautuu pedagogiseen arvioon. Tämä on lisännyt luokanopettajien vastuuta tuen kirjaamiseen sekä toteuttamiseen erityisopettajien rinnalla. Takala (2016, s. 26–27) kuvaa, kuinka tehostetun tuen oppimissuunnitelman tavoitteena on auttaa näkemään, mikä oppilaalle on ollut hyödyksi ja mikä ei. Samalla sen tarkoituksena on toimia opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin välineenä.

Pedagoginen suunnitelma voikin parhaassa tapauksessa olla arjen työväline, kun se tehdään pedagogisesti laadukkaalla tavalla. Sandbergin (2021, s. 35) mukaan suunnitelmaan asetetut tavoitteet tulisi konkretisoida selkeästi ja täsmällisesti kuvatuiksi menetelmiksi ja toimintatavoiksi, jolloin suunnitelma toimisi työvälineenä ja käytännön pedagogisen työn apuna arjessa ja tuen toteuttamisessa parhaalla mahdollisella tavalla. Dokumentointi on nähty kuitenkin usein enemmän hallinnollisena tehtävänä kuin opetuksen

suunnittelun tai oppilaan kehityksen tukena (Mäki-Havulinna, 2018; Rätty ym., 2019).

Toisaalta hyvinkään laaditusta suunnitelmasta ei ole hyötyä, jos sitä ei kyetä siirtämään käytäntöön: oppimissuunnitelman toteutumiseen liittyviä esteitä voivat olla oppimissuunnitelman toteuttamiskelpoisuus, tietämättömyys suunnitelmasta, ristiriidat käytäntöjen kanssa ja sitoutumattomuus (Huhtanen, 2011, s. 127). Tutkimuksissa suunnitelmien toteutumiseen liittyen, esille nousee usein etenkin ajan ja resurssien puute (mm. Mäki-Havulinna, 2018; Eklund ym., 2020; Paloniemi ym., 2021). Lisäksi erityisopettajien ja luokanopettajien välinen työnjako ja yhteistyö ei näyttäydä aina selkeänä, ja vastuut näyttäisivät osin limittyvän ja jakautuvan opettajaryhmien välillä (mm. Sundqvist ym., 2019; Eklund ym., 2020; Paloniemi ym., 2021).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten tehostetun tuen oppimissuunnitelmat toteutuvat laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien kokemusten mukaan ja miten opettajat kokevat hyötyvänsä oppimissuunnitelmista omassa työssään. Niin kansainvälisesti kuin Suomessa pedagogisten asiakirjojen tutkimus on keskittynyt etenkin niiden sisältöön (mm. Blackwell & Rossetti, 2014; Heiskanen, 2019; Rätty ym., 2019). Tutkimuksista nähdään pedagogisten asiakirjojen vaihteleva laatu sekä ongelmakeskeisyys, sen sijaan, että kuvattaisiin konkreettisia pedagogisia ratkaisuja ja käytännön menetelmiä (mm. Heiskanen, 2019). Tutkimusta siitä, miten tuen suunnitelmia toteutetaan käytännössä, tarvitaankin lisää.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jota varten olen haastatellut laaja-alaisia erityisopettajia ja luokanopettajia yhden alakoulun sisältä. Koska tehostetun tuen taso on uusin lisäys tuen järjestelmään, on tärkeää tutkia, miten tehostetun oppimissuunnitelmat toteutuvat niin laaja-alaisten erityisopettajien kuin luokanopettajien kokemusten mukaan: millaisilla tekijöillä on merkitystä suunnitelmien toteutumiseen. Laadukkaan, oppilasta todellisesti tukevan pedagogiikan toteuttamisen näkökulmasta on lisäksi tärkeää selvittää, kokevatko opettajat oppimissuunnitelmat vain velvoittavana lisätyönä vai

voivatko ne toimia hyödyllisinä, niin opettajan omaa työtä kuin oppilaan kehitystä tukevin arjen työkaluina.

2 KOLMIPORTAINEN TUKI JA PEDAGOGISET ASIAKIRJAT

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kolmiportaisesta tuesta käytetään nimitystä oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Kolmiportaisen tuen mallin kehittäminen pohjautuu vuonna 2007 julkaistuun erityisopetusstrategiaan (ks. opetusministeriö, 2007). Mallissa on paljon samaa kuin Yhdysvaltojen RTI (*response to intervention*) -mallissa: niitä yhdistää tuen intensiteetin ja keston kasvaminen tuen tasolta ylemmäs siirryttäessä ja keskiössä on ajatus varhaisen tuen tarjoamisesta sekä inklusiivisesta opetuksesta. RTI-mallia pidetään erityisesti diagnosoinnin ja oppimisen vaikeuksien ennaltaehkäisyvälineenä, kun Suomessa malli toimii etenkin hallinnollisena välineenä tuen järjestämiselle. (Björn ym., 2015; Jahnukainen & Itkonen, 2016; Björn ym., 2018.) Suomen malli sisältää vain suositeltuja pedagogisia tukitoimia ja ohjeelliset raamit tuen dokumentointiin, kun RTI-malli perustuu vahvasti näyttöön perustuviin tukitoimiin ja oppilaiden kehityksen tarkkaan seurantaan (Björn ym., 2018; Paloniemi ym., 2021).

Tuen periaatteita ja toteuttamista ohjaavat lainsäädäntö (*perusopetuslaki* [PoL] 628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus [OPH], 2014). Perusopetuslain mukaan oppilas on oikeutettu tukeen heti tarpeen ilmetessä ja oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea, joustavasti ja tuen tarpeen mukaan muuttuvasti. Tuen lähtökohtana tulee olla oppilaan yksilölliset tarpeet, vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet samalla, kun tuessa tulee huomioida niin yhteisölliset kuin oppimisympäristöihin liittyvät tekijät. Tuki pyritään antamaan oppilaille aina ensisijaisesti omassa opetusryhmässä joustavin opetusjärjestelyin, ellei oppilaan tuki edellytä muuta. (OPH, 2014, s. 61.)

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen heti tuen tarpeen ilmetessä ilman erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Tämä tarkoittaa

esimerkiksi yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja, ohjaus- tai tukitoimia, joilla voidaan vaikuttaa ilmenevään tuen tarpeeseen varhaisessa vaiheessa. (OPH, 2014, s. 63.) Lintuvuoren ja Rämän (2022) tuoreessa selvityksessä kartoitettiin opetuksen järjestäjien näkemyksiä tuen järjestelyistä kunnissa. Yleisen tuen tasolla tuen tarpeen perusteluissa oppimisen haasteita kuvattiin hyvin yleisellä tasolla ja usein ne kuvailtiin yksittäisiksi tai lyhytkestoisiksi (Lintuvuori & Rämä, 2022, s. 56).

Tehostettu tuki on säännöllisempää ja suunnitellumpaa tukea kuin yleinen tuki ja sitä annetaan pedagogiseen arvioon pohjautuen silloin, kun yleinen tuki ei riitä. Tehostetussa tuessa keskeiseksi nouseekin tuen tarpeen ajallinen kesto: sen säännöllisyys, pitkäkestoisuus ja jatkuvuus (Lintuvuori & Rämä, 2022, s. 47). Käytössä on yleensä useita tukimuotoja (Pesonen ym., 2015; Lintuvuori & Rämä, 2022) ja tukea annetaan laadultaan ja määrältään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti (OPH, 2014, s. 63).

Erityinen tuki pohjautuu erityisen tuen päätökseen, jota ennen tulee tehdä pedagoginen selvitys. Yleensä päätös tehdään, jos todetaan, ettei tehostettu tuki ole ollut riittävää. Päätös voidaan kuitenkin tehdä myös ilman tehostetun tuen antamista niissä tilanteissa, jossa psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, ettei oppilaan vamman, sairauden, tunne-elämän häiriön, kehityksen viivästymän tai muun erityisen syyn vuoksi opetusta voida antaa muuten. (OPH, 2014, s. 67.) Erityisessä tuessa tuen tarpeiden perusteluissa esiin nousee usein vaikeuksien laajuus, erityisyys, kokonaisvaltaisuus ja monimuotoisuus (Lintuvuori & Rämä, 2022, s. 52).

Kaikilla tuen tasoilla voidaan käyttää samoja tukitoimia lukuun ottamatta erityiseen tukeen kuuluvaa oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä ja erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta. Perusopetuslaissa säädetyt tukimuodot ovat tukiovetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. (OPH, 2014, s. 61.) Oppimisen tuki - loppuraportin (Vainikainen ym. 2018, s. 119) mukaan tukikeinot ovat monipuolistuneet vuoteen 2012 verrattuna ja kouluilla on entistä enemmän erilaisia tapoja tukea oppilaitaan, mistä keskeisimpinä eriyttämistä, läksyjen

seurantaa, tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta käytetään laajasti kouluissa kaikilla tuen tasoilla. Sundqvistin ym. (2019) tutkimuksessa eri tuen tasoilla yleisin tukimuodoista oli pienryhmäopetus sekä sen jälkeen joustavat ryhmittelyt, joita käytettiin etenkin yleisen tuen tasolla. Kolmanneksi yleisin tukimuoto, yksilöllinen opetus, oli yleisintä tehostetun ja erityisen tuen vaiheessa. Takala ym. (2020) tutkivat, eroavatko Ruotsin ja Suomen kouluissa käytettävät tukimuodot toisistaan. Tuen muodoista yksilöllistäminen sekä eriyttäminen olivat yleisimpiä molemmissa maissa. Esimerkiksi lukivaikeuksiin ja matematiikkaan yleisiä tukimuotoja olivat mukautetut tai yksilöllistetyt tehtävät ja kokeet sekä lisäajan tarjoaminen. Yhteisopettajuus näyttäisi olevan vähiten käytetty tuen muoto kaikilla tuen tasoilla (Sundqvist ym., 2019). Myös Takala ym. (2020) mainitsevat, että yhteisopettajuus tuen muotona mainittiin harvoin, vaikka se näyttääkin olevan tehokas tapa tukea oppilaita tutkimusten mukaan.

2.2 Pedagogiset asiakirjat

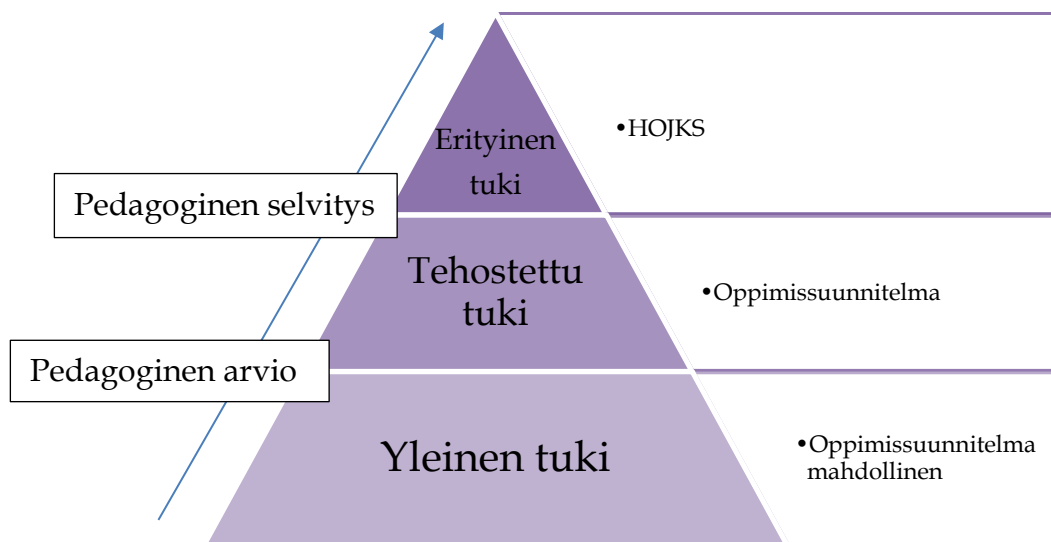
Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä pedagoginen asiakirja koskemaan eri tuen tasojen asiakirjoja: tuen suunnitelmia sekä pedagogisia arvioita ja selvityksiä. Tuen suunnitelmat saavat juurensa Yhdysvalloista. Siellä henkilökohtaisia tuen suunnitelmia on tehty vuodesta 1975 (Mitchell ym., 2010, s. 18). Kansainvälisessä kontekstissa tuen suunnitelmista käytetään usein nimitystä yksilöllinen oppimisen suunnitelma (*Individual Educational Plan; IEP*) ja muita käytettyjä termejä ovat muun muassa *Individual Learning Plans, Negotiated Education plans, Educational Adjustments Programs* ja *Personalised Intervention Programmes* (Mitchell ym., 2010).

Yhdysvaltoja vastaavia tuen suunnitelmia tehdään ja käytetään myös laajasti muualla maailmassa, kuten myös lähes jokaisessa Euroopan valtiossa (Mitchell ym., 2010, s. 11). Esimerkiksi Ruotsissa henkilökohtainen oppimisen suunnitelma (IEP) tehdään tuen tarpeisille oppilaille ja tämän lisäksi jokaiselle peruskoulua käyvälle laaditaan *individual development plan* eli IDP (Andreasson

ym., 2013), jonka tarkoitus on toimia nimenomaan pedagogisena välineenä (Parding & Liljegren, 2017). Tuen suunnitelmilla onkin niin koulutuksellisia, lakiin, suunnitteluun kuten myös esimerkiksi oppilaiden sijoittamiseen (*placement*) ja resursseihin liittyviä rooleja ja tavoitteita (Mitchell ym., 2010; Andreasson ym., 2013). Myös Suomessa keskeinen osa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea ovat tuen dokumentointi ja erilaiset pedagogiset asiakirjat, jotka olen kuvannut kuviossa 1.

Kuvio 1

Pedagogiset asiakirjat oppimisen ja koulunkäynnin tuessa



Oppimisen ja koulunkäynnin tuessa oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma jo yleisen tuen vaiheessa mutta viimeistään se tulee laatia tehostetun tuen tasolla, pedagogiseen arvioon pohjautuen. Erityisessä tuessa oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, jota ennen tehdään pedagoginen selvitys. Pedagogisessa selvityksessä hyödynnetään pedagogista arviota sekä oppimissuunnitelmaa. (OPH, 2014, s. 63, 66.) Koska kiinnostukseni kohteena tässä tutkimuksessa on nimenomaan tehostetun tuen tasolla laadittava oppimissuunnitelma, avaan sen sisältöä seuraavassa luvussa tarkemmin. Samat teemat toistuvat tosin muiden tuen tasojen asiakirjoissa ja lomakkeissa, osin hieman eri termein, eri järjestyksessä tai eri painotuksin (Sandberg, 2021, s. 63).

2.3 Tehostetun tuen oppimissuunnitelma

Tehostetussa tuessa oppilaalle järjestettävä tuki tulee kirjata oppimissuunnitelmaan, joka perustuu pedagogisessa arviossa tuotettuun tietoon. Pedagogisessa arviossa kuvataan ensinnäkin oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne sekä oppilaan saama yleinen tuki ja arvio eri tukimuotojen vaikutuksista. Lisäksi arvioon kirjataan seuraavaa: oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, oppimisvalmiudet ja oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet, arvio tehostetun tuen tarpeesta sekä se, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta voidaan tukea. (OPH, 2014, s. 63–64).

Pedagogiseen arvioon pohjautuen, tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään moniammatillisesti yhteistyössä: oppimissuunnitelma laaditaan yhteistyössä oppilaan ja huoltajan tai muun laillisen edustajan kanssa, ellei siihen ole ilmeistä estettä. (PoL, 16§; OPH, 2014, s. 63–64.) Tehostetun tuen oppimissuunnitelma on siis kirjallinen suunnitelma oppilaan tarvitsemasta tuesta, ohjauksesta ja tavoitteista sekä tarvittavista opetusjärjestelyistä. Tehostetun tuen oppimissuunnitelman tulee sisältää tarvittavat oppilaskohtaiset tiedot ja pedagogiset ratkaisut ja suunnitelmassa tulee kuvata myös tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut, kuten se, mikä on eri toimijoiden vastuunjako sekä se, miten tukea seurataan ja arvioidaan (OPH, 2014, s. 64–65).

Samalla, kun oppimissuunnitelma tukee opettajan oman työn suunnittelua kuten kodin kanssa tehtävää yhteistyötä sekä opettajien keskinäistä yhteistyötä, suunnitelma antaa pohjan myös oppilaan edistymisen arvioinnille. Tukea tuleekin seurata ja arvioida säännöllisesti ja suunnitelma tulee päivittää vastaamaan sen hetkistä tilannetta. (OPH, 2014, s. 63–64.) Laadukkaasti laadittu pedagoginen suunnitelma voidaan nähdä karttavertauksen avulla, mistä käy ilmi oppilaan sen hetkinen lähtötilanne eli se, missä ollaan nyt, toiminnan tavoitteet eli mihin halutaan päästä, toimet tavoitteiden saavuttamiseksi eli reitti, mitä kuljetaan sekä pedagogisten toimintatapojen arviointi eli arviointi siitä, päästiinkö haluttuun paikkaan (Sandberg, 2021, s. 35).

3 SUUNNITELMIEN KIRJAAMISESTA KÄYTÄNTÖÖN

3.1 Suunnitelmien kirjaaminen

Ulkomailla tuen suunnitelmia koskevaa tutkimusta ovat koonneet muun muassa Chistle ja Yell (2010) sekä Blackwell ja Rossetti (2014). Blackwellin ja Rossettin (2014) metatutkimuksen tuloksista, jotka kattoivat yhteensä 51 vertaisarvioitua tutkimusta vuosien 1998–2014 ajalta nähdään, että valtaosa tutkimuksesta on keskittynyt suunnitelmien sisältöön. Lisäksi tutkimusta on tehty oppilaan osallistumisesta tuen suunnitelmien prosessiin sekä tapaamisten dynamiikasta. Suomessa pedagogisia asiakirjoja ovat tutkineet etenkin viime vuosina varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kentillä muun muassa Heiskanen, Alasuutari ja Vehkakoski (2018), Rätty, Vehkakoski ja Pirttimaa (2019), Heiskanen (2019) sekä Vehkakoski ja Rantala (2020). Myös näissä tutkimus on keskittynyt pedagogisten asiakirjojen sisältöön.

Näyttää siltä, että pedagogiset asiakirjat ovat usein vaihtelevia laadultaan (Heiskanen, 2019; Vehkakoski & Rantala, 2020). Vehkakoski ja Rantala (2020) tutkivat, millaisia perusteluja oli löydettävissä oppilaiden tehostetun tai erityisen tuen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. Oli nähtävissä, että tuen perustelemisen tavat vaihtelevat paljon: tutkimuksessa löydettiin neljä erilaista tapaa kirjata tuen tarjoamisen perusteluja. Nämä olivat piiloiset, ristiriitaiset, yleisluontoiset sekä prosessimaiset perustelut. Niinpä suunnitelmallisuuden, läpinäkyvyyden tai systemaattisuuden periaatteet eivät aina toteutuneet kirjauksissa (Vehkakoski & Rantala, 2020.) Myös Heiskasen (2019, s. 61) tuloksista tutkittaessa peräkkäisiä pedagogisia asiakirjoja, oli löydettävissä neljä erilaista kirjaamisen kaavaa: puutteelliset, toistavat, epäjohdonmukaiset sekä täsmälliset asiakirjat.

Tutkimuksissa nähdään myös tuen kirjaamisen puutteellisuus ja vaihtelevuus, kuten epätarkkuus ja epäjohdonmukaisuus (Heiskanen ym., 2018; Rätty ym., 2019; Nykänen, 2021). Nykänen (2021) tutki opettajien ja rehtoreiden

kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta. Tuloksena oli, että tuen kuvaaminen ja auki kirjoittaminen on edelleen usein epätasällista ja riittämätöntä ja kuvaus saatetaan tehdä epätarkasti, kuten ”oppilas saa tukiovetusta” (Nykänen, 2021, s. 143). Heiskanen ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa suuressa osassa (87 %) asiakirjoista tuen kuvaukset olivat epätarkkoja, epäjohtonmukaisia tai olemattomia, sillä asiakirjoihin oli kirjattu epäselvästi yhteys lapsen tarpeiden, tavoitteiden, menetelmien ja arviointien välillä. Samaten Rädyn ym. (2019) tutkimuksessa tukitoimien kuvailut eri asiakirjoissa eivät olleet yhtenäisiä. Ne vaihtelivat hyvin yleisistä kuvauksista, kuten ”aikuisen tuki” tai ”yksilöllistäminen”, hieman tarkempiin, kuten ”kuva tai tekstiohje”, kuitenkin aina konkreettisiin ja yksityiskohtaisiin kuvauksiin, joissa käytettiin adjektiiveja tai ohjeita kuvailussa, kuten ”tulostetaan oppilaalle”.

Asiakirjoista puuttuu usein myös tiedot, kuka on vastuussa tuen toteuttamisesta (Heiskanen, 2019; Rätty ym., 2019). Rädyn ym. (2019) tutkimuksessa tukitoimien kuvauksista 90,3 % ei ollut mainintaa siitä, kuka henkilö toteuttaa tukea, ja niistä kuvauksista, joissa maininta oli, osassa kuvaus oli ilmaistu sanalla ’aikuisen’. Myös Heiskanen (2019, s. 81) tutkimuksen tulokset tukevat aiempaa tutkimusta siitä, että ammattilaisten vastuut lapsen tukemisessa jäävät asiakirjoissa usein kirjaamatta, vaikka niiden tulisikin olla juuri keskiössä asiakirjoissa. Kun ammattilaisten roolit ja vastuut lapsen tukemisessa jätetään pienempään rooliin, nostetaan lapsen vastuu keskiöön (Heiskanen, 2019, s. 60).

Asiakirjoissa arvioinnin kohteena onkin tyypillisesti oppilas eikä niinkään ympäristö (Heiskanen, 2019, s. 67; Vehkakoski & Rantala, 2020). Asiakirjat toimivatkin näin usein vahvistavina dokumentteina ammattilaisille näkemään lapsi tuen tarpeiden kautta sekä yksilö- ja ongelmakeskeisestä näkökulmasta, jolloin pois jää pedagogiikan toteuttamiseen ja lapsen tukeen liittyvät seikat (Heiskanen, 2019, s. 68–69). Lisäksi on tyypillistä, että asiakirjoissa vahvuuksien kuvaaminen on vähäistä verrattuna tuen tarpeiden ja muun tiedon kuvaamisen rinnalla ja vaikka vahvuuksia kuvataan, ne jäävät usein irrallisiksi pedagogiikan suunnittelusta (Heiskanen ym., 2019).

Hyvän asiakirjan piirteissä ja kirjaamisen tavassa esiin nouseekin konkreettisten tukitoimien kuvaaminen (Räty ym., 2019) kuten myös keskeisenä johdonmukaisen kokonaisuuden ja jatkumon luominen (Heiskanen, 2019; Vehkakoski & Rantala, 2020). Lisäksi tukitoimien määritelmät tulisi olla yksiselitteisiä eli ymmärrettävissä samoin kaikkien lukijoiden kesken (Räty ym., 2019). Vehkakosken ja Rantalalan (2020) tutkimuksessa tuen perusteluiden kirjaamisessa prosessimaiset perustelut antoivat eniten tietoa ja ne olivat esimerkkejä siitä, miten asiakirjassa luotiin jatkumoa oppilaalle aiemmin annetun tuen ja suunniteltavan tuen välille. Myös Heiskanen (2019) tutkimuksessa hyvissä kirjaamisen tavoissa nousi esiin lapsen tuen tarpeiden kuvaamisessa tilannesidonnaisuus ja muuttuvuus. Parhaassa tapauksessa asiakirjat muodostivat johdonmukaisen kokonaisuuden, jolloin ne sisälsivät viittaukset aiemmin kirjattuun sekä tarkat, mitattavissa olevat kuvaukset tavoitteista ja menetelmistä, jolloin myös tukea voidaan toteuttaa systemaattisemmin. (Heiskanen, 2019, s. 81.)

Asiakirjojen tulisikin toimia moniäänisinä pedagogisen suunnittelun välineinä, jossa erityisesti tuen tavoitteet ja menetelmät kirjattaisiin tarkkaan. Lisäksi lapsen sekä vanhempien näkökulmat tulisi huomioida niin asiakirjojen laatimisessa kuin tuen suunnittelussa. (Heiskanen, 2019, s. 71.) Heiskanen tulosten mukaan näyttää kuitenkin siltä, vaikka lapsen ja huoltajan äänet näkyisivät asiakirjoissa, niitä ei välttämättä hyödynnetä kuitenkaan opetuksen suunnittelussa (Heiskanen, 2019, s. 62).

3.2 Suunnitelmien toteutuminen ja hyödyntäminen

Koska aiempi tutkimus on keskittynyt etenkin pedagogisten asiakirjojen sisältöön, tarkastelen omassa tutkimuksessani sitä, miten tehostetun tuen oppimissuunnitelmat toteutuvat ja toisaalta, millaisena niiden käytännön hyöty koetaan. Kansainvälisesti nähdään, että kunnollinen näyttö henkilökohtaisten tuen suunnitelmien toteuttamisen osalta puuttuu: käytetäänkö niitä niin kuin on tarkoitettu ja mikä yhteys suunnitelmien laadulla on oppilaan oppimisen

kehittymiseen ja tuloksiin (Christle & Yell, 2010). Myös Andreassonin ym. (2013) tarkastelu osoittaa, että esimerkiksi Ruotsissa tuen suunnitelmat on otettu käyttöön ilman, että niitä toteutettaisiin asetettujen vaatimusten mukaisesti tai olisi arvioitu mitä ne ovat ja kuinka niitä tulisi käyttää, jolloin henkilökohtaisia tuen suunnitelmia käytetään ensisijaisesti hallinnollisina kuin pedagogisina välineinä.

Kansainvälisesti tuen suunnitelmia ja niiden toteutumista on tutkittu muutamia vuosikymmeniä, ja niissä suunnitelmat on usein nähty hyödyttöminä tai ne on jätetty kokonaan huomiotta tuen toteuttamisessa (ks. Rotter, 2014). Kuitenkin esimerkiksi Lee-Tarverin (2006) tutkimuksessa tuen suunnitelmat nähtiin suurimmaksi osaksi hyödyllisinä tuen suunnittelun ja toteuttamisen välineinä. Myös Rotterin (2014) tutkimuksessa erityisopettajat ja luokanopettajat lukivat oppilaille laaditut suunnitelmat ja kokivat ne kohtuullisen hyödyllisinä suunnittelun välineinä. Toisaalta Bray ja Russell (2018) tutkivat suunnitelmien toteutumista inklusiivisissa yläkoulujen luokissa. Tuloksina oli, että suunnitelmista puuttui ohjeistukset arkeen, kuinka oppilaiden yksilölliset oppimistarpeet otetaan inklusiivisessa luokassa huomioon. Lisäksi huomattiin, että kirjaukset olivat hyvin yleisiä ja epämääräisiä, jolloin niistä puuttui tarkkuus itse toteutuksesta.

Suomessa suunnitelmien toteutumista on tutkittu varsin vähän, mutta tulokset näyttäisivät samansuuntaisilta kansainvälisen tutkimuksen kanssa. Tuen kirjaaminen ylös koetaan hyvänä asiana samalla, kun tuen lomakkeet nähdään käytännössä hyödyttöminä (Mäki-Havulinna, 2018, s. 62–63). Näyttää siltä, että asiakirjoja laaditaan usein niin, etteivät ne näy kuitenkaan itse opetustyössä tai asiakirjoihin ei palata niiden laadinnan jälkeen (Salo & Savijoki, 2019, s. 46–47). Suunnitelmien siirtämisestä käytäntöön liitetään arjessa haasteita, jotka liittyvät ensinnäkin resursseihin. Riittämättömät resurssit koituvat esteeksi toteuttaa tukea asiakirjoihin kirjatulla tavalla (Salo & Savijoki, 2019, s. 46–47). Vaikka Nykäsen (2021) tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että kirjaaminen huomioidaan käytössä oleviin resursseihin, asiakirjoissa saatetaan

kuvata kuitenkin tukitoimia, joita oppilas tarvitsisi mutta joita ei ole jostain syystä mahdollista toteuttaa (Nykänen, 2021, s. 144).

Toisena haasteena suunnitelmien siirtämisessä käytäntöön liitetään aika ja opettajien työmäärä. Nykäsen (2021, s. 142) tulokset kertovat, että arjen kiire koulussa, isot luokkakoot ja erilaiset tuen tarpeet asettavat opettajille haasteita ja tukitoimet voivat jäädä tällöin toteutumatta, vaikka ne olisivatkin kirjattu asiakirjoihin. Myös Opetusalan ammattijärjestön ([OAJ], 2017) selvityksessä todetaan, että oppilaan tuki suunnitellaan ja kirjataan pedagogisiin asiakirjoihin mutta samalla sitä ei käytännössä pystytä toteuttamaan, koska opettajien aika ei riitä huomioimaan jokaista oppilasta tarpeeksi niin, kuin tukitoimia on kirjattu. Tällä on vaikutuksia tuen toimivuuteen: kolmiportaisen tuen toteutumiseen ja oppilaalle riittävän tuen tarjoamiseen kuten myös tiedonkulkuun ja yhteistyöhön. (OAJ 2017, s. 10.)

Lisäksi näyttää siltä, että byrokratian ja lomakkeiden täyttämisen koetaan vievän aikaa opetukselta samalla, vaikkakin tuen kirjaaminen koetaan hyvänä sen kannalta, että oppilaiden tarvitsemaa tukea mietitään (Mäki-Havulinna, 2018, s. 60). OAJ:n (2017, s. 19) selvityksen mukaan opettajien mielestä erilaisten lomakkeiden täyttämiseen menee kuitenkin liikaa aikaa suhteessa oppilaalle annettavaan konkreettiseen tukeen. Eklundin ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa dokumentointiin liittyvissä haasteissa ilmeni samaa: lomakkeiden täyttäminen nähtiin haastavana ja aikaa vievänä, minkä ajan olisi mieluummin käyttänyt itse tuen toteuttamiseen, kuten sen suunnitteluun ja eriyttämiseen. Tutkimuksissa nouseekin usein toiveet asiakirjojen ja lomakkeiden kehittämisestä paremmiksi (Rotter, 2014; Heiskanen, 2019; Rätty ym., 2019). Kehitysehdotuksina esitetään etenkin lomakkeiden yksinkertaistaminen (OAJ, 2017, s. 13). Rotter (2014) kuvaa, kuinka asiakirjoja tulisi yksinkertaistaa sekä selkeyttää ja tarkentaa, jolloin lyhyempi dokumentti sisältäisi yksilöllisen ja oleellisimman tiedon oppilaasta ja opetukselle.

Vaikka tuen edellyttämä lomakkeiden täyttäminen ei aina siis takaa tuen siirtymistä opetukseen, toisaalta opettaja voi antaa hyvää ja laadukasta opetusta, vaikkei olisi niin kiinnostunut suunnitelmien laatimisesta (Mäki-Havulinna,

2018, s. 127). Selvitettäessä eri asiakirjojen hyödyllisyyttä nähdään, että etenkin henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS) pidetään pedagogisista asiakirjoista selvästi hyödyllisimpänä niin opettajan oman työn kuin oppilaalle annettavan tuen kannalta. Oppimissuunnitelmien kohdalla puolestaan huomattiin, että erityisopettajat ja erityisluokanopettajat pitivät oppimissuunnitelmia selvästi hyödyllisempinä kuin luokanopettajat tai aineenopettajat. (OAJ, 2017, s. 18.)

3.3 Opettajat suunnitelmien kirjaajina ja toteuttajina

Puhuttaessa erityisopettajista, viitataan sillä tässä tutkimuksessa laaja-alaiseen erityisopetukseen. Jätän tarkasteluni ulkopuolelle siis erityisluokanopettajat, jotka antavat nimensä mukaisesti opetusta erityisluokissa tai -kouluissa ja oppilaat ovat usein erityisen tuen oppilaita (ks. Ström & Hannus-Gullmets, 2015). Laaja-alaisen erityisopettajien työnkuva on muotoutunut yhä monimuotoisemmaksi: siihen liittyy tuen tarjoaminen kaikilla kolmiportaisen tuen tasoilla, kuten myös moniammatilliseen yhteistyöhön ja konsultointiin sekä hallinnollisiin, kuten tuen dokumentointiin liittyvät tehtävät. (Takala ym., 2009; Ström & Hannus-Gullmets, 2015.) Tilanteiden ja tarpeiden mukaan, laaja-alainen erityisopettaja voi toimia niin yksilö-, ryhmä- tai samanaikaisopettajana kuin esimerkiksi tukea keskustellen tai konsultoiden tarjoten (ks. Vitka, 2021). Työn luonnetta kuvaakin sen muuttuvuus, joustavuus sekä konsultatiivisuus (Nykänen, 2021, s. 152).

Lain muutoksen myötä, luokanopettajienkin työ on muuttunut, hajaantunut ja pirstaloitunut, kun nykyisin luokissa on hyvin erilaisia oppilaita erilaisine tuen tarpeineen. Tämä on lisännyt palavereita, tukitoimien suunnittelua ja organisointia, lomakkeiden täyttämistä kuin kouluttautumista uusiin asioihin. (Nykänen, 2021, s. 156.) Luokanopettajilla onkin nykyisin tärkeä rooli erityisopettajien rinnalla suunnitelmien kirjaamisessa ja toteuttamisessa (Rotter, 2014). Nähdäänkin, että sekä laaja-alaisen erityisopettajien että luokanopettajien työ on monimuotoistunut ja työmäärä on lisääntynyt ja

koulutusten, palavereiden ja dokumentoinnin määrä on kasvanut molemmilla opettajaryhmillä (Nykänen, 2021, s. 149).

Tutkimuksissa kuvataan opettajien työnjakoa pedagogisten asiakirjojen suhteen siten, että luokanopettajat tekevät dokumentointia etenkin yleisen ja tehostetun tuen vaiheissa, sekä muuten tarvittaessa. Vastuu luokanopettajilla on etenkin suunnitelmien valmistelussa yleisen ja tehostetun tuen vaiheissa ja erityisopettajat usein auttavat, ohjeistavat ja konsultoivat luokanopettajia suunnitelmien kirjaamisessa. (Sundqvist ym., 2019; Eklund ym., 2020; Paloniemi ym., 2021.) Erityisopettajilla on puolestaan tärkeä rooli etenkin tehostetusta erityiseen tukeen siirryttäessä sekä erityisen tuen toteutuksessa ja tuen dokumentoinnissa (Sundqvist ym., 2021). Vastuut ja työnjako näyttäisivät siis osittain jakautuvan ja limittyvän opettajien kesken ja usein luokanopettaja ja erityisopettaja tekevät myös yhteistyötä tuen kirjaamisessa ja toteuttamisessa.

Jaettu tieto ja dokumentointi luokanopettajan ja erityisopettajan välillä näyttäisi olevan selkeintä etenkin yleisestä tehostettuun tukeen siirryttäessä ja tehostetun tuen vaiheessa (Paloniemi ym., 2021). Ní Bhroinín ja Kingin (2020) tutkimuksessa yhteistyö oli vahvinta henkilökohtaisten oppimisen suunnitelmien laatimisen vaiheessa, vähentyen kuitenkin suunnitelmien toteuttamisen ja arvioinnin vaiheissa. Nilsenin (2017) mukaan näyttääkin siltä, että opettajat tekevät suunnittelua paljon erillään, jolla on seurauksia siihen, miten suunnitelmia toteutetaan. Tällöin yhteistyön puute voi johtaa siihen, että opettajat toteuttavat omia suunnitelmiaan.

Yhteistyön tekemisen tärkeys kuvataan kuitenkin keskeiseksi monissa tutkimuksissa, koska sen avulla voidaan tarjota kattavin tuki oppilaalle (Rotter, 2014; Paju ym., 2016; Nilsen, 2017). Pesosen ja kumppaneiden (2015) tutkimus sekä OAJ:n selvitys (2017, s. 16) kertovat positiivisen kehityksen siinä, että luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön tekeminen on lisääntynyt uuden lain myötä. Luokanopettajat myös näkevät yhteistyön tekemisen hyvin tärkeänä (Eklund ym., 2020) ja suunnitelmat nähdään hyödyllisinä välineinä juuri luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä (Paloniemi ym., 2021). Yhteistyöhön liittyy kuitenkin haasteita, jotka liittyvät tutkimuksissa etenkin

resursseihin sekä yhteisen ajan löytymiseen tuen kirjaamista kuin koko tuen prosessia varten (Mäki-Havulinna, 2018; Eklund ym., 2020; Paloniemi ym., 2021). Eklundin ym. (2020) tutkimuksessa luokanopettajien kokemukset kertoivat, että resurssien puute johti esimerkiksi siihen, ettei ohjaajia ollut riittävästi ja erityisopettajien resurssit konsultointiin tai tuen saamiseen oppilaille koettiin riittämättömiksi.

Samalla nähdään, että luokanopettajilla voi olla eri käsityksiä siitä, kenen vastuulla kirjaaminen on: toiset opettajat kokevat vastuun olevan itsellä, kun taas osa kokee sen olevan erityisopettajalla (Nilsen, 2017). Yksi haasteista onkin opettajien välisessä tiedonkulussa ja yhteistyön organisoimisessa (OAJ, 2017, s. 10). Lisäksi vastuut dokumentoinnista näyttäisivät vaihtelevan koulujen välillä (Sundqvist ym., 2019). Koko dokumentointiprosessiin voikin liittyä epäselvyyttä sen vuoksi, ettei yhteisiä linjauksia ole, minkä puuttuminen voi johtaa siihen, ettei opettaja tiedä, milloin oppilas tarvitsee lisätukea tai esimerkiksi pitäisi siirtää tuen tasolta toiselle (Eklund ym., 2020). Etenkin yleisen ja tehostetun tuen välinen raja näyttäytyy usein epäselvänä (OAJ, 2017; Nykänen, 2021; Lintuvuori & Rämä, 2022). Nykäsen (2021, s. 113) tutkimuksen mukaan tehostetun tuen asiakirjoja pidetään usein myös työläinä, jolloin oppilasta ei siirretä tehostettuun tukeen, koska paperityöhön ei viitsitä ryhtyä.

Samoin kolmiportaista mallia pidetään teoriassa selkeänä, mutta käytännössä sen koetaan jäävän tulkinnanvaraiseksi: tuen muotojen liittyessä kaikkiin tuen portaisiin, tuen tasot eivät konkretisoidu selkeästi. Tukea toteutetaan käytännössä kulloisenkin tarpeen ja tilanteen mukaan (Mäki-Havulinna, 2018, s. 88). Tutkimuksissa nostetaankin paljon esiin opettajien, etenkin luokanopettajien lisäkoulutus ja työssäoppiminen, jolloin voidaan mahdollistaa myös suunnitelmien oikeanlainen laatiminen ja toteutuminen (Paju ym., 2016). Näyttääkin siltä, että mitä enemmän opettaja on saanut koulutusta ja tukea asiakirjojen täyttämiseen, sen paremmin niitä hallitaan ja niiden tekemiseen myös sitoudutaan (Nykänen, 2021, s. 147).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia tehostetun tuen oppimissuunnitelmien toteutumisesta sekä käytännön hyödyllisyydestä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksia siitä, miten tehostetun tuen oppimissuunnitelmat toteutuvat eli miten kirjattu tuki toteutuu käytännössä. Toiseksi tutkimuksessa halutaan selvittää, millaisena suunnitelmien hyöty arjessa koetaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten tehostetun tuen oppimissuunnitelmat toteutuvat laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien kokemusten mukaan?
2. Miten laaja-alaiset erityisopettajat ja luokanopettajat kokevat hyötyvänsä tehostetun tuen oppimissuunnitelmista omassa työssään?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullista tutkimusta kuvastaa se, että se perustuu ihmisten subjektiivisten kokemusten, näkemysten ja niille antamien merkitysten tarkasteluun ja ymmärtämiseen (Patton, 2015; Puusa & Juuti, 2020, s. 76). Tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa onkin tuottaa mahdollisimman rikas ja syvällinen käsitys tutkimuksen kohteesta (Puusa & Julkunen, 2020, s. 195). Tutkimuskohteeni tässä tutkimuksessa olivat laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien kokemukset tehostetun tuen oppimissuunnitelmien toteutumisesta sekä toisaalta kokemukset niiden hyödyllisyydestä opettajien omassa työssä. Lähestymistapa tutkimukseeni on siis fenomenologinen, sillä tutkimuksen kohteenani on ihmisten kokemukset: miten he käsittävät, muistavat ja kuvailevat asioita tai mitä tunteita heissä herää (Patton, 2015, s. 115).

Toteutin tutkimuksen haastattelemalla laaja-alaisia erityisopettajia ja luokanopettajia eräästä Keski-Suomessa sijaitsevasta alakoulusta. Haastattelemillani laaja-alaisilla erityisopettajilla oli oppilaita luokka-asteilta 1–4 ja luokanopettajista toinen opetti ensimmäistä ja toinen kolmatta luokkaa. Ensimmäisen luokan opettaja opetti yhteisopetuksessa: luokassa oli yhteensä 38 oppilasta ja kaksi opettajaa. Kaikilla haastateltavilla oli soveltuva, ylempi korkeakoulututkinto ja vähintään kuuden vuoden työkokemus opetusalaalta. Lisäksi haastateltavat olivat työskennelleet kyseisessä koulussa jo pidempään, kolmesta vuodesta jopa 18 vuoteen.

Molemmat haastateltavat luokanopettajat kertoivat, että heillä oli luokassaan tuen tarpeisia oppilaita enemmänkin mutta heille ei ollut tehty tehostetun tai erityisen tuen suunnitelmia. Näiden oppilaiden kohdalla yleinen tuki koettiin riittäväksi tai heille ei ollut tehty oppimissuunnitelmaa vielä haastatteluhetkellä. Toisella laaja-alaisista erityisopettajista (E1) oli tällä hetkellä ainoastaan tehostetun tuen oppilaita ja toisella (E2) heistä oli tehostetun tuen

oppilaiden lisäksi viisi erityisen tuen oppilasta. Tutkimukseen osallistujista käytetään tulosluvussa pseudonyymejä eli tunnistekoodoja, jotka ovat muodostettu ammattinimikkeen avulla (E= erityisopettaja, L= luokanopettaja). Olen koonnut haastateltavia koskevat keskeisimmät tiedot taulukkoon 1.

Taulukko 1

Haastateltavien taustatiedot

Ammattinimike ja pseudonyymi	Luokka-aste	Työkokemus vuosina	Tehostetun tuen oppilaita
Laaja-alainen erityisopettaja (E1)	1-4	25	26
Laaja-alainen erityisopettaja (E2)	1-4	10	20
Luokanopettaja (L1)	3	31	5
Luokanopettaja (L2)	1 (yhteisopetuksessa)	6	8

Haastateltavat valikoituivat tutkimukseeni sen perusteella, että tiesin heidän olevan tarkoituksenmukaisia tutkimukseni kannalta. Tiesin haastattelukoulun, ja siten opettajia sieltä, ketkä voisivat olla sopivia tutkimukseeni. Kaikilla heillä oli tällä hetkellä tehostetun tuen oppilaita sekä kokemusta tehostetun tuen oppimissuunnitelmista: niiden laatimisesta ja toteuttamisesta sekä vähintään viiden vuoden työkokemus omalta alaltaan. Voidaan puhua tarkoituksenmukaisuusperustelusta: tutkimukseen valitaan sellaisia henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta asiasta tai jotka edustavat jotakin ryhmää, joka on relevantti tutkimuksen tarkoituksen kannalta (Puusa & Juuti, 2020, s. 84).

Koska halusin saada tietoa koulun sisällä vallitsevista käytännöistä oppimissuunnitelmien laatimisen ja toteuttamisen suhteen, päädyin haastattelemaan opettajia vain yhden koulun sisältä niin, että jokainen olisi työskennellyt siellä vähintään kahden lukuvuoden ajan. Tutkimukseni voidaan katsoa olevan tapaustutkimus, jolloin tarkastellaan joko yhtä tiettyä tapausta tai pientä joukkoa tapauksia: tässä tapauksessa yhtä koulua ja siellä työskenteleviä opettajia (Laine ym., 2017, s. 9, 11). Tarkemmin ottaen tutkimukseni on

kollektiivinen tapaustutkimus, jolloin tutkimuksessa on useita tapauksia eli opettajia mutta jotka rinnastuvat toisiinsa, koska kyseessä on opettajien yhteinen konteksti (ks. Eriksson & Koistinen, 2014, s. 16). Haastattelin sekä laaja-alaisia erityisopettajia että luokanopettajia, koska halusin kuulla kokemuksia suunnitelmien toteutumisesta ja käytännön hyötymisestä nimenomaan molemmilta opettajaryhmiltä, jotka opettavat tehostetun tuen oppilaita samassa koulussa. Valitsin haastateltavat tutkimukseeni siis tarkoituksenmukaisesti ja harkinnanvaraisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98; Puusa, 2020a, s. 106). Tällä pyrin rikkaan aineiston ja näin vastauksien keräämisen tutkimustehtävääni.

5.2 Aineiston keruu

Valitsin aineiston keruumenetelmäksi haastattelun, koska sen keskeisenä tavoitteena on kerätä mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksen kohteena olevasta asiasta tai ilmiöstä (Puusa, 2020a, s. 107). Halusin saada selville opettajien ajatuksia ja kokemuksia tehostetun tuen oppimissuunnitelmien toteutumisesta ja niiden käytännön hyödyllisyydestä, ja niinpä koin haastattelun tekemisen perustelluksi: haastattelun avulla voidaan tavoittaa parhaiten osallistuvien ihmisten kokemukset, jolloin tutkittavien ääni ja näkökulmat pääsevät hyvin esille (Puusa & Juuti, 2020, s. 85). Lisäksi haastattelun etuna on, että tutkijan on mahdollista syventää keskustelua haastateltavien kanssa (Bengtsson, 2016).

Toteutin haastattelut puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastattelukysymykset pohjautuivat tutkimukseni viitekehykseen ja tutkimustehtävään, joista muodostuivat haastatteluun tietyt ennalta mietityt kysymykset ja niitä tarkentavat lisäkysymykset (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87–88). Puolistrukturoitu haastattelu sopi hyvin tutkimukseni aineiston keräämiseen, sillä sen etuna on etenkin sen joustavuus: kysymyksiä voidaan tarkentaa ja selventää sekä kysymysten järjestystä tai muotoilua voidaan muuttaa (Hyvärinen ym., 2017; Eskola ym., 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Puolistrukturoidun haastattelun avulla haastattelusta voikin saada esiin

myös jotain sellaista, mitä tutkijana ei ole välttämättä osannut odottaa (Puusa, 2020a, s. 111).

Aloitin Pro Gradu tutkielman tekemisen yhdessä toisen opiskelijan kanssa, minkä takia haastattelurunko (liite 1) on tehty yhdessä sisältäen kysymyksiä myös käyttäytymisen tuen näkökulmasta. Myöhemmin päädyimme tekemään omat tutkielmat siten, että toinen opiskelija keskittyy käyttäytymisen tuen näkökulmaan suunnitelmissa. Näin ollen kolmessa ensimmäisessä haastattelussa kysyin osan kysymyksistä (kysymykset 2, 3 ja 6) käyttäytymisen tuen näkökulmasta, vaikka haastateltavat vastasivat näihin myös yleisemmin. Neljännessä haastattelussa kysyin käyttäytymisen tuen näkökulmasta olleet kysymykset koskien laajemmin eri tuen tarpeita.

Ennen varsinaisia haastatteluja tein esihaastattelun, jolla varmistin, että haastattelurunko oli selkeä ja toimiva. Esitin haastatteluissa kaikille tutkittaville samat kysymykset pääsääntöisesti samassa järjestyksessä. Lisäksi kysyin valmiiksi mietittyjä lisäkysymyksiä tai esitin tarkentavia, haastattelurungosta poikkeavia kysymyksiä sen mukaan, mitä asioita haastatteluissa nousi esiin. Kysymysten muotoilu vaihteli haastatteluiden välillä, siten kun ne haastattelutilanteessa luonnollisesti muodostuivat. Kysymykset olivat rakennettu siten, että ne jättäisivät mahdollisimman paljon tilaa haastateltavien kuvailevalle kerronnalle, kokemuksille ja ajatusten esiin tuomiselle. Kun halutaan saada selville kokemuksia, pyrin fenomenologisen haastattelun omaisesti rakentamaan haastattelusta mahdollisimman luonnollisen ja keskustelunomaisen tapahtuman (Laine, 2018, s. 39). Jo ensimmäisestä haastattelusta huomasin, että opettajien kokemuksista nousi paljon esiin huomioita lomakkeisiin kuten myös opettajien työnjakoon ja yhteistyöhön liittyen, vaikka suoria kysymyksiä niihin ei haastattelurungossa esiintynytäkään. Lisäksi varsinaisten haastattelukysymyksiäns jälkeen opettajat saivat vapaan sanan: esille nousi uusia huomioita tai jo sanottuja asioita, joita opettajat halusivat korostaa.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina alkuvuodesta 2022. Haastattelut pidettiin opettajien koululla rauhallisessa tilassa, jossa ei ollut

haastattelun aikana muita. Haastattelut nauhoitettiin käytöstä poistetulla puhelimella, joka ei ollut yhteydessä verkkoon. Yksi haastatteluista toteutettiin ja nauhoitettiin etäyhteyden välityksellä, Jyväskylän yliopiston tietoturvalisella Zoom-ohjelmalla, sekin niin, ettei haastattelijan ja haastateltavan tilassa ollut haastattelun aikana muita henkilöitä. Haastattelut olivat kestoiltaan 30–45 minuuttia. Ääniraidat muutettiin kirjalliseen muotoon litteroimalla aineisto sanatarkasti. Jätin litteroimatta haastatteluista selkeästi sellaiset kohdat, jotka eivät liittyneet haastatteluihin eivätkä näin olleet olennaisia kohtia aineiston analyysiä ajatellen. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 45 sivua, käyttämällä litteroinnissa Book Antiqua fonttia koossa 12 ja riviväliä 1,5.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda mielekäs kokonaisuus, jonka avulla on mahdollista tuottaa rikas ja perusteltu tulkinta sekä tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020b, s. 148). Analysoin aineiston aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jolloin teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Etenin analyysissä siis induktiivisesti, yksittäisestä yleiseen (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107). Tutkimuksessani olen kiinnostunut ennen kaikkea siitä, mitä on sanottu (Schreier, 2012, s. 48), enkä niinkään siitä, miten jokin asia on sanottu. Niinpä tekemäni analyysi on Bengtssonin (2016) kuvaama ilmeinen analyysi (*manifest analysis*), jolloin tarkoituksena on kuvata sitä, mitä haastateltavat ovat sanoneet ja pysyä lähellä aineistoa sekä kuvata sitä näkyvästi ja selvästi.

Laadullista sisällönanalyysiä kuvastaa Schreierin (2014) mukaan aineiston pelkistäminen (*reduce*), jolloin aineistosta valitaan luokitteluun ne asiat, jotka liittyvät tutkimustehtävään ja asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Toisena sitä kuvastaa systemaattisuus, mikä liittyy tapaan tehdä analyysiä ja luokittelua sekä kolmantena joustavuus, jolloin luokittelurunko muodostetaan kuvaamaan aineistoa. Aloitin aineiston analyysin perehtymällä litteroituun eli auki kirjoitettuun aineistoon lukemalla sitä läpi useaan otteeseen ja olemalla avoin

aineistolle (Puusa, 2020b, s. 152). Lukemisen yhteydessä tein alleviivauksia ja merkintöjä kirjalliseen aineistoon, kuitenkin sen enempää tekemättä valintoja vielä siitä, mitä kohtia sisällyttäisin varsinaiseen analyysiini.

Etenin analyysissä aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmen vaiheen mukaisesti, jotka ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Aineiston syvällisen perehtymisen jälkeen, analyysin ensimmäisessä eli pelkistämisen vaiheessa, keräsin kirjallisesta aineistosta tutkimuskysymyksiä kuvaavia alkuperäisiä ilmauksia, ja muodostin niistä pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistettyjen ilmausten tarkoituksena on tiivistää ilmaus, menettämättä kuitenkin sen sisältöä (Bengtsson, 2016). Kokosin pelkistetyt ilmaukset erilliseen Word-tiedostoon. Tämän jälkeen eli aineiston klusteroinnin vaiheessa, aloin ryhmitellä pelkistettyjä ilmauksia. Luin ilmauksia läpi ja etsin niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Graneheim ym., 2017), ja merkitsin samaa asiaa tai ilmiötä kuvaavat ilmaukset samalla värillä. Tämän jälkeen jaottelin ryhmiteltyjä ilmauksia tutkimuskysymysten mukaisesti: oppimissuunnitelmien toteutumiseen liittyviin ilmauksiin ja toisena oppimissuunnitelmien hyötyyn liittyviin ilmauksiin.

Analyysin kolmannessa, abstrahoinnin eli teoreettisten käsitteiden luomisen vaiheessa kokosin samaa aihetta koskevat pelkistetyt ilmaukset yhteen ja muodostin kullekin ryhmälle sisältöä kuvaavat käsitteet, josta muodostuivat tutkimukseni alaluokat. Alaluokkia yhdistelemällä muodostuivat yläluokat ja lopulta yläluokat yhdistävä pääluokka. Luokkien ja käsitteiden muodostamisen jälkeen palasin vielä tarkastelemaan, että ne vastasivat tutkimuskysymyksiini. Olen avannut analyysin etenemistä ja luokittelurungon muodostamista ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta taulukossa 2. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen analyysin etenemisestä on kuvattu liitteissä (liite 2).

Taulukko 2

Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysistä ja luokittelurungon muodostamisesta

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
<p>”Oppimissuunnitelmaa pitäis luokanopettajan täydentää ja tehdä”</p> <p>”Pitäis kirjoittaa semmosia, mitä pystytään toteuttaa et ei kannata kirjoittaa semmosta, mitä ei pysty”</p> <p>”Tuntuu, että kysytään samoja asioita uudestaan, että se tulee sama asia niinku uudestaan toistettuna”</p>	<p>Päävastuu kirjaamisesta luokanopettajalla</p> <p>Kirjataan, mitä pystytään toteuttamaan</p> <p>Toisto lomakkeissa</p>	<p>Kirjaaja</p> <p>Kirjaamisen tapa</p> <p>Lomake</p>	<p>Suunnitelmien laadinta</p>	<p>Suunnitelmien toteutuminen</p>
<p>”Sitten tulee niinku muutoksia niinku että erityisopettaja on sitten sijaisena taikka sitten luokassa on sijaisia”</p> <p>”Siis mulla on paljon oppimissuunnitelmia et mä avaan ne syksyllä, luen ne syksyllä ja täytän ja sit seuraavan kerran toukokuussa”</p>	<p>Erityisopettaja tai joku muu sijaisena</p> <p>Suunnitelmiin palataan uudestaan vasta keväällä</p>	<p>Resurssit</p> <p>Suunnitelman toteutumisen arviointi</p>	<p>Koulun arki</p>	

Koska tutkimustehtävä sekä tutkimuskysymykset muotoutuivat uudelleen haastattelujen edetessä ja tutkimuksen jakauduttua kahdeksi eri tutkielmaksi, kirjallinen aineisto sisälsi käyttäytymisen tukeen liittyviä mainintoja. Jätin ensimmäisen haastattelukysymyksen kokonaan analyysini ulkopuolelle (ks. liite 1) sekä muut vain selkeästi käyttäytymisen tukeen liittyvät maininnat. Käyttäytymisen tuen rajaaminen pois aineistosta ei haitannut aineiston analyysiä kuitenkaan merkittävästi, sillä opettajien kokemuksissa korostuivat selkeästi muut asiat. Lisäksi viimeisessä varsinaisessa haastattelukysymyksessä opettajien

tuli arvioida oppimissuunnitelmaa arjen pedagogisena työkaluna numeerisesti, asteikolla 0–10. Laadullisen tutkimukseni myötä keskityin analyysissä opettajien arvosanalle antamiin perusteluihin suunnitelmien hyödyllisyydestä, jolloin itse arvosanat eivät muodostuneet tutkimuksessani merkityksellisiksi.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eri vaiheet ovat toteutettu eettisesti, hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen, pitäen lähtökohtana yleisiä eettisiä periaatteita ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittamisesta niin, ettei tutkimuksestani aiheudu merkittäviä riskejä, haittoja tai vahinkoja tutkittaville (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2019, s. 7). Kuitenkaan eettistä ennakoarviointia tässä tutkimuksessa ei ole tarvittu, sillä tutkimukseni ei täytä yhtäkään tutkimuseettisen neuvottelukunnan asettamista kriteereistä sen suhteen (ks. TENK, 2019, s. 16). Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, tutkimus on toteutettu rehellisesti noudattaen yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa ja tutkimus on toteutettu eettisesti kestäväällä tavalla esittäen tutkimusten tulokset avointa ja vastuullista tiedeviestintää noudattaen. Muiden julkaisuihin viitattaessa, olen tehnyt sen asianmukaisesti ja kunnioittaen tutkijoiden tekemää työtä. (TENK, 2012, s. 6.)

Ennen haastatteluiden aloittamista hankin tarvittavat tutkimusluvut koululta, jonka jälkeen kysyin haastateltavia tutkimukseeni henkilökohtaisesti. Tutkimuksessani käytettiin tietoon perustuvaa suostumusta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkittavalle tulee antaa riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä omista oikeuksistaan tutkittavana. Täten varmistetaan tutkimuksen vapaaehtoisuus ja siten eettinen periaate tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamisesta. (Jyväskylän yliopisto, 2022.) Tutkimukseen osallistuneet opettajat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti ja tutkittavilla oli oikeus keskeyttää osallistumisensa tai peruuttaa suostumuksensa tutkimukseen missä vaiheessa tahansa tutkimusta, ilman kielteisiä seuraamuksia (Bengtsson, 2016; TENK, 2019, s. 8).

Koska keräsin tässä tutkimuksessa henkilötietoja, jotka olivat koulutus, ammattinimike sekä äänitallenne, laadin tutkimuksesta tiedotteen ja tietosuojailmoituksen Jyväskylän yliopiston tietosuojaohjeiden mukaisesti (ks. liite 3). Tietosuojailmoitus laadittiin ennen haastatteluiden alkamista, ja näin ollen se on laadittu yhdessä toisen opiskelijan kanssa. Olen korjannut liitteessä olevaan tietosuojailmoitukseen tutkimuksen nimen sekä tavoitteen sekä poistanut toisen opiskelijan henkilötiedot. Muilta osin tietosuojailmoitus pysyi samana. Tietosuojailmoituksesta käy ilmi, mitä, mihin ja miten henkilötietoja käsitellään sekä säilytetään tutkimuksessa. Aineiston tuhoaminen tehdään tutkielman julkaisun jälkeen, ja myös tämä käy ilmi tietosuojailmoituksesta. Aineiston kerääminen sekä säilyttäminen on tehty tietosuoja ja -turva huomioiden.

Ennen haastatteluiden alkamista jaoin tutkittaville kirjallisesti tiedotteen tutkimuksesta sekä tietosuojailmoituksen ja kerroin haastateltaville suullisesti tutkimuksen tarkoituksesta ja henkilötietojen asianmukaisesta käsittelystä sekä painotin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Haastattelun eettisten toimintatapojen mukaisesti haastateltavat tiesivät siis mistä haastattelussa on kysymys, miten haastattelun tietoja säilytetään sekä miten niitä käytetään (Hyvärinen ym., 2017, luku 1; TENK, 2019, s. 8). Olen suojannut tutkittavien yksityisyyttä ja henkilöllisyyttä tässä tutkimuksessa pseudonyymein (E1, E2, L1 ja L2), mikä tarkoittaa sitä, että annoin haastateltaville tunnistekoodit, jolloin henkilötietoja ei voida yhdistää tiettyyn henkilöön ilman lisätietoja (Tietosuojavaikuttetun toimisto, 2022). Lisäksi olen jättänyt tarkemmat tiedot koulusta sekä sen sijainnista kertomatta, jolla suojelen niin tutkittavia kuin koulua, jossa opettajat työskentelevät. Olen säilyttänyt tunnistekodeissa opettajien ammattinimikkeen, sillä se oli olennainen tieto tutkimuksen tarkoituksen kannalta.

6 TULOKSET

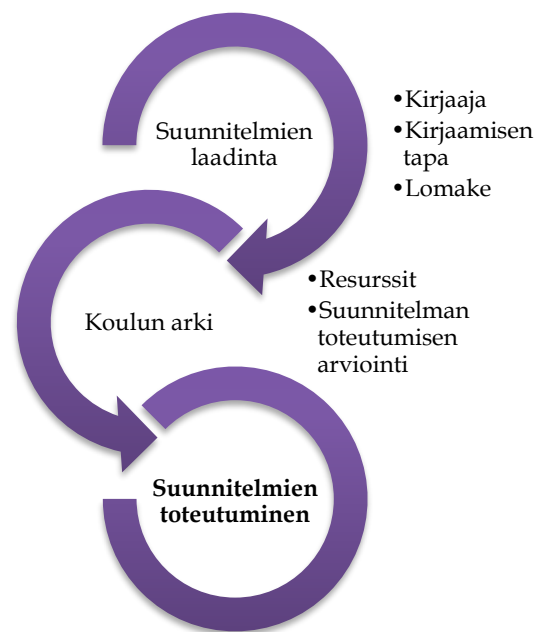
Tulokset jakautuivat tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen osaan: oppimissuunnitelmien toteutumiseen (luku 6.1) sekä oppimissuunnitelmien hyötyyn (luku 6.2). Oppimissuunnitelmien toteutumisen pohjana voitiin opettajien kokemusten mukaan nähdä suunnitelmien laadinta liittyen kirjaajaan, kirjaamisen tapaan sekä lomakkeeseen. Toisaalta merkitykselliseksi oppimissuunnitelmien toteutumiselle nousi myös koulun arki, johon opettajien kokemuksista nousi esiin huomioita resursseista ja suunnitelman toteutumisen arvioinnista. Opettajien kokemusten mukaan oppimissuunnitelmien hyödyt liittyivät pedagogiikan tukeen: tuen koontiin ja suunnitteluun. Samalla suunnitelman toi hyötyjä oppilaalle: oikeusturvan ja yksilöllisyyden huomioinnin.

6.1 Oppimissuunnitelmien toteutuminen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten tehostetun tuen oppimissuunnitelmat toteutuvat opettajien kokemusten mukaan. Suunnitelmien toteutumiseen liittyi suunnitelmien laadinta sekä koulun arki (kuvio 2).

Kuvio 2

Oppimissuunnitelmien toteutuminen



Yllä oleva kuvio havainnollistaa suunnitelmien laadintaa oppimissuunnitelmien toteutumisen pohjana, johon opettajien kokemuksista liittyi kirjaaja, kirjaamisen tapa sekä lomake. Toisaalta suunnitelmien toteutumiseen liittyi koulun arki, josta esiin nousivat resurssit sekä suunnitelman toteutumisen arviointi.

6.1.1 Suunnitelmien laadinta

Kuka kirjaa? Etenkin erityisopettajien kokemuksista nousi huomioita kirjaajaan liittyen. Erityisopettajat kertoivat ihannetilanteesta, jossa luokanopettajat olisivat päävastuussa suunnitelmien kirjaamisessa, koska oppilaat olivat enemmän omissa luokissaan. Tähän pyrittiin mutta erityisopettajat kuvasivat, kuinka käytännössä kirjaaminen kääntyi edelleen usein heille. Toisaalta erityisopettajat tiedostivat oman toimintansa, kuten sen, kuinka he myös ottivat enemmän roolia itselleen. Niinpä koulun sisälle olikin muodostunut tietty kulttuuri kirjaajan suhteen, jota esimerkki 1 kuvastaa.

Esimerkki 1

Et siis tässä meidän koulussa se on se kulttuuri mennyt niin paljon siihen, että erkat tekee niitä. Mä tiedän, että on kouluja, jossa erkat ei tee niitä oppimissuunnitelmia, koska se on se virallinen ohje, että luokanopettaja tekee ne. (E2)

Esimerkki 2

Mulla on semmoinen olo, että tosi monet luokanopettajat kokee sen niinku vieraaksi, koska ne ei tee sitä niin paljon niin sitten ne pyytää meitä avuksi ja musta tuntuu, että mä tekisin sen itse niinkun puolet nopeammin sen takia mä teen sitä mutta sehän on niinku tyhmää, että mun pitäis niinku rohkeemmin antaa sen luokanopettajan. (E2)

Esimerkki 2 kuvaa erityisopettajan kokemusta toisaalta siitä, että osa luokanopettajista koki suunnitelmien laatimisen vieraaksi, jolloin itse ajatteli tekevänsä suunnitelmat nopeammin ja näin otti helposti roolin kirjaamisesta itselleen. Erityisopettajien mukaan osa luokanopettajista oli kuitenkin oppinut suunnitelmien tekoon tai ne tehtiin yhdessä, mutta tilanteita oli, jolloin hän lopulta itse kuitenkin kirjasi suunnitelman. Tämä saattoi johtaa toisen erityisopettajan mukaan kuitenkin tilanteeseen, jolloin suunnitelmasta tuli vain erityisopettajan näköinen. Erityisopettaja kuvasi tilannetta seuraavasti.

Esimerkki 3

Osa luokanopettajista on jo niinku siihen oppinut tai sillai että niinku ne tekee sen, taikka tehään yhdessä, joittenkin kanssa on taas sit sillai ku aikasa oottelee ja sit aattelee on kuitenkin jossain vaiheessa tehtävä niin sit ku se luokanopettaja ei sitä tee niin sitten erityisopettaja kilttinä ihmisenä tekee ja sit se voi joskus olla sit sen näköinen, että mitä se erityisopettaja vaa ajattelee. (E1)

Yllä olevasta esimerkistä on huomattavissa myös tietynlaista turhautumista tilanteeseen, vallitseva tilanne kuitenkin hyväksyen. Kirjaamisia saattoi jäädä kokonaan myös tekemättä, kun työnjako opettajien välillä ei ollut selkeä tai jos kirjaaminen oli kokonaan erityisopettajan vastuulla. Tällöin luokanopettaja saattoi ottaa esimerkiksi käyttöön jotakin tukitoimia mutta kirjausta ei välttämättä tehty, koska ne eivät olleet erityisopettajan itsensä aloittamia.

Esimerkki 4

Että jos mä vastaan jostakin osa-alueesta niin onhan se järkevää, että mä kirjoitan siitä sitten sinne mutta et enemmän mun pitäisi niinku saada sitä työtä sinne luokanopettajille niin sen takia sitten niitä kirjaamisia jää myös tekemättä, koska luokanopettajahan voi ottaa käyttöön jotakin ja vaikka mä kuulenkin siitä mutta kun mä en oo sitä aloittanut niin mä en sitten niinkun hoksaa kirjottaa sitä ylös. (E2)

Haastateltujen luokanopettajien mukaan työnjako ja käytännöt näyttivät selkeämmiltä ja he osallistuivat suunnitelmien laadintaan, kuvaten: ”monesti me niinku yhdessä tehdään niitä, että yhdessä istutaan alas ja kirjoitetaan (L1)”. Toisen luokanopettajan kokemuksesta tilanne oli se, että erityisopettaja teki pohjan, jota hän täydensi. Lisäksi molemmat luokanopettajat korostivat yhteistyön tekemisen tärkeyttä ja merkitystä, vaikka samalla toinen heistä nosti huolenaiheena esiin sen, miten erityisopettajien aika riitti yhteistyön tekemiseen kaikkien luokanopettajien kanssa.

Esimerkki 5

Et se erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö on tosi niinku tärkeä, että siihen ois aikaa. Lähinnä ehkä on huolissaan, huolissaan erityisopettajien kuormasta, koska heillä alkaa olla aika paljon niinku näitä erityisoppilaita sitten ja jos he jokaisen luokanopettajan kanssa sitten vielä yhdessä näitä tekee ja muuta että miten heidän aika riittää, että se on sellainen minun oma huolenaihe. (L1)

Lisäksi opettajat nostivat esiin kokemuksistaan koulujen väliset erot: jokainen tiesi kouluja, joissa oli erilaiset käytännöt kuin heidän koulussaan. Vaikka opetussuunnitelma ohjasi luokanopettajia tekemään suunnitelmat, käytännöt näyttivät vaihtelevan. Kyse oli opettajien mukaan siitä, ettei yleisiä ohjeistuksia ollut. Seuraavat esimerkit kuvaavat luokanopettajan kokemuksia.

Esimerkki 6

Kun on paljon eri kouluilla työskennellyt niin huomaa, että myös koulujen välillä on isoja eroja noitten tuen papereiden ja asiakirjojen käsittelyssä, miten niitä täytetään ja milloin niitä täytetään ja kenen kanssa ja kuka täyttää - - et ne on kyllä tosi paljon tekijästä et ei oo sellasta selkeä linjaa, et näin täyttää kaikki (L2)

Esimerkki 7

No kunhan se ois koululla ainakin se yhteinen linja selkee, että se ois ainakin tärkeä ja uusille opettajille niinku käytäis läpi ne, että kyllähän se aina noitten, niinku tosi paljon ite joutuu niinku selvittää, että miten täällä koulussa nää hoidetaan ja miten tää, tää menee, että ei siihen ole semmoista niinku yleistä ohjeistusta missään. (L2)

Yllä oleva esimerkki kuvaakin yhteisen linjan, kuten myös valmistuneiden opettajien perehdyttämisen tärkeyttä suunnitelmien laadintaan ja näin myös niiden toteutumisen varmistamiseen. Tuen kirjaamiseen ja toteuttamiseen saattoikin liittyä myös asenteellisia ja näkemyksellisiä eroja opettajien välillä. Erityisopettajan mukaan ”osa ihmisistä kokee sen tosi tärkeäksi ja on siinä

niinku, sekin on niinku tyyppikysymys vähän, miten suhtautuu (E1)”. Lisäksi opettaja itse saattoi toteuttaa tiettyjä tukitoimia ja kirjasi ne, mutta toisella opettajalla oli eri näkemykset tuen järjestämisestä. Niinpä erityisopettajan kokemuksen mukaan: ”se minkä mä näkisin hyväksi niin ei se välttämättä aina toteudu (E2)”. Myös luokanopettaja kuvasi seuraavaa.

Esimerkki 8

Riippuu myös tekijästä, että oon huomannut esimerkiksi, että mää ite eriytän tosi paljon ja kirjaan ne ja sitten jos toinen opettaja on ottanu mun jälkeen luokan ja katonut niitä tukimenetelmiä niin on ollu sitä mieltä, että eihän näin niinku, eihän yksilöä voida tukea näin paljoa yhdessä luokassa et ei ole luokanopettajan tehtävä näin paljon tukitoimia järjestää yksilölle. (L2)

Kirjaajana oleminen vaikuttikin siihen, millä tavalla suunnitelmien olemassaolo muistettiin ja miten suunnitelmia toteutettiin. Jos opettaja oli itse mukana kirjaamassa, suunnitelmat muistettiin ja sinne kirjatut asiat pyrittiin toteuttamaan. Luokanopettajan kokemuksen mukaan: ”kyl ne kaikki toteutuu, mitä mä sinne kirjaan (L2)”. Myös erityisopettaja kuvasi seuraavaa.

Esimerkki 9

No kun mä nyt niitä oon tekee, tekemässä ja tota noin niin niin, niin kyllä mä yritän niinku sillain sit aina muistaa ja että mitä on kirjattu, että missä ollaan menossa ja mitä pitäisi tehdä ja mitä on luvattu tehdä ja näin, kyllä niistä sillei yritetään pitää kiinni. (E1)

Opettajien kokemusten mukaan selkeät käytännöt siis siitä, kuka suunnitelmia laati ja kirjasi, vaihteli. Haastateltujen luokanopettajien kokemuksista käytännöt näyttivät selkeämmiltä ja yhteistyön merkitystä korostettiin, kun taas erityisopettajien kokemuksista näytti, että käytännöt ja työnjako luokanopettajien kanssa vaihtelivat paljonkin. Näytti siis siltä, että pääsääntöisesti kirjaaminen kasautui erityisopettajille.

Miten kirjataan? Myös yhteiset ja selkeät käytännöt siitä, miten oppimissuunnitelmia tulisi kirjata, puuttuivat. Niinpä kirjaamisen tapa vaihteli opettajien kokemusten mukaan. Kokemuksista nousi esiin, että toiset olivat tarkempia kuin toiset, niin kirjaamisen tavassa kuin siinä, miten kirjattuja asioita toteutettiin. Erityisopettaja kertoi, kuinka hänelle itselleen oli kehittynyt vuosien

saatossa oma tapa tehdä kirjaamisia, kuvaten: "sillain pikkuhiljaa on muotoutunut se oma systeemi siihen, että niinku, selkeesti ja tai en mä tiiä omasta mielestä selkeesti mutta silleen niinku lyhyesti ja napakasti ne asiat (E1)". Erityisopettajan mukaan suunnitelmiin oli tällöin myös helppo palata: muistaa ja nähdä, mitä oli tehty, mitä pitäisi tehdä tai mitä oli sovittu. Samalla erityisopettaja kuvasi tilannetta, kuinka osa opettajista saattoi kirjata pitkästi ja kauniisti, jolloin tekstiä oli tietystä mielessä miellyttävä lukea, mutta jolloin se ei välttämättä palvellut opettajan työtä parhaalla tavalla.

Esimerkki 10

Mutta niinku ihmiset on erilaisia ja toiset tekee, niinku et persoonallahan tätä tehään niin se on niinku, ei sitä oo missään sanottu, että miten ne pitää kirjoittaa, tai no, no joskus on ollu jotkut ohjeet - - no kuitenkin sillain et yksinkertaisesti ja niinku luettavasti mutta niinku ei sitä nyt voi silleen sanoa, että ei saa kirjoittaa noin hienosti. (E1)

Kirjaamisen tapa oli kytköksissä myös siihen, miten kirjatut asiat toteutuivat. Perusajatuksena opettajat pitivät sitä, että suunnitelmiin kirjattiin sellaista, mitä pystyttiin myös toteuttamaan. Erityisopettaja kuvasikin, että varsinkin aloittelevan erityisopettajan olisi hyvä miettiä, mitä suunnitelmiin laittoi ja miten sai ne toimimaan ja "tosiaankin se, että kirjataan semmoista, mitä pystytään pitämään (E1)". Sen, mitä suunnitelmiin kirjattiin, piti olla realistista ja toteutettavissa myös sen vuoksi, koska jos suunnitelmiin oli tehty kirjaus esimerkiksi pienryhmästä tai koulunkäynninohjaajasta, oli velvoite tarjota tämä oppilaalle. Kirjaamiseen ja suunnitelmien toteutumiseen linkittyikin se, että oppilaalla oli oikeus saada niitä tukitoimia, joita suunnitelmiin kirjattiin. Niinpä luokanopettaja kertoi ainakin itse kirjaavansa suunnitelmiin sitä, minkä pystyi myös käytännössä toteuttamaan, jolloin suunnitelmat "eivät jäisi pelkiksi sanoiksi".

Opettajat puhuivat paljon siitä, kuinka tavoitteet tulisi kirjata konkreettisesti "siis sehän on hyvä, että mitä konkreettisempi se niinku pieni, mitä pienemmäksi pilkottu tavoite (E2)". Luokanopettajan mukaan myös lapsi pystyi tällöin arvioimaan tavoitteen saavuttamista, kun se oli tarpeeksi konkreettisesti kirjattu. Luokanopettaja kuvasi, kuinka liian laaja tavoite, kuten "en häiritse" ei kertonut lapselle eikä opettajalle vielä paljoa, kun silloin, jos

tavoite oli kirjattu konkreettisesti kuten ”en puhu, kun opettaja kertoo ohjeita”. Niinpä tavoitteiden kirjaaminen konkreettisesti liittyi olennaisesti arviointiin. Vaikka luokanopettaja kertoi kuinka tavoitteet tulisi kirjata konkreettisesti, huomasi hän tarkastellessa suunnitelmia, että tavoitteet oli kirjattu ympärilyöreästi ja käyttämällä yläkäsitteitä, kuten ’itsesäätely’ tai ’toiminnanohjaus’. Tarkempi kirjaus vaatikin myös toteutukselta enemmän (esimerkki 11).

Esimerkki 11

Ja tosi paljon eroja myöskin siinä et, että kuka sen on laatinut ja tehnyt, että toisillahan ne on tosi ympärilyöreitä, että sillä sinällään sisältää periaatteessa ihan kaiken, että mille tasolle, minkä tasoisesti sen paperin kirjoittaa niin silläkin on paljon merkitystä siihen että, ja kaikki et sen voi kirjoittaa tosi ympärilyöreästi käsitteillä ja tällä tavalla, kun jolloin sitten periaatteessa kaikki sisältyy, mitä tehdään niin niihin tavoitteisiin ja asioihin mitä sinne kirjataan tai sit sen voi kirjata tosi yksityiskohtaisesti, jolloin se on tarkempi ja vaatii enemmän. (L2)

Esimerkki 12

Mutta kyllä se monesti sitten semmoinen, että siinä arjen kiireessä niin saattaa olla, että tää niinku, se on niinku semmoinen pakollinen kirjaaminen, mitä pitää tuonne tehdä niin, niin moni aattelee sen, että no kuhan se nyt jotakin sinne vaan laittaa ja kunhan jotakin sinne vaan kirjaan, että onko sillä nyt niin niin tuota väliä, koska se työhän tapahtuu täällä eikä näillä papereilla. (L2)

Yllä oleva esimerkki kuvaa luokanopettajan ajatusta myös siitä, kuinka osa piti kirjaamista pakollisena, jolloin ajatus oli, ettei kirjaamisen tavalla ollut merkitystä, koska itse käytännön työ nähtiin tärkeämpänä. Niinpä myös asenteellisten erojen myötä liittyen kirjaamisen tapaan, käytännöt kirjaamisen tavassa vaihtelivat opettajien välillä.

Mitä ja mihin kirjataan? Opettajien kokemusten mukaan lomakkeisiin, joihin suunnitelmat kirjattiin, liittyi epäkohtia ja kehittämisen varaa. Tämä sai aikaan osaltaan sen, että kirjaaminen lomakkeisiin tehtiin vaihtelevin käytännöin. Opettajat kuvasivat sitä, kuinka lomakkeissa oli paljon päällekkäistä ja turhaa, jolloin haasteena oli, ettei aina aivan tiennyt mitä joka kohtaan tulisi vastata, koska tuntui, että samoja asioita kysyttiin uudestaan: ”että se tulee sama asia niinku uudestaan toistettuna, että sä yrität sit keksiä jonkun erilaisen virkkeen sinne, että eikö tätä jo kysytty yhen kerran (L1)”. Myös erityisopettaja

kuvasi: ”koen, että osa näistä lomakkeista on vähän niinku hepreaa (E2)”, kertoen, vaikka oli tehnyt erityisopettajan työtä kymmenen vuotta, hän edelleen pohti osassa kohdin lomakkeita, mitä niihin tulisi vastata. Niinpä erityisopettaja kuvasi, kuinka jätti osan kohdista ”kylmän viileästi” tyhjiksi. Vaikka itsessään suunnitelman tekeminen koettiin positiivisesti, nimenomaan lomakkeiden täyttäminen turhautti (esimerkki 13).

Esimerkki 13

Et se niinku varmaan tässä kaikissa mun vastauksissa on vähän, et mä ajattelen niitä ihan niitä lomakkeita, että kun sinne kirjataan ja sitten aina välillä mieltii, että mikä, mitä nyt tähän laitan ja sit suurimman osan jättää tyhjäksi ja sit vaan et tietää miten toimii nii joo, mut ilman muuta siis totta kai suunnitelman tekeminen muuten on. (E1)

Luokanopettaja nosti esiin näkökulman myös siitä, että lomakkeiden täyttäminen oli työlästä etenkin aloittaessa uuden oppilaan kanssa. Kuitenkin, kun oppilaan oppi tuntemaan ja opetti samoja oppilaita monta vuotta, myös lomakkeiden täyttäminen helpottui. Liian kuormittavaksi luokanopettaja ei kokenut lomakkeita mutta pohti, jos suunnitelmia olisi enemmän tehtävänä: ”ei ne kuitenkaan ole niin kuormittavia, ettei niistä nyt selviäisi, että eivät ole semmoinen peikko mulle, et tietenkin voin kuvitella, että jos sulla ois vaikka niitä enemmän tehtävänä (L1)”.

Opettajat pohtivatkin, että lomakkeissa olisi paljon tiivistämisen, selkeyttämisen ja yksinkertaistamisen varaa: lomakkeista voisi opettajien mukaan poistaa turhia kohtia tai vastaavasti yhdistää niitä. Lisäksi erityisopettaja pohti, jos suunnitelmista voisi saada jonkinlaisen tiivistelmä sivun. Toiveet lomakkeiden yksinkertaistamisesta liittyivät erityisopettajien kokemuksista ensinnäkin siihen, etteivät luokanopettajat ehkä kokisi suunnitelmien kirjaamista niin hankalana. Silloin niitä olisi erityisopettajan kokemuksen mukaan myös helppo täyttää ja toteuttaa, kun niiden kirjaamiseen ei menisi turhaa aikaa, kuvaten: ”sit se ei tunnu niinku työläältä ja hankalalta käyttää ja muistaa, että semmoinen olemassa (E1)”. Seuraava esimerkki kuvaa toisen erityisopettajan ajatusta.

Esimerkki 14

Mutta se, että se niinku luokanopettajan on niinkun vaikea tähän ryhtyä ni eikö sekin jo kerro siitä, että nää lomakkeet vois olla yksinkertaisemmat. (E2)

Opettajien kertoman mukaan lomakkeita oli uudistettu jossain vaiheessa. Luokanopettajan mielestä lomakkeet olivat ennen uudistusta laadukkaammat ja tarkemmat, jolloin ne mahdollistivat luokanopettajan mukaan kirjaamisen tarkemmin: ”nyt ku ne on muuttunut tossa toissa vuonnakohan ne muuttu, niin ja miten niitä kirjataan, minkälaisia asioita kirjataan tai miten se pyydetään se asia mitä kirjataan, niin ni mä koen, et se edellinen oli ehkä vähän tarkempi (L2)”. Erityisopettajat kertoivat, että muutoksia ja uudistuksia oli myös tulossa lomakkeisiin ilmeisesti parin vuoden sisään, mutta tarkempaa tietoa ajankohdasta tai siitä, millaisia muutoksia niihin oli tulossa, heillä ei ollut.

6.1.2 Koulun arki

Resurssit. Kaikki haastateltavat opettajat nostivat esiin resurssien merkityksen oppimissuunnitelmien toteutumiseksi. Riittävien resurssien puuttuminen johti esimerkiksi siihen, että toinen luokka sai vähemmän tukea kuin jokin toinen luokka. Oli myös tilanteita, jolloin esimerkiksi tukiopetusta ei ollut voitu järjestää siten, kun suunnitelmaan oli kirjattu. Tällöin arviointivaiheessa voitiin erityisopettajan mukaan selvittää arviointikohtaan, miksi tuki ei toteutunut tai sitten vain todettiin, ettei tuki toteutunut suunnitellulla tavalla. Seuraava esimerkki kuvaa tilannetta koulun arjessa.

Esimerkki 15

Mulla on semmoinen olo, että on paljon tukitoimia, jotka kirjataan, jotka ei toteudu syystä tai toisesta, et siihen voi vaikuttaa sit moni asia siis, ja siinä on myös yhteistyö luokanopettajan kanssa ja tota myös niinkun oma-, omassa ajankäytössä ja resurssissa. Voi olla silleen, et se mikä, minkä mä näkisin hyväksi niin ei se välttämättä aina toteudu mutta sit, sit sekin vaan todetaan, että okei, että se tuki ei nyt ihan toteutunut semmoisena kuin mitä, mitä oltiin suunniteltu. (E2)

Yllä oleva esimerkki kuvaa erityisopettajan kokemusta siitä, kuinka yleisten resurssien lisäksi myös omat resurssit, kuten ajankäyttö sekä yhteistyö luokanopettajien kanssa johtivat tuen vaihtelevaan toteutumiseen. Vaikka pyrittiin, että oppimissuunnitelmiin kirjattiin sellaista, mikä pystyttiin myös

toteuttamaan, suunnitelmat eivät aina pystyneet toteutumaan arjen tilanteiden vuoksi. Tilanne arjessa saattoi olla se, että erityisopettaja joutui esimerkiksi itse sijaistamaan tai luokassa oli joku muu sijainen. Erityisopettaja kuvasi: ”siis sitä vartenhan ne suunnitelmat tehdään, että pitäis toimia mutta niinku sanoin, että kaikki, aina välillä on sitten semmoisia tilanteita ja muuttujia, että kaikki ei aina niinku toimi (E1)”. Opettajien arvioiden mukaan tukitoimet, jotka kirjattiin suunnitelmiin, toteutuivat kuitenkin pääsääntöisesti, resurssit huomioiden.

Luokanopettaja pohti kuitenkin sitä, kuinka tärkeää suunnitelmien tekeminen ja tuen kirjaaminen on, koska sen avulla saadaan kerättyä dataa oppilaista, mikä nimenomaan mahdollistaa resurssien saamisen koululle. Näin tuen, kuten tehostetun tuen aloittaminen oli edellytys resurssien saamiselle, ja näin suunnitelmia kannatti laatia matalammalla kynnyksellä. Seuraava esimerkki kuvaa luokanopettajan ajatusta.

Esimerkki 16

Kyl määhä haluan jotenkin ajatella, että ei niitä sinne turhaan tehdä, kun ne sinne kirjataan ja ne aina vie eteenpäin resursseja ja sitten myöskin sen oppilaan asioita ja sittenhän se on vaan hyvä, jos todetaan, että hetken aikaa ollu tehostettu tuki ja tuki on toiminut ja voidaan se purkaa - - mutta on se, et määhä ehkä laadin matalammalla kynnyksellä, mitä ehkä joku muu laatisi. (L2)

Niinpä vaikka tuen aloittaminen voitiin nähdä lisätyönä, oppimissuunnitelmien laatiminen vei resursseja kuin oppilaan asioitakin eteenpäin.

Oppimissuunnitelman toteutumisen arviointi. Oppimissuunnitelmia arviointiin opettajien kokemusten mukaan lain mukaisesti, vähintään kerran vuodessa: tehostetun tuen kirjaaminen tehtiin syksyllä ja arviointi tapahtui keväällä. Oppimissuunnitelmien toteutumisen arviointia tehtiin kuitenkin vaihtelevin käytännöin, oppilas- ja tilannekohtaisesti, ja opettajat nostivat tässäkin kohtaa kokemuksistaan esiin erilaiset käytännöt koulujen välillä. Usein keväällä pidettiin arviointipalaveri tai tarpeen mukaan useampia, mutta arviointia voitiin tehdä myös puhelimitse, soittamalla tai Wilma-viestein. Arviointia tehtiin usein yhteistyössä, jolloin suunnitelmien toteutumisen

arvioinnissa pohdittiin lisäksi tuen tarpeen jatko. Alla olevat esimerkit kuvaavat opettajien erilaisia käytänteitä oppimissuunnitelmien toteutumisen arvioinnissa.

Esimerkki 17

Oon saattanu kotiin panna Wilma-viestin, että hei me ollaan kirjattu niinku siitä nyt arvio, että voitte käydä lukemassa ja voitte soittaa, jos siltä tuntuu, mutta joillekin mä oon saattanut jopa soittaa ja puhua puhelimesta ja sitten joidenkin kanssa tavataan ja käydään se läpi. (E2)

Esimerkki 18

Se on yleensä tehty sitten keväällä elikkä sitten ollaan erityisopettajan kanssa joko arviointikeskustelussa otettu ja niinku vanhemmat, erityisopettaja ja minä niinku mietitty, että esimerkiksi jos on ollut se tuki, että tarviiko sitä jatkaa vai puretaanko se että, että tota tai miten on se vuosi mennyt tai jos on sitten joihinkin jatkotutkimuksiin mahdollista päästä - - niin niitä on mietitty aina keväällä. (L1)

Esimerkki 19

Et se on vähän tekijästä ja koulusta kiinni, et miten toimitaan, mä oon ite tykännyt tavata, tavata syksyllä ja sitten keväällä ne vanhemmat ja kirjata ja arvioida siinä yhteydessä. - - Mut mä ainakin ite oon aika tunnollinen niitten, niitten suhteen vielä ollut, et keväällä sitten, jos ei pysty tapailemaan niin ainakin soittanu ja käyty vähän vuotta läpi ja keskusteltu tuen tarpeesta ja tavoitteiden niinku täyttymisestä. (L2)

Tilanne oppimissuunnitelmien toteutumisen arvioinnin suhteen arjessa olikin usein se, että syksyllä suunnitelmien kirjaamisen jälkeen suunnitelmiin palattiin vasta seuraavan kerran keväällä. Tilanne saattoi olla erityisopettajan kuvailun mukaan seuraavanlainen: ”siis mulla on paljon oppimissuunnitelmia et mä avaan ne syksyllä, luen ne syksyllä ja täytän ja sit seuraavan kerran toukokuussa. (E2)” Kuitenkin, etenkin erityisen tuen oppilaiden kohdalla useiden palavereiden myötä suunnitelmiin palattiinkin useammin.

Luokanopettaja nostikin esiin, kuinka suunnitelmiin olisi hyvä palata säännöllisin väliajoin, koska arjessa kirjatut asiat myös unohtuivat helposti. Samoin arjessa saattoi unohtua kesken vuotta aloitettujen, uusien tukitoimien kirjaaminen ja päivittäminen suunnitelmiin. Toisaalta luokanopettaja pohti, kuinka arjessa ei välttämättä huomannut kaikkia tukitoimia, joita käytti. Kun suunnitelmiin ei juuri palattu kesken vuoden, kaikkia tukitoimia ei välttämättä kirjattu suunnitelmiin eikä niiden toteutumista tällöin välttämättä arvioitu.

Esimerkki 20

Että tietenkin itekin ois hyvä aina, välillä aina säännöllisin väliajoin katsoa nämä että mitä tänne on kirjattu - - että mitä pitäis olla, että toteutuuko ne tuolla arjessa, että joskushan sä itekin unohat, että hetkinen nyt ois pitänyt antaa tarkemmat ohjeet tai tai reissuvihkon täyttäminen on saattanut siltä päivältä, joltain unohtua. (L1)

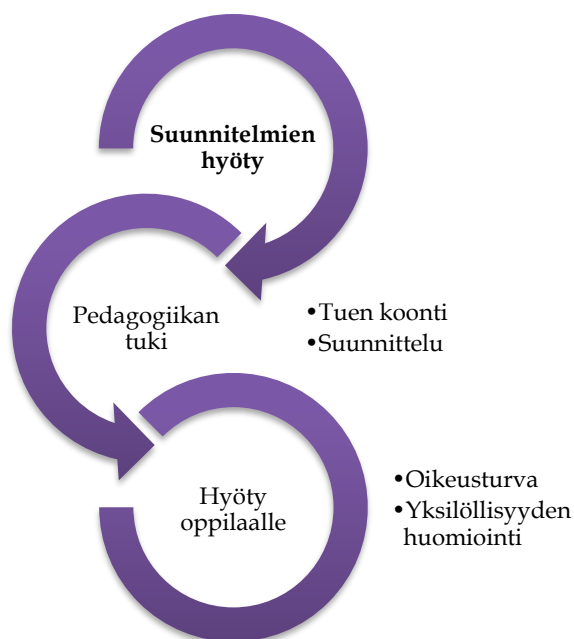
Suunnitelmien toteutumisen arviointia tehtiinkin lähinnä lain velvoittamalla tavalla, ja arjessa suunnitelmien toteutumisen arviointi, kuten suunnitelmien päivittäminen ajan tasalle saattoi helposti jäädä. Kuitenkin suunnitelmien laadinta oli nimenomaan pohja suunnitelman toteutumisen arvioinnille: arvioinnin vaiheessa voitiin katsoa, miten suunnitelmiin kirjatut tavoitteet ja tukitoimet olivat toteutuneet: ”ja tietenkin, kun tänne on kirjattu ne tavoitteet, niin sitten aina mietitään, että onko ne toteutunu tän oppilaan kohalla (L1)”. Kun tavoite oli kirjattu tarpeeksi konkreettisesti, tällöin sen toteutumista pystyttiin myös arvioimaan paremmin.

6.2 Oppimissuunnitelmien hyöty

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin sitä, miten opettajat kokevat hyötyvänsä oppimissuunnitelmista omassa työssään. Oppimissuunnitelmien hyöty jakaantui kahteen osaan: pedagogiikan tukeen ja hyötyihin oppilaalle (kuvio 3).

Kuvio 3

Oppimissuunnitelmien hyöty



Opettajien kokemusten mukaan oppimissuunnitelmien hyödyt liittyivät pedagogiikan tukeen: tuen koontiin sekä suunnitteluun. Samalla suunnitelma ja sen laatiminen toi hyötyjä oppilaalle: oikeusturvan ja yksilöllisyyden huomioinnin.

6.2.1 Pedagogiikan tuki

Tuen koonti. Opettajat nostivat esiin suunnitelmien hyödyn pedagogiikan tuelle etenkin siinä, että tuki oli koottuna yhteen paikkaan, johon pystyi myös tarvittaessa palaamaan. Opettajat kokivat, että suunnitelmat hyödyttivät etenkin siinä, kun piti palata lukemaan jotakin, koska kaikkea, mitä oli kirjattu

suunnitelmiin, ei voinut arjessa aina muistaa. Suunnitelmat koettiin tärkeinä ennen kaikkea siinä, että se, miten oppilasta tuettiin, oli jossain ylhäällä ja näkyvillä, jolloin tuen vaikuttavuutta voitiin myös arvioida: ”no mä aattelen, että se on niinku lähinnä se, et ne on johonkin kirjattu, että nää on ne tukimuodot et näitä tavotellaan ja sit se arviointi, että no oliko tästä mitään hyötyä (E2)”.

Kirjattujen asioiden hyötyä käytännön työlle hankaloitti kuitenkin suunnitelmien suuri määrä etenkin erityisopettajilla. Erityisopettajan mukaan: ”ei ne auta, jos ei muista, mitä siellä on laitettu et sehän se pulma on, et kun on ihan hirveän monta oppimissuunnitelmaa ni niin ei muista (E2)”. Suunnitelmia palattiinkin lukemaan tarpeen mukaan mutta toisaalta esiin nostettiin oppilaan tuntemuksen merkitys arjessa. Erityisopettajan mukaan: ”että jos sä pitkään opetat niitä, tiiät niinku sen, että missä ne on menossa. Niinku tulee se kokemuksen myötä tulee niinku semmoinen, että sä suurin piirtein tiedät mitä tässä (E1)”. Myös luokanopettaja puhui paljon sen merkityksestä, kun on opettanut samoja oppilaita jo ensimmäisestä luokasta: ”sitten just, että kun sä otat sen silloin ihan alussa käyttöön sieltä ensimmäiseltä luokalta ku sä meet sinne, niin sittenhän ne oppilaatki rutinoituu kaikkiin niihin juttuihin (L1)”. Seuraava esimerkki kuvastaa erityisopettajan ajatuksia siitä, kuinka koottuun tukeen pystyi tarvittaessa palaamaan mutta kuinka käytännön pedagogiset ratkaisut olivat mielessä.

Esimerkki 21

Et se on niinku mulle se on enemmän sellainen niin kuin tää on asiakirja, joka täytetään et ne tietyt asiat on siellä niinku kirjattuna ja ne on tiedossa ja niihin voi tarvittaessa palata, mitä me ollaan vaikka sovittu jotakin mutta tota ei se - - en mä oikeasti, ei tässä työssä kerkee et kyllähän se, kyllähän ne käytännön toimet nehän on mielessä siis sit tässä työssä et kenelle mitäki, et kuulosuojaimet tolle ja tuo istumaan toistepäi muihin nähden. (E2)

Opettajien kokemusten mukaan suunnitelmien hyöty korostuikin parhaiten palaverien yhteydessä tai siinä, että palavereissa keskustellut asiat voitiin koota yhteen paikkaan, johon myös joku toinen kollega pystyi myöhemmin palaamaan. Seuraavat esimerkit kuvaavat luokanopettajan ja erityisopettajan kokemuksia.

Esimerkki 22

Että kyllähän niihin välillä aina palaa, palaa, jos nimenomaan tulee joku semmoinen tilanne, että se vaatii, että pitää palata jonkun oppilaan kohdalla, että mitäs siitä on puhuttu ja sovittu niin silloin niihin palaa ja ne lukasee läpi, etenkin nimenomaan palavereiden aikaan, että siihen se on ihan hyvä työkalu. (L2)

Esimerkki 23

On ollut niin paljon palavereja, että on niinku oikeesti merkityksellisiä se, mitä me ollaan juteltu - - joku muu kollega voi siis, joka ei siis esimerkiks ollut palaverissa mukana mutta joita se asia koskee, niin sit hän niinku hyötyy, et hän voi lukee. (E2)

Palavereiden merkitys korostuikin myös toisinpäin, tuoden hyötyjä suunnitelmalle. Huoltajapalavereiden merkitys nousi tällöin keskeiseksi uusien oppilaiden kohdalla: palavereiden myötä uusi oppilas tuli elävämmäksi ja vasta tämän jälkeen myös oppimissuunnitelma tuli opettajalle hyödyllisemmäksi. Erityisopettaja korostikin puheyhteyden merkitystä niin huoltajaan kuin kollegoihin lapsen tukemisessa ensisijaisena, minkä rinnalla asiakirjat näyttäytyivät toissijaisina. Suunnitelmat koettiin ennen kaikkea siten, että tuen kirjaaminen ylös johonkin oli tärkeää, vaikkakin itsessään suunnitelmat eivät olleet merkittävässä roolissa itse käytännön työssä.

Suunnittelu. Oppimissuunnitelma toi hyötyjä pedagogiikan ja tuen suunnitteluun. Erityisopettajan kokemuksen mukaan oppimissuunnitelma toimi pohjana toteutettavalle pedagogiikalle ja suunnitelmana, jota tuli noudattaa: ”onhan se semmoinen pohja sit siellä niinku et minkä mukaan mennään (E1)”. Samoin suunnitelmat antoivat opettajille tietoa, miten oppilasta voisi parhaiten tukea. Parhaiten opettajan työtä hyödyttäviä tietoja suunnitelmista olivat etenkin taustatiedot oppilaan vahvuuksista tai erityistarpeista.

Esimerkki 24

Että lähinnä mä ehkä hyödynnän niitä eniten siinä, että mua kiinnostaa se oppilaan kokonaistilanne, jos siellä on jotakin semmoista niinku tavallaan, mitkä on oppilaan vahvuuksia niin joku tällainen tieto, ei niinkään sellainen tavoitteeseen liittyvä - - niin ja semmosia tavallaan taustatietoja, että hei tällä lapsella oli se hahmottamisen pulma tai tai oppii parhaiten kuulon kautta tai tän tyyppisiä. (E2)

Luokanopettajan kokemuksen mukaan oppimissuunnitelmat eivät olleet ensisijaisia esimerkiksi opetuksen suunnittelussa, jossa opetussuunnitelmalla oli keskeisempi rooli. Tähän liittyi myös oppilaan tuntemus: ”sitten jotenkin kuitenkin, kun ne oppilaat oppii tuntemaan, niin sitten sä tiedät jo, että missä oppiaineissa ne tarvii sitä erityistä tukea (L1)”. Myös erityisopettaja kuvasi oppilaan tuntemuksen merkitystä ja korosti tilanteiden merkitystä seuraavalla tavalla.

Esimerkki 25

Käytännön työssä se ei oo mun paras kaveri vaan mun paras kaveri on se, että niin kuin siis se minä olen siinä, se lapsi on siinä ja se tilanne on siinä ja me toimitaan sen mukaan, mitä mä oon oppinut tietämään siitä lapsesta. (E2)

Vaikka oppimissuunnitelmat eivät näyttäytyneet ensisijaisina itse käytännön työssä, haastateltavat toivat esiin pohdintoja siitä, että voisivat hyödyntää suunnitelmia vielä enemmän.

6.2.2 Hyöty oppilaalle

Toisena opettajien kokemuksista oppimissuunnitelmien hyötyyn liittyen nousi esiin sen hyödyt oppilaalle, liittyen etenkin oppilaan oikeusturvaan sekä toisaalta oppilaan yksilöllisyyden huomiointiin.

Oikeusturva. Suunnitelmien hyöty oppilaalle liittyi opettajien kokemuksista etenkin oppilaan oikeusturvaan. Oikeusturva oppilaalle liittyi samalla siihen, että suunnitelman tulisi toteutua, vaikkakaan sitä ei pystynytään aina arvioimaan: ”kyllähän se niinku kaikkien oikeusturvan ja kaikkeen tämmöisen kannalta ni olisi niinku ne pitäisi toimia mutta en mäkään oo aina vahtimassa kaikkien tekemisiä tuolla (E1)”. Toisaalta suunnitelmien kirjaaminen oli samalla myös oikeusturva opettajalle, jota seuraava luokanopettajan esimerkki kuvaa.

Esimerkki 26

Kyllä se noitte erityisoppilaitten kanssa kuitenkin on hyvä, et se on olemassa ja sitä on mustaa valkoisella sitten ihan vanhempiinkin päin, että täällä on tehty tietyt asiat ja ne on kirjattu ne asiat, ettei sitten käy sillä tavalla, että aijaa täällä on ollut ongelmia koko ajan ja kukaan ei ole mitenkään huomionu sitä, että ihan meidän oikeusturvan kannaltaki niin kyllä se on tärkeä asia, että ne täytetään ja pidetään ajanmukaisena. (L1)

Oppimissuunnitelman hyöty oppilaan oikeusturvana liitettiin opettajien kokemuksista myös siihen, että oppimissuunnitelmien laatiminen koulussa auttoi oppilasta mahdollisten muiden arviointien tai jatkotutkimusten kanssa: ”että kyllä niillä on ollut tosi iso merkitys, että ne on ollut olemassa nää oppimissuunnitelmat ja tehty niitä arvioita jo täällä koulussa (L1)”. Kuitenkin toisen luokanopettajan kokemuksista nousi esiin, että opettaja saattoi nähdä tuen aloittamisen vain lisätyönä itselleen, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Esimerkki 27

Et kollega ajattelee, että no mitä se, mitä me siitä saadaan, vaikka me tehostettu tuki tehtäisiinkin ja se on ihan totta eihän se, se on lisää työtä aina jos laaditaan tehostettu tuki mutta se on kuitenkin oppilaan oikeus, että se tehdään ja se on myöskin niinku mun mielestä, jos tulee jotakin - - että ois tarvetta vaikka koulupsykologin tutkimuksille niin voi olla mahdollista, että koulupsykologi sanoo, että joo, että ei, ei hän ota oppilasta tutkimuksiin kun ei ole tehostettua tukea. (L2)

Toisena kirjaamiseen saattoikin liittyä se, että se nähtiin pakollisena kirjaamisena, jolloin ajateltiin, ettei kirjaamisen tavalla ollut merkitystä. Kuitenkin kirjaamisen tavalla oli merkitystä nimenomaan siihen, että se palvelisi oppilaan etua myös myöhemmin esimerkiksi niissä tapauksissa, jolloin oppilaan opettaja vaihtui.

Esimerkki 28

mitä tarkemmin niitä täyttää ni sitä paremminhan se palvelee sitä yksilöä että että sitten kun opettaja vaihtuu niin sieltähän se olisi sen uuen opettajan hyvä sitten lukasta että minkälaisia toimia siellä on et jos siellä on tosi yläkäsitteitä vaan niin niin ei se sitten palvele siinä vaiheessa sit ne on vähän niinku turhan takia tehty niinku osa suhtautuukin että se on vain ylimääräistä työtä ja turhaa työtä mutta onhan se silloin turhaa ylimääräistä työtä jos ei sitä tehdä tarpeeksi niinku yksityiskohtaisesti ettei se palvele sitten tulevaisuudessa. (L2)

Niinpä luokanopettajan kokemuksesta oli tärkeää, ettei kirjaamista nähtäisi turhana, ylimääräisenä työnä, jolloin oppilaan oikeudet pääsisivät toteutumaan parhaiten, kun kirjaaminen tehtäisiin tarpeeksi yksityiskohtaisesti ja konkreettisesti. Tällöin myös oppilasta opettavat opettajat hyötyisivät suunnitelmista parhaiten.

Yksilöllisyyden huomiointi. Etenkin luokanopettajat kuvailivat oppimissuunnitelmien hyötyjä siinä, että oppilaan yksilölliset tarpeet tuli oppimissuunnitelmien laatimisvaiheessa huomioiduksi. Oppilaan yksilöllisyyden huomiointiin liittyi luokanopettajan kokemuksen mukaan se, että suunnitelmia tehdessä tuli pohdittua syvällisemmin oppilasta: ”että siinä tulee niinku pohdittua ehkä vähän syvällisemmin just niitä oppilaan vahvuuksia ja heikkouksia ja sit niitä tukitoimia, et sitten kun on niin moninaista tää oppimisen kirjo (L1)”. Suunnitelmia laadittaessa tulikin tehtyä perehtyminen nimenomaan tietyn oppilaan tuen tarpeisiin ja niihin vastaamiseen, koska asioita mentiin tarkastelemaan yksilön tasolle.

Esimerkki 29

Kyllä se ainakin omaa työtä niinku mun mielestä tukee sillä tavalla, että se tulee konkreettisemmaksi ja näkyvämmäksi, että mitä, ketä oppilaita mä tuen ja millä keinoilla ja miten, että siinä tulee tehtyä ainakin, kun niitä laaditaan nii se työ, että perehdytään nimenomaan siihen oppilaaseen ja sen tukitoimiin. (L2)

Oppilaan yksilöllinen huomiointi tehtiin usein yhteistyössä, jolloin luokanopettaja ja erityisopettaja yhdessä pohtivat oppilaan yksilöllisiä tarpeita, sekä ”mietitään niitä, että mitä juuriki tälle oppilaalle nyt halutaan asettaa tavoitteeksi (L1)”. Oppilaan yksilöllisyyden huomiointi hyödyttikin oppilaan lisäksi samalla myös opettajan omaa työtä, kuten opettajien keskinäistä yhteistyötä.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten tehostetun tuen oppimissuunnitelmat toteutuvat laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien kokemusten mukaan sekä toisaalta, miten opettajat kokevat hyötyvänsä oppimissuunnitelmista omassa työssään. Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin haastattelemalla laaja-alaisia erityisopettajia ja luokanopettajia yhdessä alakoulussa. Aloitan tarkastelemalla tutkimukseni tuloksia ja johtopäätöksiä, jonka jälkeen arvioin tutkimukseni luotettavuutta, rajoituksia ja eettisyyttä sekä lopuksi esittelen tutkimukseni pohjalta jatkotutkimusaiheita ja käytännön sovelluksia.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tulokset jakautuivat tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen osaan: oppimissuunnitelmien toteutumiseen sekä toisena oppimissuunnitelmien hyötyyn. Oppimissuunnitelmien toteutumiseen opettajien kokemuksista liittyi ensinnäkin suunnitelmien laadinta. Päätuloksena suunnitelmien laadinnasta nousi vaihtelevat käytännöt: selkeitä ohjeistuksia ei ollut, mikä johti siihen, että kirjaajana oleminen sekä kirjaamisen tapa vaihteli opettajien välillä. Myös lomakkeisiin liittyi haasteita ja kehittämisen kohteita epäselvien ja päällekkäisten kohtien vuoksi, jolloin kirjaaminen niihin tehtiin vaihtelevin käytännöin. Toiveet lomakkeiden selkeyttämisestä ja yksinkertaistamisesta liittyivät suunnitelmien käytettävyyteen ja sitä kautta niiden toteutumiseen.

Kuten haastateltavien erityisopettajien kokemuksista kävi ilmi, vaikka päävastuu oppimissuunnitelmien kirjaamisesta tulisi olla luokanopettajilla, suunnitelmien kirjaaminen näytti kääntyvän edelleen usein erityisopettajille (Nykänen, 2021, s. 153). Erityisopettajien mukaan kulttuuri koulussa oli muodostunut siten, että he edelleen usein tekivät kirjaukset ja toisaalta he ottivat roolin helposti itselleen, osaltaan myös luokanopettajien vaihtelevan osaamisen takia. Toisaalta ainakin haastateltujen luokanopettajien kokemuksista käytännöt

näyttivät selkeämmiltä ja he osallistuivat suunnitelmien laadintaan. Kuitenkin, jos kouluissa työnjako ja kulttuuri muodostuvat siten, että erityisopettajat ovat tottuneempia kirjaamaan suunnitelmia ja lopulta työ kääntyy heille, eivät luokanopettajat voi oppia niiden laatimista. Toisaalta yhteistyön tekemisellä on keskeinen merkitys, jota etenkin haastatelleet luokanopettajat korostivat. Jos yhteistyölle opettajien välillä ole riittävästi aikaa, tällä voi olla seurauksia siihen, että oppimissuunnitelmasta voi tulla vain sen näköinen, mitä esimerkiksi erityisopettaja ajattelee. Samoin suunnitelmiin ei välttämättä kirjata kaikkea käytössä olevaa tukea tai opettajilla ei välttämättä ole tietoa tuesta kokonaisuudessaan. Sandberg (2021, s. 88–89) kuvaakin, jos kaikilla osapuolilla ei ole tietoa suunnitelluista asioista, suunnitelmat eivät voi toteutua lain edellyttämällä tavalla.

Kirjaajana oleminen linkittyi myös siihen, miten suunnitelmien olemassaolo muistettiin: opettajat kertoivat, että se, mitä oli itse kirjaamassa, toteutui. Myös Nykäsen (2021) tutkimuksen mukaan näyttää siltä, että opettajien itsensä täyttämien asiakirjojen sisältö ja käytäntö kohtaavat. Lisäksi mitä enemmän tukitoimien kirjaamista harjoitellaan, sitä paremmin ne kuvaavat ja vastaavat arjessa toteutuneita toimenpiteitä. (Nykänen, 2021, s. 141–142.) Tutkimuksessanikin kirjaamisen tapa kytkeytyi oppimissuunnitelmien toteutumiseen. Perusajatuksena opettajat pitivät, että suunnitelmiin kirjattiin sellaista, mitä pystyttiin myös toteuttamaan. Lisäksi kuvattiin, kuinka kirjaaminen tehtäisiin riittävän yksityiskohtaisesti ja konkreettisesti. Haastateltavien kokemukset kuitenkin kertoivat, ettei yleisiä ohjeistuksia ollut, jolloin kirjaamisen tapa opettajien välillä vaihteli. Opettajat kertoivat, kuinka suunnitelmien laadintaa olikin opittu pitkälti kokemuksen tai esimerkiksi kollegalta saadun avun myötä.

Opettajien kokemuksista nousi myös mielenkiintoisia havaintoja työn tekemisestä omalla persoonalla sekä opettajien erilaisesta asennoitumisesta suunnitelmia ja tuen toteuttamista kohtaan, mikä johti vaihtelevaan kirjaamisen tapaan tai siihen, miten tärkeäksi kirjaaminen ylipäätään koettiin. Vaikka kirjaamisen tavassa oleellisena voidaan nähdä nimenomaan laatu eikä määrä

(Nykänen, 2021, s. 142), kirjaaminen saatettiin nähdä lisätyönä, jolloin ajateltiin, ettei kirjaamisen tavalla ollut merkitystä, koska itse käytännön työ nähtiin tärkeämpänä. Niinpä opettajien kokemuksista, suunnitelmien laadintaan ja koko tuen järjestämiseen saattoi liittyä myös asenteellisia ja näkemyksellisiä eroja.

Koska tulosten perusteella näyttää, ettei yhteisiä ohjeistuksia ole ja haastateltavien opettajien kokemuksista näytti, että käytännöt voivat vaihdella koulujen välillä, olisi luotava ainakin selkeät ohjeistukset ja käytännöt koulujen sisälle. Selkeämpiä toimintamalleja oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvissä käytännöissä toivottiin myös esimerkiksi OAJ:n (2017, s. 13) selvityksessä. Lintuvuoren ja Rämän (2022, s. 108) mukaan tukitasojen väliset selkeämmät ja yksiselitteisemmät kriteerit ja määritelmät vähentäisivät myös kuntien välisiä eroja oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelussa.

Lisäksi olisi varmistettava riittävä koulutus ja osaaminen suunnitelmiin, jolla varmistettaisiin suunnitelmien laadukas laatiminen sekä toteutuminen. Haastatellut erityisopettajat nostivat kokemuksistaan luokanopettajien vaihtelevan osaamisen, ja Nykäsenkin (2021, s. 161) tulosten perusteella näyttää siltä, että luokanopettajat tarvitsevat pedagogisten asiakirjojen täyttöön yhä koulutusta, lisätukea ja ohjausta. Lisäksi Al-Shammarin ja Hornbyn (2020) tutkimuksessa huomattiin, kun erityisopettajat olivat saaneet koulutusta ja päässeet kehittämään omaa ammatillista osaamistaan, he myös toteuttivat suunnitelmia onnistuneesti.

Lomakkeiden osalta niiden yksinkertaistaminen ja selkeyttäminen nousivat opettajien kokemuksista selkeimmin esiin, jolloin lomakkeet eivät sisältäisi turhia, päällekkäisiä tai epäselviä kohtia. Tällöin niiden käyttö; laatiminen ja toteuttaminen olisi helpompaa. Myös yhtenä kehittämissuunnitelmana annettu tiivistelmä sivu oppimissuunnitelmasta voisi lisätä suunnitelmien käytettävyyttä, koska esimerkiksi erityisopettajilla voi olla todella paljon suunnitelmia. Toiveet lomakkeiden yksinkertaistamisesta, kuten niiden selkeyttämisestä ja muokkaaminen nopeammin täytettäviksi nousevat myös OAJ:n (2017, s. 18) tekemästä selvityksestä. Nykäsen (2021, s. 145) mukaan lomakkeiden tiivistämisellä ja selkeyttämisellä voitaisiin lisätä myös sitä, ettei

suunnitelmien laatimista koettaisi vain pakottavana velvoitteena tai ylimääräisenä lisätyönä vaan voitaisiin nähdä ne myös omaa työtä tukevin ja paremmin arjen kuvaajina. Niinpä lomakkeiden kehittämisen myötä asiakirjat eivät lisää opettajien työmäärää vaan voisivat tuoda opettajien arjen työhön jotakin lisää.

Toisena oppimissuunnitelmien toteutumiseen liittyi koulun arki: resurssit sekä suunnitelman toteutumisen arviointi. Resurssit nostettiin esiin kaikkien haastateltavien toimesta. Yleisten resurssien lisäksi myös opettajan omilla resursseilla, kuten ajankäytöllä ja yhteistyöllä oli merkitystä, miten suunnitelmat pääsivät toteutumaan. Resurssien riittämättömyys nousee esiin myös tehdyissä selvityksissä (mm. OAJ, 2017; Lintuvuori & Rämä, 2022). Tärkeänä tutkimuksessani huomioitiin kuitenkin se, että tuen aloittaminen ja sen kirjaaminen itsessään on myös edellytys resurssien saamiselle. Vaikka opettajien kokemuksista näytti siltä, että tuki pääsääntöisesti kirjattiin suunnitelmiin resurssit huomioiden siten kuin se pystyttiin myös toteuttamaan ja tarjoamaan oppilaalle, arjessa tulee toki välillä tilanteita ja muuttujia, jolloin kaikki ei pysty menemään suunnitelmien mukaan.

Oppimissuunnitelmien toteutumisen arvioinnin suhteen opettajien kokemuksista selvisi, että arviointia tehdään lain edellyttämällä tavalla, kuitenkin vaihtelevin käytännöin ja oppilas- ja tilannekohtaisesti. Opettajien kokemuksista tilanne arjesta näytti, että usein suunnitelmat avattiin ja kirjattiin syksyllä ja seuraavan kerran niihin palattiin keväällä. Kuten valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteetkin ohjaavat, Heiskanen (2019, s. 72) kuvaa, kuinka suunnitelmia tulisi arvioida, niihin tulisi palata ja tehdä muutoksia säännöllisesti ja systemaattisesti lapsen tarpeiden mukaisesti, jolloin suunnitelmakin kehittyisi lapsen rinnalla. Myös Sandberg (2021, s. 42) kirjoittaa, kuinka oppilaalle tarjottavia tukimuotoja tulisi seurata ja arvioida aktiivisesti jatkuvana prosessina tehostetun tuen aikana. Jos oppimissuunnitelmiin palataan syksyn jälkeen seuraavan kerran vasta keväällä, voidaankin pohtia, toteutuuko ajantasainen tuki ja vastaavatko suunnitelmat tällöin käytännön tukea?

Toinen osa tuloksista eli oppimissuunnitelmien hyöty liittyi opettajien kokemuksista ensinnäkin pedagogiikan tukeen: tuen koontiin ja suunnitteluun. Samalla suunnitelman laatiminen toi kuitenkin hyötyjä oppilaalle, jotka olivat oikeusturva ja yksilöllisyyden huomiointi. Opettajien kokemusten mukaan oli hyvä, että tuki on jossain ylhäällä ja näkyvillä, jossakin paikassa, johon pystyi tarvittaessa myös palaamaan. Myös Nykänen (2021) kuvaa, kun asiat on kirjattu eri dokumentteihin, tuki ja sen järjestäminen tehdään läpinäkyväksi ja dokumentteihin voidaan palata aina tarvittaessa (Nykänen, 2021, s. 142). Koska etenkin erityisopettajilla voi olla paljon suunnitelmia, ei kaikkea kirjattua tukea voi muistaa ja näin oppimissuunnitelmat toimivatkin opettajille etenkin muistin palauttamispaikkana. Näytti siltä, että tuen kokoaminen nähtiin tärkeänä, kuitenkin oppilaan tuntemuksen ja pedagogisten ratkaisujen ollessa mielessä itse arjen työssä.

Suunnittelun suhteen oppimissuunnitelmat antoivat opettajalle tietoa etenkin oppilaan erityistarpeista tai vahvuuksista. Sandberg (2021, s. 62) kuvaa, kuinka suunnitelmavaiheessa tulisi tehdä käytännön suunnittelutyötä arkeen. Kuitenkin haastateltujen opettajien kokemuksista nousi, etteivät suunnitelmat juuri tulleet näkyviin arjessa eivätkä olleet ensisijaisia opetuksen suunnittelussa. Opettajien kokemuksista korostui jälleen oppilaan tuntemuksen ja tilanteiden merkitys. Myös varhaiskasvatuksen puolelta nähdään, vaikka suunnitelmien tekeminen edisti lapsikeskeisen pedagogiikan ja osallistamisen pohtimista, dokumentit eivät olleet keskeisessä roolissa itse käytännön työssä (Rintakorpi, 2016). Kuitenkin, kuten Nykänen (2021, s. 159) kuvaa, dokumentointi pakottaa opettajaa miettimään asioita tarkemmin: tullaan tietoisemmaksi oppilaan haasteista, jolloin myös tukitoimien suunnittelu ja toteuttaminen tulevat johdonmukaisemmiksi.

Suunnitelman hyöty oppilaalle liittyi ensinnäkin oikeusturvaan. Opettajien kokemusten mukaan oikeusturva oppilaalle korostui etenkin siinä, jos tulisi tarvetta jatkotutkimuksille tai oppilaan opettaja vaihtui. Niinpä kirjaamisen tavalla olikin merkitystä, kuten sillä, että tuki ylipäätään aloitettiin ja kirjattiin. Samalla, kun suunnitelma toi oikeusturvan oppilaalle se toimi myös

oikeusturvana opettajalle. Niinpä samalla, kun suunnitelma varmistaa jokaisen tukea tarvitsevan oppilaan oikeusturvan, tukitoimien kirjaaminen velvoittaa ammattilaisia tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen (Sandberg, 2021, s. 35).

Toisena oppimissuunnitelman hyötyihin oppilaalle liittyi opettajien kokemusten mukaan yksilöllisyyden huomiointi. Suunnitelman laatimisvaiheessa tuli tehtyä työ, että pohdittiin syvällisemmin oppilaan vahvuuksia ja heikkouksia ja menttiin yksilön tasolle miettimään oppilaan tarpeita ja tukea. Samalla yksilöllisyyden huomiointi tuki opettajan omaa työtä, kuten myös opettajien keskinäistä yhteistyötä. Myös Mäki-Havulinna (2018, s. 60) tutkimuksessa suunnitelmat nähtiin hyvänä nimenomaan sen kannalta, että oppilaiden tarvitsemaa tukea mietitään. Nykäsenkin (2021, s. 134) tulosten mukaan tehostettu tuki pistää luokanopettajat prosessoimaan omaa työtään tarkemmin sekä sitä, miten voi konkreettisesti tukea oppilaitaan.

Kokoavana johtopäätöksenä tutkimukseni tuloksista on, että suunnitelman laatimisvaihe tulisi nähdä tärkeänä: kirjaaminen tulisi tehdä tarpeeksi yksityiskohtaisesti ja konkreettisesti, jolloin suunnitelmat myös hyödyttäisivät kaikista eniten, niin oppilasta kuin oppilasta opettavia opettajia. Tällöin suunnitelmia olisi helppo hyödyntää arjessa sekä tuen toteutumista myös arvioida säännöllisesti. Jos suunnitelmat kirjataan liian ympäröivästi, sillä ajatuksella, että kirjaaminen on ylimääräistä ja turhaa työtä, tuloksena voi olla suunnitelma, josta ei lopulta kukaan hyödy mitenkään. Toisaalta lomakkeita tulisi yksinkertaistaa ja selkeyttää, jotta niitä ei nähtäisi lisätyönä vaan ne olisi helppo täyttää ja siirtää suoraan arkeen, jolloin niiden käytettävyys myös paranisi. Samalla tulisi varmistaa ja panostaa opettajien osaamisen ja koulutuksen kehittämiseen, jolla voitaisiin saada myönteinen asenne suunnitelmia kohtaan ja suunnitelmat osaksi arkea. Myös Rätty ja kumppanit (2019) pohtivat, jos suunnitelmat nähtäisiin merkityksellisinä ja todellisina työvälineinä, myös niiden laatimiseen panostettaisiin kenties eri tavalla.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Sain vastauksia tutkimustehtävääni ja näin ollen tutkimukseni tavoitteen ja tarkoituksen voidaan katsoa täyttyneen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa huomio kiinnittyy koko tutkimusprosessiin (ks. Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Olen tuonut tutkimukseni eri vaiheet näkyvästi ja systemaattisesti esiin, perustellen tehdyt valinnat ja ratkaisut sekä saadut tulokset (ks. Schreier, 2012, s. 27). Olen kuvannut, miten aineisto on kerätty, miten analyysi on tehty sekä mitä asioita on jätetty sen ulkopuolelle (Bengtsson, 2016). Olenkin pyrkinyt läpi tutkimuksen raportoinnin yksityiskohtaisuuteen, johdonmukaisuuteen, selkeyteen ja ymmärrettävyyteen. Samalla tutkimuksen laatuun liitettävät kriteerit voidaan liittää eettiseen tutkimuksen tekemiseen (Mertens, 2018). Myös tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella tällöin tutkimuksen suunnittelun, aineiston keräämisen ja analysoinnin sekä raportoinnin vaiheiden kautta (Patton 2015, s. 496–497). Olen toiminut rehellisesti, huolellisesti ja vastuullisesti, noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä läpi tutkimuksen eri vaiheiden (ks. TENK, 2012).

Käytin aineiston keruumenetelmänä haastattelua, ja sen käyttämistä sekä merkitystä tutkimusprosessille on syytä arvioida kriittisesti. Otin haastattelussa huomioon reaktiivisuuskysymykset ja tulkintavirhekysymykset, joilla voidaan arvioida haastattelun tekemisen luotettavuutta (Puusa, 2020a, s. 108). Reaktiivisuuskysymyksen mukaisesti pyrin haastattelussa siihen, etten johdatellut haastateltavia tai asettanut kysymyksiä tietyllä tavalla. Tulkintavirhekysymyksiin liittyen kysymykset oli mietitty siten, etteivät ne sisältäisi vieraita käsitteitä tai ilmaisuja. Vaikka pyrin luomaan haastattelusta mahdollisimman luonnollisen ja keskustelunomaisen tapahtuman, haastattelu eroaa kuitenkin arkikeskustelusta: haastattelua ei koeta täysin luonnolliseksi, millä on vaikutusta myös siihen, mitä ja miten haastateltava tuo asioita esiin (Aaltio & Puusa, 2020, s. 183). Kuitenkin, koska en ollut aivan vieras haastateltaville, koen, että haastattelu muodostui heti alusta rennommaksi, jolloin haastateltavat toivat mahdollisesti rohkeammin kokemuksiaan esiin. Toisaalta tämä on voinut saada haastateltavat kertomaan nimenomaan tiettyjä

asioita. On siis hyvä ottaa huomioon, etteivät haastateltavat välttämättä kertoneet kaikkea tai he eivät ehkä saaneet sanottua tai ilmaistua kaikkea ja kysymysten muotoilu on voinut saada haastateltavat vastaamaan tietyllä tavalla (ks. Bengtsson, 2016), mikä on johtanut kyseiseen aineistoon ja sitä kautta analyysiini, tuloksiini sekä johtopäätöksiini siitä.

Lisäksi on hyvä todeta, että haastatteluaineistosta tehty analyysi on tutkijan omaa puhetta niistä (Puusa, 2020a, s. 103), vaikka olenkin pyrkinyt säilyttämään tutkittavien äänet, tekemättä niistä liian pitkälle johtavia tulkintoja tai johtopäätöksiä. Koska laadullinen tutkimus perustuu tulkintaan, on mahdollista, että toinen tutkija olisi tehnyt eri ymmärrystä ja tulkintaa aineistosta (Schreier, 2012, s. 20). Olen kuitenkin johtanut tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset aineiston syvällisestä perehtymisestä (Schreier, 2012, s. 28). Yksi tapa arvioida laadullisen tutkimuksen luotettavuutta onkin sen uskottavuus (mm. Bengtsson, 2016; Kyngäs ym., 2019). Olen esitellyt tehdyn analyysin ja tulokset näkyvästi ja uskottavasti, sekä tuonut myös taulukkomuodossa esiin, miten olen päätenyt tiettyyn käsitteelliseen tulkintaan alkuperäisestä aineistosta. Olen kuvannut laajasti aineistoa sekä perustellut tekemäni analyysin monipuolisilla ja sanatarkoin aineistositaatein eri haastateltavilta, minkä voidaan katsoa lisäävän tulosteni ja johtopäätösteni uskottavuutta ja näin tutkimukseni luotettavuutta. Lisäksi olen tuonut tutkimuksessani esiin tasapainoisesti ja reilusti esiin opettajien erilaisia näkökulmia, jolloin voidaan Mertensin (2018) mukaan puhua tutkimuksen aitoudesta.

Tutkimukseni rajoitukset liittyvät etenkin haastateltavien määrään sekä aineiston kokoon, jolloin on syytä arvioida kriittisesti tulosten yleistettävyyttä. Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyteen pyrkiminen ei kuitenkaan olekaan tarkoitus, vaan tavoitteena on tuottaa osuvaa, ymmärrystä lisäävää ja hyödyllistä tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Aaltio & Puusa, 2020, s. 188). Tämän olenkin tehnyt pyrkimällä analysoimaan tutkimukseni tapaukset perusteellisesti (ks. Eskola & Suoranta, 1998, luku 1) sekä tuottamalla yksityiskohtaista tietoa näistä tapauksista (Vilkkä ym., 2018, s. 195). Laadullisessa tutkimuksessa kyse onkin laadusta eikä määrästä (Tuomi &

Sarajärvi, 2018, s. 173), jolloin keskeiseksi nousee tutkijan kyky tulkita valittuja tapauksia ja tehdä niistä käsitteellisiä yleistyksiä (Puusa & Juuti, 2020, s. 85).

Koska tutkimukseni oli tapaustutkimus yhden koulun sisältä, tutkimukseni tulokset antoivat kuvaa nimenomaan haastattelukoulusta sekä siellä vallitsevista käytännöistä ja opettajien kokemuksista oppimissuunnitelmien suhteen. Tapaustutkimuksessa keskeiseksi nouseekin tutkittava tapaus tai tapaukset, joiden määrittely, analysointi ja ratkaisu on tapaustutkimuksen keskeisin tavoite (Eriksson & Koistinen, 2014, s. 1, 4). Myös saturaation käsite eli kylläntyminen on laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeinen, mikä tarkoittaa, etteivät uudet haastattelut tuottaisi uutta aineistoa (mm. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99; Kyngäs ym., 2019). Koska koulussa ei työskennellyt laaja-alaisia erityisopettajia enempää, haastateltujen erityisopettajien kokemusten voidaan katsoa kuvaavan koulun vallitsevia käytäntöjä hyvin, nimenomaan erityisopettajien näkökulmasta. Haastatteleamalla useampia luokanopettajia olisin voinut kuitenkin laajentaa vielä koulun luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä, sillä nyt kyseessä oli vain kahden luokanopettajan kokemukset.

Vaikka tutkittavien määrä sekä aineiston koko oli tutkimuksessani suhteellisen pieni, saadut tulokset vahvistivat, mitä aiemmissa selvityksissä ja tutkimuksissa on opettajien kokemuksista noussut esiin. Laadullista tutkimusta voidaankin arvioida paremmin sen siirrettävyyden kautta, jolloin arvioidaan tulosten soveltumista muihin yhteyksiin (mm. Mertens, 2018). Samansuuntaiset tulokset olisivat todennäköisiä, vaikkakin opettajien kokemukset antoivat viitteitä siitä, että käytännöt koulujen välillä vaihtelevat, jolloin on mahdollista, että opettajien kokemuksetkin voivat olla hyvin erilaisia oppimissuunnitelmien suhteen toisessa koulussa. Tutkimukseni tulokset yhtäältä siis vahvistivat ja toisaalta lisäsivät ymmärrystä oppimissuunnitelmien toteutumisen sekä niiden hyödyllisyyden suhteen. Näin tutkimukseni tulokset voidaan nähdä osana laajempaa, kolmiportaiseen tukeen ja pedagogisiin asiakirjoihin liittyvää, etenkin tehostetun tuen tasoon ja siihen liittyvien oppimissuunnitelmien laadintaan ja toteutumiseen liittyvä kokonaisuutta.

7.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Tutkimukseni valotti opettajien kokemuksia niistä tekijöistä, jotka liittyvät oppimissuunnitelmien toteutumiseen sekä suunnitelmien hyödyllisyyteen. Tutkimukseni saakin pohtimaan, miten oppimissuunnitelmat saataisi vielä lähemmäksi käytäntöä, opettajien arjen työtä hyödyttäväksi työkaluiksi. Koska tuen dokumentointi ja pedagogiset asiakirjat ovat keskeinen osa oppimisen ja koulunkäynnin tukea, tutkimusta ja käytännön kehittämistä tarvitaan edelleen lisää. Myös tutkimukseni tulokset herättivät jatkotutkimusaiheita. Opettajien kokemukset antoivat viitteitä siitä, kuinka käytännöt voivat olla koulujen välillä hyvin erilaiset. Vertaileva jatkotutkimus siitä, miten käytännöt eroavat koulujen välillä ja mikä niiden merkitys on suunnitelmien toteutumiselle, voisi valottaa asiaa lisää. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe, joka voitaisiin toteuttaa esimerkiksi toimintatutkimuksen keinoin olisi, millainen merkitys yhteisillä ohjeistuksilla olisi koulun käytäntöihin ja sitä kautta oppimissuunnitelmien laadintaan ja toteutumiselle.

Tärkeää olisi myös tutkia, mikä merkitys koulutuksen tai osaamisen lisäämisellä voi olla suunnitelmien laadintaan ja toteutumiseen sekä siihen, miten oppimissuunnitelmia hyödynnetään. Samoin voitaisiin tutkia, koettaisiinko yksinkertaisempi ja tiiviimpi lomake hyödyllisempänä ja käytettävämpänä arjen pedagogisena työkaluna. Koska muutoksia lomakkeisiin oli opettajien kertoman mukaan tulossa, voisi niiden käyttöönoton jälkeen tutkia asiaa lisää. Toisaalta opettajilta itseltään tulisi selvittää, millainen lomake nimenomaan olisi yksinkertaisempi ja käytettävämpi, paremmin arkeen vietävä työkalu.

Tutkimukseni kuvaa sitä, kuinka tärkeää suunnitelmien laadintavaihe, kuten selkeät käytännöt kirjaajan ja kirjaamisen tavan suhteen ovat oppimissuunnitelmien toteutumiselle. Tärkeää olisi kehittää myös lomakkeita siten, että ne olisi helppo täyttää ja niiden selkeys ohjaisi opettajat kirjoittamaan tavoitteet ja tuen konkreettisesti, suoraan arkeen siirtäen, jolloin suunnitelmat myös hyödyttäisivät opettajien arjen työtä parhaiten. Kuitenkin paljon lähtee opettajan omista asenteista. Jo laadintavaiheessa tulisi miettiä, miten

oppimissuunnitelmaa toteutetaan käytännössä ja nähdä suunnitteluvaiheen työ tärkeänä niin oppilaan oppimisen, tuen ja kasvun, kuin oman työn tukena. Jos suunnitelma näyttäytyy opettajalle pelkästään pakollisena velvoitteena tai turhana lisätyönä, suunnitelmien täyttämistä ei nähdä tärkeänä, jolloin suunnitelmaakaan ei välttämättä toteuteta ja hyödynnetä sen täydessä potentiaalissaan. Näin voidaan pohtia, toteutuuko oppilaan tukikaan silloin pedagogisesti laadukkaalla tavalla.

LÄHTEET

- Al-Shammari, Z. & Hornby, G. (2020). Special Education Teachers' Knowledge and Experience of IEPs in the Education of Students with Special Educational Needs. *International journal of disability, development, and education*, 67(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1620182>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.812405>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Björn, P. M., Aro, M., T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning disability quarterly*, 39(1), 58-66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2018). Response-To-Intervention in Finland and the United States: Mathematics Learning Support as an Example. *Frontiers in psychology*, 9, 800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>
- Blackwell, W. H. & Rossetti, Z. S. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE open*, 4(2). <http://doi.org/10.1177/2158244014530411>
- Bray, L. E. & Russell, J. L. (2018). The Dynamic Interaction Between Institutional Pressures and Activity: An Examination of the Implementation of IEPs in Secondary Inclusive Settings. *Educational evaluation and policy analysis*, 40(2), 243-266. <https://doi.org/10.3102/0162373718756189>

- Christle, C. A. & Yell, M. L. (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings. *Exceptionality: the official journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children*, 18(3), 109-123. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491740>
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2020). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). Monenlainen tapaustutkimus. *Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11*. <http://hdl.handle.net/10138/153032>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, (s. 27-51). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443>
- Heiskanen, N. (2019). *Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education care*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7868-6>
- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A., & Vehkakoski, T. (2019). Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 29(1), 26-42. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201904302339>

- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa: Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. PS-kustannus.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa P. Juuti, P & A. Puusa (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296-307). Gaudeamus.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108042>
- Jyväskylän yliopisto. (2022). Liite 6. Tiedote tutkittaville henkilöille (tietoon perustuvan suostumuksen prosessi 1/2). Haettu 27.4.2022 osoitteesta <https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimuspalvelut/tutkimushallinto/tutkimuseiikan-tukipalvelut/ihmistieteiden-eettinen-toimikunta/tee-lausuntopyynto/lausuntopyyntoon-liitteet/tutkittaville-henkiloille-toimitettava-tiedote>
- Kyngäs, H., Kääriäinen, M., Elo, S. (2020). The Trustworthiness of Content Analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (toim.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (s. 41-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_5
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen teoria ja käytäntö. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (3. painos.) (s. 9-38). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, (s. 29-50). PS-kustannus.
- Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of instructional psychology*, 33(4), 263.

- Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:6. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>
- Mertens, D-M. (2018). Ethics of Qualitative data collection. Teoksessa U. Flick (toim.). *The Sage handbook of qualitative data collection*. SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526416070>
- Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010). *Review of literature on individual education plans*. Report to the New Zealand Ministry of Education.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European journal of special needs education*, 35(1), 100-114. <http://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0737-0>
- Ní Bhroin, Ó. & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: A framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European journal of teacher education*, 43(1), 38-63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>
- Nilsen, S. (2017). Special education and general education - coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International journal of inclusive education*, 21(2), 205-217. <http://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564>
- Nykänen, H. (2021). *Veteen piirretty viiva; opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526229287>

- Opetusalan Ammattijärjestö [OAJ]. 2017. *Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki*. OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi.
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_fina1_sivuittain.pdf
- Opetushallitus [OPH]. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
Opetushallitus.http://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetusministeriö. (2007). *Erytisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International journal of inclusive education*, 20(8), 801-815.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E. & Björn, P. M. (2021) The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case, *Scandinavian Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>
- Parding, K. & Liljegren, A. (2017). Individual Development Plans as Governance Tools - Changed Governance of Teachers' Work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 689-700.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188144>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition.). SAGE Publications, Inc.
- Perusopetuslaki, 21.8.1998/628 (1998).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2015). The Implementation of New Special Education Legislation in Finland. *Educational policy (Los Altos, Calif.)*, 29(1), 162-178. <https://doi.org/10.1177/0895904814556754>
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2020). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European educational research journal EERJ*, 19(4), 364-384. <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103-117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189-202). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa P. Juuti, P. & A. Puusa (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75-85). Gaudeamus.
- Rotter, K. (2014). IEP Use by General and Special Education Teachers. *SAGE open*, 4(2), 215824401453041. <https://doi.org/10.1177/2158244014530410>
- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European journal of special needs education*, 34(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011>
- Salo, S. & Savijoki, H. (2019). Erityisopettajan ja luokanopettajan roolit ja yhteistyö kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa. [Pro Gradu tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201905272825>

- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243>
- Ström, K., & Hannus-Gullmets, B. (2015). From special (class) teacher to special educator: The Finnish case. Teoksessa Lansing Cameron, D. & R. Thygesen, R. (toim.), *Transitions in the field of special education. Theoretical perspectives and implications for practice* (s. 115-134).
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European journal of special needs education*, 34(5), 601-616.
<http://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>
- Takala, M. (2016). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 22-33). Gaudeamus.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Tormanen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British journal of special education*, 36(3), 162-173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. (2020). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools-Teachers' Views. *Scandinavian journal of educational research*, 64(3), 313-332.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541820>
- Tietosuojavaltutetun toimisto. (2022). Tietosuoja. Mikä on henkilötieto? Pseudonymisoidut ja anonymisoidut tiedot. Haettu 27.4.2022 osoitteesta <https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi>
- Tilastokeskus. (2021). *Tehostettu tai erityinen tuki joka viidennellä peruskoululaisella*. Tilastokeskus. Haettu 27.4.2022 osoitteesta https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3:2019.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Vainikainen, M., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., . . . Poliitikka-analyysiyksikkö. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: Tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston kanslia. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>
- Vehkakoski, T. & Rantala, A. (2020). Oppilaalle tarjottavan tuen perusteleva esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 30(4), 4-21. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202102091510>
- Vilka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, (s. 190-201). PS-kustannus.
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja (2., päivitetty painos)*. PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Taustatietokysymykset:

- Millainen koulutus sinulla on?
- Kauanko olet toiminut laaja-alaisena erityisopettajana tai luokanopettajana?
- Kuinka kauan olet ollut kyseisessä tehtävässä? (*lisäys: opettanut tässä koulussa?*)
- Luokanopettajalle: kuvaile luokkaasi. Laaja-alaiselle erityisopettajalle: kuvaile opettamiasi ryhmiä.
- Kuinka monella oppilaista on tehostetun tuen oppimissuunnitelma?

Varsinaiset haastattelukysymykset:

1. ~~Kerro esimerkkejä, millä tavoin tuet oppilaita, joilla on käyttäytymisen haasteita?~~
2. Millaisia (käyttäytymiseen liittyviä) tavoitteita oppimissuunnitelmiin on kirjattu?
3. Millaisia tukitoimia oppimissuunnitelmiin on kirjattu tavoitteiden saavuttamiseksi?
4. Miten arvioit suunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden saavuttamista ja tukitoimien toteutumista?
5. Miten koet oppimissuunnitelmiin kirjattujen tukitoimien toteutuvan?
6. Miten oppimissuunnitelma toimii mielestäsi oppilaan (käyttäytymisen) tukemisessa?
7. Kerro vapaasti, miten hyödynnät tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa omassa työssäsi?
8. Millaisena työkaluna koet oppimissuunnitelman työssäsi ylipäättään?
9. Jos arvioit oppimissuunnitelmaa arjen pedagogisena työkaluna asteikolla 1-10, minkä arvosanan antaisit (1= ei hyödytä työssäni lainkaan, 10= täysin hyödyllinen työssäni) - perustelut arvosanalle

Liite 2. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen analyysistä

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
<p>”Että kyllähän niihin välillä aina palaa, palaa, jos nimenomaan tulee joku semmoinen tilanne, että se vaatii, että pitää palata jonkun oppilaan kohdalla”</p> <p>”Onhan se semmoinen pohja sit siellä niinku et minkä mukaan mennään”</p>	<p>Suunnitelmiin pystyy palaamaan tarvittaessa</p> <p>Pohja, minkä mukaan mennään</p>	<p>Tuen koonti</p> <p>Suunnittelu</p>	<p>Pedagogiikan tuki</p>	<p>Suunnitelmien hyöty</p>
<p>”Mutta se on kuitenkin oppilaan oikeus, että se tehdään ja se on myöskin niinku mun mielestä, jos tulee jotakin - - että ois tarvetta vaikka koulupsykologin tutkimuksille niin voi olla mahdollista, että koulupsykologi sanoo, että joo, että ei, ei hän ota oppilasta tutkimuksiin kun ei ole tehostettua tukea.”</p> <p>”Mietitään niitä, että mitä juuriki tälle oppilaalle nyt halutaan asettaa tavoitteeksi”</p>	<p>Tuen kirjaaminen oppilaan oikeusturvana mahdollisten jatkotutkimusten varalta</p> <p>Tavoitteiden asettelu yksilöllisesti</p>	<p>Oikeusturva</p> <p>Yksilöllisyyden huomiointi</p>	<p>Hyöty oppilaalle</p>	

Liite 3. Tietosuojailmoitus



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

*Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus
EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)*

- 1. Tutkimuksessa: Tehostetun tuen oppimissuunnitelmaan kirjattujen tukitoimien toteutuminen käyttäytymisen tuessa*

korjattu myöhemmin: erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia tehostetun tuen oppimissuunnitelmien toteutumisesta ja hyödyllisyydestä

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien ja laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia ja näkemyksiä tehostetun tuen oppimissuunnitelmaan kirjattujen tukitoimien toteutumisesta käyttäytymisen tuessa.

Korjattu myöhemmin: Tutkimuksen tavoitteena on selvittää laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia tehostetun tuen oppimissuunnitelmien toteutumisesta sekä käytännön hyödyllisyydestä.

Tutkimuksessa sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: koulutus, ammattinimike ja äänitallenne.

Tämä tietosuojailmoitus toimitetaan tutkittaville haastattelujen yhteydessä.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)

3. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

4. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Koko tutkimusprosessissa toimitaan niin, etteivät sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta toimitaan niin, ettei sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua käytetään suoria lainauksia haastattelusta, kuitenkin niin, että haastateltavia ei voida tunnistaa.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva äänitallenne tuhotaan.

Tunnistettavuuden poistaminen

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fyysinen tila)

muulla tavoin, miten: tunnistekoodin E1, E2, L1, L2

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusrekisteri hävitetään viimeistään tutkimuksen julkaisun jälkeen (arviolta 06/2022).

Rekisterinpitäjä ja tutkimuksen tekijä

Alisa Roikonen (*puhelinnumero, sähköpostiosoite*)

Pro Gradu tutkielman ohjaaja:

Erityispedagogiikan lehtori Riitta Viitala

Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

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

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

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

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

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

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

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

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojasi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tämän tutkimuksen tutkijoihin.

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.