

**Oppimissuunnitelman hyödyntäminen oppilaan käyttäytymisen
tukemisessa**
Iida Ahola

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

TIIVISTELMÄ

Ahola, Iida. 2022. Oppimissuunnitelman hyödyntäminen oppilaan käyttäytymisen tukemisessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 62 sivua.

Tutkielmassa tutkittiin, millaisena apuna luokanopettajat kokevat oppimissuunnitelman oppilaan käyttäytymisen tukemisessa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien näkemyksiä siitä, millaisia käyttäytymiseen liittyviä tavoitteita oppimissuunnitelmiin asetetaan. Toisena selvitettiin, miten oppimissuunnitelma opettajien mukaan hyödyttää oppilaan käyttäytymisen tukemisessa.

Tutkimusta varten haastateltiin neljää alkuopettajaa, jotka opettivat ensimmäisen ja toisen luokan yhdysluokkaa. Opettajat työskentelivät samassa kunnassa ja olivat opettaneet tehostetun tuen oppilaita, joilla tuki kohdistui osittain tai kokonaan käyttäytymisen tukemiseen. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla temahaastattelulla maaliskuussa 2022 ja litteroitu aineisto analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimus osoitti, että tavoitteiden kirjaamisen lähtökohtana ovat oppilastuntemus, oppilaan käyttäytymisen pulmien syyt sekä yhteistyö huoltajien ja erityisopettajan kanssa. Näitä tietoja käyttämällä opettajat pyrkivät kirjaamaan oppilaille pilkottuja tavoitteita, joiden avulla voidaan saavuttaa oppilaan käyttäytymistä tukevia taitoja. Oppimissuunnitelmaan laadittuja tavoitteita seurataan havainnoimalla ja niihin palataan useimmiten arviointikeskustelujen yhteydessä. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokivat oppimissuunnitelman hyödyn oppilaan käyttäytymisen tukemiseen vähäiseksi. Asiakirjasta koettiin olevan eniten hyötyä, kun suunnitellaan oppilaan opetusta. Lisäksi opettajien mukaan sen avulla helpottuu monialaisen yhteistyön toteuttaminen huoltajien ja muiden ammattilaisten kanssa.

Asiasanat: käyttäytymisen tukeminen, oppimissuunnitelma, alkuopetus

SISÄLTÖ

| | |
|---|-----------|
| TIIVISTELMÄ | 2 |
| SISÄLTÖ | 3 |
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 ASIAKIRJAT TUEN TOTEUTTAMISEN PERUSTANA | 8 |
| 2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen eri tasot | 8 |
| 2.2 Hyvä tuen asiakirja | 9 |
| 2.3 Oppimissuunnitelmiin kirjattavat tavoitteet | 12 |
| 3 KÄYTTÄYTYMISEN PULMIIN VASTAAMINEN | |
| KOULUYMPÄRISTÖSSÄ | 14 |
| 3.1 Käyttäytymisen pulmat..... | 14 |
| 3.2 Oppilaan käyttäytymiseen vaikuttaminen..... | 16 |
| 3.3 Oppimissuunnitelmiin asetetut tavoitteet käyttäytymisestä | 19 |
| 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 21 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 22 |
| 5.1 Tutkittavat ja aineiston keruu | 22 |
| 5.2 Aineiston analyysi | 24 |
| 5.3 Eettiset ratkaisut..... | 26 |
| 6 TULOKSET | 28 |
| 6.1 Oppilaan käyttäytymiselle asetetut tavoitteet oppimissuunnitelmissa | 28 |
| 6.1.1 Tavoitteiden kirjaamisen perusteet | 28 |
| 6.1.2 Tavoitteiden konkreettisuus | 30 |
| 6.1.3 Tavoitteiden arvioiminen..... | 31 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 6.2 | Oppimissuunnitelman hyödyllisyys oppilaan käyttäytymisen tukemisessa | 34 |
| 6.2.1 | Hyöty oppilaalle | 34 |
| 6.2.2 | Hyöty opettajan työssä | 34 |
| 6.2.3 | Hyöty monialaisessa yhteistyössä | 36 |
| 7 | POHDINTA..... | 40 |
| 7.1 | Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 40 |
| 7.2 | Tutkimuksen arviointi..... | 45 |
| 7.3 | Jatkotutkimushaasteet | 46 |
| | LÄHTEET | 48 |
| | LIITTEET..... | 55 |

1 JOHDANTO

Asiakirjojen täyttäminen kuuluu jokaisen opettajan työnkuvaan, sillä oppilaan saadessa vahvempaa kuin yleistä tukea, laaditaan hänelle joko oppimissuunnitelma tai henkilökohtainen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma (=HOJKS). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden [POPS] (Opetushallitus, 2014, s. 62) ohjeistuksen mukaisesti näihin pedagogisiin asiakirjoihin kirjataan oppilaan ohjaukseen liittyvät tavoitteet ja toimenpiteet. Asiakirjojen täyttämiseen saattaa olla vain viitteelliset ohjeet, eikä näitä määritellä POPS:ssa (Opetushallitus, 2014, s. 75): Tarkempi määrittely esimerkiksi oppimissuunnitelman laadintaan, arviointiin ja tarkastamiseen liittyvistä käytänteistä on jätetty paikallisen opetussuunnitelman laatijoiden harteille. Näin ollen käytännöt kunnissa vaihtelevat. Asiakirjat voivat olla kuitenkin parhaimmillaan suuri apu oppilaan tuen suunnittelussa, tavoitteiden asettamisessa sekä näin ollen tuen toteuttamisessa ja arvioinnissa. Tällöin ne toimivat opettajan ja tiimin tärkeänä työvälineenä lapsen tuen suunnittelun ongelmanratkaisuprosessissa (Heiskanen, 2021, s. 18).

Tuen arvioinnissa, suunnittelussa ja toteuttamisessa on tärkeää huomioida pedagoginen asiantuntemus sekä muiden ammattihenkilöiden kanssa tehtävä monialainen yhteistyö (Opetushallitus, 2014, s. 61). Asiakirjojen kirjaamisen vastuu on suurimmaksi osaksi luokanopettajilla itsellään. Aiempi tutkimus osoittaa, ettei asiakirjojen kirjaaminen ole opettajille täysin selkeää. Asiakirjoista on löydettävissä monia erilaisia puutteita kirjaamisen muodossa. Esimerkiksi niiden selkeys, yksiselitteisyys ja johdonmukaisuus vaihtelevat (Vehkakoski & Rantala, 2020).

Asiakirjat eivät ole ehkä joka päivä opettajan mielessä työpäivinä, mutta käyttäytymisen pulmat sen sijaan koskettavat useita opettajia päivittäin. Käyttäytymisen pulmat ilmenevät koulussa esimerkiksi keskittymisen vaikeuksina, levottomuutena, meluamisena ja epäkunnioittavana käytöksenä (Närhi ym., 2016, s. 185–186). Arosen (2016) mukaan käyttäytymisen pulmat ovat yleisiä ja käytöksen hallintavaikeudet kuuluvat lähes jokaisen lapsen normaaliin

kehitykseen, sillä he oppivat sosiaalisen vuorovaikutusten kautta käyttäytymään yhteisön sosiaalisten normien mukaisesti. Aronen (2016) kuitenkin huomauttaa, ettei tämä onnistu kaikilta lapsilta, vaan käyttäytyminen muuttuu pulmalliseksi, kun aggressiivinen ja sääntöjä rikkova käytös jatkuu ikätasosta poikkeavana. Diagnosoituja käytöshäiriöitä ilmenee kansainvälisten tutkimusten mukaan nuoruusikäisillä pojilla 10–13 prosentilla ja tytöillä 4–6 prosentilla (Huttunen, 2018). On siis varsin todennäköistä, että jokaisessa luokassa on vähintään yksi oppilas, jolla on jonkinlaisia käyttäytymisen pulmia.

Oppilaiden käyttäytyminen koulussa vaikuttaa oppilaan ja opettajan jokapäiväiseen työskentelyyn, joten kysymys oppilaan tukemisesta toivottuun käyttäytymiseen on läsnä arjessa kaiken aikaan. Käyttäytymisen pulmat ovat olleet esillä mediassa säännöllisesti jo pitkään esimerkiksi seuraavin otsikoin:

YLE (Vähäsarja, 2015): Yläkoulu tarvitsee lisäkäsia Pietarsaassa - opettajat väsyneet häiriköintiin

Aamulehti (Saarinen 2018): Miten törkeä käytös koulussa saadaan kuriin? Kolme ehdotusta nousee esiin sadoista ideoista - "Tämä on tärkeämpi aihe kuin me too"

Ilta-Sanomien (Åkman, 2021): Nyt puhuvat opettajat: Monessa luokassa vallitsee kaaos - "Lääkkeeksi tarjotaan konsultin piirileikkikoulutusta"

Nämä ja monet muut otsikot kertovat resurssien ja konkreettisten toimintamallien puuttumisesta kouluissa, joiden avulla voitaisiin vaikuttaa oppilaiden pulmalliseen käyttäytymiseen. Kolmiportaisen tuen mallin kehittäminen on lähtenyt käyntiin jo vuodesta 2008, kun kouluissa malli astui voimaan vuonna 2011 (Rinkinen & Lindberg, 2014, s. 7). Vaikka kolmiportaisen tuen malli on ollut kouluissamme käytössä jo yli kymmenen vuoden ajan, herää ajatus siitä, pystytäänkö tällä mallilla vastaamaan tarpeeksi tehokkaasti oppilaiden käyttäytymisen tuen tarpeisiin. Oppilaan tuen asiakirjojen tarkoitus on olla apuna oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa, jolloin positiiviseen käyttäytymiseen tukeminen on yksi osa niiden tarkoitusta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ja millaisia käyttäytymiseen liittyviä tavoitteita opettajat asettavat oppimissuunnitelmiin. Lisäksi tarkastellaan, millaisena apuna opettajat kokevat tehostetun tuen oppimissuunnitelman työssään, kun oppilaalla on haasteita käyttäytymisessä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat opettivat alkuluokkia eli ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita. Heidän luokallaan oli parhaillaan tai oli ollut tehostetun tuen oppilaita, joilla tuki kohdistui osittain tai kokonaan käyttäytymisen tukemiseen. Oppilas voi saada tehostettua tukea myös muihin pulmiin, sillä käyttäytymisen pulmiin liittyy usein kehityksellisiä pulmia esimerkiksi oppimishäiriön muodossa (Käypä hoito -suositus, 2018). Tutkimus antaa näkökulmaa käyttäytymisen tukemisesta ja asiakirjojen laadinnasta ja hyödyntämisestä erityisesti alkuluokan oppilaiden näkökulmasta. Tutkimus antaa suuntaviivoja sille, mitä asioita opettajan tulisi ottaa huomioon asiakirjoja laadittaessa. Toisaalta tutkimus pureutuu myös asiakirjojen hyödyllisyyteen käyttäytymisen tukemisesta ja antaa ajateltavaa asiakirjojen kehittämisen näkökulmasta.

2 ASIAKIRJAT TUEN TOTEUTTAMISEN PERUSTANA

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen eri tasot

Suomessa on käytössä kolmiportainen tuen malli. Tuen tasoja ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, joiden välillä oppilas liikkuu tuen tarpeen mukaan. Tukea on tarjottava oppilaalle heti, kun tuen tarve ilmenee (Opetushallitus, 2022b). Tällä tavoin pyritään ehkäisemään ongelmien monimuotoistumista ja kasautumista sekä pitkäaikaisvaikutuksia (Opetushallitus, 2014, s. 61). Kun siirrytään alemmalta tuen tason ylemmälle, tuen erityisyys, yksilöllisyys ja intensiteetti kasvavat (Leskinen & Salminen, 2015, s. 22).

Tuen tulee olla joustavaa ja suunniteltua, mutta sitä tulee myös muokata oppilaan tuen tarpeen mukaisesti (Opetushallitus, 2014, s. 61). Opetushallituksen (2022b) linjaamat tuen muodot ovat tuen eri tasoilla kaikki samoja, lukuun ottamatta erityisopetusta, jota oppilas saa vain erityisen tuen päätöksellä. Muita tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut, apuvälineet ja oppilashuollon palvelut (Opetushallitus, 2022b). POPS:issa (Opetushallitus, 2014, s. 61) tuen tarkoituksena määritellään huolehtia siitä, että oppilas saa sekä onnistumisen kokemuksia oppimisesta ja ryhmän jäsenenä toimimisesta, että hänen käsityksensä itsestä ja koulusta muodostuisi myönteinen.

POPS:issa (Opetushallitus, 2014, s. 63) määritellään ensimmäiseksi tuen tasoksi yleinen tuki, johon kaikki oppilaat koulussa kuuluvat: Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä mitään aiempia tutkimuksia tai päätöksiä. Tällöin pohditaan ensisijaisesti pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia osana koulun arkea heti, kun oppilaalla ilmenee pulmia koulunkäynnissä tai oppimisessa. Yleisen tuen jälkeen tulee tehostettu tuki. POPS:issa (Opetushallitus, 2014, s. 65) ohjataan siirtämään oppilas tuen kolmannelle portaalle, erityiseen tukeen, kun tehostetulla tuella ei pystytä vastaamaan oppilaan tarpeisiin kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden

saavuttamiseksi. Tällöin on käytössä aiempien tukimuotojen lisäksi erityisopetus. Tavoitteena on, että tuki on kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista, jotta oppilas saa suoritettua oppivelvollisuutensa (Opetushallitus, 2014, s. 65).

Yleisen ja erityisen tuen välissä on tehostettu tuki, johon tässä tutkimuksessa keskitytään. Tehostettuun tukeen siirryttäessä, oppilaalle tehdään POPS:in (Opetushallitus, 2014, s.63) ohjeiden mukaisesti pedagoginen arvio, jossa todetaan, ettei yleinen tuki ole riittänyt vastaamaan hänen tarpeisiinsa. Tuki suunnitellaan tehostetussa tuessa yksilöllisesti ja kokonaisuutena, jolloin tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleiseen tukeen kuuluessa. Oppilas saa tarvittaessa useampia tukimuotoja, joita hän saa muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin. (Opetushallitus, 2014, s. 63).

Perusopetuslaki (1998/628) velvoittaa, että kun tuki oppimiseen tai koulunkäyntiin on säännöllistä tai oppilas tarvitsee useita tukimuotoja samanaikaisesti, on tukea annettava oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostetun tuen oppilaalle annettava tuki kirjataan tämän lain ja POPS:in mukaisesti oppimissuunnitelmaan, joka määrittellään kirjalliseksi suunnitelmaksi "oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, tarvittavista opetusjärjestelyistä sekä oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta" (Opetushallitus, 2014, s. 63–64). Asiakirjan tavoitteeksi on määritelty oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin turvaaminen. Tutkimuksessa haastatellaan opettajia, jotka opettavat tehostetun tuen oppilaita ja ovat laatineet heille oppimissuunnitelman. Oppimissuunnitelman sisällöstä ja kirjaamisesta kerron lisää kahdessa seuraavassa luvussa.

2.2 Hyvä tuen asiakirja

Kun oppilaalla ilmenee tuen tarve kehityksessä tai oppimisessa, toimii asiakirja keskeisenä työkaluna tuen suunnittelussa (Heiskanen, 2019). Heiskanen (2021, s. 14) mukaan asiakirja auttaa kaikkia lapsen kanssa työskenteleviä aikuisia huomioimaan lapsen yksilölliset tarpeet, vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet opetuksessa. Opetushallitus (2014) on tehnyt mallilomakkeet Perusopetuksen

opetussuunnitelman mukaisesti. Näitä lomakkeita ei kuitenkaan ole pakko käyttää, sillä opetuksen järjestäjä voi käyttää omia lomakkeita, mutta niiden pitää sisältää POPS:issa määritellyt asiat (Opetushallitus, 2022a).

Hyvä asiakirja toimii Heiskasen (2019) mukaan ”hyvänä käyttökirjana” lapsen opetuksen suunnittelussa. Heiskanen ja kumppanit (2019a, s. 23) havaitsivat tutkimuksessaan, että vain 14 prosentissa asiakirjoista oli selkeät ja tarkat tuen kuvaukset, joissa kirjaukset olivat kieleltään yksityiskohtaisia ja tarkkoja. Vehkakosken ja Rantalan (2020) mukaan prosessiomaiset kuvaukset ja perustelut tekevät asiakirjoista tarkimpia. Tällöin asiakirja sisältää heidän mukaansa yksityiskohtaisia kuvauksia kertoen tarkasti, mitä tukea ja milloin oppilas on saanut sekä miten oppimista on arvioitu. Heiskanen (2021, s. 16–18) lisää tähän ajatuksen siitä, että hyvät asiakirjat ovat ratkaisukeskeisiä, jotta lapsen yksilölliset tarpeet tulevat huomioituksi.

Tuen ja tavoitteiden selkeä kuvailu asiakirjoissa on tärkeää. Heiskasen (2019) mukaan kuvailua ei saa kuitenkaan tehdä liian yleisellä tasolla: Esimerkiksi ”tuetaan sosiaalisia taitoja” ei ole hänen mukaansa tarpeeksi konkreettinen kuvaus oppilaan saamasta tuesta. Hän ehdottaa, että kuvataan opeteltavaa taitoa tarkasti, kuten ”opetellaan viittaamista oman puheenvuoron saamiseksi”. Vehkakosken ja Rantalan (2020) mukaan yleisluontoisella kuvauksen tasolla tehdyt tuen perustelut jäävät tulkinnanvaraisiksi ja epämääräisiksi. Heidän mukaansa asiakirja ei voi silloin toimia työväliseen laadukkaan opetuksen järjestämisessä.

Asiakirjojen tarkastelevissa tutkimuksissa puhutaan myös eroista ongelmakeskeisen kirjaamisen ja vahvuuksien kuvaamisen välillä (mm. Heiskanen 2019). Heiskasen (2021, s. 14) mukaan ongelmakeskeinen kuvailu on lasta leimaavaa ja kuvaa lapsen tilannetta yksipuolisesti. Toisaalta näissä kirjauksissa oppilaan vahvuuksien kuvailussa on myös selkeitä puutteita ja kirjaukset saattavat olla kokonaisuudessaan epätarkkoja. Tällöin tuen asiakirjat saattavat Heiskasen ym. (2019b, s. 11) mukaan sisältää pelkkiä yksittäisiä sanalistoja tai vahvuudet nimetään epätarkasti, kuten esimerkiksi oppilaalla on ”hyvä muisti”. Parempi tapa kirjata vahvuudet ovat Heiskasen ja

kumppaneiden (2019b, s. 18) mukaan huomioida konteksti vahvuuskuvauksissa, sillä vahvuudet voivat vaihdella riippuen ajasta, paikasta ja olosuhteista. Tämän vuoksi heidän mukaansa on tärkeää, että lapsen mahdolliset käyttäytymisen vaihtelut erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa on kuvattu asiakirjaan.

Ongelmakeskeistä kirjaamista asiakirjoissa tulee välttää. Oppilaan tilannetta tarkasteltaessa on kuitenkin syytä huomioida, ettei Heiskanen (2019) mukaan tuen tarpeen kuvaamisesta saa luopua. Tuen tarpeen kuvailu ei kuitenkaan saa olla hänen mukaansa pelkästään keskiössä, vaan on kuvattava oppimisympäristöä, opetusta ja kokeiltuja tukitoimia sekä näiden vaikutusta oppilaan tilanteeseen. Vehkakosken ja Rantalan (2020) mukaan kaksi asiaa korostuu tällaisessa kokonaistilanteen tarkastelussa. Niistä ensimmäinen on oppilaan vahvuuksien ja tuen tarpeen kuvailu ja toinen oppimisympäristön vahvuudet ja kehittämistarpeet. Heiskanen ym. (2018, s. 835) toteavat, että kun lapsi kuvataan monitahoisesti, hänen erityistarpeistaan syntyy monipuolinen kuva, joka huomioi erilaisten tilanteiden ja ympäristön vaikutuksen käyttäytymiseen.

Pedagogisia asiakirjoja laadittaessa huoltajien ja oppilaan oma mielipide ja näkemys on huomioitava. POPS:issa (Opetushallitus, 2014, s. 62) määritellään kodin ja koulun yhteistyön merkityksen kasvavan entisestään, kun oppilaalla ilmenee tuen tarvetta. Lisäksi siinä (Opetushallitus, 2014, s. 64) veloitetaan opettajaa laatimaan oppimissuunnitelman yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa, mikäli siihen ei ole estettä. Myös oppilaan oma osuus suunnittelussa kasvaa siirryttäessä perusopetuksen ylemmille luokille (Opetushallitus, 2014, s. 64). Tarkastelun kohteena tutkimuksessa on ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille kirjatut tuen asiakirjat, joten näiden oppilaiden oman osuuden määrä kirjaamisessa voi tämän ohjeistuksen valossa olla vielä pientä asiakirjoja laadittaessa. Oppilaan omaa mielipidettä ja ajattelua ei kuitenkaan tule tällöinkään unohtaa.

Vaikka yhteistyöhön lasten ja heidän huoltajiensa kanssa veloitetaan, on aiemmissa tutkimuksissa todettu heidän äänensä asiakirjoissa jäävän vähäiseksi. Heiskanen (2021, s. 16) toteaa, että lasten ja huoltajien osuus asiakirjojen

laadinnassa on heikkoa. Hänen mukaansa ammattilaisten ja asiantuntijoiden rooli on isommassa osassa asiakirjoja. POPS:issa (Opetushallitus, 2014, s. 62) kuitenkin velvoitetaan opettajia kannustamaan huoltajia tukemaan osaltaan lapsensa oppimista ja koulunkäyntiä. Lisäksi siinä ohjataan opettajia tekemään yhteistyötä kodin kanssa oppilaan edistymisen, tuen tarpeen arvioinnin ja tuen suunnittelun osalta. Tällöin tavoitteena on toimia yhteisymmärryksessä oppilaan ja huoltajan kanssa.

2.3 Oppimissuunnitelmiin kirjattavat tavoitteet

POPS:issa (Opetushallitus, 2014, s. 64–65) ohjataan kirjaamaan tehostetun tuen oppimissuunnitelmaan oppilaskohtaiset tavoitteet, jotka sisältävät:

- oppilaan oman näkemyksen tavoitteistaan ja kiinnostuksen kohteistaan
- oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet
- oppilaan oppimiseen, työskentely- ja vuorovaikutustaitoihin sekä koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet.

Tavoitteiden määrittäminen oppilaille, lisää ajatusta oppivasta lapsesta. Näin vahvistetaan ajatusta siitä, että lasta tukemalla saadaan aikaan muutosta tulevaisuudessa (Heiskanen ym. 2018, s. 836). Tavoitteet asetetaan oppilaan omien tarpeiden mukaan. Esimerkiksi autismikirjon oppilaan tavoitteet voivat liittyä kommunikointiin, itseohjautuvuuden lisäämiseen, motorisiin/sensorisiin taitoihin, sosiaalisiin taitoihin, akateemisiin taitoihin ja/tai käyttäytymiseen (Kurth & Mastergeorge, 2009, s. 150).

Blackwellin ja Rossettin (2014, s. 11) mukaan useissa tutkimuksissa (mm. Mattie&Kozen, 2007; Millar, 2009) tutkijoissa huolta herättivät tavoitteiden laatu, tarkoitus ja miten ne edistävät opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsyä. Tämän vuoksi tavoitteiden laatimiseen on syytä kiinnittää huomiota, esimerkiksi niiden määrän suhteen. Kurth ja Mastergeorge (2009, s. 155) huomasivat, että opiskelijat, joilla oli suuri määrä tavoitteita, eivät todennäköisesti saavuttaneet niitä. He

arvelevat syyksi, etteivät nämä oppilaat saaneet riittävästi opetusta eri tavoitteisiin liittyen. Lisäksi he toteavat, että opetuksen laatu ja kuinka merkittäviä tavoitteet ovat oppilaalle, vaikuttavat tavoitteisiin pääsemiseen. Tavoitteiden tulee olla linjassa oppilaan saaman tuen kanssa: Kurth ja Mastergeorge (2009, s. 155) huomasivat, että kun autismikirjon oppilaiden tavoitteet sisälsivät tarvittavien apuvälineiden käytön ja käyttäytymiseen liittyviä tukipalveluita, oppilaat saivat positiivista tukea omien kykyjensä kehittämiseen ja osallistumiseen koulun toimintaan.

Ei kuitenkaan riitä, että oppilaalle asetetaan suunnitelmiin tavoitteita. Rotterin (2014, s. 5) mukaan edistymisen seuranta on välttämätöntä. Opettajilla saattaa kuitenkin olla huonosti menetelmiä tavoitteiden saavuttamisen seuraamiseksi. Kaksi kolmasosaa kertoi, että käyttää oppilaan arvosanoja seurannan välineenä, alle 50 prosenttia kertoi käyttävänsä epävirallista arviointia ja alle yksi kolmasosaa standardoitua arviointia. Nämä eivät kuitenkaan riitä dokumentoimaan edistymistä. (Rotter, 2014, s. 5.)

Tavoitteiden seuraaminen voi olla haastavaa ja pohjautua suurimmaksi osaksi havainnointiin. Mittaustuloksia voisi kuitenkin olla esimerkiksi oppilaan saamat kirjatut huomautukset oppitunneilta, mikä vaatii opettajan sitoutumista kirjaamiseen joka oppitunnilta. Valmiita käyttäytymisen tuen malleja seuraamalla tavoitteiden seuraaminen voi helpottua. Tällainen on esimerkiksi Check In Check Out = CICO-malli (mm. Karhu, 2018). Karhun ja muiden (2016, s. 4) Suomessa testaamassa mallissa oppilaalle opetetaan toivotunlaista käyttäytymistä, kun oppilaalla on jatkuvia pulmia käyttäytymisessä monissa eri tilanteissa.

3 KÄYTTÄYTYMISEN PULMIIN VASTAAMINEN KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

3.1 Käyttäytymisen pulmat

Käyttäytymisen pulmiin voidaan viitata monilla eri käsitteillä, mutta koulukontekstissa on yleisesti puhuttu käytöshäiriöistä (mm. Laakso, 1992; Karhu, 2018). Diagnostisesti käytöshäiriön määritelmään kuuluu pääoireena yli kuusi kuukautta kestävä ikätasosta poikkeava käytös. Se näkyy uhmakkuutena, aggressiivisuutena tai epäsosiaalisena käyttäytymisenä, jolla tarkoitetaan esimerkiksi varastamista, valehtelua ja julmuutta ihmisiä kohtaan. Nämä aiheuttavat ongelmia sosiaalisissa suhteissa ja suoriutumisessa. Käytöshäiriöihin liittyy usein kehityksellisiä pulmia, joita on esimerkiksi oppimishäiriö sekä puheen ja kielenkehityksen häiriö sekä niihin liittyy usein oheissairastavuutta kuten esimerkiksi ADHD ja mielialahäiriöitä. (Käypä hoito – suositus, 2018.)

Käytöshäiriö -käsitteen lisäksi tutkimuskirjallisuudessa käytetään monia muita samantapaisia käsitteitä: käyttäytymishäiriöt (mm. Sivola ym., 2018), häiriökäyttäytyminen (mm. Kiiski & Kärkkäinen, 2011), haastava käyttäytyminen (mm. Westling, 2011), käyttäytymisen pulmat (mm. Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen, 2016) ja käytösongelmat (mm. O'Connor, Dearing & Collins, 2011). Näiden käsitteiden lisäksi voidaan puhua psyykkisestä oireilusta (Ojala 2019). Psyykkisen oireilun avulla Ojala (2019) kuvaili perusopetusikäisiä, jotka eivät joko osaa, pysty tai halua käyttäytyä niin kuin kouluyhteisössä yleisesti tavoitteiden mukaan odotetaan käyttäytyvän. Kansainvälisesti käytetään laajasti käsitteitä *emotional and behavioral disorders* (EBD) (mm. Simpson ym., 2011) ja *social, emotional and behavioural difficulties* (SEBD) (mm. Hornby & Evans, 2014). Edellä mainittujen ongelmakeskeisen lähestymistapojen lisäksi voidaan puhua myös käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksista. Esimerkiksi Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien

arviointivälineessä (KTVA) lasta ja nuorta koskevat väittämät ovat kirjattu myönteisesti (Sointu ym., 2018).

Tässä tutkielmassa käytän käsitettä käyttäytymisen pulmat, jota käyttävät muun muassa Närhi ja kumppanit (2016). Valitsin tämän käsitteen, koska se kuvaa lähestymistapaani käyttäytymiseen koulumaailmassa. Käsite ei ole liian diagnostinen (käytöshäiriöt, psyykinen oireilu) eikä sisällä latautunutta lähestymistä aiheeseen (käyttäytymisongelmat vai käytösongelmat). Käsite tuo ilmi, että kyseessä on käyttäytymistä, joka aiheuttaa koulussa pulmia normaaleissa käytänteissä. Lisäksi se sisältää mielestäni ajatuksen siitä, että oppilaiden käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa. Määrittelin aiemman tutkimuksen pohjalta käyttäytymisen pulmat koskemaan sellaista toimintaa, joka häiritsee sekä itse oppilaan että muiden oppilaiden opettamista ja oppimista koulussa. Närhen ja kumppaneiden (2016, s. 185–186) mukaan käyttäytymisen pulmat näkyvät koulussa muun muassa vaikeuksina keskittyä, levottomuutena, meluamisena, myöhästelynä, epäkunnioittavana käytöksenä tai kouluympäristön laiminlyöntinä.

Tutkimuksessa en rajoita käyttäytymisen pulmia koskemaan esimerkiksi vain ADHD- tai autismikirjon diagnoosin saaneita, vaan tarkastelun kohteena ovat oppilaat, joilla on erilaisia käyttäytymisen pulmia, joiden esiintyvyyteen koulun arjessa pyritään vaikuttamaan aktiivisesti erilaisin pedagogisin ratkaisuin. Tätä tarkastelun rajausta tai rajaamatta jättämistä tukee ajatus siitä, että syitä käyttäytymisen pulmien taustalla voi olla monia. Kiiskan ja muiden (2012, s. 12) mukaan syitä voivat olla esimerkiksi yksilön geneettiset, neurologiset tai psyykkiset tekijät. Puustjärvi ja Repokari (2017) ovat listanneet muiksi syiksi esimerkiksi oppilaan hankalan olotilan esimerkiksi nälän, janon tai väsymyksen vuoksi. Tällöin oppilaalla on heidän mukaansa riittämättömät taidot tilanteesta selviämiseen, esimerkiksi uuden tilanteen tai sosiaalisten taitojen ongelmien vuoksi. Puustjärven ja Repokarin (2017) mukaan oppilas voi hakea käyttäytymisellään hyväksyntää tai käytös voi olla sietämättömän tunteen kuten turvattomuuden tai pelon seurausta.

Kiiskan ym. (2012, s. 12) mukaan ympäristö vaikuttaa käyttäytymiseen, jolloin käyttäytymisen syitä pohtiessa tulee pohtia kuinka opettaja, oppimisympäristö, koti tai kaveripiiri vaikuttavat. Lisäksi he muistuttavat, ettei käyttäytymisen taustalla oleva syy ole aina selkeä, vaan käyttäytyminen voi johtua monen eri tekijän yhteisvaikutuksesta. Puustjärvi ja Repokari (2017) korostavat, että käyttäytymisen pulmien taustalla voi kuitenkin olla myös neuropsykologisia ongelmia, traumakokemuksia ja masennusta. Näiden pulmien tunnistaminen on tärkeää, jotta oppilaan hoito osataan suunnitella oikein.

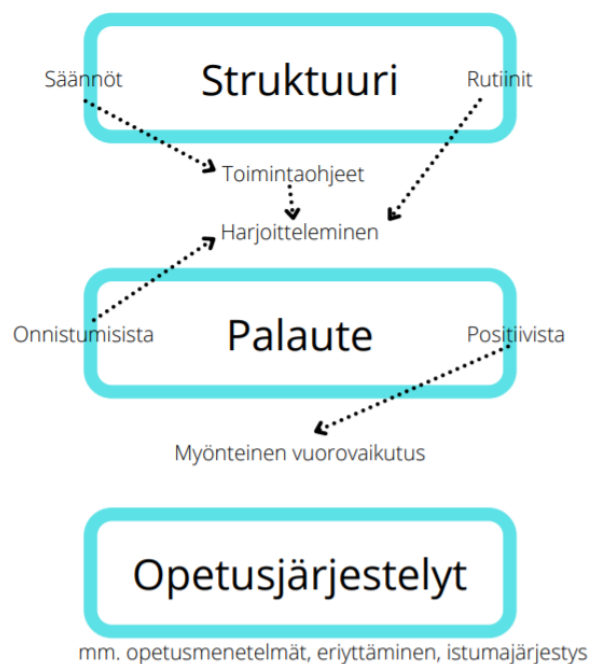
3.2 Oppilaan käyttäytymiseen vaikuttaminen

Käyttäytymisen pulmat aiheuttavat luokkaan työrauhaongelmia, jotka häiritsevät koulutyöskentelyä, opettamista ja/tai oppimista (Holopainen ym., 2009, s. 11). Opetushallitus (2022c) linjaa, että jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa työrauha ja opiskelun esteetön sujuminen on turvattu.

Työrauhan luomiseksi opettaja käyttää joko ennaltaehkäiseviä tapoja tai keinoja, joilla hän ratkaisee häiriötilanteet. Holopaisen ja kumppaneiden (2009, s. 51) mukaan yleisiä tapoja vaikuttaa käyttäytymiseen ovat erilaiset rangaistukset, kuten luokasta poistaminen tai jälki-istunto. Lisäksi heidän mukaansa käytetään erilaisia palkintoja, kuten oppitunnin päättäminen ajoissa. Opetushallitus (2022c) on linjannut perusopetuslain kurinpitokeinoja, jotka ovat seurausta epäasiallisesta käyttäytymisestä. Kasvatuskeskustelut ovat ensisijainen keino puuttua, kun oppilas käyttäytyy epäasiallisesti: Keskustelussa pohditaan oppilaan kanssa tapahtuneen syyt ja seuraukset sekä pohditaan, kuinka jatkossa oppilaan käyttäytymistä voidaan parantaa. Lisäksi lain mukaan voidaan muun muassa määrätä jälki-istunto, antaa kirjallinen varoitus, erottaa oppilas määräaikaiseksi tai poistaa häiritsevä ja turvallisuutta vaarantava oppilas luokasta tai keskeyttää hänen koulupäivänsä. (Opetushallitus, 2022c.) Nämä keinot ovat käytössä, kun epäasiallinen käyttäytyminen sitä vaatii.

Kansainvälisesti on kehitetty muun muassa School-Wide Positive Behaviour Support (SWPBS)-malli (mm. Sugai & Horner, 2008). Suomessa SWPBS-mallista on sovellettu oma ProKoulu -toimintamalli (mm. Närhi ym., 2016). Näissä malleissa keskeistä on, että tuki suunnitellaan koko koulussa toteutettavaksi ja lähtökohtana on positiivisen käyttäytymisen lisääminen (Sugai & Horner, 2008). Koska käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa ennaltaehkäisevästi oppilasta tukemalla, tarkastelen tutkimuksessa oppimissuunnitelmiin kirjattuja tavoitteita, joita kohti oppilasta usein ohjataan positiivisin keinoin. Näistä erilaisista keinoista olen koonnut aiemman teorian ja tutkimuksen pohjalta kuvion (Kuvio 1).

Kuvio 1. Oppilaan positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen koulussa.



Selkeä struktuuri on tärkeää oppilaille, joilla on tarkkaavuuden tai toiminnanohjauksen haasteita (Karhu, 2018, s. 42). Struktuurin myötä luokkaan syntyy tietyt rutiinit. Rutiinit ovat tärkeitä, sillä ne auttavat oppilaita myös noudattamaan sääntöjä (Adamson ym., 2019). Luokassa on tärkeää sopia yhteiset säännöt, joihin kaikki oppilaat sitoutuvat. Säännöt muotoillaan toimintaohjeiksi toivotun käyttäytymisen opettamiseksi, esimerkiksi "Viittaa, kun haluat

puheenvuoron” (Närhi ym., 2016, s. 187). Sääntöjen muokkaaminen toimintaohjeiksi auttaa kaikkia oppilaita toimimaan koulun rutiineissa (Karhu, 2018, s. 42). Toimintaohjeet ohjaavat oppilasta ymmärtämään, millainen käyttäytyminen on sopivaa luokassa ja erilaisissa tilanteissa (Adamson ym., 2019).

Meyerin ja muiden (2021, s. 173) mukaan on tärkeää, että perusrutiineja harjoitellaan opettajan johdosta ympäri vuoden. Heidän mukaansa harjoittelusta hyötyvät kaikki oppilaat, mutta erityisesti ne, joilla on käyttäytymisen pulmia. Toistuvia rutiineja on esimerkiksi, kuinka oppilas voi pyytää apua, kuinka hän saa opettajan huomion ja kuinka toimia erilaisissa ongelmatilanteissa (Sugai & Horner, 2008). Lisäksi on huomioitava muuttuvat tilanteet, joita ei ole ennen harjoiteltu. Esimerkiksi Covid-19 on vaatinut uudenlaisen käsien pesun, maskin käytön ja pintojen puhdistuksen harjoittelun (Meyer ym., 2021, s. 173). Karhun (2018, s. 42) mukaan opettajan pedagogisella osaamisella vaikutetaan siihen, kuinka sovittuja toimintatapoja harjoitellaan ja kuinka oppilaita osallistetaan harjoitteluun. Käyttäytymisen mallien opettelussa on huomioitava selkeät sanalliset selitykset ja tarvittaessa käytettävä kuvia, jotta mahdollistetaan kaikkien oppilaiden ymmärtäminen (Meyer ym., 2021, s. 173).

Positiivisella palautteella käyttäytymisestä ohjataan oppilasta lisäämään myönteistä käyttäytymistä (Närhi ym., 2016, s. 187). Oliver ym. (2019, s. 32) ovat saaneet viitteitä siitä, että positiivinen palaute on tärkein keino, jolla opettajat edistävät toivotun käyttäytymisen lisääntymistä. Positiivinen palaute voi olla heidän mukaansa esimerkiksi välitön kehu siitä, että oppilas muisti viitata, kun halusi puheenvuoron. Tärkeää on huomioida, että oppilas saa enemmän positiivista kuin korjaavaa palautetta (Meyer ym., 2021, s. 176). Myönteisellä palautteella voidaan auttaa oppilasta toteuttamaan haluttuja käytösmalleja ja rohkaista häntä toteuttamaan niitä tulevaisuudessa (Adamson ym., 2019).

Vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen. Opettajan keskeisiä keinoja vaikuttaa työrauhaan ovat opettajan ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito (Opetushallitus, 2022c). Myönteinen pedagogiikka ja vuorovaikutus näkyy

opettajan puheessa ja käyttäytymisessä, jolloin luodaan perusta turvalliselle oppimisympäristölle (Karhu, 2018, s. 43). Oliver ym. (2019, s. 32) mukaan positiivisen palautteen avulla voidaan vaikuttaa luokkahuoneen yleiseen ilmapiiriin. Luokkahuoneen ilmapiirin parantaminen on heidän mukaansa tärkeää, sillä ilmapiirillä on todettu olevan merkittävä vaikutus oppilaiden käyttäytymisen pulmien syntyyn ja tunnistettujen pulmien jatkumiseen.

Opetusjärjestelyt on pohdittava käyttäytymistä tukevaksi. Tulee pohtia, kuinka esimerkiksi istumajärjestys ja opetukseen käytettävät menetelmät ja tarvikkeet vaikuttavat oppilaisiin (Sugai & Horner, 2008). Oppilaiden erilaiset kyvyt ja tarpeet vaikuttavat opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Meyer ym., 2021, s. 173). Tällöin opettajan tulee miettiä esimerkiksi, istuvatko kaikki oppilaat neljän hengen pöytäryhmissä vai tarvitseeko joku enemmän omaa rauhaa ympäriltään keskittyäkseen. Koulusta olisi tämän vuoksi hyvä löytyä erilaisia oppimistiloja, joita käytetään valitun työtavan mukaisesti joko itsenäiseen tai ryhmätyöskentelyyn (Meyer ym., 2021, s. 173). Oppilaantuntemuksen avulla opettaja osaa esimerkiksi valita ryhmälle sopivat opetusmenetelmät ja muodostaa pari- ja ryhmätyöskentelyyn mahdollisimman toimivat oppilasryhmät. Meyerin ja muiden (2021, s. 173) mukaan opetuksen eriyttäminen tulee myös huomioida: Opetuksessa voidaan käyttää esimerkiksi visuaalista materiaalia tukemaan oppimisstrategiaa sekä tukemaan itsenäisyyttä ja sitoutumista tehtäviin.

3.3 Oppimissuunnitelmiin asetetut tavoitteet käyttäytymisestä

Tuen suunnittelu ja sitä kautta tavoitteiden laatiminen alkaa oppilaan alkutilanteen kartoituksella, jotta tuki saadaan vastaamaan todellisia tarpeita (Karhu, 2018, s. 38). Adamsonin ym. (2019) mukaan jo yleistä kaikille oppilaille suunnattua tukea suunnitellessa opettaja joutuu pohtimaan muun muassa: Missä tilanteissa käyttäytymisen pulmat ovat todennäköisiä? Millaisia erityisiä tarpeita oppilaille on? Millaisia käyttäytymismalleja näen? Mitkä ovat ennustettavissa

olevat käyttäytymisen pulmat, joita haluaisin muuttaa? Tehostetussa tuessa näitä asioita pohditaan kuitenkin tarkemmin yksittäisen oppilaan näkökulmasta.

Kuten asiakirjojen kirjaamiskappaleessa tuli ilmi, oppimissuunnitelmiin kirjataan alkuun oppilaan pulmat, vahvuudet ja toteutettavat tukitoimet. Kartoituksen jälkeen oppilaalle asetetaan käyttäytymistavoitteet, joita olisi Karhun (2018, s. 38) mukaan hyvä määritellä yhdestä kolmeen. Karhun (2018, s. 38) mukaan käyttäytymistavoitteista muodostetaan oppilaalle selkeät toimintaohjeet, jotka kertovat, millaista käytöstä häneltä odotetaan. Karhun ja kumppaneiden (2016, s. 4) mukaan keskeistä on, että ne ohjaavat oppilaan toimintaa: Niiden avulla oppilasta pyritään ohjaamaan kannustavalla palautteella kohti onnistumista käyttäytymistavoitteissa. Ensimmäisten tavoitteiden tulisi lisäksi olla sellaisia, että oppilas voi saavuttaa ne kohtuullisessa ajassa (Adamson ym., 2019). Toivottua käytöstä vahvistetaan tavoitteiden näkökulmasta aktiivisesti. Karhun (2018, s. 38–41) mukaan on tärkeää, että rangaistusten sijaan vahvistetaan myönteistä käytöstä: Tällöin opettaja huomioi oppilaan joka oppitunti ja antaa hänelle palautetta pienestäkin onnistumisesta.

Tehostetussa tuessa tukitoimet ovat hyvin samankaltaisia kuin aiemmassa luvussa käsittelemäni yleisen tuen keinot. Yleisen tuen keinojen jatkuminen onkin tärkeää myös tehostetussa tuessa. Kun oppilaan saamaa tukea lisätään, luokkahuoneessa yleisesti toteutettuja tukitoimia pohditaan jatkumona, jota tehostetaan kasvattamalla tuen intensiteettiä ja määrää (Adamson ym., 2019). Kuten aiemmin totesin, tukitoimet yleisessä ja tehostetussa tuessa ovat samoja. Karhu (2018, s. 43) korostaa kuinka tehostetussa tuessa tuen määrä lisääntyy huomattavasti sillä, että oppilas saa yksilöllistä aikaa aikuisen kanssa. Hänen tutkimassaan mallissa oppilaan tuki on intensiivistä ja yksilöllistä, kun se toteutuu aamuin illoin sekä kotona että koulussa. Tällöin hänen mukaansa negatiiviselle toiminnalle ei jää niin paljon tilaa arjessa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka alkuopettajat kokevat oppimissuunnitelman työssään tukeessaan oppilaita, joilla on käyttäytymisen pulmia. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä on tarkoitus kartoittaa, millaisia tavoitteita opettajat kirjaavat oppimissuunnitelmiin. Tarkastelun kohteena ovat, miten opettajat asettavat erilaisia tavoitteita, ja millä tyyllillä he kirjaavat niitä oppimissuunnitelmiin.

Toinen tutkimuskysymys vastaa siihen, kuinka opettajat kokevat oppimissuunnitelman hyödyttävän oppilaan käyttäytymisen tukemisessa. Tarkoituksena on selvittää, millainen merkitys opettajien mukaan oppimissuunnitelmaan laadituilla sisällöillä on oppilaisiin: Tukevatko asiakirjan sisällöt oppilaan positiivista käyttäytymistä ja onko asiakirjalla muita merkityksiä opettajien mukaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia ja mihin perustuvia oppilaan käyttäytymiseen liittyviä tavoitteita opettajat kertovat kirjaavansa oppimissuunnitelmiin?
2. Miten opettajien mukaan oppimissuunnitelmia hyödynnetään oppilaan käyttäytymisen tukemisessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkittiin alkuopetuksen opettajien kokemuksia oppimissuunnitelman tavoitteista ja tarkoituksenmukaisuudesta oppilaan käyttäytymisen tukemisessa. Tämän vuoksi tutkimus toteutettiin haastattelemalla neljää luokanopettajaa saman koulun sisältä. Opettajat työskentelivät alkuopetuksessa, jossa he opettivat noin 20 oppilaan yhdysluokkia, joissa oli sekä ensimmäisen että toisen luokan oppilaita.

Haastateltavat opettajat olivat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita, mutta työkokemuksen määrä vaihteli. Yksi haastateltavista toimi ensimmäistä vuotta opettajana. Muilla oli jo pidempi ura takana, työvuosia oli kertynyt kymmenestä vuodesta aina kolmeenkymmeneen vuoteen saakka. Opettajat valikoituivat tutkimukseen mukaan sillä, että heistä kaikki opettivat tänä vuonna tai he olivat opettaneet aiemmin tehostetun tuen oppilaita, joilla tuki koski osittain tai kokonaan käyttäytymistä. Tehostetun tuen oppilailta tuki saattoi keskittyä käyttäytymisen lisäksi myös oppimisen pulmiin. Tehostetun tuen oppilaita luokissa oli tällä hetkellä yhdestä kuuteen.

Haastattelut toteutettiin yksilohaastatteluina maaliskuun 2022 aikana. Haastattelut kestivät 25–45 minuuttia. Haastattelumuotona käytettiin puolistrukturoitua temahaastattelua. Tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia käyttäytymisen tukemisesta ja oppimissuunnitelman toimivuudesta siinä, joten etukäteen valitut haastattelukysymykset koskivat tätä aihetta. Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi heidät nimettiin pseudonyymein eli tunnistekoodin. Luokanopettajien vastauksiin tulososiossa viitatessani käytän heistä tunnistekodeja: Opettaja 1, Opettaja 2, Opettaja 3 ja Opettaja 4.

Olin muodostanut haastattelurungon yhdessä parin kanssa, mutta päätyessämme kahden eri tutkielman kirjoittamiseen muokkaantui haastattelurunko ensimmäisen haastattelun jälkeen. Ensimmäinen haastattelu

toimi näin samalla haastattelurungon testaamisessa: Huomasin, että sain tarvittavan aineiston tutkimuskysymyksiin ja poistin haastattelusta lopulta kysymyksen, joka liittyi yleisesti oppimissuunnitelmiin ja oli tutkimukseni kannalta turha. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 85) pitävät yhtenä haastattelun joustavana muotona sitä, että tutkija voi kysyä kysymykset siinä järjestyksessä, kuin tutkija katsoo aiheelliseksi. Osassa haastatteluissa haastateltava saattoi keskustelun edetessä ajautua johonkin haastattelurunkoni teemoista, jolloin kysyin kysymyksiä siinä järjestyksessä, kun eri aiheita käsiteltiin. Kaikilta haastatelluilta kysyttiin kuitenkin kaikki samat kysymykset. Lopulliset taustatieto- ja haastattelukysymykset ovat nähtävissä liitteissä (Liite 1).

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 85) mukaan haastattelu aineiston keruussa mahdollistaa esimerkiksi kysymyksen toistamisen, väärinkäsitysten oikaisun ja keskustelun käymisen haastateltavan kanssa. Varsinaisten haastattelukysymysten lisäksi esitin tarkentavia kysymyksiä halutessani tarkentaa opettajien antamia vastauksia, tai kun halusin heidän kertovan jostain aiheesta vielä lisää. Tämä on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 88) mukaan yksi puolistrukturoidun teemahaastattelun eduista. Lisäksi jokainen vastaaja sai lopuksi mahdollisuuden kertoa vapaasti, mikäli hänelle heräsi ajatus tutkimukset aiheesta, mitä ei vielä varsinaisten tutkimuskysymysten aikana ollut tullut esille.

Haastattelut nauhoitettiin kahdella käytöstä poistetulla puhelimella, jotka eivät olleet verkkoyhteydessä. Haastattelujen jälkeen ääninauhat litteroitiin sanasta sanaan. En kuitenkaan litteroinut esimerkiksi sanapainoja tai taukoja, sillä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita puheen sisällöstä. Lisäksi poistin litteroinnista lopuksi aluksi kirjaamani mietintää kuvaavat ilmaukset (esimerkiksi. Mm, öö). Litteraatiota kertyi yhteensä 35 sivua fontilla Book Antiqua, tekstin koolla 12 ja rivivälillä 1,5.

5.2 Aineiston analyysi

Analysoin aineiston käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä: Siinä aineistoa analysoidaan Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 117) mukaan systemaattisesti ja objektiivisesti, jolloin tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Alasuutari (2011, s. 155) muistuttaa, ettei aineisto ole koskaan sama asia kuin tutkimuskohde, vaan se pitää aina liittää ”kehyksiin”, jotta päästään tarkastelemaan tutkimuksessa asetettuja kysymyksiä. Aloitin aineiston analysoinnin lukemalla litteroitua aineistoa läpi huolellisesti moneen kertaan. Analyysiyksiköksi määrittelin ajatuskokonaisuudet, joten etsin ja yliviivasin tekstistä ilmaisuja, jotka vastasivat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Alkuun tarkastelin aineistoa ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta ja etsin siihen sopivia ilmauksia. Seuraava vaihe aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan alkuperäisdatan pelkistäminen, josta käytetään myös käsitettä redusointi. Taulukossa 1 on esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen alkuperäisistä ilmauksista ja niistä muodostetuista pelkistetyistä ilmauksista. Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin allekkain samankaltaisten ilmausten kanssa.

Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisten ilmauksien pelkistämisestä.

| Alkuperäinen ilmaisu | Pelkistetty ilmaus |
|--|--|
| Opettaja 1: semmosia selkeitäkin että just vaikka että halutaan että öö treenattais tota sitä että pysyisi enemmän omalla paikallaa | Tavoitteet määritelty selkeästi harjoiteltavaan taitoon liittyen |
| Opettaja 4: mun mielestä se yhteinen sävel on ollut se että laitetaan aika niinku yksityiskohtaisia ja tarkkoja kirjauksia että sitä diipadaapaa voi sillä tavoin alkupuheena laittaa että tavoitteet on hyvin yksilöityjä | Ohjataan yksityiskohtaisten ja yksilöityjen kirjauksien tekemiseen |

Kun kaikki alkuperäiset ilmaukset oli pelkistetty, seurasi aineiston klusterointi eli ryhmittely. Etsin Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) ohjeistuksen mukaisesti pelkistetyistä aineistosta samankaltaisuuksia ja toisaalta eroavaisuuksia kuvaavia

ryhmiä. Näistä luokitteluista samaa ilmiötä kuvaavat ilmaisut muodostavat yhteisiä luokkia, joista muodostuvat alaluokat. Näin syntyi esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen alaluokka oppilastuntemus, kun löysin siihen sopivia ilmauksia aineistosta. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen syntyi lopulta kahdeksan alaluokkaa. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan alaluokkia yhdistelemällä muodostetaan yläluokkia ja ne yhdistelemällä yhdistyy lopulta pääluokka. Alaluokat jaotteleamalla muodostui kolme yläluokkaa: Tavoitteiden kirjaamisen perusteet, Tavoitteiden konkreettisuus ja Tavoitteiden arvioiminen. Näistä muodostui ensimmäisen tutkimuskysymyksen luokittelurunko (Taulukko 2), joka muodostui pääluokan *Käyttäjätymisen tavoitteet* alle.

Taulukko 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen luokittelurunko.

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|---------------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| Oppilastuntemus | | |
| Käyttäjätymisen haasteiden syyt | Tavoitteiden kirjaamisen perusteet | |
| Yhteistyö | | |
| Pitkän aikavälin tavoitteet | Tavoitteiden konkreettisuus | Käyttäjätymisen tavoitteet |
| Tavoitteiden pilkkominen | | |
| Tavoitteiden saavuttaminen | | |
| Arviointikeinot | Tavoitteiden arvioiminen | |
| Uusien tavoitteiden kirjaaminen | | |

Toisen tutkimuskysymyksen analyysi eteni samalla tavalla kuin ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä. Alkuun etsin sitä vastaavat ilmaukset tekstistä, jotka pelkistin. Tämän jälkeen jaottelin ne kuuteen alaluokkaan, jotka lopulta

yhdistettiin kolmeen yläluokkaan (Hyöty oppilaalle, Hyöty opettajan työssä ja Hyöty monialaisessa yhteistyössä). Yläluokista muodostui toisen tutkimuskysymyksen pääluokka: *Oppimissuunnitelman hyödyllisyys oppilaan käyttäytymisen tukemisessa*. Sen luokittelurunko on nähtävissä liitteissä (Liite 2).

5.3 Eettiset ratkaisut

Euroopan parlamentin ja neuvoston asetuksen (2016/679) artiklassa 4 henkilötiedoiksi määritellään kaikki sellaiset tiedot, joiden avulla henkilö voidaan suoraan tai epäsuorasti tunnistaa, kuten esimerkiksi nimi tai sijaintitiedot. Artiklan määritelmän mukaan pseudonymisoinnilla tarkoitetaan henkilötietojen käsittelemistä niin, ettei niitä voida enää yhdistää henkilöön ilman lisätietoja. Tämän asetuksen mukaan (2016/679) artiklassa 5 todetaan, että henkilötietoja on "käsiteltävä lainmukaisesti, asianmukaisesti ja rekisteröidyn kannalta läpinäkyvästi". Lisäksi henkilötiedot "on kerättävä tiettyä, nimenomaista ja laillistatarkoitusta varten". Tämän vuoksi haastateltavilta kerättiin vain tutkimuksen kannalta olennaisimmat henkilötiedot, joita olivat nimi, työpaikan maakunnan sijainti, koulutustaso ja kokemus opettajana työskentelystä vuosina. Lisäksi nauhoitettua äänitallennetta voidaan pitää tunnistetietona, mutta äänitallenne poistettiin heti litteroinnin jälkeen. Henkilötietojen suojaamiseksi tutkimuksessa opettajista ei käytetä heidän omia nimiään, vaan heidät on nimetty tunnistekoodin Opettaja 1, Opettaja 2, Opettaja 3 ja Opettaja 4, joita käytetään tarkastellessa tuloksia luvussa 6.

Tutkimus on toteutettu noudattamalla Jyväskylän Yliopiston (=JYU) ohjeita tietosuojakäytänteistä: Ennen haastattelujen toteuttamista tutkimuksesta laadittiin tiedote ja tietosuojailmoitus, joiden laatimiseen käytettiin yliopiston valmiita mallipohjia (JYU, 2022). Nämä ovat nähtävissä liitteissä (Liite 3 ja Liite 4) ja ne toimitettiin myös haastateltaville ennen haastattelujen toteuttamista. Näin tutkittavia tiedotettiin tutkimuksen tarkoituksesta ja aineiston käytöstä. Tutkittavilta ei kerätty suostumusta lomakkeella, sillä haastatteluun osallistuminen tulkittiin tietoon perustuvaksi suostumukseksi (JYU, 2022), mikä

kerrottiin myös haastatteluun osallistuneille. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitettiin Tietosuojavaltuutetun toimiston (2022) ohjeistuksen mukaisesti: Litteroitua aineistoa oli säilytetty sähköisesti, joten sen hävittäminen tapahtui päällekirjoittamalla. Aineiston pelkkä poistaminen suojatuista tiedostoista ei riitä, sillä se ei sellaisenaan poista aineistoa pysyvästi.

Tutkimus toteutettiin hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen, joka on yksi tieteellisen tutkimuksen eettisen hyväksyttävyyden, luotettavuuden ja tulosten uskottavuuden edellytys (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2002, 3). Pyrin läpi tutkimuksessa objektiivisuuteen ja kriittisyyteen: Teoriaosuuteen pyrin löytämään mahdollisimman laajasti eri näkökulmia asiakirjojen kirjoittamisesta ja käyttäytymisen tukemisesta. Tarkastelin tuloksia hyvin objektiivisesti, sillä vain tällä tavoin pystyin saamaan luotettavia tuloksia, joihin oma mielipiteeni ei vaikuta. Tulokset ovat kaikki nousseet esille keräämästäni aineistosta. Näin ollen tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys on hoidettu kokonaisuudessaan tieteellisiä käytäntöjä noudattaen.

6 TULOKSET

6.1 Oppilaan käyttäytymiselle asetetut tavoitteet oppimissuunnitelmissa

6.1.1 Tavoitteiden kirjaamisen perusteet

Oppilastuntemus. Vastauksissa nousi esille, kuinka työssä koulussa on annettu ohjeet tavoitteiden kirjaamiseen, jolloin tavoitteista kirjataan ”hyvin yksilöityjä” (Opettaja 4). Yksilöllisten tavoitteiden lähtökohtana opettajat pitivät oppilastuntemusta: Sen koettiin vaikuttavan siihen, kuinka hyvin opettaja tietää miksi ja milloin oppilas käyttäytyy tietyllä tavalla. Yleensä oppimissuunnitelmat luodaan ja päivitetään lukuvuoden alussa. Haastatellut opettajat opettivat alakoulun ensimmäisen luokan oppilaita, jolloin oppilastuntemusta ei välttämättä ole kertynyt vielä paljon ensimmäisten kuukausien perusteella. Toisaalta oppilaat olivat saattaneet siirtyä ensimmäiselle luokalle koulun sisältä esiopetuksesta, jolloin oppilaasta oli enemmän tietoa ensimmäiselle luokalle tullessa: ”Toki jos sulle tulee joku ihan uus oppilas et sä et ole koskaan sitä tavannut, niin sullahan menee pitkää, et sä selvität miksi se käyttäytyy noin. Mut jos se on jollain tavalla sulle jo tuttu, et se siirtyy vaikka eskarista tai muulla tavalla, niin pystyt heti helpommin palottelemaan sinne oppimissuunnitelmaan sen tavoitteen” (Opettaja 3).

Uutena opettajana luokkaan tullut opettaja 1 nosti esille, että tavoitteiden kirjaaminen on haastavaa, kun oppilaita ei tunne kunnolla, sillä oppimissuunnitelma on ”pitänyt päivittää siinä vaiheessa, kun itse on ollut vasta pienen hetken oppilaiden kanssa”. Tällöin hän kuvaili, että syksyllä luotuihin asiakirjoihin tavoitteiden ”kirjaaminen saattaa jäädä vähän pintapuoliseksi”. Lisäksi hän oli käyttänyt hyödyksi edellisen opettajan tekemiä kirjauksia oppilaasta: ”paljon kattonu sitä, et mitä viime vuoden opettaja on siellä kirjottanu”. Kun opettajan oppilastuntemus on puutteellista, vaikeutuu oikeanlaisten tavoitteiden kirjaaminen.

Käyttäytymisen pulmien syiden tunteminen. Toisena tekijänä tavoitteiden miettimisen edellytyksiin oli, että opettaja joutuu "selvittämään, et miksi ja mistä se johtuu, missä ne tulee ne käytöksen pulmat" (Opettaja 3). Pulmallisesti käyttäytyvän oppilaan käyttäytymistä ei koettu koulussa kokoaikaiseksi, jolloin tulee havainnoida ja pohtia tarkkaan, missä tilanteissa pulmallista käyttäytymistä esiintyy. Tämän arvioimiseen vaikuttaa kuitenkin se, kuinka kauan oppilaan on tuntenut, jolloin oppilastuntemus ja käyttäytymisen haasteiden syyt menevät osittain päällekkäin ja vaikuttavat toisiinsa. Esimerkissä yksi opettaja kuvaa, kuinka oppilastuntemuksen kartuttua osaa ennakoita pulmallisten tilanteiden syntymistä.

Esimerkki 1.

Kaikki lähtee siitä, et että vaik on käytösongelmainen lapsi niin eihän sillä kaikki asiat suju huonosti. Vaan mun pitää lähtee ettimään, et mikä se on ja usein et mihin se liittyy. Niin sit kun sulla on pitkään se oppilas siinä, niin kylhän sä jo osaat ennakoita, et muutamankin kuukaudenkin jälkeen. Et okei et nää on ehkä ne tilanteet, mis sil lähtee menemään yli tai muut. (Opettaja 3)

Kun oppilaan haasteet on saatu määriteltyä tarkkaan, on helpompi kohdistaa tavoitteet juuri niiden taitojen harjoitteluun, joita oppilas tarvitsee käyttäytymisen muuttamiseksi. Esimerkiksi kun "treenattais sitä. että pysyisi enemmän omalla paikalla" (Opettaja 1), tavoite muodostetaan tähän taitoon liittyväksi. Erään opettajan luokassa oppilas oli ollut hyvin minäkeskeinen, jolloin tavoitteeksi muodostui "osaa miettiä asioita myös toisten kannalta" (Opettaja 2). Oppilaan haasteiden pohtiminen ja määrittelemisen saattaa kuitenkin joissain tilanteissa olla opettajalle vaikeaa. Erityisesti tämä on vaikeaa, kun oppilaan haasteet "ei oo mitään semmosia yksiselitteisiä asioita" (Opettaja 1).

Koska tutkimukseen haastateltavien opettajien oppilaat olivat vasta koulu-uransa alussa ja iältään nuoria, nousi esille tavoitteiden asettamisen tarpeellisuuden pohtiminen. Pienet oppilaat kasvavat ja kehittyvät jatkuvasti, jolloin kehitystä eri osa-alueilla voi tapahtua nopeasti. Opettaja 1 nosti esille, kuinka "paljon joutuu myös punnitsemaan sitä, että lähtekö tämä asia

kehittymään ihan vain sillä, että vaikka ensi vuonna hän on kolmosluokkalainen ja nää tilanteet menee ohi vähän niinku itsestään, kun oppilas kehittyy”.

Yhteistyö. Opettajat kokivat tekevänsä kirjauksia pääsääntöisesti itsenäisesti, mutta tavoitteiden asettamisessa hyödynnettiin myös yhteistyötä niin huoltajien kuin laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Huoltajien kanssa “pyrkii tottakai olemaan paljon yhteyksissä, et onks heillä jotain toiveita”, mutta heiltä toivotaan myös ajatuksia oppimissuunnitelmien tavoitteisiin: “heiltä sitten kanssa sitä kommenttia kaipaa” (Opettaja 1). Tavoitteet pyritään kohdentamaan tarkkaan oppilaalle niin oppilastuntemuksen kuin käyttäytymisen haasteiden selvittämisen kautta yhteistyössä, jotta niistä tulee juuri lapsen tilanteeseen sopivia: “Ne (tavoitteet) on kyllä aika tarkkaan kohdennettu, sitten ne erityisopettajan ja vanhemman kanssa, että ne ois just sille lapselle ja juuri semmosii toteuttamiskelpoisia tavoitteita” (Opettaja 2).

6.1.2 Tavoitteiden konkreettisuus

Pitkän aikavälin tavoitteet. Opettajat kuvailivat, että oppilasta hyödyttävät eniten mahdollisimman konkreettiset tavoitteet. Näin ollen pelkkien pitkän aikavälin tavoitteiden ei koettu hyödyttävän oppilasta tavoitteen saavuttamiseksi, sillä niitä ei koettu tarpeeksi konkreettisiksi oppilaalle. Pitkän aikavälin tavoitteiksi saatettiin asettaa esimerkiksi tunnetaidot: “Semmosia aika kauaskantoisia tavoitteita ja vähän tuntuu että ne ne tietyllä tavalla ei aina ole niitä kaikista, mitkä niinku palvelis sitä oppilasta – et ne on justiinsa et pyritään lisäämään tunnetaitoja tai jotenkin rauhoittamaan” (Opettaja 1.) Pelkästään tunnetaitojen opettelun nimeäminen tavoitteeksi ei opettajan mukaan tässä esimerkissä auta oppilasta, jolloin tavoitteen kirjaaminen tämän lisäksi yksityiskohtaisemmin korostuu.

Tavoitteiden pilkkominen. Konkreettisten tavoitteiden asettamiseksi opettajat pilkkoivat isomman tavoitteen pienemmiksi tavoitteiksi, jolloin taitoa harjoitellaan konkreettisemmin. Tavoitteet asetetaan niin pieneksi, että oppilas pystyy ne saavuttamaan: “Mul on ainaki semmonen tapa, että mä en ihan hirveen

isoja asioita tavoittele, että just semmosia et mihin se lapsi vois pinnistämällä pyrkiä” (Opettaja 2). Pienien tavoitteiden hän koki palvelevan paremmin myös oppimissuunnitelman tarkoitusta. Toisessa esimerkissä opettaja kuvailee, kuinka on joutunut rajaamaan oppilaan työskentelyä, jotta parin kanssa ja lopulta ryhmässä työskentelyä on voitu askel askeleelta ryhtyä tavoittelemaan.

Esimerkki 2.

Parin kanssa työskentely on haastavaa, et mä lähen siitä niinku pilkkomaan, et missä ne ongelmat tulee. Et joidenkin käyttäytymislusten kanssa on esimerkiks, et nyt ei ryhmätöitä tehdä, et hän ei kykene siihen. Et hän tekee päänsääntöisesti itseksensä, et sit on lähetty rajaamaan silläkin ja sit on pikkuaskelin lähetty viemään, et nyt se pystyy vaikka parin kanssa toimimaan, et joo nyt se sujuu niin sitte pystyykin sujumaan ryhmässä. (Opettaja 3)

Tässä näytteessä käy ilmi, kuinka opettajat pitivät tavoitteiden pilkkomisen lähtökohtana on juuri sitä, että heidän täytyy yksilöidä, missä haasteet tulevat, jotta tavoitteiden pilkkominen pienemmäksi onnistuu.

6.1.3 Tavoitteiden arvioiminen

Tavoitteiden saavuttaminen. Opettajat kokivat, että oppilaat pääsevät kohti tavoitteita: “lähestulkoon aina, jos puhutaan tehostetusta tuesta” (Opettaja 4). Tavoitteiden saavuttamiseksi tavoitteet on pyritty miettimään niin, että lapsi voi ne saavuttaa saadessaan oikeanlaista tukea opetuksessa: “ne on siinä lähikehityksen alueella, että jo aikuinen näkee et lapsi vois siihen pystyä, kun oikeita keinoja käytetään” (Opettaja 2).

Mikäli tavoitteisiin ei jostain syystä päästä, opettajat kokivat, että täytyy pohtia, miten tavoitteita ja tukea voidaan muuttaa, jotta niihin päästään. Tätä varten opettajat mainitsivat hyödyntävänsä yhteistyötä esimerkiksi kuraattorin ja laaja-alaisen erityisopettajana kanssa. Tällöin yhteistyössä “mietitään tosi paljon et mites tää toimii ja voisko tätä asiaa jotenkin kehittää tai mitä muutoksia me voitais tehdä” (Opettaja 1). Toisaalta kokemuksena mainittiin, että mikäli oppilaan kanssa ei päästä tavoitteisiin, voi olla, ettei tuen taso ole oppilaalle riittävä: “Ne tapaukset, joissa niinku ei edetä siinä tavoitteessa, ni oon kyllä sitä mieltä että todennäköisesti onkin myöskin erityiseen tukeen siirtyminen, ja ne tuen tarpeet on jossain muualla vielä suuremmin” (Opettaja 4).

Kun tavoitteisiin päästään, on se opettajien mukaan tärkeää myös huomioida arjessa. Pienetkin onnistumiset tavoitetta kohti tulee tehdä näkyväksi oppilaalle: "Ehkä käytösongelman kanssa kannattaa muutenki liiotella niitä juttuja, et sit kun tulee niitä onnistumisia niin sitte onkin vau ja upeeta ja tekee siitä vähän semmosen isomman numeron" (Opettaja 3).

Arviointikeinot. Kun oppimissuunnitelmiin asetetaan tavoitteita, on opettajien mielestä tärkeää, että niiden saavuttamista arvioidaan eri keinoin. Opettajat kokivat, että pääsääntöisesti tavoitteiden arvioiminen tapahtuu arjessa havainnoimalla "sitä kättelee sitä siellä arjessa, et miten nää toimii" (Opettaja 1). Opettajat myös keskustelevat oppilaiden kanssa tavoitteista ja muistuttavat niiden olemassaolosta: "keskustelu ja arjessa joka päivä huomioiminen ja muistuttelu" (Opettaja 2).

Yhtenä arviointikeinona mainittiin, että "lapsen itsearviointi on ihan merkittävässä osuudessa" (Opettaja 4) tavoitteiden arvioinnissa. Tällöin myös oppilaat itse ovat aktiivisia toimijoita arvioidessaan omaa onnistumistaan: "Kun tietyt asiat menivät hyvin tai suunnitellusti, niin tää oppilas niinku ite aina toi sen asian itse esille ja halusi keskustella, että no että antsaiseeko hän nyt sen tähden tai saako hän nyt sen tähden tästä asiasta" (Opettaja 1). Toisaalta edellä mainittukin tähtien tai tarrojen kerääminen on myös konkreettinen arviointikeino, josta nähdään, kuinka tavoitetta kohti on menty: "Tietysti sit jos on joku vihko, mihin me ollaan kerätty jotain, niin helppohan siinä on arvioida sitten, että sä näät sen konkreettisesti ja lapsi näkee sen" (Opettaja 3). Konkreettisia asioita keräämällä kehityksen koettiin näkyvän niin oppilaalle kuin opettajalle.

Esimerkissä kolme opettaja kuvailee tekemäänsä yhteistyötä huoltajien ja lapsen kanssa kevään arviointikeskustelussa.

Esimerkki 3.

Meillä on myös keväällä myös aina tai siis se oppimissuunnitelman arviointi vanhempien kanssa, niin siinä ihan myös suullisesti ihan käydään läpi, et miten he kokee ja mitä lapsi kertoo. Ja mä kerron mun näkemyksen, että miten mitä täällä on käytössä. Ja hehän tietty tietää sen, kun se on tehty siihen oppimissuunnitelmaan, mut käydään vielä ne läpi et mitä on käytetty ja mikä on toiminut. (Opettaja 2)

Opettajat mainitsivat nämä kevään arviointikeskustelut yhtenä tavoitteiden saavuttamisen arviointikeinona. Tutkimukseen osallistuneet opettajat tapasivat oppilaan huoltajat vähintään kolme kertaa vuodessa oppimissuunnitelman parissa, Kahtena jälkimmäisenä kertana huoltajat ja oppilas tavataan ja heidän kanssaan arvioidaan oppimissuunnitelmaan aiemmin laadittuja sisältöjä. Tällöin mainittiin myös huoltajien päässeen kertomaan, miten he ovat kokeneet oppilaan päässeen tavoitteisiin.

Uusien tavoitteiden kirjaaminen. Opettajat kuvailivat pilkkovansa tavoitteita pienempiin osiin, jotta lapsen on helpompi tavoitella niitä. Heidän mukaansa on tärkeää asettaa oppilaan käyttäytymiselle uusia tavoitteita, kun aiemmat on saavutettu. Tavoitteiden kirjaaminen oppimissuunnitelmiin ei kuitenkaan toteudu pitkin vuotta, jota perustellaan esimerkiksi työajan riittämättömyydellä: "Jotenki vähän heikosti niitä (uusien tavoitteita) kyl tulee kirjattua sinne oppimissuunnitelmaan, että sitä tosiaan pitäis ehkä vähän päivittää aktiivisemmin, mutta karu fakta on sitten se, että sehän syö työaikaan ihan hirveesti" (Opettaja 1). Uusien tavoitteiden kirjaaminen oppimissuunnitelmiin tapahtuikin, kun oppilas ja huoltajat tavattiin oppimissuunnitelman arviointikerroilla kolme kertaa vuodessa, jolloin opettajat kirjasiivat tavoitteisiin tehdyt muutokset.

Esimerkissä neljä opettaja kuvaa, kuinka hän toimii uusien tavoitteiden kirjaamisessa.

Esimerkki 4.

Mä en oo koskaan tehny, enkä tota enkä edes oikeestaan oo edes ajatellu, että siihen pystyis siihen alkuperäseen syksyllä luotuun niinku tekemää muutoksia siihen niinku pohjaan - - Onkse oppimissuunnitelmassa just se se kohta, että ollaan tavattu millä porukalla ja miten tavoitteet on toteutuneet. Ja sitte sinne kirjata sinne sitä sitte että joku tavote on esimerkiksi jo sitten saavutettu ja nyt ollaan ehkä otettu joku toinen tavote. (Opettaja 4)

Esimerkissä tulee ilmi, ettei alkuperäisiä, syksyllä asetettuja, tavoitteita ei lähdetty muokkaamaan asiakirjaan, vaan muutokset merkittiin oppimissuunnitelman omaan kohtaan, johon myös tavoitteisiin tehdyt mahdolliset muutokset kirjattiin.

6.2 Oppimissuunnitelman hyödyllisyys oppilaan käyttäytymisen tukemisessa

6.2.1 Hyöty oppilaalle

Opettajat kokivat, että itse asiakirja ei suoraan auta oppilaan käyttäytymisen pulmiin eikä se suoraan tue oppilaan positiivista käyttäytymistä. Alkuopetuksessa lapset ovat vielä pieniä, jolloin opettajat eivät kokeneet, että lapsi hyötyy asiakirjasta: "Sen lapsen käyttäytymisongelmaan nii emmä nyt usko et se (oppimissuunnitelma) niinku siihen auttaa" (Opettaja 3). Asiakirjan todettiin olevan enemmän aikuisten työväline. Jotta asiakirjasta saataisiin lasta itseään enemmän hyödyttävä, pitäisi sen konkreettisuutta ja esitystapaa pohtia uudella tavalla. Viidennessä esimerkissä opettaja kuvailee, kuinka kaipaisi konkreettista ja näkyvää mallia tavoitteiden saavuttamista varten. Malli voisi olla saatavilla esimerkiksi tietokoneella, jossa lapsi itse voisi seurata omaa edistymistään. Tällaisen mallin hän kokisi myös hyödyttävän lasta paremmin kuin nykyinen kirjattu asiakirja.

Esimerkki 5.

Lapsen kannalta tämmöset oppimissuunnitelmat ois paljon merkityksellisempi, jos me saatais ne niinku ulos sieltä koneelta visuaaliseksi. Tai miksei koneella tai läppärillä tai missä tahansa pädillä vois olla. Mutta että vaikka yhtenä esimerkkinä olikohan se sitten kuopion puijon torni - - joku tällänen rakennelma, jota rakennetaan sieltä alhaalta ylöspäin taito kerrallaan toisen päälle. Eli että nyt mä oon jo tässä ja mä oon saavuttanut jo tän asian - - nii sellanen työväline, joka näkyy lapselle ja on oikeesti niinku sen lapsenkin työväline, jossa ne tulee ne taidot konkreettisesti näkyväksi, että et nyt mä oon jo tän oppinut ja nyt seuraavaks mä harjottelen tota. (Opettaja 4)

Toisaalta vastauksissa nousi esille, että vaikka asiakirja ei itsessään hyödytä lasta, tulee sitä kautta pohdittua ja toteutettua lapselle paljon tukea. Tämä ei kuitenkaan tapahdu ilman toimijaa ja tuen toteuttajaa, eli opettajaa. Hyöty opettajan työhön nousi vastauksista, jonka alle myös oppilaan opettamisen katson kuuluvan.

6.2.2 Hyöty opettajan työssä

Oppilaan opettaminen. Opettajan työssä keskeistä on oppilaan opettaminen. Opettajat kokivat, että oppimissuunnitelman tarjoama tuki itse oppilaalle on

heikkoa, mutta oman työn toteuttamiseen, eli hyöty oppilaan opettamiseen, mainittiin. Asiakirjan koettiin auttavan selkiyttämään sitä "mihin me nyt tän lapsen kaa pyritään ja mihin keskitytään" (Opettaja 2). Näin ollen opettajan sitoutumisen voitiin kokea olevan suurempaa asiakirjoihin suunniteltuihin tuen muotoihin ja tavoitteisiin, kun ne on kirjattu asiakirjaan: "Tietysti siinä mielessä ajatellen että et jos niinku sitoutuminen niihin ratkaisuihin suunnitelmiin on suurempaa" (Opettaja 4). Kun oppimissuunnitelmaan on määritelty oppilaalle tietty tavoite, on opettajan myös helpompi muistuttaa oppilasta siitä, mitä tavoitellaan: "Mä koko ajan puhun siitä, että tää on nyt tää tavote, että nyt on tää jonotushomma" (Opettaja 3).

Yksi opettaja koki, että asiakirjojen kirjaukset ovat hänen tekeminsä olleet puutteellisia. Vaikka asiakirja koettiin puutteelliseksi kirjauksien puolesta, koki opettaja silti tukevansa ja opettavansa oppilasta monipuolisesti. Kuudennessa esimerkissä opettaja kuvailee, kuinka käyttää paljon aikaa opetuksen pohtimiseen ja toteuttamiseen:

Esimerkki 6.

Tällä hetkellä itselläkin menee aikaa niin paljon aikaa siihen ihan perus kouluarjen pyörittämiseen ja siihen että et saa suunniteltua ja toteutettua monipuolista opetusta, niin kaikkeen ei vaan pysty itsekkään repeämään. Et kuitenki koen, että teen hyvää työtä näitten oppilaiden kanssa, ketkä tarvii paljo tai ketkä tarvitsevat tukea kouluarjessa. Et vaikka just tämän käyttäytymisen suhteen, että kehitellään niitä erilaisia keinoja ja mietitään niitä kaikkia hyviä ratkasuja, mitkä vois auttaa ja tukea oppilasta. Niin sitte valitettavasti tämmönen ännäs ylimääräinen työ eli tämmöset kirjaukset, ne jää tekemättä. (Opettaja 1)

Kuten yllä esimerkistä kuusi tulee ilmi, kaikista tuen keinoista ei välttämättä löydy kirjauksia oppimissuunnitelmista, sillä aikaa asiakirjan täydentämiseen ei koettu olevan tarpeeksi.

Tiedonvälitys. Oppimissuunnitelma toimii oppilaan tuen ja tarjotun tuen kuvauksissa opettajien mukaan tärkeänä työkaluna tiedonvälityksessä. Opettajat kuvailivat saavansa asiakirjan avulla tietoa heille uutena tulevista oppilaista. Lisäksi asiakirja on "kaikkien opettajien saatavilla", jolloin opettajan vaihtuessa tieto oppilaasta uudelle opettajalle siirtyy helposti. Ensimmäistä vuotta työssä

oleva opettaja kuvailee seitsemännessä esimerkissä, kuinka on saanut hyvän pohjakuvan oppilaista lukemalla heidän oppimissuunnitelmat:

Esimerkki 7.

Uutena opettajana tän luokan kanssa niin sieltä saa semmosen hyvän pohjan ja semmosen hyvän alkukäsityksen tilanteesta, että aa okei tämmösiä haasteita tai tämmösiä asioita tän oppilaan kanssa. Osaa tietyllä tavalla varautua siihen tulevaan ja vähän saa semmosta ideaa siitä, mitä tän oppilaan kanssa on tehty, mitä on kokeiltu, mitä ehkä vois vielä tehdä. (Opettaja 1)

Esimerkistä tulee ilmi, kuinka opettaja on saanut asiakirjasta tiedot oppilaan haasteista ja mitä tukitoimia on kokeiltu. Lisäksi asiakirjasta on saatu vinkkejä siihen, millaista tukea oppilaalle voisi jatkossa antaa.

Oikeusturva. Oppimissuunnitelma toimii opettajien mukaan muistutuksena siitä, mitä he ovat kokeilleet ja tehneet oppilaan kanssa. Lisäksi koettiin, että asiakirjan avulla opettaja voi tarvittaessa todentaa tekemänsä työn oppilaan eteen: "Oman oikeusturvan takia, että sä oot jo kokeillut moniakkin eri asioita ja sä oot kirjannut ne ylös" (Opettaja 3). Kahdeksannessa esimerkissä vasta-aloittanut opettaja kuvailee kokemukstaan siitä, ettei välttämättä ole osannut kirjoittaa kaikkea tarvittavaa oppimissuunnitelmaan, jolloin asiakirja ei ole täysin pätevä todentamaan kaikkea tehtyä työtä:

Esimerkki 8.

Kun ite on vasta tuore opettaja, niin ei välttämättä osaa edes ajatella, että hei munhan pitäis kirjata tämä asia tuonne. Että en tiedä sitten kun tässä menee vuosia eteen päin ja opetustyö ylipäättänsä tulee tutummaks ja sitä kautta helpottuu, niin sitte osaa ottaa enemmän tämmösiä asioita huomioon, että pitää kirjata näitä asioita sinne oppimissuunnitelmaan. (Opettaja 1)

6.2.3 Hyöty monialaisessa yhteistyössä

Olen jakanut hyödyn moniammatillisen yhteistyön tekemisestä huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä moniammatillisesti tehtävään yhteistyöhön. Yhteistyötä moniammatillisesti ei kuitenkaan pääsääntöisesti tehdä ilman huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Yhteistyöt on kuitenkin jaettu omiksi kohdiksi, jotta opettajien kokema hyötyä on helpompi tarkastella ja jäsentää.

Yhteistyö huoltajien kanssa. Opettajat kokivat, että huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö helpottuu, kun oppilaan tilannetta käydään oppimissuunnitelman avulla palavereissa yhteisesti läpi. Opettajat kuvailivat, kuinka palavereissa huoltajille avataan lapsen käyttäytymisen onnistumiset ja haasteet: "Mun mielestä se on sitä tilanteitten esimerkkien sanottamista ja sitä niinku avaamista, että missä nyt mennään, miten nää tilanteet sujuu tällä hetkellä ja mitkä on haastavia paikkoja ja missä sujuu tällä hetkellä jo ihan hyvin" (Opettaja 4). Lisäksi palavereissa kuvaillaan, millaista tukea oppilas on saanut, pohditaan tavoitteita ja arvioidaan näiden toteutumista. Palaverit huoltajien kanssa helpottavat yhteistyötä, kun opettaja avaa oppilaan tilannetta kokonaisvaltaisesti: Yhden opettajan kokemuksen perusteella pulmallisesti käyttäytyvien lasten huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö oli ollut toisinaan haastavampaa kuin muissa pulmissa. Oppimissuunnitelman koettiin toimivan konkretisoivana asiakirjana "ihan opettajalle, mutta myös sitte kodille ja sille oppilaalle sitä, että mikä se haluttu tavoite on ja mitä varten me työskennellään ja miten me työskennellään" (Opettaja 1).

Oppimissuunnitelma asiakirjana voi olla huoltajille "aika hepreaa", vaikka opettaja kokisi kirjoittavansa siitä mahdollisimman konkreettisen ja kuvailevan. Asiakirja ei itsessään koettu hyödyttävän huoltajia, vaan kaikkein tärkeimmäksi koettiin, että perhe nähtiin ja heidän kanssaan käytiin oppimissuunnitelman sisällöt yhteisesti läpi. Tapaamiset koettiin tärkeäksi myös sen takia, ettei asiakirjaan kirjatuista asioista synny epäselvyyksiä: "Käydä se yhdessä tosi tarkasti läpi ja ne keinot, et monesti ne asiat, jos ne vaan näin juteltais niin ne vois jäädä oikeesti ilmaan ja - - sit vois jäädä epäselvyyksiä, että miten vanhemmat tulkitsee ja miten mä tulkitsen ja mitä mä tällä tarkotan" (Opettaja 2). Lisäksi kun oppilaan huoltajat tavataan ja tukea suunnitellaan yhteisesti, voi asiakirjaan tehdä heitä velvoittavia sopimuksia: "Asiakirjat on tosi sitovia, et siinä kaikki sitoutuu siihen hommaan ja sinnehän voi laittaa myös kodinkin kanssa pieniä sopimuksia ja tämmösiä, että se sitouttaa meitä kaikkia" (Opettaja 2).

Yhteistyö huoltajien kanssa painottui opettajien vastauksissa siihen, että huoltajille tehdään näkyväksi mitä ja miksi koulussa tehdään tiettyjä juttuja lapsen tukemiseksi. Huoltajien kuuluu olla mukana oppimissuunnitelman laadinnassa, mutta heidän näkökulmaansa toivottiin saatavan entistä enemmän mukaan laadintaan: "Vielä ehkä enemmän sitä kotia siihen mukaan, et joo kyllähän koti pystyy sitä kommentoimaan siinä vaiheessa, kun se hyväksytään heillä, mutta että jotenki, et siihen sais enemmän muitakin näkökulmia" (Opettaja 1). Toisaalta kokemuksena nousi esille myös se, ettei huoltajilla välttämättä ollut paljon sanottavaa koulun tilanteisiin: "Näissä kolmikantakeskusteluissa sitten, kun puhutaan aika pitkälti niistä koulutilanteista, niin vanhemmilla ei oo niihin ihan hirveesti sanottavaa. Toki voivat kertoa sitten näkyykö jonkun käyttäytymisen muutos myös sitten kotona" (Opettaja 4).

Moniammatillinen yhteistyö. Opettajat tekivät eniten yhteistyötä oppimissuunnitelman parissa laaja-alaisten erityisopettajien kanssa, vaikkakin kirjaamisvastuu oli heillä itsellään. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien koulussa oli kuitenkin käytäntönä, että laaja-alainen erityisopettaja kävi jokaisen tekemät kirjaukset läpi. Kirjausten koettiin lisäävän erityisopettajan tietoisuutta lapsen tilanteesta. Lisäksi jos oppilaan tilanne tuntui luokanopettajasta itsestään haastavalta, auttoi oppimissuunnitelmaan palaaminen erityisopettajaa konsultoinnissa, jotta erityisopettaja voi "auttaa et onks vielä joku kivi kääntämättä tai kokeilematta jotain juttua" (Opettaja 3). Lisäksi yhteistyötä mainittiin tehtävän erityisesti koulukuraattorin kanssa, jolta luokanopettajat konsultoivat apua ja tukea haastavissa tilanteissa.

Jos oppilaan tilanne ei kaikesta suunnitellusta ja koulussa toteutetusta tuesta huolimatta vastannut oppilaan tarpeisiin, kokivat opettajat oppimissuunnitelman helpottavan muun tuen hakemista: "On helpompi esimerkiksi lähtee hakee apua joltain ulkopuoliselta taholta, et siltä perheneuvolasta tai lastensuojelusta tai jostain muusta, kun sä oot kirjannut ylös, että näitä me olemme jo kokeilleet. Että sit tavallaan sulla on itelläkin peruste siihen, että nyt tähän pitää hakee jotain muuta apua" (Opettaja 3). Näin

oppimissuunnitelmasta on helppo todentaa opettajan mukaan sekä huoltajille että muille oppilaan kanssa työskenteleville ammattilaisille, mitä kaikkea on jo kokeiltu ja miten se on vaikuttanut oppilaan käyttäytymiseen.

Koska oppimissuunnitelman kirjaamisvastuu oli lähes kokonaan luokanopettajalla, toivoivat he enemmän moniammatillista keskustelua ja yhteistyötä asiakirjan parissa: "Että se ei jäis pelkästään luokanopettajan vastuulle sen kirjaaminen, et vaikka sinne sais jotenki semmosta enemmän semmosta keskustelua eri ammattilaisten välillä, et sais hyödynnettyä enemmän moniammatillista yhteistyötä" (Opettaja 1).

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia siitä, miten ja millaisia oppilaan käyttäytymiseen liittyviä tavoitteita he kirjaavat oppimissuunnitelmiin. Lisäksi tarkasteltiin, millaisena työkaluna he kokevat oppimissuunnitelman oppilaan käyttäytymisen tukemisessa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena haastattelemalla neljää alkuopettajaa, jotka opettivat ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita yhdysluokassa. Tarkastelussa olivat tehostetun tuen oppilaat ja heille laaditut oppimissuunnitelmat. Kaikki haastatellut opettajat olivat opettaneet tehostetun tuen oppilaita, joilla tehostettu tuki koski osittain tai kokonaan käyttäytymisen tukemista. Tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tuloksista selviää, että opettajat pyrkivät kirjaamaan oppilaalle käyttäytymiseen liittyvät tavoitteet yksilöllisesti, mitä varten he tarvitsevat hyvän oppilastuntemuksen ja tiedon käyttäytymisen pulmien syistä. Opettajien on tiedettävä: Millaisia oppilaan haasteet ovat, missä ja milloin oppilaan haasteet ilmenevät ja miten he voivat vaikuttaa näiden haasteiden esiintymiseen? Oppilastuntemus ja käyttäytymisen pulmien syiden selvittäminen vaativat opettajalta pedagogista asiantuntijuutta. Siinä missä esimerkiksi matemaattisia taitoja voidaan arvioida erilaisin testein kuten BANUCA (Räsänen, 2005) ja MATLE (Räsänen, 2010), ei samanlaisia arviointikeinoja käyttäytymiseen ole, kun poissuljetaan lääketieteelliset arviointivälineet, kuten ADHD:n diagnoosikriteereihin perustuva kyselylomake (Käypä Hoito-suositus, 2019). Leskinen ja Salminen (2015, s. 29) korostavat, että esimerkiksi matemaattisen tuen tarpeen arvioinnissa arviointivälineiden lisäksi arviointi tapahtuu pedagogisen asiantuntijuuden avulla. Tällöin opettaja arvioi lapsen tilannetta kokonaisvaltaisesti ja ottaa huomioon aikaisemmat havainto- ja arviointitiedot sekä hyödyttää muiden opettajien ja lapsen huoltajien näkemystä tilanteesta.

Oppilastuntemuksen ja käyttäytymisen pulmien syiden tunteminen antaa opettajalle tietoja, joita hyödyntämällä opettajat asettavat oppilaalle konkreettisia tavoitteita. Nämä konkreettiset tavoitteet pyritään asettamaan niin, että niiden myötä harjoitellaan tarvittavia taitoja pulmallisista tilanteista selviytymiseen. Tämä poikkeaa aiemmista tutkimuksista, joissa on havaittu, että oppilaiden oppimisen ja tuen asiakirjojen sisällöt ovat usein puutteellisia (mm. Heiskanen ym., 2019a, s. 17). Näin ollen on hyvä, että opettajat saavat koulultaan ohjeistuksen siihen, että oppimissuunnitelman tavoitteet ovat hyvin yksilöityjä ja konkreettisia. Tämä oli helpottanut tutkimukseen osallistuneiden opettajien tavoitteiden asettamista. Lisäksi ajatus siitä, että oppilas on keskiössä tavoitteiden asettamisessa, tukee POPS:iin (Opetushallitus, 2014) asetettuja ohjeistuksia.

Tässä tutkimuksessa saadaan kuitenkin viitteitä siitä, että opettajan työkokemuksella on jonkin verran merkitystä tavoitteiden kirjaamisen "koettuun helppouteen". Ensimmäistä vuotta opettajana työskentelevän vastauksissa korostuu vaikeus kirjoittaa asiakirjoja ensimmäistä kertaa ja näin ollen hän oli käyttänyt hyödyksi paljon aiemman opettajan kirjauksia oppilaasta. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Heiskasen ja kumppaneiden (2019a, s. 18) mukaan jopa 41 prosentissa asiakirjoista oli tuen kuvaus kopioitu suoraan aiemmasta asiakirjasta. Useamman työvuoden omaavilla opettajilla taas oli vastauksien perusteella oma vakiintunut tapansa ja tyyliensä kirjoittaa tavoitteita. He kokivat kirjoittavansa hyvinkin yksilöityjä ja tarkkoja tavoitteita oppilaiden tarpeisiin. Tämä poikkeaa aiemmista tutkimuksista. Rotter (2014, s. 6) havaitsi, että opettajat vaativat pääsääntöisesti yksinkertaisempia, tarkempia ja selkeämpiä asiakirjoja. Asiakirjoja selkeyttämällä myös niiden kirjaamiseen liittyvät haasteet voisivat opettajan työssä helpottua.

Opettajat olivat pyrkineet asettamaan tavoitteet niin, että oppilas pääsee niitä kohti. Mikäli tavoitteita ei saavuteta, opettajien mukaan tulee pohtia, onko tehostettu tuki oppilaalle riittävää. Tämä herättää pohtimaan, eikö tehostetulla tuella pystytä vastaamaan riittävästi oppilaan käyttäytymisen pulmiin vai olisiko syytä tarkastella, ovatko käytetyt tukitoimet olleet oppilasta tarpeeksi

hyödyttäviä. Toisaalta aiempi tutkimus korostaa erityiseen tukeen siirtymistä, mikäli tehostetun tuen keinoilla ei pystytä vaikuttamaan oppilaan käyttäytymiseen. Sivolan ym. (2018, s. 47–48) mallissa riittävän varhaisella, selkeällä ja johdonmukaisella erityisen tuen erityisopetuksen mallilla pyritään vaikuttamaan siihen, että oppilas pystyisi palaamaan myöhemmin takaisin yleisopetukseen.

Opettajat korostivatkin jatkuvan palautteen tärkeyttä vastauksissaan. He kokivat, että positiivinen palaute on erityisen tärkeää, kun oppilaalla on käyttäytymisen pulmia. Atjosen (2005, s. 144–145) mukaan arvioinnin pitää pohjautua ennen kaikkea asetettuihin tavoitteisiin. Hän korostaa, että arvioinnin tulee olla oppilasta motivoivaa, jolloin oppilaalle on annettava jatkuvaa palautetta edistymisestä. Tavoitteiden toteutumisen arvioiminen tapahtuu opettajien mukaan pääasiassa havainnoimalla. Tämä tukee aiempaa tutkimusta, sillä lähes 50 prosenttia opettajista käytti epävirallisia arviointikeinoja tuen tason seuraamiseen (Rotter, 2014, s. 5).

Käyttäytymisen mittaaminen ja dokumentointi kirjallisesti voi olla haastavaa, mutta kirjallinen data oppilaan kehityksestä toisi opettajalle lisää materiaalia tuen suunnitteluun ja muokkaamiseen. Havainnointia voidaan kuitenkin toteuttaa systemaattisesti ja tehokkaasti, mutta se voi myös helposti jäädä vain tilanteen seuraamiseksi. Dokumentoinnin vähyys on samansuuntaista kuin Rämän (2021, s. 28) tutkimuksessa, jossa valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajista ei kirjannut tai dokumentoinut lainkaan havaintojaan oppilaiden edistymisestä ja vain osa opettajista kirjasi havaintojaan satunnaisesti tai poikkeustapauksissa. Rämän (2021, s. 28) tutkimuksessa opettajat kertoivat havainnoistaan lähinnä suullisesti, jota myös tässä tutkimuksessa opettajat käyttivät paljon välittäessään tietoa huoltajille arviointikeskusteluissa. Käyttäytymisen tukemiseen tarvittaisiin mahdollisesti enemmän valmiita tuen malleja, jotta dokumentointi helpottuisi. Yksi esimerkki tehostetun tuen valmiista toimintamallista on Karhun ym. (2016, s. 39) Check in - Check out (CICO). Siinä oppilaalle muotoillaan yksilöllisesti pistekortti, joka toimii myös

osana dokumentointia ja näin ollen välineenä tuen vaikuttavuuden seuraamisessa.

Tarkasteltaessa oppimissuunnitelman hyödyllisyyttä oppilaan käyttäytymisen tukemisessa, suoraa hyötyä oppilaalle ei mainittu ollenkaan opettajan vastauksissa. Opettajien vastauksien mukaan hyöty on enemmän välillistä: Hyöty oppilaalle tulee siitä, että opettaja huomioi oppimissuunnitelman sisällöt arjessa. Heiskanen (2021, s. 14) korostaa, kuinka asiakirjat toimivat juuri tuen perustana, kun lapsen kehityksessä tai oppimisessa ilmenee tuen tarvetta. Tässä tutkimuksessa selviää, että opettaja käyttää oppimissuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita hyödyksi muistuttamalla oppilasta usein niistä.

POPS (Opetushallitus, 2014, s. 64) velvoittaa opettajia ottamaan oppilaan mukaan tuen suunnitteluun ja oppilaan osuuden tuen suunnittelussa tulee kasvaa jatkuvasti ylemmille luokille siirryttäessä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat opettivat ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita, joten oppilaiden nuori ikä selittää, miksi suoranaista hyötyä oppilaalle ei tutkimuksen tuloksista löydy. Oppilaiden osallistuminen tuen laadintaan voisi mahdollisesti tukea oppilaiden saamaa hyötyä asiakirjoista omaan käyttäytymiseen. Aiempi tutkimus kuitenkin osoittaa, ettei oppilaiden ääni kuulu vahvasti asiakirjoissa. Myös muun muassa Vehkakosken ja Rantalan (2020) tutkimuksessa havaittiin, että vain kahdeksassa prosentissa asiakirjoista raportoitiin oppilaan oma näkemys tuesta. Lisäksi oppimissuunnitelman hyötyä oppilaalle itselleen vähentää aiempi tieto siitä, että Anttilan ja kumppanien (2021) mukaan, valtaosalla oppilaista ei ole omakohtaista tietoa heille laaditusta asiakirjasta. Tällöin asiakirjan merkitys oli jäänyt heille itselleen täysin tuntemattomaksi.

Oppimissuunnitelman hyödyllisyys oppilaan käyttäytymisen tukemisessa näkyy selkeinten opettajan oman työn toteuttamisessa, sillä asiakirjaan kirjatut tukitoimet ja tavoitteet ohjaavat opettajan työtä. Yksi opettajista koki, että hänen tekemänsä kirjaukset oppilaan tuesta olivat olleet puutteellisia, mutta silti hän koki tekevänsä hyvää työtä oppilaan tuen toteuttamisessa. Aiempi tutkimus on keskittynyt vahvasti tutkimaan asiakirjojen sisältöä, joka on usein puutteellista

(mm. Heiskanen ym. 2019a) Kirjauksien puute ei siis tämän tutkimuksen valossa välttämättä kuitenkaan heijastu siihen, minkä laatuista tukea opettaja oppilaalle antaa. Tämä voi asettaa opettajat eriarvoiseen asemaan, sillä toinen on voinut saada paremman ohjeistuksen tuen kirjaamiseen tai kokemus opettajan työstä on antanut toiselle paremmat lähtökohdat tuen kirjaamiseen. Toisaalta tutkimuksessa opettajat pitivät kirjauksia omana oikeusturvana, ikään kuin todisteena tehdystä työstä. Jos kirjaukset ovat kovin puutteellisia, millä opettaja voi todistaa, että oppilaan oikeudet ovat täyttyneet ja häntä on tuettu koulunkäynnissä ja oppimisessa tehokkaasti.

Vastauksissa ei korostunut huoltajien mielipiteen ja ajatusten osuuden tärkeys asiakirjaa kirjoittaessa, vaan opettajien mukaan asiakirjan avulla on helpompi tuottaa huoltajalle konkreettinen kuva oppilaan pulmallisista tilanteista koulussa. POPS (Opetushallitus, 2014) velvoittaa, että huoltajat ovat mukana pohtimassa ja kirjaamassa asiakirjan sisältöjä. Vastausten mukaan asiakirjat ovat lähes kokonaan luokanopettajien kirjaamia. Tämä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä esimerkiksi Blackwellin ja Rossettin (2014, s. 11) mukaan huoltajien tasavertainen osallistuminen asiakirjojen laadintaan yhteistyössä koulun kanssa ei näytä toteutuvan. Toisaalta yhdessä vastauksessa nousi esille, että huoltajien mielipidettä kaivattaisiin lisää asiakirjaa. Tulokset kuitenkin antavat viitteitä siitä, että huoltajien osuus asiakirjojen laadinnassa jää hyvin pieneksi. Vehkakosken ja Rantalan (2020) tutkimuksessa selviää, kuinka huoltajien kirjatut toiveet löydettiin vain 17 prosentista asiakirjoista. Tämä on määrällisesti hyvin vähän ja tutkimukseni tulokset tukevat tätä havaintoa.

Kun oppilaan tukea suunnitellaan, tehdään yhteistyötä usein moniammatillisesti eri toimijoiden kanssa. Kirjatut tiedot oppilaasta helpottavat tämän yhteistyön tekemistä. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, kuinka vastuu asiakirjojen kirjoittamisesta on lähes kokonaan luokanopettajalla, jolloin asiakirjan moniäänisyys jää vajaaksi. Opettajat kaipaavat asiakirjoihin enemmän monialaisuutta niin muiden asiantuntijoiden kuin huoltajien näkökulmista. Erityisesti huoltajien ja oppilaiden äänen puuttuminen asiakirjojen sisällöistä on huolestuttavaa: Nykyiset asiakirjapohjat eivät tunnu huomioivan tätä tarpeeksi.

Jotta sekä huoltajien ja oppilaan näkökulmat tulevat kokonaisvaltaisemmin huomioon, olisiko asiakirjojen rakentumista syytä lähteä muokkaamaan. Asiakirjoissa huoltajien ja oppilaiden kommentteille on usein oma kohtansa. Jos heidän pitää tuottaa kaikki tieto yhteen ainoaan kohtaan, herää kysymys: Voiko heidän ajatuksensa tällöin edes näkyä koko asiakirjassa, niin oppilaan tuen tarpeiden ja vahvuuksien kuvaamisessa, tarvittavien tukitoimien listauksissa ja asetettujen tavoitteiden kirjaamisessa?

7.2 Tutkimuksen arviointi

Olen tutkimusta tehdessä seurannut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan [TENK] ohjeistuksia luotettavan ja laadukkaan tutkimuksen tekemisestä. Hyvän tutkimuksen piirteisiin kuuluu tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu (Aaltio & Puusa, 2020). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulun luvussa viisi mahdollisimman tarkkaan ja yksityiskohtaisesti, jotta tutkimuksessa tehtyihin ratkaisuihin on mahdollista tarvittaessa palata (Puusa & Julkunen, 2020). Lisäksi tutkimukseen kuuluu tutkijan pyrkimys objektiivisuuteen, vaikka Aaltio ja Puusa (2020) myöntävätkin, ettei täydelliseen objektiivisuuteen pystytä koskaan pääsemään. Olen kuitenkin tietoisesti pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman puolueettomasti ja tuomaan tuloksissa aidosti aineistosta esiin nousseita huomioita. Näin on pyritty välttämään tutkijan omien olettamuksien vaikutus tutkimustuloksiin (Puusa & Julkunen, 2020).

Tutkimuksen aineisto oli melko rajallinen, sillä haastattelin neljää alkuopettajaa. Opettajat myös työskentelivät kaikki samassa koulussa, joten tuloksia tarkasteltaessa täytyy muistaa, että käytännöt ja kokemukset voivat olla erilaisia eri kuntien ja koulujen välillä. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen siirrettävyyttä on syytä pohtia, jotta voidaan arvioida, ovatko tulokset mahdollisia jossain muussa ympäristössä. Tulokset ovat tarkasteltavissa yhden kunnan koulun näkökulmista, sillä esimerkiksi se kuinka asiakirjoja luodaan ja arvioidaan voi vaihdella suuresti eri koulujen välillä. Tulokset ovat kuitenkin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Laadulliseen

tutkimukseen kuitenkin kuuluu, että siinä kuvataan tutkittavien tulkintoja, jolloin yhtä “objektiivisesti yleistettävää totuutta” tutkimusilmiöstä ei ole mahdollista löytää (Puusa & Julkunen, 2020).

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kokemuksia oppimissuunnitelmien kirjauksista ja hyödyistä. Tarkastelun kohteena ei ollut pedagogisiin asiakirjoihin kirjatut tekstit, johon aiempi tutkimus on usein keskittynyt. Tutkimuksen tulokset kuitenkin antavat viitteitä siitä, että opettajilla on hyvin tiedossa, miten asiakirjoja tulisi kirjata. Toisaalta tämän tutkimuksen tulokset eivät kerro sitä, vastaavatko opettajien kirjaukset todellisuudessa sitä, mitä he kertoivat.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessa keskityttiin koulu-uransa alkutaipaleella olevien ensimmäisten ja toisten luokan oppilaiden asiakirjojen sisältöön: Tutkimuskonteksti nostattaa uusia jatkotutkimusideoita. Olisi kiinnostavaa tarkastella eroaako eri-ikäisten oppilaiden tavoitteiden kirjaaminen toisistaan? Eri-ikäisillä oppilailla haasteet ovat erilaisia: Tarkasteluun voisi ottaa esimerkiksi, löytyykö nuorempien ja vanhempien oppilaiden väliltä eroja tavoitteiden asettamisessa. Opettajat ovat tunteneet nuoremmat oppilaat vähemmän aikaa, jolloin tuntemusta oppilaasta ei välttämättä ole kertynyt niin paljon. Haasteiden määrittäminen ja tätä kautta voisi olla mahdollisesti erilaista kuin oppilailla, joilla koulu-uraa on takana enemmän. Tällöin opettajalla voi olla hyvinkin pitkältä aikaväliltä tuntemus oppilaasta, jolloin oppilaan haasteiden määrittäminen vaikuttaa. Toisaalta lasten kasvaessa pulmien laatu voi myös muuttua. Kun lapsi kasvaa eri ikävaiheet voivat näkyä kasvussa ja kehityksessä sekä sitä myötä oppilaan käyttäytymisessä. Vaikka opettaja olisi opettanut samaa oppilasta ensimmäisestä luokasta lähtien, voiko myöhemmillä luokilla olla nähtävissä murrosiän tuomia muutoksia, joita opettaja ei pysty ennakoimaan.

Asiakirjojen kirjaaminen on isossa osassa erityisesti oppilaan tuen suunnittelua, joten tutkimusta asiakirjojen kehittämistä varten tarvitaan edelleen paljon. Ainoastaan tutkimuksen avulla voidaan asiakirjoista saada entistä

monipuolisempia ja hyödyllisempiä oppimisen ja koulunkäynnin tuen välineitä, joissa äänensä saavat niin opettaja, oppilas, huoltaja kuin muut lapsen kanssa toimivat aikuiset. Vain tällä tavoin päästään lähemmäksi sitä, että asiakirja on arjessa toimiva työkalu, joka hyödyttää parhaalla mahdollisella tavalla lapsen tai nuoren kasvua ja kehitystä.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (e-kirja). Gaudeamus.
- Adamson, R., McKenna, J. & Mitchell, B. (2019). Supporting all students: Creating a tiered continuum of behavior support at the classroom level to enhance schoolwide multi-tiered systems of support. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63:1, 62-67.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1501654>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. Painos). Vastapaino.
- Anttila, I., Noux, M., & Vehkakoski, T. (2021). Oppilaiden tietämys oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoista sekä osallisuus niiden laadintaa käsittelevissä palavereissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 31(4), 63-79.
<https://bulletin.nmi.fi/2022/01/26/oppilaiden-tietamys-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuenasiakirjoista-seka-osallisuus-niiden-laadintaa-kasittelevissa-palavereissa/>
- Aronen, E. (2016). Lasten häiriökäyttäytyminen. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 2016;132(10):961-6 <https://www.duodecimlehti.fi/duo13145>
- Atjonen, P. (2005). Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa (Toim.) Lyytinen, H. K. & Räisänen, A. *Kehittämissuuntaa arvioinnissa*. Koulutuksen arviointikeskus. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä 2005. 143-152.
- Blackwell, W. & Rossetti, Z. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE Open*, April-June 2014: 1-15.
<https://doi.org/10.1177/2158244014530411>
- Euroopan parlamentti ja neuvosto. (2016). Asetus (EU) 2016/679 artikla 4 määritelmät. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?qid=1528874672298&uri=CELEX%3A02016R0679-20160504>

- Euroopan parlamentti ja neuvosto. (2016). Asetus (EU) 2016/679 artikla 5
Henkilötietojen käsittelyä koskevat periaatteet. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?qid=1528874672298&uri=CELEX%3A02016R0679-20160504>
- Gage, N., Scott, T., Hirn, R. & Macsuga-Gage, A. (2018). The Relationship
Between Teachers' Implementation of Classroom Management
Practices and Student Behavior in Elementary School. *Behavioral Disorders*
2018, Vol. 43(2) 302–315. <https://doi.org/10.1177/0198742917714809>
- Heiskanen, N. (2019). Ei kurjuutta kummempaa : vai sittenkin pedagogiikkaa?.
Ruusupuiston kärkiuutiset, (5).
<https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/5-2019/3>
- 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.
[DOI:10.1080/01425692.2018.1426443](https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443)
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2019a). Recording Support
Measures in the Sequential Pedagogical Documents of Children With
Special Education Needs. *Journal of Early Intervention*, 41 (4), 321-339. [DOI:
10.1177/1053815119854997](https://doi.org/10.1177/1053815119854997)
- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A., & Vehkakoski, T. (2019b). Lapsen
vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. *Oppimisen ja
oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 29(1), 26-42.
- Heiskanen, N. (2021). Pedagogiset asiakirjat lapsen tuen suunnittelun välineinä
ja sosiaalisen todellisuuden muokkaajina. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien
erityislehti : NMI-bulletin*, 31(1), 13-19. [https://bulletin.nmi.fi/wp-
content/uploads/2021/02/Heiskanen.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/02/Heiskanen.pdf)
- Hornby, G. & Evans, W. H. (2013). Including students with significant social,
emotional and behavioural difficulties in mainstream school settings.
Teoksessa P. Garner, J. Kauffman and J. Elliott (Toim.) *The SAGE Handbook
of Emotional & Behavioral Difficulties (Second Edition)*. London: Sage.
[DOI:10.4135/9781446247525.n24](https://doi.org/10.4135/9781446247525.n24)

- Huttunen, M. (2018). Lasten ja nuorten käytöshäiriö. *Lääkärilehti Duodecim*.
<https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00382>
- Jyväskylän yliopisto (= JYU) . 2022. Tietosuojaohjeet opiskelijalle.
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>
- Karhu, A., Paananen, M. & Närhi, V. (2016). *CHECK IN CHECK OUT (CICO) Tehostetun tuen toimintamalli toivotun käyttäytymisen edistämiseen*.
<https://docplayer.fi/67851252-Check-in-check-out-cico.html>
- Karhu, A. (2018). Check in, check out! : käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1906153>
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International journal of inclusive education*, 22(5), 475-489. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370741>
- Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. ja Taskinen, K. (2018). ProKoulu-malli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2018, Vol. 28, No. 2 © Niilo Mäki Instituutti.
- Kurth, J. & Mastergeorge A. (2009). Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting. *The Journal of Special Education*, 44(3), 146-160.
DOI:[10.1177/0022466908329825](https://doi.org/10.1177/0022466908329825)
- Käypä hoito-suositus. (2018). Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). *Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim*.
<https://www.kaypahoito.fi/hoi50118#K1>
- Käypä Hoito -suositus. (2019). ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). *Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim*.
<https://www.kaypahoito.fi/hoi50061>

- Laakso, K. (1992). *Kouluvaikeuksien ennustaminen: Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66784?locale-attribute=fi>
- Leskinen, M., & Salminen, J. (2015). Ennaltaehkäisevä tuki : suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 22-35. <https://bulletin.nmi.fi/2015/09/11/ennaltaehkaiseva-tuki-suuntaviivoja-tutkimusperustaisuudelle/>
- Meyer, K., Sears, S., Putnam, R., Phelan, C., Burnett, A., Warden, S. & Simonsen, B. (2021). Supporting Students With Disabilities With Positive Behavioral Interventions and Supports in the Classroom: Lessons Learned From Research and Practice. *Beyond Behavior* 2021, Vol. 30(3) 169–178. <https://doi.org/10.1177/10742956211021801>
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa Ahtola, A. (Toim.) *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 185-207). PS-Kustannus.
- O'Connor, E., Dearing, E. & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal* February 2011, Vol. 48, No. 1, pp. 120–162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Ojala, T. (2019). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti Opettajien kokemuksia. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6952-3>
- Oliver, R., Lambert, M. & Mason, A. (2019) A pilot study for improving classroom systems within schoolwide positive behavior support. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 2019, Vol. 27(1) 25–36. doi.org/10.1177/1063426617733718
- Opetushallitus. (2022a). *Tuen lomakkeet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tuen-lomakkeet>
- Opetushallitus. (2022b). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

- Opetushallitus. (2022c). *Kurinpitokeinot ja turvaamistoimenpiteet perusopetuksessa*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kurinpitokeinot-ja-turvaamistoimenpiteet-perusopetuksessa>
- Paloniemi, S., & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119-121.
<https://doi.org/10.33336/aik.88486>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS]*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. (1998). Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16a>
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (e-kirja). Gaudeamus.
- Puustjärvi, A. & Repokari, L. (2017). Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua ajoissa. *Lääkärilehti*. 26.5.201721/2017 vsk 72s. 1364 - 1369
<https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/lasten-kaytoshairioihin-tulee-puuttua-ajossa/?public=0a34f8bb355a519541d62d6aa8f29986>
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). *TUEN PORTAILLA Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012 Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa*. Opetushallitus. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2014.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rinkinen-a.-och-lindberg-m.-tuen-portailla-rapport-om-trestegsstodet.-2014.pdf>
- Rotter, K. (2014). IEP Use by General and Special Education Teachers. *SAGE Open*, April-June 2014: 1–8. DOI:[10.1177/2158244014530410](https://doi.org/10.1177/2158244014530410)
- Rämä, I. (2021). *OPPIMISEN EDISTYMISEN SEURAAMINEN JA ARVIOINTI TOIMINTA-ALUEITTAIN JÄRJESTETTÄVÄSSÄ OPETUKSESSA* *Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston selvitys*. Opetushallitus 2021.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oppimisen_edistym

[isen seuraaminen ja arviointi toiminta-
alueittain järjestettävissä opetuksessa.pdf](#)

- Räsänen, P. (2005). *BANUCA Laskutaidon testi 7-9 -vuotiaille*. Niilo Mäki Instituutti.
- Räsänen, P. (2010). *MATH ASSESSMENT LEAFLET (MATLE)*.
<http://www.lukimat.fi/matematiikka/monimat/matemaattisten-taitojen-peruskartoitus/matl-ohjekirjanen>
- Saarinen, J. (2018) Miten törkeä käytös koulussa saadaan kuriin? Kolme ehdotusta nousee esiin sadoista ideoista - "Tämä on tärkeämpi aihe kuin me too". *Aamulehti*. <https://www.aamulehti.fi/uutiset/art-2000007316985.html>
- Simpson, R., Peterson, R. & Smith, C. (2011). Critical Educational Program Components for Students With Emotional and Behavioral Disorders: Science, Policy, and Practice. *Remedial and Special Education*, 32(3), 230–242.
<https://doi.org/10.1177/0741932510361269>
- Sivola, J., Närhi, V. & Savolainen, H. (2018). Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2018, Vol. 28, No. 2 © Niilo Mäki Instituutti.
- Sointu, E., Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M., Närhi, V., Lambert, M. & Savolainen, H. (2018). *Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline (KTVA)*. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60986/eerika22018s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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>
- Tietosuojavaltuutetun toimisto. (2022). Tieteellinen tutkimus ja tietosuojaja.
<https://tietosuojaja.fi/tieteellinen-tutkimus>

- Tietosuojavaltuutetun toimisto. (2022). Aineiston hävittäminen, anonymisointi tai arkistointi tutkimuksen päättyessä. <https://tietosuoja.fi/aineiston-havittaminen-anonymisointi-tai-arkistointi-tutkimuksen-paattyessa>
- Varantola, K., Launis, V., Spoof S. K. & Jäppinen, S. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettinen tiedekunta. Helsinki 2013.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vehkakoski, T., & Rantala, A. (2020). Oppilaalle tarjottavan tuen perusteleminen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-bulletin*, 30(4), 4-21.
- Vähäsarja, S. (2015). Tläkoulu tarvitsee lisäkäsiä Pietarsaareissa – opettajat väsyneet häiriköintiin. *YLE*. <https://yle.fi/uutiset/3-8379867>
- Westling, D. (2011). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views and Practises. *Remedial and Special Education*, Volume 31 Number 1 January/February 2010 48-63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>
- Äkman, E. (2021). Nyt puhutvat opettajat: Monessa luokassa vallitsee kaos - "Lääkkeeksi tarjotaan konsultin piirileikkikoulutusta". *Ilta-Sanomat*.
<https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008217146.html>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatietokysymykset:

- Millainen koulutus sinulla on?
- Kuinka kauan olet toiminut laaja-alaisena erityisopettajana tai luokanopettajana?
- Kuinka kauan olet ollut kyseisessä tehtävässä?
- Luokanopettajalle: Kuvaile luokkaasi.
 - Kuvaile, millaisia käyttäytymisen haasteita oppilailla on.
 - Miten ne näkyvät?
- Kuinka monella näistä oppilaista on tehostetun tuen oppimissuunnitelma?
 - Onko tuki näillä oppilailla pelkästään käyttäytymiseen?

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 arvioitte suunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden saavuttamista ja tukitoimien toteutumista?
5. Miten koet oppimissuunnitelmiin kirjattujen tukitoimien toteutuvan?
6. Miten oppimissuunnitelma toimii mielestäsi oppilaan käyttäytymisen tukemisessa?
7. Jos arvioit oppimissuunnitelmaa arjen pedagogisena työkaluna asteikolla 1-10, minkä arvosanan antaisit? (1= ei hyödytä työssäni lainkaan, 10= täysin hyödyllinen työssäni)

Liite 2. Toisen tutkimuskysymyksen luokittelurunko: Miten opettajien mukaan oppimissuunnitelmia hyödynnetään oppilaan käyttäytymisen tukemisessa?

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|---|----------------------------------|--|
| | Hyöty oppilaalle | Oppimissuunnitelman hyödyllisyys oppilaan käyttäytymisen tukemisessa |
| Opettajan oikeusturva Tiedon välitys Oppilaan opettaminen | Hyöty opettajan työssä | |
| Yhteistyö huoltajien kanssa Moniammatillinen yhteistyö | Hyöty monialaisessa yhteistyössä | |

Liite 3 Tietosuojailmoitus tutkittaville



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
01.03.2022

KUVAUS HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYSTÄ TIETEELLISESSÄ TUTKIMUKSESSA
(TIETOSUOJAILMOITUS EU (679/2016) 13, 14, 30 ARTIKLA)

Tutkimuksessa: Käyttäytymisen tukeminen oppimissuunnitelmassa: Tavoitteet ja tarkoituksenmukaisuus alkuopettajien näkökulmasta

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää alkuluokan opettajien näkemyksiä tehostetun tuen oppimissuunnitelmasta: Miten ja millaisia tavoitteita siihen asetetaan ja mikä oppimissuunnitelman tarkoitus on opettajien mukaan käyttäytymisen tukemisessa.

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

Tämä tietosuojailmoitus toimitetaan tutkittaville haastattelujen yhteydessä.

1. 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)

2. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

3. 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 suoja-aineena 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 Opettaja 1, Opettaja 2, Opettaja 3 ja Opettaja 4

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

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

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

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

Rekisterinpitäjät ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä, vastuullinen johtaja, yhteyshenkilö sekä tutkimuksen suorittaja on:

Tutkija
Iida Ahola, puh. XXX XXX XXX X, iida.e.ahola@student.jyu.fi

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 henkilötietojesi 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.

Liite 4. Tiedote tutkimuksesta



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

01.03.2022

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Tutki

muksen nimi ja rekisterinpitäjä

Käyttäytymisen tukeminen oppimissuunnitelmassa: Tavoitteet ja tarkoituksenmukaisuus alkuopettajien näkökulmasta. Rekisterinpitäjä: Iida Ahola.

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tavoitteena on selvittää alkuluokan opettajien näkemyksiä tehostetun tuen oppimissuunnitelmasta: Miten ja millaisia tavoitteita siihen asetetaan ja mikä oppimissuunnitelman tarkoitus on opettajien mukaan käyttäytymisen tukemisessa.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet ensimmäisen ja toisen luokanopettaja, jolla on kokemusta oppimissuunnitelmien laatimisesta ja käyttämisestä osana oppilaan käyttäytymisen tukemista. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että opetat/olet opettanut oppilaita, jotka saavat tehostettua tukea osittain tai kokonaan käyttäytymiseen.

Mukaan pyydetään yhteensä 4 tutkittavaa.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa.

Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutetaan haastattelemalla opettajien kokemuksia yksilöhaastattelulla. Haastattelu toteutetaan yhdellä kertaa joko etähaastatteluna tai tapaamalla tutkija kasvokkain. Haastattelun kesto on noin 45 minuuttia. Haastattelut nauhoitetaan käytöstä poistetuilla puhelimilla, jotka eivät ole yhteydessä internetverkkoon. Haastattelusta saatu aineisto litteroidaan kirjalliseen muotoon.

Tutkimuksen kustannukset

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkittaville informoidaan tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksesta valmistuu Pro Gradu tutkielma, joka julkaistaan ja on luettavissa Jyväskylän yliopiston kirjaston sivuilla.

Tutkittavien vakuutusturva

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamma, johon on annettu lääkärihoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisesta. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä

leikkaustoimenpiteitä.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Iida Ahola, puh. XXX XXX XXX X, sähköposti iida.e.ahola@student.jyu.fi

Opinnäytetyön ohjaaja

Erityispedagogiikan lehtori KT Riitta Viitala, puh. XXX XXX XXX X,

sähköposti riitta.viitala@jyu.fi