

**Tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen esi- ja  
alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoihin**

Tuula Kalmari

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2016  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kalmari, Tuula. 2016. Tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoihin. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 58 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kolmiportaisen tuen asiakirjoja esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia tavoitteita ja tukitoimia asiakirjoihin oli kirjattu sekä miten kirjatut tavoitteet ja tukitoimet vastasivat toisiaan. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten konkreettista tai yleistä tavoitteiden ja tukitoimien kuvaaminen oli, ja kohdennettiin kuvaukset lapseen vai lapsen oppimisympäristöön.

Tutkimuksen aineistona olivat pedagogiset arviot, oppimissuunnitelmat sekä lapsen henkilökohtaisen oppimisen järjestämistä koskevat suunnitelmat. Aineisto kerättiin viidestä eri kunnasta. Analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä. Tutkimuksessa havaittiin, että tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen täydensivät pääosin toisiaan. Tavoitteiden ja tukitoimien määrittely oli kuitenkin myös osin ristiriitaista, sillä kaikkiin määriteltyihin tavoitteisiin ei kohdennettu sopivaa tukitoimintaa. Kuvaukset tavoitteista ja tukitoimista vaihtelivat hyvin konkreettisista määrityksistä vaikeasti arvioitaviin luonnehdintoihin. Paljon kirjattiin tukitoimia, jotka kohdistuivat lapsen oppimisympäristöön ja lapselle suunnatun pedagogiikan toteuttamiseen. Lapsen oppimiseen tähtäviä harjoitteita oli kirjattu vähemmän kuin ympäristön muokkaamiseen liittyviä tukitoimia.

Tutkimus osoitti, että kolmiportaisen tuen tarjoamisen vastuut olisi määriteltävä eri toimijoille selkeämmin. Lisäksi tavoitteiden kirjaamisen tulisi olla käytäntöön sovellettavaa ja arvioitavissa. Myös perheen ja lapsen näkökulma olisi huomioitava paremmin tavoitteiden ja tukitoimien kirjaamisessa.

Hakusanat: kolmiportainen tuki, asiakirja, oppimissuunnitelma, HOJKS, sisällönanalyysi

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KOLMIPORTAISEN TUEN TAUSTA.....</b>	<b>7</b>
2.1	RTI -MALLI KOLMIPORTAISEN TUEN EDELTÄJÄNÄ .....	7
2.2	VARHAINEN PUUTTUMINEN JA KOLMIPORTAINEN TUKI .....	8
2.3	KOLMIPORTAISEN TUEN PORTAAT .....	9
2.3.1	<i>Yleinen tuki</i> .....	10
2.3.2	<i>Tehostettu tuki ja oppimissuunnitelma</i> .....	11
2.3.3	<i>Eriytynen tuki ja HOJKS</i> .....	12
<b>3</b>	<b>TAVOITTEIDEN JA TUKITOIMIEN KIRJAAMINEN KOLMIPORTAISEN TUE N ASIAKIRJOIHIN .....</b>	<b>15</b>
3.1	TAVOITTEIDEN SISÄLLÖLLINEN LUOKITTELU .....	16
3.2	TAVOITTEIDEN PERHE- JA LAPSINÄKÖKULMA .....	17
3.3	TAVOITTEIDEN KONKREETTISUUS .....	19
3.4	TUKITOIMIEN JA MENETELMIEN LAAJA-ALAISUUS.....	20
3.5	ARVIOINNIN MERKITYS .....	22
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>24</b>
4.1	TUTKIMUSAINEISTO .....	24
4.2	LAADULLINEN AINEISTON ANALYYSI .....	24
4.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	26
4.4	TUTKIMUKSEN EETTISET RATKAISUT .....	28
<b>5</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>29</b>
5.1	KIRJATUT TAVOITTEET ASIAKIRJOISSA.....	29
5.2	KIRJATUT TUKITOIMET ASIAKIRJOISSA.....	32
5.3	KIRJATTUJEN TAVOITTEIDEN JA TUKITOIMIEN VASTAAVUUS .....	33
5.3.1	<i>Tavoitteet ja tukitoimet toisiaan täydentävinä</i> .....	34
5.3.2	<i>Tavoitteen ja tukitoimen ristiriitaisuus</i> .....	35
5.3.3	<i>Tavoitteet ja tukitoimet väärinpäin kirjattuina</i> .....	37
5.4	KUVAUSTEN KONKREETTISUUS TAI YLEISYYS .....	38
5.5	YMPÄRISTÖ VAI LAPSI TUKITOIMIEN KOHTEENA.....	40
5.5.1	<i>Ympäristö tukitoimien kohteena</i> .....	40
5.5.2	<i>Lapsi tukitoimien kohteena</i> .....	43

<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>45</b>
6.1	TULOSTEN TARKASTELU .....	45
6.1.1	<i>Tavoitteet ja tukitoimet erillään tarkasteltuina</i>	45
6.1.2	<i>Tavoitteiden ja tukitoimien kohtaaminen</i>	47
6.1.3	<i>Vääränlaiset lomakkeet ja liian vähän opastusta</i>	49
6.2	JATKOTUTKIMUSHAASTEET .....	51
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>53</b>

# 1 JOHDANTO

Yhdysvaltaisen RTI-mallin (*response to intervention*) ja suomalaisen kolmiportaisen tuen mallin tavoitteena on luoda yhtenäiset kriteerit tuen tarpeen tunnistamiseen (Björn, Aro & Koponen 2015, 11; Väyrynen 2014). Lasten asiakirjojen kirjoittaminen onkin lisääntynyt viimeisten 20 vuoden aikana (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Isaksson, Lindqvist & Bergström 2007; Vallberg Roth & Månsson 2011). Kirjaamisen tarkoituksena on kehittää instituutioiden pedagogiikkaa ja lapsen yksilöllisyyden huomioimista (Alasuutari & Kelle 2015). Lapsen tuen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi lisäävät myös opettajien yhteistyötä lasten kanssa toimivien asiantuntijoiden ja huoltajien kanssa (Alasuutari & Kelle 2015; Vehviläinen 2013, 38; Väyrynen 2014).

Ammatti-ihmisillä ei ole kirjaamiseen kuitenkaan usein käytännön ohjeita, joten tavoitteet ovat toimimattomia ja vailla tarkoitusta monissa kirjatuissa dokumenteissa (Väyrynen 2014). Myös kirjaamiseen liittyvät vastuut ja työnjako kaipaavat opettajien mukaan vielä tarkennusta (Vehviläinen 2013, 39; Väyrynen 2014). Lastentarhanopettajat, luokanopettajat sekä varhaiskasvatuksen ja koulun erityisopettajat joutuvat usein kiireessä kirjoittamaan tekstin lapsen asiakirjoihin. Vehviläisen (2013) ja Väyrysen (2014) tutkimuksissa todettiin samojen asioiden kirjaamisen eri asiakirjoihin olevan turhaa työajan hukkaamista. Lisäksi opettajien ja koulun muun henkilökunnan on havaittu kokevan suunnitelmien tekstit turhaksi paperityöksi, jotka unohdetaan hyödyttöminä, ennen kuin loppuarvio oppilaasta on tehty (Pretti-Frontczak & Bricker 2000).

Asiakirjojen tekstit kirjataan usein eri ammattilaisten ja vanhempien keskustelujen pohjalta, jolloin osallistujien lähtökohdat ja näkemykset lapsesta voivat olla erilaiset. Lisäksi ammattihenkilöstö havainnoi ja arvioi lasta, minkä perusteella lapsen kehitystä ja oppimisvalmiuksia tulkitaan. Arvioinnin on oltava erilaista lapsilla, joilla on tuen tarvetta tai joiden kulttuurista on erilainen (Björn ym. 2015, 11). Nykyisin eri instituutiot päiväkodeista

esikouluihin kokevat kirjaamisen pakollisena välineenä, joka tuo tietoa lapsesta vain tietyltä ajanjaksolta (Alasuutari & Kelle 2015; Väyrynen 2014). Toisaalta Vehviläinen (2013) ja Väyrynen (2014) totesivat tutkimuksiensa tuloksissa, että viralliset päätökset ja asioiden kirjaaminen lisäävät tuen tarjoamisen laatua ja todentavat lapsen oikeuden saada tukea. Kirjaajan on hyvä tiedostaa eri näkökulmien läsnäolo: oma näkemys, perheen ja lapsen näkökulma ja se, mikä olisi objektiivisesti järkevää kirjata (Vehkakoski 2007). Linnilän (2006, 126) mukaan on huolestuttavaa, jos pysyviä käytänteitä ei kyseenalaisteta ja ne siirtyvät eteenpäin kirjaajalta toiselle.

Tämä tutkimus tarkastelee esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoista *henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS)*, *esiopetuksen oppimissuunnitelmia (HOPS)* ja *pedagogisia arvioita*. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lapsen oppimiselle asetettuja tavoitteita ja tukitoimia, sekä kuvauksissa käytettyä kieltä sisällönanalyysin keinoin. Lisäksi tutkitaan, miten tavoitteet ja tukitoimet kohdentuvat vaihtoehtoisesti joko oppimisympäristöön tai lapseen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia tavoitteita ja tukitoimia on kirjattu esi- ja alkuopetuksen asiakirjoihin?
2. Miten tavoitteet ja tukitoimet on kohdennettu asiakirjoissa?
3. Miten konkreettista tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen on?

## 2 KOLMIPORTAISEN TUEN TAUSTA

Tässä luvussa kuvaan kolmiportaisen tuen jalkautumista suomalaiseen esi- ja perusopetukseen. Lisäksi kerron tarkemmin kolmiportaisen tuen käsitteistä ja tuen tarjoamisen etenemisestä portaalta toiselle.

### 2.1 RTI -malli kolmiportaisen tuen edeltäjänä

*RTI-malli* on Yhdysvalloissa kehitelty suomalaisen kolmiportaisen tuen esikuva. RTI (*response to intervention*) on suomennettuna interventiovaste, jolla tarkoitetaan kouluikäisen lapsen taitojen oppimista mallin avulla. Yhdysvalloissa ajateltiin 20 vuotta sitten, että lapsen on epäonnistuttava ennen tukitoimien aloittamista ja että tukitoimet voidaan aloittaa vasta oppimisvaikeusdiagnoosin jälkeen. Interventioivastemalli kehitettiin korjaamaan tätä tilannetta. Sillä tarkoitetaan yleensä kolmea tuen kehää, joissa tarjottavan tuen intensiteetti, keinot, toteutusmuodot ja arviointi ovat koko ajan läsnä (Bayat, Mindes & Covitt 2010; Björn ym. 2015, 10; Gresham 2007; Grigorenko 2009; Vuorinen 2015, 5; Väyrynen 2014). Ensimmäisellä kehällä tarjotaan yleisopetusta, toisella kehällä pienryhmässä tarjottavaa tukea ja kolmannella kehällä kaikkein intensiivisintä tuen muotoa (Vuorinen 2015, 5). RTI-ajatteluun sisältyy arviointi, jolloin pohditaan, saadaanko interventioon vastetta eli tehoaako se vai ei (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012, 26; Grigorenko 2009; Gresham 2007; Väyrynen 2014).

RTI-malli on jaettu *yleiseen hoitokäytäntömalliin* (universal treatment protocol model) ja *ongelmanratkaisumalliin* (problem solving model). Aikuisten määrä interventioissa ja oppimisympäristön paikan valinta ovat mallien ero. Yleisopetuksen ryhmässä käytetään ongelmanratkaisumallia, kun taas yleinen hoitokäytäntömalli toimii menetelmänä siirryttäessä tuen portaalta toiselle pienryhmässä tai yksilöllisesti. (Björn ym. 2015, 12; Ferri 2012; Fuchs & Fuchs

2006; Vehviläinen 2013, 14.) Ongelmanratkaisumallin rakenne on joustavampi, sillä tuki toteutuu eriyttämisen tai samanaikaisopettamisen keinoin. Tällöin lapsi saa tukea omassa ryhmässä osana normaalia opetusta. (Björn ym. 2015, 12; Väyrynen 2014.)

RTI-mallin haaste on oppilaiden siirto toiselle kehälle, jos ei ole tarjolla riittäviä resursseja. Toisaalta se on RTI:n helpoin osio, sillä pienryhmä auttaa monia, mutta ei ratkaise kaikkien lasten ongelmia. (Vuorinen 2015, 6–7.) RTI-mallin keskiössä ovat oppilaan tukemiseksi tehtävät interventiot ja niiden jatkuva ja suunnitelmallinen arviointi (Grigorenko 2009), jotka suomalainen malli jättää vielä vähemmälle huomiolle (Väyrynen 2014). Tukitoimien suunnittelu käyttäytymisen ja tunne-elämän osa-alueella sekä tuen varhainen tunnistaminen ja oikea-aikaisen intervention toteuttaminen ovat RTI-mallin vahvuuksia (Gresham 2007; Grigorenko 2009; Väyrynen 2014).

## **2.2 Varhainen puuttuminen ja kolmiportainen tuki**

Erityisopetuksen strategia painottaa varhaista puuttumista sekä lähikoulun ja inklusiivisuuden periaatteita (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012, 25). Varhainen puuttuminen tarkoittaa erityisten oppimisen tarpeiden yksilöllistä tunnistamista, oppimisessa tukemista ja mahdollisten oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemistä mahdollisimman varhain (Grigorenko 2009; Opetusministeriö 2007, 30). Tällöin huolet otetaan varhain ja kunnioittavasti esille hyvään yhteistyöhön pyrkien (Pyhäjoki & Koskimies 2009, 186).

Kansainväliset sopimukset edistivät kolmiportaista tukea ja inklusion periaatetta Suomessakin. Unescon Salamancan julistus vetosi eri maiden hallituksiin, jotta jokaisella lapsella olisi mahdollisuus opiskella normaalissa koulussa yksilöllisistä vaikeuksista riippumatta (Opetusministeriö 2007, 11). Näillä sopimuksilla oli vaikutusta Suomen perustuslakiin ja edelleen perusopetuslakiin. Opetussuunnitelmat uudistuivat perusopetuslain muutosten



myötä (Pitkänen 2015, 12). Integraatiota ja inklusiota oli edistettävä, ja yksilön vaateista oli siirryttävä yhteisön vaateisiin.

Integraatiossa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus pyritään järjestämään osittain tai kokonaan yleisopetuksen luokassa ja vältetään siirtoa erityiskouluun tai -luokalle. Inklusiossa kaikilla lapsilla on mahdollisuus saada opetusta tavallisessa koulussa tai ryhmässä, ja opetus yksilöllistetään oppijan edellytysten mukaisesti. (Opetusministeriö 2007, 19–20.) Lasten sosiaalisiin taitoihin on todettu opettajan antavan enemmän ohjailua, mallintamista tai suostuttelua, kun lapsi on ollut inklusiivisessa ryhmässä (Kwon, Elicker & Kontos 2011).

KELPO-hankkeen (Opetushallitus 2011) ja Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) myötä syntyi uusia käsitteitä: tehostettu tuki, pedagoginen arvio ja selvitys, oppimissuunnitelmat ja hojksit (Thuneberg & Vainikainen 2015, 136). Tehostettu tuki uutena väliportaana vähentää erityisen tuen päätösten tarvetta ja korostaa pedagogisen asiantuntemuksen painoarvoa psykologisten ja lääketieteellisten lausuntojen rinnalla (Ahtiainen ym. 2012, 25; Väyrynen 2014). Oppimisen ja koulunkäynnin tukena on Suomessa ollut viime vuosina kolmiportainen tuki.

### **2.3 Kolmiportaisen tuen portaat**

Esiopetukseen ja perusopetukseen osallistuvat lapset kuuluvat perusopetuslain (POL 628/1998, 2 §) mukaisen kasvun ja oppimisen tuen piiriin. Lain mukaan lapsilla on oikeus saada riittävää tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Jokainen lapsi oppii ja oppimispotentiaali löytyy sopivalla opetuksella ja interventioilla (Björn ym. 2015, 11).

Esi- ja perusopetuksessa tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Perusopetuslaki (1998, 2010) määrittelee tuen muodoiksi osa-aikaisen erityisopetuksen, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Samoja tukimuotoja voi käyttää tuen eri tasoilla sekä yksittäin että

samanaikaisesti toisiaan täydentäen. Kasvun ja oppimisen tuen järjestämisen lähtökohdista ovat lapsen ja lapsiryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet. Kolmiportaisen tuen toteuttamisessa olennaista on yhteistyö, jolloin mukana ovat huoltajat, opettajat, erityisopettajat, esi- tai perusopetuksen muu henkilöstö sekä monialainen yhteistyö eri ammattikuntien kesken. Tuki annetaan ensisijaisesti lapsen omassa opetusryhmässä erilaisin joustavin järjestelyin. (Opetushallitus 2014a, 45; Opetushallitus 2014b, 61; Opetusministeriö 2007.)

Seuraavaksi tarkastelen lähemmin tuen eri portaita tukitoimien ja asiakirjojen osalta. Tutkimukseni painopiste on tehostetun ja erityisen tuen asiakirjoissa.

### **2.3.1 Yleinen tuki**

Yleinen tuki annetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, eikä tuen aloittaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Tuen tarpeiden arviointi ja tarvittavan tuen antaminen kuuluu kaikkiin kasvatus- ja opetustilanteisiin, jolloin tuki järjestetään opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä. (Björn ym. 2015, 13; Opetushallitus 2014a, 46; Opetushallitus 2014b, 63; Väyrynen 2014.) Hyvät suhteet lapsiin ja vanhempiin sekä niiden ylläpitäminen jatkossa ovat tärkeitä (Bayat, Mindes & Covitt 2010; Opetushallitus 2014a, 46; Opetushallitus 2014b, 63).

Lapsen tuen tarpeisiin vastataan käyttämällä esimerkiksi hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa soveltuvia materiaaleja ja välineitä, opetukseen soveltuvia opetusohjelmia ja osa-aikaista erityisopetusta. Oppimissuunnitelmaa voidaan kirjata myös yleisen tuen aikana tukitoimien osalta. (Opetushallitus 2014, 46; Opetushallitus 2014b, 63; Opetusministeriö 2007.) RTI-mallin tuen yleisellä tasolla kaikki lapset osallistuvat opetukseen isossa luokassa tai pienryhmässä, ja heille on asetettu positiivisesti vahvistavat ja selkeät tavoitteet (Bayat, Mindes & Covitt 2010; Fuchs, Compton, Fuchs, Bryant & Davis 2008; O'Meara 2011, 10; Vehviläinen 2013, 16).

### 2.3.2 Tehostettu tuki ja oppimissuunnitelma

Painopiste erityisopetuksessa on varhaisessa tuessa ja ennalta ehkäisevässä toiminnassa. Tehostettu tuki on ensisijainen tukimuoto ennen erityisopetuspäätöstä. (Opetusministeriö 2007, 11.) Suunnitelmien tavoitteena on turvata lapsen edellytykset saavuttaa hänelle asetetut tavoitteet. Ennen tehostettua tukea lapselle on pitänyt tehdä *pedagoginen arvio*, jonka avulla saatava tieto kirjataan oppimissuunnitelmaan. Oppimissuunnitelman laadinnassa ovat mukana lapsen huoltajat, henkilökunta sekä tarvittaessa muut asiantuntijat. Mikäli lapsella on varhaiskasvatussuunnitelma, kuntoutussuunnitelma tai muita lapsen opetusta tukevia suunnitelmia, niitä hyödynnetään huoltajan luvalla. Oppimissuunnitelman tavoitteiden toteutumista tarkistetaan myöhemmin ja aikataulusta tulee sopia yhdessä vanhempien ja moniammatillisen tiimin kanssa. (Opetushallitus 2014a, 47; Opetushallitus 2014b, 64.) RTI-mallissa tehostettu tuki toteutuu enemmän yksilöohjauksena osittaista oppimisen tukea tarvitseville lapsille sekä tehokkaampia interventioita tukevana työskentelynä, jota voi antaa opettaja tai erityisopettaja (Bayat ym. 2010; Björn ym. 2015, 13; Fuchs & Fuchs 2006; O'Meara 2011, 11; Vehviläinen 2013, 16).

Esi- ja perusopetuksen tehostetun tuen suunnitelman tulee sisältää lapsen arvion tavoitteistaan ja kiinnostuksen kohteistaan, lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyvät vahvuudet sekä oppimisvalmiudet ja erityistarpeet. Lisäksi oppimissuunnitelmassa tulisi näkyä lapsen oppimiseen sekä työskentely- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät tavoitteet. Pedagogiset ratkaisut näkyvät oppimisympäristöön liittyvinä ratkaisuinä sekä lapsen tukeen liittyvinä toimina, kuten joustavina ryhmittelyinä, samanaikaisopetuksena tai opetusmenetelminä. Myös työskentely- tai kommunikointitavat kirjataan oppimissuunnitelmaan. Uuteen esiopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu lapselle tarjottava osa-aikainen erityisopetus sekä lapsen ohjaukseen liittyvät tavoitteet ja toimenpiteet. (Opetushallitus 2014a, 47; Opetushallitus 2014b, 64.)

Perusopetuslaissa (1998, 16 §) määrätään, että oppimissuunnitelma on laadittava, jollei siihen ole ilmeistä estettä yhteistyössä oppilaan ja huoltajan sekä tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman keskeinen sisältö kuvataan opetussuunnitelman perusteissa.

Tehostetun tuen aikana sovitaan yleensä oppilashuollon ja muiden asiantuntijoiden antama tuki ja eri toimijoiden vastuunjako. Lisäksi suunnitelmiin kirjataan opetukseen osallistumisen edellyttämät perusopetuslain mukaiset tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetuspalvelut ja erityiset apuvälineet. (Opetushallitus 2014a, 47; Opetushallitus 2014b, 64.) Tehostetun tuen portaalla joitakin yleisen tuen tavoitteita muokataan ja muutetaan (Bayat ym. 2010).

Oppimissuunnitelmassa pitäisi näkyä yhteistyön toteuttaminen lapsen ja huoltajan kanssa sekä huoltajan tarjoama tuki. (Opetushallitus 2014a, 47; Opetushallitus 2014b, 64.) Vehviläisen (2013, 44) mukaan tehostetun tuen aikana kodin merkitys lapsen tukemisessa kasvaa. Moniammatillisen yhteistyön suunnitelmien laadintapalavereissa on läsnä eri asiantuntijoita, kuten varhaiskasvatuksen ja koulun erityisopettajia, terapeutteja, psykologeja tai lääkäreitä. Huoltajien osallisuus tehostetun tuen portaalla voi olla jo ympärivuorokautista ja jatkuvaa, jolloin myös heille tarjotaan tukea, esimerkiksi perhetyön tai hoitovapaiden muodossa. (Opetushallitus 2014a, 47; Opetushallitus 2014b, 64).

### **2.3.3 Erityinen tuki ja HOJKS**

Esiopetuksen (2014) ja perusopetuksen (2014) opetussuunnitelman perusteet määrittelevät erityisen tuen tehtäväksi antaa lapselle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista kasvun ja oppimisen tukea sekä edistää lapsen oppimisedellytyksiä. Lapsen oppimiskyky on voinut heikentyä esimerkiksi vamman tai vakavan sairauden vuoksi. Erityisen tuen avulla vahvistetaan lapsen itsetuntoa ja oppimismotivaatiota antamalla onnistumisen kokemuksia.

Yksilöllistetty tuen suunnitelma on lapsen ja henkilökunnan työväline, jolla eri osa-alueiden toimintoja on sovellettu lapsen tasolle. HOJKS toimii sekä opetuksen yksilöllistämisen että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden edistymisen arvioinnin välineenä (Opetusministeriö 2007). HOJKS auttaa nostamaan esille asioita, joihin voidaan vaikuttaa ja joille halutaan tehdä jotain. Oppilaalle HOJKS merkitsee kuulluksi tulemistä, vaikuttamista ja osallistumisen lisäämistä. Opetuksen yksilöllistämisen välineenä HOJKS on myös yleisopetuksen työkalu. (Tilus & Vuorenmaa 2000, 4–5.) Erityisen tuen interventiot ovat jatkuvaa oppimisen tukea tarvitseville lapsille aikaisempia tukimuotoja tehokkaampia ja pitkäkestoisempia, joten tukitoimista vastaa erityisopettaja (Bayat ym. 2010; Björn ym. 2015, 13; Fuchs ym. 2008; Vehviläinen 2013, 17; Väyrynen 2014).

Lapsen erityisestä tuesta päätetään joko esiopetuksen aikana, ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai perusopetuksen aikana. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ilman sitä edeltävää *pedagogista selvitystä* ja oppimisen tehostetun tuen antamista, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että lapsen opetusta ei vammaan, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten. Lapselle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, annetaan erityisopetusta hänelle laaditun HOJKS:n mukaisesti. (Björn ym. 2015, 13; Opetushallitus 2014a, 50; Opetushallitus 2014b, 67.)

Erityisopettajan yksilöllistä opetusta ja tukea tarjotaan myös yleisopetuksen ryhmässä, jolloin lapsi ei irtaannu ryhmästä (Bayat ym. 2010; O'Meara 2011, 11; Vehviläinen 2013, 17). Esimerkiksi vaikeasti vammaisista tai sairaista lapsista osa kuuluu yleisen ja osa pidennetyn oppivelvollisuuden pariin. Pidennetty oppivelvollisuus alkaa vuotta aikaisemmin, jolloin lapsella on oikeus esiopetukseen jo 5-vuotiaana. Esiopetus kestää yhden tai kaksi vuotta ennen perusopetukseen siirtymistä. (Opetushallitus 2014a, 52.) Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa RTI-malli perustuu varhaiseen puuttumiseen, jolloin lapselle voidaan antaa tukea ja varhaisia interventioita ennen lapsen jäämistä jälkeen ikäryhmän kehityksestä (Bayat ym. 2010).

Erityisopetukseen sisältyvillä pedagogisilla ratkaisuilla pyritään ensisijaisesti turvaamaan lapsen oppiminen. Pedagogiset ratkaisut voivat liittyä esimerkiksi opetukseen ja työtapoihin tai valittaviin materiaaleihin ja välineisiin. (Opetushallitus 2014a, 51; Opetushallitus 2014b, 68.) Perusopetuslaki (1998, 17 a §) määrittää HOJKS:n laadittavaksi yhteistyössä oppilaan ja huoltajan tai tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Suunnitelma tulee tarkastaa vähintään kerran lukuvuodessa oppilaan tarpeiden mukaisesti. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään HOJKS:n sisällöt. Sisällöt muokkautuvat sen mukaan, minkälainen HOJKS oppilaalle laaditaan. HOJKS:aan liittyvissä seurantalavereissa seurataan pieniäkin muutoksia, etsitään muutokseen vaikuttaneet tekijät ja annetaan palautetta (Tilus & Vuorenmaa 2000, 19.)

### 3 TAVOITTEIDEN JA TUKITOIMIEN KIRJAAMINEN KOLMIPORTAISEN TUEN ASIAKIRJOIHIN

Dokumentointi liittyy olennaisesti sekä valtaan että erilaisiin tapoihin tulkita sosiaalista todellisuutta (Alasuutari & Kelle 2015; Vallberg-Roth 2012). Erityispedagogiikan tutkimuksista voidaan erottaa kolme näkökulmaa, jotka ohjaavat ja ovat ohjanneet asiakirjojen kirjoittamista: lääketieteellinen, sosiologinen ja organisatorinen näkökulma (Hausstätter 2004; Skidmore 1996). Lääketieteellinen näkökulma painottaa lapsen diagnoosia. Näkökulman mukaan tuen saaminen koulussa on edellyttänyt biologis- tai psykologisperustaisia diagnooseja (Hausstätter 2004; Skidmore 1996), joista vanhempien on havaittu kokevan usein syyllisyyttä ja huolta (Isaksson ym. 2007). Suomessa oli ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa erityisen tuen perusteena psykologiset ja lääketieteelliset perusteet (Ahtiainen ym. 2012, 36).

Sosiologinen näkökulma kritisoi erityisopetuksen eriyttämistä erilleen yleisopetuksesta. Näkökulman tutkijoiden mukaan oppilaat on usein turhaan leimattu ja heille on luotu esteitä yhteiskunnan puolelta (Hausstätter 2004; Skidmore 1996.) Organisatorinen näkökulma kritisoi koulun heikkoa valmiutta hyväksyä inklusiivinen koulu (Isaksson ym. 2007) ja painottaa jokaisen mahdollisuuksia toimia vammastaan huolimatta samassa yhteisössä (Hausstätter 2004; Skidmore 1996).

Vygotski korosti oppimista sosiaalisena tapahtumana, johon vaikuttavat lapsen historia ja kulttuuri. Myös Dewey korosti vuorovaikutusta ja kokemisen kautta oppimista (Bricker, Pretti-Frontczak & McComas 2000, 227–229). HOJKS-ajattelu (*IEP-Individual Education Plan*) sai alkunsa USA:ssa vuonna 1975 (Mitchell, Morton & Hornby 2010), jolloin oppilaat olivat keskenään erilaisessa asemassa rodun, kielen ja kulttuurin vuoksi (Mitchell, Morton & Hornby 2010; Tilus & Vuorenmaa 2000, 3). Dokumenttien analyysi Suomessa jo ennen

kolmiportaisen tuen voimaantumia osoitti, että pedagogiset perusteet tuen saamiseksi olivat yleistymässä (Ahtiainen ym. 2012, 36).

### **3.1 Tavoitteiden sisällöllinen luokittelu**

Usein kirjaamista ohjaavat vakiintuneet kirjoittamiskäytännöt sekä lausuntojen tarkoitus. Kuvauksella on erilainen merkitys riippuen siitä, onko kirjaaja lääkäri, lastentarhanopettaja vai vanhempi. (Vehkakoski 2007.) Ruotsalaistutkijoiden Isakssonin, Linqvistin ja Bergströmin (2007) mukaan yleisimmät syyt tehdä lapselle HOJKS tai HOPS ovat seuraavat: saavuttamattomat oppimistavoitteet, kielivaikeudet, sosio-emotionaaliset ongelmat, keskittymisen ongelmat sekä lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan vaikeudet. Andreassonin ja Asplund Carlssonin (2013) tutkimuksissa ruotsalaisissa peruskouluissa laadituista hojkseista korostuivat neljä tavoitetta: akateemiset saavutukset, sosiaaliset saavutukset ja arviointi, käyttäytymisen haasteet ja keholliset rajoitteet. Tavoitteet paljastavat erilaisia teoreettisia lähestymistapoja, joihin kasvattajat sitoutuvat. Tällaisia ovat esimerkiksi Vygotskin näkemys oppimisesta sosiaalisena tapahtumana, johon vaikuttavat lapsen historia ja kulttuuri, tai Deweyn teoriassa korostunut vuorovaikutuksen ja kokemisen kautta oppiminen (Bricker ym. 2000, 227–229).

Hyvän oppilaan ihanne määritellään asiakirjoissa akateemisesti yhteistyökykyiseksi toimijaksi, joka tekee tehtävät ajallaan. Lapsi on sosiaalisesti taitava, joka toimii vuorovaikutuksessa aikuisten ja ikäistensä kanssa. Kaikki opettajat eivät olleet tietoisia lapsen oppimissuunnitelman sosiaalista tavoitteista, joten vain ne, jotka tiesivät tavoitteista myös panostivat niihin (Kwon, Elicker & Kontos 2011). Lapsella oletetaan olevan hyvä käytös, joka ilmenee olemisena ajallaan oikeassa paikassa oikeiden välineiden kanssa. Ulkoiselta olemukseltaan lapsi on huoliteltu ja siisti (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Schultz 2015). Hyviä sosiaalisia tavoitteita ovat vastuun ottaminen koulutyöstä, motivaatio, sosiaalisten taitojen harjoittelu, itsenäisyys



ja halu oppia (Andreasson & Asplund Carlsson 2013; Andreasson & Wolff 2015). Sosiaalisia taitoja edistäviä tavoitteita kuvataan paljon ja ne voivat ilmetä ennen oppimisvaikeuksien ilmentymistä (Andreasson & Wolff 2015).

Alasuutarin ja Karilan (2010) tutkimuksen mukaisesti lapsen varhaiskasvatussuunnitelmissa (vasu) kuvataan tyypillisesti lapsen yksilöllistä kehitystä, jota arvioidaan ja jolle asetetaan tavoitteita. Perheestä kirjataan rutiinitietoja sekä keskustelua vanhemmuudesta. Pienemmällä lapsella kuvataan hoidon tarvetta, esimerkiksi hygienian, terveyden, päivälevon ja ruokailun osalta. Lapsen ääni ei kuulu lomakkeissa, vaikka lapsen luonnetta, kiinnostuksen kohteita ja asenteita kuvataan vanhempien ja henkilöstön näkemysten pohjalta. Lapsen arviointi vaatisi lomakkeisiin normaalilapsen kuvauksen, mikä harvoin näkyy lomakkeissa. Tutkimus osoitti, että lomakkeiden muoto osoitti normaalin tai toivotun tavan olla lapsi tai vanhempi (Alasuutari & Karila 2010.)

### **3.2 Tavoitteiden perhe- ja lapsinäkökulma**

Boavidan, Aquiarin, McWilliamin ja Pimentelin (2010) tutkimuksen mukaan hyvä oppimissuunnitelma sisältää tavoitteita, jotka ovat perhekeskeisiä ja suosivat harjoittelua. Tämä tarkoittaa sitä, että harjoitusten tulee olla kannustavia ja perhettä tukevia sekä perheen rutiineihin sopivia. Bricker, Pretti- Frontczak ja McComas (2000) nojaavat tutkimuksessaan Piaget'n ajatteluun lapsen aktiivisen osallistumisen tärkeydestä sekä ympäristön palautteen merkityksestä oppimisprosessissa. Lapsen tulee olla osallinen harjoituksissa ja opittuja taitoja pitää yleistää tarkoituksenmukaisella tavalla. (Bricker, Pretti- Frontczak & McComas 2000.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Stakes 2005, 15–16) mukaisesti lapsen suunnitelman tulee sisältää lapsen yksilöllisyyden, kokemusten, erilaisten tarpeiden ja tulevaisuuden näkökulmien kuvaamiset. Lisäksi kirjataan lapsen kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet sekä yksilölliset tarpeet tukeen ja

ohjaukseen. (Alasuutari & Karila 2010.) Lapsikeskeinen lähestymistapa kääntyy kuitenkin usein aikuisjohtoiseksi, koska tavoitteet on määritelty aikuisten toimesta etukäteen (Lindgren 2012). Lisäksi lausuntojen tekstit ovat usein arvioivia, eikä niihin aina sisälly lapsen vahvuuksia (Vehkakoski 2007). Myöskään ylhäältä asetetut tavoitteet eivät kohtaa lapsen subjektiivutta, kun asiantuntijat ja tietävämmät aikuiset ohittavat lapsen oman asiantuntijuuden (Linnilä 2006, 177). Alasuutarin ja Karilan (2010) tutkimustulosten toiveena on, että lapsen yksilöllinen kehitys ja lapsen persoona olisi jatkossa yleisemmässä roolissa varhaiskasvatuksessa.

Boavidan, Aguiarin ja McWilliamin (2014) tutkimuksen mukaan portugalilaiset vanhemmat eivät vielä ole tasavertaisia kumppaneita lasta koskevien tavoitteiden suunnittelussa. Portugalissa on tätä varten kehitetty ohjelma, jossa tavoitteita asetetaan perheen lähtökohdista ja arkielämästä. Koulutusohjelman tulokset kertovat tavoitteiden ja tuen linkittyneen toiminnallisuuden kautta. Perhehaastatteluiden avulla ammattilaiset luovat positiivisen suhteen vanhempiin, jolloin vanhemmat ja lapsi tulevat kuulluiksi. Ammattilainen tulee näin paremmin tietoiseksi siitä, minkälaisessa ympäristössä lapsi kasvaa ja kehittyy. Perheissä, joissa on erilainen etninen tai sosioekonominen tausta, arjen rutiinien kautta määritellyt tavoitteet voivat helpottaa kulttuurieroja. Pretti-Frontczaken ja Brickerin (2000) tutkimukset osoittivat, että lyhyen koulutuksen jälkeen opettajat osasivat kirjata tavoitteita paremmin perheiden näkökulmasta.

Karilan ja Alasuutarin (2012) tutkimukset lasten varhaiskasvatussuunnitelmista 15 suomalaisessa kunnassa kuvaavat vanhempien asemaa keskusteluissa. Lomakkeet keskusteluissa on muotoiltu niin, että vanhemmille jää objektin asema lapsen arvioinnissa ja tavoitteiden asettelussa (Karila & Alasuutari 2012). Sosiaalityön kirjaamisen tutkimukset ovat löytäneet myös vanhempien syyllistämistä ja moralisointia teksteistä (Roets, Rutten, Roose, Vanderkinderen & Soetart 2015). Tavoitteet on kuitenkin tarkoitettu asettamaan yhdessä vanhempien ja henkilökunnan kesken (Alasuutari &

Karila 2012; Väyrynen 2014), jolloin myös keskinäinen yhteistyö lisääntyy (Väyrynen 2014, 49).

### 3.3 Tavoitteiden konkreettisuus

Pretti-Frontczaken ja Brickerin (2000) tutkimuksessa löydettiin erilaisia näkökulmia tavoitteiden asettamiseen. Tavoitteen konkreettisuus merkitsee sen pilkkomista pienempiin osiin ja sovellettavuutta eri interventioihin (Bricker ym. 2000, 20; Pretti-Frontczak & Bricker 2000; Vehkakoski 2007). Kävelemään oppiminen ja syömään opettelu ovat esimerkiksi laajempia tavoitteita kuin opetella laittamaan pyykkipoikia alustalle (Pretti-Frontczak & Bricker 2000).

Tavoitteen mitattavuus voi tarkoittaa sitä, että sen pystyy näkemään, kuulemaan tai laskemaan, jolloin lasta arvioiva tiimi (vanhemmat, henkilöstö ja asiantuntijat) pystyvät arvioimaan lapsen kehittymistä (Bricker ym. 2000, 20; Pretti-Frontczak & Bricker 2000). Boavidan ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa oppimissuunnitelmien hyvin asetetut tavoitteet ja keinot nähtiinkin työkaluina ammattilaisille ja huoltajille, jotta he tietäisivät, mitä ja miten opettaa lapselle. Lisäksi asiakirjojen myötä lapsen edistymisen seuranta sekä tehokkaiden interventioiden arviointi ja raportointi helpottuvat. Joskus oppimissuunnitelman tavoitteet on kirjattu huonosti, eivätkä ne ole toimivia tai riittävän kontekstisidonnaisia. (Boavida, Aquiar, McWilliam & Pimentel 2010.)

Hierarkkisesti asetetut tavoitteet sisältävät myös keinot, miten edetä askeleittain tavoitteita kohti. Käsitteet olisi purettava yleiskielelle ja selvennettävä esimerkiksi, mitä itsetunnon vahvistaminen tavoitteena tarkoittaa juuri tietyllä lapsella (Vehkakoski 2007). Tavoitteita ei tarvitse asettaa liikaa, vaan priorisoida 2–4 tavoitetta, joilla on tärkein merkitys lapsen kannalta (Bricker ym. 2000, 37). Vanhempien, lasten ja opettajien väliset vuorovaikutustilanteet ovat merkittäviä tavoitteiden ja interventioiden asettelun kannalta (Bricker, Frontczak & McComas 2000, 8–9; Thuneberg & Vainikainen 2015, 144; Vallberg-Roth 2012).

Boavidan, Aquiarin, McWilliamin ja Pimentelin (2010) tulokset viittaavat liialliseen yleisyyteen suunnitelmiin kirjatuiissa tavoitteissa. Esimerkiksi ei ole määritelty riittävän selkeästi, missä olosuhteissa tai miten avustettuna tavoitteet saavutetaan. Kaikki tavoitteet eivät olleet myöskään mitattavissa, eivätkä ne liittyneet lapsen päivittäiseen osallistumiseen luonnollisissa olosuhteissa. Suunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden tulee olla käytännöllisiä, havainnoitavia ja mitattavissa olevia (Basford & Bath 2014; Bricker ym. 2000, 36; Pretti-Frontczak & Bricker 2000) sekä toiminnallisia ja hyödyllisiä (Bricker ym. 2000, 18). Niitä vasten on voitava arvioida lapsen vahvuuksia ja opittavia asioita (Basford & Bath 2014). Vanhempien kuuleminen sekä kaikkien lasta lähellä olevien tahojen kuunteleminen auttavat ymmärtämään lasta tavoitteiden asettamisessa ja arvioinnissa (Laughlin & Turner 2014).

### **3.4 Tukitoimien ja menetelmien laaja-alaisuus**

Brickerin, Pretti-Frontczakin ja McComasin (2000) tutkimuksen esittelemä toiminnallinen lähestymistapa rakentuu neljästä osatekijästä: havaintoihin perustuva arviointi, tavoitteiden asettelu, intervention käyttö ja arviointi menetelmän sopivuudesta. Toiminnallisuuteen perustuvat interventiot perustuvat lapsen kiinnostuksen kohteisiin, mutta eivät poista aikuisen ohjaamisen tarvetta. Tavoitteet pysyvät samoina, mutta tekeminen eli menetelmä mukautuu lapsen sen hetkisen kiinnostuksen mukaisesti. (Bricker ym. 2000, 12.)

Boavidan, Aguiarin, McWilliamin ja Pimentelin (2010) tutkimuksessa yleisimmät menetelmät, joilla 3. luokan oppilaan erityisiin vaikeuksiin puututtiin, olivat erityisopettajan antama lisäopetus vaikeassa aineessa tai lisätyt kotitehtävät vanhempien ohjauksessa. Pienemmät ryhmät taas olivat yleisin tukimuoto 9. luokan oppilaille Portugalissa.

Isaksson, Linqvist ja Bergström (2007) luokittelivat oppimissuunnitelmia sen mukaan, arvioitiinko niissä ensisijaisesti yksilöä vai koulua, eli katsottiinko

niissä oppilaan vai oppimisympäristön puutteita. Ruotsalaistutkijoiden tulosten pohjalta oppimissuunnitelmien ongelmien kirjoitettiin johtuvan yksilön ongelmista ja ehdotetut toimenpiteet olivat myös yksilöön kohdistuvia (Andreasson & Wolff 2015; Isaksson, Linqvist ja Bergström 2007). Suurin osa koulun henkilökuntaa ajatteli erityisopetusta vielä lääketieteelliseen perinteeseen perustuvasta näkökulmasta, mikä näkyi oppimissuunnitelmissa. Vain muutamit suunnitelmat yhdistivät oppilaan ongelmat sosiaaliseen kontekstiin ja osoittivat niiden olevan päätekijöitä. Hämmästyttävintä oli, että huomattava osa ruotsalaisista vanhemmista ei tiennyt, että lapselle oli laadittu oppimissuunnitelma. Virallisissa ohjeissa ei ole määritelty tavoitetta inklusiivisesta opetuksesta, joten oppilaiden segregaatio näkyi erityistä tukea saavien oppilaiden kohtelussa. Erityisopettajan kanssa harjoittelu nähtiin tehokkaana toimenpiteenä saada lisäapua. (Isaksson ym. 2007.)

Vain harvoissa Isakssonin ja kumppaneiden (2007) tutkimuksen oppimissuunnitelmissa pohdittiin, miten ainetta voisi opettaa, jotta se tavoittaisi oppilaan tarpeet. Eräs oppimissuunnitelma Ruotsissa painotti oppilaalle tehokkaampaa oppimisympäristöä liittämällä matematiikan opetuksen suurimmaksi osaksi pienryhmäopetukseen, kun taas yksi tunti jätettiin koko luokan opetukselle, jotta oppilas ei liikaa eriytyisi omista luokkakavereistaan ja yleisopetuksesta. (Isaksson ym. 2007.)

Pretti-Frontczaken ja Brickerin (2000) tutkimuksen tuloksena Yhdysvalloissa luotiin koulutuspaketti, joka sisälsi ohjeita oppimissuunnitelman tavoitteiden laatimiseksi ja sisälsi opetussuunnitelmaan perustuvia arviointeja 3–6-vuotiaille. Painopiste oli lapsen vahvuuksissa ja kehittämistä vaativissa taidoissa sekä interventioiden kohdistamisessa luonnolliseen ympäristöön. Menetelminä käytettiin rutiineihin perustuvia toimintoja, aikuisen suunnittelemaa tuokioita sekä lapsen aloitteesta lähteviä toimintoja tai niiden yhdistelmiä (Bricker ym. 2000, 14).

Vehviläisen (2013, 41–42) tutkimuksen esiopetusaineistossa pienryhmätoiminta nähtiin tärkeänä tuen muotona koko tuen kolmiportaisuuden ajan. Pienryhmätoiminta oli jatkuvaa, päivittäin toistuvaa ja

ohjattuihin tuokioihin liittyvää toimintaa, jossa ryhmien rakenne muodostui lasten tarpeista, taidoista ja toiminnan laadusta. Pienryhmässä voidaan tarjota yksilöllisempää ohjausta, jossa kerrataan opittuja asioita (Bayat ym. 2010; O'Meara 2011,11; Vehviläinen 2013,16). Kolmiportaisen tuen jokaisella portaalla koettiin tärkeäksi kommunikointikuvien käyttö sekä ajan antaminen lapselle tarpeiden ja taitojen mukaan (Vehviläinen 2013, 16).

### 3.5 Arvioinnin merkitys

Kirjaamisen ihanteissa kirjaamisen edellytetään olevan jatkuvaa ja systemaattista (Schultz 2015). Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä ei perustella kuitenkaan riittävän selkeästi havainnoilla, taitokartoituksin tai testein sitä, miten oppilaan tuen tarve on havaittu ja miten häntä on jo tuettu. Siten voisi arvioida, miksi tuki ei ole ollut riittävän tehokasta. (Andreasson & Wolff 2015; Thuneberg & Vainikainen 2015, 140.) Arviointi on yhteinen prosessi, johon vaikuttaa kulttuuri ja yhteisö (Bassford & Bath 2014; Vallberg-Roth 2012). RTI-mallissa oppilaan tukemiseksi suunnitellut interventiot ovat jatkuvan arvioinnin keskiössä, jolloin konkreettiset tukitoimet koetaan tärkeiksi (Väyrynen 2014, 56).

Aikajanan avulla voi seurata oppimaan oppimisen taitoja, joita oppilas voi itse täydentää oppimissuunnitelmien ja hojksien päivitysten välillä. Suomalaistutkijoiden Thunebergin ja Vainikaisen (2015, 141) tutkimustuloksissa oman oppimisen edistymistä ei asiakirjoista löytynyt. Englantilaisessa (Bassford & Bath 2014) ja ruotsalaisessa (Emilson & Pramling Samuelsson 2014) varhaiskasvatuksen tutkimuksissa on havainnointia työkaluna kritisoitu, sillä siihen vaikuttaa kasvattajan asenteet sekä kasvattajien välisen vuorovaikutuksen sensitiivisyys tai sen puute (Bassford & Bath 2014). Tilanteista tulee lapselle liian tavoitteellisia, ja epäsymmetrisiä, jos tehdään erityisiä asioita, joissa aikuisen rooli on havainnoida (Emilson & Pramling Samuelsson 2014; Kroeger & Cardy 2006).

Lasta voi arvioida havaintojen, vuorovaikutuksen ja tehtävistä suoriutumisen perusteella (Buldu 2010; Emilson & Pramling Samuelsson 2014; Kroeger & Cardy 2006). Tuen tarpeen pääsyy suomalaisissa asiakirjoissa on määritelty yleensä selkeästi ja toisiinsa kietoutuneita syitä saattoi olla useampia (Thuneberg & Vainikainen 2015, 142). Kansainväliset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että pääpaino asiakirjoissa on yksilön puutteissa ja vajavaisuuksissa (Andreasson & Wolff 2015; Väyrynen 2014, 56). Arabiemiraateissa tehdyn tutkimuksen tuloksena pedagoginen dokumentointi ohjasi opetusta ja itsensä reflektointia, loi ammatillisesti oppivan yhteisön sekä lisäsi dialogia ja vuorovaikutusta vanhempien kanssa (Buldu 2010). Vanhemmat ja opettajat voivat kehittää ideoita, joilla lapsen oppimisedellytyksiä parannetaan (Buldu 2010). Lisäksi arviointiin kuuluu myös tuen muotojen toimivuuden arviointi, ja suunnitelman mukauttaminen muutosten mukaisesti (Opetushallitus 2014b, 48–50; Väyrynen 2014).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostui viiden eri paikkakunnan esi- ja alkuopetuksen asiakirjoista, jotka oli rajattu pedagogisiin arvioihin, tehostetun tuen oppimissuunnitelmiin sekä HOJKS-asiakirjoihin. Aineiston kerääminen alkoi neljän opiskelijan yhteistyönä kevättalvella 2015, ja viimeiset asiakirjat sain syyskuussa 2015. Paikkakunnat olivat erikokoisia asukasmääriltään, ja valikoituivat opiskelijoiden kontaktien perusteella. Lopullinen asiakirjojen määrä oli noin 90.

Asiakirjojen päähenkilöinä olivat esi- ja alkuopetusikäiset lapset, joille oli tehty esiopetusvuoden tai alkuopetuksen aikana kolmiportaisen tuen asiakirjoja. Muutamasta tutkimuksessa mukana olevasta lapsesta oli kirjattu jatkumo asiakirjoja esiopetuksesta alkuopetukseen parin vuoden ajalta. Tutkimukseni alussa en tiennyt, onko paikkakuntien kirjaamistavoilla eroja. Oletin löytäväni aluksi kuntakohtaisia tai kirjaajaan liittyviä ilmaisutapoja. Oli tärkeää, että aineistoa oli usealta eri kirjoittajalta päiväkodin esiopetuksesta koulun alkuopetukseen, jolloin kirjaajina oli pääasiassa lastentarhanopettajia, luokanopettajia ja erityisopettajia. Aineisto pysyi monipuolisena ja vertailukelpoisena.

### 4.2 Laadullinen aineiston analyysi

Aineiston tarkastelu alkoi aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. En asettanut rajoituksia sille, mitä tulen aineistosta löytämään. Aloitin asiakirjojen lukemisen epämääräisessä järjestyksessä aineiston saapumisen mukaan, jolloin etsin asiakirja kerrallaan tavoitteita ja niihin kohdennettuja tukitoimia. Aineisto pelkistyi lukemisen aikana. Olennaisen aineistosta ryhmittelin eri teemoihin ja pääluokkiin tavoitteiden ja tukitoimien mukaisesti. Aineistolähtöinen analyysi



on induktiivista päättelyä, jossa yksittäisistä havainnoista edetään yleisempiin väitteisiin (Eskola & Suoranta 2014, 19; Patton 2002, 453 – 454). Aineistoa ei selitetä ulkopuolisista lähtökohdista eli teorioista käsin, vaan olennaiset jäsennykset rakentuvat aineiston analyysin tuloksena (Jokinen 1999, 39).

Tutkimusaineistoa tarkastellaan aina tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aineiston kohteena olevat tekstit pelkistyvät tekemällä raakahavaintoja. Ensin tunnistetaan asiat, joista tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, ja näitä ilmaisevia lauseita pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101.) Etsin aineistosta omien tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa pelkistämällä eli redusoimalla. Tavoitteista kirjasin eri pääryhmien alle sisällölliset taulukot. Tukitoimista tein määrien mukaisesti pääryhmittäin taulukot. Pelkistämisen jälkeen karsitaan havaintoja yhdistelemällä niitä (Alasuutari 1999, 40). Tavoitteiden ja tukitoimien sisällölliset luokat piti yhdistää, sillä muuten niistä olisi syntynyt liian monta samanlaista luokkaa. Aineistoa oli paljon, mutta sisällöltään hyvin samankaltaista. Esittelen tulosluvussa yhden taulukon (taulukko 2) esimerkkinä aineiston luokittelusta sisältöalueittain.

Tekstejä lukiessaan tutkija etäännyttää itsensä siltä, mitä teksteissä konkreettisesti kerrotaan. Huomio kiinnitetään siihen, miten asia kerrotaan ja miten niissä ilmaisunsa saavat näkemykset tai käsitykset asioista tuotetaan erilaisten erontekojen ja luokitusten kautta. (Alasuutari 1999, 117.) Tässä vaiheessa nimettömät asiakirjat alkoivat sekoittua, enkä tarkoituksella jaotellut niitä erikseen esi- ja alkuopetuksen tai paikkakunnan perusteella. Myös asiakirjan nimellä jaottelusta luovuin, sillä en etsinyt eroja pedagogisen arvion, HOPS:n tai HOJKS:n kirjaamisen välillä.

Laadullinen tutkimustapa soveltuu hyvin sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joista halutaan tuottaa kuvailevaa tietoa. Postmodernissa tutkimuksessa ei ole puhdasoppisuutta, vaan tuotetaan erilaisia tulkintoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 55). Eskolan ja Suorannan (2014, 119) mukaan tutkimusaineistona käytettävä kirjallinen materiaali on jaettavissa kahteen luokkaan: yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. Näiden kaikkien

dokumenttien analysoinnissa voidaan käyttää tietyin ehdoin sisällönanalyysiä ja myös diskurssianalyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84.) Tavoitteiden ja tukitoimien osalta sisällönanalyysi oli lopulta toimivampi, vaikka tutkimuksessa oli piirteitä diskurssianalyysistä kuvausten konkreettisuuden ja yleisyyden osalta. Puhtaasti diskurssianalyttinen tutkimus pohjautuu vielä enemmän tulkintoihin. Sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä, kun diskurssianalyysissä analysoidaan, miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104).

Tutkimusaineiston analysointi oli luontevaa aloittaa erojen ja yhtäläisyyksien etsimisellä aineistosta. Tutkimusta aloittaessani en tiennyt varmasti, löydänkö yhtäläisyyksiä vai eroja, joten tietoisesti en niitä hakenut. Merkityssystemit eivät esiinny aineistossa selkeinä kokonaisuuksina vaan pieninä osina (Jokinen ym. 1993, 50). Aineiston analysointi alkoi sisällönanalyysillä asiakirja kerrallaan. Tavoitteita luokittelin yleisyyden sekä sisällön mukaan ja menetelmiä yksilöön, pienryhmään tai koko ryhmään kohdistuvina.

Myös kielenkäyttö on aina *kontekstisidonnaista* ja kytkeytyy tilanteen ja kielenkäyttäjien sosiaalisiin käytänteisiin ja rakenteisiin (Pietiläinen & Mäntynen 2009, 18). Lasten asiakirjoissa oli tyyliltään viitteitä kahteen erilaiseen kontekstiin eli varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Tavoitteiden ja tukitoimien osalta samankaltainen kielenkäyttö toistui paljon, joten aineistositaatteihin valikoin tavoitteiden ja tukitoimien kieleltään erilaisia esimerkkejä.

### **4.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tärkein väline, sillä hän päättää mitä valitsee aineistosta ja antaako ennakkoluulojen vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Tutkija tuo oman aiemman tiedon ja kokemuksen, joten puhtaasti objektiivisten havaintojen teko on vaikeaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 98–99). Tämän

tutkimuksen aikana pohdin omaa subjektiivista tutkittavaan ilmiöön, sillä kirjaan työssäni varhaiserityisopettajana kolmiportaisen tuen asiakirjoja. Joudun tekemään työssäni tulkintaa toisen kirjaajan tekstin tarkoituksesta ja arvioimaan aikaisempia tavoitteita ja tukitoimia lapsen kohdalla.

Tutkimusaineisto perustui luottamuksellisiin asiakirjoihin ja tutkimuskysymykset asetettiin niin, että ne vastasivat vanhempien ja ammattilaisten näkökulmasta yleisiin, eikä liian yksityiskohtaisiin tai henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja tukitoimiin. Tutkimusaineisto koostui useiden eri kirjaajien tuotoksista, joten selkeitä eroja ja yhtäläisyyksiä kirjaamisessa ilmeni. Sain etäisyyttä omiin teksteihin, enkä enää analyysivaiheessa erottanut eri paikkakuntien tekstejä toisistaan. Yksittäisen lapsen asiakirja sekoittui anonyyminä koko aineiston sekaan.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei pitäisi puhua yleistämisestä, koska sana on varattu lomaketutkimukseen. Suhteuttaminen kuvaa tarkemmin tutkijan osoittavan analyysinsä kertovan muusta kuin vain aineistostaan. (Alasuutari 1999, 251.) Kerroin tässä tutkimuksessa vain tämän aineiston pohjalta syntyvistä tuloksista, mutta pohdinnassa pystyin suhteuttamaan asioita yleisesti tärkeisiin asioihin kirjaamisessa. Tulosluvussa olevien aineistoesimerkkien perusteella lukija voi arvioida tehtyjä tulkintojani tai luoda niistä myös omia eriäviä tulkintoja.

*Saturaatiolla* tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään, eivätkä tiedonantajat tuota tutkimusongelman kannalta enää mitään uutta tietoa (Eskola & Suoranta 2014, 62). Minkäänlaista kylläntymistä ei voi saavuttaa, ellei ole selvillä, mitä aineistosta ollaan hakemassa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87.) Tutkimusaineisto alkoi useamman asiakirjan jälkeen toistaa kieleltään, tavoitteiltaan ja tukitoimiltaan samoja asioita. Vaikka asiakirjoja oli määrällisesti useita laadulliseen tutkimukseen, niin jo ensimmäisen kunnan asiakirjoja lukiessa löytyi eroja ja yhtäläisyyksiä. Aineistossa oli joitakin asiakirjoja saman lapsen esi- ja alkuopetuksen ajalta, eivätkä ne tuottaneet merkittävää uutta tietoa tutkimuksen kannalta.

#### 4.4 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Aineistolle haettiin tutkimusluvut viiden eri kunnan vastaavilta viranhaltijoilta. Lisäksi lasten vanhemmilta pyydettiin omat luvat asiakirjojen tutkimuskäyttöön. Aineistosta keräsin vain tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon ja poistin tunnistetiedot (Henkilötietolaki 533/1999, 14 §). Tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu ja myös se, miksi tutkimukseen ryhdytään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 24).

Tiedon käsittelyssä kaksi keskeistä käsitettä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 2014, 57). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkimus on rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti toteutettu, suunniteltu ja raportoitu (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013). Tutkimustulosten raportoinnin on oltava kunnioittavaa tutkittavia kohtaan. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2014, 24) korostivat tutkimusaiheen valinnassa ja tutkimukseen ryhtymisessä eettisyyttä, joten tutkijana minun piti tarkastella syitä, miksi ryhdyin tutkimaan luottamuksellisia asiakirjoja. Tutkimukseni aiheen valinta vahvistui oman kirjaamiseni havainnoista. Työssäni jatkan kirjaamista usein toisen tekijän teksteistä, joista en aina voi olla varma, mitä jokin lause tai asia tämän lapsen kohdalla tarkoitti. Ajattelin saavani tämän tutkimuksen aikana selkeyttä ja vahvistusta omaan kirjaamiseeni ja etenkin tavoitteiden asettelun ja tukitoimien kohdistamisen osalta.

Eettisiin ratkaisuihin kuului myös sitoutuminen aineiston säilyttämiseen lukollisessa tilassa. Allekirjoitin Jyväskylän yliopiston sopimuksen, jossa sitouduin suojaamaan tutkittavien anonymiteetin ja hävittämään aineiston luotettavasti tutkielmani valmistuttua (Henkilötietolaki 523/1999, 35 §).

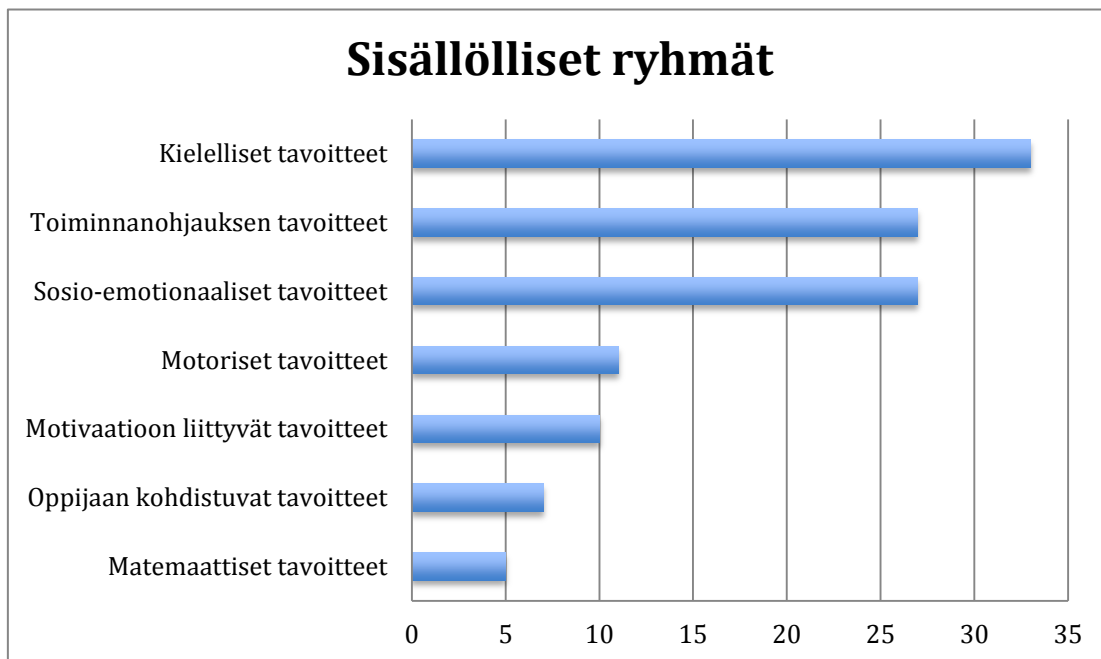
## 5 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen ensin, millaisia tavoitteita ja tukitoimia asiakirjoihin on kirjattu. Seuraavaksi arvioin tavoitteiden ja tukitoimen vastaavuutta sekä kuvailen kuvausten konkreettisuutta asiakirjoissa. Lopuksi tarkastelen kohdennetaanko kirjattu tuki oppimisympäristöön vai lapseen.

### 5.1 Kirjatut tavoitteet asiakirjoissa

Esi- ja alkuopetuksen tehostetun ja erityisen tuen asiakirjoihin kirjatut tavoitteet voidaan luokitella seitsemään eri päätavoitteeseen, jotka jakautuvat useisiin eri alatavoitteisiin. Taulukosta 1 näkyy, miten asiakirjoissa painottuvat kielellisten, toiminnanohjauksellisten ja sosio-emotionaalisten tavoitteiden asettaminen. Sen sijaan oppijaan kohdistuvia ja matemaattisia tavoitteita on kirjattu vähemmän. Taulukossa 2 esittelen eniten esiintyneen päätavoitteen, kielellisten tavoitteiden, asiakirjoihin kirjatut alatavoitteet.

TAULUKKO 1. Kirjattujen tavoitteiden sisällölliset pääryhmät lukumäärittäin esitettyinä.



Luokittelen kielelliset tavoitteet edelleen neljään alatavoitteeseen: lukeminen, kirjoittaminen, suomi tai ruotsi toisena kielenä oppiminen sekä ymmärtäminen ja muut kielelliset taidot. Näiden alla olevat esimerkit ovat autenttisia tavoitekuvauksia asiakirjoista. Niistä voi päätellä, miten yksilöitynä tai yleisinä tavoitteita kirjataan. Tätä tarkastelen tarkemmin luvussa 5.4.

Tavoiteryhmistä lähes yhtä suureksi ryhmäksi kielellisten tavoitteiden kanssa muodostuu toiminnanohjauksen tavoitteet, jotka sisältävät tarkkaavuuden, keskittymisen ja oman toiminnan ohjauksen tavoitteet. Oppijaan kohdistuvat tavoitteet koostuvat tavoitteista, jotka kohdistuvat omassa lähikoulussa tai isossa ryhmässä oppimiseen tai suoraan konkreettiseen lapsen tekemiseen. Tämän tavoitteen motiivina on saada oppilas jatkamaan omassa ryhmässä, eikä siirtämistä erityisluokalle tai -ryhmään haluta tehdä tai lapsen halutaan tekevän tietynlaisen harjoituksen, mikä ei kuulu muihin tavoiteluokkiin. Tähän luokkaan yhdistän myös oppijaan liittyviä tavoitteita, joille ei ole selkeää toista luokkaa kuten esimerkiksi ”ideoinnin kehittäminen”.

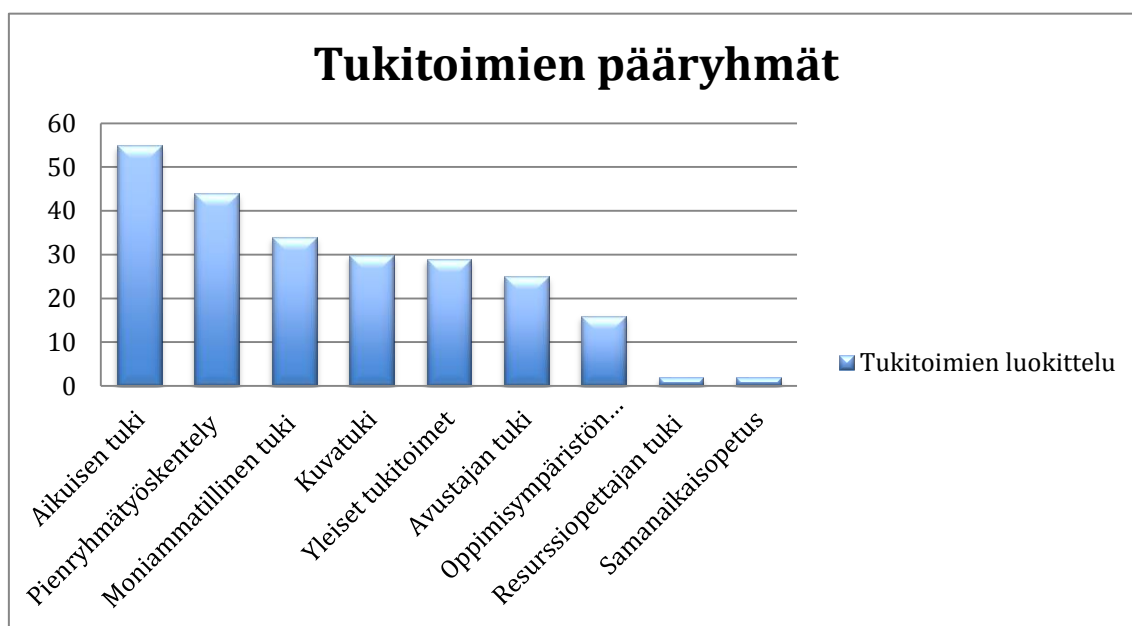
TAULUKKO 2. Kielellisten tavoitteiden alatavoitteet ja niiden kuvaukset tässä tutkimusaineistossa.

Lukeminen	Kirjoittaminen	suomi tai ruotsi toisena kielenä	Ymmärtäminen ja muut kielelliset taidot
suomen kielellä lukeminen (1P)	kolmen sanan lauseiden kirjoittaminen (1P)	ruotsin kielen kehityksen seuraaminen (T2) ja puhumiseen kannustaminen (P2)	Varmistaminen, että ymmärtää esikoulutehtävät (5P)
tekninen lukutaito (1P) ja äännekirjainvastaavuus (4P)	kirjoittamisen käsitteet - sana, sanaväli, lause, tavu -(3P)	ruotsin kielen sanelujen eriyttäminen (1P)	äänteiden selkiyttäminen, käsitteiden laajentaminen ja kielen ymmärtämisen tukeminen (09PO)
lukemiseen keskittyminen syksyllä (1P)	sanojen kirjoittamaan oppiminen (4P)	suomen kielen vahvistaminen (6P) ja sanavaraston laajentaminen (4P)	äidinkielen taitojen harjoittelu (09PO)
lauseiden lukemaan oppiminen (7P)	kirjainmuotojen oppiminen ja tavujen kirjoittaminen (5P)	suomen kielen oppiminen (P09)	tarkkaan kerrontaan kannustaminen (P07)
käsitteiden laajentaminen ja lukutaidon harjaannuttaminen (3P)		suomen kielen puheen ymmärtämisen tukeminen (P09)	käsitteiden vahvistaminen ja käsitteiden avaaminen (P07)
sanojen alku- ja loppuäänteiden, tavujen ja lyhyiden sanojen opettelu (5P)		arkipäivän sanaston kehittäminen (P09)	kielellisten taitojen kartuttaminen (P08)
lukemisen ymmärtämisen harjaannuttaminen (5P)		sanavaraston laajentaminen (5P)	

## 5.2 Kirjatut tukitoimet asiakirjoissa

Esi- ja alkuopetuksen tehostetun ja erityisen tuen asiakirjoihin kirjatut tukitoimet voidaan luokitella yhdeksään eri pääryhmään (taulukko 3), joista kukin sisältää erilaisia konkreettisia tukitoimia.

TAULUKKO 3. Kirjattujen tukitoimien pääryhmät lukumäärittäin esitettyinä.



Tukitoimista suurin osa (52 kuvausta) kohdistui luokanopettajan, lastentarhanopettajan tai lastenhoitajan vastuulle. Aikuisen antamaksi tueksi luokittelen esimerkiksi ennakoinnin, positiivisen palautteen antamisen tai toiminnan ja ohjeiden pilkkomisen. Tässä tukiryhmässä on mukana myös erityisopettajan tuki (ELA = laaja-alainen erityisopettaja ja VEO= varhaiskasvatuksen erityisopettaja). Näitä tukitoimia kuvaan konsultoinnilla tai tarpeen mukaan ryhmässä tai luokassa vierailuna.

Toiseksi suurimmaksi tukitoimeksi (37 kuvausta) muodostui pienryhmätyöskentely, joka sisältää pienluokat sekä osa-aikaisen erityisopetuksen alkuopetuksessa. Pienryhmätoiminnan kuvaukset voidaan jakaa ainekohtaisiin, oppimisympäristöön liittyviin tai työtapaan liittyviin kuvauksiin. Pienryhmätyöskentelyyn kuuluu oppimisympäristön järjestelyjä,



(esimerkiksi pöytäjärjestyksen muuttamista tekemisen ajaksi) tai pienryhmänä työskentelyä tietyn tekemisen aikana. Pienryhmätyöskentely toteutuu etenkin äidinkielen ja matematiikan opetuksessa ja esikoulutuokioilla. Esiopetuksessa on omia pienryhmätoimintoja, kuten vuorovaikutusleikkiryhmä, Kili -kerho (kieli- ja liikuntakerho) tai pienryhmäleikki.

Kolmanneksi suurin tukitoimi (29 kuvausta) koostuu moni ammatillisesta tuesta. Tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevalla lapsella voi olla tukitoimina puhe-, fysio-, toiminta- tai ratsastusterapiaa. Alkuopetuksen asiakirjoissa korostuvat koulupsykologin, koulukuraattorin ja oppilashuollon konsultointi. Perhetyön, lasten psykiatrisen poliklinikan tai muun vastaavan kuntoutuksen osalta kirjataan vähemmän tukea. Lastenneurologian, perheneuvolan tai päivähoiton psykologin antama tuki kuvaa esiopetuksen moniammatillista tukea.

Yleisiä tukitoimia asiakirjoissa ovat myös tukiopeus, eriyttäminen ja apuvälineet (27 kuvausta). Lisäksi useita mainintoja asiakirjoissa saavat kuvatuki (26), avustajan ja koulunkäynninohjaajan tuki (22) sekä oppimisympäristöön tehtävät muutokset (13). Vähiten käytettyjä tukitoimia ovat resurssiopettajan tuki (2 kuvausta) sekä samanaikaisopetus (2), joka oli määritelty yhdessä asiakirjassa erityisopettajan päivien lukumääränä ryhmässä tai ei ollenkaan määriteltynä. S2-opetus on mainittu vain yhdessä asiakirjassa. Asiakirjoissa resurssiopettaja, samanaikaisopetus tai S2-opetus ovat yleensä valmiina tekstipohjassa, mutta niitä ei asiakirjan kirjaaja välttämättä kommentoinut tai eritellyt mitenkään.

### **5.3 Kirjattujen tavoitteiden ja tukitoimien vastaavuus**

Tässä luvussa tarkastelen asiakirjoihin kirjattujen tavoitteiden ja tukitoimien vastaavuutta eri asiakirjoissa. Tavoitteet ja tukitoimet voivat olla toisiaan täydentäviä, eri tavalla kirjattuja tai täysin irrallisia toisistaan.

### 5.3.1 Tavoitteet ja tukitoimet toisiaan täydentävinä

Tämän alaluvun esimerkissä tavoite on asetettu niin, että tukitoimi toimii sitä tukevana. Tavoite kohdistuu suoraan lapsen opittavaan asiaan, johon on kirjattu myös tavoitteeseen saavuttamiseen sopiva tukitoimi.

#### Esimerkki 1

Tavoite:

Kätisyyden vahvistaminen (09PO) ja kokonaismotoriikan harjoittelu (E13)

Tukitoimi:

Käytännön harjoitukset: muovailu, kaulimen käyttö, askartelu ja piirtäminen (09PO)

Pyöräily, kieräminen ja erilaiset telineradat (E13)

#### Esimerkki 2

Tavoite:

suomen ja venäjän kielen vahvistaminen (E10)

kärsivällisyyden kehittäminen (E10)

Tukitoimi:

venäjän kielen vahvistaminen: sadut, tarinat, keskustelut, pelit (E10)

suomen kielen kehittäminen: ymmärtämisen tukeminen eleiden, kuvien ja tukiviittomien avulla, lyhyet lauseet ja toimintaohjeet, sanaston kehittäminen, kieliopin malli aikuisen huolellisesta puheesta (E10)

kannustetaan monipuoliseen liikuntaan, annetaan myös mahdollisuus rauhoittua ja tarkkailla (E10)

Esimerkeissä 1–2 sekä tavoite että sitä vastaavat tukitoimet täydentävät toisiaan. Motoriikan tavoitteet esimerkissä 1 todentuvat hyvin konkreettisilla esimerkeillä tukitoimista, jotka voidaan toteuttaa yhdessä koko ryhmän kanssa integroiden niitä ryhmän arjen toimintaan.

Myös esimerkissä 2 molempien kielten (suomi ja venäjä) tavoitteet ovat samoja. Kielten oppimiseen liittyvät tukitoimet vastaavat tavoitteita, ovat konkreettisia ja ne on kirjattu kummankin kielen oppimiselle erikseen. Asiakirjaan on kirjattu myös kärsivällisyyden kehittämisen tavoite, mutta siihen liittyviä tukitoimia ei syksyllä määritelty. Asiakirjan päivityksessä keväällä on kuitenkin maininta, että aikuisen tuella tehtävään palaaminen on lisännyt kärsivällisyyttä eikä oppilas luovuta enää helpolla.

### 5.3.2 Tavoitteen ja tukitoimen ristiriitaisuus

Tämän luvun ensimmäisissä esimerkeissä tavoite on selkeästi määritelty, mutta tukitoimi ei suoranaisesti kohdistu tavoitteeseen. Tukitoimi voi joko kohdistua vain johonkin tavoitteista tai kaikkiin tavoitteisiin pääsemiseksi ei ole kirjattu lainkaan tukitoimea.

#### Esimerkki 3

Tavoite:

Omatoimisuus, rohkaistuminen itsensä ilmaisuun ja tuntemuksiin. (O12)

Tukitoimi:

Erityisopettajan antama opetus 2–4 tuntia viikossa. Mahdollisuuksien mukaan luokanopettajan ja erityisopettajan antama samanaikaisopetus. (O12)

#### Esimerkki 4

Tavoite:

Kannustaminen reippaaseen ja positiiviseen opiskeluun. (O16)

Tukitoimi:

Opettaja seuraa, että ajatus ja keskittyminen käsillä olevaan tekemiseen säilyy. (O16)

## Esimerkki 5

### Tavoite:

Oppilaan stressinsietokyvyn, pitkäjänteisyyden lisääminen ja ryhmän toimintaan osallistuminen (O09)

### Tukitoimi:

Opetellaan tekemään valintoja erilaisissa tilanteissa ja kantamaan vastuuta tehdystä valinnasta, sekä harjoittelemaan päivittäin oman käytöksen kontrollointia ja hallitsemista eri tilanteissa. Erilaisten liikuntalajien monipuolinen kokeilu ja harjoittaminen. Erilaisia pelien ja leikkien harjoittelua aluksi yksin aikuisen kanssa tai aikuisen auttamana kaverin kanssa. (O09)

Esimerkissä 3 omatoimisuuden ja rohkaistumisen tavoite kirjataan saavutettavan laaja-alaisen erityisopettajan tai samanaikaisopetuksen tuella. Asiakirjassa ei kuitenkaan määritellä, millä keinoilla tai menetelmillä tavoite saavutetaan. Esimerkissä 4 kannustaminen reippaaseen ja positiiviseen opiskeluun toteutuu vain luokanopettajan seurannalla. Piilotavoitteena näyttäisi olevan myös keskittymisen haasteet, mutta sen parantamiseksi ei ole kohdennettu tarkempia tukitoimia. Esimerkissä 5 tavoitteena on stressinsietokyvyn, pitkäjänteisyyden ja ryhmän toimintaan osallistumisen kehittäminen. Tukitoimena on yleispätevä lista erilaisia toimintoja, mitä ryhmän kanssa harjoitellaan. Lukija jää odottamaan tarkempia kuvauksia, mitä eri tekemisillä saavutetaan. Esimerkiksi yhtenä keinona mainitaan erilaisten liikuntalajien kokeilu, vaikka tavoitteisiin ei ole kirjattu motorisia tai liikuntataitojen oppimiseen liittyviä päämääriä.

Myös seuraavassa esimerkissä tavoitteiden ja tukitoimien kirjaamisen välillä on kuilu. Nyt tukitoimi on selkeä ja kuulostaa toimivalta, mutta tavoitetta ei määritellä. Tällöin lukija ei tiedä, mihin tarkoitukseen kukin tukitoimi on määritetty.

## Esimerkki 6

### Tavoite:

Pystyy sovittujen tukitoimien mukaan opiskelemaan lähikoulunsa yleisopetuksen ryhmässä. Yleisenä tavoitteena on kannustaa omatoimisuuteen, rohkaista ilmaisemaan itseään ja tuntemuksiaan. Kannustaminen positiiviseen ja reippaaseen opiskeluun. (O12)

### Tukitoimi:

Matematiikassa saa erityisopettajan antamaa opetusta 2-4 tuntia viikossa. Tukimuotona käytetään mahdollisuuksien mukaan luokanopettajan ja erityisopettajan samanaikaisopetusta luokassa. (O12)

Esimerkissä 6 oppilaalla on matematiikan oppimisvaikeuksia, mutta niitä ei mainita tavoitteissa. Sen sijaan tavoitteissa mainitaan omatoimisuustaitoja, itsensä ilmaisun harjoittelua ja kannustamista positiiviseen sekä reippaaseen opiskeluun.

### **5.3.3 Tavoitteet ja tukitoimet väärinpäin kirjattuina**

Joskus tavoitteet ja tukitoimet kirjataan asiakirjoissa päällekkäin. Oheisessa esimerkissä tukitoimina luetellaan myös tavoitteita.

## Esimerkki 7

### Tavoite:

Koulunkäynti yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. (O11)

### Tukitoimi:

Pienryhmä. Kynätuki. Koulunkäynninohjaaja. Toimintaterapia. Koululaistaitojen kehittyminen (oman vuoron odottaminen, käyttäytymisen kontrolli, muiden huomioon ottaminen, sääntöjen noudattaminen). Impulsiivisen käytöksen rajoittaminen. Puuttuminen ja toiminnan sanallistaminen. Koulupäivän ohjelman ennakkoon kertominen. Istumapaikka luokan takana ohjaajan läheisyydessä. Lukemaan oppiminen. (O11)

Esimerkissä 7 tavoitteena on koulunkäynti yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Tavoitteen saavuttamiseksi on lueteltu erilaisia tukitoimia kuten

pienryhmä tai koulunkäynninohjaaja. Tekstin keskellä mainitaan kuitenkin koululaistaitojen kehittyminen tai impulsiivisen käytöksen rajoittaminen, jotka ovat pikemminkin tavoitteita kuin tukitoimia. Koululaistaidot ovat sanamuotona abstrakti, jota tavoitteina oman vuoron odottaminen ja sääntöjen noudattaminen kuvaavat paremmin.

## 5.4 Kuvausten konkreettisuus tai yleisyys

Kuvaus lapsen tavoitteiden tai tukitoimen tarpeellisuudesta voi olla hyvin yleinen tai tarkasti ja yksilöllisesti kuvailtu. Esimerkiksi toiminnanohjauksen tavoitteissa keskittymistä voidaan kuvata konkreettisesti tai yleisesti määriteltynä.

Keskittymisen esimerkit:

Jaksaa kuunnella annetut ohjeet loppuun asti. (P2)

Jaksaa keskittyä tehtäviin. (P2)

Keskittyminen olennaiseen, tuntityöskentelyyn tai yleisesti keskittymisen harjoittelu. (7P)

Harjoitellaan annettuun tehtävään keskittymistä. (O006)

Yllä olevissa esimerkeissä lapsen keskittymistä on kuvattu eri tavoin asiakirjoissa. Tavoitteen saavuttamista keskittymisen kannalta voi mitata sillä, onko lapsi jaksanut kuunnella annetut ohjeet loppuun asti (P2). Tämä tavoite on konkreettinen ja mitattavissa oleva.

Jaksaa keskittyä tehtäviin (P2) on samalla lapsella yleinen tavoite, jota ei ole tarkemmin määritelty. Tehtävät voivat olla tyypiltään ja kestoaltaan hyvin erilaisia. Mikäli tavoitteeseen olisi lisätty aikaraja (esimerkiksi 15 minuuttia tai 30 minuuttia), se olisi helpommin mitattavissa ja arvioitavissa.

Keskittyminen olennaiseen, tuntityöskentelyyn tai yleisesti keskittymisen harjoittelu (7P) kuvaa kolmen asian hallintaa saman arviointijakson aikana. Tarkemmin jää määrittämättä se, mikä on olennaista tai mitä on yleisesti

keskittymisen harjoittelu. Sen sijaan tuntityöskentely on konkreettinen ja arvioitavissa oleva taito, vaikkakin tuntityöskentely voi pitää monenlaisia toimintoja sisällään.

Annettuun tehtävään keskittyminen (O006) määrittää tarkemmin tiettyyn tehtävään ja tiettyyn aikaan sidotun keskittymisen, joka on mitattavissa konkreettisesti.

Myös tukitoimien kirjaamisen abstraktiotaso vaihtelee asiakirjoissa. Erityisopettajan tuki on asiakirjoissa eniten yksilöityä. Tässä tutkimuksessa erityisopettajan tuki on varhaiskasvatuksen erityisopettajan tai koulun laaja-alaisen erityisopettajan antamaa tukea. Oheisilla avainsanoilla kuvataan erityisopettajan tarvetta tehostetun ja erityisen tuen eri tilanteissa.

Erityisopettajan konsultaation esimerkit:

Henkilökunnan konsultointi (P08)

Säännöllinen konsultaatio (T03)

Tuki syyskaudella 1 kerta viikossa. (E07)

Käy tarvittaessa ryhmässä. (P09)

On läsnä voimakkaiden ja pitkäkestoisten tunteenpurkauksien osalta. (5P)

Kielellisten ja hahmotuksen tehtävissä, joissa kahden kesken työskentelyä 1 kerta viikossa vähintään 10 kerran jaksona. (PE08)

Erityisopettajan kokonaisvaltainen tuki (O008)

Esimerkit kuvaavat erityisopettajan työn laaja-alaisuutta ja työnkuvan vaihtelevuutta. Henkilökunnan konsultointi (P08) on yleinen kuvaus, eikä kerro mitä kaikkea se pitää sisällään. Esimerkiksi, kuinka paljon siihen menee työaika. Näin yleinen kuvaus on vaikeasti määriteltävissä. joten sen toteutumista käytännössä on vaikea arvioida. Säännöllinen konsultaatio (T03) määrittää konsultaatiota vähän tarkemmin, mutta asiakirja ei kerro, kuinka tiheät erityisopettajan käyntikerrat vastaavat konsultaation säännöllisyyttä. Lasten asiakirjoissa molemmat tavat kirjata ovat yleisiä, mutta vaikeasti mitattavissa.

On läsnä voimakkaiden ja pitkäkestoisten tunteenpurkauksien osalta (5P) kuvaa konkreettisesti, milloin erityisopettajan pitää olla paikalla. Mikäli erityisopettaja on harvoin paikalla ja käy tarvittaessa ryhmässä (P09), tämä kuvaus jää kovin yleiseksi. Varsinkin jälkimmäinen kuvaa tilannetta, jossa ryhmä ei koe tarvetta erityisopettajan käynnille tai erityisopettaja ei ehdi käymään kovin säännöllisesti.

Tuki syyskaudella 1 kerta viikossa (E07) on jo konkreettisempi esimerkki työajan käytöstä ja tukitoimesta lapselle. Erityisopettaja antaa tehostettua tai erityistä tukea yhden kerran viikossa. Tämä määrittely ei kuitenkaan kerro sitä, mitä mahdollinen tuki sisältää, jolloin kuvaus olisi hyvin konkreettisesti määritelty. Tällainen erittäin tarkka kuvaus on ”kielellisten ja hahmotuksen tehtävissä, joissa kahden kesken työskentelyä 1 kerta viikossa vähintään 10 kerran jaksona” (PE08). Erityisopettajalle on määritelty, kuinka paljon hän työajastaan käyttää tämän lapsen asioihin, mitä tekee lapsen kanssa ja kuinka kauan tuki kestää. Samoin lapselle ja perheelle on hyvin konkreettisesti kuvattu lapsen tuen muoto.

Erityisopettajan kokonaisvaltainen tuki (O008) ei määrittele, mitä kokonaisvaltainen tarkoittaa. Lukijalle jää kuva, että erityisopettaja on lapsen kanssa koko ajan lähes kahden kesken ja ehtii antamaan tukea tauotta.

## **5.5 Ympäristö vai lapsi tukitoimien kohteena**

Osa asiakirjoihin kirjatuihin tukitoimista kohdistuu suoraan lapseen ja lapselle suunnattuihin harjoitteisiin, kun taas osa kohdennetaan lapsen oppimisympäristöön niin kotona kuin esi- ja alkuopetuksessa. Asiakirjoissa määritellään myös yleensä, kenen tehtäväksi tai vastuulle lapsen tukitoimista huolehtiminen annetaan.

### **5.5.1 Ympäristö tukitoimien kohteena**

Ammatti-ihmisten pedagogiikan muuttaminen, oppimisympäristön muokkaaminen tai perheeseen vaikuttaminen ovat esimerkkejä tukitoimista,



jotka koskevat lapsen ympäristöä. Tällöin asiakirjoissa määritellään, miten opettajan tai avustajan tulee toimia lapsen kanssa tai mitä asioita päivän aikana pitää tehostetummin huomioida lapsen oppimisympäristössä. Lisäksi saatetaan kirjata, miten perhe voi tukea lasta kotona.

### **Esimerkit pedagogiikasta:**

Pedagoginen tuki luokassa. (P8)

Kuvallinen ja sanallinen tukevat oppimista luokassa. (P4)

Toiminnallisuuden huomiointi ryhmä- ja yksilöharjoitteissa. (P5)

Pilkotut ohjeet ja tauotetut tuokioidet. (P07)

Houkuttelemalla ohjaaminen (E12)

Yllä olevat aineistositaatit ovat esimerkkejä opettajien toteuttamaan pedagogiikkaan kohdistuvista muutoksista. Ensimmäisenä sitaattina mainittu pedagoginen tuki luokassa (P8) jää tässä kirjauksessa avaamatta lukijalle, joten sen voi käsittää sisältävän kaiken mahdollisen tuen tai vaihtoehtoisesti jättävän opettajan päätettäväksi, millaista tukea hän haluaa antaa. Pelkän kaikenkattavan maininnan lisäksi asiakirjoissa luetellaan paljon konkreettisia pedagogisia periaatteita, miten opettajan tulisi toimia luokassa tai ohjatuilla tuokioilla lapsen tarpeiden huomioimiseksi. Esimerkeissä mainitut eri aistikanavien käyttö opetuksessa kuten kuvallinen ja sanallinen tuki (P4), toiminnallisuus (P5), ohjeiden pilkkominen ja tauot (P07) sekä houkuttelun käyttö (E12) lapsen motivoinnissa kuvaavat pedagogiikkaan kohdistuvia vaatimuksia.

Toinen osa ensisijaisesti aikuisia velvoittavista asiakirjoihin kirjatusta tukitoimista kohdistuu oppimisympäristön muokkaamiseen lapselle sopivammaksi.

### **Esimerkit oppimisympäristöstä:**

Aikuinen vieressä ja pienryhmätoimintaa. (P8)

Rutiinit ja struktuuri luokassa (P8)

Istumapaikka kaukana häiriötekijöistä. (P07)

Mahdollisuus liikkua tuokion aikana. (P07)

Ylimääräisten ärsykkeiden karsiminen työskentely-ympäristöstä: istumapaikan valinta, työkirjatehtävissä ylimääräisten tehtävien peittäminen (P08)

Lapsen tehostetun tai erityisen tuen toteuttamiseksi tarvitaan oppimisympäristön muutoksia. Yleisempiä menetelmiä ovat pienryhmätoiminta (P8) ja struktuurin luominen (P8). Ryhmän kokoa täytyy pienentää jakamalla iso ryhmä pienryhmiin tai ryhmään lisätään avustavaa henkilökuntaa. Pöytien siirtely tai istumapaikan valinta (P07) koetaan myös tukimuodoksi.

### **Esimerkit perheeseen vaikuttamisesta:**

Reissuvihko, johon kirjataan viikonloppukuulumiset ja sisältö on apuna vuorovaikutteisen keskustelun harjoittelussa. (O10)

Vanhemmat tukevat ja auttavat tarvittaessa läksyissä. (P7)

Läksyvihko käytössä. (P4)

Kotona tuetaan liikuntaharrastuksia. (P08)

Lapsen huoltajille kirjataan asiakirjoihin vähemmän velvoitteita kuin esiopetuksen tai perusopetuksen opettajille. Lapsen tuen tarve on huomattu esikoulussa tai koulussa ja vaatimukset kohdentuvat oppimisympäristöön tai pedagogiikkaan. Kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta samanlaiset toimintatavat tukevat lapsen oppimista, mutta vanhemmille harvemmin kirjataan erillisiä velvoitteita tai yhtenäistä tapaa toimia lapsen kanssa myös kotona. Koulu painottaa läksyjen tekemistä (P7, P4) ja esiopetus kannustaa harrastamaan (P08).

Asiakirjoista ei selviä, onko tukitoimet kirjattu perheelle huoltajien aloitteesta vai moniammatillisen tiimin suosituksesta. Reissuvihko (O10) edellyttää opettajalta vihkoon sisällön käyttämistä lapsen kanssa keskusteluun. Reissuvihko ei siten ole vain väline aikuisten välillä, vaan velvoittaa lapsen

opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Teksti ei kuitenkaan määrittele vastuuta perheelle kuin reissuvihkon kirjaamiseen.

## 5.5.2 Lapsi tukitoimien kohteena

Lapseen kohdistuvilla tukitoimilla tarkoitetaan viittauksia harjoitteisiin, joita lapselle tarjotaan ja joita hänen odotetaan tekevän. Tällaisten tukitoimien tarkoituksena on saada lapsi harjoittelemaan tavoitteeksi kirjattua taitoa, joka häneltä puuttuu tai on vielä heikko.

### Esimerkit lapseen kohdistuvista harjoitteista:

Kahden käden käyttöä vaativat toiminnot: muovailu, savityöt, helmien pujottelu, askartelu. (09PO)

Saksilla leikkaaminen, trampoliinin käyttö motiivoinnin välineenä, veden juominen (jaksaminen). (P09)

Kotiin on annettu kirjainmateriaalia harjoittelua varten. (PE08)

Leipominen ja helpot kotityöt kotona: perunoiden peseminen, astioiden huuhtelu. (09PO)

Suosittelaaan pelaamaan Ekapeliä kotona. (P7)

Erilaisten pelien ja leikkien harjoittelu aikuisen tukemana ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen yhdistyminen peliin ja leikkiin. (O05)

Lapsen harjoiteltaviin taitoihin löytyi suurimmasta osasta asiakirjoja vähemmän kohdennettuja tukitoimia kuin oppimisympäristöön tai pedagogiikkaan liittyviin. Esiopetuksen asiakirjoissa lasta ei kovin usein kehoiteta tekemään tiettyä harjoitetta, vaan harjoitukset kohdistuvat koko ryhmän toimintaan. Alkuopetuksessa lapselle kirjataan enemmän ainekohtaisia tukitoimia pienryhmässä erityisopettajan luona. Osa tukitoimista on selkeästi pedagogisia ja antavat lapselle erityisluvan tehdä sellaista, mitä muut lapset eivät ryhmässä saa tehdä. Veden juominen (P09) ja liikkuminen tuokion aikana saattavat olla muille ryhmän lapsille kiellettyjä asioita. Pelit ja leikit (O05) tai joku muu konkreettinen väline (PE08) määrittellään lapselle esiopetuksen

asiakirjoissa usein vuorovaikutustaitojen, äidinkielen tai matematiikan taitojen harjoittelun välineeksi.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia tavoitteita ja tukitoimia oli kirjattu kolmiportaisen tuen esi- ja alkuopetuksen tehostetun ja erityisen tuen asiakirjoihin. Tavoitteena oli myös tarkastella, miten kirjatut tavoitteet ja tukitoimet vastasivat toisiaan, miten konkreettisesti tavoitteet ja tukitoimet oli muotoiltu ja mihin tarkoitukseen niitä kirjattiin.

#### 6.1.1 Tavoitteet ja tukitoimet erillään tarkasteltuina

Kielelliset tavoitteet korostuivat yleisimpänä kirjatuihin tavoitteista. Eri tavoitteiden yleisyyden osalta tutkimustulokset olivat samansuuntaiset ruotsalaisten tutkijoiden Isakssonin, Linqvistin ja Bergströmin (2007) sekä Andreassonin ja Asplund Carlssonin (2013) tutkimusten kanssa. Kielellisten tavoitteiden moninaisuus ja jaottelu eri alaluokkiin vahvisti esi- ja alkuopetuksen opetuksen eriyttämistä suomen kielessä. Suomalainen esi- ja alkuopetus on hyvin äidinkielpainotteista ja äidinkielen eri osa-alueiden opettaminen edellyttää eriyttämistä kolmiportaisen tuen eri tasoilla. Tämän tutkimuksen asiakirjoissa oli puutteita, sillä erityisopettajan, resurssiopettajan ja S2-opettajan työtä ei oltu riittävän konkreettisesti kirjattu asiakirjoihin tuenantajina. Päinvastoin erityisavustajan tai koulunkäynninohjaajan työpanos painottui enemmän määriteltynä tukitoimena, vaikka tavoitteina oli erilaisia kielellisiin oppimisvaikeuksiin liittyviä harjoiteltavia asioita.

Tukitoimista suurimman luokan muodosti aikuisen antama tuki, ja tuen antaminen määriteltiin suurelta osin luokanopettajalle, lastentarhanopettajalle tai lastenhoitajalle. Tukitoimet kohdentuivat paljolti oppimisympäristöön ja pedagogiikkaan. Suoraan lapsen tekemiseen tai perheen antamaan tukeen kirjattiin vähemmän tukitoimia. Esiopetuksen asiakirjoissa painottui

kokonaisvaltaisempi tuki kuin alkuopetuksessa, jossa tukitoimea määritteli ainekohtaisuus tai lapsen oppimisvaikeus.

Tukitoimien toteuttajaksi määriteltiin asiakirjoissa harvemmin erityisopettaja, resurssiopettaja tai S2-opettaja. Kielellisissä kuvauksissa erityisopettajan tehtävät muodostivat hyvin epämääräisen työnkuvan. Kirjaamisvaiheessa on olennaisen tärkeä asia määrittää, mitkä ovat erityisopettajan tai resurssiopettajan tukitoimet tietyllä lapsella. Tehostettu tuki ja erityisopettajan rooli sen toteuttamisessa jäi huonosti määritellyksi. Jos erityisopettaja on paikalla vain tarpeen vaatiessa, niin mikä on tarve ja kuka sen milloinkin määrittää? Kun tukijaksot on selkeästi määritelty, erityisopettaja pystyy tarjoamaan tukea laajalle oppilasjoukolle vuoden mittaan. Samalla erityisopettajan työnkuva selkiintyy. (Björn ym. 2015, 19.)

Tehostetun ja erityisen tuen toteuttamisessa keinoina korostuivat aikuisten suurempi määrä ryhmässä tai ryhmäkoon pienentäminen. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siten ristiriidassa uuden varhaiskasvatuslain määrittämien ryhmäkokojen suhteen. Lapset tulevat jatkossa esiopetukseen entistä suuremmista ryhmistä ja siirtyvät alkuopetukseen isoista esiopetusryhmistä. Tukitoimet määriteltiin yleensä konkreettisiksi arjen työvälineiksi. Eri tutkijat (Bayat ym. 2010; O'Meara 2011; Vehviläinen 2013) ovat vakuuttaneet pienryhmän tarjoavan yksilöllisempää ohjausta, jossa opittujen asioiden kertaaminen mahdollistui. Vehviläisen (2013) tutkimuksessa korostui ajan antaminen lapselle tarpeiden ja taitojen mukaan. Tukitoimet eivät sinällään ole muuttuneet kolmiportaisen tuen myötä, vaan tapa suunnata niitä joustavasti ja lain mukaisesti (Pitkänen 2015, 101; Thuneberg & Vainikainen 2015, 143).

Kun lapsen palaverissa oli läsnä moniammatillinen tiimi, etenkin HOJKS-asiakirjoissa oli tässä tutkimuksessa tavoitteet ja tukitoimet kirjattu monipuolisesti. Moniammatillisella oppilashuoltoryhmällä on keskeinen rooli oppilaan tuen tarpeen arvioinnissa ja tukitoimien suunnittelussa (Opetusministeriö 2007). Asiakirjojen kirjaamisen kautta on tutkittu eri toimijoiden yhteistyön kehittyvän (Alasuutari ja Kelle 2015; Vehviläinen 2013;

Väyrynen 2014) ja opettajan pedagogisen asiantuntijuuden lisääntyvän (Grigorenko 2009). Thuneberg ja Vainikainen (2015, 151) osoittivat moniammatillisen tiimin toiminnan tuloksena syntyvän myös epätarkkuuksia ja epäselviä vastuita. Eri ammattilaiset perustelivat lapsen tuen tarpeita omista näkökulmistaan.

Tämä tutkimus ei tarkastellut vanhempien osallisuutta lapsen asiakirjoissa kuin kotona toteutettavien vähäisten tukitoimien osalta. Boavidan, Aquiarin, McWilliamin ja Pimentelin (2010) tutkimuksen mukaan hyvänlaatuinen oppimissuunnitelma sisältää tavoitteita, jotka ovat perhekeskeisiä ja suosivat harjoittelua. Andreassonin ja Asplund Carlssonin (2013) tutkimusten tuloksissa korostuivat opettajan, lapsen ja vanhempien dialogi lapsen tuen ja saavutusten tukemisessa tulevaisuudessa. Pyhäjärven ja Koskimiehen (2009) tutkimuksen mukaan yhteistyön perusta on perheiden aito osallisuus ja joustava yhteistyö. Suurin pelko liittyi huolen puheeksi ottamiseen, koska pelättiin sen huonontavan yhteistyötä.

### **6.1.2 Tavoitteiden ja tukitoimien kohtaaminen**

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että ihanteellisessa tapauksessa tavoitteet ja niitä seuraavat tukitoimet oli kirjattu asiakirjoihin toisiaan täydentäviksi. Pääasiassa asiakirjat oli kirjattu tavoite edellä, jolloin tukitoimi kohdentui tavoitteena olevan taidon harjoitteluun. Vaikka palaverissa mainittiin läsnä oleviksi usein niin vanhemmat kuin opettaja, erityisopettaja ja moniammatillista tiimiä edustava terapeutti tai psykologi, perheen ja lapsen näkökulma oli vaikeasti hahmotettavissa useimmissa asiakirjoissa. Samoin jäi epäselväksi, ketkä tai kuka antavat mitään kolmiportaisen tuen muotoa kentällä (Thuneberg & Vainikainen 2015, 151; Väyrynen 2014). Kirjaajan olisi kuitenkin muistettava olla objektiivisesti järkevä ja kirjata eri näkökulmat: oma näkemys, perheen ja toisten ammatti-ihmisten näkemykset sekä lapsen näkökulma (ks. esim. Vehkakoski 2007).

Tavoitteiden ja tukitoimien kirjaamiseen havaittiin liittyvän myös ongelmia. Tämän tutkimuksen tuloksissa tavoitteiden laatimisen vaikeus näkyi ennen kaikkea liian yleisinä, epämääräisinä tai kaukaisina tavoitteina, joita ei oltu pilkottu pienemmiksi alatavoitteiksi. Kun tavoite määriteltiin liian yleiseksi, myös tukitoimen kohdistaminen oli vaikeaa. Tavoitteiden pitäisikin olla mahdollisimman käytännöllisiä, havainnoitavia, mitattavissa olevia, toiminnallisia ja hyödyllisiä (Boavida, Aquiar, McWilliam ja Pimintel 2010; Bricker ym. 2000; Pretti-Frontczak & Bricker 2000; Vehkakoski 2007), jotta ne olisi mahdollista saavuttaa ja lapsen vahvuuksia ja opittavia asioita pystyttäisiin arvioimaan. Esimerkiksi Bricker, Pretti-Frontczak ja McComas (2000) korostivat tärkeimpien 2–4 tavoitteen priorisoimista asiakirjoissa, jolloin niiden toteutumisesta huolehtiminen olisi helpompaa.

Asiakirjoista nousi esiin myös kirjaamiskäytäntöjä, joissa tukitoimi oli selkeästi kohdennettu, mutta tavoite ja tukitoimi eivät kohdanneet toisiaan. Lisäksi aineistosta löytyi asiakirjoja, joissa tavoite ja tukitoimi olivat ristiriitaisia tai ne oli asetettu väärinpäin. Thuneberg ja Vainikainen (2015, 150) tekivät samanlaisia havaintoja omassa tutkimuksessaan. Tukitoimi tai interventio saattoi olla laadultaan huono, koska lapsen tilannetta ei oltu tutkittu tai asiakirjaan kirjattiin vain yleisiä tukitoimia (Andreasson & Wolff 2015). Tällöin tukitoimi kohdistui vain osaan tavoitteista, eikä kaikkiin tavoitteisiin pääsemiseksi oltu kirjattu lainkaan tukitoimea. Tulos on ongelmallinen, sillä tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen asiakirjoihin todentaa kuitenkin lapsen oikeuden saada tukea (ks. Vehviläinen 2013; Väyrynen 2014). Kyseessä ei siis ole pelkkä muodollinen kirjaamisrasite, vaan eettisesti velvoittava asiakirja, jota arkistoidaan seuraavat 10 vuotta. Asiakirja on työväline opettajalle ja perheelle todiste lapselle annettavasta lisätuesta. HOJKS on myös hallintopäätös, jonka tekemisessä noudatetaan hallintolakia ja johon on mahdollista hakea muutosta valittamalla hallinto-oikeuteen (Opetusministeriö 2007, 23). Pitkäsen (2015, 80) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan pedagogiset asiakirjat jäsentävät opettajan työtä, helpottavat tiedon siirtymistä, sitouttavat henkilöitä, toimivat apuvälineinä erilaisissa asioissa ja vahvistavat opettajan oikeusturvaa



(ks. Väyrynen 2014). Edelleen tutkimuksissa (ks. Väyrynen 2014) havaittiin, että kaikki osapuolet – etenkin vanhemmat – eivät tiedä asiakirjojen olemassaolosta.

Tulokset kirjaamiseen liittyvistä haasteista voivat johtua yhtä hyvin opettajien kiireestä, lapsen riittämättömästä tuntemisesta kuin koulutuksen puutteestakin. Etenkin aikaisemmissa tutkimuksissa asiakirjojen kirjaaminen havaittiin vaikeaksi tai turhaksi (Pitkänen 2015; Pretti-Frontczak & Bricker 2000; Vehviläinen 2013; Väyrynen 2014) sekä kirjaamisen työnjako ja vastuut epäselviksi (Pitkänen 2015; Vehviläinen 2013; Väyrynen 2014). Asiakirjojen kirjaamiseen ei jää välttämättä perehdytysaikaa, joten kaikilla opettajilla ei ole riittävää tietoa, miten ja mitä kohtia asiakirjassa täytetään. Lisäksi jos kirjaamisella on kiire, asioita voi jäädä syvällisemmin pohtimatta tai jokin tavoite menee muiden tavoitteiden edelle. Onkin tärkeää, että kirjaamiselle jätetään muun työn ohessa rauhallista tilaa ja aikaa, joten kirjaamistyö täytyy suunnitella myös työnkuvaan ja työvuoroihin.

### **6.1.3 Vääränlaiset lomakkeet ja liian vähän opastusta**

Erityisopettajien riittävä määrä näytti olevan yhteydessä tässä tutkimuksessa tutkimuskaupungeissa täytettyjen asiakirjojen määrään. Tutkija ei voi olla täysin varma, että kaikille tehostetun ja erityisen tuen lapsille on laadittu asiakirjat, vaikka perusopetus- ja varhaiskasvatuslaki niin velvoittavatkin. Suunnitelmia on kirjattu kuitenkin enemmän työpaikoilla kolmiportaisen tuen myötä. Pitkänen (2015, 86) toteaa, että asiakirjat voivat myös hidastaa tuen saamista ja jäävät helposti huomiotta, jolloin asiakirjoihin kirjattu tieto ei siirry toimintaan. Tästä johtuen on hämmentävää, että opettajankoulutuksessa ei käsitellä kirjaamista. Lisäksi opetusharjoittelussa ei yleensä näytetä asiakirjoja opiskelijalle salassapitovelvoitteen selittämänä, eikä luonnollisestikaan ilman vanhempien lupaa. Edelleen työpaikoilla on epäselvää, kirjaako opettaja vai erityisopettaja asiakirjat (ks. Väyrynen 2014).

Kunnat suunnittelevat usein omat lomakepohjat kolmiportaisen tuen asiakirjoille. Alasuutarin ja Karilan (2010) tutkimus kohdistui 15 suomalaisen kunnan lomakkeisiin. Niitä suunnittelivat pääasiassa päivähoiton hallinnon tiimi tai varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Lomakkeiden muodon havaittiin vaikuttavan käytänteisiin ja vuorovaikutukseen vanhempien ja henkilöstön välillä vahvistaen tiettyjä rooleja. Niiden kautta syntyi myös kuva siitä, mitkä asiat ovat lapsuudessa tärkeitä.

Suunnittelutyössä olisi mietittävä, mitä on olennaista kirjata. Moni asiakirja tässä tutkimuksessa sisälsi liikaa tekstiä, josta olennaisen löytäminen oli haasteellista. Lisäksi liian monessa asiakirjassa kuvattiin lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia (ks. Andreasson & Wolff 2015), mikä on toisaalta ymmärrettävää, koska oppilaan persoonallisuuden piirteiden erottaminen oppilaan toiminnan kuvaamisesta on vaikeaa (ks. Thuneberg & Vainikainen 2015, 149). Yksilön vammakeskeisestä kuvaamisesta olisi siirryttävä enemmän vahvuusalueiden hyödyntämiseen (Opetusministeriö 2007, 11). Lisäksi valmiissa lomakepohjassa ei saisi olla liikaa kohtia, joita kirjaaja ei voi täyttää. Tällöin jää vaille selitystä, miksi esimerkiksi kaikkea asiakirjassa valmiina mainittua tukea ei lapselle anneta.

Asiakirjoja arkistoidaan useita vuosia. Tekstit säilyvät ja tulkintatavat siirtyvät ammatti-ihmiseltä toiselle sekä lasten ja vanhempien arkikieleen (Vehkakoski 2008, 17). Sosiaalityön dokumentointiin liittyvissä tutkimuksissa (Flink 2012, 16) korostui arjen kiireellisyys, jolloin dokumentointi tapahtui vasta myöhemmin varsinaisten tapahtumien jälkeen. Kirjattujen asioiden muistaminen heikkeni ja tulkinnallisuus lisääntyi, mitä enemmän aikaa kului. Toisaalta tällöin on enemmän aikaa pohtia, mitä ja miten kirjoittaa. Jokaisella kirjaajalla on oma tyylinsä ja tekniikkansa. Toiselle voi olla tärkeää saada teksti kirjattua heti, kun toinen kirjaaja tarvitsee enemmän aikaa tekstien koontiin.

Thuneberg ja Vainikainen (2015, 152) kuvailivat tutkimuksessaan myös lähes identtisiä asiakirjoja, joihin oli selkeästi kopioitu psykologin lausunnoista olennaisia kohtia. Asiakirjojen päivittäminen oli rutiininomaista, joissa harvemmin kirjattiin oppilaan tai huoltajien näkemystä (Thuneberg &

Vainikainen 2015, 152). Samantyyllisiä asiakirjoja oli myös omassa aineistossani, sillä etenkin lapsen ja perheen ääni jäi kuulumatta. Vaikka suunnitelmien kirjaaminen oli monien mielestä vaivalloista, niin hyvinä puolina korostui oppilaantuntemuksen ja yhteistyön lisääntyminen toimijoiden kesken (ks. Väyrynen 2014). Tavoitteiden ja tukitoimien osalta on erittäin tärkeää, että tieto kulkee hyvistä ja toimivista käytänteistä lapsen kanssa eri paikoissa toimiville. Palavereiden painopiste olisikin hyvien käytänteiden ja vahvuuksien löytämisessä, eikä lapsen puutteiden ja vajavaisuuksien kertaamisessa (ks. Andreasson & Wolff 2015; Väyrynen 2014, 56).

## 6.2 Jatkotutkimushaasteet

Kolmiportaisen tuen asiakirjoja on tutkittu Suomessa vielä vähän, sillä perusopetuslain kolmiportaisen tuen muutoksesta on vasta viisi vuotta aikaa. Jatkotutkimusta voisi tehdä haastattelemalla vanhempia ja opettajia tavoitteiden ja tukitoimien toimivuuden ja toteutumisen osalta yhteistyön lisäämisen näkökulmasta. Lisäksi isomman aineiston analysoimiseksi on mahdollista laatia kyselylomakkeet määrällisen tutkimuksen menetelmin. Ruotsalaistutkijoiden (Andreasson & Wolff 2015; Isaksson, Linqvist & Bergström 2007) tutkimuksia tai myös eri maanosissa tehtyjä tutkimuksia on hyvä verrata suomalaisiin tutkimuksiin ja tehdä vastaavanlaisia interventioita Suomessa. Myös etnografinen tutkimus nostaisi esiin hyviä havaintoja ja konkreettista tietoa siitä, miten kirjatut tavoitteet ja tukitoimet kohtaavat arjen toiminnassa. Tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen tarkoituksenmukaisella tavalla haastaa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien sisällöt, kuten Boavida, Aguiar, McWilliam ja Pimentel (2010) ovat aikaisemmin todenneet. Opetusharjoittelujen sisältöihin voisi rakentaa kirjaamiseen liittyviä osa-alueita, joita graduntekijät voisivat opinnäytetöissään kehittää ja tutkia.

Ihanteellista olisi, että tutkimus tuottaisi osaltaan selkeitä ohjeita siihen, mitä kirjataan tavoitteiksi oppimissuunnitelmiin. Myös opettajien koulutusta

tarvitaan siihen, miten kirjoittaa tarkoituksenmukaisia, mitattavia ja toiminnallisia tavoitteita (Boavida ym. 2010). Suomessa ei ole vielä yhtenäistetty kolmiportaisen tuen käytäntöjä, eikä tehty tutkimusta siitä, mitkä menetelmät ja käytännöt olisivat toimivimpia (Björn ym. 2015, 14). Lopuksi oheinen sitaatti antaa viitteitä vielä uudesta tutkimusnäkökulmasta.

*"Pohdinnan ydin on ei ole siinä, mitä asiakirjat sisältävät, vaan myös siinä mitä ne eivät sisällä" (Thuneberg & Vainikainen 2015, 157).*

## LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere. Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the picture of the child. *Children & Society* 24 (2), 100–111.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2012. Drawing partnership on paper. How do the forms for individual educational plans frame parent–teacher relationship? *International Journal about Parents in Education* 6 (1), 14–26
- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in childhood. *Children & Society*, 29, 169–173.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. 2013. Individual education plans in swedish schools – Forming identity and governing functions in pupils’ documentation. *International Journal of Special Education* 28 (3), 58–67.
- Andreasson, I. & Wolff, U. 2015. Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden – a text analysis of individual education plans. *International Journal of Special Education*, 30 (1), 1–10.
- Basford, J. & Bath, C. 2014. Playing the assessment game: an English early childhood education perspective. *Early Years*, 34 (2), 119–132.
- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. 2010. What does RTI (Response to intervention) look like in preschool? *Early Childhood Education Journal*, 37, 493–500.
- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. 2015. Interventioavustamallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 25 (3), 10–21.
- Bricker, D., Pretti-Fontczak, K. & McComas, N. 2000. An activity-based approach to early intervention. Maryland. Paul H. Brookes Publishing Co.

- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R.A. & Pimentel, J.S. 2010. Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infant & Young Children*, 23 (3), 233–243.
- Boavida, T., Aguiar, C. & McWilliam, R.A. 2014. A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33 (4), 200–211.
- Buldu, M. 2010. Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26 (7), 1439–1449.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. 2014. Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years*, 34 (2), 175–187.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Ferri, B.A. 2012. Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International Journal of Inclusive Education*, 16 (8), 863–880.
- Flink, M. 2012. Verkostot ja verkostotyö lastensuojelun ja nuorisopsykiatrian dokumenteissa. Diskurssianalyttinen tutkimus dokumenttien sisällöstä ja keskinäisistä suhteista. Tampereen yliopisto. Sosiaalityö. Pro gradu - tutkielma. 107 sivua + 6 liitettä.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. 2006. Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41 (1), 93–99.
- Fuchs, D., Compton, D.L., Fuchs, L.S., Bryant, J. & Davis, G.N. 2008. Making “secondary intervention” work in a three-tier responsiveness-to-intervention model: Findings from the first-grade longitudinal reading study of the National Research Center of Learning Disabilities. *Reading and Writing*, 21 (4), 413–436.
- Gresham, F.M. 2007. Response to intervention and emotional and behavioral disorders: best practices in assessment for intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 32 (4), 214–222.
- Grigorenko, E.-L. 2009. Dynamic assessment and response to intervention. Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (2), 111–132.
- Hausstätter, R.S. 2004. An alternative framework for conceptualizing and analyzing special education research. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 367–374.

Henkilötietolaki 1999.

[www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990523?Search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=henkilötietolaki#Pidp879376](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990523?Search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=henkilötietolaki#Pidp879376) Luettu 28.3.2016

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Tammi.

Isaksson, J., Linqvist, R. & Bergström, E. 2007. School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 75–91.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere. Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere. Vastapaino.

Kroeger, J. & Cardy, T. 2006. Documentation: A hard to reach place. *Early Childhood Education Journal*, 33 (6), 389–398.

Kwon, K-A., Elicker, J. & Kontos, S. 2011. Social IEP objectives, teacher talk and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39 (4), 267–277.

Laughlin, L. & Turner, T. 2014. Unvarnished documentation: A dialogue between teacher and parent in understanding a child's "bad" behavior. *New Educator*, 10 (1), 77–84.

Lindgren, A-L. 2012. Ethical issues in pedagogical documentation: representations of children through digital technology. *International Journal of Early Childhood*, 44 (3), 327–340.

Linnilä, M - L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 294. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House.

Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. 2010. Review of the literature on individual education plans. New Zealand: Ministry of Education.

O'Meara, J. 2011. RTI with differentiated instruction, grades K-5: A classroom teachers guide. Corwin Press. SagePub. E-kirja.

Opetushallitus. 2011. [www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo) Luettu 3.4.2016

Opetushallitus. 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014. [http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 19.5.2015.

- Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 19.5.2015.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino. Helsinki.
- Patton, M.Q.2002. Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuslaki. 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>. Luettu 23.3.2015
- Perusopetuslaki. 2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Luettu19.5.2015
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere. Vastapaino.
- Pitkänen, M. 2015. Opettajien näkemyksiä kolmiportaisesta tuesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi. Itä-Suomen yliopisto. Luokanopettajakoulutus. Pro gradu -tutkielma. 122 sivua.
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. 2000. Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23 (2), 92-105.
- Pyhäjoki, J. & Koskimies, M. 2009. Varhainen puuttuminen ja dialogisuuden edistäminen huolen vyöhykkeellä. Teoksessa Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Yliopiston kirjapaino. Helsinki, 186-197. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80047/0e6f5676-9ccf-4490-8496-45c7b3acce5f.pdf?sequence=1#page=187> Luettu 3.4.2016
- Roets, G., Gutten, K, Roose, R., Vandekinderen, C. & Soetaert, R. 2015. Constructing the child at risk in social work reports. A way of seeing is a way of not seeing. *Children & Society*, 29 (3), 198-208.
- Schultz, M. 2015. The documentation of children's learning in early childhood education. *Children & Society* 29, 209-218.
- Skidmore, D. 1996. Towards an integrated theoretical framework for research into special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11 (1), 33-47.



- Stakes. 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Stakes. Oppaita 56. Saarijärvi 2005. Gummerus Kirjapaino Oy.  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>. Luettu 8.5.2016
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteiden tutkimuksia 67. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Tilus, P. & Vuorenmaa, S-R. (toim.) 2000. HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana. Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. Jyväskylä. Grafipepe Ky/Jyväsmöniste.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.  
[www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) Luettu 25.3.2016
- Vallberg-Roth, A.-C. 2012. Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5 (23), 1-18.
- Vallberg-Roth, A.-C. & Månsson, A. 2011. Individual development plans from a critical didactic perspective: Focusing on Montessori- and Reggio Emilia-profiled preschools in Sweden. *Journal of Early Childhood Research*, 9 (3), 247-261.
- Vehkakoski, T. 2007. Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-Bulletin*, 17 (4), 4-9.
- Vehkakoski, T. 2008. Oppilas paperilla: Miten lukea ja kirjoittaa lausuntoja? *eErika. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2008 (2), 17-18.
- Vehviläinen, H. 2013. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. 63 sivua.
- Vuorinen, P. 2015. Professori Lynn Fuchsin näkökulmia RTI-malliin ja matematiikan oppimisen tukemiseen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti *NMI-Bulletin*, 25 (3), 4-9.

Väyrynen, E. 2014. Oppimissuunnitelma alakoulun opettajan puheessa.  
Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan pro  
gradu -tutkielma. 70 sivua.