

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Vehkakoski, Tanja; Rantala, Anja

**Title:** Oppilaalle tarjottavan tuen perustelevinen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä

**Year:** 2020

**Version:** Accepted version (Final draft)

**Copyright:** © Kirjoittajat & Niilo Mäki instituutti, 2020

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Vehkakoski, T., & Rantala, A. (2020). Oppilaalle tarjottavan tuen perustelevinen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin, 30(4), 4-21.

## **Oppilaalle tarjottavan tuen perustelevinen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä**

**Tanja Vehkakoski** (tanja.vehkakoski@jyu.fi) ja **Anja Rantala** (anja.rantala@jyu.fi),  
**Jyväskylän yliopisto**

Final Draft (julkaistu: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin 30 (4), 4-21)

### **Tiivistelmä**

Oppilaan tehostetun tai erityisen tuen tarjoamisen perustelevinen on keskeinen tehtävä pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. Pedagogisissa asiakirjoissa esiintyvää perustelevista ei ole kuitenkaan juurikaan tutkittu. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten ja millaisista lähtökohdista oppilaiden tehostetun tai erityisen tuen tarjoamista perustellaan esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. Tutkimusaineiston muodostivat 25 pedagogista arviota ja 28 pedagogista selvitystä, jotka analysoitiin laadullisesti. Tutkimustulokset osoittivat asiakirjoissa esiintyvän neljä erilaista perustelevisen tapaa, joiden selkeys, yksiselitteisyys ja johdonmukaisuus vaihtelivat: piiloiset, ristiriitaiset, yleisluonteiset ja prosessimaiset perustelut. Perustelujen lähtökohtina olivat oppilaan oppimisvalmiudet ja -haasteet, annetun tuen vaikuttavuus, hallinnolliset tulkinnat sekä huoltajan tai oppilaan oma näkemys. Koska tuen perustelevisen tavat vaihtelivat paljon eri asiakirjoissa, tuen tarpeiden kirjaamisessa pitäisi kiinnittää erityistä huomiota suunnitelmallisuuden ja läpinäkyvyyden periaatteisiin.

**Asiasanat:** oppimisen ja koulunkäynnin tuki, pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys, perustelu, dokumentaatio

## **Kohokohdat**

Pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä käytetyt tuen perustelemisen tavat vaihtelevat paljon, eivätkä asiakirjoille asetetut perustelemisen vaateet aina täyty.

Piiloisissa, ristiriitaisissa tai yleisluonteisissa perusteluissa lukijan on puutteellisten tietojen takia vaikea arvioida oppilaalle aikaisemmin tarjotun tuen määrää, sisältöä tai riittävyyttä tuen suunnittelun pohjana.

Pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä arvioinnin kohteena oli tyypillisesti oppilas ja hänen oppimistuloksensa, ei niinkään hänen oppimisympäristönsä.

### **Asiakirjoihin kirjattujen tuen perusteluiden tutkiminen**

Esi- ja perusopetuksessa on ollut vuodesta 2011 lähtien käytössä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportainen järjestelmä, joka jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tukijärjestelmän tarkoituksena on varmistaa oppilaan oikeus saada oppimiselleen tukea riittävän varhain, suunnitelmallisesti ja joustavasti (Opetushallitus, 2014; 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Lisäksi tarkoituksena on, että tuki tarjotaan oppijoille ensisijaisesti heidän omassa opetusryhmässään ja että tuen tarjontaan liittyvä prosessi olisi mahdollisimman läpinäkyvä (Opetushallitus, 2014; 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Käytännössä tuen portaalta toiselle siirtyminen tarkoittaa tuen intensiteetin, erityisyyden tai yksilöllisyyden lisäämistä tai vähentämistä (Leskinen & Salminen, 2015). Arvio tehostetun tuen tarpeesta ja sen perustelut on kirjattava pedagogiseen arvioon sekä arvio erityisen tuen tarpeesta ja sen perustelut pedagogiseen selvitykseen (Perusopetuslaki, 642/2010, 16 a §, 17 §).

Suomalaisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmästä ja Yhdysvalloissa käytössä olevasta Response to Intervention -mallista (RTI) löytyy sekä yhtäläisyyksiä että eroja (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2016; 2018). RTI-mallin tarkoituksena oli alun perin oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja ennaltaehkäisy sekä opetuksen laadun vahvistaminen yleisopetuksessa (Grigorenko, 2009). Tuen ensimmäisellä tasolla pyritään tasokkaaseen yleisopetukseen, jossa tavoitteena on tutkimusperustaisesti vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin (Kurz, Elliott & Roach, 2015). Suomessa on sen sijaan luotu enemmänkin hallinnollinen rakenne tuen tarjoamiselle (Björn ym., 2018), vaikkakin myös Suomen mallissa on vahvasti esillä vaikeuksien ennaltaehkäiseminen (Björn ym., 2018;

Leskinen & Salminen, 2015; Thuneberg ym., 2014). Lisäksi molempien tuen järjestelmien tarkoituksena on edistää inklusiivista oppimiskulttuuria (Jahnukainen & Itkonen, 2016; Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2019).

Suomessa oppilas voi olla yhtäaikaaisesti vain yhdellä tuen tasolla, mutta tuen eri tasoilla on käytettävissä samat tukimuodot (ks. Opetushallitus, 2014; 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Esimerkiksi suomalaisessa mallissa erityisopetus on esillä kaikilla tuen tasoilla, kun taas RTI-mallissa erityisopetusta on vasta tuen kolmannella tasolla (Björn ym., 2018; Sundqvist ym., 2019). Tosin myös Suomessa erityisopettajan rooli vahvistuu, kun tehostetun tuen tarjoamisesta siirrytään erityiseen tukeen (Sundqvist ym., 2019).

Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvä käsitteistö on otettu suomalaisissa kunnissa käyttöön vaihtelevasti (Thuneberg ym., 2014). Myöskään inklusiivisen kasvatuksen periaatteet (Sundqvist ym., 2019) ja varhainen tuki (Pulkkinen, Kirjavainen & Jahnukainen, 2020) eivät ole välttämättä toteutuneet järjestelmässä toivotusti. Tämä ilmenee siinä, ettei tehostetun tuen tarjoaminen ole vähentänyt erityisen tuen määrää, vaan tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden määrä näyttää lisääntyvän vuosiluokalta toiselle siirryttäessä ja olevan suurimmillaan perusopetuksen päättövaiheessa (Pulkkinen ym., 2020).

Opettajat suhtautuvat oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistukseen ristiriitaisesti. Kritiikki kohdistuu erityisesti dokumentaation vaatimukseen, mikä on saanut vahvistusta myös kansainvälisistä tutkimuksista eri maiden erilaisista kirjaamiskäytännöistä huolimatta. Yhtäältä opettajien on havaittu pitävän asiakirjoja hyödyllisinä opetuksen suunnittelussa (Rotter, 2014). Kirjaamisen on koettu vahvistavan oppilaan ja opettajan oikeusturvan toteutumista ja yhtenäistävän koulun käytäntöjä tuen tarjoamisessa (Kokko ym., 2014). Toisaalta asiakirjojen kirjoittamisen nähdään lisäävän opettajien työtä ja vievän aikaa varsinaiselta opetukselta (Alvestad & Sheridan, 2015; Kokko ym., 2014; Pelander, 2019). Lisäksi asiakirjojen täyttäminen on tuntunut työläältä ja monimutkaiselta (Kokko ym., 2014; Rotter, 2014), ja opettajat saattavat olla epätietoisia siitä, mitä kirjaamiselta odotetaan ja mitä lomakkeiden eri kohtiin tulisi kirjata (Debbag, 2017; Pelander, 2019; Theeb, Muhaidat & Al-Zboon, 2013). Esimerkiksi Opettajien ammattijärjestön (OAJ) selvityksistä on ilmennyt, että vaikka opettajat kertovat oppilaille annettavan tuen muuttuneen kirjaamisen ansiosta osin suunnitelmallisemmaksi (OAJ, 2013; 2017), eroa yleisen ja tehostetun tuen välillä saatetaan pitää edelleen epäselvänä (OAJ, 2017). Tutkimustietoa ei ole myöskään riittävästi siitä, millaisin kriteerein tuen tarve määritellään eri kunnissa ja kouluissa (Pulkkinen ym., 2020) tai millaista opetus on sisällöltään ja laadultaan tuen eri tasoilla (Kurz ym., 2015; Pulkkinen ym., 2020).

Tässä tutkimuksessa erittelemme, miten ja millaisista lähtökohdista oppilaiden tehostetun tai erityisen tuen tarjoamista perustellaan esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. Perustelujen eli argumenttien tarkoituksena on saada lukija tai kuulija hyväksymään esitetty väite ja/tai vaikuttaa hänen toimintaansa (Perelman, 1977/1996). Yleensä perustelemisella tarkoitetaan sitä, että asioiden välille luodaan syy-yhteys (Tiililä, 2008) eli ulotetaan premisseille eli lähtökohdille osoitettu hyväksyntä koskemaan myös johtopäätöksiä (Perelman, 1977/2006). Etuuspäätösten kielenkäytön tutkimuksessa on havaittu, että perustelemista tehdään kuvaamalla syy-yhteys erilaisten perustelevien sanojen kautta (esim. konjunktio ”sillä” tai sanaliitto ”näin ollen”), kertomalla jonkin asian myönteisistä tai kielteisistä vaikutuksista, järjestämällä syytä ja seurausta koskevat virkkeet tai tekstikappaleet peräkkäin, sijoittamalla perustelut perusteluiksi nimettyyn osioon tai pohjaamalla perustelevuus argumentointiin (Tiililä, 2008).

Hyvä perustelu perustuu tosiasioihin, ja siinä seuraus eli tehtävä päätös tai lopputulema liittyy saumattomasti ja loogisesti aikaisemmin esitettyihin syihin (Tiililä & Laurila, 2017). Esimerkiksi hallintolain (6.6.2003/434) 45. pykälässä säädetään, että ”perusteluissa on ilmoitettava, mitkä seikat ja selvitykset ovat vaikuttaneet ratkaisuun”. Lisäksi hyvä perustelu on helposti tekstistä löydettävissä, selkeästi esitetty sekä ymmärrettävissä ilman muualta haettavaa tietoa (Tiililä & Laurila, 2017). Päätösten perustelevuus tukee myös oikeusturvan toteutumista mielivaltaisista päätöksistä vastaan. Esimerkiksi vammaisjärjestöjen näkökulmasta on tärkeää huomioida, että erityisen tuen päätös on hallintopäätös, joka sisältää myös muutoksenhakukelpoisuuden (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Erityisesti asiakkaan tai hakijan kannalta kielteisissä päätöksissä perustelujen kattavuus ja monipuolisuus on tärkeää (Tiililä, 2008).

Vaikka pedagogisten asiakirjojen perustelutapoja ei ole juurikaan tutkittu, aikaisemmissa pedagogista dokumentaatiota tarkastelevissa tutkimuksissa asiakirjojen laadun on havaittu vaihtelevan paljon. Oppilaan oppimistavoitteet (Boavida, Aguiar, McWilliam & Pimentel, 2010; Rakup, 2015; Ruble, McGrew, Dalrymple & Jung, 2010) tai niiden saavuttamiseksi suunnitellut pedagogiset keinot (Ruble ym., 2010; Rätty, Vehkakoski & Pirttimaa, 2019) saatetaan kuvata asiakirjoissa yleisluonteisesti ja epämääräisesti, tai niitä ei kuvata lainkaan. Samoin saman lapsen peräkkäisistä asiakirjoista saattaa puuttua jatkuvuus (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019; Kurth & Mastergeorge, 2010), jolloin samat osaamistavoitteet toistuvat asiakirjasta toiseen eikä tavoitteiden toteutumista ole useinkaan arvioitu seuraavassa asiakirjassa (Kurth & Mastergeorge, 2010).

Asiakirjoissa mainittavia pedagogisia ratkaisuja ei myöskään peilata välttämättä aikaisemmin suunniteltuihin tukitoimiin eikä niitä kehitellä eteenpäin, vaan tuen keinot

näyttäytyvät peräkkäisissä asiakirjoissa toisteisina tai toisistaan irrallisina (Heiskanen ym., 2019). Lisäksi asiakirjojen on havaittu tyypillisesti keskittyvän oppilaan haasteiden kuvaamiseen oppimisympäristön tai tukitoimien kehittämisen sijaan (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2018; Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2010; Zeitlin & Curcic, 2014).

Tuen tarpeen perusteluista näyttävät puolestaan usein puuttuvan päätöksen pohjana olevat havainnot tai kokeiden tai testien tulokset, samoin kuin tiedot aiemmin annetun tuen vaikuttavuudesta tai sen arviointitavasta; oppilaaseen liittyvä pääasiallinen syy tuen tarpeeseen taas kuvataan yleensä selkeästi (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Siten on tärkeää tutkia, miten läpinäkyvyys tuen tarjoamisessa sekä tuen systemaattisuuden ihanne toteutuvat pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä – asiakirjoissa, jotka opettajat kokevat kolmiportaisen tuen asiakirjoista vähiten hyödyllisiksi (OAJ, 2017).

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat: 1) Millaisia tuen tarjoamisen perustelemistapoja pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä esiintyy? sekä 2) Millaisia tekijöitä käytetään asiakirjoissa perusteluiden lähtökohtina?

## **Menetelmä**

Tutkimusaineiston muodosti 53 esi- tai perusopetuksessa laadittua oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjaa, joista 25 oli yleisen tai tehostetun tuen antamista perustelevia pedagogisia arvioita ja 28 erityisen tuen tarjoamista perustelevia pedagogisia selvityksiä (ks. taulukko 1). Valtaosassa eli 64 prosentissa pedagogisia arvioita tai selvityksiä perusteltiin tuen vahventamista, kun taas päätös tuen purkamisesta tehtiin vain kahdessa asiakirjassa. Asiakirjat kerättiin vuosien 2015–2019 aikana useasta erikokoisesta kunnasta eri puolilta Suomea. Kirjallinen suostumus asiakirjojen käyttöön pyydettiin sekä kuntien edustajilta (esim. rehtori, opettaja) että vanhemmilta.

Asiakirjojen lomakepohjissa oli jonkin verran kuntakohtaista vaihtelua. Esimerkiksi osassa lomakkeita oli käytetty monivalintakohtia ja/tai pudotusvalikoita lapsen tuen tarpeen nimeämisessä tai toteutettujen tukitoimien kirjaamisessa. Lomakepohjia näyttivät kuitenkin pitkälti säätelevän Opetushallituksen (2014; 2016) antamat ohjeet. Ohjeiden mukaan sekä pedagogisen arvion että selvityksen tulee kuvata oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilannetta koulun, oppilaan sekä huoltajan näkökulmista, antaa tietoa oppilaan vahvuuksista, kiinnostuksen kohteista, oppimisvalmiuksista sekä erityistarpeista, tehdä arvio oppilaan jo saamasta tuesta ja sen vaikutuksista sekä suunnitella, millaisilla toimilla oppilasta voidaan jatkossa tukea.

**Taulukko 1.** *Tutkimusaineiston kuvaus (N = 53)*

Asiakirja	Luokka-aste			Päätös tuesta		
	Esiopetus	Alakoulu	Yläkoulu	Vahvennetaan tukea	Tuki säilyy ennallaan	Puretaan tukea
Pedagoginen arvio (n = 25)	11	11	3	19	5	1
Pedagoginen selvitys (n = 28)	6	10	12	15	12	1

Asiakirjat analysoitiin laadullisesti, niin että ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin erilaisia perustelutapoja tyypittelemällä ja toiseen kysymykseen perustelujen lähtökohtia teemoittelemalla. Tyypittelyllä tarkoitetaan aineiston tiivistämistä ideaalisiin ja havainnollisiin tyyppeihin niitä yhdistävien ominaisuuksien suhteen (Patton, 2015). Perustelutavat tyypiteltiin asiakirjoittain, eli jokainen asiakirja edusti vain yhtä perustelutyyppiä. Tyyppien muodostamisessa tarkasteltiin eritoten asiakirjan loppuratkaisua (esim. Arvio jatkotuen tarpeesta) ja sen suhdetta asiakirjan muihin osioihin.

Tyypittelyn lähtökohtana olivat Tiililän ja Laurilan (2017) esittämät hyvien perusteluiden tunnuspiirteet. Huomio kiinnitettiin erityisesti seuraaviin ulottuvuuksiin, joiden mukaisesti perustelut erosivat toisistaan: 1) kuinka suoraan tai epäsuorasti perustelut annetaan (esim. löytyykö asiakirjasta perustelevia sanoja kuten ”koska” tai ”siten” vai jääkö päätelmien tekeminen lukijan vastuulle), 2) miten ymmärrettäviä perustelut ovat (esim. ovatko perustelut yksiselitteisiä vai tulkinnanvaraisia ja vaatiiko niiden ymmärtäminen asiakirjan ulkopuolista tietoa), 3) miten loogisia perustelut ovat (esim. ovatko seuraukset johdettavissa aiemmin esitetyistä syistä vai syntyikö päättelyketjuun aukkoja) sekä 4) millaista jatkuvuutta asiakirjassa rakennetaan (esim. kytkeytyvätkö perustelut tiettyyn aikaan, paikkaan tai tilanteeseen).

Perustelujen lähtökohtien teemoittelussa tarkasteltiin sitä, millaisilla tekijöillä tehostetun tai erityisen tuen antamista perusteltiin. Luokittelu tapahtui ilmaisuittain. Teemoittelu aloitettiin etsimällä asiakirjoista kaikki tuen vahventamista, purkamista tai säilyttämistä perustelevat lausumat. Ne saattoivat olla yhden tai useamman virkkeen tai yhden tekstikappaleen mittaisia, ja niitä saattoi löytyä mistä tahansa asiakirjan osiosta (ks. myös Braun & Clarke, 2006). Löytyneiden lausumien havaittiin eroavan toisistaan sisällöllisesti sen suhteen, liittyivätkö perustelut lapsen ominaisuuksien erittelyyn vai ympäristön resurssien esiintuomiseen, aikaisemmin annetun tuen arvioimiseen vai lapsen tai vanhemman omaan näkemykseen.

Havaittujen erojen pohjalta muodostettiin neljä yläluokkina toimivaa teemaa eli perustelujen lähtökohtaa. Esimerkiksi kaikki lapsen ominaisuuksiin ja taitoihin liittyvät kuvaukset (mm. ”Teolla on ajoittain haasteellista keskittyä opiskeluun hän on melko häiriöherkkä”, A17; ”Karkeamotorisesti ketterä”, S6) liitettiin yläluokkaan Oppilaan oppimisvalmiudet ja -haasteet kuvausten myönteisyydestä tai kielteisyydestä riippumatta. Kuvaukset saattoivat liittyä mihin tahansa kehityksen osa-alueeseen. Myös ulkopuolisilla asiantuntijalausunnoilla perusteleminen (esim. ”Neuropsykologin tutkimuksissa tulokset jääneet alle ikätason, vastaa lievästi kehitysvammaisen tasoa”, S2) päädyttiin liittämään osaksi oppilaan oppimisvalmiuksilla ja -haasteilla perustelemista, koska lausuntojen kohteena oli nimenomaan lapsen ominaisuuksien ja taitojen arviointi. Lisäksi taulukossa 2 havainnollistetaan teemoittelun eteneminen Annetun tuen vaikuttavuus -yläluokan osalta.

## **Taulukko 2. Esimerkki perustelujen lähtökohtien teemoittelusta**

Alkuperäisilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
”Juho hyötyy toteutetuista tukitoimista ja tarvitsee niitä koko ajan edelleen” (S7)	Tuloksellinen tuki	Annetun tuen vaikuttavuus	Perustelujen lähtökohdat
”Tämä tuki ei ole ollut riittävää” (S14)	Riittämätön tuki		
”...nämä ovat tukeneet ajoittain arjen sujumista, joskin päivät ja vireystila vaihtelevat suuresti päivittäin ja aina ei auta” (A3)	Vaihtelevasti vaikuttava tuki		
”...erityisopettaja X.X. kertoi matematiikan sujuneen niin hyvin ettei erityinen tuki ole enää perusteltua” (S25)	Tarpeeton tuki		

Sekä ensimmäiseen että toiseen tutkimuskysymykseen liittyvän analyysin valmistuttua laskettiin lopuksi, kuinka monta prosenttia asiakirjoista edusti kutakin perustelemisen tapaa ja kuinka monessa prosentissa asiakirjoja esiintyi kutakin perustelujen lähtökohtaa. Samalla tarkistettiin myös ryhmittelyjen toimivuus. Jokainen asiakirja edusti vain yhtä perustelemisen tapaa eli perustelutyyppejä, mutta samassa asiakirjassa esiintyi tyypillisesti useita eri perustelujen sisällöllisiä lähtökohtia, jolloin näiden esiintymisprosenttien yhteissumma ylitti sadan. Aineistoesimerkeissä käytetyt nimet ovat pseudonyymejä. Lomakepohjien valmiit väliotsikot on erotettu opettajien kirjoittamasta tekstistä kursivilla. Tunnistamattomuuden suojaamiseksi samasta asiakirjasta on käytetty vain yhtä aineistolainausta, jotta lukija ei voisi yhdistää eri aineistolainauksista saatuja tietoja kokonaiseksi oppilaskuvaukseksi.



## Tulokset

Tutkimusaineistona olleissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä esiintyi neljä erilaista tapaa kirjata tuen tarjoamisen perusteluja. Nimesimme nämä perustelemisen tavat piiloisiksi, ristiriitaisiksi, yleisluonteisiksi ja prosessimaisiksi perusteluiksi. Näistä piiloiset perustelut edustivat epäsuoria tai puuttuvia perustelutapoja, kun taas prosessimaiset perustelut olivat eniten lukijalle tietoa antavia perustelutyyppejä. Perustelujen lähtökohtina toimivat puolestaan oppilaan oppimisvalmiudet ja -haasteet, annetun tuen vaikuttavuus, hallinnolliset tulokset tai oppilaan tai hänen huoltajansa näkemykset.

### Pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä esiintyvät perustelemisen tavat

**Piiloiset perustelut.** Oppilaan tuen tarvetta perusteellaan ainoastaan epäsuorasti 26 prosentissa asiakirjoja. Vaikka asiakirjat päättyisivät tuen tarvetta ilmentävään lopputoteamukseen (esim. ”Lapselle aloitetaan tehostettu tuki xx.yy.20zz), toteamuksen tueksi ei liitetä tällöin erillisiä perusteluja. Asiakirjoista puuttuvat siis varsinaiset perustelevat rakenteet, kuten kausaaliset konjunktiot (esim. ”koska”) tai syy-seuraussuhteita osoittavat perustelusanat (esim. ”siis”, ”seurauksena”) (ks. Tiililä, 2008; Tiililä & Laurila, 2017). Tällaisia piiloisia perusteluita kuvastaa esimerkki 1 kuudesluokkalaiselle Piritalle laaditun pedagogisen arvion lopusta. Ennen esimerkkiä asiakirjassa on kuvattu Piritan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilannetta (esim. luokkakoko, mieluisat ja hankalat oppiaineet) sekä vahvuuksia, oppimisvalmiuksia ja erityistarpeita (esim. impulsiivinen käyttäytyminen, tiedon soveltamisen vaikeudet, koulunkäynninohjaajan tarve englannin opiskelussa).

Esimerkki 1

*Arvio ja perustelut sille, tarvitseeko oppilas yhdessä tai useammassa oppiaineessa yksilöllistetyt oppimäärän*

*Oppiaineet*

*Perusteltu arvio oppimäärän yksilöllistämisestä*

Matematiikka

Englanti A1

Laaja-alaiset

*Arvio erityisen tuen tarpeesta*

Annetaan tehostettua tukea

*Perustelut*

(Pedagoginen arvio, 6. lk., S16)

Esimerkissä 1 mainitaan oppiaineet, joissa Pirita tarvitsisi yksilöllistetyt oppimäärän (”matematiikka, englanti A1, laaja-alaiset”). Tekstissä ei kuitenkaan anneta perusteluita

aineiden yksilöllistämiseksi, vaikka niitä lomakepohjan Perusteltu arvio oppimäärän yksilöllistämisestä -osiossa pyydetäänkin. Lisäksi asiakirjassa todetaan, että Piritalle ”annetaan tehostettua tukea”, mutta varsinainen Perustelut-kohta on jätetty täyttämättä.

Tällaisen piiloisen perustelemisen vuoksi lukijan täytyy itse päätellä perustelut lukemalla päätöstä pohjustavat kuvaukset asiakirjan aikaisemmista osioista (esim. Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, Oppimisvalmiudet ja erityistarpeet). Päätöksen perustelut eivät siis suoraan selviä pedagogisen arvion tai selvityksen kohdasta ”lapselle aloitetaan x-tuki”, eikä asiakirjan eri osioissa kuvattujen asioiden välille luoda yhteyksiä. Asiakirjoissa ei myöskään tällöin arvioida oppilaan mahdollisesti aiemmin saaman tuen vaikutuksia oppimistuloksiin.

**Ristiriitaiset perustelut.** Ristiriitaisissa perusteluissa oppilaan tilanteen kuvauksen ja kuvauksesta johdettavan loppupäätelmän välille syntyy ristiriita. Tällaisia perusteluja löytyi kuudesta prosentista asiakirjoja. Tällöin asiakirjassa tehtävä päätös ei ole loogisesti lukijan pääteltävissä aiemman tekstin perusteella, vaan asiakirjan eri osioiden välille jää aukkoja (ks. myös Tiililä, 2008).

Esimerkki 2

*Lapsen saama yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista*

- kuvat
- pienryhmät
- istumapaikka
- aikuisen läheisyys

Yllä mainitut asiat helpottavat lapsen keskittymistä ja toimimista.

*Pedagogisen arvion ja oppilashuollon moniammatillisen käsittelyn perusteella tehty ratkaisu* Lapselle aloitetaan tehostettu tuki (Pedagoginen arvio, esiopetus, A4)

Esimerkissä 2 syntyy ristiriita asiakirjan aiemman kuvauksen ja tuen päätöksen välille, sillä asiakirjassa mainitaan ensin erilaisia yleisen tuen keinoja, joiden arvioidaan ”helpotta(neen) lapsen keskittymistä ja toimimista”. Myönteisestä arviosta huolimatta asiakirjassa päädytään kuitenkin vahventamaan tarjottavaa tukea ja aloittamaan tehostettu tuki. Päätöksen ristiriitaisuutta vahvistaa se, ettei myöskään muualla asiakirjassa mainita isoja haasteita lapsen toiminnassa, vaan häneen viitataan myönteisesti seuraavilla tavoilla: ”Eskaripaketin tehtävät sujuivat hyvin”, ”Oppimisvalmiudet ovat hyvät” sekä ”tarvitsee tukea tunteiden käsittelyssä ja nimeämisessä, sosiaalisessa kanssa käymisessä sekä ristiriitojen ratkaisemisessa”. Perustelut

eivät siis ole ainoastaan piiloisia, vaan asiakirjan aikaisemmissa osioissa kuvattujen asioiden ei voida loogisesti päätellä johtavan asiakirjassa mainittuun lopputulemaan.

**Yleisluonteiset perustelut.** Yleisluonteisia perusteluja on 34 prosentissa asiakirjoista. Tällöin asiakirjassa esitetään perustelut tuen tarjoamiselle, mutta ne eivät ole yksiselitteisiä, vaan jäävät sisällöltään tulkinnanvaraisiksi ja epämääräisiksi.

Esimerkki 3

*Annettu tuki ja arvio vaikutuksista:* - tukee oppimista, vaikuttavuutta on (Pedagoginen arvio, 2. lk., A14)

Esimerkki 4

*Toteutetut tukitoimet* – – Apuvälineet, avustajapalvelut, havainto- ja apumateriaalit, huoltajapalaveri, joustavat ryhmittelyt, kokoaikainen erityisopetus, kommunikointitavat, konkretisointi, opetuksen rytmittäminen, oppimateriaalit, paikka luokassa, pienessä ryhmässä opiskelu, puheopetus, tehtävien pilkkominen, terveydenhoitajan palvelut, toimintaohjeiden yksinkertaistaminen, vaihtoehtoiset opetusmenetelmät.

*Arvio tukijärjestelyjen vaikutuksista* Samuli hyötyy toteutetuista tukitoimista ja tarvitsee niitä koko ajan edelleen. (Pedagoginen selvitys, 2. lk., S7)

Esimerkissä 3 tulkinnanvaraisuus syntyy tiedon puutteellisuudesta. Lukijalle tarjotaan ainoastaan tieto siitä, että annettu yleinen tuki ”tukee oppimista” ja että ”vaikuttavuutta on”. Sen sijaan asiakirjassa ei kuvata tuen vaikuttavuuden arviointitapaa tai -kriteereitä, eikä asiakirjan missään osiossa ylipäätään mainita, mitä tukea oppilaalle on annettu. Lukijalle ei myöskään kerrota, mihin tieto vaikuttavuudesta pohjautuu, millä aikavälillä myönteiset muutokset ovat tapahtuneet tai mistä oppimisen osa-alueesta on kyse. Siten lukijan on vaikea itse arvioida vaikuttavuutta asiakirjassa annettujen tietojen perusteella.

Esimerkissä 4 perustelujen tulkinnanvaraisuus syntyy puolestaan asiakirjassa mainittujen tukitoimien moninaisuudesta ja laaja-alaisuudesta. Esimerkin pedagogisessa selvityksessä on lueteltu allekkain yhteensä 17 eri tuen muotoa, joista oppilaan todetaan hyötynneen ja joita hänen kerrotaan tarvitsevan myös jatkossa. Osa mainituista tukitoimista on kuitenkin sisällöltään niin yleisiä ja laajoja (esim. ”avustajapalvelut”, ”huoltajapalaveri”, ”kokoaikainen erityisopetus”, ”oppimateriaalit”, ”pienessä ryhmässä opiskelu”, ”terveydenhoitajan palvelut”), että niihin voi kuulua monenlaisia konkreettisia toimia ja että niiden vaikuttavuutta on näin laajoina tukimuotoina mahdoton arvioida yhtenä kokonaisuutena. Lisäksi tukitoimet ovat laajuudeltaan keskenään yhteismitattomia. sillä osa tukitoimista edustaa myös konkreettisia pedagogisia keinoja (esim. ”tehtävien pilkkominen”,

”toimintaohjeiden yksinkertaistaminen”). Koska mainittujen ja arvioitavien tukitoimien määrä on iso, niiden suhteellista merkitystä ja vaikuttavuutta on vaikea verrata.

**Prosessimaiset perustelut.** Prosessimaiset perustelut, joita edustaa 34 prosenttia asiakirjoista, ovat pedagogisissa arvioissa tai selvityksissä esiintyvistä perusteluista tarkimpia. Niillä tarkoitetaan yksityiskohtaisia, tiettyyn aikaan paikantuvia kuvauksia, joissa kerrotaan, mitä tukea ja milloin oppilaalle on aikaisemmin annettu sekä miten oppimista on arvioitu.

#### Esimerkki 5

Alex on osallistunut laaja-alaisen erityisopettajan pienryhmään matematiikassa syyslukukauden ajan ja harjoitellut tehostetusti lukemisen sujuvuutta koko lukuvuoden sekä kotona että koulussa. Alex on saavuttanut lukemisessa tavoitteet ja myös matematiikka sujuu normaalisti. – – Tässä vaiheessa yleinen tuki näyttäisi riittävän. Tukiopetuksen tarvetta on silloin tällöin. Laaja-alaisen erityisopettajan tukea voidaan antaa tarpeen mukaan. (Pedagoginen arvio, 2. lk., A17)

#### Esimerkki 6

##### *Annettu tuki ja arvio vaikutuksista*

6. lk.: Kuudennella luokalla Hermanni on opiskellut äidinkielen ja matematiikan tunnit erityisopetuksen pienryhmässä. Historian ja biologian tekstien lukemisstrategioihin hän on saanut tukea luokanopettajalta. Myös opiskelustrategioita on tuettu sekä luokanopettajan että erityisopettajan toimesta. Toukokuussa Hermanni opiskeli päivän erityisopettajan (TMV) kanssa ja hän sai kesäksi luetun ymmärtämisen harjoituksia. Näitä harjoituksia Hermanni ei kesällä tehnyt.

7. lk.: xx.zz.yyyy: Ensimmäisessä jaksossa Hermanni sai tukea matematiikassa viikoittain. Tukiopetuksessa kartoitettiin osaamista ja vahvistettiin peruslaskutaitoja. xx.zz.yyyy: Toisessa jaksossa Hermanni sai tukea luetun ymmärtämisen strategioihin tunnin viikossa. Myös matematiikan ennakoivaa tukiopetusta Hermanni sai viikoittain. Tukiopetuksesta on ollut erittäin paljon hyötyä. Erityisopettaja on ollut samanaikaisopettajana osalla äidinkielen ja matematiikan tunneista. Yksilöllisestä tuesta on ollut apua työskentelyssä ja oppimisessa. (Pedagoginen selvitys, 8. lk., S25)

Perustelujen prosessimaisuus rakentuu esimerkeissä 5 ja 6 kolmesta osatekijästä. Ensiksi molemmissa esimerkeissä kuvataan, millaista tukea ja kuinka paljon oppilaalle on annettu. Esimerkissä 5 keskitytään kuvaamaan mennyttä lukuvuotta (esim. ”syyslukukauden ajan”, ”koko lukuvuoden”), kun taas esimerkissä 6 annetun tuen määrää avataan kronologisesti etenevän prosessikuvauksen kautta kolmen lukuvuoden ajalta ja osin tuntimäärittäin (esim. ”tunnin viikossa”). Toiseksi molemmissa esimerkeissä eritellään, mihin jo annettu tuki on

kohdentunut eli mitä esimerkiksi tuki- tai erityisopetuksessa on tehty tai harjoitettu (mm. ”harjoitellut tehostetusti lukemisen sujuvuutta”, esimerkki 5; ”Historian ja biologian tekstien lukemisstrategioihin hän on saanut tukea”, esimerkki 6; ”vahvistettiin peruslaskutaitoja”, esimerkki 6). Kolmanneksi molemmissa esimerkeissä arvioidaan annetun tuen seurauksia eli sitä, onko oppilas hyötynyt jo tarjotusta tuesta. Esimerkissä 5 hyötymistä perustellaan sillä, että oppilas on ”saavuttanut lukemisessa tavoitteet”, kun taas esimerkissä 6 todetaan ainoastaan, että ”Tukiopetuksesta on ollut erittäin paljon hyötyä” ja että ”Yksilöllisestä tuesta on ollut apua työskentelyssä ja oppimisessa”. Perustelujen tarkkuutta molemmissa asiakirjoissa olisi vielä lisännyt arvioinnin tavan (esim. kokeet, luokkahuonehavainnoinnit) kirjaaminen ja käytettyjen pedagogisten tukitoimien tarkempi erittely (esim. se, miten lukemisen strategioiden oppimista oli tuettu).

### **Tehostetun tai erityisen tuen tarjoamisen perustelujen lähtökohdat**

**Oppilaan oppimisvalmiudet ja -haasteet.** Oppilaan oppimisvalmiudet ja -haasteet ovat määrällisesti hallitsevin perustelujen lähtökohta. Ne esiintyvät perustelujen lähtökohtana 96 prosentissa asiakirjoja. Oppimisvalmiuksien ja -haasteiden arviointi näyttää perustuvan pääasiassa opettajan tekemiin havainnointeihin, mutta arviointia voidaan vahvistaa myös erilaisilla testituloksilla tai muiden ammatti-ihmisten näkemyksillä.

#### Esimerkki 7

Alarik tarvitsee jatkuvasti aikuisen apua oman toiminnan ohjaamiseen ja huomion suuntaamiseen koulutehtäviin. – – Perusasioiden oppimiseen Alarik tarvitsee jatkuvaa kertausta, jotta opittu pysyisi mielessä. Alarik ei pysty tekemään itsenäisesti eikä kevyesti tuettuna yhtään koetta vaan kokeen suorittaminen onnistuu vain, jos aikuinen istuu hänen vieressä, pitää keskittymistä yllä, ohjaa tehtävissä eteenpäin, maanittelee vastaukset ja kirjaa ne ylös. – – Koulupsykologin tutkimusten yhteenvedossa (x.y.zzzz) todetaan Alarikin yleisten tiedollisten ja taidollisten kykyjen olevan kokonaisuutena arvioiden selvästi alle keskitasoa. Samoin todetaan Alarikin työmuistin ja lyhytkestoisen muistin olevan selvästi alle keskitasoa. Alarikilla on keskivaikea dysfasia, joka vaikuttaa kaikkeen oppimiseen. – – Alarik tarvitsee yksilöllistetyn oppimäärän terveystietoon keskivaikean dysfasian ja oman toiminnan ohjauksen ongelman takia. Alarik ei yllä terveystiedossa yleisopetuksen minimitaloituksiin edes vahvan tuen avulla. Kaikki Alarikin aineet on yksilöllistetty jo aiemmin lukuun ottamatta taito- ja taideaineita. (Pedagoginen selvitys, 7. lk., S18)

Esimerkin 7 asiakirjassa terveystiedon oppimäärän yksilöllistämistä ja muiden aineiden yksilöllistämisen jatkamista perustellaan Alarikin saamalla diagnoosilla (”dysfasia”) sekä hänen oppimisvalmiuksillaan (esim. ”tiedolliset ja taidolliset kyvyt”) ja käyttäytymisellään luokassa. Ensin asiakirjassa eritellään Alarikin tuen tarpeita, jotka samalla velvoittavat aikuisia vastaamaan niihin omalla toiminnallaan (esim. ”Alarik tarvitsee jatkuvasti aikuisen apua oman toiminnan ohjaamiseen ja huomion suuntaamiseen koulutehtäviin”). Osa tuen tarpeista kuvataan kieltojen eli tavoitteena pidettävän taidon puuttumisen kautta (esim. ”Alarik ei pysty tekemään itsenäisesti”).

Oppimisen haasteiden vakuuttavuutta perustelujen lähtökohtana lisätään asiakirjassa yleistävillä ääri-ilmaisuilla, jotka luovat Alarikin tarpeista jatkuvia, poikkeuksettomia ja tilanteesta toiseen samanlaisina pysyviä (esim. ”tarvitsee jatkuvasti”; ”ei pysty tekemään – – yhtään koetta”). Lisäksi vakuuttavuutta vahvistaa Alarikin valmiuksien vertaaminen ikäluokan keskimääräiseen suoritustasoon (esim. ”selvästi alle keskitasoa”) sekä nojautuminen asiantuntijana toimivan kasvatusalan ulkopuolisen asiantuntijan arvioon ja testituloksiin (esim. ”Koulupsykologin tutkimusten yhteenvedossa – – todetaan...”). Pedagogisen selvityksen lopussa todetaan Alarikin henkilökohtaisten ominaisuuksien ja oppimisen haasteiden olevan syynä asiakirjassa tehdylle pedagogiselle päätökselle eli terveystiedon oppimäärän yksilöllistämiseksi perustelusanan ”takia” avulla: ”Alarik tarvitsee yksilöllistetyn oppimäärän terveystietoon keskivaikean dysfasian ja oman toiminnan ohjauksen ongelman takia.” Oppilaan oppimisvalmiuksien ja -haasteiden kuvaus toimii siis perusteluna erityisen tuen tarjoamiselle.

**Annetun tuen vaikuttavuus.** Toinen lähtökohta tuen tarjoamisen perusteluille on tuen vaikuttavuuden arviointi. Tällöin asiakirjassa kuvataan, miten oppilas joko on tai ei ole hyötynyt aiemmin annetusta tuesta. Tämä lähtökohta esiintyy 58 prosentissa asiakirjoja.

Esimerkki 8

*Lapsen saama tehostettu tuki ja arvio sen vaikutuksista* – – -kelton lisätuki kielellisissä- ja hahmotuksen tehtävissä. Kahden kesken työskentelyä 1 krt/vko:ssa väh. 10 kerran jakso. Työskentely toteutui 7 krt, koska tuli päiväkodin vaihto x.y.zzzz.

- Ekapeliä ehdotettiin kotiin pelattavaksi, lisäksi kotiin on annettu kirjainmateriaalia harjoittelua varten.
- Säännöllisestä yksilö- ja ryhmäharjoittelusta huolimatta kirjain-äännevastaavuus ei ole automatisoitunut vaikka on ollut monenlaisia lähestymistapoja käytössä. (Aakkoslaulu oli hänelle mieleinen) (Pedagoginen selvitys, esiopetus, S1)

Esimerkissä 8 luetellaan ensin, millaisia tukitoimia oppilaalle on tarjottu. Tämän jälkeen asiakirjassa arvioidaan mainittujen tukitoimien vaikuttavuutta. Tehty arvio on kielteinen, ja

sitä perustellaan tavoitellun taidon saavuttamattomuudella: ”kirjain-äännevastaavuus ei ole automatisoitunut”. Ilmaisun ”säännöllisestä yksilö- ja ryhmäharjoittelusta huolimatta” sisältämän adverbien ”huolimatta” avulla korostetaan vielä sitä, että taidon kehittymistä on yritetty tukea ja että vastetta ei ole kuitenkaan onnistuttu saamaan.

Vastaavasti myönteisessä arviossa tuen purkamista tai jatkamista perustellaan sen tehokkuudella. Esimerkiksi virkkeessä ”tukitoimien avulla Johannes selviytynyt yleisopetuksen mukaisista kokeista hyväksytysti, joten yksilöllistäminen ei ole tarpeen tällä hetkellä seuraavissa oppiaineissa” (pedagoginen selvitys, 9. lk., S26) tukitoimien ansioksi asetetaan oppilaan menestyminen kokeissa niin, että oppiaineiden yksilöllistäminen voidaan purkaa.

**Hallinnolliset tulkinnat.** Kolmas lähtökohta tuen tarjoamisen perusteluille ovat hallinnolliset tulkinnat siitä, mitä milläkin tuen portaalla voidaan tehdä. Tämä poikkeaa edellisistä perustelujen lähtökohdista siinä, ettei lähtökohtana ole ainoastaan oppilaan tilanne, vaan koulun tai kunnan resurssit ja tulkinnat. Hallinnollisia tulkintoja perustelujen lähtökohtana löytyi 15 prosentista asiakirjoja.

Esimerkki 9

Pienemmässä ryhmässä pystytään paremmin tukemaan Ludvigin oppimista ja tavoitteet asetetaan oikealle tasolle. (Pedagoginen selvitys, 4. lk., S14)

Esimerkki 10

Matleena on saanut osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna zzzz–zzzz sekä matematiikassa että lukemisessa ja kirjoittamisessa. Lukuvuonna zzzz–zzzz pohditaan tehostettuun tukeen siirtymistä, koska tukitoimet ovat jo yleisen tuen aikana olleet tehostettuja. (Pedagoginen arvio, 3. lk., A22)

Esimerkissä 9 annetaan opetuskäytäntöön liittyviä perusteluita oppilaan siirtymiselle pienryhmäopetukseen: opetus pienryhmässä vastaa paremmin oppilaan oppimistarpeita, ja oppimistavoitteet voidaan asettaa siellä yksilöllisemmin. Yhdessä asiakirjassa perhettä kehoitetaan myös suoraan koulun vaihtamiseen, koska toisessa koulussa ”olisi enemmän erityisopetusresurssia” (Pedagoginen selvitys, 8. lk., S24). Esimerkissä 10 puolestaan tehostetun tuen antamista suositellaan sillä perusteella, että tukitoimet ovat jo aikaisemminkin olleet tehostettuja, vaikka virallisissa asiakirjoissa tuki on nimetty ainoastaan yleiseksi.

Tällainen tulkinta yleisen ja tehostetun tuen rajoista on väistämättä subjektiivinen sekä kunta-, koulu- ja opettajakohtainen, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) ei määritellä tarkasti, millaista tukea kullakin tuen portaalla voidaan tarjota. Sen sijaan sen mukaan jokaisella oppimisen ja

koulunkäynnin tuen tasolla voidaan käyttää kaikkia eri tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä.

**Oppilaan tai huoltajan näkemys.** Viimeinen asiakirjoissa esiintyvä lähtökohta tuen tarjoamisen perusteluille on oppilaan tai vanhemman oma näkemys tai toive. Huoltajan näkemys lapsen tuen tarpeesta tai hänelle tarjottavasta tuesta on kirjattu 17 prosenttiin asiakirjoja. Oppilaan omaa näkemystä käytettiin perustelujen lähtökohtana kahdeksassa prosentissa asiakirjoja, vaikka useammassa asiakirjassa olikin raportoitu asioista, joista oppilas piti.

#### Esimerkki 11

Mikael on kertonut, ettei koulunkäynti ole hänelle mieluisaa eikä hän viihdy erityisen hyvin nykyisellä luokallaan. Kahdeksannen luokan aikana aktiivisuus koulunkäyntiä kohtaan ja edellä kuvatut haasteet ovat jonkin verran lisääntyneet edelliseen vuoteen verrattuna. – – Mikael on ilmaissut koko kahdeksannen luokan ajan halukkuutensa siirtyä kokoaikaiseen pienryhmäopetukseen. Myös tätä vaihtoehtoa on syytä harkita ainakin väliaikaisesti. Toisaalta Mikaelin työskentely on tällä hetkellä vetämätöntä ja hän on tarkkaamaton myös pienryhmässä, opettajan jatkuvasta ohjauksesta huolimatta. (Lisäys x.y.zzzz: Mikael on siirtynyt 4. jakson alusta opiskelemaan erityisopettajan pienryhmään kaikissa lukuaineissa.) (Pedagoginen selvitys, 8. lk., S20)

Esimerkin 11 asiakirjaan on kirjattu Mikaelin oma näkemys hänelle tarjottavasta tuesta ja pienryhmäopetukseen vaihtamisesta. Näkemys esitetään Mikaelin kerrontaa epäsuorasti lainaamalla eli sen sisältöä vapaamuotoisesti referoimalla (esim. ”Mikael on kertonut”, ”Mikael on ilmaissut”). Näkemyksen sisältönä on niin Mikaelin tunteiden kuin toiveidenkin esiintuominen: hän ei ”viihdy – – nykyisellä luokallaan” ja hän haluaisi ”siirtyä kokoaikaiseen pienryhmäopetukseen”. Mikaelin näkemykseen suhtaudutaan tekstissä kaksijakoisesti. Yhtäältä aikuiset velvoitetaan ottamaan Mikaelin näkemys päätöksenteossa huomioon velvollisuutta ilmaisevalla nesessiivirakenteella ”on syytä harkita”. Toisaalta Mikaelin toivetta pienryhmäopetukseen siirtymisestä myös vastustetaan havainnolla siitä, että pienryhmässä opiskelu on ollut tuloksetonta eikä Mikael ole työskennellyt siellä keskittyneesti. Lopuksi selvityksen lisäyksessä kuitenkin todetaan, että Mikael on siirtynyt opiskelemaan erityisopetuksen pienryhmään aiemmin asiakirjaan kirjatun toiveensa mukaisesti.



## Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millä tavoin pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä perustellaan tuen tarjoamista sekä millaiset tekijät ovat asiakirjoissa perustelujen lähtökohtina. Tutkimuksessa havaittiin, että tuen perustelemisen tavat vaihtelivat asiakirjoissa paljon, eivätkä tuen tarjoamisen suunnitelmallisuuden, systemaattisuuden tai läpinäkyvyyden periaatteet (ks. Opetushallitus, 2014, 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014) aina toteutuneet. Esimerkiksi sekä piiloisissa että ristiriitaisissa perusteluissa eli 32 prosentissa asiakirjoja oppilasta ja hänen oppimistilannettaan koskevat kuvaukset jäivät irrallisiksi varsinaisesta asiakirjan lopputulemasta, jolloin perustelut jäivät lukijan pääteltäviksi (ks. myös Tiililä & Laurila, 2017; Thuneberg & Vainikainen, 2015). Lisäksi yleisluonteisissa perusteluissa eli 34 prosentissa asiakirjoja lukijan oli puutteellisten tai epämääräisten tietojen takia vaikea arvioida aikaisemmin annetun tuen määrää, sisältöä, laatua tai riittävyyttä, jolloin kirjaaminen ei toiminut oppilaan oikeusturvan takeena laadukkaan opetuksen saamiseksi.

Perustelutapojen yleisluonteisuus, ristiriitaisuus tai piiloisuus voivat johtua osaltaan kirjaamista koskevan koulutuksen ja tiedon puutteesta. Lisäksi opettajille voi olla epäselvää, mitä tuen eri tasoilla käytännössä tarkoitetaan ja miten esimerkiksi yleinen ja tehostettu tuki eroavat toisistaan (esim. OAJ, 2017; Pulkkinen ym., 2020). Suomessa ei ole myöskään tuen antamiseen yhteneväisiä ohjeita, toisin kuin RTI-mallissa (ks. Björn ym. 2016; 2018), joka saattaa sisältää tarkkoja ohjeita kullakin tuen portaalla tarjottavan tuen intensiteetistä, kestosta ja sisällöstä.

Voi myös olla, että koska opettajat pitivät pedagogisia arvioita ja selvityksiä OAJ:n (2017) tekemässä selvityksessä asiakirjoista vähiten hyödyllisinä, perustelujen kirjaamista niihin pidetään ainoastaan muodollisena velvoitteena sen sijaan, että se herättäisi pohtimaan omia ennakkonäkemyksiä oppilaan tilanteesta ja niiden perusteita kriittisesti. Prosessimaisia perusteluita edustavat asiakirjat, joita oli tämän tutkimuksen aineistossa ainoastaan kolmasosa, toimivat puolestaan hyvinä esimerkkeinä siitä, miten asiakirjassa luodaan jatkumoa oppilaalle aiemmin tarjotun tuen ja suunniteltavan tuen välille.

Perustelujen sisällöt vahvistavat paljolti aiemmissä tutkimuksissa havaittuja pedagogiseen dokumentaatioon liittyviä haasteita. Asiakirjoissa arvioinnin kohteena oli tyypillisesti oppilas ja hänen oppimistuloksensa, ei niinkään ympäristö (ks. Andreasson ym., 2013; Heiskanen ym., 2018; Isaksson ym., 2007; 2010). Jopa 96 prosenttia perusteluiden lähtökohdista liittyi lapsen oppimisvalmiuksiin ja -haasteisiin, kun taas annetun tuen vaikuttavuus oli perustelujen lähtökohtana vain 58 prosentissa asiakirjoja, eikä se aina sisältänyt pohdintaa aikuisten toiminnan riittävyydestä tai mahdollisuuksista tukea oppilasta ryhmässä.

Lapsen oppimisvalmiuksien ja -haasteiden erittely on yhtäältä luonnollista asiakirjoissa, joissa pitääkin tarkastella oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilannetta. Toisaalta kokonaistilanteen tarkasteluun kuuluu oppilaan vahvuuksien ja tuen tarpeiden selvittämisen lisäksi myös oppimisympäristön vahvuuksien ja kehittämistarpeiden erittely.

Oppimisympäristön ja oman toiminnan reflektoinnin tueksi ei ole kuitenkaan samassa määrin saatavissa tutkimusperustaisia arviointivälineitä kuin oppilaan taitojen ja osaamisen arviointiin, mikä saattaa osaltaan selittää tämän arvioinnin jäämistä ohueksi myös asiakirjoissa. Lisäksi vuorovaikutusprosessien laadun mittaaminen on ylipäättään vaikeampaa, sillä huomion kohteena ovat opettajan opetuskäytänteet ja vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa (Lerkkanen, 2014). Pedagogisten tukitoimien suunnittelussa aikuisten toiminta kuitenkin korostui, ja asiakirjat sisälsivät myös ohjailevia lausumia, jotka kehottivat aikuisia toimimaan tietyllä tavalla oppilaan tukemisessa.

Oppilaan tai vanhempien näkemys oli kirjattu 17 prosenttiin asiakirjoja. Vaikka asiakirjojen tarkastelun pohjalta ei voida tietää, miten oppilaiden tai vanhempien osallisuus toteutuu varsinaisissa tuen suunnittelupalaverissa, heidän rajalliset mahdollisuutensa vaikuttaa tukipäätöksiin on todettu myös kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. Cavendish & Connor, 2018; Zeitlin & Curcic, 2014). Oppilaan tai hänen huoltajansa näkemyksen kirjaamisen vähyys kertonee myös siitä, että asiakirjat on ensisijaisesti laadittu institutionaaliseen käyttöön eli opettajia ja muita ammatti-ihmisiä varten. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä sallii myös tuen muuttamisen ilman vanhempien suostumusta, vaikkakin vanhempia ja oppilasta on kuultava (Perusopetuslaki, 2010, 16 §, 17 §). Oppilaiden näkemysten huomioimisen on kuitenkin havaittu vahvistavan heidän sitoutumistaan oppimistavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen (ks. Barnard-Brak & Lechtenberger, 2010).

Tutkimus osoittaa, että pedagogisten arvioiden ja selvitysten kirjaamistavoissa on vielä kehitettävää. Ihanteellinen tapa perustella tuen antamista olisi tutkimusperustaista (Leskinen & Salminen, 2015) sekä riittävän yksityiskohtaista. Lisäksi sen tulisi pohjautua riittäviin havainto- tai muihin tietoihin, jolloin tuen tarvetta kuvattaisiin suhteessa tiettyyn aikaan, paikkaan ja olosuhteisiin sekä aiemmin tarjottuun tukeen ja sen vaikuttavuuteen (ks. myös Thuneberg & Vainikainen, 2015).

Voikin olla, että aiemmissa tutkimuksissa (Pelander, 2019; Rotter, 2014) havaittu opettajien toive lomakepohjien lyhentämisestä ja yksinkertaistamisesta saattaisi selkiyttää ja yhtenäistää kirjaamiskäytäntöjä. Tällöin lomakkeissa voisi olla vähemmän täytettäviä osioita, mutta jokainen kohta (erityisesti Arvio tuesta ja sen vaikutuksista -osio) olisi pakko täyttää, mikä voisi ohjata opettajia kirjaamaan olennaiset asiat ja perustelemaan selkeämmin. Tämä tutkimus ei sen sijaan anna tukea OAJ:n (2017) suositukselle siitä, että lomakepohjat

muokattaisiin helpommiksi ja nopeammiksi täyttää esimerkiksi monivalintakohtien ja mallivastausten avulla. Sitä vastoin tutkimuksessa havaittiin, että valmiit vastausvaihtoehdot voivat kääntyä tarkoitustaan vastaan. Esimerkiksi valmiit tukimuotolistaukset eivät ohjanneet yksilölliseen ja oppilaskohtaiseen suunnitteluun, vaan valmiista pudotusvalikoista valittiin liian laaja-alaisia ja mahdollisesti muodollisiksi jääviä tukitoimia ilman tarkempaa erittelyä tietyn oppilaan kohdalla.

Vaikka tässä tutkimuksessa käytetty aineisto analysoitiin systemaattisesti sekä perusteluiden sisällöllisten että kielellisten piirteiden mukaisesti, voidaan tutkimuksen rajoituksena pitää sitä, että analyysi kohdistui ainoastaan tekstissä esiintyviin valmiisiin perusteluihin eikä niiden rakentumiseen opettajien tai muiden ammattilaisten välisissä keskusteluissa ja tuen tasoja koskevilla neuvotteluissa. Tehtyjä tulkintoja ei myöskään tarkistettu asiakirjoja kirjoittaneilta opettajilta. Lisäksi tutkimuksessa käytetty aineisto oli pieni, mikä heikentää tulosten siirrettävyyttä. Tulokset saavat kuitenkin tukea aikaisemmista tutkimuksista perustelujen haastavuudesta ja vaihtelevuudesta eri hallinnonalojen asiakirjoissa (ks. Tiililä, 2008; Tiililä & Laurila, 2017). Koska pedagogissa asiakirjoissa tapahtuvaa perustelemista ei ole juurikaan tutkittu, tutkimusta olisi tärkeää jatkaa laajemmalla aineistolla. Tällöin voisi esimerkiksi tarkastella, ovatko asiakirjoista löydetyt perustelutavat tilastollisesti yhteydessä erilaisiin taustamuuttujiin, kuten kirjoittajan koulutukseen tai työkokemukseen tai lapsen ikään. Myös asiakirjoissa käytettyjä retorisia keinoja ja argumentatiivisia strategioita voisi eritellä tarkemmin esimerkiksi diskurssianalyttisesti tai argumentaatioanalyysin keinoin.

## Lähteet

- Alvestad, T. & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care, 185*(3), 377–392.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, I. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education, 28*(4), 413–426.
- Barnard-Brak, L. & Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial & Special Education, 31*(5), 343–349.
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly, 39*(1), 58–66.

- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. (2018). Response-To-Intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers in Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A. & Pimentel, J. (2010). Quality of individualized education program goals of Portuguese preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23, 233–243.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cavendish, W. & Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: student, parent and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32–43.
- Debbag, M. (2017). Opinions of prospective classroom teachers about their competence for individualized education program (IEP). *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 181–185.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention. Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 111–132.
- Hallintolaki (6.6.2003/434).
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827–843.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2019). Recording support measures in the sequential pedagogical documents of children with special education needs. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 321–339.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2010). ‘Pupils with special educational needs’: a study of the assessments and categorising process regarding pupils’ school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133–151.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2016). Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 140–150.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). *Eriytyinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi*. Veturi-hankkeen kartoitus 2013. Helsingin

- yliopisto ja Jyväskylän yliopisto: Veturi-hanke.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47490/1/veturiraportti04022014.pdf>.
- Kurth, J. & Mastergeorge, A. M. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: impact of age and educational setting. *The Journal of Special Education*, 44(3), 146–160.
- Kurz, A., Elliott, S. & Roach A. (2015). Addressing the missing instructional data problem: Using a teacher log to document tier I instruction. *Remedial and Special Education*, 36(6), 361–373.
- Lerikkanen, M.-L. (2014). Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus*, 45(4), 367–372.
- Leskinen, M. & Salminen, J. (2015). Ennaltaehkäisevä tuki: suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 25(3), 22–35.
- OAJ (2013). *Toteutuuko kolmiportainen tuki. Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen*. Helsinki: OAJ. Haettu osoitteesta  
<https://docs.google.com/file/d/0B9kepXH6urXpcWFHbkg0U0NsVjA/edit>.
- OAJ (2017). *Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki?* Helsinki: OAJ. Haettu osoitteesta  
[https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki\\_final\\_sivuittain.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_final_sivuittain.pdf).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. 3. muutettu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pelander, I. (2019). *Luokanopettajien näkemykset asiakirjojen merkityksestä ja oppimisen tuen kirjaamisen haasteista*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Perelman, C. (1996). *Retoriikan valtakunta*. Suomentanut Leevi Lehto. (Alkuperäisteos julkaistu 1977.) Tampere: Vastapaino.
- Perusopetuslaki (2010 / 642)*.

- Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. & Jahnukainen, M. (2020). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa. Tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(3), 301–309.
- Rakup, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 173–186.
- Rotter, K. (2014). IEP use by general and special education teachers. *Sage Open*, 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244014530410>.
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N. & Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1459–1470.
- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35–49.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616.
- Theeb, R. S., Muhaidat, M. & Al-Zboon, E. (2013). Professional competencies among pre-service teachers in special education from their perspectives. *Education*, 134(3), 195–205.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15, 37–56.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 135–162). Kasvatusalan tutkimuksia 67. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tiililä, U. (2008). Perusteltuja päätöksiä? Etuuspäätökset kirjoitettujen ja kirjoittamattomien lakien ristipaineissa. Teoksessa R. Foley, T. Salmi-Tolonen, I. Tukiainen & B. Vehmas (toim.), *Kielen ja oikeuden kohtaamisia. Heikki E. S. Mattilan juhlaKirja* (s. 395–415). Helsinki: Talentum.
- Tiililä, U. & Laurila, E. (2017). Perusteleminen toimeentulotukipäätöksissä. Teoksessa U. Tiililä & K. Karvinen (toim.), *Elämän ja kuoleman tekstit. Kirjoittaminen sosiaali- ja hoitotyössä* (s. 129–140). Helsinki: Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 50. Haettu osoitteesta <http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk50/>.

Zeitlin, V. M. & Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight! *Disability & Society*, 29, 372–387.