



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Toiminnanohjauksen haasteisiin vastaaminen ja tuen vaikuttavuuden arviointi oppilaiden peräkkäisissä pedagogisissa asiakirjoissa neljänneltä yhdeksännelle luokalle

Elina Anttila

Erityispedagogiikan koulutusohjelma

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian

osasto

25.4.2024

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityispedagogiikan oppiaine

Anttila, Elina: Toiminnanohjauksen haasteisiin vastaaminen ja tuen vaikuttavuuden arviointi oppilaiden peräkkäisissä pedagogisissa asiakirjoissa neljänneltä yhdeksännelle luokalle

Pro gradu -tutkielma, 35 sivua

Tutkielman ohjaaja, yliopistotutkija Noora Heiskanen

Huhtikuu 2024

Asiasanat: toiminnanohjaus, pedagogiset asiakirjat, tuen vaikuttavuuden arviointi

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin tehtyjä kirjauksia toiminnanohjauksen tukemisen näkökulmasta. Toiminnanohjauksen haasteiden tiedetään vaikuttavan oppilaiden koulunkäyntiin ja elämään varsin kokonaisvaltaisesti, jonka vuoksi toiminnanohjauksen tukeminen perusopetuksessa on tärkeää. Pedagogisia asiakirjoja tarkastelemalla voidaan saada tietoa siitä, miten koulussa pyritään vastaamaan toiminnanohjauksen haasteisiin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia oppilaiden peräkkäisiä pedagogisia asiakirjoja ja selvittää, mitä toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavia tavoitteita ja tukitoimia asiakirjoihin kirjaetaan. Lisäksi tarkasteltiin, miten tuen vaikuttavuuden arviointia toteutetaan asiakirjoissa. Tutkimuksen aineisto koostuu kolmen oppilaan pedagogisista asiakirjoista (N=26), jotka on laadittu vuosiluokkien 4-9 aikana. Aineiston analyysi on toteutettu laadullisella aineistolähtöisellä sisälönanalyysillä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että toiminnanohjaukseen liittyvät tavoitteet sekä tukitoimet kohdistuvat laajasti oppilaan koulunkäynnin eri osa-alueilla ilmeneviin haasteisiin. Oppilaskohtaiset tavoitteet kohdistuivat oppilaan itsenäiseen toimintaan, sosiaalisten tilanteiden hallintaan, työskentelytaitoihin sekä oppimisen sujuvuuteen. Toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavat tukitoimet liittyivät puolestaan oppimisympäristön muokkaamiseen, työskentelyn tukemiseen sekä tunnesäätelyn tukemiseen. Tuen vaikuttavuutta arvioitiin asiakirjoissa hyvin vaihtelevasti.

Arviointi kohdistui tuen toimivuuteen, toimimattomuuteen tai oppilaassa tapahtuneeseen kehitykseen. Toisinaan tuen vaikuttavuuden arviointi puuttui asiakirjoista kokonaan.

Tutkimuksen tulosten mukaan toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavat tavoitteet ja tukitoimet ovat paikoin varsin laajoja ja epätarkkoja. Lisäksi tuen vaikuttavuuden arviointiin liittyvät kirjaukset löytyvät asiakirjoista hajanaisesti ja epäjohdonmukaisesti. Asiakirjojen epämääräiset kirjaukset vaikeuttavat niiden käyttöä, jolloin asiakirjoista saattaa muodostua opettajia kuormittava taakka sen sijaan, että ne toimisivat opettajien apuna tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaankin todeta, että asiakirjojen laatimiseen tarvitaan selkeämmät ja yhtenäisemmät käytänteet.

University of Eastern Finland, Philosophical Faculty

School of Educational Sciences and Psychology

Department of Special Education

Anttila, Elina: Responding to the challenges of executive functioning and evaluating the effectiveness of support in sequential pedagogical documents for pupils from fourth to ninth grade

Master's thesis, 35 pages

Supervisor, senior research fellow Noora Heiskanen

April 2024

Keywords: executive function, pedagogical documents, evaluation of support effectiveness

In this master's thesis, entries made in pupils' pedagogical documents were examined from the perspective of supporting executive function. It is known that executive function challenges have a comprehensive impact on pupils' schooling and life, which is why supporting executive function in basic education is important. By examining pedagogical documents, information can be obtained about how schools seek to address executive function challenges.

The aim of this study was to investigate pupils' sequential pedagogical documents and to determine what goals and support measures corresponding to executive functioning challenges are recorded in the documents. Additionally, the evaluation of support effectiveness in the documents was investigated. The research material consists of pedagogical documents of three pupils (N=26), prepared during grades 4-9. The analysis of the material was conducted using qualitative database content analysis.

The results of the study indicate that goals related to executive functioning and support measures are broadly targeted towards addressing challenges present in various aspects of the pupil's schooling. Pupil specific goals focused on the pupil's independent functioning, management of social situations, work skills, and fluency of learning. The support measures addressing challenges in executive functioning were related to modifying the learning environment, supporting work processes, and supporting emotional regulation. The evaluation of support effectiveness varied widely in the documents. The assessment focused on the effectiveness of

support, its ineffectiveness, or the progress made by the pupil. At times, the evaluation of the effectiveness of support was completely absent from the documents.

According to the findings of the study, the goals and support measures addressing executive function challenges are at times quite extensive and imprecise. Additionally, entries related to evaluating the effectiveness of support are scattered throughout the documents in a fragmented and inconsistent manner. The vague entries in the documents hinder their utility, potentially burdening teachers rather than aiding them in planning and implementing support. Based on the results of the study, it can be concluded that clearer and more consistent practices are needed in document preparation.

Sisältö

1 Johdanto	7
2 Perusopetusikäisen oppilaan toiminnanohjaus ja sen tukeminen.....	9
2.1 Toiminnanohjaus	9
2.2 Toiminnanohjauksen haasteet ja niihin vastaaminen koulussa	10
3 Pedagoginen kirjaaminen pohjana vaikuttavan tuen toteuttamiselle.....	12
3.1 Kirjaamisen merkitys opetuksen ja tuen suunnittelussa	12
3.2 Tavoitteet, tukitoimet ja vaikuttavuuden arviointi pedagogisessa kirjaamisessa.....	13
4 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	16
5 Tutkimuksen toteutus.....	17
5.1 Aineistonkeruu	17
5.2 Tutkimusaineisto ja osallistujat.....	18
5.3 Aineiston analyysi	18
5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	20
6 Tulokset	23
6.1 Toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavat tavoitteet.....	23
6.1.1 Itsenäinen toiminta	23
6.1.2 Sosiaalisten tilanteiden hallinta	24

6.1.3 Työskentelytaidot.....	25
6.1.4 Oppimisen sujuvuus.....	25
6.2 Toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavat tukitoimet.....	26
6.2.1 Oppimisympäristön muokkaaminen.....	26
6.2.2 Työskentelyn tukeminen.....	28
6.2.3 Tunnesäätelyn tukeminen	28
6.3 Tuen vaikuttavuuden arviointi.....	29
6.3.1 Tuen toimivuuden kuvailu	29
6.3.2 Tuen toimimattomuuden kuvailu	30
6.3.3 Oppilaan kehityksen kuvailu	31
7 Pohdinta	32
7.1 Toiminnanohjauksen tukemisen monipuolinen ja epätarkka kirjaaminen	32
7.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	34
Lähteet.....	36

1 Johdanto

Nykypäivänä arvostetaan yhä enemmän toiminnanohjauksen taitoja, kuten joustavuutta, itsekontrollia ja kurinalaisuutta, jonka vuoksi lasten ja nuorten toiminnanohjauksen taitojen nähdään olevan keskeisiä menestymisen kannalta (Diamond, 2013, s. 155). Toiminnanohjauksen taitoja tarvitaan kaikkeen tarkoituksenmukaiseen toimintaan kuten oman vuoron odottamiseen, huomion kiinnittämiseen sekä tehtävästä toiseen siirtymiseen (Klenberg, 2015, s. 10), jotka ovatkin kaikki keskeisiä taitoja arjessa niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin.

Toiminnanohjauksen haasteet ovat kuitenkin varsin yleisiä kouluikäisillä lapsilla ja ne vaikuttavat laajasti elämään kuten käyttäytymiseen (Romero-Lopez ym., 2018) ja koulunkäyntiin (Ciccantelli & Vakil, 2011). Koulukontekstissa toiminnanohjauksen haasteiden tiedetään olevan yhteydessä muun muassa oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen (Best ym., 2011) sekä oppimisvaikeuksiin (Morgan ym., 2017), jonka vuoksi toiminnanohjauksen taitojen tietoinen tukeminen on tärkeää. Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että toiminnanohjauksen taitoja voidaan kehittää harjoittelemalla (Diamond & Lee, 2011; Traverso ym., 2015; Shuai ym., 2017). Koulut ja opettajat ovatkin avainasemassa oppilaiden toiminnanohjauksen taitojen kehittämisessä ja tukemisessä (Keenan ym., 2019, s. 1).

Mikäli oppilaalla havaitaan haasteita koulunkäynnissä tai oppimisessa, perusopetuksessa arvioidaan oppilaan tuen tarve ja suunnitellaan oppilaalle annettava tuki. Keskeinen osa systemaattisen tuen suunnittelua on tuen kirjaaminen (Alasuutari ym., 2023). Oppilaalle annettava tuki ja sen tavoitteet kirjataan pedagogisiin asiakirjoihin – joko oppimissuunnitelmaan tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) riippuen oppilaan tuen tasosta (Opetushallitus, 2014, s. 63-67). Tuen kirjaaminen pedagogisiin asiakirjoihin luo keinon tarkastella jälkikäteen oppilaalle asetettuja tavoitteita ja tukitoimia, joka mahdollistaa tuen vaikuttavuuden arvioinnin (Alasuutari ym., 2023). Annetun tuen vaikuttavuuden seuranta ja arviointi sekä tukitoimien kehittäminen ovatkin pedagogisen kirjaamisen keskeisiä tehtäviä (Stecker ym., 2008).

Pedagogisten asiakirjojen laadussa on kuitenkin havaittu suurta vaihtelua (Vehkakoski & Rantala, 2020). Asiakirjoista uupuu usein konkretia, jolloin oppimistavoitteet ja tukitoimet ovat kuvattu

epätarkasti ja yleisluontoisesti (Boavida ym., 2010; Rätty ym., 2019). Nämä puutteet hankaloittavat niin tuen järjestämistä (Rakap, 2015) kuin asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arviointia (Sanches-Ferreira ym., 2013). Tutkimuksissa on lisäksi havaittu, ettei tukitoimien vaikuttavuuden arviointi kohdistu aina oppilaan kannalta tarkoituksenmukaisiin asioihin (Ruble ym., 2010; Swain ym., 2022; Rotter, 2014) eikä arviointia kirjata asiakirjoihin toisinaan lainkaan (Thuneberg & Vainikainen, 2015).

Vaikka pedagogisia asiakirjoja ja niihin tehtyjä kirjauksia on tutkittu verrattain paljon, oppilaiden peräkkäisistä asiakirjoista ei ole juurikaan julkaistuja tutkimuksia lukuun ottamatta Kurthin ja Mastergeorgen (2010) sekä Heiskasen, Alasuutarin ja Vehkakosken (2019) tutkimuksia. Heiskanen ja kollegat (2019) havaitsivat tutkimuksessaan, että varhaiskasvatusikäisten lasten peräkkäisistä asiakirjoista usein puuttui tukitoimien järjestelmällinen kehittäminen, jolloin kirjatut tukitoimet toistuivat melko samanlaisina asiakirjasta toiseen. Kurth ja Mastergeorge (2010) puolestaan raportoivat, etteivät opettajat useinkaan kirjanneet asiakirjoihin tukitoimien vaikuttavuudesta ja tavoitteiden saavuttamisesta.

Tutkimustietoa siitä, kuinka peräkkäisissä asiakirjoissa arvioidaan tuen vaikuttavuutta, on siis niukasti. Tästä syystä tässä tutkimuksessa tutkin tuen vaikuttavuuden arviointia pedagogisissa asiakirjoissa käyttämällä tutkimusaineistona perusopetuksen oppilaiden peräkkäisiä asiakirjoja vuosiluokilla 4-9. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavia tavoitteita ja tukitoimia kirjataan oppilaiden asiakirjoihin sekä miten annetun tuen vaikuttavuutta arvioidaan. Keskityn tutkimuksessani erityisesti oppilaiden toiminnanohjauksen taitoihin liittyvän tuen ja arvioinnin kirjauksiin, koska toiminnanohjauksen taitojen tukeminen on yksi keskeisistä perusopetuksen tehtävistä (Paananen, 2020) ja samalla haastava sellainen.

2 Perusopetusikäisen oppilaan toiminnanohjaus ja sen tukeminen

2.1 Toiminnanohjaus

Toiminnanohjauksessa (*engl. Executive function*) on kyse kognitiivisista prosesseista, jotka sekä ohjaavat että kontrolloivat käyttäytymistä (Klenberg, 2015, s. 4). Toiminnanohjauksen avulla oppilas pystyy muun muassa vastustamaan impulsiivista toimintaa, suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan ja sopeutumaan ympäristön muutoksiin (Diamond, 2013, s. 135). Keskeisiä osa-alueita ovat Miyaken ja kollegoiden (2000) mukaan inhibitio, työmuisti ja kognitiivinen joustavuus. Inhibitiolla (*engl. Inhibition*) tarkoitetaan oppilaan kykyä jättää huomiotta ärsyke toisen tärkeämmän ärsykeen vuoksi (Monette ym., 2015, s. 121). Toisin sanoen inhibitio auttaa vastustamaan houkutuksia ja hallitsemaan impulsiivista käyttäytymistä (Diamond, 2013, s. 137). Lisäksi inhibition avulla oppilas pystyy ohjaamaan tarkkaavaisuuttaan sekä säätelemään tunteitaan (Diamond, 2012). Työmuistin (*engl. Working Memory*) avulla oppilas pystyy aktiivisesti varastoimaan, päivittämään ja käsittelemään tietoa tehtävän aikana (Monette ym., 2015, s. 121). Työmuistia tarvitaan muun muassa asioiden yhdistämiseen toisiinsa ja tiedon hyödyntämiseen ongelmanratkaisussa. Kognitiivisella joustavuudella (*engl. Cognitive Flexibility*) tarkoitetaan kykyä muuttaa näkökulmaa tai ongelman lähestymistapaa sekä sopeutua joustavasti uusiin vaatimuksiin (Diamond, 2013, s. 137.) Toiminnanohjauksen osa-alueet kehittyvät eri tahtiin varhaislapsuudesta aina murrosikään ja varhaisaikuisuuteen saakka (Huizinga ym., 2006).

Toiminnanohjauksen taitoihin kuuluu oppilaan kyky jäsentää tilanteita, laatia suunnitelmia sekä toimia niiden mukaisesti (Närhi & Virta, 2016). Toiminnanohjauksen keskeisiä elementtejä ovat lisäksi ennakointi, tavoitteiden asettaminen, toiminnan aloittaminen, itsesäätely, huomion suuntaaminen sekä palautteen hyödyntäminen (Anderson, 2002, s. 71). Banichin (2009) mukaan toiminnanohjaus voidaan nähdä joukkona taitoja, joita vaaditaan ohjaamaan toimintaa kohti jotta-kin tavoitetta, etenkin epätavallisissa tilanteissa (s. 89). Toiminnanohjauksen taidot korostuvatkin erityisesti oppilaalle uusissa tilanteissa (Stuss, 1992; Vilkki & Saunamäki, 2015, s. 81).

Baggettan ja Alexanderin (2016) julkaiseman systemaattisen katsauksen mukaan toiminnanohjauksen käsitteen määrittely on haastavaa, sillä eri tutkimuksissa toiminnanohjausta on kuvailtu

hyvin moninaisesti ja osin ristiriitaisestikin. Vaikka tutkimuksissa nousee esiin useita eri tapoja määritellä toiminnanohjauksen käsite, yhteistä eri määritelmille on ajatus siitä, että toiminnanohjauksen nähdään olevan luonteeltaan moniulotteinen toiminto, johon vaikuttaa useampi kuin yksi osatekijä. Katsauksessa tunnistettiin useita osatekijöitä, mutta useimmiten tutkimusten toiminnanohjaukselle antamissa määritelmissä mainittiin inhibition, työmuistin ja kognitiivisen joustavuuden osa-alueet. (Baggetta & Alexander, 2016.) Tästä syystä käytän samaa jaottelua tässä tutkielmassa, vaikka se on saanut osakseen myös kritiikkiä (ks. Doebel, 2020). Doebelin (2020) mukaan toiminnanohjauksen tiivistäminen muutamaan osatekijään ei ole tarkoituksenmukaista, sillä silloin ei oteta huomioon sitä, miten tiedot, arvot ja uskomukset vaikuttavat oppilaan toimintaan.

Viime vuosisadalla toiminnanohjaukseen liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet pääosin aikuisiin. Vasta viime vuosikymmenten aikana tutkimukset ovat suuntautuneet myös lapsiin. 1980-luvun jälkeen lapsuuden toiminnanohjausta koskevat tutkimukset ovat kasvaneet muutamista kymmenistä yli tuhansiin tutkimuksiin. (Hughes, 2011, s. 252.) Tuovisen, Määtän ja Aron (2012) mukaan yhtenä syynä lisääntyneen kiinnostuksen taustalla voidaan nähdä olevan havainnot siitä, että toiminnanohjauksen haasteet liittyvät usein tiettyihin häiriöihin lapsuusiässä (s. 7). Haasteet toiminnanohjauksessa ovat tyypillisiä etenkin oppilailla, joilla on neuropsykiatrisia vaikeuksia kuten ADHD (Biederman ym., 2004, s. 757) ja autismikirjon oppilaat (Demetriou ym., 2018).

2.2 Toiminnanohjauksen haasteet ja niihin vastaaminen koulussa

Toiminnanohjauksen tiedetään olevan yhteydessä oppilaan kouluvalmiuteen (Shaul & Schwartz, 2014; Blair & Razza, 2007), elämänlaatuun (Frazier ym., 2022) sekä kaverisuhteisiin (Isomäki ym., 2020). Näiden lisäksi toiminnanohjaus vaikuttaa merkittävästi myös oppimiseen ja akateemiseen suoriutumiseen (Zelazo & Carlson, 2020; Zorza ym., 2016; Best ym., 2011), jonka vuoksi toiminnanohjauksen taidoilla onkin tärkeä rooli kouluympäristössä toimimisessa (Klenberg, 2015, s. 10).

Toiminnanohjauksen haasteet kouluympäristössä voivat olla luonteeltaan kognitiivisia tai affektiivisia. Kognitiiviset haasteet näyttäytyvät akateemisina vaikeuksina, kun taas affektiiviset haasteet ilmenevät käyttäytymisen ongelmina. (Otero ym., 2014, s. 206.) Haasteet saattavat näyttäytyä muun muassa vaikeutena tehtävien aloittamisessa ja loppuunsaattamisessa (Vilki & Saunamäki, 2015, s. 84), tehtävästä toiseen siirtymisessä, impulssien vastustamisessa, ajankäytön hallinnassa sekä tunteiden säätelyssä (Otero ym., 2014, s. 206). Ympäristön häiriöt ja keskeytykset vaikeuttavat tehtävien tekoa (Vilki & Saunamäki, 2015, s. 84). Tutkimusten mukaan toiminnanohjauksen haasteet vaikuttavat oppilaan akateemiseen suoriutumiseen, joka voi näkyä vaikeuksina muun muassa kirjoittamisessa, lukemisessa sekä matematiikassa (Tamm ym., 2021; Monette ym., 2011).

Toiminnanohjauksen taitoja voidaan kuitenkin kehittää ja opettaa (Blair, 2017). Aiemmat tutkimukset osoittavat, että toiminnanohjauksen taitoja voidaan tukea ja kehittää kouluympäristössä erilaisilla luokkahuoneen interventioilla (esim. Dias & Seabra, 2017; Diamond ym., 2007; Paananen ym., 2018). Kehittämällä toiminnanohjauksen taitoja voidaan parantaa oppilaan suoriutumista päivittäisissä tehtävissä ja vähentää epätarkoituksenmukaista toimintaa (Gist, 2019). Suomessa tämänkaltaisia toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmämuotoisia kuntoutusmenetelmiä ovat esimerkiksi TOTAKU (Nieminen ym., 2002) ja Maltti-kuntoutus (Paananen ym., 2011).

Oppilas, jolla on toiminnanohjauksen haasteita, hyötyy koulussa samanlaisina toistuvista käytännöistä (Paananen ym., 2005, s. 50). Rutiinien muodostaminen onkin yksi tapa tukea oppilaan toiminnanohjausta (Payne & Swanson, 2022). Rutiinien avulla luodaan ennustettava oppimisympäristö, jossa oppilas pääsee harjoittelemaan itseohjautuvuutta (Ursache ym., 2012). Harjoittelutilanteissa ohjaavan aikuisen tulee toimia johdonmukaisesti (Paananen, 2020). Oppilaalle on tärkeää antaa jatkuvaa palautetta (Vasquez & Marino, 2021), joka on kannustavaa ja linjassa toivotun käyttäytymisen kanssa (Paananen, 2020). Olennaista on, että oppilaiden kanssa on käyty selkeästi läpi, minkälaisia käyttäytymisen odotuksia heihin kohdistuu (Vasquez & Marino, 2021). Myös luokkahuoneen positiivinen ilmapiiri ja opettajan sensitiivisyys tukevat oppilaiden toiminnanohjauksen taitojen kehittymistä (Duval ym., 2016).

3 Pedagoginen kirjaaminen pohjana vaikuttavan tuen toteuttamiselle

3.1 Kirjaamisen merkitys opetuksen ja tuen suunnittelussa

Nykypäivänä eri organisaatiot, kuten terveydenhuollon palvelut ja oppilaitokset, dokumentoivat tietoja lapsista ja nuorista yhä enemmän. Lasten ja nuorten dokumentointi nähdäänkin olevan osa organisaatioiden arkipäiväistä elämää. (Alasuutari & Kelle, 2015, s. 169-171.) Yleisesti ottaen dokumentointi merkitsee tietojen keräämistä ja kokoamista (Vallberg-Roth, 2012, s. 3). Dokumentoinnista tulee pedagogista, kun sitä käytetään apuna oppimisen tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Lee-Hammond & Bjervås, 2021). Koulutusjärjestelmässä pedagogisen kirjaamisen nähdään palvelevan erilaisia tarkoituksia (Alvestad & Sheridan, 2015, s. 386). Kirjaaminen lisää suunnitelmallisuutta opetustyössä sekä helpottaa yhteistyötä ja kommunikaatiota (Räty, 2021, s. 23). Tiedon dokumentointi toimii opettajien työkaluna oppimisprosessien seurannassa ja välittää tietoa eri osapuolille (Alvestad & Sheridan, 2015, s. 386). Kirjausten tekeminen toimii ammattilaisten apuna lasten yksilöllisten tarpeiden, vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden huomioimisessa opetusta järjestettäessä (Heiskanen, 2021, s. 14). Dokumentointi auttaa lisäksi opettajia tarkastelemaan omaa työtään kriittisesti (Alvestad & Sheridan, 2015, s. 386). Opetuksen laadun kehittäminen ja vaikuttavuuden arviointi ovatkin kirjaamisen taustalla vaikuttavia tekijöitä (Heiskanen, 2021, s. 14; Vallberg-Roth, 2012, s. 12).

Suomessa peruskoulussa on käytössä oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli, jossa oppilaalle annettava tuki jakautuu: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Opetushallitus, 2014, s. 61). Mikäli oppilas tarvitsee tukea, on hän oikeutettu saamaan sitä viivytyksettä (Ahtiainen ym., 2012, s. 52). Tukea voidaan vahvistaa tai keventää joustavasti joko lisäämällä tai vähentämällä tukitoimia (Sandberg, 2021, s. 36). Tuen vahvistuessa yleisestä tuesta tehostetuksi tueksi tai tehostetusta erityiseksi tueksi tuen yksilöllisyys, erityisyys ja intensiteetti lisääntyvät (Leskinen & Salmi, 2015, s. 22). Yleisellä tuella pyritään vastaamaan oppilaan tuen tarpeeseen jo varhaisessa vaiheessa. Tukea annetaan heti, kun tuen tarve ilmenee, eikä sen aloittamiseen vaadita erityisiä tutkimuksia, päätöksiä, (Opetushallitus, 2014, s. 63) tai virallisia asiakirjoja (Ahtiainen ym., 2012, s. 52). Mikäli oppilas tarvitsee säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, aloitetaan tehostettu tuki pedagogiseen arvioon perustuen. Tehostetussa tuessa oppilaalle laaditaan

oppimissuunnitelma, johon kirjataan oppilaalle järjestettävä tuki. Tarvittaessa oppimissuunnitelma voidaan laatia jo yleisessä tuessa. Oppimissuunnitelmaan sisältyy kirjaukset oppilaskohtaisista tavoitteista, pedagogisista ratkaisuista, tuen edellyttämästä yhteistyöstä sekä tuen seurannasta ja arvioinnista. Erityinen tuki aloitetaan, mikäli katsotaan etteivät oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteet toteudu riittävästi muuten. Tällöin laaditaan pedagoginen selvitys, jossa arvioidaan ja kuvataan annettua tukea sekä oppilaan erityisen tuen tarvetta. Erityisen tuen päätöksen saaneelle oppilaalle tulee laatia henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Opetushallitus, 2014, s. 63-66.) HOJKS-asiakirjasta tulee käydä ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukainen opetuksen ja muun tuen antaminen (POL 4:17a §) sisältäen oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, sisällöt, käytettävät opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus (Opetushallitus, 2014, s. 67).

Vaikka useiden tutkimusten mukaan opettajat suhtautuvat pedagogisiin asiakirjoihin myönteisesti (Kozikoğlu & Albayrak, 2022; Lee-Tarver, 2006), Shaddockin (2002) mukaan opettajat saattavat kokea asiakirjojen laatimisen myös hyödyttömäksi. Pedagogiset asiakirjat koetaan liian pitkiksi ja monimutkaisiksi (Rotter, 2014), jonka vuoksi dokumentointia pidetään haastavana ja aikaa vievänä opetustyön osa-alueena (Eklund ym., 2021; Kang & Walsh, 2018; Rintakorpi, 2016). Lukuisten asiakirjojen laatiminen koetaan ylimääräisenä taakkana opettajan työssä (Bafra & Kargin, 2009). Kozikoğlun ja Albayrakin (2022) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, ettei heillä ole riittävästi osaamista asiakirjojen suunnitteluun, laatimiseen ja arviointiin. Opettajat kaipaavatkin lisää koulutusta asiakirjojen laatimiseen liittyen (Lee-Tarver, 2006; Al-Shammari & Hornby, 2020).

3.2 Tavoitteet, tukitoimet ja vaikuttavuuden arviointi pedagogisessa kirjaamisessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, s. 61) mukaan oppilaan saama tuki on oltava joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja muuttuvaa tuen tarpeen mukaan. Selkeyden luomiseksi oppilaalle annettava tuki tulisi kirjata asiakirjoihin tarkasti ja yksiselitteisesti niin, että kirjauksesta selviää, millaista tukea annetaan, milloin sitä annetaan ja kuka sitä antaa (Räty ym., 2017, s. 44-45). Yellin & Steckerin (2003) mukaan pedagogisiin asiakirjoihin tehtyjen kirjausten tulisi olla lainmukaisia sekä oppilaan opetuksen järjestämisen kannalta

tarpeellisia (s. 74). Lisäksi tavoitteet ja tukitoimet tulee kirjata asiakirjoihin niin, että niiden vaikuttavuutta voidaan myöhemmin mitata ja arvioida (Christle & Yell, 2010).

Useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että pedagogisiin asiakirjoihin kirjataan usein liian laajoja ja epämääräisiä tavoitteita (Boavida ym., 2010; Rakap, 2015; Sanches-Ferreira ym., 2013) sekä tukitoimia (Kobmann, 2022; Rätty ym., 2017). Konkreettisten tukitoimien ja pedagogisten ratkaisujen kirjaamisen sijasta kirjaukset saattavat keskittyä kuvailemaan oppilaan ominaisuuksia (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013, s. 63; Isaksson ym., 2007). Epäspesifit tavoitteet sekä tavoitteiden suuri määrä vaikeuttavat tavoitteiden saavuttamisen ja tuen vaikuttavuuden arviointia (Boavida ym., 2010; Sanches-Ferreira ym., 2013).

Vain yksittäiset tutkimukset ovat keskittyneet tutkimaan oppilaiden peräkkäisiin asiakirjoihin kirjattuja tukitoimia ja arviointia. Kurth ja Mastergeorge (2010) raportoivat peräkkäisiä pedagogisia asiakirjoja tarkastelevassa tutkimuksessaan, että kun oppimissuunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden määrä oli liian suuri, opettajat eivät pystyneet ottamaan kaikkia tavoitteita huomioon opetuksessaan ja seuraamaan tavoitteiden saavuttamista. Tämän seurauksena kirjaukset tukitoimien vaikuttavuudesta ja tavoitteiden saavuttamisesta usein puuttuivat (Kurth & Mastergeorge, 2010). Heiskanen ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa huomattiin, että peräkkäisissä asiakirjoissa tukitoimien kehittäminen oli usein puutteellista ja tukitoimien kuvaukset tyypillisimmin toistuivat melko samanlaisina asiakirjasta toiseen. Lisäksi esiin nousi, ettei suuressa osassa asiakirjoja tukitoimia kehitetty vuosien aikana lainkaan (Heiskanen ym., 2019).

Seuraamalla annetun tuen vaikuttavuutta aktiivisesti, suunniteltua tukea voidaan muokata vastaamaan oppilaan todellisia tuen tarpeita heti, kun huomataan tarve uusille tukimuodoille tai tuen intensiteettiä tai toteutustapaa koskeville muutoksille (Aro, 2015, s. 66). On kuitenkin havaittu, ettei asiakirjoihin kirjattujen tavoitteiden toteutumista seurata tai tukitoimien vaikuttavuutta arvioida aina oppilaan näkökulmasta tarkoituksenmukaisella tavalla (Ruble ym., 2010) vaan arvioinnit pedagogisissa asiakirjoissa saattavat pohjautua opettajien tekemään havainnointiin (Swain ym., 2022) tai oppilaan saamiin arvosanoihin (Rotter, 2014). Thuneberg ja Vainikainen (2015) nostavat tutkimuksessaan esiin, että pedagogisiin asiakirjoihin harvoin myöskään sisältyy mainintaa siitä, millä menetelmillä tuen vaikuttavuutta on arvioitu. Arviointi keskittyy usein myös

tukitoimien arvioinnin sijaan oppilaan arviointiin, jolloin arviointi ei kohdistu tuen vaikuttavuuteen (Hjörne & Säljö, 2004; Isaksson ym., 2007).

Toiminnanohjauksen haasteiden tukemisen näkökulmasta kattava tuen suunnittelu, selkeät tavoitteet ja säännöllinen tuen vaikuttavuuden arviointi ovat tärkeitä, sillä toiminnanohjauksen taidot vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin ja oppimiseen hyvin kokonaisvaltaisesti (Diamantopoulou ym., 2007; McClelland & Cameron, 2019; Zelazo & Carlson, 2020). Toiminnanohjauksen tukemisessa olennaista on muodostaa yhteisesti sovitut selkeät toimintatavat oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tueksi ja arvioida niiden vaikuttavuutta säännöllisesti (Vasquez & Marino, 2021). Säännöllisellä tukitoimien vaikuttavuuden tarkastelulla voidaan tukea suunnata vastaamaan paremmin oppilaan tarpeita (Kinnunen ym., 2021). Toiminnanohjaukseen kohdistuvasta tuen suunnittelusta ja vaikuttavuuden arvioinnista pedagogisissa asiakirjoissa ei ole aiempia julkaistuja tutkimuksia. Toiminnanohjauksen tukemista käsittelevät tutkimukset keskittyvät pääosin erilaisiin toiminnanohjauksen taitoja tukeviin interventioihin (esim. Sasser ym., 2017; Traverso ym., 2015; Wood ym., 2018). Kuitenkin tuen vaikuttavuuden arviointiin keskittyvät tutkimukset, joissa tarkastellaan tuen kehittämistä pitkällä aikavälillä, mahdollistavat kattavan kuvan muodostamisen tukitoimien vaikutuksesta oppilaiden toiminnanohjauksen haasteisiin koulupolun eri vaiheissa. Sen vuoksi oppilaiden peräkkäisten pedagogisten asiakirjojen tarkastelu tarjoaa arvokasta tietoa toiminnanohjauksen haasteiden tukemisesta.

4 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä toiminnanohjauksen haasteisiin vastaamisesta kirjataan oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin tarkastelemalla asiakirjoihin kirjattuja tavoitteita ja tukitoimia. Lisäksi tavoitteena on tutkia tuen vaikuttavuuden arviointia tarkastelemalla oppilaiden peräkkäisiä pedagogisia asiakirjoja peruskoulun vuosiluokilla 4-9. Tutkimusote on laadullinen pitkäaikaisaineistoa hyödyntävä dokumenttitutkimus, jossa sovelletaan laadullisen pitkäaikäistutkimuksen menetelmiä. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Mitä toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavia tavoitteita ja tukitoimia oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin kirjataan?
- 2) Miten tuen vaikuttavuutta arvioidaan oppilaiden pedagogisissa asiakirjoissa?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Aineistonkeruu

Aineistonkeruuprosessi käynnistyi eräässä Suomen kaupungissa hakemalla kaupungin opetus-toimelta tutkimuslupaa aineistonkeruuta varten. Tutkimuslupaa haettiin Itä-Suomen yliopiston opettajien dokumentaatiokäytänteitä tutkivan tutkimusryhmän nimissä, jotta kerättyä aineistoa voidaan hyödyntää aineistona myös tulevaisuudessa pro gradu -tutkielmissa. Tutkimuslupa myönnettiin alkuvuodesta 2024. Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen lähestyin sähköpostitse erästä yläkou-lua, jonka rehtorin kanssa olin aiemmin käynyt alustavaa keskustelua mahdollisuudesta toteut-taa tutkimuksen aineistonkeruu kyseisessä koulussa. Rehtori suhtautui asiaan myönteisesti ja ohjeisti tekemään yhteistyötä koulun laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Järjestimme erityis-opettajan kanssa tapaamisen koululle, jossa sovimme yhdessä aineistonkeruun menettelyta-voista.

Aineistonkeruu lähti liikkeelle huoltajien ja oppilaiden tiedottamisella. Huoltajat saivat rehtorilta tiedotteen Wilma-tietojärjestelmän kautta, jossa kerrottiin tiivistetysti tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, miten aineistonkeruu tapahtuu. Sen lisäksi oppilaiden mukana kotiin kulki kirjekuoressa huoltajille ja oppilaille osoitetut tiedotteet tutkimuksesta, tutkimuksen tietosuojaseloste sekä suostumuslomakkeet henkilötietojen käyttöön ja tutkimukseen osallistumiseen. Tiedotteissa ja tietosuojaselosteessa kuvattiin tarkasti, mikä tutkimuksen tarkoitus on ja mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa. Lähtökohtana oli informoida oppilaita ja heidän huoltaji-aan tutkimuksesta kattavasti ja asiaan kuuluvasti, minkä jälkeen heillä oli aikaa pohtia suostu-muksenantoa tutkimukseen. Mikäli oppilas sekä huoltaja antoi suostumuksensa, palauttivat he allekirjoitetut suostumuslomakkeet kirjekuoressa takaisin koululle. Palautuneiden suostumuslo-makkeiden perusteella koulun erityisopettaja luovutti minulle kaikki oppilaiden vuosiluokkien 4-9 aikana laaditut pedagogiset asiakirjat.

Aineistonkeruun kohderyhmäksi valikoitui tällä hetkellä peruskoulun yhdeksättä luokkaa käyvät oppilaat, sillä tarkoituksena oli kerätä oppilaiden pedagogisia asiakirjoja mahdollisimman pit-kältä aikaväliltä. Lisäksi yhdeksännen luokan oppilaat pystyivät itse antamaan suostumuksensa

omien asiakirjojensa käyttöön tutkimuksessa. Tästä huolimatta suostumus kysyttiin oppilaiden lisäksi myös heidän huoltajiltaan. Aineisto rajautui peruskoulun vuosiluokkien 4-9 aikana laadittuihin asiakirjoihin, sillä oppilaille aiemmin laadittuja pedagogisia asiakirjoja ei ollut saatavilla.

5.2 Tutkimusaineisto ja osallistujat

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kolmen oppilaan peruskoulun vuosiluokilla 4-9 laadituista pedagogisista asiakirjoista, jotka on laadittu vuosien 2018-2023 välisenä aikana. Asiakirjoja on yhteensä 26, joista pedagogisia arvioita on 1, oppimissuunnitelmia 5, pedagogisia selvityksiä 5 ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia eli HOJKS-asiakirjoja 15. Asiakirjoja on laadittu oppilaille pääsääntöisesti kerran vuodessa, mutta päivityksiä ja uusia kirjauksia asiakirjoihin on saatettu tehdä useamman kerran vuoden aikana.

Tutkimuksen osallistujat ovat yhdeksännen luokan oppilaita, joille on peruskoulun aikana laadittu pedagogisia asiakirjoja oppimisen ja koulunkäynnin tueksi. Jokaisella kolmella tutkimukseen osallistuneella oppilaalla on erityisen tuen päätös. Oppilaista kaksi on erityisessä tuessa koko tarkastelujakson ajan ja yhden oppilaan tuki vahvistuu tehostetusta tuesta erityiseen tukeen ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa. Kaikilla osallistujilla tukea kohdistetaan toiminnanohjauksen haasteisiin, sillä jokaisen oppilaan pedagogisissa asiakirjoissa mainitaan toiminnanohjauksen haasteet sekä niihin liittyviä tavoitteita ja tukitoimia. Osallistujien nimet on muutettu, jotta heitä ei pystytä tunnistamaan asiakirjoista poimituista sitaateista.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavana olevaa ilmiötä pyritään kuvailemaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään aineiston analyysin avulla (Puusa & Juuti, 2020). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi toteutettiin laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähteisyydellä tarkoitetaan sitä, ettei aineiston analyysia ohjaa mikään tietty teoria, vaan analyysi toteutetaan

ilman ennakoasettamuksia (Eskola & Suoranta, 1998). Sisällönanalyysin päämääränä on tiivistää ja selkeyttää aineisto säilyttäen samalla sen sisältävä informaatio (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja luoda näin uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta, 1998).

Aineiston analysointi alkoi tutkimusaineistoon perehtymisellä. Luin tutkimusaineistoon kuuluvat pedagogiset asiakirjat ensin useamman kerran huolellisesti läpi, jonka jälkeen ryhdyin redusoi-
maan eli pelkistämään aineistoa. Pelkistäminen tapahtui yliviivaamalla eri värein aineistosta ne kirjaukset, jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä. Merkitsin toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavat tavoitteet sekä tukitoimet omilla väreillään ja tuen vaikuttavuuden arviointiin liittyvät kirjaukset omalla värillään. Tavoitteiksi katsoin ne kirjaukset, jotka löytyivät asiakirjojen Oppilaskohtaiset tavoitteet -osiosta. Tukitoimiksi puolestaan katsoin kirjaukset, jotka olivat asiakirjojen Pedagogiset ratkaisut -osiossa. Tuen vaikuttavuuden arvioinniksi katsoin ne kirjaukset, joissa viitattiin suoranaisesti tuen vaikutukseen tai oppilaassa tapahtuneeseen kehitykseen. Tuen vaikuttavuuden arviointiin liittyviä kirjauksia ilmeni asiakirjojen Oppilaskohtaiset tavoitteet, Pedagogiset ratkaisut sekä Seuranta ja arviointi -osioissa. Tämän jälkeen kokosin yliviivaamani kirjaukset taulukoihin erillisiin Word-tiedostoihin. Näin aineistosta rajautui pois kaikki ne tiedot, jotka eivät olleet oleellisia tutkimustehtävän kannalta. Jotta taulukoihin kootut kirjaukset saatiin yksinkertaisempaan ja selkeämpään muotoon, kirjasin alkuperäisten ilmausten viereen pelkistetyt ilmaukset.

Pelkistämisen jälkeen seurasi aineiston klusterointi. Klusteroinnilla tarkoitetaan aineiston ryhmitte-
lyä, jossa aineistosta kerättyjä ilmaisuja pyritään järjestelemään niin, että samaan ilmiöön liittyvät käsitteet yhdistetään ja niistä muodostetaan eri luokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ilmaisuja ryhmittelemällä aineistosta muodostettiin ensin alaluokkia, joita ryhmittelemällä syntyi yläluokkia. Aineiston analyysi ei kuitenkaan edennyt täysin suoraviivaisesti vaiheesta toiseen, vaan pala-
sin analyysissä toisinaan taaksepäin tarkastelemaan ja muokkaamaan aiempaa vaihetta. Näin varmistin, että analyysi toteutui johdonmukaisesti ja huolellisesti. Taulukolla 1 havainnollistan, miten aineiston analyysi eteni alkuperäisistä ilmaisuista yläluokkien muodostumiseen.

Taulukko 1. Esimerkki analyysin etenemisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Viidennen luokan tavoitteena on, että (nimi) pystyy huolehtimaan kotitehtävien merkitsemisestä ja muistamisesta itsenäisesti.	Kotitehtävistä huolehtiminen itsenäisesti	Kouluasioista huolehtiminen ja vastuunotto	Itsenäinen toiminta
(Nimi) harjoittelee huolehtimaan omista kotitehtävistään ja muista muistettavista koulujutuista (varusteet, sovitut ajat ja paikat).	Muistettavista koulujutuista huolehtiminen		
Kotitehtävistä vastuunottaminen.	Vastuunotto kotitehtävistä		

5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen teossa on sitouduttu toimimaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti (TENK, 2023, s. 11-14). Tässä tutkimuksessa eettiset ratkaisut korostuvat etenkin tutkimuksen aineistonkeruussa ja aineiston käsittelyssä.

Eettisyyden ja ennakkoinnin näkökulmasta tutkimusta tehdessä on tärkeää huolehtia tarvittavista luvista ja suostumuksista ennen aineistonkeruun toteuttamista (TENK, 2023, s. 13). Tässä tutkimuksessa se tarkoitti asiaankuuluvan tutkimusluvan hakemista kaupungin opetustoimelta sekä suostumusten pyytämistä niin oppilailta kuin heidän huoltajiltaan. Ennen suostumusten pyytämistä oppilaita sekä huoltajia tiedotettiin tutkimustiedotteiden ja tietosuojaselosteen avulla, mikä tutkimuksen tarkoitus on, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa ja miten aineistoa ja siellä esiintyviä henkilötietoja käsitellään. Oppilaille tiedotettaessa pyrittiin huomioimaan tiedon välittäminen heille ymmärrettävässä muodossa, minkä vuoksi tutkimustiedotteesta laadittiin hieman toisistaan eriävät versiot huoltajille ja oppilaille. Oppilaille laadittua

versiota luetutettiin kouluikäisellä oppilaalla, jolla varmistettiin tekstin ymmärrettävyys. Tekstiä muokattiin koululaisen antaman palautteen perusteella. Oppilaille ja huoltajille tiedotettiin myös heidän oikeudestaan kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta sekä oikeudestaan peruuttaa suostumuksensa niin halutessaan. Lisäksi oppilaille ja huoltajille annettiin aikaa tehdä päätös siitä, halusivatko he antaa suostumuksensa tutkimukseen. Asianmukainen tiedottaminen ja tietoon perustuva suostumus ovatkin keskeisiä eettisiä periaatteita tutkimuksen kohdistuessa ihmisiin (TENK, 2019, s. 8-9).

Tutkimusaineiston käsittelyssä huomioitiin, että aineisto koostuu salassa pidettävistä asiakirjoista, jotka sisältävät henkilötietoja sekä arkaluonteista sisältöä tutkimukseen osallistujista. Tutkimuksessa noudatettiin huolellisesti EU:n yleistä tietosuojaa-asetusta (GDPR 2016/679) sekä kansallista tietosuojalakia (2018/1050). Henkilötietojen käsittelystä tiedotettiin oppilaille ja huoltajille tutkimuksen tietosuojaselosteella sekä tutkimustiedotteilla. Käytännössä henkilötietojen käsittelyllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa aineiston pseudonymisointia, jossa aineistosta poistettiin kaikki siinä esiintyvät henkilötiedot. Henkilötiedoilla tarkoitetaan tietoja, joista henkilö voidaan tunnistaa joko suoraan tai epäsuorasti (TENK, 2019, s. 11). Tutkimuksen tulososiossa esitetyissä sitaateissa oppilaiden nimet on muutettu yksityisyyden suojaamiseksi.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon aineiston merkittävyys ja riittävyys sekä analyysin kattavuus, arvioitavuus ja toistettavuus. Merkittävyyden näkökulmasta tutkimuksessa käytetty aineisto vastaa tutkimustehtävään hyvin, sillä tutkimusaineistona käytetään todellisia oppilaille laadittuja pedagogisia asiakirjoja. Oppilaille eri vuosina laaditut asiakirjat muodostavat pitkittäisaineiston, jolloin tietoa saadaan pitkältä ajanjaksolta. Bowenin (2009) mukaan asiakirjoja tutkittaessa etuna voidaankin pitää niiden tarjoamaa kattavaa tietoa pitkältä aikaväliltä (s. 31). Luotettavuutta lisää se, ettei dokumenttiaineistolle tyypilliseen tapaan tutkimus ole vaikuttanut itse aineiston sisältöön (Bowen, 2009, s. 31), sillä opettajat ovat laatineet oppilaiden pedagogiset asiakirjat ollessaan tietämättömiä siitä, että ne päätyvät tutkimusaineistoksi. Aineistoa ei siis ole tuotettu tutkimusta varten, vaan ne ovat olleet olemassa jo ennen sitä. Luotettavuutta tarkasteltaessa on kuitenkin hyvä ottaa huomioon tutkimusaineiston laajuus ja riittävyys. Aineiston osallistujien määrä rajautui varsin pieneksi osallistujien jäädessä kolmeen oppilaaseen. Siitä huolimatta on asiakirjoja aineistossa

kuitenkin huomattavan monta, sillä aineisto sisältää kaikki oppilaiden asiakirjat vuosiluokilta 4-9. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin katsoa heikentävän se, että aineisto on kerätty vain yhdestä koulusta, jolloin asiakirjojen laatimisesta on osittain vastanneet samat opettajat.

Luotettavuutta lisää puolestaan se, että tutkimuksen toteutuksessa ja raportoinnissa on noudatettu huolellisuutta ja tarkkuutta. Tutkimuksen eri vaiheet on raportoitu selkeästi, jotta lukija ymmärtää, miten tutkimuksen tuloksiin on päädytty. Aineiston kattavan ja tarkan analysoinnin sekä raportoinnin ansiosta tutkimus on myös toistettavissa. Toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulkintaprosessi on esitetty niin selkeästi, että sitä hyödyntämällä toinen tutkija pystyisi tekemään samat tulkinnat aineistosta (Eskola & Suoranta, 1998).

6 Tulokset

Tässä luvussa esitellen tutkimuksen tulokset. Ensimmäinen ja toinen alaluku vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka tarkoituksena oli selvittää mitä toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavia tavoitteita ja tukitoimia kirjataan oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin. Kolmas alaluku vastaa toiseen tutkimuskysymykseen, jossa tarkastellaan, miten tuen vaikuttavuutta arvioidaan oppilaiden pedagogisissa asiakirjoissa.

6.1 Toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavat tavoitteet

Toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavat tavoitteet jakautuvat itsenäiseen toimintaan, sosiaalisten tilanteiden hallintaan, työskentelytaitoihin ja oppimisen sujuvuuteen.

6.1.1 Itsenäinen toiminta

Itsenäiseen toimintaan liittyvät tavoitteet painottuvat omatoimisuutta sekä kouluasioista huolehtimista ja vastuunottoa korostaviin tavoitteisiin. Omatoimisuudella viitataan tässä tutkimuksessa oppilaan toimintaan, jossa oppilas selviytyy annetuista tehtävistä itsenäisesti ilman, että hän tarvitsee vahvaa aikuisen tukea ja ohjausta. Kouluasioista huolehtimisella ja vastuunotolla viitataan puolestaan tavoitteisiin, joissa oppilas pyrkii huolehtimaan kouluun liittyvien asioiden muistamisesta ja hoitamisesta. Kouluasioista esiin nousee erityisesti kotitehtävistä huolehtiminen. Aineistonäyte 1 on esimerkki itsenäiseen toimintaan liittyvistä tavoitteista.

Aineistonäyte 1

Tavoitteena viidennellä luokalla on lisätä Oskarin omatoimisuutta ja vähentää riippuvuutta ohjauksesta. Oskari harjoittelee huolehtimaan omista kotitehtävistään ja muista muistettavista koulujutuista (varusteet, sovitut ajat ja paikat). (HOJKS, Oskari, 5. luokka)

6.1.2 Sosiaalisten tilanteiden hallinta

Sosiaalisten tilanteiden hallinnalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä tavoitteita, jotka liittyvät oppilaiden tunnesäätelyyn, soveliaaseen käyttäytymiseen, ristiriitatilanteista selviämiseen sekä vuorovaikutustaitoihin.

Tunnesäätelyn tavoitteet pitävät sisällään tavoitteet, joissa oppilaan kykyä käsitellä tunteitaan oli tarkoitus kehittää. Selkeitä tilanteita, joissa tunnesäätelyn oli tarkoitus parantua, ei kuitenkaan välttämättä ollut kirjattu lainkaan. Soveliaaseen käyttäytymiseen liittyvät tavoitteet ovat puolestaan tavoitteita, joissa oppilaan käyttäytymistä pyritään kehittämään niin, ettei siitä aiheutuisi haastavia tilanteita ympäristön kanssa. Aineistonäytteissä 2 ja 3 on esimerkit tunnesäätelyyn ja soveliaaseen käyttäytymiseen liittyvistä tavoitteista.

Aineistonäyte 2

Rauhoittuminen itsenäisemmin sovitulla keinoilla. (HOJKS, Eeli, 7-9. luokka)

Aineistonäyte 3

Tilan antaminen luokkatovereille, ettei Eeli mene jutellessa liian kiinni.

(Oppimissuunnitelma, Eeli, 4. luokka)

Ristiriitatilanteista selviämiseen liittyvät tavoitteet ilmenivät aineistossa tapoina toimia konfliktitilanteissa. Aineiston perusteella tavoitteiden pyrkimyksenä oli vahvistaa oppilaan kykyä toimia ja hillitä itseään sosiaalisesti haastavissa tilanteissa. Vuorovaikutustaitoihin liittyvillä tavoitteilla viitataan puolestaan laajemmin sosiaalisten taitojen kehittymiseen, mutta tarkempaa kontekstia, jossa vuorovaikutustaitojen tulisi kehittyä ei mainita. Aineistonäytteet 4 ja 5 havainnollistavat ristiriitatilanteista selviämiseen ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä tavoitteita.

Aineistonäyte 4

Mahdollisten konfliktitilanteiden selvittäminen rauhallisemmin yhdessä aikuisen kanssa/

aikuisen tuella/itsenäisemmin. (HOJKS, Eeli, 7-9. luokka)

Aineistonäyte 5

Vuorovaikutustaidot haastavia ajoittain, tavoitteena tilanteista selviäminen aikuisen avulla. (HOJKS, Oskari, 8. luokka)

6.1.3 Työskentelytaidot

Työskentelytaidoilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan sellaisia taitoja, jotka edistävät oppilaan tarkoituksenmukaista toimintaa. Työskentelytaitoihin sisältyvät tarkkaavuuteen ja keskittymiseen, opiskelutaitoihin sekä päämäärätietoiseen tekemiseen liittyvät tavoitteet. Tulosten mukaan tavoitteena oli lisätä oppilaiden omaan työhön keskittymistä ja tarkkaavuuden suuntaamista sekä ylläpitämistä. Opiskelutaitoihin liittyvät tavoitteet ilmenivät puolestaan työrauhan antamisena sekä joustavuuden lisääntymisenä omassa työskentelyssä. Päämäärätietoinen tekeminen viittaa oppilaan kykyyn olla sinnikäs ja pyrkiä tekemään parhaansa. Työskentelytaitoihin liittyviä tavoitteita kirjattiin esimerkiksi seuraavasti:

Aineistonäyte 6

Tarkkaavuuden kohdistamisen ja ylläpitämisen parantuminen. (HOJKS, Eeli, 7-9. luokka)

Aineistonäyte 7

Joustavuuden lisääntyminen kaavamaisen suoritustavan sijaan: jos tulee vaikea kohta, täytyy oppia mennä eteenpäin ja palata vaikeaan kohtaan myöhemmin. (HOJKS, Sara, 6. luokka)

6.1.4 Oppimisen sujuvuus

Asiakirjoissa esiintyvät tavoitteet sisälsivät myös oppimisen sujuvuuden tavoitteita. Oppimisen sujuvuus pitää sisällään oppimisen etenemiseen sekä sujuvaan koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet. Oppimisen etenemisellä tarkoitetaan pyrkimystä taata oppilaan oppimisen jatkuminen ja

oppisisällöistä suoriutuminen. Sujuvalla koulunkäynnillä puolestaan viitataan päämäärään, jossa oppilaan koulunkäynti onnistuu lukujärjestyksen ja yleisen oppimäärän mukaisesti. Aineistonäytteet 8 ja 9 ovat esimerkkejä oppimisen sujuvuuteen liittyvistä kirjauksista.

Aineistonäyte 8

Oppimisen jatkuminen mahdollisimman sujuvasti. (HOJKS, Eeli, 7-9. luokka)

Aineistonäyte 9

Tavoitteena voidaan pitää, että Oskari pystyy käymään koulua yleisen oppimäärän mukaan ja osallistumaan lukujärjestyksen mukaisesti koulupäivään. (HOJKS, Oskari, 4. luokka)

6.2 Toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavat tukitoimet

Aineiston perusteella toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavat tukitoimet voidaan jakaa oppimisympäristön muokkaamiseen, työskentelyn tukemiseen ja tunnesäätelyn tukemiseen.

6.2.1 Oppimisympäristön muokkaaminen

Toiminnanohjauksen haasteisiin pyrittiin vastaamaan oppimisympäristöä muokkaamalla. Oppimisympäristön muokkaamisella tarkoitetaan sellaisia toimia, joiden avulla oppilaan ympäristöä muokataan niin, että se tukisi paremmin oppilaan toimintaa. Oppimisympäristön muokkaaminen liittyi muun muassa oppilaan istumapaikan sijoittamiseen luokassa, pienemmässä ryhmässä opiskelemiseen sekä erilaisten apuvälineiden käyttöön.

Oppilaan istumapaikan sijoittelulla pyrittiin muokkaamaan oppimisympäristöä niin, että se palvelisi mahdollisimman hyvin oppilaan sekä luokassa toimivien aikuisten työskentelyä. Tuloksista ilmeni, että oppilaan istumapaikaksi määrättiin joko luokan etu- tai takaosa. Istumapaikan sijoittelua perusteltiin asiakirjoissa pääosin sillä, että aikuinen olisi lähellä, jolloin oppilaan tukeminen olisi luontevaa ja helppoa. Oppilaan istumapaikan sijoittelua perusteltiin myös oppilaan

näkökulmasta, jolloin tietty istumapaikka tarjosi oppilaalle rauhallisemman ympäristön opiskeluun. Istumapaikan sijoittelua kuvattiin asiakirjoissa muun muassa seuraavasti:

Aineistonäyte 10

Oskarin pulpettipaikka aikuisen läheisyydessä luokan takaosassa, josta Oskari näkee koko luokan ja pääsee tarvittaessa tauolle. (HOJKS, Oskari, 5. luokka)

Pienessä ryhmässä työskentely näyttäytyi asiakirjoissa yleisesti käytettynä tukitoimena. Alakoulun luokilla laadituissa asiakirjoissa pienessä ryhmässä työskentely tarkoitti satunnaisia tunteja, jolloin oppilaat pääsivät tekemään tehtäviä pienempään ryhmään joko laaja-alaisen erityisopettajan luona tai jakotunneilla, joissa oppilaita oli vähemmän kuin normaalisti. Kaikki osallistujat siirrettiin pienryhmään yläkoulun alkaessa, jolloin oppilaat työskentelivät lähtökohtaisesti pienessä ryhmässä.

Aineistonäyte 11

Luokalla on yksi tunti viikossa laaja-alaisen erityisopettajan tukea. Eeli on ollut usein tekemässä tehtäviä tällöin pienemmässä ryhmässä. (Oppimissuunnitelma, Eeli, 4-5. luokka)

Oppimisympäristöä pyrittiin muokkaamaan myös erilaisilla apuvälineillä. Apuvälineillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan sellaisia välineitä, joilla pyritään rajoittamaan oppimisympäristön aistiärsyksiä tai muulla tavoin tukemaan oppilaan keskittymistä. Asiakirjoihin ei kuitenkaan kirjattu apuvälineiden käytöstä kovinkaan tarkasti. Apuvälineet saatettiin mainita tukitoimina, mutta pääosin niiden tarkempaa käyttötarkoitusta ja -tilannetta ei kerrottu. Aineistonäytteellä 12 havainnollistan tapaa, miten apuvälineiden käyttöä kuvattiin asiakirjoissa.

Aineistonäyte 12

Kuulosuojaimia saatavilla. Dynair -tyynyjä saatavilla. Saralla oma hypistelylelu käytössään. (HOJKS, Sara, 4-5. luokka)

6.2.2 Työskentelyn tukeminen

Työskentelyn tukeminen ilmeni asiakirjoissa joustavien toimintatapojen tarjoamisena sekä aikuiselta saatuna tukena. Joustavat toimintatavat viittaavat käytäntöihin, joilla pyrittiin tukemaan oppilasta tehtävien teossa. Tuloksista ilmenee, että asiakirjoihin kirjatut joustavat järjestelyt liittyivät muun muassa tehtävien pilkkomiseen, oman osaamisen monipuoliseen osoittamiseen sekä työskentelyn tauottamiseen. Aikuiselta saatu tuki puolestaan tarkoittaa opettajan tai koulunkäynninohjaajan tarjoamaa ohjausta. Kirjausten mukaan ohjaus tapahtui luokassa, siirtymätilanteissa ja välitunneilla, mutta tarkempaa kuvausta siitä, mitä ohjaus käytännössä tarkoittaa ei mainita. Aineistonäytteet 13 ja 14 havainnollistavat työskentelyn tukemiseen liittyviä kirjauksia.

Aineistonäyte 13

Sara hyötty tehtävien pilkkomisesta ja tauottamisesta tarkkaavuuden ja keskittymisen ylläpitämiseksi. (HOJKS, Sara, 6. luokka)

Aineistonäyte 14

Luokanopettaja tai koulunkäynninohjaaja ohjaa tarvittaessa Eelin toimintaa luokassa. (Oppimissuunnitelma, Eeli, 4-5. luokka)

6.2.3 Tunnesäätelyn tukeminen

Tunnesäätelyn tukemisen tukitoimet koostuvat oppilaan tunteiden säätelyn ohjaamisesta sekä oppilaan itsenäisistä keinoista säädellä tunteitaan. Aineistosta ilmeni, että oppilaan tunteiden säätelyä ohjattiin keskustelemalla ja sanoittamalla oppilaan tunteita. Aikuisen tehtävä tilanteissa on olla apuna ja tukena oppilaalle. Tunnesäätelyn tukemisessa korostuivat myös keinot, joiden avulla oppilas harjoitteli tunteiden säätelyä itsenäisesti. Kirjauksista ilmeni, missä tilanteissa tukitoimia voisi hyödyntää. Tukitoimet esitetään vaihtoehtona tilanteisiin, joissa oppilas kokee itselleen hankalia ja negatiivisia tunteita. Aineistonäytteet 15 on esimerkki tunnesäätelyn tukemiseen liittyvistä kirjauksista.

Aineistonäyte 15

Eelillä on päiväkirja repussa, johon hän voi kirjoittaa tilanteissa, jossa häntä alkaa harmittamaan. (Oppimissuunnitelma, Eeli, 6. luokka)

6.3 Tuen vaikuttavuuden arviointi

Tuen vaikuttavuuden arviointi koostui tuen toimivuuden kuvailusta, tuen toimimattomuuden kuvailusta ja oppilaan kehityksen kuvailusta.

6.3.1 Tuen toimivuuden kuvailu

Tuen vaikuttavuuden arviointi esiintyi aineistossa tuen toimivuuden kuvailuna. Tuen toimivuuden kuvailulla tarkoitetaan sellaisia kirjauksia, joissa kerrotaan annetun tuen positiivisista vaikutuksista. Toimivaa tukea kuvailtiin asiakirjoissa pääosin tarkoilla kuvauksilla. Tarkat kuvaukset tuen toimivuudesta esiintyivät asiakirjoissa pääsääntöisesti Pedagogiset ratkaisut -osiossa. Tarjoissa kuvauksissa ilmenee, mikä tukitoimi on ollut avuksi oppilaalle. Lisäksi joissakin kirjauksissa esitetään tarkemmin, missä tilanteessa tukitoimesta on ollut hyötyä. Aineistonäyte 16 on esimerkki tuen toimivuuden tarkasta kuvauksesta.

Aineistonäyte 16

Oma hypistelylelu käytössään, se on todettu toimivimmaksi avuksi tarkkaavuuden säätelyssä, kun vaikka tarve kuulla opettajan ohjeet. (HOJKS, Oskari, 6. luokka)

Toisinaan tuen toimivuutta kuvailtiin myös epätarkasti. Tällöin kirjauksesta selviää, että annettu tuki on ollut toimivaa, mutta siitä ei ilmene selvästi, mistä tukitoimesta on kyse. Epätarkat kuvaukset esiintyivät asiakirjojen Seuranta ja arviointi -osiossa. Aineistonäytteellä 17 havainnollistan tuen toimivuuden epätarkkaa kuvausta.

Aineistonäyte 17

Tukitoimet ovat sopivat ja riittävät. (HOJKS, Sara, 8. luokka)

6.3.2 Tuen toimimattomuuden kuvailu

Tuen vaikuttavuuden arviointi esiintyi aineistossa myös tuen toimimattomuuden kuvailuna. Tuen toimimattomuuden kuvailulla tarkoitetaan kirjauksia, joissa osoitetaan, ettei annettu tuki ole ollut oppilaalle hyödyksi. Osassa kirjauksia tuodaan esiin tuen toimimattomuus toteamalla, ettei annetusta tuesta ole ollut hyötyä, oppilaalla on vaikeuksia tuesta huolimatta tai annetulla tuella ei ole saavutettu toivottuja lopputuloksia. Kirjauksissa ei kuitenkaan välttämättä tuoda esiin sitä, mihin tukitoimiin kirjauksissa viitataan. Aineistonäyte 18 on esimerkki tuen toimimattomuuden esiintuonnista.

Aineistonäyte 18

Juttujen kertomisen ja puhumisen hillitseminen on ollut Eelille hankalaa ja luokassa on kokeiltu monenlaisia keinoja puhumisen hillitsemiseksi ja keskittymisen parantamiseksi, mutta vielä ei ole löytynyt keinoja, josta olisi selkeästi apua. (Oppimissuunnitelma, Eeli, 4. luokka)

Tuen toimimattomuuden esiintuonnin lisäksi joissakin kirjauksissa ilmeni myös ratkaisuehdotus tilanteeseen. Näissä kirjauksissa tuotiin ensin esiin, ettei annettu tuki ole ollut oppilaalle sopivaa, jonka jälkeen kirjauksessa mainitaan, millainen tuki voisi puolestaan hyödyttää oppilasta. Aineistonäytteellä 19 havainnollistan kirjausta, jossa esitetään ratkaisuehdotus toimimattomalle tuelle.

Aineistonäyte 19

Koulun kokonaiskuormituksen näkökulmasta tukitoimet eivät ole riittäviä. Eeli hyötyisi pienemmästä ryhmästä, jossa sosiaalisten kontaktien määrä koulupäivän aikana olisi rajatumpi ja aikuisella olisi enemmän aikaa tukea Eeliä sosiaalisissa suhteissa tunneilmaisussa. (Oppimissuunnitelma, Eeli, 6. luokka)

6.3.3 Oppilaan kehityksen kuvailu

Tuen vaikuttavuuden arviointi näyttäytyi aineistossa lisäksi oppilaan kehityksen kuvailuna. Kehityksen kuvailulla tarkoitetaan kirjauksia, joissa tuodaan esiin oppilaan toiminnassa tapahtunut edistys. Kehityksen kuvailu keskittyy kuvaamaan tapahtunutta muutosta oppilaan suoriutumissa, mutta ei tuo esiin sitä, mitkä tukitoimet ovat saaneet muutoksen aikaan. Oppilaan kehityksen kuvailu ilmenee asiakirjoissa pääosin tarkkoina kuvauksina. Tarkoissa kehityksen kuvauksissa oppilaan edistymistä kuvataan yksityiskohtaisesti. Kuvauksista ilmenee, missä tilanteessa oppilaan toiminnassa tapahtunut muutos näkyy. Aineistonäyte 20 on esimerkki oppilaan kehityksen tarkasta kuvauksesta.

Aineistonäyte 20

Työskentelytaidoissa kehitystä: Oskari vastaanottaa ohjeita paremmin ja työskentelee tuettuna pitkäjänteisemmin. Voimakkaat reaktiot pettymykseen ja konfliktiin vähentyneet. (HOJKS, Oskari, 4. luokka)

Oppilaan kehityksen kuvailu esiintyi toisinaan myös epätarkkoina kuvauksina. Epätarkoissa oppilaan kehityksen kuvauksissa kerrotaan oppilaan edistyneen, mutta kirjauksista ei ilmene selvästi, missä tilanteissa edistyminen näyttäytyy. Epätarkoissa kehityksen kuvauksissa oppilaan kehityksestä puhutaan varsin yleisellä tasolla, eikä niissä viitata asiakirjoihin aiemmin kirjattuihin tavoitteisiin tai tukitoimiin. Kuvauksissa ilmaistaan epämääräisesti kehityksen tapahtuneen tai mainitaan oppilaan oppimisen edistyneen, muttei tarkenneta, miten eteneminen näyttää käytännössä. Epätarkat kuvaukset esiintyivät asiakirjoissa Seuranta ja arviointi -osiossa. Epätarkat kehityksen kuvaukset näyttävätyivät asiakirjoissa muun muassa seuraavasti:

Aineistonäyte 21

Sara edistyy opinnoissaan hyvin omat haasteet huomioiden. (HOJKS, Sara, 9. luokka)

7 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tulosten yhteyttä aiempaan tutkimustietoon ja esitellään tuloksista tehdyt johtopäätökset. Lopuksi esittelen jatkotutkimusehdotuksia, jotka ovat muotoutuneet tutkimuksen teon aikana.

7.1 Toiminnanohjauksen tukemisen monipuolinen ja epätarkka kirjaaminen

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, mitä toiminnanohjauksen haasteisiin vastaavia tavoitteita ja tukitoimia kirjataan oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin sekä sitä, miten tuen vaikuttavuutta arvioidaan asiakirjoissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että toiminnanohjaukseen liittyvät tavoitteet sekä tukitoimet kohdistuvat laajasti oppilaan koulunkäynnin eri osa-alueilla ilmeneviin haasteisiin. Tämänkaltaisia tuloksia voidaan pitää odotettavina, sillä aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu, miten toiminnanohjauksen haasteet vaikuttavat oppilaiden koulunkäyntiin varsin kokonaisvaltaisesti (Diamantopoulou ym., 2007; McClelland & Cameron, 2019; Zelazo & Carlson, 2020). Lisäksi tulokset osoittavat, että tuen vaikuttavuutta arvioidaan asiakirjoissa hyvin vaihtelevasti.

Asiakirjoihin kirjatut tavoitteet ja tukitoimet osoittavat, että toiminnanohjauksen haasteisiin pyritään vastaamaan monipuolisesti. Tavoitteet ja tukitoimet kohdistuvat kaikille toiminnanohjauksen osa-alueille. Kirjauksissa korostuvat erityisesti inhibition ja kognitiivisen joustavuuden kehittäminen. Työmuistin kehittämiseen liittyvät kirjaukset jäävät asiakirjoissa sen sijaan vähemmälle. Koska toiminnanohjauksen haasteet vaikuttavat oppilaan koulunkäynnin eri osa-alueisiin (Shaul & Schwartz, 2014; Isomäki ym., 2020; Best ym., 2011), onkin luonnollista, että myös tavoitteet ja tukitoimet kohdistuvat laajalle alueelle. Tulosten perusteella voidaan todeta, että toiminnanohjauksen haasteisiin vastattaessa on tärkeää tarkastella oppilaan koulunkäyntiä kokonaisuutena. Näin pystytään kattavasti vastaamaan oppilaan moninasiin tuen tarpeisiin.

Tutkimuksessa havaittiin, että pedagogisiin asiakirjoihin kirjatut tavoitteet ja tukitoimet olivat paikoin varsin laajoja ja epätarkkoja. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa

tutkimuksissa (Boavida ym., 2010; Koßmann, 2022; Rakap, 2015). Asiakirjoihin kirjatut tavoitteet saattoivat olla vaikeasti mitattavissa ja tukitoimista ei välttämättä selvinnyt tarkasti, missä tilanteessa tai kuka tukea toteuttaa. Epätarkat tavoitteet vaikeuttavat niiden toteutumisen arviointia (Sanches-Ferreira ym., 2013), jolloin arviointi on epämääräistä tai sitä ei välttämättä tapahdu lainkaan. Kun oppilaalle asetetaan liian laajoja tavoitteita, niiden saavuttaminen on myös hankalampaa, jolloin samat tavoitteet toistuvat asiakirjoissa vuodesta toiseen. Tämä oli havaittavissa muutaman oppilaan asiakirjoissa, joissa tavoitteet pysyivät samoina useamman vuoden ajan. Epätarkat kirjaukset tukitoimista puolestaan voivat hankaloittaa tuen toteuttamista käytännössä. Kirjattujen tukitoimien tulisi olla konkreettisia ja yksiselitteisiä (Räty ym., 2017), jotta tuen toteuttaminen olisi selkeää.

Tuen vaikuttavuutta arviointiin asiakirjoissa eri tavoin. Osa kirjauksista kohdistui tukitoimien toimivuuteen tai toimimattomuuteen, joskin kirjaukset saattoivat olla epätarkkoja, jolloin ei välttämättä selvinnyt, mistä tukitoimista kirjauksissa oli kyse. Toisinaan arvioinnissa keskityttiin oppilaan kehityksen kuvaamiseen, jolloin itse tukitoimien toimivuutta ei arvioitu. Lisäksi yksittäisissä asiakirjoissa tuen vaikuttavuuden arviointi puuttui kokonaan, joka nousi esiin myös Kurthin ja Mastergeorgen (2010) tutkimuksessa. Vaihtelevat tavat tuen vaikuttavuuden arvioinnin kirjaamisessa saavat aikaan sekalaisia kirjauksia, joista on vaikea saada selvää ja muodostaa yhtenevää kuvaa toimivista tukitoimista ja oppilaan tuen kehittymisestä.

Tutkimuksen tulosten mukaan tuen vaikuttavuuden arviointia esiintyi ympäri asiakirjoja. Arviointiin liittyvät kirjaukset eivät siis löytyneet johdonmukaisesti tietyistä kohdista asiakirjoista, vaan sieltä täältä muiden kirjausten joukosta. Vaikuttavuuden arvioinnin tulosten löytäminen vaatii siis asiakirjan lukijalta yleensä koko asiakirjan lukemisen. Syitä asiakirjojen epämääräiseen täyttämiseen voidaan löytää aiemmista tutkimuksista, joissa on havaittu, että opettajat kokevat asiakirjojen täyttämisen haastavana ja aikaa vievänä (Eklund ym., 2021; Kang & Walsh, 2018) niiden pituuden ja monimutkaisuuden vuoksi (Rotter, 2014). Tuloksissa havaittujen kirjausten hajanaisuuden ja epäjohdonmukaisuuden vuoksi on syytä pohtia asiakirjojen käytettävyyttä. Pedagogisten asiakirjojen tarkoituksena on toimia opettajan tukena oppilaan tuen suunnittelussa ja järjestämisessä sekä myöhemmin helpottaa tuen toteutumisen arviointia (Heiskanen, 2021, s. 14). Asiakirjojen käytöstä saattaa kuitenkin tulla enemmänkin opettajaa kuormittava taakka, kun tuen

kehittämisen kannalta tärkeät tiedot eivät ole löydettävissä asiakirjoista selvästi ja vaivattomasti. Hajanaiset kirjaukset vaikeuttavat myös tiedon välittämistä eri osapuolille, mikä on yksi pedagogisten asiakirjojen tehtävistä (Alvestad & Sheridan, 2015, s. 386).

7.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Pedagogisiin asiakirjoihin keskittyvät tutkimukset ovat lisääntyneet viime vuosina ja tutkimustietoa asiakirjojen laatimisesta, merkityksestä sekä asiakirjoihin liittyvistä kokemuksista on saatu verrattain paljon (esim. Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Lee-Tarver, 2006; Shaddock, 2002). Peräkkäisiä pedagogisia asiakirjoja tarkastelevia tutkimuksia ei ole kuitenkaan juuri julkaistu. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että tuen vaikuttavuutta arvioidaan asiakirjoissa hajanaisesti ja epä johdonmukaisesti, jolloin vaikuttavuuden arvioinnin löytäminen asiakirjoista vaatii opettajalta ylimääräistä aikaa ja vaivaa. Tämä johtaa opettajien lisääntyneeseen työtaakkaan. Tulisikin löytää toimivia ja selkeitä käytänteitä, joilla saataisiin asiakirjojen laatimista yhtenevämmäksi ja näin vähennettäisiin asiakirjoista opettajille aiheutuvaa kuormitusta. Aiheen ajankohtaisuudesta kertoo se, hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto, 2023, s. 83) esitetään kolmiportaisen tuen lainsäädännön uudistamista niin, että se vähentäisi opettajien hallinnollista taakkaa. Vaikka tämä tutkimus antoi merkittävää tietoa tuen vaikuttavuuden arvioinnista, kohdistui tutkimus kuitenkin hyvin rajattuun aineistoon. Jatkossa olisikin tärkeää saada kattavasti lisää tietoa tuen vaikuttavuuden arvioinnista sekä erityisesti tuen kehittämisestä. Olisikin erittäin tärkeää saada tutkimustietoa siitä, miten tuki kehittyy ja miten tuen vaikuttavuutta arvioidaan oppilaiden asiakirjoissa läpi peruskoulun.

Tarkasteltaessa pedagogisia asiakirjoja on hyvä muistaa, etteivät asiakirjoihin tehdyt kirjaukset kerro suoranaisesti siitä, mitä luokkahuoneessa todellisuudessa tapahtuu. Asiakirjoja ei siis suoraan voida pitää todisteena tapahtumista, mutta ne tarjoavat kuitenkin merkityksellistä tietoa (Bowen, 2009, s. 30). Tämä tutkimus osoitti, että toiminnanohjaukseen vastaavia tavoitteita ja tukitoimia kirjataan asiakirjoihin osittain varsin epätarkasti, vaikka toiminnanohjauksen tukemisessa tuen systemaattinen ja selkeä toteuttaminen ovat tärkeitä. Kirjausten epämääräisyys heikentää asiakirjojen käytettävyyttä, joka vaikeuttaa tuen suunnitelmallista ja tehokasta

toteuttamista. Tästä syystä opettajankoulutuksessa olisikin syytä kiinnittää huomiota tuen kirjaamisen käytäntöjen lisäksi asiakirjojen tarkoituksenmukaiseen käyttöön oppilaiden tukemisessa. Kirjaamisen tavan lisäksi olisi erittäin tärkeää saada tutkimustietoa siitä, miten pedagogisiin asiakirjoihin kirjatut tavoitteet ja tukitoimet näyttäytyvät käytännössä koulun arjessa. Tutkimustieto asiakirjojen sisällön ja käytännön toteutuksen välillä voisi havainnollistaa vielä enemmän sitä, kuinka toimivia nykyiset pedagogiset asiakirjat todellisuudessa ovat.

Tämän tutkimuksen myötä aloitettiin peräkkäisten asiakirjojen pitkittäisaineiston kerääminen. Pedagogisista asiakirjoista muodostuvan pitkittäisaineiston hankkiminen osoittautui kuitenkin haastavaksi. Oppilaiden pedagogisten asiakirjojen ollessa salassa pidettäviä liittyy aineistonkeruuseen monimutkaisia ja aikaa vieviä vaiheita. Monimutkaiseksi prosessin tekee se, ettei tutkimuksen tekijä voi itse olla suoraan yhteydessä oppilaisiin, joille on laadittu pedagogisia asiakirjoja. Opetustoimelta saadun tutkimusluvan jälkeen aineistonkeruu vaatiikin yhteistyötä koulun kanssa. Koulun kautta oppilaille ja heidän huoltajilleen voidaan välittää tietoa tutkimuksesta ja pyyntö tutkimukseen osallistumisesta. Aineistonkeruu vie kuitenkin aikaa, eikä tutkimuksen tekijä voi itse vaikuttaa sen etenemiseen. Aineistonkeruuta hankaloittaa myös pedagogisten asiakirjojen sisältämä arkaluonteinen sisältö, joka voi vaikuttaa päätökseen tutkimukseen osallistumisesta. Tässä tutkimuksessa pitkittäisaineiston keruuta vaikeutti lisäksi asiakirjojen rajallinen saatavuus. Aineistonkeruuprosessin haastavuuden ja aikaa vievän luonteen vuoksi jäi aineisto lopulta varsin suppeaksi. Tästä huolimatta keräämäni aineisto luo hyvän perustan tulevaisuudessa tehtäville tutkimuksille. Keräämällä lisää aineistoa, voidaan tulevaisuudessa aineistoa käyttää pitkittäisanalyysin tekoon. Vaikka peräkkäisistä pedagogisista asiakirjoista muodostuvan tutkimusaineiston hankkiminen on haasteellista, on se kuitenkin merkittävää, jotta jatkossa voidaan saada lisää tärkeää tutkimustietoa systemaattisen tuen suunnittelusta ja kehittämisestä.

Lähteet

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, 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.

Alasuutari, M. & Kelle, H. (2015). Documentation in Childhood. *Children & Society*, 29(3), 169–173. <https://doi.org/10.1111/chso.12119>

Alasuutari, M., Heiskanen, N., Rantala, A. & Vehkakoski, T. (2023). *Hyvä pedagoginen kirjaaminen. Oppimista tukeva dokumentointi käytännössä*. PS-kustannus.

Al-Shammari, Z. & Hornby, G. (2020). Special Education Teachers' Knowledge and Experience of IEPs in the Education of Students with Special Educational Needs. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 67(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1620182>

Alvestad, T. & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377–392. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861>

Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>

Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2013). Individual educational plans in Swedish schools-forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 58–67.

Aro, M. (2015). Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille? *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 64-67. Niilo Mäki Instituutti.

Bafra, L. T. & Kargin, T. (2009). Investigating the attitudes of elementary school teachers, school psychologists and guidance research center personnel on the process of preparing the individualized educational program and challenges faced during the related process. *Educational Sciences : Theory & Practice*, 9(4), 1959–1972.

Baggetta, P. & Alexander, P. A. (2016). Conceptualization and Operationalization of Executive Function. *Mind, Brain and Education*, 10(1), 10–33. <https://doi.org/10.1111/mbe.12100>

Banich, M. T. (2009). Executive Function: The Search for an Integrated Account. *Current Directions in Psychological Science : a Journal of the American Psychological Society*, 18(2), 89–94. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01615.x>

Best, J. R., Miller, P. H. & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327–336. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>

Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., Morgan, C. L. & Faraone, S. V. (2004). Impact of Executive Function Deficits and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on Academic Outcomes in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 757–766. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.5.757>

Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>

Blair, C. (2017). Educating executive function. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, 8(1-2). <https://doi.org/10.1002/wcs.1403>

Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A. & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants and Young Children*, 23(3), 233–243. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181e45925>

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRI0902027>

Ciccantelli, L. A. & Vakil, S. (2011). Case study of the identification, assessment and early intervention of executive function deficits. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 1–12.

Christle, C. A. & Yell, M. L. (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings. *Exceptionality: the Official Journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children*, 18(3), 109–123. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491740>

Demetriou, E. A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. J. C., Pye, J. E., Hickie, I. & Guastella, A. J. (2018). Autism spectrum disorders: A meta-analysis of executive function. *Molecular Psychiatry*, 23(5), 1198–1204. <https://doi.org/10.1038/mp.2017.75>

Diamantopoulou, S., Rydell, A.-M., Thorell, L. B. & Bohlin, G. (2007). Impact of Executive Functioning and Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder on Children's Peer Relations and School Performance. *Developmental Neuropsychology*, 32(1), 521–542. <https://doi.org/10.1080/87565640701360981>

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 318, 1387–1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology* 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Diamond, A. (2012). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 21(5), 335–341. <https://doi.org/10.1177/0963721412453722>

Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 333(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>

Dias, N. M. & Seabra, A. G. (2017). Intervention for executive functions development in early elementary school children. Effects on learning and behaviour, and follow-up maintenance. *Educational Psychology* 37(4), 468–486. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2016.1214686>

Doebel, S. (2020). Rethinking Executive Function and Its Development. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 942–956. <https://doi.org/10.1177/1745691620904771>

Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P. & Hamel, C. (2016). Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five year-old children. *Cogent Education*, 3(1), 1207909-. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1207909>

Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 729–742. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

EU:n yleinen tietosuojasetus (GDPR) 2016/679.

Frazier, T. W., Crowley, E., Shih, A., Vasudevan, V., Karpur, A., Uljarevic, M. & Cai, R. Y. (2022). Associations between executive functioning, challenging behavior, and quality of life in children and adolescents with and without neurodevelopmental conditions. *Frontiers in Psychology*, 13, 1022700–1022700. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1022700>

- Gist, C. (2019). From Frazzled to Focused: Supporting Students With Executive Function Deficits. *Teaching Exceptional Children, 51*(5), 372–381. <https://doi.org/10.1177/0040059919836990>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1053815119854997>
- Heiskanen, N. (2021). Pedagogiset asiakirjat lapsen tuen suunnittelun välineinä ja sosiaalisen todellisuuden muokkaajina. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 31*(1), 13-19. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/02/Heiskanen.pdf>
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2004). "There Is Something About Julia": Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A Case Study. *Journal of Language, Identity, and Education, 3*(1), 1–24. https://doi.org/10.1207/s15327701jlle0301_1
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development, 20*(3), 251–271. <https://doi.org/10.1002/icd.736>
- Huizinga, M., Dolan, C. V. & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia, 44*(11), 2017–2036. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.01.010>
- Isaksson, J., Lindqvist, 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. <https://doi.org/10.1080/08856250601082323>
- Isomäki, A., Jaatinen, P., Teivaanmäki, S., Klenberg, L., Hirvonen, R. & Kiuru, N. (2020). Nuorten toiminnanohjauksen pulmien yhteys kaverisuhteisiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 30*(3), 33-49.

- Kang, J. & Walsh, D. J. (2018). Documentation as an integral part of teaching: early childhood teachers' systematic search for good teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 262–277. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1514333>
- Keenan, L., Conroy, S., O'Sullivan, A. & Downes, M. (2019). Executive functioning in the classroom: Primary school teachers' experiences of neuropsychological issues and reports. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102912–. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102912>
- Kinnunen, A.M., Aro, M., Närhi, V. & Savolainen, H. (2021). Tukivastemallilla selkeyttä ja vaikuttavuutta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31(2), 106-115.
- Klenberg, L. (2015). Assessment and development of executive functions in school-age children. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0867-8>
- Koßmann, R. (2022). Individual educational plans: Just a tool to immunise teaching from parental criticism? *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2085628>
- Kozikoğlu, İ. & Albayrak, E. N. (2022). Teachers' attitudes and the challenges they experience concerning individualized education program (Iep): A mixed method study. *Participatory Educational Research*, 9(1), 98–115. <https://doi.org/10.17275/per.22.6.9.1>
- Kurth, J. & Mastergeorge, A. M. (2010). Individual Educational Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting. *The Journal of Special Education*, 44(3), 146-160. <https://doi.org/10.1177/0022466908329825>
- Lee-Hammond, L. & Bjervås, L.-L. (2021). Pedagogical documentation and systematic quality work in early childhood: Comparing practices in Western Australia and Sweden. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(2), 156–170. <https://doi.org/10.1177/1463949120928431>

Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263-272.

Leskinen, M. & Salminen, J. (2015). Ennaltaehkäisevä tuki: suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 22-35. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/09/Leskinen-ja-Salminen.pdf>

McClelland, M. M. & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142-151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howertwer, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" task: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Monette, S., Bigras, M. & Guay, M.-C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(2), 158-173. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.01.008>

Monette, S., Bigras, M. & Lafrenière, M.-A. (2015). Structure of executive functions in typically developing kindergarteners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 140, 120-139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.005>

Morgan, P. L., Li, H., Farkas, G., Cook, M., Pun, W. H. & Hillemeier, M. M. (2017). Executive functioning deficits increase kindergarten children's risk for reading and mathematics difficulties in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.01.004>

Nieminen, P., Airo, R., Eränen, S., Kuulas, T., Rantanen, K., Huhta-Hirvonen, R., Kaarenoja, T., Kojo, S., Kylliäinen, A., Muurinaho, S., Nivala, K. & Pirilä, S. (2002). *TOTAKU: toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden ryhmäkuntoutus*. Tampereen yliopisto, psykologian laitos.

Närhi, V. & Virta, M. (25.2.2016). Toiminnanohjauksen ongelmat ja ADHD. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Käypä hoito -johtoryhmän asettama työryhmä.
<https://www.kaypahoito.fi/nix00963>

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.

Otero, T. M., Barker, L. A. & Naglieri, J. A. (2014). Executive Function Treatment and Intervention in Schools. *Applied Neuropsychology. Child*, 3(3), 205–214.
<https://doi.org/10.1080/21622965.2014.897903>

Paananen, M., Aro, T., Kultti-Lavikainen, N. & Ahonen, T. (2005). *Oppimisvaikeuksien arviointi: psykologin, opettajien ja vanhempien yhteistyötä*. Niilo Mäki Instituutti.

Paananen, M. (2020). Itsesäätely ja toiminnanohjaus oppimistilanteissa: itsesäätelyn minäpystyvyys ja taitojen kehittäminen alakoululaisilla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 30(2), 4-10.

Paananen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen, U. & Närhi, V. (2011). *Maltti: tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus*. Niilo Mäki instituutti.

Paananen, M., Aro, T., Närhi, V. & Aro, M. (2018). Group-based intervention on attention and executive functions in the school context. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 38(7), 859–876. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1407407>

Payne, S. B. & Swanson, E. (2022). Targeting the Transition Goals of Teens Through Executive Function Support. *Teaching Exceptional Children*, 4005992110669-.
<https://doi.org/10.1177/00400599211066919>

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for pre-school children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909>

Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years (London, England)*, 36(4), 399–412. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>

Romero-López, M., Pichardo, M.C., Ingoglia, S. & Justicia, F. (2018). The role of executive function in social competence and behavioural problems in childhood education. *Anales de Psicología (Murcia, Spain)*, 34(3), 490–. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.307391>

Rotter, K. (2014). IEP Use by General And Special Education Teachers. *SAGE Open*, 4(2), 1-8. <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*, 20(12), 1459-1470. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>

Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011>

Räty, L. (2021). Pedagogisten asiakirjojen kirjoittaminen tutkimusten valossa. *Kielikukko*, 41(3), 23-25.

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507–520.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>

Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sasser, T. R., Bierman, K. L., Heinrichs, B. & Nix, R. L. (2017). Preschool Intervention Can Promote Sustained Growth in the Executive-Function Skills of Children Exhibiting Early Deficits. *Psychological Science*, 28(12), 1719–1730. <https://doi.org/10.1177/0956797617711640>

Shaddock, A. (2002). "An Unplanned Journey into Individualized Planning." *International Journal of Disability, Development and Education* 49(2), 191-200. <https://doi.org/10.1080/103491220141767>

Shaul, S. & Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Reading & Writing*, 27(4), 749–768. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9470-3>

Shuai, L., Daley, D., Wang, Y.-F., Zhang, J.-S., Kong, Y.-T., Tan, X. & Ji, N. (2017). Executive Function Training for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Chinese Medical Journal*, 130(5), 549–558. <https://doi.org/10.4103/0366-6999.200541>

Stecker, P. M., Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2008). Progress monitoring as essential practice within response to intervention. *Rural Special Education Quarterly*, 27(4), 10–17.

<https://doi.org/10.1177/875687050802700403>

Stuss, D. T. (1992). Biological and psychological development of executive functions. *Brain and cognition*, 20(1), 8-23. [https://doi.org/10.1016/0278-2626\(92\)90059-U](https://doi.org/10.1016/0278-2626(92)90059-U)

Swain, K. D., Hagaman, J. L., & Leader-Janssen, E. M. (2022). Teacher-reported IEP goal data collection methods. *Preventing School Failure, 66*(2), 118-125.

<https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1980849>

Tamm, L., Loren, R. E. A., Peugh, J. & Ciesielski, H. A. (2021). The Association of Executive Functioning With Academic, Behavior, and Social Performance Ratings in Children With ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 54*(2), 124–138. <https://doi.org/10.1177/0022219420961338>

Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Janhukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M.-P. Vainikainen, (toim.), *Eri-tyisopetuksesta oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 135-162.

Tietosuojalaki 5.12.2018/1050.

Traverso, L., Viterbori, P. & Usai, M. C. (2015). Improving executive function in childhood: Evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in Psychology, 6*, 525–525.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00525>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuovinen, M., Määttä, S. & Aro, T. (2012). Kieli toiminnanohjauksen tukena. *Kielipolku: puheen ja kehityksen erikoislehti* 1/2012.

Ursache, A., Blair, C. & Raver, C. C. (2012). The Promotion of Self-Regulation as a Means of Enhancing School Readiness and Early Achievement in Children at Risk for School Failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122–128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>

Vallberg-Roth, A.-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish pre-schools. *Nordisk Bernehageforskning*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.479>

Valtioneuvosto (2023). Vahva ja välittävä Suomi - Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165042/Paaministeri-Petteri-Orpon-hallituksen-ohjelma-20062023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vasquez, E. & Marino, M. T. (2021). Enhancing Executive Function While Addressing Learner Variability in Inclusive Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 56(3), 179–185. <https://doi.org/10.1177/1053451220928978>

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

Vilkki, J. & Saunamäki, T. (2015). Toiminnanohjauksen häiriöt. Teoksessa M. Jehkonen, T. Saunamäki, L. Paavola, J. Vilkki, & R. Akila, (2015). *Kliininen neuropsykologia (1. p.)*. Duodecim.

Wood, L., Roach, A. T., Kearney, M. A. & Zabek, F. (2018). Enhancing executive function skills in preschoolers through a mindfulness-based intervention: A randomized, controlled pilot study. *Psychology in the Schools*, 55(6), 644–660. <https://doi.org/10.1002/pits.22136>

Yell, M. L. & Stecker, P. M. (2003). Developing Legally Correct and Educationally Meaningful IEPs Using Curriculum-Based Measurement. *Assessment for Effective Intervention*, 28(3–4), 73–88. <https://doi.org/10.1177/073724770302800308>

Zelazo, P. D. & Carlson, S. M. (2020). The Neurodevelopment of Executive Function Skills: Implications for Academic Achievement Gaps. *Psychology & Neuroscience, 13*(3), 273–298.

<https://doi.org/10.1037/pne0000208>

Zorza, J. P., Marino, J. & Acosta Mesas, A. (2016). Executive Functions as Predictors of School Performance and Social Relationships: Primary and Secondary School Students - ERRATUM. *The Spanish Journal of Psychology, 19*, E40–E40. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.37>