

Anne Keskitalo & Johanna Olkkonen

OPPIMISSUUNNITELMA OPETTAJAN TYÖN TUKENA

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Kevät 2006

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Oppimissuunnitelma opettajan työn tukena

Tekijät: Anne Keskitalo ja Johanna Olkkonen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajankoulutus, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 90 + liitteet 4 kpl

Vuosi: Kevät 2006

Tiivistelmä

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten opettajat käyttävät oppimissuunnitelmaa oman työnsä tukena. Lisäksi selvitimme, miten opettajat tukevat oppimissuunnitelman avulla lapsen oppimista. Oppimissuunnitelmalla tarkoitetaan lapsen oppimisen tueksi laadittua suunnitelmaa. Tutkimuksemme osoitti, että oppimissuunnitelman voi nähdä myös opettajan työn välineenä. Tutkimuksemme on ajankohtainen, koska tällä hetkellä koulumaailmassa keskustellaan opetuksen yksilöimisestä.

Lähestyimme tutkimusongelmaa fenomenografisesta lähtökohdasta. Aineistomme hankimme teemahaastattelun avulla syksyllä 2005. Haastattelimme seitsemää opettajaa, jotka käyttävät oppimissuunnitelmaa työssään. Tutkimusaineistona käytimme myös opettajilta saamiamme oppimissuunnitelmalomakkeita.

Opettajien käyttämien oppimissuunnitelmalomakkeiden keskeisen sisällön muodostivat oppilaan vahvuudet, tuettavat alueet, tavoitteet, keinot ja seuranta. Opettajien itse laatimien oppimissuunnitelmalomakkeiden muotoa ohjasivat oppilaiden tarpeet ja oppimissuunnitelman käyttötarkoitukset. Tutkimuksemme konkreettisenä tuloksena muodostimme haastattelujen pohjalta oppimissuunnitelmalomakkeen.

Opettajat käyttivät oppimissuunnitelmia useisiin tarkoituksiin. Oppilaan oppimisen tukemisen lisäksi opettajat käyttivät oppimissuunnitelmia apuna oman työnsä jäsentämisessä. Opettajat hyödynsivät oppimissuunnitelmia arvioinnissa, vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä ja yksilöimisessä. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että oppimissuunnitelmaa voisi käyttää oppilaanohjauksessa ja erityisopetussiirtopäätök-sissä.

Tutkimuksen perusteella suosittelemme oppimissuunnitelmaa avuksi opettajan työhön. Rohkaisemme opettajia muokkaamaan oppimissuunnitelmalomakkeen parhaiten omaan työhönsä sopivaksi.

Avainsanat: oppimissuunnitelma, yksilölliset suunnitelmat, konstruktivismi, yksilöiminen, arviointi, fenomenografia

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostumme tiivistelmän tallentamiseen yliopiston WWW-palvelimelle

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OPPIMISSUUNNITELMA	7
2.1 OPPIMISSUUNNITELMAN JA LÄHIKÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY	7
2.2 OPPIMISSUUNNITELMAN SISÄLTÖ	10
2.3 OPPIMISSUUNNITELMAN LAADINTA	12
2.4 OPPIMISSUUNNITELMAN TAVOITTEET	12
3 OPPIMISKÄSITYS OPPIMISSUUNNITELMAN TAUSTALLA.....	15
3.1 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS	15
3.2 KONSTRUKTIVISMIN VAIKUTUKSET OPETUKSEEN JA OPETUSSUUNNITELMAAN	17
4 YKSILÖIMINEN OPPIMISSUUNNITELMAN POHJALLA.....	20
4.1 KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ	20
4.2 YKSILÖIMINEN PERUSOPETUKSESSA	22
4.3 OPETTAJAT OPPILAAN YKSILÖLLISTEN EDELLYTYSTEN HUOMIOIJINA	23
5 OPPIMISSUUNNITELMA ARVIOINNIN TUKENA	25
5.1 OPETUSSUUNNITELMA ARVIOINNIN LÄHTÖKOHTANA	25
5.2 ARVIOINNIN TEHTÄVÄT	25
5.3 ARVIOINNIN KEINOT	27
5.4 ITSEARVIOINTI	28
5.5 OPPIMISSUUNNITELMIEN KÄYTTÖ ARVIOINNISSA	29
6 TUTKIMUSONGELMIEN ESITTELY	31
7 MENETELMÄLLISET RATKAISUT, AINEISTO JA SEN ANALYYSI.....	33
7.1 TUTKIMUSOTTEEN VALINTA	33
7.2 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSOTE	35
7.3 TUTKIMUSAINEISTON HANKINTA TEEMAHAASTATELUN AVULLA	36
7.4 AINEISTON KERUU	37
7.4.1 Haastateltavien metsästäminen	37
7.4.2 Haastattelujen toteuttaminen.....	39
7.4.3 Haastateltavat.....	40
7.5 AINEISTON ANALYYSI.....	43
8 TUTKIMUSTULOKSET	46
8.1 OPPIMISSUUNNITELMALOMAKE	46
8.2 OPETTAJIEN OPETTAMISKÄSITYS.....	52
8.3 OPETTAJIEN ARVIOINTIKÄSITYS	57
8.4 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	59
8.5 OPPIMISSUUNNITELMAN KÄYTTÖMAHDOLLISUDET.....	61

8.6 OPETTAJIEN SUHTAUTUMINEN OPPIMISSUUNNITELMAAN	65
9 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	68
9.1 TULOSTEN YHTEENVETO.....	68
9.2 ELÄVÄ ASIAKIRJA – EHDOTUS OPPIMISSUUNNITELMALOMAKKEESTA.....	71
9.3 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA.....	75
9.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	76
9.5 TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI	78
LÄHTEET	80
LIITE 1: HAASTATELURUNKO	91
LIITE 2: LEHTI-ILMOITUS.....	92
LIITE 3: OPPIMISSUUNNITELMALOMAKE	93
LIITE 4: OPPIMISSUUNNITELMALOMAKE (MUOKATTU).....	94

1 JOHDANTO

Tällä hetkellä koulumaailmassa keskustellaan opetuksen yksilöimisestä. Yksilöidyssä opetuksessa otetaan huomioon kunkin lapsen yksilölliset edellytykset ja ominaisuudet. Viimeaikainen keskustelu onkin yleensä korostanut lapsen yksilöllisyyden kunnioittamista. Haasteena yksilöimisessä nähdään se, kuinka paljon lapsen yksilöllisyyttä pitäisi huomioida koulussa ja millaiset mahdollisuudet siihen on.

Yksi keino vastata yksilöllisyyden tuomiin haasteisiin on laatia oppilaille yksilöllisiä suunnitelmia oppimisen tueksi. Yksilöllisten suunnitelmien idea on lähtenyt liikkeelle 1990-luvulla vuosiluokkiin sitoutumattoman opetuksen yhteydessä. Yleisopetuksen oppilaille suunnattua suunnitelmaa kutsutaan oppimissuunnitelmaksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin se tuli suosituksena vasta vuonna 2004.

Tutkimusongelmiemme aihepiiriin liittyviä teemoja on tutkittu vähän Suomessa. Oppimissuunnitelmasta lapsen oppimisen tukena ei löydy yhtään suomalaista väitöskirjaa. Valanne (2002) on tutkinut erityisopetuksen oppilaille suunnattua yksilöllistä suunnitelmaa, josta käytetään nimitystä HOJKS. Pyrimme tuomaan tutkimuksellamme tietoa siitä, miten oppimissuunnitelmia käytetään Suomessa.

Tutkimuksessa selvitämme opettajien tapoja käyttää oppimissuunnitelmaa oman työnsä tukena. Tätä tarkastelemme sen kautta, miten opettajat hyödyntävät oppimissuunnitelmaa arvioinnissa sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tutkimuksessa käsittelemme myös muita oppimissuunnitelman käyttömahdollisuuksia. Tutkimus antaa viitteitä siitä, miten opettajat edistävät oppimissuunnitelman avulla oppilaan oppimista. Tätä asiaa selvitämme tarkastelemalla, mitä opettajien käyttämät oppimissuunnitelmalomakkeet sisältävät.

Lähestymme tutkimusta fenomenografisesta lähtökohdasta. Tämä näkyy tutkimusmenetelmien valinnassa ja aineiston analyysissa. Tutkimuksen aineiston keräsimme haastatteleamalla opettajia, joilla on kokemusta oppimissuunnitelman käytöstä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat tavoitimme lumipallotekniikan avulla. Toteutimme haastattelut Rovaniemellä, Oulussa, Jyväskylässä ja Seinäjoella syksyllä 2005.

Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti tutkimme niiden opettajien käsityksiä, joilla on kokemusta oppimissuunnitelman käytöstä omassa työssään. Tällä hetkellä eniten tietoa oppimissuunnitelmien käytöstä on siihen perehtyneillä kouluilla ja opettajilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat löyhät raamit oppimissuunnitelman laatimiselle. Olemme kiinnostuneita selvittämään opettajien erilaisia oppimissuunnitelman käyttötarkoituksia.

Tutkimuksemme alussa vertaamme oppimissuunnitelmaa muihin oppilaille yksilöllisesti tehtyihin suunnitelmiin. Esittelemme myös oppimissuunnitelman sisältöä ja käyttöä. Tutkimuksemme teoriaosa rakentuu oppimissuunnitelman taustalla olevasta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä sekä opetuksen yksilöimisestä. Teoriaosuuden lopussa tarkastelemme oppimissuunnitelman käyttöä oppilasarvioinnissa.

Empiirisen osan alussa kirjoitamme auki tutkimusongelmamme. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksemme menetelmälliset ratkaisut, aineiston hankinnan ja analyysin. Seuraavassa luvussa käsittelemme tutkimustuloksia. Viimeisen luvun alkuun olemme koonneet tutkimuksemme johtopäätökset ja tulokset. Tutkimuksemme konkreettinen tulos on ehdotus oppimissuunnitelmalomakkeeksi. Olemme muodostaneet sen haastatte- luista saamiemme ajatusten pohjalta. Seuraavaksi pohdimme jatkotutkimuskohteita. Tämän luvun lopussa tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta ja tutkimusproses- sia.

2 OPPIMISSUUNNITELMA

2.1 Oppimissuunnitelman ja lähikäsitteiden määrittely

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määrätään, että opetuksen tulee pohjautua oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi prosessiksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16). Oppimisen tueksi voidaan laatia yksilöllisiä suunnitelmia.

Haluamme heti aluksi selventää käsitteitä: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelma ja oppimissuunnitelma, koska niiden käytössä on epäselvyyttä. Käsitteiden käyttö on vasta vakiintumassa ja sen vuoksi ne on sekoitettu keskenään myös käyttämässämme kirjallisuudessa. Opetushallituksen laatima Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on valtakunnallinen normiasiakirja opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta opetuksen järjestäjä laatii paikallisen opetussuunnitelman, joka voi olla alueellinen, kunta- tai koulukohtainen. (Virtanen & Miettinen 2003, 68.) Välttääksemme toistoa käytämme välillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista lyhyempää muotoa opetussuunnitelman perusteet.

Paikallisesti suunnitellussa opetussuunnitelmassa täsmennetään ja täydennetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita ja sisältöjä. Opetuksen järjestäjä voi laatia opetussuunnitelmaan omia painotuksia, mutta ei voi muuttaa valtakunnallisia asetuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 8.) Yksilöllisten suunnitelmien, kuten oppimissuunnitelman, tavoitteet ja sisällöt johdetaan suoraan opetussuunnitelmasta (Virtanen & Miettinen 2003, 68).

Opetushallitus on laatinut viisi erilaista perusopetukseen suunnattua yksilöllistä suunnitelmaa, joita käytetään eri tilanteissa. Näitä ovat oppimissuunnitelma, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, lapsen esiopetuksen suunnitelma, lisäopetuksen suunnitelma ja perusopetukseen valmistavan opetuksen suunnitelma. Tässä työs-

sä tutkimme oppimissuunnitelmaa. Aluksi vertaamme oppimissuunnitelmaa muihin yksilöllisiin suunnitelmiin selventääksemme, mitä oppimissuunnitelmalla tarkoitetaan.

Oppimissuunnitelma on tarkoitettu kaikille yleisopetuksen oppilaille ja sen laatimisesta on annettu suositus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 21). Oppimissuunnitelman tarkoituksena on tukea oppilaan oppimista suunnittelemalla opinto-ohjelma. Oppimissuunnitelmaan kirjataan, miten tavoitteet saavutetaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20; Virtanen & Miettinen 2003, 81.)

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tehdään erityisopetuksen otetuille tai siirretyille oppilaille. Siitä käytetään yleisesti nimitystä HOJKS. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 28.) HOJKS tulee laatia kaikille erityisoppilaille (Perusopetuslaki 628/1998, 17§). Kuten oppimis suunnitelmassa, myös HOJKSssa tulee olla oppimiselle asetetut tavoitteet, sisällöt ja opetusmenetelmät. Tämän lisäksi HOJKSiin tulee sisältyä oppimisvalmiudet ja vahvuudet, tukipalvelut, oppimisympäristöt, oppimiseen käytettävä aika sekä edistymisen seuranta ja arviointi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20; Ikonen & Virtanen 2001, 8-9.) Suomalainen HOJKS-käytäntö on saanut vaikutteita USA:sta, jossa HOJKSia vastavasta suunnitelmasta käytetään nimitystä IEP eli individual educational plan tai program (Valanne 2002, 69, 72).

Lapsen esiopetuksen suunnitelmaa käytetään esiopetuksessa. Myöskään tätä suunnitelmaa ei ole Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määrätty pakolliseksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15.) Lukemamme mukaan useissa kunnissa kuitenkin laaditaan kaikille lapsille esiopetuksen suunnitelma (Esimerkiksi Kananoja & Haikarainen 2003, 5). Esiopetuksen suunnitelmassa keskitytään tavoitteisiin, jotka ovat tärkeitä lapsen kasvuille ja kehitykselle. Siinä arvioidaan myös lapsen vaikeuksia ja vahvuuksia tavoitteista selviämässä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15.) Esiopetuksen suunnitelman lisäksi arviointi- ja palautekeskusteluissa voidaan käyttää lapsen minäkirjaa tai kasvunkansiota, joihin on kerätty tietoa lapsen kehittymisestä (Lummelahti 2001, 54). Oppimissuunnitelma liittyy kiinteästi esiopetuksen suunnitelmaan, koska ensimmäisen luokan oppilaiden oppimissuunnitelma voidaan laatia lapsen esiopetuksen suunnitelman pohjalta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20).

Lisäopetusta järjestetään perusopetuksen oppimäärän suorittaneille nuorille yhden lukuvuoden ajan (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 1). Usein tätä lisäopetusta kutsutaan kymppiluokaksi ja siihen osallistuminen on vapaaehtoista (Virtanen & Miettinen 2003, 84). Lisäopetuksessa olevalle opiskelijalle tulee laatia oma opinto-ohjelma. Siihen sisältyvät opinnot, näiden tuntimäärät, opiskelijan asettamat tavoitteet, henkilökohtainen ohjaus ja muut mahdolliset tukitoimet. (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 2.) Opinto-ohjelman laatimisessa korostuu opiskelijan omat edellytykset, tarpeet ja toiveet (Virtanen & Miettinen 2003, 84). Oppilaalle voidaan tämän lisäksi laatia oppimissuunnitelma, jossa näitä tietoja täsmennetään (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 2).

Perusopetukseen valmistavaa opetusta järjestetään maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille. Sen tavoitteena on antaa tarvittavat valmiudet ja kielitaito perusopetukseen siirtymistä varten. Lisäksi tavoitteena on edistää oppilaan kehitystä sekä auttaa häntä kotiutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Jokaiselle perusopetukseen valmistavaa opetusta saavalle oppilaalle täytyy laatia oma opinto-ohjelma. Tästä opinto-ohjelmasta tulee ilmetä oppilaan lähtötaso, oppimistavoitteet, opiskeltavat oppiaineet sisältöineen, mahdollinen integrointi perusopetukseen sekä tukitoimet. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 1-3.) Perusopetuksen valmistavaa opetusta saavalle maahanmuuttajalapselle suositellaan tehtävän oppimissuunnitelma, kun hän siirtyy perusopetukseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20).

Näiden lisäksi henkilökohtaisia suunnitelmia laaditaan myös muilla kouluasteilla. Esimerkiksi yliopistoissa henkilökohtaiset suunnitelmat otetaan käyttöön viimeistään vuonna 2006 tutkintouudistuksen yhteydessä. Yliopistoissa näistä suunnitelmista käytetään nimitystä HOPS. Nimitys on lyhenne henkilökohtaisesta opiskelu-, oppimis-, opetuksen tai opetuksen järjestämisen opintosuunnitelmasta. Lyhenteen O-kirjaimella on erilaisia merkityksiä riippuen siitä, kuinka paljon opiskelijan omaa roolia korostetaan. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 9, 13; Eerola 2005, 4.) HOPSien käyttöönoton tavoitteena on muun muassa yksilöllistää opintopolkuja, sitouttaa tehokkaaseen opiskeluun, jäsentää opintoja sekä edistää opintojen sopivuutta työelämään. Erityisesti HOPSin avulla pyritään lyhentämään opiskelijoiden opintoaikoja. Yliopistoilla ja tiedekunnilla on erilaisia tapoja HOPSin toteuttamisessa. Se voidaan esimerkiksi integroida osaksi kurssivaatimuksia. Vastuu HOPSin suunnittelusta ja etenemisestä on usein opis-

kelijalla itsellään. Yliopiston henkilökunnan tulisi tukea HOPSin laadintaa ohjauskeskusteluilla. (Ansela ym. 2005, 9-11, 29.)

Lukiessamme kirjallisuutta törmäsimme moniin vanhoihin tai väistyviin käsitteisiin, joilla on viitattu edellä mainittuihin suunnitelmiin. Esimerkiksi erityisopetuksen HOJKS- käsitettä on maassamme edeltänyt muun muassa seuraavat nimitykset: YKO eli yksilöllinen koulutusohjelma, HOPS eli henkilökohtainen opetussuunnitelma, HOPPI eli henkilökohtainen oppisuunnitelma, HSVS eli henkilökohtainen siirtymäsuunnitelma (Ikonen & Virtanen 2001, 8). Näistä käsitteistä HOPSia ja HOPPIa on käytetty myös puhuttaessa yleisopetukseen tarkoitettua yksilöllisestä suunnitelmasta. Ikonen sanookin, että rakkaalla lapsella on monta nimeä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että käsitteet ovat alkaneet elää niiden kehittämistyössä ja sen myötä on tullut useita rinnakkaisia nimityksiä. (Ikonen 2001, 96.) Kaikkia nimityksiä yhdistää näkemys jonka mukaan oppija on aktiivinen kokija ja tiedon rakentaja (Ikonen & Virtanen 2001, 8). Emme käsittele kuitenkaan näitä termejä enempää, koska käytämme Opetushallituksen määrittelemiä yksilöllisen suunnitelman käsitteitä.

Oppimissuunnitelma on vielä suhteellisen uusi käsite ja siitä on kirjoitettu vähän. Tämän vuoksi käytämme myös soveltuvilta osin apuna kirjallisuutta, joka käsittelee muita yksilöllisiä suunnitelmia. Vertaamme näiden sisältöä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 – teoksen kohtaan oppimissuunnitelmasta. Niiltä osin, kun sisällöt kohtaavat, puhumme lukemista helpottaaksemme koko ajan oppimissuunnitelmasta. Esimerkiksi HOJKSia käsittelevää kirjallisuutta käytämme jonkin verran.

2.2 Oppimissuunnitelman sisältö

Oppimissuunnitelma on tarkoitettu yleisopetuksen oppilaiden oppimisen tukemiseen. Sitä ei ole pakko laatia, ellei niin ole päätetty kunnan tai koulun opetussuunnitelmassa. (Kyllönen 2002, 51.) Opetussuunnitelman perusteissa suositellaan oppimissuunnitelmaa erityisesti maahanmuuttajaoppilaille, erityistä tukea sekä osa-aikaista erityisopetusta saaville oppilaille (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20). Sitä on suositeltu käytettäväksi myös niiden oppilaiden tukena, jotka oppivat hitaasti tai joilla

on lieviä oppimisvaikeuksia jollakin oppimisen alueella. Oppimissuunnitelmaa voidaan käyttää myös lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen. (Ikonen & Virtanen 2001, 9.) Pirilä-Tarkiainen (2003, 118) on tullutkin siihen tulokseen, ettei ole kahta samanlaista oppilasta ja siksi hän laatii oppimissuunnitelman jokaiselle opettamalleen oppilaalle.

Oppimissuunnitelma on yksittäisen oppijan opiskelua ja oppimistavoitteita koskeva suunnitelma, jonka avulla pyritään tukemaan oppilaan kasvua ja kehitystä oppijana (Pirilä-Tarkiainen 2003, 118). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajan on huomioitava oppilaan yksilölliset tarpeet, kun hän suunnittelee ryhmän toimintaa, oppimisympäristöä ja opetuksen toteuttamista (Kyllönen 2002, 51). Oppimissuunnitelman avulla pyritään ohjaamaan oppilasta ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja lisäämään opiskelun tavoitteellisuutta sekä sitoutumista siihen (Pirilä-Tarkiainen 2003, 118).

Opetussuunnitelman perusteissa suositellaan neljää sisältöä oppimissuunnitelmalle. Ensimmäkin siinä tulee olla luettelo niistä oppiaineista, joita oppilas on opiskellut lukuvuoden aikana. Toiseksi sen tulee sisältää kuvaus siitä, miten opetussuunnitelman tavoitteet on tarkoitus saavuttaa. Lisäksi mainitaan valinnaiset opinnot ja opiskelun painotukset. Oppimissuunnitelmassa tulee kuvata myös mahdolliset tukitoimet. Näitä voivat olla esimerkiksi tukiopeus ja osa-aikainen erityisopeus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20.)

Käytännössä tukitoimien selvittäminen tarkoittaa, että oppimissuunnitelmaan kirjataan oppilaan tarvitsema tuki kotona sekä koulussa niiltä osin kuin se liittyy oppimiseen. Kotona annettava tuki voi olla esimerkiksi vanhempien antamaa apua läksyjen teossa ja kokeisiin valmistautumisessa. Koulussa oppilaan tukemista voivat olla esimerkiksi avustajan tai monipuolisten opetusmenetelmien käyttö. Oppimissuunnitelmaan on hyvä kirjata myös mahdolliset apuvälineet, kuten laskin, kertotaulut ja kirjainmallit. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 121.)

2.3 Oppimissuunnitelman laadinta

Oppimissuunnitelman laativat yhteistyössä opettaja, oppilas ja tämän vanhemmat. Sen laadintaan voi osallistua myös muita koulun asiantuntijoita, kuten terveydenhoitaja, kuraattori tai erityisopettaja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20; Pirilä-Tarkiainen 2003, 119.) Usein oppimissuunnitelman laadinta tapahtuu yhteisissä keskusteluissa vanhempien kanssa. Näissä palavereissa sovitaan tavoitteista, toimintamenetelmistä sekä arvioidaan, miten asetetut tavoitteet on saavutettu. (Kyllönen 2002, 52.)

Opettajalla on päävastuu oppimissuunnitelman valmistelusta ja kokoamisesta, mutta oppilaan vastuu suunnittelusta lisääntyy hänen kasvaessaan (Pirilä-Tarkiainen 2003, 119). Oppimissuunnitelma voidaan laatia siten, että se sisältää oppilaan omaa tavoitteen asettelua ja koulutyöskentelyn suunnittelua. Laatimisessa kannattaa huomioida oppilaan vahvuudet ja tuettavat alueet sekä hänen oppimishistoriansa. (Kyllönen 2003, 52.)

Oppimissuunnitelman laadinnan pohjana on aina opetussuunnitelmassa määrätyt tavoitteet, sisällöt ja hyvän osaamisen kuvaukset (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20). Kaikilta oppilailta ei kuitenkaan voida vaatia kuvauksissa mainittua osaamista, vaan tavoitteita on suhteutettava lapsen taitoihin (Apajalahti 2002, 58). Tavoitetasoa ei saa laskea alle vuosiluokan tavoitteiden, jos oppilas opiskelee yleisen oppimäärän mukaan. Opetuksen yksilöllistäminen on mahdollista, mutta se vaatii aina erityisopetussiirtopäätöksen. Lahjakkaalle oppilaalle tavoitteet voidaan asettaa korkeammiksi. Lapsen huoltajia onkin tärkeä tiedottaa, missä suhteessa oppilaalle asetetut tavoitteet ovat opetussuunnitelman perusteissa määrättyihin hyvän osaamisen kuvauksiin. (Kyllönen 2002, 52 – 53.)

2.4 Oppimissuunnitelman tavoitteet

Oppimissuunnitelma on ennen kaikkea tarkoitettu oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen. Sen avulla voidaan kehittää myös kodin ja koulun yhteistyötä sekä auttaa lasta ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 118–119.)

Perusopetuslaki velvoittaa koulua toimimaan yhteistyössä vanhempien kanssa (Perusopetuslaki 628/1998, 3§). Oppimissuunnitelman ja muiden yksilöllisten suunnitelmien käyttö johtaa kodin, koulun, opettajien ja eri asiantuntijoiden yhteistyöhön. Erityisesti huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää, koska se vahvistaa heidän asemaansa lapsensa ensisijaisena kasvattajana. (Ikonen & Virtanen 2003, 9.) Vähitellen asenteet ovat muuttuneet siten, että vanhempia toivotaan osallistumaan koulun kehittämiseen (Metso 2002, 73). Vuorinen (2000a, 19) huomauttaakin, että koulut eivät ole hyödyntäneet riittävästi kotien antamaa tukea kasvatus- ja opetustyössä.

Kirjallisessa muodossa oleva oppimissuunnitelma selventää kaikkien kasvatukseen osallistuvien käsitystä oppilaasta, hänen taidoistaan ja tarpeistaan. Opettaja, vanhemmat ja myös oppilas itse saavat ajankohtaista tietoa ja palautetta lapsen edistymisestä. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 119.) Kokemukset ovat osoittaneet, että vanhempien mukaan paras yhteistyömuoto on perhekohtainen keskustelu, joka käydään lapsen oppimissuunnitelman pohjalta (Lummelahti 2001, 185).

Vanhemmat ovat aidosti kiinnostuneita lapsensa kehityksestä, koulunkäynnistä ja siitä, mitä koulussa tapahtuu (Lummelahti 2001, 185). Osallistumalla oppimissuunnitelman laadintaan huoltajien tieto näistä asioista kasvaa. Lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukeminen tapahtuu parhaiten kotien kanssa tehtävän yhteistyön avulla. (Kyllönen 2002, 52.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajan tulee tukea oppilasta ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan sekä opettaa oppilaita arvioimaan omaa kehitystään (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 17). Myös vanhemmat pitävät tärkeänä sitä, että oppilasta ohjataan omien tavoitteiden asettamisessa ja niiden arvioimisessa. Tätä kannatti Kananojan (1999, 229) tutkimuksessa ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmista 67 % ja sitä vastusti ainoastaan 4 % vanhemmista. Oppilaan omien tavoitteiden asettamista ja arvioimista tuki myös 82 % opettajista. Yksikään opettaja ei vastustanut ehdotusta.

Oppilaan osallistuminen oman oppimissuunnitelmansa laatimiseen kasvattaa hänen vastuuta opiskelustaan. Lasta täytyy opettaa vastuunottamiseen. Mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä enemmän hän tarvitsee tukea ja ohjausta opettajalta oppimissuunnitelman-

sa laadinnassa. Oppilaan kykyyn ottaa vastuuta oppimisesta vaikuttaa iän lisäksi oppilaan taidot ja kokemukset oppimisen suunnittelusta ja tavoitteiden asettamisesta. Lapselle ei tulisi antaa liian suurta vastuuta oppimisesta, koska liiasta vastuusta on haittaa lapsen oppimiselle ja vastuunkantamiselle. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 121–122; Kyllönen 2002, 55.)

3 OPPIMISKÄSITYS OPPIMISSUUNNITELMAN TAUSTALLA

3.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Oppimistutkimus vaikuttaa opetuksen järjestämiseen ja sen päämääriin. Nykyinen oppimistutkimus sisältää monia teoreettisia aineksia ja on sen vuoksi melko hajanainen. Yleisesti hyväksytään kuitenkin sitoutuminen konstruktivistiseen käsitykseen tiedon luonteesta. (Lehtinen 1990, 70.) Katsomme konstruktivistisen näkemyksen ilmenevän vahvasti uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), vaikka oppimiskäsitystä ei ole nimetty konstruktivismiksi. Esimerkiksi matematiikan ja äidin kielen osuudessa on kuitenkin mainintoja tiedon rakentamisesta eli konstruoimisesta (vertaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 46, 162, 165).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy opetussuunnitelman perusteissa esitetyssä oppimissuunnitelmassa sekä sitä käsittelevässä kirjallisuudessa. Myös tutkimuksemme teoreettinen viitekehys pohjautuu pitkälti konstruktivismiin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy yksilöimistä ja arviointia käsittelevissä luvuissa.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen juuret ovat 1950-luvulla syntyneessä kognitiotieteessä, joka jakautui myöhemmin moniin suuntauksiin. Näissä suuntauksissa oppiminen nähtiin aluksi kognitiivisen toiminnan sivutuotteena. Kognitiivisessa psykologiassa alettiin 1960-luvulla tutkia tavoitteellista oppimista. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 41, 120–121.) Kognitiivinen psykologia rakentui varsinkin Piaget'n ja Vygotskyn teorioiden varaan (Ahonen 2000, 428). Piaget on tuonut tunnetuksi ajattelun kehityksen käsitteet skeeman, assimilaation ja akkommodaation (Vilko-Riihelä 1999, 721).

Erityisen vahvasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen vaikutti 1950- ja 1960-luvuilla sosiaalinen konstruktivismi. Sen mukaan merkitykset opitaan ja konstruoidaan sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Korpisaari 2004, 207.) Suomessa kasvatustieteellistä tutkimusta on 1900-luvulla hallinnut kaksi toisistaan poikkeavaa oppimiskäsitystä (Korpisaari 2004, 207). Näistä oppimiskäsityksistä kognitiivis-konstruktivistinen alkoi

olla empiristis-behavioristista oppimiskäsitystä merkittävämpi vasta 1980-luvulla (Ahonen 2000, 428).

Konstruktivismi ei ollut alun perin oppimisteoria, vaan tietoteoreettinen näkemys tiedon luonteesta. Oppimisen tutkimuksen ja pedagogiikan alueella tämä tietoteoreettinen näkemys ilmenee konstruktivistisena oppimiskäsityksenä. (Tynjälä 1999a, 37.) Konstruktivismi ei ole yhtenäinen koulukunta, vaan koulukunnat painottavat eri asioita (Tynjälä 1999b, 162).

Yhteistä eri koulukunnille on tiedonkäsitys, jonka mukaan tieto on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa (Tynjälä 1999b, 163). Konstruktivismissa puhutaan kuvainnollisesti tiedon konstruoinnista eli rakentamisesta. Tiedon rakentamisella tarkoitetaan sitä, että ihminen hankkiessaan tai vastaanottaessaan uutta tietoa muokkaa (akkommodoi) sen aiemman tiedon pohjalta omaan tietojärjestelmäänsä sopivaksi. Näin ollen uutta tietoa ei omaksuta sellaisenaan. (Haapasalo 2001, 96.)

Ihmisen rooli oman tiedon rakentajana pitää sisällään ajatuksen, jossa ihminen nähdään aktiivisena tietojenkäsittelijänä. Ihmisen tietoisuus ei muodostu aistien toiminnoista, vaan mentaalisten operaatioiden välityksellä. Leino (1994, 13–14) selventää tätä sanomalla, että siihen, mitä näemme ulkoisesta maailmasta, ovat vaikuttaneet meidän aikaisemmat tiedot ja tulkinnat tilanteesta. Samalla tämä tarkoittaa sitä, ettei tietoisuutta voi siirtää toiselle ihmiselle.

Konstruktivistisen tiedonkäsitys koulumaailmassa vaikuttaa opettajien ja oppilaiden rooleihin oppimisprosessissa. Opettajan rooli muuttuu tiedonjakajasta kasvun ja oppimisen ohjaajaksi (Tynjälä 1999a, 43). Yrjönsuuren (1990, 13) mukaan opettajan asiantuntemusta tarvitaan ohjaamaan oppilasta, jotta tämä osaisi kehittää edelleen ajattelurakenteitaan. Ajattelun kehittymistä opettaja tukee herättämällä oppilaissa kysymyksiä, joihin he haluavat etsiä vastauksia. Lehtinen (1990, 70–71) esittää, että opettajan pitäisi pysyttää niin sanottuja rakennustelineitä oppilaan ajattelunkehityksen tueksi mallittamalla oppimis- ja ongelmanratkaisuprosesseja sekä tarjoamalla välineitä ajatteluun.

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettajan tärkeäksi tehtäväksi nousee monipuolisten oppimisympäristöjen järjestäminen. Oppimisympäristön tarkoituksena on mo-

tivoida oppilasta ja herättää hänessä kiinnostus opeteltavaan asiaan. Oppilas tarvitsee opettajan ohjausta tarkkaavaisuuden suuntaamisessa opittavan aiheen kannalta olennaisiin asioihin. Tämän lisäksi oppilas tarvitsee opettajalta monipuolista palautetta oppimisprosessistaan, jotta hän voi kehittää ajattelutaitojaan ja oppia ymmärtämään, mikä on opetettavassa asiassa olennaisinta. Hyvin järjestetyssä oppimisympäristössä oppijalla on mahdollisuus kehittää oppimaan oppimisen taitoja. (Rauste-von Wright 1997b, 30.)

Opettajan roolin muuttuminen vaikuttaa merkittävästi myös oppijan tehtäviin koulussa, koska hänen odotetaan olevan aktiivisesti mukana oppimisprosessissa ja ottavan vastuuta omasta oppimisestaan (Tynjälä 1999a, 61–62). Haapasalon (1992, 64–66) projektin empiirisissä tutkimuksissa ilmeni, että oppilaiden oli vaikea hyväksyä uusi roolinsa oppimisprosessissa ja se, ettei opettaja enää antanut valmiita vastauksia. Haapasalo kuitenkin huomauttaa, että oppilaat pystyivät muuttamaan työskentelytottumuksensa muutamien viikojen kuluessa. Hän esittää, ettei työskentelytottumusten muutos näyttäisi olevan oppilaista kiinni.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) ovat kehittäneet Suomessa tutkivan oppimisen mallin. Sen keskeisenä ajatuksena on, että yksilö ohjaa omaa oppimistaan asettamalla itse ongelmia, rakentamalla käsityksiään ja etsimällä syvempää tietoa. Tärkeässä roolissa tutkivan oppimisen mallissa on myös yhteisön toiminta. Säljö (2004, 131) on monien tutkijoiden tavoin nostanut esille oppimisen tilannesidonaisuuden. Sillä tarkoitetaan ajattelun olevan riippuvaisia kontekstista. Myös Hakkarainen ym. (2004, 119) pitävät ihmisen älykästä toimintaa tilannesidonaisena. He esittävät, että oppiminen pitäisi järjestää niin, että yksilöllä olisi mahdollisuus osallistua erilaisiin osaamis- tai asiantuntijayhteisöihin.

3.2 Konstruktivismin vaikutukset opetukseen ja opetussuunnitelmaan

Lehtisen (1990, 69, 73) mukaan aikaisemmin valloilla ollut behavioristinen oppimiskäsitys näkyi oppimateriaaleissa, arviointikäytänteissä sekä opetussuunnitelmien tavoitelauseiden määrittelytavoissa. Lehtinen ehdottaa, että syvempään oppimiseen päästään ainoastaan karsimalla tietosisältöjä opetussuunnitelmasta. Konstruktivismin myötä ope-

tussuunnitelmaan onkin kirjattu vain keskeiset tavoitteet ja sisällöt (Rauste-von Wright 1997a, 19).

Rauste-von Wright (1997b, 27) näkee oppimiskäsityksen säätelevän opettajan pedagogista toimintaa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen seurauksena ymmärtäminen ja ajattelu nousevat oppimisen olennaisiksi tekijöiksi. Tämän pitäisi näkyä mekaanisen ulkoa opettelun välttämisenä, koska vain ymmärretyllä tiedolla on konstruktivistien mukaan merkitystä. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan on tärkeää huomioida oppimisen tilannesidonnaisuus niin, ettei oppimista irroteta niistä yhteyksistä, joissa opittavia tietoja tullaan käyttämään (Tynjälä 1999a, 62–64). Myös Puolimatkan (2002, 239) mukaan opetuksessa on tärkeää yhdistää teoria ja käytäntö. Hänen mukaansa konstruktivistisesta opetuskäsityksestä seuraa oppilaantuntemuksen korostaminen, koska se mahdollistaa uusien asioiden yhdistymisen oppilaan aikaisempiin tietorakenteisiin.

Wu ja Tsai (2005, 113) ovat tutkineet konstruktivistisen opetuksen vaikutuksia biologian oppiaineen muistamiseen. He toimivat Taiwanin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkimuksen perusteella Wu ja Tsai väittävät, että konstruktivistisellä opetusmenetelmällä oppilaat saavuttivat yleensä parempia tuloksia kuin perinteisellä menetelmällä opetetut oppilaat. Oppilaat menestyivät paremmin oppiaineen muistamisessa, käsitteenymmärryksessä ja heillä oli runsaampi kognitiivinen tietoa.

Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys on saanut Suomessa vankan aseman opetuksen tutkimuksessa ja ainedidaktikkojen keskuudessa 1990-luvulla (Korpisaari 2004, 217). Oman kokemuksemme mukaan opettajat ovat kritisoineet oppimiskäsityksen toteuttamista koulussa. Oppimiskäsitys on saanut kritiikkiä osakseen myös tutkijoilta. Esimerkiksi Puolimatka (2002, 360) sanoo, ettei konstruktivismia pitäisi viedä niin pitkälle, että unohdetaan järjestelmällinen opetus. Hän perustelee tätä sillä, että oppilaat tuskin pääsevät omaehtoisesti kovin pitkälle tiedon mahdollisuuksien ollessa niin rajoittomat.

Korpisaari (2004, 219) huomauttaa, ettei opetus ole kehittynyt uusien tutkimustulosten edellyttämälle tasolle. Käytännön opetustyö muuttuu hitaasti ja on riippuvaista paitsi opettajasta ja oppilaasta, myös monista muista tekijöistä. Uuden Perusopetuksen opetus-

suunnitelman perusteiden yhtenä tarkoituksena on saada opettajat omaksumaan uuden oppimiskäsityksen mukainen lähestymistapa opetukseen. (Rantala 2002, 23.)

4 YKSILÖIMINEN OPPIMISSUUNNITELMAN POHJALLA

4.1 Käsitteen määrittelyä

Perusopetuslain (628/1998) 3§ mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Tämä näkyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) määräyksenä siitä, että erilaiset oppijat tulee huomioida opetuksessa. Käytännössä tämä tulee esille siten, että opettaja käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä sekä erilaisia opetusmateriaaleja ja -välineitä.

Erilaisten oppijoiden huomioonottamisesta käytetään useita käsitteitä. Uusikylä (1996, 121, 135–136) puhuu opetuksen yksilöinnistä. Kivikangas (2003, 31) puolestaan kirjoittaa väitöskirjassaan yksilöimisestä. Valanne (2002, 12, 35) käyttää käsitettä yksilöllistäminen puhuessaan erityisoppilaan yksilöllisyyden huomioimisesta. Valanne puhuu myös mukauttamisesta, jolla hän tarkoittaa opetuksen ja oppimäärän tavoitetason laskeamista. Ikonen, Ojala ja Virtanen (2003, 143–144) selventävät käsitteiden käyttöä sanomalla, että käsitteen yksilöllistäminen on totuttu tarkoittavan mukauttamista. Heidän mukaansa yksilöllistämistä voi käyttää nykyisin myös puhuttaessa yleisopetuksesta, koska erityisoppilaita on yhä enemmän yleisopetuksen ryhmissä ja koska yksilöllistäminen nähdään arvokkaana kaikkien lasten opetuksessa.

Käsitteiden käytössä on edellisen kappaleen mukaisesti vaihtelua. Perusopetuslaissa (628/1998, 11§) on vielä termi erilaajuinen oppimäärä. Vasta uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 29) on käsite yksilöllistäminen. Sitä käytetään ainoastaan puhuttaessa erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden oppimäärän tavoitteiden muuttamisesta. Mielestämme Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista puuttuu käsite, joka viittaa laajemmin sellaiseen ajatusmaailmaan ja toimenpiteisiin, joilla huomioidaan yksilö ja hänen tapansa oppia. Tähän veloitetaan opettajia opetussuunnitelman perusteissa, mutta sille ei ole yksiselitteistä käsitettä. Arkikielessä yksilöllistämistä käytetään juuri tässä merkityksessä, mutta opetussuunnitelman perusteet rajaa sen tarkoittamaan mukauttamista.

Käytämme tässä tutkimuksessa käsitettä yksilöiminen, koska emme halua oppimissuunnitelman sekoittuvan erityisopetukseen ja tavoitteiden laskemiseen. Oppimissuunnitelman ymmärretään usein tarkoittavan erityisopetuksessa käytössä olevaa HOJKSia. Näiden yksilöllisten asiakirjojen oleellinen ero on nimenomaan se, ettei oppimissuunnitelmassa lasketa tavoitteita.

Tässä työssä tarkoitamme yksilöimisellä Kivikankaan (2003, 32) tavoin sitä, että opetus ja kasvatusta pyritään järjestämään niin, että otetaan huomioon kunkin oppilaan yksilölliset edellytykset ja ominaisuudet. Lisäksi näemme Veatchia (1970, 90–93) mukaillen, että yksilöiminen on tapa ajatella luokan johtamista. Se ei ole yksittäinen opetusmenetelmä, vaan kokonaisuus, jonka avulla lapsi pystyy saavuttamaan parhaat mahdolliset oppimistulokset. Meidän mielestämme yksilöiminen on opettajan ajattelutapa, joka voi saada monia erilaisia muotoja luokassa.

Yksilöimiseen läheisesti liittyvä käsite on eriyttäminen, joka tarkoittaa opetuksen tekemistä erilaiseksi siten, että opetusjärjestelyissä ja toimenpiteissä huomioidaan oppilaiden yksilölliset ominaisuudet (Viljanen 1975, 9). Eriyttämisessä tuetaan pääasiassa oppilaan yksilöllistä kehittymistä (Malinen 1992, 56). Koululaitoksessamme tapahtuu kahdenlaista eriyttämistä. Yhtenäistävän eriyttämisen tavoitteena on auttaa oppilaita saavuttamaan eriyttämisen avulla yhteinen tavoitetaso. Siihen pyritään esimerkiksi erityis- ja tukiopetuksella. Erilaistavassa eriyttämisessä pyritään tietoisesti ohjaamaan oppilaat eriyttämisen avulla erilaisille tavoitetasoille. (Koro 1991, 25.)

Katsomme käyttämämme käsitteen yksilöiminen olevan laajempi käsite kuin eriyttäminen. Yksilöimisen ja eriyttämisen erona on se, että eriyttäminen on koulutuksellinen toimenpide, jolla pyritään saavuttamaan joko yhteisiä tai omia oppimistavoitteita. Mielestämme yksilöiminen on enemmän kasvatusta tai opetusta, jolla halutaan ottaa huomioon lasten yksilölliset edellytykset. Opetuksen eriyttäminen on yksi toimenpide kohti yksilöimistä.

4.2 Yksilöiminen perusopetuksessa

Yksilön huomioiminen on opetussuunnitelmassa suhteellisen uusi asia. Simola (1995) on tutkinut väitöskirjassaan opetussuunnitelmatekstejä aina 1900-luvun alusta vuoteen 1994 asti. Varhaisimmissa opetussuunnitelmateksteissä ei oppilaasta edes puhuta yksilönä. Kun teksteissä käytetään lapsesta yksikkömuotoa, sen tilalle sopisi aivan yhtä hyvin monikkomuoto. Varhaisin maininta yksilöstä opetussuunnitelmassa on vuodelta 1946. Kuitenkin vielä vuoden 1952 opetussuunnitelmassa yksilön etu alistetaan yhteisön tarpeille. Yksilön huomioiminen koulun ensisijaisena tehtävänä mainitaan ensimmäisen kerran vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmassa. Myöhemmät opetussuunnitelmat jatkavat samalla linjalla. Vuoden 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulun tehtävä määritellään selkeästi ja pelkästään yksilöstä käsin. (Simola 1995, 63–70.) Voimassaolevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 12, 16) oppimiskäsitys lähtee siitä olettamuksesta, että oppiminen on yksilöllinen prosessi.

Opetussuunnitelmateksteihin on tuotu yksilöimistä useista eri lähtökohdista käsin. Ikonen ja Holopaisen (2001, 16) mukaan nykyinen erilaisuutta kunnioittava ihmiskäsitys vaatii rakentamaan opetussuunnitelmat siten, että ne antavat oppilaille mahdollisuuden kasvuun ja oppimiseen jokaisen yksilöllisistä edellytyksistä käsin. O'Brien (1998, 147) ajaa samaa asiaa vaatiessaan opetussuunnitelmien muokkaamista siten, että ne huomioisivat paremmin yksilölliset tarpeet. O'Brien korostaa, että on tärkeää kasvattaa lapsista aktiivisia oppilaita, jotta he pystyvät myös toimimaan aktiivisina yhteiskunnan jäseninä. Lasten täytyisi oppia oppimaan eli tekemään valintoja, suunnittelemaan ja arvioimaan omaa oppimistaan (Wolfson 1970, 101).

Myös opettajat ovat huomanneet opetuksen yksilöimisen tarpeen, kun luokat ovat entistä enemmän heterogeenisiä. Lapset ovat hyvin erilaisia fyysisiltä ominaisuuksiltaan, kehitystasoltaan, motivaatioltaan, kokemuksiltaan ja oppimistyyyleiltään. (Wolfson 1970, 101.) Myös opiskelurytmissä saattaa olla suuria yksilöllisiä eroja. Hitaat oppilaat tarvitsevat opettajan jatkuvaa ohjausta pysyäkseen opetuksen mukana. Oman haasteen muodostavat nopeat oppilaat, joiden oppiminen jää helposti pintapuoliseksi ilman opettajan ohjausta. Osalle oppiminen tuottaa vaikeuksia muun muassa riittämättömien lähtöval-

miuksien vuoksi. (Laukkanen 1977, 1.)

Hakala (1995, 10) näkee Swisherin ja Swisherin (1986) tavoin opetuksen yksilöimisen olevan oppilaiden yksilöllisten erojen tunnistamista, hyväksymistä ja huomioimista opetustilanteissa. Hiemstran ja Siscon (1990, 11–12, 64) mukaan yksilöivä opetus sisältää ajatuksen oma-aloitteisesta oppimisesta ja itsearvioinnista. Nämä auttavat oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan sekä suunnittelemaan omiin tarpeisiin soveltuvaa oppimista.

Yksilöivä opetus tuottaa oppilaalle työtä, koska häneltä vaaditaan aikaa ja syventymistä oman opiskeluprosessin suunnitteluun ja arvioimiseen. Hiemstran ja Siscon (1990, 63–65, 70–71) mukaan oppilaille on etua yksilöivästä opetuksesta, koska he voivat tehdä itseään koskevia päätöksiä. Näiden päätösten tekemisessä tarvitaan opettajan ohjausta ja oppilaantuntemusta, etteivät oppilaat asettaisi liian matalia tavoitteita. Kokemuksemme pohjalta opettajan ohjausta tarvitaan myös siihen, että oppilaiden asettamat tavoitteet eivät olisi liian korkeita.

4.3 Opettajat oppilaan yksilöllisten edellytysten huomioijina

Hakala (1995, 11) on kirjoittanut liikunnanopetuksen yksilöinnistä. Nämä ajatukset sopivat mielestämme myös puhuttaessa yleisesti opetuksen yksilöimisestä. Opetuksen yksilöiminen perustuu opettajan ihmiskäsitykseen, tietoihin ja taitoihin. Hakala väittää, että yksilöimisen mahdollisuudet ovat yhtä hyvät kuin opettajan voimavarat ja opetukselle luodut resurssit. Esimerkiksi opetusryhmän koolla ja käytettävissä olevilla tiloilla, välineillä ja henkilöillä on merkitystä opetuksen yksilöimisessä.

Yksilöllisten tarpeiden huomioimisella on ratkaiseva merkitys oppimisen lähtökohtana (Jussila & Toivonen 1984, 67). Ammattitaitoinen opettaja pyrkii yksilöimään opetustaan ja motivoimaan oppilaitaan oppilaantuntemuksen avulla (Uusikylä 1996, 136). Howes (1970, 72–73) huomauttaa, että opettajan rooliin opetuksen yksilöijänä tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Pystynen (1992, 25) pitää oppimista erityisen yksilöllisenä toimintana, jonka tehokkuus riippuu oppilaan ominaisuuksista ja elämäntilanteesta. Näitä yksilöllisiä taipumuksia ja työtapamieltymyksiä on Uusikylän (1996, 137) mukaan syytä kunnioittaa. Lahdes (1997, 202) ei hyväksy ehdoitta Uusikylän väitettä, vaan häntä mietityttää, pitäisikö oppilaiden oppimistyyliä muuttaa oppimisympäristöjen mukaisesti vai päinvastoin. Lahdeksen mukaan periaatteena pitäisi olla, että opettajan velvollisuus on auttaa oppilasta muuttamaan tehotonta oppimistyyliään tehokkaaksi. Kypsymisen myötä yksilöivässä opetuksessa annetaan oppilaalle entistä enemmän vastuuta omasta oppimisesta ja erityiskykyjen kehittämisestä (Uusikylä 1996, 140).

Oppimissuunnitelma on opettajalle yksi keino vastata opetuksen yksilöimisen haasteeseen. Suunnitelma auttaa yksilöimisessä, koska siinä määritellään konkreettisesti oppilaan yksilölliset tavoitteet ja tarpeet suhteessa yhteiseen opetussuunnitelmaan. (Pirilä-Tarkiainen 2003, 118.) Lee (1970, 195–196) puolustaa oppilaan oikeutta olla mukana päättämässä omista opetusjärjestelyistään. Tätä hän perustelee sillä, että jokainen lapsi oppii omalla tavallaan ja osaa sen perusteella suunnitella omaa oppimistaan.

O'Brien työskentelee Oxfordissa erityispedagogiikan keskuksessa. O'Brien (1998, 147–148) puhuu oppimissuunnitelmia vastaavien yksilöllisten suunnitelmien puolesta. Hän korostaa yksilöimisen lähtevän siitä, että opetuksessa otetaan huomioon lapsen tarpeet. Sen vuoksi yksilöllisten suunnitelmien tulisi pohjautua lapsen tarpeisiin vaikeuksien sijasta. O'Brien puhuu kaikkien lasten kohdalla mieluummin yksilöllisistä tarpeista kuin erityisistä tarpeista.

5 OPPIMISSUUNNITELMA ARVIOINNIN TUKENA

5.1 Opetussuunnitelma arvioinnin lähtökohtana

Perusopetuslaki (628/1998, 22§) antaa pohjan oppilasarvioinnille. Sen mukaan oppilaan arvioinnin tulee ohjata ja kannustaa oppilasta opiskeluun sekä kehittää oppilaan valmiuksia itsearviointiin. Tämän lisäksi oppilasarvioinnin täytyy olla monipuolista. Arvioinnin tulee sisältää työskentelyn ja käyttäytymisen arviointia. Perusopetuslaki antaa Opetushallitukselle valtuudet määrätä opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja niiden arvioinnista (Perusopetuslaki 628/1998, 22§). Opetushallituksen päätökset on kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) sekä Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteisiin (1999), joita koulujen tulee noudattaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältää oppilaan oppimistavoitteet, joissa määrätään, mitä asioita koulussa tulee käsitellä. Asiakirjassa on esitelty myös hyvän osaamisen kuvaukset. Niissä määritellään, mitkä tiedot ja taidot oppilaan on hallittava, jotta hänen osaamisensa on hyvää eli arvosanan kahdeksan (8) arvoista. Hyvän osaamisen kuvaukset on tarkoitettu pääasiassa opettajan avuksi arvioinnin tekemisessä. (Apajalahti 2002, 58–59; Perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusteet 2004, 260.)

5.2 Arvioinnin tehtävät

Arviointijärjestelmä kertoo koulun arvoista ja oppimiskäsityksestä (Nisonen 2002, 62). Nykyiseen arviointijärjestelmään on vaikuttanut konstruktivistinen oppimiskäsitys (Hollonpainen 2002, 6). Sen mukaan arviointi on keskeinen osa oppimista. Arvioinnissa korostetaan nykyisin metakognitiivisia taitoja, joita ovat oman oppimisen ja toiminnan ohjaaminen. Tämä merkitsee arvioinnin tehtävien huomattavaa laajenemista, kun arvioinnin painopiste on siirtynyt lopputuloksen arvioinnista koko prosessin arvioimiseen. (Takala 1994, 4.) Arvioinnin haasteena on opettamisen ja arvioinnin yhteensovittaminen sekä itsearviointin kehittäminen (Takala 1995, 15).

Oppilaan arviointi jaettiin päättöarviointiin ja opintojen aikaiseen arviointiin vuonna 1999 arvioinnin uudistuksen yhteydessä. Tämän uudistuksen pyrkimyksenä oli opintojen aikaisen arvioinnin ohjaavan luonteen korostaminen sekä oppilaan arvostelun jättäminen lähinnä päättöarvioinnin tehtäväksi. (Merimaa 2002a, 104; Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 7-8.)

Päättöarvioinnissa määritellään oppilaan taso arvosanoin. Päättöarvioinnin tulee olla kansallisesti vertailukelpoista, koska oppilaat valitaan sen perusteella jatko-opintoihin. Vertailukelpoisuutta auttavat opetussuunnitelmaan kirjatut arviointikriteerit hyvästä osaamisesta. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 7-8.) Keskitymme tarkastelemaan opintojen aikaista arviointia, koska sen lähtökohtana on oppimissuunnitelman tavoin oppimisprosessi.

Opintojen aikaisessa arvioinnissa keskitytään tarkastelemaan oppilaan oppimisprosessin etenemistä. Arviointi kohdistuu siihen, minkälaisen käsityksen oppilas on rakentanut opetetusta asiasta eli minkälaisia hänen oppimistuloksensa ovat laadullisesti ja miten hänen käsityksensä asioista ovat oppimisprosessin kuluessa muuttuneet. (Tynjälä 1999b, 165.) Opintojen aikaisen arvioinnin tarkoituksena on myönteisellä tavalla tukea ja ohjata oppilaan oppimista (Hongisto 2000, 90). Opintojen ohjauksen tulee perustua oppilaan omista lähtökohdista suunniteltuun kasvuprosessiin, jossa lapselle asetetut tavoitteet on johdettu opetussuunnitelmasta (Holopainen, Ikonen, Ojala, Virtanen, Hieta-
nen, Kovanen, Kuorelahti & Rönty 2002, 88). Saamansa palautteen avulla oppilaan on mahdollista kehittää opiskelu- ja työskentelytaitojaan ja siten saavuttaa parempia oppimistuloksia.

Arvioinnilla on myös kannustava tehtävä (Hongisto 2000, 90–91). Kannustavan arvioinnista tekee se, että lapsi saa konkreettisia esimerkkejä oppimisestaan (Perusopetuksen oppilasarvioinnin perusteet 1999, 9). Mäensivun (1999, 162) tutkimuksessa opettajat osoittivat kannustaviksi tarkoitettujen ohjeiden avulla oppilaille keinoja korjata virheitään ja saavuttaa tavoitteet. Opiskeluohjeet olivat konkreettisia opastuksia, joiden avulla arviointi kiinnittyi suoraan havaittavaan toimintaan. Esimerkkinä Mäensivu käyttää lausetta ”Tulethan ajoissa tunnille”, joka osoittaa oppilaille, missä kohdin ympäristö odottaa hänen muuttuvan.

5.3 Arvioinnin keinot

Arviointi itsessään ei saisi koskaan olla päämäärä, vaan sitä pitäisi käyttää välineenä tavoitteiden saavuttamiseksi (Väljærvi 1995, 35). Nygrénin (1995, 38) mukaan oppilasarvioinnin tulisi ennen kaikkea välittää tietoa oppimisprosessin etenemisestä oppijalle. Hän huomauttaa, että opettajan itselleen kirjoittamissa havainnoissa, joiden perusteella arvosanat annetaan, on valtavasti tietoa oppilaan edistymisestä, taidoista ja tiedoista. Nämä olisivat hyödyllistä tietoa oppilaille, joka saa tietää vain arvosanan. Tiedot voisivat auttaa oppilasta tavoitteiden saavuttamisessa enemmän kuin pelkkä arvosana.

Kananoja (1999, 6) näkeekin, että oppimisprosessin arviointiin pitäisi opettajan lisäksi saada osallistua oppilas ja vanhemmat. Tällä tavoin yhteistyössä tehtävä arviointi tukee numeroilla tehtävää arvostelua. Holopainen ym. (2002, 92) yhtyvät tähän sanomalla, että arvioinnin tulee perustua erilaisiin ja useista lähteistä saatuihin tietoihin.

Takalan (1994, 6) mukaan oppimisen arviointi on kuin kaksiteräinen miekka. Tätä hän selvittää sanomalla, että taitavasti käytettynä arvioinnista on hyötyä, mutta taitamattomasti käytettynä se voi jopa haitata oppimista. Koppinen ym. (1994, 16) huomauttavat, että parhaimmassa tapauksessa arvioinnilla on oppilaan itsetuntoa vahvistava ja motivaatiota parantava vaikutus. Väljærvi (1995, 35) korostaa, ettei arviointitapoja voi leimata huonoiksi tai hyväiksi, vaan niitä tulee tarkastella suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.

Emme pidä seuraavaksi esittelemiämme arviointikäytänteitä, kuten itsearviointia ja kehityskeskusteluja, ainoina hyvinä arviointitapoina. Näemme niiden kuitenkin sopivan oppimissuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden arvioimiseen. Oppimissuunnitelma on asiakirja, johon kuuluu lapsen ja vanhempien mukaan ottaminen opetuksen suunnitteluun. Näiden ihmisten osallistuminen tulee näkyä myös arviointimenetelmien valinnassa.

5.4 Itsearviointi

Leen ja Gavinen (2003, 50) mukaan itsearviointi on prosessi, jossa oppija arvioi saavutuksiaan ja etenemistään suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Holopainen ym. (2002, 94) näkevät itsearvioinnin laajempaan kokonaisuuteen. Arvioinnin lisäksi oppilas suunnittelee ja kehittää omaa työskentelyään, oppimistaan sekä käyttäytymistään itsearvioinnin avulla. Englanninkielisessä kirjallisuudessa itsearvioinnista käytetään käsitteitä self-assessment ja self-evaluation, joista jälkimmäinen viittaa enemmän psykologiseen käsitteistöön kuin opetusalaan (Lee & Gavine 2003, 50).

Viime aikoina on korostettu oppilaan itseohjautuvuutta oppimisprosessin tärkeänä osatekijänä. Itseohjautuvuus edellyttää itsearviointitaitoja. (Takala 1995, 9.) Lee ja Gavine (2003, 50) ovatkin sitä mieltä, että itsearvioinnilla on läheinen suhde käsitteisiin metakognitio ja itsesäätely. Metakognitio tarkoittaa tietoisuutta omasta ajattelusta. Itsesäätelyllä tarkoitetaan tämän lisäksi sellaisten kognitiivisten strategioiden hallintaa, joiden avulla oppilas saavuttaa asettamansa tavoitteet.

Tavoitteiden asettamisen ja saavuttamisen lisäksi itsearvioinnilla on myös muita päämääriä. Itsearvioinnin käyttämisellä pyritään siihen, että oppilaalle kehittyy realistinen käsitys itsestä ihmisenä ja oppijana. (Holopainen ym. 2002, 93.) Tavoitteena on, että jatko-opintoihin hakeutuvalle oppilaalle olisi muodostunut totuudenmukainen kuva omista mahdollisuuksista ja vahvuuksista opettajan antaman arviointipalautteen sekä itsearvioinnin pohjalta (Merimaa 2002b, 12). Mc Donaldin ja Boudin (2003, 217) tutkimuksessa opiskelijat kokivatkin, että itsearvioinnilla oli laajoja vaikutuksia heidän ajatuksiinsa tulevasta ammatista.

Hansenin (2004, 119) tapaustutkimuksessa itsearvioinnin käyttö oppimisprosessia arvioidessa motivoi oppilaita refleктоimaan omaa oppimistaan. Sen kautta opiskelijat tulivat tietoisemmiksi omasta oppimisprosessistaan ja oppimistuloksistaan. Hansen huomasi opiskelijoiden ottaneen enemmän vastuuta oppimisestaan ja tulleen tietoisemmiksi omasta roolistaan ryhmässä.

Brookhart, Andolina, Zuza ja Furman (2004, 225) ovat tutkineet lasten suhtautumista itsearviointiin. Heidän mukaansa suurin osa oppilaista koki itsearviointiin osallistumisen mieluisana. Oppilaat pitivät ennen kaikkea opetuksessa otettujen ”askelten” näkemisestä. Tutkijoiden mukaan oppilaiden itsereflektointi osoitti suurta tavoiteorientoitumista. Hansenin (2004, 220) tutkimuksessa tuli esille se, että opiskelijat kokivat oppimisprosessin itsearvioinnin vaativampana verrattuna perinteiseen arviointiin. He olivat kuitenkin halukkaita jatkamaan uudenlaista arviointitapaa. Hansen esittää kysymyksen, onko tällainen arviointitapa sopiva kaikille oppilaille vai suosiiko se lahjakkaita oppilaita? Hänen mielestään prosessiarviointi sopii erityisen hyvin lahjakkaille oppilaille, jotka jo muutenkin työskentelevät kovasti ja nauttivat haasteista. Hän arvelee, että tämän tapainen arviointi ei välttämättä sovi oppilaille, jotka näkevät vähän vaivaa opiskelujensa eteen.

Brookhartin ym. (2004, 225–226) tutkimuksesta saadaan rohkaisevia tuloksia itsearvioinnin käyttämiseen ulkoa opettelemista vaativissa tehtävissä. Tutkimus osoitti, että oppilaiden osallistuminen omaan arviointiin lisäsi reflektiota ja metakognitiota kertotaulujen opiskelussa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat itsearvioinnista olleen apua myös lasten kertotaulujen oppimisessa. Brookhart ym. haluavat kuitenkin muistuttaa, ettei opiskelijan itsearvioinnilla voida taata oppilaan oppimista tai sitoutumista koulutyöhön. Heidän mukaansa itsearviointia on syytä opettaa oppilaille ja tukea heitä sen tekemisessä

5.5 Oppimissuunnitelmien käyttö arvioinnissa

Oppimissuunnitelmalla on mahdollisuus vastata arvioinnin haasteisiin. Näitä haasteita ovat muun muassa prosessiarviointi, itsearviointi sekä jatkuvan palautteen antaminen kotiin. Oppimissuunnitelma ei ole ainoa keino, jolla voidaan vastata arvioinnin haasteisiin, mutta se auttaa opettajaa arvioinnissa (Kyllönen 2002, 56). Arviointia on helpompi suorittaa, kun opettajalla on kirjattua tietoa oppilaan oppimisprosessin vaiheista ja edistymisestä (Pirilä-Tarkiainen 2003, 123).

Opetussuunnitelman perusteissa määrätään opettajaa antamaan lukuvuositodistuksen lisäksi riittävästi muutakin palautetta oppilaalle ja tämän vanhemmille. Palautetta voidaan antaa monella tavalla, esimerkiksi välitodistuksin tai erilaisin tiedottein. Opetussuunnitelman perusteissa annetaan vaihtoehdoksi myös arviointikeskustelut. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 261.) Arviointikeskusteluissa opettaja, vanhemmat ja oppilas arvioivat yhdessä oppimisen etenemistä sekä asettavat oppimistavoitteita (Vuorinen 2000b, 7).

Liitämme arviointikeskustelut läheisesti oppimissuunnitelmaan, koska oppimissuunnitelman puitteissa käydään samanlainen keskustelu oppimisen sujumisesta ja tavoitteenasettelusta. Oppimissuunnitelmakeskustelut eroavat arviointikeskusteluista siten, että oppimisen tavoitteet, seuranta ja arviointi kirjataan asiakirjaan.

Hyvä arviointi antaa oppilaalle tietoa kehitettävistä alueista oppimisessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 261). Pelkkä numero todistuksessa kertoo oppilaan osaamisen tason, mutta se ei ohjaa parantamaan oppimistuloksia. Numeroarvostelun lisäksi olisi hyvä käyttää apuna sanallista arviointia. Sillä voidaan kannustaa ja ohjata oppilasta opiskelemaan lisää. (Apajalahti 2002, 60.) Sanallisen arvioinnin osuus voidaan toteuttaa esimerkiksi oppimissuunnitelmakeskusteluissa. Pirilä-Tarkiainen (2003, 123) on huomannut, että oppimissuunnitelman avulla lapsi saa konkreettista tietoa itsestään oppijana. Myös useimmat vanhemmat arvostavat sanallisen palautteen antamaa tietoa sekä sen merkitystä oppilaan itsetunnolle (Apajalahti 2002, 60–61).

6 TUTKIMUSONGELMIEN ESITTELY

Tutkimuksemme pääkysymys on:

- Miten opettajat käyttävät oppimissuunnitelmia työssään ja oppilaiden oppimisen tukemisessa.

Tarkastelemme pääkysymystä seuraavilla alakysymyksillä:

- Mitä opettajien käyttämät oppimissuunnitelmat sisältävät?
- Millainen oppimiskäsitys opettajilla on oppimissuunnitelman pohjana?
- Miten opettajat hyödyntävät oppimissuunnitelmia arvioinnissa?
- Minkälaisia vaikutuksia oppimissuunnitelmalla on ollut opettajan työhön?

Oppimissuunnitelman laatimiseen on annettu väljät ohjeet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22–23). Asiakirjan mukaan oppimissuunnitelman tulee sisältää ainakin tavoitteet ja tukitoimet. Koska opetussuunnitelman perusteissa ei määritellä oppimissuunnitelman sisältöä tarkasti, opettajat laativat käyttämänsä oppimissuunnitelmalomakkeen oppilaiden tarpeiden mukaan. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitämme, mitä asioita opettajat ovat ottaneet oppimissuunnitelmiin ja kuinka he käyttävät lomaketta.

Opettajan työtä ohjaa hänen käsityksensä oppimisesta (Puolimatka 2002, 240.) Näin ollen oppimiskäsitys on myös oppimissuunnitelman laatimisen pohjalla. Toisella tutkimuskysymyksellä tarkastelemme opettajien käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta sekä yksilöimisestä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22) suositellaan, että oppimissuunnitelmaa käytetään arvioinnin tukena. Kolmas tutkimuskysymyksemme käsittelee sitä, millainen arviointikäsite opettajilla on ja kuinka he hyödyntävät oppimissuunnitelmia oppilasarvioinnissa.

Oppimissuunnitelma on turha asiakirja, jollei se näy opettajan työssä. Viimeisessä tutkimuskysymyksessä selvitämme, millaisia merkityksiä opettajat antavat oppimissuunni-

telmalle. Yhtenä osa-alueena tässä tutkimuskysymyksessä on oppimissuunnitelman merkitys kodin ja koulun yhteistyölle.

7 MENETELMÄLLISET RATKAISUT, AINEISTO JA SEN ANALYYSI

7.1 Tutkimusotteen valinta

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen, koska tutkimme merkityksiä ja pyrimme ymmärtämään niitä (Ahonen 1994, 126; Varto 1992, 24). Myös tutkimusongelmiemme luonteesta johtuen valitsimme laadullisen lähestymistavan. Koska oppimissuunnitelmia ei ole juurikaan tutkittu, käytämme menetelmiä, joiden tavoitteena on tutkittavien oman näkökulman esille tuominen (Eskola & Suoranta 1998, 16). Opetussuunnitelma ei määrää oppimissuunnitelman käyttöä pakolliseksi ja antaa jokaiselle opettajalle mahdollisuuden päättää itse sen käytöstä. Tästä johtuen tutkimushenkilöiden tavoittaminen on hankalaa ja kattavan otoksen saaminen määrälliseen tutkimukseen ei välttämättä edes onnistuisi.

Aluksi valitsimme fenomenografian tutkimuksemme metodologiaksi. Ohjaajamme sai meidät pohtimaan, tutkimmeko todella käsityksiä, jotka ovat fenomenografisen tutkimuksen kohteena. Aloimme miettiä, ovatko tutkimuskohteemme käsityksiä vai kokemuksia. Tämän jälkeen tutustuimme muihin tutkimusotteisiin. Tutustuimme syvemmin fenomenologiaan, koska se on kiinnostunut kokemuksista. Verratessamme fenomenologiaa ja fenomenografiaa omaan tutkimukseemme huomasimme, että tutkimuksemme on fenomenografinen.

Fenomenologinen tutkimus pyrkii tavoittamaan ilmiön olemuksen erilaisista kokemuksista nousevien yhtäläisyyksien kautta (Järvinen & Järvinen 2000, 206). Haluamme mieluummin fenomenografien tavoin kuvata oppimissuunnitelman käyttöä erilaisten kokemusten variaatioiden avulla (Häkkinen 1996, 11). Tavoitteenamme onkin tuoda esille oppimissuunnitelman laatimisen pohjalla olevia erilaisia käsityksiä opettamisesta ja arvioinnista.

Tutkimuksessamme emme huomioi ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, kuten fenomenologinen tutkimus olisi edellyttänyt. Tutkiessamme opettajien käsityksiä

oppimissuunnitelmasta emme ole kiinnostuneita siitä, miten opettajan suhde toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon on vaikuttanut hänen kokemuksiinsa. (Laine 2001, 27.) Uljensin (1989, 14) tavoin näemme, että haastattelemamme opettajat rakentavat tulkintansa kautta käsitystään oppimissuunnitelmasta (Uljens 1989, 14).

Myös se vaikutti valintaan, että fenomenologian metodikirjallisuudessa huomautettiin useammassakin kohdassa, ettei teemahaastattelu sovi tutkimusmenetelmäksi (esimerkiksi Laine 2001, 35). Mielestämme teemahaastattelu oli kaikin puolin sopivin aiheemme kannalta.

Verratessamme fenomenologian ja fenomenografian sopivuutta omaan tutkimukseemme jouduimme pohtimaan, tutkimmeko kokemuksia vai käsityksiä. Mietimme sitä laatiessamme haastattelukysymyksiä ja vielä siinäkin vaiheessa, kun teimme haastatteluja. Mielestämme opettajien ajatuksissa käsitykset ja kokemukset kietoutuvat tiukasti toisiinsa ja niitä on vaikea erottaa toisistaan. Opettajilla on käsityksiä esimerkiksi oppimissuunnitelman sisällöstä, joiden pohjalta he valikoivat oppimissuunnitelman sisällön ja jonka mukaan he toteuttavat opetustaan. Näihin käsityksiin vaikuttavat opettajien kokemukset. Näemme kuitenkin, että kokemuksista on muotoutunut ja tiivistynyt ne opettajan käsitykset, joihin hän pohjaa ajatuksensa oppimisesta. Haastattelujen perusteella tulimme siihen tulokseen, että tutkimme opettajien käsityksiä liittyen oppimissuunnitelmaan.

Tutkimme opettajien oppimiskäsitystä, arviointikäsitystä sekä seuraavia käsityksiä: miksi oppimissuunnitelma laaditaan ja mitä asioita siihen sisältyy sekä kuinka sitä käytetään oppimisen tukena. Aiheen uutuudesta johtuen olemme kuitenkin kiinnostuneita laajentamaan tutkimusta käytännön asioiden osalta kokemusten suuntaan. Kokemuksia saimme esimerkiksi siitä, kuinka opettajat kokevat oppimissuunnitelman aiheuttaman työmäärän ja miten lomakkeen täyttäminen tapahtuu. Käsityksiä kokemusten suuntaan on laajentanut myös Matti Rautiainen (2005) lisensiaatintutkimuksessaan, jossa hän tutki aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä ongelmalähtöisestä oppimisesta.

Tutustuessamme uudelleen fenomenografiseen tutkimuskirjallisuuteen huomasimme, ettei kokemuksia ja käsityksiä voida erottaa täysin toisistaan. Uljensin (1989, 14) mukaan käsitys luodaan kokemuksen pohjalta ja todellisuus määritellään tuon käsityksen

kautta. Myös Marton (1988, 144, 146) korostaa, että fenomenografia tutkii miten ihmiset kokevat tai ajattelevat asioista. Fenomenografinen painotus tulee näkyviin toisen asteen näkökulmassa, jossa me tutkijoina pyrimme tarkastelemaan tutkittavien käsityksiä jostakin ilmiöstä. Marton on kuvannut toisen asteen näkökulmaa sanomalla, että fenomenografit eivät pyri kuvaamaan asioita niin kun ne ovat, vaan keskittyvät tarkastelemaan sitä, kuinka asiat näyttäytyvät ihmisille. Näemme, että ihmisten kokemuksia ja käsityksiä ei voida täysin erottaa. Tutkimmekin siis käsityksiä, jotka ovat muodostuneet kokemusten pohjalta.

7.2 Fenomenografinen tutkimusote

Häkkisen (1996, 13) mukaan fenomenografia on laadullista tutkimusta, koska siinä tutkitaan sosiaalisten ilmiöiden toimintatapoja ja tutkimuksen kohteet määräytyvät arkipäivän ymmärryksestä käsin. Tutkimuksemme pyrkii kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään opettajien käsityksiä ja kokemuksia oppimissuunnitelman käytöstä oppimisen tukena (Gröhn 1992, 8). Tästä johtuen fenomenografisen tutkimuksemme tarkoitus on olla kuvaileva (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 128–130; Häkkinen 1996, 14).

Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitys määritellään kokemuksen ja ajattelun avulla muodostetuksi kuvaksi jostain ilmiöstä (Ahonen 1994, 116–117). Uljens (1989,14) huomauttaa, että käsitykset rakentuvat jokaisen yksilön oman tulkinnan kautta. Tulkinnoista tekee erilaisia aikaisemmat tiedot ja kokemukset, jotka toimivat käsitysten rakennusaineiksina (Ahonen 1994, 114; Häkkinen 1996, 23).

Fenomenografiassa ihminen nähdään tietoisena olentona (Ahonen 1994, 121). Tämä näkyy tutkimuksessamme siinä, että uskomme kuvan ilmiöstä rakentuvan tutkittavien henkilöiden käsitysten pohjalta. Ihminen ilmaisee kielellisesti tietoiset käsityksensä. Kieli toimii ihmisen ajattelun ja ilmaisun välineenä. (Ahonen 1994, 121–122.) Tämän vuoksi haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksemme.

Fenomenografisessa tiedonkäsityksessä lähdetään siitä ajatuksesta, että tutkijan ennakkooletukset vaikuttavat tutkimuksen kulkuun (Ahonen 1994, 122). Ennakkooletukset

eivät kuitenkaan heikennä tutkimuksen luotettavuutta, koska objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija tunnustaa oman subjektiivisuutensa. Olemme tiedostaneet meillä olevan useita ennako-oletuksia oppimissuunnitelmien käytöstä. Otaksumme suurella osalla opettajista, joilla ei ole kokemusta oppimissuunnitelmien käytöstä, olevan negatiivinen asenne niitä kohtaan. Olemme kohdanneet useita opettajia, jotka ajattelevat oppimissuunnitelmien olevan aikaa vieviä ja työteliäitä. Hyvin usein olemme kuulleet myös kommentin ”eihän niiden tekemisestä edes makseta”. Tämä ennako-oletuksemme ohjasi meitä valitsemaan haastateltaviksi niitä opettajia, jotka käyttävät oppimissuunnitelmia työssään. Meillä on myös myönteisiä ennako-oletuksia oppimissuunnitelmien käytöstä. Oletamme esimerkiksi, että oppimissuunnitelmaa käyttävät opettajat näkevät sen hyödyllisenä oppimisen ja oman työnsä tukena. Juuri nämä ennako-oletukset alun perin innostivat meidät tutkimaan aihetta.

7.3 Tutkimusaineiston hankinta teemahaastattelun avulla

Käytimme aineistonkeruumenetelmänä laadulliselle ja fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä teemahaastattelua (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 77). Valitsimme teemahaastattelun, koska uudesta asiasta on vaikea laatia tarkkoja kysymyksiä. Halusimme sellaisen aineistonkeruumenetelmän, joka mahdollisti avoimien kysymysten ja tarkennusten esittämisen. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 35.) Se oli tärkeää siksi, että haastateltavilla olisi mahdollisuus kertoa sellaisista asioista, joita emme itse osanneet kysyä. Lisäksi meillä oli mahdollisuus tarkentaa haastateltavien vastauksia lisäkysymyksin.

Haastattelun teemojen muodostamiseen vaikutti tutustuminen aiheen teoriaan. Laadimme teemarunon kirjoittamalla ensin ylös kaikki kysymykset, joihin halusimme vastauksia. Sen jälkeen ryhmittelimme kysymykset aihepiireittäin. Näin muodostuivat viisi kohtaa, joissa oli lukuisia kysymyksiä. Yhdistelimme samankaltaisia kysymyksiä ja poistimme ne kysymykset, joihin ei ollut tutkimusongelmien puitteissa tarkoitus vastata tässä tutkimuksessa. Tämän jälkeen nimesimme aihepiirit sisällön mukaan. Lopuksi laadimme teemarunon (Liite 1), jota muokkasimme puhtaaksikirjoitusvaiheessa. Teemoiksi muodostuivat: oppimissuunnitelman käyttö, opettajan oppimiskäsitys, arviointi, kodin ja koulun yhteistyö sekä kokemuksia oppimissuunnitelmien käytöstä. Kirjoitim-

me teemojen alle joitakin niihin liittyviä kysymyksiä ja avainsanoja. Muokkasimme haastattelurunkoa muutamasta kohdasta ohjaajan palautteen ja esihaastattelun perusteella.

Ennen haastatteluja lähetimme haastateltaville sähköpostia, jossa varmistimme haastatteluajankohdan ja pyysimme heitä ottamaan haastatteluun mukaan käyttämänsä oppimissuunnitelmalomakkeen. Haastattelujen aluksi pyysimme haastateltavia kertomaan lomakkeen sisällöstä. Pyrimme esittämään laajoja ja avoimia kysymyksiä, jotta haastateltavilla olisi mahdollisuus kertoa sellaisia asioita, joita emme osanneet kysyä. Marton (1988, 154) esittääkin, että avoimet kysymykset antavat haastateltaville mahdollisuuden valita, mitä asioita he painottavat vastauksissaan. Haastateltavat kertoivat hyvin eri asioita, vaikka teemat olivat kaikille samat. Esimerkiksi opettajien arviointikäsitteitä kartoittaessamme saimme erilaisia vastauksia esittäessämme kysymyksen muodossa: mitkä ovat mielestäsi arvioinnin tärkeimmät tavoitteet?

7.4 Aineiston keruu

7.4.1 Haastateltavien metsästäminen

Valitsimme tietoisesti haastateltaviksi opettajia, jotka käyttävät oppimissuunnitelmaa omassa työssään. Perustelemme valintaamme sillä, että on turhaa haastatella henkilöitä, joilla ei ole kokemuksia oppimissuunnitelman käytöstä.

Haastateltavien hankinnassa vaikeutena oli se, ettei oppimissuunnitelmien käytöstä tarvitse raportoida kenellekään. Näin koulun rehtori tai erityisopettaja ei välttämättä tiedä, käyttääkö joku koulun opettajista oppimissuunnitelmaa. Oppimissuunnitelmien käyttöä ei ole määrätty yhdessäkään kunnassa tai kaupungissa pakolliseksi. Tiedämme ainoastaan yhden koulun, jossa oppimissuunnitelmien käyttö on pakollista.

Ensimmäisen haastateltavamme yhteystiedot löysimme opetusalan oppikirjasta. Kirjoitimme hänelle sähköpostia huhtikuussa 2005. Olimme tähän henkilöön yhteydessä useaan kertaan sekä sähköpostitse että puhelimitse. Keskustelujen välityksellä meille varmistui, miten lähdimme muodostamaan teoriataustaa. Vasta useiden yhteydenottojen

jälkeen pyysimme häntä osallistumaan tutkimukseemme. Kyseinen henkilö piti aihetta tärkeänä ja lupautui haastatteluun. Kysyimme häneltä myös muita mahdollisia henkilöitä, joita voisimme haastatella aiheesta. Haastateltava suositteli meille kotipaikkakunnaltaan uuden haastateltavan. Lisäksi hän neuvoi meitä ottamaan yhteyttä Jyväskylään ja Kuopioon, joissa arveli oppimissuunnitelmaa käytettävän. Käytimme haastateltavien hankinnassa lumipallotekniikkaa kysymällä jokaisessa yhteydenotossa, tietävätkö he ketään, joka käyttää oppimissuunnitelmia. Lumipallotekniikka ei toiminut siten, että olisimme saaneet haastateltavalta aina seuraavan haastateltavan yhteystiedot, vaan jouduimme laittamaan useita lumipalloja vierimään.

Jatkoimme haastateltavien etsimistä syyskuussa 2005 soittamalla henkilölle, jota ensimmäinen haastatteluun suostunut ehdotti. Hän suostui haastatteluun, vaikka myönsi, ettei ollut kovin innokas. Haastatteluajankohdan sopiminen hänen kanssaan vaati useita puheluita. Itse haastattelutilanne sujui kuitenkin hyvin ja tunsimme olevamme tervetulleita. Kyseisen haastateltavan kohdalla lumipallotekniikka ei tuottanut enempää haastateltavaehdokkaista, koska haastatteluun suostunut ei tuntenut muita oppimissuunnitelmia käyttäviä.

Haastateltavien etsiminen oli työlästä. Yritimme etsiä oppimissuunnitelmien laatijoita internetin hakukoneiden avulla ja koulujen kotisivuilta, mutta nämä etsinnät eivät tuottaneet tulosta. Soitimme Jyväskylän opetuspalvelukeskukseen, jossa ystävällinen virkailija lupasi selvittää, käytetäänkö kaupungissa oppimissuunnitelmaa. Hän otti yhteyttä noin viikon kuluttua ja ehdotti meille yhtä haastateltavaa. Soitimme tälle henkilölle, mutta heidän koulullaan käytettiin HOJKSia. Tähän ongelmaan törmäsimme lukuisia kertoja, koska koulujen henkilökunnalle ei ollut selvillä HOJKSin ja oppimissuunnitelman ero. Hilpeyttä herätti se, että meidän luultiin myös tutkivan opetussuunnitelmaa. Myöhemmissä yhteydenotoissa selvitimme aina todella tarkasti, mitä tarkoitamme oppimissuunnitelmalla.

Tässä vaiheessa päätimme laittaa ilmoituksen myös Opettaja-lehden keskustelupalstalle (Liite 2). Ilmoitus julkaistiin Opettaja-lehden numerossa 37, joka ilmestyi 16.9.2005. Pyysimme opettajia ottamaan meihin yhteyttä sähköpostitse, jotta voimme sopia ajankohdan, jolloin tulemme haastattelemaan heitä. Vastausaikaa ilmoitukseemme oli reilu viikko. Tämä ilmoitus ei kuitenkaan tuottanut yhtään yhteydenottoa. Tämän seuraukse-

na jouduimme luopumaan alkuperäisestä ajatuksesta haastatella ainoastaan luokanopettajia, jotka laativat oppimissuunnitelman kaikille oppilailleen. Päätimme haastatella luokanopettajien lisäksi myös erityisopettajia ja aineenopettajia. Ajattelimme hyödyntää kaikenlaisen kokemuksen oppimissuunnitelmista. Lopullisessa aineistossa on mukana myös sellainen opettaja, joka on tehnyt vain yhden oppimissuunnitelman.

Tämän jälkeen aloimme selvittää ensimmäisen haastateltavan vihjettä etsiä haastateltavia Kuopiosta ja Jyväskylästä. Löysimme Kuopion kaupungin sivuilta esittelyt kouluista. Soitimme niille kuudelle koululle, joiden esittelyssä oli korostettu yksilöllisyyden huomioimista. Henkilöt, joihin olimme yhteydessä, sanoivat, ettei kouluilla käytetä oppimissuunnitelmia. Soitimme kaikille Jyväskylän alakouluille ja saimme kaksi haastateltavaa. Vielä yhden jyväskyläläisen haastateltavan yhteystiedot saimme, kun otimme yhteyttä erään opetusalan kirjan kirjoittajaan. Ottamalla yhteyttä tuttuihin opettajiin saimme kaksi haastateltavaa. Toisen haastattelun teimme alun perin esihaastatteluna, mutta päätimme ottaa sen lopulliseen aineistoon. Etsiessämme haastateltavia olimme yhteydessä puhelimen tai sähköpostin välityksellä noin kolmeenkymmeneen henkilöön.

Lopullinen aineistomme koostuu seitsemästä oppimissuunnitelmalomakkeesta ja haastattelusta, jotka on toteutettu Jyväskylässä, Seinäjoella, Rovaniemellä ja Oulussa. Haastateltavistamme neljä kertoi oppimissuunnitelman käytöstä kaikille oppilailleen ja kolme on laatinut niitä erityisopettajan työssä joillekin oppilaille. Emme julkaise oppimissuunnitelmalomakkeita tekijänoikeudellisista syistä. Osa lomakkeista on opettajien itsensä suunnittelempia ja olisi väärin julkaista ne ilman heidän nimeään. Rinnastamme oppimissuunnitelmalomakkeet aineistona haastattelulitteraatioihin.

7.4.2 Haastattelujen toteuttaminen

Esihaastattelun toteutimme syyskuun 2005 puolivälissä ja muut haastattelut teimme lokakuun 2005 alkupuolella. Haastattelut kestivät 50 minuutista reiluun tuntiin. Toteutimme haastatteluista kuusi haastateltavien kouluilla. Haastattelutiloina olivat rehtorin kanslia, kirjasto ja luokkatilat. Yhden haastattelun toteutimme haastateltavan toivomuksesta kaupungilla. Varasimme kirjaston kahvion yhteydestä kokoustilan, jossa nauhoitus oli hyvä toteuttaa. Tilat olivat rauhallisia, ainoastaan yksi koululla tehty haastattelu keskeytyi kahdesti ihmisten rynnätessä sisään. Haastattelut olivat avoimia ja vuorovaikutus

tuntui luontevalta. Olimme varanneet haastatteluihin reilusti aikaa niin, ettei meitä haitanneet muutamien haastattelujen alun viivästyminen. Yhdessä haastattelussa aika kuitenkin loppui kesken, koska olimme joutuneet sopimaan opettajien aikatauluista johtuen kaksi haastattelua peräkkäin. Jouduimme kesken haastattelun pyytämään, että haastateltava kertoisi lyhyemmin asioista.

Koimme, että oma roolimme muuttui haastattelujen kuluessa. Aluksi mielsimme itsemme vastaanottajiksi, koska meillä oli vähän käytännön tietoa oppimissuunnitelmasta. Haastatteluja tehdessämme tietomme aiheesta lisääntyi. Viimeisissä haastatteluissa haastateltavat ajattelivat, että meillä oli heitä enemmän tietoa asiasta. Tämä tuli ilmi siinä, että he pyysivät meitä haastattelun lopuksi kertomaan erilaisista oppimissuunnitelmista. Haastattelukokemuksen karttuessa olimme rohkeampia haastattelutilanteissa. Haastatteluja litteroidessamme huomasimme tunnelman olevan vapautuneempi jokaisen haastattelun lopussa.

Mielestämme aiheemme ei käsittele sillä tavoin arkoja asioita, että se vaikuttaisi tutkimuksen luotettavuuteen. Opettajat kertoivat mielellään käyttämästään oppimissuunnitelmasta ja antoivat meille lomakkeen, johon he laativat sen. Kysymyksemme arvioinnin tärkeimmistä tavoitteista osa opettajista koki vaikeaksi ja sen kaltaiseksi, että heidän täytyi vastata kysymykseen ”oikein” eli niin kuin opetussuunnitelmassa lukee. Opettajat miettivät tämän kysymyksen kohdalla usein pitkään, mitä vastasivat ja aloittivat vastaamisen epävarmasti muistellen opetussuunnitelman tekstiä. Muutamat opettajat tokaisivatkin meidän kysyvän vaikeita asioita. Alun kankeuden jälkeen opettajat kertoivat hyvin henkilökohtaisesti käsityksiään arvioinnista ja sen tavoitteista. Kertomusten uskottavuutta lisää mielestämme se, että opettajat ehdottivat lomakkeisiin muutoksia meidän kysymättä asiaa. He kertoivat myös omista epäonnistumisistaan opettajan työssä.

7.4.3 Haastateltavat

Esittelemme seuraavaksi lyhyesti tutkimukseen osallistuneet henkilöt. Kerromme, millaisissa opetustehtävissä he toimivat kouluissaan ja millaista kokemusta heillä on oppimissuunnitelmien käytöstä. Olemme muuttaneet tutkimushenkilöiden nimet anonymiteetin suojaamiseksi.

Hanna toimii erityisopettajana ja hän laatii oppimissuunnitelman oppilaille, joilla on erityisiä ongelmia. Hänen koulussaan pyritään antamaan aina ensimmäiseksi tukiopetusta ja vasta tuen tarpeen ollessa systemaattinen otetaan oppimissuunnitelma käyttöön. Oppimissuunnitelman pohjana on runko asioista, jotka täytetään jokaisen oppilaan tarpeiden mukaan. Oppimissuunnitelman laadintaan osallistuvat Hannan lisäksi luokanopettaja, vanhemmat ja lapsi ikäkautensa edellytysten mukaan. Lisäksi laatimisessa voi olla mukana muita asiantuntijoita sekä aineenopettaja tuen tarpeen ollessa oppiainekohdainen. Oppimissuunnitelman tavoitteiden toteutumista seurataan tapauskohtaisesti. Jos oppilaille asetetaan pienempiä tavoitteita, niitä kontrolloidaan muutaman kuukauden kuluttua. Hannalla on monen vuoden kokemus oppimissuunnitelmien laatimisesta ja hän on aikaisemmin luokanopettajana toimiessaan tehnyt niitä koko luokalleen.

Myös Tiina toimii erityisopettajana ja hän laatii oppimissuunnitelman joillekin erityisopetuksessa käyville oppilaille. Oppimissuunnitelma tehdään kaikille lahjakkaille oppilaille, joiden etenemistä nopeutetaan. Hänellä oppimissuunnitelman pohjana on kaupungille yhteiseksi laadittu 5-sivuinen lomake, joka esitätetään lapsen kanssa kotona tai koulussa. Oppimissuunnitelmaa ovat laatimassa lapsi, huoltajat, opettajat ja muut mahdolliset asiantuntijat. Oppimissuunnitelma päivitetään yleensä kaksi kertaa vuodessa, mutta tarvittaessa se voidaan päivittää useammin. Tiinalla on oppimissuunnitelman käytöstä muutaman vuoden kokemus. Hänen koulussaan oppimissuunnitelmia tehdään harvemmin, koska erityisopetuksen ollessa kyseessä korostuu HOJKS:n käyttö.

Katin koulussa oppimissuunnitelma laaditaan kaikille oppilaille. Opettajat ovat yhdessä laatineet käytettävän lomakkeen. Siinä käsitellään lapsen opiskelutaitoihin liittyvät asiat. Erityisiä oppimistavoitteita pohditaan niiden lasten kohdalla, joita eriytetään ylös tai alaspäin. Oppimissuunnitelma laaditaan kehityskeskusteluissa, joissa ovat mukana oppilas, vanhemmat ja opettajat sekä tarvittaessa erityisopettaja ja aineenopettaja. Oppimissuunnitelmakeskustelu käydään myös niiden lasten kanssa, joiden vanhemmat eivät osallistu kehityskeskusteluun. Kehityskeskusteluja käydään kaksi kertaa vuodessa. Keskustelun pohjalta opettajan puhtaaksikirjoittama oppimissuunnitelma löytyy internetistä ja sitä pääsevät katsomaan suunnitteluun osallistuneet henkilöt. Katilla on oppimissuunnitelmien käytöstä usean vuoden kokemus.

Sarin koulussa kaikille oppilaille, joilla ei ole HOJKSia, laaditaan oppimissuunnitelma. Tämän lisäksi oppimissuunnitelman ohella käytetään arviointilomaketta, jossa tarkkailaan lapsen kehitystä oppimisen osa-alueilla. Koulu on sairaalakoulu, jossa lapset ovat hoitojaksolla ja asuvat sen aikaa osastolla. Joitakin lapsia kulkee koulussa myös kotoapäin. Sari käyttää oppimissuunnitelman pohjana kaupungin yhteistä lomaketta. Oppimissuunnitelmaa ovat laatimassa ja päivittämässä lapsi, huoltajat ja opettajat sekä tarvittaessa muut asiantuntijat. Oppimissuunnitelma kirjoitetaan puhtaaksi tietokoneelle, jossa sitä on helppo päivittää ja täydentää. Sari on käyttänyt oppimissuunnitelmia viiden vuoden ajan.

Milla on laatinut käyttämänsä oppimissuunnitelmalomakkeen itse. Sisällössä hän korostaa lapsen oppimistyylin huomioimista. Lisäksi suunnitelmassa on muun muassa läsnäolon kartta ja tärkeiden ihmisten kartta. Näihin lapsi kirjoittaa, missä hän liikkuu ja ketkä ihmiset ovat hänelle tärkeitä. Milla tekee oppimissuunnitelman kaikille oppilailleen, myös niille, joilla on käytössä HOJKS. Oppimissuunnitelman esitäyttämiseen käytetään koulussa kaksi oppituntia. Ennen tätä asiaa pohjustetaan käymällä läpi oppimistyyliä. Oppimissuunnitelma kirjoitetaan valmiiksi huoltajatapaamisessa, jossa ovat mukana lapsi, vanhemmat ja opettaja. Tapaaminen kestää yleensä tunnin verran. Erityislasten tapaamiseen, Milla on varannut puolitoista tuntia. Oppimissuunnitelma päivitetään keväällä samaan paperiin. Lisäksi Millan koulussa on luotu kehityskeskustelujen pohjaksi jokaiselle luokkatasolle oma lomake, jonka pohjalta keskustelu käydään. Millalla on käyttänyt oppimissuunnitelmaa vastaavaa suunnitelmaa koko opettajahistoriansa ajan eli noin 20 vuotta.

Laura on myös laatinut käyttämänsä oppimissuunnitelmalomakkeen itse ilman mitään mallia oppimissuunnitelma- tai HOJKS -lomakkeesta. Hän toimii alkuopettajana ja tekee oppimissuunnitelman kaikille oppilaille toisella luokalla. Oppimissuunnitelma laaditaan kolmikantakeskustelussa, jossa ovat mukana vanhemmat, oppilas ja opettaja. Oppimissuunnitelman toteutumista seurataan oppilaskohtaisesti puhelimitse, kirjallisten viestien välityksellä tai tapaamisissa. Lauralla on vuoden kokemus oppimissuunnitelmiensa laatimisesta. Hän aikoo tehdä joitain muutoksia käyttämäänsä oppimissuunnitelmaan. Laura harkitsee esimerkiksi lomakkeiden esitäyttämistä kotona tai koulussa, jotta keskusteluaikat eivät venyisi kohtuuttomiksi.

Jaana on tehnyt yhden oppimissuunnitelman muutama vuosi sitten. Silloin oppimissuunnitelma tehtiin HOJKS -lomakkeeseen. Nykyisin hänen koulussaan on käytössä kaupungin yhteinen oppimissuunnitelmalomake. Jaanan koulussa kaikista oppilaista keskustellaan oppilashuoltoryhmässä. Jos oppimisessa ilmenee vakava huoli, pyydetään vanhemmat ja oppilas keskustelemaan asiasta. Aluksi heille selvitetään, mikä oppimissuunnitelma on ja mikäli oppimissuunnitelma päätetään laatia, sen laatimiseen voidaan ottaa mukaan myös erityisopettaja ja tarvittavat asiantuntijat. Oppimissuunnitelma päivitetään kerran vuodessa.

7.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin aloitimme litteroimalla haastatteluaineiston. Litteroimme haastattelut sanasta sanaan. Merkitsimme litteraatioihin pidemmät tauot ja reagoinnit, kuten nauhdukset. Emme kuitenkaan merkinneet ylös huokauksia, sanojen painotuksia tai taukoja sekunteina. Litteroitua tekstiä kertyi 104 sivua. Tutustuimme aineistoon lukemalla sen huolellisesti läpi useaan kertaan.

Jatkoimme analyysia kirjoittamalla haastattelulitteraatioista ylös ranskalaisin viivoin, mitä olimme kysyneet ja mitä asioita vastaukset käsitelivät. Tämän työvaiheen jälkeen karsimme ranskalaisin viivoin kirjoitetusta tekstistä pois tutkimusongelmiemme kannalta epäolennaiset kohdat. Tutkimuksemme rajauksen vuoksi emme käsittele esimerkiksi, mistä opettajat ovat saaneet idean oppimissuunnitelmien käyttöön. Yhdistelimme jäljelle jääneitä kohtia ja erottelimme niistä tutkimusongelmiemme kannalta keskeisiä teemoja. Teemoiksi muodostuivat: käsityksiä oppimissuunnitelman sisällöstä, oppimiskäsitys, arviointikäsitys, kodin ja koulun yhteistyö sekä muut. Viimeiseen kohtaan kokosimme asioita, joita emme osanneet vielä selvemmin teemoitella. Seuraavaksi etsimme tekstistä kuhunkin teemaan sopivat ilmaukset alleviivaamalla ne eri värein. Esimerkiksi arviointikäsitystä käsittelevät ilmaukset alleviivasimme haastatteluista punaisella.

Siirsimme eri haastateltavien samaa asiaa koskevat ilmaukset yhteen asiakirjaan leikkaa-liimaa – toiminnolla. Kirjoitimme haastateltavien nimet ilmausten yhteyteen, jotta voimme palata alkuperäisiin haastatteluihin. Analysoimme aineistoa tyypittelemällä.

Tarkoitamme sillä aineiston pelkistämistä ja tyypillisten ilmausten esille nostamista. Samalla kiinnitimme huomiota myös tyypillisestä poikkeaviin ilmauksiin. Näemme Eskolan (1992, 19) tavoin poikkeavat ilmaukset arvokkaina ja mielenkiintoisina. Näiden erilaisten ilmausten löytymisen seurauksena samanlaisuus on rikkaammin jäsentynyttä (Mäkelä 1990, 45).

Tyypittelimme teemojen alla olevat ilmaukset kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa teimme karkean tyypittelyn, jota tarkensimme toisessa vaiheessa. Tässä vaiheessa myös tarkastimme edellisen vaiheen tyyppejä siirtämällä ilmauksia sopivampiin paikkoihin sekä poistimme joitain ilmauksia, jotka eivät kuuluneet teemojen alle. Tyypittelyä tehdessämme viimeisestä muut -teemasta muodostui kaksi eri teemaa, joilla on selkeä sisältö. Näin ollen tutkimuksemme lopulliset teemat ovat:

- käsityksiä oppimissuunnitelman sisällöstä
- oppimiskäsitys
- arviointikäsitys
- kodin ja koulun yhteistyö
- mihin opettaja käyttää oppimissuunnitelmaa
- miten oppimissuunnitelma on vaikuttanut opettajan työhön.

Analysointia helpottaaksemme järjestimme samankaltaiset ilmaukset allekkain. Samalla kirjoitimme muodostamiemme tyyppien yhteyteen väliotsikoita, joilla saimme moniulotteisen aineiston selvemmäksi. Esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevässä teemassa on tyyppinä ”vanhempien suhtautuminen oppimissuunnitelmaan” ja ”miten oppimissuunnitelma auttaa yhteistyössä”. Näiden alle tuli runsaasti ilmauksia, jotka yhdistelimme alatyypeiksi. Esimerkiksi jälkimmäisen tyyppin alle tuli viisi alatyyppeä, jotka ovat: ”yhteistyö on tavoitteellisempaa”, ”vanhempien rooli yhteistyössä”, ”tietoa vanhemmille koulunkäynnistä”, ”ohjaa yhteistyötä” ja ”muita vaikutuksia”.

Joidenkin teemojen alatyyppeihin jäi kohtia, joihin laitoimme yksittäiset eri asioita käsittelevät ilmaisut. Tätä nimitimme yleensä ”muut - kohdaksi”. Emme halunneet hävittää näitä ilmauksia, koska ne toivat arvokasta vaihtelua aineistoomme.

Marton (1981, 178) kuvailee ensimmäisen ja toisen asteen näkökulman eroa antamalla esimerkin koulumenetyksen tutkimisesta. Tutkijat, jotka tarkastelevat koulumenestystä ensimmäisen asteen näkökulmasta, pyrkivät ymmärtämään, miksi toiset lapset menestyvät paremmin. Toisen asteen näkökulman omaavat tutkijat puolestaan pyrkivät erittelemään opettajien käsityksiä siitä, miksi toiset lapset menestyvät paremmin. Uljens (1991, 82–83) selventää, että toisen asteen näkökulma tarkoittaa sitä, että tutkija kuvailee ilmiötä niin kuin jokin ihmisryhmä on sen käsittänyt. Meidän tutkimuksessa opettajien oma tulkinta oppimissuunnitelmasta näkyy tutkimustuloksissa kokemusten ja käsitysten kuvauksina. Toisen asteen näkökulma syntyy tutkijoina tekemistämme valinnoista aineiston järjestelyssä ja teoreettisessa tulkinnassa.

8 TUTKIMUSTULOKSET

Esittelemme tutkimustulokset aineistosta nousseita teemoja mukaillen. Ensimmäiseksi tarkastelemme oppimissuunnitelmalomakkeen sisältöä. Toinen alaluku käsittelee opettajien oppimiskäsitystä. Erityisesti kiinnitimme huomiota yksilöimiseen. Opettajien arviointikäsitteitä erittelemme kolmannessa alaluvussa. Kerromme myös, miten haastattelemamme opettajat käyttivät oppimissuunnitelmaa arvioinnin tukena. Neljäs alaluku esittelee oppimissuunnitelman käyttöä kodin ja koulun yhteistyössä. Lisää oppimissuunnitelman käyttömahdollisuuksia olemme koonneet viidenteen alalukuun. Viimeisessä alaluvussa selvitämme, miten opettajat ovat kokeneet oppimissuunnitelman käytön omassa työssään.

Lukemista helpottaaksemme olemme muokanneet tutkimustulosten yhteyteen kirjoittamiamme suoria lainauksia haastatteluista. Karsimme puhekielen täytesanoja, joita olivat esimerkiksi ”niin kun”, ”että” ja ”tuota”.

8.1 Oppimissuunnitelmalomake

Haastattelemistamme opettajista Sarilla, Tiinalla ja Jaanalla on käytössä lomake, joka on laadittu kaupungin koulujen käyttöön. Tiinan koululla lomaketta on muokattu sen verran, että siitä käy ilmi koulun nimi. Sarin koululla lomaketta on muutettu enemmän. Esimerkiksi taustatietojen kohta on karsittu. Hannalla ja Katilla on käytössään koulun yhteiseen käyttöön laadittu lomake, jonka suunnitteluun he ovat itse osallistuneet. Laura ja Milla käyttävät lomaketta, jonka he ovat kumpikin itse suunnitelleet.

Oppimissuunnitelmalomakkeiden pituus vaihtelee yhdestä kuuteen sivuun. Lyhyin lomake on laadittu siten, että siinä on ranskalaisin viivoin kohtia, jotka täytetään tarpeen mukaan. Eli käytännössä jokaiselle lapselle laaditaan lomake henkilökohtaisesti ja näin sen pituus riippuu oppilaan tarpeista. Opettajien itse suunnittelemat lomakkeet ovat lyhyempiä kuin kaupungin yhteiseen käyttöön suunniteltu lomake.

Ensimmäisenä kohtana lomakkeessa on kaikilla oppilaan tiedot. Osa pitää tärkeänä lapsen taustatietojen, kuten osoitteen ja huoltajien yhteystietojen, näkymistä oppimissuunnitelmassa, jotta tiedot ovat helposti saatavilla. Lauran ja Millan lomakkeissa on ainoastaan oppilaan nimi.

Sari, Jaana, Tiina ja Kati kirjaavat oppimissuunnitelmalomakkeisiinsa oppilaan kouluhistoriaa. Esimerkiksi Sarin lomakkeessa selvitetään, missä oppilas on ollut koulussa ja ketkä häntä ovat opettaneet. Kati ja Tiina kiinnittävät huomiota siihen, miten siirtyminen koulunkäynnin eri nivelvaiheissa on onnistunut. Sarin, Jaanan ja Tiinan käyttämissä lomakkeissa on kohta, johon voidaan merkitä suoritettut tutkimukset ja tutkimustulokset.

Merkittävän osan oppimissuunnitelmasta muodostaa kohta, johon kirjataan oppilaan vahvuudet. Hanna selventää näitä tarkemmin. Hän kertoo kirjoittavansa vahvuuksiin sellaisia oppiainekohtaisia, oppimistyyliihin sekä opiskelutekniikoihin liittyviä asioita, jotka lapsi hallitsee. Muut haastateltavamme eivät erittele näin tarkasti oppilaan vahvuuksia, vaan puhuvat niistä yleisemmällä tasolla. Kaikki haastateltavamme pitävät oppilaan vahvuuksien miettimistä tärkeänä.

”Tää näkökulma, niin täällä on aika iso kohta mun mielestä vahvuuksille ja voimavaroille.” (Jaana)

”...ne vahvuudet myöskin kirjataan ja se on se lähtökohta, jotta me tiedetään, minkä varaan voidaan sitten rakentaa.” (Hanna)

Opettajien mielestä oppimissuunnitelman idea on siinä, että oppilaan oppimista tarkastellaan vahvuuksista käsin. Tämä tulee näkyville myös erityisopettajien Hannan, Tiinan ja Jaanan kohdalla, jotka laativat oppimissuunnitelman oppilaille, joilla on vaikeuksia. Jaanan mielestä oppimissuunnitelman tarkoituksena ei ole diagnosoida, vaan lähteä tukemaan oppilaan kehitystä.

Vahvuuksien lisäksi kaikki haastattelemamme opettajat keskustelevat oppilaan kanssa myös tuettavista alueista. Tässä kohdassa he miettivät, missä asioissa lapsi voisi kehittyä. Millan oppimissuunnitelmaan oppilas kirjoittaa myös sen, keneltä hän haluaa tukea. Lauran mielestä hänen oppilaansa ovat tätä kautta ymmärtäneet jokaisella olevan hyviä ja huonoja puolia sekä sen, että he ovat hyväksytyjä.

Kaikki haastateltavamme pohtivat lasten kanssa, millaisia tavoitteita oppimiselle asetetaan ja miten nämä tavoitteet saavutetaan. Hannan mielestä tavoitteiden miettiminen on kaikkein oleellisinta oppimissuunnitelmassa. Tavoitteen asettelu näyttää olevan myös muille tutkimukseemme osallistuneille opettajille tärkeää, koska he puhuvat siitä paljon. Sari, Hanna, Tiina, Milla, Jaana ja Kati kirjaavat tavoitteisiin muun muassa oppiainekohtaisia tavoitteita. Hanna ja Kati pohtivat oppiainekohtaisia tavoitteita esimerkiksi silloin, kun yleisestä tavoitetasosta poiketaan. Lisäksi Milla mainitsee, mitä muita tavoitteita oppimissuunnitelmaan kirjataan. Milla ohjaa esimerkiksi oppilasta huolehtimaan oppimateriaaleistaan ja kotitehtävistään. Millan haastattelussa tuli esille myös se, ettei tarkoituksena ole niinkään asettaa numerotavoitteita, vaan tavoitteita oppimiselle.

”...mä oon havainnut, että lapsi asettaa usein numerotavoitteita. Että ehkä siinä juuri tarvitaan ohjausta vanhemmilta ja siltä opettajalta. Että lapsi oppis kiinnostumaan muustakin kun numeroista, että oppiminen on paljon muutakin.” (Milla)

Hanna, Laura, Sari ja Kati painottavat konkreettisten tavoitteiden asettamista. Tätä he pitävät tärkeänä, koska lapsen täytyy itse toimia tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettaja ohjaa ja tukee lasta, muttei pysty kaatamaan tietoa lapsen päähän tai muuttamaan lapsen työskentelyä. Lapsen täytyy siis tietää, miten hän oppii jonkin asian tai pystyy muuttamaan toimintatapojaan.

”Sen pitää olla hirveen selkeä asia. Se pitää olla semmonen asia, minkä niin ku lapsi itse ymmärtää, että toteutuiko vaiko eikö.” (Hanna)

”...konkretisoitaisiin tätä lapselle, mitä tekemällä jonkun asian oppii.” (Laura)

Tavoitteiden asettamiseen liittyy kiinteästi niiden seuranta. Viidestä oppimissuunnitelmasta löytyy oma kohta seurannalle. Myös kahdesta muusta haastattelusta käy ilmi, että oppimissuunnitelman tavoitteiden toteutumista seurataan keväisin. Hanna ja Sari kirjoittavat ensimmäisessä tapaamisessa oppimissuunnitelmaan, milloin tavoitteiden seuranta-palaveri pidetään ja kuka kutsuu sen koolle. Jaana, Sari ja Hanna pitävät seurantaa tärkeänä, koska se selventää niin opettajalle kuin oppilallekin, miten asioissa on edetty.

”Mitä paremmin se tie on jäsennetty, niin sitä paremmin osataan kirjata tavoitteet ja jos tavoitteet on hyvin kirjattu, niin pystytään sanomaan, osaako tämä lapsi nyt tämän tavoitteenmukaisen asian vai ei.” (Hanna)

”Niin voidaan kattoo sitte, että aha toi asia sulla ei oo silloin vielä sujunu ja nyt se sujuu ihan hyvin ja että tossa asiassa sä voisit vielä tehdä töitä. Siinä oppilaskin ite näkee, että hei vaikka mulla onkin näitä pulmia, niin mä oon muuten ton ja ton asiankin oppinu ja ne sujuu nyt mulla hyvin.” (Sari)

Vastuunjakoon liittyvät asiat tulevat haastateltavien opettajien lomakkeissa esiin eri kohdissa. Jaanan, Sarin, Hannan ja Tiinan lomakkeissa vastuunjako on omana osuutenaan ja muiden haastateltavien lomakkeissa se kuuluu osaksi tavoitteiden saavuttamisen miettimistä. Vastuunjaolla me tarkoitamme sitä, että oppimissuunnitelmaan kirjoitetaan ylös ne sopimukset, joita on tehty ja kuka on luvannut huolehtia kyseisestä asiasta.

Opettajat ovat ottaneet oppimissuunnitelmiinsa myös sellaisia kohtia, joita ei ole muilla tutkimukseemme osallistuneilla opettajilla. Hanna kirjaa oppimissuunnitelmaan kuudesluokkalaisten kohdalle, miten tieto siirretään yläasteelle. Lauran oppimissuunnitelmassa puolestaan on kohta, johon oppilaat saavat kirjoittaa kiinnostuksen kohteitaan. Katin käyttämässä oppimissuunnitelmassa esitellään opintokokonaisuudet, jos oppilas etenee vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta oman opinto-ohjelmansa mukaan.

Millan oppimissuunnitelmassa on useita kohtia, joita ei esiinny muiden opettajien käyttämissä oppimissuunnitelmissa. Haluamme esitellä nämä aineistoa rikastavat sisällöt. Näin opin parhaiten – kohtaan Milla opastaa lapsia kirjoittamaan, minkälainen opiskeluympäristö on heille mieluisa ja miten he pystyvät keskittymään parhaiten. Ennen tämän kohdan täyttämistä Milla kertoo lapsille oppimistyyleistä ja oppilaat tarkkailevat omia työskentelytottumuksiaan. Tärkeiden ihmisten karttaan lapsi merkitsee itselleen tärkeät läheiset. Kartasta opettaja näkee lapsen lähipiiriin kuuluvat ihmiset ja sen, onko esimerkiksi ystävyysuhteissa tapahtunut muutoksia. Läsnaolon karttaan lapset piirtävät kodin ja koulun sekä kaikki muut paikat, joissa he tavallisesti käyvät viikon aikana. Kartan avulla opettaja, vanhemmat ja lapsi keskustelevat lapsen ajanviettopaikoista. Jos lapsi esimerkiksi viettää runsaasti aikaa kaupungilla, he keskustelevat siitä, mitä vaaroja siihen sisältyy. Oppimissuunnitelmassa on myös kohta, jossa käsitellään päätöksen tekemistä. Siihen lapsi kirjoittaa, mistä asioista hän saa päättää itse ja mistä aikuiset päättävät hänen puolestaan.

”Tällä halutaan niin kun vahvistaa sitä vanhemmuutta ja vanhempien mahdollisuutta vaikuttaa siihen lapsen arkeen, että lapsi tiedostaa sen, että koulussa päättää opettaja tietyistä asioista ja kotona vanhemmat tietyistä asioista. Tuossa käsitellään semmoset asiat kuin kotiintuloajat ja läksyjentekojutut ja muut.” (Milla)

Katia lukuun ottamatta kaikki muut kirjoittavat oppimissuunnitelmaan, keitä tapaamisessa on ollut läsnä. Laura ja Milla haluavat erityisesti korostaa sitoutumista oppimissuunnitelmassa päätettyihin asioihin, koska kaikki läsnäolijat allekirjoittavat suunnitelman.

”Ja sitouttaminen se, että kaunoja opetellaan ja lapsi saa vetää sen oman puumerkkinsä tollanen tokaluokkalainen, niin se on niin kun ekaa kertaa, et hänet otetaan silloin tosisaan.” (Laura)

Opettajien käyttämiä oppimissuunnitelmia tutkiessamme olemme päätyneet siihen tulokseen, että mitä enemmän opettaja on vaikuttanut lomakkeen sisältöön, sitä mieluisammaksi hän kokee sen käytön. Tiina ja Jaana, jotka käyttävät kaupungin yhteistä oppimissuunnitelmalomaketta, kritisoivat sen sisältöä esimerkiksi tilan puutteen vuoksi. He eivät mainitse aikovansa tehdä siihen muutoksia. Myös Laura kertoo, ettei hän ole täysin tyytyväinen suunnittelemaansa lomakkeeseen. Hän aikoo muuttaa oppimissuunnitelman käyttöä niin, etteivät tapaamiset veny kohtuuttoman pitkiksi. Lomakkeen hioaminen on tuttua myös Hannalle, Millalle ja Katille, jotka ovat itse tehneet lomakkeensa. He ovat muokanneet sitä usean vuoden ajan ja kokevat sen osaksi oppimissuunnitelman käyttöä.

”Oon aina tehny vaikka minkälaisia pohjia... Silloin aikaisemmin tein sillai, että saatoin tehdä joka vuodellekin erilaisen pohjan...” (Milla)

Myös Sarilla on kokemusta oppimissuunnitelmien muokkaamisesta, vaikka hän käyttää kaupungin yhteistä oppimissuunnitelmalomaketta. Tämä lomake on Sarin koulun rehtorin laatima. Sari ja muut koulun opettajat ovat saattaneet olla kehittämässä lomaketta. Sari kertoo oppimissuunnitelmastaan seuraavasti:

”Se on oikeastaan muotoutunut vuosien kuluessa...mä itse olen käyttänyt samantyyppistä lomaketta koko sen ajan kun mä oon ollu töissä. Hiukan se on muuttanut muotoaan...” (Sari)

Huomasimme oppimissuunnitelmasta välittyvän meille erilaisen kuvan riippuen siitä, tehdäänkö se erityistä tukea tarvitseville oppilaille vai kaikille luokan oppilaille. Uskomme tämän kuvan välittyvän myös niille lapsille ja vanhemmille, joita oppimissuunnitelma koskee. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla on yleensä jokin ongelmatilanne, johon oppimissuunnitelmalla haetaan apua. Yleisopetuksen oppilaat pyrkivät saavuttamaan itse asettamia tavoitteita. Kun oppimissuunnitelma laaditaan kaikille oppilaille, ei vanhemmilla ja lapsilla ole pelkoa leimautumisesta tai esimerkiksi luokan kertaamisesta.

Sen vuoksi onkin tärkeää, että opettaja esittelee vanhemmille ja lapselle oppimissuunnitelman käytön siten, ettei kukaan saa siitä väärää käsitystä. Tällä tarkoitamme sitä, että vanhemmat ja lapsi saattavat pelästyä oppimissuunnitelman käyttöönottoa ja luulla, että lasta ollaan siirtämässä erityisopetukseen. Tärkeää on nimenomaan se, että oppimissuunnitelman laatimisessa lähdetään liikkeelle lapsen vahvuuksista, kuten haastattelemamme opettajat painottivat.

”Selvitetään rauhassa, mikä oppimissuunnitelma on ja sitten vasta kun se on selvä, ruvetaan täyttämään tätä ja lähdetään liikkeelle ensin vahvuuksista. Se on tärkeää, oli lomake millainen hyvänsä niin koskaan ei lähdetä siitä oppimisesta liikkeelle. Ja monesti vanhemmat tulee aika hämmentyneinä siihen tilaisuuteen ja oppilas voi olla ihan itku kurkussa, kun on jotain tällaista, jonka he kokee aika vakavaksi.” (Jaana)

Oppimissuunnitelmaan liittyvässä kirjallisuudessa (vertaa Kyllönen 2002, Pirilä-Tarkiainen 2003) nostetaan esiin lapsen vastuunottaminen omasta oppimisestaan. Yliopistoon tarkoitettun yksilöllisen suunnitelman (HOPS) yhteydessä mainitaan myös itseohjautuvuuden käsite (Ansela ym. 2005, 16). Itseohjautuvuuden käsite on esillä myös uusien arviointitapojen käsittelevässä teoksessa (Takala 1995, 9). Aineistossamme vastuunottaminen ja itseohjautuvuus eivät tulleet juuri esille. Hanna mainitsee, että oppimissuunnitelmaan kirjataan, mitä lapsi tekee itse. Kati kertoo, että yläluokan oppilas voi itsenäisesti täyttää osan oppimissuunnitelmastaan. Aineistomme perusteella näyttää siltä, että alaluokilla toteutettu oppimissuunnitelma on vielä hyvin opettajajohtoinen. Aineistomme sisälsi enemmän ilmaisuja lapsen oikeudesta olla mukana oppimissuunnitelmakeskustelussa.

”Oppilas on ollu olennainen, hänen kanssaan se keskustelu käydäänkin...minkä vuoksi opettajan pitäisi vanhemman kanssa puhua, kun oppilaan oppimisesta on puhe...Jos vanhemmat eivät tule, niin keskustelu käydään oppilaan kanssa, koska hänethän pitää panna miettimään itse niitä asioita.” (Kati)

8.2 Opettajien opettamiskäsitys

Tätä tutkimuskysymystä selvitimme kysymällä opettajilta, miten he opettavat ja mitä he vaativat oppilailta, että oppimista tapahtuisi. Lisäksi kysyimme, miten he huomioivat yksilöllistämisen tai eriyttämisen opetuksessaan. Haastatteluja tehdessämme käytimme vielä käsitettä yksilöllistäminen. Teoriaa kirjoittaessamme vaihdoin käsitteen yksilöimiseen, koska katsoimme sen kuvaavan paremmin haluamaamme sisältöä. Käytämme myös tässä luvussa käsitettä yksilöiminen.

Kysymys yksilöimisen huomioimisesta opetuksessa herätti kaikki haastattelemamme opettajat pohtimaan asiaa laajemmin. Milla kertoo huomanneensa heti opettajauransa alussa, että lapset ovat hyvin erilaisia ja oppivat eri tavalla. Milla on sen vuoksi kokenut yksilöimisen tärkeäksi osaksi työtään. Laura mietti pitkään, kuinka hän huomioi lapset yksilöinä luokassa ja naurahti lopulta:

”No mä kohtelen heitä erilailla, kuulostaako kauheelta?” (Laura)

Hanna näkee yksilöimisessä olevan kyse siitä, että opettaja pystyy hyväksymään sen, että jokainen lapsi etenee omien edellytystensä mukaisesti. Silloin oppilaat etenevät eri tahtiin ja erilaisia tavoitteita kohti. Milla vaatii jokaiselta oppilaalta omien edellytystensä mukaista suoriutumista.

”...mä voisin sen sanoa näin, että silloin kun on tehnyt parhaansa, on tehnyt riittävästi.” (Milla)

Jaana ja Kati pohtivat oppilaantuntemuksen olevan edellytyksenä opetuksen yksilöimiselle. Oppilaantuntemuksen lisäksi Kati näkee yksilöimisen perustan olevan oppi-

misympäristöjen järjestämisessä niin, että jokainen lapsi pystyy oppimaan parhaalla mahdollisella tavalla. Hannan mielestä yksilöimisestä ei saa tehdä turhan vaikeaa.

”Mun mielestä se yksilöllistäminen on äärimmäisen tärkeitä. Se ei tarkoita välttämättä menetelmällisesti hirvittävää raatamista aina. Vaan se tarkoittaa sitä, että jotain tiettyä materiaalia hyödyntäessä pystyy asettamaan erilaisia tavoitteita eri lapsille.” (Hanna)

Milla on hyvin realistinen yksilöimisen suhteen. Hän tiedostaa, ettei opettaja pysty huomioimaan yksilöllisesti kaikkia oppilaitaan joka hetki.

”Mä en väitä, että mä voisin opettaa 25 oppilaan luokkaa sillä tavalla, että jokainen saisi oppia omalla tyylillään. Mutta jos edes joskus, niin se on tyhjää parempi.” (Milla)

Jaana ja Tiina toteuttavat yksilöimistä suunnitteleamalla tunnit yksilöllisesti oppilailleen. Jaana kertoo miettivänsä aina tuntia suunnitellessaan, millaisia oppilaita hänellä on tunnilta. Erityisopettajana toimivat Jaana ja Tiina pystyvät ottamaan jokaisen lapsen tarpeet huomioon tuntia suunnitellessaan pienen ryhmäkoon vuoksi. Haastatteluissa tuli esiin myös sellaisia konkreettisia toimia, joilla luokanopettajat voivat yksilöidä opetustaan.

Jaanan mielestä kirjat tarjoavat eriyttämisen mahdollisuuden, koska niitä hyödyntämällä hän pystyy antamaan lapsille oikeantasoisia tehtäviä. Myös Milla puhuu erilaisten materiaalien käytöstä. Hän antaa lapsille eri määrän tehtäviä, joiden vaikeustaso voi vaihdella. Kati ja Milla järjestävät isommista kokonaisuuksista projekteja. Näissä he antavat oppilaille mahdollisuuden opiskella kullekin parhaiten sopivalla menetelmällä.

”...hän opiskelee biologiasta ne asiat ja sitte käy suullisesti tenttimässä sen asian mulle tai avustajalle tai tekkee siitä perinteisen kokkeen. Se sovitaan sitte vanhempien kanssa, että tämä lapsi ei tee projektitöitä, koska ne ei tuu koskaan valmiiksi.” (Milla)

Lauran ja Millan haastatteluissa tulee esiin kouluavustajan apu eriyttämisessä. He kokevat kouluavustajan helpottavan omaa työtään.

”Ihanaa, että on kouluavustajia, aina silloin tällöin, niin sille voi antaa toisen porukan, joka voi mennä tekemään toista hommaa ja ite ottaa toisen sakin. Että lapset saa vähän pienemmissäkin porukoissa tehdä hommia omien edellytystensä mukaan.” (Laura)

Milla kertoo huomioivansa lasten erilaiset kyvyt antaessaan läksyjä. Hänen puheestaan näkyy, että hän on sisäistänyt tavan toimia yksilöivästi.

”Esimerkiksi läksyjen teossa matematiikassa mul on aina ollu semmonen tapa, et mä en oo sanonu sen tunnin lopussa, että kaikki tekee kaikki loput tehtävät. Eli mä en oo koskaan antanu sanallisia tehtäviä niille lapsille kotiin, jotka ei niitä pysty tekemään ilman jonku aikuisen apua. Koska sä et voi olettaa, et sielä kotona on aina joku, joka oikolukee ne tehtävät lapselle.” (Milla)

Erityisopettajat Tiina ja Jaana pohtivat omaa rooliaan yksilöivässä opetuksessa. Oppilaat käyvät heidän erityisopetuksessaan vain muutamia tunteja viikossa. Tiina sanoo konsultoivansa luokanopettajaa, miten tukea tarvitsevia oppilaita voi eriyttää luokassa. Hänen mielestään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ei onnistu ilman erityisopettajan ja luokanopettajan tiivistä yhteistyötä. Jaana tarjoaa opettajille näkemystä, miten näiden lasten kanssa toimitaan.

”Että he ymmärtäisivät tätä lasta, etteivät joutuisi ihan napit vastakkain. Että ne (opettajat) ottais huomioon, että tällä on erityisiä vaikeuksia.” (Jaana)

Milla ja Laura miettivät haastatteluissaan, kenelle eriyttäminen tulisi suunnata. He pitävät tärkeänä eriyttävien toimenpiteiden tarjoamista myös lahjakkaille oppilaille. Alkuopettajana toimiva Laura pohtii, miten hän voisi huomioida taitavia oppilaita, vaikka alussa edetäänkin lukutaidottomien ehdoilla. Hän haluaa kaikkien lasten saavuttavan oppimisen perusedellytykset. Taitavia oppilaita ei kuitenkaan tulisi työllistää antamalla samankaltaisia tehtäviä yksi toisensa jälkeen.

”Sehän on vähä niin kuin rangaistus, jos on hyvä, taitava lapsi, joka suoriutuu tehtävästä ja sit sille annetaan vain lisää vastaavaa monistusmateriaalia.” (Laura)

Laura, Kati, Milla ja Jaana mainitsevat oppimissuunnitelman olevan hyvä apuväline yksilöimisessä, koska sen avulla annetaan huomio yksittäiselle oppilaalle. Jaana sanoo oppimissuunnitelman antaman ennakkotiedon avulla osaavansa varoa, ettei kohtelee lasta väärällä tavalla tai aseta hänelle vääriä tavoitteita. Millan mielestä yksilöimisen edellytys on se, että lapsen kanssa mietitään henkilökohtaisesti tämän oppimista. Oppimissuunnitelma on ainakin yksi keino oppimisen pohtimiseen.

Haastatteluissa nousi esiin myös muita periaatteita, joita opettajat kertoivat toteuttavansa omassa työssään. Kati, Laura ja Milla pitävät motivaation herättämistä oppilaissa tärkeänä.

”On tärkeää, että oppilaalla syntyy tarve oppia, motivaatio oppimiseksi, sitten vasta alkaa tapahtua jotakin.” (Kati)

Lapsen aktiivista roolia oppimistilanteessa korostivat Laura, Sari ja Kati. He rohkaisevat oppilasta ajattelemaan ja kyseenalaistamaan opetettavia asioita. Kati puhuu myös omasta roolistaan oppimisprosessissa, jossa lapsi on aktiivinen toimija:

”Yritän päästä siihen tilanteeseen, että minä panen oppilaan itse ajattelemaan. Minun rooli siinä on, et mä panen liikkeelle oppimisprosessin ja mä järjestän sen oppimisympäristön sinne ja annan tavallaan ne virikkeet, sen alkusysäyksen.” (Kati)

Tiina, Jaana, Laura ja Sari puhuvat oppilaaseen kohdistuvista odotuksista. Heistä Jaana ja Sari edellyttävät oppilailtaan yhteisten sääntöjen noudattamista. Tiina, Jaana ja Laura vaativat oppilaita keskittymään käsiteltävään asiaan. Tiina edistää keskittymistä ja sitoutumista koulutyöhön juttelemalla oppilaan kanssa, mitkä asiat ovat hänelle vaikeita, miksi hän on erityisopetuksessa ja miksi asioita opetellaan.

Haastattelemiemme opettajien oppimiskäsityspuheissa on erilaisia arvoja, joiden mukaan he toteuttavat opetustaan. Laura toimii siten, että lapsille muodostuu terve itsetunto ja he tuntevat itsensä hyväksytyksi koulussa. Lisäksi Laura on huomannut, että perheen arvojen huomioiminen tukee opetuksen päämäärien toteutumista.

”Se, et vanhemmat tukee sitä, et toi on tärkeä juttu, niin ne saa lapsen tuntemaan omat asiat tärkeiksi sillä, jos ne on siellä tukemassa.” (Laura)

Jaana pyrkii muodostamaan kontaktin jokaiseen lapseen. Kontaktin avulla hän pysyy selvillä siitä, mitä lasten oppimisessa tapahtuu.

”Se vuorovaikutus on mulle kaikkein tärkeintä. Jos on se kontakti, niin silloin pystyy vastaamaan siihen, mitä ne lapset tarvii.” (Jaana)

Hanna puhuu siitä, millainen aikuisen pitäisi olla. Hän on ajatellut asiaan kolmen pakon kautta, joita ovat suunnan pakko, vallan pakko ja vastuun pakko. Suunnan pakolla Hanna tarkoittaa sitä, että aikuinen määrittelee, mihin suuntaan asioissa edetään. Oletamme Hannan tarkoittavan sitä, että hän aikuisena ohjaa, mihin suuntaan lapsen kehityksen tulisi kulkea. Vallan pakkoa Hanna selventää siten, että päätösvalta on aikuisella. Viimeinen pakko liittyy kiinteästi edelliseen. Hanna tarkoittaa sillä opettajan olevan vastuussa luokassaan tapahtuvista asioista.

”En voi sanoa, että tähän itse halusitte. Aikuisen pitää ajatella, vaikka luokassa olis mikä katastrofi menossa, että minähän olen vastuussa tästä koko katastrofista, koska minä olen antanut teille luvan valita.” (Hanna)

Aikuisuuden pakoilla Hanna pyrkii oikeanlaiseen aikuisuuteen, joka on turvallista aikuisuutta. Tämän ansiosta lapsi kokee olevansa turvassa ja hänellä on hyvä olla koulussa. Vasta tämän jälkeen voidaan Hannan mielestä alkaa edistää oppimista. Hanna pitää tärkeänä myös lapsen kunnioittamista. Tällä hän tarkoittaa sitä, että opettaja ei saa järjestää lasta tilanteeseen, jossa lapsi menettää kasvonsa. Jos Hannan täytyy puhutella lasta jostain asiasta, hän tekee sen lapsen kanssa kahden kesken.

Meille jäi sellainen kuva, että suurimmalla osalla haastateltavistamme opettajista oli selkeä käsitys siitä, mitä oppiminen on, miten sitä tuetaan ja miten lapset voidaan ottaa yksilöinä huomioon. Ennen kaikkea meitä ihastutti opettajien halu pyrkiä yksilöimään opetustaan. Eräälle haastateltavallemme nousivat jopa kyynel silmiin, kun hän kertoi halustaan vastata oppilaiden tarpeisiin edes joskus yksilöllisesti.

Haastattelujen myötä meille varmistui se, ettei yksilöimisessä ole kyse niinkään yksittäisistä toiminnoista, vaan se on laajempi ajattelutapa opettamisesta ja yksilön huomiomisesta siinä.

”Mut yksilöllistäminen on minun nähdäkseni luokanopettajan näkökulmasta enemmän asenne kuin toimintatapa.” (Hanna)

8.3 Opettajien arviointikäsitys

Selvitimme haastattelemiemme opettajien arviointikäsitystä kysymällä, mitä he pitävät arvioinnin tärkeimpinä tavoitteina ja miten he käyttävät oppimissuunnitelmaa apuna arvioinnissa. Vertasimme haastattelemiemme opettajien arviointia koskevia ilmauksia perusopetuslain (628/1998, 22§) antamiin ohjeisiin. Huomasimme, että opettajien puheet sisälsivät ilmauksia siitä, että arvioinnin tulee ohjata ja kannustaa opiskeluun sekä kehittää oppilaan itsearviointitaitoja.

Jaana ja Laura mainitsevat, että arvioinnin täytyy olla kannustavaa. Sari, Kati, Tiina ja Milla puolestaan puhuvat itsearvioinnista. Kati kertoo itsearvioinnin kohdistuvan siihen, että oppilaat vertaavat tuloksia omiin tavoitteisiinsa sekä siihen, miten oppimisprosessissa edetään seuraavaksi. Sari toteuttaa lasten kanssa itsearviointia tunti- ja päiväkohtaisesti.

Arvioinnin ohjaava tehtävä näkyy opettajien puheissa siinä, että he antavat arvioinnin avulla tietoa oppimisprosessista. Laura sanoo, että tietoa on annettava ennen kaikkea oppijalle itselleen ja pienten lasten vanhemmille. Jaanan mielestä tämän kaltaisesta informaatiosta hyötyy myös opettaja. Hanna kertoo lapselle konkreettisesti tämän oppimisesta.

”...lapsen itsensä pitää tietää, mitä minä osaan ja mitä minä opettelen seuraavana.”
(Hanna)

Edellisten lisäksi haastateltavilla oli käsityksiä muista arvioinnin tehtävistä. Hanna ja Milla korostavat, että arvioinnin pitää olla rehellistä. Laura on ainut, joka antaa arvioinnin avulla opiskeluohjeita.

”Siellä todella annetaan konkreettisia asioita, mitenkö oppilas voi parantaa sitä omaa oppimistaan.” (Laura)

Hanna, Kati ja Tiina pitävät tärkeänä jatkuvan palautteen antamista. Hanna näkee sen oppilaan kannalta tärkeimpänä arvioinnin muotona. Tiina pyrkii antamaan lapselle palautetta heti tämän tehtyä tehtävän. Hän tähtää jatkuvalla arvioinnilla siihen, että oppilas

tietää jo ennen lukukauden lopussa tapahtuvaa arviointia oman osaamisensa tason. Katin tarkoituksena on ohjata jatkuvalla arvioinnilla oppimisprosessia.

Milla, Sari ja Kati tähdentävät, että arvioinnin tulee tapahtua suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Milla asettaa tavoitteet oppijan kykyjen mukaisesti. Sarin mielestä oppilasta pitäisi arvioida henkilökohtaisesti tarkastelemalla, miten lapsi on edistynyt ja mitä parannettavaa hänellä olisi. Kati kertoo arvioivansa oppilaitaan opetussuunnitelman ja näille yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden suhteen.

Oppimissuunnitelmaan kirjataan lapsen henkilökohtaiset tavoitteet. Nämä tavoitteet eivät saa laskea vuosiluokalle asetettujen tavoitteiden alle. Lukuvuoden lopussa tapahtuvassa arvioinnissa muodostuu ongelmaksi yksilöllisten tavoitteiden arvioiminen. Miten arvostellaan lapsen taidot, jos lapsi on saavuttanut hänelle henkilökohtaisesti asetetut tavoitteet, mutta hänen taitonsa ovat kuitenkin heikommat kuin luokan taidot yleensä?

Pohdimme tätä kysymystä paljon haastattelujen jälkeen, koska se oli meille itsellemme epäselvä. Tulimme siihen tulokseen, että todistusarvioinnissa oppilaan taitoja tulee arvioida suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Lapselle on kuitenkin annettava muutakin tietoa kuin numero tai rasti, hänen omasta edistymisestään. Oppimissuunnitelma on yksi keino arvioida oppilaan henkilökohtaisia tavoitteita. Millalla on tästä selkeä näkemys. Hän antaa sanallista arviointia oppimissuunnitelmakeskusteluissa selvittämällä, mitä lapsen saamat numerot merkitsevät.

”...se sanallinen osuus on tavallaan, että saadaan se selittävä osuus sinne numeroihin, koska ei ne pelkät numerothan loppujen lopuksi kerro yhtään mittään. Jos kaks lasta saa seiskan, niin ne saa sen todennäköisesti eri perustein. Ja seiska miinuksesta sinne seiska puoleen on meleko iso hajonta, niin sen läpi käyminen lapsen kanssa, että mitä se sun seiskas tarkoitti, on aika tärkeä juttu, jos halutaan, että se arviointi auttaa oppimistavoitteissa.” (Milla)

Myös Hanna pohtii haastattelussaan numeroarvioinnin problematiikkaa. Hän pitää sanallista arviointia oppimisen kannalta rakentavampana palautteena kuin numeerista.

*”...numeroarvioinnin ymmärtäminen loppuun asti, niin must tuntuu, ettei se oo mulle itel-
lekään aikuisena vielä valjennu. Että sen kympin mie tiiän, se on aika hyvä. Et silloin ol-
laan tyytyväisiä, kun kauheasti kehutaan. Mutta jos mä ajattelen vaikka semmosta todis-
tusarviointia kuin seiska, niin mä en vielä tiedä, mitä se lapsi osaa, jos mä näen, että
lapsella on matematiikasta vaikka seiska.” (Hanna)*

Oppimissuunnitelma on Millan mielestä keino käsittää arviointi laajempänä kokonai-
suutena. Sari tarkoittaa samaa sanoessaan, ettei arviointi ole pelkkää numeroiden anta-
mista. Hän kertoo, miten käyttää oppimissuunnitelmaa apuna arvioinnissa.

*”Näistä tavoitteet ja keinot kohdistaa sä näät hirmu paljon... et tämmöistä on ollu, mitä on
sovittu ja onko ne sovitut asiat auttanut, mikä on lopputulos. Elikkä sä näet suoraan siitä,
että onko tietyt asiat parantunut. Elikkä sä voit suoraan antaa oppilalle sitä palautetta,
mitä olet oppinut” (Sari)*

Kati pitää oppimissuunnitelmissa arvokkaana sitä, että ne sisältävät oppilaan omaa pu-
hetta oppimisesta.

*”Sehän on valtavan hyvä apu, koska siitähän sä näät sen, mitä se oppilas on ajatellu, kun
se on miettiny oppimistaan.” (Kati)*

8.4 Kodin ja koulun yhteistyö

Tässä alaluvussa selvitämme, miten oppimissuunnitelman käyttö vaikuttaa kodin ja
koulun väliseen yhteistyöhön. Oppimissuunnitelmalla voi olla vaikutusta yhteistyöhön,
koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa laatimaan oppimissuun-
nitelman vanhempien kanssa. Haastattelemiemme opettajien vastaukset käsittelivät
muun muassa vanhempien roolia yhteistyössä sekä yhteistyön muuttumista oppimis-
suunnitelman käytön myötä. Tiinaa lukuun ottamatta kaikki haastattelemamme opettajat
kokivat oppimissuunnitelman vaikuttaneen positiivisesti yhteistyöhön. Ainoastaan Jaana
kertoi olleensa tilanteessa, jossa vanhemmat kieltäytyivät oppimissuunnitelman laatimi-
sesta lapselleen.

Hannan, Millan ja Katin mielestä oppimissuunnitelma ohjaa vanhempien kanssa käytävää keskustelua siten, että siinä keskitytään lapsen oppimiseen.

”Tekee jäntevämmäksi yhteistyön, että meillä on sovittu, mistä puhutaan eli se on se itse asiassa päähenkilö se oppilas ja hänen oppimisensa.” (Kati)

Hanna sanoo oppimissuunnitelman auttavan vaikeiden asioiden esiin ottamisessa, koska oppimissuunnitelman avulla voidaan kohdistaa keskustelu oppimiseen sen sijaan, että moitittaisiin lasta. Hanna muistuttaa, että mietittäessä keinoja oppimisen edistämiseksi on lähdettävä lapsen vahvuuksista.

”...ei tarvi puhua siitä, että teidän Susanna on semmonen, tämmönen tai tommonen. Ei tarvi puhua siitä, että se ei osaa jakolaskua. Vaan voidaan sanoa, että nyt me ollaan kertotauluissa vielä siinä vaiheessa, et me ollaan alle viiden kertotauluissa ja nyt koulun opetussuunnitelma jyrää sitä vauhtia, et hetken päästä pitäis pystyä jo jakamaan huomattavasti isompia lukuja. Et nyt kun se asia jäsennetään, et nyt seuraavaksi meidän pitää sopia tämmösestä asiasta, et miten me päästäis nyt tässä matematiikan osa-alueella näitten kompastuskivien yli.” (Hanna)

Jaana ja Kati kokevat yhteistyön muuttuneen tavoitteellisemmaksi. Kati näkee, että tavoitteellisuus johtuu oppimissuunnitelmaan kirjatuista sopimuksista. Jaana mieltää yhteistyön myös jäsenyneen. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että sopimusten myötä osapuolet tietävät, mitä he tekevät lapsen oppimisen edistämiseksi. Jaana mainitsee yhteistyön muuttuneen myös säännöllisemmäksi.

Jaana, Sari, Kati, Hanna ja Laura pohtivat vanhempien roolia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Jaana, Sari ja Laura sanovat, että oppimissuunnitelman kautta vanhemmille tulee vastuuta ja he sitoutuvat lapsensa koulunkäyntiin. Myös Kati kokee, että oppimissuunnitelma ohjaa vanhempia huomaamaan, miten he voivat olla mukana lapsensa koulunkäynnissä. Hannan mielestä oppimissuunnitelmasta ei ole hyötyä, elleivät vanhemmat ole sitoutuneita siihen.

Erityisesti Hanna puhuu vanhempien mukana olon tärkeydestä. Hän tuo esiin erilaisen näkökulman vanhempien roolista. Hannan mukaan myös vanhemmilla on hyvää tietoa lapsesta ja ehdotuksia siitä, mitä asioille kannattaisi tehdä. Oppimissuunnitelmakeskus-

teluissa Hanna pyrkii siihen, että kaikki ymmärtävät keskusteltavat asiat samalla tavalla. Hannan mielestä oppimissuunnitelma on hyvä yhteistyön väline.

Haastattelut käsitelivät myös muita yhteistyöhön liittyviä asioita. Jaana ja Kati kertovat oppimissuunnitelman antavan vanhemmille tietoa siitä, mitä koulussa tapahtuu ja miten lapsella siellä sujuu. Kati näkee oppimissuunnitelman auttavan vanhempia kiinnittämään huomiota olennaisiin asioihin lapsen oppimisessa.

”Ohjaa myös sitä vanhempaa miettimään, et ahaa tämä onkin semmoista asiaa, johon pitäis enemmän kiinnittää kotonakin huomiota, että lapsi oppii.” (Kati)

Laura huomasi tehtyään ensimmäisen kerran oppimissuunnitelman, että se lähensi vanhempia ja opettajaa. Sari puolestaan on kiinnittänyt huomiota siihen, että oppimissuunnitelman avulla saadaan moniongelmaisistakin lapsista esiin hyviä puolia ja nähdään heidän kehitys.

”Mun mielestä tää on omiaan herättämään vanhemmissa semmosta toivoa, luottamusta ja semmosia toisaalta positiivisia asenteita.” (Sari)

Yhteenvedona voimme todeta oppimissuunnitelman olevan uusi väline vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Haastattelujen perusteella voimme väittää sen parantavan kodin ja koulun välisen yhteistyön laatua ja ilmapiiriä. Oikein käytettynä oppimissuunnitelma antaa vastuuta kaikille osapuolille ja ottaa vanhemmat mukaan suunnittelemaan lapsen oppimista.

8.5 Oppimissuunnitelman käyttömahdollisuudet

Emme kysyneet opettajilta, mihin he käyttävät oppimissuunnitelmaa. Lukiessamme haastatteluja niistä nousi kuitenkin ilmaisuja, jotka vastaavat tähän kysymykseen. Tämän teeman ilmaisut tulivat esille muiden kysymysten yhteydessä läpi haastattelujen.

Hanna, Laura, Kati, ja Milla pitävät oppimissuunnitelmaa oman työnsä välineenä.

”Mä koen tän todella hyvänä mun oman työn tukena.” (Laura)

Hanna korostaa oppimissuunnitelman olevan selkeä käytännön työkalu. Milla puolestaan mieltää sen auttavan oppimisen tukemisessa. Kati painottaa oppimissuunnitelman olevan työskentelyn apuväline. Laura suosittelee oppimissuunnitelmaa myös oppilaan työvälineeksi. Seuraavaksi paneudumme tarkemmin siihen, miten haastattelemamme opettajat käyttävät oppimissuunnitelmaa oman työnsä välineenä.

Erityisesti Kati kertoo monenlaisia oppimissuunnitelman käyttötarkoituksia. Hän käyttää oppimissuunnitelmaa dokumentoinnin pohjana kirjoittamalla sinne muistiin sovitut asiat. Kati sanoo, että sieltä näkee esimerkiksi lapsen oppimishistoriaa kirjattuna pitkältä ajalta. Katin mielestä siitä on iloa myös lapselle itselleen.

”Täähän on hirveen arvokas tietysti sille lapselle, miksei nuorellekin, seurata sitä minkälaisia vaiheita siinä oppimisessa on ollu.” (Kati)

Kati mainitsee oppimissuunnitelman sopivan hyvin työkaluksi maahanmuuttajalapsen opettamiseen. Hänen koulussaan on maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettuja valmistavan opetuksen luokkia ja koulussa oppimissuunnitelma tehdään kaikille lapsille. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa suositellaan oppimissuunnitelman käyttöä esimerkiksi tähän tarkoitukseen. Kati näkee verkossa olevasta oppimissuunnitelmasta olleen hyötyä opettajien välillä tapahtuvassa viestinvälityksessä. Hänen koulussaan opettajat pystyvät kirjoittamaan huomiotaan oppilaasta verkossa olevaan oppimissuunnitelmaan.

Kati nostaa esiin myös oppilaanohjauksen käsitteen oppimissuunnitelman yhteydessä.

”Siitähän tässä on kaiken aikaa kyse, sehän on meille tehtäväksi annettu ihan ykkösluokasta alkaen.” (Kati)

Kati on yhdistänyt oppimissuunnitelman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 158) määrättyyn oppilaanohjaukseen. Oppilaanohjauksen tehtäväksi annetaan oppilaan kouluvalmiuksien ja sosiaalisen kypsytymisen tukeminen sekä elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisten tietojen ja taitojen kehittäminen. Nähdäksemme oppimissuunnitelmalla on mahdollista vastata esimerkiksi oppilaan kouluvalmiuksien kehittymiseen. Näistä taidoista voidaan oppimissuunnitelmalla kehittää esimerkiksi erilaisten opiskelu-

tekniikoiden hallintaa. Kuten Kati mainitsee, oppilaanohjaus on aloitettava jo ensimmäisellä vuosiluokalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on oppilaanohjaukselle jaoteltu sisällöt erikseen 1-2, 3-6 ja 7-9 -luokille. Näiden kaikkien sisällöissä sanotaan, että oppilaan tulee saada henkilökohtaista ohjausta opiskeluunsa. Uskomme, että oppimissuunnitelman yhteydessä käytävät keskustelut luovat yhden mahdollisuuden opettajalle antaa tällaista ohjausta.

Hanna ja Kati ovat kokeneet, että oppimissuunnitelman käyttö on vaikuttanut siihen, miten he kirjaavat huomioita muistiin. Kati sanoo, että oppimissuunnitelman käyttö on pakottanut hänet havainnoimaan oppilasta tarkemmin ja kirjaamaan nämä huomiot muistiin. Myös Hanna on oppinut oppimissuunnitelman käytön myötä kirjaamaan paremmin tekemiään havaintoja. Erityisen tärkeänä hän pitää lapsen onnistumisten kirjaamista ja sitä, miten tilanteeseen on päästy.

”Niitä (onnistumiseen liittyviä huomioita) näkee aika harvoin ja nimenomaan sit kuitenkin neidän osoittaa meille niitä teitä. Et jos Jaskalla joku menee hyvin, niin silloin siinä kuviossa on ollu semmoset palat, et Jaskan oppiminen on ollu helppoa. Ja niitähän meidän pitäis lähteä hakemaan eikä niitä kohtia, mitkä Jaskalla on ollu vaikeita. Että jotenkin se kirjaamisen kulttuuri on helpottanut mun työntekoa aivan valtavasti.” (Hanna)

Jaana näkee oppimissuunnitelman tuovan oikeusturvaa sekä oppilaalle että opettajalle. Emme olleet ajatelleet asiaa tältä kannalta. Haastattelutilanteessa emme pyytäneet Jaanaa kertomaan tarkemmin asiasta. Mielestämme oppimissuunnitelma antaa oikeusturvaa esimerkiksi siten, että sieltä voidaan nähdä, kuinka oppimisen ongelmiin on puututtu. Opettaja kirjaa tehdyt toimet ja sopimukset ylös ja näin hän pystyy osoittamaan toimineensa tilanteessa. Salmivalli (2003,75) antaa muistiin kirjaamiseen liittyvän esimerkin kiusaamisesta. Hänen mukaan dokumentoinnin myötä koulukiusaamiseen puuttumisesta tulee systemaattisempaa. Näemme, että dokumentointi seurauksena kaikista toimenpiteistä tulee järjestelmällisempiä. Tältä kannalta lapsen oikeusturvaa on nimenomaan se, että hänen asioitaan hoidetaan.

Tiina, Milla ja Jaana näkevät oppimissuunnitelman auttavan tiedon siirtämisessä, kun lapsen opettaja vaihtuu. Oppimissuunnitelman avulla tiedot lapsen oppimisesta ja oppimishistoriasta siirtyvät helposti seuraavalle opettajalle. Mielestämme tietojen siirtämi-

seen kannattaa aina pyytää vanhempien lupa, koska ilman sitä opettaja saa siirtää vain opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämät välttämättömät tiedot (628/1998, 40§). Millan mielestä näistä tiedoista on hyötyä myös oppimissuunnitelman laatijalle.

”Jos jonku nuoren elämässä alkaa tapahtua jotaki kummallista, niin me voijaan niin kun kattoo sinne taaksepäin sitä koulua, että mitä sinne on ollu kirjattuna.” (Milla)

Hanna ja Kati pohtivat oppimissuunnitelman käyttöä erityisopetuksen siirtoprosesseissa. Kati ehdottaa, että oppimissuunnitelma kannattaisi laatia ennen kuin oppilas siirretään erityisopetukseen. Sen avulla voidaan tarkkailla tilannetta ja miettiä sopivimpia menetelmiä tukea lapsen oppimista.

”On paljon oppilaita, joilla on jostain syystä pulmia oppimisessa. Niin sen sijaan, että lähdetäis kevyin perustein siirtämään oppilasta erityisopetukseen, jolloin sitten hyvinkin radikaalisti lähdetään laskemaan tavoitteita. Niin käytettäisiin oppimissuunnitelmaa mahdollisimman pitkälle ja seurattais tilanteen kehittymistä, jos vaikka ympäristötekijöistä johtuen se oppilaan oppiminen on tämmöstä alisuoriutumista. Tää on varmasti ihan riittävä. Sitten taas jos oppilaalla on pysyvämpää semmosta, mist hän ei missään vaiheessa tule selviämään, niin silloinhan on perusteltua erityisopetukseen siirtäminen ja HOJKS:n laatiminen.” (Kati)

Hanna viittaa samaan asiaan kertoessaan, että oppimissuunnitelma on joskus välivaihe ennen erityisopetuksellisia ratkaisuja. Hän haluaisi, että vanhemmille annetaan aikaa hyväksyä erityisopetussiirtopäätös ja pitää oppimissuunnitelmaa yhtenä keinona siinä.

”Ja silloin tää on ollu sellasta kypsymisen aikaa vanhemmille, hyväksymisen aikaa siihen (että lapsi siirretään erityisopetukseen). Me ollaan mun mielest hirveen tyly organisaatio, jollei meillä ole mitään työkalua, millä vanhemmat saavat aikaa miettiä asioita.” (Hanna)

Opettajat kertoivat käyttävänsä oppimissuunnitelmaa sellaisiin tarkoituksiin, joita ei ole esitelty käyttämissämme oppimissuunnitelmaa koskevissa artikkeleissa. Tällaisia uusia käyttötarkoituksia olivat oppimissuunnitelman käyttö oppilaanohjauksessa, erityisopetuksen siirtoprosesseissa ja oikeusturvan varmistamisessa. Tämän teeman yhteydessä esiin tulleet asiat vahvistavat näkemystämme siitä, että oppimissuunnitelma on ennen kaikkea opettajan työväline, vaikka se tehdään lapsen oppimisen tukemiseksi.

8.6 Opettajien suhtautuminen oppimissuunnitelmaan

Tässä alaluvussa esittelemme opettajien suhtautumista oppimissuunnitelman käyttöön. Tämän ja edellisen kappaleen välille tehty raja on jokseenkin häilyvä, koska niissä käsiteltävät asiat ovat hyvin samankaltaisia. Olemme kuitenkin pyrkineet jakamaan ilmaisut siten, että käsitelimme edellisessä kappaleessa niistä vain sellaisia, joissa opettajat kertovat konkreettisia käyttötarkoituksia oppimissuunnitelmalle. Tässä luvussa erittelemme opettajien negatiivista ja positiivista suhtautumista oppimissuunnitelman käyttöön.

Hanna, Jaana, Kati, Sari ja Milla näkevät, että oppimissuunnitelma on jäsentänyt heidän työtään. He puhuvat asiasta hieman eri sanoin. Hanna, Sari ja Milla käyttävät ilmaisua jäsentänyt. Sari puolestaan puhuu sen lisäksi selkeyttämisestä. Kati sanoo, että tavoitteet nousevat selkeämmin esille. Jaana kertoo samasta asiasta sanomalla, että hänen työstään on tullut tietoisempaa. Milla kokee oppimissuunnitelman antaneen ryhtiä opetukseen.

Lauran ja Millan mielestä oppimissuunnitelman laatimisesta on hyötyä oppilaantunteumuksessa. Laura jopa väittää, että oppimissuunnitelman käyttö pakottaa opettajan hyvään oppilaantunteukseen. Milla pystyy oppimissuunnitelman avulla hahmottamaan, mitä luokassa ja lasten elämässä tapahtuu. Tarkastellessamme Millan oppimissuunnitelmaa huomasimme, että siinä on useita kohtia, jotka mahdollistavat lapsen elämän käsittelemisen laajemmin. Milla pystyy selvittämään, miten lapsen elämä sujuu keskustelemalla esimerkiksi lapsen ystävyys-suhteista ja vapaa-ajan vietosta sekä lapselle kuuluvista päätöksistä.

Hannaa oppimissuunnitelma on auttanut huomaamaan kullekin lapselle sopivat keinot edetä opiskelussa. Nämä keinot hän löytää oppimissuunnitelmasta, koska siihen kirjattu- ja toteutettuja askeleita pystyy arvioimaan jälkikäteen.

”Näkee sen, miten on edetty, millä keinoilla on edetty, mikä keino on ollu järkevä, mitä keinoa ei kannata käyttää. Lyhyen aikavälin tilanteet, ne muistetaan hyvin, mutta silloin kun me puhutaan pitkästä aikavälistä, niin sen hahmottaminen on mulle vaikeeta esimerkiksi ilman näitä (oppimissuunnitelmia).” (Hanna)

Hanna kuvailee tarkemmin omaa kokemustaan pitkän aikavälin tavoitteiden toteutumisen seuraamisesta.

”Välillä tuntuu siltä, että eikö tää mee mihinkään. Sit kuitenkin, ku kattoo niitä vanhoja oppimissuunnitelmia, huomaa, että kyllähä on edistytty valtavasti.” (Hanna)

Hanna muistuttaa, ettei oppimissuunnitelman tekeminen ratkaise kaikkia ongelmia. Hän sanoo, ettei oppimissuunnitelma esimerkiksi poista häiriökäyttäytymistä. Hän pitää oppimissuunnitelmaa ainoastaan työkaluna, jonka avulla pyritään saamaan näkyväksi ne asiat, jotka ovat olemassa.

Tiina on ainoa haastateltavamme, joka tuntee oppimissuunnitelmien laatimisen olevan raskasta ja lisäävän hänen työtään.

”Se on lisänny, kun kerran minä ne yleensä kirjaan ja ne on yleensä minulla. Luokanopettajat tukkii nää mulle, vaikka mä yritän, että voitte teki ne säilyttää. Että kyllähän se tietekin vähä lisää sitä työtä.” (Tiina)

Sen sijaan Sari kokee oppimissuunnitelman helpottaneen ja nopeuttaneen hänen työtään. Myöskään Laura ei pitänyt oppimissuunnitelmien laatimisesta aiheutunutta työmäärää liian suurena.

”Siis selkeästi se hyöty, mitä mä sain edellisen luokan kans, niin enemmän mä hyödyin opettajana, enemmän sain omaan työhöni, kuin mitä menetin ajassa, kun tätä värkättiin.” (Laura)

Milla ei haastattelussa kommentoi oppimissuunnitelman aiheuttamaa työmäärää omalta osaltaan. Hän kuitenkin kertoo, että opettajien tulisi nähdä oppimissuunnitelma oman työnsä apuvälineenä eikä ylimääräisenä työnä. Hanna toi haastattelussaan erityisen selkeästi ilmi sen, ettei hän näe oppimissuunnitelman laatimisesta olevan haittaa.

” Mutta, että...(tauko)...EI! Siis mä en löydä tästä kerta kaikkiaan niin kun prosessina mitään haittaa.” (Hanna)

Hanna nostaa esiin vielä sen näkökulman, ettei opettajia pitäisi pakottaa laatimaan oppimissuunnitelmia.

”Jos tää kirjoitetaan vaan siksi, et koulun opetussuunnitelmassa lukee, et joka lapselle laaditaan oppimissuunnitelma. Niin silloin tää on varmaan kamala painolasti opettajalle. Et jos opettaja ei ite tiedä, miksi tätä kirjoittaa, tätä ei kannata kirjoittaa. Silloin se ei palvele ketään.” (Hanna)

9 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

9.1 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa esittelemme tiivistetysti tutkimuksemme keskeiset tulokset ja peilaamme niitä aikaisempiin tutkimuksiin. Esittelemme tulokset tutkimuskysymyksittäin. Väliotsikoissa käytämme haastatteluista poimittuja ilmaisuja, jotka kuvaavat tutkimuskysymyksiä. Olemme tiivistäneet otsikoiden ilmaisuja.

”Asiakirjan muotoa ohjaa oppilaan ja opettajan tarpeet”

Haastattelemiemme opettajien käyttämät oppimissuunnitelmalomakkeet sisälsivät eri asioita. Lomakkeen sisältö muotoutui sen mukaan, mihin opettajat halusivat kiinnittää huomiota oppimissuunnitelmalla. Opettajien lomakkeissa oli kuitenkin yhteneviä kohtia. Kaikkien oppimissuunnitelmien keskeisen sisällön muodostivat vahvuudet, tuettavat alueet, tavoitteet, keinot ja seuranta. Nämä kohdat muodostavat kiinteäksi kokonaisuudeksi, jonka avulla opettajat pyrkivät edistämään oppilaan oppimista.

Opettajien oppimissuunnitelman käyttö perustui oppilaan vahvuuksien löytämiseen ja niiden avulla oppimisen vaikeuksien kohtaamiseen. Valanne (2002, 158) on tutkinut HOJKSien oppilaskuvailuja ja tehnyt samankaltaisen huomion niistä. HOJKSien oppilaskuvailuista 62 % oli positiivisia huomioita oppilaan koulukäyttäytymisestä, taidoista ja vahvuuksista. Haastateltavamme korostivat Valanteen tavoin positiivista suhtautumista lapseen. Tällainen suhtautuminen ei ole itsestään selvää mietittäessä tuettavia alueita. Keinojen miettiminen lapsen voimavaroista käsin on tärkeää, koska tällainen esittäminen kannustaa oppilasta ja huoltajia.

”Yksilöiminen on enemmän asenne kuin toimintatapa”

Haastattelemiemme opettajien oppimiskäsitykseen sisältyi vahvasti ajatus yksilöimisestä. Sitä korostivat sekä erityisopettajat että luokanopettajat. Opettajat toivat haastatteluissa esille konkreettisia keinoja, joilla he yksilöivät opetusta. Tällainen keino oli esimerkiksi oppimateriaalin käyttö eriyttämisessä. Opettajien käsitykset ilmensivät myös

kokonaisvaltaisempia tapoja yksilöidä opetusta. Tällaiset keinot koskivat laajemmin tapaa opettaa ja vaikuttivat opetuksen järjestämiseen voimakkaammin.

Erityisopettajat kokivat yksilöimisen kuuluvan heidän työhönsä olennaisena osana, koska he suunnittelivat tunnit yksilöllisesti oppilailleen. Luokanopettajat toivat esiin yksilöimiseen liittyviä ongelmia. He kokivat, etteivät pysty huomioimaan kaikkia lapsia yksilöllisesti joka hetki, vaikka olisivat halunneet ottaa heitä enemmän huomioon yksilöinä.

”Arviointi ei ole pelkkää numeroitten antamista”

Haastattelemamme opettajat hyödynsivät oppimissuunnitelmia arvioinnissa vertaamalla lapsen sen hetkisiä taitoja oppimissuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. Niistä opettajat näkivät, kuinka lapsi oli edistynyt pitkällä aikavälillä. Osa opettajista käytti oppimissuunnitelmaa apuna edistäessään oppilaiden itsearviointitaitoja. Heidän käyttämissään oppimissuunnitelmissa oppilas arvioi itse oppimistaan.

Yksilöllisten tavoitteiden arviointi mietitytti osaa opettajia. Tätä pohdimme myös tutkijoina, koska emme saaneet selville, miten oppimissuunnitelmaan asetetut yksilölliset tavoitteet huomioidaan todistusarvostelussa. Näyttäisi siltä, että haastattelemamme opettajat arvioivat lukukauden lopussa oppilaita hyvän osaamisen kuvausten ja yleisten tavoitteiden perusteella. Oppimissuunnitelma näytti antavan opettajille mahdollisuuden antaa oppilaalle yksilöllistä palautetta hänen edistymisestään. Yksi haastateltavistamme käytti oppimissuunnitelmassa annettavaa arviointia sanallisena osuutena numeroille.

Oppilarviointi nousee ongelmaksi myös Valanteen (2002, 160) HOJKSia koskevassa tutkimuksessa. Oppilarviointi on hankalaa, koska arviointia voidaan käyttää vertaamiseen, palkitsemiseen, motivoimiseen tai tiedottamiseen. Valanne kuitenkin näkee HOJKSin arvon arvioinnissa siinä, että sen avulla voidaan hahmottaa kehittymistä pitkällä aikavälillä.

”Opettajan pitäis nähdä tämä oman työnsä apuvälineenä”

Haastattelemiemme opettajien suhtautuminen oppimissuunnitelman käyttöön oli pääsääntöisesti positiivista. Tähän tulokseen vaikuttaa varmasti se, että haastattelemamme opettajat käyttivät oppimissuunnitelmaa omasta tahdostaan. Opettajat kokivat oppimis-

suunnitelmien jäsentäneen omaa työtään. Ainoastaan yksi opettaja mainitsi oppimissuunnitelman täyttämisen olevan raskasta ja aikaa vievää.

Suosittellemme, että oppimissuunnitelman käyttö säilytetään vapaaehtoisena. Tätä tukevat tutkimusprosessin aikana saamamme kokemukset niiden opettajien negatiivisesta suhtautumisesta oppimissuunnitelmaan, jotka eivät sitä käytä. Oppimissuunnitelmaa käyttävältä opettajalta vaaditaan halua ottaa lapsi huomioon ja tukea yksilöllisesti lapsen oppimista. Näiden asioiden huomioiminen vaatii opettajalta työtä. Tämä ilmeni haastatteliemme opettajien ilmaisuissa. Haluamme myös säilyttää opettajilla mahdollisuuden huomioida lapsen yksilöllisyyttä haluamallaan tavalla.

Oppimissuunnitelman käyttöönotto koulutasolla vaatii kaikkien opettajien sitoutumista. Oppimissuunnitelmaa ei voi muutamat ihmiset määrätä pakolliseksi pelkällä nuijan kopautuksella, koska sen käyttöön liittyy niin monia asioita. Esimerkiksi opettajille on järjestettävä koulutusta asiasta ja oppimissuunnitelman käyttö edellyttää pedagogisia seuroksia. Vuorinen (2000a, 23) on korostanut samaa asiaa puhuessaan kehityskeskustelutoiminnasta. Hänen mielestään päättäjät osoittavat suurta vastuuttomuutta velvoittaessaan kaikki opettajat käymään kehityskeskusteluja kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseksi. Oppimissuunnitelmakeskustelut ovat mielestämme rinnastettavissa kehityskeskusteluihin, sillä niissä kummassakin käydään samantyyppinen keskustelu oppilaan ja vanhempien kanssa. Vuorinen (2000a, 23) haluaa, että kehityskeskusteluja käyvät ainoastaan asiasta innostuneet opettajat. Hän varoittaa heitä vastuksesta, joita kehityskeskustelut saavat osakseen.

Haastatteluissa ilmenevistä käyttömahdollisuuksista saimme sen käsityksen, että oppimissuunnitelma on ennen kaikkea opettajan työn väline. Opettajat esittivät oppimissuunnitelmalle monenlaisia käyttömahdollisuuksia. Yksi sellainen on kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittäminen. Lähes kaikki haastateltavamme kertoivat oppimissuunnitelman vaikuttaneen myönteisesti vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Opettajat puhuivat muun muassa vanhempien roolista yhteistyössä. Vanhempien toivottiin sitoutuvan lapsensa koulunkäyntiin ja ottavan vastuuta lapsen oppimisesta. Opettajien vastauksissa oli myös mainintoja yhteistyön muuttumisesta tavoitteellisemmaksi.

Tutkimuksemme osoitti, että oppimissuunnitelmalla voidaan vaikuttaa vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ennen kaikkea siten, että vanhemmat otetaan mukaan oppimisen suunnitteluun. Lapsen oppimista koskeva yhteistyö voisi olla yksi osa-alue kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Metso (2004, 117–118) pitää kodin ja koulun välisen yhteistyön käsitteen sisältöä epämääräisenä. Hänen tutkimuksessaan se määrittyi lähinnä vanhempainilloiksi ja koulusta kotiin tulevaksi informaatioksi. Sen sijaan dialogi ja vastavuoroisuus olivat vähäistä.

Siniharju (2004, 95, 158) on tutkinut tarkemmin kodin ja koulun välisen yhteistyön sisältöä ja muotoja vuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Siniharjun tutkimuksessa 86 % uudemman aineiston opettajista piti tärkeänä tiedon antamista vanhemmille oppiaineiden tavoitteista ja menetelmistä. Heistä myös 78 % piti vanhempien osallistumista oman lapsensa oppimisen ohjaamiseen tärkeänä. Suurin muutos kodin ja koulun välisen yhteistyön muodoissa oli se, että vanhempien ja opettajan väliset henkilökohtaiset keskustelut olivat lisääntyneet. Tutkimuksestamme ilmeni, että oppimissuunnitelma on väline tämänkaltaiseen yhteistyöhön.

9.2 Elävä asiakirja – ehdotus oppimissuunnitelmalomakkeesta

Saimme tutkimukseemme osallistuvilta opettajilta heidän käyttämänsä oppimissuunnitelmalomakkeet. Emme julkaise lomakkeita, koska emme voi anonyymiteetin vuoksi kertoa niiden laatijoita. Tästä tutkimuksesta kiinnostunut haluaisi varmasti nähdä nämä oppimissuunnitelmalomakkeet. Lomakepohjasta voisi olla apua myös sellaiselle, jolla ei ole kokemusta oppimissuunnitelmien käytöstä. Sen vuoksi esitämme yhden version oppimissuunnitelmalomakkeesta. Olemme laatineet sen niiden ajatusten pohjalta, jotka heräsivät haastatteluista ja opettajilta saamistamme lomakkeista.

Suunnittelemamme oppimissuunnitelmalomake on liitteenä 3 ja 4 sekä takakanteen kiinnitetyllä cd-levyllä Word-tiedostona. Oppimissuunnitelmalomakkeet, jotka ovat liitteenä 3 ja cd-levyllä, ovat samanlaiset. Nämä versiot sisältävät oppimissuunnitelman käyttämistä ohjaavia lauseita. Liitteenä 4 olevasta oppimissuunnitelmalomakkeesta on poistettu käyttämistä ohjaavat lauseet. Siinä on myös isommat laatikot, joihin täytetään

lapsen oppimissuunnitelma. Näin liitteen 4 lomakkeen voi kopioida ja käyttää sellaisenaan. Cd-levyllä olevasta oppimissuunnitelmasta poistetaan ohjelauseet täyttämisen yhteydessä.

Word-tiedostona oleva oppimissuunnitelmalomake on helpommin muunneltavissa kuin paperiversio. Tiina kritisoi käyttämäänsä lomaketta tilanpuutteen vuoksi. Kehittelemässämme Word-tiedoston muodossa olevassa lomakkeessa on kussakin kohdassa laatikko, johon teksti kirjoitetaan. Laatikko suurenee sitä mukaa, kun tekstiä kirjoittaa. Milla ei pitänyt paperiversiotakaan hankalana käyttää. Hän jatkoi oppilaidensa kanssa oppimissuunnitelman täyttämistä paperin kääntöpuolelle, jos tila loppui kesken.

Word-tiedostona olevaan lomakkeeseen opettaja voi lisätä uusia kohtia lapsen tarpeiden mukaan. Mikään ei tietenkään estä poistamasta jotain meidän suunnittelemaamme kohtaa. Lisäkohtia voisi käyttää sellaisten lasten kohdalla, joiden oppimisessa on jotain erityistä. Esimerkiksi tavalliselle luokalle integroidun näkövammaisen lapsen oppimissuunnitelmaan on hyvä kirjata erilliseen kohtaan, kuinka lapsen tarpeet huomioidaan koulussa.

Katin koululla oppimissuunnitelma päivitetään verkkoon, jossa se on oppilaan ja vanhempien nähtävillä sekä opettajien muokattavissa. Oppilas ja vanhemmat pääsevät katsomaan täytettyä oppimissuunnitelmalomaketta oppilaan salasanoilla. Katin koululla on myös keksitty päivittää oppimissuunnitelmaa siten, että seuranta tehdään samaan lomakkeeseen. Tässä on se etu, että oppimissuunnitelmasta nähdään helposti aikaisemmat tapahtumat ja lapsen kehitys. Samalla säästytään useilta asiakirjoilta.

Halusimme tehdä oppimissuunnitelmasta oppimista tukevan asiakirjan, jota on helppo käyttää. Emme halunneet tehdä siitä liian raskasta ja pitkää. Oppimissuunnitelman aseteluun otimme eniten ideoita Hannan ja Katin käyttämistä lomakkeista. Hanna kuvaa omaa oppimissuunnitelmalomakettaan osuvasti:

”Toi lomake ei ole sillä tavalla kiinteä, meillä on hyvin kevyt lähtökohta (oppimissuunnitelmalomakkeen täyttämiseen)...Tää näyttää tämmöseltä lähinnä ranskalaisin viivoin toteutetulta paperilta.” (Hanna)

Myös meidän laatimassa lomakkeessa on otsikot, jotka on tarkoitettu suuntaamaan lapsen huomion käsiteltävään asiaan. Otsikoiden alapuolella olevat täyttämistä helpottavat kohdat on tarkoitettu opettajalle, joka ohjaa keskustelua.

Suunnittelemamme lomakkeen alkuun kirjoitetaan oppilaan nimi. Emme Millan ja Hannan tavoin laittaneet lomakkeeseemme muita oppilastietoja. Emme pidä muiden oppilastietojen näkymistä oppimissuunnitelmassa tärkeänä, koska ne löytyvät tarvittaessa oppilaskorteista. Opettaja voi kuitenkin halutessaan lisätä nämä oppilastiedot oppimissuunnitelman alkuun.

Ensimmäinen kohta suunnittelemassamme oppimissuunnitelmalomakkeessa on **Näin opin parhaiten**. Siihen saimme idean Millan oppimissuunnitelmasta. Hän laittaa oppilaansa miettimään, millaisessa ympäristössä he mieluiten opiskelevat:

”Oppilas miettii sitä, mikä on lähellä sitä omaa tyylää. Elikkä tarvikko sää työrauhan, kuunteleikko sää taustamusiikkia... teeks sä läksyt mielummin lattialla, sohovalla vai pöyvän ääressä.” (Milla)

Tähän kohtaan kirjoitetaan, millä oppimistyyllillä lapsi oppii tehokkaimmin. Käyttääkö lapsi esimerkiksi mielellään tuntoaistia, kun hän opettelee uusia asioita. Opettaja voi ohjata lasta käyttämään hänelle sopivia oppimistyyliä silloin, kun lapsi voi itse valita opiskelutapansa. Tällainen tilanne lapsella on esimerkiksi kotona opiskellessaan. Kun opettaja tiedostaa, millainen oppimistyyli sopii kullekin lapselle, voi hän hyödyntää tätä tietoa toteuttaessaan opetustaan.

Osaan hyvin -kohtaan merkitään lapsen vahvuudet. Tämä vahvuuksia kartoittava kohta löytyi kaikkien haastattelemiemme opettajien oppimissuunnitelmista. Otsikoimme kohdan Lauran tavoin. Kohdan sisällön olemme muodostaneet kaikkien haastattelujen pohjalta. Osaan hyvin -kohtaan kirjoitetaan, missä opiskelutekniikoissa, oppiaineissa ja muissa asioissa oppilas on taitava. Kohta löytyy lomakkeen alusta, koska pidämme tärkeänä, että keskustelussa lähdetään liikkeelle oppilaan vahvuuksista.

Oppilaan tuettavat alueet merkitään **Minulle on vaikeaa** -kohtaan. Tähän kohtaan kirjoitetaan vaikeudet, jotka liittyvät opiskelutekniikoihin, kognitiivisiin taitoihin tai mui-

hin asioihin. Suunnittelemamme oppimissuunnitelma etenee loogisesti siten, että seuraavaksi mietitään konkreettisia **tavoitteita kuluvalle lukuvuodelle**.

Tiinan, Jaanan ja Sarin oppimissuunnitelmaan on erotettu omaksi kohdaksi keinot, joilla päästään tavoitteisiin sekä vastuunjako. Tämä kohta on sivun mittainen useine laatikoineen. Pidämme näitä asioita tärkeinä, mutta haluamme esittää ne lapselle lähemmällä tavalla. Hannan ja Lauran oppimissuunnitelmien pohjalta loimme kohdan **Näin pääsen tavoitteisiini**. Keinojen miettimisessä on hyvä käyttää pohjana niitä taitoja, joita lapsi jo osaa, kuten Hanna haastattelussaan neuvoi.

Viimeinen kohta on **Miten tavoitteideni toteutumista seurataan**. Tähän kirjoitetaan seuraavan tapaamisen ajankohta ja koollekutsuja. Kun oppimissuunnitelma päivitetään, tarkastellaan asetettuja tavoitteita suhteessa kehitykseen. Tarkoituksenamme on, että huomiot kirjataan tähän kohtaan, jos käytössä on paperiversio. Tietokoneelle tehtävässä oppimissuunnitelmassa huomiot tavoitteiden toteutumisesta voidaan kirjoittaa suoraan edellisen kerran kirjoitusten perään. Esimerkiksi, jos tavoite kotitehtävistä huolehtiminen on saavutettu, voidaan kehitys merkitä Osaan hyvin -kohtaan. Vanhan ja päivitetyn kirjoituksen väliin on hyvä merkitä viiva, joka erottaa ne toisistaan. Tämän jälkeen mietitään uudet asiat, joissa lapsi tarvitsee harjoitusta ja niistä muodostetaan seuraavan vuoden tavoitteet.

Oppimissuunnitelmalomakkeen lopussa on tila, johon kirjoitetaan tapaamisen päiväys ja allekirjoitukset. Lauran ajatus oppimissuunnitelmaan sitoutumisesta oli mielestämme hyvä ja siksi halusimme, että kaikki sen toteuttamiseen sitoutuneet vahvistavat asian allekirjoittamalla oppimissuunnitelman. Jos oppimissuunnitelma tehdään ainoastaan tietokoneella, ei asiakirjaa voida allekirjoittaa.

Oppimissuunnitelmalla voidaan kehittää lapsen vastuunottoa opiskelustaan sekä kodin ja koulun yhteistyötä. Opettajan on kuitenkin tietoisesti ohjattava näihin tavoitteisiin oppimissuunnitelmaa laadittaessa. Opettaja korostaa lapsen roolia oppimisessa, kun asiat kirjataan lapsen kielellä oppimissuunnitelmaan. Lapselta kysytään, mitä hän ajattelee omista taidoistaan ja mitä tavoitteita hän haluaisi asettaa. Opettaja kirjaa oppimissuunnitelmaan myös sen, mitä lapsi itse tekee saavuttaakseen tavoitteet. Opettajan ja vanhempien ohjaus vähenee sitä mukaa kun lapsen taidot opiskelun suunnittelusta ke-

hittyvät. Oppimissuunnitelman laatimisessa otetaan huomioon myös vanhemmat. Yhteistyön kasvaminen näkyy oppimissuunnitelman laadinnassa siten, että vanhemmille annetaan vastuuta lapsen oppimisen tukemisessa.

Esittelemämme oppimissuunnitelmalomake on vain yksi tapa käyttää oppimissuunnitelmaa. Haastattelujen perusteella rohkaisemme jokaista muokkaamaan lomakkeen sellaiseksi, että se sopii kunkin omiin tarpeisiin.

9.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tässä työssä tutkimme, miten opettajat käyttävät oppimissuunnitelmaa omassa työssään sekä oppilaiden oppimisen tukemisessa. Selvitimme oppimissuunnitelman käyttötarkoituksia ja oppimissuunnitelman pohjalla olevia käsityksiä haastattelemalla opettajia. Oppimissuunnitelmien sisältöä tarkastelimme opettajien käyttämistä oppimissuunnitelmalomakkeista.

Käsittelimme aihetta opettajien näkökulmasta. Mielestämme opettajien tutkiminen oli mielekäs tapa lähestyä uutta ja tutkimatonta asiaa. Uskomme, että opettajilla on parhaiten tietoa oppimissuunnitelman sisällöstä ja käytöstä, koska he laativat sen. Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää, miten lapset ja vanhemmat kokevat oppimissuunnitelman käytön omalla kohdallaan. Oppimissuunnitelman tarkoituksena on tuoda esiin lapsen ja vanhempien näkemyksiä lapsen oppimisesta. Sen vuoksi olisi oikeutettua, että heidän ääni tulisi kuuluville oppimissuunnitelmaa koskevissa tutkimuksissa.

Tutkimuksen alkuvaiheessa otimme yhteyttä Opetushallituksen suunnittelijaan Erja Vitikkaan. Hänen mielestään olisi tarpeellista selvittää muun muassa, kuinka yleistä oppimissuunnitelman käyttö on maamme kouluissa. Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan pyrkineet selvittämään tätä. Oppimissuunnitelman käytön yleisyyden selvittäminen olisi mielenkiintoista.

Tutkimuksen yhteydessä tutustuimme Valanteen (2002) väitöskirjaan. Hän tarkasteli HOJKS -lomakkeiden oppilaskuvailuja. Samankaltainen analyysi lapsille kirjoitetuista oppimissuunnitelmien sisällöistä antaisi varmasti uutta tietoa.

Tämän tutkimuksen tulokset rohkaisevat käyttämään oppimissuunnitelmia lasten oppimisen tukemisessa. Pitkittäistutkimuksen avulla voisi selvittää tarkemmin, millaisia vaikutuksia oppimissuunnitelmalla on lapsen oppimiseen.

9.4 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Eskolan ja Suorannan (1998, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tulee kohdistua koko prosessiin. Ahonen (1995, 152) sanoo, että tutkimuksen kulku tulee selostaa niin, ettei lukijan tarvitse epäillä aineiston aitoutta. Tämän vuoksi olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen etenemisen mahdollisimman tarkasti. Olemme kertoneet haastateltavien valinnasta, haastattelutilanteiden vuorovaikutuksesta sekä selostaneet aineiston analysoinnin vaiheet luvussa 7.

Ahonen (1995, 152–154) esittää, että tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida selvittämällä aineiston hankintaprosessia sekä arvioimalla aineiston ja johtopäätösten luotettavuutta. Tutkimushenkilöitä etsiessämme asetimme kriteeriksi sen, että henkilöillä tuli olla kokemusta oppimissuunnitelmien käytöstä. Alun perin tarkoituksenamme oli ottaa mukaan ainoastaan yleisopetuksen luokanopettajia. Myöhemmin otimme tutkimusaineistoon erityisopettajia, jotka tekevät oppimissuunnitelman yleisopetuksessa oleville oppilaille. Emme pystyneet valikoimaan tutkimushenkilöitä, vaan otimme tutkimukseen mukaan kaikki oppimissuunnitelmaa käyttävät opettajat, jotka tavoitimme. Meillä ei ollut siis mahdollisuutta valikoinnilla vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa se, että kaikki tutkimukseemme osallistuneet opettajat käyttivät oppimissuunnitelmia omasta tahdostaan. Heistä suurin osa oli todella innostuneita sen käytöstä. Tällä hetkellä he ovat ainoita, joilla on oppimissuunnitelman käytöstä tietoa. Oppimissuunnitelmien käytöstä saattaa sen vuoksi tulla hyvin positiivinen kuva. Emme kuitenkaan halunneet tutkia niiden opettajien ajatuksia, jotka eivät käytä op-

pimissuunnitelmaa. Uskomme, ettei heillä ole asian uutuudesta johtuen kokemuksia sen käytöstä. Tässä vaiheessa ei ollut mahdollista löytää tutkimukseen sellaisia henkilöitä, jotka olisivat luopuneet oppimissuunnitelman käytöstä jostain syystä.

Haastattelutilanteissa näkyi se, että opettajat olivat asiantuntijoita oppimissuunnitelmien käytössä. He halusivat jakaa siitä meille tietoa. Viimeisissä haastatteluissa roolit alkoivat kääntyä toisinpäin. Tämä saattaa johtua siitä, että viimeisillä haastateltavillamme oli vähemmän kokemusta oppimissuunnitelmien käytöstä. Lisäksi he olivat innokkaita kuulemaan haastattelujen lopuksi, miten muut haastateltavamme käyttivät oppimissuunnitelmia. Vuorovaikutus oli haastattelutilanteissa luontevaa. Tutkimuksemme ei myöskään käsitellyt arkoja aiheita, mikä olisi saanut haastateltavamme salaamaan joitain tietoja.

Aineistomme muodostuu seitsemästä haastattelusta ja haastateltavien käyttämistä oppimissuunnitelmalomakkeista. Ahosen (1995, 152) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden määrä on yleensä pieni. Mäkelä (1990, 52) pitää tutkimusyksiköiden määrää tärkeämpänä aineiston monipuolisuutta. Aineistomme antoi riittävän selvän kuvan oppimissuunnitelmien sisällöstä ja käytöstä. Sen kautta saimme selvitettyä erilaisuuksia oppimissuunnitelman käytöstä.

Aineiston luotettavuutta pyrimme takaamaan kysymällä haastattelemltamme opettajilta laajoja kysymyksiä, jotta heillä olisi mahdollisuus painottaa haluamiaan asioita. Kysyimme myös tarpeen tullen tarkentavia kysymyksiä varmistaaksemme, että ymmärsimme, mitä haastateltavat sanomallaan tarkoittivat. Haastateltavien puhetta olemme halunneet tuoda esiin liittämällä litteroituja tekstejä tutkimustuloksiin. Näin lukijalle jää mahdollisuus tarkastaa, ovatko tekemämme päätelmät oikeita.

Tehdessämme aineistosta johtopäätöksiä pyrimme nostamaan kaikkien haastateltavien käsitykset tasapuolisesti kuuluviin. Annoimme tilaa yleisille ilmauksille mutta myös aineistoa rikastuttaville lausahduksille. Päätelmille olemme hakeneet oikeutta haastateltavien ilmaisuista, jotka toimme esille raportoidessamme tuloksia. Laadullisen tutkimuksen tekijöinä olemme vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun ja aineiston analyysiin. Kätemme jälki näkyy eniten siinä, mitä olemme rajanneet tutkimuksemme ulkopuolelle ja miten olemme yhdistäneet asioita.

Tutkimuksemme antaa arvokasta tietoa opettajien käyttämien oppimissuunnitelmien sisällöstä ja käytöstä. Opetushallitus kiinnostui tutkimuksestamme sen alkuvaiheessa. Toivomme, että Opetushallitus pystyy käyttämään tutkimustuloksiamme opetussuunnitelmatyössään. Tutkimuksestamme on hyötyä myös oppimissuunnitelmista kiinnostuneille opettajille, jotka tarvitsevat teoreettista tietoa oppimissuunnitelman käytöstä. Toivomme laatimastamme oppimissuunnitelmalomakkeesta olevan apua niille opettajille, jotka suunnittelevat omaa lomakettaan.

9.5 Tutkimusprosessin arviointi

Työtilanteemme pakotti meidät ajattelemaan ajankäyttöä tehdessämme gradua. Niinä päivinä, jolloin työstimme gradua, työskentelimme intensiivisesti. Heti alussa kuitenkin sovimme, että teemme tutkimuksen yhdessä alusta loppuun asti. Päätökseen vaikuttivat hyvät kokemuksemme yhteistyöstä aikaisemmissa opinnoissa. Olemme tehneet lähes kaiken yhdessä. Olemme hankkineet kirjallisuutta ja tutustuneet siihen yhdessä sekä istuneet useita tunteja saman tietokoneen ääressä. Yksin olemme ainoastaan litteroineet osan haastatteluista ja lukeneet jonkin verran kirjallisuutta.

Olemme kokeneet yhteistyön hyväksi tavaksi opiskella, sillä yhteistyömme on sujunut hyvin myös gradua kirjoittaessa. Gradua tehdessämme jouduimme usein selittämään omia ajatuksiamme toisillemme. Näin kävi usein silloinkin, kun olimme asioista samaa mieltä. Toiselle selittäminen ja yhteiset keskustelut ovat vieneet työtämme eteenpäin. Meillä on samankaltaiset näkemykset opettamisesta. Tämä näkyy teoriaosuudessamme siten, että meillä ei ollut eriäviä mielipiteitä oppimissuunnitelmaan liittyvistä asioista. Olemme kirjoittaneet kaikki näkemyksemme me-muodossa.

Olemme pohtineet, mitä tekisimme toisin, jos aloittaisimme tutkimuksen vasta nyt. Johanna olisi rohkeampi tekemään laajemman empiirisen osuuden tutkimukseen. Myös Annea kiinnostaisi laajentaa tutkimusta. Hän ottaisi tutkimukseen mukaan oppimissuunnitelman laatimisessa mukana olleet vanhemmat ja oppilaat. Olemme miettineet myös uskaltaisimmeko alkaa tutkimaan yhtä vähän tunnettua aihetta kuin oppimissuunnitelma. Toisaalta juuri vähän tutkittu aihe on innostanut meitä tutkijoina ja on ollut

mukava olla tuottamassa uutta tietoa. Teorian muodostaminen oli kuitenkin haastavaa, koska tältä alueelta on vähän tutkimustietoa. Lisäksi haastavana koimme tutkimusotteisiin ja analyysimenetelmiin perehtymisen.

Pro gradu -tutkimuksen tekemisen koemme olevan merkittävin oppimistapahtuma luokanopettajakoulutuksessa. Tutkimuksemme työstäminen on selventänyt ja auttanut muodostamaan kokonaisuuden niistä asioista, jotka olemme oppineet koulutuksessa. Tutkimuksen tekemisen myötä olemme tutustuneet moniin sellaisiin asioihin, jotka eivät ole koulutuksemme puitteissa tulleet esille. Näistä asioista olemme olleet erityisen iloisia.

Tutkimuksemme on kasvattanut meitä opettajina. Erityisesti haastattelut koimme antoisina. Haastattelemiltamme opettajilta saimme paljon hiljaista tietoa heidän opetusfilosofiastaan ja pedagogisista toimintatavoistaan. Näitä ajatuksia työstimme keskusteluisamme omiksi toiminta-ajatuksiksi, joita lähdemme kokeilemaan valmistuttuamme.

Tässä vaiheessa lukijaa varmasti kiinnostaa tietää, tulemmeko käyttämään työssämme oppimissuunnitelmia. Oppimissuunnitelman herättämät ajatukset vievät meitä osaltaan eteenpäin opetuksen kentällä. Oppimissuunnitelman paras anti on mielestämme se, että se auttaa opettajaa yksilöimään opetustaan ja selkeyttää sitä, miten lapsen oppimista voi tukea.

”Se on soihtu, joka näyttää, mihin suuntaan täytys viedä sitä asiaa minkäki ryhmän kanssa...Jos et tee mitään tämmöstä niin sulla on niin kuin pussillinen lapsia ja sä aina arvot, että miten tämä palvelee asiaa.” (Milla)

LÄHTEET

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Ahonen, Sirkka 2000. Kasvatustiede. Teoksessa Päiviö Tommila (toim.) Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Porvoo: WSOY, 398–439.

Ansela, Maarit, Haapaniemi, Tommi & Pirttimäki Säde 2005. Yliopisto-opiskelijan hops: ohjaajan opas. Kuopio: Kuopion yliopiston oppimiskeskus.

Apajalahti, Martti 2002. Hyvän osaamisen kuvaukset ja oppilaan arviointi. Teoksessa Outi Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet: perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 58–61.

Brookhart, Susan M., Andolina, Marissa, Zuza, Megan & Furman, Rosalie 2004. Minute math: An action research study of student self-assessment. *Educational studies in Mathematics* 57 (2), 213–227.

Eerola, Satu 2005. Käsiteistä käytänteisiin. Teoksessa Satu Eerola & Marika Vanhatalo (toim.) Tampereen yliopiston HOPS-opas. Tampere: Tampereen yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö, 4-11.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Eskola, Jari 1992. Eläytymismenetelmän käytöstä sosiaalitutkimuksessa – esimerkkinä korkeakoulututkimus. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Työraportteja B: 35. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vas-tapaino.

Gröhn, Terttu 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa Terttu Gröhn & Juhani Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston yliopistopaino, 1-32.

Haapasalo, Lenni 1992. Murtolukukäsitteen konstruktivistinen oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Haapasalo, Lenni 2001. Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu. Joensuu: Medusa – Software.

Hakala, Liisa 1995. Liikunnanopetuksen yksilöinti ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Teoksessa Liisa Hakala, Risto Ilmavirta, Jaana Muuronen & Aune Suonperä (toim.) Opetuksen yksilöinti. Osa 2. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja, nro.4. Tampere: Tampereen yliopisto, 1-30.

Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen Lasse 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Hansen, Søren 2004. A constructivist approach to project assessment. *European Journal of Engineering Education* 29 (2), 211-220.

Hiemstra, Roger & Sisco, Burton 1990. *Individualizing Instruction. Making Learning Personal, Empowering and Successful*. San Fransisco: Jossey Bass Publisher.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsingin yliopiston yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holopainen, Pirkko 2002. Johdannoksi. Teoksessa Pirkko Holopainen, Oiva Ikonen ja Terhi Ojala (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjauksena tukevana toimintana. Tu-

kea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Kehittävä koulutus 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 5-7.

Holopainen, Pirkko, Ikonen, Oiva, Ojala, Terhi, Virtanen, Pirkko, Hietanen, Aija, Kovanen, Päivi, Kuorelahti, Matti & Rönty, Simo 2002. Oppilaan yksilötason arviointi. Teoksessa Pirkko Holopainen, Oiva Ikonen ja Terhi Ojala (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Kehittävä koulutus 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 88–147.

Hongisto, Annika 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Jukka Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PS – kustannus, 86–116.

Howes, Virgil M. 1970. Individualized Instruction: Form and Structure. In Virgil M. Howes (eds.) Individualization of Instruction. A Teaching Strategy. New York: Macmillan Publishing co. Inc, 69–81.

Häkkinen, Kirsti 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ikonen, Oiva 2001. Oppimisvalmiudet ja oppimistavat. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen. HOJKS erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PS – kustannus, 96–144.

Ikonen, Oiva & Holopainen, Pirkko 2001. Kasvatuksen ja opetuksen arvoperusta. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen. HOJKS erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PS – kustannus, 11–28.

Ikonen, Oiva, Ojala, Terhi & Virtanen, Pirkko 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetus-suunnitelmat ja opetus. Opetus 2000-sarja. Juva: PS-kustannus, 143–153.

Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko 2001. Johdanto. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen. HOJKS erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PS – kustannus, 7-10.

Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko. 2003. Johdanto. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) HOJKS II yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PS – kustannus, 9-11.

Jussila, Martti & Toivonen, Riitta 1984. Oppilaantuntemuksesta opetukseen. Jyväskylä: Gummerrus.

Järvinen, Pertti & Järvinen, Annikki 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaaja.

Kanaoja, Sirkku 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa: oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 202. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kananoja, Sirkku & Haikarainen, Leena 2003. Arvioinnin avaimet YKS – KAKS – kansio. Vantaa: Printel Oy.

Kivikangas, Arto 2003. Hyvän opetuksen sekä tuloksellisen oppimisen ehtoihin perustuva eriyttäminen ja yksilöiminen perusasteen 3-6 luokkien käsityö-oppiaineen opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 197. Turku: Turun yliopisto.

Koppinen, Marja-Leena, Korpinen, Eira & Pollari, Jorma 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000- sarja. Juva: WSOY.

Koro, Jukka 1991. Eriyttämisen lähtökohdat. Teoksessa Jukka Koro, Pekka Laakkonen, Pentti Lintala, Arja Saarikoski ja Riitta Skyttä (toim.) Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa. Amattikasvatushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus, 1- 27.

Korpisaari, Harri 2004. Behaviorismista konstruktivismiin – historian kouluopetuksen teoriapohja Suomessa 1952–2002. Kasvatus 35 (2), 206–221.

Kyllönen, Marjo 2002. Oppimissuunnitelma oppilaan oppimisen tukena. Teoksessa Outi Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet: perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 51–57.

Lahdes, Erkki 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.

Laine, Timo 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS – kustannus, 26–43.

Laukkanen, Reijo 1977. Opetuksen eriyttäminen yhdysluokassa. Helsinki: Kouluhallitus.

Lee, Deborah & Gavine, David 2003. Goal-setting and self-assessment in Year 7 students. *Educational Research* 45 (1), 49–59.

Lee, Dorris M. 1970. Do We Group in an Individual Program. In Virgil M. Howes (eds.) *Individualization of Instruction. A Teaching Strategy*. New York: Macmillan Publishing co. Inc, 194-199.

Lehtinen, Erno 1990. Tulevaisuuden haasteet ja oppimisen laadun kehittäminen. Teoksessa Yrjö Yrjönsuuri & Reijo Laukkanen (toim.) *Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta*. Helsinki: VARP- kustannus, 67–78.

Leino, Jarkko 1994. Theoretical considerations on constructivism. In Maija Ahtee & Erkki Pehkonen (eds.) *Constructivist Viewpoints for School Teaching and Learning in Mathematics and Science*. Helsinki: Helsingin yliopiston yliopistopaino, 13–18.

Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Lummelahti, Leena 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.

Malinen, Paavo 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Opetus ja kasvatussarja. Hel-

sinki: VAPK- kustannus.

Marton, Ference 1981. Phenomenography describing conceptions of the world around us. *Instructional science* 10 (2), 177-200.

Marton, Ference 1988. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. In Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (eds.) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer, 141-161.

Mc Donalt, Betty & Boud, David 2003. The Impact on Self-assessment on Achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examination. *Assessment in Educational* 10 (2), 209–220.

Merimaa, Erkki 2002a. Arvioinnin kohteet. Teoksessa Pirkko Holopainen, Oiva Ikonen & Terhi Ojala (toim.) *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Kehittävä koulu* 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 104–124.

Merimaa, Erkki 2002b. Koulutuksen arviointi ja laadun varmistaminen koulusäädöksissä. Teoksessa Pirkko Holopainen, Oiva Ikonen & Terhi Ojala (toim.) *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Kehittävä koulu* 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 8-14.

Metso, Tuija 2002. Hyvä alku koulun ja kodin yhteistyölle. Teoksessa Outi Saloranta (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet: perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus, 68–74.

Metso, Tuija 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 19. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Mäensivu, Kirsti 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä: Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 157. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mäkelä, Klaus 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Nisonen, Riitta 2002. Oppilaan arvioinnin kehittäminen. Teoksessa Outi Saloranta (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet: perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus, 62–67.

Nygrén, Mikko 1995. Oppilasarvioinnin kehittäminen lukion oppilaan näkökulmasta – neljä vuotta luokattomassa lukiassa. Teoksessa Kaija Salmio ja Kirsi Lindroos-Himberg (toim.) *Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Arviointi 2/1995*. Helsinki: Opetushallitus, 37–41.

O'Brien, Tim 1998. *The Millennium curriculum: Confronting the Issues and Proposing solution*. *Support for learning* 13 (4), 147–152.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 628/1998. Saatavilla www-muodossa:

<URL:<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>. 3.3.2005.

Pirilä-Tarkiainen, Helena 2003. Oppimissuunnitelma – askel opetuksen yksilöllistämiseen. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) *HOJKS II yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Opetus 200- sarja*. Jyväskylä: PS – kustannus, 117 – 123.

Puolimatka, Tapio 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Pystynen, Erkki 1992. Onko muutettava tiedonkäsitystä – vaiko käsitystä koulusta? Teoksessa Yrjö Yrjönsuuri & Reijo Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: VAPK, 19–28.

Rantala, Jukka 2002. Uudet opetussuunnitelman perusteet historiaan ja yhteiskuntaoppiin. *Kleio* 4/2002, 23–26.

Rauste-von Wright Maijaliisa 1997a. Uudenlaiset syvänteet ja huippuhetket. Teoksessa Maijaliisa Rauste-von Wright (toim.) Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena 27–43.

Rauste-von Wright Maijaliisa 1997b. Mitä paradigma ja konstruktivismi tarkoittavat. Teoksessa Maijaliisa Rauste-von Wright (toim.) Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä Jyväskylä: Atena 11- 26.

Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan 1996. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Rautiainen, Matti 2005. Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä ongelmalähtöisestä opiskelusta. Julkaisematon lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.

Salmivalli, Christina 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. *Opetus 2000 – sarja*. Jyväskylä: PS – kustannus.

Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Siniharju, Marjatta 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetus-

luokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242. Helsinki: Helsingin yliopiston yliopistopaino.

Säljö, Roger 2004. Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WSOY.

Takala, Sauli 1994. Arviointi – ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa Pirjo Linnakylä, Pirjo Pollari ja Sauli Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-8.

Takala, Sauli 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa Kaija Salmio & Kirsi Lindroos-Himberg (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Arviointi 2/95. Helsinki: Opetushallitus, 6-17.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, Päivi 1999a. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Tynjälä, Päivi 1999b. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 160-179.

Uljens, Michael 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattning. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, Michael 1991. Fenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa Leena Syrjälä & Juhani Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja: kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11-13.10.1990: esitelmiä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39. Oulu: Oulun yliopisto, 80–107.

Uusikylä, Kari 1996. Oppilas on yksilö! Teoksessa Hanna Myyrä (toim.) Koulun puo-

lesta. Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY, 121–141.

Valanne, Eija 2002. ”Meidän lapsi on arvokas”. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 199. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Veatch, Jeannette 1970. Individualizing. In Virgil M. Howes (eds.) Individualization of Instruction. A Teaching Strategy. New York: Macmillan Publishing co. Inc, 90-99.

Viljanen, Erkki 1975. Opetuksen eriyttäminen. Tampere: Tampereen kirjapaino Oy.

Vilkko-Riihelä, Anneli 1999. Psyhyke: Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.

Virtanen, Pirkko & Miettinen, Kaija 2003. Opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitelmaksi. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) HOJKS II yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PS – kustannus, 67 – 96.

Vuorinen, Jukka 2000a. Koti ja koulu keskustele – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Jukka Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PS – kustannus, 10 – 29.

Vuorinen, Jukka 2000b. Johdanto. Teoksessa Jukka Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PS – kustannus, 7-9.

Väljjarvi, Jouni 1995. Monipuolinen oppilasarviointi tuloksellisen oppimisen edellytyksenä. Teoksessa Kaija Salmio & Kirsi Lindroos-Himberg (toim.) Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Arviointi 2/95. Helsinki: Opetushallitus, 30–36.

Wolfson, Bernice J. 1970. Individualizing Instruction. Teaching for Individuality and Personal Learning. In Virgil M. Howes (eds.) Individualization of Instruction. A Teaching Strategy. New York : Macmillan Publishing co. Inc, 100-120.

Wu, Ying-Tien & Tsai, Chin-Chung 2005. Effects of constructivist – oriented instruction on elementary school students' cognitive structures. *Journal of Biological Education* 39 (3), 113–119.

Yrjönsuuri, Yrjö 1990. Pyrkimykset tiedonkäsityseskustelussa. Teoksessa Yrjö Yrjönsuuri & Reijo Laukkanen (toim.) *Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta*. Helsinki: VARP – kustannus, 9-18.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko**1. Oppimissuunnitelman käyttö**

Aluksi pyydämme haastateltavaa ottamaan esille oppimissuunnitelma- lomakkeen.

- Kerro käyttämäsi oppimissuunnitelman sisällöstä?
- Miten käytät oppimissuunnitelma- lomaketta?
ketkä laativat
toteutumisen seuranta
- Mistä olet saanut idean oppimissuunnitelmien käyttöön?

2. Opettajan oppimiskäsitys

- Millaisia työtapoja käytät opetuksessasi?
mitä ajattelet oppimisesta / opettamisesta
yksilöimisen / eriyttämisen huomioiminen

3. Arviointi

- Mitkä ovat mielestäsi arvioinnin tärkeimmät tavoitteet?
- Miten huomioit oppimissuunnitelman arvioinnissa?
yksilölliset tavoitteet
palaute oppimisprosessin edistymisestä oppilaalle ja tämän vanhemmille

4. Kodin ja koulun yhteistyö

- Miten oppimissuunnitelma on vaikuttanut yhteistyöhön?
- Miten vanhemmat ovat suhtautuneet oppimissuunnitelmien käyttöön?

5. Kokemuksia oppimissuunnitelmien käytöstä

- Miten oppimissuunnitelmien käyttö on vaikuttanut työhösi?
työtaakka ja muut haitat
edut, oppilas / opettaja
- Mitä haluat lisätä?
- Haluatko kysyä meiltä jotain?

Liite 2: Lehti-ilmoitus

Teetkö oppilaillesi oppimissuunnitelman?

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Lapin yliopistosta. Teemme pro gradu-tutkielmaa oppimissuunnitelmien käytöstä. Haluamme haastatella luokanopettajia, jotka tekevät kaikille tai lähes kaikille yleisopetuksen oppilailleen oppimissuunnitelman. Jos käytät oppimissuunnitelmia työssäsi ja olet kiinnostunut antamaan siitä lisätietoja tutkimustamme varten, toivomme, että otat meihin yhteyttä sähköpostilla. Sovimme kansasi ajan, jolloin voimme tulla haastattelemaan sinua. Odotamme yhteydenottoasi 26.9. mennessä.

ANNE KESKITALO

ankeskit@ulapland.fi

JOHANNA OLKKONEN

jolkkone@ulapland.fi

Liite 3: Oppimissuunnitelmalomake

_____ :n OPPIMISSUUNNITELMA

Näin opin parhaiten:

- mieluinen opiskeluympäristö
- menetelmät, joilla oppii parhaiten

Osaan hyvin:

- toimivat opiskelutekniikat
- vahvuudet oppiaineissa
- vahvuudet muissa asioissa

Minulle on vaikeaa:

- puutteelliset opiskelutekniikat
- kehitettävät kognitiiviset taidot
- heikkoudet muissa asioissa

Tavoitteeni tällä vuodelle:

- konkreettisia asioita

Näin pääsen tavoitteisiini:

- toimet, joilla tavoitteisiin päästään
- työnjako

Miten tavoitteideni toteutumista seurataan:

- seuraavan tapaamisen ajankohta
- koollekutsuja

Laadintaan osallistuneet:

Päiväys: _____

Liite 4: Oppimissuunnitelmalomake (muokattu)

_____ :n OPPIMISSUUNNITELMA

Näin opin parhaiten:

--

Osaan hyvin:

--

Minulle on vaikeaa:

--

(jatkuu)

(jatkuu)

Tavoitteeni tällä vuodelle:

Näin pääsen tavoitteisiini:

Miten tavoitteideni toteutumista seurataan:

Laadintaan osallistuneet:

Päiväys: _____
