

Eija Valanne

”MEIDÄN LAPSI ON ARVOKAS”

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva  
suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)  
kesäkuun 8. päivänä 2002 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2002

# ”MEIDÄN LAPSI ON ARVOKAS”

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva  
suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa

Eija Valanne

## MEIDÄN LAPSI ON ARVOKAS

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva  
suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2002

**Editors**

**Jouko Kari**

**Department of Teacher Education, University of Jyväskylä**

**Pekka Olsbo and Marja-Leena Tynkkynen**

**Publishing Unit, University Library of Jyväskylä**

**URN:ISBN951391299X**

**ISBN 951-39-1299-X (PDF)**

**ISBN 951-39-1190-X (nid.)**

**ISSN 0075-4625**

**Copyright © 2002, by University of Jyväskylä**

## **ABSTRACT**

Valanne, Eija

“Our Child is Precious” – The Individual Educational Plan in the Context of the Special School

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2002, 219 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 199)

ISBN 951-39-1299-X

Summary

Diss.

The aim of this study is to examine how Individual Educational Plans (IEP) are drawn up and how well they are experienced as functioning by teachers and parents in the context of the special school. The study was conducted at the beginning of new school legislation, which stipulates that every child in special education must receive an IEP. To be able to discover what the value of the IEP is in the context of the special school where a modified curriculum plan already exists at the school level, I interviewed nine teachers of a special school with 105 children who have moderate learning difficulties. The parents of the pupils were asked about the subject. A learning inventory was also conducted by teachers to discover the variety of the special needs of the pupils and to find out what items of special needs are included in an IEP. The interviews and the inquiries were repeated after two years of experience with IEP. The data were analyzed by quantitative and qualitative methods. The results showed that IEP was highly appreciated by parents, though their full partnership in the process should be acknowledged, especially in the language used in meetings and documents. IEP can be a valuable tool for the teacher, helping him/her to individualize a pupil's education based on the pedagogical evaluation he/she has done. The thoroughness of IEP seems to relate to the state of a specific child, the classroom context, and changes in the pupil's educational environment. Even though the participation of the pupils in drawing up their IEPs can be described as modest, IEP was found to protect the rights of the pupils by having their individual needs be examined and taken into account in teaching, and by having their parents involved in their schooling.

**KEYWORDS:** Individual Educational Plan, curriculum, individualization, IEP meeting, parent participation, learning difficulty, special school, pedagogical evaluation

**Author's address** Eija Valanne  
Department of Special Education  
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

**Supervisor** Professor Sakari Moberg, Ph.D  
Department of Special Education  
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Professor Markku Ihatsu, Ph.D  
Department of Special Education  
University of Joensuu, Joensuu, Finland

Professor Timo Ahonen, Ph.D  
Department of Psychology  
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

**Opponent** Professor Markku Ihatsu, Ph.D  
Department of Special Education  
University of Joensuu, Joensuu, Finland

# SISÄLLYS

1	YKSILÖLLISTÄMISTÄ ETSIMÄSSÄ .....	11
2	YKSILÖLLISTÄMINEN.....	15
2.1	Eryityiskoulu oppimisympäristönä.....	15
2.1.1	Koulunpidon historiaa .....	15
2.1.2	Eryityiskouluopetus osana yksilöpedagogiikkaa.....	19
2.1.3	Siirtoprosessin monimuotoisuus .....	27
2.2	Eryityisopettaja opetuksen yksilöijänä.....	31
2.2.1	Opetus- ja oppimisteoreettinen tausta.....	31
2.2.2	Yksilöimisen keinot .....	34
2.2.3	Oppimisen arviointi.....	39
2.3	Oppilaan erityisen tuen tarpeet.....	42
2.3.1	Oppimisvaikeudet ja komorbiditeetti.....	43
2.3.2	Yksilöimisen tarpeet .....	45
2.3.3	Oppimisvaikeuksien diagnosointi .....	55
3	HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma).....	59
3.1	Opetussuunnitelma opetusta ohjaamassa .....	59
3.1.1	Opetussuunnitelmalliset perusteet .....	59
3.1.2	Opetussuunnitelman tuki yksilölliselle suunnittelulle .....	62
3.2	HOJKSin muotoutuminen.....	65
3.2.1	HOJKSin ohjeistus Suomessa .....	65
3.2.2	IEP (Individual Educational Plan).....	69
3.3	HOJKS aikaisemmissa tutkimuksissa .....	74
3.3.1	HOJKSin laadinta.....	74
3.3.2	HOJKSin sisältö ja toimivuus.....	78
4	TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT .....	82
5	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	86
5.1	Tutkimuskohde.....	86
5.2	Aineiston keruu .....	91
5.3	Käytetyt menetelmät ja aineiston analyysi.....	95
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökulmat .....	103
6	TUTKIMUSTULOKSET .....	108
6.1	HOJKSien laadinta erityiskoulussa .....	108
6.1.1	HOJKS-palaveri.....	108
6.1.2	Laadinnan apuvälineet.....	117
6.1.3	Koulun opetussuunnitelman tuki HOJKSin laadinnalle .....	122

6.2	HOJKSien sisältö erityiskoulussa.....	125
6.2.1	Oppilasta koskeva tieto HOJKSeissa .....	125
6.2.2	Erityiskoulun oppilaiden vahvuudet ja oppimisvaikeudet opettajien arvioimina sekä opettajien arvioiden esiintymi- nen HOJKSeissa.....	132
6.3	HOJKSien toimivuus erityiskoulussa.....	144
6.3.1	HOJKSin merkitys huoltajille ja opettajille .....	144
6.3.2	Toteutus ja oppilasarviointi.....	149
6.3.3	HOJKS ja integraatio.....	151
7	POHDINTA .....	155
7.1	HOJKSin merkitykset.....	155
7.2	Johtopäätökset .....	167
7.3	Yksilöllistämisen haasteet .....	170
	SUMMARY.....	173
	LÄHTEET .....	175
	LIITTEET .....	188



## LIITTEET

LIITE 1	HOJKS-pankki .....	188
LIITE 2	Erytisopettajien haastattelu 1 .....	193
LIITE 3	Huoltajien kysely 1.....	194
LIITE 4	Oppilaiden kysely .....	195
LIITE 5	Oppilaiden piirrearviointi opettajien arvioimana .....	196
LIITE 6	Erytisopettajien haastattelu 2 .....	198
LIITE 7	Huoltajien kysely 2.....	199
LIITE 8	Aineiston luokittelukategoriat ja koodaus .....	200
LIITE 9	Esimerkkejä HOJKSien sisällöllisistä kuvauksista .....	205
LIITE 10	Esimerkkejä HOJKSien kuvauksista, jotka hyväksyttiin vastaamaan vahvuus- ja oppimisvaikeus-faktoreita.....	207
LIITE 11	Vahvuuksien ja oppimisvaikeuksien ilmeneminen oppilailta .....	208
LIITE 12	Huoltajien arvioiden osikohtaiset jakaumat .....	213
LIITE 13	Piirrearvioiden esiintyminen HOJKSeissa.....	215

## ESIPUHE

Tämä kirja on osoitus yhteistyöstä, johon ovat osansa antaneet tutkimuksen kohteena olevan koulun oppilaat, vanhemmat ja opettajat. Ilman heidän työpanostaan ja kannustusta tutkimukseni olisi päätynyt sieluttomaksi. HOJKS oli yhteinen asiamme, jota vaalittiin ja murjottiin, kehitettiin ja arvioitiin. Keskustelut, ihastukset ja kulman kurtistukset muodostivat sen äänekkään ja hiljaisen tiedon (ks. Koivunen 1998), jonka avulla tämä tutkimus sai muotonsa. Lausun lämpimät kiitokset toimivalle työyhteisölle. Kiitän myös esimiestäni, koulutustoimenjohtaja Risto Kuokkaa, jonka tutkimustyötä arvostava tuki turvasi ”työläistutkijan” selustan.

Väitöskirjani ohjaaja, professori Sakari Moberg, on kouluttanut minua kaksikymmentä vuotta. Olkoonpa tämä osoitus läpi elämän jatkuvasta opiskelusta, hitaasta omaksumiskyvystä tai kärsivällisestä opettajasta, se kuitenkin kertoo luottamuksesta ja ammatillisesta arvostuksesta, jota tunnen professori Mobergia kohtaan. Erityisesti kiitän niistä pitkistä ohjaustuokioista, jotka järjestyivät työtäni edistämään aina, kun sain mahdollisuuden matkustaa tutkijaseminaariin ”etelään”. Kiitän myös työni esitarkastajia, professori Markku Ihatsua Joensuun yliopistosta ja professori Timo Ahosta Jyväskylän yliopistosta syvästä asiaani paneutumisesta sekä kannustavista ja tutkimukseni haltuunottoa edistävästä kommentista.

Esitän kiitokseni myös Lapin yliopistolle ja erityisesti sen tutkijakoulun ja menetelmätieteiden laitoksen johtajalle, tohtori Jukka Mäkelälle, joka osaltaan mahdollisti tutkimusmetodisen jatko-opiskeluni yliopistojen välisenä yhteistyönä. Vaikka olin vieraan yliopiston jatko-opiskelija, sain osakseni välittömän, tasavertaisen ja innostavan kohtelun.

Tutkimukseni huolellisesta äidinkielen tarkastuksesta kiitän lehtori Annikki Neliniä ja englanninkielen tarkastuksesta lehtori Michael Hurdia. Haluan myös osoittaa erityiskiitoksen kolleegalleni Marjatta Rautiaiselle, joka jaksoi kaikki nämä vuodet käsikirjoituksiani lukea ja opiskeluani tukea. Kiitos mahdollisuudesta testata omia ajatuksia ja käydä pohtivia keskusteluja.

Kiitän kaikkia niitä ystäviä, jotka minulla on jäljellä. Tunnustan itsekyyteni. Sukulaisilla ei ole ollut valinnanvaraa. Kiitän, että jaksoitte uskoa ja kulkea matkassa.

Lopuksi kiitän aviopuolisoani, Jukkaa, siitä vankkumattomasta tuesta, rakentavasta kriittisyydestä ja optimistisuudesta, jotka ovat mahdollistaneet etenemiseni tieteellisellä uralla. Kannustus, joka on yksi tutkimustulosteni johtoajatus, on ollut se ehtymätön voimavara, joka on sisäänkirjoitettu tämänkin kirjan rivien väliin.

Rovaniemellä 18.4.2002

Eija Valanne

*Sinä voit, siispä sinun pitää.*

*Immanuel Kant*

# 1 YKSILÖLLISTÄMISTÄ ETSIMÄSSÄ

*Jokainen ihminen kirjoittaa oman kirjansa, ja tähän ajatukseen sisältyy eettinen näkemys siitä, että kaikille annetaan siihen mahdollisuus heidän omista lähtökohdistaan ottaen huomioon myös enemmän apua tarvitsevat. Keskiarvoihmisiä on äärettömän vähän, jokainen on yksilö. Opettajan eettisenä veloitteena on ottaa visioissaan huomioon kokonaispersoonan ja erilaisten persoonallisuuksien kehittyminen. (Luukkainen 1998, 24–25.)*

Koulut ovat tämän yksilöllisyyttä kunnioittavan tehtävän edessä valmistaessaan kansalaisia tulevaisuuteen. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) on väline tähän yksilöllistämiseen. HOJKS on kirjallinen dokumentti, joka laaditaan oppilaan, huoltajien, opetus- ja kuntoutushenkilöstön kanssa yhteistyössä. Sen tavoitteena on suunnitella oppilaan opetus- ja oppimisympäristö yksilöllisten oppimisedellytysten mukaiseksi huomioiden oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät haasteet. Tarkoitus on turvata oppilaalle mahdollisuus edetä omien kykyjensä mukaisesti. Tässä tutkimuksessa pohditaan, miten HOJKS toimii välineenä kohdata tämä yksilöllisyys.

Suomessa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien (HOPSien) kehittäminen ja käyttöönotto on lähtenyt harjaantumisopetuksesta jo 1970-luvun lopulla. Kymmenen vuotta myöhemmin henkilökohtaisia opetussuunnitelmia alettiin käyttää myös muun erityisopetuksen välineenä. Opetushallituksen työryhmätyöskentelyn vaikutuksesta suunnitelma sai lakimiestyönä aiempaa hallinnollisemman merkityksen, ja lopulta uudessa perusopetuslaissa 1999 henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman nimi vakiintui nykyisenlaiseksi (ks. Fadjukoff 1989, 20–21, Ikonen 1989, 1–6.) HOPS-nimitys vaihtui HOJKSiksi tämän tutkimuksen aikana, mikä aiheutti tutkimuksen kohteesta käytettävän termin muutoksen ensimmäisten haastattelujen ja kyselyjen jälkeen. Vaikka uuden termin nähtiin painottavan erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden ”opetuksen järjestämistä” erotuksena aiemman termin ”opetuksen suunnittelulle”, tutkimusta käynnistettäessä kaikilla oli tiedossa tuleva perusopetuslaki ja lain sisällöllinen velvoite laatia henkilökohtainen suunnitelma jokaiselle oppilaalle. Tutkimuksen kohteena oleva käsite ei siten nimenmuutoksesta huolimatta muuttunut merkitykseltään kesken tutkimuksen.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termiä IEP (Individual Educational Plan) kuvaamaan erityistä tukea tarvitseville oppilaille laadittuja henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Kun huomioidaan, että niiden laatiminen on ollut lakisääteistä Yhdysvalloissa vuodesta 1975 ja Isossa Britanniassa vuodesta 1983 alkaen (Oksanen 1998, 236), ne eivät rakenteellisesti eroa suomalaisesta HOJKS-termistä. Tästä johtuen ja luettavuuden helpottamiseksi käytän tässä tutkimuksessa HOJKS-termiä kuvaamaan sekä suomalaisia että kansainvälisiä henkilökohtaisia opetussuunnitelmia.

Henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laadintaa ja toimivuutta ei ole Suomessa vielä juurikaan tutkittu. Kansainvälisesti se on ollut kolmenkymmenen vuoden käytön ajalta kiinnostuksen kohde esimerkiksi **historian** (ks. Rodger 1995; Smith 1990), **koulutusjärjestelmän** (ks. Cheney 2000; Yell 1998; Thomas & Rapport 1998; Smith & Browell 1995), **ohjeistuksen ja HOJKS-prosessin** (ks. Drasgow, Yell & Robinson 2001; Gross 2000; Huefner 2000; Pearson 2000; Etscheidt & Bartlett 1999; Cooper 1996; Edelen-Smith 1995; Gallagher & Desimone 1995; Goddard 1995; Goodman & Bond 1993), **integraation ja inklusion** (ks. Menlove & Hudson 2001; Ysseldyke, Thurlow, Bielinski, House, Moody & Haigh 2001; McLaughlin, Nolet, Rhim & Henderson 1999; Espin & Deno 1998; LeRoy & Simpson 1996), **toteutuksen** (ks. Fisher & Frey 2001; Walsh 2001), **arvioinnin** (ks. Soodak 2000; Bradley & Calvin 1998; Wesson & King 1996; Elliot, Kratochwill & Schulte 1998; Salend 1998; Henrickson & Gable 1997), **sekä oppilaiden ja huoltajien** (ks. Lytle & Bordin 2001; Rock 2000; Kroeger, Leibold & Ryan 1999, Gelzheiser, McLane, Meyers & Pruzek 1998; Osborne 1995; Lovitt & Cushing 1994; Van Reusen & Bos 1994; Vaughn, Bos, Harrell & Lasky 1988) näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tekee ajankohtaiseksi se, että perusopetuslaki velvoitti 1.1.1999 lähtien koulutuksen järjestäjiä laatimaan kaikille erityisopetukseen siirretyille oppilaille HOJKS:n. Erityiskoulussa tämä koskee jokaista oppilasta. Tässä laajuudessaan ja muodossaan perusopetuslain tuoma uudistus tarkoitti uutta toimintamuotoa suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppimista ja koulutyöskentelyä yhteistyössä vanhempien kanssa. Erityiskouluopetus koulumuotona eroaa rakenteellisesti, opetussuunnitelmallisesti ja opettajien koulutuksen suhteen yleisopetuksen kontekstista, missä HOJKS:ejä myös laaditaan. Henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laadinta kaikille oppilaille erityiskoulussa merkitsi uuden, yhtenäisen toimintatavan käyttöönottoa.

HOJKS:n tärkeä funktio on toimia opettajan työvälineenä helpottaen opettajaa huomioimaan oppilaiden yksilölliset erot opetuksen suunnittelussa. Yksilöllistäminen on analyysia oppilaasta ja hänen toimintatavoistaan huomioiden koulukontekstin reunaehdot. HOJKS on myös yhteistyön väline, jonka vaikutuksena opetuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoiden moniammatillinen yhteistyö kodin kanssa korostuu. Mitä vanhemmasta oppilaasta on kyse, sitä voimakkaammin HOJKSiin liittyy myös motivoinnin aspekti. HOJKS voi auttaa oppilasta muodostamaan kokonaiskuvan omasta opiskelustaan tavoitteiden asettelun ja yksilöllisen koulutusuran suunnittelun avulla. Kroeger, Leibold &

Ryan (1999, 4) painottavatkin, että HOJKS on hyödytön dokumentti, jolle oppilas ”osta” sitä. Sama pätee opetushenkilöstöön.

Tutkimus on toteutettu yhden erityiskoulun tapaustutkimuksena. Tutkimuksen kohteena oleva erityiskoulu on 1960-luvulla perustetusta apukoulusta ja vuosikymmentä myöhemmin perustetusta kuulovammaisten koulusta 1990-luvulla yhdistetty erityiskoulu, joka tarjoaa luokkamuotoista erityisopetusta kunnan peruskoululaisille mukautetun ja kuulovammaisten (dysfasia) opetus-suunnitelman mukaan.

Tutkimukseni taustaosa rakentuu näkökulmille yksilöllistämistä ja HOJKSista. Yksilöllistämisen kuvaamisen tavoitteena on luoda kuva niistä tekijöistä, jotka johtavat ja vaikuttavat HOJKSin laadintaan. Koska tutkimus on voimakkaasti kontekstisidonnainen, tarkastelen taustaosan aluksi erityiskouluun liittyviä käsitteitä. Tutkimuksen empiirinen osa on toteutettu erityiskoulussa, jonka opetussuunnitelmallinen ja opettajankoulutuksellinen erityisosaa-minen on saanut tuntuvasti vaikutteita mukautetusta ja kuulovammaisten opetuksesta vuosikymmenten takaa. Tämän vuoksi esittelen taustan ensimmäisessä osassa mukautetun opetuksen ja dysfasiaopetuksen muotoutumista osaksi tämän päivän erityisopetusta.

Jatkan tarkastelua erityiskoulun olemassaolon oikeutuksen näkökulmasta erityispedagogisessa viitekehyksessä. Eri tutkijoiden ja asiantuntijoiden mukaan erityisopetuksen kieli vilisee erilaisia oppilaiden opetuksen järjestelyjä kuvaavia termejä. Eri käsitteillä on erilaisia tunnelatauksia ja päällekkäisiäkin merkityksiä, minkä vuoksi paneudun käsitteistön tarkasteluun. Kysymys HOJKSien laadinnasta liitetään tässä tutkimuksessa ajankohtaiseen keskusteluun jokaisen erityisoppilaan oikeudesta opiskella vähiten rajoittavassa ympäristössä. Merkitseekö HOJKS erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden koulunkäynnin uudelleen arviointia? Velvoitteessa laatia HOJKS kaikille erityisopetukseen siirretyille oppilaille voidaan nähdä implisiittinen integratiivinen mahdollisuus. Lopuksi syvennyinkin siirtoprosessiin, joka johtaa käytännössä HOJKSien laadintaan.

Seuraavaksi siirryn käsittelemään HOJKSin toimijoita koulukontekstissa. HOJKSien laadinta pohjautuu ennen kaikkea opettajan ammattitaitoon arvioida oppilaan oppimispotentiaali ja sen pohjalta suunnitella ja toteuttaa yksilöllistäminen opetuksessa. Tätä ammattitaidon muotoutumista lähestyn pohtimalla opettajan käytössä olevia opetus- ja oppimisteoreettisia taustoja, erityisopetuksen välinearvoa ja oppimisen arviointia yksilöllistämisen velvoitteessa. Oppilas on oman oppimisensa subjekti ja objekti HOJKSin suhteen. Tämä tutkimus antaa vain välillistä tietoa oppilaan sitoutumisesta HOJKSinsa laadintaan. Sen sijaan tutkimus käsittelee niitä syitä, joiden vuoksi opetusta on yksilöllistettävä. Tämän vuoksi ruodin luvun lopuksi kuntoutuksen ja opetuksen näkökulmasta niitä oppimisen haasteita ja oppimisvaikeuksia, jotka asettavat yksilöllistämisen paineita ja ovat relevantteja mukautetussa ja dysfasiaopetuksessa. Erittely on yhteneväinen empiirisessä osassa toteutetun piirrearvioinnin kanssa. Luvun päättää oppimisvaikeuksien diagnosoinnin tärkeys ja uhkatekijät.

Oppilaille laadittavat HOJKS:it ovat tiiviisti sidoksissa kunta- ja koulukoh-  
tasiin opetussuunnitelmiin yhteisesti sovittujen tavoitteiden, oppisisältöjen ja  
oppilasarvioinnin suhteen. Käsittelen seuraavan luvun alussa HOJKS:in suhdet-  
ta opetussuunnitelmaan. Tämän jälkeen luonnehdin HOJKS:in asemaa Suomes-  
sa, jossa olemme lainsäädännöllisesti vasta aloittaneet HOJKS:ien laatimisen.  
Sen vuoksi on syytä punnita, mitä me voimme oppia HOJKS:in kansainvälisestä  
historiasta rakentaaksemme yksilöllisempää tulevaisuutta oppilaillemme, joilla  
on opetuksellisia haasteita voitettavanaan. HOJKS:in kansainvälisestä kehitty-  
misestä siirrän tarkastelukulman USA:n ja Suomen lainsäädännölliseen vertai-  
luun. Luvun päättävät HOJKS:in laadinnan, sisällön ja toimivuuden kansain-  
väliset tutkimustulokset.

Tutkimusasetelman kontekstisidonnaisuuden vuoksi kuvaan empiirisen  
osuuden lähtökohtana kunnallisen erityiskoulun oppilaita. Tutkimuksen tarkoi-  
tuksena on selvittää, mitä merkityksiä HOJKS saa erityiskoulukontekstissa.  
Tavoitteena on löytää niitä reunaehtoja, joilla yksilöllistäminen HOJKS:in laa-  
dinnan avulla toteutuu erityisopetuksen pienryhmässä, jonka oppimääriä on jo  
mukautettu opetussuunnitelmallisesti. HOJKS:in laadinnan päävastuu on opet-  
tajilla, minkä vuoksi tutkimus rakentuu voimakkaasti opettajanäkökulmalle.  
Opettajien haastatteluaineiston avulla saatua kokonaiskuvaa täydentävät huol-  
tajien kannanotot sekä oppilaiden koulutyytyväisyyskyselyt. Tutkimus keskit-  
tyy HOJKS:ien laadinnan ja toimivuuden tarkasteluun, jota on syvennetty oppi-  
laiden piirrearvioinnin ja HOJKS:ien sisällön analyysillä. Laadullisen analyysin  
ja sisällönanalyysin lisäksi aineiston tuloksia on tiivistetty piirrearvioinnin ja  
huoltajien kyselyn osalta faktorianalyysin avulla. Tarkastelun ulkopuolelle on  
jätetty HOJKS:ien toimivuus opetustilanteissa sekä oppilaiden kokemuksina,  
jotka ovat tärkeitä, oman tutkimusasetelmansa vaativia jatkotutkimusaiheita.  
Tutkimustulosten analyysissa on hyödynnetty sekä kvantitatiivisia että kvali-  
tatiivisia metodeja.

Tutkimuksen kartoittavana tavoitteena on tuoda esille aiemmin kirjaa-  
mattomia näkökulmia niistä merkityksistä, joita HOJKS:in laadinta erityis-  
luokkamuotoisessa opetuksessa saa. Tutkimuksen kuvailevana tavoitteena on  
antaa kuva HOJKS:ien laadinnasta ja toimivuudesta opettajien ja huoltajien  
näkökulmasta. Implisiittisesti muodostuu myös kuva niistä merkityksistä, joita  
HOJKS saa koulutusjärjestelmän näkökulmasta.

Tutkimukseni nimi, joka on lainaus opettajan haastattelusta, kuvaa onnis-  
tuneen HOJKS-palaverin tunnelmaa. Siitä heijastuu huoltajien ja opettajan  
tasavertaisen osallisuuden lisäksi oppilaan yksilöllisyyttä kunnioittava sekä  
oppimista ja kasvua kannustava lähtökohta HOJKS:in laadinnalle.

## 2 YKSILÖLLISTÄMINEN

### 2.1 Erityiskoulu oppimisympäristönä

Ensimmäinen näkökulmani kohdentuu erityiskouluopetuksen asemaan koulutuksen ideologisessa kentässä. HOJKS rakentuu sille opetussuunnitelmalliselle ajatukselle, joka on muodostunut vuosikymmenien saatossa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisestä. Tämän vuoksi rakennan aluksi kontekstia kuvaamalla tähän tutkimukseen liittyvien erityisopetuksen osa-alueiden historiallista muotoutumista. Seuraavaksi erittelen erityistä tukea tarvitsevien opetuksen uudistamiselle tärkeitä erityisopetuksen käsitteitä: segregaatio, integraatio, inklusio ja vähiten rajoittava oppimisympäristö. Lopuksi paneudun erityisopetussiirtoteemaa, joka on keskeinen tapahtuma niin opetuksen järjestämisen kannalta kuin laajemmin oppilaan tulevaisuutta kaavoittavana toimenpiteenä. Erityisopetussiirtopäätös on lainsäädännöllisesti velvoittava virstanpylväs HOJKSin laadinnalle.

#### 2.1.1 Koulunpidon historiaa

##### *Apukoulusta mukautettuun opetukseen*

Mukautetun opetuksen erillään kouluttamisella on pitkä historia. Ensimmäiset apukoulut, joita perustettiin Suomeen 1900-luvun alussa, pyrittiin sijoittamaan omiin, erillään oleviin tiloihin. Erillisiä laitoksia puoltanut käsitys sai vahvaa tukea muista sivistysmaista, joissa toimiviin laitoksiin suomalaiset kävivät tutustumassa. Laitokset olivat sivistyneen kansakunnan merkki. Ne edustivat edistystä, modernia luokitteluun ja eriytettyihin toimenpiteisiin perustuvaa asiantuntemusta. Erillään kasvattamista perusteltiin monin tavoin: lähinnä muun luokan, mutta myös poikkeavan oppilaan edun kannalta. (Kivirauma 1987, 200–201.) Samoja perusteita yleisopetuksesta erillään toimivalle erityisopetukselle esitetään vielä tänäkin päivänä.

Oppivelvollisuuslaki tuli voimaan 1921, mutta erityisopetus sai siinä varsin vähän huomiota. Määräykset olivat yleisluontoisia ja koskettivat pää-



asiassa oppivelvollisuudesta vapauttamista. Yli 10 000 asukkaan kaupunkikunnat määrättiin järjestämään erityisopetusta heikon käsityskyvyn takia oppivelvollisuudesta vapautetuille. Pohjoismaisen esimerkin mukaisesti perustettiin vuonna 1926 Suomen apukouluyhdistys, joka esitti luotavaksi suomalaista, omaleimaista apukoulupedagogiikkaa. Seuraavana vuonna Turussa otettiin älykkyystestit käyttöön erityisopetussiirtojen yhteydessä. Vuoden 1952 apukouluasetus virallisti apukoulun toimintamuodot ja käytännöt: opetusaineet, kouluun otettavat oppilaat ja heidän määränsä. (Tuunainen & Nevala 1989, 34–35, 46–49, 71–72.)

Vuonna 1958 voimaan tullut kansakoululaki vahvisti erityisopetuksen asemaa sikäli, että apukoulusäädökset tarkentuivat. Apukoulu määriteltiin nyt kansakouluksi, jossa annetaan opetusta henkisessä kehityksessä viivästyneille sekä lievästi vajaamielisille lapsille. Myös apukouluun siirtämisen perusteet ja koulussa noudatettavat oppisisällöt täsmentyivät. Ennen peruskoulun tuloa koululaitoksen staattista tilaa kuvaa muun muassa se erikoisuus, että oppikirjat mainittiin opetussuunnitelmissa ja oppikirjan vaihtaminen aiheutti tällöin hallinnollisesti melko raskaan opetussuunnitelman muutoksen. Apukoulun perustamisvelvollisuus tuli uuden lain mukaan kunnille, joissa viiden kilometrin säteellä asui vähintään 8 000 ihmistä. 1960- ja 1980-lukujen välillä näin myös maalaiskunnat perustivat nyt niille myönnettävän valtionavun turvin apukouluja ja apukoululaisten määrä kaksinkertaistui. Uusien koululakien mukana 1985 poistui apukoulu-nimitys virallisesta säädöksestä, jonka jälkeen puhuttiin peruskoulun mukautetusta erityisopetuksesta. (Tuunainen & Nevala 1989, 73–74, 101; Moberg, Koro & Tokkari 1982, 13–16.) Vuoden 1999 annetussa perusopetuslaissa ei enää mainita mukautettua opetusta vaan erityisopetusta kehoitetaan antamaan tarpeen mukaan.

Peruskoulu-uudistuksen mukana erityisopetus tuli osaksi peruskoulua. Erityisopetus painottui aiempaa voimakkaammin yksilökeskeisille periaatteille kuten varhainen diagnosointi, ennaltaehkäisy ja kuntoutusajattelu. (Kivirauma 1989, 82.) Erityisopetusta sävytti myös peruskoulun alkuvaiheista lähtien yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon pohjannut pyrkimys integraation lisäämiseen. 1960-luvun lopulta lähtien erityisopetuksen painopiste erityiskoulu- ja erityisluokkaopetuksesta siirtyi luokattomaan ja osa-aikaiseen erityisopetukseen. (Tuunainen & Nevala 1989, 99.) Viimeisimmän erityisopetuksen tilakartoituksen mukaan mukautettu erityisopetus oli osa-aikaisen erityisopetuksen jälkeen seuraavaksi suurin erityisopetusta saava oppilasryhmä, joka lukuvuonna 1994–1995 käsitti 1,7 % peruskoulun oppilasmäärästä. (Virtanen & Ratilainen 1996, 56–57.) Tilastokeskuksen vuoden 1998 tietojen perusteella 46 % kaikista erityisopetukseen siirretyistä oppilaista suoritti oppivelvollisuuttaan mukautetun opetussuunnitelman mukaan (Ihatsu & Ruoho 2001, 102).

Opetussuunnitelman painoarvo oli mukautetussa opetuksessa huomattavasti yleisopetusta suurempi, koska mukautetun opetuksen opetusryhmät muodostavat homogeenisimmillaankin normaalia ryhmää heterogeenisemmän oppilasjoukon. Tämä edellytti opetussuunnitelmalta suurta joustavuutta ja sen käyttäjiltä taitoa joustavuuden hyödyntämiseen opetussuunnitelmaa luokassa

toteutettaessa. Useista oppiaineista puuttuivat myös mukautettua opetusta varten laaditut oppimateriaalit, joten erityisopettaja ei voinut tukeutua opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa valmiisiin oppikirjoihin. Kirjoitetut opetussuunnitelmat eivät sitoneet opettajaa kaavamaisiin ratkaisuihin, vaan käytännön koulutyön suunnittelussa opettajalla on ollut oikeus ja velvollisuus ottaa huomioon erityisesti oppilastuntemus, paikalliset olosuhteet ja ajankohtaiset tapahtumat samalla hyödyntäen myös yleisopetuksen opetussuunnitelmia. (Moberg ym. 1982, 3–4, 17.)

Kuntakohtaisen profiloitumisen vuoksi samaa paikallisuutta voidaan nähdä tämänkin päivän opetussuunnitelmissa. Sopivan oppimateriaalin rajallisuus asettaa edelleen vastaavia haasteita erityisopettajille. Yksilöllistäminen on kuitenkin tuonut tämän päivän opetussuunnitelma-ajattelulle uuden dynaamisen vahvuus-näkökulman, jota ei vielä 1970–80 luvuilla esiintynyt ainakaan opetussuunnitelmatasolla. Tällöin opetussuunnitelman voidaan nähdä perustuneen oppilaan heikkouksien ja vaikeuksien voittamiseen tai ainakin helpottamiseen didaktisten periaatteiden avulla. Moberg ym. (1982, 8–12) laativat yhteenvedon apukoululaisen piirteistä tavoitealueittain sekä Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman didaktisista periaatteista tavoitealueisiin suhteutettuna (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman (PMOPS) tavoitteiden ja apukouluopetuksen didaktisten periaatteiden väliset yhteydet (Moberg ym. 1982, 7–12.)

Apukoululaisen piirteet tavoitealueittain	Didaktiset periaatteet
Ajatteluun ja sen välineisiin liittyvä tavoitealue <ul style="list-style-type: none"> <li>• vaikeudet matematiikassa</li> <li>• heikko käsityskyky</li> <li>• huono muisti</li> <li>• yleinen henkinen jälkeenjääneisyys</li> <li>• kielellisen kehityksen jälkeenjääneisyys</li> <li>• huonot yleistiedot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aikaisemmin opitun on oltava perusta uudelle</li> <li>• uutta opittaessa opittava vain yksi oikea vastaus tiedon kiinnittämiseksi</li> <li>• on kerrattava runsaasti asian ylioppimiseksi</li> <li>• opetettavan aineksen määrä rajattava sopivaksi</li> <li>• aikaisemmin opitun on oltava perusta uudelle</li> <li>• aikaisemmin opittuun on palattava eri yhteyksissä yhä uudelleen</li> </ul>
Viestintään ja viestinnän välineisiin sekä aistitoimintojen kehittymiseen liittyvä tavoitealue <ul style="list-style-type: none"> <li>• spesifit lukemis- ja kirjoittamishäiriöt</li> <li>• puhehäiriöt</li> <li>• kuulon menetykset</li> <li>• havaintotoimintojen häiriöt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• materiaalin ja opetuksen oltava mahdollisimman havainnollista</li> <li>• uutta opittaessa on noudatettava vähäisen muutoksen periaatetta</li> <li>• materiaalin ja opetuksen oltava mahdollisimman havainnollista</li> <li>• opetettavan aineksen määrä ja laatu on rajattava sopiviksi</li> </ul>

(jatkuu)

TAULUKKO 1 (jatkuu)

Työskentelyyn ja tiedonhankintaan liittyvä tavoitealue <ul style="list-style-type: none"> <li>• toimintojen hitaus</li> <li>• heikko kestävyys</li> <li>• heikko koulumotivaatio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• on löydettävä kunkin oppilaan optimitaso</li> <li>• oppilasta on motivoitava eri keinoin ponnistelemaan</li> <li>• lapsen on saatava onnistumisen elämyksiä</li> </ul>
Ympäristöön ja yhteiskuntaan orientoiva tavoitealue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• korostettava elämänläheisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta</li> </ul>
Eettis-sosiaaliset tavoitteet <ul style="list-style-type: none"> <li>• heikko sosiaalinen asema</li> <li>• levottomuus</li> <li>• sosiaalinen kypsymättömyys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• korostettava elämänläheisyyttä</li> <li>• korostettava aktiivisuutta</li> <li>• on vahvistettava oikeita suorituksia</li> </ul>
Esteettinen, terveydellinen, tunne-elämän kehittymiseen, fyysiseen ja motoriseen kehittymiseen liittyvä tavoitealue <ul style="list-style-type: none"> <li>• itseluottamuksen puute</li> <li>• heikko motorinen koordinaatio</li> <li>• tunne-elämän kypsymättömyys</li> <li>• keskittymiskyvyttömyys</li> <li>• epävarmuus</li> <li>• arkuus</li> <li>• estyneisyys</li> <li>• huono fyysinen kunto</li> <li>• huono hienomotoriikka ja kätevyys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lapsen on saatava onnistumisen elämyksiä</li> <li>• uutta opittaessa on noudatettava vähäisen muutoksen periaatetta</li> <li>• on vahvistettava oikeita suorituksia</li> <li>• suorituksista on saatava välitön palaute</li> <li>• lapsen on saatava onnistumisen elämyksiä</li> <li>• on vahvistettava oikeita suorituksia</li> <li>• korostettava luovuuden periaatetta</li> <li>• on löydettävä kunkin oppilaan optimitaso</li> <li>• uutta opittaessa on noudatettava vähäisen muutoksen periaatetta</li> </ul>

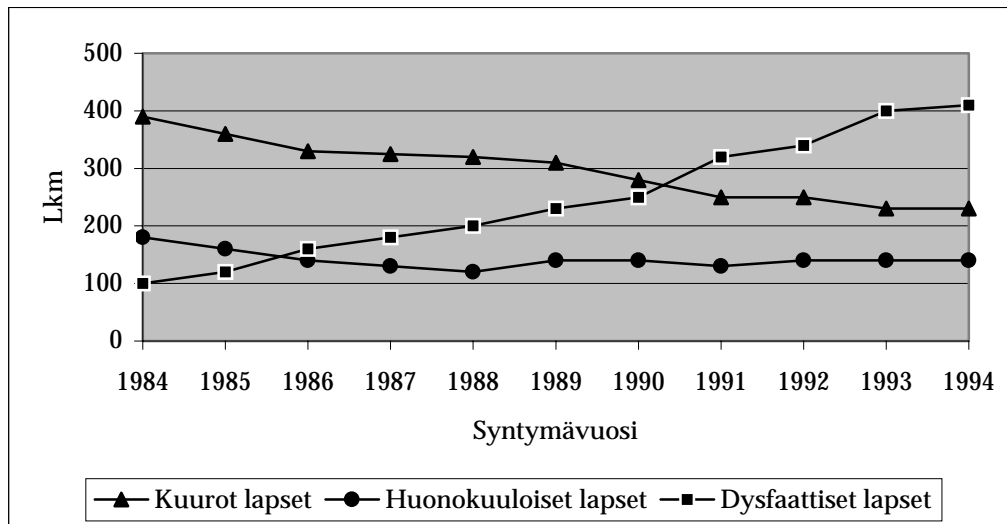
### *Kuulovammaisten kouluista dysfasiaopetukseen*

Kuulovammaisten opetuksella on mukautettua opetusta pidempi historia. Ensimmäiset aistivammaisoppilaitokset aloittivat toimintansa Suomessa jo 1800-luvulla. Aluksi opetus organisoitiin valtion omistamissa erityisoppilaitoksissa, mutta kansakoululain vuonna 1958 tunnustettua koko erityisopetuksen aseman oppivelvollisuuskoulussa, valtion sisäoppilaitokset eivät enää riittäneet tyydyttämään kuulovammaisten opetustarvetta. Vuonna 1972 voimaan astui laki kunnallisista kuulovammaisten kouluista ja kymmenen vuotta myöhemmin olikin runsaassa 20 Suomen kunnassa joko kuulovammaisten koulu tai erityisluokka. (Tuunainen & Nevala 1989, 52, 74, 100–101.)

Dysfasiaopetus on organisoitu Suomessa opetussuunnitelmallisesti, erityisopettajakoulutuksellisesti ja opetuksen organisoinnin osalta kuulovammaisten oppilaiden erityisopetuksen yhteyteen. Oppilas, jolla kielen kehityksellinen erityisvaikeus, voi tarvita kommunikoinnin tueksi korvaavia kommunikointimenetelmiä, kuten viittomia, tai pictogrammeja.

Kuulovammaisten oppilaiden määrä väheni radikaalisti 1990-luvulle siirryttäessä muun muassa ennaltaehkäisevän ja parantuneen terveydenhoidon sekä varhain aloitetun kuntoutuksen ansiosta. Vastaavasti dysfaattisten lasten

lukumäärä on kasvanut parantuneen diagnosoinnin vuoksi. (Virtanen & Ruotsalainen 1996, 286.) Sama ilmiö oli todettavissa tutkimuksen kohteena olevassa erityiskoulussa.



KUVIO 1 Kuulovammaisten ja dysfaattisten lasten määrät luokkamuotoisessa erityisopetuksessa (kuulovammaisten koulut ja luokat) vuosilta 1984–1994 (Virtanen & Ruotsalainen 1996, 292.)

Kuviosta 1 voidaan todeta, kuinka kuulovammaisten ja dysfaattisten oppilaiden erityisopetus (EKU) kasvoi vuodesta 1984 vuoteen 1994 kymmenen prosenttia, mikä kertoo puhtaasti dysfaattisten oppilaiden opetuksen kasvusta. Erityisopetus elää tässä tilassa eli muuttuu yhteiskunnan muutoksen ja tieteen kehityksen mukana. Kun dysfaattisten oppilaiden osuus vuonna 1984 oli 14 % kuulovammaisten koulujen ja luokkien oppilasmäärästä, kymmenen vuotta myöhemmin heidän osuutensa oli jo enemmistö (53 %) oppilasmäärästä. (Virtanen & Ruotsalainen 1996, 286–292.)

Kuulovammaiset ja vaikeasti dysfaattiset oppilaat ovat perinteisesti kuuluneet 11-vuotisen opetusvelvollisuuden piiriin ja heille on laadittu HOJKSiin rinnastettavia kuntoutussuunnitelmia. Tämän vuoksi on relevanttia tiedostaa kuulovammaisten opetuksen historiallinen vaikutus tämän päivän yksilöllistävän opetuksen suunnittelulle.

## 2.1.2 Erityiskouluopetus osana yksilöpedagogiikkaa

### *Segregaation näkökulma*

1960-luvun puoliväliin asti länsimaissa oli vallalla käsitys, että erityiskoulut tarjoavat järkevän keinon kohdata vähemmistönä olevan oppilasryhmän tarpeet. Samalla turvattaisiin tehokas opetus yleisopetuksessa opiskelevalle enemmistölle. Segregoidun erityisopetusratkaisun taustalla oli kirkas näkemys erityisoppilaiden ja opetustarpeiden erilaisuudesta. Maailmanlaajuinen ihmisoikeus-aalto alkoi lopulta ravistella tätä yksimielisyyttä. Erityiskoulun käyneet henkilöt alkoivat tuoda julki osaksi saamaansa vääryyttä erityiskoulun rajoitta-

man sosiaalisen ja opetuksellisen annin sekä arvonalennuksen ja leiman johdosta. (Moberg 1996, 121; Thomas, Walker & Webb 1998, 4.)

Huoli luokkamutoisen erityisopetuksen tehokkuudesta on synnyttänyt lukuisia tutkimuksia 1960-luvulta lähtien. Vaikka tehokkuustutkimukset ovat olleet usein tieteelliseltä metodiltaan kyseenalaisia ja tuloksiltaan ristiriitaisia, tutkijat ovat yleensä tulkinneet niiden tukevan integraatioajattelua. Tämä on ymmärrettävää, sillä samanaikaisesti on ohjaava ajatusmalli alkanut muuttua. Oleellisena elementtinä muutoksessa on kaikkien ihmisten tasa-arvon ja yhteisten perusoikeuksien tunnustaminen ja pyrkimys toimia sen mukaisesti. (Moberg 1996, 122.) Vaikka Hegarty (1993, 54–59) huomauttaa tutkimustuloksiin vaikuttavan lukemattoman määrän väliin tulevia muuttujia kuten opiskelumuotivaation suhteen opettajaan ja kotitilaan, Saloviita (1998, 175) ei löydä erityisopetuksen tehokkuustutkimuksissa mitään ristiriitaisuutta. "Tutkimuksissa päästään vain harvoin kaikkien vaikuttavien tekijöiden tarkkaan kontrolliin. Sen takia tutkimustulokset vaihtelevat aina jonkin verran. Tämä ei tarkoita niiden ristiriitaisuutta tai keskeneräisyyttä." Saloviita toteaa erityisopetuksen tehottomuuden olevan eräänlainen ammattisalaisuus.

Erityisopetuksen perusidea, että erityisopetussijoitus takaa oppilaalle yleisopetussijoitusta intensiivisemmän ja yksilöllisemmän opetuksen, ei Kauffmanin & Pullenin (1996, 1–12) mukaan ole itsestäänselvyys. Tutkijat kuitenkin myöntävät, että erityisluokkaopetus mahdollistaa yksilöllisemmän ja tehokkaamman opetuksen yleisopetusta pienemmissä opetusryhmissä. Tutkijat (Kauffman 1999a, 244–255; Martin 1997, 234–237; Kauffman 1994–95, 7–12) painottavatkin, että tämän päivän tutkimustulokset tukevat vaatimusta, että osa oppilaista, joilla on oppimisvaikeuksia, voi opiskella tarkoituksenmukaisesti yleisopetuksessa tukipalvelujen ansiosta. Tämän päivän tutkimustulokset eivät kuitenkaan tue väitettä, että kaikkien niiden oppilaiden, joilla on oppimisvaikeuksia, opetusta voitaisiin organisoida soveliaasti yleisopetuksessa. Yleisopetuksen fyysinen osallisuus ei ole tae opetuksellisesta osallisuudesta, minkä vuoksi inklusio voi joissain tapauksissa osoittautua ylitsepääsemättömäksi esteeksi opetuksellisesta näkökulmasta. Kielto sijoittaa erityisopetukseen on osoitus siitä, että opetukselle asetetut odotukset eivät ole realiteetteihin sidottuja.

Myös Seppovaara (1998, 74, 164) muistuttaa tutkimuksensa pohjalta, että aina tulee olemaan oppilaita, joiden osalta integraatio ei ole tarkoituksenmukainen. Erityisluokassa oppilas voi rauhoittua opiskelemaan omien edellytystensä mukaan vähemmän leimattuna. Kauffman (1999a, 249) toivookin, että "tulevaisuudessa voisimme sanoa avoimesti ja ilman häpeää, että sanalla segregatio on useita tarkoituksia ja että segregatio itsessään – asettaminen erilleen – ei ole luonnostaan pahasta".

### *Integraation näkökulma*

Integraatio edustaa yleistä normalisaatioperiaatetta vammaisten kohtelussa. Normalisaatioperiaate merkitsee pyrkimystä siihen, että vammaisten ihmisten elämä olisi niin pitkälle normaalia kuin suinkin mahdollista. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10.) Erityisopetukseen siirretyille oppilaille asetetaan usein tavoitteeksi tulla integroiduksi mahdollisimman suurella määrällä yleisopetuksen

toimintoihin. Integraatiopyrkimyksissä tulisi kuitenkin aina tiedostaa ja asettaa kriteerit integraation syvyydelle, jotta toteutus ei käänny alkuperäistä tavoitetta vastaan. Taulukossa 2 on eritelty Mobergin (2001, 38–39) jaottelun pohjalta integraation syvyys- ja tavoitetasot.

TAULUKKO 2 Integraation tasot

Integraation syvyys	Tavoitetaso
Fyysinen integraatio	yhdessäolo
Toiminnallinen integraatio	yhteistyö ja -toiminta
Psyykkinen ja sosiaalinen integraatio	kaikkien kehittyminen, hyväksyntä ja myönteiset sosiaaliset suhteet
Yhteiskunnallinen integraatio	tasa-arvoinen yhteisö

Keskusteluun yhtyy Hegarty (1993, 9–10, 63–65) kritisoidessaan integraatio-termiä kuvaamalla sen lyhenteenomaista luonnetta, mikä ei paljasta erityisoppilaan integraatioon liittyvää monimutkaista ja dynaamista prosessia. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, eivät kaipaa integraatiota, vaan opetusta. Yleisopetukseen sijoittaminen ei ole toiminnan lopputulos, vaan sopivan opetuksen organisointiprosessin alku. Jos prosessia pitää kuvata yhdellä termillä, Hegarty ehdottaa osallistumista. Kyseessä on pyrkimys maksimoida erityisoppilaan mahdollisuus osallistua kaikille oppilaille tarkoitettuun opetukseen. Myös Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen (1993, 62) puhuvat oppilaan osallisuudesta elämäänsä ja ympäröivään yhteisöönsä. Yksilöllä ei ole ainoastaan oma henkilökohtainen alue elettävänä, vaan jokaisella on rikastava osuus elämän kokonaisuudessa. Jokainen yksilö on, paitsi oman elämänsä subjekti, myös subjekti siinä yhteisössä, jossa kasvatusta tapahtuu. Erityiskasvatukseen osallisilla on oikeus olla mukana kaikissa niissä toiminnoissa, jotka vaikuttavat heidän elämäänsä.

Integraatio ei ole itsessään ihannoitava tavoite, vaan aina on otettava huomioon sen laadulliset reunaehdot. Integraatio-termiä voidaan kuitenkin tarkastella poliittisena käsitteenä, jolloin se Mobergin (1998, 139) mukaan on ensisijaisesti tavoite, demokraattisiin ihanteisiin pohjautuva toivottu tila, jota kohti yhteiskunnassa ja sen koululaitoksessa tulisi pyrkiä. Näin käsiteltynä integraatio ei suoranaisesti liity siihen, mitä pitäisi tehdä joillekin erityisopetusta tarvitseville oppilaille, vaan siihen, mitä pitäisi tehdä kasvatusympäristöissä ja yhteisöissä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteisön yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi.

Yhteiskunnan osallistuminen integraatiokehitykseen vaihtelee maittain. Suomalainen koululainsäädäntö ei velvoita yksiselitteisesti ja tiukasti järjestämään erityisopetusta sitä tarvitseville nimenomaan yleisopetuksen yhteydessä. Moberg (1996, 133) on vertaillut suomalaista ja yhdysvaltalaisista integrointi-

maaperää ja todennut, että meillä integroidulta erityisopetukselta vaaditaan tulospäätös, Yhdysvalloissa vaatimus kohdistetaan segregoituun erityisopetukseen. HOJKSien laadinnassa tämä näkyy esimerkiksi siinä, että oppilaan HOJKSissa tulee Yhdysvalloissa olla selvitys, mikäli erityisoppilas ei voi osallistua yleisopetukseen ja rinnasteisiin toimintoihin muiden oppilaiden kanssa (Etscheidt & Bartlett 1999, 164). HOJKSiin tulee myös kirjata mitä tukitoimia yleisopetukseen osallistuminen edellyttää (Huefner 2000, 195–205). Suomessa ei yleisopetusta edellytetä huomioitavan HOJKSin laadinnassa, mikäli oppilas ei osallistu yleisopetukseen. HOJKSiin veloitetaan kirjaamaan tarvittavat tukitoimet oppilaan oppimisympäristöstä riippumatta (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000, 2–4).

Saloviita (1998, 19) kuitenkin tähdentää, että Suomi on yhtynyt kansainvälisiin julistuksiin koulutuksen tasa-arvon toteuttamisesta. Niihin kuuluvat YK:n yleiskokouksen ohjelma-asiakirja *The Standard Rules* (YK 1993) sekä Salamancan julistus (UNESCO 1994). Niissä Suomi on yhtynyt vaatimuksiin kouluintegraation toteuttamisesta siten, että erityisluokat lakkautetaan ja erityisopetus sulautetaan yleisopetukseen. Nämä tavoitteet lisäävät poliittisella tasolla paineita osoittaa ainakin symbolisesti, että kouluintegraatio on meillä jo toteutunut tai että se ainakin edistyy koko ajan.

Poliittisen diskurssin rinnalle Moberg (2001, 47) nostaa professionaalisen keskustelun. Tutkiessaan (Moberg 1998, 147–158) suomalaisten opettajien yleistä suhtautumista integraatioon, hän on todennut, että kriittisimmin opettajat näyttivät suhtautuvan sopeutumattomien ja häiritsevien oppilaiden sekä vaikeasti vammaisten oppilaiden opettamiseen tavallisessa luokassa. Professionaalisen diskurssin näkökulmasta integraation onnistuminen näyttää riippuvan paitsi opettajien asenteista myös opettajien osaamisesta ja opettajankoulutuksesta.

LeRoy ja Simpson (1996, 32–36) tutkivat Yhdysvaltojen Michiganin osavaltiossa 3 700 oppilaan integrointia erityisluokkamuotoisesta opetuksesta lähikouluun kymmenen vuoden ajalta. Tutkimuksen mukaan opettajien asenteet vastaanottaa erityisoppilaita opetukseensa sekä heidän käsityksensä asetelman toimivuudesta muuttuivat kolmen vuoden kokemuksen aikana myönteisiksi 100-prosenttisesti, joskin opettajat raportoivat tehokkaaseen ajankäyttöön liittyvistä ongelmista. Kokemukset oppilaiden keskinäisistä kanssakäymisistä olivat negatiivisempia yläasteella kuin ala-asteella, jolloin erityisesti koulun oppituntien ulkopuolella yläasteen nuoret eivät viettäneet vapaa-aikaa yhdessä niiden nuorten kanssa, joilla oli jokin oppimisvaikeus tai vamma. Budgell (1986, 94–95) kiinnittää myös huomioita ala- ja yläasteiden erilaiseen opiskelukulttuuriin integroitujen oppilaiden osalta. Hänen mukaansa ala-asteiden romanttishumanistinen filosofia ei leimaa oppilaita eikä näe heitä ongelmina, vaan opettajat pikemminkin ymmärtävät lasten vaikeuksien nousevan lapsen tilanteesta käsin. Yläasteella opettajilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia oppia tuntemaan yksittäisiä oppilaita. Yläasteen opetuksen organisointi – opetusjärjestelyt, työjärjestys, opetusmenetelmät ja opetussuunnitelma – pohjautuvat suoraan oppilaiden kognitiivisiin tarpeisiin. Opetussuunnitelmaa ja kouluorgani-

saatiota pidetään itsestäänselvyytenä. Niiden muokkaaminen kohtaamaan yksittäisen oppilaan tarpeita koetaan kyseenalaiseksi, koska ongelmien katsotaan johtuvan oppilaasta, ei kontekstista.

### *Inklusiivinen näkökulma*

Integraatiossa oppijan ajatellaan tulevan osaksi yleisopetusta jossain vaiheessa koulutusuraansa. Integraatio perustuu näin ollen oppilaan siirtoon erityisopetuksesta yleisopetukseen ja oppilaan valmiuteen opiskella integroituna yleisopetuksessa. Inklusiiossa oppija on yleisopetuksessa mukana alusta saakka sen perustuessa koulun valmiudelle ottaa vastaan kaikki oppilaat. Inklusion tavoitteena on kaikille yhteinen koulu, johon kaikki oppilaat osallistuvat tasavertaisina ja saavat opetusta yksilölliset tarpeet huomioiden ikätasonsa mukaisissa heterogeenisissä ryhmissä. Tämä edellyttää systeemistä muutosta koulumaailmassa ja opettajankoulutuksessa, koko henkilöstön yhteisöllisyyttä ja opetussuunnitelmallista mukautettavuutta. Inklusion perusajatus ulottuu koulumaailmaa laajemmalle tavoitteena mahdollistaa jokaisen oppilaan osallisuus yhteiskuntaan. Integraatioprosessi kuvaa erityisoppilaan integroitumista yleisopetukseen erityisine haasteineen kuten esimerkiksi oppimisvaikeuksineen, sopeutumattomine käytöksineen, aisti- tai liikuntavammoineen. Inklusiivisessa koulussa ongelmanratkaisutapa on systeminen. Ongelman sijainti on siirtynyt oppilaasta oppimisympäristöön ja sen vuorovaikutukseen. (Stainback & Stainback 1992, 26–31; Sapon-Shevin 1994–95, 7–12; Thomas 1997, 103; Naukkarinen 1998, 18–19; 2001, 353; Thomas, Walker & Webb 1998, 5, 14–15.)

Dyson (1999, 45) kritisoi kuitenkin sitä, että inklusion määrittelyt eivät perustu pedagogisille ja rakenteellisille ratkaisuille, vaan pitäytyvät ideologisella oikeusajattelutasolla. Myös Pihl (2001, 21–22) raportoi ongelmasta, joka syntyy, kun valtiovallan inklusiivisista diskursseista on unohdettu opetuksen käytännön taso.

Inklusiivisten opetuskäytänteiden aikaansaaminen edellyttää ensinnäkin opettajan sitoutumista olemassa oleviin oppilaita eristäviin käytänteisiin luokkansa ja koulunsa hyväksyvän ilmapiirin rakentajana sekä reagoijana (Sapon-Shevin, Dobbelaere, Corrigan, Goodman & Mastin 1998, 42–46). Oppimisvaikeuksien tiedostamisen pitäisi ulottua luokkahuoneen organisointia ja erityyppisiä oppimisvaikeuksia huomioivia opetusohjelmia pidemmälle. Sen tulisi perustua opetussuunnitelman poikkileikkauksenomaiseen perusvireeseen, joka muodostuu siihen sisältyvistä arvoista ja välittyy pedagogisten käytänteiden kautta (Vlachou 1997, 169). Oikein toteutettuna inklusio edellyttää hyväksyvän filosofian aikaansaamiseksi opettajien lisäkoulutusta, sopivia opetusmateriaaleja sekä erityisavustusta ja -tukea, mikä on usein kalliimpi ratkaisu kuin erityisluokassa annettu opetus. (Thomas 1997, 103; Martin 1997, 235.)

Crockett & Kauffman (1998, 74–78) toteavat, että samanaikaisesti, kun kansainvälisesti ilmenee kaikkiin oppilaisiin kohdistuva yleinen vaatimus koulu maailman kilpailukykyisille standardeille, tuloksellisuudelle, oikeudenmukaisuudelle ja tasokkuudelle, esiintyy huolia niiden oppilaiden, joilla on rajoitteita oppimisedellytyksissä, mahdollisuuksista selviytyä tasavertaisesti opetuksellisista haasteista. Vaikka tutkijoiden mukaan suurin osa opettajista hyväksyy



erityisoppilaiden osallistumisen yleisopetukseen enenevässä määrin, he pelkäävät samalla näiden oppilaiden menettävän tasa-arvoisen koulutettavuuden, mikäli heille ei tarjota sopivaa opetussuunnitelmaa ja opetusta, kannustavia koulukaveri- ja opettajakontakteja sekä tarkoituksenmukaista oppimisympäristön hallinnollista organisointia.

Analysoidessaan Norjan opetuslakiuudistuksen jälkeistä inklusiivista tilaa myös Pihl (2001, 20–22) on huolissaan oppilaan oikeudesta erityisopetukseen ja siitä, millä periaatteilla se myönnetään. Erityisopetuksen termi ”erityiset tarpeet” (special needs) on epämääräinen ja kovin tulkinnanvarainen rajaamaan ja määrittelemään erityisopetuksen tarvetta. Diagnoosit koetaan liian leimaaviksi. Oppilaan siirto erityisopetukseen perustuu toiminnalliselle erityisopetuksen tarvemäärittelylle, joka pohjautuu asiantuntijalausunnolle oppilaan tilanteesta opetusryhmässä. Tutkija kysyykin, miten erityisopetuksen ammattilaiset kykenevät ratkaisemaan oppilaan edun ja opetusryhmän edun välillä, kun oppilas toimii epäadekvaatisti luokkatilanteessa. Dysonin (1999, 48–49) ratkaisu tähän problematiikkaan on monimuotoisemman inklusio-diskurssin käynnistäminen. Inklusiota ei tule tarkastella vain inklusiivisen koulun näkökulmasta, vaan on keskusteltava inklusioista monikossa dynaamisten inklusiomallien löytämiseksi.

#### *Vähiten rajoittava oppimisympäristö*

Vähiten rajoittavan oppimisympäristön periaate tuli opetuskäytänteihin ajallisesti ennen inklusiota (Moberg 2001, 44). Käsittelen periaatetta kuitenkin viimeisenä, koska periaate mahdollistaa opetusjärjestelyjen jatkumon segregaatista inklusioon ja kuvaa ehkä parhaiten tämän hetken opetuskäytänteitä Suomessa.

Käsite ”vähiten rajoittava ympäristö” (least restrictive environment, LRE) on peräisin USA:n perustuslaista, jonka mukaan kaikille oppilaille, mukaan lukien vammaiset tai muuten opetuksellisesti haasteelliset oppilaat, on tarjottava vähiten yksilöä ja oppilaan oikeuksia rajoittava vaihtoehto suorittaa ilmainen oppivelvollisuus ei-vammaisten ikätovereiden kanssa. Yleisopetuksesta poikkeava vaihtoehto tulee kysymykseen ainoastaan siinä tapauksessa, että tyydyttävää opetusta ei voida järjestää yleisopetuksen yhteydessä. Jotta koulut kykenevät tarjoamaan sopivan ja vähiten rajoittavan koulumuodon kaikille oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, on laadittava jatkumo vähiten rajoittavista rajoittavampiin koulun ja opetuksen järjestelymuotoihin. Näiden väliltä oppilaan HOJKS-työryhmä kykenee valitsemaan asetelman, joka on voimakkaimmin integroiva huomioon ottaen oppilaan opetukselliset haasteet. Näin ollen joillekin oppilaille vähiten rajoittava oppimisympäristö on yleisopetuksen luokka tukitoimineen, joillekin toisille se on erityiskoulu tai muu jatkumon opetusmuoto. Tärkein erityisopetussijoitukseen vaikuttava tekijä on aina oppilaan yksilölliset opetukselliset tarpeet. (Thomas & Rapport 1998, 66–79, Yell 1995, 45–50.)

Yell (1998, 70–74) tähdentää, että koulujen on pidettävä kiinni LRE-periaatteista lisätäkseen inklusiivisia opetuksellisia ratkaisuja. Yksilöllisyyden periaate perustuu erityisopetuksen perusajatukseen, jonka mukaan oppilaan

yksilölliset tarpeet määrittävät opetukselliset palvelut. Oikeus integroituun opetuksen edellyttää HOJKS-työryhmää harkitsemaan kaikkia mahdollisia tukitoimia, joiden avulla oppilas kykenisi suoriutumaan yleisopetuksessa. Sopivuuden periaate pohjautuu kouluoppimisen ja yhteisöllisyyden hyödyn harkintaan oppilaalle sopivan opetuksen suunnittelussa. Vaihtoehtojen periaate edellyttää HOJKS-työryhmää laatimaan vaihtoehtoisten opetussijoitusten jatkumon erilaisine erityisopetus- ja tukipalveluineen koulupiirin tasolla. Sohn (1997, 1–22) lisää vielä pohdittavaksi erityisoppilaan yleisopetus-sijoituksesta aiheutuvat vaikutukset muihin oppilaihin (esimerkiksi käyttäytymisen suhteen) ja opettajaan (yksilöllisen opetuksen tarpeen suhteen).

Tästä seuraa, että luokanopettajien ja aineenopettajien tulee olla valmiita luomaan vähiten rajoittavat opetukselliset olosuhteet niille luokkansa oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia. Tämä olisi huomioitava jo opettajankoulutuksessa. Yksilöllisen huomioimisen, opetussuunnitelmallisen soveltamisen ja oppilaan tarpeisiin perustuvan opetuksellisen toteutuksen lisäksi opettajilta edellytetään yhteistyötaitoja, jotta annettu opetus on yhdenmukainen vähiten rajoittavalle oppimisympäristölle asetettujen edellytysten kanssa. (Wigle & Wilcox 1996, 323–329.)

Opettajankoulutus ei kuitenkaan ole ajan tasalla tämän haasteen kanssa. Belcher (1997, 100–108) tutki satunnaisotoksella 49 yhdysvaltalaisen opettajanvalmistuslaitoksen opetusohjelmien kykyä valmistaa tulevaisuuden opettajia kohtaamaan heterogeeninen oppilasaines opetuksellisine haasteineen vähiten rajoittavassa oppimisympäristössä. Yksikään opettajanvalmistuslaitos ei kuitenkaan tarjonnut tutkimuksessa asetettua kurssikokonaisuutta, jolta valmistuisi opettajia yhtenäiseen, heterogeeniseen opetussysteemiin (LRE), mikä olisi ehdottoman tärkeää huomioon otettaessa opetukselliset haasteet, jotka opettajat nykyään kohtaavat. Myös Moberg (1998, 147–158) totesi tutkimuksessaan, että suomalaiset luokanopettajat ja erityisopettajat on perinteisesti koulutettu vain omiin ammattitehtäviinsä. Yleisopetuksen opettajat olivat jo koulutuksensa yhteydessä oppineet, ettei heidän tarvitse opettaa tiettyjä oppilaita. Vastaavasti erityisopettajakoulutuksesta puuttui integroidun erityisopetuksen tehokkaaseen toteuttamiseen valmentavia sisältöjä ja harjoittelua.

Monteith (1994, 3–19) edellyttäisi myös rehtoreille organisoitavan erityisopetuksellista jatkokoulutusta, jotta heillä olisi riittävät tiedot ja taidot päätöksentekoon ja koulun johtamiseen kaikkien niiden opetusohjelmien osalta, joista he ovat vastuussa. South Carolinan yliopistossa tehdyn selonteon mukaan 75-prosentilla rehtoreista ja muista koulun hallintoviranomaisista (120) ei ollut mitään muodollista koulutusta erityisopetuksen osalta. Myös Mamlin (1999, 36–49) päätyi tutkimuksessaan lopputulokseen, että koulun johtamiskulttuurilla ja sen mukana henkilöstön asennoitumisella erityisoppilaiden opetettavuuteen yleisopetuksen yhteydessä on ratkaiseva merkitys inklusion onnistumisen kannalta. Rehtori on avainasemassa tukemaan koulun henkilökuntaa inklusiivisten käytänteiden kehittämisessä sekä siihen vaadittavan yhteistyökulttuurin aikaansaamisessa.

Thomas & Rapport (1998, 66–79) tutkivat vähiten rajoittavan oppimisympäristö-käsitteen muotoutumista ja normittumista Yhdysvaltojen oikeudellisten päätösten näkökulmasta. Liittovaltiotuomioistuimien päätökset voidaan tutkijoiden mukaan jakaa neljäksi oikeudelliseksi päätösperusteeksi: lain kunnioittaminen, siirrettävyys, inklusio ja vertailtavuus. Lain kunnioittamisen päätösperusteissa oikeuden päätökset perustuivat oppilaan opetuksen organisoinnin tarkasteluun opetusohjelmien, metodien ja henkilökohtaisen opetus suunnitelman osalta lain näkökulmasta. Siirrettävyyden päätösperusteissa ratkaiseviksi kysymyksiksi nousi ”raskaiden” erityisopetuspalvelujen siirron mielekkyys yleisopetukseen, vammaisen oppilaan yleisopetussiirron todellisen hyödyn tarkastelu sekä siirron merkityksen pohdinta muulle luokkayhteisölle. Inklusiopäätösperusteissa oikeuden päätöksissä edellytettiin, että oppilaan opetuksen järjestämisessä oli pyritty mahdollisimman inklusiiviseen ratkaisuun tukitoimien ja palveluiden avulla sekä, että oppilaan sijoittamisesta ei-vammaisten luokkatovereiden yhteyteen on huolehdittu maksimaalisella tasolla. Vertailevien päätösperusteiden osalta oikeuden päätökset tehtiin vertailemalla oppilaan sijoituksesta aiheutuvia taloudellisia ja muita hyötyjä ja haittoja. Näin toimittiin päätettäessä, mikä on oppilaan vähiten rajoittava oppimisympäristö sekä mitä vaikutuksia sijoituksella on muille oppilaille ja opettajille. Tutkijoiden mukaan oikeuden päätökset osoittavat johdonmukaisesti, että pohdittaessa sijoitusta erityisopetukseen segregatio- ja inklusiomalleja ratkaisevampi on selvittää oppilaalle soveliaan opetuksen mahdollistaminen hänen kannaltaan vähiten rajoittavassa ympäristössä.

Oppilaan iällä näyttää olevan merkitystä ratkaistaessa hänen koulusijoitustaan. Mitä nuoremmissa lapsista on ollut kysymys, sitä useammin oikeuden päätökset erityisoppilaiden koulusijoitusten riitautuessa ovat asettuneet kannattamaan sijoitusta yleisopetukseen. Oikeuden päätöksiä on perusteltu useimmiten oppilaan sosiaalistumisella. Toisaalta mitä vanhemmista oppilaista on ollut kyse, sitä helpommin oikeus on päätenyt segregoivimpiin ratkaisuihin. Perusteina näille oikeuden päätöksille on ollut erityisoppilaan opetukselliset tai terveydelliset haasteet, yksilöllisen huomioimisen tarve tai käytösongelmat. (Gruegenhagen & Ross 1995, 3–10; Thomas & Rapport 1998, 66–79.)

Opetusjärjestelyt ja koulusijoitukset ovat yksilön kannalta merkittäviä ratkaisuja. Näiden vaihtoehtojen mielekkyys riippuu kuitenkin aina koko koulutusjärjestelmän toimivuudesta. Suomalainen koulutusjärjestelmämme toimii ns. kaksoisjärjestelmänä, jossa yleisopetus ja erityisopetus ovat eriytyneet omiksi järjestelmikseen. Tällä voidaan katsoa olevan oppilaita luokitteleva sekä opetushenkilöstön yhteistyötä hidastava ja vaikeuttava vaikutus. Monipuolisen ammattitaidon arvostaminen ja erilaisten oppijoiden opetukseen sitoutuminen olisi nähtävä kaikkien opettajien eduksi. (Naukkarinen 2001, 346–348.) Lähi-kouluperiaate on tänä päivänä yleisesti hyväksytty malli tarjota opetusta kaikille oppilaille, ja se toimiikin monen erityisoppilaan kohdalla. Aina tulee kuitenkin olemaan oppilaita, jotka tarvitsevat vaihtoehtoisia oppimisympäristöjä rajoitetumpine erityisjärjestelyineen.

### 2.1.3 Siirtoprosessin monimuotoisuus

Jo ennen oppivelvollisuutta kansakouluihin saatiin ensimmäiset asiantuntijat huolehtimaan oppilaiden koulukuntoisuudesta. Yhtenä koululääkärin tehtävänä oli etsiä heikkolahjaiset oppilaat ja toimittaa heidät omiin kouluihinsa. Koululääkärien vaikutuksesta merkittävä osa kouluongelmista paikannettiin yksittäisen oppilaan vioiksi. Vuoden 1952 apukouluasetuksessa siirrosta säädettiin tarkemmin. ”Ilman erityistä syytä” oli apukouluun siirrettävän oppilaan käytävä vähintään vuosi yleistä kansakoulua siinä menestymättä. Siirron suoritti johtokunta kansakoulutarkastajan luvalla. Vuoden 1958 kansakouluasetuksessa edellytettiin, että koulussa menestymättömyyden lisäksi oppilaan henkisen kehityksen viivästyminen tai lievä vajaamielisyys oli todettava. Myös vanhemmat mainittiin osallisina ensimmäistä kertaa neuvotteluvälvoitteella. Vuoden 1970 peruskouluasetus toi mukanaan tärkeän muutoksen, jonka mukaan oppilaan psykologinen ja tarvittaessa myös lääketieteellinen tutkimus on suoritettava ”milloin se ilman kohtuutonta vaikeutta on mahdollista”. Näin koulussa ilmenevien ongelmien virallinen hahmottamislogiikka muuttui psykologislääketieteelliseksi, yksilöihin suuntautuvaksi. (Kivirauma 1987, 214; 1989, 122–123.) Lapsitutkimuksen mukaisesti koulun lapsikäsiyty on perustunut käsitykseen normaalista, yleisestä lapsesta ja lapsen normaalista kehityksestä. Lapsen kehitys on ymmärretty yhtäläisenä ja sen on ajateltu etenevän samoja vaiheita noudattaen. Tähän perustuen oppilaat on sijoitettu ikäkausiryhmiin. Jos oppilas ei ole selviytynyt ikätovereidensa mukana, on oppilaan kehitys tulkittu normaalista poikkeavaksi. Poikkeavuuden määrittely on näin ollen ollut psykologien ja psykometristen tutkimusten vastuulla. (Mäensivu, 1999, 19.)

Perusopetuslain 17. §:n 2 momentin mukaan oppilas tulee ottaa tai siirtää erityisopetukseen, mikäli opetuksen eriyttäminen, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus eivät ole riittäviä toimenpiteitä oppilaan oppimis- tai sopeutumisvaikeuksien poistamiseksi tai lieventämiseksi. Puhuttaessa oppimis- tai sopeutumisvaikeuksista perusopetuslaki viittaa vammaisuuteen, sairauteen, kehityksessä viivästyminen, tunne-elämän häiriöön taikka muuhun niihin verrattavaan syyhyn. Oppilas **otetaan** erityisopetukseen, jos hänet hänen oppivelvollisuuskään tullessaan suoraan sijoitetaan erityisopetukseen. Jos päätös tehdään myöhemmin, kysymys on oppilaan **siirtämisestä**. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 159.) Kivirauma (1998, 205) puhuu oppilaiden valikoinnista sen jälkeen, kun he ovat saapuneet kouluun. Kaikkia oppilaita ei voi enää opettaa yhdessä, koska kaikkien opettaminen saman ja yhteisen opetussuunnitelman mukaan ei onnistu. Ongelma on ratkaistu erityisopetuksella.

Lahtinen ym. (1999, 160) korostavat, että erityisopetussiirossa kyse on viimeisijaisesta vaihtoehdosta, jonka käyttö on mahdollista vasta, kun on ensin tutkittu muiden erityisten toimenpiteiden mahdollisuus ja hyödyllisyys lapsen kannalta. Huomiota tulee kiinnittää esimerkiksi siihen, onko lapsen edellytysten takia tarpeen olennaisesti laskea vaatimustaso eri oppiaineissa vai onko opetus syytä antaa kokonaan pienryhmäopetuksena erityisopettajan ohjauksessa. Erityisopetusta suositeltaessa lähtökohtana on, että erityisopetus johtaa opetettavan kannalta parempaan lopputulokseen kuin mihin päädyttäisiin

muussa tapauksessa (Moberg & Tuunainen 1989, 33). Vaikka lain henki on selkeä, se on myös varsin joustava. Tavoitteena on järjestää erityisopetus ensisijaisesti yleisopetuksen yhteyteen. Erityisopetus ei ole paikkaan sidottua toimintaa, vaan sitä voidaan järjestää erillisissä ryhmissä tai yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Huomioitavaa on, että opetuksen järjestäjä päättää opetuksen toteuttamistavoista (Lahtinen ym. 1999, 161.) Onkin syytä erottaa erityisopetussiiirrosta oppilaan koulusijoitus. HOJKS-tiimin tehtävä on ensin päättää niistä tukimuodoista, joita oppilas tarvitsee oppimisensa tueksi. Vasta tämän jälkeen on ratkaistava mikä koulusijoitus vastaisi parhaiten oppilaan tarpeita. (Drasgow, Yell & Robinson 2001, 364.)

Perusopetusasetuksen 15 §:n mukaan ennen päätöstä, jolla oppilas otetaan tai siirretään erityisopetukseen, tulee neuvotella oppilaan huoltajan kanssa, sekä jos mahdollista, hankkia oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus taikka sosiaalinen selvitys. Kuitenkaan opetuksen järjestäjä ei ole sidottu mainituissa tutkimuksissa ja selvytyksissä esitettyihin kannanottoihin (Lahtinen ym. 1999, 161), vaikka kuten Moberg ja Tuunainen (1989, 33) tuovat esille, että erityisopetuksen tarpeen arvioinnissa asiantuntijoiden vastuu on suuri. Kunnan päättäjien ja virkamiesten ideologinen näkemys erityisopetuksen järjestämisestä vaikuttaakin voimakkaasti erityisopetussiiirtoihin. Kunnassa olemassa oleva erityisopetuksen struktuuri ja sen kehittymissuunta luovat raamit sille todellisuudelle, jonka pohjalta yksittäisten oppilaiden erityisopetussiiirto tapahtuu. Opetushallituksen ylitar kastaja Tapio Säävälä arvioi erityisopetuksen tilanteen vaihtelevan huomattavasti kunnasta toiseen. Nykytilastoista ei vain ole apua sen selvittämiseen, miten eri kunnat hoitavat lakisääteisen velvoitteensa. (Erityisopetus lisääntyy vauhdilla, 2000.)

Tilastokeskuksen vuoden 1999 tilastotiedon mukaan peruskoulun 9-vuotiseen erityisopetukseen oli siirrettynä 16 540 oppilasta, mikä on 2.8% kaikista peruskoululaisistamme (591 272 oppilasta).

TAULUKKO 3 Viiden samansuuruisen kunnan vertailu erityisoppilaiden määrän suhteen (Tilastokeskus, 1999)

Kunta	Peruskoulu laisia yhteensä	9-v. erityis-oppil.	%	11-v. vaik. vamm.	%	11-v. muut	%	Yhteensä erityis-oppilaita	%
Kirkkonummi	3974	115	2.9	1	0.03	16	0.4	132	3.3
Kokkola	4135	63	1.5	8	0.2	42	1	113	2.7
Mikkeli	3427	131	3.8	8	0.2	89	2.6	228	6.7
Kajaani	4427	134	3	12	0.3	64	1.4	210	4.7
Rovaniemi	3917	105	2.7	19	0.5	41	1	165	4.2

Kun mukaan lasketaan peruskoulun 11-vuotisen opetuksen vaikeimmin kehitysvammaiset (1 114 oppilasta) ja 11-vuotisen opetuksen muut vammaisoppilaat (6 711 oppilasta), erityisopetuspäätösten määrä kasvoi 4.1 %:iin. Vertailtaessa satunnaisesti valittuja, eri puolella Suomea sijaitsevia kuntia, joiden

peruskoululaisten määrä on lähes samansuuruinen, voidaan taulukosta 3 havaita melko suuria kuntakohtaisia eroja erityisoppilaiden määrässä.

Erityisopetukseen siirrettyjen kokonaismäärässä oli enimmillään neljän prosentin ero. Huomioitavaa on, että suurin osa 9-vuotiseen erityisopetukseen kuuluvista oppilaista on siirretty mukautettuun opetukseen, kun taas viimeisenä oleva ryhmä 11-vuotisen erityisopetuksen muut vammaisoppilaat muodostavat huomattavasti heterogeenisemmän ryhmän. Oppilasryhmä koostuu kunnasta riippuen kehitysvammaisista, autistisista, dysfaattisista, aistivammaisista ja muista vammaisoppilaista.

Perusopetuslain säännös 11-vuotisesta oppivelvollisuudesta on kirjoittamistavaltaan varsin yleinen ja osin tulkinnanvarainenkin. Päätös siitä, kuuluuko lapsi pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin tehdään yksilökohtaisesti kunnassa asiantuntijalausuntojen perusteella. (Lahtinen ym. 1999, 160.) Esimerkki valottaa kunnan mahdollisuutta järjestää erityisopetus järkeväksi katsomallaan tavalla. Tällöin kunnassa olemassa olevat käytänteet ja erityisopetuksen muodot vaikuttavat myös erityisopetussiirtopäätöksien määrään ja laatuun.

Alderson & Goodey (1998, 48–55) ovat tarkastelleet Yhdysvalloissa eri tavoin vammaisten ja erilaisista oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden sijoittumista erityiskouluihin ja yleisopetukseen ja todenneet vastaavaa epätasaisuutta. Heidän huomioinaan siirtopäätökset pohjautuivat vähemmän lääketieteelliselle tai psykologiselle testaukselle kuin sosiaalisille ja poliittisille tekijöille. Alueellinen perinne, asenteet integraatioon, hallinnollinen sopivuus koulujen oppilaspaikkoihin nähden, rehtorin tuki ja erityisoppilaan vanhempien voimakastahtoisuus vaikuttavat koulusijoitusta ratkaistaessa voimakkaammin lopputulokseen kuin oppimisvaikeuden testaustulokset. Tutkijat tuovat kuitenkin selkeästi esille näkökulman, jonka mukaan lääkäreiden ei pitäisikään suositella varsinaista koulusijoitusta, mikäli heillä ei ole todellista tietoa kyseisen alueen opetusmahdollisuuksien kirjosta yleisopetuksen vaihtoehtoihin sekä eri koulujen toimivuudesta.

Kartoittaessaan kokemuksia siirtoprosessista Blom (1996, 453) totesi joidenkin oppilaiden erityisopetukseen siirtämisen olleen varsin vaikea prosessi. Tutkimustulosten mukaan kuitenkin sekä vanhemmista (81 %) että opettajista (83 %) selvästi suurin osa oli sitä mieltä, että keskeisintä erityisopetukseen siirtämisessä oli ollut opetuksen järjestäminen lapsen oppimisedellytysten mukaan. Moberg (1985, 18, 22–23, 29–32, 51) keräsi kokemuksia erityisluokalta yleisopetukseen toteutetuista siirroista vuosina 1978 ja 1981 neljästä kokeiluläänistä. Siirtojen huippu sijoittui yläasteen aloitusvaiheeseen. Takaisin yleisopetukseen siirtyneistä apukoululaisista noin puolet (54 %) oli ollut erityisluokalla korkeintaan kaksi lukuvuotta, ja 78 % heistä oli kokenut erityisopetuksen hyödylliseksi kehitykselleen. Enemmistön mielestä aikaisempi erityisluokanopettaja oli ”mukavampi” kuin myöhemmät opettajat yleisopetuksessa. Vain harvat (12 %) pitivät kohtelua erityisluokalla epäoikeudenmukaisempana kuin kohtelua normaaliluokalla. Kuitenkin valtaosa oppilaista piti takaisinsiirtoa yleisopetukseen perusteltuna: useimpien mielestä normaaliryhmässä opitaan enemmän kuin erityisluokassa, uusista oppilastovereista pidetään ja luokan

yhteishenkeä arvostetaan. Apukoulusta tulleista 17 % halusi palata takaisin erityisluokkaan. Tutkimuksessa käytettyjen indikaattoreiden mukaan he eivät poikenneet muista oppilaista itsearvostuksensa ja emotionaalisen tasapainoisuutensa suhteen. Erityisluokilta yleisopetukseen siirtojen pullonkaulaksi näytti tutkimuksen valossa muodostuvan paitsi opetussuunnitelmalliset tekijät, myös luokanopettajien ja aineenopettajien asenteelliset ja erityispedagogiset valmiudet, mikä asettaa haasteita opettajien ammatilliselle ja täydennyskoulutukselle.

Erityisopetussiirtopäätös merkitsee oppilaalle useimmiten koulunvaihtoa, koulutovereista eroamista ja uuteen kouluuyhteisöön sopeutumista. Anderman (1998, 128–138) on tutkinut kouluvaihdon suhdetta oppimisvaikeuksiin. Tutkimuksessa oli mukana 78 koulua, joiden oppilaista muodostui tutkimusjoukko, joista osalla (296) on ja osalla (1 608) ei ole oppimisvaikeuksia. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kahdeksasluokkalaisten nuorten oppisaavutusten erot matematiikassa ja luonnontieteissä suhteessa oppimisvaikeuksiin ovat huomattavasti pienemmät kouluissa, joissa oppilaan ei tarvinnut vaihtaa koulua ainakaan ennen yhdeksättä luokkaa. Tutkijan mukaan on lukuisia syitä, miksi oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, onnistuvat koulussa paremmin, mikäli heidän ei tarvitse vaihtaa koulua varhaisnuoruutensa aikana. Tutkimukset osoittavat selvästi, että koulun vaihto ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä on usein vaikeaa kaikille nuorille, mutta että se saattaa olla erityisen vaikeaa nuorille, joilla on myös oppimisvaikeuksia. Koulun pysyminen samana on sidoksissa korkeampaan oppimismotivaation ja saavutusten tasoon.

Oman tarkastelukulmansa vaativat pienet koulutulokkaat, joilla ei ole vielä koulumaailmassa epäonnistumisen räsistä, mutta joille eri tahojen lääketieteelliset, kuntoutukselliset ja/tai päivähoitolliset huomiot ja lausunnot ovat ennustamassa suuria vaikeuksia opiskelulle. Wilenius (1987, 14–15) on todennut, että ihmisyyteen kuuluu yksilöllisyys. Jokainen ihminen on ihmislajin edustaja ja oma lajinsa. Pientä, alle kouluikäistä lasta ympäröi tietty yksilöllisyys, joka vaikeuttaa diagnosointimenettelyjä. Henkilöt, jotka elävät lapsen kanssa samaa arkea, sokeutuvat lapsen persoonalle. Toisaalta ihmisen kasvussa voi toteutua vain sellaista, mitä hänessä on ollut aiheena (mahdollisuutena). Huomioon otettavaa on, että nämä aiheet yleensä tulevat esiin vain ympäristön kasvuvirikkeiden avulla.

Oppimisen ja kehityksen dynaamisen tasapainon hyväksikäyttö luo perustan pyrkimyksille vaikuttaa oppimisen kautta kehitykseen. Tätä kokonaisuutta kutsutaan interventiksi, opetuksen tehostetuksi ja usein myös yksilöllistetyksi ja tavoitteelliseksi muodoksi. (Hautamäki ym. 1993, 69–70.) Voiko mahdollisimman varhainen interventio auttaa koulutulokasta, jolla on oppimisvaikeuksia, saavuttamaan sellaiset kouluvalmiudet, jotta hän voi myöhemmin siirtyä opiskelemaan yleisopetuksen puolelle? Toisaalta voimme kysyä, onko heidän oikeusturvansa mukaista tulla otetuksi erityisopetukseen ilman mahdollisuutta kokeilla yleisopetusta. Mäensivu (1999, 23) onkin huolissaan nimenomaan heikkojen ja hitaasti kouluoppimiseen mukaan pääsevien oppilaiden liian aikaisesta diagnosoinnista, joka voi johtaa leimautumiseen ja oman oppimiskyvyn aliarvioimiseen. Heikon oppilaan diagnoosista voi muodostua leima,

joka ohjaa alimitoitettuihin tavoitteisiin, vähäiseen yrittämiseen, riittämättömään tukeen ja näin koko koulu-uran alimitoitettuun suuntautumiseen.

## **2.2 Erityisopettaja opetuksen yksilöijänä**

Opettaja kantaa suurimman vastuun HOJKSin laadinnasta koulussa. Tarkastelen tässä luvussa, minkä ammattitaidon varassa erityisopettaja yksilöllistää opetustaan. Opettajan ajattelun taustalla olevien tietorakenteiden laadukkuus tulee näkyviin intuitiivisessa päätöksenteon virrassa, mistä opettamisessa loppujen lopuksi on kysymys (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 101–102). Aluksi erittelen niitä oppimiseen ja opettamiseen liittyviä käsityksiä, joiden varassa erityisopettajat työssään toimivat, ja joiden varassa HOJKSit rakentuvat. Seuraavaksi siirryn yksilöllistämisen keinoihin, jotka ovat HOJKSiin kirjattavia yksilöllisen opetuksen ja koulutyöskentelyn vaihtoehtoisia pedagogisia välineitä. Oppimisen ja opetuksen toteutusta seuraa aina arviointi, joka antaa palautetta ja vie eteenpäin oppimisprosessia sekä sen suunnittelua jatkossa. Tämän vuoksi viimeinen tarkastelukulma on oppimisen arviointi.

### **2.2.1 Opetus- ja oppimisteoreettinen tausta**

Rauste-von Wright & von Wright (1994, 151) korostavat opetussuunnitelmien perustaksi valittavien erilaisten oppimiskäsitysten tietoisuuden tärkeyttä. Myös Kivi (1997, 22) toteaa, että on suuri vahinko, jos opetussuunnittelussa ei käytetä viitekehystenä mitään teoriaa. Opetus rakentuu silloin kovin sattuman-varaisten tekijöiden varaan ilman pyrkimystä johdonmukaisuuteen. Jokainen toimiva teoria tarjoaa opettajalle ainakin yhden tavan järjestää ajatuksiaan, mahdollisuuden vertailla ja luokitella omia käsityksiään. Kun opettaja havaitsee dissonanssin valitsemansa teorian ja omien käsitystensä välillä, hän joutuu tutkimaan ja tarkistamaan käsityksiään.

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen perusmuotona on ärsyke-reaktioassosiaatioiden muodostuminen, jota säätelee vahvistaminen eli toiminnan seuraukset. Motivaation rooli oppimisprosessissa on korostunut sen vuoksi, että vahvistaminen on yleensä tulkittu tarpeen tyydytyksen periaatteen pohjalle. Opetuksen tehtävänä on tarjota sen tavoitteen mukaiset virikkeet ja vahvistaa tavoitteen suuntaiset reaktiot. Tavoitteet määritetään yleisimmin ”käyttäytymistavoitteina” eli suoritteina, joihin oppimisprosessin pitäisi johtaa. Opetussuunnitelma on laadittava etukäteen ja yksityiskohtaisesti. Prosessia ohjaa ja hallitsee opettaja. Oppilas on hänen toimintansa kohde. Opetus onnistuu silloin, kun oppilas tuottaa oikeat suoritteet. Kuvatun mallin taustalla on näkemys tiedon pysyvyydestä. Mallilla on monta etua. Se on pitkän tradition pohjalta muovautunut, selkeä ja arki ajattelun mukainen. Opettajan kannalta se on johdonmukainen ja turvallinen. Sitä on perinteisesti pidetty hyvin toimivana ainakin perustaitoja opettaessa. Sen heikkoudet käyvät kuitenkin ilmi, kun



tarkastellaan ymmärtämistä painottavaa oppimista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 113, 151–152.)

Humanistisen oppimiskäsityksen keskeisin ajatus on sen suhtautuminen yksilöön. Näkemys korostaa yksilön ainutlaatuista arvoa ja painottaa oppivan yksilön auttamista. Opettajan tehtävä ei ole niinkään opettaa kuin olla jokaisen saatavilla oleva opastaja. Hänen pitäisi olla auttamassa oppijaa selviytymään omista oppimistavoitteistaan, suunnittelemassa oppimistilanteita ja arvioimassa oppimista. Humanistiseen näkemykseen samaistuminen tarkoittaa sitä, että opettaja hyväksyy oppilaansa valikoimatta ja että opettajan suhde oppilaaseen ei ole autoritaarinen vaan empaattinen. (Koro 1991, 17.) Kasvatuksen tavoitteena on tietoisien itsesäätelyn avulla tapahtuva yksilöllisyyden toteutuminen. Tästä näkökulmasta opetussuunnitelma jää välineeksi toivotun kasvutapahtuman aikaansaamiseen. Painopiste on siirtynyt opetuksesta oppimisprosessien pohdintaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 156.)

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä oppiminen liitetään yksilön tiedollisiin prosesseihin. Huomio kiinnittyy tiedon hankintaan, taltiointiin ja käyttöön eli yksilön sisäisten tajunnallisten tapahtumien alueeseen. Kognitiivisessa kasvatuksessa oppijaa ohjataan tietoisesti havaitsemaan ja hallitsemaan kognitiivisten prosessiensa, tiedon keruun, käsittelyn ja kielen rakenteita. (Kivi 1994, 3; 2000, 15.) Myös kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan opetus täytyy yksilöllistä niin pitkälle kuin mahdollista. Yksilöiden väliset erot on huomioitava myös oppimateriaalien valinnassa ja opetuksen toteutuksessa, jotta uusien asioiden liittäminen oppijan olemassa olevaan tietorakenteeseen mahdollistuisi. (Koro 1991, 17.)

Eriyttämistä ajatellen humanistisen ja kognitiivisen oppimisen näkemyksen merkittävin ero on niiden suhtautuminen opettajan rooliin. Kun humanistinen näkemys korostaa itseohjautuvuutta oppimisessa ja toisaalta taas opastajan ja myötäeläjän roolia opettajan tehtävässä, korostaa kognitiivinen näkemys opettajan johtavaa asemaa oppimistapahtumassa. Eriytyvien tavoitteiden ja oppisisältöjen asettajana on ensisijaisesti opettaja, ei oppija itse, kuten humanistisen näkemyksen piirissä. Tästä huolimatta myös kognitiivinen näkemys korostaa henkilökohtaisten tavoitteiden tärkeyttä. (Koro 1991, 17–18.)

Kun tutkitaan oppimista neuropsykologisena ilmiönä, on mahdollista yhdistää tieto aivojen toimintojen neurologisesta taustasta tiedon käsittelemisen prosesseihin. Aiemmin älykkyyden käsitettä on kuvattu vain yhdellä ominaisuudella ja luvulla, älykkyysosamäärällä. Ei kuitenkaan ole olemassa vain yhdenlaista älykkyyttä, vaan ihmisten välillä on eroja. On monenlaista lahjakkuutta ja älykkyyttä. Neurokognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan informaation prosessointi alkaa tiedonkeruun vaiheella. Koottua tietoa käsitellään muistiyksiköissä ja toiminta suunnitellaan prosessissa, jossa informaation käsittelyyn vaikuttavat oppijan metakognitiiviset prosessit ja motivaatio. Seurauksena on oppimisen tulos ja prosessoinnin tuotos. Oppimiskäsitys huomioi oppijan yksilöllisine asenteineen, taitoineen ja tietojen käsittelytottumuksineen ja sen pyrkimyksenä on kehittää sellaisia spesifejä taitoja ja toimintarutiineja,

joiden pohjalta edelleen voidaan luoda oppijoille uusia hyvin toimivia kognitiivisia toimintamalleja. (Kivi 2000, 20–23; 1994, 10.)

Kognitiivisten prosessien tutkimus on johtanut konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Valtakunnallinen opetussuunnitelmamme kiinnittyy vankasti kognitiivis-konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen informaation prosessoinnin suhteen, jolloin painopiste on oppilaan aktiivisessa roolissa oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Tietoa ei voi yksinkertaisesti siirtää opettajalta oppijalle, vaan oppija konstruoi sitä. On oivallettava, että oppijat saattavat tulkita opettajan esittämän ongelman eri tavoin. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan ei ole olemassa yhtä yksioikoista todellisuutta, sillä todellisuus muodostuu siitä, mitä kuhunkin tilanteeseen osalliset henkilöt havainnoivat ja miten he konstruivat käsitteitään. Kasvuprosessin keskiössä on oppijan oma toiminta, jolle on tyypillistä itseohjautuvuus ja itsereflektio. Opetettavat sisällöt muuttuvat jatkuvasti. Oppilaiden olisi opittava motivoitumaan muutokseen ja jatkuvasti päivittämään tietojansa; heidän olisi opittava oppimaan. Tehokas opettaminen on ennen kaikkea optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista sekä myönteisen oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä pedagogiikan keinoin. Tämä merkitsee myös opettajan roolin muuttumista entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi. Toisaalta on ja aina tulee olemaan tietoja ja taitoja, joiden opettamisessa behavioristinen menettely, jonka mukaan tietoa siirretään ja opittua kontrolloidaan palkkioita ja rankaisuja käyttäen, on järkevää ja taloudellista. (Patrikainen 1999, 58, 70, 116, 153; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 198–199.)

Pulmana ei ole vaikeus ymmärtää konstruktivismiin periaatteita, vaan vaikeus omaksua ne oman toiminnan lähtökohdiksi. Vaikeutta lisää toisaalta se, että oppimisprosessi saa erilaisia ilmiänsuusia eri yksilöillä ja eri ajankohtina, toisaalta myös, että oppimisprosessia on toistaiseksi ehditty tutkia vain niukasti tästä näkökulmasta. Näin opettaja joutuu pitkälti toimimaan yleisluontoisten peukalosääntöjen ohjaaman oman ymmärryksensä ja omien reflektiivisten taitojensa varassa. Tämä on huomattavasti vaikeampaa kuin valmiin opetussuunnitelman seuraaminen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 201.)

Opettajan toiminnasta on olennaista huomata, että siinä tapahtuu koko ajan, tilanteet vaihtuvat alituisesti. Toimintaan kohdistuvaa ajattelua voidaan kuvata pohtivana tai reflektiivisena sellaisissa tilanteissa, joissa ratkaisut eivät vaadi välitöntä toteuttamista. Luonnollisesti mieltymykset ja affektiiviset lisämerkitykset ovat aina mukana. Pohdinnan tuloksena voi olla useitakin vaihtoehtoja. Tämänlaatuinen päätöksenteko on ominaista tavoitepohdinnoille ja suunnittelulle ylimalkaan, samaten arvioinnille. Opetustapahtuman interaktiossa opettaja kuitenkin tekee runsaasti päätöksiä, jotka useimmiten ovat nopeita ja intuitiivisia sikäli, että perustelut saattavat nousta tietoisuuteen vasta jälkepäin. (Kansanen 1995, 14–15.) Patrikainen (1999, 82, 148) onkin havainnut tutkiessaan opettajuuden laatua, että opettajan puheessa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä ei yleensä voi käsitellä toisistaan irrallaan, vaan näyttää olevan niin, että puhuessaan työnsä keskeisimmästä sisällöstä opettaja tietoisesti tai tiedostamattaan käyttää ilmaisuja, joissa on kaikkien näiden kolmen

käsitteen merkityksiä mukana. Patrikaisen tutkimustulosten mukaan opettaja ei voi pitää erillään opettamista (tiedonkäsitys, oppimiskäsitys) ja oppijaa (ihmiskäsitys). Niinpä opettajakeskeistä, suorituspainotteista objektivistis-behavioristista pedagogiikkaa noudattavan opettajan ihmiskäsitys on riippuvuusorientoitunut. Vastaavasti konstruktivistinen opetus mahdollistaa humanistisen ihmiskäsityksen toteutumisen vuorovaikutteisessa, opiskelijan omista lähtökohdista tapahtuvassa prosessissa.

Myös Smith ja Brownell (1995, 1–11) toteavat, että opettajat toimivat opettaessaan intuitiivisella tasolla. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman toteuttaminen edellyttäisi kuitenkin rationaalista ajattelua, koska HOJKS implisiittisesti perustuu ajatukseen, että se toimii ennen kaikkea opettajan työvälineenä suunnitella ja arvioida omaa opetustaan, jotta se kohdentuisi oppilaan HOJKSissa asetettuihin tavoitteisiin. Ratkaisuksi tutkijat ehdottavat konstruktivistista otetta opetukseen sekä keskinäiseen riippuvuuteen perustuvaa yhteistyötä kouluorganisaation sisällä.

Yhteenvedoksi käsiteltyihin oppimiskäsityksiin olen laatinut taulukon 4 kuvaamaan tiedonkäsitysten ja opettajan roolin muuttumista eri oppimiskäsityksissä.

TAULUKKO 4 Opettajan rooli eri oppimiskäsityksissä

	<b>Behavio- ristinen oppimis käsitys</b>	<b>Humanis- tinen oppimis käsitys</b>	<b>Kognitii- vinen oppimis käsitys</b>	<b>Neuro- kognitiiv. oppimis käsitys</b>	<b>Kognitiivis- konstruk- tiivinen oppimis käsitys</b>
<b>Paino- piste</b>	Tiedon siirto tavoitteellisen oppimistapahtuman avulla	Hyväksyvä ja ymmärtävä suhtautuminen oppilaaseen	Tiedolliset prosessit	Oppijan yksilölliset tiedon prosessointitaidot ja asenteelliset valmiudet	Oppilas oman tietorakenteensa jäsentäjänä
<b>Opetta- jan rooli</b>	Opettaja johtaa oppimistapahtumaa.	Opettaja ohjaa ja auttaa oppilasta asettamaan tavoitteensa.	Opettaja ohjaa ja asettaa tavoitteet oppilaille.	Opettaja suunnittelee opetusta oppilaidensa yksilöllisten kognitiivisten toimintamallien pohjalta.	Opettaja mahdollistaa oppimista oppimisympäristön suunnittelun ja ohjauksen avulla.

### 2.2.2 Yksilöimisen keinot

Vaikka koulun tarjoamat organisatoriset ja pedagogiset eriyttämistoimenpiteet voivat olla tavoitteiltaan kahdensuuntaisia, jolloin niillä pyritään sekä saavuttamaan yhtenäisesti samat perustavoitteet että tuetaan oppilaiden yksilöllistä kehitystä hyväksymällä erojen lisääntyminen, ne eivät saisi olla vastakkaisia tavoitteita. Niiden pitäisi tukea toisiaan. Nykyisessä koulutus-

politiikassa pyritään vähentämään organisatorista eriyttämistä ja korvaamaan se pedagogisella eriyttämisellä. (Malinen 1992, 55–57.)

Koululaitoksemme pedagoginen eriyttämistoiminta rakentuu pääosiltaan yhtenäistävän eriyttämisen ideologialle. Sen tavoitteena on auttaa oppilaita saavuttamaan eriyttämisen avulla yhteinen tavoitetaso. Esimerkiksi koululaitoksemme erityis- ja tukiopetus pyrkivät yhtenäistävään eriyttämiseen. Erilais tavassa eriyttämisessä pyritään tietoisesti saattamaan oppilaat eriyttämisen avulla erilaisille tavoitetasoille. Lahjakkaan oppilaan jättäminen vaille eriyttämispalveluita saattaa johtaa opiskelumotivaation häviämiseen ja normittomaan käyttäytymiseen. Eriyttämisen tarvetta syntyy toisaalta oppilaiden välillä ilmenevistä piirre- ja suorituseroista (interindividuaaliset erot), toisaalta saman oppilaan eri piirteiden suhteellisesta erilaisuudesta (intraindividuaaliset erot). Erojen laatu tai voimakkuus määräävät millaisiin eriyttämisratkaisuihin ne opetuksessa johtavat. (Koro 1991, 19, 25.) Pedagoginen eriyttäminen kertoo opetustilanteen tukikeinosta. Mukauttamistermi liittyy tavallisemmin opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihin, jolloin oppimääriä on mukautettu oppilaan oppimisedellytyksiä vastaavaksi. Seuraavassa taulukossa 5 tarkennetaan mukauttamisen mahdollisuuksia mukaillen Ikosen, Ojalan ja Virtasen (2001, 145–163) ajatuksia ryhmäkohtaisesta mukauttamisesta.

TAULUKKO 5 Mukauttamisen kohteet ja toteutus (Ikosta, Ojalaa ja Virtasta 2001, 145–163 mukaillen)

	Mukauttamisen kohteet	Mukauttamisen toteutuksen varioiminen opetuksessa ja/tai oppilaan toiminnassa
Opetussuunnitelma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppimäärä</li> <li>• tavoitteet</li> <li>• sisällöt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vaikeusaste</li> <li>• määrä</li> </ul>
Opetus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opetusmenetelmät</li> <li>• oppimateriaalit</li> <li>• opetusvälineet</li> <li>• tukipalvelut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• modaaliteetti</li> <li>• muoto</li> <li>• materiaali</li> </ul>
Oppimisympäristö	<ul style="list-style-type: none"> <li>• paikka</li> <li>• lukujärjestys</li> <li>• ihmisten lukumäärä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fyysinen</li> <li>• toiminnallinen</li> </ul>

Mukauttaminen on sekä opetuksen että oppimäärän henkilökohtaistamista. Saadakseen tarkan kuvan oppilaan mukauttamisen tarpeesta HOJKS-työryhmän on ensin tehtävä arvio oppilaan opiskelutaidoista ja oppimisedellytyksistä, opetusjärjestelyistä sekä opetusryhmästä. Kun on selvillä miltä osin oppilaan opetussuunnitelmaa ja opetusta on mukautettava, suunnittelu tarkennetaan ensinnäkin opetuksessa huomioitaviin keinoihin kuten esimerkiksi oppiaineksen rajaukseen, opetuksessa käytettävän esitysmuodon valintaan ja materiaali- muokkauksiin. Tämän jälkeen on pohdittava, miten oppilaan työskentelytavoitteita ja oppisisältöjä voidaan mukauttaa vastaamaan oppilaan kykytasoa. On valittava oppilaan kannalta käyttökelpoisimmat oppisisältöjen ydinkohdat ja asiakokonaisuudet sekä hänen vahvimmat työskentelytapansa. Tietyn tietojen ja taitomäärän omaksuminen voidaan myös ajoittaa tavallista pidemmälle aikavälille. Oppimisympäristön mukauttamisen tarkoituksena on poistaa tai vähen-

tää oppimista ja työskentelyä haittaavia tekijöitä. Mukauttaminen voi kohdentua esimerkiksi fyysiseen tilan käyttöön tai ryhmän muodostumiseen. Se voi myös muokata oppilaan tavoitteita toiminnalliseen suuntaan, jolloin erilaisia oppimisympäristöjä voidaan hyödyntää yhteisöelämään suuntaavia taitoja tavoiteltaessa. (Ikonen ym. 2001, 145–163; Moberg ym. 1982, 18.)

Säännösten puitteissa oppilas voidaan myös vapauttaa määrätyn oppiaineen tai osa-alueen opiskelusta. Toteuttamisen moraalinen vastuu jää aina oppilaan opettajalle. (Moberg ym. 1982, 18.) Vapauttaminen jonkin pakollisen oppiaineen opiskelusta voi olla tilapäinen ratkaisu tai se voi olla voimassa toistaiseksi, mikä edellyttää erityisen painavia perusteita. Päätöksen merkitystä on pohdittava tarkkaan, koska vaikka vapauttaminen ei sinänsä poistaisikaan muodollista jatko-opintokelpoisuutta, se voi käytännössä rajoittaa mahdollisuuksia jatko-opintoihin pyrittäessä. Opetuksen järjestäjän on järjestettävä vastaavasti korvaavaa opetusta. (Lahtinen ym. 1999, 164–165.)

Jo 1970-luvun alussa puhuttiin diagnosoivasta opetuksesta, jonka avulla pyrittiin tavoittamaan kunkin lapsen yksilöllinen oppimisen taso ja tapa, jolla oppiminen ja opiskelumotivaatio edistyisivät. Diagnosoivan opetuksen perusajatus oli, että jokainen oppilas etenee omassa tahdissaan eikä vertaa suorituksiaan muihin vaan omiin aikaisempiin suorituksiinsa. (Siiskonen, Ahonen & Aro 2001, 202.) Ohjaavassa opetustyyliässä on tarkoitus vanhan sanonnan mukaan opettaa lasta kalastamaan eikä antaa hänelle valmista kalaa. Ohjaava aikuinen pyrkii kehittämään lapsen kognitiivisia toimintoja seuraavien keskeisimpien kriteerien avulla: oppisisältöjen tarkoituksellisuus, siltaaminen lapsen arkitodellisuuteen sekä ajassa tulevaan ja menneeseen, merkityksen ja käsitteiden ymmärtäminen, pätevyyden tunteeseen ohjaaminen, käyttäytymisen säätely sekä jaettu osallistuminen. Ohjattu opetus on aina prosessisuuntautunutta ja siinä huomio kiinnittyy ohjaajan ja oppijan väliselle keskustelulle ja kysymystenasettelulle. Ohjaava opetustyyli tukee lapsen ajattelun systemaattisuutta ja päämäärään suuntautuneisuutta. (Kivi 2000, 98–108; Nevalainen, Juvonen-Nihtinen & Lappalainen 2001, 134–137.)

Kun puhutaan korjaavasta opetuksesta, opettajan on oltava tietoinen niistä ajatteluntaitoihin liittyvistä tekijöistä, joita oppilas ei tiedosta. Oppilaan suorituksen puute voidaan löytää ja korjata vain, jos tunnetaan ajattelun taitojen keskeiset ominaisuudet. Voidaan ajatella, että jotkut hitaasti kehittyvän oppijan kognitiiviset toiminnot saattavat tarvita enemmän harjoitusta kuin toiset ja jotkut piirteet saattavat vastustaa muutosta enemmän kuin toiset. Puutteellisen kognitiivisen toiminnon olemassaolo ja sen erityinen merkitys määrittävät intervention luonteen, ohjauksessa kohdattavan vastarinnan määrän ja sen panoksen laajuuden, jota vaaditaan ongelman voittamiseksi. Kun lähdetään ajatuksesta, että hyvin suunniteltu interventio auttaa heikkojen oppimistulosten taustalla olevien tekijöiden korjausta, kannattaa muutoksen tarvetta tutkia yksityiskohtaisesti. Jotta oppija itse saadaan mukaan muutokseen, on ensin päästävä vaikuttamaan hänen omaan motivaatioonsa. (Kivi 2000, 93–94.)

Motivaatio kuvastuu toiminnan tavoitteissa. Vaikka tavoite säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään, niin oppimista säätelee se, mitä yksilö tekee ja

minkäläistä palautetta hän toiminnastaan saa. Kuta kohdennetumpi ja välittömämpi palaute on, sitä enemmän relevanttia informaatiota se sisältää ja sitä helpompaa on yleensä sen hyväksi käyttö. Oppimisen kannalta tärkeitä eivä näin ollen ole vain toiminnan tavoitteet vaan myös ne keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. Kuta kohdennetumpi ja välittömämpi palaute on, sitä enemmän relevanttia informaatiota se sisältää ja sitä helpompaa on yleensä sen hyväksi käyttö. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 34–35.)

Kairavuoren (1996, 226–227) tutkimuksen pohjalta oppimistapahtumassa tulisi voimakkaasti tukea oppilaiden omien kokemusten ja ajatusten liittymistä tärkeäksi ja arvostetuksi osaksi oppimista. Oppilaille näyttäisi myös olevan ongelmallista sisällön arvottaminen eli olennaisen erottaminen vähemmän tärkeästä. Opettaja voi osallistua oleelliseksi arvioidun esiin nostamiseen, mutta on tärkeätä, että oppija itse asetetaan vastuullisen valitsijan rooliin. Oppimisen tietoisuuden parantamiseksi oppija olisi tehtävä tietoisemmaksi omista tavoitteistaan ja menettelystään oppimisessa. Oppimisen ytimessä näyttää oppijan kannalta olevan aktiivinen oman toiminnan ymmärtäminen ja säätely, tieto metakognitioista (Kivi 1997, 104).

Oppimisen kannalta oleellista on myös sosiaalisaatioprosessi, jossa lapsi oppii näkemään sosiaalisia merkityksiä ja oman merkityksensä ryhmässä. Vaikka nykyinen ihmiskäsitys korostaakin yksilöllisyyttä entistä voimakkaammin, ryhmä on edelleen yksilölle keskeisin itsetuntemuksen lisäämisen väline. Tietoisuus omasta itsestä ja itsestä ryhmän jäsenenä kehittyy niiden reaktioiden ja palautteiden kautta, joita toiminta ryhmän muissa jäsenissä saa aikaan. Palaute kasvattaa itsetuntemusta. Osallistuminen ryhmän toimintaan, varsinkin jos kehitys on suotuisaa ja kokemukset rakentavia, lisää lapsen toimintakykyä. Toimintakyvyn laajeneminen antaa tilaa persoonan kehittymiselle. On tärkeää huomata, että yksilöllisyys ja yhteisöllisyys kehittyvät toinen toisiinsa kytkettyinä. (Brotherus ym. 1999, 63–64.)

Akateeminen minäkäsitys, käsitys itsestä oppilaana, perustuu oppilaan tekemiin vertailuihin hänen välittömässä sosiaalisessa kontekstissaan. Tyttöihin verrattuna pojilla on huomattavasti useammin erilaisia oppimisvaikeuksia. Siksi pojilla on yleensä suurempi ”vertailuryhmä”, johon kuuluu muita poikia vastaavine vaikeuksineen. Oppimisongelmaiset tytöt ovat usein ainoat luokassaan, mikä mahdollisesti selittää sen, että heidän akateeminen minäkäsityksensä on poikien minäkäsitystä heikompi. Luokassa, jossa on useita oppimisongelmaisia oppilaita, myös heterogeenisuus johtaa siihen, että oppilaat, joilla ei ole oppimisvaikeuksia, erityisesti pojat, kehittävät vahvemman akateemisen minäkäsityksen. (Linnanmäki 1998, 288–289.)

On tärkeää, ettei ihminen kadota omaa itseään, vaan tuntee itsensä merkitykselliseksi ja tärkeäksi ihmisyhteisössä. Pedagogisen lähestymistavan tavoitteena tulee olla myös ihmisyksilön avuttomuuden tunteen poistaminen, kun ihminen kohtaa ongelmia: ihminenhän saa merkityksensä ja arvonsa lopullisesti yhteisön jäsenenä, ja kasvatuksellisesti voidaan tehdä todennäköisesti paljonkin poikkeavan ihmisen auttamiseksi tässä suhteessa. Pedagogisen lähestymistavan tavoitteena on suunnitella ja toteuttaa erilaisia tekniikoita, joiden avulla ihmistä

ohjataan tiedostamaan inhimillisen kasvun mahdollisuudet ja antamaan mahdollisuuksia kasvulle. (Salminen 1989, 28–30.) Myös Coughlin (1997, 572–575) nostaa esille jokaisen ihmisen ainutlaatuisen itseisarvon ja oppimisvaikeuksista aiheutuvan yhtenäistävän eriyttämisen ristiriidan. Henkilön, jolla on oppimisvaikeuksia, täytyy huolellisesti punnita tuttuja selviytymismekanismeja. On päätettävä mistä asioista pitää kiinni, mistä luopua, miten olla uskomatta muiden kritiikkiä. Oppimisvaikeuksien luonne on vaihteleva, joten oppimista ja onnistumista on vaikea ennakoida. Sellaisista elämän tavallisista yksityiskohdista selviytyminen, jotka ovat muille ihmisille itsestäänselvyyksiä, voi olla ylivoimaisen raskasta.

Oppimateriaalit ovat oppimistapahtuman yksi näyttävä tekijä. Vaikka erityisopetukseen on kehitetty runsaasti erityismateriaalia, Oksanen (1996, 495–496) kritisoi sitä, että materiaaleja ja niiden käyttöä ei ole juurikaan tutkittu. Materiaalin hyvyuden määrittäjäksi tulisi asettaa opettajan taito analysoida materiaalien oikeaa käyttämistä ja sovittaa niitä yhteen oppilaiden taitojen ja tarpeiden kanssa. Monelle opettajalle oppikirja on edelleenkin opetussuunnitelma, joka ohjaa opettamista. Jos lähtökohtana on oppikirja, siitä usein seuraa myös, että opettaja keskittyy opettamaan oppiainetta eikä oppijoita. Sen sijaan jos lähtökohdaksi asetetaan oppija, tärkeiksi asioiksi nousevat muun muassa oppimaan oppiminen ja siihen liittyneenä ajattelu- ja ongelmanratkaisutaidot, joita parhaiten voidaan kehittää aidoissa toimintatilanteissa ja monenlaisiin aineistoihin tukeutuen. Materiaalituotannossa tulisi Oksasen mukaan keskittyä opettajien oppaisiin, jotka käsittelevät aineistojen välineellistä käyttöä, oppimisen ohjausta ja menetelmiä, joilla voidaan tehostaa oppimisen taitojen yleistymistä.

Avusteinen teknologia tarjoaa keinoja poistaa esteitä, joita oppilaan oppimisvaikeudet tai rajoitteet aiheuttavat täyspainoiselle koulutyöskentelylle. Lewisin mukaan (1998, 17–22) avusteisella tekniikalla on kaksi päätarkoitusta. Ensiksikin se voi lisätä yksilön vahvuutta siten, että hänen kykynsä tasa-painottavat rajoitteiden vaikutuksia. Toiseksi teknologia voi tarjota vaihtoehdoisen tavan suorittaa tehtävä, jolloin rajoitteet voidaan kompensoida tai niitä ei ole avusteisen teknologian ansiosta lainkaan. Koulutyöskentelyyn voidaan myötävaikuttaa monilla henkilökohtaisilla apuvälineillä. Kommunikaatiovaikeuksista kärsivä oppija voi vastaanottaa tietoa erilaisista video-, radio-, TV- ja multimediaohjelmista sekä interaktiivisista tietoteknisistä kirjoista. Tietokonepohjaisilla ohjelmilla on todettu olevan positiivinen vaikutus erityisoppilaiden lukemaan oppimiseen. Erilaiset lukemisen ja kirjoittamisen ohjelmat monipuolistavat oppilaan harjoitusmateriaalia ja innostavat oppilaita harjoittelemaan. Mahtavinkin teknologia on kuitenkin hyödytöntä, jollei sen käyttöä johdeta organisoidusti ja ellei sen mahdollisilla tarvitsijoilla ole vapaata käyttömahdollisuutta. Tietoteknisiä käyttötarpeita tarkasteltaessa ei tule lähteä tasapuolisuuslähtökohdasta, vaan on hyväksyttävä tosiasia, että erityisoppilaiden oppimisen hidasteet ja esteet vaativat tavallista suurempaa tietoteknistä käyttömahdollisuutta. (Lewis 1998, 20–26.)

### 2.2.3 Oppimisen arviointi

Kaksi voimakasta ja vastakkaista suuntausta asettaa paineita tämän päivän kasvattajille. Toinen suuntaus edellyttää koulutusta yltämään entistä parempaan tiedolliseen osaamiseen ja tulosvastuuseen. Toinen suuntaus vaatii koulua tarjoamaan opetusta kaikille oppilaille vähiten rajoittavassa oppimisympäristössä. Nämä kaksi odotusta aiheuttavat koulujen opetushenkilöstölle todellisen pulman, mikä nousee erityisesti esille oppilasarviointikäytänteissä. (Hendrickson & Gable 1997, 159–164.)

Pohtiessamme oppilasarvioinnin tasa-arvoisuutta on syytä tiedostaa, että oppilas, joka saa erityisopetusta, saa sitä, koska hänen oppimistapansa ja/tai omaksumiskykynsä on erilainen. Oppimiserä muihin oppilaisiin nähden voi olla niin syvä, että hän ei kykene oppimaan asioita perinteisin keinoin. Arvioinnin tulee luonnollisesti kohdentua siihen, mitä ja miten häntä on opetettu, eikä siihen mitä muut ovat oppineet. Huomioitavaa on, että arvioinnin merkitys voi olla erilainen eri henkilöille, jota se koskee. Oppilas voi kokea arvosanan olevan osoitus siitä, kuinka kovasti hän on työskennellyt, eikä siitä kuinka paljon hän osaa kyseisestä aiheesta. Vanhemmat saattavat nähdä arvosanat edistymisen indikaattoreina ja seuraava koulumuoto tai työnantaja voi ennustaa nuoren suoriutumista tulevaisuudessa arvioinnin perusteella. (Bradley & Calvin, 1998, 24–25, Hendrickson & Gable 1997, 160.) Soodak (2000, 257–281) korostaakin oikeudenmukaisen arvioinnin merkitystä, koska useilla arviointiin perustuvilla päätöksillä on tärkeä merkitys yksilölle ja koko koulusysteemille opetuksellisten luokittelu- ja tuloksellisuuspäätösten osalta. Mikäli opettaja oppilasarvioinnissa aliarvioi oppilaan suoriutumisen, hän mukauttaa opetustaan sen mukaisesti, mikä taas johtaa väärään opetukselliseen päätökseen. Erityisopetukseen oikeuttava luokittelupäätös on yksilön kannalta kaikkein kriittisin päätös, koska sillä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia leimautumisen ja erityisopetussiirojen muodossa. Tuloksellisuuspäätökset ohjaavat poliittista päätöksentekoa, joka oikeuttaa tietyn koulun tai opetusmuodon jatkuvuuteen. Näin ollen päätöksenteon tulee perustua järkevään ja oikeudenmukaiseen arviointiin.

Tämän lisäksi on pohdittava, mikä on arvioinnin tarkoitus. Opettajat käyttävät arviointia verratakseen oppilaan osaamista toisiin oppilaisiin tai ennakoita asetettuihin normeihin. Arviointia voidaan käyttää kuvaamaan koulun opetuksen tasoa ja osoittamaan oppilaiden edistymistä, tai opettajat voivat hyödyntää arvosanoja motivoitakseen oppilaita tai palkitakseen oppilaiden ponnistelua. Lisäksi opettajat varioivat arviointiaan jopa homogeenisen ryhmän sisällä puhumattakaan eri opettajien välisistä arviointieroista. (Bradley & Calvin 1998, 24–25, Hendrickson & Gable 1997, 160.) Mäensivu (1999, 71) kiinnittää huomion myös oppilasarvioinnin implisiittiseen tehtävään, jonka mukaan arviointi osoittautuu opettajille ominaiseksi tavaksi hallita luokkaa, huolehtia suhteista vanhempiin, turvata kouluinstituution toimivuus ja opettajan oma yksilöllinen tasapaino.

Arvioinnin ohjaava tehtävä edellyttää, että oppilaalle annettava palaute on riittävän monipuolista ja sen on kohdennettava oppimisen kannalta kriittisille osa-alueille (prosessi, edistyminen ja saavutukset). Palautetta tulee antaa entistä



enemmän sanallisina arvioina, vapaamuotoisina tiedotteina ja arviointi-keskusteluina. Arvioinnin on myös kohdistuttava monipuolisesti oppilaan suoritukseen ja erilaisiin tuotoksiin. (Apajalahti 1999, 13; Bradley & Calvin 1998, 27–29.) Mäensivu (1999, 74, 168) tuo esille myös arvioinnin vuorovaikutuksellisen ja neuvottelevan suunnan, jonka mukaan oppilas ja hänen vanhempansa ovat yhä useammin aktiivisesti mukana arviointiprosessissa. Tällöin opettaja ikään kuin tarjoaa oman arviointiesityksensä yhteiseen keskusteluun. Opettajan on luovuttava yksinoikeudestaan arviointiin jo siitä syystä, ettei hänellä ole keinoja määritellä oppilaidensa tulevaisuuden kuvia eikä yksinoikeutta oppilaan tavoitteenasetteluun. Myös Henrickson & Gable (1997, 160–161) korostavat, että jotta arviointistrategia olisi toimiva ja tasapuolinen, se on tehtävä selväksi kaikkien osallisten kanssa. Oppilasarvioinnin menetelmät ja perusteet tulisi sopia ja kirjata HOJKSiin, jotta oppilas ja hänen huoltajansa tietävät miten mikin arvosana saavutetaan.

Kuvatessaan oppilaitaan, opettajat edustavat sekä itseään että oman aikakautensa kulttuuria ja käsityksiä. Näin ollen myös opettajien oppilaskäsitykset heijastavat esittäjänsä oman aikakauden koulupuhetta. Koska suomalaisen koulujärjestelmän historia on kovin lyhyt, on oletettavaa, että kouluissamme elävät yhtä aikaa monen sukupolven käsitykset oppilaista ja heidän asemastaan koulussa. Opettajien käsityksiä voidaan kuvata neljänä aaltona. Ensimmäisessä aallossa ovat opettajat, joita ohjaavat mielikuvat kollektiivisesta, kansakunnan sivistystä korostavasta valtiojohtoisesta koulusta. Toisen aallon opettajat uskovat älykkyyteen ja lahjakkuuteen perustuvaan oppilaiden jaotteluun ja opetuksen standardoimiseen. Kolmannessa aallossa olevat opettajat korostavat ennaltaehkäisyä ja sen mukana oppilashuoltoa ja oppilaiden mielenterveyttä. Neljännessä aallossa oppilas ja hänen vanhempansa nähdään asiakkaina, joille luodaan yksilöllinen koulutuspaketti. Näin tulkittuna oppilaiden yksilöllisyys ei ole koulun historiasta irrallinen ilmiö. Yksilöllisyyttä on tarkasteltava sekä osana koulun historiaa että osana ihmisen yksilöllisyyden historiaa. (Mäensivu 1995, 12.) Opetuksen henkilökohtaistaminen vaatii opettajalta oppilaan tarkkaa tuntemista ja reflektiivistä toimintaa, jonka aikana seurataan oppilaan etenemistä kohti asetettuja tavoitteita johdonmukaisesti ja systemaattisesti (Virtanen 1994, 43–44).

Arviointikäytäntö voi olla staattinen tai dynaaminen. Staattisen arvioinnin vaatimuksia ovat standardoitu tilanne ja normitetut mittarit, kun taas dynaamisen arvioinnin tunnusmerkkejä ovat vaihtelevat ohjaustilanteet, vuorovaikutus ja huomion kohdistaminen loppusuorituksen sijasta koko toimintaprosessiin. (Oksanen 2001, 93.) Soodak (2000, 257–281) painottaa dynaamisen arvioinnin merkitystä puhuessaan suoriutumisen arvioinnista (performance assessment). Vaikkakaan mitään universaalisti hyväksyttyä määritelmää suoriutumisen arvioinnille ei ole, yleisesti ollaan sitä mieltä, että suoriutumisen arviointi sitoo oppilaat kriittiseen ajatteluun ja reflektointiin. Saavutusten mittariksi luotetaan oppilaiden työskentely, jolloin merkityksellisyys ja tutunomaisuus korvaavat objektiivisuuden ja tarkkuuden mittauksen tavoitteina. Suoriutumisen mittaukset pyrkivät kuvaamaan oppilaan taitojen koko skaalan,

joka heijastaa sitä mitä oppilas osaa ja mitä ei osaa, samoin kuin oppilaan tietoisuuden omasta osaamisestaan. Täten suoriutumisen arvioinnin tulokset ovat kuvaavampia ja oppilaan suoriutumiseen liittyvämpiä kuin tulokset perinteisissä, staattisissa testauksissa.

Erityisopetussiirtopäätöksessä määritellään kaikkien tai tiettyjen oppiaineiden opetussuunnitelmallinen mukauttaminen. Oppilaan arviointi perustuu henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa kirjattuihin tavoitteisiin. Mukautettujen oppimäärien mukaisesti opiskelluissa oppiaineissa voidaan käyttää sanallisia arvioita kaikilla vuosiluokilla mukaan lukien päättöarviointi. Päättöarviointi tehdään HOJKSissa asetettuihin tavoitteisiin nähden. Päättötodistuksessa voidaan käyttää mukautetuissa oppiaineissa myös numeroarvostelua, jolloin numeroarvosanat varustetaan tähdellä merkinä siitä, että arvosanojen antamisen perusteena ovat mukautetut oppimäärät. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 21–22.)

Suunnitelmana HOJKS on kokonaisuus, johon kuuluvat oppilas, opettajat, oppisisältö, oppimisympäristö, oppimiseen käytettävä aika sekä oppimiseen liittyvät keinot ja menetelmät. Näitä elementtejä varioimalla muodostuu jokaiselle oppilaalle tavoitteellinen ja kulloisenkin opiskelukontekstin mukainen kokonaisuus, joka muuttuu ja jota arvioinnin perusteella muutetaan. (Happonen 2000, 30.) Päättäessään yksittäisen oppilaan arvioinnista HOJKS-työryhmän tulee ratkaista, suhteutetaanko oppilaan arviointi kokeissa annettuihin normeihin, annetaanko arvosana oppikokonaisuuden suorittamisesta tietyssä aikataulussa vai pohjautuuko arviointi oppilaan henkilökohtaiseen edistymiseen. (Hendrickson & Gable 1997, 161–162.) Arviointimenetelmien lisäksi arvioinnissa on huomioitava henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan asetetut tavoitteet. Opettajien ei pitäisi pelätä, että he olisivat laiminlyömissä opetussuunnitelmaa, vaan luomassa käytänteitä, joiden avulla kaikkia oppilaita voi arvioida tasa-arvoisesti ja objektiivisesti. (Bradley & Calvinin 1998, 27–29.)

Syy, miksi koululaitos ei kykene vastaamaan oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden opetuksellisiin haasteisiin, johtuu Henricksonin ja Gablen (1997, 160–164) mukaan nimenomaan sopimattomista opetus- ja/tai oppilasarviointikäytännöistä. Ratkaisuksi tutkijat ehdottavat vaihtoehtoisten arviointimenetelmien hyödyntämistä osana HOJKS-palaverissa sovittua yksilöllistä arviointisuunnitelmaa. Vaihtoehtoisina arviointimenetelminä tutkijat esittävät yksilöllistä sopimusta, jonka mukaan oppilas voi suorittaa tietyn oppikokonaisuuden saavuttaakseen sovittun arvosanan tai hänen osaltaan voitaisiin käyttää painottaen useaa arvosanaa kuvaamaan edistymistä, aktiivisuutta ja osaamista. Opettajat voivat myös antaa yhteisarvioinnin. Edistymistä voidaan seurata tarkistuslistalla tai käyttää pistesysteemiä, jolloin oppilas kasvattaa arvosanojaan saavuttamallaan tehtävapisteyllä. Raportointi voi olla kuvaavaa verbaalasti tai graafisesti, tai oppilaan tuotoksia voidaan kerätä portfolioon. Myös vähimmäisvaatimuspassi on yksi selkeyttävä arviointimahdollisuus. Myös Wesson & King (1996, 48) tuovat esille arvioinnissa oppilaiden taitojen hallinnan korostamista oppimisvaikeuksien sijasta. Portfolioarviointi on tutkijoiden mukaan

yhteneväinen HOJKSin ajatusmaailman kanssa ja edesauttaa huomioimaan oppilaan edistymistä sekä keskittyä opetuksen prosessointiin testauksen sijasta.

Mikäli oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, eivät näy oppilasarvioinnissa ja koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa, he eivät ole myöskään mukana, kun tehdään opetuksellisia rakenteita ja ohjelmia koskevia poliittisia ratkaisuja ja päätöksiä (Ysseldyke & Olsen 1999, 175). Erickson, Ysseldyke, Thurlow ja Elliot (1998, 4–9) korostavatkin kaikkien oppilaiden oikeutta tulla arvioiduksi oppimisvaikeuksista huolimatta ja koulujen velvollisuutta arvioida toimintansa tuloksellisuutta valtakunnallisilla testeillä. HOJKS:t edustavat pienoiskoossa koko koulujärjestelmän arviointia. Ne koostuvat eri asianosaisten yhteistyössä laatimista pääpiirteistä koskien oppijan odotuksia, arviointistrategioita ja oppivaatimuksia. Sen ainutlaatuisuus piilee yksittäisen oppilaan tarpeisiin kohdentumisena, kun taas koulujärjestelmän arviointi kohdentuu oppilaspopulaatioon tietyllä luokka-asteella valtakunnallisesti. Oppilaat, joilla on jokin fyysinen tai kognitiivinen rajoite, tarvitsevat "mukauttavaa arviointia", jolloin testausolosuhteita muutetaan tarpeen mukaan esimerkiksi ajoituksen, oppimisympäristön, testin ilmiäsuun ja suorittamismuotojen osalta.

Oppilaiden suoriutumista koetilanteessa voidaan parantaa myös motiivoinnin avulla, aikataulun joustavuudella, avustuksella ennen koetilannetta ja itse koetilanteessa, koeasetelman muokkaamisella, yksilöllisillä ohjeiden annoilla, teknisillä apuvälineillä sekä koemuodon tai sisällön muokkaamisella. Vaikka myös Elliot tutkijoineen painottaa kaikkien oppilaiden oikeutta osallistua ja suorittaa valtakunnallisia testit ja kokeita riittävästi avustettuna, he korostavat, että oppimisvaikeuksia vähentäviä koetilanteita on kehitettävä kaikilla sektoreilla. (Elliot ym. 1998, 10–14.) Huomioitavaa on, että Yhdysvaltojen viimeisimmän opetuslainsäädännöllisen uudistuksen mukaan mitään arvioinnin mukauttamista ei sallita, ellei sitä ole kirjattu oppilaan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan (McLaughlin ym. 1999, 66–71).

Ysseldyke & Olsen (1999, 175–185) korostavat myös erityisesti vaikeasti vammaisten lasten vaihtoehtoisen arvioinnin merkitystä koulutuksen tuloksellisuuden mittarina. Vammaisten lasten taidot selviytyä yhteiskunnassa tulisi arvioida autenttisinä tehtävinä toimia yhteiskunnassa, ja arvioinnin tulisi kohdentua oppilaalle merkityksellisiin integroituihin taitoihin oppilaiden yksilöllisen oppimisentahdin huomioiden. Ainoa keino arvioida se ulottuvuus, millä koulujärjestelmä tarjoaa tarvittavaa opetusta, on huomioida arvioinnissa yhtenä onnistumisen kriteerinä ne tarpeelliset tukimuodot, joita tarvitaan, jotta oppilaat kykenevät toimimaan mahdollisimman itsenäisesti. Kouluhenkilöstön tulisi myös jatkuvasti valvoa, missä määrin vaihtoehtoinen arviointi antaa tietoa, joka johtaa opetuksellisiin päätöksiin, jotka parantavat vammaisten oppilaiden oppimisen tuloksia.

### **2.3 Oppilaan erityisen tuen tarpeet**

Opetuksen suunnittelussa on huomioitava oppilasryhmä, jolle opetus kohdentuu. Erityiskoulun oppilaat muodostavat heterogeenisen ryhmän oppimisvah-

vuuksiltaan ja -vaikeuksiltaan, minkä opetusta suunnitteleva opettaja joutuu huomioimaan yksilökohtaisesti. HOJKSeissa nämä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät tekijät eksplikoituvat opetuksellisiksi ja kasvatuksellisiksi tarpeiksi pedagogisen diagnosoinnin muodossa. Yksi tärkeimmistä opetuksista oppimisvaikeuksien tutkijoille on ollut, että lasta, jolla on oppimisen ongelmia, tulee lähestyä laajemmin kuin tämän tai tuon häiriön keskiarvotapauksena (Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2001, 45). HOJKS on keino yksilöllistää oppilaan opetusta. Yksilöllistämisen tärkeä tae on oppilaan oppimisvalmiuksien diagnosointi, jolle opetuksen suunnittelun tulee pohjautua.

### 2.3.1 Oppimisvaikeudet ja komorbiditeetti

Yksilöillä katsotaan olevan oppimisvaikeuksia (LD learning difficulties), kun oletetun kykytason ja yhdellä tai useammalla osaamisen alueella suoriutumisen välillä ilmenee todellinen ero. Toinen älykkyysosamäärään liittyvä oletus, joka korostaa oppimisvaikeuden suhteellista määrittämistä, liittyy psykologisessa testauksessa ilmenneeseen yksilön epätasaiseen suoriutumiseen esimerkiksi verbaalisen ja ei-verbaalisen suoriutumisen osalta, mikä tulkitaan oppimisvaikeudeksi. Tutkijat kuitenkin korostavat, että kyvyttömyys ei aina tarkoita oppimisvaikeutta eikä korkea älykkyys takaa korkeatasoista suoriutumista. Yksilön kykyprofiilin epätasaisuus on tavallista, eikä sitä ole syytä patologisoida. Alisuoriutujat ovat enenevässä määrin oikeutettuja erityisopetus- ja tukipalveluihin, koska jokin osaamisen osa-alue, vaikkakin normaalin rajoissa, on selvästi heikompi verrattuna muihin taitoihin tai muuten korkeaan älykkyysosamäärään. Oppimisvaikeusdiagnosoinnin perustuminen koulutukselliseen kohorttiin voi näin aiheuttaa vääristymiä. Oppimisvaikeus-diagnoosin suhteellisessa käytössä tulisikin noudattaa tiettyä varovaisuutta, ettei diagnoosin väärinkäyttö kuluta kaikkia resursseja niiltä oppilailta, joilla on todellisia oppimisvaikeuksia. (Gordon, Lewandowski & Keiser 1999, 485–490.)

Kavale ja Forness (2000, 251-252) ovatkin laatineet oppimisvaikeuden tunnistamiseksi operationalistamismallin, joka ei perustu yhteisesti sovituille määritelmille kuten aikaisemmat yritykset määrittää oppimisvaikeus-diagnoosia. Ensimmäisessä vaiheessa on todettava kykytason ja suoriutumisen välinen kuilu, joka on välttämätön lähtökohta, mutta ei riittävä määrittämään oppimisvaikeutta. Toiseksi oppimisvaikeuden on liityttävä oppimisen kannalta keskeisiin tekijöihin kuten kielenkehitys, lukeminen, kirjoitus ja matematiikka. Kolmannessa vaiheessa huomio siirtyy oppimisvaikeuden tarkastelusta oppimistapahtumaan, jolloin pyritään selvittämään oppilaan oppimisstrategiaan ja työskentelyn nopeuteen liittyvät seikat. Neljännessä vaiheessa on tiedostettava, mikäli jossain psykologisissa prosesseissa kuten tarkkaavaisuus, muisti, kielellinen prosessointi, sosiaalinen tietoisuus, hahmottaminen ja metakognitio ilmenee vaikeuksia. Viidennen vaiheen tavoite on eliminoida oppimisvaikeuden johtuvan aisti- tai kehitysvammasta, emotionaalisesta ja sosiaalisesta sopeutumattomuudesta, kulttuurisista eroista tai riittämättömästä opetuksesta. Tutkijat korostavat, että oppimisvaikeus-diagnoosin liian yleinen käyttö voi

johtaa väärin kuntoutuksellisiin ja erityisopetusratkaisuihin sekä riittävän aikaisen intervention puuttumiseen (Forness & Kavale 2001, 75–82).

Koivikko ja Riita (2000, 4033–4035) käyttävät termiä erityisvaikeus, kuvaamaan osaominaisuutta, joka lapsella on, mutta jollainen lapsi kokonaisuutena ei ole. Kapea-alainenkin häiriö, esimerkiksi puheen ja kielen erityisvaikeudet, voi selittää huomattavan lukemishäiriön. Asiantuntijat toteavat kuitenkin, että erityisvaikeusdiagnoosilla saatetaan myös kiertää lapsen kokonaistilanteen tunnistaminen tai tunnustaminen. Perhe ja ammattilaiset saattavat ajatella, että todettu erityisvaikeus ikään kuin sulkee pois heikkolahjaisuuden kokonaisuoritusta heikentävän vaikutuksen. Tästä on seurauksena, että ennustetta pidetään liian suotuisana eikä tulevaisuuteen osata riittävästi varautua. Silloin, kun yksittäisiä erityisvaikeuksia on paljon ja useilla kognitiivisten toimintojen osa-alueilla, on parempi puhua yleisestä kehitysviivästyästä.

Oppimisvaikeuksien kuvan kehityksellinen muovautuminen voi Ahosen ja Aron mukaan (1999, 18) liittyä ainakin kahteen mekanismiin. Kehityopsykologisesti tarkasteltuna voidaan ajatella, että esimerkiksi sensomotoriset toiminnot muodostavat pohjan myöhemmälle kognitiiviselle kehitykselle. Tällöin ongelmat aiemmin kehittyneissä toiminnoissa heijastuisivat vaikeuksina myöhemmin ja aiempien varaan kehittyvissä toiminnoissa. Toinen periaatteellinen mahdollisuus on, että sama, vaikkapa perinnöllinen tekijä, joka on vaikuttanut motorisen toiminnallisen järjestelmän taustalla olevien aivomekanismien kehittymiseen, on vaikuttanut myös kielellisen toiminnallisen järjestelmän mekanismeihin. Tällöin ei motorisilla ja kielellisillä vaikeuksilla olisi välttämättä suoraa kehityksellistä yhteyttä toisiinsa. Kuntoutukseen molemmilla malleilla on erilainen vaikutus.

Komorbiditeetti tarkoittaa kahden tai useamman kehityksellisen häiriön yhtäaikaista esiintymistä lapsella, ja sen vaikutukset ovat tavallisesti huomattavasti vaikeampia kuin yhden häiriön aiheuttamat. Kehityksellisiin kielellisiin häiriöihin liittyy usein motorista kömpelyyttä tai vaikeuksia uusien motoristen taitojen oppimisessa. (Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 55). Knivsberg, Reichelt & Nodland (1999, 42–47) ovat kiinnittäneet huomiota dysleksian ja tarkkaavaisuushäiriön (ADHD, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) yhdessä esiintymiseen. Ongelma on se, että ne vaikuttavat lähes kaikille kehityksen alueille. Komorbiditeetti on tämän vuoksi ennustava tekijä, mikä tulisi huomioida suunniteltaessa opetusta ja muita tukipalveluja. Komorbiditeetin identifioimiseksi tarvitaan lääketieteen, psykologian ja erityisopetuksen asiantuntijoiden yhteistyötä. Erilaisten kehityksellisten häiriöiden ilmetessä usein epäspesifeinä ja heterogeenisina Kaplan ja Gilger (2001, 61 – 69) ovat päätyneet toteamaan, että komorbiditeetti on enemmänkin sääntö kuin poikkeus. Tutkijat ovat kehittäneet käsitteen Epätyypillinen aivojen kehitys (ABD - Atypical Brain Development) kuvaamaan erilaisten kehityksellisten häiriöiden päällekkäistä esiintymistä.

Tästä johtuen oppimisvaikeuksien kuntoutuksen tulee perustua lapsen kokonaistilanteen arvioon. Näin se on useimmiten laaja-alaisempaa kuin vain tietyn rajatun ongelma-alueen harjaannuttamista tai kompensoimista. Koska vaikeuksia esiintyy tavallisesti useammilla taitoalueilla ja ne näyttäytyvät eri

lailla eri ympäristöissä, myös vaikuttamisessa on pyrittävä löytämään useita vaikutuskohtia ja menetelmiä, jotta se olisi tehokasta. Näin ollen oppimisvaikeuksien kuntoutusta tulisi lähestyä kolmen erilaisen vaikutusmekanismin eli opetuksen ja kuntoutuksen, ongelmien uudelleenmäärittelyn ja lasta lähellä olevien aikuisten toiminnan tukemisen avulla. (Ahonen & Aro 1999, 19.)

Ahonen ja Aro (1999) ovat käsitelleet oppimisvaikeuksia kuntoutuksen ja opetuksen näkökulmasta rajaten oppimisvaikeudet 1) motoriikkaan ja havaintotoimintoihin, 2) tarkkaavaisuuteen ja toiminnanohjaukseen sekä 3) kielelliseen kehitykseen ja oppimisvaikeuksiin. Koska tutkimukseni kohdentuu koulu maailmaan, pitäydyn samassa jaottelussa pohdittaessa oppilaan tuntemukselle tärkeitä oppimisen haasteita.

### 2.3.2 Yksilöimisen tarpeet

#### *Motoriikka ja havaintotoiminnot*

Eriksson ja Oskarsson (1986, 35) korostavat, että motoriikan kehittyminen on havaitsemisen ohella tärkein perusta koko muulle kehitykselle. Liikkeiden ja havaitsemisen varhainen koordinointi on lähtökohta käsitteenmuodostukselle ja jatkuvalle älylliselle kehitykselle - täytyy koskea voidakseen ymmärtää. Koska motoriikka ja havaitseminen ovat niin kiinteässä yhteydessä toisiinsa, puhutaan usein sensomotorisesta kehityksestä. Sensomotorinen kehitys on läheisessä vuorovaikutuksessa emotionaalisen kehityksen kanssa. Liikuntakyky ja oman kehon kokeminen vaikuttavat toisiinsa. Kehokäsitys taas muodostaa tärkeän osan minäkuva ja identiteettiä. Tunteiden ja kehokäsityksen yhteenkuuluvuus on kiistaton. Myös sellaisilla tunnetiloilla kuin turvallisuus, tasapainoisuus ja itseluottamus on fyysiset vastineensa; hengityksen syvyys ja rytmi, jännitys- ja rentoutustilojen vaihtelu sekä kehon tasapaino ja liikkeiden koordinointi.

Ahonen ja Cantell (1999, 78–79) jakavat kehitykselliset motoriset häiriöt kehitykselliseen dyspraksiaan ja koordinaatiohäiriöihin. Dyspraksiat ilmenevät motoristen toimintojen suunnittelun ja ohjailun vaikeuksina tai vaikeuksina uusien motoristen taitojen ja erityisesti liikesarjojen oppimisessa. Lapsella, jolla on kehityksellinen koordinaatiohäiriö, on ikään ja kognitiivisiin taitoihin nähden selviä vaikeuksia päivittäisissä motorista koordinaatiota vaativissa tehtävissä ja liikkeiden yhteensovittamisessa.

Eri maissa tehtyjen tutkimusten perusteella voi selvästi havaittavaa kömpelyyttä arvioida lapsuusiässä esiintyvän noin 5 %:lla lapsista ja vakavammanasteista, lapsen toimintaa selvästi rajoittavaa koordinaatio-vaikeutta noin 2 %:lla. Nämäkin suhteellisen tiukasti arvioidut esiintymisluvut osoittavat, että kyseessä on varsin yleinen ongelma, jonka seuraukset eivät välttämättä rajoitu vain liikunta- ja kädentaitoihin, vaan kömpelyydellä voi olla erityisesti kouluikässä psykologisia seuraamuksia mm. lapsen itsetunnon ja minäkäsityksen kannalta. (Ahonen 1990, 7.) Ikonen (1993, 20–21) tuokin esille, että koulussa huonosti menestyvät lapset usein menestyvät huonosti toiminnoissa, jotka edellyttävät hyvää motorista koordinaatiota tai hienomotorista integraatiota. Motoriseen kömpelyyteen ei Ahosen (1990, 119–120) tutkimusten mukaan kuitenkaan näyttänyt ryhmätasolla liittyvän käyttäytymishäiriöitä tai levottomuutta.

Motorisesti hitaasti kehittyneille lapsille oli pikemminkin tyypillistä sosiaalinen vetäytyminen, kypsytymättömyys ja keskittymisvaikeudet, joihin ei liittynyt hyperaktiivisuutta.

Motorisen kömpelyyden ilmenemismuodot ovat usein sellaisia, että ne helposti tulkitaan huolimattomuudeksi, välinpitämättömyydeksi tai kiinnostuksen puutteeksi. Tästä syystä ongelman luonteen selvittäminen, sen asettaminen oikeisiin mittoihin lapsen kokonaiskehitystä ajatellen ja motorisia suorituksia vaativiin tilanteisiin liittyvien pettymysten ja ahdistuksen käsittely voivat auttaa lasta harjoittelemaan vaikeiltakin tuntuvia uusia taitoja. (Ahonen 1990, 122.)

Ahonen (1995, 259) toteaa eri tutkimusten yhteenvedona, että motorikaltaan kömpelöillä lapsilla on usein vaikeuksia erityisesti liikkeiden säätelyn edellyttämän sensorisen tiedon käytössä. Vaikeuksia esiintyy sekä kinesteettisissä tehtävissä että näkö- ja kinestesiahavaintojen yhdistämisessä. Heidän liike- ja reaktioaikansa ovat hitaampia ja liikkeet epätasaisempia. Joillakin kömpelöillä lapsilla esiintyy myös vaikeuksia liikkeiden vaatiman voiman arvioinnissa ja säätelyssä sekä liikkeiden visuaalisessa kontrollissa.

Havaintotoimintojen häiriöt voidaan määritellä kyvyttömyydeksi tunnistaa, erotella ja tulkita aistimuksia (Ikonen 1993, 22–23). Oppilaan aivojen puutteellinen aistitoimintojen yhdentymisen voi usein olla syy oppimisvaikeuksiin ja käytöshäiriöihin. Vaikka tällaiset sensorisen integraation häiriöt ovat yleisiä lapsille ja nuorille kaikkialle maailmassa, niiden selvittäminen ja ymmärtäminen on työlästä. Ne saattavat aiheuttaa kouluvaikeuksia ja käytöshäiriöitä huolimatta siitä, että lapsen älykkyys on normaali ja että hänellä on suotuisa kasvuympäristö. Lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen ovat perustaitoja, mutta todellisuudessa ne ovat erittäin monimutkaisia toimintoja, joiden kehittymisen perustana on hyvä aistimusten yhteistoiminta. (Ayers 1987, 12–16.)

Lasten kehitykselliset hahmottamisen vaikeudet ilmenevät usein laaja-alaisina, useiden visuo-spatiaalisten toimintojen osa-alueilla näkyvänä heikkoutena. Ne esiintyvät useimmiten erilaisina visuo-motoristen ja visuo-konstruktivisten vaikeuksien yhdistelminä: piirtäminen on hidasta, kömpelöä ja epäselvää, yksinkertaistenkin geometrinen kuvioiden kopiointi on vaikeaa esikoulu- tai kouluiässä, tai saksien käyttö on hankalaa. Spatiaalisen havaitsemisen vaikeudet ilmenevät tilan ja suuntien havaitsemisessa: lapsi eksyy lähiympäristössä vielä kouluiässäkin. Koululainen ei muista allekkain laskujen laskusuuntaa tai kirjaimien ja numeroiden suuntia vielä muutaman kouluvuoden jälkeen. Visuaalisten yksityiskohtien puutteellisen havaitsemisen voi huomata myös erilaisissa erojen ja samankaltaisuuksien etsintää harjoittavissa tehtävissä ja yksityiskohtaista analyysia edellyttävissä tehtävissä, mutta nämä ongelmat sekoittuvat helpommin tarkkaavaisuuden ja motivaation vaikeuksien kanssa. (Ahonniska & Aro 1999, 104–105.)

Oppilas, jolla ongelmia auditiivisella alueella, jää monesti ulkopuolelle keskusteluista ja toiminnoista, jotka vaativat auditiivisia prosesseja. Oppilaalla voi olla vaikeuksia tunnistaa, paikallistaa tai erotella erilaisia ääniä, äänen korkeuksia, voimaa tai kestoa. Auditiivisen lyhytaikaisuuden avulla oppilaan

tulisi kyetä painamaan mieleensä merkityksettömiä kuultuja ärsykyksiä kuten numeroita ja kirjaimia ja pitkäaikaismuistin avulla oppilaan tulisi taltioida mieleensä keskeinen merkityssisältö kuulemastaan esimerkiksi kuullun ymmärtämistehtävissä. Auditiivisen rytmien hallinta tulee esille esimerkiksi liikkeiden sujuvuutena, jota tarvitaan uusien liikesarjojen opettelussa tai puheen keston ja tavujen painollisuuden havainnoimisessa, mikä on lukemaan opetteluun edellytys. (Ikonen 2000, 75–77.)

#### *Tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus*

Tarkkaavaisuuden ongelmissa voi olla kysymys havaintotoimintojen kohdentamisen, tarkkaavaisuuden säätelyn tai ylläpitämisen vaikeuksista sekä toiminnan suunnittelun, tavoitteellisuuden tai suorituspyrkimyksen puutteesta. Niihin nivoutuvat vaikeasti erotettavalla tavalla motivaation ja kognition kysymykset. (Lyytinen 1995, 86.) Valikoiva tarkkaavaisuus on välttämätöntä kyvyille asettaa ulkoiset ja sisäiset ärsykkeet tärkeysjärjestykseen voidaksemme keskittyä haluamaamme informaatioon. Kyky säännöstellä ja ylläpitää tarkkaavaisuutta yleensä kasvaa iän ja kypsymisen myötä. Lapset, joilla on vaikeuksia valikoivan tarkkaavaisuuden kanssa, ovat heterogeeninen ryhmä etiologiansa ja käyttäytymispiirteidensä suhteen. Normaali luokassa heidän hajanainen, arvaamaton käyttäytymisensä saattaa muuttaa oppimisen taisteluksi. Toiminnan säätelyvaikeudet voivat ilmetä motorisena levottomuutena, joka yhdessä keskittymiskyvyn puutteen ja impulsiivisuuden kanssa on esteenä oppimiselle. (King 1984, 17.)

Häiriöherkkyys on tarkkaavaisuushäiriöisten lasten luonteenomainen piirre. He keskeyttävät toistuvasti tehtävänsä ja siirtävät huomionsa johonkin tehtävän ulkopuoliseen tapahtumaan. (Närhi 1999, 169.) Ongelmien heterogeenisuutta on jäsenneily alaryhmiä erottelemalla. Niistä ovat näkyvimmin olleet esillä tarkkaavaisuuden vaikeudet, joihin liittyy motorinen hyperaktiivisuus (ADHD - Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) ja toisaalta tarkkaavaisuuden vaikeudet, joita tämä levottomuusaspekti ei ensisijaisesti luonnehdi (ADD - Attention Deficit Disorder). (Lyytinen 1995, 81–85; Brown 2000, 7–10.)

Tarkkaavaisuushäiriöön liittyvä ylivilkkaus johtuu todennäköisesti hermoston välittäjäainejärjestelmien toimintahäiriöistä. Näiden toimintahäiriöiden luonnetta on tutkittu vertaamalla keskenään ylivilkkaisten lasten ja terveiden verrokkilasten virtsan, plasman, verihiutaleiden ja aivoselkäydinnesteen sisältämiä monoamiineja ja niiden aineenvaihdunnan tuotteita. Vaikka etenkin varhaisempien tutkimusten tulkintaa vaikeuttavat erilaiset menetelmälliset ongelmat, ovat erityisesti viime vuosina tehtyjen tutkimusten tulokset alkaneet muodostaa jossain määrin yhtenäistä kertomusta. Samalla näyttää turvalliselta myös luopua vanhasta, lähinnä lieviin neurologisiin merkkeihin (soft signs) perustuvasta hypoteesista, että MBD (minimal brain dysfunction) on sama asia kuin ylivilkkaus. Itse asiassa lievät tunnusmerkit voivat kertoa monista erilaisista lasten kehityksellisistä, emotionaalisisista ja käytöksellisistä häiriöistä, ja niiden tunnistaminen on useimmissa tapauksissa epävarmaa. (Sandberg 1999, 129.)

Vaikka tarkkaavaisuus/ylivilkkaushäiriötä (ADHD) on tutkittu pelkkää tarkkaavaisuushäiriötä (ADD) runsaammin, pelkkä tarkkaavaisuushäiriö näyt-



tää olevan tarkkaavaisuus/ylivilkkaushäiriötä yleisempi. Tarkkaavaisuushäiriö on monimuotoinen kehityksellinen toiminnanohjauksen häiriö, joka ilmenee kyvyttömyytenä aktivoida, organisoida, integroida ja hallita omaa toimintaansa. Sillä näyttää olevan tarkkaavaisuus/ylivilkkaushäiriötä pysyvämpi vaikutus yksilön elämään jatkossakin. (Brown 2000, 10–11, 44.) Tarkkaavaisuushäiriöihin voi liittyä myös uhmakkuushäiriö, jota kuvaa yleinen negatiivisuus ja vastahakoisuus tai käytöshäiriö, jolloin oppilas rikkoo käyttäytymisellään toistuvasti toisten oikeuksia ja ikäryhmänsä tärkeitä sosiaalisia normeja (Kuorelahti 1998, 131–132). Forness ja Kavale (2001, 75–82) lisäävät vielä emotionaaliset häiriöt tarkkaavaisuushäiriöihin mahdollisesti yhdistyvinä oireina. Komorbiditeetin tunnistaminen ja relevantti diagnoosi ovat opetuksellisten ja hoidollisten ratkaisujen vuoksi tärkeitä.

Toiminnanohjaukseen vaikuttavat voimakkaasti myös monet metakognitiiviset tekijät, kuten esimerkiksi motivaatio. Oppimiskokemukset rakentavat aina myös ennakoivasti perustaa seuraavan vaiheen vaativampien toimintojen kehittymiselle. Oppimaan oppimisen edellytyksenä on ensinnäkin se, että oppiminen on ollut mieluisaa ja menestyksellistä. Se synnyttää myönteistä oppimismotivaatiota tulevaa oppimista varten. Toiseksi oppimaan oppiminen merkitsee tuloksellisen oppimisen tapojen omaksumista. Nämä molemmat tekijät säilyttävät ja lisäävät oppilaassa uusien asioiden oppimisen valmiutta. (Takala & Takala 1988, 41.) Motivaation liikkeellepaneva voima voi olla toisen mielestä pikkuasia, jopa järjetön, mutta itse kullekin mielekäs juuri siinä elämäntilanteessa (Kalliopuska 1984, 105). Suhde onnistumisen toivon ja epäonnistumisen pelon välillä määrittää motivaation suuntaa. Jos onnistumisen toivo on hallitseva, on tuloksena lähestymismotivaatio. Jos taas epäonnistumisen pelko leimaa suoritusestakointeja, on tuloksena välttämismotivaatio, jolloin toiminta koetaan epämiellyttäväksi ja jolloin suorittamisen edellytyksenä on jokin ulkoinen paine tai kiihoke. (Lehtinen 1988, 146.) Pelokas, itsetuntoa vailla oleva ihminen on jatkuvasti herkistynyt havaitsemaan pelkoon liittyvää informaatiota, ja sillä on valikoinnissa etusija. Samalla muun tiedon käsittelyyn liikenee vastaavasti vähemmän resursseja ja henkisiä voimavaroja. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 80.)

Myös Soodak (2000, 257–281) korostaa oppilaan metakognition merkitystä oppimisvaikeuksia vahvistavana tai heikentävänä tekijänä. Termiä opittu avuttomuus käytetään usein kuvaamaan tilaa, joka juontaa juurensa oppilaiden toistuvista epäonnistumisen kokemuksista. Oppilaat, jotka kehittävät opitun avuttomuuden, ovat taipuvaisia lukemaan heikon suoriutumisen sisäisten tekijöiden kuten taitojen tiliin ja onnistumisen ulkopuolisten tekijöiden kuten onnen ansioksi. Nämä oppilaat ovat passiivisen ja motivoimattoman oloisia kohdatessaan kouluoppimiseen liittyviä tehtäviä. Jotta toistuvien epäonnistumisten negatiivinen vaikutus saataisiin kumotuksi, on välttämätöntä saada oppilaille aikaan hallinnan tunne omasta oppimisestaan ansaitun onnistumisen kautta.

### *Kielellinen kehitys*

Kielellinen kompetenssi liittyy läheisesti sekä kouluoppimiseen että sosiaaliseen kehitykseen. Sen merkitys kasvaa iän mukana. Sanojen hallinta sisältää ky-

vyn tulkita verbaalista informaatiota tarkasti ja nopeasti; se sisältää myös sanojen prosessoinnin ja integroinnin olemassa olevan tiedon pohjalta. Viivästynyt kielellinen kehitys on yksi ajattelun tavoitealueen ongelmakohdista. Oppilaalla, jolla on viivästynyt kielen kehitys, saattaa olla vaikeuksia ymmärtää ohjeita. Hän ylikuormittuu helposti sanoilla, eikä pysty yhdistämään verbaalisesti esitettyjä käsitteitä huolimatta toistuvista selityksistä. Oppilailla, joilla on ekspressiivinen kielellinen vaikeus, on usein vaikeuksia löytää oikeita sanoja oikeaan aikaan. Heillä saattaa olla myös ongelmia lauseiden muodostamisessa, kerrottansa organisoinnissa ja selkeässä artikuloinnissa. Luokkatilanteessa kielelliset vaikeudet ovat usein yhdistyneinä viivästyneisiin lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin. Kielellisellä epävarmuudella on myös vaikutuksensa toverisuhteisiin ja käyttäytymiseen kotona ja luokkatilanteissa. Vaikeimmissa tapauksissa erityisestä kielikyvyn kehityshäiriöstä käytetään diagnoosia dysfasia. Diagnoosi edellyttää, että häiriö ilmenee vähintään kolmen vuoden ikäisellä lapsella, eikä sitä voida selittää kuulonalenemisen, yleisen älyllisen jälkeensä jääneisyyden, motorisen häiriön, psyykkisen sairauden tai sosiaalisten tai emotionaalisten tekijöiden perusteella. (King 1984, 18; Korkman 1995, 120–122.)

Lasten kielellisten häiriöiden alaryhmät vaihtelevat suuresti muun muassa käytettyjen arviointi- ja tutkimusmenetelmien erilaisuuden vuoksi. Eri luokituksissa erotetaan usein kaksi kielellisen tuottamisen ekspressiivistä ja kaksi reseptiivistä häiriötyyppiä. Toinen ekspressiivisistä alatyypeistä liittyy lähinnä artikulaatioon eli fonologiseen tasoon. Toisessa kielellinen ilmaisu on suppeaa, dysgrammaattista ja ei-sujuvaa. Vastaavasti reseptiivisistä oireyhtymistä tuntuisi erottuvan kaksi pääkategoriaa tai vaikeusastetta: toinen, jossa kielellisen vastaanottamisen vaikeus on niin korostunut, että se vaikeuttaa myös ainakin artikulaatiota, ja toinen, joka ilmenee lähinnä kompleksisten kielellisten rakenteiden ja ilmaisujen ymmärtämisessä. Lisäksi on ehdotettu näiden päätyyppien kombinaatioita eli seka- tai globaalisia ryhmiä. (Korkman 1995, 137–138.)

Kehityksellinen ekspressiivisen kielenkehityksen häiriön (a developmental expressive language disorder) ennuste on hyvin vaihteleva. Noin puolet lapsista, joilla on puheentuottamista vaikeuttava kielenkehityksen häiriö, näyttävät paranevan spontaanisti, kun taas noin puolella näistä lapsista jää pitkäaikaisia vaikeuksia. (Wood & Valdez-Menchaca 1996, 582–589.)

### *Lukeminen ja kirjoittaminen*

Lukemaan oppimisen yhtenä perusedellytyksenä pidetään yleisesti fonologista tietoisuutta eli kykyä ymmärtää puhutun kielen koostuvan sanaa pienemmistä yksiköistä. Erityisesti äännetietoisuuden, ajatellaan olevan keskeinen edellytys kirjainäännevastaavuuksiin pohjautuvan alkavan luku- ja kirjoitustaidon omaksumiselle. Lukutaidon kehittyessä siihen liittyvät selvästi fonologian lisäksi myös muut kielelliset taidot. Kielen merkityksiin, rakenteisiin ja käyttöön liittyvä tieto ja osaaminen tukevat lukemisen ja kirjoittamisen sujuvoitumista, luetun ymmärtämistä ja tekstin tuottamista. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 59.)

Spesifeillä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksilla tarkoitetaan tavallisesti sellaisia vaikeuksia lukemaan ja/tai kirjoittamaan oppimisessa, joita lapsella esiintyy tavanomaiseen kouluopetukseen osallistumisesta ja suhteellisen hyvä-

tä yleisestä älyllisestä kehityksestä huolimatta. Dysleksia-käsite rajaa nimensä mukaisesti ongelman koskemaan ensisijaisesti lukemista, vaikka lapsella samanaikaisesti saattaakin olla myös kirjoittamisvaikeuksia. Eräät tutkimukset asettavat kuitenkin kyseenalaiseksi sen, miten selvästi dysleksia-ryhmä itse asiassa eroaa esimerkiksi sellaisista oppimisvaikeuksista, joissa on lukemisvaikeuden lisäksi muitakin oppimisvaikeuksia, tai jotka eivät aivovaurion vuoksi sovi tiukkaan dysleksia-määritelmään. Näyttää myös mahdolliselta, että ainakaan lievästi kehitysvammaisten lukemisvaikeuslasten ongelmien kognitiiviset taustatekijät eivät laadullisesti olisi kovinkaan erilaiset. Lukivaikeuksien perinnöllisyyttä tutkittaessa on havaittu, että vaikka muun muassa dysleksian määrittelyn ja ongelman mittauksessa on johtopäätösten tekoa vaikeuttavaa epätarkkuutta, on kuitenkin arvioitu, että tällä hetkellä on olemassa näyttöä siitä, että eräät dysleksiamuodot ovat selvästi geneettisesti määräytyviä. (Korhonen 1995, 151–155, 170.) Yksi tekijä, joka on johdonmukaisesti yhteydessä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin, on oppilaiden puutteellinen tietoisuus omista tiedoistaan tai heikko metakognitio (Soodak 2000, 257–281).

Kirjoitustaidon alkeiden omaksuminen ja lukemisen oppiminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Molemmat taidot opitaan samojen oppimisedellytysten pohjalta. Lukemiseen verrattuna kirjoituksen alkuoppimisessa korostuvat enemmän lapsen valmiudet analysoida puhevirtaa ja puheen fonologiaa elementtejä. Lisäksi kynällä kirjoittaminen edellyttää verrattain pitkälle eriytynyttä käden motoriikkaa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 80.) Korhonen (1995, 156–160) tuo esille lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa foneettisen strategian eli yksittäisten kirjainten foneettisen analyysin ja ortografisen strategian, joka tarkoittaa laajempien kokonaisuuksien (sanojen) merkityksen hahmottavaa strategiaa. Lukutaidon lisääntyessä ortografisen strategian merkitys ilmeisesti lisääntyy.

Aivojen toiminnan kannalta kirjoittaminen on ehkä kielenkäytön vaativin muoto. Siihen tarvitaan useiden eri aivoalueiden yhteistyötä. Tärkeimpiä toimintoja ovat puheen vastaanottaminen ja tuottaminen, hienomotorinen toiminta sekä kirjoitetun kielen ymmärtäminen ja erittely. Yleensä nämä neurologiset toiminnot ovat lokalisoituneet vasempaan aivopuoliskoon. Myös oikeassa puoliskossa on havaittu kirjoittamiseen tarvittavia toimintoja. Esimerkiksi kesto- ja muistista palauttamista näyttää ohjaavan kummankin aivopuoliskon otsalohko. Oikean aivopuoliskon on arveltu osallistuvan kielen ja kirjoittamisen automaattisiin ja tunnesisältöisiin toimintoihin. (Ahvenainen & Karppi 1993, 27–28.)

Pohdittaessa lukivaikeuksien kliinistä diagnosointia Korhonen (1995, 191) korostaa, ettei mitään vakioista lukivaikeuksien neuropsykologista ilmenemis- tai muotoa ole odotettavissa eikä näin ollen ole myöskään kuvattavissa sellaisia spesifejä "lukivaikeuspiirteitä", jotka toistuisivat lapsesta toiseen diagnostisesti merkitsevinä. Myöskään lukivaikeuden etiologia, jos se tunnetaan (esimerkiksi vaurio tai geneettinen erilaisuus), ei useinkaan anna oikeutta odottaa jotain tiettyä vaikeuksien fenotyyppiä. Mitään erillistä neuropsykologista "lukivaikeustestiä", joka seuloisi esille oppimisvaikeudet, ei ole käytettävissä, koska lukeminen ja kirjoittaminen ovat neuropsykologisesti monivaiheisia prosesseja ja koska vaikeuksia voi esiintyä suorituksen eri vaiheissa.

Yleisesti pidetään avaruudellista orientoitumista eli suuntatajua merkittävänä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen osatekijänä. Puutteellisesti kehittynyt suuntataju vaikeuttaa symbolien, kirjainten ja numeroiden oppimista ja niiden keskinäisten suhteiden tajuamista. Sanojen kirjainjärjestyksen havaitseminen ja muistaminen on vaikeaa. Häiriöt kuvien erottamisessa taustastaan ilmaisevat kyvyttömyyttä siirtää huomio ärsykkeestä toiseen. Lapsella saattaa olla vaikeuksia löytää esimerkiksi tehtävän paikka kirjan sivulta tai hän hyppii riviltä toiselle lukiessaan. (Ahvenainen & Karppi 1993, 54; Salminen 1982, 29–30.)

Useiden tutkimusten valossa Korhonen (1995, 163–165) kuitenkin kyseenalaistaa visuaalisten havaintohäiriöiden merkityksen dysleksian aiheuttajana nimenomaan puhuttaessa lukemisesta. Käsiteltäessä oppimisvaikeuksia laajemmin, muun muassa kirjoittamisen tai matematiikan vaikeudet huomioon ottaen, saattaa visuaalisten ja visuo-spatiaalisten havaintohäiriöiden merkitys kasvaa. Tähän viittaa muun muassa se, että oppimisvaikeuksien alaryhmätutkimuksissa on toistuvasti erottunut visuo-motoris-spatiaalisten vaikeuksien alaryhmä.

### *Matemaattinen oppiminen*

Tiedonkäsittelyssä voidaan erottaa kolme vaihetta: tiedonkeruu, tiedon käsittely ja tuotosvaihe. Usein kouluopetuksessa ollaan kiinnostuneita vain tuotosvaiheesta eli siitä, onko annettu ratkaisu oikein vai väärin. Lapsella voi kuitenkin olla ongelmia tietojen käsittelyn muissakin vaiheissa. (Nevalainen, Juvonen-Nihtinen & Lappalainen 20001, 122–123.) Matematiikan osaaminen on monimutkainen taito, joka vaatii useiden aivoalueiden toimintojen samanaikaista prosessointia. Toiminnan ohjaus, kielen toiminnot, visuaalinen ja visuo-spatiaalinen hahmottaminen sekä muisti, varsinkin kielellinen muisti, aktivoituvat kohdatessamme matemaattisen ongelman. Erityyppiset laskutoimitukset edellyttävät eri aivoalueiden toimintaa. Tämän vuoksi matematiikan vaikeuksien primaarimäärittely on vaikeaa. (Ikäheimo & Mentula 1998, 50.) Oppimistilanteeseen liittyvät emotionaaliset seikat, kuten tehtävien suorittamiseen liittyvä ahdistuneisuus, heijastuvat herkästi oppimistuloksiin. (Ahonen & Räsänen 1995, 210.)

Peruslaskutoimitusten opettelussa pitäisi, varsinkin niiden lasten opetuksessa, joilla on oppimisen ongelmia, pyrkiä huomioimaan paremmin lapsen oma koulumatematiikasta usein poikkeava tapa ratkaista laskutoimituksia. Tästä esimerkkinä ovat luettelemispohjaisten strategioiden hyväksikäyttö ja tarvittaessa erilaisten luettelemista tukevien apuvälineiden – ennen kaikkea sormien – käyttö. Yhteenlaskun oppimisen kehityksen on kuvattu tapahtuvan vaiheittain siten, että lapsi oppii ensin hitaita, luettelemiseen perustuvia tapoja suorittaa laskutoimitus, mutta ajan mittaan löytää - oivalluksen kautta tai opettuna - yhä tehokkaampia ja nopeampia tapoja ratkaista sama lasku. Arvioitaessa lapsen matematiikan taitojen tasoa on tutkittava, kuinka pitkällä lapsi on näiden erilaisten strategioiden kehityksessä. Luettelemispohjainen laskustrategia on luonnostaan hidaskäyttöinen ja herkästi virheellinen, mikäli lapsella on esimerkiksi tarkkaavaisuuteen liittyviä tai spatiaalisia vaikeuksia. Silloin lapsi saattaa kadottaa järjestyksen, jossa oli laskiessaan esimerkiksi sormiaan. Mikäli lapsi

tekee paljon virheitä näissä alkeellisimmissä laskustrategioissa, hänen on vaikea siirtyä kehittyneempiin strategioihin. (Ahonen & Räsänen 1995, 230–232.)

Kinnunen & Vauras (1998, 274–275) nostavat esille kaksi matematiikan osa-aluetta, joiden hallinnalla näyttäisi olevan keskeinen merkitys matematiikan oppimiselle ala-asteella: jo heti koulun alkuvaiheessa vaikuttava lukujen käsittelyn sujuvuus ja sekä sanallisten tehtävien ratkaisutaito. Oppilailla, joilla on vaikeuksia koulutulokkaana ja edelleen ensimmäisen luokan lopussa ajatuksellisesti liikkua kymmenjärjestelmällä tuotetussa lukujonossa eteenpäin ja taaksepäin, alkavat vaikeudet kasautua myös aritmeettisissä taidoissa. Oppilaat näyttävät hallitsevan yhteen- ja vähennyslaskut pienemmillä lukualueilla, mutta laskeminen on hidasta; he tukeutuvat apuvälineisiin, eivätkä osaa spontaanisti käyttää lukujen osittamista ja koontia nopeuttaakseen laskemista. Edelleen heillä on suuria vaikeuksia oppia muistamaan kertotaulu, johon osasyys on puutteellinen taito edetä lukujonossa useampien askelien välein. Yksi keskeinen tekijä näiden oppimisvaikeuksien syntymisessä on puutteellisesti kehittynyt käsitys lukujonon luvuista lukumäärinä, joilla on tietyt, myös lukumäärin kuvattavissa olevat osat ja keskinäiset suhteet.

Kun analysoidaan oppilaiden toimintatapoja ratkaista sanallisia tehtäviä, vaikeuksia ilmenee liittyen ongelman matemaattis-loogiseen rakenteeseen, tekstin ymmärtämiseen, opittuihin pinnallisiin strategioihin tai oppilaiden väärin uskomuksiin tai käsityksiin. Syistä, jotka liittyvät matemaattis-loogiseen rakenteeseen puhutaan silloin, kun vaikeudet johtuvat ongelman asettamiseen ja ratkaisemiseen tarvittavien käsitteiden puutteista tai tehtävän loogis-matemaattisen rakenteen monimutkaisuudesta. Tekstin ymmärtämisen ongelmiin viitataan silloin, kun oppilaiden vaikeudet pohjautuvat heikkoon lukutaitoon tai tehtävän kielellisen muodon tai sisällön aiheuttamiin hankaluuksiin. Oppilaan dekodaus voi olla niin hidasta, että integroidun merkityksen konstruoiminen useammasta peräkkäisestä lauseesta ei onnistu. Hyvin usein sanallisten tehtävien ratkaisemisen vaikeudet johtuvat pinnallisista strategioista, jotka oppilaat ovat omaksuneet koulumatematiikasta saamiensa kokemusten perusteella. Tyypillisesti he kiiruhtavat suoraan toteuttamaan laskutoimituksia, ennen kuin ovat ymmärtäneet ratkaistavana olevaa ongelmaa. Laskutoimituksia ei valita tehtävän sisältämän matemaattisen ongelman pohjalta, vaan joidenkin muiden tilanteeseen (esimerkiksi luokassa on viimeksi opetettu jakolasku, joten operatio on varmaankin jakolasku) tai tehtävään liittyvien piirteiden pohjalta (esimerkiksi toinen luku on iso ja toinen pieni, silloin kyseessä on varmaankin jakolasku). (Kinnunen & Vauras 1998, 276–277.)

Yksi keskeinen matematiikan oppimisvaikeusryhmä on lapset, joilla kielelliset vaikeudet aiheuttavat vaikeuksia matematiikassa. Toisena oppimisvaikeusryhmänä ovat lapset, jotka ovat kylläkin kielellisesti taitavia, mutta joilla voi olla matematiikan vaikeuden lisäksi oman kehon kosketustunnon epävarmuutta, motorista kömpelyyttä, abstraktin ja spatiaalisten käsitteiden hallinnan vaikeutta sekä aikaan, paikkaan ja tilaan orientoitumisen vaikeutta. Tämän ryhmän lapsilla esiintyy sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia enemmän kuin muissa ryhmissä. Lapset, joiden tarkkaavaisuus- ja toiminnanohjauksen

vaikeudet aiheuttavat matematiikan oppimisvaikeuksia, muodostavat kolmannen oppimisvaikeusryhmän. (Ikäheimo ja Mentula 1998, 50.) Kun tarkastellaan matemaattisten oppimisvaikeuksien ilmenemistä suhteessa lapsen yleiseen kehitykseen, osalla lapsista näyttää olevan kysymyksessä yleisempi hitaus kehityksessä ja oppimisessa. Usein he kuitenkin ajan mittaan saavuttavat kognitiivisen kehityksen myötä, harjoituksen ja erityisopetuksen avulla, samat perustaidot kuin muut ikäisensä. Heidän vaikeuksiaan matematiikassa kuvastaa hitaus, ja he käyttävät strategioita, jotka ovat tyypillisiä ikätasoa nuoremmille lapsille. Heidän opetuksessaan on tärkeintä tarjota riittävästi aikaa ja harjoitusta. Toisaalta on lapsia, joita voidaan pitää varsinaisesti dyskalkulisina. Heille on tyypillistä kehittymätön strategioiden käyttö, jossa ei tapahdu merkittävää kehitystä harjoittelusta huolimatta, sekä runsaat virheet suorituksissa erityisesti kehittyneempiä strategioita käytettäessä. (Ahonen & Räsänen 1995, 233–234.)

Eräs tärkeä matematiikan virheiden syy on yksilöllisissä psyykkisissä mekanismeissa. Matematiikan oppimisvaikeuksiin voivat olla syynä vääränlainen oppikurssi tai sopimattomat opetusmenetelmät esimerkiksi opetuksen yliverbalisointi, drillaus, konkreettisuuden puute, oppilaan motivaation ja esitietojen huomiotta jättäminen tai riittämätön yksilöllistäminen. Useimmat dysmatemaattikkojen virheistä johtuvat puutteellisesta logiikasta. He eivät ainoastaan tee systemaattisia virheitä, vaan he myös jatkavat näiden virheiden tekemistä ilman sopivaa opetusta. (Ikäheimo 1994, 23.)

### *Oppimistyylit*

Kun pohditaan oppilaiden oppimisedellytyksiä, on tärkeä huomioida yksilöllisten vahvuuksien ja vaikeuksien ohessa yksilölliset oppimistyylit. Menestyksekään oppimistavan löytäminen ja tiedon hyödyntäminen saattavat parantuneen opiskelumotivaation myötä auttaa opiskelua ja kompensoida tällä tavalla olemassa olevia vaikeuksia. Prashnig (1996, 19, 31) toteaa, että onnistuneen oppimisen ja työskentelyn salaisuus on siinä, että ihminen tuntee oman ainutlaatuisen oppimis- ja työskentelytyylinsä, hyväksyy omat vahvat ja heikot puolensa ja saa opiskelu- ja työtilanteet vastaamaan mahdollisimman tarkoin omia mieltymyksiään. Ihmisten tapa omaksua, käsitellä ja varastoida tietoa näyttää riippuvan enemmän synnynnäisistä kuin opituista mieltymyksistä, ja huolimatta koulussa ja työssä tapahtuvasta ehdollistumisesta, nämä mieltymykset eivät näytä muuttuvan.

Oppimistyylilien ja -strategioiden analyysia pidetään merkityksellisenä lähtökohtana opetuksen eriyttämiselle. Opettajan tulisi olla tietoinen siitä, että hänen opetusryhmässään on keskenään hyvin erilaisin tavoin tietoa käsitteleviä opiskelijoita. Sekä opetusmenettelyissä että oppimateriaalin laatimisessa tietoisuus erityyppisistä kognitiivisista tyyleistä voi merkittävästi tehostaa erilaisten oppijoiden opiskelua. (Kivi 2000, 16.) Myös von Wright (1992, 20–21) korostaa, että on tärkeä tuntee ne ongelmanratkaisun ja oppimisen strategiat, joita oppija käyttää ”välineinä” omaksuessaan uutta tietoa. Olemassa olevaa tietoa voidaan käyttää monin tavoin uuden tiedon konstruoimiseksi: oppijan käsitykset ja hänen käyttämänsä strategiat ovat monisyisessä vuorovaikutuksessa keske-

nään. Huomioitavaa on myös, että tottuneetkaan oppijat eivät välttämättä osaa valita strategioitaan tarkoituksenmukaisesti ilman ohjausta.

Dryden ja Vos (1997, 127–130) jakavat oppimistyyliä karkeasti kolmeen oppimistapaan. Haptisessa eli toiminnallisessa oppimisessa käytetään hyväksi tekemistä, liikkumista, kokemista ja kokeilemista; voidaan puhua kinesteettis-taktillisesta oppimisesta. Visuaalisesti oppiva hyödyntää opittavaan asiaan liittyviä kuvia. Osa tällä tavoin oppivista on kirjoitussuuntautuneita ja hyödyntää opiskelussaan pääasiassa lukemista. Auditiivinen oppiminen tarkoittaa oppimista äänen – musiikin ja puheen – avulla.

Rockvillessä Marylandissa toimiva Specific Diagnostic Studies -niminen tutkimuslaitos tutki 5300:n iältään 10-17 vuotiaan nuoren oppimistapaa Yhdysvalloissa, Hongkongissa ja Japanissa. Tyypillisin oppimistapa painottui 37 %:lla nuorista haptiseen oppimiseen. Auditiivisesta oppimisesta hyötyi 34 % nuorista ja loput 29 % visuaalisesta oppimisesta. Tutkijat korostavat kuitenkin, että olisi tilastollisesti erheellistä päätellä, että tutkittavat käyttivät yksinomaan heille parhaiten sopivaa oppimistapaa. Jokainen oppilas käytti tutkimuksen mukaan jossain määrin kutakin kolmesta eri oppimistavasta. (Dryden ja Vos 1997, 127–130.) Kriittisyyttä oppimistyylien tutkimuksen tieteellisyydestä lisäävät Kavale, Hirshoren ja Forness (1998, 75–80) kyseenalaistaessaan Dunnin ja Dunnin kehittämän oppimistyyliämallin (The Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences), jolle oppimistyyliä tutkimus suurelta osin perustuu. Vaikka oppimistyylin huomioimisen merkitys oppimissaavutuksia edistävänä tekijänä on teoreettisesti looginen, sillä ei ole tutkijoiden mukaan tieteellistä perustaa. Tutkijat kritisoivat oppimistyyliämallin käsitteellistä haltuunottoa, mikä pohjautuu pääsääntöisesti yhdessä yliopistossa Dunnin johtamassa laitoksessa tehdyille tutkimuksille, jotka eivät omaa tieteellisiltä julkaisuilta vaadittavaa refereekäytännön tukea. Erilaisten taitojen keskinäinen kompleksisuus, taitojen mittaamisen ongelmat sekä opetuksellisten metodien ja oppimistyylien yhteensovittamisen vaikeudet ovat osoituksia oppimistyyliämallin empiirisistä puutteista.

### *Yhteenveto*

Oppilaan koulusuoriutumista voivat edistää tai vaikeuttaa yksilölliset tekijät, jotka tulisi selvittää oikeanlaatuisen kuntoutuksen ja opetuksen suunnittelemiseksi. Oppilaan kokonaistilanteen hahmottamisessa edetään tavallisesti tarkastelemalla oppilaan kykyprofiilia, tapaa oppia sekä mahdollisia erityisvaikeuksia. Oppimisvaikeusdiagnoosia tehdessä on poissuljettava oppilaan alisuoriutumisesta johtuvat vaikeudet. Väärään pedagogiseen diagnoosiin perustuva opetus voi myös johtaa toistuvaan virheellisen oppimateriaalin ja opetusmenetelmän valintaan. Näistä syistä oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmenneitä ongelmia tulee aina tarkastella laaja-alaisesti huomioiden myös vaikeuden taustalla vaikuttavat tekijät ja mahdolliset päällekkäisyydet oppimisvaikeuksien ilmenemisessä. Taulukkoon 6 olen tiivistänyt tässä luvussa eriteltyjä oppimisessa huomioitavia tekijöitä.

TAULUKKO 6 Oppimisessa huomioitava

Oppimistyyli	Motoriikka ja havaintotoiminnot	Tarkkaavaisuus- ja toiminnanohjaus	Kielelliset ja matemaattiset vaikeudet
-toiminnallinen oppiminen -visuaalinen oppiminen -audittiivinen oppiminen	-motoristen toimintojen suunnittelun ja ohjailun vaikeus -koordinaatiohäiriöt -motorinen kömpelyys -aistitoimintojen yhdentymisen vaikeus -kehitykselliset hahmottamisen vaikeudet	-tarkkaavaisuuden kohdentaminen, säätely ja ylläpitäminen -häiriöherkkyys -ylivilkkaus -motivaatio -metakognitio	-kielelliset ekspressiiviset vaikeudet -kielelliset reseptiiviset vaikeudet -lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet -matemaattinen hahmottaminen -matemaattisten strategioiden kehittyminen

### 2.3.3 Oppimisvaikeuksien diagnosointi

Diagnoosilla tarkoitetaan oppilaan henkisen toiminnan tai tilan teoreettisesti perusteltua kuvausta, keskeisten kehityslinjojen tunnistamista ja tieteellistä nimeämistä oppilaan elämäkerran, haastattelun, tarkkailun ja mahdollisesti testi- ja laboratoriotutkimuksen perusteella. Testauksella puolestaan tarkoitetaan testin avulla tehtyä oppilaan henkisen toiminnan diagnoosia. Diagnoosi ja testaus ovat siten kasvatustieteellisen arvioinnin erityisiä osia, joille on asetettavissa määrättyjä päätelmien varmistamiseksi käsitteellisesti ja opetuskäytännössä. Arvioinnin ja diagnoosin keskeinen tavoite on tehdä jokin lasta tai oppilasta koskeva päätelmä ja ennuste sen perusteella, mitä nyt tiedämme hänestä ja hänen kehityshistoriastaan. (Hautamäki ym. 1993, 100–101, 103.) Diagnoosi perustuu kognitiivisessa oppimisstrategiamallissa älykkyydosamäärän ja koulusaavutusten väliseen ristiriitaan yhdessä kognitiivisten kykyjen testien ja/tai tiettyjen strategioiden observoinnin kanssa. Oppilaan arviointi kohdistuu oppilaan käyttäytymisen ja prosessoinnin testaamiseen ja vertaamiseen tunnettuihin tai menestyvien oppilaiden käyttämiin strategioihin, usein tehtävänälyysin mukaan. (Fadjukoff & Pirttimaa 1991, 31–32.)

Welchserin älykkyytestin lastenversio (WISC-R sekä siitä uusin versio WISC-III) lienee kaikkein laajimmin käytetty ensivaiheen arviointiväline psyko-diagnostisessa kykytutkimuksessa sen erotusdiagnostinen hyödyn vuoksi. Tuloksista voidaan päätellä lapsen yleisen suoritustason lisäksi alustava kuva lapsen heikoista ja vahvoista alueista ja prosessointitavoista testin kielellisen ja suorituspäiden välisen eron tai osatehtävien keskinäisten erojen perusteella. (Närhi, Korhonen & Lyytinen 2000, 39–50.) Neuropsykologinen tutkimus tarkentaa oppimisvaikeuksien arviointia erilaisten kehitykseen vaikuttavien neurologisten tekijöiden ja esimerkiksi lapsen kasvuympäristöön liittyvien tekijöiden välillä. Sen tavoite on lasten vahvojen ja heikkojen toiminta-alueiden kuvaaminen sekä erilaisten riskitekijöiden vaikutuksen arviointi. Tiedot lasten



kykyjen ja taitojen rakenteesta voivat auttaa ymmärtämään käyttäytymistä tai oppimisessa esiintyviä vaikeuksia ja palvelevat siten lapsen opetuksen tai kuntoutuksen suunnittelua. (Ahonen & Lamminmäki 2000, 24.)

Opettajan omaksuma rooli määrää ratkaisevalla tavalla, minkälaiseksi hänen suhteensa oppilaisiin muodostuu. Roolinsa ja viitekehityksensä kautta opettaja tulkitsee oppilaansa, asettaa oppilaiden kasvulle ja omalle työlleen tavoitteet ja lopulta kuvaa ja arvioi oppilaidensa persoonallisuutta ja yksilöllistä kasvua. Persoonallisuuden arvioinnissa joudutaan kuitenkin pohtimaan tarkasti, missä kulkee raja persoonallisuuden ja yleisen toimintatavan välillä, missä on henkilökohtaisuuden ja hienotunteisuuden raja sekä mitä on sopiva etäisyys. (Mäensivu 1999, 176; 1995, 33.) Koulussa keskitytään tavallisesti itse suorituksen kuten lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen arviointiin, mutta entistä enemmän pyritään arvioimaan myös erilaisia suoritukseen liittyviä psykologisia prosesseja. Suurempien oppilasryhmien seulonnessa käytetään oiretason arviointia, jolloin tuotoksessa ilmenneiden ongelmien kautta pyritään päättämään, miksi oppilaan suoriutuminen on vaikeutunut. Prosessiluonteinen arviointi kohdistuu oppilaan käyttämien strategioiden ja osaprosessien hallinnan analysointiin. (Ahonen & Holopainen 2001, 246.)

Soodak (2000, 257–281) tuo oppimisvaikeusdiagnosointikeskusteluun kriittisen näkökulman. Oppimisessa epäonnistuminen nähdään yksilössä ilmenevänä puutteena, vaikkakin identifioimisen tarkoitus on johtaa sopivaan opetusinterventioon. Arvioinnin luokitteleva tehtävä keskittyy paljastamaan ja analysoimaan yksilön puutteita. Malli on Soodakin mielestä medikalisoiva ja diagnooseja suosiva, millä voi olla negatiivisia vaikutuksia oppilaiden leimaamisen, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja rajallisten resurssien vallitessa erityisopetuksen tarjonnan suhteen. Saloviita (1998, 173) korostaakin, että näyttö poikkeavuusdiagnoosin sosiaalisesta vahingollisuudesta lapselle on kiistaton. Sen ainoaksi perusteluksi jääkin oikeastaan se, että poikkeavuusdiagnoosi on hallinnollinen välttämättömyys. Ainoastaan se antaa lapselle mahdollisuuden päästä erityisopetukseen, joka rationaalisena järjestelmänä tuottaa lapselle hyötyä. Ratkaisuna tähän nähdään ongelman siirtäminen oppilaan harteilta osaksi koulun systeemistä ongelmanratkaisua, minkä perusteella koulun tulee vastata kaikkien oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamisesta (Naukkarinen 2001, 354).

Kauffman (1999b, 189–192) painottaa kuitenkin diagnosoinnin ja varhaisen intervention merkitystä, koska sen avulla ei pelkästään pyritä puuttumaan oppilaan koulunkäyntiin tai oppimiseen liittyviin ongelmiin, vaan myös kääntämään kehityksen kulkua oikeaan suuntaan. Wood ja Valdez-Menchaca (1996, 582–589) tulkitsivatkin tutkimuksessaan diagnoosista tietoisuuden olevan positiivinen tekijä. Kahdenkymmenen aikuisen koe- ja vertailuryhmissä koeryhmän jäsenille ilmoitettiin ennen toimintaa lasten kanssa tietyn lapsen omaavan kehityksellisen ekspressiivisen kielenkehityksen häiriön. Tutkimustulosten mukaan koeryhmän aikuiset osoittautuivat kärsivällisemmiksi ja vastaanottavaisemmiksi oppilasta kohtaan, jolla oli kielenkehityksen häiriö, koska oppilaan käytös selittyi diagnoosin avulla. Vaikkakaan tutkimus ei anna

näyttöä siitä, että diagnoosin tiedostamisella olisi positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia oppilaan edistymiseen tulevaisuudessa, se osoittaa, että opettajat saattavat asennoitua kannustavammin oppilasta kohtaan, mikäli he ovat tietoisia oppilaan diagnoosista.

Havainto siitä, että erityisopetus patologisoi oppilaan eli siirtää ongelmat yksilön ominaisuuksiksi, ei ole uusi eikä ainutkertainen. Merkittävää on Saloviidan mielestä, että asian tunnistamisesta huolimatta erityisopetus ammatillisena käytäntönä ei ole päässyt siitä irti. Yksilön patologisointi on erityisopetuksen kiinteä perusolettamus, joka kasvaa alan ammatillisista käytännöistä. (Saloviita 1998, 167.) Kauffman ja Pullen (1996, 1–12) myöntävät, että erityisopetuksessa käytössä oleville luokitteluille on tyypillistä, että ne usein leimaaavat ikävällä tavalla oppilaita olematta kuitenkaan tarkkoja erityisopetuksen tarpeen suhteen. Luokittelut eivät myöskään aina johda toivottuihin erityisopetuspalveluihin ja niiden antama leima on vaikea poistaa. Kauffman ja Pullen kuitenkin painottavat, että vaikka luokittelu saattaa aiheuttaa ongelmia, meidän on mahdotonta kommunikoida ammatillisesti ilman luokitteluja. Virallisten oppilasluokittelujen lakkauttamisella Yhdysvalloissa opetuslainsäädännöllisen uudistuksen vuoksi oli päinvastainen vaikutus tarkoitukseensa nähden. Oppilaat edelleen leimautuivat epävirallisesti ja peitetysti. Ongelmallisempaa oli kuitenkin se, että luokittelujen puuttuminen hämärsi erityisopetuspalvelujen kohdentumisen. Luokittelua pohdittaessa olisi kiinnitettävä huomio eksplisiittisiin ja implisiittisiin merkityksiin, joita liitämme käsitteisiin viitatessamme luokitteluihin. Käytettäessä luokitteluja tulisi huomioida, että mikään luokittelu ei anna täydellistä kuvaa yksilöstä, joka on luokittelun kohteena. Ennen kaikkea ammatillisessa kielenkäytössä tulisi tavoitella humanimpaa otetta ja selkeämpää ymmärrystä siitä, mitä tämä luokittelu merkitsee luokittelun kohteena olevalle henkilölle.

Relativistisen ajattelun mukaan ei ole olemassa mitään ehdottomia totuuksia tai normeja, vaan kaikki olemassa olevat totuudet ovat kulttuurisen sosialisoinnin tulosta. Mukautetun opetuksen ja koulutuksen ongelmasta käsin relativismia voi lähestyä kahdella tavalla. Faktisen relativismin mukaan yhteiskunnassa on erilaisia ryhmiä ja yksilöitä, joita kaikkia tulisi kohdella tasa-arvoisesti. Tämän ajattelutavan mukaan erilaisuus on tosiasia, jota pitää kunnioittaa. Yhteisöllä täytyy kuitenkin olla jotkut sitovat normit, jotta se pystyy toimimaan. Nämä normit on säädetty demokraattisesti. Näin faktisessa relativismissa tasapainoiltaan yhteisöllisen yhtenäisyyden ja erilaisuuden kunnioittamisen välillä. Ideologinen relativismi sen sijaan nostaa erilaisuuden itseisarvoksi, jolloin jokaisella ryhmällä on oikeus toteuttaa erilaisuuttaan välittämättä ympäröivästä yhteiskunnasta. Jos relativismi nostetaan ideologiaksi, ei jäljelle jää mitään ehdottomia normeja, joiden perusteella yksilö voitaisiin asettaa vastuuseen yhteiskunnan edessä. Koulun näkökulmasta ideologinen relativismi tarkoittaa johdonmukaisesti tulkittuna sitä, että jokaiselle ryhmälle perustetaan oma koulu, jossa yksilöitä sosiaalistetaan kyseisen yhteisön jäseneksi. Ideologisen relativismin toteutuminen käytännössä tarkoittaisi siirtymistä demokraattisesta ylivaltaista erilaisuuden ylivaltaan. (Matilainen ja Vehmas 1994, 111–114.)

Sapon-Shevin (1999, 244–248) asettuu tukemaan faktista relativismia erilaisten oppijoiden koulutuksen järjestämisessä. Monet päätökset kouluissa tehdään perustuen niihin luokitteluihin, joita oppilaille annetaan. Näiden luokittelujen perusteella oppilaat saavat erityyppisiä mahdollisuuksia. Lahjakkaaksi luokitellun oppilaan persoonallinen tapa reagoida opetukseen nähdään rikkautena, kun taas jos oppilaan reagointi luokitellaan johtuvaksi oppimisvaikeudesta, häntä aletaan tutkia, jotta voitaisiin selvittää oppimisvaikeuksien syyt. Sapon-Shevin kritisoi tapaa, jolla opetuksen ammattilaisilta puuttuu taito keskustella yksilöllisistä eroista leimaamatta yksilöllisiä ominaisuuksia vioiksi ja puutteiksi. Oppilaiden yksilölliset opetuksen tarpeet tulisi kohdata leimaamatta heidän vahvuuksiaan ja heikkouksiaan lahjakkuudeksi tai oppimisvaikeudeksi.

Vammaisuuden määrittely tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin "normaalit" ihmiset määrittelevät dikotomisesti suhteessa itseensä fyysisesti tai psyykkisesti "poikkeavan" ihmisen. Näin tehdessään he määrittelevät siis samalla itsensä, ryhmän "normaalit" ihmiset. Vaikka kaikki ihmiselämän merkitykset tuotetaan sosiaalisesti, niiden sisältämät ulottuvuudet eivät kuitenkaan selity ainoastaan sosiaalisella kontekstilla. Esimerkiksi vammaisuudesta aiheutuvat käytännön rajoitukset eivät ole aina yhteisöllisten käytänteiden synnyttämiä, eikä niitä voida myöskään poistaa tai vähentää ainoastaan yhteisöä muuttamalla. Tämän johtopäätöksen perusteella voidaan päätellä, että perinteiset yksilöön kohdistuvat parannus- ja kuntoutuskäytänteet sinänsä ovat aiheellisia. Moraalisia ongelmia sen sijaan syntyy, jos yhteisön osuus vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden synnyssä unohdetaan ja toimenpiteet kohdistetaan yksinomaan yksilöön. Ainoastaan vammaisuuden yksilölliseen selitysmalliin tukeutuminen on käytännössä johtanut vammaisten ihmisten leimaamiseen ja syrjintään. Yksilöllisen vammaisuustulkinnan rinnalle tulee ottaa myös yhteisöllinen vammaisuuden tulkinta, jotta vammaisuudesta syntyviä tai vammaisuutta luovia rajoitteita voidaan vähentää tai poistaa mahdollisimman tehokkaasti tavalla, joka ei vaaranna vammaisten henkilöiden sosiaalista tai moraalista statusta. (Vehmas 1998, 109–120.)

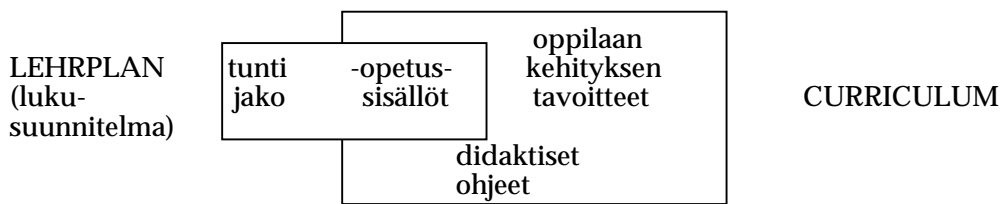
### **3 HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma)**

#### **3.1 Opetussuunnitelma opetusta ohjaamassa**

HOJKS liittyy oleellisesti opetussuunnitelmakäsitteeseen yleisellä tasolla ja koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan käytännön tasolla, minkä vuoksi etenen tarkastelussa yleisestä erityiseen. Opetussuunnitelma-ajattelussa on huomioitava menneisyys ja tulevaisuuden visiot. Vaikka opetussuunnitelma saa rakenteita perinteisiltä malleilta, sen toteutuksessa tulisi huomioida se konteksti, jossa se tulevaisuudessa toteutuu. Opetussuunnitelma tuottaa huomisen hedelmää. Seuraavassa luvussa paneudun tarkastelemaan opetussuunnitelman yhteyttä yksilölliseen suunnitteluun.

##### **3.1.1 Opetussuunnitelmalliset perusteet**

Kehittämällä analyysia siten, että lähtökohta on ajallisesti kauempana, valotamme nykyisyyttä ja mahdollistamme ymmärrystä rajoituksista, joita ajassa muuttuviin olosuhteisiin sisältyy (Goodson 2001, 69). Opetussuunnitelma on perinteisesti toiminut varsinaisena siltana hallinnollisen ja didaktisen sektorin välillä. Sen avulla yhteiskunta pyrkii määrittelemään koulutuksen tavoitteet ja takaamaan koulutukselle asettamiensa tavoitteiden perille menon. Kuvattaessa opetussuunnitelmien historiallista kehitystä viitataan usein kahteen perinteeseen, joita yksinkertaistaen voisi kutsua ainekeskeiseksi ja oppilaskeskeiseksi. Edellinen kiteytyy Herbartin (1776–1841) systemaattisen opetussuunnitelmaopin ”Lehrplan”-käsitteeseen, jossa oli etualalla opetus-suunnitelman laadinta oppiaineiden ja oppiaineen esittämisen pohjalta. Oppilaskeskeisen opetussuunnitelman käsite on peräisin Deweyn (1859–1952) pyrkimyksistä kehittää lasten omaan toimintaan perustuvaa opetusta, ”curriculumia”, jolla Dewey tarkoitti lapsen oppimiskokemusten suunnittelua. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 145–147.) Malinen (1992, 15) tarkentaa Lehrplan- ja curriculummallien välistä yhteyttä kuviossa 2.



KUVIO 2 Lehrplan- ja curriculum -mallien vastaavuus

Lehrplan-malli on suppeampi, mutta siinä on hallinnollisia määräyksiä mm. tuntijaosta. Curriculum-mallissa sen sijaan on mukana didaktisia ohjeita ja oppilaan kehityksen tavoitteita. Suomessa ei ole haluttu erotella selvästi näitä kahta käsitettä, vaan pyrkimyksenä on enemminkin yhdistää hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu. Kansakoulussa ja oppikoulussa hallinnollisesti vahvistetut opetussuunnitelmat olivat kuitenkin lähinnä Lehrplan-mallin mukaisia, mutta opettajan itsenäinen opetustyön suunnittelu tapahtui curriculum-ajattelun mukaisesti. (Malinen (1992, 12–15.)

Edellä esitellyt opetussuunnitelmamallit ovat saaneet alkunsa saksalaisesta koulutusperinteestä, joka on muovannut myös pohjoismaista opetussuunnitelma-ajattelua. Pohjoismainen opetussuunnitelmakäsitys on viitannut ensisijaisesti tietyn koulutusmuodon opetukselliseen kokonaistarjontaan, sen sisäiseen ainejakoon ja oppimääriä valtakunnallisesti sääteleviin asiakirjoihin (Läroplan). Koulutusjärjestelmätasoinen kehittäminen korostuu siinä, miten pohjoismaisissa koulutuskulttuureissa on pyritty toteuttamaan ”jatkuvan koulutuksen” periaatetta, jonka onnistumisen ongelmaksi on kuitenkin noussut nopean yhteiskunnan muutoksen mukana toteutettujen ja suunniteltujen koulureformien jäykästi ylhäältäpäin ohjattu toteuttaminen. (Ropo 1994, 5–6.)

Malinen (1992, 43–47) tuo esille vielä yhden opetussuunnitelmamallin, joka soveltuu hänen mukaansa paremmin Suomen koulujärjestelmään kuin aikaisemmin kuvailut curriculum-malli tai Lehrplan-malli siksi, että meillä on joka tapauksessa yhdistetty samaan suunnitteluprosessiin hallinnollista päätöksentekoa (tavoitteena koulutuksen yhtenäisyys) sekä pedagogista päätöksentekoa (tavoitteena oppilaiden yksilöllinen kehittäminen). Yhteiset piirteet peruskoulun, lukion ja ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelma-järjestelmässä toimivat runkona pedagogis-hallinnolliselle opetussuunnitelma-mallille. Mallin ensimmäinen keskeinen periaate on hierarkkisuus, joka toteutuu siten, että opetuksen suunnittelu jaetaan keskushallintoon sekä paikalliselle tasolle, kouluun ja opettajille. Pedagogisten tavoitteiden tasoissa hierarkkisuus ilmenee päämäärinä, yleistavoitteina ja lähitavoitteina. Mallin toinen keskeinen periaate, harmonisuus, näyttäytyy pedagogisen ja hallinnollisen suunnittelun rinnakkaisuutena. Samantasoiset pedagogiset ja hallinnolliset päätökset tapahtuvat mahdollisimman läheisessä yhteistyössä. Kolmas keskeinen periaate on itseohjaavuus. Suunnitteluun on liitetty palautejärjestelmä, joka pystyy tekemään korjaavia päätöksiä. Tärkein palaute saadaan perustasolta opettajien ja vanhempien kokemuksista.

Brotherus ym. (1999, 124–127) tuovat opetussuunnitelma-ajatteluun vielä kolme näkökulmaa, jotka eroavat toisistaan kasvatuspyrkimyksissä. Oppiaine-

keskeinen näkökulma on tietävästi vanhin näkemys yleissivistävästä kasvatuksesta. Yhteiskunnallisen näkökulman puolestapuhujat eivät suoranaisesti vastusta tiedonalapohjaista opetussuunnitelmaa, mutta heidän mielestään yleissivistävän kasvatuksen ensisijaisena tehtävän tulisi olla yhteiskunnan säilyttäminen ja yhteiskunnan toimintaedellytysten parantaminen, mikä on huomiotava opetussuunnitelman sisältöjen valinnassa. Kolmannen suuntauksen edustajat korostavat yksilön oikeuksia, ainutkertaisista kyvyistä huolehtimista, omaleimaisen kokonaispersoonallisuuden kasvun tukemista, sosiaalista ja älyllistä kehittymistä sekä hyvinvoinnin turvaamista. Lapsikeskeisen opetussuunnitelman laadinnan lähtökohtia ovat yksittäisten lasten valmiudet, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet.

Yhdysvalloissa ja erityisesti Englannissa on 1990-luvulla siirrytty koulujen autonomiasta kohti valtakunnallista keskusohjausta. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on samaan aikaan siirrytty keskitetystä ohjauksesta hajautettuun, jolloin koulujen ja niiden ylläpitäjien mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon on lisääntynyt. (Sahlberg 1997, 61.) Opetussuunnitelmissa tämä tarkoittaa, että herbartilaisesta Lehrplan-tyyppisestä valtakunnallisesta suunnittelusta on virallisesti luovuttu ja siirrytty deweylaisen curriculum-ajattelun mukaiseen desentralisaatioon, opetussuunnitelmien paikalliseen ja koulukohtaiseen laatimiseen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 150–151.)

Suomessa kunnan rooli opetussuunnitelmaa laadittaessa on tärkeä. Opetussuunnitelma ilmaisee paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa osana valtakunnallista koulutuspolitiikkaa. Kunta luo omilla toimenpiteillään ne raamit, joissa koulut kehittämistyönsä toteuttavat, ja vastaa viime kädessä siitä, että kouluilla on opetussuunnitelma. Valtakunnallisen ohjeistuksen väljentyessä on tärkeää, että kouluille luodaan parhaat mahdolliset edellytykset itse täsmentää oman työnsä tavoitteita sekä määrittää sen sisältöä ja menetelmiä omista lähtökohdistaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15.) Vuoden 1999 alusta voimaan tullut perusopetuslaki jätti opetuksen järjestäjälle laajan harkintavallan siitä, miten ja missä muodossa paikallinen opetussuunnitelma hyväksytään. Kunnan järjestämässä opetuksessa opetussuunnitelma voidaan hyväksyä joko kunta- tai koulukohtaisena taikka osittain koko kuntaa koskevana ja osittain koulukohtaisena. Opetussuunnitelmia laadittaessa tulee ottaa huomioon perusopetuslain ja -asetuksen, valtioneuvoston tuntijakopäätöksen ja opetussuunnitelman perusteiden velvoittavat säännökset ja määräykset. (Lahtinen ym. 1999, 107–108.) Goodson (2001, 21) painottaa, että minkä tahansa uudistuvan käsityksen opetussuunnitelmasta tulisi keskeisesti huomioida opetussuunnitelma sellaisena kuin se realisoituu käytännössä.

Ropo (1994, 9–14) tuo edellä mainittujen koulutuksen teorioiden, perinteiden ja säädösten rinnalle tulevaisuuden haasteet lähtökohdiksi opetussuunnitelma-ajattelulle. Käsitys tiedon olemuksesta on muuttunut. Olemme siirtyneet suunnittelun ja ennusteiden maailmasta kompleksisuuteen, jossa tiedon nopea määrällinen kasvu, sen saatavuuden ja jakeluverkostojen lisääntyminen ja teknistyminen sekä tiedon luonteen yleinen relativoituminen aiheuttaa muutoksia opetussuunnitelman olemukseen. Oppiminen on nykykäsityksen

mukaan yksilön ja hänen ympäristönsä välinen dialoginen prosessi, mikä aiheuttaa erittäin paljon vaatimuksia sille kokonaisympäristölle, jossa oppimista, opiskelua ja opetusta harjoitetaan. Yhteiskunnallisen kulttuurisen murroksen takia koulutus on nyt kulutustuote, jonka arvo ei niinkään määräydy sen sisällön (oppimistulosten) mukaan, vaan sen yksilölle antaman sosiaalisen arvon mukaan. Media irrottaa nykyihmisen sellaisista ajan ja paikan sidonnaisuuksista, jotka tähän asti ovat pakottaneet työnteon työpaikoille ja informaation paperille. Median vaikutukset kulttuuriin näkyvät myös siinä, miten se maailmalaajuisesti säätelee merkitysten ja mielikuvien muodostumista. Työelämän murroksen vaatimaa varautumis- ja joustokykyä lisäävät tutkimus- ja tuotekehittelytoiminta, organisaatorakenteen muutokset, tuotantoteknologian automatisoituminen, perinteisten toimenkuvien ja ammattien murtuminen ja korvautuminen joustavilla oppimisvalmiuksilla varustetuilla ”jokapaikan ammattilaisilla”.

### 3.1.2 Opetussuunnitelman tuki yksilölliselle suunnittelulle

Henkilökohtainen opetussuunnitelma on peruskouluasteella kiinteästi sidoksissa koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Mikäli henkilökohtaisen opetussuunnitelman yhteydessä ei oteta huomioon tätä yhteyttä, henkilökohtaisuuden merkitys saattaa jäädä lomakkeen asteelle. Henkilökohtaistamiseen päästään käytännössä ainoastaan siten, että otetaan huomioon käytännön realiteetit ja toimintamallit, jotka tukevat yksilöllistä kasvua ryhmässä. (Oksanen 1996, 494.)

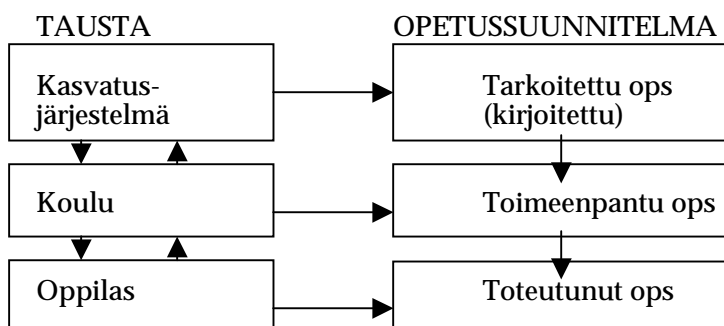
Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma muodostui kahdesta erillisestä osasta, POPS I ja POPS II. Ensimmäinen osa kuvasi yhteiskunnan yleisiä arvopäämääriä koulutuksen suhteen, toinen taas lähti suoraan oppiaineista ja keskittyi niiden sisällöllisen ja ajallisen osituksen ongelmiin. (Raustevon Wright & von Wright (1994, 145.) Koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinta on pohjautunut samalle ideologialle, vaikka se toteutetaankin yksissä kansissa. Opetus käsitetään osaksi kasvatustoimintaa. Silti on tyypillistä, että yleis-tavoitteet esitetään erikseen kasvatus- ja opetustyölle.

Kun opetussuunnitelman laadinnan yhteydessä tehdään arvoja koskevia päätöksiä määrittelemällä tavoitteet, ratkaisevaa on, miten opettaja osallistuu opetussuunnitelman laadintaan. Kun se on opettajan tai opettajaryhmän oman työn tulos, on todennäköistä, että siitä myös kannetaan vastuuta. Opetussuunnitelman laatiminen ja siihen tutustuminen sekä vähittäinen omaksuminen edellyttävät opettajan oman arvomaailman ja opetussuunnitelman arvojen kohtaamista. Opetussuunnitelman tavoitteet ovat myös opettajan velvollisuuksien konkreetteja tulkintoja, joiden kautta opettaja osoittaa vastuullisuutensa opetuksesta oppilaalle ja samalla koko yhteiskunnalle. (Kansanen 1995, 11–13.) Sama sitoutuminen tapahtuu HOJKSin laadinnan yhteydessä. Kairavuori (1996, 17) korostaa myös tavoitteiden merkitystä oppilaan kannalta. Yhteisesti tärkeiksi nähdyt tavoitteet ovat sidoksissa oppilaan koulun kontekstissa oppimiseensa sisäistämään intention ja toimintatapaan. Yhteiset tavoitteet palautuvat koulun tehtävään ja opetussuunnitelmaan, joten näin lähestyttynä oppimista on problematisoitava myös osana opetustapahtuman kokonaisuutta.

Scheinin (1995, 73) kuitenkin kritisoi koulukohtaisten opetussuunnitelmien tavoitteiden asettelua. Yleisellä tasolla olemme ehkä yhtä mieltä siitä, että toivomme taitavia, viisaita, humaaneja, eettisesti ja esteettisesti valveutuneita tulevaisuuden kansalaisia. Silti monessa opetussuunnitelmassa on tässä kohdin aukko. Yleistavoitteita ei määritellä tai niiden ja opetuksen välille ei muodostu siltaa. Jos opettajakunnalta puuttuu selkeä kokonaiskuva, ei se välity oppilaillekaan.

Myös Meri (1995, 45–46) esittää huolestumisensa siitä, että opetussuunnitelma käsitetään usein oppiaineiden tuntimääriä sisältäväksi lukusuunnitelmaksi ja tätä täydentäväksi eri oppiaineiden oppiennätys-luetteloksi. Opetuksen tavoitteet lausutaan tavallisimmin opetussuunnitelman johdannossa. Varsinaisten kasvatus- ja oppimistavoitelauseiden tai vastaavien ilmaisujen puuttuminen opetussuunnitelmasta auttaa piilo-opetussuunnitelman esiintymistä. Koulun yksittäisellä opettajalla on mahdollisuus ylläpitää omaksumaansa ja omasta kulttuuritaustastaan nousevaa piilo-opetussuunnitelmaa ja toimia oppilaidensa ohjaamisessa näkemystensä mukaisesti. Tosin koulussa vallitseva oppilaita sosiaalistava käytäntö järjestyssääntöjen ja käyttäytymisohjeiden avulla pyrkii yhdenmukaistamaan niitä raameja, joissa yksittäinen opettaja toteuttaa piilo-opetussuunnitelmaansa.

Kuviossa 3 eritellään opetussuunnitelmien toteutusta, jota tutkittaessa voidaan opetussuunnitelma nähdä kolmijakoisena tarkoituksen, tavoitteen ja toteutuksen suhteen (Malinen 1992, 24.)



KUVIO 3 Opetussuunnitelman toteutuksen vaiheet

Kirjoitettu opetussuunnitelma on vain näkyvä, julkinen ja muuttuva osoitus kouluopetusta perustelevista valinnoista ja sitä legitimoivasta retoriikasta. Kirjoitettu opetussuunnitelma ikään kuin tuottaa oppaan koulunkäyntiä perustelevalle retoriikalle, jota voimavarojen jakaminen, statuksen määrittäminen ja uramahdollisuudet edistävät. (Goodson 2001, 20.)

Kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman välistä eroa Kosunen (1994, 89) kuvaa sulavan jääpalan metaforalla. Prosessin jokaisessa vaiheessa opetussuunnitelma pienenee sulavan jääpalan tavoin. Se, mitä lopulta jää jäljelle, ovat oppilaille kertyneet tiedot, taidot ja valmiudet. Goodson (2001, 22, 243–255) kyseenalaistaa kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman yhdenmukaisuuden ”salaliittoteorialla”, jota tukevissa tulkinnoissa väitetään, että koska kouluopetus ja etenkin valtion kustantama kouluopetus on läheisessä



yhteydessä taloudelliseen ja sosiaaliseen reproduktioon, se on pakollista ja ali-resursoitua. Tietyt hankalat luokkahuonekäytäntöjen ja -elämän piirteet ovat lähes väistämättömiä, ja sen tähden kirjoitetun opetussuunnitelman retoriikka on perimmältään toteennäyttämätöntä. Tätä kritiikkiä pohdittaessa on huomioitava, että Goodsonin näkemykset rakentuvat englantilaisen yhteiskuntaluokkien monihierarkkisuuden ja yksityis- ja valtionkoulujärjestelmän erilaiselle problematiikalle.

Meren (1995, 46) näkemyksen mukaan voidaan piilo-opetussuunnitelmaa pitää oppilaskohtaisena todellisesti toteutuneen opetussuunnitelman osana, missä yksittäisen oppilaan omat koulukokemukset muodostavat hänen henkilökohtaisen piilo-opetussuunnitelmansa pääasiallisen sisällön. Piilo-opetussuunnitelma oppilaiden omaksumien ja käyttämien selitysmallien viitekehyksenä on nähtävä kaksisuuntaisesti. Toisaalta sen voi ymmärtää oppilaita sosiaalistavana elementtinä, jonka vaikutus yksittäiseen oppilaaseen sisältää opetustapahtuman mikrotason luokkahuoneympäristössä ja makrotasolla yhteiskunnasta heijastuvan kasvattamis- ja sivistämisnormin. Toisaalta piilo-opetussuunnitelman vaikutukset voi tulkita oppilaiden omien koulunkäyntikokemusten selittäjäksi.

Ropo (1994, 18–21) ehdottaa, että on keskeisempää tarkastella opetussuunnitelmaa sellaisena oppimisympäristönä, joka on yhteydessä todelliseen elämään ollessaan avoin, jatkuvasti muuttuva ”pienoismaailma” ja joka antaa tilaa yksilön omille kasvun ja kehityksen prosesseille. Oppimisympäristön voidaan ajatella koostuvan useista käsitteellisesti erilaisista komponenteista. Se on ensinnäkin sisällöllinen ympäristö, jonka toiminta on päämääräsuuntautunutta ja tavoitteellista. Toiseksi oppimisympäristö on sosiaalinen ympäristö. Se muodostuu enemmän tai vähemmän toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevista yksilöistä ja ryhmistä, joiden toimintaa ohjaavat vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa koskevat säännöt. Kolmanneksi oppimisympäristö on kulttuurinen ympäristö. Se sisältää ja heijastaa yhteisön omaksumia perinteitä, arvoja ja eettismoraalisia käsityksiä ja pyrkii välittämään niitä eteenpäin. Neljänneksi oppimisympäristöllä on fyysiset ominaisuutensa. Oppiminen tapahtuu tietyssä ajassa ja paikassa, joka luo rajoitteet ja mahdollisuudet. Viidenneksi oppimisympäristö on kokemuksellinen kokonaisuus, joka on yksilön esteettisten tulkin-tojen ja arviointien kohteena. Yksilön toiminnan motivaation voidaan katsoa olevan suuressa määrin seurausta esteettisten arviointien tuloksista. Oppimisympäristön kokonaisuuden tulee olla subjektiivisesti mielekäs.

Rauste-von Wright & von Wright (1994, 158–159) yhdistävät oppimisympäristöajatteluun konstruktivistisen oppimisnäkökuvan, jonka mukaan yksittäisten tietojen ja taitojen erillinen opettaminen ja oppimisen kontrolli menettävät keskeisen roolinsa ja esiin nousevat oppimisen taitojen opettamisen ehdot. Opetustilanteissa tulee keskeiseksi näiden taitojen kehittämistä edistävän oppimisympäristön luominen. Tällöin opetussuunnitelmaa ei pidetä opetus- ja oppimisprosessia yksityiskohtaisesti määrittävänä ohjelmana, vaan lähinnä kasvatuksen tavoitteita ja niiden saavuttamisen ehtoja problematisoivana tarkasteluna.

Opetussuunnitelman tehtäväksi voisi lapsen kannalta nähdä perusteiden rakentamisen sellaiselle oppimisympäristölle, joka mahdollistaa hänen optimaalisen kasvunsa ja sen tukemisen kasvatuksen keinoin. Oppilaan yksilöllisyyden kunnioittamisen ja hänen toiminnallisten valmiuksiensa kehittymisen loppuun saakka vieminen edellyttää mitä ilmeisimmin oppilaan henkilökohtaisen oppimistavan ja -tahdin kunnioittamista ja hänen oppimismotivaationsa ylläpitämistä. (Atjonen 1993, 124.)

## 3.2 HOJKSien muotoutuminen

HOJKSien laatiminen riippuu opettajien intuition lisäksi valtakunnallisesta ohjauksesta. Suomessa lainsäädäntö oli hieman ohjeistusta nopeampi. Oppilaiden yksilöllisen opetuksen suunnitteluun kaivataan toisaalta selkeitä, yhtenäisiä käytänteitä, toisaalta itsenäisyys HOJKSien toteutuksessa halutaan säilyttää. Seuraavassa luvussa tarkastelen niitä puitteita, joiden varassa opetushallitus ohjeistuksellaan tutkimusajankohtana ohjaa HOJKSeja laatimaan. HOJKS-prosessilla on kuitenkin pitkä historia useissa englanninkielisissä maissa, joista suomalainen HOJKS on saanut vaikutteita. Tämän vuoksi erittelen HOJKSien kehittymistä kansainvälisestä näkökulmasta sekä HOJKSien lainsäädännöllistä eroa Yhdysvaltojen vastaavaan ohjeistukseen verrattuna.

### 3.2.1 HOJKS ohjeistus Suomessa

Keväällä 1988 valmistui asiakirja ”Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet”, joka julkaistiin kouluhallituksen yleiskirjeenä 03/1988. Opetussuunnitelman perusteissa korostettiin, että jokaiselle oppilaalle on laadittava oma yksilöllinen opetussuunnitelma. Avuksi yksilöllisen opetussuunnitelman laatimiseen, yhteistyöhön ja oppilaan kehityksen arviointiin oli kehitetty diagnostinen päiväkirja, jota opetussuunnitelman perusteissa suositeltiin käytettäväksi. Päiväkirja oli opetuksen ajatuksen mukaisesti oppilas-, ei opetusryhmä- tai opettajakohtainen. (Fadjukoff 1989, 20–21.) Ikonen (1989, 5) totesi tällöin koko erityisopetuksen etenevän opetussuunnitelmien kehittämisessä siihen suuntaan, että erityisopetusryhmäkeskeisten opetussuunnitelmien tilalle ollaan hahmottelemassa yksilöllisten opetussuunnitelmien kehittämisohjeita lapsen elämänolosuhteiden ja oletetun tulevaisuuden perusteella.

Kymmenen vuotta myöhemmin henkilökohtaistamisen vaatimus toteutui perusopetuslain 17. §:ssä, jonka mukaan koulutuksen järjestäjä velvoitetaan laatimaan hyväksytyyn opetussuunnitelmaan perustuvan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma jokaiselle oppilaalle, joka on otettu tai siirretty erityisopetukseen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000, 3). Opetushallitus täsmensi velvoitetta antamallaan yleis-

kirjeellä 8/011/2000. Tässä luvussa tarkastelen HOJKSin laadintaa tämän ohjeistuksen näkökulmasta.

Opetuksen yksilöllistäminen mahdollistetaan ohjeistuksessa ensinnäkin yksilöllisten opinto-ohjelmien avulla (kuviot 4). Opetushallitus edellyttää, että yksilöllinen opinto-ohjelma laaditaan esimerkiksi silloin, kun tutkitaan ja selvitetään oppilaan oppimisvalmiuksia ennen mahdollista erityisopetukseen siirtämistä tai tavoitteiden saavuttamista seurataan esimerkiksi pitkän sairauden jälkeen. Yksilöllisissä opinto-ohjelmissa, joista voidaan käyttää myös nimitystä yleisopetuksen mukainen HOJKS, opetus eriytetään yleisopetuksen tavoitteiden sisällä. Oppilaan edellytetään saavuttavan kaikista oppiaineista vähintään minimivaatimukset. Painopiste on oppilaan sitoutumisessa opinto-ohjelman tavoitteisiin ja päämääriin. Myös yleisopetuksen mukainen henkilökohtainen opetussuunnitelma laaditaan yhteistyössä huoltajien kanssa. Jos erityisopetukseen otettaessa tai siirrettäessä on päätetty, että oppilas opiskelee opetuksen yleisen opetussuunnitelman mukaisesti, hänen suorituksensa arvioidaan samoilla perusteilla kuin muidenkin oppilaiden suoritukset. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000, 4; Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 21.)

Erilajuisilla oppimäärillä tarkoitetaan erityisopetukseen erikseen hyväksytyjä oppimääriä, joissa poiketaan yleisopetuksen oppimääristä (kuviot 4). Erityisopetuksen mukainen HOJKS voidaan laatia sekä yleis- että erityisopetuksen oppilaalle. Yleisopetuksessa olevalle oppilaalle tällainen HOJKS on mahdollista tehdä vaikka vain yhtä oppiainetta koskevaksi. Oppilas voi opiskella erityisopetuksen mukaisen HOJKSin turvin joko yleisopetuksessa tai erityisluokkamuotoisessa opetuksessa riippumatta siitä, miten täydellisesti oppimäärät on mukautettu. Oleellista on, että kun opetussisältöjä mukautetaan yleisopetuksen oppimääristä poikkeaviksi, päätös edellyttää psykologisia tai lääketieteellisiä tutkimuksia tai sosiaalisen selvityksen. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma laaditaan yhteistyössä huoltajien kanssa moniammatillisena yhteistyönä. Kaikilla oppilailla, joilla on erityisopetuksen mukainen HOJKS, on sen mukainen erityisopetuspäätös. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000, 3-4; Lahtinen ym. 1999, 160-161.)

Jos erityisopetukseen otettaessa tai siirrettäessä on päätetty joidenkin tai kaikkien oppimäärien mukauttamisesta, jolloin oppilaan tavoitetaso on vähäisempi kuin yleisen opetussuunnitelman mukaan opiskelevilla, arvioidaan oppilaan suorituksia henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa määritelyihin oppilaan omiin tavoitteisiin perustuen. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 21.)

vastuu. Se ei ole julkinen asiakirja. Henkilö, jonka hallussa tai tiedossa on salassa pidettävä asiakirja tai tieto, päättää tietojen luovuttamisesta. HOJKSin käytöstä sekä sen sisältämien tietojen antamisesta ja siirtämisestä eteenpäin, esimerkiksi koulusta toiseen, tulee aina neuvotella huoltajan kanssa. (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2001, 206–221.)

Yhtenä koulunkäynnin tukipalveluna käytetään koulunkäyntiavustajia helpottamaan oppilaan opetukseen osallistumista. Koulunkäyntiavustajat ovat opetustoimessa melko uusi ammattiryhmä. Opetuksen järjestäjä päättää koulunkäyntiavustajan palkkaamisesta. Avustaja voi olla kunta-, koulu- luokka- tai henkilökohtainen. Koulunkäyntiavustajan tehtävien määräämiseen vaikuttaa se, millaisia oppilaita varten hänet otetaan. Oppilaiden tuen tarpeen laatu vaikuttaa siihen, millaista apua he tarvitsevat. Kaikkien oppilaiden osalta on kuitenkin muistettava, että avustamisesta huolimatta on tärkeää edistää oppilaan itsenäistä selviytymistä ja omatoimisuutta. Siksi koulunkäyntiavustajan tehtävät tulee suunnitella joustavasti. (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2001, 215–216.)

Opetushallituksen ohjeistuksen mukaisesti HOJKSin tulee sisältää taulukossa 7 esitetyt tiedot sen mukaan kuin oppimisvaikeuksien huomioon ottaminen edellyttää.

**TAULUKKO 7** Opetushallituksen velvoite henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman sisällöstä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000, 2–4.)

#### Sisällön osa-alueet

- kuvaus oppilaan valmiuksista ja nykyisestä suoritustasosta
- opetuksen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet ja sisällöt, taikka opetuksessa noudatettavan erityisen opetussuunnitelman, esimerkiksi tiettyä oppiainetta varten tai autistisille taikka vaikeimmin kehitysvammaiselle lapselle, laadittu opetussuunnitelma
- kuvaus oppilaan opetuksen järjestämisestä yleisopetuksen ja/tai erityisopetuksen ryhmässä
- opetuksen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet ja kommunikointitavat
- seurannan järjestäminen ja siitä vastaavat henkilöt
- oppilaan arvioinnin perusteet

Opetushallituksen päättämät periaatteet ja sisällölliset velvoitteet antavat väljät puitteet laatia HOJKSeja. Muotoseikat vaihtelevat käytännössä runsaasti alueellisen asiantuntemuksen, resurssien, erityisoppilaskohderyhmien ja käytänteiden historiallisen muotoutumisen mukaan. Yhtenä vaihtoehtona Ikonen (2000, 50–52) ehdottaa HOJKSin laatimista lyhyeksi, hallinnolliseksi, oppilaan oppimishistoriasta kertovaksi asiakirjaksi, jota täydentää henkilökohtainen oppimisvalmiussuunnitelma eli HOPPI. Tämä työdokumentti rakentuu systemaattisiin diagnosointi- ja arviointimenetelmiin pohjautuvalle tavoitteenasettelulle sekä opetuksen toimenpiteiden suunnittelulle opettajan työvälineenä.

### 3.2.2 IEP (Individual Educational Plan)

#### *HOJKSin kansainvälinen kehitys*

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään HOJKSista puhuttaessa useimmiten termejä the Individualized Educational Program tai Plan lyhennettynä IEP. Yhdysvalloissa alle kolmevuotiaille lapsille, joiden vammaan nähdään vaikeuttavan oppimista, tulee laatia henkilökohtainen perheen palvelusuunnitelma (the Individual Family Service Plan – IFSP) kuvaamaan oppilaille laadittavia henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. (Gallagher & Desimone 1995, 353; The Pediatrician’s Role on Development and Implementation of an Individual Education Plan (IEP) and/or an Individual Family Service Plan (IFSP) 1999, 124–128.) Jokaiselle 14-vuotiaalle ja sitä vanhemmalle oppilaalle, jolle laaditaan HOJKS, tulee HOJKS-palaverissa suunnitella jatkopalvelujen tarve -lausunto (the Statement of Transition Service Needs). Lausunnon tulisi HOJKSin lisädokumenttina taata, että oppilas suorittaa peruskoulunsa aikana jatko-opintoihin ja haluttuun päättötodistukseen nähden tarvittavat kurssit ja oppimäärät. Jatkopalvelujen tarve -lausunto toimii suunnittelupohjana tarvittavien jatkopalvelujen lausunnon (the Statement of Needed Transition Services), joka laaditaan oppilaan täyttäessä 16 vuotta. Tämä HOJKSin lisädokumentti on edellistä laajempi, ja sen tulee käsittää seuraavat osa-alueet: opetus, työllistäminen, yhteisöllinen toiminta, koulun jälkeinen aikuiselämä ja muut palvelut sekä, mikäli se on oppilaan edun mukaista, päivittäiset taidot ja toiminnallinen ammatillinen arviointi. HOJKS työryhmän on määriteltävä, mikä taho tarjoaa kunkin palvelun ja kuka vastaa palvelun organisoinnista aiheutuvista kustannuksista. HOJKSin vuositavoitteet johdetaan näistä suunnitelluista jatkopalveluista. (O’Leary 1998, 1–15.)

Mikäli oppilaan oppimis- ja opiskeluvaikeudet johtuvat oppilaan käytöshäiriöistä, hänelle laadittavan HOJKSin tulee kohdentua näiden käytöshäiriöiden poistamiseen. Yhdysvalloissa HOJKS-työryhmän on suoritettava toiminnallinen käytöksen arviointi (Functional Behaviour Assessment – FBA), jonka tarkoitus on selvittää käytösongelmien taustat. Tähän arviointiin perustuen HOJKS-työryhmän tulisi laatia käytöksen interventio-suunnitelma (Behaviour Intervention plan – BIP). Suunnitelman tavoitteena on aikaansaada aktiivinen muutos oppilaan käytöksessä tavoitteiden ja vaihtoehtoisten käytösmallien asettamisen sekä näiden seurannan avulla. Yhdysvaltojen lainsäädäntö edellyttää käytöksen arviointi- ja interventio-suunnitelman laatimista aina, kun oppilasta uhkaa väliaikainen tai pysyvä erottaminen tai käytöksestä johtuva erityisopetussiirto. (Drasgow, Yell, Bradley & Shriner 1999, 244–266.) Tässä tutkimuksessa käytän HOJKS-termiä kuvaamaan kaikkia yksittäisen oppilaan opetuksen kokonaissuunnitelmia.

Britanniassa HOJKS:t ovat alun perin pohjautuneet Tylerin (1949) kehittämälle opetussuunnitelmatyön behavioristiselle tavoitemallille, joka perustuu skinneriläiseen oletukseen taitojen ja tiedon sisältöjen jakautumisesta lineaarisesti ja hierarkkisesti eteneviin pieniin askeliin, joita oppilaan tulee ottaa edetessään kohti hallinnan tasoa. Mikäli lapsella on vaikeuksia oppimisessa, hän yksinkertaisesti etenee pienemmin askelin. Pitkään Britannian johtavat

erityispedagogit pitivät behavioristista tavoitemallia itsestään selvänä tapana opettaa erityisoppilaita. Vuonna 1978 sikäläisen opetushallituksen lanseeraamalla Warnockin raportilla (the Warnock Report/Department of Education and Science 1978) oli ja on edelleen voimakas vaikutus erityisopetukseen ja erityisopetuksen opetussuunnitelmaan erityisesti. Sen mukaan opetussuunnitelman kehittymiseen myötävaikuttavat neljä toisiinsa liittyvää perusedellytystä: tavoitteiden asettaminen, materiaalin ja elämysten valinta, opetus- ja oppimismetodin valinta tavoitteiden saavuttamiseksi ja arviointi tavoitteiden sopivuudesta sekä niiden saavuttamiseksi käytettyjen keinojen tehokkuus. Vuoden 1988 koulutus uudistus (the Education Reform Act – ERA) edellytti, että jokainen oppilas yleis- ja erityiskouluissa on oikeutettu kansallisen opetussuunnitelman puitteissa oppilaalle täsmennettyyn opetussuunnitelmaan. Lopulta vuoden 1993 opetuslain (the Education Act) ja 1994 sikäläisen opetushallituksen julkaiseman ohjesääntöjen (Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs / Department for Education) mukaan suositeltiin erityisoppilaiden opetukseen henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tulee ohjesäännön mukaan sisältää oppilaan oppimisvaikeuksien luonnekuvaus ja erityisopetustoiminnan kuvaus sekä opetushenkilöstön osuus, annettavan tuen useus, erityisohjelmat, toiminnat, materiaalit ja välineet. Henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa tulee myös olla kirjattuna tavoitteet ja niiden saavuttaminen tietyssä ajassa sekä seuranta ja arviointijärjestelmät. (Goddard 1995, 258–262.)

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman perusteet ovat paljolti yhteneviä Britanniassa ja Yhdysvalloissa. Molemmissa maissa tarkoitus on tuottaa muodollisesti pätevä opetuksen suunnitelma oppilaalle, jolla on oppimisvaikeuksia. Yhdysvaltojen HOJKS on kuitenkin laajempi erityisopetustarpeiden laillisena määrittäjänä kuin Britannian vastaava. (Cooper 1996, 115–116.) Yhdysvalloissa 1960–70-luvuilla erityisopetuksen tuloksellisuuden vaatimuksen ja vanhempien voimistuneen mukaantulon voidaan katsoa olevan HOJKSien kehittymisen lähtökohta. Vuonna 1975 annettiin laki opetuksesta kaikille vammaisille lapsille (the Education Act for All Handicapped Children – EAHCA), jonka perusajatuksena oli myötävaikuttaa opetusviranomaisia kohtaamaan vammaisten oppilaiden opetukselliset tarpeet. EAHCA antoi muodon oikeudenmukaisuus-käsitteelle. Jokaiselle lapselle oppimisvaikeuksista riippumatta tuli järjestää ilmainen ja tarkoituksenmukainen julkinen koulutus. HOJKSista muodostui mekanismi määrittää lapsen kannalta sopivin koulumuoto vähiten rajoittavassa ympäristössä. (Mead 1999, 476–493.) HOJKSien tavoitteet painottuivat vastuunotolle ja vanhempien osallistumiselle. HOJKS on suunniteltu keinoksi päästä tasa-arvoisempaan päätöksentekoon vanhempien ja ammattilaisten välillä. (Gallagher & Desimone 1995, 353–379.) Parikymmentä vuotta myöhemmin kongressi uudisti lain (the Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997 – IDEA) tarkentaen ja voimistaen vuoden 1975 vaatimuksia erityisoppilaiden koulunkäynnin organisoimisessa. Uusina tarkennuksina IDEA edellytti, että ilmaisen koulunkäynnin järjestäminen vähiten rajoittavassa ympäristössä tulee määrittää siinä kontekstissa, josta oppilas yksilölli-

syytensä, ryhmän muodostuksen ja vanhempien näkökulmasta hyötyy. (Mead 1999, 476–493.)

Smith (1990, 6–13) on laatinut monipuolisen historiallisen katsauksen HOJKSin kehittymisestä vuosien 1975–1989 kirjallisuuden pohjalta (taulukko 8). Tutkimusraporttien pohjalta hän jakaa katsauksen kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäiseksi hän jäsentää normatiivisen vaiheen. Tämän jakson aikana 1970-luvun loppupuolelta 1980-luvun alkupuolelle laadittiin HOJKSin normit ja standardit siitä, miten laatia ja toteuttaa henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Tämän jälkeen huomio alkoi kiinnittyä opettajien ja vanhempien osallisuuteen HOJKS-prosessissa. Tätä analyyttistä vaihetta kesti 1980-luvun lopulle asti, jona aikana tutkimukset toivat esille runsaasti ongelmia opettajien resursseissa, vanhempien tasa-arvoisessa osallistumisessa, HOJKS-kokousten menettelytavoissa ja HOJKS-prosessin edellyttämässä tiimityössä sekä kirjoitettujen HOJKSien sisällöissä.

TAULUKKO 8 HOJKS:n ideaalit ja realiteetit (Rodgers 1995, 224)

Ideaalitavoite	Realiteetit ja ilmenneet ongelmat
<b>Normatiivinen vaihe (1975–1980-luvun alku)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lain edellytykset</li> <li>• dynaaminen prosessi</li> <li>• moniammatillinen yhteistyö</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• paperi paperin vuoksi</li> <li>• staattinen dokumentti</li> <li>• tiimityön vaikeudet</li> </ul>
<b>Analyyttinen vaihe (1980-luku)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• yleis- ja erityisopettajien osallisuus</li> <li>• vanhempien osallisuus</li> <li>• HOJKS-palaverit – yhteistyön tulos</li> <li>• HOJKSin sisältö yhtenevä lain kanssa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rajallinen yleisopetuksen osallisuus</li> <li>• rajallinen vanhempien osallisuus</li> <li>• harjaantumattomuus konsultoimaan</li> <li>• ongelmia kokousmenettelyssä</li> <li>• HOJKSissa sisällöllisiä puutteita</li> </ul>
<b>Teknologis-reaktiivinen vaihe (1980-luku)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tietotekniikka parantaa teknistä tehokkuutta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HOJKS:t paranivat teknisesti, mutta entä HOJKSien toteutus?</li> </ul>
<b>Laadun ja käytön vaihe (1990-luku)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• laatia kriteerit laadullisille suunnitelmille</li> <li>• parantaa HOJKSien laatua</li> <li>• laadullisuus toteutuu opetustilanteissa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kriteerit laadullisille HOJKSeille laadittu</li> <li>• HOJKSien laatu parantunut koulutuksen avulla</li> <li>• HOJKSien käyttö rajallista opetustilanteissa</li> </ul>

Kolmas vaihe, jonka Smith on nimittänyt teknologisvaikutteiseksi vaiheeksi, on hänen mukaansa merkityksellinen, koska tutkimus keskittyi lain alkuperäisen hengen ja tavoitteen mukaisesta HOJKSin laadullisesta toteuttamista HOJKSin

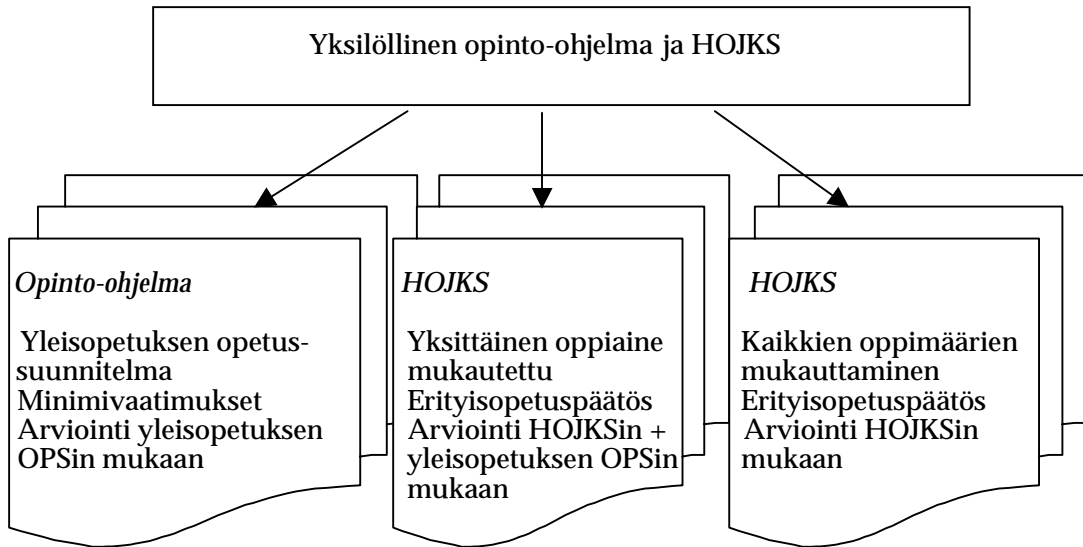
vähimmäisvaatimuksiin ajan ja kustannusten näkökulmasta tietotekniikkaa hyödyntämällä. Rodger (1995, 221–239) jatkoi historiallista katsausta Australian näkökulmasta 1990-luvun jaksolla, jonka hän nimesi laadun ja käytön vaiheeksi. Tämä jakso keskittyi arvioimaan HOJKSien laatua sekä tarkastelemaan, missä määrin näitä suunnitelmia todellisuudessa toteutetaan aikomusten mukaisesti. Jakson aikana tehdyt tutkimukset kyseenalaistavat HOJKSissa asetettujen tavoitteiden toteutumisen opetustilanteessa. Rodger laati kirjallisuuden pohjalta yhteenvedon kunkin jakson toivotusta ja toteutuneesta lopputuloksen välisestä vertailusta (taulukko 8).

#### *Suomen ja USA:n HOJKSien sisällön ja laadinnan vertailu*

Henkilökohtaisia opetussuunnitelmia on toteutettu USA:ssa 1970-luvulta lähtien. Suomalainen HOJKS-kulttuuri on saanut paljon vaikutteita USA:n kokemuksista, minkä vuoksi olen vertaillut USA:n ja Suomen HOJKS-lainsäädäntöä (taulukko 9). Pääpiirteittäin HOJKSien sisältövaatimukset USA:n viimeisimmän HOJKS-ohjeistuksen (the 1997 Amendments to the Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) ja Suomen peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutoksen 2000 kanssa ovat yhtäläisiä. Kautta linjan voidaan kuitenkin havaita, että USA:n lainsäädännössä HOJKSien sisällölle, laadinnalle ja toteuttamiselle asetetut velvoitteet rinnastetaan voimakkaasti integraation määrään ja laatuun.

Tavoitteiden asettamisessa korostetaan Yhdysvaltojen lainsäädännössä Suomen ohjeistusta voimakkaammin, että tavoitteet on suhteutettava niihin oppilaan opetuksellisiin haasteisiin, joiden vuoksi oppilas ei kykene osallistumaan yleisopetukseen. Lain hengen mukaisesti tuodaan kuitenkin esille, että pyrkimys tarjota oppilaalle yleisopetuksen palveluja ei saa olla esteenä oppilaan yksilöllisten tavoitteiden asettamiselle (Huefner 2000, 195–205). Suomen lainsäädännössä korostuu sekä yleis- että erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden oikeus erityisopetukseen, siihen rinnastettaviin tukipalveluihin, tulkintapalveluihin ja apuvälineisiin sekä näiden palvelujen maksuttomuus. USA:n lain henki pyrkii primääristi edesauttamaan näiden palvelujen avulla oppilaita opiskelemaan ”vammattomien” koulutovereidensa kanssa. Laissa ja sen asetuksissa ei ilmene ainoatakaan kohtaa, minkä perusteella yleisopetuksen osuudesta yksittäisen oppilaan osalta esimerkiksi vaikeavammaisuuden vuoksi voitaisiin luopua. Suomessa opetuksen järjestämistä yleisopetuksen yhteyteen ei lainsäädännöllisesti velvoiteta. Yleisopetuksen ryhmässä opiskelulta edellytetään, että opetukselliset ja muut olosuhteet ovat oppilaan kannalta suotuisat ja että tarpeelliset tukitoimenpiteet voidaan toteuttaa. Erityisopetussiirto nähdään tosin viimesijaisena vaihtoehtona, jonka käyttö on mahdollista vasta, kun on ensin tutkittu muiden erityisten toimenpiteiden mahdollisuus ja hyödyllisyys lapsen kannalta. Koulutuksen järjestäjän vastuulle jää arvioida, onko opetus syytä antaa kokonaan pienryhmäopetuksena erityisopettajan ohjauksessa vai voidaan opetuksen tavoitteet ja sisällöt mukauttaa oppilaan yksilöllisten oppimisedellytysten mukaisiksi koko perusopetuksen oppimäärässä tai yksittäisissä oppiaineissa, jolloin opetus voi tapahtua myös yleisopetuksessa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000; Lahtinen ym. 1999, 156–166.)





KUVIO 4 Opinto-ohjelma ja HOJKS opetussuunnitelman, erityisopetus päätöksen ja arvioinnin suhteen

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKSin) nimi vakiintui nykyiseen malliinsa Perusopetuslain mukana. Tätä ennen on yksittäisille oppilaille laadittavista oppimisen suunnitelmista käytetty eri nimikkeitä kuten esimerkiksi henkilökohtainen opetussuunnitelma HOPS, opetus-, oppimis-, koulutus- ja/tai kuntoutussuunnitelma. Happonen (2000, 31) korostaa HOPSin ja HOJKSin eron olevan väljästi ajatellen terminologinen, mutta hallinnollisesti ajatellen HOJKS on HOPSia laajempi asiakirja. Perusopetuslaki edellyttää, että HOJKS laaditaan jokaiselle oppilaalle, joka on siirretty erityisopetukseen, vaikka vain yhden oppiaineen oppimäärässä. Happonen tähdentää HOJKSin määrittävän, miten ja missä opetus tapahtuu. Tällöin HOJKS määrittää myös korotetun valtioavun suuruuden.

Koska valtiovalta ei kuitenkaan ole ohjeistanut tarkkaan erityisopetussuunnitelmien muotoa, kunnan tekemät erityisopetus päätökset voivat jo sisältää sen erityisopetuksen opetussuunnitelman, jota oppilas tulee noudattamaan. Silloin HOJKSin merkitys tietyn opetussuunnitelman määrittäjänä ei toteudu, vaan HOJKS täydentää erityisopetus päätöstä tarkentamalla opetuksen järjestämisen yksityiskohdat.

Opetushallituksen velvoitteen mukaan koulun tulee järjestää opetus ja opetukseen osallistumisen edellyttämät, oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaiset ja riittävät tukipalvelut siten, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuuden omien edellytystensä mukaisesti ja että hän saa mahdollisuuden jatko-opintoihin. HOJKS-prosessi alkaa jo silloin, kun siirtymistä erityisopetukseen tai uuteen opetusryhmään vasta suunnitellaan, ja se jatkuu niin kauan, kuin lapsi sitä tarvitsee. HOJKS tulee laatia oppilaan huoltajan ja asiantuntijoiden kanssa yhteistyössä ja sitä tulee seurata erityisesti koulutuksen nivelkohdissa oppilaan siirtyessä kouluasteelta toiselle tai perusopetuksen aikana luokasta tai koulusta toiseen. Vastuu suunnitelman mukaisesta toiminnasta on tällöin sekä lähettävällä että vastaanottavalla koululla. HOJKSiin liittyy myös eettinen

TAULUKKO 9 HOJKSien sisällön lainsäädännölliset velvoitteet Suomessa ja Yhdysvalloissa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos, 2000; Huefner 2000, 195-205.)

HOJKSien sisältö ja laadinta	Suomi USA	
• kuvaus oppilaan valmiuksista ja nykyisestä suoritustasosta	X	X
• kuvaus siitä, miten oppilaan oppimisvaikeus tai vamma vaikuttaa osallistumiseen ja menestymiseen yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan opiskeltaessa		X
• opetuksen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet ja sisällöt	X	X
• kuvaus oppilaan opetuksen järjestämisestä yleisopetuksen ja/tai erityisopetuksen ryhmässä	X	X
• selvitys oppilaan osallistumisesta yleisopetuksen opetukseen		X
• opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet ja kommunikointitavat	X	
• yleisopetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut erityisopetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet ja kommunikointitavat		X
• suunniteltujen opetustoimien ja palvelujen useus ja kesto		X
• oppilaan arvioinnin perusteet	X	X
• tuki jatko-opintojen järjestämiseksi	X	X
• seurannan järjestäminen ja siitä vastaavat henkilöt	X	X
• laadintaan osallistuu oppilas, milloin mielekästä oppilaan kannalta		X
• laadintaan osallistuu oppilaan vanhemmat ja oma opettaja	X	X
• laadintaan osallistuu erityisopettaja ja yleisopetuksen opettaja riippumatta oppilaan koulusijoituksesta osana yleisopetusta tai esimerkiksi erityiskoulussa		X
• laadintaan osallistuu moniammatillinen asiantuntijatiimi	X	X

Opetuksellisten toimenpiteiden ja palvelujen useuden ja keston määrittelyä ei edellytetä kirjattavaksi Suomessa kuten USA:ssa, mikä ei tosin tarkoita, etteikö asioiden kirjaamisen mielekkyyden vuoksi sitä tehtäisi ilman ohjeistoakin. Arvioinnin ja seurannan säännöllisyyden vaatimus sen sijaan on Suomenkin ohjeistossa esillä. HOJKSien toteutumista tulee seurata Suomessa vähintään koulutuksen nivelkohdissa oppilaan siirtyessä luokasta tai koulusta toiseen sekä perusopetuksen toiselle asteelle. Oppilaan arviointi perustuu koulun hyväksytyyn opetussuunnitelmaan ja mukautettujen oppimäärien osalta HOJKSissa kirjattuihin arvioinnin perusteisiin. USA:ssa arvioinnin tulee pohjautua IDEA:n mukaan oppilaan kannalta adekvaateille kriteereille ja arviointiprosessille. Se voi olla myös subjektiivista, kunhan jotain tasoa tai kriteeriä vertailulle voidaan käyttää. Lapsen edistymisestä on tiedotettava vanhemmille vähintään yhtä usein kuin vastaavasti toimitaan yleisopetuksessa. Osittain erilaisesta oppilaan arviointijärjestelmän takia tämä asia ei ole noussut ongelmaksi Suomessa, mikä vuoksi sitä ei ilmeisesti ole kirjattu HOJKS-ohjeistoomme. USA:ssa kaikkien oppilaiden on osallistuttava valtakunnallisiin ja alueellisiin tasokokeisiin. Mikäli oppilaan koesuoriutuminen vaatii jonkinlaista mukauttamista, se on kirjattava HOJKSiin. Jos hän ei kykene osallistumaan kokeeseen, siitä on tehtävä

selvitys HOJKSiin ja esitettävä vaihtoehtoinen testausmuoto. (Huefner 2000, 195–205; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000, 1–4).

Oppilaan huoltajalla ja asiantuntijoilla tulee olla mahdollisuus osallistua HOJKSin laadintaan. Suunnittelu perustuu moniammatilliseen yhteistyöhön. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000, 4.) Oppilasta opetushallituksen määräys ei huomioi, mikä ei tarkoita, etteivätkö oppilaat todellisuudessa osallistuisi HOJKS-palaverihinsa. USA:ssa HOJKS-työryhmältä edellytetään, että siinä on läsnä oppilaan ja hänen huoltajansa lisäksi paikallisen opetuksen asiantuntijan, joka voi olla oppilaan opettajakin. Uutena säädöksen vaatimuksena on sekä yleis- että erityisopettajan osallisuus HOJKS-palaveriin oppilaan koulusijoituksesta huolimatta (Huefner 2000, 195–205).

Voimakkain ero Yhdysvaltojen ja Suomen HOJKSien sisällössä ja laadinnassa on mielestäni niiden suhde yleisopetukseen. IDEA:n perusoletus on erityisoppilaiden osallistuminen yleisopetuksen ryhmään ja yhteiselo kaikkien oppilaiden kesken. HOJKSiin tulee USA:ssa perustella missä määrin oppilas ei osallistu yleisopetukseen (Huefner 2000, 195–205). Suomessakin tulee kirjata osallistuminen yleisopetukseen, mikäli oppilas osallistuu, mutta HOJKS ei sido koulutointa samaan selitysvastuuseen integroinnin tukemisessa kuin se sitoo USA:ssa.

### 3.3 HOJKS aikaisemmissa tutkimuksissa

Viimeisenä tarkastelukulmana käyn läpi HOJKSien laadintaa, sisältöä ja toimitusta tehtyjen tutkimusten perusteella. HOJKSia ei ole juurikaan tutkittu Suomessa, vaan aineisto koostuu pääsääntöisesti Yhdysvalloissa, Englannissa, ja Australiassa tehdyistä tutkimuksista. Tämä tulee ottaa huomioon tutkimustuloksia tulkittaessa. Tiedyt opetus- ja arviointikäytännöt eroavat selvästi suomalaisesta koulumaailmasta. Oppilaiden yksilöllisyys, opettaja yksilöllisyyden huomioijana ja huoltajien uusi osakkuus lapsensa opetuksen suunnittelijana ovat kuitenkin melko globaaleja tekijöitä.

#### 3.3.1 HOJKSin laadinta

HOJKS edustaa hallinnollista työkalua, jota opettajat ja muut ammattilaiset voivat käyttää tarjotakseen yksilöllisiä opetuspalveluja (Rodger 1995, 222). Jotta oppilaalle laadittu HOJKS täyttäisi lain edellyttämät kriteerit, Etscheidt & Barlett (1999, 163–174) suosittelevat HOJKSin laadintaan nelikohtaista lähestymistapaa lisä- ja tukipalvelujen päättämiseksi. Ensiksi HOJKS-työryhmän tulisi laatia oppilaalle opetukselliset päämäärät ja lyhyen aikavälin tavoitteet oppilaan yksilöllisten tarpeiden pohjalta, jotka on koottu oppilasarviointiin ja testausten perusteella. Toiseksi työryhmän tulisi käydä keskustelua mahdollisista lisä- ja tukipalveluista, joiden avulla mahdollistetaan oppilaan opiskelu yleisopetuksessa tai maksimoidaan integraatio-mahdollisuudet. Tämän keskustelun tulisi huomioida fyysinen taso, jolloin oppilaan opiskelua mukautetaan luokka-

huonejärjestelyillä, ja opetuksellinen taso, jolloin opetusta mukautetaan meto-  
dien, ohjaamisen ja arvioinnin avulla. Työryhmän tulisi myös käydä läpi  
sosiaalis-käyttäytymisen taso, pohtien voidaanko oppilaan opiskelua tukea  
käyttäytymistä tukevilla positiivisilla vahvistusmenetelmillä tai luokkatoverien  
myötävaikutuksella. Yhteistyön tasolla arvioidaan mahdollisten tukimuotojen  
kuten esimerkiksi avustajatoimintojen, osa-aikainen erityisopetuksen, saman-  
aikaisopetuksen hyöty. Kolmanneksi HOJKS-työryhmän tulisi dokumentoida  
HOJKS-prosessi ja ne tekijät, jotka vaikuttavat opetusmuotosijoitukseen. Nel-  
jänneksi työryhmän tulisi päättää seurannasta sopien aikataulusta ja vastuu-  
henkilöistä.

HOJKS-työryhmän tulee päättää, mikä on kunkin oppilaan yksilölliset tar-  
peet huomioiden hänelle soveltuva vähiten rajoittava ympäristö. Päätöstä teh-  
dessä tulee ensin arvioida oppilaan erityisen tuen tarpeet ja tämän jälkeen  
ratkaista, mikä on oppilaalle paras mahdollinen kouluvaihtoehto. (Yell 1995,  
45–50; Drasgow ym. 2001, 372.) Yhdysvalloissa käytyjen lukuisten oppilaan  
opetusjärjestelyistä johtuvien oikeudenkäyntien ja näiden oikeudenpäättösten  
yhteenvedon Thomas & Rapport (1998, 66–79) ehdottavat, että jotta oppilaan  
yksilölliset tarpeet kohdattaisiin ja näiden tarpeiden pohjalta löydettäisiin ky-  
seiselle oppilaalle vähiten rajoittava opiskelumuoto, olisi HOJKS-työryhmän  
tehtävä varmistaa, että erityisopetuksen tarve on perusteltua, ja selvittää mistä  
opetussuunnitelmasta oppilas hyötyy. Edelleen on laadittava opetuksellisten  
vaihtoehtojen jatkumo, jonka pohjalta HOJKS:n sisältö voidaan rakentaa.  
Oppilaalle vähiten rajoittavaa oppimisympäristöä on tarkasteltava realistisesti  
oppilaan itsensä, muiden luokkakamun oppilaiden, opettajan ja avustavan  
henkilökunnan (koulutus) sekä taloudellisuuden näkökulmasta. On myös  
taattava, että integraatio yleisopetukseen on mahdollistettu maksimaalisesti,  
mikäli oppilasta ei voida jatkuvasti opettaa menestyksellisesti yleisopetuksen  
opetusryhmässä. Tällöin on myös perusteltava HOJKSissa ne rajoittavat tekijät,  
jotka estävät oppilasta osallistumasta jatkuvasti yleisopetukseen. HOJKS-  
työryhmän tulee tarkistaa HOJKS vuosittain ja huolehtia tarvittaessa oppilaan  
uudelleen arvioinnista. Tavoitteena on pidettävä, että oppilas opiskelee siinä  
lähikoulussaan, mihin hän osallistuisi ilman oppimisvaikeuksia.

Espin ja Deno (1998, 164–175) tutkivat 108 oppilaan HOJKSeja lukemaan  
oppimisen osalta tavoitteena verrata, missä määrin HOJKSeihin kirjattu yksilöl-  
listäminen oli riippuvainen oppilaan oppimisympäristöstä. Erityisluokkamuo-  
toisessa opetuksessa olleiden oppilaiden HOJKSeissa ilmeni enemmän yksilöi-  
tyä tietoa lukemaan oppimisesta ja vähemmän epävirallista kuvausta edistymi-  
sestä kuin yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden HOJKSeissa. Myös oppilai-  
den suoriutuminen oli HOJKSien sisältöihin nähden yhteneväisempi erityisope-  
tuksessa verrattuna inklusiiviseen asetelmaan. Erityisluokkamuo-  
toisessa opetuksessa HOJKS:it sisälsivät myös enemmän pitkän aikavälin tavoitteita ja lyhy-  
en aikavälin tavoitteet rakentuivat yksilöidymmälle tiedolle oppilaan taidoista  
kuin inklusiivisessa opetuksessa opiskelevien HOJKS:it. Ainoa merkittävä ero  
inklusiivisen opetuksen eduksi oli suurempi yksilöidyn opetuksen osuus, mikä  
selittynee osa-aikaisen erityisopetuksen panoksena muun opetuksen lisänä.

Ensimmäinen HOJKS-palaveri on merkittävä useasta syystä. Palaveri on usein ensimmäinen kerta, kun vanhemmat osallistuvat päätöksenteko-prosesiin. Vanhemmat rakentavat odotuksensa ja muodostavat käsityksensä omasta ja muiden rooleista ensimmäisen palaverin kokemuksella. Palaverissa käsitellään usein erityisopetussiirtoon ja oppilaan oppimisvaikeuksiin liittyviä vaikeiden asioiden ensimmäistä kertaa, jolloin implisiittisesti liikutaan myös haasteellisen vanhemmuuden alueilla. (Vaughn ym. 1988, 82.)

Jotta HOJKS-prosessi muodostuisi hedelmälliseksi, huomio tulee kiinnittää pääosallisiin: oppilaaseen, vanhempiin ja tiimin jäseniin (erityis- ja yleisopetuksen opettajiin sekä kuntoutuspalveluiden antajiin). Huoltajien yksilöllisiä toiveita osallisuuden asteesta on kuitenkin kunnioitettava (Rodger 1995, 235). Myös Osborne (1995, 22–27) korostaa vanhempien lainsäädännöllisiä oikeuksia osallistua HOJKS palaveriinkin ja päätöksentekoon. Kouluviranomaisten on Yhdysvalloissa tiedotettava vanhemmille heidän oikeuksistaan valittava oikeusviranomaisille, mikäli he ovat tyytymättömiä lapsensa opetusjärjestelyihin. Vanhempien tasa-arvoista osallistumista HOJKS-palaveriinkin on myös suojeltava mahdollisten tulkkien tai muiden tukipalvelujen avulla. Edelleen kaikki oleelliset muutokset HOJKSissa on tehtävä yhteistyössä vanhempien kanssa. Nämä oikeudet ovat myös vanhemmalla, jolla ei ole huoltajuutta lapseensa. Menettelytapavirheet HOJKSsin laadinnassa ovat riitatilanteissa kostautuneet kouluviranomaisten tappioksi oikeuden lopullisissa päätöksissä Yhdysvalloissa. Rodger (1995, 221–139) esittääkin HOJKSsin laadinnan edellytykseksi, että HOJKS-kokous on suunniteltu siten, että vanhemmat ja koulun henkilökunta voivat toimia tasavertaisina päättäessään lapsen opetuksesta.

IDEA:n mukaan lastenlääkärien osallisuus HOJKSien laadintaan on ennalakoiva ja ohjaava. Seulonnalla voidaan parantaa kehitysviivästymien varhaista havaitsemista, ja ideaalitalanteessa lääkäri osallistuu lasta hoitaneena tai tutkineena lapsen HOJKS-palaveriin sen asiantuntijajäsenenä. Arkitodellisuuden aikatauluvaikeuksien vuoksi osallisuus olisi kuitenkin hoidettava vähintään lausuntona ja yhteydenottona. Lastenlääkäri voi halutessaan allekirjoittaa HOJKSsin, mikäli hän hyväksyy siinä esitetyn suunnitelman. (The Pediatrician's Role on Development and Implementation of an Individual Education Plan 'IEP' and/or an Individual Family Service Plan 'IFSP' 1999, 124–128.)

HOJKS-prosessin lähtökohta on yhteinen näkemys lapsesta. Prosessin tulee pohjautua oppilaan vahvuuksille ja taidoille, jotta hänellä on jotain mihin ”nojata”, kun siirrytään pohtimaan oppilaan haasteita ja oppimisvaikeuksia. (Kroeger ym. 1999, 6.) Van Reusen & Bos (1994, 446–475) korostavat HOJKS-palavereissa oppilaiden osallisuuden motivoivaa merkitystä suunnitella ja ottaa vastuuta omasta opiskelustaan ja päätöksenteosta oman tulevaisuutensa osalta. Tutkijat rakensivat koeasetelman, jossa puolet 21 oppilaasta vanhempien sattumanvaraisen otannan kautta päätyi koeryhmään, joka sai HOJKS-osallistumisstrategiaopastusta ja puolet vertailuryhmään. Tutkimustulosten mukaan oppilaat, jotka saivat opastusta HOJKS-osallistumisstrategiaan, tuottivat systemaattisesti enemmän tavoitteita ja yksilöityä tietoa omista vahvuuksistaan ja oppimisvaikeuksistaan kuin vertailuryhmän nuoret. HOJKS-palavereiden ilma-

piiri oli koeryhmässä myös positiivisempi kuin vertailuryhmän palaverissa, ja keskustelu painottui enemmän niihin asioihin, joita nuoret osaavat kuin oppimisvaikeuksiin. Tutkimus osoittaa, että HOJKS-opastus, joka voi tapahtua osana luokkaopetustakin, auttaa nuoria ottamaan aktiivisen roolin HOJKS-palaverissa.

Rodger (1995, 228–229) toteaa kuitenkin, että melkein kahdenkymmenen vuoden kokemusten jälkeen HOJKS-palaverit ovat edelleen puutteellisia monella tapaa. Erityisesti kaikkien osallistujien tasavertainen osallisuus ei toteudu. Koulutuksen ja valmistavan työn puute estää optimaalisen osallistumisen. Samaa lopputulokseen tulivat Lovitt & Cushing (1994, 34–38), jotka tutkivat miten oppilaat, joilla oli lieviä oppimisvaikeuksia, kokivat HOJKSinsa ja vertasivat havaintojaan oppilaiden HOJKS-dokumenttien sisältöihin. Haastattelujen pohjalta suurin osa oppilaista joko ei ollut lainkaan tietoinen HOJKS-prosessista tai heidän osallistumisensa siihen oli hyvin vähäistä. Oppilaiden mielipiteet vaihtelivat epätietoisuudesta välinpitämättömyyteen. Ainoastaan yksi 29 oppilaasta toi esille positiivisen HOJKSin merkityksen. HOJKSit täyttivät lain määräämät kriteerit ja olivat hyvin valmisteltuja, mutta olivat puutteellisia yksilöllisyyden osalta. Suurin osa tavoitteista oli HOJKSista toiseen samoja noudattaen testauksen kriteeristöä. HOJKSeissa oli myös aivan liian paljon tavoitteita (esimerkiksi HOJKS, jossa oli 25 päätavoitetta, jotka oli edelleen ositettu 52 osatavoitteeseen). Tämä selittää, miksi oppilaat eivät kyenneet nimeämään omia tavoitteitaan. Myös tavoitteiden kirjaamiseen oli käytetty oppilaille vaikeaselkoista kieltä. Tutkijat korostavat oppilaiden osallistumisen merkitystä onnistuneen HOJKSin laadinnalle. Oppilaiden tulisi kyetä sisäistämään opetussuunnitelmiansa tavoitteet ja vaikuttamaan niiden laadintaan sekä ymmärtämään niiden suhde arviointiin. HOJKSin tavoitteiden, joita ei saisi olla lukuisia, tulisi olla myös kumulatiivisesti eteneviä, jotta välttyttäisiin kierrättämästä samoja tavoitteita vuodesta toiseen.

Vaughnin ym. (1988, 82–89) tutkimusten mukaan vanhemmat esittivät erittäin vähän kysymyksiä HOJKS-palaverissa: keskimäärin 4,5 kysymystä / kokous. Vaughn pohti kollegoineen vanhempien passiivisen roolin voivan johtua ensinnäkin yksinkertaisesti vanhempien tyytyväisyydestä kokoukseen ja heidän omaan osallistumisensa tasoon. Toiseksi he arvelivat vanhempien kokevan, ettei heidän asiantuntemuksensa lapsensa oppimisvaikeuksiin ja niistä aiheutuviin opetuksellisiin ratkaisuihin ollut riittävä painokkaampaan osallistumiseen. Kolmas syy johtui mahdollisesti siitä, millaiseksi vanhemmat kokivat opetushenkilöstön odotuksien olevan heidän osallisuudestaan. Vanhemmat näkivät mahdollisesti oman roolinsa koulun työtä tukevana kotoa käsin. Neljänneksi ennen HOJKS-palaveria muodostunut tapa tehdä yhteistyötä erosi kokouksen vuorovaikutuksellisesta kokoonpanosta. Myös Cooper (1996, 115–118) tähdentää vanhempien ja oppilaiden asemaa HOJKSien laadinnassa. HOJKSin tehokkuus riippuu erityisesti siitä laajuudesta, millä sitä käytetään eri konteksteissa sekä niiden asiantietojen laadusta, jolle HOJKS perustuu. Vanhempien ja oppilaiden osallisuus ei saa jäädä ainoastaan laadinnan asteelle, vaan on varmistettava, että HOJKS rakennetaan vanhemmille ja oppilaille

ymmärrettävällä tavalla ja että heillä on mahdollisuus osallistua HOJKSien kehittämiseen.

### 3.3.2 HOJKSien sisältö ja toimivuus

HOJKSien kehittämisen ydinasia on arvot. HOJKSien on pohjaututtava tavoitteisiin, jotka ovat arvokkaita niille, jotka ovat osallisia HOJKS-prosessissa. Se, kuinka paljon arvoa liittyy kuhunkin tavoitteeseen, riippuu osallistujien sisäisestä arvomaailmasta niiden valintojen suhteen, joita HOJKS-prosessissa tehdään tai tarjotaan. Tavoitteiden validius on erityisen tärkeä opettajille, sillä mikäli he pitävät oppilaiden tavoitteita arvokkaina, toiminnan suunnittelu ja sitoutuminen ovat yhteneväisiä tavoitteiden asettamisen kanssa. (Edelen-Smith 1995, 297–302.) Cooper (1996, 117) nostaa esille yksittäisen opettajan lisäksi koko kouluuyhteisön merkityksen, kun tavoitteena on yksilökeskeinen lähestymistapa. Jos opettajien toimintaa kaikilla alueilla ohjaavat johdonmukaiset ja yhtäläiset periaatteet, on todennäköisempää, että HOJKS-käytänteet toimivat verrattuna siihen, että opettaja jää yksin HOJKS-prosessinsa kanssa.

Goddard (1995, 258–262; 1997, 170–174) kritisoi voimakkaasti oppilaan opetussuunnitelman pirstomista lineaarisesti eteneviksi osatavoitteiksi ja sen mukana strukturoidun opetuksen kapea-alaisuutta, koska oppiminen ei aina etene odotetulla tavalla. Tavoitepainotteinen opetuksen suunnittelu jättää huomiotta oppilaan oman aktiivisen osuuden oppimistapahtumassa. Hänen mukaansa oppiminen perustuu pikemminkin interaktiiviseen prosessiin, jonka mukaan opetussuunnitelmaa ei niinkään tule nähdä oppiainesisältönä ja tavoitteistona kuin sen prosessin periaatteina, joille opettajien ja oppilaiden työ pohjautuu painopisteen ollessa oppilaiden oppimisen kehittämisessä. Goddardin näkemyksen mukaan henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ovat hedelmättömiä niin opetuksen kuin oppimisenkin kannalta. Niiden ongelmallinen luonne olisi nähtävä pedagogien keskuudessa, sillä ne johtavat ”behavioristis-tavoitteista polkua opetukselliseen umpikujaan”. Myös Goodman ja Bond (1993, 408–423) näkevät HOJKSien vähentävän joustavuutta ja lapsikeskeisyyttä ja toimivan vastoin HOJKSien alkuperäistä tarkoitusta rajaamalla yksilöllistä suunnittelua. HOJKSien tavoitteiden asettamisessa on huomioitava objektiivisuus ja arvioitavuus, mikä edellyttää tarkkoja mitattavia suorituskriteerejä ja etukäteen suunniteltua aikataulua niiden saavuttamiseen. Tällä on rajoittava vaikutus opetussuunnitelman tavoitteiden asettamiseen. On myös vaikea arvioida etukäteen oppilaan oppimisnopeus ja -suunta. Mikäli oppilas ei edistyäkään HOJKSissa suunnitellulla tavalla, oppilaan ja opettajan työ näyttää valuneen hukkaan ja samat tavoitteet toistuvat oppilaalla vuodesta toiseen. Tutkijat pelkäävät HOJKSien myös estävän opettajaa kokeilemasta luovasti metodologisesti erityyppisiä lähestymistapoja HOJKSien ollessa voimakkaammin tulosorientoituvia kuin prosessisuuntaisia. Laaditut HOJKSit seuraavat usein lapsen normaalia kehitystä noudattavia tavoitteita kuten esimerkiksi värien ja muotojen tunnistaminen, yksinkertaisten matemaattisten käsitteiden oppiminen jne. Se, että jokin asia on kehityksen kulmakivi, ei kuitenkaan tarkoita, että se on opettamisen arvoinen asia. Tutkijat kyseenalaistavat kehityskykytestien mukai-

sen kapea-alaisen tavoitteiden asettamisen ja haluaisivat kiinnittää huomion oppilaan yksilölliseen edistymiseen.

Tarkoin suunniteltujen opetussuunnitelmien toimivuudessa on ongelmia myös konstruktivisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Näyttää ilmeiseltä, että konstruktivisen oppimiskäsityksen pohjalta on vaikea luoda kiinteitä ja yksityiskohtaisia opetussuunnitelmia. Lähes kaikki tämän käsityksen pedagogiset implikaatiot viittaavat joustavien ja usein vain pääkohdittain ennalta määrättyjen opetussuunnitelmien tarkoituksenmukaisuuteen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 130–132.)

Goodman ja Bond (1993, 408–423) peräänkuuluttavat nykyistä väljempää tavoitteiden asettamista HOJKSeihin, jolloin tavoitteita ei pirstottaisi tiukkoihin lähitavoitteisiin, vaan jokaisen lapsen osalta ratkaistaisiin ensinnäkin, mitä toivotaan saavutettavan ja miten tulisi toimia tavoitteen saavuttamiseksi. Toiseksi tulisi päättää kuinka tätä yritystä arvioidaan. Päämäärän saavuttaminen edellyttää usein vaihtoehtoisten menetelmien kokeilua, opettajan reflektiivistä toimintaa ja toiminnan jatkuvaa monipuolista arviointia. Kapea-alainen, opetussuunnitelmaan fokuoitunut ja yksilöllistä opetusta rajoittava HOJKS ei kunnioita HOJKSin alkuperäistä tarkoitusta.

On selvää, että HOJKSin avulla on mahdollista parantaa oppilaan koulutusta, koska tällöin eritellään oppilaan senhetkiset oppimisedellytykset, vuosittaiset tavoitteet ja opetukselliset osatavoitteet. Siinä myös määritellään opetukselliset tukipalvelut ja tavoitepohjaiset arvioinnin kriteerit. HOJKS-prosessin hyöty nähdään vasta, kun HOJKS on laadullisesti ja teknisesti adekvaatti ja kun sitä todella toteutetaan opetuksessa. (Rodger 1995, 235.) Fisher ja Frey (2001, 154–156) totesivat kolme vuotta kestäneen tutkimuksensa lopuksi, että HOJKSiin kirjatut tavoitteet eivät useinkaan olleet johdonmukaisia sen kanssa, mitä luokkatilanteessa todellisuudessa tapahtui. Tutkijoiden mukaan HOJKSin tavoitteiden tulisi olla yhtenevät sen opetussuunnitelman kanssa, mitä luokkayhteisö käyttää. Tämän lisäksi HOJKS-prosessin tulisi uudistua mukautumaan oppilaan erityisen tarpeen muutoksiin oppilaan edistymisen myötä.

HOJKSin toimivuuden varmistamiseksi tuloksellisuuden arviointiin on kehitetty HOJKSin tavoitteisiin kohdennettuja tarkastuslistoja sekä Australiassa että Yhdysvalloissa. Tällaisen yhteenvetoasiakirjan avulla voidaan oppilaan edistymistä seurata tarkasti kunkin HOJKSissa kirjatun tavoitteen osalta ja näin myös edistää oppilaan strukturoitua suoriutumista yleisopetuksenkin puolella. (Cheney 2000, 185–200; Rodger 1995, 234–236.) Oppilaan edistymisestä tiedottaminen ei kuitenkaan aina ole riittävää. Cheney (2000, 185–190) totesi tutkimuksessaan, että HOJKSissa asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta raportoitiin harvoin vuosittaisen HOJKS-palaverin ulkopuolella, vaikka IDEA:n viimeisimmät muutokset edellyttävät vanhemmille ilmoitettavan heidän lastensa edistymisestä HOJKSissa määriteltyjen tavoitteiden suhteen ainakin yhtä usein kuin yleisopetuksen oppilaat saavat väliarviointinsa (tavallisesti 6–9 viikon välein Yhdysvaltojen koulujärjestelmässä). HOJKSiin tulee lisäksi eritellä kuinka tavoitteiden saavuttaminen arvioidaan ja kuinka oppilaan vanhemmat saavat tietoa lapsensa edistymisestä (Dragow ym. 2001, 371).



Smith & Brownell (1995, 1–11) korostavat, että ennen kuin alan ammattilaiset analysoivat HOJKSia koulukontekstissa ja alkavat tiedostaa ja arvioida sen taustaoletuksia, mitään todellista mahdollisuutta saada aikaan perusteellista muutosta ei ilmene. HOJKSin lainsäädännöllinen taustaoletus on, että yksittäiselle oppilaalle voidaan suunnitella lain voimalla sopiva opetus. Laki ei kuitenkaan tue yksittäisen oppilaan HOJKSin laadullista tai opetuksellista toteutusta, vaan perustuu vankasti oikeuskäytäntöihin ja vaikeuttaa kasvattajia käyttämästä ammatillista harkintaa päätöksenteossa. Alan ammattilaiset yleis- ja erityisopettajista rinnasteisiin asiantuntijoihin ovat myös koulutettu erityyppisesti, mikä usein estää tuloksellisen yhteistyön rakentamista. Smith ja Brownell esittävät myös radikaaleja muutosvaatimuksia koululaitoksen ja erityisesti erityisopetuksen nykyisiin suunnittelukäytänteisiin sekä yhteistyömuotoihin. Tarvitaan uutta reflektiivistä ajattelutapaa kehittää opetusta ja uusia opetusohjelmia. Oppilaan ja opetuskäytänteiden arviointia tulisi uudistaa, jotta oppilaalle asetetut tavoitteet ja opetus kohtaisivat (Carnine & Granzin 2001, 468–472). Tämä merkitsee myös yleis- ja erityisopettajien yhteistyön tehostamista. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden saavuttaminen yksilöllisellä tasolla edellyttää niin erityisopettajilta kuin aineenopettajiltakin aiempaa voimakkaampaa opetuksen suunnitteluun suuntautuvaa yhteistyötä mukauttaa opetussuunnitelmallisia tavoitteita, arviointia ja opetusstrategioita. (McLaughlin ym. 1999, 66–71.)

Avramidisin, Baylissin & Burdenin (2000, 191–222) tutkimuksen mukaan yleisopetuksen opettajien koulutustaustalla oli vaikutusta asennoitumiseen HOJKSiin. Täydennyskoulutuksen ja erityisesti yliopistopohjakoulutuksen omaavilla opettajilla oli positiivisempi asenne HOJKSia kohtaan, ja he kykenivät luottavammin kohtaamaan erityisoppilaiden HOJKSeissa asetetut haasteet. Myös Rodger (1995, 231–236) korostaa täydennyskoulutuksen merkitystä ehdottaen, että opettajien täydennyskoulutusta tulisi suunnitella HOJKSin sisällöllisiä ja toteutuksen metodisia näkökulmia rakentavaksi.

Gelzheiser ym. (1998, 51–64) tutkivat kaverisuhteiden ilmenemistä tavoitteiden ja toiminnan suunnittelun osalta oppilaille laadituissa HOJKSeissa sekä sosiaalisen toiminnan toteutumista koulujen opetus- ja vapaa-ajantilanteissa. Tutkimus toteutettiin observoinnin, haastattelujen ja HOJKS-dokumenttien analysoinnilla 22 oppilaan osalta 12 eri koulussa huomioiden eri ikäasteet sekä inklusiivinen ja segregatiivinen opetusasetelma. Tutkimustulosten mukaan oppilaiden HOJKSeissa oli tarkasti kuvattu oppilaiden sosiaalisen toiminnan taso ja sosiaaliset tavoitteet. Tavoitteiden toteutuminen ei kuitenkaan ollut taattu käytännön tasolla. Niiden oppilaiden, joiden HOJKSeissa oli asetettu sosiaalisen toiminnan ja opiskelun tavoitteita, opetuksessa ei kuitenkaan huomioitu yhteistoiminnallisia oppimisen malleja tai toverisuhteiden hyödyntämistä tavoitteiden mukaisesti. Vaikka yleisopetuksen puolella sosiaalisten toimintojen huomioiminen ei ollut systemaattista eikä oppilaiden tarpeisiin riittävästi kohdentuvaa, yleisopetuksen opettajien havaittiin erityisluokanopettajia enemmän käyttävän yhteistoiminnallisia opetusmuotoja. Tutkijat tulkit-sivat erityisluokanopettajien ymmärtävän läheisyyden riittäväksi sosiaalisen

toiminnan muodoksi ja epäonnistuvan siksi tarjoamaan sosiaalista toimintaa tarkoituksellisesti kehittävää opetusta. Henkilökohtaisen avustajan todettiin olevan este sosiaalisten taitojen kasvuille. Avustajan läsnäolo näytti rajoittavan mahdollisuuksia vuorovaikutukseen koulutovereiden ja opettajan kanssa.

Gallagher ja Desimone (1995, 353–379) laativat 15 vuoden ajalta tehdyistä HOJKS-tutkimuksista yhteenvedon, joka paljastaa laadituista HOJKSeista sisällöllisiä puutteita sekä laadintaan ja toteuttamiseen liittyviä ongelmia. HOJKSien sisältöön liittyvät ongelmakohdat ilmenivät puuttuvana tietona, heikosti kirjattuina tavoitteina, vaikeuksina sitoa tavoitteet opetusmenetelmiin ja arviointiin sekä epäsystemaattisena seurantana. HOJKSien laadinta koettiin tutkimustulosten mukaan usein merkityksettömänä paperityönä liikaa opettajan työaikaa vieväksi ja yksinäiseksi työksi, jolta puuttui muun henkilökunnan ja vanhempien riittävä tuki. Lopputuloksena HOJKSin pelättiin kaventavan ja rajoittavan oppilaan opetussuunnitelmaa. Tutkimusten positiivisena antina HOJKSien nähtiin parantavan vanhempien ja opettajan suhdetta ja auttavan perhettä ymmärtämään erityisopetuskäytänteitä. HOJKSin koettiin myös selkeyttävän opetuksellisten tavoitteiden asettamista ja suunnittelua sekä antavan tietoa oppilaan opinnoissa etenemisestä.

## 4 TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT

### *Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys*

Ihmistutkimuksessa ilmiöiden kompleksisuuden vuoksi tutkijan on ratkaistava, mitä ilmiön aspektia tutkimuksessa tavoitellaan (Rauhala 1988, 191–192). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten HOJKS ymmärretään erityisluokkamuotoisessa opetuksessa. Erityiskoulu oppimisympäristönä sekä erityisopettaja HOJKSin laatijana ja toteuttajana luovat kontekstin, jossa HOJKSia tarkastellaan kehityspsykologisen, pedagogisen ja systeemisen tulkintakehyksen kautta.

Yksilöllistämisen tarpeen moninaisuutta olen tulkinnut kehityspsykologisesta näkökulmasta, jolloin yksilöä ajatellaan kehittyvänä yksilönä. Kypsyminen ja oppiminen riippuvat niihin vaikuttavien ulkoisten ja sisäisten tekijöiden vuorovaikutuksesta (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 255–256). Näitä ulkoisia tekijöitä on tässä tutkimuksessa käsitteellisesti eritelty erityiskoulukontekstin, opettajuuden, yksilöllistämisen keinojen ja opetussuunnitelman näkökulmista. Koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvät yksilölliset vahvuudet ja vaikeudet huoltajan ja opettajan haltuunottamina kuvaavat tässä tutkimuksessa yksilöllistämisen sisäisiä tekijöitä. Ulkoisten ja sisäisten tekijöiden välimaastoon jää oppimisvaikeusdiagnosointi, jolla on oppilaalle oikeuttava ja mahdollisesti leimaava merkitys. Sillä on myös hallinnollinen merkitys, mikä eksplikoituu erityissiirtopäätöksinä ja eettisinä oppilastiedon kirjaamis- ja hallintakysymyksinä.

Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna HOJKSille asetetaan tavoitteellisen ja suunnitelmallisen kasvatuksen ja opetuksen velvoitteita. HOJKS tuo opettajan opetusta yksilöivään suunnitteluun uusia mahdollisuuksia ja velvollisuuksia moniammatillisen yhteistyön ja kirjallisen dokumentoinnin muodoissa. Sitouttaminen kohdentuu myös huoltajiin ja oppilaisiin. HOJKSin merkitys koulutusjärjestelmälle voidaan nähdä sen toiminnassa osana koulun opetussuunnitelmaa ja oppilasarviointia niitä täydentäen ja niiden kautta uudistuen. Vaikka yksilöllistämisen vaatimus HOJKSin laadinnassa ja toteutuksessa edel-

lyttää kehityspsykologista ja pedagogista otetta, sen voidaan nähdä perustuvan myös systeemiselle vuorovaikutukselle.

Systeemisestä näkökulmasta HOJKSin tulee toimia osana laajempaa, jatkuvassa muutoksessa ja kehityksessä olevaa vuorovaikutuksellista kokonaisuutta (Ruoho ym. 2001, 255–256). HOJKS toimii näin välineenä yksittäisten oppilaiden erityisopetussijoitusten uudelleen tarkastelulle, mutta myös laajemmin koko koulutusjärjestelmän kriittiselle pohdinnalle. Opettajuus ja sen taustalla olevat opetus- ja oppimiskäsitykset on myös tulkittava systeemisesti, koska HOJKSin laadinta edellyttää oppimiskäsitysten uudelleentarkastelua ja yhteistoiminnallista asennoitumista opetuksen suunnitteluun. Oppilaalle HOJKSin systeminen merkitys tulee niistä yksilöllistämisen keinoista, joiden avulla hänen sisällöllistä, sosiaalista, kulttuurista, fyysistä ja kokemuksellista oppimisympäristöään muokataan kohtaamaan hänen yksilölliset tarpeensa (ks. myös Ropo 1994, 18-21). Tutkimustehtävään liittyvät käsitteet sekä HOJKSin merkitykset tulkittuna kehityspsykologisesti, pedagogisesti ja systeemisesti esittävät taulukossa 10.

TAULUKKO 10 Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys

Tulkinta-kehys	HOJKSin merkitykset erityiskoulukontekstissa			
	Opettaja	Huoltaja	Oppilas	Koulutusjärjestelmä
<b>Kehityspsykologinen</b>	Oppilaan tuntemuksen rakentaminen	Oman lapsensa asiantuntijuus	Yksilöllistämisen tarpeet	Erityisopetussiirtopäätökset sekä oppilastiedon hallinta ja tiedonsiirto
<b>Pedagoginen</b>	Tavoitteellinen ja suunnitelmallinen opetus	Osallisuus lapsensa koulunkäynnin suunnittelussa	Sitoutuminen omaan koulunkäyntiinsä	Yhteys opetussuunnitelmaan ja arviointikäytänteisiin
<b>Systeeminen</b>	Oppimiskäsitysten uudelleen tarkastelu	Moniammatillinen yhteistyö	Yksilöllistämisen keinot oppimisympäristössä	Vähiten rajoittavan oppimisympäristö jatkumon tarkastelu

Tutkimuksen tarkoitus on sekä kartoittava että kuvaileva. Tutkimuksen kartoittava tarkoitus on etsiä uusia näkökulmia ja selvittää vähän tunnettuja ilmiöitä. Tutkimuksen kuvaileva tarkoitus on dokumentoida ilmiöstä keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 136.) Vuoden 1999 perusopetuslain vaatimuksesta HOJKSit laaditaan kaikille erityiskoulun oppilaille, mikä on tässä laajuudessaan uusi toimintamuoto koulumaailmassa.

Tästä syystä HOJKSien laadinta on uusi ja verraten tuntematon prosessi. Se, miten HOJKSien ymmärretään, edellyttää kartoittavaa tutkimusotetta. Se, miten niiden laadinta toimii erityiskoulussa, edellyttää kuvailevaa tutkimusotetta.

Tutkimuksen tarkoitus ohjaa tutkimusstrategisia valintoja (Hirsjärvi ym. 1997, 134). Tutkimusstrategiana on käytetty tapaustutkimusta. Tutkimus kohdistuu yhden erityiskoulun oppilaisiin, huoltajiin ja opettajiin. Vaikka tutkimustyyppiltään tutkimus on kehittämistutkimus, siinä on toimintatutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimuksen lähtökohdat määrittävät asenteen ja näkökulman, jotka puolestaan johtavat tutkimuksen etenemistä (Kuula 1999, 69) ja se saa yleensä alkunsa käytännön ongelmista (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 31). Tämän tutkimuksen lähtökohdaksi oli tietoisuus perusopetuslainuudistuksesta, joka velvoitti HOJKSien laadittavaksi. HOJKSien laadinta kaikille koulun oppilaille oli uusi haaste opettajille ja huoltajille. Toimintatutkimukselle on myös tyypillistä, että tutkija toimii itse tutkimassaan käytännössä (Syrjälä ym. 1994, 33), mikä toteutui HOJKSien laadintaan liittyvien käytänteiden kehittämistyönä sekä oppilaiden HOJKS-palaveriin osallistumisena tarvittaessa. Toimintatutkimukselle ei kuitenkaan ole tyypillistä, että tutkija toimii tutkimassaan käytännössä esimiesasemassa. Välttääkseni esimiesasemastani aiheutuvia mahdollisia negatiivisia vaikutuksia korostin tutkimuksen alusta lähtien rooliani tutkijana. Tarjosin apuani kokousteknisiin seikkoihin sekä vaihtoehtoisia HOJKS-kaavakkeita HOJKSien laadintaa helpottamaan kunnioittaen kuitenkin opettajien itsenäisiä ratkaisuja.

Reflektio on olennainen osa toimintatutkimusprosessia. Ensimmäisellä tasolla reflektiivisyys merkitsee joustavaa tapaa toimia sekä intuitiivisesti että rationaalisesti ja oppia kokemuksista. Tulkinallisella tasolla opettaja tutkii omaa toimintaansa aikaisempien kokemusten ja arvojen pohjalta. Kriittisen reflektion tasolla edetään syvemmälle kyseenalaistaen nykyinen toiminta. Prosessin myötä tavoitteena on oppia näkemään omat mahdollisuudet muutoksen aikaansaajina. (Syrjälä ym. 1994, 37–38.) Reflektiivistä työskentelyä mahdollisti se, että tutkimusprosessi kesti kaksi lukuvuotta. Näin opettajilla oli mahdollisuus tarkastella omaa suhtautumistaan ja kehittää toimintamallejaan kokemuksen mukana. Rehtorina minä en tarkastanut tai kommentoinut laadittuja HOJKSeja, mutta olin valmis käymään keskustelua asiasta, mikäli aloite tuli opettajalta.

HOJKS-käytänteiden muotoutumista tarkasteltiin ensinnäkin HOJKSien laadinnan näkökulmasta. HOJKSien sisällönanalyysi syvensi haastattelujen ja kyselyjen avulla saatua kuvaa HOJKSien laadinnasta. Se vahvisti myös käsitystä siitä, miten monipuolisesti HOJKS toimii käytännössä. Saadakseni kuvan oppilaiden oppimisvahvuuksien ja -vaikeuksien kirjosta sekä auttaakseni opettajia pedagogisessa diagnosoinnissa, pyysin jokaista opettajaa laatimaan oppilaiden piirrearviot. Tämän osuuden tavoite oli kehittää HOJKSien laadintaa helpottavia käytänteitä, mutta myös antaa kokonaisvaltainen kuva koulun oppilaista, minkä vuoksi sen täyttö ei perustunut samalle vapaaehtoisuudelle kuin esimerkiksi erilaisten HOJKS-kaavakkeiden hyödyntäminen. Tutkimus kohdistui HOJKSien toimivuuteen erityisesti opettajan, mutta myös huoltajan

näkökulmasta. Oppilaiden osallisuutta kuvattiin välillisesti huoltajien ja opettajien havainnointien kautta. Aikarajoitteen vuoksi tutkimus ei suoraan kohdistu siihen, miten oppilaat kehittyivät HOJKSien avulla. Taulukossa 11 esittelen tutkimukselle keskeiset tutkimusongelmat.

TAULUKKO 11 Tutkimusongelmat

## ***TUTKIMUSONGELMAT***

### **1. Miten HOJKS:t laaditaan erityiskoulussa?**

- **Miten HOJKS-palaveri toimii?**
- **Minkä tiedon varassa HOJKS:t rakennetaan?**
- **Miten koulun opetussuunnitelma tukee HOJKS:n laadintaa?**

### **2. Mitä HOJKS:t sisältävät?**

- **Millaista oppilasta koskevaa tietoa esiintyy HOJKSissa?**
- **Mitkä ovat erityiskoulun oppilaiden vahvuudet ja oppimisen haasteet opettajien arvioimina ja millä tavoin opettajien arviot oppilaiden vahvuuksista ja haasteista näkyvät HOJKS:issa ilmaistuna?**

### **3. Miten HOJKS toimii luokkamuotoisessa erityisopetuksessa?**

- **Mitä HOJKS merkitsee huoltajille ja opettajille?**
- **Mikä on HOJKS:n yhteys oppilasarviointiin?**
- **Miten HOJKS tukee oppilaiden integraatiota yleisopetukseen?**

## 5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

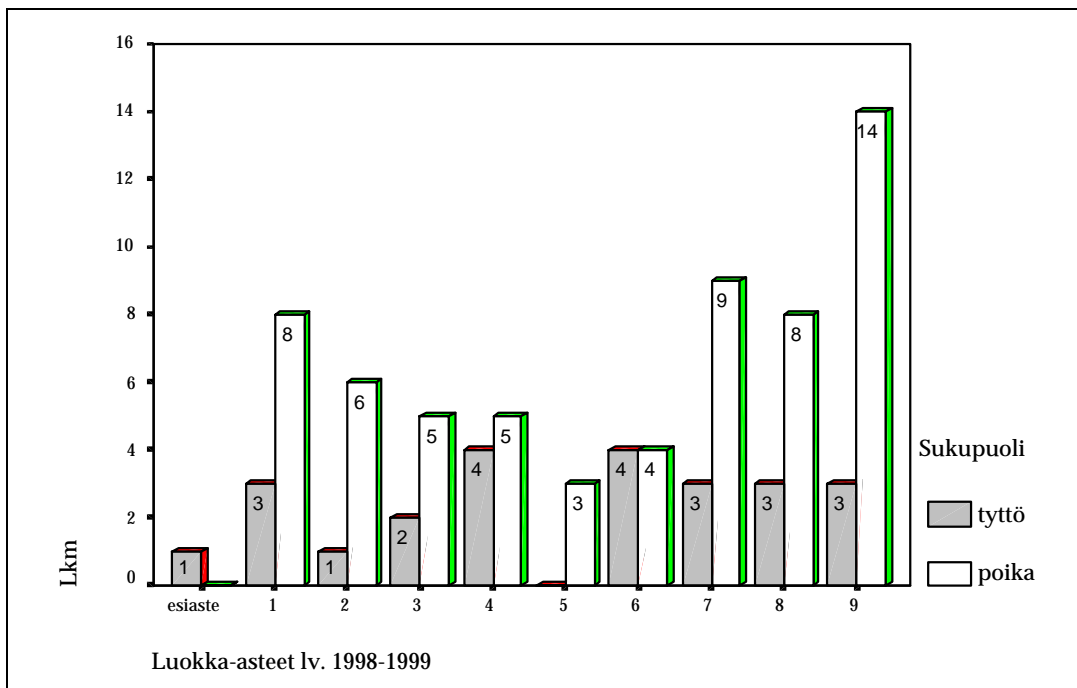
### 5.1 Tutkimuskohde

Tutkimukseni on vahvasti kontekstisidonnainen, minkä olen ottanut huomioon tutkimuskohteena olevan koulun kuvailussa. Tarkastelen erityiskoulun oppilaita yksityiskohtaisesti, jotta se antaisi tarkan kuvan kenelle HOJKSeja laaditaan. 2000-luvun kunnallisten erityiskoulujen muoto ja toiminta on muuttunut kehittyneen diagnosoinnin, yhteiskunta- ja asennemuutoksen ansiosta 1960-luvun apukouluista ja kuulovammaisten kouluista. On tyypillistä, että 60- ja 70-luvuilla perustettuja kuulovammaisten kouluja ja apukouluja on yhdistetty 90-luvulla kunnallisiksi erityiskouluiksi oppilasaineksen muuttuessa näin heterogeenisemmaksi. Varhaisen diagnosoinnin ja erityispäivähoitopalvelujen kehittymisen vaikutuksesta erityisopetussiirtojen ajankohta on siirtynyt suosimaan aikaista interventiota, jolloin oppilaat siirtyvät suoraan erityisluokkaopetukseen opetusvelvollisuutensa alussa. Näiden muutosten myötä erityiskouluopetus on saanut uusia haasteita: 2000-luvun kunnallisen erityiskoulun tulee tarjota opetusta heterogeeniselle oppilasjoukolle mukauttaen opetusta yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Lähtökohtana ei enää ole luokittelu ”mukautetun tasoihin” ja kuulovammaisiin, vaan opintojen suunnittelu pohjautuu oppilaan yksilölliselle oppimisvalmiudelle. Annettavaa opetusta ei määrää oppilaan diagnoosi vaan hänen yksilölliset tarpeensa, eikä erityisopetussiirron pysyvyys ole vakio. Tutkimuskohteen kuvailun lopuksi esittelen myös haastatteluun osallistuneet koulun erityisluokanopettajat sukupuolen, erityisopettaja-pätevyyden, virkavuosien sekä aikaisempien HOJKSin laadintakokemusten mukaan.

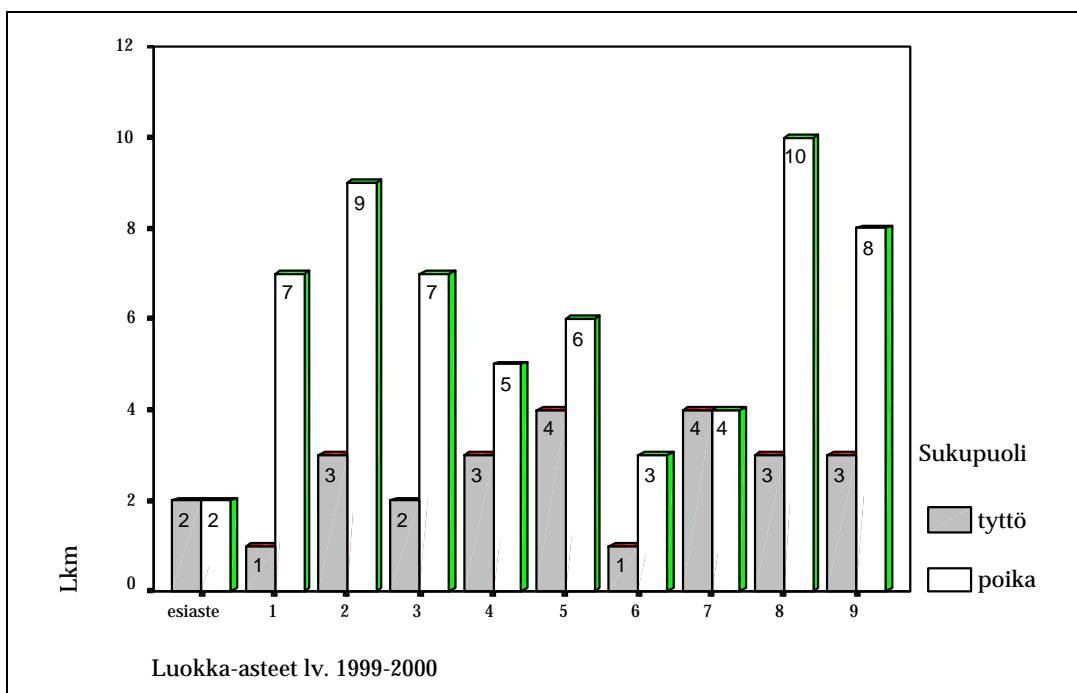
#### *Tutkimuksen kohteena oleva koulu ja sen oppilaat*

Tutkimuksen kohteena olevaan kuntaan perustettiin 60-luvulla apukoulu ja 70-luvulla kuulovammaisten koulu, jotka yhdistettiin kunnan erityiskouluksi vuonna 1993. Koulun toiminnalle on ”yhdistyneen” erityiskoulun aikana ollut luonteenomaista ajan henkeen liittyvä koulukohtainen profiloituminen ja opetussuunnitelmallinen kehittämistyö. Koulun tehtävä on mukauttaa peruskouluopetusta oppilaille, joilla on suuria oppimisvaikeuksia tai kehityksellinen

viivästyä sekä huolehtia kuulovammaisten ja dysfaattisten oppilaiden peruskouluopetuksesta erityisluokkamutoisena opetuksena. Koulussa toimi tutkimusajankohtana rehtorin lisäksi kahdeksan erityisluokanopettajaa sekä viisi koulunkäyntiavustajaa.



KUVIO 5 Erityiskoulun oppilaat luokka-asteen ja sukupuolen suhteen lv. 1998-1999



KUVIO 6 Erityiskoulun oppilaat luokka-asteen ja sukupuolen suhteen lv. 1999-2000



Lukuvuonna 1998–1999 erityiskoulussa oli 86 oppilasta (kuvio 5), joista yksi suoritti 11-vuotisen opetusvelvollisuutensa esiopetusvuotta päiväkodissa ja kaksi 9. luokan oppilasta tentti huoltajien anomuksesta oppimäärät kotoa käsin. Vaikka seuraavana lukuvuonna oppilasmäärä oli yhtä suurempi, läsnä olevien oppilaiden määrä oli kuitenkin pienempi, koska kolme esiopetuksen oppilasta suoritti 11-vuotista oppivelvollisuuttaan päiväkodeissa ja yksi pyrki suoriutumaan oppimäärästä tenttimällä huoltajan toivomuksesta. Oppilasryhmä oli poikavoittainen (72 % poikia lv. 1998–1999 ja 70% lv. 1999–2000). Lukuvuosina 1998–2000 koulussa opiskeli yhteensä 105 oppilasta, joista valtaosa eli 89 noudatti mukautettua opetussuunnitelmaa (kuvio 6). Yksi oppilas oli kuulovammainen ja 15 oppilaalla erityisopetuksen tarve painottui kielellisiin häiriöihin.

Oppilaat olivat molempina lukuvuosina sijoitettuina kahdeksaan oppilasma- aineksen suhteen mahdollisimman toimivaan opetusryhmään, jolloin lähes kaikki ryhmät olivat yhdysluokkia. Lakisääteinen oppilasmäärän opetusryhmä- kohtainen yläraja luokkamuotoisessa 9-vuotisessa erityisopetuksessa (10 oppi- lasta) ylittyi parissa opetusryhmässä molempina lukuvuosina. Valtaosa eli 0–2 luokkien oppilaat jakautuivat vielä opetussuunnitelman ja erityisopetus- päätöksen suhteen kahteen opetusryhmään, joista toinen toimi mukautetun opetussuunnitelman mukaan ja toinen dysfasialuokkana interventioperiaat- teella siten, että varhaiskuntoutuksen ja erityisopetuksen avulla viimeistään toiselta luokalta oli pyrkimys integroida oppilas omaan lähikouluunsa. Ensimmäisenä tutkimusvuonna neljä dysfasiaopetuksen oppilasta siirtyi yleis- opetukseen. Myös neljälle mukautettua opetussuunnitelmaa noudattaneelle oppilaalle järjestettiin kokeilujakso yleisopetuksessa, joista yksi tosin palasi puolen vuoden kokeilujakson jälkeen takaisin erityiskouluun koulunkäynnin laiminlyönnin vuoksi. Toisena tutkimusvuonna dysfasialuokasta integroitiin yleisopetukseen vastaavasti neljä oppilasta.

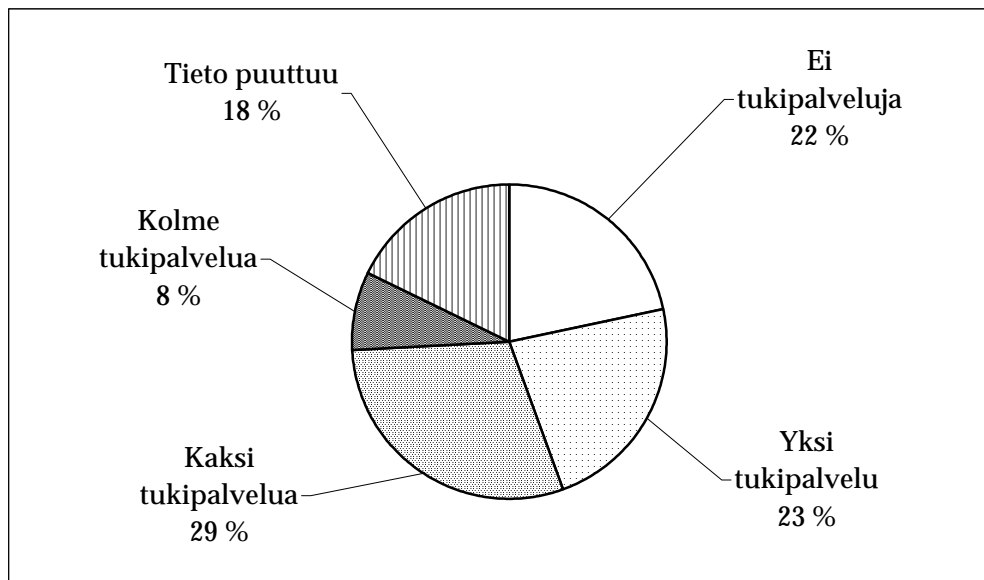
Oppilaspapereissa 46 %:lla oppilaista ei esiintynyt selkeää diagnoosia erityisopetussiirron perusteena. Tyypillistä näille oppilaille oli epätasainen kykyprofiili ja erityisesti kielellisen puolen vaikeudet, jotka heijastuvat kaik- keen koulunkäyntiin. Kielellistä häiriötä primäärinä ongelmana oli 20 %:lla dysfasia- ja mukautetun opetuksen oppilaista. Kolmellatoista oppilaalla todetiin tarkkaavaisuushäiriön vaikeuttavan siinä määrin opiskelua, että oppilaille suositeltiin mukautettua opetusta. Erilaiset muut diagnoosit käsittivät aisti- vammoja, epilepsiaa, erityyppisiä oireyhtymiä ja pitkäaikaissairauksia.

Perusopetuslain mukaisesti oppilaan koulunkäyntiä on tuettava ensi- sijaisesti yleisopetuksessa ennen erityisopetukseen siirtoa. Pääsääntöisesti yleis- opetuksessa koulunkäynnin aloittaneiden opiskelua oli tuettu tukiopetuksella ja osa-aikaisella erityisopetuksella. Koulunvaihdot ja kuntoutukselliset tuki- toimet ennen siirtoa tai koulunkäynnin rinnalla edustavat keinoja, joilla oppilai- den kokonaistilannetta on pyritty parantamaan. Oppilaista 42 % on tullut suoraan erityiskouluun erityisopetussiirtopäätöksen myötä. Koulun oppilaista 27 % oli pyrkinyt suoriutumaan yleisopetuksesta, mutta siirtynyt opiskelemaan jossain koulunkäyntinsä vaiheessa pysyvästi erityiskouluun. Liki kolmannek- selle oppilaista on sopivaa kouluvaihtoehtoa ja/tai erityisopetusmuotoa etsitty

useampaan otteeseen. 26 oppilasta on vaihtanut koulua vähintään kolme kertaa. Tutkimuksen kohteena olevan erityiskoulun mukautetun opetuksen oppilaista 45 % oli siirretty erityisopetukseen joko jo esiasteelle tai ensimmäiselle luokalle. Pohdittavaksi jää, mikä merkitys on ennen kouluikää voimistuneella varhaiskuntoutuksella ja parantuneella diagnosoinnilla erityis- ja yleisopetussiirroille. Erityiskoulu voi olla systeemisenä vaihtoehtona kutsuva. On turvallista ja joskus kaikkia osapuolia huojentavaa löytää yksilöllinen lähestymistapa ja tietynlainen pienimuotoisuus ratkaisuksi pelottavalle koulunkäynnin aloitukselle.

Ennen koulunaloitusta 65 % oppilaista oli HOJKSien taustatietojen mukaan osallistunut päiväkodin esikoulutoimintaan kouluvalmiuksien saavuttamiseksi. Todellinen esiopetuksen osallisuus on mahdollisesti kuitenkin suurempi, sillä erityisesti yläasteen oppilaiden osalta asia ei ollut enää ajankohtainen HOJKSia laadittaessa, minkä vuoksi tietojen keruu oli puutteellinen (24 oppilaan osalta). Koulunkäynnin aloitusta oli lykätty 13 %:lla oppilaista. Yksitoistavuotisen oppivelvollisuuden piiriin kuului oppilasjoukosta 13 oppilasta. Nämä oppilaat suorittivat esiopetusvuotensa päiväkodeissa, harjaantumisopetuksen tai dysfasiaopetuksen puitteissa. Oppilaista 18 %:lla koulunkäyntiä oli pyritty helpottamaan vuosiluokan kertaamisella yleisopetuksen puolella. Tavallisimmin oppilaat olivat kerranneet ensimmäisen luokan oppimäärän.

Koulutoimen ulkopuolisilla tukipalveluilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaiden koulunkäyntiä edeltäviä ja koulunkäynnin aikana saamia terapia- ja tukipalveluita, joilla on pyritty auttamaan oppilaan kehitystä, tasapainoista kasvua ja lieventämään oppimisvaikeuksia tai oppilaan kehityksellisestä häiriöstä tai vammasta johtuvia haittoja (kuvio 7).



KUVIO 7 Koulutoimen ulkopuolisten tukipalveluiden määrä oppilasta kohden

Näitä tukipalveluita olivat puheterapia, toimintaterapia, fysioterapia, hoito- tai terapiasuhte kasvatusta ja perheneuvolaan tai keskussairaalan lasten- ja nuorten

psykiatrisille osastoille sekä sosiaalitoimen tukipalvelut (ei sisällä päivähoito- palveluita). Tyypillisin ryhmä erityiskoulussa koulutoimen ulkopuolisten tukipalveluiden saajana olivat oppilaat, jotka ovat saaneet kaksi tukipalvelua kuntoutuksensa ja kehityksensä tueksi (29 %). Oppilaista 60 % hyödynsi vähintään yhtä tukipalvelua. 19 oppilaan osalta tiedon saanti jäi puutteelliseksi. Puhe- ja toimintaterapia olivat tavallisimmat tukipalvelut. Kolmannes oppilaista sai jossain vaiheessa puheterapiaa ja liki yhtä moni toimintaterapiaa.

#### *Tutkimuksen kohteena olevan koulun henkilöstö*

Tutkimuksen kohteena olevassa erityiskoulussa oli tutkimusajankohtana neljä vakinaisuusluonteista koulunkäyntiavustajaa. Koulunkäyntiavustajat oli sijoitettu siten, että koulutulokasluokissa oli omat avustajansa ja kahden muun avustajan kotiluokka vaihteli opetusryhmän haasteellisuuden mukaan vuosittain. Kaikki avustajat toimivat kotiluokkiensa ulkopuolellakin työjärjestyksellisesti suunnitelluilla oppitunneilla sekä erityisesti taitoaineiden tunneilla. Tämän lisäksi koulunkäyntiavustajaopiskelijat suorittivat kolme useamman viikon mittaista harjoittelujaksoa koululla.

TAULUKKO 12 Haastatellut erityisopettajat, sukupuoli (n=nainen, m=mies), erityisopettajan koulutuksellinen pätevyys, työkokemus virkavuosisissa erityisopettajana, aikaisemmat kokemukset HOJKS-laadinnasta ja oman luokan oppilastiedot lukuvuosina 1998–2000.

Opettaja	SP	Pätevyys	Virka- vuodet	Tehnyt HOJKSeja yksittäisille oppilaille	Tehnyt HOJKSit kaikille luokan oppilaille	Luokka- aste / oppilas- määrä 98-99	Luokka- aste / oppilas- määrä 99-00
A	n	X	22	-	-	1.- 2. / 10	1.-2. / 11
B	n	X	20	X ♠)	X	1. - 2. / 10	-
C	n	X	28	-	-	3. - 4. / 10	4.-5. / 10
D	n	X	12	X	-	4.-5. / 9	5.-6. / 9
E	m	X	12	-	-	6.-7. / 10	6.-8. / 10
F	n	X	19	-	-	7. / 10	8. / 11
G	n	X	27	X	-	8. - 9. / 12	9. / 11
H	m	X	27	X ♠)	-	9. / 15	3. / 7
I	n	X	12	X ♠)	-	-	1.-2. / 12

♠) tehnyt HOJKSeja yksittäisille oppilaille toimiessaan aiemmin laaja-alaisena erityisopettajana.

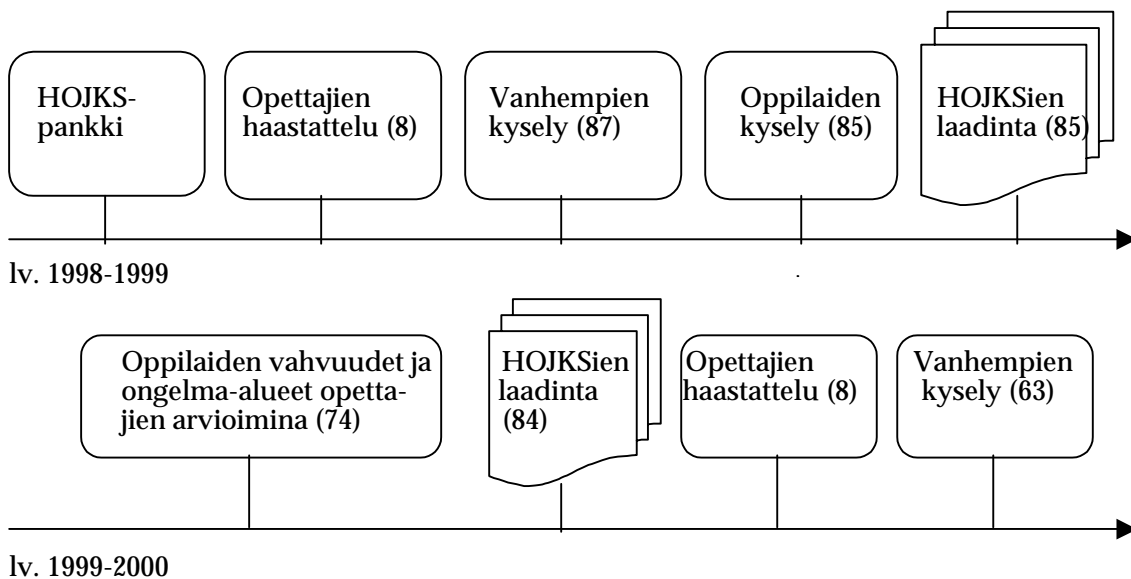
Kaikki tutkimukseni erityisopettajat ovat koulutuksellisesti ja virkavuosiltaan päteviä erityisopettajia (ks. taulukko 12). Kahdella opettajalla on erityisluokan-

opettajakoulutuksen lisäksi HUK-tutkinto ja kahdella ylempi korkeakoulu-tutkinto. Kahdella erityisopettajista on kokemusta HOJKSeista heidän tehtyään niitä yksittäisille oppilaille tarvittaessa-periaatteella. Ainoastaan yksi opettajista on laatinut henkilökohtaisia opetussuunnitelmia kaikille opetusryhmänsä oppilaille. Hänellä ja kahdella muulla koulumme erityisopettajista on myös kokemusta HOJKSien laadinnasta yksittäisille oppilaille yleisopetuksen puolella heidän toimiessaan laaja-alaisena erityisopettajana aikaisemmissa työtehtävissä.

Taulukossa 12 on eriteltyä molempien lukuvuosien osalta oppilasmäärät opetusryhmittäin kuvaamaan opettajakohtaisesti laadittavien HOJKSien lukumäärää. Oppilasmääriä tarkasteltaessa on huomioitava, että lukuvuonna 98–99 yksi oppilas (opettaja B) ja lukuvuonna 99–00 kolme oppilasta (opettajat A/1 ja I/2) suorittivat oppivelvollisuuttaan päiväkodissa, jolloin heille ei koulun taholta laadittu HOJKSeja. Vastaavasti lukuvuonna 98–99 kolme oppilasta (opettajat E/1 ja H/2) ja lukuvuonna 99–00 yksi oppilas (opettaja E) olivat kotiopetuksessa huoltajien anomuksesta, eivätkä opettajat olleet vastuussa kyseisten oppilaiden opintosuorituksista. Lisäksi molempina lukuvuosina kouluun muutti keväällä kaksi oppilasta (opettajat F ja D/98–99 ja opettajat E ja H/99–00), joille ei ehditty laatia sille lukuvuodelle HOJKSeja. Kaikki koulun opettajat osallistuivat haastatteluihin.

## 5.2 Aineiston keruu

Kuviossa 8 esitetään aineiston keruu kronologisena tapahtumaketjuna. HOJKS-pankki, joka sisälsi yhteisesti pohditun toimintaohjeistuksen ja kaavakevaihtoehtoja, ei edusta varsinaista tutkimuskohdetta, mutta kuvaa tutkimuksen toimintatutkimuksellista lähtökohtaa.



KUVIO 8 Aineiston keruu aikadimensiolla

Toimintatutkimukselle tyypillinen loppuarviointi ei kuitenkaan esiinny kuviossa, koska se jatkui pitkäkestoisena kehittämistyönä tämän tutkimuksen raportoinnin jälkeen.

#### *HOJKS-pankin laadinta*

Tutkimuksen kohteena olevan kaupungin erityisopetuksen resurssikeskus hyväksyttiin mukaan Opetushallituksen organisoimaan Erityisopetuksen laadulliseen kehittämishankkeeseen 1997–2001, minkä seurauksena kaupungin kaikkien erityisopettajien yhteispalaverissa nostettiin kaupungin kannalta oleelliset ja halutut kehittämiskohteet esille. Yhtenä osahankkeena käynnistyi henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadintakäytänteiden luonti ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmakaavakkeiden laadinta. HOJKS-työryhmään osallistui erityisopettajia kaikilta kaupungissa toimivilta erityisopetuksen aloilta sekä eri osa-alueilta varhaiskasvatuksen erityispedagogiikasta ammatilliseen erityisopetukseen saakka. Työryhmä kokoontui joulukuun 1997 ja toukokuun 1998 välisenä aikana kerran kuukaudessa. Kevään päätteeksi valmistui HOJKS-pankki, joka sisältää ohjeiston henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa varten sekä viisi erilaista HOJKS-kaavaketta eri ikäluokkia ja erityispedagogisia kohderyhmiä ajatellen paperi- ja tietojenkäsittelyversiona (liite 1). Perusidea tutkimukseni kannalta oli saada aikaan henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa helpottavia käytänteitä. Kolme koulun kahdeksasta erityisopettajasta osallistui omasta kiinnostuksestaan HOJKS-työryhmyöskentelyyn.

#### *Erityisopettajien haastattelu ennen henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa*

Keväällä 1998 ilmoitin opettajankokouksessa aikeistani tehdä tutkimusta erityiskoulun henkilökohtaisista opetussuunnitelmista. Pyysin koulun opettajia osallistumaan haastatteluun myöhempänä ajankohtana kevään aikana, mihin sain suulliset, myönteiset ja kannustavat vastaukset. Toukokuussa 1998 pyysin jokaista opettajaa varaamaan aikaa tulla yksilöhaastatteluun koulutuntien ulkopuolella. Haastattelut nauhoitettiin. Ennen haastattelutilanteita esitettiin kommentteja ja epäilyjä omasta suoriutumuksesta, mutta tilanteet osoittautuivat lopulta rennon asiallisiksi tuokioiksi. Kaikki haastattelut sujuivat suunnitellun aikataulun mukaisesti (liite 2).

Yksilöhaastattelut antoivat monipuolista informaatiota henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadintatyöstä sekä tutkimuksen intressin että opettajan oman työn kehittämisen näkökulmista. Koko opettajakunnan yhteisissä kokouksissa eivät epävarmat ajatukset ja tuen tarpeet tule esille samalla tavalla. Kahdenkeskisissä keskusteluissa jokainen ilmaisi omat odotuksensa ja ajatuksensa, jotka pyrittiin huomioimaan HOJKS:een laadittaessa. Haastatteluja kertyi 40 sivua (rivinväli 2, fontti Book Antiqua, koko 12).

#### *HOJKS:ien laadinta*

Syyskuussa -98 opettajankokouksessa esiteltiin edellisenä lukuvuonna HOJKS-työryhmän valmistama HOJKS-pankki. Jokaista opettajaa pyydettiin valitsemaan mieleinen kaavake sellaisenaan tai muutosehdotuksineen. Opettajalla oli myös mahdollisuus muuttaa itse valitsemaansa HOJKS-kaavaketta HOJKS:ien

laadinnan edetessä. Edelleen käynnistettiin "testi-pankin" rakentaminen. Kuta-kin opettajaa pyydettiin tuomaan yhteiseksi hyödyksi omat arviointimenetelmän- sä, jotta kaikilla olisi käytettävissä mahdollisimman laaja valikoima erilaisia oppilaan tuntemukseen ja opiskelun eri osa-alueiden testaukseen sopivia arviointimalleja sekä mahdollisuus vuorovaikutukseen muiden opettajien kanssa. Testauksen tarkoitus on saada tietoa oppilaan senhetkisistä vahvuuksista ja ongelma-alueista dynaamisen arviointimallin mukaisesti, mikä helpottaa tavoitteen asettamista HOJKSia laadittaessa. Jokaiselle opettajalle jaettiin myös vanhemmille osoitettu kyselykaavake, joka tuli lähettää oppilaan kotiin täytettäväksi samalla, kun kodin kanssa sovittiin yhteinen aika HOJKS-palaveriin. Samassa kirjekuoressa lähetettiin HOJKS-kaavake tutustumista varten.

Vanhempainillassa syyskuussa 1998 esittelin kaikille läsnäolijoille (noin 65 %:n osanotto kodeista) koulumme lukuvuoden painopistealueet, joista yksi oli HOJKSien laadinta kaikille koulumme oppilaille. Esittelin vanhemmille piirtoheitinkalvojen avulla henkilökohtaisen opetussuunnitelman sekä vanhemmille osoitetun kyselyn (liite 3), jolla pyritään saamaan tietoa aikaisemmista HOJKSien laadintakokemuksista, koulusijoitustyytyväisyydestä ja siirtoprosessista.

Ensimmäiset henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat laadittiin vuoden 1998 syyskuun kolmannella viikolla. Rehtorina lupau- duin pyynnöstä osallistumaan oppilaiden kykyalueiden kartoittamiseen sekä varsinaisiin HOJKS-palaveriin kokousten organisoimiseen sekä puheenjohtajan tai sihteerin tehtävissä. Lokakuussa 1998 järjestettiin koko henkilökunnalle koulukohtainen VESO-koulutuspäivä aiheesta henkilökohtaiset opetussuunni- telmat. Koulutukseen osallistuivat erityisopettajien lisäksi koulunkäyntiavu- stajat. Eri opettajien pyynnöistä osallistui kymmenen oppilaan HOJKS-palave- riin syksyn kuluessa. Puhtaaksikirjoituksessa opettajilla oli mahdollisuus käyt- tää myös koulunkäyntiavustajan palveluja hyväkseen. HOJKSit valmistuivat syyslukukauden 1998 aikana kahta lukuun ottamatta, jotka tehtiin heti joulun jälkeen. Pyysin opettajilta myös keskimääräisen aika-arvion HOJKSien laatimi- seen käytetystä ajasta.

#### *Vanhempien ensimmäinen kysely*

Saapuessaan HOJKS-palaveriin syksyllä 1998 vanhemmat palauttivat kotiin ennalta lähetetyn kyselylomakkeen täytettynä luokanopettajalle (liite 3). Van- hemmat saivat halutessaan apua luokanopettajalta kyselyyn vastaamisessa HOJKS-palaverin yhteydessä. Yhden oppilaan osalta opettaja haastatteli van- hempaa puhelimitse ja kirjasi vastaukset kyselyyn. Kysely sisälsi myös luvan käyttää oppilalle tehtyjä psykologisia tai vastaavia tutkimustietoja henkilö- kohtaisen opetussuunnitelman tukena. Huoltajista 79 myönsi luvan tutkimus- papereiden hankkimiseen koululle HOJKSien laadinnan tueksi. Koulupsykologi toimitti ne hallussaan olevat tutkimuspapereita, joiden osalta vanhemmat olivat myöntäneet käyttöluvan, liitettäväksi oppilaskorttien yhteyteen. Kyselyjä lähe- tettiin seuraavana lukuvuonnakin koulun uusien oppilaiden vanhemmille tutkimuksesta tiedottamisen ja tiedonsaannin vuoksi. Kyselyjen vastauspro- sentti oli koulunkäyntiin osallistumattomat oppilaat (päiväkodissa oppivelvol-

lisuuttaan suorittavat ja kotona opiskelevat oppilaat) sekä sisarukset (yksi vastaus/koti) pois lukien 92 %.

#### *Oppilaiden koulutyytyväisyyskysely*

Marraskuun viimeisellä viikolla 1998 kaksi koulumme koulunkäyntiavustajaa haastatteli yksilöhaastatteluna "kotiluokkansa" 1.-2. luokan oppilaat ja kirjasi sanataarkasti oppilaan ajatukset lomakkeeseen (liite 4). Joulukuun ensimmäisellä viikolla suoritin itse muille oppilaille ryhmätilanteissa luokittain kyselyn oppilaiden koulutyytyväisyydestä. Esitin kalvolla kyselykaavakkeen ja pyysin jokaista vastaamaan kyselyyn mahdollisen rehellisesti ja itsenäisesti. Tähdensin jokaisen mielipiteen (myös negatiivisen) painoarvoa. Korostin erityisesti, että kysely ei tule vaikuttamaan kenenkään oppilasarviointiin. Neljää 3.-9. luokkien oppilasta avusti kirjoittamisessa koulunkäyntiavustaja. Oppilaat paneutuivat kyselyyn pyydetyllä tavalla ja suoriutuivat ripeästi tehtävästä. Kolme oppilasta täytti poissaolonsa vuoksi kyselyn opettajan johdolla palattuaan kouluun.

#### *Oppilaiden piirrearviointi opettajien arvioimina*

Syksyllä 1999 opettajat arvioivat oppilaiden vahvuusalueita ja koulunkäyntiin liittyviä ongelmia tarkoitusta varten laaditun lomakkeen avulla (liite 5). Koska tavoitteeni on kuvata erityiskoulun toimintamallia, on tärkeää käyttää niitä menetelmiä, joilla se normaalistikin toimii. Opettajat arvioivat, analysoivat ja tulkitsevat oppilaiden käytöstä, heidän vahvuuksiaan ja ongelma-alueitaan jatkuvasti muokatakseen oppilaiden opetusta yksilölliseen suuntaan ja voidakseen huomioida oppilaalla olevat rajoitukset ja mahdollisuudet. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen perustuu oleellisesti juuri näihin opettajien arvioihin. Lomakkeen tavoitteena oli edistää oppilaiden monipuolista arviointia yksilöllisen opetuksen suunnittelun tueksi sekä antaa yhtenäisen kuva oppilaiden taitoprofiilista. Saatujen arvioiden avulla kyettiin myös tarkastelemaan, miten opettajien arviot oppilaiden vahvuuksista ja ongelma-alueista näyttäytyvät oppilaiden HOJKSeissa. Lomake esitettiin koulun ulkopuolisella erityisopettajalla ja käsiteltiin tarkasti lausetasolla opettajainkokouksessa ennen käyttöönottoa.

#### *Opettajien haastattelu HOJKS-kokemuksista*

Oppilaiden syksyn 1999 HOJKS-palaverien jälkeen pyysin jälleen jokaista koulun opettajaa varaamaan ajan tulla haastateltavaksi HOJKS-kokemuksista (liite 6). Kokemusten vuoksi haastattelutkin olivat ensimmäistä haastattelukertaa pidempiä. Haastattelut olivat kahdenkeskisiä ja ne nauhoitettiin, kuten edelliselläkin kerralla. Koulun opettajakunta oli pysynyt samana lukuvuoden vaihtuessa yhtä opettajaa lukuun ottamatta. Uudella opettajalla oli kuitenkin koulutukseltaan, työkokemukseltaan sekä aikaisempien HOJKSien laadinnasta yhtäläiset taustat koulusta siirtyneeseen opettajaan verrattuna. Haastatteluja kertyi 91 sivua (rivinväli 2, fontti Book Antiqua, koko 12).

### *Vanhempien toinen kysely*

Syksyllä 1999 lähetin jokaiseen kotiin oppilaan mukana kirjekuoren, joka sisälsi kyselyn HOJKSien laadinnasta (liite 7). Kyselyn tavoitteena oli saada yleiskuva vanhempien ajatuksista HOJKSien suhteen toisen kokemusvuoden jälkeen. Kirjeen päällä oli pyyntö kyselyn palautuksesta nimettömänä ja suljettuna kouluun. Toivoin nimettömyyden rohkaisevan vanhempia ilmaisemaan todellisen mielipiteensä HOJKSien toimivuudesta. Vanhemmista 63 palautti kirjekuoren lapsensa matkassa koulusihteerille. Kahteen palautetuista kyselyistä ei ollut vastattu lainkaan. Kyselyjen vastausprosentti oli koulunkäyntiin osallistumattomat oppilaat (päiväkodissa oppivelvollisuuttaan suorittavat ja kotona opiskelevat oppilaat) sekä sisarukset (yksi vastaus/koti) pois lukien 79 %. Verrattaessa huoltajien ensimmäisen (92 %) ja toisen kyselyn (79 %) vastausprosentteja ero selittyy kyselyjen erilaisilla palautusmetodeilla. Ensimmäisen kyselyn huoltajat palauttivat koululle HOJKS-palaveriin saapuessaan, kun taas jälkimmäinen pyydettiin lähettämään lapsen mukana kouluun, jolloin kyselyyn vastaaminen ja/tai perille saattaminen unohtuu joskus inhimillisistä syistä.

## **5.3 Käytetyt menetelmät ja aineiston analyysi**

Tutkimukseni aineiston käsittelyssä yhdistyvät sekä kvantitatiiviset että kvalitatiiviset menetelmät. Tutkimusaineiston analyysille on tyypillistä triangulaatio, jolloin samaa tutkimusongelmaa on voitu kuvata eri aineistojen pohjalta. Vanhempien ja oppilaiden kyselyjen sekä HOJKSien sisällön erittelyyn käytettiin kvantitatiivisia menetelmiä. Kvantitatiivisten menetelmien avulla on myös selvitetty, mitkä ovat oppilaiden vahvuudet ja oppimisvaikeudet opettajien arvioimina, sekä miten ne näkyvät oppilaiden henkilökohtaisissa opetuksen järjestämisestä koskevilla suunnitelmissa. Tutkimusaineiston koodauksessa ja analysoinnissa käytettiin SPSS for 9.0 ohjelmistoa. Usean muuttujan kuvailuun käytiin myös Office 2000:n Excel-ohjelmaa.

Opettajien haastattelut analysoitiin laadullisin analyysimenetelmin induktiivisesti aineistoa tiivistäen. Analyysimenetelmä on taustasidonnainen tukeutuen tutkimukselle merkityksellisiin käsitteisiin. Analysoinnin lähtökohtana oli aineiston poikittaistarkastelu teemaperspektiiveistä. (ks. Huberman & Miles 1994, 435.) Tavoitteena oli saada monikerroksisia näkökulmia HOJKSista ja sen laadinnasta. Analysoinnissa huomioitu triangulaatioprosessi sallii ilmiön monikerroksisen tarkastelun ja mahdollistaa ilmiön selittämisen ja esittämisen yhtäaikaaisesti (Guba & Lincoln 1991, 257).

Aineiston käsittelyssä voidaan nähdä myös kontekstuaalisen konstruktio- nismien piirteitä, jolloin tutkija voi koetella kielellisesti konstruoitavia tulkintoja esimerkiksi vertaamalla niitä ihmisten arkitodellisuuteen tai tilastollisiin faktoihin (Juhila 1999, 168). Tässä merkityksessä haastatteluaineiston analyysi ja HOJKSien sisällönanalyysi täydentävät toisiaan samoin kuin piirrearvioinnin ja HOJKSien sisältöjen vastaavuus.



*Oppilaiden taustatiedot*

Oppilaiden taustamuuttujiksi koodattiin oppilaiden henkilökohtaisia ominaisuuksia kuten sukupuoli, syntymävuosi, luokka-aste tutkimuksen ajankohtana. Tämän lisäksi kerättiin tietoa koulun aloittamiseen ja erityiskouluun siirtoon liittyvistä tekijöistä, kuten mahdollisista koululykkäysvuosista, vuosiluokan kertaamisista, erityisopetuspäätöksistä, koulun aloitusta tai kehitystä tukevista koulun ulkopuolisista tukimuodoista sekä koulunvaihtoista (liite 8 Aineiston luokittelukategoriat ja koodaus).

*Oppilaiden kysely*

Oppilaiden koulutyytyväisyyttä lähestyttiin eri oppiaineiden, sosiaalisten suhteiden ja muutoshalukkuuden näkökulmista. Kysely sisälsi viisi avointa kysymystä, kaksi dikotomista ja yhden likert-tyyppisen arviointikysymyksen, jossa oppilas ympyröi tähtiä (5 tähteä = erinomainen – 1 tähti = huono) neljästä koulunkäyntiin vaikuttavasta tekijästä. Se tehtiin avoimena kyselynä, joka on hyvä formatiivisen arvioinnin keino ja sallii vastaajalle vapautta ja spontaanisuutta (Soininen 1991, 82).

*HOJKSien analysointi*

Kirjoitettuja HOJKSeja tarkasteltiin sisällön analyysin keinoin. Sisällön analyysi etenee Guban ja Linconin (1991, 240-242) mukaan säännönmukaisesti ja systemaattisesti tavoitteena tehdä joitain yleistyksiä käsiteltävästä ilmiöstä. Vaikka sen tuleekin tuoda julki aineiston sisältö sellaisena kuin se ilmenee, koodaukseen sisältyy tulkintavaihe. Liitteessä 9 on esimerkkien avulla kuvattu aineiston käsitteellistämistä sisällöllisinä kuvauksina.

Opettajat saivat itse ratkaista, minkä muotoista HOJKS-kaavaketta he hyödynsivät. Ensimmäisenä tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli, minkä näkökulman sisältävän kaavakkeen opettajat valitsivat suunnittelunsa pohjaksi. Toisena tarkastelun kohteena oli HOJKSien sisällön rakenne. Etenin HOJKSien sisällöllisessä tarkastelussa marginaalimuistiinpanojen kautta käsitteelliseen ryhmittelyyn, mikä on tyypillinen induktiivinen lähestymistapa (Huberman & Miles 1994, 432). Luokittelin usean lukukerran jälkeen HOJKSien sisällöt käsitteellisiksi ryhmiksi. Ryhmittely perustui koulutyöskentelyn oleellisille tekijöille aineistosta käsin. Työskentelylle oli ominaista tiedostetut luokittelusäännöt ja toistuva HOJKSien läpikäyminen. Ryhmittely jatkui sisällöllisen tiedon perusteella poissulkevalla metodilla. Näin luokkien määräksi lopulta muodostui kahdeksan: oppiaineen hallinta, oppimistyyli, kotitehtävät, koulutyöskentely, koulukäyttäytyminen, sosiaalisuus, oppilaan yleiset ominaispiirteet ja erityis-maininnat. Jatkoanalysointia vielä tiivistämällä edellä mainitut kahdeksan osa-aluetta kolmeen ryhmään: osaamiseen, joka oli vastaava alkuperäisen oppiaineen hallinnan kanssa, osallistumiseen, joka sisälsi oppilaan omaan aktiivisuuteen ja asennoitumiseen liittyviä koulukuvauksia (koulutyöskentely, käyttäytyminen ja kotitehtävät) sekä ilmiölemukseen, joka kuvasi oppilaan yleistä olemusta (oppimistyyli, sosiaalisuus, oppilaan yleiset ominaispiirteet, ja erityis-maininnat).

Tämän jälkeen jatkoin näiden sisältöalueiden tarkastelua oppilaiden nykytilakuvausten positiivisuus- ja kriittisyysnäkökulmista sekä tutkin sitä, miten ne esiintyivät tavoitteiden tai menetelmien asettelun suhteen. Usean muuttujan yhtäaikaisessa kuvailevassa esittelyssä hyödynsin SPSS-ohjelman pohjalta saatujen frekvenssien ja prosenttien kuvailuun Excel-ohjelmaa.

Opetushallituksen ohjeistus (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos, 2000) HOJKSien laadintaa varten saapui kouluille tähän tutkimukseen mukaan otettujen HOJKSien laadinnan jälkeen. Tämän vuoksi HOJKSien sisältöjä on suoraan vertailtu valtiovallan odotuksien kanssa. Ohjeistus huomiointiin kuitenkin rinnasteisesti.

### *Piirre-arviointien analysointi*

Syksyllä 1999 opettajat arvioivat oman opetusryhmänsä oppilaiden vahvuuksia ja oppimisvaikeuksia tätä tarkoitusta varten laaditulla kaavakkeella ennen HOJKSien laadintaa. Kaavake pohjautuu Hammillin ja Bryantin (1998) oppimisvaikeuksien diagnostiselle oppimiskyselylle (Learning Disabilities Diagnostic Inventory), jonka tarkoituksena on arvioida oppilaan suoriutumista erilaisissa oppimiseen liittyvissä taidoissa. Kysely on kehitetty lasten ja nuorten diagnoosinnin tueksi. Kysymykset perustuvat laajaan tutkimustietoon oppimisvaikeuksista jakautuen kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan ja järjelyn osa-alueille. Oppimiskyselyn laatijalle asetetaan ohjeistuksessa selkeät vaatimukset sekä kyselyn osa-alueiden että oppilaan tuntemuksen osalta. (Hammill & Bryant 1998, 15-18). Niilo Mäki -instituutin tutkijat ovat suomentaneet oppimiskyselyn suomalaiselle termistölle. Muokkasin ja tiivistin oppimiskyselyä sekä lisäsin oppimistyylin, toiminnanohjauksen ja motorisen toiminnan osa-alueita, jotta kysely kattaisi laajemmin kouluikäntämme (liite 5).

Tavoitteena oli auttaa opettajaa arvioimaan oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä tekijöitä mahdollisimman monipuolisesti. Ajatuksena oli myös havainnoida puuttuvat ongelma-alueet positiivisina löydöksinä. Opettajat arvioivat oppilaitaan Likertin asteikolla 0 = ei ilmene lainkaan, 1 = ilmenee vähäisenä piirteenä, 2 = ilmenee jonkin verran, 3 = ilmenee oppilaalle ominaisena piirteenä tai 4 = ilmenee voimakkaana piirteenä. Jotta opettaja ei ollut pakotettu arvioimaan jotain väitettä, joka ei ollut ajankohtainen kyseessä olevalle oppilaalle, opettaja saattoi vastata myös X = ei voi arvioida. Tämä luokiteltiin analyysissä puuttuvaksi tiedoksi. Aineiston keruuvaiheessa koulussa oli 74 oppilasta.

Käytin aineiston tiivistämiseen faktorianalyysia, joka ryhmittelee keskenään korreloivat muuttujat keskenään (Borg & Gall 1983, 613). Faktorien lukumäärää rajaavana tekijänä käytettiin tässä tutkimuksessa Kaiserin kriteeriä, jonka mukaan ratkaisuun valitaan ne faktorit, joiden ominaisarvot ovat ykköistä suuremmat. Tämä sääntö ottaa huomioon sen seikan, että mitään oleellista uutta ryhmittymää ei enää näin alhaisella ominaisarvolla voi syntyä. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1996, 53). Koko aineiston samanaikaisessa faktori-analyysissä Kaiserin kriteeri ei saanut adekvaattia arvoa, joten koko aineiston yhtäaikaista analyysia ei voitu jatkaa. Aineiston faktorointi kolmessa osassa

(oppimisedellytykset, kielellinen ilmaisu sekä matemaattinen eteneminen ja järkeily) antoi myös lopullisen analyysin suuntaiset tulokset, mutta menetti puuttuvan tiedon vuoksi 39 % tapausten kokonaismäärästä. Näin ollen jatkoin aineiston ryhmittelyä suorittamalla pääkomponentti-analyysin viidestä osa-alueesta: oppimistyyli ja vahvuusalueet, tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus, motoriikka ja havaintotoiminnat, kielellinen ilmaisu sekä matemaattinen eteneminen ja järkeily. Faktoreiden lukumäärä määräytyi yleisimmän faktoreiden lukumäärän määrittelytavan, ominaisarvo  $> 1$  säännön mukaan. Kielellinen ilmaisu -osa-alueen kohdalla tätä sääntöä ei noudatettu, vaan rajoitin faktoreiden lukumäärän kolmeen estääkseni pienten, kahden muuttujan faktoreiden muodostumisen. Soveltamalla faktorianalyysia mekaanisesti olisi päädytty kuuteen faktoriin. Tulkinnallisesti kuuden faktorin ratkaisu ei ollut yhtä selkeä kuin kolmen faktorin ratkaisu.

Tulkintaa helpottamaan saadusta ratkaisusta laskettiin uusi ortogonaalinen transformaatio eli rotatointi, jolla pyritään mahdollisimman yksinkertaiseen struktuuriin ja joka on tulkinnallisesti helpompi kuin vinorotatointi. Erätuuli ym. (1996, 55-56) korostavatkin, että vinorotatointi edellyttää myös sitä, että kahden faktorin välillä on lineaarista riippuvuutta. Tällaisessa transformoinnissa menetetään kuitenkin usein ote yhteisvarianssista, mitä on pidettävä puutteena.

Kommunaliteetteja käytetään muuttujien mittaamisen hyvyden ja reliabiliteetin tarkasteluun. Kommunaliteetti on samalla reliabiliteetin alaestimaatti, jolloin todellinen estimaatti on aina korkeampi. Toisaalta jos kommunaliteetti on hyvin alhainen, on syytä harkita muuttujan hylkäämistä. (Erätuuli ym. 1996, 57.) Tämän tutkimuksen muuttujien valinnoissa kiinnitettiin huomiota sekä muuttujan faktorilataukseen että kommunaliteettiin. Mikäli muuttujan faktorilatauksen itseisarvo tai kommunaliteetti oli pienempi kuin .40, se poistettiin analyysistä. Näin ollen faktorianalyysistä jouduttiin hylkäämään kahdeksan muuttujaa (taulukko 13).

TAULUKKO 13 Faktorianalyysistä alhaisen kommunaliteetin vuoksi poistetut muuttujat

Osa-alue	Muuttuja	Kommunaliteetti
<b>Tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus</b>	Auttaa mielellään koulutovereita	.223
	Motivoimattomuus	.396
<b>Motoriikka ja havaintotoiminnat</b>	Sosiaalisen hahmottamisen vaikeus	.197
<b>Kielellinen kehitys</b>	Puheessa ilmenee äännevirheitä	.380
	Nopea ja huolimaton lukeminen	.175
	Hidas ja huolellisuuteen pyrkivä lukeminen	.6,918E-01
	Kirjoittaminen hidasta	.348
<b>Matemaattinen eteneminen ja järkeily</b>	Ei muista lukusanoja tai numeroita	.371

Jatkoin aineiston käsittelyä muodostamalla saaduista faktoreista summa-  
muuttujat esitettävyyden helpottamiseksi. Jotta puuttuvalle tiedolle voitiin

antaa arvo 0, luokittelua muutettiin siten, että 1 kuvaa tilannetta, että oppilaalla ei ole mitään ongelmaa arvioitavan asian suhteen. Mitä pienempi arvo muuttujalle tuli, sen ongelmattomampi oli oppilaan tilanne arvioitavan asian suhteen. Summamuuttujia käytettiin kuvaamaan, mitkä ovat erityiskoulun oppilaiden vahvuudet ja oppimisvaikeudet opettajien arvioimina.

Piirrearvioinnin summamuuttujat oli luokiteltava vielä kerran, jotta piirrearvioinnin tuloksia voitiin tarkastella samanaikaisesti ja jotta nähtiin miten piirrearvioinnit esiintyivät kirjoitetuissa HOJKSeissa. Summamuuttujat luokiteltiin dikotomisiksi: ei ilmene lainkaan (0) ja ilmenee vähäisenä piirteenä (1) saivat arvon 0. Ilmenee jonkin verran (3), ilmenee ominaisena piirteenä (4) ja ilmenee voimakkaana piirteenä (5) saivat arvon 1. Tämän jälkeen etsittiin vastaavat dikotomisat vastineet oppilaiden HOJKSeista (0 = ei ilmene HOJKSissa, 1 = ilmenee HOJKSissa). Hyväksyin arvion HOJKSissa esiintyväksi, mikäli HOJKS sisälsi maininnan oppilaan taustatiedoissa, perustaitojen ja -tietojen kuvauksissa tai tavoitteenasettelussa. Kielellis-sosiaalisten taitojen esiintymisen tulkinta oli ongelmallista faktorin monimuotoisuuden vuoksi (verbaalisuus, sosiaalisuus, visuaalisuus, auditiivisuus, musikaalisuus ja yhteistoiminnallisuus). Tämän vuoksi asetin tämän faktorin kriteeriksi, että HOJKSissa tuli olla kirjattuna vähintään kolme erillistä mainintaa liittyen kielellis-sosiaalisiin taitoihin, jotta maininnat voitiin hyväksyä kuvaamaan faktoria. Muiden faktoreiden osalta riitti yksi maininta. Tarkistin tulkinnan kaksi kertaa varmistuakseni sen paikkansapitävyydestä. Tulkintaa kuvaa liitetiedosto 10, jossa on esimerkkejä HOJKSeissa esiintyvistä maininnoista faktoreittain. Se, näyttäytyvätkö opettajan arviot oppilaiden HOJKSeissa, testattiin  $\chi^2$ -testillä, joka on tyyppillinen non-parametrinen menetelmä. Sitä käytetään, kun aineisto on nominaaliasteikolla. Tilastollinen testi vertailee ilmiön ilmenemisen havaittua useutta oletettuun useuteen tietyssä tilanteessa. (McMillan & Schumacher 1993, 360.) Testin merkitsevyytaso, joka perustuu erehtymisriskin laskemiseen, määriteltiin tässä tutkimuksessa 0.05:ksi, jolloin tilastollisen merkitsevyyden sanotaan olevan melkein merkitsevä. (Erätuuli ym. 1996, 74.) Selittävä muuttuja oli opettajan arvio oppilaan vahvuuksista ja ongelma-alueista ja selitettävä muuttuja oli arvion ilmeneminen oppilaan HOJKSissa. Eri osa-alueiden vertaileva tarkastelu suoritettiin ristiintaulukoinnin avulla (liite 13).

### *Huoltajien kyselyt*

Huoltajien ensimmäisen kyselyn tavoitteena oli kartoittaa, kuinka hyvin vanhemmat tunsivat HOJKSin ja kuinka usealla oli kokemuksia sen laadinnasta. Kyselyn avulla kerättiin myös tietoa vanhempien tyytyväisyydestä lapsensa koulusijoitukseen ja erityisopetussiirtoon. Tämä osa kyselystä on osana tutkimuskohteen kuvausta. Soininen (1991, 83) korostaa, että kysymyksissä käytettävän kielen tulee olla kaikkien vastaajien ymmärrettävissä. Kyselykaavakkeen laadinnassa kiinnitettiin huomiota kaavakkeen selkeyteen. Dikotomisista vastausvaihtoehtoja (8) seurasivat avoimet vastausmahdollisuudet (3), mikäli huoltaja halusi tarkentaa tai perustella vastauksiaan. Tämän lisäksi kysely sisälsi erityisopetussiirtoon ja oppilaan diagnostisiin tutkimuksiin liittyviä avoimia kysymyksiä (3).

Huoltajien toinen kysely koostui 14 asenneväittämästä, jotka mittasivat huoltajien mielipiteitä HOJKSien laadinnasta ja toimivuudesta. Likertin asteikko on eräs kaikkein tavallisimmista keinoista kerätä tietoa mielipiteistä ja asenteista (Borg & Gall 1983, 423). Huoltajat vastasivat kyselyyn Likertin asteikolla suljetulla kyselymenetelmällä. Asenneväittämät pisteytettiin siinä suunnassa, että asennekohteen kannalta myönteisin vaihtoehto sai korkeimman pistemäärän (Soininen 1991, 101). Kyselyn toinen väittämä (HOJKS on turhan virallinen dokumentti) poikkesi tästä suunnasta, koska kyselyllä tavoiteltiin myös mahdollisia negatiivisia kannanottoja asettamatta väitettä itsestään selvään muotoon. HOJKS-palavereiden osallistujakokoonpanoa ja ajoitusta tiedusteltiin tämän lisäksi avoimilla kysymyksillä. Aineiston luokittelukategoriat löytyvät liitteestä 8. Huoltajien jälkimmäisen kyselyn analysointiin käytin vastaavaa pääkomponenttianalyysia ja Varimax-rotatiota kuin oppilaiden piirrearvioinnin analysoinnissakin tiivistämään aineistoa ryhmiin. Aineiston jatkokäsittely summamuuttujiksi noudatti myös edellisessä luvussa (piirrearviointien analysointi) esitettyä toimintamallia.

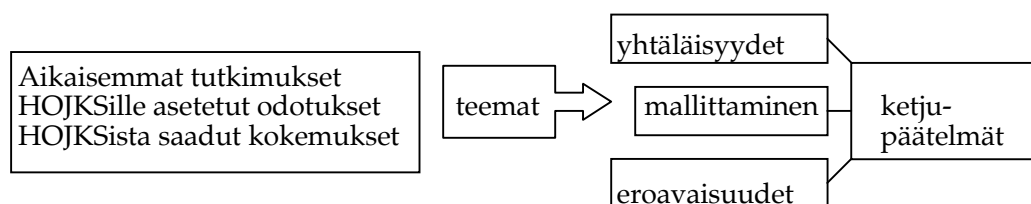
#### *Opettajien haastattelut*

Tapaustutkimus on arvosidonnaista. Toisin sanoen tunnustetaan, että tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla, jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä ym. 1994, 15.) Tutkimuksessa käytettiin ohjattua haastattelua, jossa haastattelija osallistuu aktiivisesti saatavan informaation kulkuun ja haastattelua ohjaa ennalta laadittu kysymyslista (Soininen 1991, 79). Soinisen (1991, 79–80) mukaan tällainen haastattelutyyppi tuottaa yleensä luotettavaa tietoa ja on paljolti erityisopettajien käyttämä menetelmä. Ohjatussa haastattelussa tutkijalla on tutkittavasta ilmiöstä esioletus, jota hän testaa haastateltavilla arvostaen jokaisen haastateltavan kannanottoa ja ajatuksia (Guba & Lincoln 1991, 164–165). Tämä vaikutti erityisesti haastattelumuodon valintaan, koska avoimemmassa teemahaastattelussa olisi ollut vaara, että joiltain haastateltavilta olisi jäänyt joitain tärkeitä näkökulmia käsittelemättä.

Haastatteluaineiston analysoinnin tavoitteena on kuvata, miten erityisopettajat rakentavat henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) erityiskoulukontekstissa. Suoninen (1999, 20) puhuukin selonteista, joilla ihmiset tekevät toisilleen ymmärrettäväksi omaa itseään ja maailmaa. Selonteot eivät kuitenkaan ole riippumattomia sosiaalisesta maailmasta vaan pohjautuvat niihin asioiden ymmärrettäväksi tekemisen tapoihin, merkityksiin, joita selonteon antaja ammentaa maailmasta. Toisaalta selonteot ovat myös osallisena sen muotoilemisessa, millaiseksi maailma jatkossa ymmärretään eli millainen maailma on.

Haastatteluaineistoni analyysi eteni yleisestä aineiston luokittelusta ja teemoittelusta vähitellen spesifimpään analyysiin (kuvio 9). Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on käsitteellisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta "olennaista", vaikka samassakin tutkimuksessa aineistoa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta (Alasuutari 1994, 30–31). Aikaisemmasta tutkimustiedosta ja haastatteluaineistosta esiin

nostettujen aiheiden avulla ryhmittelin haastatteluaineiston teemoittain. Tämän jälkeen tein usean lukukerran ohessa tulkintamerkintöjä tiivistämättömään tekstiin.



KUVIO 9 Haastatteluaineiston analyysin lähtökohdat ja analyysipolku tässä tutkimuksessa

Tavoitteena on etsiä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilla sääntö, joka tältä osin pätee poikkeuksetta koko aineistoon (Alasuutari 1994, 30–31). Järjestin aineiston seuraavaksi käsitteellisiin ryhmiin, mikä auttaa yhteyksien näkemistä (Huberman & Miles 1994, 432). Tulkintaoperaatioiden pilkkominen vaiheisiin sekä ratkaisu- ja tulkintasääntöjen nimenomaistaminen ovat tapoja parantaa analyysin arvioitavuutta ja toistettavuutta (Mäkelä 1990, 55). Taulukossa 14 olen nimennyt käsitteelliset ryhmät analysointiteemoiksi. Etsiessäni vastauksia tutkimusongelmiin käsittelin aineistoa näiden teemojen pohjalta.

Analyysin tehtävä on tiivistää aineisto siten, että samalla sen informaatioarvo kasvaa järjestämisen, jäsentämisen ja tiivistämisen myötä (Eskola 2001, 10). Nostin aineistosta esiin tutkimusongelmia valaisevia sitaatteja ja, kuten Eskola (2001, 12) toteaa tässä vaiheessa aineistoesimerkkien ja tutkijan ajattelun yhdistyvän, kirjoitin tulkintani niistä auki. Rinnan kirjoittamisen kanssa käytin laskemista ja mallittamista etsimällä aineistosta eroja ja yhtäläisyyksiä. Tyypillisestä henkilökuvauksesta tai monista vastauksista yhdistyneestä tilanteen kuvauksesta käytetään usein termiä tyypittely (Eskola & Suoranta 1998, 182). Tässä tutkimuksessa käytän termiä mallittaminen, koska tyyppi-termillä on vaara henkilöityä ja koska malli kuvaa tapaa toimia tyyppi-termiä relevanttimmin. Mallittamisen avulla pyrin rakentamaan tyypillisiä tapoja laatia HOJKSeja. Ilmenevien ristiriitaisuuksien ja yhtäläisyyksien tarkastelun tavoitteena oli selvittää, mikä vaikuttaa HOJKSien toimivuuteen. Analysointi jatkui muuttujien välisten suhteiden tarkastelulla ja ketjupäätelmien teolla, minkä Huberman ja Miles (1994, 432) toteavat edistävän tutkimusaineiston johdonmukaista ymmärtämistä. Taulukon 14 avulla käsittelen koko aineistoni analysointia suhteessa tutkimusongelmiin ja kuvaan tulkintaoperaation teemoittelua.

Haastatteluaineiston analyysi yhdistyi tutkimusongelmittain kvantitatiivisen aineiston analyysiin. Aineiston analyysi eteni aineistotriangulaation avulla pyrkimyksenä paljastaa eri puolia ilmiön todellisuudesta. Alasuutari (1994, 34–37) toteaa, että laadullista aineistoa voidaan myös kvantifioida ja että näin saatuja tilastollisia yhteyksiä käytetään arvoituksen ratkaisemisessa johtolankoina pelkistämällä saatujen johtolankojen rinnalla. Haastatteluaineistoa tiivistettiin kvantifioinnin avulla myös tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 14 Aineiston keruu, analysointimenetelmät ja -teemat tutkimusongelmitain

Tutkimusongelma	Tiedonkeruumenetelmä	Analyysimenetelmä	Analysointi-teemat
Miten HOJKS-palaveri toimii?	HOJKS-asiakirjat Opettajien haastattelut Huoltajien kyselyt Aika-arvio	Frekvenssit Prosenttiluvut Keskiarvot Laadullinen analyysi	Osallistujat Laadinta Toteutus Kokemukset Muutos Aika
Minkä tiedon varassa HOJKS rakennetaan?	Opettajien haastattelut	Laadullinen analyysi	Diagnosointi Testaus Piiirrearviointi
Miten koulun opetussuunnitelma tukee HOJKSien laadintaa?	Koulun opetussuunnitelma, Opettajien haastattelut	Laadullinen analyysi	OPS Tavoitteet Menetelmät
Millaista oppilasta koskevaa tietoa esiintyy HOJKSeissa?	Kirjoitetut HOJKSit Oppilaiden kysely Opettajien haastattelut	Sisällön analyysi Frekvenssit Prosenttiluvut Laadullinen analyysi	Kaavakemalli Nykytila Tavoitteet Positiivisuus/ Kriittisyys Oppiainetyytyväisyys/ oppilaat Sisällöllinen syvyys
Mitkä ovat erityiskoulun oppilaiden vahvuudet ja oppimisvaikeudet opettajien arvioimina ja millä tavoin opettajien arviot näkyvät HOJKSeissa?	Piiirrearviointi Kirjoitetut HOJKSit	Faktorianalyysi $\chi^2$ -testi Ristiintaulukointi	Oppimisvahvuud. - ja vaikeudet: Esiintymisvoimakkuus Esiintyminen suhteessa ikään Näyttäytyminen HOJKSeissa
Mitä HOJKS merkitsee huoltajille ja opettajille?	Huoltajien kyselyt Opettajien haastattelut Oppilaiden kysely	Faktorianalyysi $\chi^2$ -testi Frekvenssit Prosenttiluvut Laadullinen analyysi	Kenelle Käsité Hyöty Odotukset & Kokemukset
Mikä on HOJKSien yhteys oppilasarviointiin?	Koulun arviointiperusteet Huoltajien kyselyt Opettajien haastattelut	Frekvenssit Prosenttiluvut Laadullinen analyysi	Toteutus Oppilasarviointi Itsearviointi
Miten HOJKS tukee oppilaiden integraatiota yleisopetukseen?	Huoltajien kyselyt Opettajien haastattelut	Frekvenssit Prosenttiluvut Laadullinen analyysi	Integraatio Koulutyytyväisyys / oppilas & huoltajat

## 5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökulmat

### *Luotettavuuden rakentaminen*

Tutkimuksen luotettavuus rakentuu sen varaan, kuinka valideja tai todellisia tutkijan saamat tulokset ja tulkinnat ovat ja kuinka vapaa se on satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. (Lincoln & Guba 1985, 290; Varto 1992, 103–104; Ström 1999, 36.) Perinteisesti tutkimuksen totuusarvo, käyttökelpoisuus, tiedon siirrettävyys ja puolueettomuus määritellään validiteetin ja reliabiliteetin avulla (Lincoln & Guba 1985, 290). Tutkimuksen validiteettia, eli missä määrin on onnistuttu mittaamaan juuri sitä mitä pitikin kuvata, on vaikea tarkastella jälkikäteen (Heikkilä 1998, 178). Se, vastaavatko mittaukset tutkimuksen taustaosassa esitettyjä käsitteitä, pyrittiin tässä tutkimuksessa varmistamaan mittareita rakennettaessa. Tutkimuksen validiutta on tästä näkökulmasta tarkasteltu Tutkimuksen toteutuksen luotettavuus -otsikon alla.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten luotettavuutta ja tarkkuutta. Mittauksen reliabiliteetti määritellään kyvyksi tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Heikkilä 1998, 29, 179). Kvantitatiivisen aineiston osalta reliabiliteettia on tässä tutkimuksessa testattu varsinaisen mittauksen jälkeen reliabiliteettia mittaavan kertoimen avulla (ks. Tutkimustulosten luotettavuus). Perinteinen luotettavuustarkastelu ei kuitenkaan Lincolnin ja Guban (1985, 294–301) mielestä tue laadullista tutkimusta sen ainutkertaisuuden vuoksi. Luotettavuus-käsitteen sijaan he puhuvat tutkimuksen uskottavuudesta, joka rakentuu tutkimuksen toteutuksen ja tutkimustulosten luotettavuuden varaan (Lincoln & Guba 1985, 196). Olenkin jakanut tutkimuksen jatkotarkastelun toteutuksen luotettavuuteen ja tulosten luotettavuuteen, jolloin se noudattaa luonnollista kronologista tutkimuksen etenemisjärjestystä.

### *Tutkimuksen toteutuksen luotettavuus*

Tutkimuksen toteutuksen oleellinen osa on aineiston keruu, mikä tässä tutkimuksessa eteni kyselyin, haastatteluin ja HOJKS-dokumentein. Se, millä tavalla aineistoa on kerätty, kertoo erityisesti tutkimuksen mittauksen luotettavuudesta. Tähän luotettavuusnäkökulmaan liittyy pitkälinen kenttätöön tuntemukseni, minkä voidaan nähdä myötävaikuttaneen relevanttien puitteiden rakentamista tutkimusprosessille ja auttaneen käsitteellistä työskentelyä. Kyselyihin ja haastatteluihin vastanneiden henkilöiden ammatillinen tuntemus on vähentänyt tutkimuskysymysten väärinymmärtämisen riskiä. Erityisesti oppilaiden ja huoltajien kyselyjä laatiessani pyrin varmistamaan, että käsitteet esitettiin kyselyjen vastaajille siinä muodossa, että ne olivat heille ymmärrettäviä, mutta merkitykseltään vastasivat tutkimuksen taustaosassa käytettyjä käsitteitä (ks. McMillan & Schumacher 1993, 393; Lincoln & Guba 1985, 301–302.) Koulukontekstin ja -kulttuurin tuntemukseni avulla olen kyennyt minimoimaan olennaisesti riskin sortua epäolennaisiin asioihin ja tämän myötä tehdä virheellisiä tulkintoja.



Vanhemmista 11 % ilmoitti, että heidän lapselleen oli laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma aikaisemmin ja hieman yli puolet oli kuullut puhuttavan henkilökohtaisista opetussuunnitelmista ennen tutkimuksen alkua. Osalla heistä oli näin ollen esioletus sekä mahdollisesti toiveita lapsensa opetuksen yksilöllistämistä. Ensimmäiseen kyselyyn he vastasivat tämän esioletuksen varassa. Jälkimmäiseen kyselyyn, jossa he varsinaisesti arvioivat HOJKS:n laadintaa ja HOJKS-palavereiden laatua, he sen sijaan vastasivat sen kokemuksen varassa, joka heille oli muodostunut tutkimukseen liittyvien HOJKSien laidinnasta. Tämän voidaan tulkita olevan osoitus mittauksen käsitteellisestä validiteetista.

Mittausten validiteetti antaa tietoa mitausten kyvystä mitata sitä, mitä todella halutaan mitata (Erätuuli ym. 1996, 104). Kvantitatiiviseen aineistoon kuuluva oppilaiden piirrearviointikaavake pohjautui Hammillin ja Bryantin (1998) oppimisvaikeuksien diagnostiselle oppimiskyselylle (Learning Disabilities Diagnostic Inventory) ja se oli käännetty suomalaista oppimisvaikeustermiologiaa vastaavaksi Niilo Mäki -Instituutissa. Tutkimuksen sisäistä validiteettiä pyrittiin näin varmistamaan yhdenmukaisuudella aikaisemmin luotettavaksi todetun tiedon kanssa.

Toimintani tutkimusajankohtana tutkimuksen kohteena olevan erityiskoulun rehtorina korostaa roolini subjektiivisuutta. Subjektiivisuuden ongelma ei kuitenkaan ole suuri, kunhan tutkija tietää mitä on tekemässä ja tunnustaa tämän subjektiivisuuden (Eskola & Suoranta 1998, 157). Borg & Gall (1983, 34) näkevät tapaustutkimuksen vahvuudeksi sen, että siinä käytetään tutkijan subjektiivista viitekehystä työkaluna tutkia ilmiötä. Myös Hirsjärvi ym. (1997, 161) korostavat, että tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Objektiivisuuttakaan ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. Voimme saada tulokseksi vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen.

Tutkimusasetelmaan, jossa tutkija on esimiesasemassa, liittyy yksi mahdollinen vääristymä eli halu miellyttää (Lincoln & Guba 1985, 302), mikä uhkasi myös tämän tutkimuksen luotettavuutta. Varauduin tähän informoimalla selkeästi tutkijan roolistani aineiston keruuvaiheessa. Tutkimusmenetelmien valinnan suhteen olen tehnyt ratkaisut nimenomaan tästä näkökulmasta. Henkilökohtaiset ja vuosia kestäneet työoveruussuhteet koulumme opettajiin rohkaisivat minut valitsemaan heidän haastattelemisensa tutkimusmenetelmäksi saadakseni mahdollisimman rehellisen kuvan heidän näkemyksistään. Sen sijaan huoltajien kohdalla valitsin nimettömän kyselyn, jotta asemani koulun rehtorina ei olisi vaikuttanut huoltajien mielipiteeseen.

Tutkimuksen luotettavuutta voi vaarantaa myös tahallinen vääristäminen, mikä ilmenee liioitteluna tai suoranaisena valehteluna (Lincoln ja Guba 1985, 302–303). Tässä tutkimuksessa tätä pelkoa vähensi ensinnäkin se, että HOJKS:n kehittäminen oli koko koulun yhteinen asia, mikä auttoi sitoutumista. Toiseksi tutkimusasetelma, jossa haastattelut ja niihin liittyvä toiminta vuorottelivat, edellytti opettajien toimivan ilmaisemiensa ajatustensa mukaisesti.

Triangulaatiota voidaan myös pitää yhtenä tutkimustulosten ja tulkintojen uskottavuutta lisäävänä tekijänä (Lincoln & Guba 1985, 305). Erilaisten aineistonkeruumenetelmien (yksilöhaastattelut, arviointi- ja kyselykaavakkeet sekä kirjoitetut HOJKS:t) avulla olen voinut parantaa mahdollisuuksia löytää tutkittavan ilmiön todellisuus ja tehdä relevantteja tulkintoja tästä todellisuudesta. Myös aineistonkeruukohderyhmien valinta (sekä erityisluokanopettajat että huoltajat) kuvaa halua rakentaa mahdollisimman monipuolinen kuva tutkittavasta ilmiöstä molempien edustaessa keskeisimpiä toimijaryhmiä HOJKSien laadinnassa.

### *Tutkimustulosten luotettavuus*

Tutkimustulosten luotettavuus liittyy kiinteästi analysoinnin luotettavuuteen. Kvantitatiiviseen aineistoon kuuluvien piirrearvioinnin ja huoltajien jälkimmäisen kyselyn analysoinnissa käytettiin faktorointia informaation tiivistämiseen. Mittausten reliabiliteettia eli virheettömyyttä arvioitiin tässä tutkimuksessa ensinnäkin mittaamalla osioiden keskinäistä yhdenmukaisuutta. Mitä lähemmäksi yhtä Cronbachin  $\alpha$ -kerroin eli reliabiliteettikertoimen arvo asettuu, sitä yhdenmukaisemmin faktorin osiot mittaavat haluttua ominaisuutta (Erätuuli ym. 1996, 103). Analyysien faktorit saivat riittävän luotettavuusarvon kaikkien muiden paitsi piirrearvioinnin kuvalliset taidot –ulottuvuuden osalta. Se kuitenkin säilytettiin jatkotarkastelussa mukana sisällöllisen merkittävyyden vuoksi.

Yksittäisten muuttujien oikeutusta kunkin faktorin muotoutumisessa arvioitiin kommunaliteettien avulla, mikä on yleinen muuttujien hyvyden mittaamisessa käytetty keino (Erätuuli ym. 1996, 57). Alhaisen kommunaliteetin vuoksi piirrearvioinnista jätettiin kahdeksan muuttujaa analysoinnin ulkopuolelle.

Kvalitatiivisen analyysin luotettavuutta arvioitaessa on syytä kiinnittää huomiota aineiston vaikuttavuuteen ja asian tärkeyteen (Altheide & Johnson 1994, 490). Tutkijan on ensinnäkin määriteltävä aineistonsa yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka (Mäkelä 1990, 47–48). Tarkasteltaessa käsillä olevaa tutkimusta on huomattava, että tapaustutkimus ei oikeuta yleistettävyyteen, vaan tutkimuskohteena olevan erityiskoulun voidaan toivoa antavan selkeän esimerkin suomalaisesta erityiskoulusta yksilöllistämisen haasteen edessä. HOJKS:n laatiminen kaikille erityiskoulun oppilaille on merkittävä muutos koulukäytänteissä, mikä osaltaan tukee tutkimuksen yhteiskunnallista ja kulttuurista merkittävyyttä ja vaikuttavuutta. Tutkimustulosten yleistettävyyttä uhkaa myös haastateltavien opettajien rajoittunut määrä, jolloin yksittäisenkin opettajan käsitys voi tulla esiin korostuneesti.

Mäkelän (1990, 47, 52) mukaan laadullisen aineiston analyysin luotettavuutta arvioitaessa on myös syytä kiinnittää huomiota aineiston riittävyteen ja arvioitavuuteen. Huoltajien kyselyjen vastausprosentit sekä opettajien haastattelujen sisällöllinen riittävyys asioiden toistuvuuden näkökulmasta edustavat tutkimuksessani aineiston riittävyden kriteerejä. Aineiston arvioitavuudella Mäkelä (1990, 53) tarkoittaa sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan

päätelyä. Näin hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinat tai riitauttaa ne. Aineisto on toistettavissa, kun luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin. Tässä tutkimuksessa tähän on pyritty raportoimalla tiedonkeruu, metodiset ratkaisut ja tulokset yksityiskohtaisesti. Tutkimusaineiston luokittelusäännöt ovat esillä luokittelukategorioina ja esimerkkikuvauksina liitteissä 8–10.

### *Eettiset kysymykset*

Eettiset kysymykset ovat erittäin tärkeitä sellaisissa laadullisissa tutkimuksissa, joissa tutkijan suhteella tutkimukseen osallistuviin henkilöihin on merkitystä tutkimuksen tuloksiin (Ström 1999, 239). Eettisyys ei ole vain käsitteellisten valintojen kysymys, vaan se ulottuu tutkijan ja hänen tutkimiensa ihmisten suhteeseen. Tieto on suhteellista myös siinä mielessä, että se on suhteiden kautta syntyvää. Aineistot rakentuvat suhteessa tutkijaan, jolloin tutkija on myös oman tutkimuksensa eettinen ongelma. (Pohjola 1994, 17–18.) Tämä on edellyttänyt tässä tutkimuksessa tutkijalta oman asemapaikkansa tiedostamista erityisesti haastattelu- ja analysointivaiheissa. Tutkivan esimiehen kaksoisrooli voi myös aiheuttaa konflikteja esimiesaseman ja henkilökohtaisten tutkimusintressien yhteensovittamisen suhteen (Coghlan 2001, 49–60). Tässä tutkimuksessa HOJKSin laadinta kaikille erityiskoulun oppilaille tuli lainsäädännön myötä yhteisenä tehtäväkenttänä niin opettajille kuin rehtorillekin, mikä auttoi tutkimusintressin muotoutumista osaksi koulutyön yleistä kehittämistä.

Myös McMillan ja Schumacher (1993, 129, 398) korostavat, että eettiset periaatteet tulee huomioida tutkimuksen suunnittelun ja aineiston keruun kaikissa vaiheissa, ja että tutkimuksesta tulee informoida tutkimuskohteena olevan koulun oppilaiden huoltajia. Tässä tutkimuksessa koulutoimelta pyydettiin virallinen tutkimuslupa ennen tutkimuksen aloittamista. Koulun opettajat olivat tietoisia tutkimuksesta koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimukseen osallistuville henkilöille myös vakuutettiin tutkimuksen luottamuksellisuus ja nimettömyys kyselyjä ja haastatteluja tehtäessä. Tutkimuksesta tiedotettiin sekä vanhempainillassa että ensimmäisen vanhemmille osoitetun kyselyn alussa.

Tutkimuskonteksti ja osalliset eivät saa olla tunnistettavissa valmiista tutkimusraportista (McMillan & Schumacher 1993, 399). Stake (2000, 447–448) korostaa vielä, että on tärkeää muttei riittävää, että tutkimusta varten haastatellut henkilöt voivat lukea, miten heitä on lainattu ja tulkittu. Tutkijan on minimoitava kaikki riskit jo tutkimusta kirjoittaessaan. Näitä riskejä ennakoitiin tässä tutkimuksessa ensinnäkin sillä, että tutkimukseen osallistuvien anonyymiteetin varmistamiseksi opettajien haastatteluista esiin nostetuista puheenvuoroista poistettiin myös sellaiset murreilmaisut, jotka viittasivat tiettyyn murrealueeseen (esimerkiksi mä, mä, mie jne.) pitäen huolta, että kommenttien ja mielipiteiden korostukset ja sävyt pysyivät alkuperäisinä. Toiseksi haastattelijan autenttisia sitaatteja ei numeroitu, millä voitiin taata haastateltavien tunnistamattomuus.

Yhtenä eettisenä keinona voidaan käyttää tutkijan ei-tuomitsevaa roolia. (McMillan & Schumacher 1993, 399; Borg & Gall 1983, 127). Opettajan haastat-

teluissa korostin tarvittaessa tutkijan rooliani rohkaisten opettajia kertomaan omia mielipiteitään ja kokemuksiaan HOJKSien laadinnasta painottaen sitä tosiasiaa, etten toiminut tässä esimiehenä valvomassa, miten opettajat suoriutuivat tehtävistään. Oppilaiden kyselyä laadittaessa kerroin jokaiselle oppilasryhmälle ennen lomakkeen täyttämistä, että tämä ei tule vaikuttamaan kenenkään oppilasarviointiin, ja että jokaisen oppilaan mielipide on arvokas. Luotettavuuden varmistamiseksi sekä saadakseni tutkimukselle eettisen oikeutuksen haastateluun osallistuneilla opettajilla oli mahdollisuus esilukea tutkimusraportti ja nostaa esille mahdollisia ristiriitaisuuksia.

## 6 TULOKSET

### 6.1 HOJKSien laadinta erityiskoulussa

#### 6.1.1 HOJKS-palaveri

##### *HOJKS-palaverien kokoonpano*

Opettajilta tiedusteltiin ennen HOJKSien ensimmäistä laadintaa, keiden kanssa he haluaisivat laatia HOJKSeja oppilailleen. Taulukossa 15 on eritelty opettajien ennakkoajatukset (E) HOJKS-tiimin toimivasta kokoonpanosta. Siihen on myös tallennettu opettajakohtaisesti HOJKS-palavereihin osallistumisen toteutuminen (T). Taulukosta voidaan havaita, että huoltajien yhteistyötä opettajien kanssa pidettiin edellytyksenä HOJKSien laadinnalle. Tämä myös toteutui kahta huoltajaa lukuun ottamatta, jolloin opettaja ratkaisi ongelman lähisukulaisen tai puhelimen avulla.

Terveydenhoitajan panosta kaivattiin jonkin verran toteutumaa laajemmin painottaen, että *”sillä on hirveästi tietoja, sillä on mapitettuna paksut niput, jotka ei niin kuin...että mihin se kaikki ne tiedot käyttää?”* Tämä viittaa tiedonkulun ongelmiin, minkä vuoksi opettajat eivät aina koe olevansa oppilaansa asioista ajan tasalla. Kommentti *”Aikaisemmin minulla oli enemmän, kun olin kiertävä (erityisopettaja), paljon useammin terveydenhoitaja mukana”* kuvaa yleisopetuksen ja erityiskoulun HOJKS-palavereiden eroa. Yleisopetuksessa terveydenhoitajalla on mahdollisuus osallistua kaikkiin HOJKS-palavereihin, joita on muutama vuositasolla. Erityiskoulussa HOJKSia laaditaan kaikille oppilaille. Rajanveto, mihin palaveriin terveydenhoitaja kutsutaan, jää opettajan arvioitavaksi. Opettajat olivat kyllä rakentaneet erilaisia käytänteitä tehdä yhteistyötä terveydenhoitajan kanssa HOJKS-palavereiden ulkopuolella. *”Sitten on tietysti kouluterveydenhoitajan kanssa pidetty palavereja sitten, kun on ollut ajankohtaista. Joku asia on tullut eteen tai sitten terveydenhoitaja on jotain asiaa niin tuonut esille, silloin niin kuin pidetty palaveri.”* HOJKS-palaveri saattoi myös johtaa vahvistettuun yhteistyöhön kouluterveydenhoitajan kanssa. *”Sovittiin, että kouluterveydenhoitaja on se,*

*jolle minä saan käydä aina välistä raportoimassa ja keskustelemassa kyseistä oppilaasta tietyn väliajoin.”*

TAULUKKO 15 HOJKS-tiimin toimiva kokoonpano huoltajien, kouluterveydenhoitajan, rehtorin, eri terapeuttien ja psykologien suhteen. E = opettajan ennakoajatus. (x merkitsee, että opettaja on suunnitellut kyseisten yhteistyökumppaneiden osallistuvan HOJKS-palaveriin.) T = toteutunut kokoonpano. (x merkitsee, että kyseinen opettaja on kutsunut kyseisen yhteistyökumppanin ainakin yhteen pitämistään HOJKS-palavereista).

	Ope 1		Ope 2		Ope 3		Ope 4		Ope 5		Ope 6		Ope 7		Ope 8		Ope 9		
	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	
<b>Huoltajat</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Terveydenhoitaja</b>	x			x					x										
<b>Rehtori</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x			x	x
<b>Terapeutit</b>	x		x		x		x		x	x								x	x
<b>Psykologi</b>			x	x				x	x	x		x		x				x	x

Useiden opettajien vastauksissa nousi esille toive rehtorin osallistumisesta HOJKS-palaveriin. Rehtorin toivottiin ensinnäkin edustavan hallinnollista näkemystä HOJKS-palaverissa. *”Koulun resurssien ja mahdollisuuksien selvittäjänä pitäisi olla niin kuin rehtori.”* *”Tietää sitten ehkä juuri nämä menettelytavat paremmin kuin opettaja johonkin kuntoutukseen ja muut mihin ne menee.”* *”...jos on tällaisia hallinnollisia asioita tai siirtoja ja tällaisia, niin ehdottomasti ja sitten tietenkin asiantuntijana.”* Toisena tekijänä nousi esille tuen tarve ongelmatilanteissa. *”Minä niin kuin kaipasin rehtorin tukea ja osanottoa ja sinä olit ollut aikaisemmin jo mukana, kun tällä oppilaalla on ollut kovasti ongelmia.”* *”Koska rehtori kuitenkin sillein tuntee oppilaansa.”* Kolmanneksi osa opettajista katsoi tärkeäksi, että HOJKSin laadinnassa oli mukana joku luokan ulkopuolinen. *”Sitten semmoisissa tapauksissa, kun ei ole ollut paljon terapeutteja tai ei ole ollut ollenkaan, silloin on kyllä ollut sitten rehtori siinä.”* *”Sitä tulee niin läheiseen suhteeseen niiden lasten kanssa, että on hirveän hyvä, että siinä on joku muu, joka katsoo sitä vähän eri näkökulmasta.”* Neljänneksi esitettiin toiveita rehtorin osallistumisesta ensimmäisiin HOJKS-palaveriin niiden opettajien taholta, joille HOJKSin laadinta oli uusi kokemus. *”Onhan se ainakin alussa, kun ei ole laatinut ja sinä olet laatinut, että olisit siinä tukena ensin.”*

Puhe-, toiminta- ja fysioterapeuttien panos HOJKSin laadintaan nähtiin tärkeäksi niiden oppilaiden kohdalla, joilla oli menossa jokin terapia. *”Jos on tällaisia oppilaita, joilla on jokin tukiverkosto, se on hyvä, että tällaisia henkilöitä olisi mukana siinä palaverissa.”* Vastaavasti psykologien *”näkemystä ja mielipidettä ja vähän tukea tälle työlle”* kaivattiin. Psykologien kutsuminen HOJKS-palaveriin

edellytti, että *"hoitosuhde oli päällä"* tai *"kun oli siirto toisella ja toisella oli ollut kriisejä"*.

Opettajien suhtautumisessa HOJKS-palaverien kokoonpanoon voidaan löytää kaksi perusmallia (taulukko 16). Toinen kuvaa opettajaa, joka arvostaa ja edellyttää sitä, että palaverissa on mahdollisimman monipuolinen asiantuntija-edustus. Toinen malli perustuu läheiseen huoltaja-opettaja-suhteeseen ja sen luomiseen. Luonnollisesti käytäntö ei ole näin kaksijakoista, vaan osa opettajista sijoittuu näiden perusmallien välimaastoon.

TAULUKKO 16 Asiantuntija- ja huoltajamallit HOJKS-palaverien kokoonpanomalleina

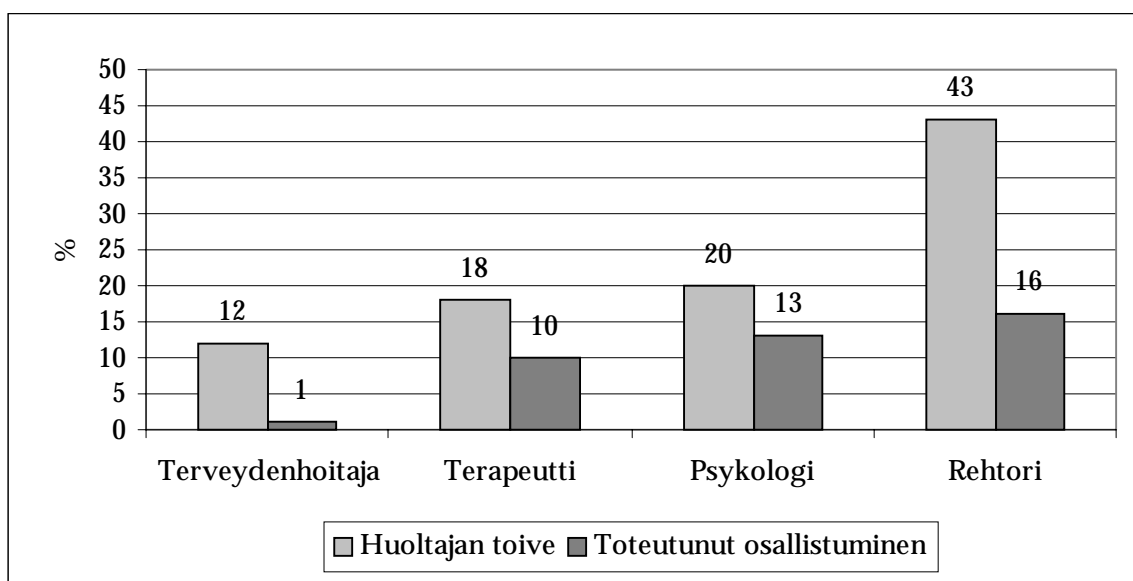
Asiantuntijamalli	Huoltaja-opettajamalli
<ul style="list-style-type: none"> <li>Asiantuntijat yhdessä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ryhmän pieni koko toimivuuden takaajana</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ulkopuolinen näkökulma mukaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Luottamuksellinen suhde huoltajan ja opettajan välillä</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Vastuunjakaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asiantuntijayhteistyö ennen HOJKS-palaveria</li> </ul>

Asiantuntijamalli lähtee liikkeelle siitä, että kaikki oppilaan kanssa toimivat olisivat saman pöydän ääressä antamassa oman panoksensa ja kuulemassa muiden osallisten kannanotot, jotka koskevat oppilaan opetusta ja kuntoutusta. *"Mukana on nämä kaikki terapeutit ja vanhemmat, jolloin on keskusteltu asioista yhdessä sitten."* Erityisesti moniongelmaisen nuoren jatko-opintojen suunnittelu vaati opettajien mielestä asiantuntijapanosta. *"Hänen kohdalla on varmaan on tällainen juuri tärkeä tällainen ryhmä, joka antaisi sen suunnan."* Asiantuntijuuden lisäksi HOJKS-palaveriin kaivataan ulkopuolisuutta. *"Semmoinen pikkuisen kauempaa katselevaa ihmistä, joka ei ole päivittäin tekemisissä. Sieltä tulee semmoinen objektiivinen näkökulma lapseen. Se tunneside tulee niin läheiseksi, että sitä on vaikea joskus katsoa."* Vastuunjakaminen on kolmas esille noussut tekijä, jolla opettajat perustelevat asiantuntijamallia. *"Mutta kun on vanhempia, jotka eivät kykene tekemään sitä sellaista suunnitelmaa, että ne vaan luottaa, että opettaja sanoo."*

Huoltaja-opettajamallia perustellaan ensinnäkin ryhmän koolla. *"Ei siinä tarvitse kuin opettaja ja huoltaja periaatteessa. Minä en koe sitä tarpeelliseksi sen laajemmaksi panna sitä."* *"Minä rajoittaisin sen koulun sisälle eli minusta hyvä jos oppilaat vaihtuvat, tulevat toiselta opettajalta, niin ainakin alkuvaiheessa hänen kanssaan tehtäisiin sitä."* Toisena ratkaisevana opettajan tulkintana on huoltajien intimitteetti ja luottamuksen rakentaminen huoltajan ja opettajan välille. *"Mutta se on kyllä totta, että niin paljon kun on näillä meidän lapsilla monellakin vaikeita juttuja ja vaikeita asioita siellä kotona ja taustalla, niin kyllä ne varmasti paljon vapaammin niitä asioita ihan kahdestaan kun ollaan, niin puhuvat. Siellä kun tulee kauhean monta on terapeutteja ja muuta, jokainen vain sanoo sen jonkun fakta-asian. Näin ja niin ja tällöistä pitäisi tehdä, niin se on enempi virallisen oloista, kun sitä istutaan ihan vierekkäin siinä ja jutellaan. Tulee enempi semmoinen tunne.... ja kaikki tietää kaiken minun lapsestani ja osaavat neuvoa, että nyt on sinun lapsesi tätä ja tuota."* Huoltaja-opettajamalli ei väheksy asiantuntijoiden panosta, vaan mallia

toteuttavat opettajat keräävät tarvittavan tiedon oppilaasta terapeuteilta ja psykologeilta HOJKS-palaveria valmistellessaan. *”Heitä olin pyytänyt viisaamaan ja asioita, jota otettiin huomioon sitten siinä.”* *”Minä koin, että minulla on se riittävä tieto, ja minä olin kuitenkin ollut heihin yhteydessä.”*

Kun tarkastellaan käytyjä HOJKS-palavereita, voi havaita, että huoltaja-opettajamalli toteutui ensimmäisenä laadintavuonna 67 %:sesti ja seuraavana vuonna 78 %:sesti. Toteutuneessa huoltaja-opettajamallissa on huomioitu myös ne palaverit, joihin osallistuivat molemmat vanhemmat ja/tai oppilas, mutta ei ketään perheen ulkopuolista.



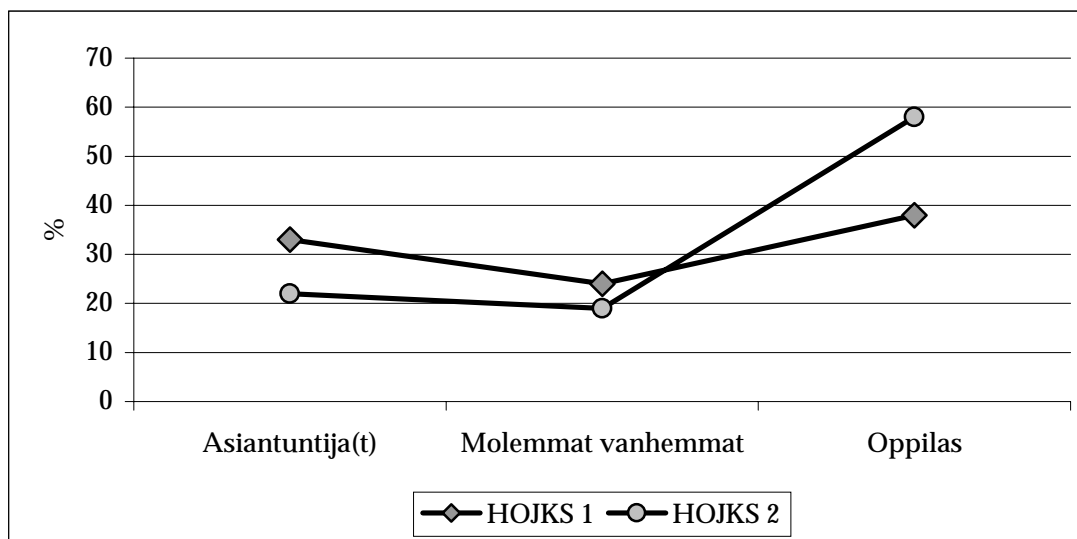
KUVIO 10 Asiantuntijoiden osallistuminen HOJKS-palaverihin

Vertailtaessa huoltajien toiveita HOJKS-palaverien osallistujakokoonpanon ja HOJKS-palaverien toteutumisen suhteen, voidaan kuviosta 10 havaita, että huoltajien toiveet asiantuntijoiden osallistumisesta eivät toteutuneet toivotulla tavalla. Huoltajat näyttivät ainakin teoriassa arvostavan asiantuntijuutta osana HOJKS-palaveria. Erityisen voimakas ristiriita näytti olevan rehtorin osallisuuden tärkeydessä huoltajien kannanotoissa siihen verrattuna, kuinka usein rehtori todellisuudessa oli mukana HOJKS-palaverissa. Kuviota 11 tulkitessa on kuitenkin huomioitava, että huoltajista, joiden mielestä rehtorin on syytä olla HOJKS-palavereissa mukana, 38 % ilmoitti, että *”Oman lapseni kohdalla olen palaverissa mieluiten kahden opettajan kanssa.”* Kun huomioidaan huoltajien erittely HOJKS-palavereiden kokoonpanosta sekä tarkennus toiveista oman lapsensa osalta, 62 % huoltajista katsoi huoltaja-opettajamallin palvelevan käytännössä parhaiten heidän perhettään.

HOJKS-palavereiden osallistujakokoonpanoa tarkasteltaessa merkityksellistä on myös se, onko kyseessä oppilaalle ensimmäistä kertaa tehtävä HOJKS (HOJKS 1 -palaveri) vai onko kyseessä seuraavan lukuvuoden tavoitteiden päivytyspalaveri (HOJKS 2 -palaveri). Kuvio 11 ei anna tästä aivan puhdasta kuvaa, sillä vaikka HOJKS 2 -palaveri onkin toiminut suurimmalle osalle



oppilaita tavoitteiden päivytyspalaverina, mukana on myös uudet koulutulokkaat ja kesken vuotta kouluun siirtyneet. Asiantuntijoiksi lasketaan kuviossa 11 kuntoutuksellisen, psykologisen ja lääketieteellisen edustuksen lisäksi myös rehtori. Yksi tai useampi asiantuntija osallistui ensimmäisen HOJKSin laadintaan (HOJKS 1) 33 %:ssa palavereita. Tarve laski seuraavissa palavereissa 22 %:iin.



KUVIO 11 Asiantuntijoiden, molempien vanhempien ja oppilaiden osallistuminen ensimmäiseen HOJKS-palaveriin (HOJKS 1) ja seuraavan vuoden HOJKS-palaveriin (HOJKS 2)

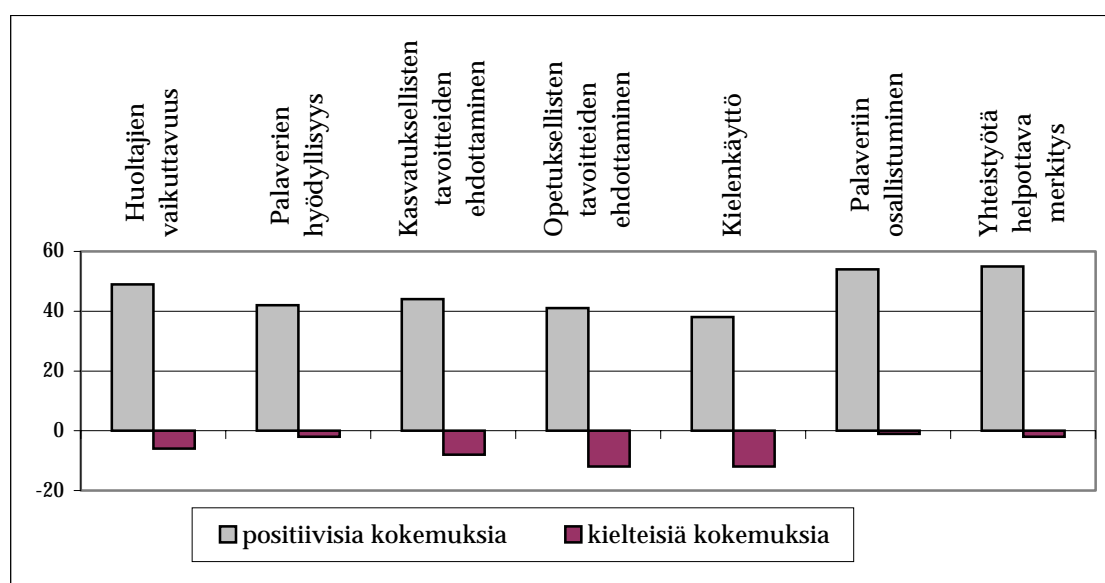
Molempien vanhempien osallistumiseen vaikutti molemmissa HOJKS-palaverissa se tosiasia, että *"monet meidän lapsista on yksinhuoltajaperheistä"*. Vertailtaessa perättäisten HOJKS-palavereiden kokoonpanoa, voidaan nähdä, että huoltajien yhteisosallistuminen laski ensimmäisestä HOJKSin laadinnasta seuraavaan vuoteen verrattuna hieman. Yksi esille tullut syy on se, että tehdyn suunnitelman päivittäminen ei sisällä samassa määrin uutua tietoa kuin HOJKSin ensimmäinen laadinta. *"Viime vuonna oli molemmat isä ja äiti, niin nyt oli vain äiti ja hänkin sanoi, että tähän on niin tuttu. Tietää miten toimitaan, miten menee. Niin ei hän katsonut tarpeelliseksi, että molempien tarvitsisi tulla."*

Selkein muutos HOJKS-palavereiden osallistujissa oli oppilaiden osalta. Oppilaiden osallistuminen HOJKS-palaveriin kasvoi 20 % ensimmäisestä toisen HOJKSin laadintaan. Kaikki opettajat eivät nähneet tarpeelliseksi kutsua oppilaita ensimmäisen HOJKSin laadintaan. Taustaorientoituneen tehtävän luonteen vuoksi osa opettajista halusi mahdollistaa aikuis-asiantuntijavuoropuhelun näissä palavereissa. *"Tilanne tietysti muuttui, kun oppilas on mukana, että sitten se oli enempi oppilaasta lähtöisin oleva tilanne."* Toisena lukuvuotena pidettyihin palaveriin alkuopetuksen oppilaita lukuun ottamatta kaikkia oppilaita oli pyydetty ja jopa velvoitettu osallistumaan. *"Kaikki olen velvoittanut."* *"Minä oletin ja sanoin, että te olette silloin siellä."* Alkuopetuksen oppilaiden ei kuitenkaan koettu hyötyvän palaveriin osallistumisesta. *"He ovat niin pieniä, että on*

*hankalaa.” ”Tämä toimii nimenomaan vanhempien kanssa.”* Jatko-opinnoista kiinnostuneita oppilaita ei tosin tarvinnut paljon houkutella, vaan *”he olivat jo, että opettaja milloin minä saan sen ajan.”*

#### *Osallistumisen kokemukset*

Oppilaiden osallistuminen palavereihin koettiin positiiviseksi, joskin se vaikutti palaverin kulkuun. *”Kyllä minä muutin sitä HOJKS-palaverin kaavaa. Se oli tosiaankin täysin erilainen tilanne. Mutta se oli ihan positiivinen asia, että oppilas oli itse siinä läsnä.”* Esille nousi ristiriita miten säilyttää laadinnan laaja-alaisuus ja huomioida oppilas HOJKSin laatijana. *”Kyllä kolmasluokkalaiset kokivat sen aika lailla semmoiseksi vieraaksi. Tuommoisessa palaverissa siinä puhutaan pikkuisen niin kuin yleisluontoisemmin...vedetään pitempiä semmoisia linjoja.”* Joidenkin oppilaiden kohdalla nähtiin myös ongelmaksi käsiteltävien asioiden arkaluontoisuus. *”Varmaan eräät oppilaat tai jotkut koki varmaan aika raskaana... sitten, koska siinä kuitenkin puhuttiin sitten asiat halki ja piti kohdata ne ikävätkin asiat yhdessä vanhemman ja opettajan kanssa, niin se ei varmasti ollut kaikille positiivinenkaan tilanne.”* *”Se jollakin tavalla oli kauhean herkistynyt siinä tilanteessa, kun siinä oli isä ja äiti ja sitten minä, että olisiko se vaan se tilanne tehnyt, että häntä niin itketti.”* Opettajat ratkaisivat vaikeita tilanteita puolittamalla HOJKS-palaverin kahteen osaan, jolloin huoltajien ja mahdollisten asiantuntijoiden kanssa tarkasteltiin erityisopetukseen siirron syitä ja oppilaan liittyessä seuraan paneuduttiin tavoitteen asetteluun. *”Alussa olla vain vanhempien kanssa ja sitten vasta pyytää tavoitteissa sen oppilaan.”* Oppilaiden aktiivisuutta kuvattiin kaiken kaikkiaan *”lähinnä yksisanaiseksi”*, joskin esiintyi myös positiivisia kommentteja: *”Aika luonnollisesti, aika rennosti ne siihen. Ja kyllä ne osallistuivat ihan reilusti.”* *”Kyllä he oman mielipiteensä osasivat.”*



KUVIO 12 Huoltajien kokemukset (lkm) HOJKS-palavereista

Tarkasteltaessa huoltajien osallistumisen aktiivisuutta kuvion 12 avulla huomio kiinnittyy koulun ja kodin erilaiseen kulttuuriin ja kieleen. HOJKS-palavereissa

huoltajilta edellytetään analyyttistä otetta lapsestaan ja hänen oppimispotentiaalistaan. HOJKS:n laadinta perustuu tavoitteiden asettelulle, arvioinnille ja pedagogiselle pohdiskelulle, mikä eroaa kotikontekstista vahvasti. Yhteinen kieli on tasavertaisen osakkuuden saavuttamisen edellytys. Kuvio 13 voidaan todeta, että HOJKS-palavereissa ja dokumenteissa käytettävän kielen toimivuutta ei kuitenkaan kaikilta osin ole käydyissä HOJKS-palavereissa saavutettu, koska 20 % huoltajista koki käytettävät termit vaikeaselkoisiksi. Opettajat kuvaavatkin suurinta osaa palavereista voimakkaasti opettajajohteiksi. *”Muutamienhan kanssa tulee keskustelua, mutta suurin osahan on lähinnä yksinpuhelua sitten.”* *”Kyllä se pääsääntöisesti niin, että opettaja kyseli ja yritti pitää juttua yllä.”* Vanhempien näyttää olevan vaikea esittää arvioita ja toiveita koulun toiminnalle. *”Suullisesti joku pieni toive saattoi tulla jostain tukiovetuksen tarpeesta. Ei siinä mitään hirveän paljon tullut kyllä koulua kohtaan.”* *”Yleensä ovat olleet samaa mieltä asioista.”*

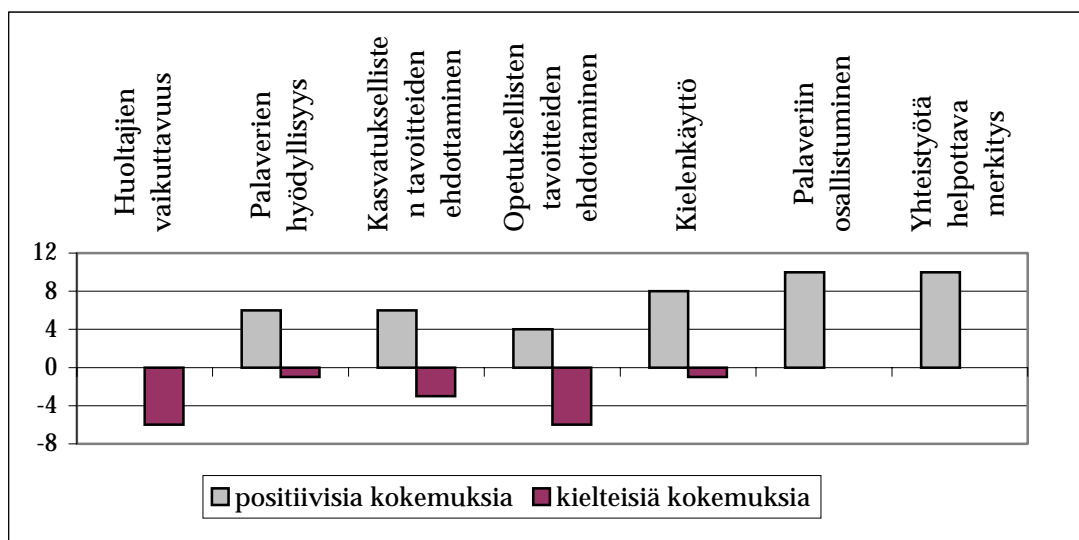
Yhtenä huoltajien osakkuutta helpottavana keinona opettajat olivat lähettäneet HOJKS-kaavakkeita kotiin etukäteen auttamaan huoltajien orientoitumista aiheeseen. Huoltajilta tiedusteltaessa menettelytavan mielekkyyttä 74 % vastanneista näki asian hyödyllisenä. Toisena menestyksellisenä keinona oli käytetty positiivisten lähtökohtien menetelmää. *”Vahvat alueet, niin kun ne ensin käytiin läpi, niin vanhemmat pääsi hirveän hyvin vauhtiin, että he alkoivat oikein miettimään ja oikein sillain tunnelmoimaan ja tuli semmoinen tunne, että meidän lapsi on arvokas. Jotenkin sitten oli helpompi puhua niistä vaikeistakin asioista.”* Huoltajaopettajamallin toteutuksessa oli myös päästy molemminpuoliseen vuoro-vaikutukseen. *”Kauhean antoisia oli ne keskustelut. Tuli sellaisia yllättäviä asioita, miten erilaista se voi olla kotona ja täällä koulussa ja että sitten miettiä, että tavallaan vanhemmat pyysi tukea koulultakin ihan kotiinkin asti ja näin. Hyvin ne rehellisesti ja hyvin ne tuli ne asiat esille, mikä on hyvää, mikä huonoa.”*

Ennen HOJKSien ensimmäistä laadintaa 46 % huoltajista oli kuullut puhuttavan henkilökohtaisista opetussuunnitelmista, mutta ainoastaan 11 % ilmoitti, että heidän lapselleen oli laadittu HOJKS. Kahta lukuun ottamatta huoltajat mielsivät HOJKS:n laadinnan positiiviseksi kokemukseksi.

Myös HOJKSien laadinnan jälkeen huoltajat kokivat yhtä lukuun ottamatta HOJKS-palaveriin osallistumisen myönteiseksi kokemukseksi. Tulosta tulkitessa on muistettava, että 21 % huoltajista ei palauttanut kyselykaavaketta. Pohdittavaksi jää, miten he kokivat HOJKS-palaverit. Lähes yhtä yksimielinen on käsitys HOJKS-palavereiden toimivuudesta yhteistyötä helpottavana tekijänä. Huoltajia pyydettiin myös arvioimaan HOJKS-palavereiden hyödyllisyyttä aikaisemmin vuosittain käytyihin keskusteluihin verrattuna. Kaksi huoltajaa ei nähnyt muutosta HOJKS-palavereiden suuntaan järkeväksi.

Kyselyyn vastanneista huoltajista 80 % koki saaneensa vaikuttaa riittävästi lapsensa opetuksen suunnitteluun. Kun tarkastelemme jäljelle jäävää 20 %:n huoltajaryhmää, voidaan todeta, että heidän suhtautumisensa oli positiivista ja keskenään samansuuntaista HOJKS:n laadinnan ja hyötynäkökulmien suhteen (kuvio 13). Kaikki olivat kokeneet HOJKS-palaveriin osallistumisen myönteisenä kokemuksena. Positiivisesta linjasta poiketen huoltajat, jotka eivät kokeneet saavansa vaikuttaa riittävästi opetuksen suunnitteluun, eivät mieltäneet tavoit-

teen asettelua helpoksi. Mukaan on otettu ainoastaan kantaaottavat vastaukset. Kolmanneksella kantaa ottaneista oli vaikeuksia ehdottaa kasvatuksellisia tavoitteita lapsensa HOJKSia laadittaessa ja 60 % koki vaikeaksi ehdottaa opetuksellisia tavoitteita lapsensa HOJKS-palaverissa. Tässä valossa palaverien kulun ongelmakohta oli erityisesti tavoitteiden pohdinnan vaikeus.



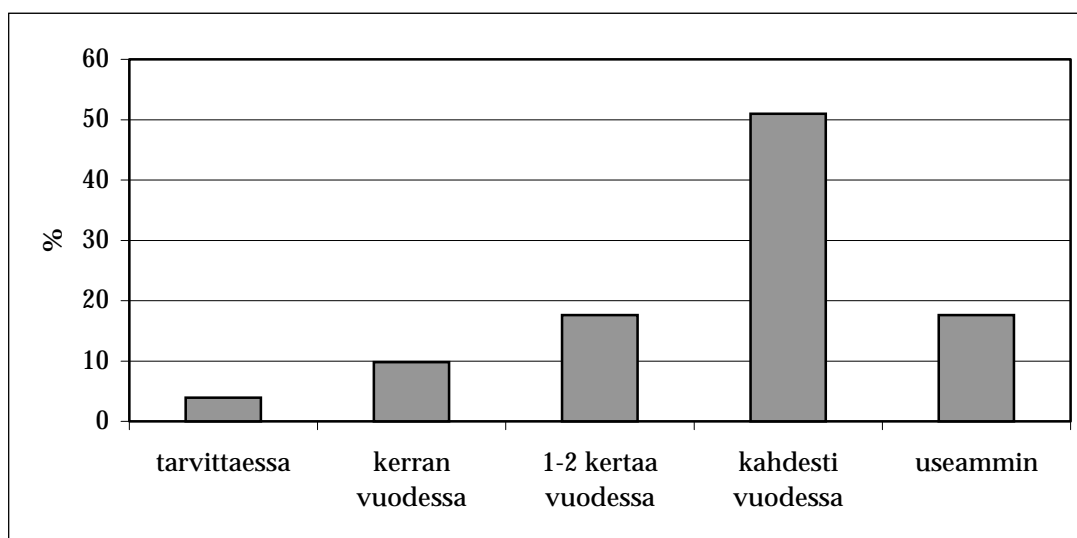
KUVIO 13 Niiden huoltajien (n = 12), jotka eivät kokeneet saaneensa vaikuttaa riittävästi lapsensa opetuksen suunnitteluun, kokemukset (lkm) HOJKS-palaverista

### HOJKS-palaverien useus

Puolet koulun opettajista piti HOJKS-palaverin kahdesti vuodessa. Ensimmäisessä palaverissa laadittiin lukuvuoden tavoitteet ja keväällä arvioitiin lukuvuoden edistymistä tavoitteisiin nähden. *"Kyllä se riittää minusta kaksi kertaa vuodessa, kerran syksyllä ja kerran keväällä."* *"Sen nyt voisi pitää semmoisena lukuvuoden alkuvaiheessa ensimmäisen, jolloinka mietittäisiin perusteellisesti. Sitten kevätkaudella yksi, jolloin niin kuin tarkastettaisiin, ja katsottaisiin mahdollisesti, onko jotain, joka pitäisi vanhempien ottaa huomioon, esimerkiksi kesän aikana."* Syyspalaverin ajan kohta vaihteli syyskuun lopun ja marraskuun alun välillä. Riittävän pitkä havainnointi oppilastuntemuksen saamiseksi kävi kaikkien opettajien puheista ilmi edellytyksenä HOJKSin laadinnalle. *"Kyllä pitää oppia tuntemaan, tunnustella ja katsoa."* Kevätpalaverit noudattivat syksyä vapaaehtoisempaa kutsumenettelystä. Vanhemmille tarjottiin tilaisuus tulla arvioimaan kulunutta lukuvuotta, mutta ei varsinaisesti velvoitettu kuten syksyn palaverien yhteydessä. *"Minä kutsuin vanhemmat, toivotin tervetulleiksi arvioimaan kulunutta kouluvuotta ja osa vanhemmista tarttui tilaisuuteen ja osa ei."* *"Semmoisia viidentoista minuutin, ne kaikki jotka tuli, että en kaikkia kyllä vängännyt, koska ei ne tulleet sillä lailla."* Puolet opettajista järjesti HOJKS-palaverin ainoastaan syksyisin. Opettajat perustelivat ratkaisuaan käytänteen toimivuudella, työmäärällä, huoltajien rasittamisella ja oppilaiden luokkatasolla. *"Kyllä se nyt kerran vuodessa olisi hyvä joka tapauksessa käydä läpi."* *"Ne niin kuin tuskastuu ja hermostuu liian usein tällaiseen käyntiin."* *"Korkeintaan kerran vuodessa, työllistää niin kauheasti."* *"Kyllä siinä, kun kerran*

syksyssä tavataan.” ”Minusta tuntuu, että kyllä se riittää tuosta kolmannelta, neljännessä ylöspäin kerran vuodessa tämmöiseen henkilökohtaiseen.”

Kun opettajilta tiedusteltiin heidän asennoitumistaan HOJKS-palaveriiden järjestämiseen jatkossa, osa opettajista kyseenalaisti kerran vuodessakin organisoidut HOJKS-palaverit. Näidenkin opettajien mielestä opettajalle uuden oppilaan syvempi oppilastuntemus edellytti kuitenkin HOJKS-palaveria. HOJKSin laadinnan jälkeen he eivät kuitenkaan katsooneet vuosittaista HOJKS-palaveria tarpeelliseksi, ellei oppilaan tilanteessa ollut ilmennyt joitain muutoksia. ”Niitten, joita opettaa niin siinä alkuvaiheessa tietenkin, ja sitten jos huomaa, että muutosta on tapahtunut, niin sitten taas menisi niin kuin analysoimaan, että mitä on tapahtunut ja millä osa-alueella.” ”Uusien kohdalla pitäisin, mutta näiden vanhojen kohdalla ei välttämättä tarvitsisi pitää joka vuosikaan. Jos ei muutosta ole tapahtunut.” Myös opetusjärjestelyissä kohdattavat muutokset edellyttivät näiden opettajien mielestä HOJKSin laatimista. ”Oppilaita, jotka siirtyy uudelle opettajalle, niin kyllä siinä varmaan aika monenkin oppilaan kohdalla olisi syytä tarkistaa niitä HOJKSeja perusteellisemmin.” ”...on pakko keväällä miettiä, että missä on se seuraavan vuoden paikka.”



KUVIO 14 Huoltajien toiveet HOJKS-palaveriiden useudesta

Huoltajien toiveet kaksi kertaa vuodessa järjestettävistä HOJKS-palavereista noudattivat opettajien toteuttamaa käytännettä prosentuaalisesti. Huomioitavaa kuitenkin on, että kyselyssä tähän osioon vastanneista huoltajista 18 % oli halukas suunnittelemaan ja arvioimaan lapsensa opetusta useammin kuin kaksi kertaa vuodessa (kuvio 14). Mikäli HOJKSin tavoitteet eivät näytä toteutuvan tai mikäli opettaja katsoo tarpeelliseksi, HOJKS-palavereita kaivattiin useammin kuin kaksi kertaa vuodessa. Osa vanhemmista katsoi tarpeelliseksi HOJKS-palaveriiden määräksi kolme neljä kertaa lukuvuodessa, mutta toiveita esiintyi palaveriiden järjestämisestä myös kolmen kuukauden välein, jopa ”vähintään kerran kuukaudessa”. HOJKSien laadinnassa näyttää tässä valossa olevan tärkeä ottaa huomioon huoltajien mielipiteet myös palaverien organi-

soinnin suunnittelussa yhteistyön takaamiseksi. Opettajien käytänteistä löytynee myös muita yhteistyömuotoja niillekin vanhemmille, joille ei resurssien puitteissa ole mielekästä järjestää kuukausittaista HOJKS-palaveria.

TAULUKKO 17 Opettajien ilmoittama oppilaiden ensimmäisen HOJKSin laadintaan käyttämä aika-arvio

HOJKSin laadinnan osa-alueet	Keskiarvo käytetystä ajasta
Oppilaan taitojen arviointi ennen HOJKSin ensimmäistä laadintaa	2 t 26 min
Valmistelutyöt ennen HOJKS-palaveria	1 t 41 min
HOJKS-palaveri	1 t 19 min
Puhtaaksikirjoitus ym.	1 t 23 min
Yhteensä	6 t 49 min

Pohdittaessa opettajan resursseja laatia HOJKSia kaikille oppilailleen on huomioitava, että HOJKS-palaveri on vain yksi osa HOJKSin laadintaa. Opettajien aika-arvion mukaan itse palaveri vei vähiten aikaa koko prosessista (taulukko 17). HOJKSin laatiminen ensimmäistä kertaa oppilaalle kesti keskimäärin 6 t 49 minuuttia. Osa oppilaan tuntemukseen käytettävästä testauksesta toteutui ryhmätilanteissa. Seuraavan lukuvuoden HOJKSia laadittaessa arviointiprosessi ja sen vaatima aikaresurssi oli vähäisempää, mikäli oppilas jatkoi saman opettajan opetuksessa.

### 6.1.2 Laadinnan apuvälineet

#### *Opettaja oppilastuntemuksen rakentajana*

HOJKSien laadintaa edeltää eri tahoilla oppilaan tuntemusta syventävä toiminta. Opettaja kantaa tavallisesti päävastuun riittävän asiantuntemuksen keräämisestä omalla arviointitoiminnallaan sekä oppilaan kuntoutuksen asiantuntijoita konsultoimalla ja/tai HOJKS-palaveriin kutsumalla. Oppilaan tuntemuksen kartoittamisen tarve korostui ensimmäistä HOJKSia oppilaalle laadittaessa sekä opettajan vaihtuessa. Tutkimuksessa mukana olevien opettajien mielipide oli, että luokanopettajan tulee itse koota oppilastuntemukseen tarvittavaa tietoa. *"Kyllä minä haluan itse omat oppilaani testata." "...että ei ole ymmärtänyt jotain toimintoja ja tekemisiä väärin. Oppilaan tekemisiä ja tuntemuksia." "Kyllä kai se jos minä itse heitä opetan, niin kai se on hyvin henkilökohtainen sitten se HOJKSskin."* Opettajien ajatuksissa korostui oppilaan oikeusturvan lisäksi HOJKSin merkitys opettajan työvälineenä. Vaikka pedagoginen diagnosointi näytti opettajien puheissa painottuvan omalle arviointityölle, esiintyi myös toiveita ulkopuolisesta tuesta arviointityötä helpottamaan. *"Se on aika iso työ erityisluokanopettajan työn ohella tehdä kaikki nämä testaukset. Olisi ihana, kun olisi tämmöinen laaja-alainen (erityisopettaja), joka voisi auttaa." "Siinä voisi olla joku semmoinen opettaja, joka tulkitsisi niitä..., että mihin suuntaan se mennee."* Myös koulunkäyntiavustajan

oppilasarviointia mahdollistava ja syventävä vaikutus nähtiin tärkeäksi ensin näkin, jotta opettaja saattoi vapautua ryhmästä ja paneutua yksittäisen oppilaan arviointiin, *”jos on joillakin tunneilla avustaja käytössä, niin ilman muuta se on mielenkiintoista (itse testata)”*, mutta myös oppilaantuntemusta vahvistavana yhteistyökumppanina. *”Se ihminen, kenen kanssa tekee työtä, niin hänen kanssaan voi analysoida sitä oppilasta ennen sitä palaveria.”*

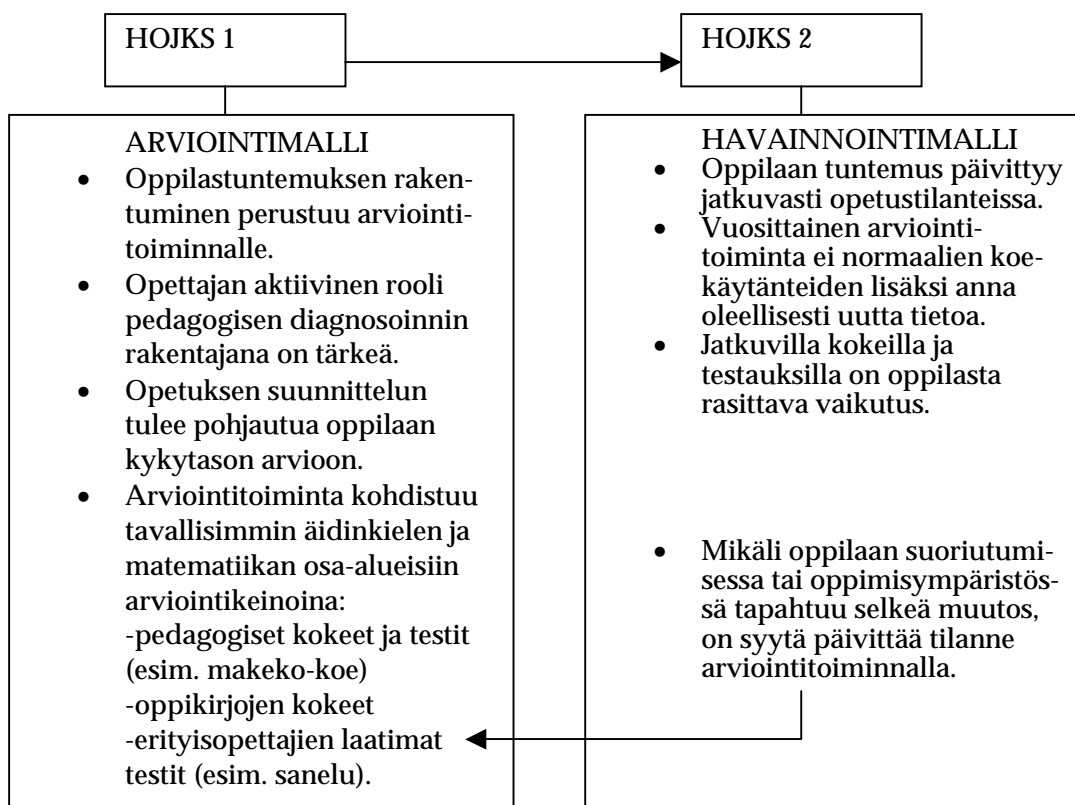
Opettajien suorittama oppilaan tuntemuksen kartoitus kohdistui pääsääntöisesti äidinkielen ja matematiikan taitojen mittaamiseen. *”Tein kirjoittamisen ja lukemisen, hienosti sanottuna prosessianalyysit ja matematiikan MAKEKO-testit, lukemisen ja kuulunymmärtämistestit ja lähinnä tällaisia mitkä liittyy koulutyöhön tai lukemisen ja kirjoittamisen ongelmiin.”* Prosessiarviointia opettajat kuvasivat *”aika näppäräksi ja käteväksi”*. Lukemisen analysointi oli aikaa vievin akateemisten taitojen arvioinnin osa-alue. *”Lukeminen, se täytyy tapahtua ihan kahden kesken, ei sitä muuten pysty ja siihen menee aikaa.”* Matematiikan taitojen arviointi sen sijaan kyettiin toteuttamaan ryhmätilanteena, eikä näin ollen vaatinut suuria opetusjärjestelyjä. *”Matematiikka on helppo – se on helppo testata.”* Pienten oppilaiden kohdalla käytössä oli myös KPT-testi, joka koettiin kouluvalmiustaitoja kuvaavaksi ja seurantaa helpottavaksi. *”Sitä minä käytän säännöllisesti, koska se minusta kertoo aika paljon. Yhdellä vilkaisulla siitä (näkee), missä mennään. Kauhean mukava esimerkiksi vanhemmille näyttää, että katsopa, missä nyt mennään verrattuna viime vuoteen.”* Näiden testien lisäksi opettajat hyödynsivät paljolti oppikirjojen opettajanoppaiden kartoituksia ja testiosioita sekä erityisopettajien koulukäytäntöihin laatimia lukemisen ja kirjoittamisen testejä. *”Saneluja, kirjoitelmia ja lukemisen ymmärtämiset – näistä testikirjoista minä olen jonkun näitä ottanut.”* Mitä on aikoinaan koulutuksesta saanut mittarina ja äidinkielenkirjoissahan on aika hyviä, niistä minä olen poiminut aina.” Edellä esiin tuotua opettajan tapaa rakentaa oppilaan tuntemusta HOJKSien laadintaa varten voidaan tiivistäen kutsua arviointimaliksi (kuvio 15).

Vaikka osa opettajista näki opettajan suorittaman oppilaan taitoja analysoivan arviointitoiminnan olevan edellytys riittävälle oppilaantuntemukselle, *”tuntuu, että se diagnostiikka alkaa taas niin kuin nousta näiden HOJKSien myötä niin kuin tärkeämmäksi”*, opettajista oli osa kahden vuoden kokemuksen myötä päätenyt kannattamaan havainnointia ratkaisevasti relevantimpana keinona koota tietoa oppilaasta. Tätä oppilaan tuntemuksen rakentamistapaa kutsun havainnointimalliksi (kuvio 15).

*”Minä tykkään, että minä havainnoin aktiivisesti joka hetki, kun ne työskentelee ja mitä vaikeuksia niillä tulee. Minä laitan niistä ylös – jaa, tuolla on tommosta ja tommosta ja sitten niitä harjoitellaan persoonakohtaisesti.”* *”...pelkästään näiden kokeiden perusteella ja tuntitaitojen perusteella.”* Opettajat perustelivat havainnoinnin paremmuutta sillä, että erilliset kokeet tai testit eivät anna mitään olennaisesti uutta tietoa. Se myös koettiin opettajaa vähemmän työllistäväksi. *”Siinä koulunkäynnissä ja tehtävien tekemisessä ne tulevat ne asiat esille. Ei minun tarvitse mitään erillistä testiä sitä varten.”* *”Tällaista jatkuvaa arviointia lähinnä (minä käytän). Se on kaikkein helpoin itselle, kun sitä tekee muutenkin.”* Kokeilla ja testauksella nähtiin olevan jopa negatiivisesti leimaava vaikutus. *”Tarvitaan jonkun sanan selittäjä siihen sitten. Sitä vartenhan on eri henkilöt, jotka testaa ja panevat lokeroihin.”*

Havaintomallissa tarkemman arviointityön edellytyksenä pidettiin muutosta oppilaan tilanteessa. Muussa tapauksessa havainnointi ja koulun normaalit koe-käytänteet nähtiin riittäviksi informanteiksi oppilaan tuntemuksen ajan tasalla pitämiseksi. *”Ei ole kenenkään kohdalla semmoisia radikaaleja muutoksia mihinkään suuntaan, että sen vuoksi ei sitten näitä (testauksia).”*

Seuraavan lukuvuoden HOJKSeja päivitettäessä opettajien varsinainen erillinen kykytason arviointi jäi vähemmälle ensimmäiseen HOJKSin laadintaan verrattuna. *”Tänä vuonna en kyllä – täytyy tunnustaa, isommin testaillut, koska olin testannut nämä oppilaat viime vuonna vasta ja toimin toista vuotta tämän ryhmän kanssa, niin täytyy sanoa, että oppilastuntemus on jo aika hyvä.”*



KUVIO 15 Oppilaan tuntemuksen rakentuminen opettajien arviointitoiminnan ja havainnoinnin avulla oppilaalle laadittavan ensimmäisen (HOJKS 1) ja päivitetävän (HOJKS 2) HOJKSn osalta

### *Piirrearviointi*

Opettajat hyödynsivät tässä tutkimuksessa oppilaiden vahvuuksien ja oppimisvaikeuksien analysointiin myös piirrearviointikaavaketta (liite 5). Opettajien näkökulmasta katsottuna piirrearviointin tavoitteena oli avustaa opettajaa saamaan mahdollisimman monipuolinen näkemys oppilaasta ja hänen kykyprofiilistaan. Piirrearviointin koettiin helpottavan HOJKSin laadintaa, koska se edellytti opettajalta asiaan paneutumista jokaisen oppilaan osalta. *”Sai niin kuin eväitä HOJKSin tekemiseen. Tuli mietittyä eri kannalta oppilaan kykytasoa.”* *”Siinä niin kuin joutuu sillä tavalla yksityiskohtaisemmin niitä miettimään.”* *”Joutui miettimään sen oppilaan niin kuin läpi.”* Piirrearviointin koettiin myös helpottavan



opettajia hahmottamaan oppilaan kokonaistilanne. *"Sitä alkoi katsomaan semmoisen profiilinomaisena. Missä ne poikkeaa ne rastit siitä yleisestä. Huomaa, että todellakin tuohan on se sen (oppilaan) ongelma."* *"Se, miten minä käytän, se on suunnannäyttäjänä."*

Opettajat arvioivat pääsääntöisesti oppilaansa piirteittäin ennen kunkin oppilaan HOJKS-palaveria, mutta piirrearviointikaavaketta käytettiin myös yhteistyöpaperina huoltajien kanssa. *"Ainakin se keskusteluun auttoi. Minä siinä yhdessä keskustellen. Sitä käytettiin siinä huoltajan kanssa, otin sieltä vain jonkun aina, mikä hänellä..., johonka voitaisiin vähän kiinnittää huomiota."* Vaikka piirrearvioinnin ajateltiin mahdollistavan vahvuuksien esiin nostamisen ja hyödyntämisen oppilaan opetuksessa *"niitähän täytyy käyttää hyväksi, että voi kompensoida jonkin asian"*, hyötynäkökulma myös kyseenalaistettiin opettajien puheenvuoroissa. *"En tiedä sitten tuossa opetuksen suunnittelussa, tuleeko sitä hyödynnettyä tarpeeksi."* *"Pohti sitten näitä, että onko tämä visuaalinen vai auditiivinen oppilas, niin pani miettimään. Että millä tavalla sen hyödyntäisi opetuksessa?"* Kritiikkiä esiintyi myös itse arviointikaavakkeen täytön suhteen. Osa opettajista koki epävarmuutta ratkaista oman arvionsa pohjalta oppilaiden vahvuuksia ja oppimisvaikeuksia. *"Siinä tarvitsisi osassa ihan näitä psykologisia testejä."*

Piirrearvioinnilla oli tälle tutkimukselle kaksi funktiota. Ensinnäkin piirrearvioinnin pohjalta saimme kuvan koulun oppilaista opettajien silmin ja saatoimme tarkastella eri piirteiden esiintymistodennäköisyyttä HOJKSeissa. Toiseksi saimme kuvan siitä, miten opettaja hyödyntää oppiaineittain etenevää arviointikäytännettä holistisempaa arviointitapaa. Kiteytän opettajien näkemykset sitaattiin *"mutta kyllä siinä joutui ajattelemaan"*, mikä voidaan tulkita eri tahtotasoista käsin.

#### *Asiantuntija-apu*

Oppilaiden taitotasoa ja kokonaistilannetta arvioineet psykologit ja erikoislääkärit sekä kuntoutukseen osallistuneet puhe-, toiminta- ja fysioterapeutit muodostavat koulun ulkopuolisen yhteistyöverkoston, jolla voi olla runsaasti annettavaa yksittäisen oppilaan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Opettajat perustelivat yhteistyön tärkeyttä syvemmän oppilastuntemuksen saamiseksi. *"Kyllä se auttaa ymmärtämään niitä oppilaan oppimisvaikeuksia ja tuo sitä informatiikkaa siitä, miksi oppilas on siirretty tänne eritysopetukseen."* *"Kyllä opettajalla pitää olla vähän syvempää tietoa niistä oppilaista ja tieto näistä tutkimuksista."* Henkilötasolla tehtävä yhteistyö nähtiin erittäin antoisaksi ja toimivaksi. *"Kyllä se tällainen niin kun yhteistyötä viritti ja kyllä heiltä sitä tietoa tietysti saa, jos sitä heillä on."* *"Suunniteltiin sen fysioterapeutin kanssa yhdessä ja juteltiin ja tavattiin kyllä..., kun hän oli koonnut asioita ja mietittiin, miten voi niitä yhteisesti esimerkiksi liikunnassa toteuttaa kaikille, että tämä lapsi on siinä mukana."* *"Eniten ehkä se puheterapeutti on antanut, että hänellä on niin paljon asiantuntemusta niistä lapsista. Aika paljon keskusteltu hänen kanssaan, että kun hän on täällä käynyt, ei ole päässyt pitkään aikaan pois."*

Kontaktiyhteistyön lisäksi opettajat korostivat asiantuntijalausuntojen merkitystä oppilaantuntemusta edesauttavana resurssina. *"Kyllä niissä (asiantuntijalausunnoissa) on hyvin paljon semmoista ihan konkreettistakin kuvausta siitä"*

*lapsesta ja sen toiminnoista.* ”Sitten kun sen saa kirjallisena heiltä, se vahvistaa niitä käsityksiä.” ”Sitten tämä kielellisen puolen alue. Saihan siitä sen varmuuden, että hän oli 8-vuotiaan kehitystasolla. Eli tämmöiset juuri jollakin tavalla saavat sitten ymmärtämään hänen käytöstään. Sehän se juuri nämä väittelyt ja tinkimiset ’minulla on parempi ja sinulla on parempi’, niin ymmärtää, että eihän se ole kuin... hänhän on 8-vuotiaan kehitystasolla.” Implisiittisesti nousi esille myös oppilaan oikeusturvapäätös, jonka mukaan erityisopetussiirto tulee perustella myös asiantuntijalausunnoilla. ”Kyllä minun mielestä erittäin tärkeää, että se sekin tieto on käytettävissä ja että on selvillä nämä perusteet sekä lääkärin lausunnot ja suositukset että psykologin lausunnot ja suositukset, miksi on erityisopetussiirtoon päädytty.”

Tiedonsaantia ei kuitenkaan koettu itsestänselvyydeksi lausuntotasolla, mikä nähtiin selväksi epäkohdaksi. Oppilaiden asiantuntijalausunnot eivät aina päädy koululle, elleivät huoltajat huomaa niitä erikseen pyytää, eivätkä jatkotutkimukset välttämättä tule koulun henkilökunnan tietoisuuteen. ”Ne pitäisi tulla vain automaattisesti, ettei niitä tarvitsisi erikseen ruikuttaa. Se on paha puute tuo. Se automaattisuus saisi olla.” ”Minä en oikein ymmärrä, miksi ne tiedot eivät voi olla täällä koululla, että yhtäläinen salassapitovelvollisuus meillä on.” Osa opettajista oli ratkaissut ongelman haastattelemalla koulupsykologia lukuvuoden alussa. ”Kaikilta vanhemmilta, keneltä olen luvan saanut, olen käynyt koulupsykologin luona ja olemme yhdessä katsoneet niitä – lausunnot läpi ja olen tehnyt niistä muistiinpanot.” Tämän ratkaisun heikkous on kuitenkin tiedonsiirtovaikeus seuraavalle opettajalle, usean psykologin (koulu, perheneuvola, keskussairaala, yliopistollinen sairaala, palvelukeskus) ongelma ja ajallisten resurssien rajallisuus.

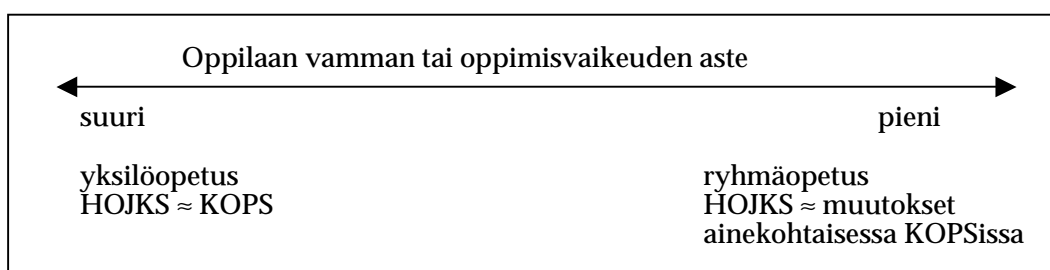
Aivan kiistatonta kannatusta psykologien lausunnot eivät kuitenkaan saaneet. Psykologien suorittamat oppilaan kykytason testaukset antavat kritiikin mukaan normaalitilanteesta irrallisina keinotekoisien kuvauksien oppilaan suoriutumisen, mikä ei välttämättä kerro koko totuutta oppilaan potentiaalista. ”Se kertoo todennäköisesti siitä oudosta tilanteesta, johonka oppilas sitten pauskataan yhtäkkiä. Outo ihminen siinä kyselee jotakin ja yrittää saada nyt jotain tekemään.” Tämän kritiikin kannattajat sitoutuivat havaintomalliin oppilaantuntemuksen rakentamisessa.

Koulun sisäinen tiedonkulku oppilastuntemuksessa toimi kaikkien opettajien mielestä moitteettomasti. Opettajat saivat lähinnä epävirallisissa tilanteissa muilta oppilasta opettavilta opettajilta tai hänen edelliseltä luokanopettajaltaan tietoja oppilaan tilanteesta. ”Toiset opettajatkin opettaa minun oppilaitani, niin kyllähän minä nyt keskustelen heidän kanssaan, että millä tavalla näillä oppilailla menee siellä.” ”Saan tietysti. Kyselen, että miten menee.” ”Edelliseltä opettajalta tulee silloin tällöin kyselyä.” Vaikka opettajat totesivat, että muiden oppilasta opettavien tai aiemmin opettaneiden opettajien kanssa tehtävä yhteistyö myös HOJKSia laadittaessa olisi hyödyllistä, yhteissuunnittelu ei toteutunut tällä tasolla. ”Ei varsinaisesti siihen laadintaan ole osallistunut sen syvemmin nämä toiset opettajat.” ”Niistä aineista tietenkin, mitä en itse opeta, niin kysyin mielipiteitä, mutta ei sillä tavalla sen kaavakkeen kanssa, että sillä tavalla oltaisiin yhdessä ja mietitty.” ”Se olisi hyvä varmasti esimerkiksi edellisen opettajan kanssa suunnitella ja pohtia HOJKSia, mutta ei oikeastaan, sitä ei tule HOJKS:n yhteydessä tehtyä.”

### 6.1.3 Koulun opetussuunnitelman tuki HOJKSien laadinnalle

Koulun opetussuunnitelman laatiminen on prosessi. Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa prosessi oli tutkimusaineiston keruuvaiheessa oleellisesti käynnissä niin, että varsinaista koulun opetussuunnitelmaa täydentäviä ainekohtaisia sisältöjä laadittiin samanaikaisesti HOJKSien käyttöönoton kanssa. Tämä tulee esille opettajien puheissakin heidän pohtiessaan opetussuunnitelman yhteyttä HOJKSien laadintaan. *”Eihän se siitä linjasta mitenkään poikkeava ole. Se on vain hyvin yleisellä tasolla.”* Koulun opetussuunnitelman koettiin ohjaavan HOJKSien laadintaa ilman ainekohtaisiakin osuuksia antamalla *”raamit”, ”rajat”, ”ydinasiat” ja ”pohjan”* henkilökohtaiselle opetuksen suunnittelulle. Koulun opetussuunnitelman perusajatus yksilöivästä opetuksesta oli yhteneväinen HOJKS-ideologian kanssa. *”Siinä on se idea, että oppilaat työskentelevät kehitystasonsa mukaisesti riippumatta siitä, millä luokalla he ovat. Kyllä se tietysti tukee silloin.”* Opetussuunnitelman antama tuki opettajan työlle näytti perustuvan koulukulttuurille ja henkilökohtaiselle asennoitumiselle. *”Se riippuu aika paljon koulusta, kuinka selkeästi ne on esillä ne opetussuunnitelmat. Sehän on aina niin, että sitten kun niitä pitää suunnitella ja pohtia niitä asioita, niin silloin ne selkiytyy.”* *”Meillä on kuitenkin ne oman koulun tavoitteet. Kun asettaa oppilaille niitä tavoitteita, ne tulevat sillä tavalla kohdallensa.”*

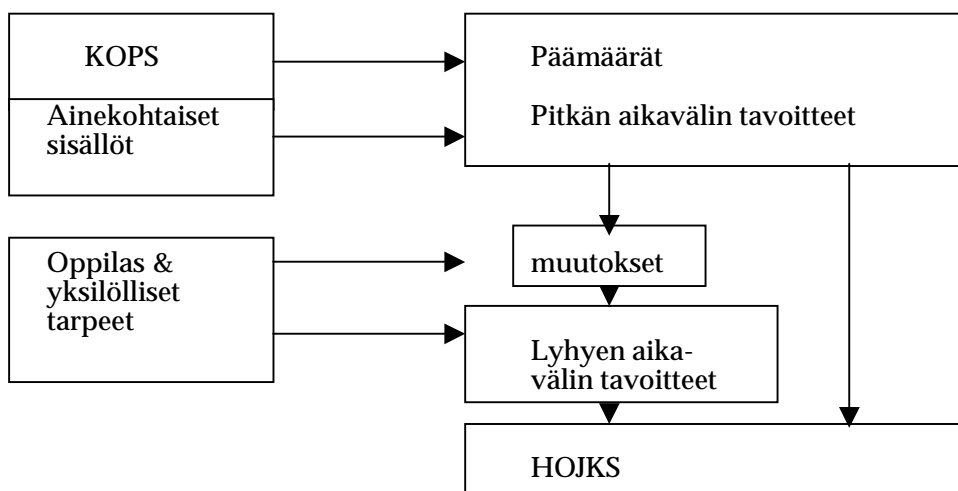
Odotuksia ainekohtaisten opetussuunnitelmien toimivuudelle tukemaan HOJKSien laadintaa ilmeni runsaasti. Ainekohtaisten opetussuunnitelmien ajateltiin ensinnäkin selkeyttävän opetussuunnitelmallista eriyttämistä. *”Tässä mukautetussa, kun meillä ei ole vielä ainekohtaisia tavoitteita laadittu tai niitä luokkasteohtaisia. Sillä tavallahan meillä ei tämä HOJKS toimi, kuin jossain yleisopetuksessa, missä poiketaan niin kuin opetussuunnitelmasta.”* *”HOJKSissa riittäisi sanonta, että sen opetussuunnitelman mukainen. En hirveästi kyllä kannustaisi siihen suuntaan, että opettajan tarvitsee niitä portaita sinne kirjoitella kovin tarkkaan siihen HOJKSiin. Sehän on opetussuunnitelma se työkalu. Nimenomaan se muutos. Se olisi hyvä panna sinne (HOJKSiin).”* Näissä kommentteissa tulee esille opetusryhmän ja sille ominaisen problematiikan vaikutus HOJKSien ja koulun opetussuunnitelman yhteyteen. Mitä voimakkaammin oppilaat ovat opetettavissa yhtenäisen opetussuunnitelman mukaisesti ryhmäopetuksessa, sitä suurempi yhteys koulun ainekohtaisen opetussuunnitelman ja HOJKSien välillä on.



KUVIO 16 HOJKSien suhde koulun opetussuunnitelmaan (KOPS)

Kuviossa 16 käsitellään HOJKSien suhdetta koulun opetussuunnitelmaan oppilaan oppimisvaikeuksiin suhteutettuna, jota kuvaa sitaatti *”vaikeimpia tapauksia-*

han on jo alusta lähtien eriytetty”. Suuri yksilöllistämisen vaatimus johtaa siihen, että vaikka oppilaiden HOJKS:it perustuvat koulun opetussuunnitelman yleis-tavoitteisiin ja yhteiselle arvomaailmalle, koulun opetussuunnitelma todentuu oppilaiden yksilöllisyyden ja sen huomioimisen kautta. Toiseksi opetussuunnitelman ainekohtaisten sisältöjen toivottiin myötävaikuttavan tavoitteen asetteluun. ”Nyt kun nämä tarkemmat, niin sitten voi vertailla paremmin. Tulee, että mitä minäkin lukuvuonna mitäkin pitäisi saavuttaa.” ”Varmasti se auttaa juuri sen oppilaan tavoitteiden asettelussa kyllä siinä HOJKS:in kohdalla.”



KUVIO 17 HOJKS:in tavoitteiden muotoutuminen ja opetussuunnitelma

Kuviossa 17 erittelen koulun opetussuunnitelman suhdetta HOJKS:in tavoitteiden näkökulmasta. Koulun opetussuunnitelman voidaan nähdä ennen kaikkea tukevan HOJKS:ien laadintaa pitkän tähtäimen tavoitteiden asettamisen kannalta. KOPS on yhteisten arvojen pohjalta laadittu ja sen myötä ”tiedetään, että mitä asioita pidetään tässä koulussa tärkeinä”. Pitkän tähtäimen tavoitteet voivat olla ainekohtaisia valintoja ”tavallaan niin kuin ajateltiin, että mitä tämän luokka-asteen aikana tehdään” tai koulun arvomaailmaan liittyviä päämääriä ”joku sosiaalisen kasvatuksen tavoite tai sosiaalisuus”. Näissä pohdinnoissa kiinnitettiin kuitenkin huomio tärkeään näkökulmaan tavoitteenasettelussa: tavoitteiden kapea- ja laaja-alaisuuteen. ”Mitä se sosiaalisuus sitten tarkoittaa käytännössä, että saa konkretisoitua lapselle ja vanhemmalle?” Vaikka koulun opetussuunnitelma ja opettajan diagnostinen taito kertovat, että oppilaan kasvaminen ryhmän toimivaksi jäseneksi ja sitä myöten yhteiskunnan jäseneksi olisikin keskeisin päämäärä tietyn oppilaan kohdalla, HOJKS:issa se on pilkottava oppilaalle, huoltajille ja myös opettajalle itselle toimiviksi lähitavoitteiksi, joilla asiaan voidaan tarttua. Tavoitteiden pelkistäminen liian kapea-alaiseksi nähtiin tavoitteiden asettamisen toisena virheellisenä äärimuotona. ”Ettei se nyt riitä kaunokirjoituskäsialan parantaminen siinä.”

Pitkän aikavälin tavoitteet voivat vaikuttaa HOJKS:in tavoitteen asetteluun suoraan tai muutoksen myötä. Opetussuunnitelman tavoitteen muutos johtuu aina oppilaan yksilöllisistä tarpeista, ja se voi olla esimerkiksi muutos opetus-

suunnitelman ainekohtaisessa osuudessa tai pitkän aikavälin tavoitteen pirstominen pienempiin, lyhyen aikavälin tavoitteisiin oppilaan sitoutumisen ja HOJKSin toimivuuden aikaan saamiseksi. Lyhyen aikavälin tavoite voi muoutoutua yksinomaankin oppilaan tilanteesta, esimerkiksi kuntoutuksellista tarpeesta.

Pitkän aikavälin tavoitteet saivat myös kritiikkiä osakseen. Liian jäykän tavoitteenasettelun pelättiin rajoittavan oppilaiden edistymistä vaikean ennustettavuuden vuoksi. *”Pitkän aikavälin tavoite kangistaa sitä tilannetta, koska en minä pysty ennustamaan. Mahdollisesti me emme elä sen matkassa silloin. Vaan niin kuin tuijotamme johonkin ja me mahdollisesti suljemme semmoisia asioita pois, joita pitäisi huomioida.”* *”Jos ajattelee niitä pitkän aikavälin tavoitteita, niin eihän niitä koskaan osaa ennakoida, millä aikavälillä ne toteutuu.”* Pitkän aikavälin tavoitteiden nähtiin vaikeuttavan myös oppilaiden sitoutumista HOJKSin tavoitteisiinsa. *”Tulee ongelmaksi, että mistä ne kiinnostuu.”* *”Oppilaiden on aika vaikea ymmärtää, mitä hän nyt ottaa tavoitteeksi. Pitää olla hirveän konkreetteja, pieniä tavoitteita.”*

Kaiken kaikkiaan tavoitteiden asettamista ei koettu ylivoidmaisena vaikeaksi, vaan sen koettiin jopa helpottavan ja selkiyttävän opettajan työtä. *”Minä en koe sitä vaikeana.”* *”En minä tiedä, onko se nyt niin vaikeata. En tiedä osaanko minä niitä niin hienosti asettaa ja laatia, mutta ei se minusta sillä tavalla ole vaikeata.”* *”Ei sitten odota ja aseta liikoja paineita itsellekään sitten.”* Tavoitteiden pohtiminen edellytti kuitenkin opettajilta selkeää asiaan paneutumista. *”Mutta kyllä minun ainakin tarvitsee tosiaan istua miettimään ihan kunnolla etukäteen niitä tavoitteita.”* Tavoitteiden asettelua helpottaa HOJKSin prosessiluonteisuus. *”Kun sen tietää, että se tarkistetaan. HOJKShan ei ole sitä varten, että se on tässä ja pysyy.”* Oppilaan tasainen kykyprofiili heikensi opettajan tarttumapintaa tavoitteenasettelussa. *”Siinä se, että jos on selkeät ne ongelma-alueet. Mutta sitten kun tällöisiä niin sanottuja tasaisia oppilaita, joilla ei ole tavallaan mitään erityistä, silloin saa miettiä niitä tavoitteita.”*

Sen sijaan menetelmien kirjaaminen oli opettajien mielestä vaikeaa. *”Se on minusta kyllä vaikeampaa, kuin tavoitteen asettaminen, kuvata menetelmiä, miten niihin päästään.”* *”Ehkä minä en osaa sitä sillä tavalla muotoilla ja sitten se, että kun kaikki pitää olla kuitenkin kauhean lyhyesti siinä.”* Opetusmenetelmien erittely osoittautui ongelmalliseksi erityisesti erityisopetuksessa käytettävien moninaisten pedagogisten tekniikoiden ja eriyttämismenetelmien vuoksi. *”Alapa siinä selvittämään niitä.”* Opettajat kokivat, että he käyttävät monipuolisesti eri menetelmiä oppilaan tilanteen ja oppimisen mukaan. Menetelmien erittely ja niihin sitoutuminen lukuvuodeksi ei tuntunut joitain yksittäisiä esimerkkejä lukuun ottamatta luokkamuotoisessa erityisopetuksessa mielekkäältä. *”Vaan jos todetaan, että tämä ei nyt toimi, niin vaihdetaan. Haetaan se menetelmä, millä se tulee.”* *”Tietenkin tuo tietokone on tuonut monipuolisuutta siihen.”* *”Aika keinotekoisesti joutuu niitä miettimään.”*

## 6.2 HOJKSien sisältö erityiskoulussa

### 6.2.1 Oppilasta koskeva tieto HOJKSeissa

Tutkimukseen mukaan otetut ensimmäiset HOJKSIt laadittiin lukuvuonna 1998–1999 ennen uuden perusopetuslain voimaantuloa. Opetushallituksen virallinen ohjeistus HOJKSien sisällöstä ja toimintatavoista saavutti kunnat vasta keväällä 2000. Näin ollen tarkka sisällöllinen vastaavuus Opetushallituksen määräyksiin ei ole mielekäs tarkastelukulma. Pysin erittelemään, mitä asioita opettajat ja huoltajat käsittelivät HOJKSeissa ja miten oppilaita kuvattiin.

Ensimmäistä HOJKSia laadittaessa opettajat saattoivat itse valita HOJKS-kaavakkeen opettajaryhmän kokoamasta HOJKS-pankista (liite 1) sekä muokata sitä mieleisekseen tai käyttää jotain hyväksi tuntemaansa muuta kaavakepohjaa. Kaikki opettajat hyödynsivät HOJKS-pankin vaihtoehtoja. Kaksi opettajaa muokkasi niitä edelleen oppilasryhmälleen sopivammaksi tekstinkäsittelyversion pohjalta. Muut käyttivät kaavakkeita sellaisenaan. Peruskoulun päättövaiheessa oleville oppilaille käytettiin D- ja E-kaavakeversioita, joissa huomioidaan jatko-opintosuuntautuneisuus. Muiden oppilaiden HOJKSIt pohjautuivat kaavakkeille B ja C, jotka erosivat toisistaan tarkastelukulmansa suhteen. Seuraavassa taulukossa 18 esittelen esimerkin avulla näiden kaavakkeiden näkökulmaeroja.

TAULUKKO 18 HOJKS-kaavakkeiden vertailu

Kaavake B	Kaavake C
Vahvuudet ja ongelma-alueet oppimisessa ja koulunkäynnissä <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perustaidot (luku- ja kirj. &amp; matem.)</li> <li>• Muut oppiaineet</li> <li>• Työskentely luokkayhteisössä</li> <li>• Koulunkäyntiin asennoituminen kodin näkökulmasta</li> </ul>	Vahvuudet ja ongelma-alueet oppimisessa ja koulunkäynnissä <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitiiviset taidot</li> <li>• Sosiaaliset taidot</li> <li>• Kielen ja kommunikaation taidot</li> <li>• Havainnointi ja motoriikka</li> <li>• Koulunkäyntiin asennoituminen kodin näkökulmasta</li> </ul>

Kaavake B, jota käytettiin 71 %:ssa HOJKSeista, sitoutuu voimakkaammin oppiainenäkökulmaan kuin C-kaavake. Kaavake C, jota käytettiin 14 %:ssa HOJKSeista, auttoi opettajaa pohtimaan ja erittelemään tarkemmin oppilaan yksilöllistä potentiaalia. Tätä kaavaketta käytettiin erityisesti pienten oppilaiden osalta, joiden kehitys on vielä kokonaisvaltaista. Vaikka kaavake onkin vain paperilla oleva toteutustapa, on muistettava, että se ohjaa opettajan suunnittelu-työtä. Oleellista oli kuitenkin todeta, että opettajan taustasitoumukset ja työskentelytapa vaikuttivat voimakkaammin HOJKSien sisältöön kuin raamit antava kaavake.

Seuraavan lukuvuoden HOJKSIt päivitettiin oppilastietojen ja oppilaan nykytilanteen osalta HOJKSin lisäsivun pohjalle. Oppilaille asetettiin tässä kaavakkeessa uudet yleis- ja lähitavoitteet sekä suoritettiin arviointi lukuvuoden lopussa. Tämän lisäsivun lisäksi osa opettajista käytti ns. taskuhojks-

kaavaketta palaverin työskentelyversiona vuorovaikutuksellisen keskustelun aikaansaamiseksi (ks. liite 1).

Kaikkien HOJKSien perustiedot sisälsivät suunnitelman laadintapäivämäärän, laatijat ja vastuuhenkilön sekä oppilaan ja huoltajien yhteystiedot. Tämän lisäksi HOJKSeihin oli kirjattu tarpeellinen taustatieto oppilaan tilanteesta ennen koulun alkua: päivähoido, kuntoutukset ja mahdolliset tutkimustulokset tai diagnoosi. Vanhempien oppilaiden osalta tarpeellinen tieto kohdistui päivähoidon sijasta mahdollisiin koulunvaihtoihin.

Seuraavaksi paneudun oppilaskuvailuihin, jotka koostuivat oppilaiden vahvuuksista ja ongelma-alueista oppimisessa ja koulunkäynnissä. Johdonmukaisuuden vuoksi otin tarkastelun kohteeksi jokaiselta oppilaalta ainoastaan ensimmäisen HOJKSin (n=95). Tarkastelun ulkopuolelle jäi yksittäisiä yleisluontoisia kommentteja, kotiin liittyviä huomioita, ruokavaliosopimuksia, jatko-opintoihin liittyviä toiveita ja oppilaan tai huoltajan puhetta. Seuraavan vuoden HOJKSien päivityksien sisältämä tieto ei ole mukana kuvailussa.

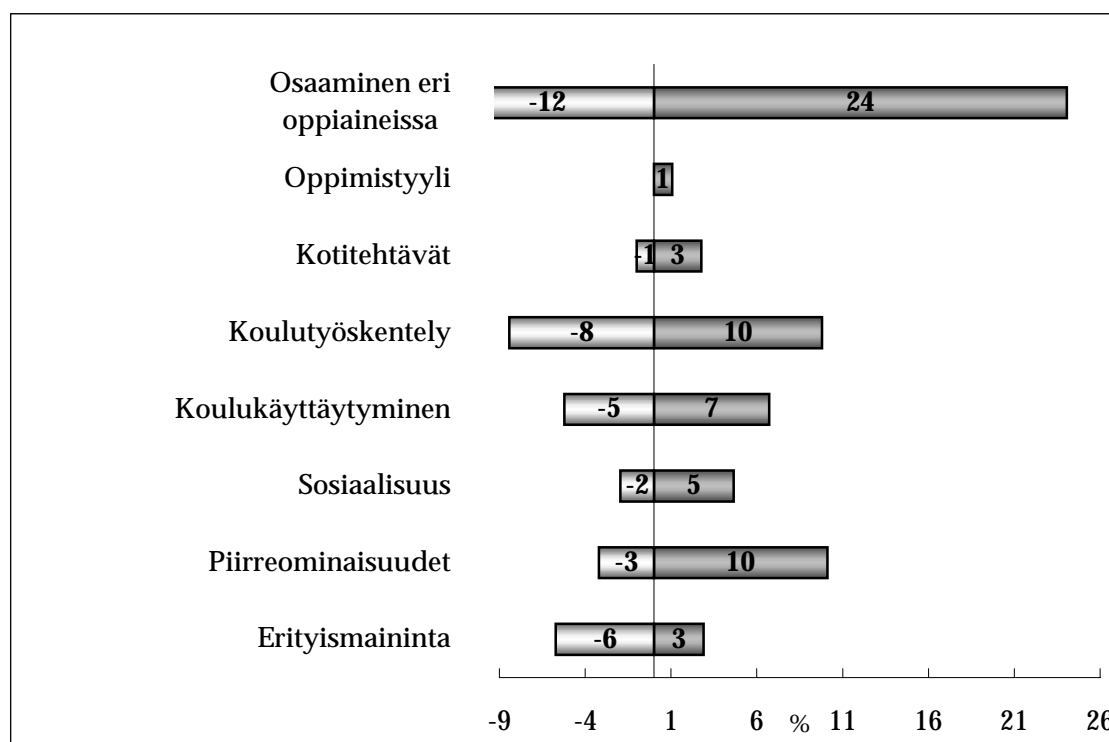
TAULUKKO 19 Oppilaskuvausten esiintyminen HOJKSeissa

Oppilaskuvaus	Mainintojen lkm	% kaikista maininnoista	Mainintoja / HOJKS	Mainintojen vaihteluväli/HOJKS
Osaaminen eri oppiaineissa	581	36	6,1	0 – 7
Oppimistyyli	17	1	0,2	0 – 2
Kotitehtävät	60	4	0,6	0 – 2
Koulutyöskentely	290	18	3,0	0 – 10
Koulukäyttäytyminen	190	12	2,0	0 – 7
Sosiaalisuus	105	7	1,1	0 – 3
Piirreominaisuus	212	13	2,2	0 – 7
Erityismaininta	137	9	1,4	0 – 6
<b>Yhteensä</b>	<b>1592</b>	<b>100</b>	<b>16,6</b>	

Olen jakanut oppilaskuvaukset kahdeksaan osa-alueeseen kuvailun luonteen mukaisesti (taulukko 19). Liitteessä 9 on kuvattu tulkintaprosessia esimerkkien avulla. Osaamiseen eri oppiaineissa liittyvät maininnat olivat yleisimpiä oppilaiden HOJKSeissa. Niitä esiintyi 6,1 mainintaa HOJKSia kohden. Koulukäyttäytymisen tulkittiin tässä tutkimuksessa kuvaavan voimakkaammin tilanteisiin sidottua käyttäytymistä, kun taas oppilaan piirreominaisuuksien nähtiin erotusdiagnostisesti edustavan pysyvämpiä yksilön olemukselle tyypillisiä piirteitä. Koulutyöskentelyyn, koulukäyttäytymiseen ja oppilaan yleisiin piirreominaisuuksiin liittyvien kuvauksien osuus kaikista maininnoista oli 43 %. Oppimistyylin arvioiminen näytti tämän tutkimuksen valossa vaikeimmalta tehtävältä. Siitä oli maininta ainoastaan 17 HOJKSissa. Erityismaininnat koostuivat oppilaiden vahvuuksista ja oppimisvaikeuksista selittävästä kuvauksista

kuten esimerkiksi hienomotoristen taitojen kuvailu, jotka vaikuttavat kokonaisvaltaisesti oppilaan koulutyöskentelyyn. Taulukossa 19 erittelen näiden osa-alueiden keskiarvoesiintymisen HOJKSia kohden sekä prosentuaalisen määrän kaikista maininnoista. Vaikka oppilaiden vahvuuksia ja haasteita koulunkäynnissä kuvattiin keskimäärin 16,6 maininnalla HOJKSia kohden, todellisuudessa mainintojen lukumääräinen ero vaihteli runsaasti eri HOJKSeissa. Tämän vuoksi taulukossa 19 on eritelty myös nykytilan kuvausten lukumääräinen vaihteluväli HOJKSeissa. Vaikka esimerkiksi työskentelyn kuvauksia oli keskimäärin 3 mainintaa HOJKSia kohden, niitä oli oppilaan tilanteesta ja opettajan persoonallisesta kirjaamistavasta riippuen enimmillään 10 mainintaa yhtä HOJKSia kohden.

Oppilaan vahvuuksien ja onnistumisenkokemusten maksimoinnin voidaan katsoa olevan merkittävä voimavara oppimisvaikeuksien käsittelyssä niin HOJKSia laadittaessa kuin kirjoitetussakin HOJKSissa. Kuviossa 18 tarkastelen kirjattujen kuvausten positiivisuutta ja kriittisyyttä.



KUVIO 18 HOJKSeissa esiintyvien mainintojen positiivisuus (0-akselin oikealla puolella) ja kriittisyys (0-akselin vasemmalla puolella)

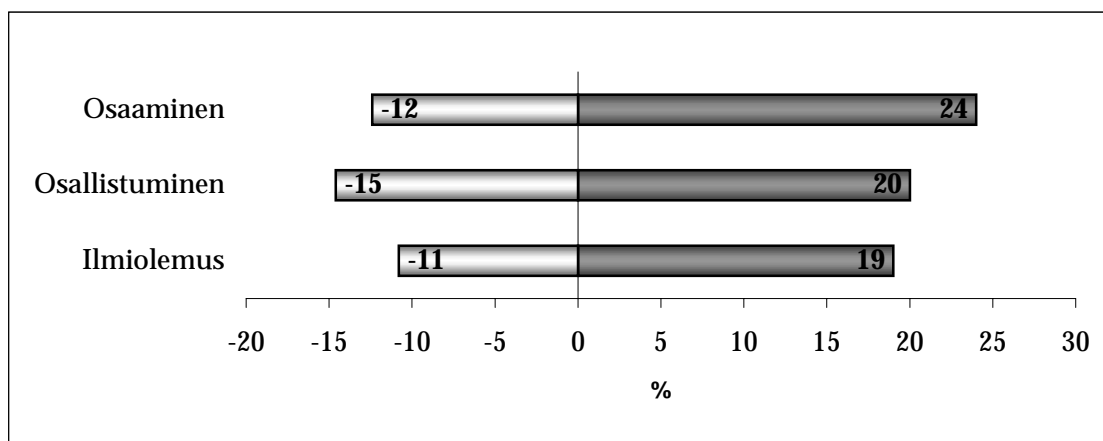
HOJKSien kuvailut oppilaista olivat enemmistöltään positiivisia. Ainoastaan erityismainintoja esiintyi kriittisinä ilmauksina enemmän kuin positiivisina. Tämän voidaan katsoa olevan luonnollista, koska erityisopetussiirron peruste on usein erityismainintana kirjattu kognitiivisten, havainto-motoristen ja/tai kielellisten taitojen puute.

Kaikista oppilaskuvailuista 62 % sisälsi oppilaan olemukselle tyypillisiä voimavaroja, taitoja, vahvuuksia, opitun hallintaa tai koulutyöskentelyn ja



koulukäyttäytymisen positiivisia piirteitä. Kriittisyydellä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan mainintoja, jotka kuvaavat oppimisvaikeuksia, toiminnan tai toivotun oppikokonaisuuden hallinnan puutteita. Olemassa olevat vaikeudet on nostettava esille realistisesti laaditussa HOJKSissa, minkä vuoksi niiden esiintymistä HOJKSeissa ei voi tulkita kielteiseksi.

Sisällöllisen aineiston käsittelyä voidaan edellisen kahdeksan osa-alueen ryhmittelyä jatkaa tiivistämällä niitä edelleen kolmeen osa-alueeseen (kuvio 19). Ilmiölemus käsittää ne kuvaukset, jotka piirtävät kuvan oppilaan yleisestä olemuksesta, vahvuuksista ja oppimisvaikeuksista sekä sosiaalisuudesta. Osallistuminen sisältää oppilaan omaan aktiivisuuteen liittyviä kuvauksia kuten työskentelyä ja käyttäytymistä koulussa sekä asennoitumisesta kouluun ja kotitehtäviin. Osaaminen kuvaa edellisen ryhmittelyn pohjalta opettajien kuvauksia, mitkä viittasivat eri oppiaineiden hallintaan. Tämän yhteenvedon pohjalta voidaan todeta, että opettajien oppilaskuvailut kohdistuivat suhteellisen tasapuolisesti koululaisena olemisen eri funktioihin.



KUVIO 19 HOJKSien tiivistetty sisältö (0-akselin oikealla puolella esitetty positiivisten ja 0-akselin vasemmalla puolella esitetty kriittisten mainintojen prosentuaalinen osuus kaikista maininnoista)

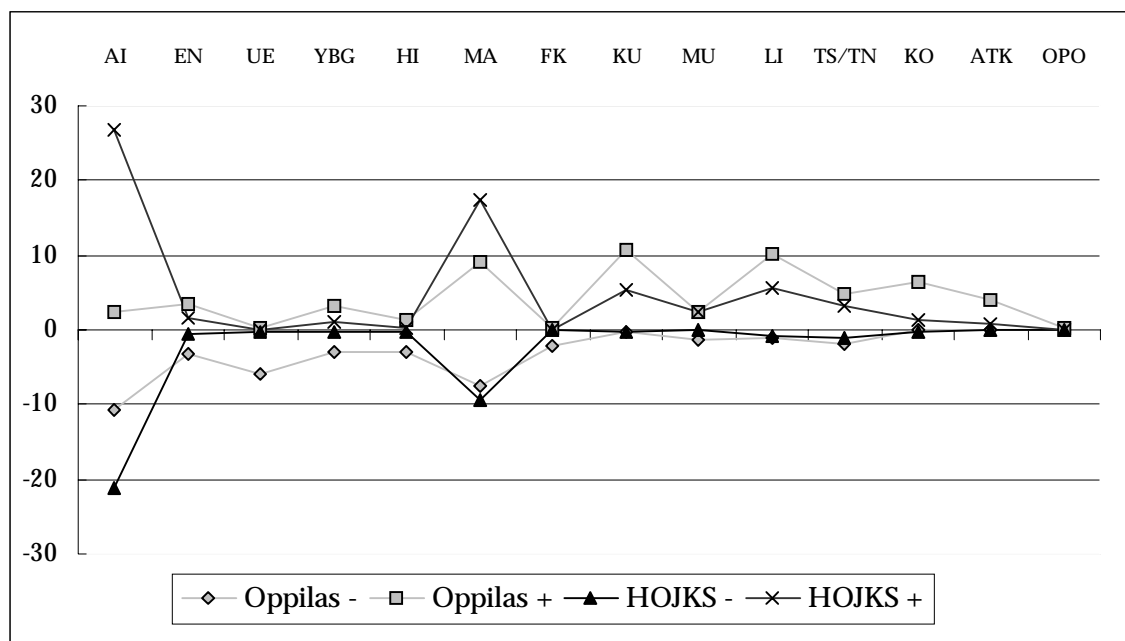
HOJKSeille oli tyypillistä, että positiiviset maininnat ja ongelmakuvaukset vuorottelivat oppilaskuvauksissa. Seuraavat esimerkit kuvaavat kerronnallista tyyliä kirjata työskentelyn ja oppimisen hallintaa ja puutteita vuorokeskustelutyyppisesti. Ensimmäinen esimerkki kuvaa luokkayhteisössä työskentelyä ja toinen äidinkielen taitojen hallintaa.

*”Oppilas on rauhallinen ja yleensä hyväntuulinen oppilas. Työskentelee alkuun päästyään ahkerasti, joskin hitaasti. Aloittaminen ja tehtävöohjeiden kuunteleminen vaikeaa. Tarvitsee aikaa ja ohjausta oppimiselle. Ahdistuu helposti, jos kokee, ettei osaa. Suosittu oppilas koulutovereiden keskuudessa. Itsenäiset työskentelytaidot hyvät, yhteistyökumppaniksi ei aina hyväksy kaikkia luokkatovereita. Tekee kotitehtävät huolellisesti.”*

*”Hallitsee kirjain-äännetason. Tavutasolla lukee tavut oikein, mutta kirjoitettaessa tavujen lopusta jää kirjaimia pois, erityisesti loppukonsonantit (geminaatta), mikä johtuu äänne-erottelun epätarkkuudesta. Tavurytmi on tarkka. Sana- ja lausetasolla*

*kirjoitettaessa oppilas ei miellä sanavälejä, ja kun muitakin kirjoitusvirheitä on, on kirjoituksesta vaikea saada selvää. Käsiälä on myös epäselvää. Kuitenkin kirjoittaa järkevästi, juoni on mukana. Ääneen lukeminen on kankeaa, luetunymmärtäminen kärsii virheiden määrästä.”*

Kuviossa 20 tarkastelen oppilaiden kyselyssä ilmaisemien mieleisten ja ei-mieleisten oppiaineiden sekä HOJKSeissa kirjattujen kriittisten ja positiivisten mainintojen keskinäistä suhdetta.

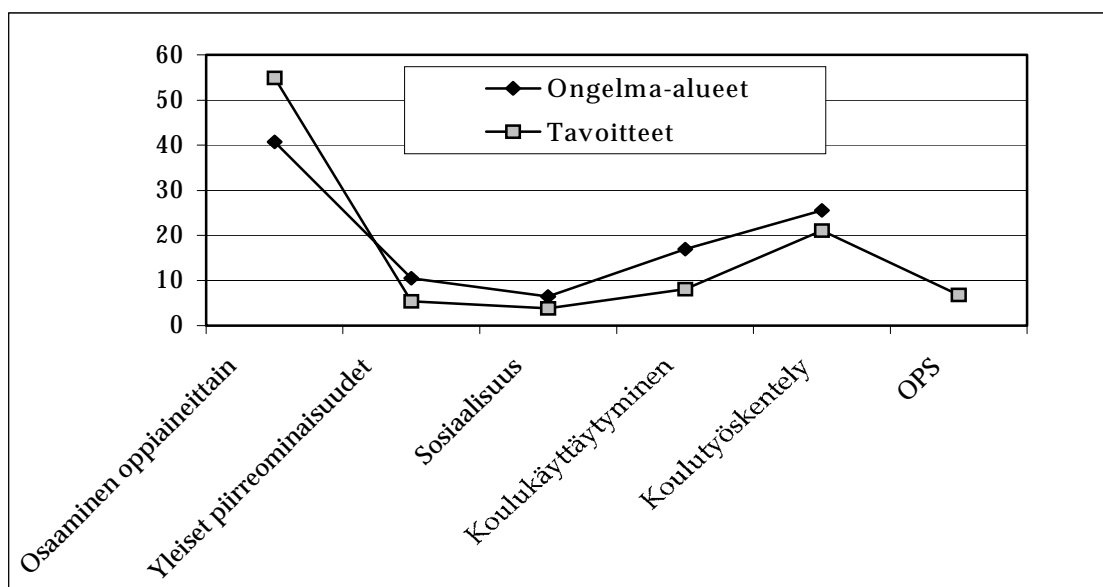


KUVIO 20 Oppilaiden negatiiviset (Oppilas -) ja positiiviset (Oppilas +) mielipiteet eri oppiaineista (%) sekä kriittisten (HOJKS -) ja positiivisten (HOJKS +) mainintojen (%) esiintyminen HOJKSeissa

Oppiaineiden mielipiteet ja HOJKSien maininnat noudattivat samoja linjoja. Erityisen voimakas yhdenmukaisuus esiintyi matematiikan, kuvaamataidon ja liikunnan kohdalla. Äidinkieli, joka osoittautui ei-suosituimmaksi oppilaiden mielipiteissä, oli eniten kommentoitu oppiaine HOJKSeissa. Tämä on ymmärrettävää huomioiden äidinkielen vaikutuksen kaikkien oppiaineiden opiskelulle. Kaikista HOJKSeissa ilmenneistä oppiaineeseen liittyvistä maininnoista 48 % oli äidinkieleen liittyviä kuvailuja. Seuraavaksi eniten maininnat liittyivät matematiikan opiskeluun (27 % kaikista oppiaineisiin liittyvistä maininnoista).

Kuviossa 21 tarkastelen tavoitelauskeita, joita HOJKSeissa esiintyi. Vertailen, miten HOJKSeihin kirjatut oppilaiden eri ongelma-alueet vastaavat tavoitteiden asettelua. Rinnakkain asettelu kertoo, että tavoitteen asettelu noudatti samaa linjaa oppilaiden HOJKSeissa ilmenneiden ongelma-alueiden kanssa. Eniten tavoitteet kohdistuivat suoraan oppiaineisiin. Tavoitteiden suhteellinen osuus oli oppiaineiden hallinnan puutteita voimakkaampi. Työskentelyyn, toiminnan ohjaukseen ja keskittymiseen liittyvät puutteet ja tavoitteet olivat seuraavaksi suurin haasteellisuuden alue. HOJKSeista 25:ssä esiintyi myös opetussuunnitelmallisia tavoitteita, jolloin esimerkiksi opetuksen tarkennettiin

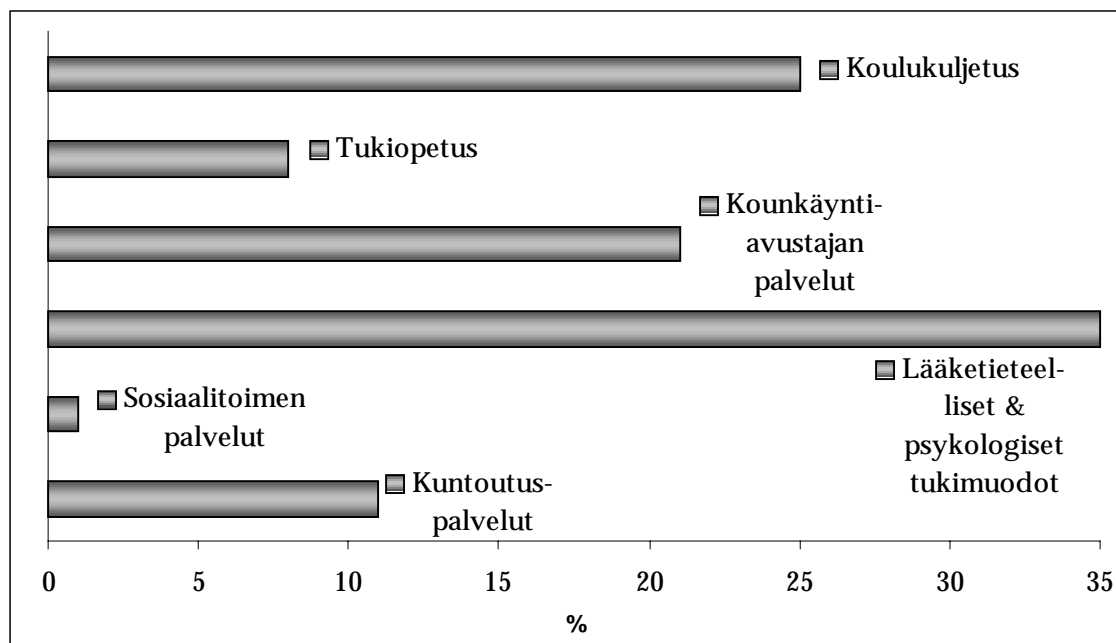
noudattavan tietyn oppiaineen osalta yleisopetuksen opetussuunnitelmaa. Tavoitteiden kirjaus ei rajautunut kaavakkeen Tavoitteet -kohtaan, vaan tavoitteita esiintyi myös nykytilakuvaukseen lomittuneena luontevana osana kerronnallista kuvailua oppilaasta. Seuraava esimerkki valottaa tätä näkökulmaa. ”*Matematiikka sujuu hienosti. Tavoitteeksi ajan, kellon ja rahan hallinta.*”



KUVIO 21 HOJKSeihin kirjatut oppilaiden ongelma-alueet (%-osuus kaikista ongelmamaininnoista) suhteessa oppilaille asetettuihin tavoitteisiin (%-osuus kaikista tavoitemaininnoista) ( OPS = opetussuunnitelmalliset tavoitteet)

Yleisopetuksen opetussuunnitelmallisten tavoitteiden lisäksi 23 %:ssa HOJKSeista oli asetettu tavoitteeksi yleisopetukseen siirto lähitulevaisuudessa tai mahdollisesta siirrosta keskusteltiin ja sitä valmisteltiin psykologisilla tutkimussuunnitelmilla. HOJKSeissa oli myös kirjattuna 1,2 menetelmävalintaa HOJKSia kohden. Työjärjestysmuutoksia, jotka muodostuivat viikottaisista työjärjestykseen tehtävistä poikkeuksista sekä oppiaineiden sisällöllisistä muutoksista, esiintyi 22 %:ssa HOJKSeista. HOJKSeissa esiintyi myös 22 harrastuskomenttia positiivisina huomioina.

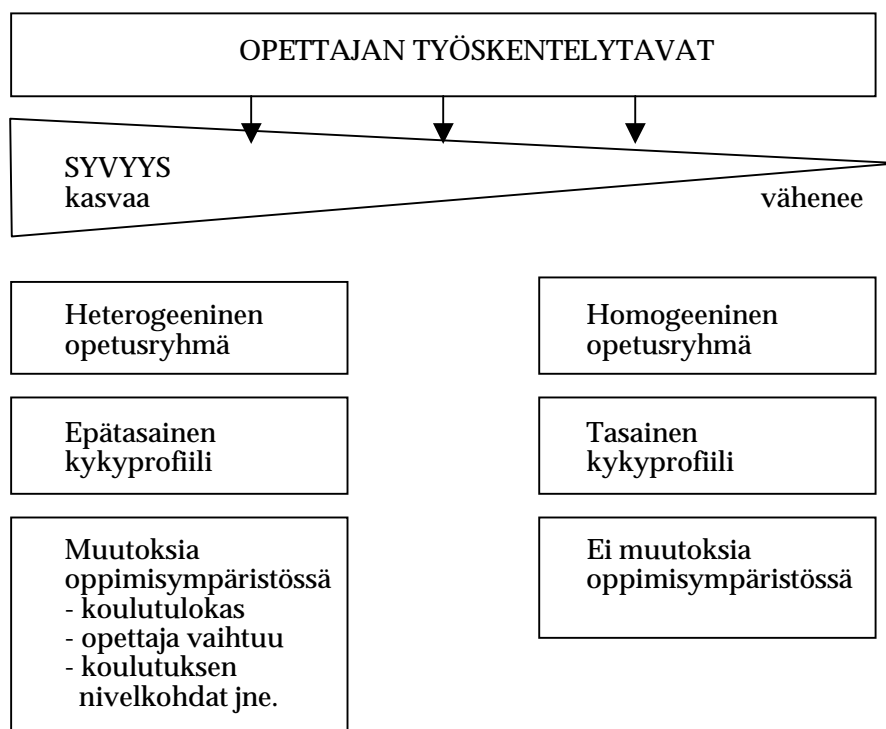
Kuviossa 22 eritellään HOJKSeihin kirjatut tukipalvelut. Lukuihin ei ole sisällytetty HOJKSien taustaosioiden puhe-, toiminta- ja fysioterapiamainintoja, koska niiden jatkuvuus ei ollut selviö. Lääketieteellisillä ja psykologisilla tukipalveluilla, joita oli 34 %:ssa HOJKSeista, tarkoitetaan tässä aineistossa erityyppisiä somaattisia, psyykkisiä ja kognitiivisia tutkimus- ja hoitosuunnitelmia. Nämä suunnitelmat oli kirjattu usein asiaa hoitavan sairaalan tai laitoksen nimellä, minkä vuoksi HOJKSista ei aina voinut päätellä, oliko kyseessä lääketieteellinen vai psykologinen tutkimus. Oppilaista 21 %:lle oli kirjattu avustavan henkilön tarve joidenkin oppiaineiden osalle tai yleensä ottaen koulunkäyntiä tukemaan.



KUVIO 22 HOJKSeihin kirjatut tukipalvelut (%-osuus kaikista tukipalveluista)

HOJKSin sisällöllinen syvyys näytti opettajien haastatteluaineiston pohjalta olevan luokkamutoisessa erityisopetuksessa ennen kaikkea oppilaan tilanteen määrittämä (kuvio 23). Opettajien yhtenevissä kannanotoissa sellaisen oppilaan, jonka oppimisympäristössä tapahtuu fyysisiä, sosiaalisia ja/tai pedagogisia muutoksia, yksilöllinen opetus tulee konkretisoida HOJKSin avulla. *"Kun ne oppilaat tulee uutena, niin..", "jos on kysymys, jostain integraatiosta, niin..." "Joidenkin oppilaiden kohdalla oli siirtoja ja muita mietittiin, niin silloin niistä oli sillä tavalla hyötyä" "Uusien kohdalla pitäisin, mutta näiden vanhojen kohdalla ei välttämättä tarvitsisi pitää joka vuosi, jos ei ole muutosta tapahtunut."*

Oppilaan henkilökohtainen opetus tulee järjestää suunnitelman muodossa. (Painotus on sanalla järjestää.) Siihen, kuinka yksityiskohtainen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tulisi olla, näytti vaikuttavan oppilaan ikä *"niitten joita opettaa siinä alkuvaiheessa.."* *"ne oppilaat lähtevät sen HOJKSin kanssa tuonne..."* ja kykyprofiili *"yleensä jos ollut jotain vähänkään semmoista vakavampaa", "Siinä se, (että jos) on selkeät ne ongelma-alueet, mutta sitten kun on tämmöisiä niin sanottuja tasaisia oppilaita, jolla ei ole tavallaan mitään erityistä, (silloin) saa miettiä niitä tavoitteita"* sekä opetusryhmän kokonaisuus *"en sellaisille, jotka suoriutuvat ryhmäopetuksesta ilman suuria erityisiä vaikeuksia", "jos on suuri luokka..."*. Kaikki suunnittelu perustuu kuitenkin opettajan tavalle suunnitella ja toteuttaa opetustaan. *"Se on tietenkin semmoinen tärkeä täsmennys vielä, että jos haluaa mennä syvemmälle, että haluaa enemmän ohjata vielä sitä käytännön toimintaa."*



KUVIO 23 HOJKSin sisällöllinen syvyys

### 6.2.2 Erityiskoulun oppilaiden vahvuudet ja oppimisvaikeudet opettajien arvioimina sekä opettajien arvioiden esiintyminen HOJKSeissa

#### *Vahvuuksia ja oppimisvaikeuksia kuvaavien ulottuvuuksien tuottaminen*

Piirrearvioinnin muuttujien antamaa informaatiota tiivistettiin tässä tutkimuksessa suorittamalla faktorianalyysi aineistolle. Aineiston ryhmittelyä varten suoritettiin pääkomponenttianalyysin viidestä osa-alueesta: oppimistyyli ja vahvuusalueet, tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus, motoriikka ja havaintotoiminnot, kielellinen ilmaisu sekä matemaattinen eteneminen ja järjestyminen. Faktoreiden lukumäärä määräytyi ominaisarvo  $> 1$  -säännön mukaan (ks. Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1996, 57). Poikkeuksena oli kielellisen ilmaisun osa-alueen faktoreiden rajaaminen kolmeen faktoriin, mikä oli tulkinnallisesti seitsemän faktorin vaihtoehtoa selkeämpi ratkaisu. Seuraavissa taulukoissa 20–24 esitetään eri osa-alueiden faktorit ja niiden tulkinnoissa hyödynnetyt muuttujat. Muuttujien sisäistä reliabiliteettia kuvataan taulukoissa Cronbachin  $\alpha$ :lla ja muuttujien faktorilatauksia  $\lambda$ :lla. Kommunaliteettien ( $h^2$ ) avulla ilmoitetaan yksittäisten muuttujien yhteenkuulumisen voimakkuus muiden muuttujien kanssa. Selitysosuus (%) kertoo kuinka monta prosenttia kukin faktori selittää muuttujien kokonaisvaihtelusta.

Aineiston ensimmäisestä osasta, joka sisältää oppimistyyli- ja vahvuusalueita, kolmen faktorin ratkaisu osoittautui tulkinnallisesti selkeäksi (taulukko 20). Ensimmäistä ulottuvuutta kutsun *kielellis-sosiaalisuudeksi*. Ulottuvuus kuvaa oppilaiden sosiaalisuutta ja verbaalisuutta, kykyä hyödyntää auditiivista ja visuaalista oppimistyyliä sekä musiikillista ilmaisu.

TAULUKKO 20 Oppimistyyli ja vahvuudet -osa-alueen faktorit, niiden reliabiliteetit ( $\alpha$ ), selitysosuudet (%) sekä yksittäisten osioiden painokertoimet ( $\lambda$ ) ja kommunaliteetit ( $h^2$ )

Faktori	$\alpha$	Selitysosuus	Sisältö	$\lambda$	$h^2$
Kielellis-sosiaaliset taidot	.78	31,7 %	Sosiaalinen lahjakkuus	.81	.67
			Taitava verbaalinen ilmaisu	.83	.70
			Taitava musiikillinen ilmaisu	.54	.58
			Auditiivinen oppija	.76	.60
			Visuaalinen oppija	.54	.57
			Työskentelee mielellään ryhmässä	.58	.63
Psykomotoriset taidot	.71	18,2 %	Taitava liikunnallinen ilmaisu	.85	.78
			Taitava kädentöissä	.84	.85
			Toiminnallinen oppija	.66	.50
Kuvalliset taidot	.38	14,3 %	Taitava kuvallinen ilmaisu	.61	.58
			Työskentelee mielellään yksin	.83	.74

*Psykomotoriset taidot* -ulottuvuus kuvaa oppilaiden oppimistyyliä suhteessa toimintaan. Oppilaat, jotka saavat korkeita pistemääriä tämän ulottuvuuden osalta, ovat liikunnallisia, taitavia kädentöissä ja toiminnallisia oppimistyyliltään. Kolmas oppimistyyliä kuvaava ulottuvuus on *kuvalliset taidot*. Tässä korostuvat kuvallisen ilmaisun taidot ja pyrkimys itsenäiseen työskentelyyn. Taulukossa 20 on esitetty kunkin faktorin selitysosuus analyysiin valittujen muuttujien vaihtelusta. Yhdessä nämä kolme faktoria selittivät 64,1 % muuttujien vaihtelusta. *Kuvalliset taidot* -faktori ei saanut riittävää sisäisen reliabiliteetin arvoa (.38), mutta se säilytettiin faktorina jatkotarkastelua varten, koska se on sisällöllisesti relevantti. Koko osa-alueen reliabiliteettikerroin oli .76, minkä perusteella voidaan päätellä, että faktorit mittaavat oppimistyyli ja vahvuus -osa-alueen riittävän yhdenmukaisesti.

Tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus -alueesta muodostui kolme faktoria, joista ensimmäisen nimesin *tarkkaavaisuushäiriö*-ulottuvuudeksi (taulukko 21). Oppilaille, jotka saavat korkeita pistemääriä tässä ulottuvuudessa, on ominaista nopeus ja keskittymisen ylläpitämisen vaikeus. Oppilaat liikehtivät levottomasti pulpetissa ja luokassa. Heidän on vaikea odottaa vuoroaan, he keskeyttävät usein muut opetustilanteessa ja riitaantuvat helposti. Oppilaat, joilla on *tarkkaamattomuus*-ulottuvuudelle tyypillisiä vaikeuksia, ovat tempoltaan hitaita, eivätkä näytä kuulevan ohjeita. Oppilaat keskittyvät liiankin hyvin vauhtiin päästyään, mutta työn aloitus, uusiin tehtäviin siirtyminen ja työskentelyn lopetus tuottavat vaikeuksia. Koulutarvikkeiden hukkaaminen on tyypillistä. Työskentelyä kuvaa oman toiminnan ohjaamisen vaikeus. *Emotionaaliset ongelmat* -ulottuvuus sisältää tunne-elämän aspekteja sekä oppilaan muutosherkyyden. Nämä kolme faktoria selittivät 69,6 % analyysiin valittujen muuttujien

vaihtelusta. Koko osa-alueen alfa-kerroin oli .91, mikä osoittaa osa-alueen voimakasta sisäistä reliabiliteettia.

TAULUKKO 21 Tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus -osa-alueen faktorit, niiden reliabiliteetit ( $\alpha$ ), selitysosuudet (%) sekä yksittäisten osioiden painokertoimet ( $\lambda$ ) ja kommunaliteetit ( $h^2$ )

Faktori	$\alpha$	Selitysosuus	Sisältö	$\lambda$	$h^2$
Tarkkaavaisuushäiriö	.93	44,5 %	Toimintojen liiallinen nopeus	.75	.60
			Vaikeuksia ylläpitää keskittyminen työskentelyyn	.77	.76
			Häiriintyy helposti ulkoisista ärsykkeistä	.82	.74
			Motorinen levottomuus pulpettityöskentelyssä	.90	.89
			Jättää usein paikkansa luokkahuoneessa	.82	.74
			Usein vaikeuksia odottaa vuoroaan	.76	.60
			Keskeyttää usein muita	.89	.87
			Riitaantuu helposti siirtymätilanteissa ja välitunneilla	.65	.49
Tarkkaamattomuus	.81	16,9 %	Toimintojen liiallinen hitaus	.74	.68
			Ei näytä kuuntelevan ohjeita	.69	.69
			Vaikeuksia aloittaa työskentely	.73	.75
			Vaikeuksia siirtyä tehtävästä toiseen	.82	.73
			Vaikeuksia lopettaa työskentely	.73	.55
			Kadottaa usein koulutarvikkeita	.50	.47
Emotion. ongelmat	.76	8,1 %	Muutosherkkä	.85	.79
			Tunne-elämän ongelmia	.82	.80

TAULUKKO 22 Motoristen toimintojen ja havaintotoimintojen -osa-alueen faktorit, niiden reliabiliteetit ( $\alpha$ ), selitysosuudet (%) sekä yksittäisten osioiden painokertoimet ( $\lambda$ ) ja kommunaliteetit ( $h^2$ )

Faktori	$\alpha$	Selitysosuus	Sisältö	$\lambda$	$h^2$
Motoriset vaikeudet	.87	59,9 %	Vaikeus oppia uusia liikesarjoja	.94	.90
			Heikko motorinen koordinaatio	.96	.93
			Hienomotorisia vaikeuksia	.64	.79
Hahmotuksen ongelmat	.82	25,7 %	Avaruudellisen hahmottamisen vaikeuksia	.91	.83
			Visuaalisen hahmottamisen vaikeuksia	.90	.83

Motoristen toimintojen ja havaintotoimintojen alueella ilmeni kaksi faktoria (taulukko 22). *Motoristen vaikeuksien* -ulottuvuus kuvaa oppilaiden liikunnal-

lisuutta ja hienomotorisia toimintoja sekä uusien liikesarjojen oppimista. *Hahmottamisen ongelmat* -ulottuvuus erittelee oppilaiden koulutyöskentelylle tärkeitä havaintotoimintoja avaruudellisessa ja visuaalisessa hahmottamisessa. Nämä kaksi faktoria selittivät 85,6 % analyysiin valittujen muuttujien vaihtelusta. Koko osa-alueen sisäisen reliabiliteetin arvo oli .83.

TAULUKKO 23 Kielellisen ilmaisun -osa-alueen faktorit, niiden reliabiliteetit ( $\alpha$ ), selitysosuudet (%) sekä yksittäisten osioiden painokertoimet ( $\lambda$ ) ja kommunaliteetit ( $h^2$ )

Faktori	$\alpha$	Selitysosuus	Sisältö	$\lambda$	$H^2$
Lukihäiriö	.89	40,2 %	Vaikeuksia puheäänteiden erottamisessa kuulonsa avulla	.55	.49
			Vaikeuksia muistaa kirjainten nimiä	.75	.59
			Lukee ääneen hitaasti	.68	.49
			Tekee ääneen lukiessaan virheitä päätteissä ja taivutusmuodoissa	.83	.71
			Tunnistaa vain vähän sanoja kokonaisina sanahahmoina	.77	.67
			Sekoittaa kirjoittaessaan samalta näyttäviä kirjaimia	.77	.68
			Vaikeuksia sanojen oikeinkirjoituksessa	.82	.70
			Kirjoittaa niin virheellisesti, että sanoista ei saa selvää	.75	.64
Ekspressiiviset vaikeudet	.87	13,9 %	Kielellinen ilmaisu suppeaa	.92	.87
			Puheessa virheellisiä sanojen taivutuksia ja lauserakenteita	.86	.80
			Kerronta takeltelevaa	.79	.67
			Äänteet vaihtavat paikkaa puheessa	.62	.57
			Ei osaa lukea sanoja äänne äänneeltä	.49	.47
			Kirjoittaa rakenteeltaan epätäydellisiä lauseita	.51	.55
			Vaikeuksia muodostaa ajatuksista kirjoitusta	.75	.60
Reseptiiviset vaikeudet	.78	9,9 %	Vaikeuksia ymmärtää ohjeita ja kuulemaansa	.85	.74
			Vaikeuksia muistaa moniosaisia ohjeita	.86	.75
			Ei ymmärrä lukemaansa	.67	.53

Kielellisen ilmaisun voimakkaimpana ulottuvuutena nousi esille *Lukihäiriö*-ulottuvuus (taulukko 23). Oppilailla, jotka saivat korkeita pistemääriä tässä ulottuvuudessa, on vaikeuksia erotella puheäänteitä kuulonsa avulla ja muistaa kirjainten nimiä (erityisesti vierasperäisiä kirjaimia). Nämä oppilaat tekevät ääneen lukiessaan virheitä sanojen päätteissä sekä taivutusmuodoissa ja sekoittavat kirjoittaessaan samalta näyttäviä kirjaimia (esim. p, b, d). Oppilailla on suuria vaikeuksia sanojen ja lauseiden oikeinkirjoituksessa ja kirjoittaminen on hidasta. *Ekspressiiviset vaikeudet* -ulottuvuus kuvaa oppilaiden taitoa ilmaista itseään suullisesti ja kirjallisesti. Ulottuvuus koostuu kielellisen ilmaisun



monipuolisuudesta ja virheettömyydestä sanojen taivutuksessa ja lauserakenteissa sekä kerronnan sujuvuudessa. Kolmas tämän osa-alueen faktori *Reseptiiviset vaikeudet* sisältää informaation vastaanottoon liittyviä tekijöitä kuten oppilaiden kykyä omaksua kuulemaansa tai lukemaansa tekstiä.

Oppilailla, jotka saivat korkeita pistemääriä tämän ulottuvuuden osalta, on vaikeuksia ymmärtää ohjeita ja kuulemaansa sekä muistaa moniosaisia ohjeita. Näille oppilaille on tyypillistä myös lukemisen ymmärtämisen vaikeus. Heidän on vaikea kertoa omin sanoin lukemaansa. Nämä kuusi faktoria selittivät 64 % analyysiin valittujen muuttujien vaihtelusta. Koko osa-alueen sisäinen reliabiliteetti oli .90.

TAULUKKO 24 Matemaattisen etenemisen ja järkeilyn osa-alueen faktorit, niiden reliabiliteetit ( $\alpha$ ), selitysosuudet (%) sekä yksittäisten osioiden painokertoimet ( $\lambda$ ) ja kommunaliteetit ( $h^2$ )

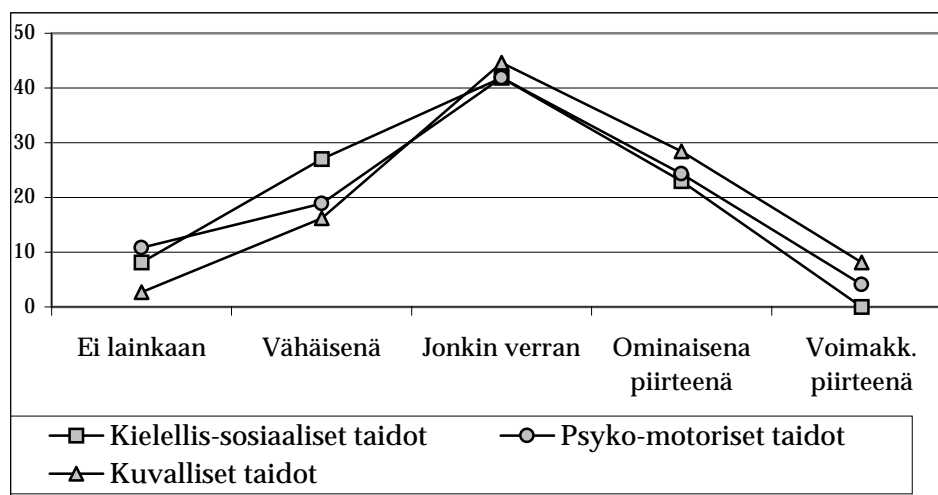
Faktori	$\alpha$	Selitysosuus	Sisältö	$\lambda$	$h^2$
Mekaanisen laskemisen vaikeudet	.90	51,6 %	Vaikeuksia liikkua ajatuksellisesti lukujonossa eteen- ja taaksepäin	.89	.85
			Lukee moninumeroisia lukuja väärin	.82	.78
			Sijoittaa luvut väärin kerto- ja jakolaskuissa	.82	.73
			Tekee lainausvirheitä	.86	.81
			Oppilas laskee sormilla tai käyttää apuvälineitä	.76	.73
			Vaikeuksia kertotaulun oppimisessa	.81	.72
			Vaikeuksia ratkaista sanallisia tehtäviä heikon lukutaidon vuoksi	.52	.47
Matemaattisen päättelyn vaikeudet	.87	13,0 %	Hyväksyy ”järjettömiä” vastauksia	.57	.59
			Vaikeuksia valita oikea strategia ratkaista sanallisia tehtäviä	.88	.85
			Oppilas valitsee sattumanvaraisesti strategian ratkaista sanallinen tehtävä	.90	.87
			Ei havaitse syy-seuraussuhteita	.89	.87
Keskittymisvaikeudet matematiikassa	.59	9,3 %	Laskeminen hidasta	.63	.63
			Syrjäytyy varsinaisesta käsiteltävästä aiheesta tarkastelemaan jotakin vähäpätöistä yksityiskohtaa	.84	.71

Matemaattisen etenemisen ja järkeilyn osiosta muodostui kolme faktoria (taulukko 24). *Mekaanisen laskemisen vaikeudet* -ulottuvuus kuvaa oppilaiden kykyä liikkua ajatuksellisesti lukujonossa eteen- ja taaksepäin (esimerkiksi 2-4-6-8...60-50-40-30...) sekä tarvetta hyödyntää apuvälineitä matemaattiseen hahmottamiseen. Edelleen ulottuvuus erittelee oppilaiden kykyä oppia hahmottamaan moninumeroiset luvut, kertotaulut, sanalliset laskutoimitukset sekä taitoa suoriutua peruslaskutoimituksista kerto- ja jakolaskussa.

*Matemaattisen päättelyn vaikeudet* -ulottuvuus painottuu järkeilyyn. Oppilaat, joilla on tämän ulottuvuuden vaikeuksia, hyväksyvät esimerkiksi suuruusluokaltaan ”järjettömiä” vastauksia. Oppilaat eivät osaa valita oikeaa strategiaa ratkaista sanallista tehtävää monivaiheisten laskutehtävien laskumuodon tai -järjestyksen osalta. Oppilaat saattavat valita sattumanvaraisen strategian esimerkiksi viimeksi opetetun laskumuodon mukaan, eivätkä havaitse syy-seuraussuhteita. Viimeisenä matemaattisena faktorina ilmeni *Keskittymivaikeudet matematiikassa* -ulottuvuus, joka erottuu muista ulottuvuuksista laskemisnopeuden ja aiheeseen keskittymisen osalta. Nämä kolme faktoria selittivät 73,9 % analyysiin valittujen muuttujien vaihtelusta. Koko osa-alueen sisäinen reliabiliteetti nousi aineiston korkeimmaksi (.91), mikä tarkoittaa, että faktorit mittaavat erittäin hyvin esitettyä osa-aluetta.

#### *Oppilaiden kuvailu vahvuus- ja oppimisvaikeus-ulottuvuuksien suhteen*

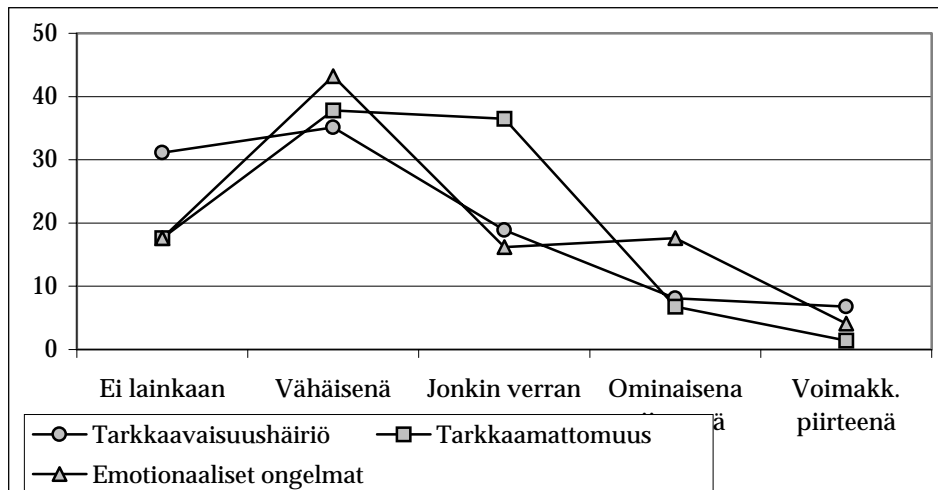
Seuraavaksi tarkastelen, miten oppilaat sijoittuvat saaduille ulottuvuuksille. Saadakseni faktoriulottuvuudet käsiteltävään muotoon muodostin muuttujista faktoreiden mukaiset summamuuttujat. Liitteessä 11 esitetään summamuuttujien osiokohtaiset jakaumat.



KUVIO 24 Oppimistyyl- ja vahvuudet osa-alueen ulottuvuuksien esiintyminen oppilailla (%) opettajien arvioimana

Kuviosta 24 voidaan nähdä, että opettajat arvioivat oppilailla olevan paljon vahvuuksia koulunkäyntinsä tukena. Oppilaista 65 %:lla arvioitiin ilmenevän ainakin jonkin verran kielellis-sosiaalisia vahvuuksia. Vastaava arvio psyko-motoristen taitojen osalta oli 70 % ja kuvallisissa taidoissa 81 %. Toiseksi havaitaan, että opettajien arviot eri ulottuvuuksista noudattivat samaa linjaa. Kielellis-sosiaalisten taitojen puute tai niiden ilmeneminen ainoastaan vähäisenä näyttää vaikeuttavan 26 oppilaan koulunkäyntiä ja akateemista suoriutumista. Liitteessä 11 eritellään kaikkien vahvuuksien ja oppimisvaikeuksien ilmene-misen oppilailla lukumääräisesti ja prosentuaalisesti.

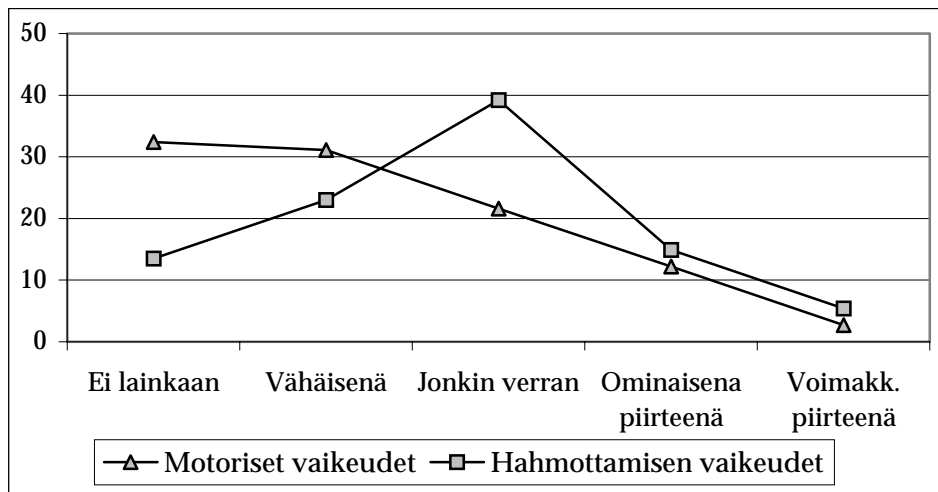
Erityiskoulussa, jossa pääsääntöisesti opiskellaan mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti, oppilailla ei tarkkaavaisuudenhäiriö opettajien piirrearvion mukaan ollut päällimmäinen ongelma, vaikka se ilmeni ainakin vähäisenä 69 %:lla oppilaista (kuviot 25). Ominaisena tai voimakkaana piirteenä tarkkaavaisuushäiriö esiintyi 11 oppilaalla, mikä on huomioitava pohdittaessa ongelman vaikuttavuutta opetustilanteessa. Työskentelyn hitaus ja puutteet oman toiminnan ohjauksessa osoittautuivat tarkkaavaisuushäiriötä suuremmiksi ongelmiksi, kun kriteeriksi asetetaan ongelman vähäinenkin ilmeneminen (82 %).



KUVIO 25 Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjausosa-alueen ulottuvuuksien esiintymisen oppilailla (%) opettajien arvioimana

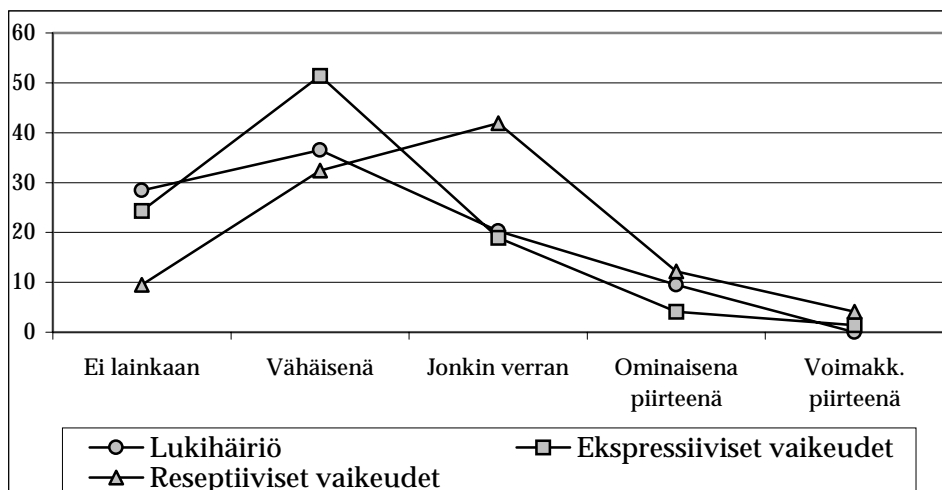
Tyypillisenä tätä tarkkaamattomuus-ulottuvuutta voidaan arvioida esiintyneen hieman alle puolella koulun oppilaista (ilmenee vähintään jonkin verran). Koulun oppilailla ilmenneiden tunne-elämän ongelmien skaala liikkuu psykiatrisen hoidon tarpeen ja murrosikäisen herkkyyden välillä. Oleellista on, että esiin tulleet emotionaaliset ongelmat ja herkkyys on huomioitava oppilaan opetuksessa ja kasvatuksessa. Opettajien arvioiden mukaan 16 oppilaalla tunne-elämän ongelmat olivat oppilaalle ominaisia tai voimakkaita piirteitä.

Motorisissa taidoissa ei kolmanneksella koulun oppilaista ilmennyt mitään ongelmia opettajien arvioiden mukaan (kuviot 26). Puolella oppilaista oli kuitenkin vähäisessä määrin tai jonkin verran vaikeuksia, jotka ilmenevät kömpelyytenä ja hienomotoristen taitojen puutteina. Hahmottamisen ongelmat näyttäytyivät motorisia vaikeuksia voimakkaampina. Hahmottamisen ongelmat vaikeuttivat 39 %:lla koulutyöskentelyä jonkin verran ja 20 %:lla ongelmien todettiin haittaavan oppilaan työskentelyä ominaisena tai voimakkaana piirteenä.



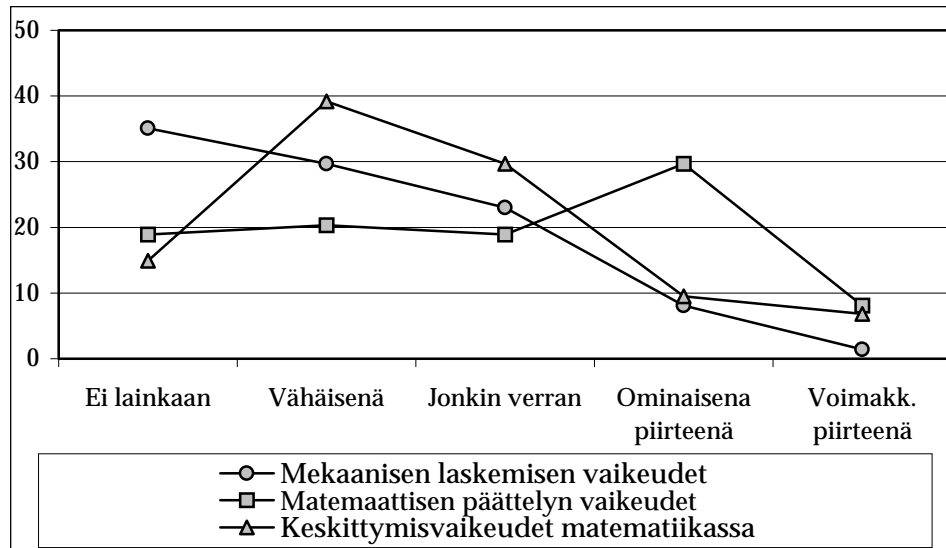
KUVIO 26 Motoriikan ja hahmottamisen osa-alueen ulottuvuuksien esiintyminen oppilailla (%) opettajien arvioimana

Lukihäiriö oli tämän piirre-arvion mukaan seitsemälle oppilaalle ominainen vaikeus (kuviokuva 27). Tämän lisäksi lukihäiriö näytti vaikeuttavan jonkin verran lukemaan ja kirjoittamaan oppimista 20 %:lla koulun oppilaista. Tarkasteltaessa kielellisen ilmaisun tuottamista voitiin todeta, että ainoastaan 24 %:lla oppilaista oli ekspressiivisiä vaikeuksia vähintään jonkin verran ilmenevänä häirtana. Sen sijaan lukemisen ymmärtäminen ja kielellisen viestin vastaanotto osoittautui tyypilliseksi ongelmakohtaksi kielellisen ilmaisun arvioinneissa. Reseptiivisten taitojen puutteita ilmeni vähintään jonkin verran 58 %:lla koulun oppilaista.



KUVIO 27 Kielellisen ilmaisun osa-alueen ulottuvuuksien esiintyminen oppilailla (%) opettajien arvioimana

Mekaanisen laskemisen taidoissa ei ilmennyt puutteita tai puutteet olivat vähäisiä 68 %:lla oppilaista (kuvio 28). Ongelmanratkaisu osoittautui sen sijaan kompastuskiveksi enemmistölle. Kolmanneksella oppilaista matemaattisen päättelyn vaikeudet ilmenivät oppilaalle ominaisena tai voimakkaana ongelma-alueena. Keskittymisvaikeudet matematiikassa, joka ilmenee keskittymiskyvyttömyytenä matemaattiseen työskentelyyn sekä työskentelyn hitautena, vaikeutti ainakin jossain määrin 34 oppilaan (46 %) matemaattista etenemistä.

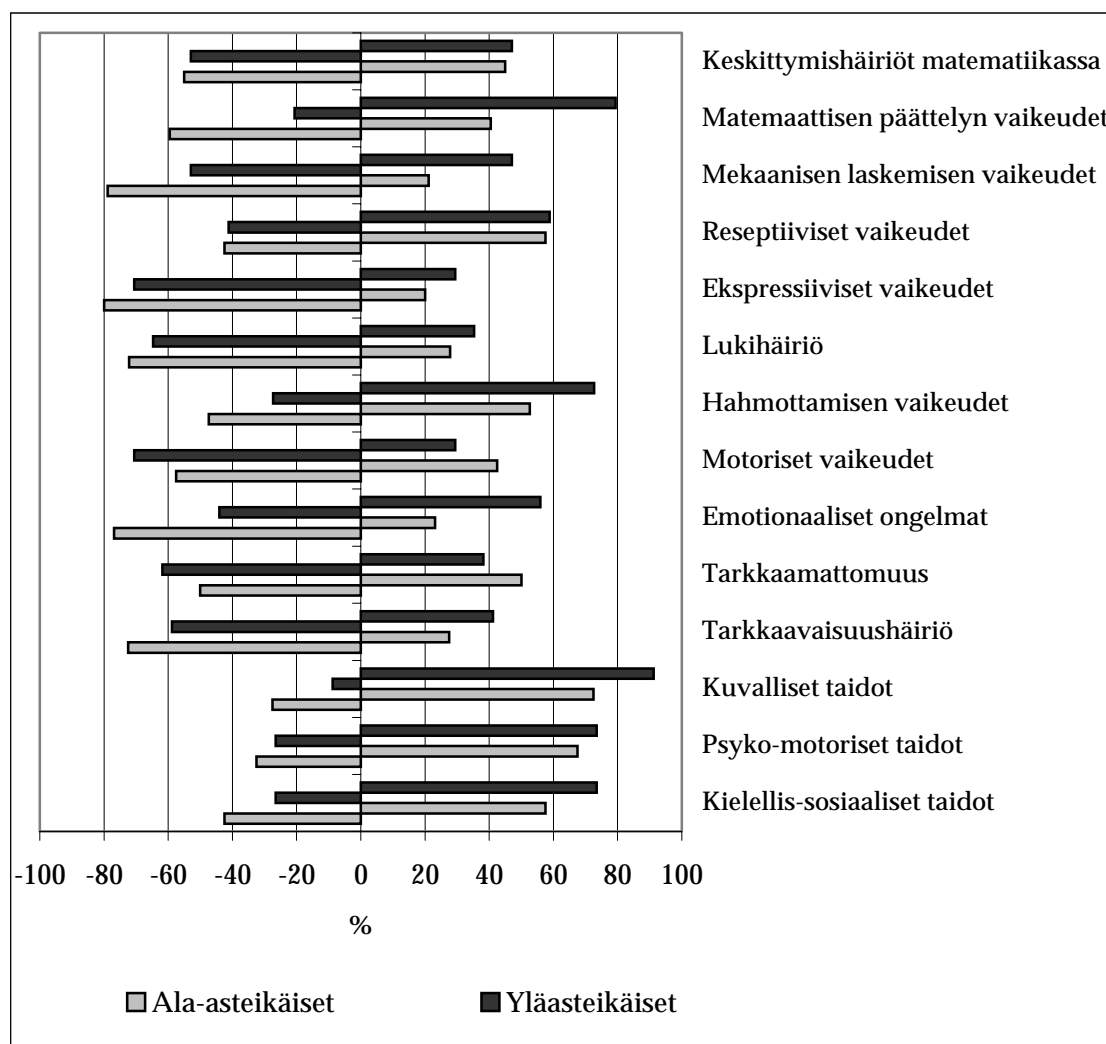


KUVIO 28 Matemaattisen etenemisen ja päättelyn osa-alueen ulottuvuuksien esiintyminen oppilailla (%) opettajien arvioimana

Kuviossa 29 tarkastellaan oppilaiden iän yhteyttä vahvuuksien ja oppimisvaikeuksien ilmenemiseen. Ulottuvuuksien prosentuaalinen esittäminen on suhteutettu ala- ja yläasteikäisten oppilasmääriin. Matematiikan keskittymisvaikeudet näyttivät painottuvan tasaisesti ala- ja yläasteikäisillä oppilailla. Liki puolella kaikista oppilaista oli vaikeuksia keskittymisessä matemaattiseen työskentelyyn. Yläasteikäisistä 47 %:lla esiintyi ongelmia mekaanisten laskutoimitusten kanssa, mutta erityisen vaikeita olivat matemaattinen päättely ja ongelmanratkaisu (79 %), mikä osittain selittynee opetussuunnitelmallisilla painotuksilla. Ala-asteikäisillä ei juurikaan arvioitu olevan mekaanisen laskemisen vaikeuksia, mikä voi johtua siitä, että niitä opiskellaan ala-asteella opetussuunnitelman mukaisesti eikä niiden hallinnassa ilmeneviä puutteita nähdä vaikeutena.

Kielellisiä taitoja arvioitaessa havaitaan, että kielellisen ilmaisun osa-alueet noudattivat samoja suuntaviivoja molemmilla kouluasteilla. Lukihäiriö sekä suullisen ja kirjallisen ilmaisun taitojen vaikeudet painoutuivat kuitenkin hiukan voimakkaammin yläasteikäisiin. Jonkinasteinen lukihäiriö arvioitiin olevan ainakin 30 %:lla koulun oppilaista. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen alkuvaikeuksia ei ala-asteella tulkita lukihäiriöksi. Puhutun ja kirjoitetun viestin ymmärtämisen vaikeudet olivat suurin kielellisen osa-alueen ongelma

molemmilla kouluasteilla (58 %/a-a ja 59 %/ya), mistä voidaan päätellä, että vastaanoton vaikeudet eivät hellittäneet kasvun ja kehityksen mukana.



KUVIO 29 Piirrearviointin vahvuuksien ja oppimisvaikeuksien esiintyminen oppilaiden iän suhteen (pylväs 0-akselin vasemmalla puolella = ei ilmene ominaisena piirteenä, pylväs 0-akselin oikealla puolella = ilmenee ominaisena)

Hahmottamisen vaikeuksia arvioitiin esiintyvän 73 %:lla yläasteikäisistä oppilasta ainakin jonkinasteisena. Pohdittavaksi jää, kuinka paljon se liittyy lukihäiriöön sekä yläasteen uusien oppiaineiden ja monimuotoisten oppimateriaalien hallinnan vaatimuksiin. Motoriset vaikeudet näyttävät sen sijaan vähenevän iän myötä ja painottuvan piirrearviointissa ala-asteen puolelle.

Tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen osa-alueella huolestuttava ilmiö on, että yläasteikäisten enemmistöllä oli opettajien arvion mukaan ainakin jonkin verran emotionaalisia ongelmia. Syitä pohdittaessa on huomioitava erityisluokille tyypillinen läheinen oppilas-opettajasuhde, jolloin opettajalla on mahdollisuus oppia tuntemaan oppilaansa isoja oppilasryhmiä syvällisemmin. Huomio on myös kiinnitettävä siihen, miten murrosikäinen kokee itsensä

erityiskoulun oppilaana. Koulutyöskentelyn hitautta ja tarkkaamattomuutta esiintyi puolella ala-asteikäisistä oppilaista. Sitä esiintyi opettajien arvioissa hieman enemmän ala-asteella kuin yläasteella, kun taas tarkkaavaisuuden vaikeudet, johon liittyi ylivilkkautta, painottuivat yläasteikäisille. Tarkkaavaisuuden häiriöt ja levottomuus häiritsivät koulutyöskentelyä ainakin jonkin verran 41 %:lla yläasteikäisiä oppilaita.

Opettajien arviot oppilaiden vahvuuksista olivat samansuuntaisia sekä ala- että yläasteikäisten osalta. Kaikilla kolmella osa-alueella voidaan kuitenkin havaita yläasteen oppilailla olleen selkeämmin kuvallisia, kielellis-sosiaalisia ja psykomotorisia taitoja kuin ala-asteikäisillä oppilailla.

#### *Opettajien arvioiden näkyminen kirjoitetuissa HOJKSeissa*

Piirrearviointi mahdollisti suhteellisen monipuolisen oppilaiden vahvuuksia ja oppimisvaikeuksia analysoivan tarkastelun. Saadakseni selville tulevatko kaikki koulutyöhön ja oppimiseen liittyvät tekijät kirjatuksi HOJKSeihin vai onko joillakin osa-alueilla tehdyillä havainnoilla suurempi todennäköisyys tulla osaksi HOJKSia, tutkin piirrearviointien ja kirjoitettujen HOJKSien yhdenmukaisuutta ristiintaulukoinneilla (liite 13). Tulokset on esitetty taulukossa 25.

Taulukon 25 tarkastelun pohjalta voidaan todeta, että kahdeksan vahvuus- tai oppimisvaikeusulottuvuuden kirjaaminen HOJKSiin on todennäköistä, mikäli opettaja arvioi oppilaalla ilmenevän kyseistä vahvuutta tai oppimisvaikeutta. Vastaava yhdenmukaisuus ilmenee kirjaamattomuuden suhteen tilanteessa, jossa opettaja ei arvioi oppilaalla olevan kyseistä vahvuutta tai oppimisvaikeutta.

TAULUKKO 25 Opettajien arvioiden oppilaiden vahvuuksista ja oppimisvaikeuksista ilmeneminen HOJKSeissa

Faktori	Yhdenmukaisuus -%	p<
Kielellis-sosiaaliset taidot	50	-
Psyko-motoriset taidot	60	.001
Kuvalliset taidot	39	-
Tarkkaavaisuushäiriö	81	.001
Tarkkaamattomuus	58	-
Emotionaaliset ongelmat	69	.01
Motoriset vaikeudet	73	.001
Hahmottamisen vaikeudet	55	.05
Lukihäiriö	79	.001
Ekspressiiviset vaikeudet	59	-
Reseptiiviset vaikeudet	68	.01
Mekaanisen laskemisen vaikeudet	58	-
Matemaattisen päättelyn vaikeudet	62	.05
Keskittymisvaikeudet matematiikassa	58	-

Tämän aineiston pohjalta näyttää siltä, että mikäli opettaja havaitsee oppilaalla psykomotorisia vahvuuksia, motorisia vaikeuksia tai tarkkaavaisuus- tai lukihäiriön, ne kirjautuvat myös oppilaan HOJKSeihin suurella todennäköisyydellä. Kielellisen ilmaisun reseptiivisten vaikeuksien ja emotionaalisten ongelmien yhdenmukaisuus HOJKSien huomioihin oli myös liki 70-prosenttisesti. Hahmottamisen ja matemaattisen päättelyn vaikeudet hyväksyttiin tarkasteluun mukaan heikoimmalla tilastollisella merkitsevyydellä.

Voimakkain yhdenmukaisuus havaintojen ja kirjaamisen suhteen esiintyi tarkkaavaisuushäiriön kohdalla. Ristiintaulukointi (liite 13) kertoo, että piirre-arvioinnissa esille tulleet havainnot tarkkaavaisuushäiriöstä tai sen puuttumisesta sekä sen johdonmukainen esiintyminen oppilaan HOJKSissa toteutui 81-prosenttisesti. Vastaavasti lukihäiriön kirjattavuus tai ongelman puuttuessa sen kirjaamattomuus toteutui 79 %:ssa, motoristen vaikeuksien osalta 73 %:ssa ja psykomotoristen taitojen osalta 60 %:ssa HOJKSeista. Vaikka psykomotoristen taitojen ilmeneminen näyttää tilastollisesti tulevan todennäköisesti kirjatuksi HOJKSiin, huomio on kiinnitettävä 39 %:iin oppilaita, joiden taitoja ei kuitenkaan HOJKSeissa mainittu.

Emotionaalisten vaikeuksien näkyminen HOJKSeissa (69 %:n yhdenmukaisuus havaintojen kanssa) selittynee asian tärkeydellä. Suullisen ja verbaalisen viestin ymmärtäminen (68 %:n yhdenmukaisuus havaintojen kanssa) ja ongelman ratkaisutaito (62 %:n yhdenmukaisuus havaintojen kanssa) ovat keskeisiä oppimisen haasteita ja etenemisen edellytyksiä. Ne ovat myös määrällisesti ongelmallisia.

Kielellis-sosiaaliset ja kuvalliset taidot, tarkkaamattomuus, kielellisen ilmaisun ekspressiiviset taidot sekä mekaanisen laskemisen ongelmat ja keskittymisvaikeudet matematiikassa eivät tämän aineiston pohjalta tule kirjatuiksi HOJKSeihin samalla todennäköisyydellä kuin edellä käsitellyt vahvuus- ja oppimisvaikeusosa-alueet. Kielellis-sosiaalisten taitojen esiintymistä (50 %:n yhdenmukaisuus havaintojen kanssa) arvioitaessa on huomioitava, että sen osatekijät eivät liity voimakkaasti tiettyihin oppiaineisiin, jolloin ne olisivat herkemmin havaittavissa. Opettajien halu nähdä arviointitilanteessa oppilaassa positiivisia voimavaroja selittänee sitä, että opettajat arvioivat 81 %:lle oppilasta kuvallisia vahvuuksia, mutta ainoastaan 23 %:ssa HOJKSeista löytyi maininta kuvallisista taidoista.

Mekaanisen laskemisen taitojen johdonmukainen kirjaaminen HOJKSiin toteutui 58-prosenttisesti. Mahdollinen syy tilastollisesti huonoon merkitsevyyteen johtunee aiheesta: vaikka opettajat eivät arvioineet 32 %:lla oppilaista olevan puutteita mekaanisissa laskutaidoissa, heidän HOJKSeissaan oli asetettu matematiikan peruslaskutoimituksia tavoitteiksi matematiikan oppiainepainoarvon vuoksi. Sen sijaan keskittymisvaikeudet matematiikassa on vaikeasti ilmaistavissa, tai se tulee usein esille yleisempänä koulutyöskentelyn ongelmana, minkä vuoksi 41 % opettajien arvioista jäi näyttäytymättä oppilaan HOJKSissa. Tarkkaamatotmuus-faktorin osalla oli tilanne lähes vastaava.



## 6.3 HOJKSin toimivuus erityiskoulussa

### 6.3.1 HOJKSin merkitys huoltajille ja opettajille

#### *Huoltajien näkökulma*

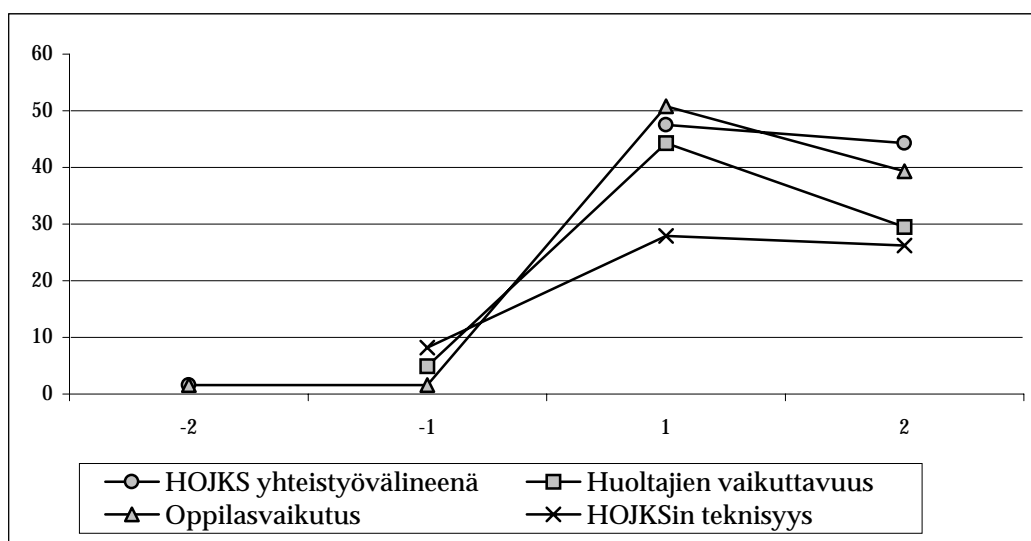
Huoltajien kyselystä saatua informaatiota tiivistettiin suorittamalla aineistolle pääkomponenttianalyysi. Faktoreiden lukumäärä määräytyi ominaisarvon  $> 1$  -säännön mukaan. Kommunaliteetin raja-arvona pidettiin tässä faktoroinnissa .30. Seuraavassa taulukossa 26 esitetään faktoroinnin ja rotatoinnin pohjalta saadut faktorit ja niiden tulkinnoissa hyödynnetyt muuttujat.

TAULUKKO 26 Vanhempien näkemykset HOJKSin toimivuudesta faktoreittain sekä niiden reliabiliteetit ( $\alpha$ ), selitysosuudet (%) sekä yksittäisten osioiden painokertoimet ( $\lambda$ ) ja kommunaliteetit ( $h^2$ )

Faktori	$\alpha$	selityso- osuus	Sisältö	$\lambda$	$h^2$
HOJKS yhteistyö- välineenä	.83	36,5 %	HOJKS auttaa hahmottamaan oppilaan koulunkäynnin tavoitteet	.73	.79
			HOJKS tukee oppilaiden jatkokoulutuksen suunnittelua	.56	.34
			HOJKS-palaveriin osallistuminen oli myönteinen kokemus	.64	.62
			HOJKS helpottaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä	.87	.78
			HOJKS edistää opetuksen yksilöllistämistä	.84	.73
Huoltajien vaikuttav uus	.76	14,1 %	HOJKSin laadinnassa saan vaikuttaa lapseni opetuksen suunnitteluun riittävästi	.69	.71
			Aikaisemminkin opettajan kanssa on käyty keskusteluja vuosittain. Mielestäni HOJKS-palaverit ovat osoittautuneet hyödyllisemmiksi.	.54	.46
			Minun on helppo ehdottaa kasvatuksellisia tavoitteita lapseni henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan	.86	.76
			Minun on helppo ehdottaa opetuksellisia tavoitteita lapseni henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan	.82	.79
Oppilas- vaikutus	.79	10,4 %	HOJKSin avulla on helppo tarkastella oppilaan arviointia	.82	.82
			HOJKS auttaa oppilasta sitoutumaan opintoihinsa	.64	.72
HOJKSin teknisyys	.46	8,1 %	HOJKS on turhan virallinen dokumentti	.85	.76
			HOJKS-palavereissa käytetään vaikeata kieltä	.68	.73

Nämä neljä faktoria selittivät muuttujien kokonaisvaihtelusta 69 %. *HOJKS yhteistyövälineenä* -ulottuvuus kuvaa niitä odotuksia, joita huoltajilla on HOJKSin laadinnan suhteen. Tämä ulottuvuus kuvaa huoltajien osallisuuden kokemusta HOJKSin laadintaan. Tasavertainen osakkuus edellyttää, että huoltaja kykenee hahmottamaan lapsensa opetuksen suuntaviivat ja kokee myönteisenä yhteissuunnittelun. *Huoltajien vaikuttavuus* -ulottuvuus koostuu niistä kokemuksista, joita vanhemmilla on omasta panoksestaan HOJKSien laadinnassa. *Oppilasvaikutus*-ulottuvuus kuvaa oppilasarviointin ja opintoihinsa sitoutumisen yhteyttä. *HOJKSin teknisyys* -ulottuvuuden alpha-kerroin jäi tilastollisesti liian alhaiseksi, mutta sisällöllisesti relevanttina se säilytetään jatkokäsittelyä varten. Ulottuvuus tuo kriittisen näkökulman HOJKSin ilmi- asuun ja sen yhteydessä käytettävään kieleen.

Jatkoin ulottuvuuksien käsittelyä tulkinnallisemmaksi laatimalla summa- muuttujat faktoreiden pohjalta. Liitteessä 12 on esillä osiokohtaiset jakaumat. Kuvio 30 havainnollistaa huoltajien näkemysten prosentuaalisia painotuksia siten, että ”en osaa sanoa” -vastaukset on poistettu. HOJKSin teknisyys -ulottu- vuus on käännetty ajatukseltaan samansuuntaiseksi muiden ulottuvuuksien kanssa. Tavoitteena oli saada tarkennettu kuva huoltajien kannanotoista HOJKSin toimivuudesta.



KUVIO 30 Huoltajien näkemykset (%) HOJKSin toimivuudesta: -2 = erittäin negatiivinen, -1 = negatiivinen, 1 = positiivinen ja 2 = erittäin positiivinen näkemys (en osaa sanoa -vastaukset poistettu tarkastelusta)

Kuviosta 30 todetaan huoltajien näkemysten HOJKSien toimivuudesta olevan erittäin myönteiset. Yhtä huoltajaa lukuun ottamatta kaikki kantaa ottaneista huoltajista kokivat HOJKSin merkityksen olevan positiivinen tai erittäin positiivinen yhteistyön kannalta. Kolme neljännestä kaikista huoltajista näki omat vaikutusmahdollisuutensa HOJKSien laadintaan ja lapsensa opetuksen suunnitteluun vähintään positiivisina. Kaksikymmentä prosenttia huoltajista ei osannut muodostaa asiasta mielipidettä. HOJKSin vaikutus oppilaaseen nähtiin

90-prosenttisesti positiivisena. Kaksi huoltajaa kuitenkin oli pettynyt HOJKSin toimivuuteen oppilaan näkökulmasta. Vaikka HOJKSin teknisyyksi ei näyttäytynyt kenellekään erittäin negatiivisena, on huomioitava, että ainoastaan 54 % huoltajista ilmaisi positiivisen kantansa HOJKSin kirjallisen ilmiäsun ja selkeän kielen osalta, kun taas 36 % huoltajista ei ilmaissut mielipidettään.

### *Opettajien näkökulma*

HOJKSin merkitys muotoutui opettajille niiden odotusten ja kokemusten kautta, joita opettajilla oli ja joita he saivat HOJKSin toteutuksesta. Taulukossa 27 on kuvattu näiden näkemysten muutosta HOJKSien laadinnan ja käytön myötä.

TAULUKKO 27 Opettajien näkemykset HOJKSin laadinnasta ja toimivuudesta

Odotukset	Kokemukset
Kokoustekniset tekijät pelottivat	Ei kokousteknisiä ongelmia
Kirjaamisen työmäärä liian suuri	Kirjaamisella tiedottava, oppilastuntemusta edistävä ja yhteistyötä jämäköittävä merkitys
HOJKSin toteuttaminen liian työlästä	Kaikkien oppiaineiden yksilöllinen toteutus oppilaskohtaisesti ylivoimainen työmäärä
HOJKSin yksilöllistävä vaikutus	Oppilaiden hyöty HOJKSeista välillistä yksilöivän opetuksen suunnittelun, kodin ja koulun välisen yhteistyön ja oppilaan oikeusturvanäkökulman kautta  Huoltajien hyöty HOJKSeista kodin ja koulun yhteistyössä ja oikeusturvanäkökulmassa
HOJKS jäntevöittää opetuksen suunnittelua	Työmäärä huomattava, mutta rinnastettava opettajan muihinkin työtehtäviin  Yhteistyöverkostojen muotoutuminen

Ennen HOJKSien ensimmäistä laadintaa opettajien odotukset HOJKSien käyttöönotolle olivat kaksijakoiset. HOJKSien odotettiin jämäköittävä ja yksilöllistävä opetusta. Opettajat puhuivat HOJKSeista käsityöläistermein ”*oppilaan kykyjen mukaan tehdään se, räätälöidään se opiskelu*” ”...tehdään jokaiselle omien mittatilausten mukaisesti”. HOJKSin odotettiin ennen kaikkea tukevan opetuksen suunnittelua ja sitä kautta opettajan työtä. HOJKS nähtiin mahdollistavana ja selkeyttävänä työvälineenä. ”*Toivottavasti se nyt jollakin tavalla suuntaa sitten opiskelua yksilöllisempään suuntaan.*” ”*Kyllä se varmasti tuo oppiaines vähän järkevöityy...päämäärät tavallaan siihen samaten itselle.*” ”*Ehkä se antaa sellaista jäntevyyttä,*

*että ei tee tavallaan semmoista turhaa työtä ja sitten niin kuin monipuolistaa... voisi kokeilla erilaisia asioita tietyillä oppilailla ja vois eriyttää vähän enemmän..."*

Toiseksi esille nousi pelkoja työmäärän liiallisesta kasvusta. Opettajien huolenaiheet kohdistuivat pääpiirteittäin kolmeen asiaan: kokousteknisiin asioihin, HOJKSin kirjaamisvelvoitteeseen ja HOJKSien toteutukseen. Kokousteknisesti HOJKS -prosessi velvoittaa opettajan kutsumaan kokoon asiantuntijatiimin ja toimimaan kokouksen vetäjänä, mikä tuntui uutena asiana askarruttavan. *"Sanon, että se on pirunmoinen homma. Siinä istut eräitä tunteja."* *"Ei riitä, että sen vain itse laatii, vaan siinä pitää olla kaikenlaista asiantuntijaa ja muuta mukana."* *"Se työmäärä siinä jotenkin pelottaa. Pelottaa, että miten se toimii tällainen tiimi."* Erityisopettajat ovat tottuneita käymään keskusteluja oppilaidensa huoltajien kanssa, mutta HOJKSien kirjaamisvelvoite arvelutti. *"Kaikki minä olen haastatellut keväällä ja kaikki olen haastatellut syksyllä ja ollaan syksyllä tehty tavoitteet, jotka on suullisesti käyty ja nyt käydään keväällä niistä keskustelut läpi, että se on niin kuin tavallaan suullinen HOJKS – on jo menossa. Mutta nyt jos niitä pitää kirjoittaa, niin se! Se on sitten eri asia."* Kolmantena pelon aiheena ilmeni HOJKSien toteutuksesta aiheutuva työmäärä. *"Sitt' kun hermostutat ittes. Sinulla on suunnitelma, minkä mukaan sinun pitää tuota viedä, minkä tuota, niin kohta sinä hypit seinille. Istut pitkää iltaa täällä tekemässä seuraavan päivän yksilöllisiä tehtäviä ja olet hiki märkänä joka tunti siellä töissä."*

Puolentoista vuoden kuluttua opettajien asenteet olivat muuttuneet kokemuksen mukana. Vaikka repliikki *"On siinä työtä!"* kuvaa yleisesti ottaen opettajien ajatuksia uudesta työkäytänteestä, työmäärää rinnastettiin myös muihin opettajan kirjallisiin, aikaa vieviin töihin osoituksena, että HOJKSin laadinta oli kokemuksen myötä muotoutunut osaksi opettajan arkitodellisuutta. *"Kyllä se näin on, kokeitakin korjaat, jos on esseetyyppiset kokeet, niin kyllä siinä useampi tunti illasta menee. Kyllä sitä kaikkeen joutuu tekemään työtä."* *"Se kuuluu minun työhöni – sen laatiminen ja se suhteutuu siihen sitten työn myötä."*

Kukaan opettajista ei nostanut esille ennakkoon pelättyjä kokousteknisiä vaikeuksia. Kirjaamisen problematiikka nousi esille laajana keskusteluna, koska se kuvaa HOJKSin tuomaa konkreettista muutosta erityisopettajan työlle. *"Eikä se nyt paljon ole tällaiselle nuorelle ja uudelle opettajakulttuurille, jotka ovat tottuneet, nuoret opettajat...niitähän koulutetaan siihen. Sanotaanko opiskelukieli on hallinnassa nuoremmilla. Minulla ei ole enää...se kirjoittaminen, se jääpi niin kuin mieltä painamaan, että tulikohan tämä oikein."* Kun opettajilta tiedusteltiin, miten heidän tapansa tehdä työtä on muuttunut HOJKSin vaikutuksia, kyseenalaistavia kommentteja esiintyi nimenomaan kirjaamisen suhteen. *"En nyt tiedä, onko se HOJKSin vaikutusta, koska aina minä olen näin toiminut. Kyllä se yksilöllistäminen on aina ollut erityisopetuksessa itsestäänselvyys. En tiedä jäsentääkö se sitten asioita, jos ne kirjoittaa ylös?"* *"Sitä syyspalaveria on harrastettu kymmeniä vuosia. Niin se on käyty, mutta se on ollut ilman kirjaamista, että sitähän se on ollut."* *"Huono omatunto aina, että minä en ole saanut niitä tehtyä. Semmoinen tunne siinä aina on päällä. Jos ei olisi HOJKSeja eikä näitä lappuja, niin minulla olisi paljon rennompi olotila."* Näitä kannanottoja laimensi kuitenkin rajaus, jonka mukaan vuosittainen HOJKSin päivittäminen kyseenalaistettiin niiden oppilaiden kohdalla, joiden opetus-

ympäristössä ei ilmene muutoksia. Uusien oppilaiden osalta HOJKSin selkeyttävä vaikutus oli kiistaton.

Kirjaamisvelvoite oli saanut myös uusia positiivisia muotoja. Kirjaamisesta nähtiin pääsääntöisesti olevan kolme etua. Ensinnäkin kirjaaminen edesauttoi opettajaa sitoutumaan ajatuksellista työskentelyä analyttisempaan ja pidemmälle vietyyn oppilaan tuntemukseen. *”Se, että se tulee kirjattua ylös ja hieman perusteellisemmin mietittyä se, että minkälainen itse kukanenkin oppilas on ja se vaikuttaa sitä kautta tietenkin myöskin oppilaiden käsittelyyn – siis opettamiseen.”* *”Kun sitä joutuu panemaan mustaa valkoiselle kuitenkin, niin sitä on ihan pakko paneutua sitten sillä tavalla tarkemmin vielä.”* Toiseksi kirjaamisen nähtiin jätettävään yhteistyötä huoltajien kanssa. *”Se kun, nyt on vanhempien kanssa sovittu jostain asioista, niin se tulee niin kuin paremmin hoidettua, kun se on kirjattuna ylös.”* Kolmanneksi kirjaamisen etuna nähtiin myös sen tiedottava merkitys. *”Jos ajatellaan pitkällä tähtäimellä, niin juuri se, että se kulkee mukana ja siitä nopeasti saa semmoista välttämätöntä tietoa.”* *”Sehän tuossa HOJKSissa idea on se lyhyys ja ytimekkyys. Että se antaa sen kuvan, että missä ollaan menossa ja minkä tähden.”* *”Että se olisi mennyt paremmin se tieto perille.”* Neljäntenä huomiona kirjaamisen eduksi nähtiin kirjoitetun HOJKSin asema opetuksen arvioitavuuden mahdollistajana. *”Sitten kun ne pitää kirjata, niin minun mielestäni se pikkusen pistää aisoja siihen itsevaltiuteen. Edesauttaa sitä ammattitaitoa ja sen ylläpitämistä.”*

Pelon aihe HOJKSin toteuttamisesta aiheutuvasta liiallisesta työmäärästä oli sekin laantunut kokemuksen mukana. HOJKSin toteuttamiselle asetettiin tässä kuitenkin ehto, jonka mukaan kyseessä on nimenomaan opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma painotuksen ollessa sanalla järjestäminen. Kun kyseessä on ryhmälle annettava luokkamuotoinen erityisopetus, toteuttaminen ei voi toimia jokaisen aineen yhteydessä yksilöllisen suunnitelman pohjalta. *”Jonkun verran se on muokkautunut siihen suuntaan, että sen ei tarvitsekaan olla ihan niin hirvittävän yksityiskohtainen, vaan sillä niin kuin luodaan ne suuntaviivat, mitä pitkin edetään tai mihin suuntaan pyritään.”* *”Tällä tavalla käytänteenä – tällaisena opetuksen järjestämistä koskevana suunnitelmana ei se minun mielestäni ole mitenkään ylivoimainen tehtävä. Mutta sitten se, että oppilailla todellakin olisi henkilökohtainen opetussuunnitelma oppiaineissa. Se on sitten jo vaativampi tehtävä.”*

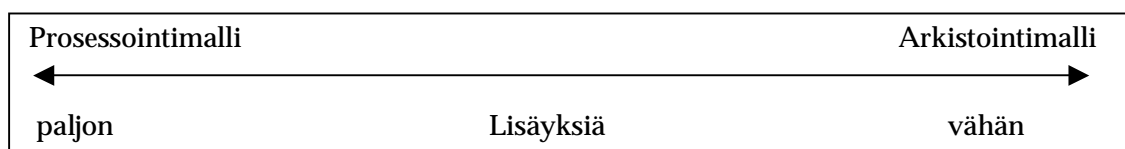
Opettajien arvioissa oppilaiden osallistuminen HOJKSien laadintaan nähtiin välillisenä toimintana. *”Siinä on niin kuin enempi opettajalle ja vanhemmille ja sitten sitä kautta se tieto menee ja hyöty menee niille lapsille.”* Opettajat kokivat, että oppilaat hyötyvät HOJKSeista ennen kaikkia siten, että opettajat pyrkivät syvälliseen oppilastuntemukseen, jonka pohjalta opetusta voidaan suunnitella oppilaan potentiaalia vastaavaksi. *”Se on sellainen asiakirja, joka syventää oppilastuntemusta, mitä pidän erittäin tärkeänä.”* *”Täytyy alkaa ajattelemaan asioita sen henkilön, sen oppijan kannalta. Eli tehdä opetussuunnitelma sellaiseksi, että kyseinen oppilas maksimaalisesti pystyisi omaksumaan opetettavia asioita.”* *”Ajattelee enempi yksilöinä heitä.”* Toisena hyötynäkökulmana nähtiin kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys oppilaalle. *”Ne nyt tietää, että äitimuori, isäpappa ja opettaja näyttävät vetävän samaa rekeä. Ehkä se on konkreettinen osoitus lapselle, silloin kun se on matkassa siinä, että ollaan samassa asiassa.”* Kolmas opettajien huomioima HOJKSin merkitys oppilaalle oli oikeusturvakysymys. *”Että oppilaalla on oikeus*

myös yksilöllisyyteen ja siihen, että opettaja on perehtynyt hänen taitoihinsa ja kykyihinsä.”

Oikeusturvakysymys nousi opettajien puheissa esille myös huoltajien kohdalla. Puhuttiin huoltajien oikeuksista ja velvollisuuksista. ”HOJKS kuitenkin aina antaa vanhemmille semmoisen aktiivisen roolin ja mahdollisuuden puuttua.” ”Vanhemmat ottaa semmoisen tapaamisen semmoisena velvollisuutena ja virallisena. Kyllä he kiinnittävät huomiota niihin lappuihin. Saattaa se vähän jämäköittää sitä vanhempienkin otetta.” Huoltajat olivat omissa arvioissaan voimakkaasti arvostaneet HOJKSia yhteistyövälineenä. Sama ilmiö tuli esille opettajien ajatuksissa. ”Minusta se (HOJKS) on semmoinen tapa pitää vanhempiin yhteyttä, ja löytää semmoiset yhteiset tavoitteet vanhempien kanssa, että tietää, mitä vanhemmat haluavat sen lapsensa oppivan ja minkälaisia odotuksia niillä on kouluun. Minä kuulen ne ja minun on helpompi sitten taas itse miettiä.” ”Tulee se henkilökohtainen kontakti vanhempien kanssa, siitä tulee semmoinen yhteinen ajatus siitä, mikä on tälle lapselle tarpeellista.” Hyödyn yhteistyöstä nähtiin ulottuvan kodin ja koulun ulkopuolellekin kuntouttavien tahojen ja jatkokoulutustahojen kanssa tehtävänä yhteistyönä. ”...terapeutinkin on ollut sillä tavalla semmoinen selkiyttävä siinä.” ”...tämöisten kanavien luominen.”

### 6.3.2 Toteutus ja oppilasarviointi

Opetuksen toteutuksessa huomioitavat asiat suunnitellaan HOJKSia laadittaessa. Opetusta voidaan järjestellä esimerkiksi työjärjestyksen muutoksilla, tukipalveluiden organisoinnilla sekä lisäresursoinnilla (apuvälineet, koulunkäyntiavustajapalvelut). Koulunkäyntiavustajien merkitys oppilaan tuntemusta edesauttavana havainnoitsijana ja opettajan työparina nousi esille jo HOJKSien laadinnan yhteydessä, mutta heidän panoksensa opetuksen yksilölliselle toteutukselle on vielä ilmeisempi. Mitä voimakkaammasta yksilöllisestä eriyttämisestä oli kyse, sitä selkeämpi oli henkilöresurssien vaatimus. ”Silloin kun on avustajavoimia käytettävissä..., mutta silloin jos yksin olen, ei siellä silloin pysty sen enempää sitä.” HOJKSien toteutuksessa on kuitenkin huomioitava luokkamuotoisen erityisopetuksen luonne. Sen perusajatus on yksilölliset oppimisedellytykset huomioiva ryhmäopetus. Kaikki yksilöllistävät toimenpiteet eivät tarvitse lisäresursseja, vaan ne ovat osa erityisopetuksen käytänteitä. ”Ei se ole pelkkää eriyttämistä, vaan on olemassa myöskin sitten semmoiset tietyt systeemit, joita vedetään kaikkien kanssa. Ja siitä lähdetään sitten yksilöimään niille niitä tiettyjä asioita, jotka sitä tarvitsee sitten.”



KUVIO 31 HOJKS mukana opetuksessa opettajan työvälineenä

Opettajien tapa pitää HOJKS mukana opetuksessa vaihteli prosessointimallista arkistointimalliin (kuvio 31). Prosessiluonteiselle HOJKSin toteuttamiselle on

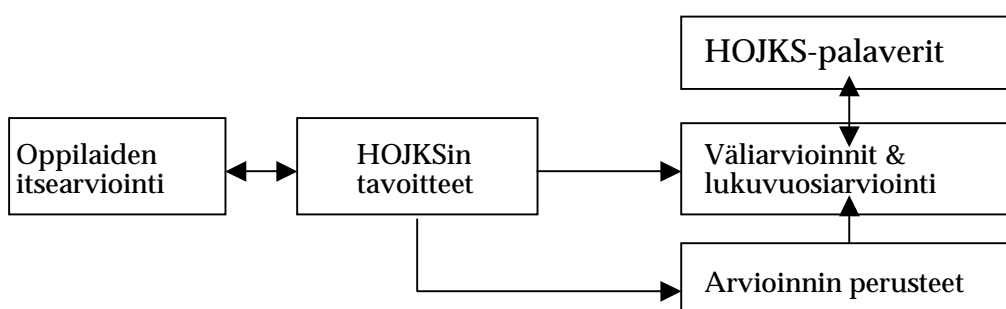
tyypillistä HOJKSin jatkuva muotoutuminen oppilaan kehityksen mukana. *"Minä otan ne esille ja aina katson ne läpi ja joskus minä kirjoitan jotain ja joskus minä vain tarkistan jonkun asian. Että kai ne on semmoisia, että niitä koko ajan käydään läpi."* *"Kyllä ne minulla on niin kuin käsillä, ne on aina minulla mukana. Silloin tällöin niitä aina katselen ja nyt tietysti lasten kanssa täytyy."* Prosessointimallissa korostui HOJKSin merkitys opettajan työvälineenä. Prosessointimallia hieman rajatumpi tapa käyttää HOJKSeja osana opetuksen toteutusta toi huoltajat toteutukseen mukaan. HOJKSiin tehtävät muutokset tai lisäykset edellyttivät huoltajien tietoisuutta ja vaikutusmahdollisuutta. *"Siitä pitäisi kyllä vanhemmille jollain tavalla tiedottaa."* *"Kyllä sinne HOJKSiin tulee kirjata kaikki nämä tapahtumat tai palaverit, missä ollaan läsnä ja mitä siellä on puhuttu ja sovittu."* *"Arviointipalaverin lisäykset olen tehnyt. Ne minulla on tietokoneella kotona. Minun on helppo sitten lisätä se päivitys tavallaan, mitä silloin on...edistyksen seuranta, mitä sinä päivänä, mihin on päästy."* Huoltajien vaikutus HOJKSin toteutumiseen riippui myös siitä sitoutumisen asteesta, millä huoltajat käsittelivät HOJKSia kotona. *"Kyllä huomasi, että vanhemmat olivat käyttäneet sitä lappua ja tutkineet sitä."* *"Semmoissa perheissä, missä läksyt huolletaan, kyllä he kiinnittävät huomiota."* Arkistointimalli kuvaa HOJKSia hallinnollisena dokumenttina osana oppilaskorttia. Tällöin HOJKSia päivitetään vuosittaisissa HOJKS-palavereissa, mutta niihin ei muuten palata kesken lukuvuoden. *"En minä ole paperille tehnyt kesken vuoden muutoksia."* *"Enpä ole ottanut (esille). Kyllähän minä nyt itse jokaisen tavoitteet tiedän, mitä on laadittu. Teen sitä niin kuin olen tehnyt aina ennenkin."*

Oppilasarviointi perustuu tutkimuksen kohteena olevassa koulussa oppilaiden itsearviointiin, sanalliselle väliarvioinnille ensimmäisellä viidellä vuosiluokalla sekä numeroarvioinnille vuosiluokilla 6–9 sekä lukuvuosiarvioinnille. Syksyn ja kevään väliarviointiin osallistuvat vuosiluokilla 0–5 oppilaat, huoltajat ja opettajat ja vuosiluokilla 6–9 oppilaat ja opettajat. Huoltajien toivomuksesta sanallista arviointia voidaan käyttää kaikilla luokka-asteilla. Oppilasarviointi liittyy HOJKSeihin tavoitteiden asettamisen ja saavuttamisen sekä huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksissä.

Kuviossa 32 eritellään HOJKSin välineellistä ja toiminnallista asemaa suhteessa oppilasarviointiin. Välineellisyys eksplisoiituu tavoitteissa ja toiminnallisuus HOJKS-palavereissa. Itsearviointiin nähtiin edustavan toimivaa välinettä sitoa oppilas oman opiskelunsa suunnitteluun ja arviointiin. *"Oppilaan pitää myöskin tietää siinä vaiheessa, minkälaisia tavoitteita hänelle asetetaan ja millaisia hän on itse asettanut, kun hänellä on kykyjä arvioida ja suunnitella omaa opiskelunsa."* Sen nähtiin myös olevan keino saada HOJKS elämään. *"Se itsearviointi on tavallaan niiden tavoitteiden osalta HOJKSin jatke tai käytännön toteutus, tapa."* *"Tämä viimeinen HOJKS muutti sillä lailla, että nyt laitettiin niitä niin kuin konkreettisempia lähitavoitteita, että mitä on asetettu ja niitä on ollut sitten myös viikkotavoitteina (itsearviointissa)."*

HOJKSin nähtiin ennen kaikkea olevan oppilasarviointin perusta luodessaan kokonaisnäkemyksen oppilaasta ja antamalla arviointiperusteet tavoitteiden asettamisen kautta. *"Siinä käydään läpi se pohja, miltä se lapsi ponnistaa, ja sitä kauttahan ne selkiytyvät ne tavoitteet."* *"Sinne on luotu semmoisia tavoitteita, joihinkaan sitten verrataan."* *"Se niin kuin suuntaa sen kyseisen oppilaan etenemisen arviointia"*

*tai tavoitteiden saavuttamista.” HOJKSin toimivuus opettajan työvälineenä oppilasarvioinnissa riippui kuitenkin siitä, miten paljon HOJKSit olivat mukana opetuksen toteutuksessa opettajalla ylipäänsä. Opettajille, joille HOJKS edusti hallinnollista dokumenttia arkistomallin mukaisesti, ei HOJKSin ja oppilasarvioinnin yhteys ollut selvä. ”..se keväinen lisäarviointitapaaminen, mutta se ei välttämättä tähän HOJKSiin liity.” ”Minusta tuntuu, että näiden itsearviointikaavakkeiden tekeminen auttaa enemmän kuin HOJKS.”*



KUVIO 32 Oppilasarvioinnin ja HOJKSin välinen suhde

HOJKS-palavereita pidettiin usein väliarviointien tai lukuvuosiarviointien yhteydessä, jolloin opettajilla oli mahdollisuus ottaa huomioon vanhempien kommentteja ja ehdotuksia, mutta myös perustella oppilasarviointia. *”Minusta tuntuu, että siinä väliarvioinnin paikkeilla. Jos tuntuu, että jokin asia on menossa pieleen, silloin kun ne HOJKSit katsotaan uudestaan, niin silloin varmaan kutsutaan myös vanhemmat sitten, jos on jotain keskusteltavaa.”* *”Siinä HOJKS-palaverissa katsottiin niitä (itsearviointeja). Niin siinä katsottiin yhdessä, mitkä on tavoitteet ja onko oppilas osannut panna tavoitteet ja miten on toteutunut.”* *”Kyllä minä silloin syksyllä tietenkin otan sen esille ja nyt kun palaverattiin. Sitten keväällä, kun arviointia tehdään.”*

### 6.3.3 HOJKS ja integraatio

HOJKSien laatiminen käynnisti keskustelun oppilaiden mahdollisuuksista suoritua yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti kaikissa tai joissakin oppiaineissa. Ensimmäistä HOJKSia laadittaessa huoltajilta kysyttiin potentiaalista halukkuutta siirtää lapsensa käymään koulua yleisopetuksen puolella HOJKSin turvin. Taulukosta 28 ilmenee, että 71 % huoltajista ilmoitti olevansa valmis tarttumaan tilaisuuteen. Huoltajien toiveet siirtää lapsensa yleisopetukseen eivät kuitenkaan juontuneet tyytymättömyydestä nykyisiin opetusjärjestelyihin erityiskoulussa, vaan ne on nähtävä kaksoisjärjestelmän vastaisina ilmauksina. Ainoastaan 8 % huoltajista ilmoitti olevansa tyytymätön lapsensa nykyiseen koulusijoitukseen.



TAULUKKO 28 Huoltajien halukkuus lapsensa integrointiin yleisopetukseen HOJKS:n turvin suhteessa huoltajien tyytyväisyyteen lapsensa nykyiseen koulusijoitukseen erityiskoulussa

		Tyytyväisyys nykyiseen erityiskoulusijoitukseen		Yhteensä
		ei	kyllä	
Integrointihalukkuus yleisopetukseen	ei		23	23
			29,5%	29,5%
	kyllä	6	49	55
		7,7%	62,8%	70,5%
Yhteensä		6	72	78
		7,7%	92,3%	100,0%

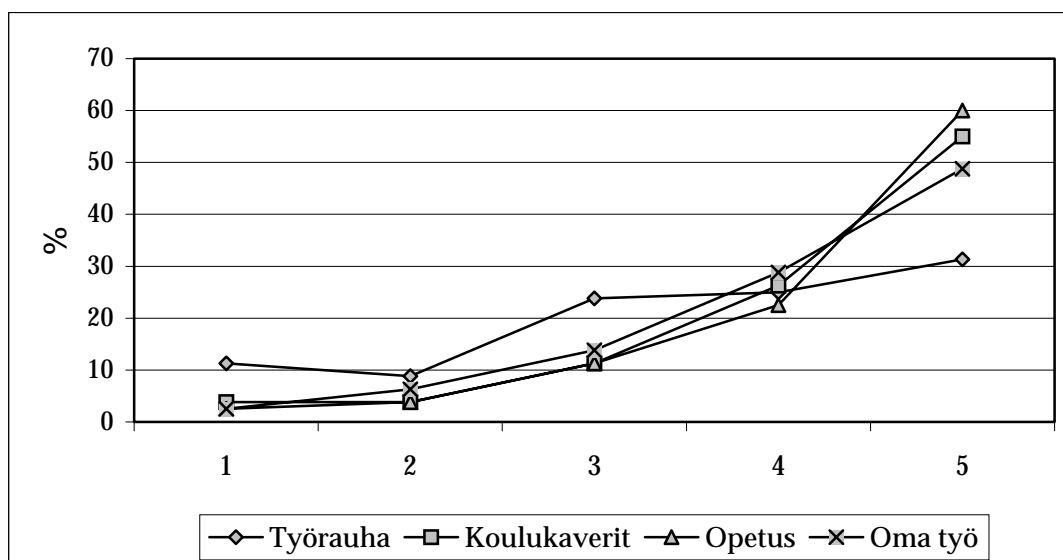
Taulukosta 29 nähdään, että huoltajien ja oppilaiden yksimielisyys koulusijoituksesta oli 65 %. Oppilaat olivat kuitenkin huoltajiaan kriittisempiä erityisopetussijoituksensa suhteen. Oppilaista 29 % olisi halunnut käydä koulua yleisopetuksen puolella. Vaikka oppilaat tavallisimmin perustelivat koulunkäyntihaaveitaan yleisopetuksessa lähikoulutoiveella ja kaverisuhteilla, mukaan mahtui myös näkökulmia vessojen paremmasta tasosta tai kioskien läheisyydestä. Perusteluissa esiintyi myös tärkeitä pedagogisia kommentteja sekä jatko-opintomahdollisuuksien pohdintaa. *"Siellä on liikuntapainotteisia luokkia."* *"Koska minun mielestä sieltä pääsisin pitemmälle opiskeluissa."* Erityiskoulun leimaavuuteen viittasi muutama yläasteikäinen oppilas ottamalla esille yleisopetuksen *"tervejärkiset"* tai kuten eräs oppilas asian näki: *"Kyllä maine paranisi, jos kävisin toista koulua."*

TAULUKKO 29 Oppilaiden tyytyväisyys koulusijoitukseensa suhteessa vanhempiensa tyytyväisyyteen lapsensa erityiskoulusijoitukseen

		Huoltajien tyytyväisyys erityiskoulusijoitukseen		Yhteensä
		ei	kyllä	
Oppilaiden tyytyväisyys koulusijoitukseensa	ei	2	20	22
		2,7%	26,7%	29,3%
	kyllä	4	49	53
		5,3%	65,3%	70,7%
Yhteensä		6	69	75
		8,0%	92,0%	100,0%

Kuvio 33 analysoi tarkemmin oppilaiden koulutyytyväisyyden tekijöitä. Vaikka oppilaista 29 % esitti olevansa tyytymätön nykyiseen koulusijoitukseensa, oppimisympäristö sai kaiken kaikkiaan positiivisen arvion. Koulutoverit ja opetus saivat lähes identtisen arvion opetuksen yltäessä erinomaiseksi 60 %:n mukaan. Oman työskentelyn suhteen oppilaat olivat hieman tätä vaatimattomampia.

Työrauha erosi muiden osa-alueiden arvioinneista siten, että 44 % oppilaista koki työrauhan korkeintaan kohtalaiseksi.



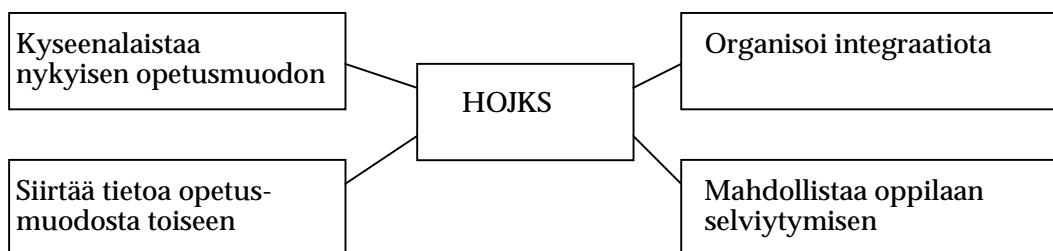
KUVIO 33 Oppilaiden arviot koulun työrauhasta, koulukavereista, opetuksesta ja omasta työskentelystä (1 heikko – 5 erinomainen)

Integraation mahdollisuuksia punnitsivat myös opettajat. ”Kyllähän sitä on joutunut pohtimaan juuri tämän HOJKS:n tiimoilta.” ”Haluaisin tarttua tilaisuuteen, että meidänkin koulun oppilaita voisi integroida yleisopetukseen HOJKS:n turvin.” Opettajien puheissa esiintyi toiveita yleisopetukseen siirtojen lisäksi oppilaiden mahdollisuuksista osallistua systemaattisesti yksittäisille yleisopetuksen oppitunneille, joita erillinen erityiskoulu pystyi tutkimuksen ajankohtana huonosti toteuttamaan. ”Sitten me nähdään siitä HOJKSista, koska kyllähän siellä pitää olla myös niitä vahvoja asioita, että tämä voisi pärjätä tuolla normaaliryhmässä tuon tunnin ja tuon tunnin.” ”Jos tulee se uusi koulu (yhteinen peruskoulu, jonka osana erityisluokat toimisivat), niin silloinhan on mahdollisuus kokeilla vaikka mitä.” Opettajat nostivat myös esille huoltajien huolen lapsensa nykyisestä opetusjärjestelystä. ”Toiveitahan tuli silloin ensimmäisellä kerralla.” ”HOJKS-palaverissa vanhemmat halusivat.”

Kun oppilaalle asetetaan tavoitteeksi siirto yleisopetukseen, se suunnitellaan yhdessä oppilaan, huoltajien ja opettajan kanssa. HOJKSissa eritellään siirtoa tukevat toimenpiteet sekä niiden aikataulutus. Näin HOJKS organisoii integraation yksityiskohtia ja sitouttaa osallistujat suunnitelmaan. ”Lähdettiin tekemään HOJKS, niin siinä yhteydessä tuli se tavoite ja kirjoitettiin sinne ja silloin sen kanssa edetään.” ”Jos tehdään lapsen kanssa päätös, niin se pitää kirjata sinne, että siirretään sinne (yleisopetukseen). Silloin siinä on se jämäkkyys tavallaan ja ne vanhemmat silloin toimii ja vetää sitä eteenpäin.” ”Jos on kysymys jostain integraatiosta, sinnehän on merkinnät laitettu sinne HOJKSiin, että palataan asiaan keväällä, että tsekataan missä ollaan menossa.” ”Kyllä meillä on siinä se pitkänajan tavoite. Sinne on kirjattu myös, että helmikuussa katsotaan, miten on edistynyt ja sen mukaan arvioidaan sitten, että lähdetäänkö me siihen tavoitteeseen.”

HOJKSin merkitys tiedon siirtäjänä nähtiin oppilaan oikeusturvan näkökulmasta. Lähettävä koulu on velvollinen asianmukaiseen tiedonantoon ja vastaanottavan koulun tulee huomioida HOJKS opetuksen suunnittelussa. *”Kun oppilas siirtyy ns. normaaliin opetusryhmään, niin se on ilman muuta selvää, että siinä (HOJKSissa) on arvokasta tietoa, jotka sen vastaanottavan koulun opettajien on otettava huomioon.”* *”Siirtyyhän se tieto, kun minä olen kirjoittanut ne sinne HOJKSiin ylös ne asiat. Mutta tietysti opettajan sitten täytyy luottaa siihen, mitä minä olen kirjannut siihen.”* *”Se on ihan hirvittävän hyvä paperi antaa kaikille niille ihmisille, jotka sen oppilaan kanssa on tekemisissä. Se on ehdoton apuväline.”* Opettajat kuitenkin korostivat, että yhteistyö ei saa jäädä paperiasteelle, vaan HOJKSin toimivuus integraation takaajana edellyttää opetushenkilöstön henkilökohtaista yhteistyötä. *”Se vaatii niin läheistä yhteistyötä.”* *”Aina se kontakti ja keskustelu on vielä yhteistyökumppaneiden kanssa tosi tärkeä. Pelkkä paperi ei riitä.”*

HOJKSin tehtävä integraation onnistumisen takeena jatkossa on antaa keinoja oppilaalle selviytyä ja menestyä uudessa oppimisympäristössä. *”Totta kai se vaikuttaa myöskin siellä pärjäämiseen.”* *”Kun ajattelee, että ne oppilaat lähtevät sen HOJKSinsa kanssa tuonne ammatilliselle puolelle, niin siinä mielessä on varmasti apua. Mikäli siellä on mahdollista eriyttää.”* *”Tämä HOJKS voisi olla semmoinen pelastava oljenkorsi, jos sen turvin voisi siirtyä sinne.”* Kuviossa 34 on vedetty yhteenveto HOJKSin suhteesta integraatioon.



KUVIO 34 HOJKSin suhde integraatioon

## 7 POHDINTA

### 7.1 HOJKSin merkitykset

#### *HOJKS erityiskoulukontekstissa*

Tämän tutkimuksen HOJKSIt on laadittu erityiskoulukontekstissa oppilaille, jotka noudattivat mukautettua opetussuunnitelmaa tai osallistuivat koulun aloitusvaiheessa erityisopetuksen interventioon dysfasialuokalla. HOJKSien luonne ja käytänteet muotoutuvat oppilaiden tarpeista ja oppimisympäristöstä, minkä vuoksi tutkimustuloksia ei voi tulkita vastaamaan kaikkea luokkamuo- toista tai osa-aikaista erityisopetusta koskevaksi.

Merkittävä ero HOJKSien laadinnalle erityiskoulussa verrattuna HOJKSien laadinnalle yleisopetuksessa on HOJKSin suhde koulun opetussuunnitelmaan. Yleisopetuksessa opetuksen suunnittelussa poiketaan koulun yleisopetus pohjaisesta opetussuunnitelmasta vain niiden oppiaineiden osalta, joiden oppimäärät mukautetaan. Erityiskoulun opetussuunnitelmassa on jo huomioitu oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset mukauttamalla kaikki oppimäärät. Opetussuunnitelman merkitys HOJKSien laadinnalle ja syvyydelle oli nähtävissä myös tämän tutkimuksen opettajien mielipiteissä. Mitä pienempi oli oppilaan opetusta yksilöllistävä vaatimus ja mitä selkeämmin oppilas hyötyi ryhmäopetuksesta, sitä voimakkaampi oli koulukohtaisen opetussuunnitelman asema. HOJKSin merkitys kasvoi opetuksen henkilökohtaistamisen ja lisäresurssien tarpeen kasvaessa. Tällöin HOJKS paljolti korvaa koulun opetussuunnitelman.

Koulun opetussuunnitelmassa toteutettu oppimäärien mukautus pohjautuu oletukseen, että oppilailla on kaikissa oppiaineissa yhtäläisiä vaikeuksia omaksua yleisopetuksen oppimäärät. Tämän tutkimuksen piirrearviointi osoittaa, että erityiskoulun oppilaat ovat hyvin heterogeenisiä vahvuuksiltaan ja oppimisvaikeuksiltaan. Mikä siis on se prototyyppi, jolle mukautettu opetussuunnitelma kohdentuu ideaalisti? Kuinka monen oppilaan kohdalla mukautettu opetussuunnitelma on relevantti ainoastaan tietyissä oppiaineissa tai taidoissa?

Näkökulmaa valottaa nykyl historian perspektiivi. Viimeisintä valtakunnallista peruskoulun mukautettua opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa voidaan muodostaa kuva apukoululaisen piirteistä. (ks. Moberg & ym. 1982, 8-12.) Kun opetussuunnitelma laaditaan näiden vaikeuksien pohjalta, vaikeudet implisiittisesti siirtyvät jokaisen oppilaan ominaisuudeksi. Todellisuudessa ne esiintyvät kuitenkin osittaisina ja eri painotuksin kullakin oppilaalla. Tässä korostuu apukoulu aikaisen opetussuunnitelma-ajattelun ja HOJKSin välinen ero: opetussuunnitelmat perustuivat oppilaan heikkouksien ja vaikeuksien voittamiseen tai ainakin helpottamiseen didaktisten periaatteiden avulla, kun taas HOJKSin perusajatus on rakentaa yksilöllistä oppimista ja koulutyöskentelyä yhtä voimakkaasti vahvuuksien tukemisen kuin ongelma-alueiden huomioimisen varassa. Koulukohtaiset oppimääriltään mukautetut opetussuunnitelmat voidaan näin kyseenalaistaa ja siirtää katse HOJKSin toimivuuteen osana yleisopetuksen opetussuunnitelmaa. Yhtenä vaihtoehtona voidaan nähdä erityiskoulujen luokkien sijoittaminen alueellisesti osaksi kunnan järjestämää peruskouluopetusta, mikä mahdollistaisi nykyistä laajemmin yleisopetuksen opetussuunnitelman käytön soveltuvin osin.

Tässä tutkimuksessa ainoastaan 1 % huoltajista ilmoitti tyytymättömyytensä lapsensa erityisopetussiirtoprosessiin ja 92 % heistä esitti tyytyväisyytensä lapsensa erityiskoulusijoitukseen. Kuitenkin 71 % huoltajista oli valmis siirtämään lapsensa yleisopetuksen puolelle HOJKSin turvin, mikä on nähtävä kriittisyytenä kaksoisjärjestelmää kohtaan. Segregaation todellinen hinta on leimautuminen ja vieraantuminen niistä ihmisistä, joiden kanssa yksilö olisi muuten voinut ja halunnut toimia täyspainoisesti (Thomas 1997, 104). Vaikka lähikoulu-mahdollisuus näyttääkin tässä valossa toimivalta ja kielteisen segregaation poistavalta ratkaisulta, tämän päivän tutkimustulokset eivät kuitenkaan tue väitettä, että kaikkien niiden oppilaiden, joilla on oppimisvaikeuksia, opetus voitaisiin organisoida soveliaasti yleisopetuksessa. (ks. Kauffman 1999a, 244-255). Tärkein erityisopetussijoitukseen vaikuttava tekijä on aina oppilaan yksilölliset opetukselliset tarpeet. Joillekin oppilaille vähiten rajoittava oppimisympäristö on yleisopetusluokka tukitoimineen, joillekin toisille se on erityiskoulu (Thomas & Rapport 1998, 66-79). Erityisopetuksen jatkumoon vaihtoehtoinen inkluusiosta segregaatioon tulisi kuitenkin tehdä mahdolliseksi. HOJKSilla on tässä merkittävä oppilaan oikeusturvaan liittyvä tehtävä sekä opetuksen organisointivälineenä että erityisopetuksen toteutuksen takaajana (ks. Huefner 2000, 195-205; Yell 1995, 45-50). Tämän tutkimuksen opettajien haastattelujen pohjalta on HOJKSilla integraatiota ajatellen lisäksi tietoa siirtävä vaikutus ja nykyisen opetusmuodon kyseenalaistava tehtävä.

Huoltajien toiveet integraatiolle asettavat paineita HOJKSin toimivuudelle ja sitä kautta opettajien toiminnalle. Tästä nousee kysymys, minkä asiantuntijuuden varassa opettajat suunnittelevat ja toteuttavat yksilöllistä opetusta. Nykyaikaiseen professionalismiin liittyy reflektiivisyysvaatimus, jonka mukaan yksilöiden ja työyhteisöjen on tarkasteltava kriittisesti omia arvojaan ja strategioitaan sekä tilanteen niin vaatiessa löydettävä valmius uudelleen muokata rakenteitaan (Quicke 1998, 324). Tämän tutkimuksen pohjalta HOJKS

näytti ravistelevan opettajien professionaalisuutta kyseenalaistamalla työkäytänteitä ja oppimiskäsityksiä.

Opettajat ovat perinteisesti työskennelleet itsenäisesti ja yksin. HOJKS tuo mukanaan haasteen tehdä työtä uudella tavalla. Se mahdollistaa vastuunjakamisen entistä voimakkaammin huoltajien ja oppilaan kuntouttajien kanssa. HOJKS tuo myös uuden velvoitteen kirjata opetuksen suunnittelua ja oppimisen toteutumista, mikä esiintyi voimakkaasti opettajien mielipiteissä. Vaikka kirjaamisella koettiin olevan positiivisella tavalla tiedottava, oppilastuntemusta edistävä ja yhteistyötä jämäköittävä vaikutus, siihen suhtauduttiin myös kriittisesti. Tämän kriittisyyden taustalla näen uuden ammatillisen haasteen. Oman työnsä kirjaaminen yhteistyössä huoltajien ja asiantuntijoiden kanssa edellyttää uutta tapaa hahmottaa ja analysoida oppilas ja opetus. Opetuksen suunnittelun lähtökohtana ovat yksittäisen oppilaan yksilölliset vahvuudet ja oppimisvaikeudet. Suunnittelussa tämä tulee kietoa opetussuunnitelman ja huoltajien sekä asiantuntijoiden toiveiden kanssa mielekkääksi toiminnaksi ottamalla huomioon opetusryhmäkonteksti. Opettajankoulutuksella on mahdollisesti merkitystä näiden valmiuksien takaajana, kuten eräs opettaja kuvasi *”uuden opettajakulttuurin omaavan koulutuksen myötä sellaisen opiskelukielen, mikä helpottaa HOJKSien kirjaamista”*. Tähän lopputulokseen päätyivät myös Avramidis ym. (2000, 191–212) tutkimuksessaan todeten yliopistopohjaisen opettajakoulutuksen vaikuttavan positiivisesti opettajien asenteisiin HOJKSeja kohtaan sekä varmuuteen laatia niitä. Opettajien asenteissa kuvastuu heidän saamansa koulutus ja sen välittämä oppimiskäsitys (von Wright 1992, 30). Eettisyyskysymykset olivat toinen kirjaamista vaikeuttava tekijä. Mikä on riittävä tieto oppilaan opetuksen kannalta, ettei HOJKS esimerkiksi rajaa oppilaan mahdollisuuksia jatkossa? Tässä professionaalisuuskeskustelussa on muistettava, että opettaja on aito moraalinen subjekti, päätösvalta omasta suhteesta ammatilliseen todellisuuteen on hänen (Simola 1998, 119).

Pedagogisessa käytännössä opettajan oma ymmärrys oppimisesta on ratkaisevan tärkeä. Tapa, jolla hän suunnittelee, toteuttaa tai arvioi opetusta, riippuu hänen oppimiskäsityksestään. (Ojanen 1998, 228.) Neurokognitiivisen oppimiskäsityksen eduksi on katsottava, että opetuksen lähtökohtana ovat oppijan yksilölliset asenteet, taidot ja tietojen käsittelytottumukset ja että sen pyrkimyksenä on kehittää oppijoille uusia hyvin toimivia kognitiivisia toimintamalleja (Kivi 2000, 20–23.) Myös humanistinen oppimiskäsitys lähestyy oppijaa yksilöllisyyttä kunnioittaen. Behavioristisen oppimiskäsitykseen pohjautuva HOJKS saa osakseen voimakasta kritiikkiä jäykän ja vaikeasti ennakoitavan tavoitteenasettelunsa sekä oppilaiden yhteistoiminnallista oppimista vaikeuttavan luonteensa vuoksi (Goddard 1997, 171). Sen sijaan on ilmeistä, että konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee HOJKSien laadintaa, silloin kun HOJKSiin kirjataan ensi sijassa oppilaille keskeiset toimintavalmiudet ja tavoitteet huomioiden koulukonteksti. Vaikka perustelenkin seuraavissa kappaleissa konstruktivistisen oppimisenäkemyksen yhtymäkohtia HOJKSien laadinnalle, yhdyntutkimukseni pohjalta Brotheruksen ym. (1999, 55) näkemykseen oppimisesta monitasoisena ja monitahoisena tapahtumana, jonka haltuunottoon ja ohjaamiseen ajatteleva kasvattaja saa apua usean eri oppimisteorian avaamien näkökulmien

kautta. Käsituspohja on se kantava voima, joka voi luoda jäsenystä, suunnitelmallisuutta ja varmuutta opettajan arkeen (Oksanen 2001, 115).

Von Wright (1992, 29) tähdentää konstruktivistisen oppimiskäsityksen kannalta niin joustavuuden ja oppijan valmiuksien huomioimisen kuin tiedon suhteellisuuden tiedostamisen tärkeyttä opetussuunnitelmatyölle. HOJKSien sisällön analyysistä nousi kolme konstruktivistista oppimisenäkemyksiä tukevaa näkökulmaa: kerronnallisuus, kannustavuus ja tavoitteen asettelu.

Kerronnallisuus kuvasi opettajan tapaa analysoida vuorokeskustelu-tyyppisesti oppilaan valmiuksia ja taitoja suhteessa tavoitteisiin. Opettaja ikään kuin rakensi kuvaa oppilaasta antaen hänelle tehtäviä ja työkaluja saavuttaa tavoitteita. Kerronta saattoi muodostua esimerkiksi oppimistyylin, oppilaan yleispiirteiden, sosiaalisuuden, työskentelyn ja käyttäytymisen kuvauksista oppiaineisiin liittyvien taitomainintojen lisäksi. Oppimiselle asetettavat tavoitteet ja menetelmät esiintyivät asioiden luonnollisissa yhteyksissä. Kerronnallinen kuvaus muodostuu näin pedagogiseksi diagnoosiksi oppilaasta. Cooper (1996, 115) on todennut HOJKSien laadinnan kehoimmillaan muodostuvan kaavakkeen käyttöharjoitukseksi. Tämä näkökulma vahvistaa kerronnallisen HOJKSin laadinnan merkitystä. Itse HOJKS-kaavakkeilla ei ole itseisarvoa. Kaavakkeiden tulisikin toimia enemmän muokattavina työvälineinä, jotka edistävät oppilaan koulunkäynnin haltuunottoa. Oppilaiden kokonaistilanteen hahmottaminen on yksi konstruktivistista oppimiskäsitystä tukevista tekijöistä.

Kannustavuus kuvaa opettajien tapaa kohdata oppilas. Kaikista oppilaskuvailuista 62 % käsitti oppilaan koulukäyttäytymisen positiivisia piirteitä, voimavaroja, taitoja, vahvuuksia sekä opitun hallintaa. Positiivista asennetta oppilaaseen pidetään arkikeskustelussa helposti itsestään selvyyttenä. Se saattaa kuitenkin jäädä taka-alalle HOJKSin laadinnassa, mikäli asiaa ei tiedosteta riittävän selkeästi. Vahvuuksien ja menestyksekkäiden oppimismenetelmien esiin nostaminen on nähtävä kantavaksi voimaksi HOJKSien laadinnassa oppilaalle ja huoltajalle sekä HOJKSin toteutuksessa erityisesti opettajan vaihtuessa. HOJKSeja ei laadittaisi, ellei oppilaalla olisi vaikeuksia jollakin oppimisen tai koulukäyttäytymisen alueella. Näin ollen vaikeudet on tuotava realistisesti esille, mutta esittämistavalla voidaan kannustaa oppilasta ja huoltajia. HOJKSissa voidaan esimerkiksi kuvata oppilaan asioiden hallintaa sen sijaan, että tuodaan ilmi, mitä oppilas ei osaa. Oppimisvaikeudet voidaan myös muotoilla tavoitteen muotoon, jolloin ne eivät jää staattisiksi oppilaan ominaisuudeksi. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan roolissa painottuvat opiskelun ohjaus ja oppimisympäristön suunnittelu. Oppilasta motivoiva positiivinen näkökulma HOJKSin suunnittelussa auttaa sellaisen oppimisympäristön luomisessa, jossa oppilas voi menestyä. Oppimisympäristöllä viitataan tässä Ropon (1994, 18–21) ehdotukseen tarkastella opetussuunnitelmaa sellaisena oppimisympäristönä, joka antaa tilaa yksilön omille kasvun ja kehityksen prosesseille, ja joka on kokonaisuutena subjektiivisesti mielekäs.

Kolmantena konstruktivistista oppimiskäsitystä tukevana tekijänä otan esille tavoitteen asettelu. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen hahmotetaan oppijan valikoivaksi ja tulkitseväksi palautteen haku-

prosessiksi, jolloin etukäteen yksityiskohtaisesti kirjoitettu opetussuunnitelma kyseenalaistuu (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 158–159). HOJKSien sisältämät tavoitteet noudattivat lukumääräisesti samaa linjaa oppilaiden ongelma-aluekuvausten kanssa. Tavoitteiden yksityiskohtaisuus nähtiin kuitenkin oppilaan oppimista liiallisesti rajoittavana edistymisen ennustettavuuden kannalta. Myös Goddard (1995, 258–262; 1997, 170–174) ja Goodman & Bond (1993, 408–423) ovat kiinnittäneet huomion samaan problematiikkaan. HOJKSia ei saa pirstoa lineaarisesti eteneviksi osatavoitteiksi, koska opetus ei aina etene odotetulla tavalla. Väärin arvioitu oppimismennopeus ja –suunta voi johtaa oppilaan ja opettajan epäonnistumisen kokemiseen. Liian kapea-alaisesti esitetyt tavoitteet voivat myös estää opettajaa kokeilemasta luovasti erityyppisiä opetusmetodeja. Myös liian monien muistettavien ja opetuksessa toteutettavien tavoitteiden samanaikaisuus voi myös johtaa staattiseen HOJKS-käytäntöön, millä on vain vähäinen yhteys oppimisprosessiin (Gross 2000, 126–127).

Tutkimukseni haastatteluissa ilmeni samoja pelkoja. Ilmeistä on, että oppilaan oppimiselle mielekkäiden ja toimivien tavoitteiden asettaminen on vaativa ja oleellisen tärkeä tehtävä HOJKSia laadittaessa, joskaan sitä ei koettu ylivoimaisen vaikeaksi. Sen sijaan tavoitteiden saavuttamiseen käytettävien menetelmien kirjaaminen osoittautui ongelmalliseksi erityisopetuksessa käytettävien moninaisten pedagogisten eriyttämismenetelmien ja tekniikoiden vuoksi. Osa tavoitteista koettiin niin yleisluonteisiksi, että niiden saavuttamista ei kyetty kuvaamaan yksittäisten menetelmien avulla.

Analysoitaessa HOJKSien rakennetta opetussuunnitelman determinanteista käsin Lehrplan ja Curriculum –opetussuunnitelma-ajattelun voidaan nähdä yhdistyvän HOJKSien laadinnassa. Koulun opetussuunnitelma tarjoaa Lehrplanmallin mukaisesti tuntijaon ja opetuksen sisällölliset tavoitteet, jota HOJKS täydentää Curriculum-mallin tapaan sisältäen opetuksessa huomioitavia asioita ja eritellen oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet. (ks. Malinen 1992, 12–15.) Opetussuunnitelma antaa kehykset HOJKSien tavoitteille. Opettajat kokivat, että koulun opetussuunnitelman kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet on huomioitava taustalla HOJKSien tavoitteissa pilkkomalla ne oppilaalle, huoltajille ja myös opettajalle toimiviksi lähitavoitteiksi. Poikkeaminen kaikille yhteisistä tavoitteista eksplikoituu HOJKSissa oppilaiden yksilöllisten oppimisedellytysten mukaisina tavoitelauseina. HOJKSien välineellisyys arvioinnissa näkyy tavoitteen asettelussa, joka muodostaa oppilasarvioinnin perusteet. HOJKSien toiminnallisuus ilmenee HOJKS-palaverissa vuorovaikutuksellisenä ja neuvottelevana asetelmana. Tässä realisoituu Mäensivun (1999, 168) toteamus siitä, että opettajan on luovuttava yksinoikeudesta arvioida ja suunnitella oppilaan tulevaisuutta. Opettajien haastatteluissa nousi esille myös vastuun jakamisen näkökulma. Opettajat saivat tukea niin huoltajilta kuin asiantuntijoiltakin tavoitteen asettelussa ja niiden saavuttamisen arvioinnissa.

HOJKSien toimivuus opetustilanteessa opetusta ohjaavana ja opetuksen suunnittelua helpottavana asiakirjana ei ole yksiselitteinen. Fisher ja Frey (2001, 154) totesivat tutkimuksessaan, että opettajat eivät ottaneet HOJKSia esille päättääkseen opetuksen mukauttamisesta tai eriyttämisestä. Sama asia ilmeni



osassa tämänkin tutkimuksen haastatteluja. Oppilaan edistyminen ja eri menetelmien toimivuus koettiin hankalaksi ennustaa, mikä vaikeutti asioiden kirjaamista sillä tarkkuudella, että asiakirja olisi elänyt opetuksen rinnalla. HOJKSin staattista luonnetta on kritisoitu laajemmaltikin (ks. myös Goddard (1995, 1997; Goodman & Bond 1993.) Yhtenä keinona saada HOJKS-dokumentti kehittymään HOJKS-prosessiksi voisi ajatella HOJKSin sitomista nykyistä voimakkaammin arviointiin. Tässä tutkimuksessa opettajan tapa toteuttaa HOJKSia näytti vaikuttavan siihen, miten toimivasti se liittyi oppilasarviointiin. Arkistointimalliksi tiivistämäni tapa laatia HOJKS kerran vuodessa siihen sen jälkeen juurikaan palaamatta ei yhdistynyt oppilasarviointiin kuten prosessointimalli, joka eli oppilaan kehityksen mukaisesti lisäysten ansiosta. Oppilaiden itsearviointiin nähtiin edustavan toimivaa välinettä sitoa oppilas oman opiskelunsa suunnitteluun ja arviointiin. Parhaimmillaan oppilaiden itsearviointin tavoitteet siirtyivät HOJKSien tavoitteiksi, mikä auttoi HOJKSin haluttuottoa oppilaan kannalta. Myös Gross (2000, 128–131) ja Pearson (2000, 147–148) ovat tulleet samaan lopputulokseen tavoitteiden asettelun oppilaslähtöisyyden suhteen. HOJKS jää hyödyttömäksi paperiksi, mikäli oppilas ei tiedosta omia tavoitteitaan ja ota vastuuta niiden saavuttamisesta. Arkistointimallin mukainen HOJKS toimii voimakkaammin hallinnollisen päätöksenteon välineenä kuin elävänä kasvatus- ja oppimisprosessin edistäjänä, jollaiseksi prosessointimalli voi kehittyä.

HOJKSin tavoitteisiin perustuva oppilasarviointi on ehkä ongelmallinen osa HOJKSia. Arvioinnilla on monta tehtävää. Opettaja voi käyttää arviointia esimerkiksi verratakseen, palkitakseen, motivoidakseen tai tiedottaakseen. Oppilas voi kokea arvosanan kertovan taidon tai tiedon hallinnasta tai siitä kuinka kovasti hän on tehnyt töitä (ks. Bradley & Calvin 1998, 24–25 ja Hendrickson & Gable 1997, 160). Arvioinnin oikeudenmukaisuus puhuttaa opettajia ja asettaa paineita mielekkäälle tavoitteen asettamiselle. Oleellinen HOJKSin anti arvioinnille on se jatkuvuus, joka rakentuu HOJKSin kirjauksista. HOJKSin eduksi nähtiin, että HOJKS-palaverissa voidaan verrata oppilaan edistymistä pitkällä aikavälillä. Muuten on vaarana, että arviointikeskustelu koostuu arviointia läheisesti edeltäviin oppimiskokemuksista. Edistymisen toteaminen kirjaamisen pohjalta tuo positiivisuutta oppilasarviointiin.

### *Oppilastuntemuksen rakentuminen*

Edellä olen pohtinut HOJKSin merkityksiä koulutusjärjestelmän, opetuksen taustalla olevien oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelman perspektiivistä. Seuraavaksi tarkastelukulma siirtyy oppijaan ja niihin lähtökohtiin, jotka edellyttävät HOJKSia laadittavan. Selviteltäessä minkä tiedon varassa HOJKS rakentuu, tämä tutkimus osoittaa, että tärkein toimija on opettaja oppilastuntemuksen rakentajana. Opettaja kantaa päävastuun riittävän asiantuntemuksen keräämisestä omalla arviointitoiminnallaan ja oppilasta kuntouttaneita ja tutki-neita asiantuntijoita konsultoimalla. Vaikka oppilastuntemuksen rakentamisen yhteydessä käytetään termejä testaus ja diagnosointi, on tärkeää tiedostaa pedagoginen näkökulma. Opettaja hyödyntää oppilaan lääketieteellisiä ja/tai psykologisia kuvauksia pyrkiessään ymmärtämään oppilaan kokonaistilanteen ja

muodostaessaan oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään pedagogista diagnoosia. HOJKS on pedagoginen asiakirja, vaikka sen yhteydessä käytetään termejä diagnoosi ja testaus.

Opettajien kannanotot oikeuttivat minut tiivistämään oppilastuntemuksen rakentumisen arviointi- ja havainnointimalleiksi. Arviointimallille oli tyypillistä, että opettaja keräsi itse tarvittavan tiedon oppilaan taidoista pedagogisten testien (esimerkiksi KPT- ja MAKEKO-testit), oppikirjojen testitehtävien sekä erityisopettajien laatimien testien (esimerkiksi sanelut) avulla. Opettajat kokivat tämän pedagogisen diagnosoinnin auttavan oppimisvalmiuksien analysointia ja helpottavan edistymisen seurantaan. Osa opettajista kannatti kuitenkin havainnointimallia, jonka mukaan oppilaan jatkuva erillinen arviointiprosessi nähtiin turhan työllistäväksi ja oppilaalle raskaaksi. Opettajat näkivät kuitenkin arviointimallin mielekkyyden aina, kun oppilaalle laadittiin ensimmäinen HOJKS tai kun oppilaan tilanteessa ilmeni muutos. Opettajat täydensivät omaa arviotaan oppilaiden kykyprofiilista asiantuntijalausunnoilla ja kontaktiyhteistyöllä oppilaan kuntouttajien kanssa. Aivan ongelmattomaksi asiantuntijalausuntojen saatavuutta ja päivitystä ei kuitenkaan koettu, mikä nähtiin uhkaavan oppilaan oikeusturvaa.

Olen tutkinut HOJKSien sisältöä kahdesta toisistaan täydentävästä näkökulmasta: ensinnäkin HOJKSien sisällöllisellä erittelyllä, toiseksi opettajien suorittaman piirrearviointien näyttäytymisellä HOJKSeissa. Opettaja laatii HOJKSien näkemyksen pohjalta, mikä hänellä on oppilaasta. HOJKSeissa esiintyneet maininnat oppilaista voidaan tiivistää osaamisen, osallistumisen ja ilmiölemuksen kuvauksiin. Tämän yhteenvedon pohjalta voidaan todeta, että opettajien oppilaskuvailut kohdistuivat suhteellisen tasapuolisesti koululaisena olemisen eri funktioihin. Oppiaineiden osaamisen lähempi tarkastelu antoi samansuuntaista tietoa eri oppiaineiden painotuksesta Ysseldyken tutkijoihin tekemän tutkimuksen kanssa (ks. Ysseldyke ym. 2001, 212-221). Enemmistö HOJKSeissa esiintyvistä maininnoista ja tavoitteista kohdistuu äidinkielen ja matematiikan osa-alueille.

Mikäli tässä tutkimuksessa olisi ollut käytettävissä tarkat ja ajankohtaiset neuropsykologiset ja lääketieteelliset tutkimustulokset jokaisesta oppilaasta, niiden keskinäinen vertailtavuus ja eksaktius olisi antanut oppilaspopulaatiosta nykyistä tarkemman kuvan. Todellisuudessa oppilaiden oppimisvaikeustutkimuksia ei päivitetä jatkuvasti, kun taas HOJKSia laaditaan vuosittain. Tutkimusasetelma kuvaa näin ollen todellista tilannetta, jolloin opettajan pedagoginen diagnosointitaito on ratkaisevan tärkeä opetuksen yksilöllistämiseksi. Tämän vuoksi tutkimukseen otettiin mukaan piirrearviointi-kaavake opettajien pedagogisen diagnosoinnin välineeksi. Tutkimuksen tavoitteena oli saada kuva siitä, miten opettajien arviot oppilaiden vahvuuksista ja oppimisvaikeuksista näyttäytyvät HOJKSeissa. Tässä tarkastelussa oleellista ei ole opettajakohtainen toteutuminen, vaan se, tulevatko eri vahvuus- ja ongelma-alueet yhtä herkästi kirjatuksi HOJKSeihin. Vaikka joidenkin osa-alueiden arviointiin tosin olisi kaivattu myös psykologista testausapua, opettajien haastattelun pohjalta voi-

daan todeta, että lisää välineitä tarvitaan monipuolistamaan ja edesauttamaan oppilaan monipuolista pedagogista diagnosointia.

Todennäköisyys piirrearviointiin perustuvien vahvuuksien ja oppimisvaikeuksien näyttäytymisestä HOJKSeissa vaihteli osa-alueittain. Aineisto puolsi näkemystä, että mikäli opettaja oli todennut oppilaalla olevan tarkkaavaisuus- tai lukihäiriön, psykomotorisia vahvuuksia tai vaikeuksia, emotionaalisia ongelmia, hahmottamisen vaikeuksia, kielellisiä reseptiivisiä tai matemaattisia päättelyn vaikeuksia, ne myös tulivat kirjatuksi oppilaan HOJKSiin.

Tarkkaavaisuushäiriön vaikutus koko luokkayhteisön työskentelyyn on ilmeinen. Osalle tarkkaavaisuushäiriöisistä oppilaista ärsykkeiden määrä on liian vähäinen toiminnan aikaansaamiseksi, osa oppilaista ei osaa valita toiminnan kannalta olennaisia ärsykejä, vaan reagoi kaikkeen (Närhi 1999, 169–170). Häiriöherkkyyteen voi myös liittyä levottomuusaspekti (Lyytinen 1995, 101). Kuvatussa kirjossa tarkkaavaisuushäiriö ilmeni tutkimuspopulaatiossa suurimmalla osalla oppilaista (69 %) vähintään vähäisenä piirteenä, ongelman luonteen huomioon ottaen se näkyy herkästi opetustilanteessa. Edellä kuvattu näkyvyys selittänee sen, että tarkkaavaisuushäiriö tulee huomioiduksi oppilaan HOJKSissa.

Lukihäiriöillä, joita esiintyi vähintään jonkin verran noin kolmanneksella oppilaista, ei ole voimakasta leimaavaa vaikutusta, minkä vuoksi niitä on helppo käsitellä HOJKSissa. Toiminnallinen oppimistyyli, jonka tulkittiin olevan enemmistön kohdalla ainakin osittainen vahvuus, tuli myös yleensä aina kirjatuksi HOJKSiin. Vastaavasti vaikutti, että motoriset ja hahmottamisen vaikeudet tuotiin herkästi esille opetuksessa huomioitavina tekijöinä HOJKSeissa. Emotionaalisten vaikeuksien näkyminen HOJKSeissa selittynee asian tärkeydellä. Oppilaan tunne-elämän tasapaino on edellytys tasapainoiselle koulutyöskentelylle, minkä voidaan olettaa vaikuttavan siihen, että asiat tuodaan julki HOJKSissa. Suullisen ja kirjoitetun viestin ymmärtäminen ja ongelmanratkaisutaito ovat keskeisiä oppimisen haasteita ja etenemisen edellytyksiä. Vaikeuksia näillä alueilla on paljon tässä oppilaspopulaatiossa, mikä selittänee sen, että ne tuodaan esille HOJKSeissa.

Kielellis-sosiaalisten ja kuvallisten taitojen vahvuudet, tarkkaamattomuus, kielellisen ilmaisun sekä mekaanisen laskemisen vaikeudet ja matemaattinen hitaus eivät sen sijaan näkyneet HOJKSeissa samalla todennäköisyydellä kuin edellä käsitellyt vahvuus- ja oppimisvaikeusosa-alueet. Kielellis-sosiaalisten taitojen ulottuvuus käsitti useita vahvuuspiirteitä, mikä vaikeutti ulottuvuuden HOJKSeissa näyttäytymistä. Tutkimustulosta tukee Kavalen ym. (1998, 75 – 80) voimakas kritiikki oppimistyylikäsitteiden validiteettia kohtaan. Oppimistyyliä ovat käsitteellisesti vaikeasti eroteltavissa ja todennettavissa. Kielellis-sosiaalisten taitojen ulottuvuus näytti pikemminkin muodostavan ns. hyvän oppilaan ryppään. Sen osatekijät eivät myöskään liity voimakkaasti tiettyihin oppiaineisiin, jolloin ne olisivat herkemmin havaittavissa. Kuvallisten taitojen vahvuudet tai puutteet eivät myöskään tulleet kirjatuksi HOJKSiin systemaattisesti. Asian voidaan ajatella johtuvan erityisopettajille tyypillisestä tavasta löytää positiivisia voimavaroja oppilaistaan hyvinkin herkin perustein. Opettajat arvioivat

oppilaan kuvalliset taidot herkästi vahvuudeksi, mikä ei kuitenkaan HOJKSia laadittaessa noussut esille voimakkaana vahvuutena. Toisaalta herää kysymys, kuinka painava on vahvuuden oltava, että se ylittää HOJKSiin kirjaamisen kynnyksen.

Mahdollinen syy mekaanisen laskemisen taitojen vähäiseen kirjaamiseen johtuneen siitä, että matematiikan peruslaskutoimituksia oli merkittävän paljon asetettu tavoitteiksi matematiikan oppiainepainoarvon vuoksi. Sen sijaan keskittymisvaikeudet matematiikassa on vaikeasti ilmaistavissa, tai se tulee usein esille yleisempänä koulutyöskentelyn ongelmana. Lähes vastaava tilanne oli tarkkaamattomuus-ulottuvuuden osalla. Tarkkaamattomuudella kuvataan tässä oppilaita, joilla esiintyy toiminnanohjauksessa ja keskittymisessä vaikeuksia heidän olematta kuitenkaan ylivilkkaita. Toiminnanohjausvaatimukset kasvavat ja monimutkaistuvat iän karttuessa ja ongelmat niiden suhteen tulevat ilmi vasta erityyppisten tehtävien edessä (Brown 2000, 12). Tarkkaamattomuuden ongelma voi näin ollen olla vaikeasti eriteltävissä ja kirjattavissa HOJKSia laadittaessa. Pohdittaessa opettajien arvioiden näyttäytymistä HOJKSeissa on syytä muistaa, että opettaja käyttää tiedoistaan oppilaalle sillä hetkellä merkityksellisen tiedon ja että hän ei ole yksin HOJKSia laatimassa, vaan se muotoutuu yhteistyössä huoltajien ja mahdollisten asiantuntijoiden kanssa.

#### *HOJKS-palaverit*

Huoltajien osallistumisen tärkeyttä HOJKS-palaveriinkin on korostettu useissa tutkimuksissa (Osborne 1995, 22–27; Rodgers 1995, 235; Vaughn ym. 1988, 82). Huoltajien fyysinen osallistuminen lapsensa HOJKSin laadintaan oli tässä tutkimuksessa lähes sataprosenttinen. Mielenkiinto kiinnittyikin siihen, miten huoltajat osallistuivat ja keitä muita HOJKS-palaveriinkin osallistui. HOJKS-palaverien osallistujakokoonpano voidaan tiivistää opettajien haastattelun pohjalta asiantuntijamalliksi ja huoltaja-opettajamalliksi. Asiantuntijamallille oli tyypillistä mahdollisimman monipuolinen asiantuntijaedustus HOJKS-palaverissa. Ulkopuolisen mukaan saaminen palaveriin nähtiin tärkeäksi näkökulman avartamisen ja vastuunjakamisen kannalta. Asiantuntijamalli noudattaa yleisesti hyväksyttyä ja vuonna 2000 opetushallituksen määräyksessä annettua velvoitetta HOJKS-palaverin kokoonpanosta.

Huoltaja-opettajamalli ei väheksynyt asiantuntijoiden panosta, vaan tarvittava informaatio kerättiin oppilaan kuntouttajilta etukäteen. Tämän mallin ideana oli luottamuksellisuuden kunnioittaminen huoltajan ja opettajan välillä. Huoltajilta tiedusteltaessa HOJKS-palaverin osallistujakokoonpanoa, 62 % katsoi huoltaja-opettajamallin palvelevan heidän perhettään parhaiten. Ensimmäisenä HOJKSien laadintavuonna se toteutui 67 %:ssa palaveriina ja seuraavana vuonna 78-prosenttisesti. Teoriassa huoltajat toivoivat terveydenhoitajan, terapeutin, psykologin ja erityisesti rehtorin läsnäoloa huomattavasti toteumaa useammin HOJKS-palaveriinkin. Yhtenä ratkaisuna voidaan ajatella, että huoltajat toimitivat asiantuntijoiden kokoonkutsujana, jolloin heidän täyspainoinen osallisuutensa HOJKS-palaveriin vahvistuisi. Näin he saisivat olla päättämässä keiden kanssa he haluavat suunnitella lapsensa HOJKSia.

Tutkimustulokseni pohjalta näen huoltaja-opettajamallin yhtä arvokkaana vaihtoehtona, mikäli se parantaa huoltajien vaikuttavuutta lapsensa opetuksen suunnitteluun. Opettajat kuvaavat suurinta osaa HOJKS-palaverista voimakkaasti opettajajohteisiksi. Myös Vaughn ym. (1988, 82–89) ovat todenneet tutkimuksessaan, että huoltajilla on helposti passiivinen rooli HOJKS-palaverissa. Yhtenä syynä tutkijat näkevät juuri kokouksen osallistujakokoonpanon, joka eroaa tavallisesta huoltaja-opettaja vuorovaikutuksesta. Koulun opetussuunnitelma ja sen pohjalta tehtävä opetuksen suunnittelu on usein vieras alue huoltajille, mikä näkyi myös huoltajien kannanotoissa. Opetuksellisten tavoitteiden ehdottaminen omalle lapselle koettiin kaikkein haasteellisimmaksi tehtäväksi HOJKS-palaverissa. Huoltajat osallistuvat tältä osin päätöksentekoon huomattavan epäedullisessa asemassa (Rock 2000, 35). Näiden ajatusten kannustamina onkin muistettava, että huoltajien yksilöllistä osallisuuden astetta on kunnioitettava samalla, kun heidän oikeuksiaan tasavertaiseen osallistumiseen on suojeltava (ks. Rodger 1995, 235; Osborne 1995, 22–27.)

Huoltajien kyselyn pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että he olivat pääsääntöisesti erittäin tyytyväisiä HOJKSien toimivuuteen. Huoltajat kokivat voidensa vaikuttaa lapsensa koulunkäynnin järjestelyihin ja näkivät HOJKSien toimivan erittäin hyvin yhteistyövälineenä. Yhtenä huoltajien asiaan perehdyttämiskeinona opettajat olivat lähettäneet HOJKS-kaavakkeet koteihin HOJKS-palaverin ajankohtaa sovittaessa. Myös Menlove ym. (2001, 31) totesivat artikkelissaan tällä menettelyllä olevan HOJKSien valmistelua rohkaiseva merkitys. HOJKSien teknisyyks, jolla tarkoitetaan asiakirjan turhaa virallisuutta ja palaverissa käytettävän kielen vaikeutta, jäi kuitenkin kysymyksenä ilmaan, koska ainoastaan 54 % huoltajista ilmaisi positiivisen kantansa HOJKSien kirjalliseen ilmiösuun ja HOJKS-palaverissa käytettävään kieleen.

Lähes kaikki huoltajat uskoivat HOJKSien helpottavan oppilasarviointia ja auttavan oppilaiden sitoutumista opintoihinsa. Oppilaiden osallistuminen HOJKS-palaveriin kasvoi 20 % ensimmäisestä HOJKSien laadinnasta toiseen. Tämä johtunee siitä, että ensimmäisessä HOJKS-palaverissa noudatettiin helposti aiemmin totuttuja rutiineja vuosittain toteutetuista ”vanhempien vartista”. Seuraavana vuonna pidetyissä palaverissa kaikki oppilaat alkuopetuksen oppilaita lukuun ottamatta pyydettiin osallistumaan palaveriin. Oppilaiden osallisuus muutti palaverien kulkua oppilaslähtöiseksi, mikä piti huomioida keskustelutavoissa ja palaverin kaavassa. Vaikka oppilaiden osallisuus nähtiin pääsääntöisesti positiiviseksi ja tärkeäksi oppilaan sitoutumisen kannalta, opettajien puheissa ilmeni myös toiveet saada rauhassa keskustella aikuisten kesken.

Puolet opettajista ja huoltajista näki tärkeäksi, että HOJKS-palaveri pidetään kahdesti lukuvuodessa. Suurin osa opettajista päätyi tekemään arviointipalaverin vapaaehtoiseksi tarjoamalla tilaisuuden tulla keväällä palaveriin velvoittamatta huoltajia varaamaan palaveriaikaa. Osa opettajista kyseenalaisti vuosittaisenkin palaverin, mikäli oppilaan oppimisympäristössä tai tilanteessa ei ollut tapahtunut mitään muutoksia.

Sama tarveharkinta esiintyi HOJKSien sisällöllisessä analyysissa. HOJKSien merkitys ja sisällöllinen syvyys kasvoi sitä mukaa, mitä heterogeenimpi oli opetusryhmä ja mitä epätasaisempi oli oppilaan kykyprofiili sekä mikäli oppilaan opettaja, opetusryhmä tai kouluaste muuttui. Tämän lisäksi HOJKSin syvyyteen vaikutti opettajan tapa analysoida oppilasta ja oppimista sekä tahto kirjata se. Sisällöllisesti syvät HOJKSit edustivat enemmän entistä HOPS-ajattelua, jolloin ne toimivat yksilöllisemmin oppilaan opetuksen suunnitelmiana. Kun HOJKSin sisällöllinen syvyys oli matala, HOJKS sisäistettiin puhtaasti opetuksen *järjestämistä* koskevaksi suunnitelmaksi, jolloin HOJKSin voidaan nähdä edustavan hallinnollista päätöksentekodokumenttia.

Opettajien ennakkoasenteiden ja pelkojen huomioiminen HOJKSin käytönotossa on tärkeitä, koska se antaa tietoa, mihin on syytä kiinnittää huomiota, kun suunnittelemme koulutusta opettajille, jotka ovat ensimmäisen HOJKSin laadinnan edessä. Ennen laadintaa tutkimukseni opettajien puheissa esiintyi pelkoja epämääräisestä työmäärästä. Myös Gallagher ja Desimone (1995, 353-379) havaitsivat HOJKS-tutkimuksista tehdyn yhteenvedon pohjalta, että niiden laadinta koettiin usein merkityksettömänä paperityönä, joka vei liikaa opettajan työaika. HOJKSien laadinnan myötä työmäärään suhtauduttiin myönteisesti sillä varauksella, että kyseessä oli oppilaalle ja opettajalle mielekäs HOJKS. Tällä tarkoitan aikaisemmin korostamaani syvyys-näkökulmaa. Opettajat hyväksyivät HOJKSin laadinnan edellyttämän työmäärän, kun koulukonteksti oli uusi oppilaalle ja/tai opettajalle, tai kun oppilas ei hyödy oppimisvaikeuksiansa vuoksi ryhmäopetuksesta. Toteutuksen työmäärästä nousi esille selkeä kanta, että varsinkin alkuopetuksen jälkeen kaikkien oppiaineiden yksilöllinen toteutus oppilaskohtaisesti koettiin työmäärältään ylivoimaiseksi. Hinson (1991, 11-23) nostaa esille myös muutosnäkökulman, jonka eteen opettajat ovat uuden toimintamallin vuoksi joutuneet. On tärkeitä tiedostaa muutosvastustus normaalina ilmentymänä, joka ei johdu vastustushalukkuudesta. Yksilön tarve suojella omaa koskemattomuuttaan ja identiteettiään on luonnollinen.

### *HOJKSin tilanne Suomessa*

Smith (1990, 6-13) ja Rodger (1995, 224) ovat tarkastelleet HOJKSin kehitystä kansainvälisesti. Heidän mukaansa normatiiviselle vaiheelle oli tyypillistä HOJKS-dokumenttien staattisuus ja teknisyys. HOJKSit, joiden syvyys jäi vaatimattomaksi ja joiden todellista hyötyvaikutusta ei kohdattu, uhkasivat jäädä myös tutkimukseni pohjalta meidän koulukäytänteissämme paperiasteelle. Tämä paljastaa, että tästä näkökulmasta tarkasteltuna olemme Suomessa HOJKSien laadinnassa normatiivisessa vaiheessa menossa. Toinen asia on pohtia, onko tämä tuomittavaa, mikäli oppilas ei kaipaakaan ryhmäopetuksesta huomattavasti eriyttävää kohtelua ja noudattaa hänelle sopivaa opetussuunnitelmaa.

Analyttiselle vaiheelle oli tyypillistä yleis- ja erityisopettajien osallistuminen ja huoltajien mukaantulo, mikä ei kuitenkaan taannut hedelmällistä osallisuutta (ks. Smith 1990, 6-13; Roger 1995, 224). Tutkimukseni mukaan yleisopetukseen integraatiopohdinnat nousivat esille hyvin usean oppilaan osalta, mikä on positiivista. Erityisopetussijoituksen oikeutus tuleeikin kyseenalaistaa aika

ajoin. Sen sijaan erillisenä erityiskouluna opetusta oli voitu yhdistää yksilö-integraation keinoin ainoastaan yksittäisissä tapauksissa, jolloin yleisopetuksen opettajien osallisuus toteutuu oppilaan opetuksen järjestelyissä. Huoltajat ovat olleet erityisopetuksen käytänteissä ennen HOJKSiakin osallisina, minkä vuoksi yhteistyölle suurimpana muutoksena tuli asioiden kirjaaminen. Huoltajien rohkaiseminen oman lapsensa asiantuntijoina tasavertaisiksi osallisiksi HOJKSin laadintaan on kuitenkin arvokas ja vaativa haaste jatkossakin.

Teknologis-reaktiivisen vaiheen painopiste oli Smithin (1990, 6–13) ja Rodgerin (1995, 224) mukaan HOJKSin laadullisessa toteutuksessa tietotekniikkaa hyödyntämällä. Opettajien keskustelu kohdentui ensinnäkin kirjaamiseen. Opettajat olivat uuden haasteen edessä laatiessaan kirjallisia dokumentteja jotka tuli tehdä yhteistyössä huoltajien ja asiantuntijoiden kanssa ja joihin tuli sitoutua oman työnsä osalta. Tietotekniikkakaan ei ole itsestään selvyys kaikille opettajille. Toteutuksen osalta nousi esille myös HOJKSin syvyysnäkökulma. Kuinka monta henkilökohtaistettua opetussuunnitelmaa opettaja kykenee samanaikaisesti toteuttamaan mielekkäällä tavalla? HOJKSin toteutus ei saisi myöskään jäädä liiaksi koulunkäyntiavustajan vastuulle, sillä vastuu opetuksesta säilyy aina opettajalla (Gross 2000, 128). Tältä osin olemme teknologis-reaktiivisessa vaiheessa Suomessa 2000-luvulle siirryttäessä.

Viimeiseksi vaiheeksi Rodgers (1995, 224) kuvasi 1990-luvun laadun ja käytön vaihetta, jolloin laadittiin kriteeristöjä laadullisille HOJKSeille. HOJKSin laatu myös parani koulutuksen avulla. Meillä Suomessa olemme nyt 2000-luvulla näitä kriteeristöjä ja ohjeistuksia laatimassa. Tässä olemme suuren haasteen edessä, kun samanaikaisesti yleisesti hyväksytty koulutuspoliittinen ideologia on ohjaamassa erityisopetusta voimakkaammin osaksi yleisopetusta. Koulutuksen tarve on kahtiajakautunutta. HOJKS opettajan työvälteenä on huomioitava sekä yleis- että erityisopettajien ammatillisessa peruskoulutuksessa. Sen toteutusta tämän päivän koulussa tulisi tukea myös monimuotoisen täydennyskoulutuksen avulla, joka ei perustu pelkkään HOJKSin laadintaan, vaan antaa työkaluja laajemmin tarkistaa opettajien oppimiskäsityksiä.

HOJKSin merkitystä niin yksilö- kuin koulujärjestelmätasolla on tarkasteltava suomalaiselle erityisopetukselle asetettujen periaatteiden valossa (ks. Ihatu & Ruoho 2001, 98-99.) Erityiskasvatuksen eettisenä lähtökohtana oleva ihmiskäsitys rakentuu ihmisarvolle, integriteetille, itsemääräämisoikeudelle ja osallisuudelle. Nämä voidaan nähdä myös HOJKSiin sisäkirjoitettuin muotoitoina. Toinen yleinen erityisopetustamme ohjaava periaate on normalisointiperiaate, jonka toteutumisessa HOJKS toimii välineenä pyrkien mahdollistamaan oppilaan opiskelun lähikoulussaan. HOJKSin avulla pyritään turvaamaan oppilaalla yhdenvertaiset mahdollisuudet kehittää kykyjään, mikä sisältyy oppimisoikeuden ja ryhmään kuulumisen periaatteeseen. Myös erityisopetusta ohjaavat pedagogiset periaatteet – ennaltaehkäisyn ja terapeuttisuuden periaatteet sekä oikeus tuettuun koulunkäyntiin ja kokonaiskuntoutukseen – eksplikoituvat HOJKSien sisällöissä. Näiden pohdintojen yhteenvetona voidaan todeta, että HOJKS on sovussa erityisopetukselle asetettujen periaatteiden kanssa. HOJKS tulee nähdä kädenojennuksena: mahdollisuutena yksilöä ja

yhteisöä kunnioittavaan koulunkäyntiin, selkeyttäjänä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä oppilaiden ja huoltajien osallisuuden lisääjänä.

## 7.2 Johtopäätökset

### *HOJKS-palaverien kokoonpano*

HOJKSeja laadittiin pääsääntöisesti asiantuntijamallin ja huoltaja-opettajamallin mukaisesti. Vaikka asiantuntijamalli on yleisesti hyväksytyyn HOJKS-ajattelun mukainen tapa laatia HOJKS, tutkimus osoittaa, että käytännössä luottamuksellisen yhteistyön edellytys voikin olla huoltajan ja opettajan kahdenkeskinen tapaaminen. Huoltajat arvioivat asiantuntijamallin erityisesti teoreettisesti ajateltuna tärkeäksi, mutta oman lapsensa kohdalla 62 % katsoi huoltaja-opettajamallin palvelevan paremmin heidän perhettään. Tällöin asiantuntijatieto hankittiin ennen palaveria HOJKSin laadinnan tueksi. Opettajat korostivat HOJKS-prosessin kehittävän yhteistyöverkostoja.

### *HOJKSin merkitys huoltajille*

HOJKS-prosessin lähtökohta on yhteinen näkemys lapsesta, mikä korostaa HOJKSin merkitystä yhteistyövälineenä. Tähän tutkimukseen osallistuneet huoltajat olivat pääsääntöisesti erittäin tyytyväisiä HOJKSien laadintaan ja omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa sekä kokivat palaverit hyödyllisiksi. HOJKS-palavereissa ja -asiakirjoissa käytettävään kieleen on kuitenkin kiinnitettävä huomiota, sillä ainoastaan 54 % huoltajista ilmaisi positiivisen kantansa HOJKSien ilmiänsun ja selkeän kielen osalta. Sekä huoltajien että oppilaiden vaikuttavuutta voidaan edistää myös HOJKS-prosessiin ennakkoon perehdyttämällä. Positiivisten lähtökohtien menetelmä osoittautui huoltajien osallisuutta helpottavaksi keinoksi HOJKSien laadinnassa. Kodin ja koulun yhteistyö sekä huoltajien oikeus osallistua ja vaikuttaa lapsensa koulunkäyntiin nähtiin opettajien kannanotoissa huoltajien merkittävimmiksi hyötynäkökulmiksi HOJKSin suhteen.

### *HOJKSin merkitys oppilaalle*

Oppilaiden osallistuminen HOJKS-palaverihin lisääntyi viidenneksellä toisena HOJKSin laadintavuotena. HOJKSin merkitys oppilaiden tiedostamana motiivoinnin välineenä, ei toteutunut toivotulla tavalla jokapäiväisessä koulunkäynnissä. Oppilaiden saama hyöty HOJKSeista nähtiin välillisenä yksilöivän opetuksen suunnittelun, kodin ja koulun välisen yhteistyön ja oppilaan oikeusturvanäkökulman kautta. Myös HOJKS-palaverin luonne muuttui oppilaan osallistumisen vaikutuksesta, mikä nostatti kysymyksen aikuisten välisen kommunikoinnin tarpeesta.

### *HOJKSin merkitys opettajan työvälineenä*

Opetus pohjautuu sille kuvalle, jonka opettaja yhteistyössä huoltajien ja asiantuntijoiden kanssa oppilaasta muodostaa. Opettajan tehtävä on laatia



oppilaasta pedagoginen diagnoosi. Tätä työtä tukevat oppilaan mahdolliset psykologiset ja/tai lääketieteelliset tutkimustulokset ja diagnoosit, joiden tulisi olla saatavilla koululla opettajan suunnittelun tukena sekä asiantuntijayhteydenottoa helpottamassa. Opettajan suorittama pedagoginen arviointiprosessi nähtiin tärkeäksi aina, kun oppilaan tilanteessa tapahtuu muutos. Sen sijaan HOJKSia päivitettäessä oppilaalle, jonka oppimisympäristö on pysynyt muuttumattomana, havainnointimalli pedagogisena diagnosointikeinona koettiin arviointimallia mielekkäämmäksi. Opettajien puheissa esiintyi toiveita pedagogisten diagnosointivälineiden kehittämistä ja monipuolistamisesta.

HOJKSien laadinta on tuonut mukanaan opettajan työlle uuden velvoitteen: kirjaamisen. Vaikka osa opettajista koki kirjaamisen työläänä, sen nähtiin myös auttavan opettajaa sitoutumaan aiempaa pidemmälle vietyyn ja analyysitempään oppilastuntemukseen. Myös kirjaamisen yhteistyötä jämäköittävä ja tiedottava merkitys tunnistettiin. Kirjaamista toisaalta vaikeuttavat eettiset ongelmat ja oppilaan oikeusturvakysymykset. Tutkimus osoitti, että prosessiluonteensa vuoksi HOJKSien laatiminen vie erityisopetusta eteenpäin ja kasvattaa opettajia ammatillisuuteen omassa työssään.

#### *HOJKSien yhteys koulun opetussuunnitelmaan*

Opetuksen suunnittelu pohjautuu HOJKSissa koulun opetussuunnitelmaan. Mitä voimakkaammin oppilaat ovat opetettavissa yhtenäisen opetussuunnitelman mukaisesti ryhmäopetuksessa, sitä suurempi yhteys koulun ainekohtaisen opetussuunnitelman ja HOJKSien välillä on. Vastaavasti mitä voimakkaampi on oppimisvaikeuksista johtuva yksilöllistävän opetuksen tarve, sitä selkeämmin HOJKS muodostui oppilaan omaksi opetussuunnitelmaksi. Koulun opetussuunnitelman yhteys HOJKSiin eksplikoituu siinä määriteltujen päämäärien ja pitkän aikavälin tavoitteiden muodossa ja tarkentuu oppilaan yksilöllisten tarpeiden edellyttämien muutosten mukaan HOJKSien lyhyen aikavälin tavoitteiksi. HOJKSien voidaan nähdä täydentävän yksilöllisesti koulukohtaista opetussuunnitelmaa.

#### *HOJKSien sisältö*

Tutkimukseen mukaan otettujen oppilaiden ensimmäistä kertaa laadittujen HOJKSien sisältö noudatti lukumääräisesti samaa linjaa ongelma-alue- ja tavoitekuvausissa. Oppilaskuvailuista 62 % sisälsi oppilaan voimavaroja, taitoja, vahvuuksia, opitun hallintaa tai koulutyöskentelyn ja koulukäyttäytymisen positiivisia piirteitä. Yksi tämän tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista on yksinkertaisuudessaan HOJKSeihin sisään kirjoitettu kannustavuus. Opettajien taito kuvata osaamista puutteiden sijasta on merkittävä voimavara HOJKSien laadinnalle. Tämä ei kuitenkaan tarkoita asioiden hämärtämistä. Olemassa olevat ongelmat on nostettava selkeästi HOJKSeissa esille. HOJKSien sisällöille oli tyypillistä kerronnallisuus, jossa positiiviset maininnat ja ongelmakuvaukset vuorottelivat oppilaskuvauksissa. Erityismainintoja lukuun ottamatta kaikkia oppilaan ilmiä käyttäytymiseen ja koulutyöskentelyyn liittyviä mainintoja oli kirjattu enemmän positiivisinä kuin kriittisinä.

HOJKSien sisällöllinen syvyys näytti opettajien haastatteluaineiston perusteella määräytyvän luokkamuotoisessa erityisopetuksessa oppilaan tilanteesta käsin. Syvyyteen vaikutti ennen kaikkea oppilaan ikä, kykyprofiili ja opetusryhmä kokonaisuutena sekä opettajan tapa suunnitella ja toteuttaa opetustaan. Käytännössä oppilaan ensimmäinen HOJKS laadittiin tarkasti ja sitä täydennettiin seuraavana vuonna osiokohtaisesti tarpeen mukaan.

Tarkasteltaessa opettajien piirrearvioinnin avulla saatujen oppilaiden vahvuuksien ja ongelma-alueiden ilmenemistä kirjoitetuissa HOJKSeissa voidaan todeta, että vaikka opettajat tiedostavat oppilaalla olevan tiettyjä vahvuuksia ja vaikeuksia, ne eivät välttämättä tule kirjatuiksi HOJKSiin. Kirjatuksi tulemiseen vaikuttaa ensinnäkin eettisyys ja kannustavuus. Oppilasta tai huoltajia loukkaavia huomioita ei kirjata. HOJKSin on tarkoitus olla kannustava suunnitelma. Toiseksi näyttää siltä, että opettaja pyrkii luomaan kokonaiskuvan oppilaan pedagogisesta oppimisympäristöstä. Oppiaineen painoarvo voi korostua HOJKSin sisällössä yksilöllisestä vahvuus- ja ongelma-alueesta huolimatta (esimerkiksi matematiikka on mukana tavoitteen asettelussa, vaikka oppilaalla ei ole todettu mekaanisen laskemisen ongelmia).

#### *HOJKSien toteutus ja yhteys oppilasarviointiin*

Opettajien tapaa toteuttaa HOJKSeja voidaan kuvata prosessointi- ja arkistointimalleina. Prosessointimallissa korostuu HOJKSin merkitys opettajan työvälina. Sille on tyypillistä HOJKSin muotoutuminen oppilaan kehityksen mukana. Arkistointimalli kuvaa HOJKSia hallinnollisena dokumenttina, osana oppilaskorttia. Oppilasarviointi on koulutyöhön liittyvä toiminto, joka näyttää edistävän HOJKS-prosessin ja oppimisprosessin yhteenkuulumista. Oppilaiden itsearvioinnin nähtiin edustavan toimivaa välinettä sitoa oppilas oman opiskelunsa suunnitteluun ja arviointiin, mikä sai HOJKSin elämään. Prosessointimallin mukaan toteutettuna HOJKSin nähtiin ennen kaikkea olevan perusta oppilasarvioinnille HOJKSin luodessa kokonaisnäkömyksen oppilaasta ja antamalla arviointiperusteet tavoitteiden asettamisen kautta.

#### *HOJKSin suhde integraatioon*

Vaikka 92 % huoltajista oli ensimmäistä HOJKSia laadittaessa tyytyväisiä lapsensa nykyiseen koulusijoitukseen, 71 % heistä ilmoitti potentiaalisen halukuuden siirtää lapsensa yleisopetuksen puolelle HOJKSin turvin. Oppilaista 29 % olisi halunnut käydä koulua yleisopetuksen puolella. Yleisopetuksen opetussuunnitelmallisten tavoitteiden lisäksi 23 %:ssa HOJKSeista oli asetettu tavoitteeksi yleisopetukseen siirto lähitulevaisuudessa tai mahdollisesta siirrosta keskusteltiin ja sitä valmisteltiin psykologisilla tutkimussuunnitelmilla. Näiden seikkojen ja opettajien haastatteluaineiston perusteella HOJKSin voidaan katsoa kyseenalaistavan oppilaiden nykyisen opetusmuodon. HOJKS auttaa oppilaan mahdollisuuksia siirtyä yleisopetuksen opetusryhmiin organisoimalla integraatiosuunnitelmia, siirtämällä tietoa opetusmuodosta toiseen sekä mahdollistamalla oppilaan selviytymistä yleisopetuksessa.

### 7.3 Yksilöllistämisen haasteet

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että yksilöllistävä opetus on saanut tuekseen yhden merkittävän apuvälineen. HOJKSin hyötynäkökulmat eivät rajoitu koulun ja kodin tasolle, vaan sillä voidaan nähdä olevan vaikutuksia koko koulutusjärjestelmään. HOJKSin toimijoiden samaa hyötyä ei kuitenkaan ole ristiriidaton. Uuden toimintamallin lanseeraaminen toimivaksi malliksi vaatii aikaa, kokemuksia ja lisätutkimusta.

Tarkastelen HOJKSin toimivuuden reunaehtoja ensimmäiseksi opettajan näkökulmasta. Opettajat ovat perusluonteeltaan tunnollisia. On suuri vaara, että mikäli HOJKSin laadinnan ja toteutuksen käytännön linjat jäävät liian epämääräisiksi, yksittäiset opettajat kokevat HOJKSeista jatkuvaa riittämättömyyttä. *”Huono omatunto aina, että minä en ole saanut niitä tehtyä. Semmoinen tunne siinä aina on päällä. Jos ei olisi HOJKSeja eikä näitä lappuja, niin minulla olisi paljon rennompi olotila.”* HOJKS tulee nähdä kontekstissaan. Jokainen oppilas on persoonana rikas. Pedagoginen analysointi ja siihen pohjautuva opetuksen suunnittelu voi jo laadintavaiheessa jatkua loputtomiin, toteutuksen syvyydestä puhumattakaan, ellei riittävyttä aseteta oikeisiin mittasuhteisiin. Kun HOJKS sisältää 25 pitkän aikavälin tavoitetta ja 52 lähitavoitetta, kuten Lovitt & Cushing (1994, 34–38) raportoivat tutkimuksensa ääriesimerkkinä, ei opettaja eikä oppilas voi enää hallita tilannetta. Näkisin, että hyvin toteutuessaan HOJKS on kirjallinen osoitus siitä, että opettaja on haltuunottanut oppilaansa opetuksen.

Opettajat tarvitsevat lisäkoulutusta. Uuden opettajapolven koulutuksessa opetuksen yksilöllistäminen ja sen kirjaaminen huomioitaneen automaattisesti, mutta työssä olevien opettajien täydennyskoulutusta tulisi olla saatavilla, jotta löytyisi optimaalinen tapa laatia HOJKSeja kunnioittaen yksittäisen opettajan omaa prosessointitapaa. Kirjaaminen, joka nousi opettajien puheissa voimakkaasti esille, ei ole itsestään selvä työskentelymuoto kaikille opettajille opettajankoulutuksesta ja sen ajankohdasta riippuen. HOJKSien laadinnan ohjeistuksen selkeyttäminen hallinnon taholta on myös nähtävä yhdeksi HOJKS-prosessin kehittämisen edellytykseksi. Vaikka HOJKS on ennen kaikkea opettajan työväline, se tiedostetaan myös viralliseksi asiakirjaksi. Opettajat haluavat varmistua, että he toimivat lain edessä oikein, minkä vuoksi ei ole mielekäästä, että opettajan työskentelyä vaikeuttavat epäselvyydet HOJKS-ohjeistuksissa. Varsinkin HOJKSien laadinnan alkumetreillä työhön tarttumista ja hallinnan tunnetta edistävät selkeät puitteet. Valtakunnallisten tarkennusten puuttuessa selkeyttävä ohjeistus tulisi laatia kuntatasolla varmistaen näin, ettei se ainakaan jää yksittäisen opettajan huolenaiheeksi.

Tavoitteiden asettamista ei koettu tässä tutkimuksessa erityisen ongelmalliseksi, mutta kun tarkastelukulmaa kasvatetaan tavoitteiden ja arvioinnin yhteismitallisuuteen, tilanne ei ole enää ongelmaton. Tavoitteiden asettamisen lähtökohta on yksilösidonnainen tavoitteiden muodostuessa oppilaskohtaisten oppimisedellytyksien perusteella. Arviointitilanne on voimakkaammin kon-

tekstisidonnainen, jolloin siihen vaikuttaa koulun opetussuunnitelma, toteutettu opetus ja opetusryhmän muiden oppilaiden suoriutuminen. Tämä ristiriita työllistää opettajia ja kyseenalaistaa heidän oikeudenmukaisuusajatteluaan. Yksilöllisesti asetetuille tavoitteille perustuva arviointi vaatii tukea ja tutkimuksiin perustuvaa ohjausta. Erityisesti yleisopetuksessa laadittavien erilaajuisten oppimäärien arviointi olisi saatettava jatkotutkimuksen kohteeksi, jotta yksilöllinen suunnittelu ei törmää käytännön umpikujaan arviointivaiheessa.

Oppilaat osallistuivat tähän tutkimukseen pääosin välillisesti. Sellaiseksi koettiin myös oppilaiden saama hyöty HOJKSeista. Oppilaiden osallistuminen ansaitsisi kuitenkin oman tutkimuksensa, koska tämä tutkimus herätti useita kysymyksiä oppilaiden omaan opiskeluunsa sitoutumisen, HOJKS-palaveriin osallistumisen kokemisen ja hyötynäkökulman suhteen. HOJKS-palaveriin ja oman opetuksensa suunnitteluun osallistuminen voidaan nähdä välttämättömyytenä sitoutumisen näkökulmasta. Tämä korostuu erityisesti, kun HOJKSissa keskitytään ongelmanratkaisuun, johon oppilaan on sitouduttava. Rinnalle on kuitenkin nostettava aikuis- ja lapsinäkökulma. HOJKS-palaveri voi olla oppilaalle ahdistava tai pitkäväteinen. Se voi myös olla oppilaan kehitysiikään nähden liian formaali tapa katsoa tulevaisuuteen. Oppilaiden osallistuminen näytti tässä tutkimuksessa muuttavan palaverin kulkua oppilaslähtöiseksi, mikä piti huomioida keskustelutavoissa ja palaverin kaavassa. Vaikka oppilaiden osallisuus nähtiin pääsääntöisesti positiiviseksi ja tärkeäksi oppilaan sitoutumisen kannalta, opettajien puheissa ilmeni myös toiveet saada rauhassa keskustella aikuisten kesken. Toivottavaa olisi, että tulevaisuudessa tutkimus kohdentuisi rakentamaan erilaisia palaverimalleja, jotka palvelisivat eri-ikäisiä oppilaita ja eri tarkoituksia. Oppilaat tulisi nostaa aiempaa aktiivisempaan rooliin HOJKSin laadinnassa, jotta vältyttäisiin Lovittin ja Cushingin (1994, 34–38) tutkimustuloksilta, joiden mukaan heidän tutkimuksessaan mukana olleet oppilaat olivat joko epä tietoisia HOJKSeista tai välinpitämättömiä niiden suhteen. Oppilaita voidaan myös kouluttaa uuteen tehtävään. Yhtenä ratkaisuna tähän on toteutettu oppilaiden strategiaopetusta, jonka Van Reusen & Bos (1994, 446–475) kokivat tutkimuksensa perusteella oleellisesti lisänneen yksilöidyn tiedon, tavoitteiden ja positiivisen ilmapäärin määrää.

Oman tutkimusintressinsä avaa HOJKSin toteutuminen oppilaan näkökulmasta. Opettaja tekee arvosidonnaisia ratkaisuja päättäessään oppimateriaalien valinnoista ja itse opetuksen toteutuksesta oppilaiden HOJKSien pohjalta. Empiirinen aineistoni ei antanut kuvaa siitä, mitä luokahuoneessa todella tapahtui ja millä tavoin opettaja käytännössä toteutti kirjoitettua HOJKSia. Tämä olisi kyllä merkittävä jatkotutkimusaihe, koska se kertoisi ennen kaikkea, miten HOJKS edistää oppilaan opiskelua ja koulusuoriutumista. Tällainen tutkimus voisi paljastaa myös mahdollisia piilo-HOJKSeja, mutta ennen kaikkea tutkimus antaisi tietoa siitä, mikä on HOJKSin todellinen hyöty, ja se realisoisi näin myös opettajien työmäärän.

Koulutusjärjestelmätason perspektiivistä HOJKS liittyy selkeästi niihin vaatimuksiin, joita vähiten rajoittavan oppimisympäristön jatkumo koulutukselle asettaa. HOJKSin lainsäädännöllinen taustaoletus on, että lain voimalla

voidaan yksittäiselle oppilaalle suunnitella sopiva opetus (Smith & Brownell 1995, 1–11). Tämä ohjaa meidät tarkastelemaan kriittisesti nykyistä koulutusjärjestelmäämme ja sen toimivuutta yksilöllistämisen edessä. HOJKS voidaan nähdä tässä keskustelussa välineeksi, joka auttaa uusien toiminnallisten rakenteiden muotoutumisessa. Inklusiivisille periaatteille pohjautuvassa oppivassa koulussa oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen perustuu systeemille ongelmanratkaisutavalle (Naukkarinen 2001, 351–352). Oppilaiden yksilölliset tarpeet kohdataan leimaamatta heidän vahvuuksiaan ja heikkouksiaan lahjakkuudeksi tai oppimisvaikeudeksi (Sapon-Shevin 1999, 244–248). HOJKSin tehtävä on sitouttaa koulu yhteisö muokkaamaan oppimisympäristö oppilaan yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi.

Koulutusjärjestelmämme arvostaa tietoa. Sen tulisi kuitenkin nykyistä tie-toisemmin nähdä oppiminen monidimensioisena prosessina, jossa tiedonhankintaan liittyvä oppiminen täydentyy tekemään oppimisen, sosiaalisen oppimisen ja olemaan oppimisen kautta. (Delors 1996, 21.) Olemaan oppimisella tarkoitetaan ihmisen persoonallisuuden rikkauden ja monipuolisuuden tunnistamista ja tunnustamista (Koivunen 1998, 97). Yksilöllisyyden kunnioittaminen ja yksilön potentiaalin huomioiminen opetuksen suunnittelussa ilmenee olemaan oppimisen tukemisena HOJKSin laadinnassa. Koivunen (1998, 80, 96–97) on tulkinnut olemaan oppimisen viittaavan hiljaiseen tietoon, jonka opettaja omaa oppilaastaan. Hiljainen tieto ja fokusoitu eli eksplisiittinen tieto edustavat tiedon kahta eri ulottuvuutta. Fokusoitu tieto määrittelee käsittelemäämme asiaa ja tekee sen näkyväksi. Tässä käsittelyssä tarvittava välttämätön taustatieto on hiljaista tietoa.

Opettaja suunnittelee oppilaansa opetusta oppilaasta kerätyn tiedon varassa. Tätä tietoa täydentää ja hämmentää oppilaan kokonaisvaltainen yksilöllisyys ja opettajalle karttunut hiljainen tieto oppilaasta. Kuinka hiljaista onkaan tieto, jonka varassa oppilaan piilo-HOJKS rakentuu?

## SUMMARY

### *Aims of the study*

“Our child is precious” was one teacher’s comment about an IEP meeting. It describes the emotional experience of an IEP meeting that succeeded in offering the parents a full partnership in planning their child’s education and managed to reinforce the pupil’s strengths and academic and social improvement as tools to go on.

The aim of this study is to examine how Individual Educational Plans (IEP) are drawn up and how well they are experienced as functioning by teachers and parents in the context of the special school. IEPs have been used for a couple of decades in Finland, especially in the education of pupils with mental retardation. Little by little during the past few years, IEP has found its place, on a voluntary basis, as a tool for focusing the education of other children with special needs, as well. This study was conducted at the beginning of new school legislation which stipulates that every child in special education must receive an IEP. In the Finnish research field, IEP is a fairly untouched concept, which makes the purpose of this study more interesting and challenging.

In this context I wanted to map out the significance IEP has for teachers, parents and the school system as a whole. My aim was to discover the usefulness of IEP. To achieve these goals, I tried to find out how IEPs are drawn up, what they consist of, and how well they are functioning in the context of the special school where a modified curriculum plan already exists at the school level.

### *Methods*

The study was conducted in a special school with 105 children who have moderate learning difficulties (the majority of the children) and/or specific speech disorders. I interviewed nine teachers of the school, and the parents of the pupils answered inquiries on the subject before the first IEPs were drawn up. The interviews and the inquiries were repeated after two years of experience with IEP. Since it is critical that there be a close match between assessment and instructional accommodations (Ysseldyke, Thurlow, Bielinski, House, Moody & Haigh 2001, 212), a learning inventory was also conducted by teachers to discover the variety of the special needs of the pupils and find out which of these needs are included in an IEP. To fill out the picture, data were also gathered from the written IEPs.

The data were analyzed by quantitative and qualitative methods. To give a brief presentation, I used factor analyses on parents’ inquiries and the learning inventories. Triangulation was useful in analyzing the data by comparing the teachers’ and parents’ comments concerning IEP with the evidence in the IEPs.

*Results and conclusions*

The results showed that IEP was highly appreciated by parents, though their full partnership in the process should be acknowledged, especially in the language used in meetings and documents. Although it is highly recommended and generally carried out that IEP meetings include experts such as school psychologists and therapists who are dealing with the child, 62 % of the parents in this study expressed their desire to have more intimate meetings with the teacher. If this gives the parents the motivation and the courage to get more involved in their children's education, that should be the case. We must remember that we are dealing with parenthood in an especially delicate situation. Even though the participation of the pupils themselves in drawing up their IEPs can be described as modest in this study, IEP was found to protect the rights of the pupils by having their individual needs be examined and taken into account in teaching and by having their parents involved in their schooling.

IEP can be a valuable tool for the teacher, helping her/him to individualize a pupil's education based on the pedagogical evaluation she/he has done. The thoroughness of IEP seems to relate to the situation of a specific child, the classroom context, and changes in the pupil's educational environment. Various teachers used the IEPs in different ways. Some, for example, tended to adjust the individualization of education according to the IEPs and make repeated changes in the IEPs. The emphasis were put on process. On the other hand, others had the IEPs done and placed them among the pupils' records, not returning to them before the pupils' final assessment at the end of the year.

Examination of the written IEPs showed that 62 % of all descriptions of the pupils' were positive. This may seem obvious, but nevertheless it is an important finding. A supportive view of the child is the bridge that carries one over the difficulties and gives strength to parents, pupils and teachers to work together and plan the child's education. Even though the goals were not found to be difficult to set according to this study, they deserve a great deal of consideration to make sure they are appropriate for each specific pupil. We should be careful not to plod down the well-worn "behavioral objectives" path (Goddard 1995, 258-264), drawing up too many or too limiting goals which the child is not able to reach. The ultimate demand for the goals is that they need to be in accordance with the assessment.

IEP questioned the justification of the special school placement in 23 % of the cases in this study by including transfer plans in the IEPs or plans to have psychological examinations to provide a basis on which to proceed. In this respect, and taking into consideration the role IEP has got to play in reserving and transferring the necessary academic and non-academic information concerning a pupil, the wider connection between IEP and the education system must be acknowledged. IEP individualizes a pupil's education. It should also protect one's right to be educated in a least restricted environment.

## LÄHTEET

- Ahonen, T. 1990. Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehityopsykologinen seuranta tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 78.
- Ahonen, T. 1995. Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Teoksessa: Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman & Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 247–263.
- Ahonen, T. & Aro, T. 1999. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa: Ahonen T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 14–23.
- Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Oppimisvaikeudet ja opetus. Johdanto. Teoksessa: Ahonen T., Siiskonen T. & Aro T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: PS-kustannus, 54–57.
- Ahonen, T. & Cantell, M. 1999. Kehityksellisten motoristen häiriöiden kuntoutus. Teoksessa: Ahonen T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 78–101.
- Ahonen, T. & Holopainen, L. 2001. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. Täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy, 239–248.
- Ahonen, T. & Lamminmäki, T. 2000. Lasten neuropsykologinen tutkiminen. Teoksessa: Ahonen, T., Korhonen, T., Riita, T., Korkman, M. & Lyytinen, H. (toim.) Aivot ja oppiminen. Kliinistä lastenneuropsykologiaa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 12–25.
- Ahonen, T. & Räsänen, P. 1995. Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa: Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 209–246.
- Ahonniska, J. & Aro, T. 1999. Hahmotusvaikeuksien kuntoutus. Teoksessa: Ahonen T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 102–117.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alderson, P. & Goodey, C. 1998. Doctors, ethics and special education. *Journal of Medical Ethics* 24 (1), 48–55.
- Altheide, D. L. & Johnson, J. M. 1994. Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research. Teoksessa: Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. USA, California: Sage Publications, Inc., 485–499.



- Anderman, E. M. 1998. The Middle School Experience: Effects on the Math and Science Achievement of Adolescents with LD. *Journal of Learning Disabilities* 31 (2), 128–138.
- Apajalahti, M. 1999. Perusopetuksen oppilaan arviointi uudistuu. *Spektri. Arviointi tarkoittaa tavoitteet* 1, 12–13.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology* 20 (2), 191–222.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Oulun Yliopisto. *Acta universitates Oulensis serie E* 11.
- Ayers, A. J. 1987. *Kun lapsi ei opi leikkimään*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Belcher, C. 1997. A Unified Educational System for the Twenty First Century: Preservice Preparation of Teachers To Meet the Educational Needs of All Students. *Promoting Progress in Times of Change: Rural Communities Leading the Way*, 101–107. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 095).
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1983. *Educational Research. An Introduction*. 4. painos. New York: Longman.
- Blom, H. 1996. Peruskoulusäännösten toimivuus ja tarkoituksenmukaisuus. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma U. & Virtanen, P. (toim.) *Erytisopetuksen tila*. Helsinki: Yliopistopaino, 446–455.
- Bradley, D. F. & Calvin, M. B. 1998. Grading Modified Assignments. *Equity or Compromise? Teaching Exceptional Children* 31 (2), 24–29.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Brown, T. E. 2000. Emerging Understandings of Attention-Deficit Disorders and Comorbidities. Teoksessa: Brown, T. E. (toim.) *Attention-Deficit Disorders and Comorbidities in Children, Adolescents and Adults*. USA, Washington: American Psychiatric Press, Inc, 3-55.
- Budgell, P. 1986. Drifting Towards Segregation. *British Journal of Special Education* 13 (3), 94–95.
- Carnine, D. & Granzin, A. 2001. Setting Learning Expectations for Students with Disabilities. *School Psychology Review* 30 (4), 466–472.
- Cheney. 2000. Ensuring IEP accountability in inclusive settings. *Intervention in School & Clinic* 35 (3), 185–190.
- Coghlan, D. 2001. Insider Action Research Projects. Implications for Practising Managers. *Management Learning* 32 (1), 49–60.
- Cooper, P. 1996. Are Individual Education Plans a waste of paper? *British Journal of Special Education* 23 (3), 115–118.
- Coughlin, D. 1997. The Person with a Learning Disability as a Minority Group Member. *Journal of Learning Disabilities* 30 (5), 572–575.

- Crockett, J., B. & Kauffman, J., M. 1998. Taking Inclusion Back to its Roots. *Educational Leadership* 56 (2), 74–78.
- Delors, J. 1996. Learning: The Treasure Within. Education: The necessary Utopia. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. [http://www.unesco.org/delors/delors\\_e.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf).
- Dragow, E., Yell, M. L., Bradley, R. & Shriner, J. G. 1999. The IDEA Amendments of 1997: A School-Wide Model for Conducting Functional Behavioral Assessments and Developing Behavior Intervention Plans. *Education and Treatment of Children* 22 (3), 244–266.
- Dragow, E., Yell, M. L. & Robinson, T. R. 2001. Developing Legally Correct and Educationally Appropriate IEPs. *Remedial and Special Education* 22 (6), 359–373.
- Dryden, G. & Vos, J. 1997. Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten. Suom. Raimo Salminen. Juva: WSOY.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa: Daniels, H. & Garner, P. (toim.) *Inclusive Education. World Yearbook of Education 1999*. UK, London: Kogan Page, 36–53.
- Edelen-Smith, P. 1995. Eight elements to guide goal determination for IEP's. *Intervention in School & Clinic*, May 30 (5), 297–302.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R. & Schulte A. G. 1998. The Assessment Accommodation Checklist: Who, What, Where, When, Why, and How? *Teaching Exceptional Children*. *Assessment* 31 (2), 10–14.
- Erickson, R., Ysseldyke J., Thurlow, M & Elliott J. 1998. Inclusive Assessments and Accountability Systems: Tools of the Trade on Educational Reform. The Council for Exceptional Children. *Teaching Exceptional Children*. *Assessment* 31 (2), 4–9.
- Eriksson, B & Oskarsson, G. 1986. Elää - kasvaa - oppia. Kehityspedagoginen käsikirja koulua aloittavan lapsen vanhemmille. Psykologinen kustannus oy.
- Erityisopetus lisääntyy vauhdilla. 2000. *Pohjolan Sanomat*, 7.8.2000, 12.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1996. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 1–18.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Espin, C. A. & Deno, S. L. 1998. Individualized Education Programs in resource and inclusive settings: How individualized are they? *Journal of Special Education* 32 (3), 164–175.
- Etscheidt, S. K. & Bartlett, L. 1999. The IDEA Amendments: A four-Step Approach for Determining Supplementary Aids and Services. *Exceptional Children* 65 (2), 163–174.

- Fadjukoff, P. 1989. Opetuksen puitteet. Teoksessa: Ikonen O. (toim.) Harjaantumisopetus 2. Nykytila ja kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoria ja käytäntöä, 19–33.
- Fadjukoff, P. & Pirttimaa, R. 1991. Erityispedagoginen ajattelu Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports 33.
- Fisher, D. & Frey, N. 2001. Access to the Core Curriculum. Critical Ingredients for Student Success. Remedial & Special Education 22 (3), 148–157.
- Forness, S. R. & Kavale, K. A. 2001. Reflections on the future of prevention. Preventing School Failure 45 (2), 75–82.
- Gallagher, J. & Desimone, L. 1995. Lessons learned from the implementation of the IEP. Applications to the IFSP. Topics in Early Special Education 15 (3), 353–379.
- Gelzheiser, L. M., McLane, M., Meyers, J. & Pruzek, R. M. 1998. IEP-Specified Peer Interaction Needs: Accurate but Ignored. Exceptional Children 65 (1), 51–65.
- Goddard, A. 1995. From product to process in curriculum planning: A view from Britain. Journal of Learning Disabilities 28 (5), 258–264.
- Goddard, A. 1997. The role of individual education plans/programmes in special education: A critique. Support of Learning 12 (4), 170–174.
- Goodman, J. F. & Bond, L. 1993. The individual education program: A retrospective critique. Journal of Special Education 26 (4), 408–423.
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Suom. Moore. E. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Gordon, M., Lewandowski, L. & Keiser, S. 1999. The LD Label for Relatively Well-Functioning Students: A Critical Analysis. Journal of Learning Disabilities 32 (6), 485–490.
- Gross, J. 2000. Paper promises? Making the Code work for you. Support for Learning 15 (3), 126–133.
- Gruenhagen, K. A. & Ross, G. S. 1995. Least Restrictive and Case Law: What the Courts Are Saying about Inclusion. ERIC, ED 386 005. Indianapolis.
- Guba, E. G. & Lincoln Y. S. 1991. Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hammill, D. D. & Bryant, B. R. 1998. Examiner's Manual. Learning Disabilities Diagnostic Inventory. A Method To Help Identify Intrinsic Processing Disorders in Children and Adolescents. Texas, Austin: PRO-ED.
- Happonen, H. 2000. HOJKS – hyvä tietää. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1, 30–35.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.
- Hegarty, S. 1993. Meeting Special Needs in Ordinary Schools. 2. painos. Great Britain: Biddles Limited, Guilford and King's Lynn.
- Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Hendrickson, J. & Gable, R. A. 1997. Collaborative assessment of students with diverse needs: Equitable, accountable, and effective grading. *Preventing School Failure* 41 (4), 159–164.
- Hinson, M. 1991. Aspects of coping with change. Teoksessa: M. Hinson (toim.) *Teachers and Special Educational Needs. Coping with Change*. Harlow: Longman, 10–23.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. 1994. Data Management and Analysis Methods. Teoksessa: Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. USA, California: Sage Publications, Inc., 428–444.
- Huefner, D. S. 2000. The Risks and Opportunities of the IEP Requirements Under IDEA '97. *Journal of Special Education* 33 (4), 195–205.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. Täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy, 91–109.
- Ikonen, O. 1989. Johdanto. Teoksessa: Ikonen O. (toim.) *Harjaantumisopetus 2. Nykytila ja kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoria ja käytäntöä, 1–6.
- Ikonen, O. 1993. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitetyt arviointi- ja opetusmenetelmiä*. Juva: WSOY, 13–27.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2001. Mukauttaminen. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–187.
- Ikäheimo, H. 1994. Iloa ja ymmärrystä matematiikkaan. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ikäheimo, H. & Mentula, T. 1998. Tukea matematiikan oppimisvaikeuksiin. *Opettaja* 1–3, 50–51.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 160–200.
- Kairavuori, S. 1996. Hauki on kala. Asiatekstistä oppiminen peruskoulun seitsemännellä luokalla. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 166. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Mänttä: Mäntän Kirjapaino.
- Kansanen, P. 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa: Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) *Tutki vertaile arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 9–23.
- Kaplan, B. J. & Gilger, J. W. 2001. The Concept of Atypical Brain Development for Clinicians Who Work With Developmental Learning Disabilities. Te-

- oksessa: Fadjukoff, P., Ahonen, T. & Lyytinen, H. (toim.) Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. Lievestuore: ER-Paino Oy, 60–75.
- Kauffman, J. M. 1994–95. Artikkelissa: Can Inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. (toim. O’Neil, J.) *Educational Leadership* 52 (4), 7–12.
- Kauffman, J. M. 1999a. Commentary: Today’s special education and its messages for tomorrow. *Journal of Special Education* 32 (4), 244–255.
- Kauffman, J. M. 1999b. Comments on Social Development Research in EBD. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders* 7 (3), 189–192.
- Kauffman, J. M. & Pullen, P. L. 1996. Eight myths about special education. *Focus on Exceptional Children* 28 (5), 1–13.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. 2000. What Definitions of Learning Disability Say and Don’t Say. A Critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities* 33 (3), 239–256.
- Kavale, K. A., Hirshoren, A. & Forness, S. R. 1998. Meta-Analytic Validation of the Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences: A Critique of What was Dunn. *Learning Disabilities Research & Practice* 13 (2), 75–80.
- King, M.-J. 1984. Ready or Not, Here They Come. A Sourcebook on Developmental Readiness for Parents, Teachers and School Boards. Master’s Thesis, California State University at Fresno. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 253345).
- Kinnunen, R. & Vauras, M. 1998. Matemaattisten ongelmien ratkaisutaito alasteella. Teoksessa: Räsänen, P., Kupari, P., Ahonen, T. & Malinen, P. (toim.) *Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 269–282.
- Kivi, T. 1994. Optimistinen oppimiskäsitys. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Kivi, T. 1997. Oppimisen ytimessä. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Kivi, T. 2000. Oppimisen taidot. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:120.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopisto. Julkaisusarja C:74. Turku: Pallosalama Oy.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetusopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena kustannus, 203–215.
- Knivsberg, A.-M., Reichelt, K.-L. & Nodland M. 1999. Comorbidity, or coexistence, between dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Special Education* 26 (1), 42–47.
- Koivikko, M. & Riita, T. 2000. Oppimisvaikeudet – lahjakkuuseroja vai erityisvaikeuksia? *Suomen Lääkärilehti*. 40 (55), 4033–4036.

- Koivunen, H. 1998. Hiljainen tieto. Toinen painos. Keuruu: Otava.
- Korhonen, T. 1995. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa: Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman & Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 151–208.
- Korkman, M. 1995. Lasten kielellisistä häiriöistä. Teoksessa: Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman & Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY 120–150.
- Koro, J. 1991. Eriyttämisen lähtökohdat. Teoksessa: Koro, J., Laakkonen, P., Lintala, P., Saarikoski, A. & Skyttä, R. (toim.) Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa. Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetus suunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20.
- Kroeger, S. D., Leibold, C. K. & Ryan, B. 1999. Creating a Sense of Ownership in the IEP Process. *Teaching Exceptional Children* 32 (1), 4–9.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus, 123–135.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Juva: WSOY – Tietosanoma Oy.
- Lehtinen, E. 1988. Motivaation harjaannuttamisohjelmat koulun kehittämisessä. Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19.
- LeRoy, B. & Simpson C. 1996. Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning* 11 (1), 32–36.
- Lewis, R. B. 1998. Assistive Technology and Learning Disabilities: Today's Realities and Tomorrow's Promises. *Journal of Learning Disabilities* 31 (1), 16–26.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. USA, California: Sage Publications, Inc.
- Linnanmäki, K. 1998. Minäkäsitys ja matematiikan oppiminen. Teoksessa: Räsänen, P., Kupari, P., Ahonen, T. & Malinen, P. (toim.) *Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 283–300.
- Lovitt, T. C. & Cushing S. S. 1994. High school students rate their IEPs: Low opinions and lack of ownership. *Intervention in School & Clinic* 30 (1), 34–38.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa: Luukkainen, O. (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: Atena Kustannus Oy, 12–40.
- Lytle, R. K. & Bordin J. 2001. Enhancing the IEP team. *Teaching Exceptional Children* 33 (5), 40–45.

- Lyytinen, H. 1995. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa: Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman & Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 80–119.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, T., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. 2001. Kehityopsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa: Fadjukoff, P., Ahonen, T. & Lyytinen, H. (toim.) Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. Lievestuore: ER-Paino OY, 24–59.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Mamlin, N. 1999. Despite Best Intentions: When Inclusion Fails. *Journal of Special Education* 33 (1), 36–49.
- Martin, D. S. 1997. Inclusion: Time to Rethink. *The Educational Forum* 61, 232–239.
- Matilainen, P. & Vehmas, S. 1994. Heikkojen etuoikeus vai epäkelvojen kaatoipaikka? Apukoulun historiallista tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Eri-tyispedagogiikan laitos. Research reports 49.
- McLaughlin, M. J., Nolet, V., Rhim, L. M. & Henderson, K. 1999. Integrating Standards Including All Students. *Teaching Exceptional Children* 31 (3), 67–71.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. 1993. *Research in Education. A Conceptual Introduction*. Third edition. New York: Harper Collins College Publishers.
- Mead, J. 1999. The Reauthorization Process of the Individuals with Disabilities Education Act: Expressions of Equi. *Journal for a Just & Caring Education* 5 (4), 476–493.
- Menlove, R. R., Hudson, P. J. & Suter, D. 2001. A Field of IEP Dreams. *Teaching Exceptional Children* 33 (5), 28–34.
- Meri, M. 1995. Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa: Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) Tutki vertaile arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 32–49.
- Moberg, S., Koro, J. & Tokkari, T. 1982. Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman tavoitteet, niiden saavuttaminen sekä opettajien kokemukset opetussuunnitelmasta. 1. osaraportti. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita 39. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen. Kouluhallitus. Tutkimukset 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 121–136.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Juva: Atena Kustannus Oy, 136–161.

- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. Täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy, 34–48.
- Moberg, S & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Monteith, D. S. 1994. Special Education Training: A Must for Today's School Leaders. Paper presented at the Annual Meeting of the National Conference of Professors of Educational Administration. 9.-13.8.1994. Indian Wells, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 377 549).
- Mäensivu, K. 1995. Opettajat oppilaidensa kuvaajina - praktis-konstruktiiivinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Psykologian lisensiaattityö.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 157. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House & Lievestuore: ER-Paino Ky.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Oy Gaudemus Ab, 42–61.
- Naukkarinen, A. 1998. Inklusio - yhteinen koulu kaikille? Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtaajana. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. Täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy, 345–355.
- Nevalainen, V., Juvonen-Nihtinen, M. & Lappalainen, U. 2001. Ajattelu ja ongelmanratkaisu. Teoksessa: Ahonen T., Siiskonen T. & Aro T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: PS-kustannus, 122–149.
- Närhi, V. 1999. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa: Ahonen T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 165–209.
- Närhi, V., Korhonen, T. & Lyytinen, H. 2000. WISC-R-testin käyttö oppimisvaikeuksien diagnostiikassa. Teoksessa: Ahonen, T., Korhonen, T., Riita, T., Korkman, M. & Lyytinen, H. (toim.) Aivot ja oppiminen. Kliinistä lastenneuropsykologiaa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 39–51.
- Ojanen, S. 1998. Työyhteisön kehittämisen reunaehdot. Teoksessa: Luukkainen O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: Atena Kustannus Oy, 223–236.
- Oksanen, E. 1996. Erityisopetuksen käytänteiden arviointia. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 492–500.
- Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus, 232–245.



- Oksanen, E. 2001. Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisen tapaustutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 179.
- O'Leary, E. 1998. *Transition: Terms and Concepts*. Mountain Plains Regional Resource Center, Drake University, Des Moines, IA. Office of Special Education and Rehabilitative Services, Washinton, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 419 330).
- Osborne, A. G. Jr. 1995. Procedural due process rights for parents under the IDEA. *Preventing School Failure* 39 (2), 22–27.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pearson, S. 2000. The relationship between school culture and IEP's. *British Journal of Special Education* 27 (3), 145–149.
- The Pediatrician's Role on Development and Implementation of an Individual Education Plan (IEP) and/or an Individual Family Service Plan (IFSP). 1999. *Pediatrics* 104 (1) 124–128.
- Pihl, J. 2001. Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* 1 (79), 14–33.
- Pohjola, A. 1994. Elämän valttikortit? Nuoren aikuisen elämäntulotukea vaativien tilanteiden varjossa. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. *Acta universitatis lapponiensis*, 5.
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Paremmän elämisen, oppimisen ja työskentelyn opas. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Quicke, J. 1998. Towards a New Professionalism for "New Times": some problems and possibilities. *Teacher Development* 2 (3), 323–338.
- Rauhala, L. 1988. Holistinen ihmiskäsitys. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 25, 190–201.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rock, M. L. 2000. Parents as Equal Partners. Balancing the Scales in IEP Development. *Teaching Exceptional Children* 32 (6), 30–37.
- Rodger, S. 1995. Individual Education Plans Revisited: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education* 42 (3), 221–239.
- Ropo, E. 1994. Loppuraportti hankkeesta "Opetussuunnitelmastrategiat jatkuvan koulutuksen kehittämistyössä". Suomen Akatemia. Yhteiskuntatieteellinen toimikunta. Hanke n:o 1061072.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*, 11. Täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy, 249–265.
- Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Salend, S. J. 1998. Using Portfolios to Assess Student Performance. *Teaching Exceptional Children*. *Assessment* 31 (2), 36–42.

- Salminen, J. 1982. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista. Espoo: Weilin+Göös.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologina. Teoksessa La-donlahti, T, Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Juva: WSOY, 162–181.
- Sandberg, S. 1999. Tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriö ja sen lääkehoito. Teokses-sa: Ahonen T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 120–150.
- Sapon-Shevin, M. 1994-95. Artikkelissa: Can Inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. (toim. O'Neil, J.) Educational Leadership 52 (4), 7–12.
- Sapon-Shevin, M. 1999. Artikkelissa: Implications for students and teachers of labeling students as learning disabled/gifted. (toim. Walther-Thomas, C. & Brownell, M.). Intervention in School & Clinic 34 (4), 244–248.
- Sapon-Shevin, M., Dobbelaere, A., Corrigan, C. Goodman, K. & Mastin, M. 1998. Everyone here can play. Educational Leadership 56 (1), 42–46.
- Scheinin, P. 1995. Opetuksen arviointi. Teoksessa: Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) Tutki vertaile arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 67–77.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoosta lukuvuosina 1977–94. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Tutkimuk-sia 192.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Te-oksessa: Ahonen T., Siiskonen T. & Aro T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelli-set oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: PS-kustannus, 58–80.
- Siiskonen, T., Ahonen, T. & Aro, T. 2001. Johdanto. Teoksessa: Ahonen T., Siis-kinsonen T. & Aro T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: PS-kustannus, 202–205.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki - Opettaja muutoksen puris-tuksissa. Teoksessa: Luukkainen O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: Atena Kustannus Oy, 89–119.
- Smith, S. W. 1990. Individualized Education Programs (IEPs) in Special Educa-tion – From Intent to Acquiescence. Exceptional Children, 57 (1), 6–14.
- Smith, S. W. & Brownell, M., T. 1995. Individualized education program: Con-sidering the broad context of reform. Focus on Exceptional Children 28 (1), 1–12.
- Sohn, H. 1997. What Should the LRE Standard Be? Paper presented at the An-nual Meeting of the American Educational Research Association. March 1997. Chigago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 811).
- Soininen, M. 1991. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Turku: Pallosalama Oy.

- Soodak, L. C. 2000. Performance Assessments and Students with Learning Problems: Promising Practice or Reform Rhetoric? *Reading & Writing Quarterly* 16 (3), 257–281.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1992. Including students with severe disabilities in the regular classroom curriculum. *Preventing School Failure* 37 (1), 26–31.
- Stake, R. E. 2000. Case Studies. Teoksessa: Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. USA, California: Publications, Inc., 435–455.
- Ström, K. 1999. Specialpedagogik i högstadiet. Ett speciallärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter. Åbo: Åbo Akademis förslag.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen E. (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, A. & Takala, M. 1988. *Psykologinen kehitys lapsuusiässä*. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Thomas, G. 1997. Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education* 24 (3), 103–107.
- Thomas, S. B. & Rapport, M. J. K. 1998. Least restrictive environment: Understanding the direction of courts. *Journal of Special Education* 32 (2), 66–79.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. 1998. *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma U. & Virtanen, P. (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Yliopistopaino, 7–24.
- Tuunainen, K. & Nevala A. 1989. *Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa*. Helsinki: Painokaari Oy.
- Van Reusen, A. K. & Bos, C. S. 1994. Facilitating Student Participation in Individualized Education Programs Through Motivation Strategy Instruction. *Exceptional Children* 60 (5), 466–475.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vaughn, S. Bos, C. S., Harrell, J., E. & Lasky, B. A. 1988. Parent Participation in the Initial Placement. IEP Conference Ten Years After Mandated Involvement. *Journal of Disability* 21 (2), 82–89.
- Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen – yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Juva: Atena Kustannus Oy, 103–122.
- Virtanen, P. 1994. *VIKERI. Opetushallitus*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. 2001. Opetuksen järjestäminen. Teoksessa: Ahonen T., Siiskonen T. & Aro T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Juva: PS-kustannus, 206–228.

- Virtanen, P & Ratilainen, A. K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994–1995. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 53–64.
- Virtanen, P. & Ruotsalainen, J. 1996. Kuulovammaisten opetus. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 280–293.
- Vlachou, A. D, 1997. Struggles for Inclusive Education. An Ethnographic Study. Buckingham: Open University Press.
- Walsh, J. M. 2001. Getting the 'Big Picture' of IEP Goals and State Standards. *Teaching Exceptional Children* 33 (5), 18–28.
- Wesson, C. L. & King, R. P. 1996. Portfolio Assessment and Special Education Students. *Teaching Exceptional Children* 28 (2), 44–48.
- Wigle S. L. & Wilcox D.J. 1996. Inclusion. *Remedial & Special Education*, 17 (5), 323–329.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.
- von Wright, J. 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Wood, M. & Valdez-Menchaca, M. C. 1996. The effect of a diagnostic label of language delay on adults' perceptions of preschool children. *Journal of Learning Disabilities* 29 (6), 582–589.
- Yell, M. L. 1995. The law and inclusion: Analysis and commentary. *Preventing School Failure* 39 (2), 45–50.
- Yell, M. L. 1998. The Legal Basis of Inclusion. *Educational Leadership* 56 (2), 70–74.
- Ysseldyke, J., Thurlow, M., Bielinski, J., House, A., Moody, M. & Haigh, J. 2001. The relationship between instructional and assessment accommodations in an inclusive state accountability system. *Journal of Learning Disabilities* 34 (3), 212–221.
- Ysseldyke, J. & Olsen, K. 1999. Putting Alternate Assessments Into Practice: What to Measure and Possible Sources of Data. *Exceptional Children* 65 (2), 175–185.

#### Muut lähteet:

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos. 10.1.2000. Opetushallitus.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Tilastokeskus. 1999. Peruskoululaiset kunnittain. 9-vuotisen erityisopetuksen oppilaat, 11-vuotisen erityisopetuksen vaikeimmin vammaiset oppilaat, 11-vuotisen erityisopetuksen muut vammaisoppilaat.

LIITE 1 HOJKS-PANKKI (liitteeksi otettu tutkimukseen liittyvät kaavakemallit)

B. *LUOTTAMUKSELLINEN*

## **HENKILÖKOHTAINEN SUUNNITELMA OPETUKSEN JÄRJESTÄMISEKSI**

### **1. Suunnitelman laadintapäivämäärä, laatijat yhteystietoineen sekä vastuhenkilö**

#### **2. Yhteystiedot**

Koulu/luokka

Luokanvalvoja

Oppilaan nimi

Syntymäaika

Huoltajat

Osoite

Puh

### **3. Taustatiedot päivähoidosta, kuntoutuksesta ja koulunkäynnistä sekä mahd. diagnoosi**

#### **4. Vahvuudet ja ongelma-alueet oppimisessa ja koulunkäynnissä (testaustulokset, oppilaan, huoltajien ja opettajan huomiot)**

Perustaidot (luku- ja kirj. & matematiikka)

Muut oppiaineet

Työskentely luokkayhteisössä

Koulunkäyntiin asennoituminen kodin näkökulmasta (kotitehtävät, motivaatio, koulukaverit jne.)

Muuta

### **5. Tavoitteet**

### **6. Menetelmät ja tukitoimet (koulunkäyntiavustajan tarve, apuvälineet, koulukuljetus)**

### **7. Jatkosuunnitelmat (arviointipalaveri sekä mahdolliset jatkotutkimuksen ym.)**

### **8. Arviointi (täytetään arviointipalaverissa)**

*Henkilökohtaista suunnitelmaa opetuksen järjestämiseksi säilytetään oppilaan oppilaskortin yhteydessä.*

(Kaavake on laadittu ennen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutosta 10.1.2000, jossa määrätään HOJKS:n laadinnasta.) (jatkuu)

LIITE 1 HOJKS-PANKKI (jatkuu)

C.

LUOTTAMUKSELLINEN

## HENKILÖKOHTAINEN SUUNNITELMA OPETUKSEN JÄRJESTÄMISEKSI

### 1. Suunnitelman laadintapäivämäärä, laatijat yhteystietoineen sekä vastuuhenkilö

#### 2. Yhteystiedot

Koulu/luokka

Luokanvalvoja

Oppilaan nimi

Syntymäaika

Huoltajat

Osoite

Puh.

### 3. Taustatiedot päivähoidosta, kuntoutuksesta ja koulunkäynnistä sekä mahd. diagnoosi

#### 4. Vahvuudet ja ongelma-alueet oppimisessa ja koulunkäynnissä (testaus tulokset, oppilaan, huoltajien ja opettajan huomiot)

Kognitiiviset taidot

Sosiaaliset taidot

Kielen ja kommunikaation taidot

Havainnointi ja motoriikka

Koulunkäyntiin asennoituminen kodin näkökulmasta (kotitehtävät, motivaatio, koulukaverit jne.)

Muuta

#### 5. Tavoitteet

#### 6. Menetelmät ja tukitoimet (koulunkäyntiavustajan tarve, apuvälineet, koulukuljetus)

#### 7. Jatkosuunnitelmat (arviointipalaveri sekä mahdolliset jatkotutkimuksen ym.)

#### 8. Arviointi (täytetään arviointipalaverissa)

*Henkilökohtaista suunnitelmaa opetuksen järjestämiseksi säilytetään oppilaan oppilaskortin yhteydessä.*

(Kaavake on laadittu ennen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutosta 10.1.2000, jossa määrätään HOJKS:n laadinnasta.) (jatkuu)

**E. OPPILAAN KOULUTUSSUUNNITELMA 1/2** *LUOTTAMUKSELLINEN***Oppilaan henkilötiedot**

Oppilaan nimi	Syntymäaika
Oppilaan osoite	Puh. koti
Huoltajan nimi ja osoite	Puh. koti / työ
<b>Opetuksen järjestäminen</b>	
Koulu	Luokka/lukuvuosi
Luokanvalvoja	

**Taustatiedot kuntoutuksesta ja ala-asteelta****Opetuksessa huomioitavat oppilaan sairaudet/vammat/rajoitukset****Oppilaan vahvuudet****Oppilaan ongelma-alueet oppimisessa ja koulunkäynnissä****Oppilaan koulunkäyntiä koskevat pääasialliset tavoitteet****Tukipalvelut (koulunkäyntiavustajan tarve, apuvälineet jne.)****Opettaja konsultoi tarvittaessa/yhdyshenkilö puh.****Muut koulunkäyntiin liittyvät järjestelyt***Koulutussuunnitelma siirtyy oppilaan mukana*

Huoltajan suostumus

**Koulutussuunnitelman tarkistaminen**

Koulutussuunnitelman laatijat ja vastuhenkilö:

paikka ja aika	Kokouksen puolesta	Allekirjoitus
.....	.....	.....

**HENKILÖKOHTAINEN SUUNNITELMA OPETUKSEN JÄRJESTÄMISEKSI** **2/2**  
**AINE/AINEET****Nykytilan arviointi****Tavoitteet****Menetelmät****Materiaalit****Arviointi****Muut koulutyössä huomioitavat seikat**

(Kaavake on laadittu ennen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutosta 10.1.2000, jossa määrätään HOJKS:n laadinnasta.)

(jatkuu)

LIITE 1 HOJKS-PANKKI (jatkuu)

**Lisäsivu HOJKS:iin**

*LUOTTAMUKSELLINEN*

*Oppilaan nimi:*

*Syntymäaika:*

*Luokka:*

*Seurantapäivämäärä, osanottajat ja vastuhenkilö:*

## **HENKILÖKOHTAISEN OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN**

**1. Perustietojen päivitys**(muutokset oppilastiedoissa ja nykytilan arvio):

**2. Yleistavoitteet:**

**3. Lähitavoitteet:**

**4. Arviointi** (suoritetaan lukuvuoden lopussa):

*Henkilökohtaista suunnitelmaa opetuksen järjestämiseksi säilytetään oppilaan oppilaskortin yhteydessä.*

(Kaavake on laadittu ennen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutosta 10.1.2000, jossa määrätään HOJKS:n laadinnasta.)

(jatkuu)



## LIITE 1 HOJKS-PANKKI (jatkuu)

**TASKU-HOJKS** (muokattu pystyasentoon luettavuutta helpottamaan)

OPPILAS \_\_\_\_\_ LUOKKA \_\_\_\_\_  
 OPETTAJA \_\_\_\_\_ PVM \_\_\_\_\_

	Mikä sujuu hyvin?	Mistä ollaan huolissaan?	Mitä tehdään?	Mihin mennessä?	Mitä tapahtui?
<b>Oppilas</b>					
<b>Äiti</b>					
<b>Isä</b>					
<i>Opettaja</i>					

## LIITE 2 ERITYISOPETTAJIEN HAASTATTELU 1

## ERITYISOPETTAJIEN ARVIOT HENKILÖKOHTAISISTA OPETUSSUUNNITELMISTA ENNEN NIIDEN LAADINTAA

1. Mitä HOPS tarkoittaa sinulle? Mitä sinulle tulee mieleen HOPS:ista? Mikä sinun mielestäsi HOPS on?
2. Oletko aikaisemmin tehnyt HOPS:eja?
  - a) ei lainkaan
  - b) yksittäisille oppilaille
  - c) kaikille luokan oppilaille
3. Mikäli vastasit myönteisesti, minkälaisia HOPS:eja olet tehnyt?
4. Kuinka monta tyypillistä EMU:a sinulla on luokassasi?
5. Mitä tarkoitat tyypillisellä EMU:lla?
6. Millä mielellä alat laatia HOPS:eja oppilaillesi ensi syksynä?
7. Mitä arvelet, mitä hyötyä HOPS:eista on oppilaillesi?
8. Mitä hyötyä HOPS:ien laadinnasta on omalle työllesi?
9. Keiden kanssa haluat laatia HOPS:it?
  - a) huoltajan kanssa kahden kesken
  - b) huoltajan sekä oppilaan puhe-, toimintaterapeutin tai muiden yhteistyökumppaneiden
  - c) huoltajan, edellä mainittujen yhteistyökumppaneiden sekä rehtorin kanssa
  - d) muu kokoonpano, ketkä?
10. Haluaisitko aiheesta lisäkoulutusta tai muuta tukea?
11. Kuinka moni oppilaistasi kaipaisi lisätuesta oppimisvaikeuksien diagnosoinnin ja opetuksen suunnittelun avuksi ennen HOPS:ien laadintaa?
12. Haluatko tukea testaukseen?
13. Kuinka monta vuotta olet toiminut erityisopettajana?

## LIITE 3 HUOLTAJIEN KYSELY 1

*Hyvät vanhemmat,*

Kaikille koulumme oppilaille laaditaan kuluvan lukukauden aikana henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Teen tutkimusta henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadinnasta ja niiden toimivuudesta koulussamme. Pyydän teitä vastaamaan muutamaan kysymykseen, sillä mielipiteenne ja ajatuksenne lapsenne koulunkäynnistä ja henkilökohtaisista opetussuunnitelmista oman lapsenne kannalta ovat tärkeitä kokonaiskuvan saamiseksi. Kaikki asiat tutkimuksessani käsitellään luottamuksellisesti ja nimettöminä.

1. Oletteko aikaisemmin kuullut puhuttavan henkilökohtaisista opetussuunnitelmista?

Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

2. Onko lapsellenne aiemmin tehty henkilökohtaista opetussuunnitelmaa tai

koulutussuunnitelmaa? Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

Mikäli vastasitte myönteisesti, oliko se positiivinen kokemus? Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

3. Oletteko saaneet tarpeeksi vaikuttaa lapsenne koulunkäyntiin? Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

Ehdotuksia parempaan suuntaan

4. Oletteko tyytyväinen lapsenne nykyiseen koulusijoitukseen? Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

Ajatuksia

5. Mikäli lapsellenne tarjottaisiin mahdollisuus käydä koulua yleisopetuksen puolella henkilökohtaisen opetussuunnitelman turvin, haluaisitteko tarttua tilaisuuteen?

Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

6. Onko lapsenne opiskellut yleisopetuksessa? Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

Mikäli vastasitte myönteisesti, olitteko tyytyväisiä siirtotapahtumaan? Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

Ajatuksia

7. Kuka ehdotti lapsenne siirtoa tai sijoittamista erityisopetukseen?

8. Milloin lapsellenne on viimeksi tehty psykologisia tai vastaavia tutkimuksia?

Kuka suoritti tutkimukset?

9. Voimmeko saada näitä tutkimustietoja henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinnan

tueksi? Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

*PYYDÄN TEITÄ PALAUTTAMAAN LOMAKE, KUN SAAVUTTE HOPS-PALAVERIIN.*

KIITÄN YHTEISTYÖSTÄ, rehtori Eija Valanne

## LIITE 4 OPPILAJDEN KYSELY

1. Nimi \_\_\_\_\_ luokka \_\_\_\_\_

2. Mistä oppiaineista pidät eniten?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Mistä oppiaineista et pidä?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Onko jokin oppiaine, jota haluaisit opetettavan enemmän?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vähemmän?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Kenen vieressä haluat istua luokassa?

\_\_\_\_\_

6. Käykö paras kaverisi samaa koulua kuin sinä? Kyllä \_\_\_\_\_ Ei \_\_\_\_\_

7. Haluaisitko muuttaa jotain asiaa koulussa esim. välitunneissa, ruokailussa, lukujärjestyksessä, koulun järjestyssäännöissä jne?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Käytkö mielelläsi nykyistä kouluasi (koulun nimi)? Kyllä \_\_\_\_\_ Ei \_\_\_\_\_

7. Mikäli vastasit "ei", mitä koulua haluaisit käydä?

\_\_\_\_\_

Miksi?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Arvio kouluamme. Ympyröi 5 - 1 tähteä. (5 tähteä=erinomainen - 1 tähti=huono)

Kuinka monta tähteä annat koulussamme

työrauhalle \* \* \* \* \*

koulukavereille \* \* \* \* \*

opetukselle \* \* \* \* \*

omalle työskentelyllesi \* \* \* \* \*

KIITOS !

## LIITE 5 OPPILAIKEN PIIRREARVIOINTI OPETTAJIEN ARVIOIMINA

Arvioi ja rastita oppilaan vahvuuksien ja oppimisen haasteiden ilmenemistä oppimiseen ja koulutyöskentelyyn liittyvissä taidoissa asteikolla 0-4 (X=ei voi arvioida, 0=ei ilmene lainkaan, 1=ilmenee vähäisenä piirteenä, 2=ilmenee jonkin verran, 3=ilmenee oppilaalle ominaisena piirteenä tai 4=ilmenee voimakkaana piirteenä).

Oppilaan nimi \_\_\_\_\_ Pvm \_\_\_\_\_

<b>Vahvuuksia</b>	X	0	1	2	3	4
Sosiaalisesti lahjakas						
Taitava verbaalinen ilmaisu						
Taitava kuvallinen ilmaisu						
Taitava liikunnallinen ilmaisu						
Taitava musiikillinen ilmaisu						
Taitava kädentöissä						
Taitava (lisää ominainen vahvuus)						
<b>Oppimistyyli</b>	X	0	1	2	3	4
Auditiivinen oppija						
Visuaalinen oppija						
Toiminnallinen oppija						
Muu kuvaus						
<b>Tarkkaavaisuus ja toiminnanohjaus</b>	X	0	1	2	3	4
Työskentelee mielellään yksin						
Työskentelee mielellään ryhmässä						
Toimintojen liiallinen hitaus						
Toimintojen liiallinen nopeus						
Auttaa mielellään koulutovereita *						
Ei näytä kuuntelevan ohjeita						
Vaikeuksia aloittaa työskentely						
Vaikeuksia ylläpitää keskittyminen työskentelyyn						
Vaikeuksia siirtyä tehtävästä toiseen						
Vaikeuksia lopettaa työskentely						
Kadottaa usein koulutarvikkeita						
Häiriintyy helposti ulkoisista ärsykkeistä						
Motorinen levottomuus pulpettityöskentelyssä						
Jättää usein paikkansa luokkahuoneessa						
Usein vaikeuksia odottaa vuoroaan						
Keskeyttää usein muita						
Riitaantuu helposti siirtymätilanteissa ja välitunneilla						
Muutosherkkä						
Motivoimattomuus *						
Tunne-elämän ongelmia						
<b>Motoriikka ja havaintotoiminnat</b>	X	0	1	2	3	4
Vaikeus oppia uusia liikesarjoja						
Heikko motorinen koordinaatio (liikunnallisesti kömpelö)						

\* poistettu alhaisen kommunaliteetin vuoksi faktorianalyysistä

(jatkuu)

## LIITE 5 (jatkuu)

Hienomotorisia vaikeuksia (vaikeuksia kädentöissä)						
Avaruudellisen hahmottamisen vaikeuksia (tila ja suunta)						
Visuaalisen hahmottamisen vaikeuksia						
Sosiaalisen hahmottamisen vaikeus (vaikeus tulkita ilmeitä ja eleitä) *						
<b>Kielellinen kehitys (kuunteleminen, puhuminen, lukeminen, kirjoitus)</b>	X	0	1	2	3	4
Vaikeuksia puheäänteiden erottelussa kuulonsa avulla						
Vaikeuksia ymmärtää ohjeita ja kuulemaansa						
Vaikeuksia muistaa moniosaisia ohjeita						
Puheessa ilmenee äännevirheitä (artikulaatiovirheitä) *						
Kielellinen ilmaisu suppeaa (lyhyitä, epätäydellisiä ilmauksia)						
Puheessa virheellisiä sanojen taivutuksia ja lauserakenteita						
Kerronta takeltelevaa (vaikeuksia kertoa omin sanoin)						
Äänteet vaihtavat paikkaa puheessa						
Vaikeuksia muistaa kirjainten nimiä (erityisesti vierasperäiset)						
Lukee ääneen hitaasti						
Tekee ääneen lukiessaan virheitä päätteissä tai taivutusmuodoissa						
Tunnistaa vain vähän sanoja kokonaisina sanahahmoina						
Ei osaa lukea sanoja äänne äänneeltä (esim. liu'uttamalla)						
Ei ymmärrä lukemaansa (ei osaa kertoa omin sanoin lukemaansa)						
Nopea ja huolimaton lukeminen *						
Hidas ja huolellisuuteen pyrkivä lukeminen *						
Kirjoittaminen hidasta *						
Sekoittaa kirjoittaessaan samalta näyttäviä kirjaimia (esim. p,b,d)						
Vaikeuksia sanojen oikeinkirjoituksessa						
Kirjoittaa niin virheellisesti, että sanoista ei saa selvää						
Kirjoittaa rakenteeltaan epätäydellisiä lauseita						
Vaikeuksia muodostaa ajatuksista kirjoitusta						
<b>Matemaattinen eteneminen ja järjely</b>	X	0	1	2	3	4
Vaikeuksia liikkua ajatuksellisesti lukujonossa eteen ja taaksepäin (esim. 2-4-6-8..., 13-12-11-10-9..., 10-20-30-40-50...)						
Lukee moninumeroisia lukuja väärin						
Ei muista lukusanoja tai numeroita *						
Sijoittaa luvut väärin kerto- ja jakolaskussa						
Tekee lainausvirheitä						
Hyväksyy järjettömiä vastauksia (esim. suuruusluokaltaan)						
Laskeminen hidasta						
Oppilas laskee sormilla tai käyttää apuvälineitä						
Vaikeuksia kertotaulun oppimisessa						
Vaikeuksia ratkaista sanallisia tehtäviä heikon lukutaidon vuoksi						
Vaikeuksia valita oikea strategia ratkaista sanallisia tehtäviä (oppilas ei osaa päättää monivaiheisten tehtävien laskumuotoa tai -järjestystä)						
Oppilas valitsee sattumanvaraisesti strategian ratkaista sanallinen tehtävä (esim. valitsee viimeksi opetetun laskumuodon)						
Ei havaitse syy-seuraus-suhteita						
Syrjäytyy varsinaisesta käsiteltävästä aiheesta tarkastelemaan jotakin vähäpätöistä yksityiskohtaa						

\* poistettu alhaisen kommunaliteetin vuoksi faktorianalyysistä

LIITE 6 ERITYISOPETTAJIEN HAASTATTELU 2  
**VUODEN KOKEMUKSEN JÄLKEEN MITÄ HOJKS TARKOITTA SINULLE?**

**MOTIVOINTI JA YHTEISTYÖ**

Osallistuivatko kaikki oppilaat palaveriin? Miksi? Miksi ei?  
 Millä tavoin oppilaat osallistuvat palaveriin?  
 Miten ajattelet oppilaan kokevan tilanteen, jossa analysoidaan hänen koulunkäyntiään?  
 Tapahtuiko oppilaiden sitoutumista omaan opiskeluunsa?  
 Osallistuivatko kaikki vanhemmat HOJKSien laadintaan?  
 Kuinka paljon vanhemmat osallistuivat päätöksen tekoon? Kirjallisesti / suullisesti /  
 ideoita / toiveita?  
 Keitä muita osallistui HOJKS palaveriin? Miten he osallistuivat?  
 Osallistuiko HOJKS palaveriin oppilaan kaikki terapeutit? Miksi? Miksi ei?  
 Osallistuiko HOJKS palaveriin koulun terveydenhoitajaa? Miksi? Miksi ei?

**OPPILAAN TUNTEMUS**

Mitä testejä, kokeita tai keinoja käytit arvioidaksesi oppilaan kykytason?  
 Oppilaan vahvuus- ja oppimisvaikeuskaavake - autoiko se oppilaan tuntemuksen  
 tekemistä? Millä tavalla?  
 Kuinka paljon oppilaan terapeutit tuottavat tietoa oppilaan opetuksen suunnitteluun?  
 Kuinka paljon koet hyötyväsi oppilaan asiantuntijalausunnoista esim. psykologien tai  
 lääkäreiden lausunnoista?

**TAVOITTEET & MENETELMÄT**

Onko tavoitteiden asettaminen mielestäsi helppoa / vaikeaa?  
 Lähitavoitteet? Pitkän aikavälin tavoitteet?  
 Onko tavoitteisiin tähtävien menetelmien päättäminen ollut mielestäsi helppoa / vaikeaa?

**HOJKSIN TOTEUTUS**

Kuinka usein otat HOJKSia esille?  
 Kuinka usein teet lisäyksiä HOJKSeihin?  
 Onko HOJKS edesauttanut opetuksen yksilöllistämistä? Miltä osin?

**ARVIOINTI**

Auttaako HOJKS oppilasarviointia?  
 Miten HOJKS ja oppilasarviointi liittyvät toisiinsa?  
 Piditkö keväällä arviointipalaverit? Kaikkien oppilaiden osalta?

**ASENNE JA KOKEMUKSET**

Keskusteletko HOJKSista tai suunnitteletko HOJKSia muiden opettajien kanssa?  
 Miten hyvin saat tietoa HOJKSia varten muilta oppilasta opettaneilta opettajilta?  
 Mitä apua / tukea haluaisit HOJKSien laatimiseen?  
 Kuinka usein on mielestäsi järkevää pitää HOJKS-palaveri?  
 Mikä on mielestäsi koulun opetussuunnitelman ja HOJKSien suhde?  
 Miten koulun opetussuunnitelma tukee HOJKSien laadintaa?  
 Onko HOJKS edesauttanut oppilaiden integroitumista yleisopetukseen? Miten?  
 Mitä hyötyä koet HOJKSista olevan? Onko saatu hyöty oikeassa suhteessa työmäärään?  
 Miten uusi HOJKS käytäntö poikkeaa aiemmasta tavastasi suunnitella opetusta  
 yksilöllisesti?  
 Luopuisitko HOJKSien laadinnasta, mikäli sitä ei edellytettäisi laissa ja koulutoimen  
 käytänteissä?

## LIITE 7 HUOLTAJIEN KYSELY 2 (tiivistetty yksi sivuiseksi)

Hyvät vanhemmat,

28.3.2000

Olette olleet kanssamme laatimassa lapsillenne henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS). Tutkin henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa ja niiden toimivuutta koulussamme kahden vuoden kokemuksen jälkeen. Pyydän Teitä vastaamaan muutamaan kysymykseen HOJKS-palaverista saamienne kokemusten pohjalta. Mielenpitoenne ja ajatuksenne ovat tärkeitä, jotta voisimme kehittää henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Kaikki asiat tutkimuksessani käsitellään luottamuksellisesti ja nimettöminä. Kiitos!

*Pyydän Teitä arvioimaan seuraavat väitteet asteikolla 1=täysin eri mieltä, 2= osittain eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=osittain samaa mieltä tai 5=täysin samaa mieltä merkitsemällä rasti mielestänne sopivaan ruutuun.*

Väitteet	1	2	3	4	5
HOJKS-kaavake pitää saada kotiin nähtäväksi ennen HOJKS-palaveria.					
HOJKS on turhan virallinen dokumentti.					
HOJKSin laadinnassa saan vaikuttaa lapseni opetuksen suunnitteluun riittävästi.					
Aikaisemminkin opettajan kanssa on käyty keskusteluja vuosittain. Mielestäni HOJKS-palaverit ovat osoittautuneet hyödyllisemmiksi.					
Minun on helppo ehdottaa <u>kasvatuksellisia tavoitteita</u> lapseni henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan.					
Minun on helppo ehdottaa <u>opetuksellisia tavoitteita</u> lapseni henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan.					
Termit, joita HOJKSin yhteydessä käytetään, ovat vaikeaselkoisia.					
HOJKS auttaa hahmottamaan oppilaan koulunkäynnin tavoitteet.					
HOJKSin avulla on helppo jäsentää oppilaan arviointia.					
HOJKS auttaa oppilasta sitoutumaan opintoihinsa.					
HOJKS tukee oppilaiden jatkokoulutuksen suunnittelua.					
HOJKS-palaveriin osallistuminen oli positiivinen kokemus.					
HOJKS helpottaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä.					
HOJKS edistää opetuksen yksilöllistämistä.					

2. Merkitse rastilla keiden on mielestänne syytä olla mukana HOJKS-palaverissa:

vanhemmat

oppilas

fysioterapeutti

rehtori

puheterapeutti

toimintaterapeutti

psykologi

kouluterveydenhoitaja

\_\_\_\_\_ (voitte lisätä osallistujia).

3. Oman lapseni kohdalla olen palaverissa mieluiten kahden opettajan kanssa.

Kyllä \_\_\_\_\_ Ei \_\_\_\_\_

4. Miten usein on mielestänne järkevää pitää HOJKS-palaveri?

5. Muita huomioita ja kehittämisajatuksia

*PYYDÄN TEITÄ PALAUTTAMAAN LOMAKE SULJETUSSA KIRJEKUORESSA OPPI-  
LAAN MUKANA OMALLE OPETTAJALLE 7.4.2000 MENNESSÄ.*

KIITÄN YHTEISTYÖSTÄ, rehtori Eija Valanne



## LIITE 8 AINEISTON LUOKITTELUKATEGORIAT JA KOODAUS

*Identifiointitiedot 1-14*

1.	HAVTUN	1-105
2.	SP	sukupuoli 1=tyttö, 2=poika
3.	SVUOSI	syntymävuosi
4.	KOULULYKK	koululykkäys 0=ei, 1=kyllä
5.	TUPLAUSV	tuplausvuosien
6.	YKSITOIS	11-vuotinen oppivelvollisuus 0=ei, 1=kyllä
7.	LUOKKA1	luokka-aste lv. 1998-1999
8.	LUOKKA2	luokka-aste lv. 1999-2000
9.	PÄÄTÖS	erityisopetuspäätös; 1=emu, 2=dysfasia, 3=yksityisoppilas
10.	OPE1	luokanopettaja lv. 1998-1999
11.	OPE2	luokanopettaja lv. 1999-2000
12.	IKA	oppilaiden ikä tutkimuksen teko hetkellä
13.	ASTE1	oppilaiden koulu-aste lv. 1998-1999
14.	ASTE2	oppilaiden koulu-aste lv. 1999-2000

*Taustatiedot 15-31*

15.	EVAIHDOT	oppilaan kouluvaihdot, kun kyseessä erityisopetussijoitukset
16.	VAIHDOT	oppilaan kouluvaihdot
17.	PK	oppilas ollut päiväkodissa
18.	PUHETER	oppilas on joskus saanut puheterapiaa
19.	TOIMINTA	oppilas on joskus saanut toimintaterapiaa
20.	FYSIOTER	oppilas on joskus saanut fysioterapiaa
21.	PSYYKE	oppilaalla on tai on ollut psyykinen hoitosuhde terapisuhde perheneuvolaan, lastenpsykiatriselle osastolle tms.)
22.	SOSAALI	oppilasta on tuettu sosiaalityön tukimuodoilla
23.	TUKILKM	tukimuotojen lkm/oppilas
24.	KIELI	kielellinen erityishäiriö; 0=ei, 1=kyllä
25.	AUTISMI	autismidiagnoosi; 0=ei, 1=kyllä
26.	MBG	MBD-diagnoosi; 0=ei, 1=kyllä
27.	MUUDG	muu diagnoosi; 0=ei, 1=kyllä
28.	DG	tekstiä muusta diagnoosista
29.	KKAV	koulunkäyntiavustajan tarve; 0=ei, 1=kyllä
30.	TUTKPAP	oppilaan tutkimuspapereita löytyivät
31.	TUTKIJA	oppilaan tutkinut yksikkö; 1= koulupsykologi, 2=kapene, 3=keskussairaala, 4=yliopistollinen sairaala, 5=kuntainliiton palvelulaitos, 6=muu

*HOJKSin laadintatiedot 32-39*

32.	LAATIJAT	hojksin laatijat lv. 1998-1999; 1=opettaja + 1 huoltaja, 2=opettaja + 2 huoltajaa, 3=opettaja + huoltaja + oppilas, 4=opettaja + 2 huoltajaa + oppilas, 5= opettaja + oppilas, 6= ei osallistujia, 7=viranomaiset
33.	LISÄKSI	tekstiä muista mahdollisista osallistujista
34.	LAATPSYK	hojks-palaverissa mukana psykologi; 0=ei, 1=kyllä
35.	LAATPUHE	hojks-palaverissa mukana puheterapeutti; 0=ei, 1=kyllä
36.	LAATTOIM	hojks-palaverissa mukana toimintaterapeutti; 0=ei, 1=kyllä
37.	LAATREX	hojks-palaverissa mukana rehtori; 0=ei, 1=kyllä
38.	LAATTH	hojks-palaverissa mukana terveydenhoitaja; 0=ei, 1=kyllä
39.	LAATFYSI	hojks-palaverissa mukana fysioterapeutti; 0=ei, 1=kyllä

*Huoltajien ensimmäinen kysely 40-51*

40.	VTUTTU	hojks tuttu vanhemmille entuudestaan; 0=ei, 1=kyllä
41.	VTEHTY	hojks tehty aikaisemmin; 0=ei, 1=kyllä

(jatkuu)

## LIITE 8 (jatkuu)

42. VKOKEM aikaisemmat hojks-kokemukset myönteisiä; 0=ei, 1=kyllä  
 43. VVAIK vanhemmilla hyvät vaikutusmahdollisuudet lapsensa koulunkäyntiin; 0=ei, 1=kyllä  
 44. VTYYT vanhemmat tyytyväisiä lapsensa koulusijoitukseen; 0=ei, 1=kyllä  
 45. VINTEG vanhempien integrointihalukkuus yleisopetukseen lapsensa osalta; 0=ei, 1=kyllä  
 46. VSIIRTO vanhempien tyytyväisyys erityisopetusiirtotapahtumaan; 0=ei, 1=kyllä  
 47. KUKAEHDO kuka ehdotti siirtoa erityisopetukseen; 1=ope, 2=erityisope, 3=psykologi, 4=puheterapeutti, 5=lääketieteen edustaja, 6=päivähoidon edustaja, 7=vanhemmat itse  
 48. VSIIRTOLK mille luokalle siirto tapahtui  
 49. VSYI syy erityisopetussiirtoon; 1=oppimisvaikeus, 2=kielellinen häiriö, 3=opetusryhmän koko, 4=levottomuus/keskittymisvaikeus, 5=yleisopetus liian vaikea, 6=arkuus tm. psyykk. vaikeudet, 7=diagnosoitu sairaus tai vamma, 8=poissaolot ja/tai motivointiongelmia  
 50. VTAIKA viimeisin tutkimusajankohta ikävuotena  
 51. VLUPA lupa saada tutkimustietoja; 0=ei, 1= kyllä

*Oppilaiden kysely 52-72*

52. LEMPIAIN mieluisin oppiaine oppilaalle, 1=ai, 2=en, 3=yypi, 4=bi, 5=ge, 6=ue, 7=hi, 8=ma, 9=mu, 10=ku, 11=ks, 12=li, 13=fk, 14=ko, 15=ts, 16=tn, 17=ru, 18=atk, 19=kk  
 53. LISAX1 seuraavaksi mieluisimmat aineet samoin koodein  
 54. LISAX2 “\_“  
 55. LISAX3 “\_“  
 56. LISAX4 “\_“  
 57. LISAX5 “\_“  
 58. EILEMPI ei mieluisia oppiaine  
 59. EIKA1 “\_“  
 60. EIKA2 “\_“  
 61. EIKA3 “\_“  
 62. ENEMMÄN toivottaisiin opetettavan enemmän, samoin koodein  
 63. ENEMM2 “\_“  
 64. VAHEMMAN toivottaisiin opetettavan vähemmän, samoin koodein  
 65. VAHEMM2 “\_“  
 66. XPAL paras kaveri on samassa koulussa; 0=ei, 1=kyllä  
 67. XMUUTOS mitä muutosta oppilas haluaisi koulunkäyntiin; 1=välitunneissa, 2=ruokailussa, 3=lukujärjestyksessä, 4=koulun järjestyssäännöissä, 5=muussa, 6=ei mitään  
 68. XTYTYT oppilaan tyytyväisyys kouluun; 0=ei, 1=kyllä  
 69. XRAUHA oppilaan antama arvio koulun työrauhalle; 1=heikko, 2=välttävä, 3=kohtalainen, 4=hyvä, 5=erinomainen  
 70. XKAVERI oppilaan antama arvio koulukavereille; sama likert  
 71. XOPETUS oppilaan antama arvio opetukselle; sama likert  
 72. XOMATYO oppilaan antama arvio omalle työskentelylle; sama likert

*Piirrearviointi 73-144*

Muuttujien koodaus: 0=ei ilmene lainkaan, 1=ilmenee vähäisenä piirteenä, 2=ilmenee jonkin verran, 3=ilmenee oppilaalle ominaisena piirteenä tai 4=ilmenee voimakkaana piirteenä, 5=ei voi arvioida

73. LSOS Sosiaalisesti lahjakas  
 74. LVERB Taitava verbaalinen ilmaisu  
 75. LKUV Taitava kuvallinen ilmaisu  
 76. LLIK Taitava liikunnallinen ilmaisu

(jatkuu)

## LIITE 8 (jatkuu)

77.	LMU	Taitava musiikillinen ilmaisu
78.	LKS	Taitava kädentöissä
79.	AUD	Auditiivinen oppija
80.	VISU	Visuaalinen oppija
81.	TOIM	Toiminnallinen oppija
82.	TYYLI1	Muu kuvaus
83.	TYO1	Työskentelee mielellään yksin
84.	TYO2	Työskentelee mielellään ryhmässä
85.	HITAUS	Toimintojen liiallinen hitaus
86.	NOPEUS	Toimintojen liiallinen nopeus
87.	AUTTAA	Auttaa mielellään koulutovereita
88.	EIKUULE	Ei näytä kuuntelevan ohjeita
89.	VAIKALKU	Vaikeuksia aloittaa työskentely
90.	VAIKYLL	Vaikeuksia ylläpitää keskittyminen työskentelyyn
91.	VAIKSIIR	Vaikeuksia siirtä tehtävästä toiseen
92.	VAIKLOPP	Vaikeuksia lopettaa työskentely
93.	KADOT	Kadottaa usein koulutarvikkeita
94.	HAIR	Häiriintyy helposti ulkoisista ärsykkeistä
95.	LEVOT1	Motorinen levottomuus pulpettityöskentelyssä
96.	LEVOT2	Jättää usein paikkansa luokkahuoneessa
97.	VAIKODO	Usein vaikeuksia odottaa vuoroaan
98.	KESK	Keskeyttää usein muita
99.	RIITA	Riitaantuu helposti siirtymätilanteissa ja välitunneilla
100.	MUUTOS	Muutosherkkä
101.	MOT	Motivoimattomuus
102.	EMO	Tunne-elämän ongelmia
103.	LIIKESAR	Vaikeus oppia uusia liikesarjoja
104.	KMOT	Heikko motorinen koordinaatio (liikunnallisesti kömpelö)
105.	HMOT	Hienomotorisia vaikeuksia (vaikeuksia kädentöissä)
106.	AVA	Avaruudellisen hahmottamisen vaikeuksia (tila ja suunta)
107.	VISHAH	Visuaalisen hahmottamisen vaikeuksia
108.	SOSHAH	Sosiaalisen hahmott. vaikeus (vaikeus tulkita ilmeitä ja eleitä)
109.	PUHERO	Vaikeuksia puheäänteiden erottelussa kuulonsa avulla
110.	YMM	Vaikeuksia ymmärtää ohjeita ja kuulemaansa
111.	MUISTI	Vaikeuksia muistaa moniosaisia ohjeita
112.	ARTIKU	Puheessa ilmenee äännevirheitä (artikulaatiovirheitä)
113.	ILM	Kielellinen ilmaisu suppeaa (lyhyitä, epätäyd. ilmauksia)
114.	VIRHE	Puheessa virheellisiä sanojen taivutuksia ja lauserakenteita
115.	TAKELTEL	Kerronta takeltelevaa (vaikeuksia kertoa omin sanoin)
116.	AANTEET	Äänteet vaihtavat paikkaa puheessa
117.	KIRJAIN	Vaikeuksia muistaa kirjainten nimiä (erityisesti vierasperäiset)
118.	LUKHIT	Lukee ääneen hitaasti
119.	TAIV	Tekee ääneen lukiessaan virheitä päätteissä tai taivutusmuodoissa
120.	SANAHAAH	Tunnistaa vain vähän sanoja kokonaisina sanahahmoina
121.	LIUT	Ei osaa lukea sanoja äänne äänteeltä (esim. liu'uttamalla)
122.	LUKEYMM	Ei ymmärrä lukemaansa (ei osaa kertoa omin sanoin lukemaansa)
123.	LUKNOP	Nopea ja huolimaton lukeminen
124.	LUKHID	Hidas ja huolellisuuteen pyrkivä lukeminen
125.	KIRJHID	Kirjoittaminen hidasta
126.	PDG	Sekoittaa kirjoittaessaan samalta näyttäviä kirjaimia (esim. p,b,d)
127.	OIKKIRJ	Vaikeuksia sanojen oikeinkirjoituksessa
128.	SEKA	Kirjoittaa niin virheellisesti, että sanoista ei saa selvää
129.	LAUSSEKA	Kirjoittaa rakenteeltaan epätäydellisiä lauseita
130.	AINE	Vaikeuksia muodostaa ajatuksista kirjoitusta
131.	JONO	Vaikeuksia liikkua ajatuksellisesti lukujonossa eteen ja taaksepäin (Esim. 2-4-6-8..., 13-12-11-10-9..., 10-20-30-40-50...)

(jatkuu)

## LIITE 8 (jatkuu)

132.	SATA	Lukee moninumeroisia lukuja väärin
133.	NUMERO	Ei muista lukusanoja tai numeroita
134.	ALLEK	Sijoittaa luvut väärin kerto- ja jakolaskussa
135.	LAINA	Tekee lainausvirheitä
136.	ARVAUS	Hyväksyy "järjettömiä" vastauksia (esim. suuruusluokaltaan)
137.	LASKHID	Laskeminen hidasta
138.	SORMI	Oppilas laskee sormilla tai käyttää apuvälineitä
139.	KERTO	Vaikeuksia kertotaulun oppimisessa
140.	SANALL	Vaikeuksia ratkaista sanallisia tehtäviä heikon lukutaid. vuoksi
141.	STRATEGI	Vaikeuksia valita oikea strategia ratkaista sanallisia tehtäviä (oppilas ei osaa päättää monivaiheisten tehtävien laskumuotoa tai -järjestystä)
142.	SATTUMA	Oppilas valitsee sattumanvaraisesti strategian ratkaista sanallinen tehtävä (esim. valitsee viimeksi opetetun laskumuodon)
143.	SYYSEUR	Ei havaitse syy-seuraus-suhteita
144.	SYRJAY	Syrjäytyy varsinaisesta käsiteltävästä aiheesta tarkastelemaan jotakin vähäpätöistä yksityiskohtaa

*Huoltajien toinen kysely 145-167*

Muuttujien 146-159 koodaus: 1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

145.	HAVTUN	1-61
146.	KA2	Kaavake kotiin etukäteen
147.	VIR2	HOJKS turhan virallinen dokumentti
148.	VAIK2	Saan vaikuttaa lapseni opetuksen suunnitteluun
149.	HY2	HOJKS-palaverit aikaisempia keskusteluja hyödyllisempiä
150.	KATA2	Helppo ehdottaa kasvatuksellisia tavoitteita
151.	OPTA2	Helppo ehdottaa opetuksellisia tavoitteita
152.	KIE2	HOJKS-palaverissa vaikeaa kieltä
153.	TAV2	HOJKS auttaa hahmottamaan koulunkäynnin tavoitteet
154.	ARV2	HOJKS avulla helppo tarkastella oppilaan arviointia
155.	SIT2	HOJKS auttaa oppilasta sitoutumaan opintoihinsa
156.	JAT2	HOJKS tukee oppilaiden jatkokoulutuksen suunnittelua
157.	MY2	HOJKS-palaveriin osallistuminen myönteinen kokemus
158.	YHT2	HOJKS edesauttaa kodin ja koulun yhteistyötä
159.	YKS2	HOJKS edistää opetuksen yksilöllistämistä
160.	MUK2	HOJKS-palaverissa syytä osallistua; 1=huoltaja; 2=huoltaja + oppilas, 3=huoltaja + oppilas + rehtori, 4= huoltaja + rehtori Mukana terveydenhoitaja; 0= ei, 1= kyllä
161.	MUK3	Mukana puhe-, fysio- tai toimintaterapeutti; 0=ei, 1=kyllä
162.	MUK4	Mukana rehtori; 0=ei, 1=kyllä
163.	MUKR	Mukana psykologi, 0=ei, 1=kyllä
164.	MUK5	Mukana psykologi, 0=ei, 1=kyllä
165.	MUITA	Muita huomioita HOJKS-palaverin kokoonpanosta
166.	OMAP2	Oman lapsen kohdalla mieluiten opettajan kanssa kahden; 0=ei, 1=kyllä
167.	USE2	HOJKS-palaverin useus; 1=kerran vuodessa, 2=2 x vuodessa, 1-2 x vuodessa, 3=useammin, 4=tarvittaessa

*HOJKSien sisällön luokittelukategoriat 168-225*

Muuttujien 169-225 koodaus; lkm

168.	KAAVA	Käytetty HOJKS-kaavake; 1=A-kaavake, 2=B-kaavake, 3=C-kaavake, 4=D-kaavake, 5=E-kaavake, 6=tasku-HOPS
169.	PSPESI	Positiivinen erityismaininta
170.	NSPESI	Kriittinen erityismaininta
171.	PTYO	Positiivinen työskentelykuvaus
172.	NTYO	Kriittinen työskentelykuvaus
173.	PPER	Positiivinen persoonakuvaus

## LIITE 8 (jatkuu)

174.	NPER	Kriittinen persoonakuvaus
175.	PKT	Positiivinen kotitehtävien tekomaininta
176.	NKT	Kriittinen kotitehtävien tekomaininta
177.	PKAYT	Positiivinen käyttäytymiskuvaus
178.	NKAYT	Kriittinen käyttäytymiskuvaus
179.	PSOS	Positiivinen sosiaalisuuskuvaus
180.	NSOS	Kriittinen sosiaalisuuskuvaus
181.	TTYO	Työskentelyn tavoite
182.	TKAYT	Käyttäytymisen tavoite
183.	TPER	Persoonallisen kasvun tavoite
184.	TSOS	Sosiaalisuuden tavoite
185.	TOPS	Opetussuunnitelmallinen tavoite
186.	TAI	Äidinkielen tavoite
187.	TEN	Englannin tavoite
188.	TMA	Matematiikan tavoite
189.	TMU	Musiikin tavoite
190.	TTN	Käsitöiden tavoite
191.	TKO	Kotitalouden tavoite
192.	TATK	Tietotekniikan tavoite
193.	MENE	Menetelmämaininta
194.	INTE	Integraatiosuunnitelma tai maininta
195.	TJARJ	Työjärjestyksellinen muutos
196.	TUKIP1	Kuntoutuspalvelu
197.	TUKIP2	Sosiaalitoimen tukipalvelu
198.	TUKIP3	Psykologinen tai lääketieteellinen tukipalvelu
199.	TUKIP5	Kuljetuspalvelu
200.	TUKIP6	Avustajan tuki opiskelulle
201.	TUKIP7	Tukiopetuksen tuki opiskelulle
202.	TYyli	Oppimistyylikuvaus
203.	JATKO	Jatkosuunnitelmat
204.	HOBBY	Harrastusmaininnat
205.	PAI	Positiivinen äidinkielen nykytilakuvaus
206.	NAI	Kriittinen äidinkielen nykytilakuvaus
207.	PMA	Positiivinen matematiikan nykytilakuvaus
208.	NMA	Kriittinen matematiikan nykytilakuvaus
209.	PEN	Positiivinen englannin nykytilakuvaus
210.	NEN	Kriittinen englannin nykytilakuvaus
211.	PHI	Positiivinen historian nykytilakuvaus
212.	NHI	Kriittinen historian nykytilakuvaus
213.	PYBG	Positiivinen ympäristö- ja luonnontiedon nykytilakuvaus
214.	NYBG	Kriittinen ympäristö- ja luonnontiedon nykytilakuvaus
215.	PLI	Positiivinen liikunnan nykytilakuvaus
216.	NLI	Kriittinen liikunnan nykytilakuvaus
217.	PMU	Positiivinen musiikin nykytilakuvaus
218.	PKU	Positiivinen kuvaamataidon nykytilakuvaus
219.	NKU	Kriittinen kuvaamataidon nykytilakuvaus
220.	PATK	Positiivinen tietotekniikan nykytilakuvaus
221.	PTN	Positiivinen käsitöiden nykytilakuvaus
222.	NTN	Kriittinen käsitöiden nykytilakuvaus
223.	NUE	Kriittinen uskonnon nykytilakuvaus
224.	PKO	Positiivinen kotitalouden nykytilakuvaus
225.	NKO	Kriittinen kotitalouden nykytilakuvaus

LIITE 9 ESIMERKKEJÄ HOJKSIEN SISÄLLÖLLISISTÄ KUVAUKSISTA (jatkuu seuraavalle sivulle)

Osa-alue	Positiivinen kuvaus	Kriittinen kuvaus	Tavoite	Menetelmä
Oppiaine	Matematiikan alkeet hallinnassa. Lukemisessa ja kirjoittamisessa tapahtunut nopeaa edistymistä. Osaa tuottaa kaikki kirjaimet käsialakirjoituksella. Kiinnostunut lukuaineista.	Soveltavassa matematiikassa vaikeuksia. Tekstitasolla unohtaa lauserajat. Matematiikassa kymmenenylitys vaikeaa. Historiassa selviä vaikeuksia hahmottaa menneitä aikaa.	Kirjoitelman kirjoittamista harjoiteltava. Äidinkielessä oleellisen asian poimimista tekstistä. 2-numeroinen kertoja ja jakokulma opeteltava. Matematiikassa lukualueen laajennus.	Lukemisen ymmärtämisen tekstit lyhennettävä. Kodin myönteinen asenne ja tuki näkyvät myös oppilaan asenteessa. Tehtävätason sopiva mukauttaminen.
Oppimistyyli	Vahvana alueena visuaalisuus. Englantia opiskelee mieluummin kuulon avulla.	Työskentelytyyli häitäinen ja nopea. Keskittymisvaikeuksia.	Auditiivinen opiskelu muissa aineissa.	Kiireetön, rauhallinen ilmapiiri.
Kotitehtävät	Kotitehtävät sujuvat itsenäisesti. Itsenäinen, motivoitunut.	Kotitehtävien aloittaminen vaikeaa. Kotitehtävät tekemättä. Vanhempien pitää useimmiten kannustaa kotitehtäviin.	Itsenäinen huolehtiminen kouluasioista (kirjat reppuun, läksyt tehtyinä).	Sovittiin, että tehtäviä ja läksyjä helpotettaisiin. Tarvitsee apua kotitehtävissä.
Työskentely	Antaa työrauhan ja ryhtyy innokkaasti ja reippaasti työskentelemään. Haluaa ratkaista tehtävät ilman opettajan apua. Viittaa usein ja osallistuu opetuskeskusteluun. Pitkäjänteisyys.	Hitaus. Tehtävien aloittaminen kestää. Suoritusaso vaihtelee. Suurempi ongelma alisuoriutuminen. Käsiala epäselvää ja vihkotoy epäsiistiä. Jännittäminen koetilanteissa.	Koulumotivaation säilyttäminen. Suoritusason nostaminen. Itsenäisen selviytymisen vahvistaminen. Aktiivisuus ja asenne koulutyöhön ahkerammaksi. Tietojen eismisessä harj.	Vähitellen tehtäviä vaikeutetaan ja annetaan vastuutehtäviä. Tietokoneen käyttö opetuksen apuna. Viikkotyö ja itsearviointi. Turvalliset rajat johdonmukaisesti toimien.
Käyttäytyminen	Työskentely luokkayhteisössä rauhallista. Noudattaa ohjeita. Pitää koulunkäynnistä ja on lähtenyt yleensä hyvällä mielellä kouluun.	Ongelmana häiriintyminen, jos rutineihin tulee muutoksia. Päivittäin konfliktitilanteita. Ei aina jaksaisi lähteä kouluun. Arvaamaton, aggressiivinen käytös.	Asiallinen käyttäytyminen. Itsehillintää kehitettävä. Häiriötilanteiden minimointi. Poissaolojen vähentäminen. Säännöllinen koulunkäynti.	Tilannetarkkailua: ryhmäjäko. Kodin tuki aamulla kouluunlähtötilanteissa. Välituntikäyttäytymisen itsearviointi.

Osa-alue	Positiivinen kuvaus	Kriittinen kuvaus	Tavoite	Menetelmä
Sosiaalisuus	Tulee toimeen kaikkien kanssa. Suosittu ryhmätyökaveri. Hyvin sosiaalinen ja pidetty. Empaattinen.	Vaarassa ajautua väärään seuraan. Ryhmätilanteessa oppiminen häiriintyy oppilaan seuratessa mitä muut tekevät. Luottokaveri puuttuu.	Oppia toimimaan tasavertaisena ryhmänjäsenenä. Sosiaalisten taitojen kehittäminen.	Istumapaikka huomioitava opetuksessa. Sopiva pari työskentelyssä.
Persoona	Oppilas on hyvin tunnollinen ja tarkka. Avoin, välitön nuori. Ihana, huumorintajuinen. Innokas oppimaan asioita. Positiivinen luonne, esteettisyyden taju.	Huomion tarve voimakas. Vähättelee saavutuksiaan. Tunnilla omissa oloissaan oleva. Mielialojen vaihteluiden vaikutus oppimiseen. Laiskuus. Kielellisten ohjeiden ymmärtämisen vaikeus.	Rohkeuden lisääminen. Itseensä uskominen. Itsetunnon vahvistaminen. Sääntöjen ja ohjeiden opettelu etusijalla. Omiin taitoihin uskominen vahvistaminen.	Aikuisten tulisi antaa myönteistä palautetta jokaisesta onnistumisesta, jopa yrittämisestä. Itsenäinen työskentely. Itsearviointiin tavoitteeksi totuudessa pysyminen.
Erityisnäininta	Mekaaninen ulkomuisti hyvä. Hienomotoriikka on hyvä – lähes perfektionisti. Halua itsensä ilmaisuun on. Arkipäivän ongelmatilanteiden ratkaisukyky hyvä. Vilkas vipeltäjä ja tarkan työn taitaja.	Vaikeuksia lyhytkestoisessa muistissa. Karkeamotoriikassa hieman kömpelyyttä ja hitautta. Visuo-motoriikassa edelleen hieman vaikeutta. Katseen kohdistamisen vaikeutta. Puhe on vielä epäselvää.		

LIITE 10 ESIMERKKEJÄ HOJKSIEN KUVAUKSISTA, JOTKA HYVÄKSYTTIIN  
VASTAAMAAN VAHVUUS- JA OPPIMISVAIKEUS-FAKTOREITA

<i>Faktori</i>	<i>HOJKSiin kirjoitettu kuvaus</i>
Kielellis-sosiaaliset taidot	-sosiaalisuus, rauhallisuus, hyväntuulisuus, itsenäiset työskentelytaidot, perustaitojen hallinta -suhde kouluun positiivinen, ahkera, englantia opiskelee mielellään kuulon avulla, työskentelee keskittyneesti, sopeutuvainen ryhmätyöskentelyyn -iloinen, reipas, visuaalinen puoli vahva, kykenee yhteistyöhön ja tulee toimeen kaikkien kanssa
Psyko-motoriset taidot	-erittäin vikkeliä ja liikunnallinen -käsityö ja liikunta erittäin mieluisaa -vahvuudet: liikunnallisuus ja käytännön työt
Kuvalliset taidot	-kuvallinen ilmaisu selkää ja vahvaa -vahvuudet: hienomotoriikka ja kuvaamataito
Tarkkaavaisuushäiriö	-häätäisyys ja keskittymättömyys häiritsee työskentelyä -levottomuus, keskittymisvaikeudet, lyhytjänteisyys, huolimattomuus -ongelmana työnaloittaminen, yhteistyötaitot ja keskittymisvaikeudet
Tarkkaamattomuus	-hitaus ja kyky keskittyä vain yhteen asiaan kerralla -vetäytyvä, oma-aloitteisuuden puutetta
Emotionaaliset ongelmat	-alisuoriutuja, univaikeudet -suurempana ongelmana mielialojen vaihteluiden vaikutus oppimiseen -käy perheneuvolassa, häpeää käydä erityiskoulua -jännittämistä ja koulupelkoja
Motoriset vaikeudet	-hienomotorinen kömpelyys -visuo-motoriikassa edelleen hieman vaikeutta ja alaraajoissa lihaskiristyksiä
Hahmottamisen vaikeudet	-avaruudellisen hahmottamisen tehtävissä epävarmuutta -visuaalisen hahmottamisen ongelmat
Lukihäiriö	-lukeminen vaikeaa, virheellistä, äänteet sekoittuvat -kirjoituksessa tyypillisiä lukivirheitä (pitkävok., -h-, ng, tavutus)
Ekspressiiviset vaikeudet	-suullisen ja kirjallisen ilmaisun vahvistaminen tarpeen -tavoitteena puheen selkiyttäminen -lausetasolla ei hallitse lauserakennetta, kirjoittelman kirjoittamiseen tarvitsee apua
Reseptiiviset vaikeudet	-tehtävöiden ymmärtämisen ongelmat -lukuaineissa tekstin ymmärtäminen vaikeaa -kielellisen päättelykyvyn ja tehtävöohj. ymmärtämisvaikeudet -suullisten ohjeiden kuunteleminen vaikeaa
Mekaanisen laskemisen vaikeudet	-matemaattiset perustaidot heikohkot -tavoitteena matematiikassa laskutapojen varmistaminen -matematiikan käsitteiden ja toimitusten vahvistaminen
Matemaattisen päättelyn vaikeudet	-vaikeuksia arvioinnissa ja soveltamisessa -soveltavissa tehtävissä ja mittayksiköissä vaikeuksia -tavoitteena raha- ja aikalaskuja
Keskittymisvaikeudet matematiikassa	-haluton laskemaan ja tekemään töitä -ryhmäopetuksen seuraaminen edelleen vaikeaa, tarvitsee oman ohjeistuksen matematiikan tunneilla



## LIITE 11 VAHVUUKSIEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ILMENEMINEN OPPILAILLA

**Kielellis-sosiaalisten taitojen ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei lainkaan	6	8,1	8,1
vähäisenä	20	27,0	35,1
jonkin verran	31	41,9	77,0
oppilaalle ominaisen piirteenä	17	23,0	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

**Psykomotoristen taitojen ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei lainkaan	8	10,8	10,8
vähäisenä	14	18,9	29,7
jonkin verran	31	41,9	71,6
oppilaalle ominaisena piirteenä	18	24,3	95,9
oppilaalle voimakkaana piirteenä	3	4,1	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

**Kuvallisten taitojen ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei lainkaan	2	2,7	2,7
vähäisenä	12	16,2	18,9
jonkin verran	33	44,6	63,5
oppilaalle ominaisena piirteenä	21	28,4	91,9
oppilaalle voimakkaana piirteenä	6	8,1	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

(jatkuu)

## LIITE 11 (jatkuu)

**Tarkkaavaisuushäiriön ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei lainkaan	23	31,1	31,1
vähäisenä	26	35,1	66,2
jonkin verran	14	18,9	85,1
oppilaalle ominaisena piirteenä	6	8,1	93,2
oppilaalle voimakkaana piirteenä	5	6,8	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

**Tarkkaamattomuuden ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei lainkaan	13	17,6	17,6
vähäisenä	28	37,8	55,4
jonkin verran	27	36,5	91,9
oppilaalle ominaisena piirteenä	5	6,8	98,6
oppilaalle voimakkaana piirteenä	1	1,4	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

**Emotionaalisten ongelmien ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei voi arvioida	1	1,4	1,4
ei lainkaan	13	17,6	18,9
vähäisenä	32	43,2	62,2
jonkin verran	12	16,2	78,4
oppilaalle ominaisena piirteenä	13	17,6	95,9
oppilaalle voimakkaana piirteenä	3	4,1	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

(jatkuu)

## LIITE 11 (jatkuu)

**Motoristen vaikeuksien ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei lainkaan	24	32,4	32,4
vähäisenä	23	31,1	63,5
jonkin verran	16	21,6	85,1
oppilaalle ominaisena piirteenä	9	12,2	97,3
oppilaalle voimakkaana piirteenä	2	2,7	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

**Hahmottamisen vaikeuksien ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei voi arvioida	3	4,1	4,1
ei lainkaan	10	13,5	17,6
vähäisenä	17	23,0	40,5
jonkin verran	29	39,2	79,7
oppilaalle ominaisena piirteenä	11	14,9	94,6
oppilaalle voimakkaana piirteenä	4	5,4	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

**Lukihäiriön ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei voi arvioida	4	5,4	5,4
ei lainkaan	21	28,4	33,8
vähäisenä	27	36,5	70,3
jonkin verran	15	20,3	90,5
oppilaalle ominaisena piirteenä	7	9,5	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

(jatkuu)

## LIITE 11 (jatkuu)

**Ekspressiivisten vaikeuksien ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei lainkaan	18	24,3	24,3
vähäisenä	38	51,4	75,7
jonkin verran	14	18,9	94,6
oppilaalle ominaisena piirteenä	3	4,1	98,6
oppilaalle voimakkaana piirteenä	1	1,4	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

**Reseptiivisten vaikeuksien ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei lainkaan	7	9,5	9,5
vähäisenä	24	32,4	41,9
jonkin verran	31	41,9	83,8
oppilaille ominaisena piirteenä	9	12,2	95,9
oppilaille voimakkaana piirteenä	3	4,1	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

**Mekaanisten laskemisen vaikeuksien ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei voi arvioida	2	2,7	2,7
ei lainkaan	26	35,1	37,8
vähäisenä	22	29,7	67,6
jonkin verran	17	23,0	90,5
oppilaalle ominaisena piirteenä	6	8,1	98,6
oppilaalle voimakkaana piirteenä	1	1,4	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>74</b>	<b>100,0</b>	

(jatkuu)

## LIITE 11 (jatkuu)

**Matemaattisen päättelyn vaikeuksien ilmeneminen oppilailla**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei voi arvioida	3	4,1	4,1
ei lainkaan	14	18,9	23,0
vähäisenä	15	20,3	43,2
jonkin verran	14	18,9	62,2
oppilaalle ominaisena piirteenä	22	29,7	91,9
oppilaalle voimakkaana piirteenä	6	8,1	100,0
Yhteensä	74	100,0	

**Keskittymisvaikeuksien ilmeneminen matematiikassa**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
ei lainkaan	11	14,9	14,9
vähäisenä	29	39,2	54,1
jonkin verran	22	29,7	83,8
oppilaalle ominaisena piirteenä	7	9,5	93,2
oppilaalle voimakkaana piirteenä	5	6,8	100,0
Yhteensä	74	100,0	

## LIITE 12 HUOLTAJIEN ARVIOIDEN OSIKOHTAISET JAKAUMAT

**Huoltajien näkemykset HOJKSin toimivuudesta yhteistyövälineenä**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
erittäin kielteinen	1	1,6	1,7
kielteinen	2	3,3	5,1
myönteinen	29	47,5	54,2
erittäin myönteinen	27	44,3	100,0
yhteensä	59	96,7	
puuttuva tieto	2	3,3	
<b>Yhteensä</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>	

**Huoltajien kokemukset vaikuttavuutensa suhteen**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
kielteinen	3	4,9	5,0
ei osaa sanoa	12	19,7	25,0
myönteinen	27	44,3	70,0
erittäin myönteinen	18	29,5	100,0
yhteensä	60	98,4	
puuttuva tieto	1	1,6	
<b>Yhteensä</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>	

**Huoltajien näkemykset HOJKSin toimivuudesta oppilaan kannalta**

	lkm	%	Kumulatiivinen %
erittäin kielteinen	1	1,6	1,6
kielteinen	1	1,6	3,3
ei osaa sanoa	4	6,6	9,8
myönteinen	31	50,8	60,7
erittäin myönteinen	24	39,3	100,0
<b>Yhteensä</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>	

(jatkuu)

## LIITE 12 (jatkuu)

## Huoltajien näkemykset HOJKS:n teknisyydestä

	lkm	%	Kumulatiivinen %
erittäin myönteinen	16	26,2	26,7
myönteinen	17	27,9	55,0
ei osaa sanoa	22	36,1	91,7
kielteinen	5	8,2	100,0
yhteensä	60	98,4	
puuttuva tieto	1	1,6	
<b>Yhteensä</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>	

## LIITE 13 PIIRREARVIOINTIEN ESIINTYMINEN HOJKSEISSA (5 sivua)

		Kirjattu HOJKSiin		
		ei	kyllä	Yhteensä
Kielellis-sosiaaliset taidot	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	20 27,0%	6 8,1%	26 35,1%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	31 41,9%	17 23,0%	48 64,9%
Yhteensä		51 68,9%	23 31,1%	74 100,0%

		Kirjattu HOJKSiin		
		ei	kyllä	Yhteensä
Psykomotoriset taidot	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	21 28,4%	1 1,4%	22 29,7%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	29 39,2%	23 31,1%	52 70,3%
Yhteensä		50 67,6%	24 32,4%	74 100,0%

		Kirjattu HOJKSiin		
		ei	kyllä	Yhteensä
Kuvalliset taidot	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	12 16,2%	2 2,7%	14 18,9%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	43 58,1%	17 23,0%	60 81,1%
Yhteensä		55 74,3%	19 25,7%	74 100,0%

(jatkuu)



## LIITE 13 (jatkuu)

		Kirjattu HOJKSiin		Yhteensä
		ei	kyllä	
Tarkkaavaisuushäiriö	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	41	8	49
		55,4%	10,8%	66,2%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	6	19	25
		8,1%	25,7%	33,8%
Yhteensä		47	27	74
		63,5%	36,5%	100,0%

		Kirjattu HOJKSiin		Yhteensä
		ei	kyllä	
Tarkkaamattomuus	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	38	3	41
		51,4%	4,1%	55,4%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	28	5	33
		37,8%	6,8%	44,6%
Yhteensä		66	8	74
		89,2%	10,8%	100,0%

		Kirjattu HOJKSiin		Yhteensä
		ei	kyllä	
Emotionaaliset ongelmat	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	37	8	45
		50,7%	11,0%	61,6%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	15	13	28
		20,5%	17,8%	38,4%
Yhteensä		52	21	73
		71,2%	28,8%	100,0%

(jatkuu)

## LIITE 13 (jatkuu)

		Kirjattu HOJKSiin		
		ei	kyllä	Yhteensä
Motoriset vaikeudet	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	40 54,1%	7 9,5%	47 63,5%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	13 17,6%	14 18,9%	27 36,5%
Yhteensä		53 71,6%	21 28,4%	74 100,0%

		Kirjattu HOJKSiin		
		ei	kyllä	Yhteensä
Hahmottamisen vaikeudet	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	25 35,2%	2 2,8%	27 38,0%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	30 42,3%	14 19,7%	44 62,0%
Yhteensä		55 77,5%	16 22,5%	71 100,0%

		Kirjattu HOJKSiin		
		ei	kyllä	Yhteensä
Lukihäiriö	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	42 60,0%	6 8,6%	48 68,6%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	9 12,9%	13 18,6%	22 31,4%
Yhteensä		51 72,9%	19 27,1%	70 100,0%

(jatkuu)

## LIITE 13 (jatkuu)

		Kirjattu HOJKSiin		
		ei	kyllä	Yhteensä
Ekspressiiviset vaikeudet	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	32 43,2%	24 32,4%	56 75,7%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	6 8,1%	12 16,2%	18 24,3%
Yhteensä		38 51,4%	36 48,6%	74 100,0%

		Kirjattu HOJKSiin		
		ei	kyllä	Yhteensä
Reseptiiviset vaikeudet	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	20 27,0%	11 14,9%	31 41,9%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	13 17,6%	30 40,5%	43 58,1%
Yhteensä		33 44,6%	41 55,4%	74 100,0%

		Kirjattu HOJKSiin		
		ei	kyllä	Yhteensä
Mekaanisen laskemisen vaikeudet	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	25 34,7%	23 31,9%	48 66,7%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	7 9,7%	17 23,6%	24 33,3%
Yhteensä		32 44,4%	40 55,6%	72 100,0%

(jatkuu)

## LIITE 13 (jatkuu)

		Kirjattu HOJKSiin		
		ei	kyllä	Yhteensä
Matemaattisen päättelyn vaikeudet	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	23 32,4%	6 8,5%	29 40,8%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	21 29,6%	21 29,6%	42 59,2%
Yhteensä		44 62,0%	27 38,0%	71 100,0%

		Kirjattu HOJKSiin		
		ei	kyllä	Yhteensä
Keskittymisvaikeudet matematiikassa	ei ilmene lainkaan tai vähäisenä	39 52,7%	1 1,4%	40 54,1%
	ilmenee jonkin verran, ominaisena tai voimakkaana piirteenä	30 40,5%	4 5,4%	34 45,9%
Yhteensä		69 93,2%	5 6,8%	74 100,0%

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. – Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. – A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. – The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. – Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrerbildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. – Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrerbildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatustieteiden opetus 1882-1917. – Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. – On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyytisten faktorointitulosten vastaavuudesta. – On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. – Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooli-odotuksista. – On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to children's behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VILJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. – The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPO, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnonopetukseen. – The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. – Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. – Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. – Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. – The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmion mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muuttoliikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITTAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla-kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSIJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A sociometric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learns in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistuminen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osio-analyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokranian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla-kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural- activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in Finnish families. 187 p. 1988.

- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimisterapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkityksen opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ÜLLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8 jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimishjelma päiväkotiiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuropsykologinen seuranta tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. PE3IOME 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajajärjestelmä potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maatalouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajajärjestelmät ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarpeilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. - Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen

- Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenala-spesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaakauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyoo jiyuu booeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaala-hoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostu-minen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityk-sen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialo-gisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtö-kohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousnes, bodilyness and dia-logue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliik-keet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoi-mun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuoto-kokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functio-nal traditions in language teaching. The theory -historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuurojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojenkehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perhetera-peuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itse-sääteily itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetes. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuk-sessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tul-kintoja. - The changing image and experience of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuuri-historiallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA, Adaptiivinen opetus. Oppimis-tutkimus harjaantumiskoulun opetus-suunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO, Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantalutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALIISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multifaceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTTINEN, JAANA, Fragmentoitava kulttuuri-politiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokoukseskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIIA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.

- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämäkudelma. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARIA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kindergarten children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luetaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytymisen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettamisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos .... Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveystieteestä vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if .... A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIIA, Job insecurity as a psychosocial job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.

- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. - Life after vocational special education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. - Dialogic learning in a small group. The process of student teachers' teaching practice during health care education. 165 p. Summary 7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iäkkäiset. - Kotkan ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin. - Age-old craftmasters -Kotka vocational senior secondary school - giving skills for life, work and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan kehitysvammaisen vanhuksen haastava käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaikutuskeinoja. - Challenging behaviour of institutionalized mentally retarded elderly people and measures taken by nurses to control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ÄRJÄ, Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänkulun rakentajana. - Adult education as determinant of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p. 2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows. Focus on speech and language during the first two years. - Keskonen kasvaa: puheen ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elinvuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. - Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. - Towards common quality: staff's, parents' and children's conceptions of quality in an integration group at a daycare center. 256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In search for the founding principles of the Finnish polytechnic institutes. A content analysis of the licence applications. 193 p. Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its relation to functioning in old age. - Elämän tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toimintakykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatustutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking in Finnish school's pedagogical texts from the 1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. - The educational outcomes of special classes for emotionally/behaviorally disordered children and youth. 176 p. Summary 2p. 2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and time. The political rhetoric of the 1866 parliamentary reform in Sweden. - Edustus, kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa. 253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology education. In search of curriculum elements for Finnish general education schools. 158 p. Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatiomuutoksessa. - Self-determination in organisational change. 180 p. Summary 15 p. 2000.
- 173 AHONNISKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in repeated neuropsychological assessment. 68 p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos -rajoista mahdollisuuksiin. - The democratic ethos. From limits to possibilities? 217 p. Summary 2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. - Action research, narratives and the art of becoming a teacher. Developing narrative identity work in teacher education through action research. 237 p. Summary 4 p. 2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen. Uusia avauksia suomalaisen koulutusta koskevaan evaluatiokeskusteluun. - Views across assessment: New openings into the evaluation discussion on Finnish education. 266 p. Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The spatial, temporal, and cultural dimensions of protest against nuclear technology. - Kamppailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p. 2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. - Lasten ja nuorten suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöissä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.

- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. - Developing assessment practices in special education. From a static approach to dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socio-economic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: informaali- ja sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyytilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATIA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARIA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - Ikäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission - Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyiden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologiassa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in its sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekesisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Summary 2 p. 2002.