

OPPILAS OMAN OPISKELUNSA SUUNNITTELIJANA

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osallistuminen oman henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelmansa (HOJKS) laadintaan opettajien näkökulmasta

Hanna Kemppainen

**Pro gradu – tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2007**

Tiivistelmä

Kemppainen Hanna. 2007. Oppilas oman opiskelunsa suunnittelijana. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osallistuminen oman henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelmansa (HOJKS) laadintaan opettajien näkökulmasta. Pro gradu -työ. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto. 91 sivua, kolme liitettä.

HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) tulee laatia jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siiterylle oppilaalle (Perusopetuslaki 628/1998, 17§). Suomalaista tutkimusta HOJKSiin liittyen on vähän, Valanne (2002) on väitellyt aiheesta. Ruotsista tutkimusta löytyy myös vain hieman (kts. Asp-Onsjö 2006), mutta Yhdysvalloissa HOJKS on ollut tutkimuksen kohteena useammin.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kyselylomakemenetelmällä HOJKS-käytänteitä Suomessa vastaajien viimeisimmän todellisen tapauksen valossa, opettajien suhtautumista oppilaan osallistumiseen oman HOJKSinsa laadintaan, opettajien kontrolli-ideologiaa sekä kontrolli-ideologian ja muiden taustamuuttujien yhteyttä opettajan suhtautumiseen oppilaan osallistumista kohtaan. Kyselylomakkeilla tavoitettiin 124 opettajaa, joista suurin osa oli erityisopettajia.

Suurimmassa osassa HOJKS-palavereista (79.5 %) oppilas oli ollut mukana ja vastaajat arvioivat osallistumisen tason hyväksi. Opettajien suhtautuminen oppilaan osallistumiseen oli myönteistä, he näkivät oppilaan hyötyvän osallistumisesta ja tämän aseman päätöksenteossa tärkeäksi. Kuitenkin vastaajat painottivat myös aikuisten päätäntävaltaa. Opettajien kontrolli-ideologia oli pikemminkin salliva kuin rajoittava. Merkitsevää yhteyttä taustamuuttujien ja opettajien suhtautumisen välillä ei ollut.

HOJKS-käytänteet ovat usein erityisopettajien vastuulla, joten teoreettinen tieto aiheesta on paikallaan. Oppilaan osallistumisen kehittäminen on vastaajien suhtautumisen perusteella ajankohtainen teema ja HOJKS-käytänteiden kokoaminen voisi helpottaa opettajien työtä.

Avainkäsitteet: HOJKS, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, inklusio, osallistuminen, kontrolli-ideologia, PCI.

Sisällys

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto | 4 |
| 2 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) | 7 |
| 2.1 Yleistä HOJKSista | 7 |
| 2.2 HOJKSin rakentaminen moniammatillisessa yhteistyössä..... | 12 |
| 2.3 Oppilaan osallistuminen HOJKSinsa laadintaan | 13 |
| 2.4 Vanhemmat moniammatillisen tiimin jäseninä | 17 |
| 2.5 Opettajat HOJKSin laadinnassa | 19 |
| 2.6 HOJKS-käytänteet ja –ympäristöt | 23 |
| 3 Kontrolli-ideologia (PCI) | 24 |
| 3.1 Auktoriteetti..... | 24 |
| 3.2 Opettajan oppilaan kontrolli-ideologia (PCI) | 25 |
| 4 Tutkimusongelmat | 29 |
| 5 Tutkimuksen toteutus..... | 30 |
| 5.1 Kyselylomakkeen laadinta..... | 30 |
| 5.2 Aineisto..... | 31 |
| 5.3 Tutkimuksen luotettavuus..... | 35 |
| 5.3.1 Tutkimuksen validiteetti | 35 |
| 5.3.2 Tutkimuksen reliabiliteetti | 40 |
| 5.4 Aineiston analyysimenetelmät | 42 |
| 6 Tulokset..... | 43 |
| 6.1 Viimeisin todellinen HOJKS-palaveri..... | 43 |
| 6.2 Opettajien suhtautuminen oppilaan osallistumiseen | 51 |
| 6.3 Opettajien kontrolli-ideologia..... | 53 |
| 6.4 Opettajien suhtautumiseen yhteydessä olevat tekijät | 56 |
| 7 Pohdinta..... | 61 |
| 8 Lähteet..... | 71 |
| LIITE 1: Tutkimuslupahakemus..... | 79 |
| LIITE 2: Kyselylomake | 80 |
| Liite 3:Ensimmäinen faktorianalyysi..... | 89 |

1 Johdanto

Erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden määrä Suomessa on kasvanut - ja kasvaa koko ajan. Syksyllä 2004 erityisopetukseen oli otettu tai siirretty lähes 40 000 oppilasta eli 7 prosenttia peruskoulun oppilaista. Vaikka peruskoululaisten määrä hieman vähenikin, erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi edellisvuodesta 8 prosentilla (Tilastokeskus). Jokaiselle näistä, erityisopetukseen siirretyistä tai otetuista oppilaista, tulee lain mukaan laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Perusopetuslaki 628/1998, 17§).

HOJKS on siis tällä hetkellä osa monen opettajan arkea. Suomesta löytyy paljon teoksia, joissa käsitellään HOJKS:n sisältöä ja laadintaa sekä kerrotaan myös moniammatillisesta yhteistyöstä. Tietoa tuntuu siis kyllä löytyvän, mutta tutkittu tieto on vähäistä. Valanne on väitöskirjallaan avannut tietä HOJKS-tutkimukselle. Hänen tutkimuksessaan nousi esille, että opettajat suhtautuvat oppilaan osallistumiseen positiivisesti, mutta katsovat sen muuttavan palaverin luonnetta. Joistain aihepiireistä halutaan keskustella aikuisten kesken. (Valanne 2002, 164). Ruotsissa hallitus ja eduskunta ovat antaneet viestiä, jonka mukaan vanhempien ja oppilaan osallistumista HOJKS:n laadintaan tulisi lisätä (Asp-Onsjö 2006, 218).

USA:ssa tätä lapsen osallistumista omaan HOJKS:nsa laadintaan on tutkittu jo enemmän. Siellä on vallalla trendi, joka etsii keinoja mahdollistaa lapsen aktiivinen osallistuminen HOJKS:nsa laadintaan (mm. Mason, Field & Sawilowsky 2004; Hammer 2004). Joidenkin tutkimusten päämääränä on jopa ohjata lasta johtamaan omia HOJKS-palavereitaan (mm. Mason, McGahee-Kovac & Johnson 2004). Näissä USA:laisissa tutkimuksissa on noussut myös vahvasti esille havainto siitä, että oppilas, joka osallistuu HOJKS-prosessiinsa tai tavoitteiden asetteluun ylipäätään, saavuttaa myös tavoitteensa

paremmin. (Mason, Field & Sawilowsky 2004, 441.) Tämä näkökulma on jäänyt vielä puuttumaan suomalaisesta tutkimuksesta.

Nykyään puhutaan paljon itsearvioinnista, oman elämän suunnittelusta ja tärkeiden valintojen tekemisestä yhä nuorempana. Oppilaita tulisi ohjata olemaan yhä tietoisempia omista vahvuuksistaan ja muista metakognitiivisista taidoista. Itsearviointia painotetaan esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 262). Loogisesti ajatellen tämän itsearvioinnin tulisi ulottua myös HOJKSin laadintaan ja suunnitteluun. Itsearvioinnin käsite ei kuitenkaan ole aina täysin selvä. Oppilaan ei itsearvioinnissa tarvitse arvioida itseään, vaan oppimistaan, opiskelutekniikkaansa, tehokkuuttaan ja vastuullisuuttaan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84.)

On käyty paljon keskustelua myös oppilaiden itseohjautuvuudesta sekä aina varhaisemmasta päätöksenteosta. Tämän keskustelun innoittamana päädyin ottamaan tärkeäksi näkökulmaksi oppilaan osallistumisen oman opiskelunsa suunnitteluun. Tutkimuksessani haluan kartoittaa oppilaan osallistumista oman HOJKSinsa laadintaan. Lähtökohtana tässä on ajatus oppilaan itsemääräämisoikeudesta sekä osallisuudesta, joita erityiskasvatuksen ihmiskuva painottaa. (Valanne 2002, 166).

Inklusien ja integraation myötä erityisoppilaat tulevat osaksi yhä usemman opettajan työtä. Inklusio on terminä hankala, joskus samasta asiasta käytetään käsitettä integraatio. Integraation ja inklusion välinen ero – jos sitä on – on tutkijan oma mielipide. Tämän vuoksi on tärkeää huomioida, mitä eri tutkimuksissa todella tarkoitetaan, kun käytetään käsitteitä inklusio tai integraatio. Päälähtökohtana molemmissa käsitteissä on kuitenkin pyrkimys toteuttaa erityiskasvatusta mahdollisimman pitkälti osana yleisopetusta. Pisimmälle vietyinä tämä tarkoittaa yhtä yhteistä koulua kaikille oppijoille. Koulua, joka pystyisi vastaamaan jokaisen oppilaan tarpeisiin. Inklusion ja integraation vastakohtana on usein käytetty termiä segregoitu opetus, eli erillinen opetus. (Moberg 1998, 136 – 137.) Singal tutki integraatioon ja inklusioon liittyviä dokumentteja Intiassa ja huomasi, että integraatiolla voidaan tarkoittaa myös vain oppilaan mukaan ottamista koulujärjestelmään, ei yleisopetukseen (Singal 2006, 361).

Millä tavoin opettajat sitten näkevät oppilaan osallistumisen HOJKS-palaveriin? Tämä kysymys kiinnostaa minua paljon, joten valitsin sen yhdeksi tutkimustehtäväkseni. Saadakseni lisää syvyyttä tutkimukseen, ja kenties saadakseni jotain selitystä opettajien näkemyksille, valitsin kyselylomakkeeseen myös opettajan oppilaan kontrolli-ideologiaa mittaavan osion. Onko näillä kahdella osa-alueella yhteyttä? Selvitän myös viimeisimmän HOJKS-palaverin osallistujia ja tapahtumia sekä koulujen yleisiä käytänteitä.

Näiden pääkysymysten lisäksi minua kiinnostaa myös eroaako naisten ja miesten näkemys toisistaan tai onko opettajan iällä, työkokemuksella, opettajan tekemien HOJKSien määrällä tai hänen käsityksellään omista valmiuksistaan osallistua yhteyttä hänen suhtautumiseensa oppilaan osallistumista kohtaan.

2 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

2.1 Yleistä HOJKSista

IEP eli Individual Educational Plan (joissain tutkimuksissa myös individualized educational plan / program) syntyi 80-luvun amerikkalaisessa koulujärjestelmässä. Tällöin IEP:n peruseriaatteet olivat tarkoituksenmukaisen opetuksen ja objektiivisen arvioinnin toteuttaminen, vähiten rajoittavan oppimisympäristön löytäminen ja oppilaiden asiallinen käsittely sekä yksilölliset opetussuunnitelmat. (Tilus 2000, 3 – 4.) Ruotsissa HOJKS (åtgärdsprogram) on dokumentoitu ensikertaa 1980-luvulla, sen tullessa pakolliseksi kuitenkin vasta peruskoulu-uudistuksen yhteydessä vuonna 1995 (Isaksson, Lindqvist & Bergström 2007, 77; Asp-Onsjö 2006, 26).

Tätä henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmasta käytetään yleisesti lyhennettä HOJKS. Virallinen HOJKS sisältää hallinnollisen osan sekä pedagogisen osan, joka toimii oppilaan, opettajan ja vanhempien työvälineenä. Tästä pedagogisesta osasta käytetään erilaisia nimityksiä, mm. HOPS ja HOPPI (Tilus 2000, 17).

Perusopetuslain mukaan jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Perusopetuslaki 628/1998, 17§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tämän HOJKSin on perustuttava hyväksytyyn opetussuunnitelmaan (2004, 28). Näillä perusteilla olisi oletettava, että myös oppilaan arviointi ja itsearviointi saisi suuntaviivansa Perusopetuslaista sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. HOJKS turvaa muutoinkin oppilaan arvioinnin, koska vasta kun tiedetään mitä, miten ja

miksi opetetaan, voidaan yleensä arvioida (Tilus & Ruusila 1999, 42). HOJKS:n on tarkoitus olla työväline, joka kuvaa oppilaan oppimisedellytykset ja henkilökohtaiset tavoitteet sekä sen miten oppilaan tarvitsema erityinen tuki ja opetus toteutetaan. Samalla HOJKS toimii linkkinä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä sekä opettavien ja kuntouttavien tahojen välillä (Tilus 1999, 9 – 10.)

HOJKSia ja siihen liittyviä prosesseja on tutkittu Suomessa hyvin vähän. Jonkin verran tutkimusta löytyy USA:sta sekä Australiasta ja Iso-Britanniasta. Myös Iso-Britanniassa ollaan kuitenkin huolestuneita siitä, että HOJKSiin liittyvät käytänteet ovat kirjavia ja niistä ei ole tutkimustietoa (Strogilos & Xanthacou 2006, 340).

Ulkomaalaisia tutkimustuloksia on vaikea verrata Suomen järjestelmään, koska HOJKS ja IEP (Individualized Education Program tai Plan) ovat jo lähtökohdiltaan hieman toisistaan poikkeavia. USA:ssa on myös julkaistu useita HOJKS-käytänteisiin ohjeistavia artikkeleita (mm. Lytle & Bordin 2001; Van Dycke, Martin & Lovett 2006). Samoin Suomessa ohjeistusta löytyy HOJKSien laadintaan sekä HOJKS:n käyttämiseen siirtymävaiheissa (mm. Ikonen 1998; Ikonen 2003; Jahnukainen 2003; Ikonen & Virtanen 2007; Lämsä 2007), tutkimustiedon ollessa vähäistä.

Suomessa HOJKS-tutkimusta on tehnyt Valanne väitöskirjallaan (2002). Hän kokoaa yhteen erot HOJKS:n ja IEP:n välillä, esittelen ne oheisessa taulukossa.

TAULUKKO 1. HOJKS:n sisällön lainsäädännölliset velvoitteet Suomessa ja Yhdysvalloissa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos, 2000; Huefner 2000, Valanteen 2002, 73 mukaan)

| HOJKSien sisältö ja laadinta | Suomi | USA |
|--|-------|-----|
| kuvaus oppilaan valmiuksista ja nykyisestä suoritustasosta | X | X |

(jatkuu)

TAULUKKO 1. (jatkuu)

| | | |
|---|---|---|
| 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 |

Suomessa ja USA:ssa suhtaudutaan siis jo lakitasolla eri tavoin oppilaan osallistumiseen oman HOJKSinsa laadintaan. Nämä erot on hyvä huomioida luettaessa tutkimustuloksia.

Ruotsissa HOJKS-tutkimusta on tehnyt Asp-Onsjö (2006), joka tutki väitöskirjassaan HOJKS-prosessia Ruotsissa. Tutkimuksessa selvisi, että HOJKS-prosessi vaatii vielä

muutosta, jotta poliittisissa puheissa korostetut vanhempien ja oppilaiden osallistuminen tulevat käytäntöön. 52 % tutkimuksen HOJKS-prosesseista vanhemmat eivät osallistuneet ollenkaan tai osallistuivat hieman, oppilaat taas eivät osallistuneet tai osallistuivat hieman 63 % HOJKS-prosesseista. (Asp-Onsjö 2006, 44 – 45, 193 – 195.)

Piirainen (2005) on tutkinut HOJKSeja Itä-Suomen työkouluissa 17 – 39 – vuotiaiden opiskelijoiden kohdalla. Hän toteutti aineistolla pro gradu – työnsä sekä raportin Itä-Suomen työkoulu 2000 – hankkeelle. Tutkimuksen keskeiset tutkimuskysymykset selvittivät mitä merkityksiä ryhmänohjaajat ja opiskelijat antavat HOJKSille, mitkä ovat kirjatus HOJKSin sisällöt sekä miten yksilöllistäminen toteutuu Itä-Suomen työkoulun käytännöissä (Piirainen 2005, 8).

Ruusilan (1999, 12) mukaan HOJKS sisältää perustiedot oppilaasta, kuvauksen oppilaasta, tavoitteet, menetelmät ja sisällöt, prosessin arvioinnin sekä loppuarvioinnin. Perustiedot ja kuvaus oppilaasta sisältävät mm. henkilötiedot, koulunkäyntihistoria, mahdolliset tutkimukset ja tutkimustulokset lyhyesti sekä oppilaan vahvuudet ja voimavarat, keskeiset tuettavat alueet ja HOJKSin tarkoituksen. Tavoitteet puolestaan käsittävät pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet oppimiselle ja sen ohjaamiselle sekä näiden yhteyden oppimiskäsitykseen. Menetelmiin ja sisältöihin kirjataan opetukselliset tarpeet sekä erityisapuvälineet, ohjelmat, terapiat, eri oppiaineissa huomioitavat asiat sekä vastuunjaon. Prosessin arvioinnissa pohditaan mikä muuttui, muuttuiko mikään ja mikä muutoksen aiheutti, kun taas arvioinnissa keskitytään oppimisen ja ohjaamisen arviointiin ja tavoitteiden saavuttamisen arviointiin.

USA:ssa useat tutkimusartikkelit mainitsevat IDEA:n 2004 (Individuals with Disabilities Education Improvement Act) asettamat suositukset sille, mitä HOJKSin (IEP) tulisi sisältää, jotta se takaisi tasavertaisen koulutuksen myös erityisille oppijoille. Suositusten mukaan HOJKSin tulisi tämän hetkisen tilanteen kuvauksen lisäksi sisältää mm. tavoitteet, tavoitteiden saavuttamisen mittaamisen sopiminen, annettavat tukitoimet, yleisopetukseen osallistumisen tiedot ja siirtymävaiheen suunnitelmat sekä kuvaus moniammatilliseen työryhmään osallistujista. (Gartin & Murdick 2005, 327 – 330.)

Larsson-Swärd (1994) huomasi tutkimuksessaan henkilökohtaisen päivähoidon järjestämistä koskevan suunnitelman sisältävän kolme ulottuvuutta. Nämä ulottuvuudet olivat ympäristöön suuntautuneet suunnitelmat (miljöinriktad åtgärd), yksilöön suuntautuneet suunnitelmat (individinriktade åtgärder) ja vuorovaikutukseen suuntautuneet suunnitelmat (interaktionsinriktade åtgärder). (Larsson-Swärd 1994, 69.) Tämä tutkimus tosin kohdistui päiväkotiiin, mutta varmasti näitä ulottuvuuksia on löydettävissä myös koulussa tehtävissä suunnitelmissa. Tutkimuksessa tulivat ilmi myös henkilökohtaisen suunnitelman edut verrattuna niihin lapsiin, joilla suunnitelmaa ei ollut. Suunnitelma toi mukanaan järjestelmällisen havainnoinnin, tarkan dokumentoinnin, tarkoituksellisen yhteydenpidon vanhempiin sekä yhteistyön eri tahojen kanssa (Larsson-Swärd 1994, 71).

Tärkeää on huomata, että sisällöt rajautuvat ja muokkautuvat sen mukaan, miksi HOJKS tarvitaan ko. oppilaalle. Sisällöllä pyritään havainnollistamaan ja tekemään muutosta näkyväksi, jotta osapuolet saataisiin haluamaan sitä sekä toimimaan sen suuntaisesti (Tilus 2000, 19).

2.2 HOJKSin rakentaminen moniammatillisessa yhteistyössä

Asiantuntijoiden moninaisuudesta johtuen oppilaskohtaiset tiedot jakaantuvat usein eri lähteisiin. Hyvä HOJKS laaditaan moniammatillisessa yhteistyössä ja työn tuloksena saadaan kokonaiskuva oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen historiasta (Kunnas & Tilus 1999, 13).

Vuonna 1980 kehiteltiin harjaantumiskouluun opetussuunnitelman ja yksilöllisen opetuksen suunnittelua varten oppilaskortti. Tämän jälkeen vuonna 1992 kehitettiin diagnostinen päiväkirja. Nämä välineet olivat tarkoitettu opettajan käyttöön eikä vastaavaa ollut Suomessa ollut käytössä (Ikonen 1998, 218). Tältä pohjalta tarkastellessa yksilöllisen opetuksen suunnittelu on ollut pitkälti opettajan yksinäinen tehtävä. Perinteiseen opettajankoulutukseen ei ole sisällynyt verkostoajatteluun perustuva työtapo eikä HOJKSin käyttö uusina menetelminä (Tilus 1999, 9).

HOJKSin laadinnassa voivat olla oppilaan ja huoltajien lisäksi myös kouluyhteisön muita jäseniä sekä sosiaalitoimen ja terveydenhuollon ammattilaisia, koska suunnittelu sisältää opetuksen ja kuntoutuksen lisäksi myös esim. tukipalveluiden järjestämisen ja oppilashuollon suunnittelua (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2004, 219). On tärkeää kuitenkin rajata osallistujamäärä ja – aines mielekkääksi. Saloviita (1999, 123) tiivistää tämän ajatuksen hyvin kirjoittaessaan HOPSista, eli henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta, mutta se pätee hyvin myös HOJKSin laadintaan. Hänen mukaansa hyvin toimivan HOPS-kokouksen edellytyksenä on, että siihen osallistuvat henkilöt tuntevat hyvin toisensa ja oppilaan.

On myös esitetty, että moniammatillinen tiimi sekä HOJKS-tiimi olisivat toiminnallisesti kaksi eri asiaa. Tällöin moniammatillisessa tiimissä pohdittaisiin oppilaan kasvatuksen ja koulutuksen kannalta olennaisia asioita ja HOJKS-tiimi käyttäisi näitä tietoja kootessaan suunnitelmaa. Näin ollen konsultointi olisi moniammatillisen tiimin tehtävä. (Drasgow, Yell & Robinson 2001, 361.)

2.3 Oppilaan osallistuminen HOJKSinsa laadintaan

”Sen sijaan, että lähtisit aurinkolomalle Espanjaan, työryhmä on päättänyt puolestasi, että lähdet värjöttelemaan johonkin hiihtokeskukseen Lappiin” (Saloviita 1999, 120). Tämä melko karrikoitu esimerkki pyrkii kuvaamaan oppilaan kuulemisen tärkeyttä hänen HOJKSiaan, hänen opiskeluaan suunniteltaessa. Saloviita toteaa myös, että mitä vanhemmaksi oppilas varttuu, sitä enemmän hänellä pitäisi olla päätösvaltaa oman opiskelunsa suhteen (1999, 121). Erityisopetus myös korostaa ihmiskuvassaan itsemääräämisoikeutta sekä osallisuutta, jotka Valanteen (2002, 166) mukaan voidaan nähdä myös HOJKSin sisäänkirjoitettuina muotoehtoina. Oppilaan valtaistuminen, osallistuminen, on esillä nykyään paljon. Kun puhutaan oppilaan osallistumisesta, puhutaan usein oppilaan mielipiteen ilmaisusta sekä osallistumisesta päätöksentekoon. Osallistumisesta puhuttaessa tulee huomioida kuitenkin muitakin näkökulmia. (Kjørholt 2001, 78 – 79.) Tärkeänä pidetään myös sitä, että oppilas oppii tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä säätelemään oppimisprosessiaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262). Näiden taitojen opettelu on erittäin tärkeää myös erityisoppilaille – ja varsinkin heille.

HOJKSiin valittavia sisältöjä ja menetelmiä tulisi ohjata oppilaan tarpeet, ei kunnan tai koulun erityisopetuksen rakenteet, virkajärjestelmät tai erityisopettajan toimenkuvat (Tilus 1999, 9). Kaikilla erityisoppilailla ei ole mahdollisuutta osallistua täysivaltaisesti HOJKSin laadintaan ilman tukea. Ikonen (1998, 222) esittää, että oppilas voisi tehdä itsearviointia tukihenkilön avulla. Oppilaan lähimmät ihmiset, esim. vanhemmat, ystävät ja sisarukset ovat myös hyviä tulkitsijoita (Saloviita 1999, 121). Tässä on vaarana kuitenkin se, että tulkitsija puhuu omalla äänellään ja lapsen mielipide jää varjoon.

Kunnas ja Tilus (1999, 14) toteavat, että oppilas voi osallistua HOJKS-kokoukseen, mikäli se katsotaan tarpeelliseksi. Hiekkala (1999, 16) katsoo kuitenkin, että oppilaalla

on myös itsemääräämisoikeus ja HOJKSin laatimisessa ja toteuttamisessa oppilaalla ja jokaisella aikuisella on kykyjensä mukainen vastuu.

Mason, McGahee-Kovac ja Johnson (2004, 19) ovat määritelleet kolme astetta oppilaan osallistumiselle HOJKS-palaverissa. Ensimmäisellä asteella oppilas kertoo hieman itsestään palaverissa. Toisella asteella oppilas kertoo erityistarpeistaan, osaa kuvata vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä osaa myös määritellä tavoitteita. Kolmannella asteella oppilas johtaa omaa HOJKS-palaveriaan ja osaa myös tasolla kaksi mainitut asiat. Pearson (2000) esitteli artikkelissaan koulun, jossa muutettiin HOJKSin laadintaa oppilaalle tehtävästä oppilaan kanssa tehtäväksi prosessiksi. Oppilaat itse olivat myös innokkaita kirjoittamaan opettajan avustuksella kuvauksen itsestään oppijoina sekä esittelemään tätä koulun henkilökunnalle. (Pearson 2000, 147 – 148.)

”Oppilaan näkeminen subjektina ja hänen mukana työryhmässä toimiminen oman asiansa suunnittelijana, tuo hänet lähemmäksi verkostoa” (Hiekkala 1999, 16). Hiekkala (1999, 17 - 18) esittääkin laatimassaan HOJKSin laatimisen tukilomakkeessa, kysymään myös oppilaalta mm. seuraavia asioita; mistä oppilas on huolissaan, mihin oppilas haluaa apua ja mitä oppilas on itse valmis tekemään.

Oppilaiden osallistumista HOJKS-palaveriin on tutkimuksessaan kartoittanut Valanne (2002, 111 - 113). Ensimmäisiin HOJKS-palaverihin osallistui hieman alle 40 % oppilaista kun toisiin palaverihin tämä osallistuminen oli kasvanut 20 %. Osa opettajista perusteli ensimmäisten palaverien rakennetta sillä, että halusi mahdollistaa aikuis-asiantuntijavuoropuhelun. Osa opettajista velvoitti oppilaan osallistumaan palaveriin. Asp-Onsjön (2006, 44 – 45) tutkimuksessa Ruotsissa HOJKS-prosessiin otti osaa paljon tai melko paljon 37 % oppilaista.

Pääsääntöisesti oppilaiden osallistuminen HOJKS-palaveriin koettiin positiivisena, mutta se muutti opettajien mielestä palaverin kulkua. Joidenkin oppilaiden kohdalla heidän läsnä ollessaan vedettiin vain yleisempiä linjoja ja opettajat myös toivat esille huoltaan käsiteltävien asioiden vaikeudesta lapsille. Osassa tapauksista opettaja ratkaisi asian jakamalla palaverin siten, että oppilas osallistui vain osittain. Oppilaiden

aktiivisuutta opettajat kuvasivat lähinnä termillä ”yksisanainen”. Opettajat toivoivat myös saavansa keskustella rauhassa aikuisten kesken. (Valanne 2002, 111 – 113, 164).

Piirainen (2005) tutki ammattiin opiskelevien HOJKSilleen antamaa merkitystä. 17 – 39 – vuotiaiden opiskelijoiden haastatteluissa selvisi, että mitä enemmän HOJKS näkyi opiskelijan arjessa sekä mitä enemmän opiskelija siitä tiesi, sitä merkityksellisempi HOJKS oli hänelle. Osa opiskelijoista koki myös, ettei HOJKSia tehty yhteistyössä, vaan he olivat ennemminkin haastattelun kohteita HOJKS-tapaamisissa. (Piirainen 2005, 65 – 67.)

Oppilaan osallistumista HOJKS-palaveriinhin ovat tarkastelleet Martin, Van Dycke, Greene, Gardner, Christensen, Woods ja Lowett (2006). Heidän tutkimuksessaan vain 3, 5 % oppilaista esitteli itsensä, 2, 4 % kertoi edellisistä tavoitteista ja niiden saavuttamisesta, 6 % kysyi, jos ei ymmärtänyt palaverissa jotain asiaa ja 49, 4 % osoitti mielenkiintoa asiaa kohtaan. Yksikään oppilaista ei kyennyt kertomaan palaverin tarkoitusta. (Martin ym. 2006, 196.)

Ulkomaalaisissa, varsinkin USA:laisissa tutkimuksissa korostetaan jo oppilaan roolia oman HOJKS-palaverinsa johtajana (IEP Meeting / Conference). Michelle Hammer (2004) painottaa artikkelissaan, että oppilaan itsensä edustamisstrategioita (self-advocacy strategies) on harjoitettava systemaattisesti, jotta hänen osallistumisensa HOJKS-palaveriinhin mahdollistuu. Monissa tutkimuksissa on havaittu, että strategioiden harjoittaminen parantaa oppilaan taitoja monilla alueilla, esim. asiaankuuluva verbaalinen osallistuminen palaveriinhin, strategioiden yleistyminen HOJKS-palaveriinhin sekä omien kasvatuksellisten ja koulutuksellisten tavoitteiden ilmaiseminen. (Lancaster, Schumaker & Deshler 2002; Van Reusen & Bos, 1994; Van Reusen, Deshler & Schumaker, 1984; Hammerin 2004, 296 mukaan; Arndt, Konrad & Test 2006).

Test, Mason, Hughes, Konrad, Neale ja Wood (2004) analysoivat tutkimuksessaan kuusitoista (16) tutkimusta, joissa esiteltiin keinoja mahdollistaa ja parantaa oppilaan osallistumista HOJKS-palaveriinhin. Analyysin tuloksena saatiin selville, että monen

tutkimuksen tuloksena oli kirjallinen, yleinen opetussuunnitelma, jossa opetettiin oppilaalle osallistumisen taitoja, sekä oppilaalle yksilöllisesti suunnitellut strategiat paransivat molemmat oppilaan osallistumista HOJKS-palaveriisiin. Tutkimuksissa ei kuitenkaan seurattu näiden taitojen ylläpitoa myöhemmin tai toimivuutta HOJKS-palaverien ulkopuolella. (Test ym. 2004, 391, 405). Tutkimuksessa suurimman osan osallistujasta oli määritelty kärsivän oppimisvaikeuksista. Osa oli lievästi kehitysvammaisia. Tutkimuksen mukaan kuitenkin nämä molemmat ryhmät hyötyivät HOJKS-palaverissa vaadittujen taitojen harjoittamisesta. (Test ym. 2004, 406).

Masonin ym. (2004, 443 - 445) saamien tulosten mukaan vastaajista suurin osa katsoi, että oppilaat, jotka osallistuvat HOJKS-prosessiinsa, ymmärtävät myös paremmin yksilöllistämisen ja vaikeutensa sekä osasivat itsevarmemmin kysyä apua. Kuitenkin suurin osa vastaajista kertoi oppilaiden vain jollain tasolla osallistuvan HOJKS-prosessiin; ei osallistunut (not involved) 32 %, jollain tasolla (somewhat involved) 58 % sekä todella sitoutunut (very involved) 10 %.

Myös interventiotutkimuksella on testattu oppilaan ohjaaman HOJKS-palaverin (Self-Directed IEP) ja opettajajohtoisen HOJKS-palaverin eroja USA:ssa. Tutkimuksen perusteella oppilaat, joita määrätietoisesti ohjattiin toimimaan aktiivisesti HOJKS-palaverissa, myös suhtautuivat palaveriisiin positiivisemmin, puhuivat enemmän palaverissa, ottivat kantaa asioihin ja muistivat HOJKS:n tavoitteet palaverin jälkeen kontrolliryhmää paremmin. (Martin, Van Dycke, Christensen, Greene, Gardner & Lovett 2006, 313.)

Puhuttaessa oppilaan osallistumisesta opiskelunsa suunnitteluun tulee ottaa huomioon myös oppilaan motivaation näkökulma. Nykyisen motivaatiokäsityksen mukaan ihminen tuottaa itse oman motivaationsa (Byman 2000, 26). Decillä ja Ryanilla (1985, Bymanin 2000, 27 mukaan) jaottelu ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon perustuu käsitykseen kolmesta tärkeästä synnynnäisestä psykologisesta tarpeesta, jotka vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen. Nämä tarpeet ovat autonomian tarve, ryhmäjäsenyyden tarve ja tarve tuntea pätevyyden tai tehokkuuden tunteita.

Tutkimuksissa on osoitettu mm. että opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella on merkitystä oppilaan motivaatioon. (Tynjälä 1999, 105.) Tämä toimintaympäristö nousee tärkeäksi tarkastellessa oppilaan osallistumista HOJKSinsa laadintaan. Opettajan oma motivaatio tai tehtäväsuuntautuneisuus ei ole merkityksetön oppilaan kannalta. Jos opettaja on tehtäväsuuntaunut, hän välittää tätä tapaa myös oppilailleen. (Gordon, Dember & Hocevar 2007, 43.) Hufton, Elliott ja Illushin (2002) vertailivat motivaatiota ja opiskelijoiden kuvaa itsestään kolmessa eri kulttuurissa, USA:ssa, Iso-Britanniassa ja Venäjällä. Eroja löytyi, mutta yhteisinä tekijöinä tutkijat nostivat esille opettajan antaman palautteen merkityksen sekä opiskelusuunnitelmien merkityksen (Hufton ym. 2002, 281 – 283).

2.4 Vanhemmat moniammatillisen tiimin jäseninä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 28) ei mainita sanallakaan oppilaan osallistumisesta oman HOJKSin tekoon. Siinä kuitenkin mainitaan, että HOJKSin tulee sisältää kuvaus oppilaan oppimisvalmiuksista ja vahvuuksista. Perheen huomioinnista todetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa seuraavaa; ”henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimiseen osallistuvat moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan opettajat, oppilashuollon asiantuntijat sekä mahdollisuuksien mukaan oppilaan huoltajat”.

Muissa lähteissä on otettu huomioon myös perheen ja etenkin lapsen osallistuminen HOJKSin laadintaan. Määtän (1999, 106) mukaan perheen rooli on muuttunut passiivisesta aktiiviseksi ja lähtökohtana onkin, että vanhemmilla ja asiantuntijoilla on molemmilla olennaista tietoa lapsesta sekä yhteisiä tavoitteita lapsen suhteen. Muutos näkyy myös HOJKSiin liittyvien artikkelien sisällöissä. Esimerkiksi Gran (1976, 50) antaa ammatillisille tehtäviä koskien HOJKSia, mutta vanhempia ei mainita. Tämän muutoksen myötä myös lapsen rooli aktiivisena tiedonhankkijana ja oppijana on

korostunut. Oppilaan oletetaan ottavan itsekkin vastuuta ja osallistuvan oman opiskelunsa suunnitteluun (Siiskonen, Ahonen & Aro 2004, 204).

Lapsi on aina perheensä ja sen yhteisön jäsen, jossa perhe elää. Siksi yhteistyö perheen kanssa on tärkeää, jotta saataisiin tietoa perheen olosuhteista ja vuorovaikutussuhteista (Hiekkala 1999, 16). Perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön vaikuttaa se, kuinka opettaja suhtautuu lapseen, esimerkiksi puhutteleeko hän tätä kunnioittavaan sävyyn tai ottaako tämän huomioon vai puhuuko kenties lapsen yli (Saloviita 1999, 61). On myös huomattu, että vanhemmilla ja kasvattajilla on erilainen käsitys osallistumisesta (involvement) lapsen koulunkäyntiin. Vanhemmat käsittävät oman osallistumisensa lapsesta huolehtimiseksi sekä lapsen saamiseksi kouluun, kasvattajat taas käsittävät vanhempien osallistumisella vanhempien läsnäolon koulussa. (Anderson & Minke 2007, 311.)

Valanteen tutkimuksessa (2002) löytyi HOJKS-palaverille kaksi mallia, jotka esittelen tarkemmin seuraavassa kappaleessa. Huoltajista 62 % kallistui huoltaja-opettajamallin puoleen, toisen mallin ollessa asiantuntijamalli (Valanne 2002, 110 – 111). Ruotsissa Asp-Onsjö (2006, 44) selvitti vanhempien osallistuneen HOJKS-prosessiin melko paljon tai paljon 48 % tapauksista, osallistumisen ollessa hieman suurempaa lapsen ollessa vuosiluokilla 1. – 6., kuin 7. – 9.

Toisessa ruotsalaisessa HOJKS-tutkimuksessa selvisi osallistujia haettaessa, että monet vanhemmat eivät tienneet lapsensa HOJKSista sekä monet HOJKS:t laadittiin ilman vanhempien yhteistyötä (Isaksson, Lindqvist & Bergström 2007, 82, 88). Iso-Britanniassa vanhempien osallistumista ovat tutkineet tapaustutkimuksin Stroggilos ja Xanthacou (2006). Heidän tutkimuksessaan ilmeni, että suurin osa vanhemmista oli tietoisia lapsensa HOJKSista ja suurimmalla osalla oli siitä myös kotona kopio. Mitä vanhemmat taas eivät tienneet, oli koulun ja terveydenhuollon välinen yhteistyö. Eri alojen ammattilaiset konsultoivat opettajaa ja tämä keskusteli vanhempien kanssa. (Stroggilos & Xanthacou 2006, 343 – 344.)

Opettajat katsovat ottavansa vanhempien näkökulman huomioon siten, että kysyvät näiden mielipidettä jo valmiiseen HOJKSiin. Moni vanhemmista ei enää tässä tilanteessa lähde kyseenalaistamaan asiantuntijoiden päätöksiä (Strogilos & Xanthacou 2006, 345.) Joskus vanhemmat ovatkin eri mieltä ammattilaisten kanssa ja joutuvat pettymään HOJKSin tasoon sekä kokevat HOJKS-palaverin negatiivisena, kuten Fish (2006, 60) tutkimuksessaan huomasi. Myös koulu ja opettajat voivat tukea vanhempien osallistumista HOJKS-prosessiin. Vanhemmille olisi hyvä järjestää enemmän tietoa HOJKS-prosessista sekä erityisopetusta koskevasta lainsäädännöstä (Fish 2006, 64).

2.5 Opettajat HOJKSin laadinnassa

Väitöskirjassaan Valanne (2002) tutkii HOJKSia erityiskouluympäristössä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat päteviä erityisopettajia (Valanne 2002, 90). Tutkimuksessaan hän paneutuu kolmeen pääkohtaan, 1) Miten HOJKSit laaditaan erityiskoulussa, 2) Mitä HOJKSit sisältävät ja 3) Miten HOJKS toimii luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Näistä osioista omaa tutkimustani varten kiinnosti eniten ensimmäinen osio HOJKSin laatimisesta. Valanne tutki ja kartoitti sitä, miten HOJKS-palaveri toimii ja minkä tiedon varassa HOJKSit rakennetaan. (Valanne 2002, 85).

Valanteen tutkimuksessa keskityttiin HOJKS-palaverin osallistujiin lähinnä ammattilaisten ja vanhempien kautta. Opettajia pyydettiin ennakoimaan HOJKS-palaveriin osallistujat, vaihtoehtoina huoltajat, terveydenhoitaja, rehtori, terapeutit sekä psykologi. Toisessa haastattelussa kartoitettiin toteutunutta osallistujakokoonpanoa. Opettajat pitivät todella tärkeänä huoltajien osallistumista palaveriin. Myös muiden asiantuntijoiden osallistumista toivottiin. Valanne löysikin kaksi HOJKS-palaverien perusmallia, asiantuntijamalli sekä huoltaja-opettajamalli (TAULUKKO 2).

TAULUKKO 2. Asiantuntija- ja huoltajamallit HOJKS-palaverioiden kokoonpanomalleina (Valanne 2002, 110).

| Asiantuntijamalli | Huoltaja-opettajamalli |
|-------------------------------|--|
| Asiantuntijat yhdessä | Ryhmän pieni koko toimivuuden takaajana |
| Ulkopuolinen näkökulma mukaan | Luottamuksellinen suhde huoltajan ja opettajan välillä |
| Vastuunjakaminen | Asiantuntijayhteistyö ennen HOJKS-palaveria |

Mallit eivät toki ole näin mustavalkoisia, vaan osa opettajista sijoittuu myös näiden kahden mallin välille. Asiantuntijamallin ajatuksena on kuitenkin se, että kaikki oppilaan kanssa toimivat ovat yhtä aikaa saman pöydän ääressä ja opettajat kaipasivat myös ulkopuolisen näkökulmaa. Huoltaja-opettajamallissa korostui taasen ryhmän koko ja intimitteetti. (Valanne 2002, 110, 111).

Valanteen tutkimuksessa nousi esille myös opettajan vahva rooli oppilastuntemuksen rakentajana. Opettajat halusivat itse havainnoida ja testata omaa oppilastaan, koska myös käyttivät HOJKSia työssään työvälineenä. Vaikka opettajat painottivatkin omaa arviointityötään, kaipasivat he myös ulkopuolista arviointiapua. (Valanne 2002, 117 – 120).

Ammattilaiset voivat asennoitua myös siten, että opettajan tehtävä on laatia HOJKS ja hän konsultoi muita ammattilaisia vain kun eteen tulee ongelmia (Stroggilos & Xanthacou 2006, 342). Tällaisissa tapauksissa tarkoitettu moniammatillinen yhteistyö ei toteudu. Usein HOJKS-palaverin aloitus jää erityisopettajan vastuulle ja hän myös puhuu palaverissa ajallisesti eniten (Martin, Van Dycke, Greene, Gardner, Christensen, Woods & Lowett 2006, 192 – 193). Vastuun jakamista luokanopettajille HOJKS-prosessissa ryhmäsuunnitelmien muodossa on tutkinut mm. Frankl (2005). Ruotsissa

tehdystä tapaustutkimuksessa huomattiin, että opettajan oleminen avainasemassa heikensi vanhempien ja oppilaan osallistumisen kehittämistä (Asp-Onsjö 2006, 195).

Erityisopettajien asennoitumista moniammatillisten tiimien muiden jäsenten suhteen on myös tutkittu, koska HOJKS-työ tuntuu olevan erityisopettajien vastuulla. Arivett, Rust, Brissie ja Dansby (2007) tutkivat erityisopettajien (N = 115) asenteita koulupsykologeja kohtaan. Mitä enemmän koulupsykologi oli osallistunut, sitä tärkeämpänä opettajat pitivät hänen läsnäoloaan. Yleisesti opettajat antoivat psykologin osallistumisen tärkeydelle keskiarvon 3,8 asteikolla, jossa 4 tarkoitti ”huomattavan tärkeää”. (Arivett ym. 2007, 383 – 385.)

Mason, Field ja Sawilowsky (2004) kartoittivat tutkimuksessaan oppilaan osallistumista HOJKS-palaveriinsa USAn eri osavaltioissa. Tutkimuksessa löytyi myös eroja alaluokkien ja yläluokkien opettajien suhtautumisessa oppilaan osallistumiseen. Yläluokkien opettajat kertoivat oppilaan osallistumisesta useammin kuin alaluokkien ja nostivat osallistumisen tärkeämmäksi kuin alaluokkien opettajat. Yläluokkien opettajat ilmoittivat myös valmistelevänsä oppilasta enemmän HOJKS-prosessiin, esimerkiksi kehittämällä itsemääräämistaitoja (self-determination skills) ja ohjaamalla oppilaita asettamaan itselleen tavoitteita. (Mason ym. 2004, 443 – 445.)

Tutkimukseen osallistuneiden vastaajien mukaan oppilaat useammin ottavat passiivisen kuin aktiivisen roolin omassa HOJKS-prosessissaan. Tämä on varmasti yhteydessä oppilaille annettuun lyhyeen valmistautumisaikaan sekä huonosti ohjeistettuun osallistumiseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat uskoivatkin, että täydennyskoulutuksesta sekä tiedosta olisi heille hyötyä koskien oppilaan osallistumisen tukemista. (Mason ym. 2004, 447 – 448).

Lisäkoulutuksen tärkeys nousi esille myös Lee-Tarverin (2006) tutkimuksessa, jossa hän kartoitti yleisopetuksen opettajien asenteita HOJKSia kohtaan Alabamassa ja Georgiassa, Yhdysvalloissa. Tutkimukseen osallistuneista 123 yleisopetuksen opettajasta 26,9 % katsoi, että HOJKSiin käytetty aika ei ole siitä saadun hyödyn

arvoista. Vaikka suurempi osa (57 %) katsoikin HOJKS:n hyödylliseksi työvälineeksi, on kiinnitettävä huomio näihin opettajiin, jotka eivät koe HOJKS:ia työtään tukevaksi, vaan tuntevat jäävänsä prosessin ulkopuolelle. Käytänteissä ja opettajien valmiuksissa voi olla jotain pielessä, kun 11 % tutkimukseen vastanneista opettajista kertoo, ettei ole käyttänyt HOJKS:ia sen laatimisen jälkeen. (Lee-Tarver 2006, 267 – 270.)

Yleisopetuksen opettajien tyytymättömyys HOJKS:n laatimiseen ja sen käyttöön voi olla yhteydessä myös huonoon ajankohtaan, huonoon valmistautumiseen (omaan tai muiden), puutteellisiin tietoihin HOJKS:ista ja HOJKS-palaverin käytänteistä, siihen, että opettajat eivät näe yhteyttä HOJKS:n ja käytännön välillä tai jopa siihen, ettei yleisopetuksen opettajia kutsuta mukaan HOJKS:n laadintaan (Menlove, Hudson & Suter 2001, 29 – 31). Nämä negatiiviset kokemukset ja resurssien puutteet voisivat osaltaan selittää sitä havaintoa, että joskus osa HOJKS:ista tai jopa koko HOJKS on ”opettajan päässä”, eli paperille ei ole kirjoitettu mitään tai virallisen HOJKS:n sisältö on hyvin niukka ja epämääräinen (Persson 1997, Isakssonin, Lindqvistin ja Bergströmin 2007, 82 mukaan; Piirainen 2005, 121).

HOJKS voi kuitenkin olla hyvä työkalu yleisopettajan työhän (Dover 2005, 32). Lee-Tarverin (2006) tutkimuksessa nousi esille myös positiivisia asioita. Suurin osa vastanneista (71,6 %) yleisopetuksen opettajista katsoi HOJKS:n olevan hyvä työväline lapsen saamien tukitoimien arvioinnissa. Samoin opettajat katsoivat HOJKS:n auttavan heitä oman opetuksensa organisoinnissa ja strukturoinnissa. (Lee-Tarver 2006, 267.)

2.6 HOJKS-käytänteet ja –ympäristöt

Isaksson, Lindqvist ja Bergtsröm (2007) tutkivat Ruotsissa HOJKSien sisältöjä. Heidän päätutkimuskysymyksensä koski sitä, nähdäänkö HOJKSeissa ongelmat ja interventiot oppilaaseen vai organisaatioon kohdistuvana. Tutkimuksessa selvisi, että pääpaino kohdistuu oppilaan puutteisiin ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa. (Isaksson ym. 2007, 79, 88.)

Tutkimusten mukaan siis opettajat kantavat suurimman vastuun HOJKSin laadinnasta (mm. Valanne 2002, 108; Strogilos & Xanthacou 2006, 342). Käytänteet siitä, keitä ammattilaisia (vanhemman ja oppilaan lisäksi) HOJKS-palaveriin osallistuu, vaihtelevat mm. yleisopetuksen koulujen ja erityiskoulujen välillä. Erityiskoulussa HOJKS tehdään kaikille oppilaille, jolloin henkilökuntaa kuormitetaan enemmän. Yleisopetuksen koulussa esimerkiksi terveydenhoitajan osallistuminen on helpompaa HOJKSien vähäisemmän määrän takia. (Valanne 2002, 108 – 109.) Myös ajanpuute on noussut esille moniammatillisen yhteistyön toimimattomuutta kartoitettaessa (Strogilos & Xanthacou 2006, 347).

Strogilos ja Xanthacou (2006) tutkivat kymmentä tapausta, joissa oppilaalle on laadittu HOJKS. Kaikissa näissä tapauksissa HOJKS-palaverit olivat koulu-aikaan ja koulurakennuksessa. Palaverit kestivät 20 minuutista puoleentoista tuntiin, kuitenkin kestäen keskimäärin 30 minuuttia. (Strogilos & Xanthacou 2006, 344.) Toisessa tutkimuksessa HOJKS-palaverien pituudet vaihtelivat 17 minuutista 45 minuuttiin, keskiarvon ollessa 31,2 minuuttia (Martin, Van Dycke, Greene, Gardner, Christensen, Woods & Lowett 2006, 195). Aikaa opettajalta kuluu myös valmistelutöihin, oppilaan arviointiin sekä HOJKSin puhtaaksikirjoittamiseen (Valanne 2002, 119).

Rehtorin osallistumisen HOJKSin laadintaan on todettu suuri merkitys käytännössä. Esimerkiksi se, että rehtori säilyttää asiakirjoja, on suuri tekijä jatkosonnistumiselle. (Asp-Onsjö 2006, 207.) Myös opettajat ja vanhemmat ovat toivoneet rehtorin osallistumista (Valanne 2002, 109, 111).

3 Kontrolli-ideologia (PCI)

Kontrolli-ideologian tutkimus on lähtenyt USA:sta, todennäköisesti kouluun kohdistuneen keskustelun seurauksena. Pari vuosikymmentä sitten tehtyjen tutkimusten mukaan USA:laiset vanhemmat pitivät opettajien kykyä ja halua kontrolloida luokkaansa suurimpana koulua koskevana ongelmana (Curwin & Mendler 1980, Määtän 1989, 35 – 36 mukaan). Myös Englannissa vanhemmat kokivat tutkimusten mukaan, että riittävää kuria ja kontrollia ei koulussa ole (Wilson 1981, Määtän 1989, 36 mukaan).

Määtän (1989, 36 – 42) mukaan myös Suomessa herättiin keskustelemaan työrauhaongelmista 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa. Oppilaiden käyttäytymisen kontrollointia perustellaan usein sillä, että heitä kasvatetaan aikuisten yhteiskunnassa toimimiseen sekä sääntöjen noudattamiseen ja arvojen ja normien omaksumiseen. Koulut ovat tämän kasvatustehtävän keskuksessa. Jo 1980-luvulla siirryttiin kuitenkin painottamaan lapsen omaa kykyä arvioida toimintaansa ja näin alettiin puhua moraalikasvatuksesta.

3.1 Auktoriteetti

Auktoriteetille ei ole olemassa yhtä, kattavaa määritelmää, vaan käsitteen määrittelyn lähtökohtana on yhteiskunnallinen järjestys ja sen säännöt. Ihmiskunnan järjestys ei perustu vaistoihin, vaan säätöihin. Auktoriteettia siis tarvitaan laadittaessa näitä välttämättömiä sääntöjä. (Puolimatka 1997, 249 – 250.)

Auktoriteetti määritellään tavallisesti vaikutuskeinoksi ja se merkitsee oikeutta ohjata toisten toimintaa. Auktoriteetin voidaan katsoa olevan välttämätön suurten ryhmien ohjaamiseksi. Puhutaan legitiimistä, eli oikeutetusta auktoriteetista, jonka antaman ohjeen noudattaminen on järjellä perusteltavissa ja auktoriteetti pystyy ohjaamaan

toimintaa ilman manipulaatiota tai pakkoa. Tällaisissa tilanteissa yhteistoiminnan edellytys on kyky asettaa yksityiset päämäärät syrjään yhteisön hyväksi. (Puolimatka 1997, 250.)

Legitiimin auktoriteetin lisäksi on olemassa henkilökohtaisiin ominaisuuksiin perustuvia auktoriteetteja. Tällainen auktoriteetti voi perustua henkilön asiantuntemukseen, erityisiin taitoihin tai menestykseen. Kasvatuksessa katsotaan tarvittavan legitiimiä sekä tiedollista auktoriteettia. Opettajat tarvitsevat tätä legitiimiä auktoriteettia pitääkseen yllä järjestystä sekä tiedollista opettaakseen ja osatakseen opettaa. (Puolimatka 1997, 250 – 251.)

Gadamer (1989, Puolimatkan 1997, 251 – 252 mukaan) on todennut, että auktoriteetin ydin on sen merkityksen tunnustamisessa, ei niinkään kuuliaisuudessa. Näin ollen auktoriteetin sanoman ei tule olla järjenvastaista tai mielivaltaista, vaan se voidaan havaita todeksi. Tällaista pitäisi olla opettajan auktoriteetin. Opettajan vallankäytön rajat määrittyvät erään käsityksen mukaan hänen kasvatuksellisten tehtäviensä mukaan. Jos siis opettaja käyttää auktoriteettiaan luodakseen oppilaan kypsymisen edellyttämiä tilanteita, voidaan hänen katsoa käyttävän auktoriteettiaan perustellusti. (Puolimatka 1997, 255.)

3.2 Opettajan oppilaan kontrolli-ideologia (PCI)

Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, Määtän 1989, 7 - 9 mukaan) ovat todenneet, että oppilaan elämässä ei ole toista toimintaympäristöä, jossa olisi käytössä yhtä laaja päivittäisten rutiinien kehä kuin koulussa. On todella harvoja paikkoja, joissa oppilaan toiminta olisi niin tiukasti kontrolloitua kuin koulussa. Järjestyksen ja kontrollin säilyminen koululuokassa koetaan kaiken toiminnan edellytykseksi.

Willower, Eidel ja Hoy (Hoy 2001, 2) ovat soveltaneet koulukasvatukseen alun perin mielisairaalan henkilökunnan kuvaamiseen luotua typologiaa. Mielisairaalassa hoitajilla on auktoriteettiasema potilaisiin nähden ja sekä hoitajien, että kasvattajien toimintaa

ohjaa ideologia, jonka toisena ääripäänä Willower ym. näkevät ”kustodialisuuden” eli rajoittavuuden (custodial orientatio) ja toisena humanisuuden (humanistic orientation). Sairaalat, kuten koulut ja vankilatkaan, eivät voi valita asiakkaitaan. Lyhyemmin näistä ääripäistä voidaan käyttää nimityksiä rajoittavuus ja sallivuus.

Näitä kahta ideologian ideaalityyppeä Willower ym. (1973, Määtän 1989, 12 – 13 mukaan) luonnehtivat siten, että kustodiaalinen muoto edustaa jäykkää ja muuttumatonta koulua, joka näkee oppilaat vastuuttomina ja kurittomina. Suhde oppilaisiin halutaan tässä mallissa säilyttää mahdollisimman persoonattomina. Pessimismi ja epäluottamus kuvaavat myös tätä holhoavuutta. Opettajat näkevät tässä mallissa selvän rajan oppilaan ja opettajan aseman välillä. Vastuuta toisten toimista otetaan vain virallisten määräysten mukaan.

Humaanissa eli sallivassa orientaatiossa koulu on kasvuyhteisö, jossa oppilaan oppiminen nähdään aktiivisena osallistumisena, ei niinkään faktojen vastaanottamisena. Oppilas on osa koulun yhteisöä ja oppii sen vuorovaikutuksesta sekä kokemuksen avulla. Opettaja taasen uskoo vuorovaikutukseen, ystävällisyyteen sekä oppilaan kunnioitukseen keinoina kehittää oppilaasta itseään kontrolloiva yksilö. Kontrolli-ideologialtaan salliva opettaja on demokraattinen, avoin oppilaiden vuorovaikutukselle sekä ehdotuksille ja mielipiteille. (Willower ym. 1973, Määtän 1989, 13 mukaan). Opettaja voi siis olla kontrolli-ideologialtaan joko salliva tai rajoittava.

Määttä (1989) tutki väitöskirjassaan 302 Lapin yliopistossa tai Rovaniemen opettajankoulutuksessa opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologiaa ja sen muutosta koulutuksen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Hän vertasi tutkimuksessaan myös naisten ja miesten välisiä eroja, luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevien eroja, uuden ja vanhan koulutusohjelman mukaan opiskelleiden eroja sekä peruskoulun ja kansakoulun / oppikoulun käyneiden eroja. Kontrolli-ideologian mittaamiseen Määttä käytti Willowerin ym. (1973) kehittämällä mittarilla, jota Suomessa ovat käyttäneet mm. Mäntyniemi & Haikola (1975) sekä Moberg (1980) (Määttä 1989, 173 – 174).

Ulkomaalaisissa tutkimuksissa mittaria (PCI, Pupil Control Ideology) on käytetty yli 100 tutkimuksessa (Cheser ym. 1982, Määtän 1989, 174 mukaan).

Määtän (1989) tutkimuksessa selvisi, että opintojen alussa naiset ovat miehiä sallivampia, mutta viidennen työvuoden jälkeen miehet ovat naisia tilastollisesta merkittävästi sallivampia. Seitsemännen työvuoden jälkeen tilanne muuttuu jälleen päinvastoin. Tämä tulos ei tullut kuitenkaan järjestelmällisesti esille jokaisen koeryhmän kohdalla, joten voidaan todeta, että sukupuoli ei ollut ratkaiseva eroja aiheuttava tekijä kontrolli-ideologiassa. (Määttä 1989, 230 – 233).

Toinen mielenkiintoinen vertailu Määtän tutkimuksessa oli luokan- ja aineenopettajien kontrolli-ideologioiden vertailu. Tutkimuksessa löytyi tältä alueelta merkittäviä eroja. Opintojen alussa ja ensimmäisinä työvuosina aineenopettajat olivat merkittävästi rajoittavampia kuin luokanopettajat. Ainoastaan seitsemännen työvuoden jälkeen tehdyssä mittauksessa ryhmät eivät poikkea merkittävästi toisistaan. (Määttä 1989, 234 – 235).

Kolmas mielenkiintoinen tutkimustulos Määtällä on kontrolli-ideologian muuttuminen koulutuksen ja työkokemuksen seurauksena. Kahdeksasta koeryhmästä yhden koeryhmän miehiä lukuun ottamatta kontrolli-ideologia muuttui sallivammaksi opintojen aikana. Työkokemuksen karttuessa kontrolli-ideologia muuttui taasen rajoittavammaksi neljän ensimmäisen työvuoden aikana. Tästä keskiarvot jälleen muuttuvat ja kontrolli-ideologia muuttuu jälleen sallivammaksi 5. – 9. työvuoden aikana päätyen kaikissa ryhmissä samalle tasolle kuin se oli opintojen lopussa. (Määttä 1989, 258 – 263).

Suurempia tutkimuksia kontrolli-ideologiaan liittyen ei ole Suomessa Määtän (1989) väitöskirjan jälkeen tehty. Aiheesta löytyi yksi pro gradu-tason opinnäytetyö Jyväskylän yliopistosta. Mankinen ja Viljanen (2004) tutkivat pro gradu-työssään esiopettajien sekä lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajaksi opiskelevien oppilaan kontrolli-ideologiaa ja suhtautumista fyysiseen integraatioon.

Ulkomailla tätä kontrolli-ideologian mittaria on käytetty yli sadassa tutkimuksessa. Paljon tutkimuksia on tehnyt Hoy, joka on myös yksi mittarin kehittäjistä. Willower, Eidell ja Hoy (1967, Hoyn 2001, 5 – 10 mukaan) testasivat mittarin pätevyyttä ja totesivat sen toimivaksi. Heidän mukaansa koulussa tapahtuvan toiminnan perustana on pitkälti saavuttaa ja ylläpitää statusasemaa muihin nähden. Kun tämä status on uhattuna, ihmiset käyttävät keinoja, joilla voivat mielestään parhaiten kontrolloida tilannetta. Kun oppilaat uhkasivat opettajan arvovaltaa, opettajat tyypillisesti toimivat rajoittavasti.

Willower ym. (Hoy 2001, 9 – 10) saivat myös selville, että idealistinen ja humanistinen näkemys, joka muodostuu opettajaopiskelijoille, ei vastaa realismia. Kun uusi opettaja ottaa opettajan roolinsa, hän muuttuu rajoittavammaksi ensimmäisen työvuotensa alussa ja aikana. Tämän jälkeen kontrolli-ideologia tasaantuu ja kokemuksen myötä Willower ym. eivät nähneet kontrolli-ideologian enää muuttuvan. Tähän epäillään olevan monia syitä. Ensinnäkin todella sallivat ja humanistiset opettajat saattavat jättää opettajan työt jo melko uransa alussa. Toiseksi sallivat opettajat saavat ensimmäisten työvuosien aikana tarpeeksi kokemusta selvittääkseen kurinpito-ongelmista.

Myös esim. Lunneburgin (2000, Hoyn 2001, 10 – 11 mukaan) tutkimuksessa kävi ilmi, että mitä byrokraattisempi virallinen järjestelmä oli, sitä rajoittavampia olivat opettajat. Toinen merkittävä löydös Lunneburgin tutkimuksessa oli se, että mitä enemmän opettaja painotti teknistä osaamistaan ja mitä enemmän opettaja keskittyi aineen hallintaan, sitä vähemmän rajoittava hän oli.

4 Tutkimusongelmat

Tutkimuksessa selvitetään opettajien suhtautumista oppilaan osallistumiseen HOJKS-palaveriin, opettajien kontrolli-ideologiaa sekä onko opettajan kontrolli-ideologialla tai muilla taustamuuttujilla (sukupuoli, ikä, työkokemus, HOJKS-kokemus, asema) yhteyttä tähän suhtautumiseen.

Tutkimuksessa kartoitetaan myös yleisiä HOJKS-käytänteitä opettajien viimeisimmän todellisen tapauksen pohjalta.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millaisia ovat yleiset HOJKS-käytänteet vastaajien viimeisimmän todellisen tapauksen valossa ja miten oppilaat osallistuvat HOJKS-palaveriin?
2. Miten opettajat suhtautuvat oppilaan osallistumiseen?
3. Millainen on opettajien kontrolli-ideologia?
4. Mitkä tekijät ovat yhteydessä opettajien suhtautumiseen oppilaan osallistumista kohtaan? (kontrolli-ideologia, sukupuoli, ikä, työkokemus, HOJKS-kokemus)

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Kyselylomakkeen laadinta

Kyselylomakkeen (Liite 2) muokkasin itse ottaen mallia aiemmista tutkimuksista. Ensimmäisen lomakkeessa kysyttiin vastaajan edellisestä todellisesta HOJKS-palaverista. Tässä tarkasteltiin oppilaan osallistumista HOJKS-palaveriin sekä osallistumisen tasoa, HOJKS-palaverin ajankohtaa, osallistujia, kestoja, paikkaa sekä palaverin syytä. Oppilaan osallistumiseen liittyen selvitettiin taustatietoina oppilaan sukupuoli, oppilaan osallistuminen aiempiin palavereihin, oppilaan HOJKS:n syy sekä koulun yleinen linjaus oppilaan osallistumiseen.

Mason, McGahee-Kovac ja Johnson (2004, 19) määrittelevät oppilaan osallistumiselle kolme astetta, 1) oppilas antaa informaatiota tai lukee omista tulevaisuuden suunnitelmistaan, 2) oppilas kertoo kehittämisalueistaan, antaa informaatiota yksilöllisistä vahvuuksistaan ja heikkouksistaan ja kertoo tarpeistaan sekä voi ilmaista myös tavoitteita sekä 3) oppilas johtaa oman HOJKS-palaverinsa. Näitä osallistumisen asteita muokkasin omaan tutkimukseeni paremmin suomalaiseen HOJKS-kulttuuriin sopiviksi, eli 1) oppilas on paikalla, 2) oppilas on paikalla ja kertoo omista vahvuuksistaan ja kehittämisalueistaan sekä 3) oppilas on paikalla, kertoo omista vahvuuksistaan ja kehittämisalueistaan ja osallistuu tavoitteiden asetteluun. Tämä asettelu on mm. Valanteen (2002) väitöskirjan pohjalta, josta ilmenee, että kaikki oppilaat eivät osallistu omaan HOJKS-palaveriinsa. Suomessa ei myöskään ole lähdeaineistoa, jossa käsiteltäisiin oppilasta oman HOJKS-palaverinsa johtajana.

Valanteen (2002) väitöskirjasta nousi esille myös kaksi HOJKS-palaverimallia, asiantuntijamalli sekä huoltaja-opettajamalli. Näiden pohjalta muokkasin kaksi oletusmallia omaan tutkimukseeni, aikuislähtöinen malli sekä oppilaslähtöinen malli, joiden pohjalta laadin kyselylomakkeen opettajien suhtautumista mittaavat osiot. Jaottelin opettajien asennetta oppilaan HOJKSiin osallistumista kohtaan mittaavan osion

opettajien asennetta oppilaan HOJKSiin osallistumista kohtaan mittaavan osion faktoreihin, jotka mielestäni ovat oleellisia asian ymmärtämisen ja tulkitsemisen kannalta. Tämän pohjalta laadin jokaiseen faktoriin kysymykset. Alun perin faktorit olivat

- oppilaan oikeus osallistua (neljä kysymystä)
- oppilaan kyky arvioida omia taitojaan ja tarpeitaan (viisi kysymystä)
- oppilas tiedon tuojana (viisi kysymystä)
- oppilaan hyötyminen osallistumisesta (viisi kysymystä)
- aikuisten päätäntävalta, aikuiset asiantuntijoina (seitsemän kysymystä)

Tuloksia analysoitaessa nämä ulottuvuudet hieman muuttuivat.

Otin myös yhden osion suoraan valmiista kyselylomakkeesta, koskien opettajien oppilaan kontrolli-ideologiaa. Tämä kyselylomake jaettiin meille professori Mobergin toimesta määrällisen tutkimuksen luennolla syksyllä 2005. Tätä kyselyä on käytetty tutkimuksissa Suomessa ja ulkomailla ja se on todettu toimivaksi. Siksi en nähnyt syytä muokata kysymyksiä. Tässä osiossa on kyse summamuuttujasta, jossa autoritaarisuutta kuvaavan asteikon neutraali keskikohta on 35.

Kontrolli-ideologiaa on aiemmin suomalaisissa tutkimuksissa käsitelty lähinnä tarkasteltaessa kasvattajien asenteita fyysistä integraatiota kohtaan. Muualla kuitenkin opettajan oman oppimisen, hänen välittämiensä oppimisstrategioiden sekä opettajan kontrolli-ideologian välisiä yhteyksiä on tutkittu. Gordon, Dembo ja Hocevar (2007, 41 – 43) havaitsivat, että tehtäväsuuntautuneilla opettajilla oli pääsääntöisesti salliva kontrolli-ideologia. Nämä opettajat välittivät myös oppilailleen sitoutumista koulutyöhön.

5.2 Aineisto

Aineistoa on kerätty kahdella tavalla, sekä sähköisellä että paperisella kyselylomakkeella. Postitse lähetettäviä kyselylomakkeita toimitettiin kolmeen eri kuntaan. Helmikuussa 2007 otettiin yhteyttä kuntien opetustoimiin ja kysyttiin

tutkimuslupatarvetta. Kahdesta kunnasta kerrottiin, että päätös on rehtorin, kolmannelta kunnasta vaadittiin tutkimuslupahakemus (LIITE 1), joka lähetettiin 16.2.2007. Tutkimuslupa saatiin 15.3.2007.

Kahden muun kunnan kohdalla otettiin yhteyttä yläluokkien opetusta antavien koulujen rehtoreihin. Näin siksi, että tutkimuksessa pyrittiin aluksi keskittymään yläluokkien oppilaisiin. Tätä rajausta kuitenkin muutettiin tutkimuksen edetessä. Lopullisessa aineistossa on mukana opettajia niin alaluokilta, yläluokilta kuin toiselta asteeltakin.

Helmikuussa 2007 soitettiin niiden kahden kunnan yläluokkien koulujen rehtoreille, joissa koulukohtaisen tutkimusluvan rehtori voi antaa. Toisen kunnan kouluista kaikki antoivat luvan lähettää kyselylomakkeita ja niitä lähetettiin kuudelle koululle yhteensä 46 paperiversiota sekä yksi sähköinen kyselylomake.

Toisen kunnan rehtoreille soitettaessa kolme rehtoria kieltäytyi tutkimuksesta kertoen koulun olevan ylikuormittunut. Kaksi rehtoria kertoi, ettei kouluissa ole yhtään oppilasta, jolla olisi HOJKS. Viisi rehtoria pyysi kyselylomakkeen sähköisenä versiona ja ne lähetettiin neljässä tapauksessa suoraan erityisopettajille, yhdessä tapauksessa lomake kulki rehtorin kautta. Paperisia kyselylomakkeita vietiin tämän kunnan kuudelle koululle yhteensä 45 kappaletta.

Kolmanteen kuntaan vietiin tutkimusluvan saannin jälkeen kymmenelle koululle yhteensä 67 paperista kyselylomaketta sekä yhdelle koululle lähetettiin rehtorin pyynnöstä sähköinen versio. Paperisia kyselylomakkeita vietiin kouluille siis yhteensä 158 kappaletta. Jokaisen kyselylomakkeen mukana oli valmiiksi maksettu vastauskuori. Paperisia kyselylomakkeita palautui 21.5.2007 mennessä 40 kappaletta, vastausprosentin jäädessä tällöin paperisten kyselylomakkeiden osalta 25,3 prosenttiin.

Huhtikuussa 2007 lähetettiin tutkimuksen tiimoilta Suomen Erityiskasvatuksen Liiton seitsemäntoista jäsenjärjestön puheenjohtajalle pyyntö lähettää sähköistä kyselylomaketta eteenpäin jäsenilleen. Sähköisiä lomakkeita palautui 21.5.2007

mennessä 84 kappaletta. Vastaajat olivat ympäri Suomea, aina Lapin läänistä Etelä-Suomen lääniin. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2003 Suomen peruskouluissa toimi 5117 erityisopettajaa, toisen asteen tietoja ei ollut saatavilla. Tilastokeskuksen tietojen mukaan naisia näistä erityisopettajista oli 77 %. (Tilastokeskus 2005.)

Yhteensä tutkimukseen vastasi siis 124 opettajaa, 18 miestä (14,6 %) sekä 105 naista (85,4 %). Yksi vastaajista ei ilmoittanut sukupuoltaan. Alueellisia eroja ei siis tässä tutkimuksessa tutkittu. Vastaajien ikä vaihteli 25 ja 59 vuoden välillä, keski-ikä ollessa 42,8 vuotta. Työkokemusta vastaajilla oli keskimäärin 15,4 vuotta, aina puolesta vuodesta 34 vuoteen. Vastaajista erityisopettajia oli selvä enemmistö, 93 vastaajaa (79,5 %). Loput vastaajista, eli 24 henkilöä (20,5 %), olivat luokanopettajia, aineenopettajia, luokanvalvojia sekä opinto-ohjaajia. Seitsemän vastaajan ammatti-asema ei tullut vastauksissa ilmi. Taustatiedot on koottu taulukkoon 3.

Kokemusta HOJKSien laadinnasta vastaajilla oli keskimäärin 7,2 vuotta, vaihtelun ollessa 8 kuukaudesta 20 vuoteen. Laadittuja HOJKSeja vastaajilla oli takanaan keskimäärin 39 kappaletta, tässä vastaukset vaihtelivat nolasta 100 HOJKSiin. Osallistuttujen HOJKS-palaverien määrä ei kuitenkaan alkanut nolasta, joten yksi vastaajista koki, ettei ollut osallistunut HOJKSin laadintaa, vaikka oli palaveriin osallistunutkin. Vastaajat olivat osallistuneet keskimäärin 67 HOJKS-palaveriin, vaihtelun ollessa yhden ja 370 palaverin välillä.

TAULUKKO 3. Osallistujien (N=124) taustatiedot

| sukupuoli | N | % |
|------------------|----------|----------|
| mies | 18 | 14.6 |
| nainen | 105 | 85.4 |
| yhteensä | 123 | 100 |

Huom! Yksi puuttuva tieto (0.8 %).

(jatkuu)

TAULUKKO 3 (jatkuu)

| | N | ka | kh |
|---|----------|-----------|-----------|
| ikä (vuosina) | 123 | 42.8 | 9.32 |
| työkokemus (vuosina) | 124 | 15.4 | 9.52 |
| HOJKS-kokemus (vuosina) | 120 | 7.2 | 3.93 |
| laaditut HOJKS it (lkm) | 123 | 39 | 32.84 |
| HOJKS-palavereihin osallistunut (lkm) | 121 | 66 | 71.08 |

| Asema | N | % |
|---------------------------------|----------|----------|
| erityisopettaja | 93 | 79.5 |
| luokanopettaja | 5 | 4.3 |
| luokanvalvoja | 7 | 6 |
| aineenopettaja | 7 | 6 |
| aineenopettaja ja luokanvalvoja | 3 | 2.6 |
| opinto-ohjaaja | 2 | 1.7 |
| Yhteensä | 117 | 100 |

Huom! 7 puuttuvaa tietoa (5,6 %).

5.3 Tutkimuksen luotettavuus

5.3.1 Tutkimuksen validiteetti

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan sitä, mittaavatko tutkimuksen mittarit haluttua asiaa. Tätä kyselylomaketta ei ole aiemmin käytetty, joten sen validiteettia testattiin tätä tutkimusta toteutettaessa ensimmäistä kertaa. Kontrolli-ideologiaosiota on käytetty aiemmin tutkimuksissa.

Kyselylomakkeen käsitevaliditeettia pyrittiin parantamaan ennen aineistonkeruuta esitestauksilla. Kolmen opiskelijan ja kahden jo valmistuneen erityisopettajan pyydettiin täyttämään kyselylomake ja antamaan siitä palautetta. Näiden esitestausten jälkeen kyselylomakkeen sanamuotoja vielä hieman muokattiin. Näin pyrittiin varmistamaan itse luotujen väittämien käsitevalidius.

Tutkimuksen validiutta tarkastellessa on hyvä ottaa huomioon, että tähän tutkimukseen vastasivat vapaaehtoiset opettajat. Näin ollen voidaan ajatella, että he olivat kiinnostuneita HOJKSiin liittyvästä problematiikasta ja tulokset voisivat olla hieman erilaisia laajemmalla otoksella. Parempaan ulkoiseen validiteettiin päästäisiin suuremmalla otoksella ja työnantajien, eli lähinnä kuntien ja valtion tuella tutkimukselle. Nyt aiheesta kiinnostumattomat opettajat jättivät todennäköisesti vastaamatta.

Aineistonkeruun jälkeen vastaajilta tuli palautetta joistain kysymyksistä, lähinnä palaute koski oppilaiden erilaisuutta ja sitä kautta vaikeutta arvioida HOJKS –palaveriin osallistumista näin yksioikoisesti. Tämä toki otetaan huomioon tuloksia tarkasteltaessa. Myös kontrolli-ideologiaosion vanhahtavaa kieltä kritisoitiin ja tämä mahdollisesti laskee hieman tutkimuksen käsitevalidiutta.

Aineiston sisäistä validiteettia parannettiin analyysivaiheessa faktorianalyysin avulla. Tällä keinolla aineistoa saatiin tiivistettyä ja näin ollen pystyttiin tarkastelemaan paremmin sisäistä validiutta. Väittämien kautta saatuja tietoja analysoitiin eksploratiivisella faktorianalyysillä, koska aiempaan tutkimusta aiheesta ei ole. Myös faktoreista muodostettujen summamuuttujien laadinta lisää mittausten luotettavuutta. Analysoitaessa havaittiin, että faktorit korreloivat keskenään, eikä faktoreiden pakottamista korreloimattomiksi nähty mielekkääksi, joten käytettiin vinokulmaista oblimin –rotaatiota. (Leskinen 1987, 47 – 48, 53, 55.) Faktorianalyysin avulla muodostettiin jokaista faktoria vastaavat summamuuttujat (Alkula ym. 1995, 278 – 279). Faktorit, painokertoimet ja kommunaliteetit on esitelty taulukossa 5.

TAULUKKO 5 Tutkimuksen osallistujien suhtautumisen oppilaan osallistumiseen oman HOJKSinsa laadintaan faktorirakenne (suurimman uskottavuuden menetelmä (maximum likelihood), vino OBLIMIN-rotaatio (Metsämuuronen 2005, 622; Leskinen 2003, 20)). Vain korkeimmat painokertoimet esitetty.

| | I | II | III | IV | V | kommunaliteetit |
|---|------|----|-----|----|---|-----------------|
| I | | | | | | |
| Oppilaat hyötyvät osallistumisesta | | | | | | |
| 28. Vastuun antaminen oppilaille HOJKS-prosesseissa kehittää heidän suunnittelu- ja ajattelutaitojaan | .602 | | | | | .681 |
| 34. . Oppilaat eivät saa erityistä hyötyä siitä, että he ovat mukana HOJKS-palaverissa. | .399 | | | | | .526 |
| 35. Osallistuminen tavoitteiden asetteluun motivoi oppilaita positiivisesti | .596 | | | | | .431 |

(jatkuu)

TAULUKKO 5 (jatkuu)

| | | | | | | |
|---|-------------|------|------|--|--|-------------|
| 40. HOJKS-prosessiin osallistuminen sitouttaa oppilaita opiskeluun | .585 | | | | | .513 |
| 45. Palaverihin osallistuminen valmentaa oppilaita tulevaisuuden haasteisiin | .865 | | | | | .633 |
| 49. Oppilaat tuovat palaveriin sellaista tietoa, jota aikuisilla ei vielä ole | .502 | | | | | .579 |
| II | | | | | | |
| Aikuisten keskinäinen aika palaverissa tärkeää | | | | | | |
| 31. Opettajat voivat tehdä HOJKS-päätöksiä kuulematta oppilaita | | .448 | | | | .412 |
| 39. Kaikkia palaverissa puhuttavia asioita ei ole tarkoitettu oppilaiden kuultavaksi | | .581 | | | | .442 |
| 50. On tärkeää, että aikuiset saavat keskustella rauhassa aikuisten kesken HOJKS-palavereissa | | .735 | | | | .541 |
| III | | | | | | |
| Aikuiset asiantuntijoina ja päättäjinä | | | | | | |
| 27. Aikuisten tehtävä on päättää oppimisen tavoitteista | | | .420 | | | .316 |
| 29. Oppilaat eivät pysty asettamaan itselleen pitkän aikavälin tavoitteita | | | .649 | | | .442 |
| 32. Oppilaat eivät pysty riittävän selkeästi hahmottamaan omia tarpeitaan | | | .587 | | | .445 |
| 46. Aikuiset tietävät oppilaita paremmin näiden tarpeet | | | .417 | | | .598 |

(jatkuu)

TAULUKKO 5 (jatkuu)

| IV | | | | | | |
|---|--|--|--|------|------|------|
| Oppilaat mukana päätöksenteossa | | | | | | |
| 33. Aikuiset saavat oppilailta uusia näkökulmia HOJKSiin | | | | .511 | | .546 |
| 37. HOJKSeihin tulee merkitä oppilaiden omat näkemykset | | | | .526 | | .486 |
| 38. Oppilaiden läsnäolo HOJKS-palaverissa on hyödyllistä päätöksenteon kannalta | | | | .552 | | .664 |
| 42. Oppilaat ovat HOJKS-palaverien tärkeimpiä osallistujia | | | | .471 | | .684 |
| 43. Oppilaiden mielipiteet on otettava huomioon silloinkin kun he esittävät eriäviä mielipiteitä aikuisten kanssa | | | | .700 | | .539 |
| V | | | | | | |
| Oppilailla oikeus ja taitoja osallistua | | | | | | |
| 25. Oppilailla on oikeus olla mukana HOJKS – palavereissa | | | | | .403 | .364 |
| 30. Osallistuminen palaveriin on oppilaille mahdollisuus vaikuttaa oman HOJKSinsa laadintaan | | | | | .513 | .531 |
| 36. Oppilaat eivät vielä ole tarpeeksi kypsiä osallistumaan palaveriin | | | | | .425 | .484 |

(jatkuu)

TAULUKKO 5. (jatkuu)

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|-------------|-------------|
| 41. Oppilailla ei ole tarvittavia taitoja osallistua HOJKS-palaveriin (esim. itsearviointi, käytöstävät) | | | | | .730 | .515 |
| 47. Käsitys siitä, että oppilaat todella voisi asettaa itselleen tavoitteita, on epärealistinen | | | | | .556 | .634 |

Faktoreille latautuneet väitteet mittaavat käsitteellisesti samaa asiaa ja väitteet mittaavat siis onnistuneesti opettajien suhtautumista selittäen 62,3 % kokonaisvarianssista. Kommunaliteetit ovat myös kohtuullisen korkeita (vaihtelevat välillä 0.316 – 0.684), mikä kertoo muuttujien mittaavan luotettavasti faktoreita (Metsämuuronen 2005, 625). Validiteettia nosti kolmen väittämän poistaminen. Ensimmäisessä faktorianalyysissä (LIITE 3) yksi väite (26. Oppilaat kykenevät arvioimaan omia vahvuuksiaan) ei latautunut tarpeeksi vahvasti millekään faktorille ja kaksi muuta väitettä (44. On tärkeää kehittää oppilaiden itsearviointi- sekä muita ajattelutaitoja, jotta osallistuminen palaveriin helpottuisi ja 48. Oppilaiden osallistuminen palavereihin ei ole välttämätöntä) muodostivat omat faktorinsa, eivätkä kyenneet erottelemaan vastaajia ja näin antamaan aiheesta validia tietoa. Sisäisestä validiudesta kertoo myös faktoreiden yhteys toisiinsa, alla esitetty faktoreiden korrelaatiomatriisi.

TAULUKKO 6. Faktoreiden korrelaatiomatriisi (Korrelaatiokertoimet ja tilastolliset merkitsevyydet).

| | I | II | III | IV | V |
|------------|----------|-----------|------------|-----------|----------|
| I | 1 | .325 | .449 | .686 | .624 |
| II | .325 | 1 | .452 | .371 | .465 |
| III | .000 | .000 | 1 | .000 | .000 |
| IV | .000 | .000 | .000 | 1 | .000 |
| V | .000 | .000 | .000 | .000 | 1 |

(jatkuu)

TAULUKKO 6 (jatkuu)

| | | | | | |
|------------|------|------|------|------|------|
| III | .449 | .452 | 1 | .472 | .571 |
| | .000 | .000 | | .000 | .000 |
| IV | .686 | .371 | .472 | 1 | .611 |
| | .000 | .000 | .000 | | .000 |
| V | .624 | .465 | .571 | .611 | 1 |
| | .000 | .000 | .000 | .000 | |

Ulkoisen validiteetti on tutkimuksessa myös riittävä. Alun perin oli tarkoitus vertailla erityisopettajia sekä aineen- ja luokanopettajia, mutta se osoittautui aineen- ja luokanopettajien vähäisen osallistumisen vuoksi mahdottomaksi. Ulkoista validiteettia olisi voinut nostaa poistamalla aineistosta kaikki muut vastaajat paitsi erityisopettajat.

Suomessa toimi vuonna 2003 Tilastokeskuksen (2005) mukaan 5117 erityisopettajaa peruskoulussa. Vastajiksi saadut erityisopettajat ovat siis vain pieni osa tästä joukosta, suuremmalla aineistolla tutkimuksen yleistettävyyks olisi parempi. 77 % näistä erityisopettajista oli naisia (Tilastokeskus 2005), kun taas tässä tutkimuksessa naisvastaajia oli 85,4 %. Miesten osuus tutkimuksessa olisi siis voinut olla hieman suurempi, mutta tälläkin aineistolla suhdeluku on melko lähellä totuutta.

5.3.2 Tutkimuksen reliabiliteetti

Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksessa saatujen mittaustulosten toistettavuutta (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 96; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216). Tässä tutkimuksessa reliabiliteettia mitattiin Cronbachin alfa – kertoimella. Kertoimen ollessa yli .80 voidaan reliabiliteettia pitää hyvänä. Kerrointa .60 pidetään alimpana hyväksyttävänä arvona (Metsämuuronen 2005, 515). Tässä tutkimuksessa Cronbachin

alfa – kertoimet vaihtelivat välillä .691 - .917 (kts. alla oleva taulukko), joten tutkimuksen luotettavuutta voidaan pitää hyvänä.

TAULUKKO 4. Summamuuttujat reliabiliteetikertoimineen.

| Summamuuttuja | Osiot | Alfakerroin |
|-------------------------------------|------------------------|--------------------|
| Kontrolli-ideologia | 51 - 60 | .695 |
| Faktori I | 28, 34, 35, 40, 45, 49 | .856 |
| Faktori II | 31, 39, 50 | .691 |
| Faktori III | 27, 29, 32, 46 | .711 |
| Faktori IV | 33, 37, 38, 42, 43 | .810 |
| Faktori V | 25, 30, 36, 41, 47 | .767 |
| Summamuuttuja koko asenneosiosta | 25 - 50 | .917 |

Ennen faktorianalyysin tekoa tutkittiin väittämien 25 – 50 muodostaman korrelaatiomatriisin sopivuutta faktorianalyysin tekoon. Tätä testattiin Kaiserin testillä, jonka arvoksi saatiin .868. Arvon tulee olla suurempi kuin .60, jotta korrelaatiomatriisi on kelpoinen faktorianalyysiin. Myös Bartlettin sväärisyystesti ($p < 0.0001$) oli kohdallaan. (Metsämuuronen 2005, 624.)

Ulkoinen reliabiliteetti tässä tutkimuksessa on riittävä. Tutkittava ilmiö on suhteellisen pysyvä ja jos mittaus olisi suoritettu uudelleen hieman myöhemmin, olisivat vastaajat todennäköisesti vastanneet samansuuntaisesti kuin nyt. Tutkimuksessa on myös mukana hyvin eri-ikäisiä opettajia eri puolelta Suomea ja tämä nostaa tutkimuksen ulkoista reliabiliteettia.

5.4 Aineiston analyysimenetelmät

Aineisto koodattiin ja analysoitiin SPSS 14.0 for Windows –ohjelmalla. Alla olevassa taulukossa on esitetty tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät.

TAULUKKO 7. Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät.

| Tutkimusongelma | Analyysimenetelmä |
|--|--|
| 1. Millaisia ovat yleiset HOJKS-käytänteet vastaajien viimeisimmän todellisen tapauksen valossa? | Esiintyvyyksien tarkastelu, keskiarvot, hajonnat sekä avointen kysymysten luokittelu ja tarkastelu. |
| 2. Miten opettajat suhtautuvat oppilaan osallistumiseen? | Faktorianalyysin (suurimman todennäköisyyden menetelmä, vino OBLIMIN –rotaatio) pohjalta luodut summamuuttujat, keskiarvot |
| 3. Millainen on opettajien kontrolli-ideologia? | Summamuuttuja |
| 4. Mitkä tekijät ovat yhteydessä opettajien suhtautumiseen oppilaan osallistumista kohtaan? (kontrolli-ideologia, sukupuoli, ikä, työkokemus, HOJKS-kokemus) | T-testi, Pearsonin korrelaatiokerroin, regressioanalyysi |

Tässä tutkimuksessa käytettävät tilastollisten tunnuslukujen merkitykset:

$p < .50$ = 'melkein merkitsevä'

$p < .01$ = 'merkitsevä'

$p < .001$ = 'erittäin merkitsevä'

6 Tulokset

6.1 Viimeisin todellinen HOJKS-palaveri

Tutkimuksessa kartoitettiin opettajien viimeisintä todellista HOJKS-palaveria. Jos vastaaja oli osallistunut HOJKS-palaveriin viimeisen vuoden aikana, häntä pyydettiin kertomaan tarkemmin palaverista erilaisten kartoittavien kysymysten avulla. Yli vuosi sitten viimeksi HOJKS-palaveriin osallistuneet opettajat karsittiin pois, jolloin pyrittiin varmistamaan muistikuvien paikkansapitävyys. Vastaajista 116 (94,3 %) oli osallistunut HOJKS-palaveriin viimeisen vuoden sisällä. Kuusi (4,9 %) vastaajaa ei ollut osallistunut ja yhden vastaajan kohdalla tieto puuttui (0,8 %). Yksi vastanneista ei kuvannut vastauksissaan HOJKS-palaveria, joten hänet jätettiin tässä tarkastelussa aineiston ulkopuolelle, jotta tulokset olisivat mahdollisimman luotettavia.

Oppilas oli osallistunut palaveriin 93 tapauksessa (75,6 %), 24 tapauksessa (19,5 %) oppilas ei osallistunut. Näissä tapauksissa, joissa oppilas osallistui, pyydettiin vastaajia arvioimaan oppilaan osallistumisen astetta asteikolla 1-3 (1 = oppilas oli paikalla, mutta ei osallistunut keskusteluun, 2 = oppilas oli paikalla ja kertoi omista vahvuuksistaan ja kehittämisalueistaan, 3 = oppilas oli paikalla, kertoi omista vahvuuksistaan ja kehittämisalueistaan ja osallistui tavoitteiden asetteluun). Vastaajista 14 (11,9 %) ilmoitti oppilaan osallistumisen tasoksi tason 1, 37 (31,4 %) ilmoitti tason 2 ja 41 (34,7 %) vastaajaa ilmoitti tasoksi 3. Vastaajista 25 (21,2 %) ei arvioinut oppilaan osallistumisen tasoa. Tiedot on koottu alla olevaan taulukkoon.

TAULUKKO 8. Osallistumisen kuvausta viimeisimmässä todellisessa HOJKS-palaverissa

| vastaja osallistunut | | |
|---|------------|------------|
| HOJKS-palaveriin | N | % |
| viimeisen vuoden sisällä | | |
| kyllä | 116 | 95.1 |
| ei | 6 | 4.9 |
| Yhteensä | 122 | 100 |
| Huom! Kaksi tietoa on poistettu tai puuttuu | | |
| Oppilas osallistui palaveriin | | |
| kyllä | 93 | 79.5 |
| ei | 24 | 20.5 |
| Oppilaan osallistumisen aste | | |
| 1 | 14 | 15.2 |
| 2 | 37 | 40.2 |
| 3 | 41 | 44.6 |
| Yhteensä | 92 | 100 |
| Huom! 25 (21,4 %) tietoa puuttu, koska oppilas ei ollut paikalla. | | |

1 = oppilas oli paikalla, mutta ei osallistunut keskusteluun

2 = oppilas oli paikalla ja kertoi omista vahvuuksistaan ja kehittämisaalueistaan

3 = oppilas oli paikalla, kertoi omista vahvuuksistaan ja kehittämisaalueistaan ja osallistui tavoitteiden asetteluun

Vastaajilta kysyttiin myös oppilaan aiemmasta osallistumisesta HOJKS-palavereihinsa. Suurin osa oppilasta oli aina osallistunut aiempiin HOJKS-palavereihinsa (N = 46; 39,3 %). Puuttuvia tietoja tuli siitä syystä, että 19 (16,4 %) oppilaalle tämä palaveri oli ollut ensimmäinen HOJKS-palaveri, 97 (83,6 %) oppilaalla oli jo ollut aiemmin HOJKS-palaveri tai useampia. Tiedot koottu alla olevaan taulukkaan.

TAULUKKO 9. Oppilaan osallistuminen aiempiin palavereihinsa

| Oppilas on osallistunut aiempiin palavereihinsa | N | % |
|--|----------|----------|
| aina | 46 | 39.3 |
| useimmiten | 25 | 21.4 |
| joskus | 12 | 10.3 |
| harvoin | 4 | 3.4 |
| ei koskaan | 11 | 9.4 |
| puuttuva tieto | 19 | 16.2 |

Vastaajien viimeisimmän palaverin ajankohtaa kysyttiin myös. Vastaajien vastaukset ryhmiteltiin mielekkäisiin aikahaarukoihin tulosten selventämiseksi (TAULUKKO 10). Vastauksissa painottuivat puoli vuotta sitten, eli loppusyksyllä 2006 olleet palaverit sekä kuukausi tai 2 – 4 kuukautta sitten olleet palaverit.

TAULUKKO 10. Viimeisimmän palaverin ajankohta

| Viimeisimmän palaverin ajankohta | N | % |
|---|----------|----------|
| alle viikko sitten | 13 | 10.5 |
| 1 – 2 viikkoa sitten | 14 | 11.3 |
| kuukausi sitten | 25 | 20.2 |
| 2 – 4 kuukautta sitten | 29 | 23.4 |
| 4 – 6 kuukautta sitten | 2 | 1.6 |

(jatkuu)

TAULUKKO 10. (jatkuu)

| | | |
|---------------------|-----|------|
| puoli vuotta sitten | 29 | 23.4 |
| vuosi sitten | 6 | 4.8 |
| yli vuosi sitten | 6 | 4.8 |
| Yhteensä | 124 | 100 |

HOJKS-palaveri pidettiin 114 tapauksessa (97,4 %) oppilaan koululla tai oppilaitoksessa, kahdessa tapauksessa (1,7 %) muualla, eli molemmissa tapauksissa sairaalassa. Yksi vastaajista (0,9 %) ei ilmoittanut paikkaa. Palaverin kesto vaihteli 10 minuutista 140 minuuttiin (2 tuntia 20 minuuttia), keskiarvon ollessa 57,3 minuuttia ja hajonnan 17,7. Pääosin vastauksissa painottuivat 45 minuutin (N = 24; 20,5 %) sekä 60 minuutin (N = 44; 37,6 %) palaverit.

Oppilaan, jonka HOJKSia palaveri koski, yleisin HOJKSin laadinnan syy oli yhden tai useamman aineen yksilöllistäminen. Tästä oli kyse 61 tapauksessa (52,6 %). Käyttäytymisen ongelmista tai sosiaalisemotionaalisista ongelmista johtuvasta pienryhmäopetuksen suunnittelusta tai yleisopetukseen integroinnista oli kyse 21 tapauksessa (18,1 %). Laaja-alaiset kehitysviivästymät mainittiin 12 kertaa (10,3 %), pitkäaikaissairaus kerran (0,9 %), kielelliset vaikeudet 7 kertaa (6 %), neurologiset vaikeudet 6 (5,2 %) kertaa ja mielenterveysongelmat 2 (1,7 %) kertaa. Hieman epäselväksi jäi kaksi kommenttia (1,7 %), joissa HOJKSin laadinnan syynä mainittiin pelkästään pienryhmäopetus. Kaksi vastaajaa mainitsi erikseen aspergerin oireyhtymän, mutta olen tässä luokittelussa liittänyt sen kohtaan ”laaja-alaiset kehitysviivästymät”, jonka alla kyselylomakkeessa annettiin esimerkkeinä kehitysvamma ja autismi. HOJKSin laadinnan syyt on koottu alla olevaan taulukkoon.

TAULUKKO 11. HOJKSin laadinnan syy

| HOJKSin laadinnan syy | N | % |
|--|-----|------|
| Yksilöllistäminen | 61 | 54.5 |
| Sos.em. vaikeudet ja käyttäytymisen ongelmat | 21 | 18.8 |
| Laaja-alaiset kehitysviivästymät | 12 | 10.7 |
| Pitkäaikaissairaus | 1 | 0.9 |
| Kielelliset ongelmat | 7 | 6.3 |
| Neurologiset ongelmat | 6 | 5.4 |
| Mielenterveysongelmat | 2 | 1.8 |
| Pienryhmäopetus | 2 | 1.8 |
| Yhteensä | 112 | 100 |

Vastaajilta kysyttiin myös HOJKS-palaverin syytä, vaihtoehtoina annettiin HOJKSin laadinta, HOJKSin tarkistaminen tai muu syy. 36 (31 %) palaverissa oli ollut kyseessä HOJKSin laadinta, huomattavaa kuitenkin on se, että silti vain 19 oppilaalla oli kyseessä ensimmäinen HOJKS-palaveri. 68 (58, 6 %) palaveria oli koskenut HOJKSin tarkistusta ja 12 (10,3 %) palaveria luokiteltiin kohtaan ”muut syyt”.

Vastauksissa ilmeni, että yleisimmin palaveriin osallistuivat vanhemmat ja erityisopettajat, molemmat osallistuivat 112 palaveriin 117 palaverista (95,7 %). Yhdessä palaverissa olivat paikalla sekä oppilaan vanhemmat että huoltajat. Vanhemmat tarkoittavat tässä tutkimuksessa joko äitiä tai isää yksinään tai molempia. Kaikissa vastauksissa ei ollut kerrottu vanhemman sukupuolta, joten sitä ei ole mielekästä lähteä tarkastelemaan. Luokanopettajat ja –valvojat olivat läsnä 52 palaverissa (44,4 %) ja aineenopettajat 14 palaverissa (12 %). Yksi vastaajista kertoi palaverissa olleen läsnä

oppilashuoltoryhmän, mutta valitettavasti ei kuvaillut tarkemmin siihen kuuluvia henkilöitä. Osallistujat on koottu alla olevaan taulukkoon.

Keskimäärin palaveriisiin osallistui oppilaan lisäksi 3 henkilöä (ka 3,4, kh 1,43), osallistujien määrän vaihdellessa yhdestä yhdeksään.

TAULUKKO 12. HOJKS-palaverien osallistujat (N = 117)

| Asema | Osallistui palaveriin (kpl) | Osallistui palaveriin (%) |
|---|------------------------------------|----------------------------------|
| vanhemmat* | 113 | 96.6 |
| erityisopettaja | 112 | 95.7 |
| luokanopettaja tai –valvoja** | 52 | 44.4 |
| psykologi | 27 | 23.1 |
| avustaja (luokka- tai henkilökohtainen) | 15 | 12.8 |
| opinto-ohjaaja | 15 | 12.8 |
| aineenopettaja | 14 | 12 |
| rehtori | 10 | 8.5 |
| toinen erityisopettaja | 8 | 6.8 |
| puheterapeutti | 6 | 5.1 |
| kuraattori | 4 | 3.4 |
| terveydenhoitaja | 4 | 3.4 |
| kuntoutusohjaaja | 4 | 3.4 |
| toinen psykologi | 3 | 2.6 |

(jatkuu)

TAULUKKO 12. (jatkuu)

| | | |
|---------------------------------|---|-----|
| lääkäri (koulu- tai omalääkäri) | 3 | 2.6 |
| tulkki | 3 | 2.6 |
| sosiaalityöntekijä | 3 | 2.6 |
| omahoitaja | 2 | 1.7 |
| toimintaterapeutti | 2 | 1.7 |
| fysioterapeutti | 2 | 1.7 |
| musiikkiterapeutti | 1 | 0.9 |
| toinen aineenopettaja | 1 | 0.9 |
| tuleva opettaja | 1 | 0.9 |
| perhetyöntekijä | 1 | 0.9 |
| opintosihteer | 1 | 0.9 |
| diakoniaharjoittelija | 1 | 0.9 |
| oppilashuoltoryhmä | 1 | 0.9 |

*Yksi vastaajista kertoi palaveriin osallistuneen sekä vanhempien että huoltajien.

**Henkilöt, joiden asema oppilasta kohtaan oli sekä luokanvalvoja että aineenopettaja, on laskettu mukaan kohtaan ”luokanopettaja tai –valvoja”.

Tutkimuksessa kysyttiin vastaajilta myös koulun yleistä linjausta oppilaan osallistumiseen. Tässä vastaukset noudattivat hyvin oppilaan viimeisimpään palaveriin osallistumisesta annettuja tietoja, oppilas oli osallistunut palaveriinsa 79,5 % tapauksista ja 41 (33,3 %) vastaajaa ilmoitti koulun linjan olevan se, että oppilas osallistuu aina, 23 (18,7 %) ilmoitti, että oppilas osallistuu yleensä. Koulujen yleiset linjaukset on koottu alla olevaan taulukoon.

TAULUKKO 13. Koulun yleinen linjaus oppilaan osallistumisesta HOJKS-palaveriinsa

| Koulun yleinen linjaus | N | % |
|--|----------|----------|
| oppilaat osallistuvat aina | 41 | 33.3 |
| oppilaat osallistuvat yleensä | 23 | 18.7 |
| oppilas osallistuu osan ajasta | 7 | 5.7 |
| oppilaat osallistuvat iän karttuessa | 10 | 8.1 |
| oppilas ei yleensä osallistu | 6 | 4.8 |
| vanhempien päätös | 4 | 3.2 |
| oppilaan päätös | 2 | 1.6 |
| koululla ei yleistä linjausta | 23 | 18.7 |
| koulun yleinen linjaus ei vastaajan tiedossa | 7 | 5.7 |
| Yhteensä | 123 | 100 |

Huom! Yksi puuttuva tieto (0,8 %).

Opettajat kokivat HOJKSien työllistävän itseään, asteikolla 1 – 6 (1 = ei työllistä lainkaan, 6 = työllistää todella paljon) kaikkien vastaajien keskiarvo oli 4,7 (keskihajonta 1,02). Omat valmiutensa osallistua HOJKS-palaveriinhin opettajat arvioivat hyviksi. Asteikolla 1 – 6 (1 = minulla ei ole tarvittavia valmiuksia, 6 = minulla on tarvittavat valmiudet) vastaajien keskiarvo oli 4,9 (keskihajonta 1,18).

Lisäkoulutuksen tarvetta HOJKSsin suhteen kartoitettiin myös. 32,3 % vastaajista katsoi ettei tarvitse lisäkoulutusta tai jätti vastaamatta kysymykseen. Eniten kaivattiin HOJKS-tietojen yleistä päivitystä (16,9 %), tietoa HOJKSsiin liittyvistä laeista (12,9 %) sekä koulutusta HOJKS-lomakkeisiin liittyen (7,3%). Vastaajat mainitsivat myös HOJKSsiin liittyvien yhteisten, niin valtakunnallisten kuin paikallisten linjausten laatimisen (4,8 %), HOJKSsin kehittämisen toimivaksi käytännön kannalta (4 %), moniammatillisen yhteistyön kehittämisen (3,2 %), lisätiedon saamisen ainekohtaisista yksilöllistämistä (2,4 %) sekä oppilaan näkökulman kehittämisen, siirtymävaiheet ja yhteistyön esimiehen kanssa HOJKSsiin liittyen (jokainen 1,6 %). Tietoa diagnoosien huomioimisesta kaipasi yksi vastaajista ja 10,5 % lisäkoulutustarpeista koski muuta aihepiiriä kuin HOJKSia.

6.2 Opettajien suhtautuminen oppilaan osallistumiseen

Opettajien suhtautumiset oppilaiden osallistumiseen HOJKS-palaveriin tutkittiin tässä tutkimuksessa 26 väittämällä, joissa vastaamiseen käytettiin kuusiportaista Likert-asteikkoa (TSM = täysin samaa mieltä ... TEM = täysin eri mieltä). Tutkimuslomakkeessa esiintyi niin positiivisia kuin negatiivisiakin väittämiä ja analyysivaiheessa joidenkin kysymysten asteikko käännettiin. Kääntämisen jälkeen oppilaan osallistumiseen positiivisesti suhtautuva asenne sai suuremmat pisteet ja negatiivisesti pienemmät. Käännetyt väitteet olivat opettajien suhtautumista mittaavassa osiossa 27., 29., 31., 32., 34., 36., 39., 41., 46., 47., 48. ja 50.

Kaikista 26 osiosta muodostettiin yksi summamuuttuja, jonka keskiarvo kaikkien vastaajien osalta oli 118,2 ja keskihajonta 18,22. Neutraali keskikohta oli kaikkien osioiden muodostamassa summamuuttujassa on 78, suuremman arvon osoittaessa positiivista suhtautumista oppilaan osallistumiseen ja pienemmän arvon kuvatessa negatiivista suhtautumista oppilaan osallistumiseen. Vastaajien pistemäärät vaihtelivat 56 pisteestä 152 pisteeseen. Suurin mahdollinen pistemäärä oli 156.

Pääakselifaktorointi vinorotaatiolla jakoi muuttujat viidelle faktorille, jotka selittävät 62,3 %:a koko varianssista. Faktoreiden lukumäärän määrittämiseksi on olemassa erilaisia keinoja, mutta yleisesti on käytetty rajana ominaisarvoa 1.00 (Metsämuuronen 2005, 618; Sänkiäho 1974, 15). Nämä viisi faktoria ovat nimeltään **1.** Oppilaat hyötyvät osallistumisesta (6 osiota), **2.** Aikuisten keskinäinen aika palaverissa tärkeää (3 osiota), **3.** Aikuiset päättäjinä (4 osiota), **4.** Oppilaat mukana päätöksenteossa (5 osiota), sekä **5.** Oppilailla oikeus, mutta ei taitoja osallistua (5 osiota). Faktoriantalyysia on tarkemmin avattu kappaleessa 6.3 Tutkimuksen luotettavuus.

Viidestä faktorista muodostettiin summamuuttujat ja kaikkien faktorien summamuuttujien asteikko säilyi 1 – 6 ja neutraalikeskikohta näin ollen 3,5 (TAULUKKO 14). Kaikki tutkimukseen osallistuneet eivät vastanneet suhtautumista

mittaaviin väitteisiin, joten vastaajien määrä oli 121 alkuperäisestä 124 vastaajasta. Asteikko 1 – 6 on suunniteltu siten, että 1 kertoo negatiivisesta suhtautumisesta oppilaan osallistumista kohtaan ja 6 taasen positiivisesta. Näin ollen 1 kertoo myös aikuisten päätäntävällän painottamisesta ja 6 oppilaan päätäntävällän ja osallistumisen oikeuden painottamisesta.

TAULUKKO 14. Opettajien suhtautuminen oppilaan osallistumiseen HOJKS-palavereihin (Faktoreista muodostetut summamuuttujat, keskiarvot ja keskihajonnat)

| | ka | kh |
|---|-----|------|
| I | | |
| Oppilaat hyötyvät osallistumisesta | 5 | 0.79 |
| II | | |
| Aikuisten keskinäinen aika palaverissa tärkeää | 4 | 1.27 |
| III | | |
| Aikuiset asiantuntijoina ja päättäjinä | 3.1 | 0.92 |
| IV | | |
| Oppilas mukana päätöksenteossa | 4.9 | 0.87 |
| V | | |
| Oppilailla oikeus ja taitoja osallistua | 5 | 0.81 |

Summamuuttujien keskiarvoista voidaan lukea opettajien suhtautumista oppilaan osallistumista kohtaan. Oppilaan hyödyn osallistumisesta vastaajat näkivät korkeaksi, keskiarvo 5 ylittää neutraalin keskikohdan 3,5. Aikuisten keskinäinen aika palaverissa ei ollut vastaajien keskiarvon mukaan tärkeää, tässä keskiarvo on 4, kun taas alle 3,5 keskiarvo kertoisi aikuisten keskinäisen ajan painottamisesta.

Päätöksenteossa vastaajat antoivat aikuisten asiantuntijuudelle ja päätöksenteolle keskiarvon 3,1. Tämä kertoo siitä, että vastaajat pitivät sitä tärkeänä, yli 3,5 keskiarvo

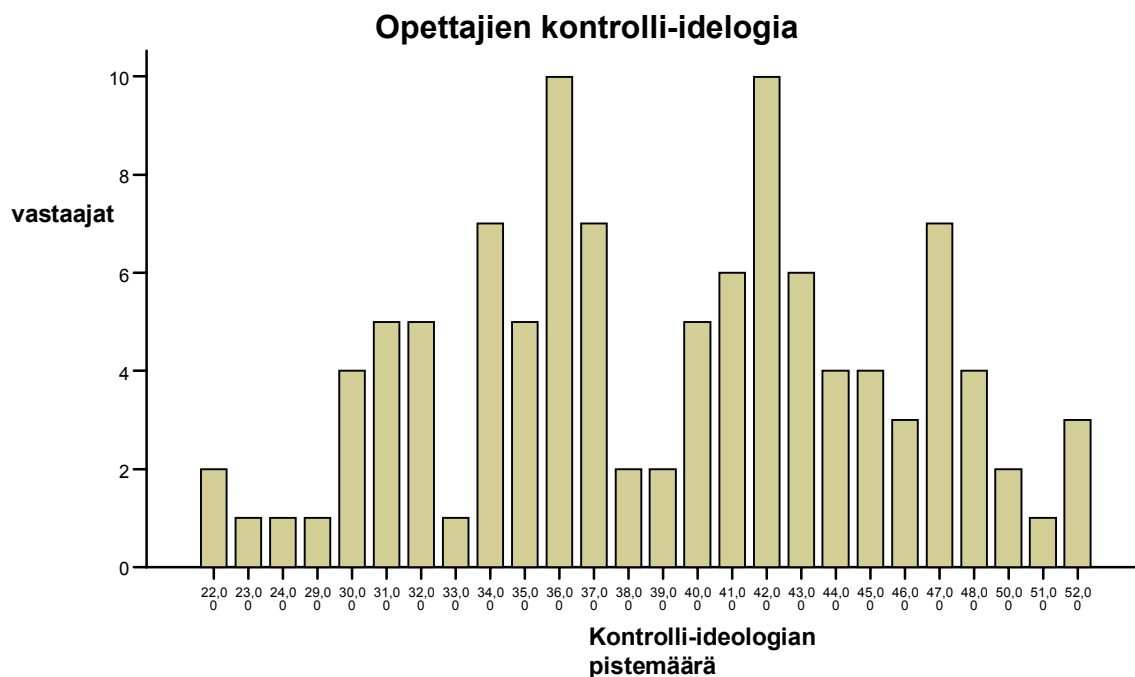
kertoisi taas siitä, ettei se ole niin merkitsevää. Oppilaan osallistumisen päätöksentekoon opettajat näkevät kuitenkin myös tärkeäksi, antaen sille keskiarvon 4,9. Oppilaan oikeuden sekä taidot osallistua vastaaja näkevät myös tärkeänä, keskiarvo tälle summamuuttujalle on 5, neutraalin keskikohdan ollessa 3,5.

6.3 Opettajien kontrolli-ideologia

Tutkimuksessa mitattiin myös opettajien oppilaan kontrolli-ideologiaa kymmenellä väittämällä, joissa käytettiin samaa kuusiportaista Likert-asteikkoa kuin suhtautumisen mittaamisessa. Tämä mittari on summamuuttuja ja sen neutraali keskikohta on 35 pistettä, pienemmän pistemäärän merkitessä rajoittavuutta ja suuremman sallivuutta. Kontrolli-ideologiaa mitattiin tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa (LIITE 2) väittämillä 51. – 60. ja analyysia varten tästä osiosta käännettiin väittämät 51., 53., 54., 56., 57., 58., 59., 60.

Tässä tutkimuksessa opettajien pistemäärät vaihtelivat 22 ja 52 pisteen välillä keskiarvon ollessa 39,1 ja keskihajonnan 6,65. Opettajat olivat siis pikemminkin sallivia kuin rajoittavia. Kaikki vastaajat eivät vastanneet kontrolli-ideologiaa mittaaviin väittämiin, vaan jättivät joko osan tai kaikki kohdat tyhjiksi, joten kontrolli-ideologiaa mittaava summapistemäärä saatiin 108 vastaajalle.

KUVA 1. Opettajien kontrolli-ideologia



Tutkitut taustamuuttujat ovat sukupuoli, ikä, työkokemus sekä HOJKS-kokemus vuosina, laadittujen HOJKSien lukumääränä sekä osallistuttujen palaverien lukumääränä. Sukupuolten välisiä eroja tutkittiin t-testillä ja muiden taustamuuttujien yhteyttä kontrolli-ideologiaan tutkittiin Pearsonin korrelaatiokertoimella. Naisten keskiarvo kontrolli-ideologiaa mittaavassa osiossa oli 39,3 keskihajonnan ollessa 6,60. Miesten keskiarvo oli 38,4 keskihajonnan ollessa 7,12.

TAULUKKO 15. Opettajien kontrolli-ideologian sekä taustamuuttujien t-testi sekä korrelaatiomatriisi (korrelaatiokertoimet sekä tilastolliset merkitsevyydet).

| | F-testi | F-testin p-arvo | t-testi | vapausaste | t-testin p-arvo |
|---------------------------------|---|----------------------------|----------------|-------------------|----------------------------|
| Kontrolli- ideologia | .092 | .763 | -.450 | 105 | .653 |
| | | | | | Kontrolli-ideologia |
| | Ikä | | | | -.117 .231 |
| | Työkokemus | | | | -.162 .094 |
| | HOJKS-kokemus (vuosina) | | | | -.145 .139 |
| | Laadittujen HOJKSien lkm | | | | .080 .414 |
| | Osallistutut HOJKS-palaverit lkm | | | | .001 .992 |

Kontrolli-ideologian ja muiden taustamuuttujien välillä ei siis ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

6.4 Opettajien suhtautumiseen yhteydessä olevat tekijät

Yksi tutkimuksen pääongelmista koski sitä, mitkä taustatekijät ovat yhteydessä opettajien suhtautumiseen oppilaan osallistumiseen. Näitä tekijöitä tarkasteltiin t-testin sekä Pearsonin korrelaation avulla. Tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota havaittiin opettajan suhtautumisen sekä kahden taustamuuttujan välillä.

Taustatekijöistä suurimpana yksittäisenä tekijänä tässä tutkimuksessa kiinnosti opettajien kontrolli-ideologia. Tätä mitattiin siis summamuuttujalla, jossa neutraalikeskikohta oli 35, suuremman arvon kertoessa sallivasta asenteesta ja pienemmän rajoittavasta asenteesta. Muut taustamuuttujat, joiden yhteyttä opettajien suhtautumiseen tutkittiin olivat tässä tutkimuksessa vastaajan sukupuoli, ikä, työkokemus sekä HOJKS-kokemus vuosina, laadittujen HOJKSien lukumääränä ja osallistuttujen HOJKS-palaverien määränä.

Sukupuolen yhteyttä opettajan suhtautumiseen oppilaan osallistumista kohtaan tutkittiin t-testillä. Sukupuolella ei ollut yhteyttä opettajien suhtautumiseen oppilaan osallistumista kohtaan, vaikka sukupuolten keskiarvoissa olikin eroja. (Metsämuuronen 2005, 548 – 522.)

TAULUKKO 16. Sukupuolten erot tarkasteltaessa opettajan suhtautumisesta oppilaan osallistumiseen (t-testi).

| | t-testi | vapausaste | t-testin p-arvo |
|------------|----------------|-------------------|----------------------------|
| I | .318 | 118 | .751 |
| II | .684 | 118 | .495 |
| III | -.358 | 118 | .721 |
| IV | .641 | 118 | .523 |
| V | 1.157 | 118 | .250 |

Muiden taustamuuttujien yhteyttä opettajien suhtautumiseen tutkittiin Pearsonin korrelaatiolla. Alla esitetään korrelaatiot taulukon muodossa.

TAULUKKO 17. Faktoreiden muodostamien summamuuttujien sekä taustamuuttujien korrelaatiomatriisi (korrelaatiokertoimet sekä tilastollinen merkitsevyys). Tilastollisesti melkein merkitsevät ja merkitsevät korrelaatiot on tummennettu.

| | I | II | III | IV | V |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Kontrolli-ideologia | .221 | .187 | .277 | .279 | .279 |
| | .015 | .040 | .002 | .002 | .002 |
| Ikä | .082 | .153 | -.064 | -.022 | -.042 |
| | .376 | .096 | .487 | .814 | .649 |
| Työkokemus | .082 | .084 | -.081 | -.057 | -.055 |
| (vuosina) | .369 | .362 | .378 | .535 | .549 |
| HOJKS-kokemus (vuosina) | .101 | .025 | -.018 | -.019 | -.129 |
| | .275 | .785 | .845 | .839 | .165 |
| Laadittujen HOJKSien lkm | .146 | -.075 | .078 | .225 | -.006 |
| | .111 | .416 | .394 | .013 | .948 |
| Osallistuttujen HOJKS- | .110 | .041 | .048 | .101 | .025 |
| palaverien lkm | .235 | .661 | .609 | .279 | .785 |

Korrelaatiot eivät ole suuria, mutta tilastollisesti melkein merkitsevää korrelaatiota oli kontrolli-ideologian sekä faktoreista 1. ja 2. muodostettujen summamuuttujien välillä. Tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota oli kontrolli-ideologian sekä faktoreista 3., 4. ja 5. muodostettujen summamuuttujien välillä. Korrelaatio on kaikissa tapauksissa positiivista, joka kertoo siitä, että mitä suuremman pistemäärän opettaja on saanut kontrolli-ideologia mittarilla (kertoa sallivuudesta), sitä positiivisemmin hän suhtautuu oppilaan osallistumiseen HOJKS-palaveriinsa.

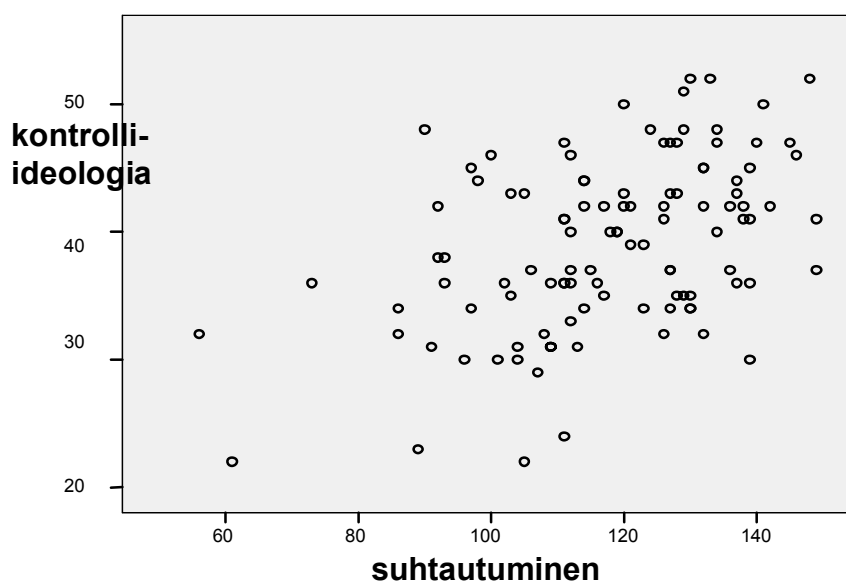
Muita tarkasteltavia taustamuuttujia olivat opettajien ikä, työkokemus sekä HOJKS-kokemus (vuosina sekä laadittujen HOJKSien ja osallistuttujen HOJKS-palaverien

lukumääränä). Myös vastaajien asema suhteessa oppilaaseen olisi mielenkiintoista ottaa taustamuuttujana huomioon, mutta tässä tutkimuksessa suurin osa vastaajista oli erityisopettajia, eikä erojen vertailu näin ollen antaisi luotettavaa tietoa.

Tarkasteltaessa korrelaatiomatriisia huomataan, että tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita ei näiden taustamuuttujien ja suhtautumisen oppilaan osallistumiseen väliltä löydy. Opettajien ikä, työkokemus tai HOJKS-kokemus missään muodossa ei ollut tilastollisesti merkittävästi ole yhteydessä hänen suhtautumiseensa oppilaan osallistumiseen. Ainoastaan laadittujen HOJKSien lukumäärän ja faktorista 4. muodostetun summamuuttujan välillä on melkein tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota. Mitä enemmän HOJKSeja vastaaja on laatinut, sitä tärkeämpänä hän pitää oppilaan roolia päätöksenteossa.

Opettajien kokonaissuhtautuminen oppilaan osallistumista kohtaan korreloi kontrolli-ideologian kanssa tilastollisesti merkitsevästi, korrelaatiokertoimen ollessa .457. Kontrolli-ideologia ja kokonaissuhtautuminen olivat kuitenkin joidenkin vastaajien kohdalla ristiriidassa keskenään, kuten alla olevasta kuvasta voi nähdä.

KUVA 2. Kontrolli-ideologia ja suhtautumisen summamuuttuja samassa koordinaatistossa.



Kyselylomakkeessa kysytyt tiedot vastaajien taustatiedoista antoivat myös mahdollisuuden tarkastella sitä, onko opettajan arvioimilla omilla valmiuksiaan osallistua HOJKS-palaveriin (1 = minulla ei ole tarvittavia valmiuksia ... 6 = minulla on tarvittavat valmiudet) yhteyttä opettajan suhtautumiseen oppilaan osallistumista kohtaan.

TAULUKKO 18. Opettajien arvion omista valmiuksistaan osallistua HOJKS-palaveriin yhteys opettajien suhtautumiseen oppilaan osallistumista kohtaan (korrelaatiokertoimet ja tilastollinen merkitsevyys). Tilastollisesti melkein merkitsevät ja merkitsevät korrelaatiot on tummennettu.

| | Opettajan arvio omista valmiuksistaan |
|------------|--|
| I | .242 |
| | .008 |
| II | -.091 |
| | .323 |
| III | .115 |
| | .211 |
| IV | .229 |
| | .012 |
| V | .112 |
| | .224 |

Opettajien arvioinnit omista taidoistaan osallistua HOJKS-palaveriin saivat tilastollisesti melkein merkitsevää korrelaatiota oppilaan mukanaoloa päätöksenteossa mittaavan summamuuttujan kanssa sekä merkitsevää korrelaatiota oppilaiden hyötymistä palaveriin osallistumisesta mittaavan summamuuttujan kanssa. Mitä paremmiksi opettaja siis arvioi omat valmiutensa osallistua, sitä tärkeämpänä hän näki kehittää

oppilaan itsearviointi- ja muita taitoja osallistumisen parantamiseksi, positiivisemmin hän näki oppilaan hyötymisen osallistumisesta sekä oppilaan roolin päätöksentekijänä.

Korrelaatioista huomattiin, että faktoreiden muodostamista summamuuttujista yhdellä (faktori 4.) on tilastollisesti merkitsevää tai melkein merkitsevää korrelaatiota kahden taustamuuttujan kanssa (kontrolli-ideologia ja laadittujen HOJKSien lukumäärä). Tätä päätettiin tutkia hieman tarkemmin regressioanalyysillä. Regressioanalyysia kannatti tässä tapauksessa käyttää, koska selitettävän muuttujan kanssa korreloi useampi kuin yksi selittävä muuttuja ja koska näiden selittävien muuttujien välillä ei ole korrelaatiota (Metsämuuronen 2005, 659). Selitettäväksi muuttujaksi valittiin siis faktori 4. ja selittäviksi sen kanssa korreloineet kontrolli-ideologia ja laadittujen HOJKSien lukumäärä.

Regressioanalyysistä saatiin selittävien sekä selitettävän muuttujan multippelikorrelaatiokertoimen neliön, R^2 . Tämä kertoo valitsemamme mallin selitysasteen. Tässä tapauksessa selitysaste jäi 0,114, eli kontrolli-ideologia sekä laadittujen HOJKSien lukumäärä selittävät yhdessä faktorin 4. muodostamasta summamuuttujasta 11,4 %. Korjattu R^2 on 0,097, eikä siis paranna mallia.

TAULUKKO 19. Regressioanalyysi faktorin 4. muodostamalle summamuuttujalle.

| | ΔR^2 | R^2 | Korjattu R^2 |
|--|--------------|-------|----------------|
| Selittävät muuttujat: kontrolli-ideologia sekä laadittujen HOJKSien lukumäärä | .114 | .114 | .097 |

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen päätavoitteina oli kartoittaa yleisiä HOJKS-käytänteitä ja oppilaan osallistumista oman HOJKSinsa laadintaan. Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien suhtautumista oppilaan osallistumiseen HOJKSinsa laadintaan sekä opettajien kontrolli-ideologiaa. Myös vastaajien taustatekijöiden yhteyttä suhtautumiseen selvitettiin sekä suhtautumisen yhteyttä oppilaan todelliseen osallistumiseen.

HOJKSiin liittyvää tutkimustietoa on Suomessa vähän, kuten jo johdannossa totesin. Erilaisia artikkeleita sekä käytännönvinkkejä on saatavilla sitäkin enemmän eikä kokemuksen antamaa tietoa ei voikaan väheksyä. Kuitenkin teorian rakentamisen haaste koskee koko erityispedagogiikan kenttää, on luotava teoreettista pohjaa käytännön toimille. HOJKSin laadinnan ja HOJKS-käytänteiden perusteleminen on vaikeaa, koska ne eroavat eri kunnissa ja eri kouluissa toisistaan. Joskus erityispedagogiikassa tutkimustieto irrotetaan aikakaudestaan ja vanhoja käytänteitä kierrätetään uudelleen ja uudelleen (Booth 2003, 88). Ehkäpä HOJKSinkin olisi aika kehittyä ja yksi lähtökohta oli ottaa tarkasteluun oppilaan osallistuminen. HOJKS kuuluu erityispedagogiikan keskeisiin työkaluihin, joten sen tutkiminen on perusteltua.

Opettajat kertoivat oppilaan osallistuneen HOJKS-palaveriinsa 79,5 % tapauksista. Tämä on positiivinen tulos verrattuna Valanteen (2002) ja Asp-Onsjön (2006) tutkimuksiin, joissa oppilaat osallistuivat alle 60 prosenttiin palavereista (Valanne 2002, 112; Asp-Onsjö 2006, 44 – 45). Tutkimuksessa opettajat myös arvioivat osallistuneiden oppilaiden osallistumisen asteen melko hyväksi. Oppilaan osallistuttua opettajista 66,6 % arvioi oppilaan osallistumisen tasoksi tason 2 tai 3, eli oppilas kertoi omista vahvuuksistaan ja kehittämisalueistaan tai peräti osallistui tavoitteiden asetteluun. Näiden lukujen pohjalta oppilaiden osallistuminen on melko hyvää. On kuitenkin otettava huomioon ne 20,5 % oppilaista, jotka eivät ole HOJKS-palaverissaan paikalla. Millä tätä poisjääntiä perustellaan, olisi avartavaa selvittää. Kenties oppilaiden yksilölliset kehitysvaiheet tai eritasoiset ongelmat ovat yksi peruste, poisjäänti selitetään

oppilaan ominaisuuksilla. Yhteisön ominaisuuksien tutkiminen antaisi varmasti myös tietoa oppilaan osallistumisen suhteen.

Tässä tutkimuksessa on myös huomattava, että oppilaan osallistumisen tason arvioiminen oli opettajan objektiivinen arvio. Esimerkiksi Martinin ym. tutkimuksessa melkein 40 % erityisopettajista ja vanhemmista arvioi oppilaan osallistuneen paljon (”a lot”) HOJKS-palaverissa. Kuitenkin observoinnin tuloksena oppilaan osallistumisen taso oli alhaisempi. (Martin ym. 2006, 196.) Jos joku ulkopuolinen olisi siis tarkkaillut palavereja, olisi tulos saattanut olla toinen.

HOJKSin laadinnan yleisimmäksi syyksi vastaajat mainitsivat yksilöllistämisen (52,6 %). Poikien edustus oppilaissa oli tyttöjä suurempaa, joka oli odotettavissakin edellisten tutkimusten perusteella (kts. mm. Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 126) sekä tarkastelemalla tilastoja. Osallistujia HOJKS-palavereissa oli keskimäärin 3 henkilöä, kun oppilasta ei laskettu mukaan. Yleisimmät osallistujat olivat erityisopettaja (96,6 %) sekä vanhemmat (95,7 %). Tämä on ymmärrettävää, myös kirjallisuudessa tarkastellaan yleensä näiden kahden tahon osallistumista, olettaen samalla, että ne ovat tärkeimmät. Olisi kuitenkin hyvä kysyä myös miksi nämä kaksi tahoa kuitenkin puuttuivat joistain palavereista? Milloin palaveri järjestetään ilman erityisopettajaa? Katsotaanko HOJKSin tarkistaminen esimerkiksi niin pieneksi toimenpiteeksi, että koko tiimin koolle kutsuminen tai vanhempien pyytäminen koululle ei ole välttämätöntä?

Arivett, Rust, Brissie ja Dansby (2007) ovat tutkineet erityisopettajien asenteita koulupsykologeja kohtaan koskien HOJKS-palavereja. Tutkimuksessa selvisi, että erityisopettajat antoivat psykologin läsnäolon tärkeydelle keskiarvon 3,8, kun 4 merkitsi läsnäolon tärkeyttä. Koulupsykologit olivat osallistuneet 37 % HOJKS-palavereista. (Arivett ym. 2007, 383.) Tässä tutkimuksessa psykologi oli heti luokanopettajan tai –valvojan jälkeen yleisin osallistuja. Muista osallistujista tärkeiksi kuvitellut rehtori ja avustaja sekä kouluterveydenhoitaja eivät osallistuneet suurimpaan osaan palavereista. Valanteen tutkimuksessa opettajat kuitenkin toivoivat rehtorin osallistumista (Valanne 2002, 109). Myös aineenopettajat jäivät hieman varjoon, osallistuen 14 % palavereista.

Inklusion kehittämisen näkökulmasta nämä luvut ovat hieman ristiriitaisia. Varmasti myös muiden ammattilaisten kuin erityisopettajien ja vanhempien osallistuminen palaveriin olisi tärkeää. Eräs selitys on, että opettaja konsultoi muita ammattilaisia etu- tai jälkikäteen. Myös HOJKS-palaverin osallistujien valinta ja kutsuminen on erityisopettajien vastuulla, osallistujien määrää voivat rajoittaa aikataulu- ja resurssiongelmat. Näitä näkökulmia on esitetty aiemmissa tutkimuksissa (mm. Menlove, Hudson & Suter 2001, 29 – 31; Strogilos & Xanthacou 2006, 342). Pientä ryhmää on perusteltu myös sen koon toimivuudella sekä huoltajien intimitetin suojaamisella ja luottamuksen rakentamisella (Valanne 2002, 110). Goor (1994, 40) on rakentanut eri teorioiden pohjalta rakenteen moniammatillisen tiimin työskentelylle. Hän ehdottaa, että vaiheet olisivat tiimin rakentaminen, ongelman määrittely, ratkaisu ja analyysi, toimintasuunnitelman laadinta sekä arviointi. Tässä siis koko tiimi olisi mukana koko prosessin ajan. Tarkan toimintasuunnitelman laatiminen voisi parantaa HOJKS-palaverien toimivuutta.

Suurin osa vastaajista tiesi koulun yleisen linjan oppilaan osallistumisen suhteen. Vain 6,4 % ilmoitti ettei tiedä yleistä linjausta tai jätti vastaamatta kysymykseen. Koulujen käytännöt kertovat samaa kun opettajien kuvaukset oppilaiden osallistumisesta, 51,6 % vastaajista kertoi koulun yleisen linjauksen mukaan oppilaan osallistuvan aina tai yleensä. Osa vastaajista tosin saattoi koulun yleistä linjausta kysyttäessä kertoa oman käytäntönsä, vaikka ei koko koulun linjausta tiennytkään. Joissain tapauksissa opettaja tai opettajat saattavat olla koulun ainoita henkilöitä, jotka tekevät linjauksia HOJKSiin liittyen. Usein HOJKSin laadinta jää erityisopettajien vastuulle (Martin, Van Dycke, Greene, Gardner, Christensen, Woods & Lowett 2006, 192 – 193). On myös huomattava, että 18,5 % vastaajista kertoi, ettei heidän koulullaan ole yleistä linjausta asiasta. Tämä tukee sitä ajatusta, että erityisopettaja on lopulta päättämässä HOJKS-käytänteistä omien oppilaidensa kohdalta. Jatkossa voisikin tutkia rehtorin asemaa HOJKS-käytänteiden luoja ja sekä sitä odottavatko opettajat enemmän tukea koulun johdolta.

Oppilaan osallistumisen kehittämisen tueksi olisi tarkasteltava oppilaan osallistumisen kehittymistä HOJKS-prosessin edetessä. Valanteen tutkimuksessa oppilaan

osallistuminen nousi ensimmäisen HOJKS-palaverin vajaan 40 % toisen HOJKS-palaverin vajaan 60 prosenttiin (Valanne 2002, 112). Tässä tutkimuksessa jotkut vastaajista kertoivat oppilaan osallistuvan ”iän karttuessa”. Seuraavissa tutkimuksissa voitaisiin tarkastella sitä, onko oppilaan osallistumisen kehitykselle nähtävissä tiettyjä syitä tai voitaisiinko oppilaan osallistumista lisätä pikkuhiljaa tietyillä toimenpiteillä. Kenen tehtävä on kehittää oppilaan osallistumisen taitoja ja olisiko ensin kehitettävä vielä lisää vanhempien osallistumista? Erityispedagogisessa keskustelussa painotetaan nykyään autonomiaa, oikeutta itsenäisyyteen ja HOJKS:n laadintaan osallistuminen on yksi tärkeä askel tähän suuntaan. Aikuisten autonomiaa ei kirjoituksissa kyseenalaisteta, mutta vielä ei ole täysin selvää missä vaiheessa tähän vaadittavia taitoja ryhdytään harjoittelemaan. (kts. mm. Mehtäläinen & Taipale 2000, 109 – 112.)

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajien suhtautumista oppilaan osallistumiseen HOJKS-palaveriin. Eksploratiivisen faktorianalyysin avulla suhtautumiselle löydettiin viisi ulottuvuutta, **1.** Oppilaat hyötyvät osallistumisesta (6 väitettä), **2.** Aikuisten keskinäinen aika palaverissa tärkeää (3 väitettä), **3.** Aikuiset päättäjinä (4 väitettä), **4.** Oppilaat mukana päätöksenteossa (5 väitettä), sekä **5.** Oppilailla oikeus, mutta ei taitoja osallistua (5 väitettä). Faktorit korreloivat keskenään ja siten niiden muodostamien ulottuvuuksien voidaan katsoa tarkastelevan samaa ilmiötä. Faktorit selittävät yhdessä kokonaisvarianssista 62,3 %. Ilmiö on siis monitahoisempi kuin tässä tutkimuksessa saatiin selville. On huomioitava, että kyselylomakkeella kysymykset ovat rajattuja ja vastaaja ei voi tuoda esille lisänäkökulmia. Tämän vuoksi olisikin hyvä laajentaa ilmiön ymmärtämistä ja näin rinnalle voitaisiin ottaa laadullinen tutkimusote.

Faktoreiden perusteella muodostettujen summamuuttujien keskiarvoja vertailemalla opettajien suhtautuminen oppilaan osallistumiseen oli hyvin myönteistä ja he näkivät oppilaan osallistumisen HOJKS:nsa laadintaan tärkeäksi ja hyödylliseksi. Valanteen tutkimuksessa aikuiset painottivat aikaa keskustella aikuisten kesken ja kertoivat oppilaan osallistumisen muuttavan palaverin luonnetta (Valanne 2002, 112 - 113). Tässä tutkimuksessa opettajat näkivät kuitenkin, että aikuisten keskinäinen aika ei ole niin tärkeää, he antoivat sille keskiarvoksi 4, kun alle 3,5 olisi kertonut aikuisten keskinäisen

ajan tärkeydestä. Oppilaiden asema päätöksentekijänä nähtiin myös tärkeäksi, mutta opettajat toivat silti esille aikuisten päätäntävällän merkityksen HOJKS-palaverissa. Onko tämä tulkittavissa siten, että opettajat ottavat oppilaan mukaan päätöksentekoon, mutta lopullinen sananvalta on aikuisilla ja he myös kantavat päätöksistä lopulta vastuun? Vai onko opettajien tavoite ottaa oppilaat mukaan päätöksentekoon, mutta käytäntö on toinen?

Kun kaikista 26 opettajien suhtautumista mittaavasta osiosta muodostettiin yksi summamuuttuja, sen keskiarvo kaikkien vastaajien osalta oli 118,2 ja keskihajonta 18,22. Neutraali keskikohta oli kaikkien osioiden muodostamassa summamuuttujassa on 78. Vastaajien pistemäärät vaihtelivat 56 pisteestä 152 pisteeseen. Suurin mahdollinen pistemäärä oli 156. Tästä voi päätellä, että opettajat suhtautuvat todella ylipäättään positiivisesti oppilaan osallistumiseen omaan HOJKS-palaveriinsa.

Taustamuuttujiin valittiin lisävalaistuksen toivossa opettajien kontrolli-ideologiaa mittaava summamuuttuja. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kontrolli-ideologia oli pikemminkin salliva kuin rajoittava. Tarkasteltaessa kontrolli-ideologian ja opettajan suhtautumisen välistä korrelaatiota, löydettiin tilastollisesti melkein merkitsevää ja merkitsevää korrelaatiota kontrolli-ideologian ja faktoreiden välillä. Korrelaatio ei ollut kovin voimakasta, mutta antoi kuitenkin suuntaa näiden kahden asian väliselle yhteydelle. Mitä sallivampi opettaja kontrolli-ideologialtaan oli, sitä tärkeämpänä hän piti oppilaan päätäntävaltaa ja osallistumista sekä suurempana oppilaan hyötyä osallistumisesta. Myös aikuisten keskinäinen aika ei ole salliville opettajille niin tärkeää.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös muita opettajien suhtautumiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Vastaajilta kartoitettiin taustatietoja, joista yhteyttä suhtautumiseen etsittiin sukupuolen, iän, työkokemuksen ja HOJKS-kokemuksen kautta. Vain laadittujen HOJKSien lukumäärän kohdalla löytyi tilastollisesti melkein merkitsevää korrelaatiota, muut taustatekijät eivät korreloineet suhtautumisen kanssa. Tämän tutkimuksen valossa näillä taustatekijöillä ei siis ole yhteyttä opettajien suhtautumiseen oppilaan osallistumista kohtaan. Tosin miesten vähäinen määrä vastaajista heikentää

mahdollisuutta vertailla sukupuolen merkitystä. Kontrolli-ideologia ja laadittujen HOJKSien lukumäärä korreloivat molemmat faktorista 4. muodostetun summamuuttujan kanssa, joten näiden yhteisvaikutusta selvitettiin vielä regressioanalyysillä. Yhdessä nämä kaksi selittävää tekijää selittivät summamuuttujasta vain 11,4 %, 88,6 % prosenttia jäi siis selittämättä. Paljon taustatekijöitä jäi vielä huomiotta, mutta tässä tutkimuksessa otettiin esille ilmeisimmät.

Opettajien suhtautumista verrattiin myös viimeisimpään todelliseen HOJKS-palaveriin ja heikkoa korrelaatiota oli havaittavissa suhtautumisen ja oppilaan osallistumisen välillä. Myös opettajien arvio omista valmiuksistaan osallistua korreloi hieman heidän suhtautumisensa kanssa siten, että ne vastaajat, jotka kokivat omat valmiutensa hyväksi, suhtautuivat myös positiivisemmin oppilaan osallistumiseen. Kehitettäessä oppilaan osallistumista voisikin siis lähteä opettajankoulutuksesta käsin. Opettajille annettavien tietojen ja valmiuksien kehittäminen auttaisi opettajia taas kehittämään oppilaan osallistumista.

Inklusiosta ja integraatiosta keskustellana paljon erityispedagogiikan kentällä. Biklen (2001, 56) avaa inklusiokäsitettä hieman tarkemmin, painottaen sen tarkoittavan ajattelutapaa, ei niinkään paikkaa. Hän muistuttaa myös huomioimaan oppilaasta itseltään lähtevän inklusion tarpeen, ei vain opetusalan ammattilaisten asenteita (Biklen 2001, 56, 61 – 77). Hyvässä tarkoituksessa yleisopetuksen luokkaan integroitu oppilas on myös Suomessa nykyään ”integroitu oppilas”, jolloin kyseinen oppilas on edelleen erilainen. Inklusion tulisi kohdistua koko ryhmään, ei oppilaaseen, jotta ideologia toteutuisi. (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 119.) Tämän näkökulman huomioiminen voisi tarkoittaa jokaiselle oppilaalle tehtävää yksilöllistä oppimissuunnitelmaa ja siten HOJKS:n rakenteellista muuttumista.

Moberg (1998) on tutkinut suomalaisten opettajien, niin erityis- kuin luokanopettajienkin, asennetta integraatiota kohtaan. Opettajien asenne on varsin kriittinen, molempien ryhmien vastausten keskiarvot jäivät tutkimuksessa alle neutraalin keskiarvon, eli olivat negatiivisia integraatiota kohtaan. Tutkimuksessa selvisi, että

opettajien oli helpointa hyväksyä integraation moraalinen oikeutus, mutta heillä ei ollut luottamusta yleisopetuksen kykyyn kohdata erilaisia oppijoita. (Moberg 1998, 148 - 149.) Myös Kyproksella tehdyssä tutkimuksessa nousi esille yleisopetuksen opettajien pelko kohdata erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tarpeet (Koutrouba, Vamvakari & Steliou 2006, 391).

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integrointia yleisopetukseen tulee suunnitella ja siihen tulee olla tarvittavat resurssit, jotta integroinnista hyötyisivät niin oppilas kuin muut oppilaat sekä aikuiset. Järjestelmällisen ja suunnitelmallisen sopeuttamisen on huomattu helpottavan integrointia (Koutrouba ym. 2006, 391). Tätä työtä ei korvaa välttämättä edes integraation pitkät perinteet, kuten huomattiin Norjan, Hollannin ja Saksan vertailevassa inklusiotutkimuksessa (Pilj 2007, 3).

Inklusiotutkimuksessa oppilaan äänen arvostamiseen ja huomioimiseen on paneutunut Messiou (2004; 2006). Tutkimuksissaan hän on huomannut, että täydellisestä inklusiosta ei voida puhua, jos lasten ääntä ei kuunnella (Messiou 2004) sekä että lasten näkemysten kuunteleminen todella antaa työvälineitä inklusion kehittämiseen (Messiou 2004 Messiou 2006, 313 mukaan; Messiou 2006, 312, 314).

Tämän tutkimuksen alkuperäinen suunnitelma oli inklusion hengessä ottaa mukaan myös aineenopettajia sekä luokanopettajia ja vertailla heidän suhtautumistaan erityisopettajien suhtautumiseen. Tämä vertailu ei kuitenkaan ollut mielekästä, koska aineenopettajia ja luokanopettajia ei saatu vastaajiksi läheskään yhtä paljon kuin erityisopettajia. Osaltaan tämä varmasti kertoo siitä, että erityisopettajat koetaan keskeisimmiksi henkilöiksi HOJKSia laadittaessa ja heidän katsotaan pystyvän antamaan ajankohtaisinta tietoa HOJKSia koskien. Kun rehtoreilta pyydettiin tutkimuslupia puhelimitse, moni heistä kehottikin lähettämään kyselylomakkeen vain koulun erityisopettajalle, yksi rehtori ilmoitti suoraan, että aineenopettajilla ei ole mitään tekemistä HOJKSien kanssa. Oppilaan näkökulman lisäksi olisi siis järkevää tutkia muiden osallistuvien ammattiryhmien näkemyksiä HOJKSista ja pohtia kuinka heidän osallistumisensa saataisiin toimivaksi. Toimiva moniammatillinen yhteistyö keventäisi

varmasti myös erityisopettajien taakkaa, he ovat kuitenkin erityispedagogiikan asiantuntijoita, eivät esimerkiksi opettavien aineiden asiantuntijoita. Kysyttäessä opettajat vastasivatkin HOJKS:n kuormittavan paljon.

Opettajat arvioivat tässä tutkimuksessa omat valmiutensa osallistua HOJKS-palaveriin hyväksi. Tämä ei ollut varsinaisesti tämän tutkimuksen päätutkimuskysymyksiä, mutta kertoo jotain koulun arjesta. HOJKS-käytänteiden kehittäminen vaatii aikaa ja resursseja, tämä on selvästi luettavissa opettajien vastauksista. Keskimäärin HOJKS-palaverit olivat kestäneet 57,3 minuuttia, eli lähes tunnin. Yleisimmin palaverit kestivät joko 45 tai 60 minuuttia. Aikaa kuluu kuitenkin myös muuhun kuin palaveriin, oppilaan taitojen arvioiminen, valmistelutyöt ja puhtaaksikirjoittaminen vievät aikaa ja opettajalta voikin kulua ensimmäisen HOJKS:n laadintaa 6 tuntia 49 minuuttia (Valanne 2002, 117). Yksi mahdollinen jatkotutkimuskysymys voisikin olla HOJKS-työn puitteiden kehittäminen opettajien kannalta mielekkääksi sekä yleisten linjausten vahvistaminen ja tiedon jakaminen.

Oppilaan itsearvioinnin ja valtaistumisen painottamisen myötä voisi olettaa, että oppilaan osallistuminen omaan HOJKS-prosessiinsa olisi suotavaa. Ulkomaisissa tutkimuksissa on todettu oppilaan hyötyvän osallistumisesta (mm. Martin, Van Dycke, Christensen, Greene, Gardner & Lovett 2006, 313), mutta Suomessa tämä näkökulma ei ole noussut esille. Tässä tutkimuksessa opettajat katsoivat oppilaan hyötyvän HOJKS-palaveriin osallistumisesta, heidän vastaustensa keskiarvo tätä ulottuvuutta mittaavalle summamuuttujalle oli 5, neutraalin keskikohdan ollessa 3,5. Tätä teemaa voisi jatkaa tutkimalla sitä, kehittyvätkö oppilaan taidot esimerkiksi arvioida itseään, esittää omia mielipiteitään tai osallistua työryhmään todella HOJKS-palaveriin osallistumisen kautta.

Tämän tutkimuksen anti oli opettajien näkökulma ja se ei ole merkityksetön HOJKS-prosessien kehittämisen kannalta. Jatkotutkimuksissa tähän voisi yhdistää jo aiemmin esille tuomani oppilaan näkökulman. Kokevatko he itse tärkeäksi ottaa osaa oman opiskelunsa suunnitteluun ja kuinka heitä voitaisiin siihen tukea? Miten he kokevat

ylipäättään yhteistyön aikuisten kanssa, kuullaanko heitä ja saavatko he tuoda julki omia näkökulmiaan? Jos oppilaan osallistumista HOJKS:n laadintaan kehitetään vain aikuisten ajatusten pohjalta, jää toiminnasta tärkeä osa pois ja toiminnan kohteina olevien henkilöiden ylitse käveleminen jatkuu. Tämä ilmiö on tiedostettu lasten ja nuorten kohdalla sekä esimerkiksi vammaistutkimuksessa. (Allan, Brown & Riddel 1998, 21 – 24.) Oppilaan, lapsen tai nuoren, näkökulman huomioimisen lähtökohtana on, että hänen tietonsa oletetaan olevan oikeaa ja tärkeää (Haaja 2006, 13), joka tässä tutkimuksessa näytti olevan opettajien lähtökohtana. Vastaajat pitivät oppilaan asemaan päätöksentekijänä tärkeänä.

Tässä tutkimuksessa pari vastaajaa huomautti reunakommenteissaan, että oppilaan osallistumista HOJKS:nsa laadintaan on vaikea arvioida yleisellä tasolla, koska oppilaat ovat taidoiltaan ja tiedoiltaan niin yksilöllisiä. Tämä tulee toki ottaa huomioon tuloksia luettaessa, onhan eri asia luoda HOJKS:ia oppilaalle, jolla on monimutkainen tilanne, kuin oppilaalle, jolla on yksinkertaisempia ongelmia (Asp-Onsjö 2006, 206). Erilaisten oppijoiden hyötymistä ja mahdollisuuksia osallistua oman opiskelunsa suunnitteluun olisikin hyvä tutkia tarkemmin. Tässä tutkimuksessa pyrittiin välttämään oppilaiden erittelyä ja tarkoituksella suhtautumista kuvaavissa kysymyksissä vastaajia kehoitettiin ajattelemaan yli 12-vuotiasta oppilasta. Tarkempaa kuvausta ei annettu. Siten ei voida tietää, ajattelivatko opettajat vastatessaan omia oppilaitaan vai kenties oppilasta, jolla jo olisi heidän arvioimanaan valmiuksia osallistua moniammatilliseen yhteistyöhön.

Eräs tärkeä näkökulma, jota tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu, on HOJKS:n merkitys siirtymävaiheissa. Tälle aiheelle olisi tilausta ja se nousikin esiin kysyttäessä vastaajilta täydennyskoulutustarpeita. HOJKS:n käyttäminen siirtymävaiheessa tuli sellaisenaan esille avokysymyksissä ja voidaan ajatella, että myös valtakunnallisten ja paikallisten linjausten toivominen, HOJKS:n laatiminen toimivaksi työvälineeksi käytännössä, moniammatillisen yhteistyön kehittäminen sekä HOJKS-käytänteiden yleisen päivityksen tarve liittyvät osittain tähän asiaan. Transitiovaiheiden tutkimustarve on nostettu esille jo aiemminkin (mm. Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 249). Vuonna 1982 Tuunainen (315) nosti esille tulevaisuuden tutkimustarpeena sen,

millaisen tiedon varassa nuorten siirtyminen opinnoissa eteenpäin tai työelämään toteutetaan. Tämä tuntuu olevan ajankohtainen tutkimusaihe tänäkin päivänä. Esimerkiksi Lappalainen ja Hotulainen (2006, 71) muistuttavat, että projekteja aiheeseen liittyen löytyy, mutta näistä saatuja tuloksia ei kirjata ylös ja käytetä hyväksi. Transitiovaiheen onnistumiseksi siirtymää on suunniteltava pitkin kouluvuotia, pitkällä aikavälillä (Bateman 1994, 129 – 130) ja tässä HOJKSin merkitys ja järkevä hyödyntäminen olisi varmasti tarkastelemisen arvoinen aihe.

8 Lähteet

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Allan, J., Brown, S. & Riddel, S. 1998. Permission to speak? Theorising special education inside the classroom. Teoksessa Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. Theorising Special Education. Lontoo: Routledge, 21 – 31.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. 2007. Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *Journal of Educational Research*, 100, 311 – 323.
- Arivett, D. L., Rust, J. O., Brissie, J. S. & Dansby, V. S. 2007. Special Education Teachers Perceptions of School Psychologists in the Context of Individualized Education Program Meetings. *Education*, 127, 378 – 388.
- Arndt, S. A., Konrad, M. & Test, D. W. 2006. Effects of the Self-Directed IEP on Student Participation in Planning Meetings. *Remedial & Special Education*, 27, 194 – 207.
- Asp Onsjö, L. 2006. Åtgärdsprogram – dokument eller vertyg? En fallstudie i en kommun. Göteborgin yliopisto. *Acta Universitatis Gothoburgensis* 248. Väitöskirja.
- Bateman, D. F. 1994. Transitional programming: Definitions, models and practices. *Advances in Special Education*, 8, 109 – 136.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 55 – 81.
- Booth, T. 1998. The poverty of special education: theories to rescue? Teoksessa Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (toim.) Theorising Special Education. Lontoo: Routledge, 79 – 89.
- Byman, R. 2000. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus, 25 – 41.

- Dover, W. F. 2005. Consult and Support Students With Special Needs in Inclusive Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 41, 32 – 35.
- Drasgow, E., Yell, M. L. & Robinson, R. 2001. Developing Legally Correct and Educationally Appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22, 359 – 373.
- Frankl, C. 2005. Managing Individual Education Plans: Reducing the Load of the Special Educational Needs Coordinator. *Support for Learning*, 20, 77-82.
- Fish, W. W. 2006. Perceptions of Parents of Students with Autism towards the IEP Meeting: A Case Study of One Family Support Group Chapter. *Education*, 127, 56 – 68.
- Gartin, B. C. & Murdick, N. L. 2005. IDEA 2004: The IEP. *Remedial and Special Education*, 26, 327 – 331.
- Goor, M. B. 1994. Collaboration enhances education for all students. *Advances in Special Education*, 8, 33 – 51.
- Gordon, S.C., Dembo, M. H. & Hocevar, D. 2007. Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education*, 23, 36-46.
- Gran, B. 1976. Åtgärdsprogram i skolan. Malmö: Lärarhögskolan Malmö, Pedagogisk – psykologiska Institutionen.
- Haaja, P. 2006. Näkökulmia lapsihaastatteluihin. Teoksessa Ruoho, K. (toim.) Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 97, 7 –
- Hammett, M. 2004. Using the Self-Advocacy Strategy to Increase Student Participation in IEP Conferences. *Intervention in School and Clinic*, 39, 295-300.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Hiekkala, K. 1999. HOJKS ja verkostoyhteistyö. Teoksessa Tilus, P. (toim.) HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:1999, 16 – 20.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoy, W. 2001. The Pupil Control Studies: A Historical, Theoretical, and Empirical

- Analysis. *Teaching Exceptional Children*, 38 (3), 42-47.
- Hufton, N. R., Elliott, J. G. & Illushin, L. 2002. Educational Motivation and Engagement: qualitative accounts from three countries. *British Educational Research Journal*, 28, 265 – 289.
- Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Juva: Atena Kustannus, WSOY kirjapainoyksikkö, 216 – 231.
- Ikonen, O. 2001. *Oppimisvalmiudet ja opetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ikonen, O. 2003. HOJKS. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *HOJKS II: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Juva: PS-Kustannus, WS Bookwell Oy, 97 – 116.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Juva: PS-kustannus, 275 – 291.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. 2007. School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 75 – 91.
- Jahnukainen, M. 2003. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *HOJKS II: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Juva: PS-Kustannus, 255 – 268.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1981. *Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, no. 2, 2006, 117 – 133.
- Kjørholt, A., T. 2001. The participating child. A vital pillar of this century? *Nordisk Pedagogik*, 21, 65 – 81.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E., & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Porvoo: WSOY.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. 2006. Factors correlated with teachers'

- attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381 – 394.
- Kunnas, H. & Tilus, P. 1999. Miten laadin HOJKS:n? Teoksessa Tilus, P. (toim.) HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:1999, 13 – 15.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2006. Toisen asteen koulutuksen kautta työelämään vai työelämän kautta toisen asteen koulutukseen? ”Koulutodistuksestani tökkää vaan niin moni juttu kiinni!”. Teoksessa Ruoho, K. (toim.) Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 97, 58 – 76.
- Larsson-Swärd, G. 1994. Åtgärdsprogram. En metod i arbetet med barn i behov av särskilt stöd inom barnomsorgen. Linköpings Universitet, Institutionen för pedagogik ock psykologi. Lisensiaatintyö.
- Lee-Tarver, A. 2006. Are Individualized Education Plans a Good Thing? A Survey of Teachers’ Perceptions of the Utility of IEPs in Regular Education Settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33, 263 – 272.
- Leskinen, E. 1987. Faktorianalyysi: Konfirmatoristen faktorimallien teoria ja rakentaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston tilastotieteen laitoksen julkaisuja 1 / 1987.
- Leskinen, E. 2003. Pääkomponenttianalyysi, eksploratiivinen faktorianalyysi ja reliabiliteettianalyysi. Luentomoniste: Tilastolliset analyysimenetelmät, TILA04 tilastomenetelmien jatkokurssi, kevät 2003, 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Matematiikan ja tilastotieteen laitos.
- Lytle, R. K. & Bordin, J. 2001. Enhancing the IEP Team. *Teaching Exceptional Children*, 33, 40 – 44.
- Lämsä, A. 2007. HOJKS erityisopiskelijan opintojen ja elämän suunnittelun välineenä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus, 293 – 312.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E. &

- Lowett, D. L. 2006. Increasing Student Participation in IEP Meetings: Establishing the Self-Directed IEP as an Evidenced-Based Practice. *Council for Exceptional Children*, 72, 299 – 316.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L. & Lowett, D. L. 2006. Direct Observation of Teacher-Directed IEP-Meetings: Establishing the Need for Student IEP Meeting Instruction. *Council for Exceptional Children*, 72, 187 – 200.
- Mason, C., Field, S. & Sawilowsky, S. 2004. Implementation of Self-Determination Activities and Student Participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70, 441-451.
- Mason, C., McGahee, M., & Johnson, L. 2004. How to Help Students Lead Their IEP Meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36, 18-25.
- Mehtäläinen, H. & Taipale, T. 2000. Aikuisuus ja autonomia. Teoksessa Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) *Eriyispedagogiikka ja aikuisuus*. Helsinki: Palmenia. 109 – 122.
- Menlove, R. R., Hudson, P. J. & Suter, D. 2001. A Field of IEP Dreams. *Teaching Exceptional Children*, 33, 28 – 33.
- Messiou, K. 2006. Understanding marginalization in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 305 – 318.
- Moberg, S. 1998. Eriyisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Eriyispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 136 – 161.
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34 – 47.
- Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. *Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteen julkaisuja, sarja A; 5. Väitöskirja*.
- Määttä, P. 1999. *Perhe asiantuntijana. Eriyiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Pearson, S. 2000. The relationship between school culture and IEPs. *British Journal of Special Education*, 27, 145 – 149.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Vammala: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki, 628/1998.
- Piirainen, T. 2005. ”Jatkuvaa dialogia sosiaalipedagogisesti”: HOJKS ja yksilöllistäminen Itä-Suomen työkoulussa. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 9. Kuopio: Kuopion yliopisto, Minna Canth - instituutti.
- Pijl, S. J. 2007. Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 1 – 5.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ruusila, L. 1999. HOJKS:n rakenne. Teoksessa Tilus, P. (toim.) HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:1999. 12.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Siiskonen, T., Ahonen, T. & Aro, T. 2004. Johdanto lukuun III Opetusjärjestelyt ja tukimuodot. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. Sanat sekaisin? Juva: PS-kustannus, WS Bookwell Oy, 202 – 205.
- Singal, Nidhi 2006. Inclusive Education in India: International concept, national interpretation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 351 – 369.
- Strogilos, V. & Xanthacou, Y. 2006. Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 339 – 349.
- Sänkiaho, R. 1974. Tempu ja kuinka ne tehdään. Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 220 / 1974, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tilastokeskus. 2005. Opettajat oppilaitosryhmittäin. Viitattu 22.5.2007. Saatavilla www-muodossa osoitteessa http://www.stat.fi/til//ope/2003/ope_2003_2005-05-03_tie_001.html
- Tilastokeskus. 2006. Erityisopetus. Viitattu 2.2.2006. Saatavilla www-muodossa osoitteessa <http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/index.html>
- Tilastokeskus. 2007. Oppilaiden määrä kasvoi kokoaikaisessa mutta väheni osa-

- aikaisessa erityisopetuksessa. Viitattu 29.6.2007. Saatavilla www-muodossa osoitteessa http://www.stat.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001.html
- Tilus, P. 2000. Johdanto. Teoksessa Tilus, P., Vuorenmaa, S.-R. HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana. Jyväskylä: Haukkalan koulun julkaisu 1:2000, 3 – 6.
- Tilus, P. 2000. HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa Tilus, P., Vuorenmaa, S.-R. HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana. Jyväskylä: Haukkalan koulun julkaisu 1:2000, 17 – 22.
- Tilus, P. 1999. Miksi HOJKS? Teoksessa Tilus, P. (toim.) HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:1999, 5 – 9.
- Tilus, P. & Ruusila, L. 1999. HOJKS ja arviointi. Teoksessa Tilus, P. (toim.) HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:1999, 40 – 50.
- Tuunainen, K. 1982. Erityispedagogiikka tieteenä ja tutkimusalueena. Teoksessa Tuunainen, K. (toim.) Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, julkaisu no 65, 303 – 320.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena – konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy 2002.
- Valanne, E. 2002. ”Meidän lapsi on arvokas” Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä studies in education; 199.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy, 100 – 112.
- Van Dycke, J. L., Martin, J. E. & Lovett, D. L. 2006. Why Us This Cake on Fire? Inviting Students Into the IEP Process. *Teaching Exceptional Children*, 38 (3), 42 – 47.
- Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. 2004. Opetuksen järjestäminen. Teoksessa Ahonen T., Siiskonen T. & Aro T. (toim.) *Sanat sekaisin?* Juva: PS-kustannus, WS Bookwell Oy, 206 – 228.
- Weiner, B. 1992. *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research.* Newbury

Park: Sage Publications.

LIITE 1: Tutkimuslupahakemus

Tutkimuslupahakemus

Erityispedagogiikan opiskelija Hanna Kemppainen tekee pro gradu-työtään oppilaan osallistumisesta oman HOJKSinsa (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) laadintaan opettajan näkökulmasta ja siihen liittyen pyytää lupaa lähestyä X:n kaupungin yläluokkien koulujen opettajia kyselylomakkeilla.

Kysely suoritetaan kevään 2007 aikana. Kyselyllä haetaan vastaajiksi erityisopettajia sekä niitä luokanvalvojia, jotka ovat osallistuneet HOJKS-prosessiin. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä yksittäistä vastaajaa tai koulua pysty tuloksista tunnistamaan.

Opinnäytetyön ohjaajana toimii Markku Leskinen (KT, yliassistentti) Jyväskylän yliopistosta, erityispedagogiikan laitokselta. Tulosten analysoinnin jälkeen aineisto jää erityispedagogiikan laitoksen haltuun.

Tutkimustuloksista voidaan pyydetessä toimittaa kaupungille tieto.

Lisätietoja voitte kysyä Hanna Kemppaiselta, p. 050-32 99 146, hasakemp@cc.jyu.fi.

Jyväskylässä 13.3.2007

LIITE 2: Kyselylomake

Keväinen tervehdys!

Tutkimme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella HOJKS kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa selvitämme missä määrin oppilas osallistuu omaan HOJKS-prosessiinsa (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) opettajan näkökulmasta. Vastuullinen tutkija on Markku Leskinen (KT) ja avustajana on Hanna Kempainen, joka tekee aiheesta maisterin tutkimuksensa.

Erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden määrä Suomessa on kasvanut - ja kasvaa koko ajan. Kaikille erityisopetukseen siirretyille tai otetuille oppilaille tulee lain mukaan laatia HOJKS, joten aihe tulee koko ajan ajankohtaisemmaksi yhä useamman opettajan kohdalla. Siksi tieto HOJKS-käytänteistä ja opettajien näkökulmasta on tärkeää juuri tällä hetkellä.

Vastaaajiksi etsimme erityisopettajia, aineenopettajia sekä luokanvalvojia, jotka ovat olleet mukana HOJKS-palaverissa / -palaverissa. HOJKS-palaverien määrällä tai sillä, kuinka kauan niistä on kulunut, ei siis ole merkitystä. Huomaattehan, että kartoitamme kyselylomakkeen alussa viimeisintä todellista tapausta ja loppupuolella oppilaan osallistumista yleisellä tasolla. Toivomme, että lähettäisitte tämän kyselyn eteenpäin myös muille opettajille koulussanne.

Vastaattehan kaikkiin kysymyksiin, jotta tärkeää tietoa ei jäisi puuttumaan ja tulosten analysointi onnistuisi. Käsittelemme vastauksenne luottamuksellisesti, eikä yksittäistä vastaajaa tai koulua pystytä tuloksista tunnistamaan. Siirtykää lomakkeella sarkain – näppäimellä (tabulaattori) eteenpäin ja valitkaa sopiva vastausvaihtoehto x –kirjaimella tai kirjoittamalla vastaus annettuun tilaan (tekstin pituutta ei ole rajoitettu). Tallentakaa täytetty lomake ja lähettäkää se sähköpostin liitetiedostona Hanna Kempaiselle mielellään ennen 11.5.2007. Jos teillä on kysyttävää, ottakaa toki yhteyttä.

Terveisin

Hanna Kempainen
hasakemp@cc.jyu.fi
puh. 050- 32 99 146

Markku Leskinen
markku.leskinen@edu.jyu.fi
puh. 014-260 1627

Kyselylomake

Seuraavilla kysymyksillä kartoitetaan taustatietoja sekä palataan edelliseen HOJKS-palaveriin (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma).

1. Sukupuoli mies nainen

2. Ikä vuotta

3. Työkokemus opettajana vuotta. Oletko muodollisesti pätevä tehtävääsi? kyllä ei

4. HOJKS-kokemus vuotta

5. HOJKSien määrä, joiden laadintaan olet osallistunut, noin kappaletta

6. HOJKS-palaverien määrä, joihin olet osallistunut, noin kappaletta

7. Oletko osallistunut HOJKS-palaveriin viimeisen vuoden aikana?

HUOM! Jos vastaat ”en”, siirry suoraan kysymykseen **20**.

kyllä

en

8. Muistele viimeisintä HOJKS – palaveriasi. Osallistuiko oppilas itse palaveriin?

kyllä osallistui

ei osallistunut

9. Milloin palaveri oli? (esim. kuukausi sitten, kaksi kuukautta sitten, puoli vuotta sitten, jne.)

| |
|--|
| |
|--|

10. Asema suhteessa oppilaaseen , jonka HOJKS:sia palaveri koski

erityisopettaja

aineenopettaja, oma opetettava aine:

luokanvalvoja, oma opetettava aine:

11. Jos oppilas osallistui, missä määrin hän osallistui? Valitse yksi vaihtoehdoista.

- oppilas oli paikalla, mutta ei osallistunut keskusteluun
- oppilas oli paikalla ja kertoi omista vahvuuksistaan ja kehittämisaalueistaan
- oppilas oli paikalla, kertoi omista vahvuuksistaan ja kehittämisaalueistaan ja osallistui tavoitteiden asetteluun.

12. Keitä muita palaveriin osallistui? (ammattiasema, esim. vanhemmat, psykologi, puheterapeutti jne.)

13. Missä palaveri pidettiin?

14. Kauanko palaveri kesti?

minuuttia

15. Palaverin syy. Oliko kyseessä

- HOJKSin laadinta
- HOJKSin tarkistus
- muu, mikä?

16. Oliko tämä oppilaan ensimmäinen HOJKS-palaveri?

- kyllä
- ei

17. Jos palavereja oli ollut jo aiemmin, onko oppilas osallistunut niihin

- aina
- useimmiten
- joskus
- harvoin
- ei koskaan

18. Kyseinen oppilas on

- tyttö
- poika

19. Kyseinen oppilas on siirretty / otettu erityisopetukseen, koska (valitse vain yksi syy)

- yhden tai useamman oppiaineen sisältöjä on hänelle yksilöllistetty (ent. EMU-oppilas)
- oppilas tarvitsee pienryhmäopetusta käytöshäiriöiden tai sos.em. ongelmien takia (ent. ESY-oppilas)
- oppilaalla on laajoja kehityksen viivästymiä (esim. kehitysvamma, autismi)
- oppilas tarvitsee erityisiä järjestelyjä (esim. liikuntavamman, näkövamman tms. vuoksi)
- muu syy, mikä?

20. Mikä on koulunne yleinen linjaus oppilaiden osallistumisesta? (Osallistuvatko aina, joskus, eivät yleensä, koululla ei ole yleistä linjausta tms.)

21. Koulun oppilasmäärä on:

22. Missä määrin koet HOJKS-palaverien työllistävän sinua? (Rastita sopiva vaihtoehto)

- todella paljon
- melko paljon
- hieman
- vähän
- ei merkittävästi
- ei lainkaan

23. Millaisina näet omat valmiutesi osallistua HOJKS-palaveriin? (Rastita sopiva vaihtoehto)

Minulla on tarpeeksi valmiuksia Minulla ei ole tarvittavia valmiuksia

24. Millaista täydennyskoulutusta koet tarvitsevasi / toivoisit saavasi HOJKSiin liittyen?

32. Oppilaat eivät pysty riittävän selkeästi hahmottamaan omia tarpeitaan.
33. Aikuiset saavat oppilailta uusia näkökulmia HOJKSiin.
34. Oppilaat eivät saa erityistä hyötyä siitä, että he ovat mukana HOJKS-palaverissa.
35. Osallistuminen tavoitteiden asetteluun motivoi oppilaita positiivisesti.
36. Oppilaat eivät vielä ole tarpeeksi kypsiä osallistumaan palaveriin.
37. HOJKSeihin tulee merkitä oppilaiden omat näkemykset.
38. Oppilaiden läsnäolo HOJKS-palaverissa on hyödyllistä päätöksenteon kannalta.
39. Kaikkia palaverissa puhuttavia asioita ei ole tarkoitettu oppilaiden kuultavaksi.
40. HOJKS-prosessiin osallistuminen sitouttaa oppilaita opiskeluun.
41. Oppilaille ei ole tarvittavia taitoja osallistua HOJKS-palaveriin (esim. itsearviointi, käytöstavat)
42. Oppilaat ovat HOJKS-palaverien tärkeimpiä osallistujia.
43. Oppilaiden mielipiteet on otettava huomioon silloinkin kun he esittävät eriäviä mielipiteitä aikuisten kanssa.

44. On tärkeää kehittää oppilaiden itsearviointi-
sekä muita ajattelutaitoja, jotta osallistuminen
palaveriin helpottuisi.
45. Palaveriihin osallistuminen valmentaa oppilaita
tulevaisuuden haasteisiin.
46. Aikuiset tietävät oppilaita paremmin
näiden tarpeet.
47. Käsitös siitä, että oppilaat todella voisi asettaa itselleen
tavoitteita, on epärealistinen.
48. Oppilaiden osallistuminen palaveriihin
ei ole välttämätöntä.
49. Oppilaat tuovat palaveriin sellaista tietoa,
jota aikuisilla ei vielä ole.
50. On tärkeää, että aikuiset saavat keskustella
rauhassa aikuisten kesken HOJKS-palaverissa.

58. Koulun omaisuutta tuhoavaa oppilasta on rangaistava ankarasti.
59. Oppilaat eivät pysty näkemään demokratian ja anarkian välistä ero luokassa.
60. Oppilaiden on tärkeämpää oppia tottelemaan sääntöjä kuin tehdä omia ratkaisujaan.

Kiitos vastauksista!

Liite 3: Ensimmäinen faktorianalyysi

Tutkimuksen osallistujien suhtautumisen oppilaan osallistumiseen oman HOJKSinsa laadintaan faktorirakenne (suurimman uskottavuuden menetelmä (maximum likelihood), vino OBLIMIN-rotatio (Metsämuuronen 2005, 622; Leskinen 2003, 20)). Vain korkeimmat painokertoimet esitetty.

| Faktori | I | II | III | IV | V | VI | VII | kommunaliteetti |
|---|------|------|-----|----|---|----|-----|-----------------|
| I On tärkeää kehittää oppilaiden taitoja osallistua HOJKS- | | | | | | | | |
| 44. On tärkeää kehittää oppilaiden itsearviointi- sekä muita ajattelutaitoja, jotta osallistuminen palaveriin helpottuisi | .984 | | | | | | | .665 |
| II Aikuisten keskinäinen aika palaverissa tärkeää | | | | | | | | |
| 31. Opettajat voivat tehdä HOJKS-päätöksiä kuulematta oppilaita | | .472 | | | | | | .518 |
| 39. Kaikkia palaverissa puhuttavia asioita ei ole tarkoitettu oppilaiden kuultavaksi | | .607 | | | | | | .459 |
| 50. On tärkeää, että aikuiset saavat keskustella aikuisten kesken HOJKS-palavereissa | | .709 | | | | | | .610 |

(jatkuu)

LIITE 3 (jatkuu)

| | | | | | | | | |
|---|--|--|------|------|--|--|--|------|
| III | | | | | | | | |
| Oppilaat hyötyvät osallistumisesta | | | | | | | | |
| 28. Vastuun antaminen oppilaille HOJKS-prosesseissa kehittää heidän suunnittelu- ja ajattelutaitojaan | | | .474 | | | | | .706 |
| 34. Oppilaat eivät saa erityistä hyötyä siitä, että he ovat mukana HOJKS-palaverissa | | | .428 | | | | | .570 |
| 35. Osallistuminen tavoitteiden asetteluun motivoi oppilaita | | | .447 | | | | | .490 |
| 40. HOJKS-prosessiin osallistuminen sitouttaa oppilaita opiskeluun | | | .577 | | | | | .562 |
| 45. Palaveriihin osallistuminen valmentaa oppilaita tulevaisuuden haasteisiin | | | .685 | | | | | .733 |
| 49. Oppilaat tuovat palaveriin sellaista tietoa, jota aikuisilla ei vielä ole | | | .404 | | | | | .603 |
| IV | | | | | | | | |
| Oppilaan osallistuminen ei ole välttämätöntä | | | | | | | | |
| 48. Oppilaiden osallistuminen palaveriin ei ole välttämätöntä | | | | .720 | | | | .738 |

(jatkuu)

LIITE 3 (jatkuu)

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|------|------|--|------|
| V | | | | | | | | |
| Oppilas mukana päätöksenteossa | | | | | | | | |
| 33. Aikuiset saavat oppilailta uusia näkökulmia HOJKSiin | | | | | .505 | | | .588 |
| 37. HOJKSeihin tulee merkitä oppilaiden omat näkemykset | | | | | .586 | | | .524 |
| 38. Oppilaiden läsnäolo HOJKS-palaverissa on hyödyllistä päätöksenteon kannalta | | | | | .531 | | | .676 |
| 42. Oppilaat ovat HOJKS-palaverien tärkeimpiä osallistujia | | | | | .420 | | | .748 |
| 43. Oppilaiden mielipiteet on otettava huomioon silloinkin kun he esittävät eriäviä mielipiteitä aikuisten kanssa | | | | | .644 | | | .588 |
| VI | | | | | | | | |
| Aikuiset päättäjinä | | | | | | | | |
| 27. Aikuisten tehtävä on päättää oppimisen tavoitteista | | | | | | .408 | | .345 |
| 29. Oppilaat eivät pysty asettamaan itselleen pitkän aikavälin tavoitteita | | | | | | .649 | | .476 |

(jatkuu)

LIITE 3 (jatkuu)

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|-------------|------|-------------|
| 32. Oppilaat eivät pysty riittävän selkeästi hahmottamaan omia tarpeitaan | | | | | | .604 | | .543 |
| 46. Aikuiset tietävät oppilaita paremmin näiden tarpeet | | | | | | .432 | | .619 |
| VII Oppilailla oikeus, mutta ei taitoja osallistua | | | | | | | | |
| 25. Oppilailla on oikeus olla mukana HOJKS-palavereissa | | | | | | | .473 | .447 |
| 30. Osallistuminen palaveriin on oppilaille mahdollisuus vaikuttaa oman HOJKSinsa laa- | | | | | | | .537 | .574 |
| 36. Oppilaat eivät ole vielä tarpeeksi kypsiä osallistumaan palaveriin | | | | | | | .391 | .512 |
| 41. Oppilailla ei ole tarvittavia taitoja osallistua HOJKS-palaveriin (esim. | | | | | | | .635 | .566 |
| 47. Käsitys siitä, että oppilaat todella voisivat asettaa itselleen tavoitteita, on epärealistinen | | | | | | | .470 | .656 |