

LAKISÄÄTEINEN VELVOLLISUUS VAI YKSILÖLLISEN OPE-
TUKSEN OHJAAJA?

HOJKS-lomakkeiden ja niiden sisältöjen analyysi

Elina Jyräs

Susanna Koivunen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syksy 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jyräs, Elina & Koivunen, Susanna

Lakisääteinen velvollisuus vai yksilöllisen opetuksen ohjaaja – HOJKS-lomakkeiden ja niiden sisältöjen analyysi. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. 2001. Pro gradu –tutkielma, 83 sivua.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli analysoida HOJKS-lomakkeita ja niiden sisältöjä. Selvitimme, millaisia HOJKS-lomakkeita kahdessa valitsemassamme tutkimuskoulussa oli käytössä ja mitä lomakkeisiin oli kirjattu. Aiempien tutkimusten ja analysoimamme tiedon pohjalta suunnittelimme oman HOJKS-lomakemallin. Tutkimusaineistomme koostui kahden mukautettua opetusta antavan peruskoulun oppilaille laadituista HOJKS:ista. Analysoimme aineiston laadullisen tutkimusperinteen mukaisesti. Analysoidessamme aineistoa käytimme viittä teemaa, jotka olivat yhteistyö, oppilaan nykytason arviointi, tavoitteet, menetelmät ja seuranta. Näiden luokkien avulla analysoimme sekä tyhjää lomaketta että täytetyn lomakkeen sisältöjä.

Tärkeintä HOJKS:ssa ei ole lomakkeen laatiminen, vaan se prosessi, minkä tuloksena oppilas kehittyy omien resurssiensa rajoissa. Kuitenkin tutkimuksessa nousi esille lomakemallin merkitys henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinnassa. Tutkimuksemme osoitti, että HOJKS:aan kirjataan vain ne asiat, joille lomakepohjassa on varattu tilaa. Kaiken kaikkiaan tietoja oli kirjattu melko niukasti ja yksipuolisesti. Vaikka oppilaan pitäisi olla HOJKS-prosessin avainhenkilö, hänen näkökulmansa ei juurikaan päässyt esiin. Tarkoituksenmukaisen opetuksen järjestämisen kannalta on tärkeää, että oppilaan tason arviointi, tavoitteet ja opetusmenetelmät liittyvät toisiinsa. Näyttää siltä, että läheskään kaikissa HOJKS:issa näiden välillä ei ole tiivistä yhteyttä. Tavoitteiden toteutumisen arviointiin ja seurantaan oli HOJKS:issa kiinnitetty vähän huomiota. Ainakaan vielä HOJKS:t eivät tämän tutkimuksen mukaan ole yksilöllisen opetuksen ohjaajia ja jokapäiväisiä työvälineitä.

Asiasanat: henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, individual education plan, IEP, henkilökohtainen opetussuunnitelma, HOPS

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	7
2.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	7
2.2 TUTKIMUKSEN KULKU	7
2.3 AINEISTON HANKINTA	8
2.4 DOKUMENTTIANALYYSI	9
2.5 AINEISTON ANALYYSI	11
2.6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	13
2.7 YLEISTETTÄVYYS	15
3 MIKÄ ON HOJKS?	17
3.1 IEP HOJKS:N LÄHTÖKOHTANA	17
3.2 HOJKS KÄSITTEENÄ	18
3.3 HOJKS:N PERUSTA	19
3.4 HOJKS:N SISÄLLÖT	21
3.5 MIKSI HOJKS?	22
4 LÖYDÖKSET	23
4.1 YHTEISTYÖ	23
4.1.1 Moniammatillinen yhteistyö	23
4.1.2 Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö	28
4.1.3 Oppilaan oma osallistuminen	31
4.2 OPPILAAN NYKYTASON ARVIOINTI	32
4.3 TAVOITTEET	38
4.3.1 Tavoitealueet	39
4.3.2 Etä- ja lähitavoitteet	43
4.3.3 Tavoitteiden selkeys	44
4.3.4 Tavoitteiden yksilöllisyys	46
4.4 MENETELMÄT	47
4.4.1 Yksilöllisyys luokkaopetuksessa	48

4.4.2 Avustajan käyttö ja tilaratkaisut	50
4.4.3 Sosiaalisten taitojen harjoittaminen	50
4.4.4 Yhteistyö työvälineenä.....	51
4.4.5 Käytännön ja tavoitteiden yhteys	53
4.5 SEURANTA	53
4.5.1 Seurantatietojen vähäisyys.....	54
4.5.2 Arvioinnin ja tavoitteiden yhteys.....	55
4.5.3 Jatkuva seuranta	56
4.6 ”OLEN KIVA, VÄLILLÄ HERMOSTUTTAA KOVASTI” – OPPILAIDEN ITSEARVIOINTI	57
4.7 HOJKS JA INTEGRAATIO	59
4.8 HOJKS KOULUN ARJESSA.....	61
5 TOIMIVAN LOMEKEMALLIN KEHITTELY	64
6 POHDINTA – MITEN HOJKS TOIMII KÄYTÄNNÖSSÄ?	66
LÄHTEET	70
LIITE 1: KYSELYLOMAKE OPETTAJILLE	74
LIITE 2: HOJKS-LOMAKE	76

*Parhaimmassa tapauksessa HOJKS
ei ole lakisääteinen lomake
vaan kokonaisvaltainen asenne
(Muuronen 2000)*

1 JOHDANTO

Pro gradu -työmme aihe, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, on juuri nyt Suomen koulujärjestelmässä ajankohtainen. Vuoden 1998 perusopetuslaissa määrättiin tekemään kaikille erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Aiemmin suunnitelman tekemistä vain suositeltiin. (ks. esim. Happonen 1999.)

Koska viimeisin perusopetuslaki on uusi ja HOJKS:n osalta väljä, HOJKS -pykälän soveltaminen on varsin kirjavaa. Perusopetuslaissa määrättiin tekemään erityisopetuksen oppilaille HOJKS:t, mutta laissa ei määritely, mitä HOJKS:n tulisi pitää sisällään. Laki on olemassa, mutta se ei sisällä ohjeita siitä, kuinka lakia pitäisi toteuttaa. Tuloksena on ollut hyvinkin erilaisia tapoja toteuttaa lain velvoitetta käytännössä. Joidenkin opettajien laatimat HOJKS:t ovat hyvinkin laajoja ja perusteellisia, kun taas toiset tyytyvät kirjaamaan lomakkeelle vain kaikista oleellisimman tiedon oppilaasta.

Suomessa on ennen lain voimaantuloa jonkin verran tutkittu vapaaehtoisuuteen perustuvia henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Lain uutuuden vuoksi henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa lakisääteisenä ilmiönä ei kuitenkaan ole ehditty kovinkaan paljon tutkia. Oppilaan kannalta HOJKS nähdään erittäin tärkeänä asiakirjana (ks. esim. Smith 1990), joten sen käytännön toimivuuden tutkiminen on merkittävää oppilaan yksilöllisen opetuksen turvaamiseksi. Hyvin toimiva HOJKS voi auttaa yksilöllisen opetuksen toteuttamisessa.

Kentällä ollessamme olemme huomanneet, että HOJKS ja siihen liittyvät asiat herättävät paljon kysymyksiä. Pitkään työelämässä mukana olleet opettajat saattavat tehdä HOJKS:n ilman vaikeuksia sanoen sen olevan vain uusi nimitys sille työlle, jota he ovat jo vuosien ajan tehneet kuka päässään, kuka paperilla. Kuitenkin monet

opettajat kaipaavat lisää tietoa HOJKS:sta ja sen toteuttamisesta. Aiheesta onkin järjestetty koulutusta.

Eri tutkijat ovat esittäneet näkemyksiä siitä, mitä heidän mielestään hyvän HOJKS-lomakkeen pitäisi sisältää, mutta millaista tietoa ja miten paljon lomakkeisiin on todellisuudessa kerätty? Lähdimme etsimään vastausta siihen, mitä oppilaiden HOJKS -lomakkeet todellisuudessa sisältävät ja miltä näyttää kattava HOJKS -lomake. Analysoimme sekä tyhjää HOJKS -lomaketta että oppilaalle laadittuun lomakkeeseen kirjattuja tietoja. Tutkimuksen aineistona olivat kahden eteläsuomalaisen erityiskoulun mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevien oppilaiden HOJKS -lomakkeet. Lomakkeet olivat käytössä lukuvuonna 2000-2001.

Täytettyjen HOJKS -lomakkeiden ja niiden toimivuuden arvioimisen perusteella tavoitteenamme oli kehittää mahdollisimman toimiva HOJKS -lomake, jota voisimme itsekkin tulevassa työssämme käyttää. Tällaisille valmiille, hyvin suunnitelluille lomakkeille näyttäisi olevan koulumaailmassa kysyntää, sillä jo tutkimuksemme alkuvaiheessa saimme pyyntöjä toimittaa tekemämme lomakepohjan opettajien käyttöön. Tosin eri koulujen omiin tarkoituksiinsa kehittämää lomakepohjia löytää myös internetistä esimerkiksi koulujen kotisivuilta.

Tutkimusraportin alkupuolella käymme läpi tutkimusprosessin etenemisen, jotta lukijan olisi helppo seurata, mitä olemme käytännössä tehneet ja kuinka olemme löydöksiimme päätyneet. Tämän jälkeen käsittelemme henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa ilmiönä sekä HOJKS -prosessia eri tutkijoiden näkökulmista. Tutkimuksen loppupuolella keskitymme analysoimaan HOJKS -lomakkeita ja esittelemään keräämästämme aineistosta tekemämme johtopäätökset.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia HOJKS-lomakkeita tutkimuskouluissa oli käytössä ja mitä asioita otsikot ohjaavat lomakkeisiin kirjaamaan suhteessa kirjallisuudessa esitettyihin asioihin. Tätä selvitimme analysoimalla tyhjän HOJKS-lomakkeen rakennetta. Analysoidessamme tyhjää HOJKS-lomaketta käytämme jatkossa termejä lomakepohja tai lomakemalli.

Toisena tavoitteena oli selvittää, mitä oppilaiden henkilökohtaisiin opetuksen järjestämistä koskeviin suunnitelmiin eli HOJKS:iin oli kirjattu. Menetelmänä käytimme HOJKS-lomakkeen sisällön analysoimista.

Kolmantena tehtävänä meillä oli viitekehysten ja aineiston perusteella pyrkiä kehittämään mahdollisimman toimiva ja käyttökelpoinen HOJKS-lomake, jota voisimme myös hyödyntää tulevassa työssämme.

2.2 Tutkimuksen kulku

Aloitimme pro gradu -työmme valmistelut vuoden 2001 alussa. Tällöin ryhdyimme pohtimaan näkökulmaa, jonka kautta tulisimme tutkimaan henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa. Ohjaajamme ehdotuksesta päätimme ottaa tarkastelun kohteeksi nimenomaan HOJKS-lomakkeet ja niihin kirjoitetun informaation.

Aloitimme työn vuoden alussa tutustumalla aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimusartikkeleihin. Tätä työtä jatkoimme läpi koko tutkimuksen. Täydensimme viitekehystä sitä mukaa, kun saimme käsiimme tutkimusaiheemme kannalta kiinnostavia lähteitä.

Huhti-toukokuun aikana hankimme aineistomme, eli oppilaille tehdyt HOJKS-lomakkeet. Tutustuttuamme lähdekirjallisuuteen ja luettuamme aineiston huolellisesti läpi ryhdyimme miettimään luokkia, joilla koodaisimme aineistomme. Aineiston koodaus ja analysointi tapahtuivat kesän aikana.

2.3 Aineiston hankinta

Tutkimuksessa käyttämämme aineisto oli peruskoulun oppilaille tehtyt HOJKS-lomakkeet, jotka ovat olleet oppilaiden käytössä lukuvuonna 2000-2001. Hankimme aineiston kahden erityiskoulun mukautetun opetuksen luokilta. Valitsimme tutkimukseen osallistuvat koulut sen perusteella, että jommalla kummalla meistä oli kyseisiin kouluihin jonkinlainen yhteys. Kummassakin koulussa on oppilaita peruskoulun kaikilta luokka-asteilta. Molemmat koulut sijaitsevat eteläisessä Suomessa.

Tarkoituksenamme oli saada näistä kahdesta koulusta kaikkien koulun oppilaiden HOJKS-lomakkeet, sillä halusimme aineistoa peruskoulun kaikilta luokka-asteilta. Otimme yhteyttä koulujen rehtoreihin ensin puhelimitse ja tämän jälkeen vielä kirjeitse. Rehtorit suhtautuivat aineistopyyntöömme myönteisesti.

HOJKS-lomakkeet ovat salassapidettäviä asiakirjoja. Anonymiteetin varmistamiseksi emme kerro tutkimuksessamme tarkemmin, miltä paikkakunnilta aineistomme on kerätty. Ennen aineiston meille lähettämistä lomakkeista oli lisäksi poistettu kaikki tunnistetiedot. Käyttämässämme lainauksissa oppilaiden nimet on muutettu.

Molemmat rehtorit lupautuivat välittämään pyyntöemme koulunsa opettajille, jotka viime kädessä päättivät tietojen luovuttamisesta. Kahden koulun yhteensä yhdeksästä opettajasta yksi ei halunnut antaa oppilaidensa lomakkeita tutkimusaineistoksi, vaikka tietojemme mukaan kaikille oppilaille oli laadittu henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat. Kieltäytymisen syynä saattaisi olla oppilaiden anonymiteetin turvaaminen.

Aineistopyyntöemme saatettiin myös ymmärtää väärin, sillä kaikkien oppilaiden lomakkeiden sijasta jotkut opettajat lähettivät meille vain osan luokkansa HOJKS:ista. Esimerkiksi toisen tutkimuskoulumme 8.-9. luokan kaikkiaan kolmentoista oppilaan HOJKS:ista saimme käyttöömmme vain kolme.

Aineistomme koostuu 64:stä HOJKS-lomakkeesta. Lomakkeita on peruskoulun kaikilta luokka-asteilta. Toisen tutkimuskoulun 5.-6. luokan lomakkeet puuttuvat. Aineistossamme on kaikkiaan neljä erilaista lomakepohjaa, joiden perusteella kahdeksan opettajaa on laatinut henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman oppilailleen. Toisen tutkimuskoulun opettajat käyttivät kaikki samaa lomakepohjaa, toisessa koulussa taas oli käytössä kolme erilaista lomakemallia. Lomakkeet ovat pituudeltaan kahdesta neljään sivuun, joten aineistoa kertyi kaikkiaan

183 sivua.

Tunnistetietojen lisäksi HOJKS:ista oli ennen meille lähettämistä poistettu kaikki mahdolliset liitteet, kuten lääkärin lausunnot ja tiedot tehdyistä tutkimuksista. HOJKS-lomakkeisiin ei ehkä ole kirjattu kaikkea oleellista tietoa oppilaasta sen takia, että nämä tiedot käyvät ilmi lomakkeen ohessa olevasta liitteestä.

HOJKS-lomakkeiden keräämisen lisäksi lähetimme kaikille tutkimuskoulujen opettajille yhden sivun pituisen kyselyn, jossa avoimin kysymyksin selvitimme opettajien koulutus- ja ammatillista taustaa sekä suhtautumista HOJKS:aan (ks. liite 1). Kaikki HOJKS-lomakkeet käyttöömme antaneet opettajat palauttivat myös kyselyn täytettynä. Analysoimme kyselylomakkeista kuitenkin vain viimeisen kysymyksen, eli mikä on HOJKS:n merkitys ja toteutuvatko tavoitteet käytännössä.

2.4 Dokumenttianalyysi

Tutkimusotteemme on laadullisen tutkimusperinteen mukainen. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, joka tuottaa löytöjä, joihin ei ole päädytty tilastollisten menetelmien eikä muiden määrittämiskeinojen kautta. Laadullinen tutkimus on tutkimusta ihmisten elämästä, tarinoista, käyttäytymisestä sekä myös ihmisten organisaation toiminnan, sosiaalisen liikehdinnän tai vuorovaikutuksen tutkimusta. (Strauss & Corbin 1990, 17-18.)

Laadulliseen tutkimukseen luonteeseen kuuluu naturalistinen tutkimusote, jossa tutkija tutkii tosielämän todellisia tilanteita manipuloimatta, kontrolloimatta ja tunkeilematta (ks. esim. Patton 1990, 40-41). Tutkimuksessamme aineistona käytetyt lomakkeet ovat todellisia käytössä olevia lomakkeita, joita ei ole muutettu ja joihin ei ole lisätty mitään tutkimusta varten. Ainoastaan tunnistetiedot on poistettu.

Jokainen HOJKS-lomake on ainutlaatuinen ja erityinen, joten tutkijan on oltava rehellinen ja kunnioittava jokaisen yksittäisen tapauksen suhteen. Tutkittava ilmiö nähdäänkin laadullisessa tutkimuksessa monimuotoisena systeeminä, joka on enemmän kuin osiensa summa (ks. esim. Patton 1990, 40-41). Laadullinen tutkija pyrkii asettamaan löydöksensä sosiaaliseen, historialliseen ja ajalliseen kontekstiin, pyrkimättä tekemään pitkälle meneviä yleistyksiä (emt.).

Bogdan ja Biklen (1992, 50-52) pitävät laadullisen tutkimuksen avainkäsitteinä mm. terveen järjen käyttöä, jokapäiväisen elämän selittämistä, mielekkäiden merki-

tysten luomista ja tutkittavan ilmiön ymmärtämistä. Tutkittava ilmiö on prosessi, jota olisi lähestyttävä käytäntöön soveltuvien tutkimusmenetelmin.

Koska käyttämämme aineisto koostui pääasiassa kirjallisista dokumenteista, käytimme tutkimusmenetelmänä dokumenttianalyysia. Termillä dokumentti viitataan usein laajaan valikoimaan kirjoitettuja ja symbolisia asiakirjoja, mutta myös mihin tahansa saatavilla oleviin materiaaleihin ja tietoihin (Erlandson, Harris, Skipper & Allen 1993, 99). Merriam (1998, 112) käsittää dokumenteilla kaiken kirjoitetun, visuaalisen ja fyysisen materiaalin, joka on kyseessä olevalle tutkimukselle tarkoituksenmukaista. Plummerin (1983, 65) mielestä ydinasia dokumenteissa on niiden subjektiivisuus; ne ovat jatkuvia, johonkin aikaan ja elämäkokemukseen liittyviä, sekä hyvin monimuotoisia, vaihtelevia ja yksilöllisiä. Dokumentit voidaan jakaa neljään eri tyyppiin. Yleiset asiakirjat, henkilökohtaiset dokumentit sekä fyysiset materiaalit ovat yleisimmin tutkimuksissa käytettäviä dokumentteja, mutta tutkija voi myös itse luoda dokumentteja tutkimuksensa tarpeisiin. (Merriam 1998, 113-120.) Tässä tutkimuksessa dokumentteina käytettiin yleisiä asiakirjoja eli oppilaille laadittuja HOJKS-lomakkeita.

Dokumenttien käyttäminen tutkimusmateriaalina ei juuri eroa perinteisimmistä laadullisista aineistonkeruumenetelmistä kuten haastattelusta ja havainnoinnista (Merriam 1998, 120). Merriam (1998, 120-130) esittää dokumenttianalyysin tutkimusprosessin etenevän seuraavasti:

1. tarkoituksenmukaisen materiaalin löytäminen
2. dokumenttien luotettavuuden ja aitouden arvioiminen
3. dokumenttien koodaus- ja luettelointisysteemin omaksuminen.

Merriamin (1998, 124) mukaan dokumentteja on laadullisessa tutkimuksessa käytetty liian vähän. Kuten muillakin tutkimusmenetelmillä, myös dokumenttianalyysillä on sekä etunsa että haittansa. Koska dokumentteja ei yleensä ole tuotettu tutkimustarkoitukseen, voivat ne olla epätäydellisiä tutkimuksen näkökulmasta. (emt.) Tässä tutkimuksessa aineistona käytetyistä HOJKS-lomakkeista voi puuttua tutkimuksemme kannalta oleellista informaatiota, koska informaatio saattoi olla kirjattuna HOJKS:n liitteissä, joita meillä ei ollut käytössämme. Toisaalta asiakirjoihin saattaa olla koottuna tietoa, joka ei tulisi esille esimerkiksi henkilökohtaisessa haastattelussa (Grönfors 1982, 125).

Dokumentit voivat olla myös hajanaisia, eivätkä ne välttämättä sovi tutkimuksen käsitteelliseen kehykseen. Myös niiden aitouden tutkiminen voi osoittautua vaikeaksi. Kuitenkin ne ovat tutkimusprosessista riippumattomia ja perustuvat todelliseen maailmaan, koska ne on luotu todellisen elämän tilanteissa. Dokumentit ovat myös useimmiten edullisia ja helposti saatavilla. (Merriam 1998, 124-127.) Vaikka esimerkiksi HOJKS:n kaltaisia virallisia asiakirjoja on melko helposti saatavilla tutkimuskäyttöön, ongelmaksi saattaa joskus nousta asiakirjojen yksityisyys ja salaamisen tarve (ks. esim. Bogdan & Biklen 1992, 136).

Myös tässä tutkimuksessa HOJKS:ien luottamuksellisuus nousi esille, kun kaikki opettajat eivät olleet halukkaita antamaan lomakkeita käyttöömme. Dokumenttien, eli tässä tapauksessa HOJKS-lomakkeiden aitouden varmistaminen jää tutkimuskoulujen ja meidän keskinäisen luottamuksen varaan. Uskomme, että käyttöömme annetut HOJKS:t todella ovat oppilaiden käytössä olleita lomakkeita.

Huolimatta siitä, että oppilaitosten tuottama data oppilaista on usein läpikäynyt useiden ammattilaisten tarkastelun, tämänkaltaisissa dokumenteissa esitetään vain kirjoittajien ja tietyn organisaation näkökulma asioihin. Asiantuntijat ovat tarkastelleet dokumenttia kukin omista lähtökohdistaan käsin, ja usein myös organisaatiosta ja sen toiminnasta annetaan asiakirjoissa epärealistisen positiivinen kuva. (Bogdan & Biklen 1992, 135-137.) Tällaiset, esimerkiksi HOJKS:n kaltaiset dokumentit kertovatkin usein yhtä paljon laatijastaan kuin siitä oppilaasta, josta dokumentti on laadittu.

2.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysi on prosessi, jossa systemaattisesti etsitään ja järjestetään aineistoa, jotta oma ymmärrys ilmiöstä lisääntyisi ja löydöt voitaisiin esittää muille. Analyysiin kuuluu aineiston kanssa työskentely, sen järjestäminen, asioiden yhdisteleminen, mallien etsiminen, uuden ja tärkeän tiedon löytäminen sekä raportoiminen muille. (Bogdan & Biklen 1992, 153.) Grönfors (1982, 145) on esittänyt asian niin, että kvalitatiivisen aineiston analyysissä yhdistyvät analyysi ja synteesi. Analyyttisen prosessin avulla kerätty aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja synteessin avulla saadut osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi.

Tutkittavasta ilmiöstä, ongelmanasettelusta ja aineiston laajuudesta riippuu, mikä

analyysimenetelmä on kulloinkin tarkoituksenmukaisin. Lisäksi sisältöanalyysiä ohjaavat tutkimuksen suunnitteluvaiheessa keskeisiksi havaitut käsitteet sekä dokumenttiaineiston pohjalta syntyneet hypoteesit. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 115-116.)

Luokitteluteemat. Laadullisessa tutkimuksessa sisältöanalyysin tarkasteluyksikkö voi vaihdella. Se voi olla sana tai muu yksittäinen symboli, lause tai myös teema tai aihe. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 115.) Tässä tutkimuksessa luokittelimme aineiston viiteen eri teemaan. Luokitteluun käytettyjä teemoja olivat yhteistyö, oppilaan nykytason arviointi, tavoitteet, menetelmät ja seuranta. Teemojen sisällä tarkastelimme kuitenkin aineistoa myös sana- ja lausetasolla.

1. Yhteistyö -teeman alle luokittelimme kaikki tahot, jotka ovat jollakin tavalla olleet vaikuttamassa HOJKS:n laatimiseen. Teeman alle kuuluvat tahot ovat voineet olla mukana laatimassa HOJKS:aa tai vain mainintana jossakin HOJKS:n kohdassa. Myös yhteistyötahon puuttuminen on huomioitu.
2. Oppilaan nykytason arviointi -teemalla merkitsimme kohdat, joissa on arvioitu oppilaan senhetkisiä ominaisuuksia, taitoja ja valmiuksia. Tämän teeman alle luokittelimme asiat, jotka vaikuttavat koulunkäyntiin ja joiden pohjalta oppilaan opetusta voidaan suunnitella ja asettaa tavoitteet.
3. Kolmantena teemana on tavoitteet. Tämän teeman alle etsimme aineistosta asioita, jotka on kirjattu kunkin oppilaan henkilökohtaisiksi kasvatusta- ja oppimistavoitteiksi. Teemaan kuuluvat sekä koulussa että kotona asetetut tavoitteet.
4. Menetelmät -teemalla tarkoitamme niitä keinoja, joilla joko koulussa tai kotona pyritään saavuttamaan asetetut tavoitteet. Teemaan kuuluu oppilaan tarvitsema erityistuki, esimerkiksi avustaja ja apuvälineet.
5. Viimeisenä teemana on seuranta, jonka alle keräsimme tavoitteiden toteutumisen arviointiin ja oppilaan kehityksen seuraamiseen liittyvät tiedot. Tähän teemaan kuuluu myös HOJKS:n uudelleenarviointi.

Teema-aiheet hahmottuivat luettuamme aineiston läpi tarkasti ja perehtyessämme kirjallisuuteen. Aluksi teemoja muodostui todella paljon. Yhdistimme alustavat tee-

mat lopulta viideksi laajemmaksi kokonaisuudeksi, joiden avulla koodasimme aineiston.

Teemat laadittiin niin, että ne kuvastavat HOJKS-prosessia kokonaisuudessaan; yhteistyönä laadittavan suunnitelman laatiminen alkaa oppilaan tämänhetkisen suoritustason arvioinnilla, jonka pohjalta laaditaan tavoitteet, valitaan tarkoituksenmukaiset menetelmät sekä lopuksi arvioidaan tavoitteiden toteutumista.

Arviointi liittyy läheisesti sekä toiseen että viimeiseen teemaan. Koska suomen kielessä ei ole käsitteitä, joilla erilaiset arvioinnit voitaisiin erottaa toisistaan, täsmennämme vielä, että toisen teeman oppilaan suoritustason arvioinnilla tarkoitamme sitä arviointiprosessia, jossa oppilaan suoritustaso, kehittymistarpeet ja vahvuudet arvioidaan. Seuranta- teemassa arvioinnilla tarkoitetaan tavoitteiden toteutumista ja oppilaan kehityksen seuraamista, eli arviointia suhteessa aikaisempaan suoritustasoon. Näiden teemojen yhdistäminen yhdeksi arviointi- teemaksi ei mielestämme ollut tarkoituksenmukaista ensinnäkään siksi, että halusimme korostaa näiden arviointien erilaista luonnetta. Toisaalta halusimme säilyttää teemojen ajallisen järjestyksen.

Kun analyysiteemat oli löydetty ja koodausmerkinnöistä oli yhdessä sovittu, ryhdyimme kumpikin tahoillamme varsinaiseen aineiston analyysityöhön. Jaoimme aineiston analysoitavaksi niin, että kumpikin sai analysoitavakseen molempien koulujen lomakkeita siten, että kasasta joka toinen lomake meni Elinalle ja joka toinen Susannalle.

Kävimme läpi lomakkeet teemoittain merkkamalla teemalle sovitun koodin aineistoon ja samalla järjestämällä kuhunkin teemaan kuuluvat asiat omille papereilleen. Näin saimme jokaista teemaa koskevat aineistosta nousseet asiat erillisille liuskoille, joita kävimme läpi yhdessä etsimällä tärkeitä esille nostettavia asioita.

Tämän jälkeen ryhdyimme kirjoittamaan analyysimme löydöksiä auki. Jaoimme työn siten, että kumpikin kirjoitti omista, yhdessä sovituihin teemoihin raakaversioita, jota täydensimme ja muokkasimme yhdessä. Tällä tavalla varmistimme sen, että kummankin tekijän näkökulmat pääsivät esille lopullisessa raportissa.

2.6 Tutkimuksen luotettavuus

Käytettäessä laadullisia tutkimusmenetelmiä tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa

vaiheissa: aineiston käsittelyssä, luokittelussa ja varsinaisessa tulkinnessa. Kvalitatiivinen analyysi ei ole tasalaatuisten päätelmien ketju, vaan sarja eriluonteisia ja sangen eri tavoin seurattavia ajatusketjuja. (Ehrnroot 1995, 40.) Mäkelän (1995, 47) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen toistettavuutta ei voidakaan muotoilla reliabiliteettiongelmaksi eikä kvalitatiivisen tulkinnan osuvuutta voida rinnastaa tilastollisen mallin luotettavuuteen.

Pattonin (1990, 461) mielestä laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa ennen kaikkea tutkijan uskottavuus, sillä tutkija on aineiston keräämisen instrumentti ja analyttisen prosessin keskipiste. Uskottavuutensa varmistamiseksi tutkijan olisi-kin raportoitava käyttämänsä menetelmät, oma henkilökohtainen pätevyytensä ja kokemuksensa tutkijana sekä näkökulma, jonka pohjalta tutkimusta on lähdetty tekemään.

Tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa analysoimalla omia päätelmiä horjuttavia kielteisiä havaintoja ja vertaamalla omia päätelmiä eri tutkijoiden, aineistojen ja tutkimusmenetelmien tuottamiin tuloksiin (ks. esim. Lincoln & Guba 1985, 289-331). Tältä osin pyrimme parantamaan luotettavuutta liittämällä kirjallisuutta tiiviisti omaan analyysiimme ja vertaamalla löydöksiämme normatiiviseen ainekseen. Runsailla lainauksien käytöllä ja rikkaalla kuvailulla raportointivaiheessa pyrimme parantamaan tutkimuksen ulkoista validiteettia ja siirrettävyyttä (ks. esim. emt.)

Grönfors (1982, 173-174) puolestaan huomauttaa tutkimuksen validiudesta kertovan sen, että analyysissä käsiteltyt indikaattorit osoittavat sitä, mitä niiden on tarkoitus ilmaista. Sisäistä validiutta tutkimuksella on, jos teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Tutkimus on ulkoisesti validi, jos johtopäätökset ja empiirinen aineisto ovat ristiriidattomia.

Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet vahvistamaan luotettavuutta vertaamalla päätelmiemme vastaavuutta muiden tutkijoiden näkemyksiin. Lisäksi olemme pyrkineet parantamaan tutkimustilanteen luotettavuutta suunnittelemalla analyysiluokat teoriataustan pohjalta. Koska analysoimme aineistoa myös kumpikin tahoillamme, analyysiluokkien tarkalla suunnittelulla pyrimme varmistamaan sen, että kumpikin etsii aineistosta samoja asioita.

Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttavat myös teoreettisen viitekehyksen osuvuus ja se, olemmeko onnistuneet löytämään tutkittavan ilmiön eli HOJKS:n oleelliset piirteet. Jos keskeiset käsitteet ja aineiston tulkinta vastaavat tutkimukses-

samme todellisuutta, on tutkimuksemme käsitteiltään validi. (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 1985, 129.)

Käsitteiden luotettavuuden lisäksi tutkimuksessa on oleellista sisältövalidius. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuskysymyksillä on saatu esiin juuri ne asiat, joita on lähdetty etsimään. (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 1985, 129.) Sisältövalidiuteen vaikuttaa tässä tutkimuksessa erityisesti käytettyjen dokumenttien laatu. Tutkimamme HOJKS-lomakkeet ovat aitoja dokumentteja koulun arkipäivästä, eikä niitä ole tehty tutkimustarkoitukseen. Tämän vuoksi aineistosta saattoi puuttua tietoja, jotka olisivat olleet tutkimuksemme ja johtopäätösten kannalta oleellisia ja kiinnostavia.

Grönforsin (1982, 178) mukaan loppujen lopuksi ainoa todellinen tapa osoittaa laadullisen tutkimuksen validius on kertoa tutkimusraportissa kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arvioimista. Toisin sanoen laadullisen tutkimuksen validius perustuu tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Luotettavuuden varmistamiseksi olemmekin pyrkineet raportoimaan tarkasti koko tutkimusprosessin. Lukijan tehtäväksi jää arvioida, kuinka hyvin olemme tässä onnistuneet.

2.7 Yleistettävyys

Yhteiskunnan monimuotoisuudesta ja vaihtelevuudesta johtuu, että yhden tutkimuksen esiintuomat tulokset eivät välttämättä päde toisena aikana tai toisessa ympäristössä (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 297). Tämä pitää paikkansa myös meidän tutkimuksemme kohdalla. Jo pieni lomakemäärä aiheuttaa sen, ettei tutkimuksemme tuloksia voida yleistää. Johtopäätöksemme perustuvat vain siihen aineistoon, joka meillä on käytettävissämme.

Alasuutarin (1994, 203-204) mukaan eri tutkimusmenetelmiä koskevan standardinäkömyksen mukaan kvantitatiivisilla menetelmillä saadaan pinnallista, mutta luotettavaa tietoa ja kvalitatiivisilla menetelmillä syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa. Yleistettävyyden ongelman hän näkee kuitenkin tärkeänä vain tieteenihanteen kannalta. Kiinnostavaa Alasuutarin mielestä on se, kuinka pätevältä ilmiölle annettu selitys vaikuttaa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusongelmana on usein arkielämässä toistuva ilmiö, jota kuvataan ja selitetään sellaisella abstraktiotasolla, että selityksen voidaan olettaa pätevän kaikkiiin yksittäistapauksiin. Laadullisen tutkimuksen yhteydes-

sä ei pitäisikään puhua yleistettävyydestä, vaan eritellä sitä, miten tutkija osoittaa aineistonsa kertovan muusta kuin vain aineistostaan. (Alasuutari 1994, 203-207.) Alasuutari (1994, 222) pitääkin suhteuttamista parempana terminä puhuttaessa laadullisen tutkimuksen yleistettävyydestä. Vaikka tekemiämme johtopäätöksiä ei voidaan suoraan yleistää, voi niitä mahdollisesti käyttää suhteuttaen arvioitaessa muita samankaltaisia ilmiöitä, kuten muiden koulujen HOJKS-lomakkeita ja niiden sisältöjä.

3 MIKÄ ON HOJKS?

3.1 IEP HOJKS:n lähtökohtana

Demokraattisesti toimivien valtioiden uskotaan pyrkivän yksilön hyvinvointiin. Koska koulutus heijastaa yhteiskunnan yleistä poliittista näkemystä, täytyy se järjestää yksilön hyvinvointiin tähtäävän periaatteen mukaisesti. (Kirk 1972, 3.)

Henkilökohtainen opetussuunnitelma on saanut alkunsa Yhdysvalloista tämän yksilön hyvinvointiin tähtäävän koulutuksen turvaamiseksi. Tärkeä virstanpylväs oli 1970-luvulla tehty päätös, jonka mukaan kaikilla vammaisilla lapsilla tulisi olla oikeus koulutukseen. Kuitenkin ammattilaiset olivat turhautuneita vammaisten lasten opetukseen, eivätkä oppimistulokset erityisluokilla olevien sen paremmin kuin yleisopetukseen sijoitettujen lasten kohdalla olleet tyydyttäviä. Ryhdyttiin etsimään uusia keinoja suojella lapsia koulutukselliselta välinpitämättömyydeltä, takaamaan riittävä yksilöllinen opetus ja löytämään menetelmä, jolla opettajat saatiin vastuullisiksi oppilaiden akateemisesta epäonnistumisesta. (Goodman & Bond 1993, 409-410.)

IEP eli Individualized Education Program tai Individual Education Plan syntyi Amerikassa 1980-luvulla oppilaiden perusoikeuksien puolustamiseksi, koska oppilaat joutuivat eri asemaan rodullisen, kielellisen tai kulttuurisen diskriminaation seurauksena (Goodman & Bond 1993, 409; ks. myös Tilus 2000a, 3). Jokaiselle oppilaalle piti taata mahdollisuus opiskella ympäristössä, joka ottaa huomioon hänen yksilölliset tarpeensa huolimatta vamman luonteesta ja vaikeudesta. Opettajan tehtäväksi tuli mukauttaa ympäristöä, opetettavaa ainesta, oppimateriaalia ja opetusmenetelmiä oppilaan kykyä vastaaviksi. (Clark 2000, 56.) Tarkoituksenmukainen opetuksen ja objektiivisen arvioinnin toteutus, vähiten rajoittava oppimisympäristö (Least Restrictive Environment eli LRE), oppilaiden asiallinen käsittely sekä yksilölliset opetussuunnitelmat olivat ja ovat yhä IEP:n peruseriaatteita (Tilus 2000a, 3-4).

Vammaisten opetusta koskeva laki (Public Law 94-142) edellyttää IEP:n laatimista kaikille erityisoppilaille (Smith 1990, 6). Smithin mukaan yksilöllisestä opetuksesta puhuttaessa ei ole olemassa IEP:tä tärkeämpää asiakirjaa; se on tärkeä sekä opettajille, vanhemmille, hallinnolle että oppilaille. Hän pitää IEP:tä erityisopetuslain

kulmakivenä, koska se tukee yksilöllisen opetuksen toteuttamista.

Goodmanin ja Bondin (1993, 409) mukaan IEP on kuitenkin osoittautunut radikaalimmaksi muutokseksi koulutuspolitiikassa ja pedagogiikassa kuin alun perin oli tarkoitus. Vaikka suunnitelmaa edellyttävän lain ei ollut tarkoitus puuttua opetuksen sisältöihin tai menetelmiin, vaatimukset tarkoista opetuksen tavoitteista, toteutumisen aikatauluista sekä objektiivisista arvioinnin kriteereistä ja prosesseista pakottavat tietynlaisiin opetuksellisiin ratkaisuihin.

3.2 HOJKS käsitteenä

Suomalainen vastine amerikkalaiselle IEP:lle on HOJKS, eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Tilus (2000b, 18) erottelee henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) toisistaan. Hänen mukaansa virallinen HOJKS sisältää hallinnollisen osan (päätökset perusteluineen) ja pedagogisen osan (HOPS), joka toimii oppilaan, opettajan ja vanhempien yhteisenä ”työvälineenä”. HOPS on siis HOJKS:n osa sisältäen varsinaisen oppilaalle laaditun kasvatus- ja opetussuunnitelman. Kuitenkin esimerkiksi Saloviita (1999) puhuu HOPS:sta HOJKS:n synonyyminä. Myös tässä tutkielmassa käytetään käsitteitä HOJKS, HOPS ja IEP toistensa synonyymeinä sen mukaan, mitä käsitettä kussakin lähteessä on käytetty.

Ikosen (1998, 219) mukaan henkilökohtainen opetussuunnitelma tarkoittaa yksittäiselle oppilaalle tehtyä oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa. Vastaavasti Happonen (1999) korostaa, että henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekeminen ei onnistu ilman elämäntarkoituksellista päätöksentekoa ja yhteistyötä, yhteistyötä kotien kanssa ja vanhempien asiantuntijuutta.

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma nousi vastaamaan yksilöllisyyden vaatimukseen (Tilus 2000a, 4, Ikonen 1998, 219). Termillä henkilökohtainen tarkoitetaan tässä yhteydessä yksittäistä lasta, ei luokkaa tai kohderyhmää (Ikonen 1998, 220). Yksilöllistämisen ajatuksen mukaan oppilas on persoonallisesti ajatteleva, tahtova, tunteva ja tietävä, vaikka hän toimiikin ryhmän jäsenenä (Tilus 2000a, 4). On kuitenkin muistettava, että yksilöllistäminen ei tarkoita ”yltiöindividualistista pyrkimystä omien vaatimusten toteuttamiseksi ryhmän muiden jäsenten kustannuksella” (Tilus 2000a, 4). Ikosenkin (1998, 220) mukaan HOPS ko-

rosta oppijan asemaa oman opiskelunsa subjektina.

3.3 HOJKS:n perusta

Perusopetuslaki 1998/628 17§

Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Jos oppilaalle ei vammaisuuden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Velvoite HOJKS:n tekemiseen kaikille erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille löytyy perusopetuslaista. Perusopetuslain asettama velvoite on Suomessa ensikertainen. Ennen uusimman perusopetuslain voimaantuloa yksilöllisiä opetussuunnitelmia vain suositeltiin. (Happonen 1999.)

Suomessa henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) syntyi IEP:n mallin pohjalta. HOPS:t alkoivat levitä 1990-luvun alussa, kun opetushallitus antoi ohjeita siitä, miten erityisopetuksessa voitaisiin suunnitella ja toteuttaa henkilökohtaisia opetussuunnitelmia (Virtanen 1994). Kehitysvammaisten opetuksessa yksilölliset opetussuunnitelmat ovat olleet käytössä 1980-luvun alkupuolelta saakka, mutta muussa erityisopetuksessa niitä on pääsääntöisesti alettu ottaa käyttöön 1990-luvulla. Uuteen perusopetuslakiin vuonna 1998 sisällytettiin velvoite laatia jokaiselle oppilaalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Ikonen 1998, 229). Samalla alettiin HOPS:n asemasta puhua HOJKS:sta (henkilökohtaisista opetuksen järjestämistä koskevistä suunnitelmista).

HOPS:n taustalla nähdään olevan myös erityispedagoginen tehtävä: oppimisvaikeuksien ennaltaehkäiseminen ja korjaaminen (esim. Ikonen 1998, 220). Jotta lapsen kehitys edistyisi, opetuksen ja toiminnan on Ikonen (1998, 220) mukaan vastattava lapsen kehitysvaihetta. Jos esimerkiksi jo esiopetus voidaan toteuttaa lapsen kehitystasoa vastaavasti, voidaan ongelmia ennaltaehkäistä ja kompensoida (emt.). Tosin myös tästä eriäviä mielipiteitä on esitetty, tunnetuimpana ehkä Vygotskyn nä-

kemys lähikehityksen vyöhykkeestä. Saadessaan aikuiselta apua lapsi pystyy Vygotskyn mukaan suoriutumaan vaikeammista tehtävistä. Opetuksen tulisi tapahtua tällä lähikehityksen vyöhykkeellä niin, että lasta kannustetaan toimimaan hieman nykyistä tasoaan korkeammalla tasolla. (ks. esim. Crain 1992, 214-215.)

Mahdollisuudesta henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen säädetään asetuksella:

Perusopetusasetus 1998/852 11§

Opetussuunnitelmassa voidaan määrätä, että eri oppiaineiden opinnoissa voidaan edetä vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta oppilaan oman opinto-ohjelman mukaisesti. Opetussuunnitelmassa määrätään opintokokonaisuuksista, joiden suorittaminen hyväksytyksi on edellytyksenä opinnoissa etenemiseen asianomaisessa aineessa.

Erityisopetuksessa noudatetaan periaatteessa yleistä opetussuunnitelmaa, jonka pohjalta HOJKS rakennetaan. Erillistä mukautettua opetussuunnitelmaa ei ole olemassa. Mukautetun opetussuunnitelman (emu) asema virallisena opetussuunnitelmana päättyi vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä. Kehitysvammaisten opetuksessa käytetään yleisestä poikkeavaa, erikseen hyväksyttyä opetussuunnitelmaa (eha). Opetuksen mukauttamisen tarpeiden vuoksi erityisluokkaopetukseen (p.o. erityisopetukseen) siirretyn oppilaan opetussuunnitelman perusta on tuntijaoltaan ja sisällöiltään sama kuin yleisopetuksessakin opiskelevilla, joskin opetussisältöjen tavoitteita mukautetaan oppilaan oppimisedellytysten mukaisesti. (Tilus 1999a, 8.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan erityisopetuksen opetussuunnitelmat tulee laatia sellaisiksi, että ne mahdollistavat oppilaiden henkilökohtaisen oppimisprosessin seurannan ja arvioinnin. Jos syntyy ristiriitaa hyväksytyn opetussuunnitelman tavoitteiden ja oppilaan henkilökohtaisten oppimistavoitteiden kesken, on oppilaan henkilökohtaisiin oppimistavoitteisiin pyrkiminen asetettava etusijalle. Opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä tarkistetaan jatkuvana toimintana oppilaiden edistymisen ja arvioinnissa saadun palautteen perusteella. (OPH 1996, 20.)

3.4 HOJKS:n sisällöt

Lain mukaan erityisopetuksessa olevalle oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Perusopetuslaki 17§). Kuten Saloviita-kin (1999, 120) huomauttaa, laki ei kuitenkaan kerro sen tarkemmin, mitä HOJKS:n tulisi sisältää.

Sen sijaan Opetushallituksen määräyksen mukaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tulee sisältää seuraavat tiedot (Opetushallituksen määräys 8/011/2000 ks. OPH 2000):

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

Ahvenainen, Ikonen ja Koro (1994, 28) ovat jo aikaisemmin korostaneet, että erityis- palvelujen suunnitellut alkamisajat ja niiden ennakoitujen kestot on mainittava suunnitelmassa. Myös arvio siitä, kuinka kauan näitä palveluja käytetään, tulisi sisältyä HOJKS:aan. Ahvenainen ym. (emt.) sekä Tilus (2000b, 19) korostavat integraatiomahdollisuuksien arvioimista HOJKS:n yhteydessä. Tilus (emt.) tuo esiin myös HOJKS:n jatkuvuuden; oppilaan oppimis- ja koulunkäyntihistoria tulisi sisällyttää oppilaan opetussuunnitelmaan. Tärkeää hänen mukaansa olisi myös kirjata näkyviin vastuunjako HOJKS-tiimin jäsenten kesken.

HOJKS-lomakkeen tulee sisältää edellä mainitut tiedot sen mukaan kuin oppimis- vaikeuksien huomioon ottaminen edellyttää (ks. esim. Rintala 2000, 20). Sisällöt

rajautuvat ja muokkautuvat sen mukaan, miksi HOJKS kyseessä olevalle oppilaalle tarvitaan (Tilus 2000b, 19).

3.5 Miksi HOJKS?

Ikonen (1998, 229) sekä Ahvenainen ym. (1994, 31) esittävät seuraavanlaisia käytännön seikkoja, jotka puoltavat henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimista.

1. HOPS:n tekeminen tarjoaa erinomaisen tavan jäsentää opetuksen arviointi uudestaan ja tehdä opetus oppilaalle hyödyllisemmäksi.
2. HOPS:an sitoutuminen tarjoaa mahdollisuuden strukturoida opetuksen arviointi opetusta edistävällä ja kehittäväällä tavalla ja tehdä siitä oikeudenmukainen.
3. Ei ole kahta samanlaista oppilasta; HOPS korostaa oppilaan yksilöllisten erityistarpeiden huomioon ottamista mm. opetusmenetelmien valinnassa.
4. Koulunkäynti ei saisi muodostua kilpailuksi, joten HOPS:ssa korostetaan oppilaan aiempien suoritusten vertailua hänen nykyisiin suorituksiinsa, ja näin kilpailua muiden oppilaiden kanssa ei korosteta liikaa.
5. Opettajista tule parempia asiantuntijoita, koska HOPS:n myötä opettaminen selvästi tehostuu.
6. HOPS-prosessiin sitoutuminen lisää asiantuntijoiden vastuuta.

HOJKS:n laatimisen etuna on ensinnäkin se, että se antaa luvan toteuttaa opetusta oppilaan edellytysten mukaisesti. Toiseksi HOJKS:ssa määritellään ne tukitoimet, mitä oppilas opiskelussaan tarvitsee. Opetuksen järjestäjä on velvollinen järjestämään HOJKS:ssa määritellyt riittävät tukitoimet. (esim. Rintala 2000, 20.)

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on toisaalta kirjallinen dokumentti niistä työryhmän päätöksistä, joita on tehty oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta. Toisaalta se on kuitenkin prosessi, joka edellyttää oppilaitoksen henkilökunnan ja oppilaan vanhempien sekä muiden asiantuntijoiden välistä jatkuvaa yhteistoimintaa opetus- ja kasvatussuunnitelman luomiseksi (Ikonen 1998, 216).

4 LÖYDÖKSET

Seuraavassa tarkastelemme löydöksiämme aikaisemmin esiteltyjen teemojen mukaan. Lisäksi käsittelemme integraation ja oppilaan itsearviointin osuutta HOJKS:n laatimisessa, koska mielestämme niillä on keskeinen merkitys HOJKS-prosessissa. Pohdimme myös opettajien asenteita henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa kohtaan opettajille laaditun kyselyn pohjalta.

Lomakepohjasta olevat lainaukset on merkitty tekstiin koodeilla L1, L2, L3 ja L4, ja täytetyistä lomakkeista olevat lainaukset koodeilla A1, A2... ja B1, B2... Kyselylomakkeesta lainatut opettajien mielipiteet on merkitty koodeilla O1, O2... Suorat lainaukset on kursivoitu. Lainauksissa oppilaiden nimet on muutettu anonymiteetin turvaamiseksi. Esittelemme merkintätavat tässä, jotta lukijan olisi helpompi seurata löydösosan tekstiä.

4.1 Yhteistyö

4.1.1 Moniammatillinen yhteistyö

Perusopetuslaki 39§

Asianomainen ministeriö voi päättää, että opetuksen järjestäjän tulee huolehtia 17§:n 2 momentissa tarkoitettun erityisopetuksen yhteydessä annettavasta kuntoutuksesta sekä mainittuun opetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä.

Lapsen opetusta koskevat päätökset tulee tehdä ryhmätyönä yhdessä asiantuntijoiden ja oppilaan vanhempien kanssa. Yhden ihmisen päätös ei ole riittävä. (Ahvenainen ym. 1994, 29). Henkilökohtainen opetussuunnitelma tulee laatia moniammatillisena yhteistyönä sen mukaan kuin oppilaan oppimisvaikeudet edellyttävät. Tarvittaessa laatimistyöhön osallistuvat myös koulu yhteisön muut jäsenet sekä sosiaalitoimen ja terveydenhuollon asiantuntijat. (ks. esim. Rintala 2000, 20.)

Tutkimissamme lomakepohjissa olikin melko hyvin varattu tilaa merkitä opetussuunnitelman laadintaan osallistuneet tahot. Yhdessä lomakemallissa (L4) oli eri yhteistyötahoille varattu omat liitteensä (psykologi, puheterapeutti, terveydenhoitaja,

toimintaterapeutti, opettaja). Muissa lomakkeissa tilaa oli varattu joko ”yhteistyötahot” (L1, L3) tai ”muut asiantuntijat” (L2, L3) otsakkeiden alle. Myös avustajalle oli yhdessä lomakemallissa (L2) varattu oma tilansa, mikä on positiivista, koska avustajalla on usein merkittävä rooli lapsen jokapäiväisessä kouluelämässä.

Suunnitelman lopusta löytyi useimmissa lomakemalleissa (L1, L2, L4) paikka suunnitteluun osallistuneiden allekirjoituksille. Ongelmallista kuitenkin on, ettei kaikissa lomakkeissa oltu varattu tilaa suunnitelman laatijoille. Suunnitelman laatijoiden tiedot ovat tärkeitä HOJKS:aan sitoutumisen ja vastuunjaon kannalta.

Kiinnostava löydös oli erääseen lomakemalliin kirjattu kohta ”*oppimisen taustalla olevat aikuissuhteet*” (L3). Toisaalta otsikko ilmaisee hyvin sen, että lapsen kehitykseen vaikuttavat hyvin monet aikuiset. Toisaalta otsikko on kuitenkin hyvin laaja ja moniselitteinen; lapsi oppii joka päivä esimerkiksi koulun keittäjältä tai siivojalta. Tulisiko nämäkin merkitä kyseisen otsakkeen alle?

Smithin (1990, 9) mukaan moniammatillisen IEP-tiimin tehtävänä on muodostaa arviointitieto monipuoliseksi suunnitelmaksi, joka helpottaa opetuksellisten palvelujen tuottamista. Moniammatillinen lähestymistapa takaa myös tehokkaan IEP:n. Clarkin (2000) mukaan IEP:n suunnittelussa tulisi olla mukana henkilöt, joilla on tietoa oppilaasta, opetussuunnitelmasta, alueellisten palveluiden tarjonnasta ja oppilaan opetuksellisista erityistarpeista (esim. vanhemmat, erityisopettaja, psykologi, lähettävä tai vastaanottava opettaja, terapeutti, lääkäri, sosiaalityöntekijä). Paikalla olisi hyvä olla myös niiden henkilöiden, jotka vastaavat resurssien käytöstä. Ahvenainen ym. (1994, 30) nimeävät tarkemmin, ketä suunnitelman työryhmään tulisi kuulua:

1. erityiskasvatuksen asiantuntija (ei kuitenkaan oppilaan opettaja), joka on tarkoin selvillä erilaisista mahdollisuuksista
2. oppilaan opettaja
3. oppilaan vanhemmat (heillä tulisi aina olla oikeus osallistua lapsensa kasvatukseen- ja opetussuunnitelmien laadintaan)
4. oppilas itse (myös hänen tulee saada osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon)
5. arvioinnin asiantuntija(t): esimerkiksi psykologi, jonka tehtävänä on koota ja tulkita oppilaasta hankitut tiedot sekä välittää tämä tieto työryhmän muille osapuolille

6. mahdolliset muut henkilöt: sekä koululla että vanhemmilla on oikeus kutsua muita näkemystensä tukevia asiantuntijoita kokoukseen.

Ovatko nämä kaikki mainitut tahot sitten todellisuudessa mukana HOJKS:n laadinnassa? Useimmissa analysoimissamme lomakkeissa yhteistyötahoina mainittiin puhe-, fysio- ja toimintaterapeutti sekä psykologi, sairaaloiden lastenpsykiatriset osastot ja kasvatus- ja perheneuvola. Kahdessa lomakkeessa yhteistyötahoiksi oli merkitty myös työvoima- ja sosiaalitoimistot. Näyttääkin siltä, että oppilaan kehitykseen suhtaudutaan kokonaisvaltaisesti huomioiden koko senhetkinen elämäntilanne, ei pelkästään koulussa menestyminen. Toisaalta on hyvä muistaa Shapiro-Barnardin ym. ohje siitä, että HOPS:n tekeminen ei saisi muistuttaa sukukokousta. Hyvin toimivan kokouksen edellytyksenä on, että siihen osallistuvat henkilöt tuntevat sekä toisensa että oppilaan. Jos esimerkiksi psykologi ei ole koskaan tavannut oppilasta, hänellä ei tulisi olla asiaa HOPS-neuvotteluunkaan. (ks. Saloviita 1999, 121.) Niinpä yhteistyötahoiksi lomakkeisiin ei tulisi kirjata tahoja, joiden kanssa todellista yhteistyötä ei tehdä.

Lomakemalleissa käytetty yhteistyötaho - termi on aiheuttanut sen, että otsakkeen alle oli merkitty henkilöiden lisäksi myös kokonainen systeemi tai laitos, esimerkiksi aluesairaalan lastenpsykiatrian osasto. Toisaalta termi on voitu valita lomakkeeseen juuri tästä syystä, että sen alle voi kirjata myös kokonaisen organisaation. Tärkeää kuitenkin olisi mainita myös henkilö, jonka kanssa yhteistyötä tehdään kyseisen organisaation sisällä; yhteistyötä tehdään henkilöiden, ei organisaatioiden kesken. Mainintaa ei kaikissa tutkimissamme lomakkeissa kuitenkaan ollut.

Clark (2000, 56 & 59) kirjoittaa, että IEP- palaverin tarkoituksena on määritellä yhteistyössä erityisjärjestelyjen ja -palvelujen luonne ja aste sekä selvittää vastuunjaako IEP:n toteuttamisessa. Yhteistyö on metodi, jonka avulla ratkotaan oppimiseen ja opetukseen liittyviä asioita. Jotta yhteistyö olisi toimivaa, IEP pitäisi olla kaikkien asianosaisten saatavilla ja sovitusta asioista tulisi informoida kaikkia asianosaisia.

Tutkimistamme lomakkeista ei käynyt ilmi, millä tasolla mainitut yhteistyötahot olivat osallistuneet opetussuunnitelman laadintaan tai ketkä olivat olleet osallisina varsinaisessa HOJKS-työryhmässä. Yhteistyö koulun ja muiden asiantuntijoiden kesken vaikutti kuitenkin olevan melko tiivistä, vaikka itse opetussuunnitelman laadinnasta vastaisikin erityisluokanopettaja. Tieto vaikutti kulkevan moniammatillisen

työryhmän sisällä:

”Yhteinen palaveri on sovittu.....Palaveriin osallistuvat vanhem-

*”Puheterapian selvittämiseksi puheopettaja on yhteydessä
neuropsykologiin...” A9*

*”Yhteisessä palaverissa isä selvitti perheen hankalaa
elämäntilannetta...Sosiaalityöntekijä etsii perheelle tukimuoto
ja...Koulu kutsuu Lassen tueksi lasten ja nuorten psykiatri
sen kriisiryhmän työntekijöitä...Työryhmä pitää yhteyttä tiiviisti.”*

A15

Tiivis yhteydenpito asiantuntijoiden välillä onkin toimivan yhteistyön edellytys. HOPS:n tekeminen ei saisi muistuttaa viittä somistajaa olohuoneessa. Vanhan tavan mukaan jokainen asiantuntija vastaa omasta osuudestaan kuntoutussuunnitelmassa. Miltä näyttäisi tällä periaatteella sisustettu olohuone? HOPS:n laatimisessa asiantuntijoiden on pystyttävä puhumaan keskenään ja huolehtimaan lopputuloksen tasapainoisuudesta. (Shapiro-Barnard ym. ks. Saloviita 1999, 121)

Myös koulun sisällä eri ammattiryhmät vaikuttivat toimivan melko tiiviisti yhteistyössä lapsen kehitystä tukien. Erityisopettaja, puheopettaja tai lukioopettaja mainitaan monessa lomakkeessa. Myös terveydenhoitajan, koulukuraattorin ja koulupsykologin kanssa tehdään yhteistyötä.

Sen sijaan yleisopetuksen opettajan rooli HOJKS-yhteistyössä oli vähäinen. Yhä suurempi osa erityisoppilaista viettää integraatioideologian mukaisesti osan koulupäivästään yleisopetuksen luokassa (esim. Moberg 1998; Tilus 2000a), tai ainakin integraation tulisi olla tavoitteena. Smithin (1990, 10) mukaan yleisopettajan tärkeää roolia IEP:n laatimisessa ei ole kuitenkaan otettu tarpeeksi huomioon. Ainakin vielä 1980-luvulla Ysseldyke, Algozzine ja Allen (1982) huomasivat, että yleisopetuksen opettajat ja erityisopettajat eivät juuri olleet vuorovaikutuksessa keskenään tai heidän välinen vuorovaikutuksensa oli pinnallista (ks. Smith 1990, 10). Smith on esitellyt myös muita tutkimuksia, joiden mukaan yleisopetuksen opettajien osallistuminen IEP-prosessiin oli ainakin vielä parikymmentä vuotta sitten vähäistä (mm. Pugach 1982, Nevin, Semmel & McCann 1983).

Näiden tutkimusten tulokset näyttää olevan vielä 2000-luvullakin arkipäivää ai-

nakin analysoimiemme lomakkeiden perusteella. Ainoastaan muutamassa lomakkeessa oli maininta oppilaan edellisen koulun opettajasta, mutta muuten yleisopetuksen opettaja ei henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadintaan osallistunut. Toisaalta kuten myöhemmin integraatiota käsittelevästä kappaleesta käy ilmi, oppilaat eivät juuri osallistu yleisopetukseen. Ymmärrettävää on, että ellei integraatioita toteuteta, ei yleisopettaja ole myöskään mukana HOJKS:n laadinnassa.

Myös Clark (2000, 57-59) painottaa, että erityisopettajan ja muiden asiantuntijoiden lisäksi IEP-työryhmässä pitäisi olla mukana yleisopetuksen opettaja. Jos yleisopetuksen opettaja puuttuu palaverista, oletuksena on, että oppilaan integroimista yleisopetuksen ryhmään ei edes harkita. Yleisopetuksen opettajan puuttuminen suunnitteluryhmästä kertoo myös osaltaan siitä, että erityisluokkaratkaisua pidetään parhaana ratkaisuna eikä integraatiosta olla kiinnostuneita. Pohdimme aihetta syvemmin kappaleessa HOJKS ja integraatio.

Yhteenvedona voidaan todeta, että oppilaiden henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat laaditaan ainakin jollakin tasolla moniammatillisesti. Yhteistyötä tehdään jossain määrin monien eri tahojen kanssa: myös koulun ulkopuolinen harrastustoiminta oli edellä mainittujen lisäksi merkitty yhteistyötahoksi. Ihanteellista olisikin, jos yhteistyö myös näiden tahojen kanssa olisi todellista eikä pelkästään paperille kirjattua. Yhteistyön todellinen laatu ei kuitenkaan tutkimistamme HOJKS-lomakkeista selvinnyt. Toisaalta monista ”itsestään selvistä” ja oppilaan kuntoutuksen kannalta merkittävistä yhteistyötahoista puuttui kyseisen henkilön yhteystiedot tai vastuussa olevan henkilön nimi; esimerkiksi lastenpsykiatrin yksikkö oli merkitty yhteistyötahoksi sellaisenaan. Yhteydenottoa ja tiivistä yhteistyötä todennäköisesti vaikeuttaa, jos opettaja joutuu etsimään puhelinnumeroa muualta eikä edes tiedä, kuka kyseisen lapsen puhelimen toisessa päässä tuntee. Yhteistyön pitäisi toimia vaivattomasti niin, ettei sen eteen tarvitse nähdä liikaa vaivaa.

Vaikka yhteistyötahot vaikuttavat monipuolisilta ja yhteistyötä näiden tahojen kanssa tehdään, tulkitsemme lomakkeiden perusteella, ettei voida puhua moniammatillisista HOJKS-tiimeistä, jotka yhdessä suunnittelevat ja toteuttavat opetussuunnitelmaa. Vaikka neuvoja ja ohjeita olisikin saatavilla, näyttäisi lapsen opettaja kuitenkin olevan se, joka (yhdessä vanhempien kanssa) huolehtii varsinaisesta opetussuunnitelman laatimisesta ja toteuttamisesta. Tutkimiimme lomakkeisiin ei oltu kirjattu ylös keskusteluita tai sopimuksia muiden asiantuntijoiden kanssa kuin harvoissa yk-

sittäisissä tapauksissa.

4.1.2 Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö

Perusopetuslaki 3§

Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa.

Koska vanhemmat ovat lastensa ensisijaisia kasvattajia, heidän kanssaan tulee jo lainkin mukaan toimia yhteistyössä mietittäessä lasten kehittymisen kannalta tärkeitä seikkoja. HOJKS voi olla väline toteuttaa vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä (Tilus 2000b, 20). Vanhemmille henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen on keino, jonka avulla heidän tietonsa lapsen kasvun ja oppimisen vaiheista lisääntyvät ja täsmentyvät (Ikonen 1998, 226). Vanhempien osallistumista IEP-prosessiin on pidetty tärkeänä myös siksi, että vanhempien osallistumisella katsotaan olevan myönteinen vaikutus lasten oppimiskokemuksiin (Smith 1990, 9 ; Happonen 1999).

Ahvenaisen ym. (1994, 29) mukaan HOPS-kokous toimii kommunikaatiokeinona vanhempien ja koulun henkilökunnan välillä ja mahdollistaa sen, että vanhemmat ja henkilökunta voivat yhdessä tasaveroisina päättää, mitkä opetuksen tavoitteet ovat, mitä toimenpiteitä tarvitaan näiden tavoitteiden saavuttamiseksi ja millaisia ennakoitua tulokset saattaisivat olla. Lisäksi HOPS-prosessi antaa mahdollisuuden ratkaista vanhempien ja koulun väliset mahdolliset erimielisyydet, jotka liittyvät lapsen erityisopetustarpeisiin.

Tämän tutkimuksen mukaan vanhempien osallistuminen lastensa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan olikin melko aktiivista. Vaikka tutkimissamme tyhjissä lomakepohjissa ainoa vanhempien osallistumiselle varattu tila oli usein allekirjoitus, eikä sitäkään ollut kaikissa lomakemalleissa, vanhemmat oli kuitenkin otettu mukaan opetussuunnitelman laadintaan ja heidän mielipiteitään oli kuunneltu. Esimerkiksi oppilaan ominaisuuksia kuvattaessa vanhemmat olivat kertoneet näkemystään: *"Vanhempien kertoman mukaan..."*. Myös kasvatustavoitteiden laadinnassa oli vanhempien toiveita otettu huomioon:

"Äiti toivoi itsehillinnän korostamista ja harjoittelemista". A3

Lomakemallissa (L1), joka oli käytössä toisen koulun kaikilla opettajilla, tavoitteiden toteutumisen vaatimat toimenpiteet oli jaettu erikseen kodin ja koulun osalle. Tällä ehkä halutaan korostaa sitä, että koti on lapsen ensisijainen kasvattaja ja myös siltä vaaditaan toimenpiteitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Yksi tärkeimpiä seikkoja vanhempien osallistumisessa HOJKS:n suunniteluun onkin se, että osallistuminen palauttaa vanhemmille aseman lastensa ensisijaisina kasvattajina, joka on usein vaarassa hukkaa monen asiantuntijan joukossa (Ikonen 1998, 226). Kodin vastuulle asetetut toimenpiteet olivat useimmille vanhemmille itsestäänselvyyksiä, mutta toisaalta kenenkään vanhemman ei tarvitse niiden vuoksi kokea ylimääräistä raskautta, tavallinen arkipäivän eläminen riittää. *Lapsen läksyjen seuraaminen, harrastuksen löytäminen ja siinä tukeminen* olivat vanhempien vastuulle asetettuja, tutkimiiimme lomakkeisiin kirjattuja tehtäviä.

On hyvä, että koti on otettu täysivaltaisesti mukaan toimimaan oppilaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Kodeille annettavat velvollisuudet eivät kuitenkaan saa olla liian ammattimaisia. Niiden on oltava selkeitä ja saatava vanhemmat tuntemaan itsensä tärkeiksi. Tehtävien tulee olla sellaisia, joissa vanhemmilla on mahdollisuus onnistua.

Toisaalta lomakkeista löytyi myös vanhempia aliarvioivia kodeille asetettuja tehtäviä, joissa ei arvosteta kotien roolia lasten pääasiallisina kasvattajina:

”Kotona yritetään puhua Arille, että Ari ottaisi repun ja koulukirjatkin kotiin.” A33

”Isä yrittää puhua Mikalle koulunkäynnistä.” A35

Jos vanhemmat vain ”yrittävät” toimia tavoitteiden mukaisesti, annetaan ymmärtää, että heillä on suuri mahdollisuus epäonnistua tehtävässä. Myös tehtävät itsessään ovat vanhempia aliarvioivia ja vahvistavat tunnetta, että osatakseen kasvattaa lasta tarvitsee olla kasvatuksen ammattilainen. Toisaalta kyseisiä vanhempia tuntematta voi olla, että opettaja tuntiessaan vanhemmat paremmin on ajatellut, ettei kyseisiltä vanhemmilta voi tällä hetkellä odottaa tehokkaampia toimenpiteitä.

Vanhempien toimintakyvyn arvioinnissa on opettajan oltava kuitenkin varovainen. Kun nykytutkijat (Harry 1992, Quiroz et al. 1999, Sileo et al. 1996, Voltz 1994) etsivät esteitä vanhempien aktiiviselle osallistumiselle HOJKS-prosesseissa, erilais-

ten kulttuurien aiheuttamien ristiriitojen ohella oli mainittu myös opettajien tapa jakaa vanhemmat ”tasoryhmiin” sekä vallalla oleva ”opettajat tietävät parhaiten”-asenne. (ks. Rock 2000, 32.) Opettajan aliarvioiva asenne saattaa latistaa vanhempien halun osallistua HOJKS:n suunnitteluun.

Parissa tutkimassamme tapauksessa vanhempien osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan oli jopa yliaktiivista; äiti tai vanhemmat olivat laatineet koko opetussuunnitelman. Tällainen suunnittelu ei ole tasavertaista yhteistyötä, vaan vanhempienkin osallistuminen voi mennä äärimmäisyyksiin. Toisesta lomakkeesta kävi hyvin ilmi äidin innokkuus ja halu auttaa poikaansa; hän oli todella valmis näkemään vaivaa oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Toisaalta innokkuuden läpi paistoi kuitenkin epävarmuus siitä, kuka tuntee lapsen parhaiten. Äiti oli kirjoittanut poikansa opetussuunnitelmassa:

”Yhtenä vahvuutena näkisin kielet, vaan enpä tiedä olenko oikeassa.”

B14

Valitettavaa on, että kyseinen opettaja oli saattanut paeta omaa vastuutaan ja vähentää työmääräänsä antamalla opetussuunnitelman vanhempien laadittavaksi.

Vanhempien aktiivinen osallistuminen henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadintaan ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Vanhempien osallistumista opetuksen suunnitteluun on tutkittu jo yli kahden vuosikymmenen ajan. Suurin osa näistä tutkimuksista on paljastanut sen tosiasian, että vanhemmat tuntevat itsensä ulkopuoliksi lapsensa koulutusta koskevissa kysymyksissä (esim. Gilliam & Coleman 1981, Lynch & Stein 1982). Tyypillisesti opettajat tekevät lasta koskevat koulutukselliset päätökset ja vanhemmat myötäilevät. (ks. Rock 2000, 31.)

Smith (1990, 9) esitteli jo kymmenen vuotta sitten samankaltaisia tutkimustuloksia, joiden mukaan vanhemmat osallistuivat IEP-kokouksiin melko passiivisesti koulun henkilökunnan pitäessä heitä lähinnä tiedon vastaanottajina (esim. Gilliam & Coleman 1981, Goldstein, Strickland, Turnbull & Curry 1980, Lusthaus, Lusthaus & Gibbs 1981). Wittin, Millerin, McIntyren ja Smithin (1984) mukaan vanhemmat ovat passiivisuudesta huolimatta melko tyytyväisiä IEP-kokouksiin sekä niiden tuloksiin. (ks. Smith 1990, 9)

Myös tutkimistamme lomakkeista kävi ilmi, että osan vanhemmista osallistuessa

aktiivisesti opetussuunnitelmien laadintaan toinen puoli oli tuskin tietoinen kyseisten suunnitelmien olemassaolosta. Osassa lomakkeista vanhempien osallistuminen suunnitelman laadintaan edes passiivisesti ei ilmene millään lailla. Tunnistetietojen vuoksi allekirjoitukset oli poistettu, mutta suuressa osassa lomakkeita ei ollut edes paikkaa huoltajan allekirjoitukselle, puhumattakaan muusta maininnasta vanhempien osallistumisesta. Joissakin lomakkeissa vanhempien allekirjoituksille varatut paikat oli jätetty tyhjiksi. Vaikuttaakin siltä, että kaikki vanhemmat eivät olleet edes tietoisia siitä, että heidän lapselleen oli kyseinen suunnitelma laadittu, tai eivät olleet ainakaan saaneet sitä luettavakseen.

Toisaalta pelkkä allekirjoitus suunnitelman lopussa ei takaa, että vanhemmat olisivat osallistuneet aktiivisesti suunnitelman laadintaan. Kuitenkin suuressa osassa lomakkeita allekirjoitus oli ainoa merkki vanhempien osallistumisesta laadintaprosessiin. Käytännössä lienee usein niin, että opettaja laatii opetussuunnitelman, jonka vanhemmat ”hyväksyvät” allekirjoittamalla sen. Voikin olettaa, että Smithin (emt.) esittelemät tutkimustulokset pitävät paikkansa joidenkin vanhempien kohdalla myös tässä tutkimuksessa: vanhemmat ottavat passiivisesti vastaan opettajan antaman tiedon ja hyväksyvät sen.

Vanhempien aktiivisen osallistumisen ja päätöksen teon puute on johtanut laillisesti riittämättömien ja koulutuksellisesti epätoimivien henkilökohtaisten opetussuunnitelmien kehittymiseen (Rock 2000, 32). Rock jatkaa, että mahdollisuuksien luominen vanhempien aktiiviselle osallistumiselle alkaa jo paljon ennen virallista HOJKS-kokousta; opettajien on luotava sille perusta muodostamalla vanhempiin hyväksyvä, kunnioittava ja luotettava vuorovaikutussuhde. Myös Tilus (2000b, 21) korostaa, että opettajan ja vanhempien välinen luottamuksellinen vuorovaikutus on rakentavan yhteistyön perusedellytys. Tiluksen (emt.) mukaan luottamus rakentuu pienistä asioista, kuten siitä, että HOJKS-palaverissa sovituista asioista pidetään kiinni. Kovin tervettä ja toimivaa pohjaa opettajan ja vanhempien väliselle vuorovaikutussuhteelle ei anna se, että vanhemmat eivät ole lapsensa henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisessa mukana.

4.1.3 Oppilaan oma osallistuminen

Jokaisella HOJKS-tiimin jäsenellä on tärkeä osuus prosessissa. Usein prosessin

avainhenkilö - oppilas itse – ei ymmärrä oman osallistumisensa tärkeyttä. Kuitenkin oppilas on prosessin onnistumisen kannalta tärkein henkilö, sillä HOJKS on hyödytön, ellei oppilas itse omaksu sitä. (Kroeger, Leibold & Ryan 1999, 4.) Tehtäessä siirtosuunnitelmia koulumuodosta toiseen tai uuden palvelun alkuvaiheessa oppilaan läsnäolo IEP-palaverissa onkin USA:ssa lakisääteistä. Myös muulloin oppilaan läsnäolo palaverissa olisi toivottavaa (Clark 2000, 57).

Goddardin (1994, 31) mielestä opetussuunnitelma tulisi rakentaa yhdessä lapsen kanssa yhteisvastuullisesti, jolloin lapsella on aktiivinen rooli suunnittelussa ja tätä kautta myös vastuu omasta oppimisestaan. Opetussuunnitelmaa ei saa tehdä lapsen puolesta vaan lapsen kanssa. Myös Fadjukoff (1993, 10-11) korostaa oppilaan osallistumisen merkitystä HOJKS-prosessissa. Henkilökohtainen opetussuunnitelma on ennen kaikkea opettajan ja oppilaan välinen sopimus, joten opettaja ja oppilas ovat välttämättömiä suunnitelman laatijoita. HOJKS-prosessiin osallistuvien asiantuntijoiden käsitykset eivät koskaan voi ohittaa oppilaan omaa perusteltua näkemystä tietyn asian oppimisen tarpeellisuudesta tai tarpeettomuudesta. Jos oppilasta ei kyetä motivoimaan jonkin asian opetteluun, ovat opetusyritykset yleensä turhia: oppimista ei tapahdu väkisin. Opettaminen on ennen kaikkea opettajan ja oppilaan välistä yhteistyötä, ei pakottamista. Myös Clark (2000, 57) korostaa oppilaan osallistumisen tärkeyttä oppilaalle asetettuihin tavoitteisiin sitoutumisen kannalta.

Analysoimistamme lomakkeista ei kuitenkaan ilmennyt, että oppilas itse olisi missään tapauksista osallistunut varsinaiseen suunnitteluprosessiin ja opetussuunnitelman laadintaan. Havainto on huolestuttava, koska käytettävissämme oli myös vanhimpien peruskoululaisten (8.-9. lk.) henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. HOJKS:n toimivuus vaarantuu suuresti, jos oppilas itse ei ole hyväksymässä ja toteuttamassa suunnitelmaansa. Joidenkin oppilaiden HOJKS:iin oli kuitenkin liitetty heidän itsensä tekemä kuvaus omista piirteistään ja tavoitteistaan. Näihin palaamme myöhemmin kappaleessa oppilaan itsearviointi.

4.2 Oppilaan nykytason arviointi

Koska HOJKS on väline toteuttaa yksilöllistä opetusta, tulee sen perustua oppilaan sen hetkisten kykyjen yksilölliselle arvioinnille (esim. Ikonen 1998, Tilus 2000a). Oppilaan tämän hetkisen suoritustason arvioinnin on oltava yksilöllisen kasvatus-

suunnitelman lähtökohta (Ahvenainen ym. 1994, 27). Sen vuoksi arviointi on tärkeä vaihe HOJKS-prosessia.

Ikosen (1998, 222) mukaan oppilaan arviointi sisältää kartoituksen oppimisen kannalta keskeisistä taidoista, kiinnostuksista ja ominaisuuksista. Arviointia tekevät opettajan lisäksi muut oppilaan kanssa läheisesti tekemisissä olevat. Tilaa on Ikosen (emt.) mielestä mahdollisuuksien mukaan annettava myös itsearviointille.

Tutkimiemme lomakkeiden pohjalta opettaja näytti olevan keskeisin henkilö arvioinnin suorittamisessa. Kuitenkin vanhempiakin oli kuultu, kuten vanhempien osallistumista käsitelleestä kappaleesta kävi ilmi. Sen sijaan muita oppilaalle läheisiä henkilöitä arviointiprosessissa ei oltu otettu huomioon. Vaikuttaakin siltä, että paljon saatavilla olevaa tietoa oppilaasta oli jätetty käyttämättä. Itsearviointin osuutta pohditaan myöhemmin tässä työssä.

Oppilaan ominaisuuksien arvioinnin tulisi sisältää tietoja myös oppilaan ympäristöstä ja siitä, millaisia taitoja siellä tarvitaan. Tulevaisuuden arviointiakaan ei tule unohtaa. On ainakin jonkinasteisesti arvioitava, tuleeko oppilas pysymään tässä koulussa, vai onko todennäköistä, että hän siirtyy muualle, ja mitä tapahtuu koulun jälkeen. Näin voidaan ennakoida tulevat elämänmuutokset ja valmistautua niihin. (Ikonen 1998, 222)

Todellisuudessa vaikuttaa kuitenkin siltä, että niin oppilaan elinympäristön kuin tulevaisuudenkin arviointi oli unohdettu; kummastakaan ei ole juurikaan mainintoja analysoimissamme lomakkeissa. Mikä onkaan tällaisen HOJKS:n merkitys silloin, kun oppilas muuttaa toiselle paikkakunnalle ja joutuu vaihtamaan koulua? Ainakaan se ei ole mukana tukemassa muutosta.

Usein erityisopetuksen piirissä olevat lapset luokitellaan heidän ongelmiansa, sairauksiensa ja puutteidensa mukaan (Epstein, Rudolph & Epstein 2000, 50). Tutkimamme lomakkeetkin osoittivat, että suuri osa lapsista oli testattu neurologisin tai psykologisin testein; testeistä oli maininta oppilaiden HOJKS-lomakkeissa. Myös maininta diagnoosista tai mahdollisesta sairaudesta oli kirjattu henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan. Meillä ei kuitenkaan ollut käytössämme HOJKS:n liitteinä olevia testituloksia, joten oppilaiden diagnoosien merkitystä arviointiprosessissa ei tässä yhteydessä voida tarkemmin tutkia.

Epsteinin ym. (2000, 50) mukaan tällainen diagnooseihin perustuva luokittelu ei kerro mitään lapsen vahvuuksista, mieltymyksistä tai voimavaroista. Usein opetus-

suunnitelmatkin kertovat vain sen, mitä lapsi ei osaa tehdä. Tämä tutkimus osaltaan tukee Epsteinin ym. näkemystä. Eräässä tutkimassamme lomakemallissa oli oppilaan koulunkäynnin arviointi jopa otsikoitu ”*Koulunkäynnin ongelma-alueet*” (L4). Suunnitelman laatijoiden on varmasti vaikeampaa miettiä oppilaan vahvoja alueita, kun lomake vaatii heikkouksien kirjaamista.

Myös neutraalisti otsikoitujen kohtien (*työskentely- ja sosiaaliset taidot, tämän hetkinen taso*) alta löytyi negatiivisesti latautuneita oppilaan kykyjen määrittelyjä (L4). Tämä on ymmärrettävää, koska oppilaan tavoitteiden ja tuentarpeen määrittely on helpompaa puutteiden kautta. Toisaalta oppilaat myös ovat erityisluokalla sen vuoksi, että heillä on vaikeuksia selviytyä yleisopetuksen opetuksesta. Oppilaan kykyjen arviointia voisikin verrata medikaaliseen toimintamalliin, jossa keskitytään yleisen hyvinvoinnin sijasta patologiaan, sairauteen ja ongelmien syihin (ks. esim. Määttä 1999, 22.)

Kuitenkaan positiivinen arviointi ei tarkoita, että oppilas olisi jo saavuttanut tavoitteensa täydellisesti. Myös esimerkkejä siitä, miten muotoilla arviointi positiivisesti samalla sisällyttäen siihen tarpeen vielä edistyä, löytyi:

”Ahkera, myönteinen poika. Toisen luokan aikana reipastunut ja rohkaistunut huomattavasti.” B8

Arvioinnista kävi ilmi, että vaikka poika on reipastunut ja rohkaistunut, vielä on parantamisen varaa. Kuitenkin arviointi oli kirjoitettu myönteisesti oppilaan voimavaroja painottaen. Valitsemalla sanat oikein voi vaikuttaa paljolti siihen, koetaanko arviointi myönteisenä vai kielteisenä.

Epstein ym. (2000, 51) kehottavatkin käyttämään vahvuuksiin perustuvaa arviointia. Lapsen vahvuuksiin perustuva arviointi ohjaa arvioinnin suorittajia tunnistamaan lapsen vahvuudet ja perustamaan suunnitelman näiden vahvuuksien varaan. Oppilaan vahvuuksille perustettu HOJKS-prosessi auttaa tiimin jäseniä näkemään lapsen oppilaana, jolla on omat vahvuutensa. Vahvuuksiin perustuvan arvioinnin perusolettamukset ovat seuraavat:

1. Kaikilla lapsilla on vahvuuksia.
2. Lapsen motivaatio vahvistuu, kun häntä ympäröivät aikuiset nostavat esiin lapsen vahvuuksia.

3. Lapsen kyvyttömyys omaksua tiettyä taitoa ei merkitse epäonnistumista; se osoittaa, että lapsella ei ole ollut asian oppimiseen tarvittavaa kokemusta ja opetusta.

Epsteinin ym. (emt.) mukaan HOJKS:aan sisältyvät tavoitteet ja palvelut täytyy perustua oppilaan vahvuuksiin ja voimavaroihin.

Myös Clarkin (2000, 60) mukaan oppilaan kykyjä, lahjakkuusalueita ja vahvuuksia tulee painottaa. Oppilaan vahvuuksien korostamiseen perustuva IEP tarjoaa opettajalle hänen mukaansa heikkouksia painottavaa IEP:tä enemmän apua oppilaan opettamiseen.

Suurimmassa osassa lomakemalleista löytyikin kohta ”*Oppilaan vahvat alueet*” (L2) tai ”*Oppilaan kiinnostukset, erityistaipumukset ja vahvat alueet*” (L1). Oppilaan vahvuudet on tällöin arvioinnissa otettu hyvin huomioon eikä arviointia ole suoritettu pelkästään puutteisiin nojaten. Kohtia käytettiin myös aktiivisesti hyväksi; tämän otsakkeen alla ei ollut tyhjää missään lomakkeessa.

Oppilaan vahvuuksia arvioitiin täytetyissä lomakkeissa monipuolisesti. Liikunnallinen lahjakkuus ja harrastukset sekä kädentaidot tai musiikkiharrastus mainittiin useiden oppilaiden suunnitelmissa. Myös erilaisia luonteenpiirteitä oli löydetty kuvaamaan oppilaan vahvuuksia: oppilaat olivat tunnollisia, myönteisiä ja ahkeria. Kertään ei varmasti yllätä, että tietokoneet, Play Station –pelit ja Internet olivat monen oppilaan kiinnostuksen kohteita. Mielenkiintoista olisikin tietää, miten oppilaan kiinnostuksen kohteita ja vahvuuksia on hyödynnetty käytännössä.

Vaikka suurin osa oppilaiden vahvuuksista perustui vapaa-ajan viettoon, oppilaiden vahvuuksien määrittelyssä oli huomioitu myös kouluaineissa menestyminen. Matematiikan mainitaan monelta oppilaalta sujuvan hyvin, ja myös kirjoittaminen ja äidinkieli yleensä oli merkitty oppilaan vahvuuksiksi. Eräässä lomakemallissa oppilaan tämän hetkinen taso oli kuvattu kaikkien oppiaineiden kautta (L4). Vaikka arviointi ei perustunutkaan pelkkiin vahvuuksiin, jokaisesta oppilaasta löytyi ainakin jossakin oppiaineessa positiivista sanottavaa.

On tuotu esille, että yksilöiden erot oppimisessa vaihtelevat oppimistyyleitään (ks. esim. Ikonen 2000, 68). Oppimistyyllillä tarkoitetaan yksilölle tyypillistä tapaa toimia tai ajatella (emt.). Prashnigin (2000, 63 & 81) mukaan jokaisella opettajalla ja oppilaalla tulee olla perinpohjaiset tiedot oppimistyyleistä, sillä oppimistyylien tun-

teminen johtaa parempiin suorituksiin ja pysyvään onnistumiseen oppimisessa. Opettajan on myös tunnettava oppilaidensa erilaiset tyyli oppia. Koska HOJKS:n tulisi perustua oppilaan yksilöllisille kyvyille, on se, ettei oppimistyyleistä ole juuri-kaan mainintoja HOJKS:issa, opetussuunnitelmien selkeä puute. Vain yhdessä lomakkeessa oli maininta oppilaan oppimistyylistä:

”Tomilla näkö on vahvin vastaanottava kanava. Tämä huomioidaan opetuksessa.” A19

Useassa lomakemallissa oppilaan tason arviointi perustui melko suppealle alueelle. Esimerkiksi lomakemallissa, joka oli käytössä toisen tutkimuskoulun kaikilla opettajilla, oppilaan arviointi rajoittuu pelkästään kohtaan *”Oppilaan kiinnostukset, erityistaipumukset ja vahvat alueet”* (L1). Kun kohta käsittää lähinnä oppilaan harrastukset ja vapaa-ajanviettotavat, ehkä jossakin kouluaineessa menestymisen, arvioinnin pohjalta ei pysty asettamaan kovin selkeitä tavoitteita.

Eräässä lomakemallissa (L4) olikin eritelty tarkasti eri osa-alueet, joissa oli määriteltä sekä *tämän hetkinen taso, lyhyen ajan tavoitteet* sekä *opetustoimenpiteet, tukitoimet ja erityismateriaalit*. Osa-alueiksi oli kirjattu *käyttäytyminen ja sosiaaliset taidot, työskentelytaidot, motoriikka* sekä eri kouluaineet: *äidinkieli (puhuminen ja kuunteleminen, lukeminen, kirjoittaminen), matematiikka*, muut oppiaineet (*käsityö, kuvaamataito, musiikki, liikunta, uskonto, ympäristö-luonnontieto, historia, englantia, muuta*) (L4).

Vaikka oppilaan tason määrittäminen näin tarkasti saattaa tuntua jopa turhalta, se on kuitenkin monipuolinen ja auttaa määrittämään oppilaan kykyjen kannalta oleelliset tavoitteet. Tämä on myöskin lähellä Clarkin (2000, 59) periaatetta, jonka mukaan IEP perustuu tietoihin oppilaan senhetkisistä toimintatasoista yleisopetuksen kontekstissa (tämä sen vuoksi, että oppilaalla tulisi aina olla mahdollisuus kykyjensä mukaan osallistua yleisopetuksen opetussuunnitelmaan). Käytössä pitäisi Clarkin mukaan olla lausuntoja oppilaan suoriutumisesta akateemisissa ja sosio-emotionaalisissa taidoissa, kielen, puheen, käyttäytymisen ja kehityksellisten valmiuksien osa-alueilta.

Clark (2000, 59) jatkaa, että myös opettajan kirjaamat arviot on otettava huomioon. IEP ei saisi perustua pelkästään normatiivisiin testituloksiin, esim. älyk-

kyysosamäärään. Ahvenainen ym. (1994, 24) ovat Clarkin kanssa samaa mieltä. Heidän mukaansa arvioinnissa tulee ottaa huomioon se, että oppilaan ongelmat ovat ainutlaatuisia kullakin yksilöllä. Usein mittaamisessa ja arvioinnissa käytettävät erilaiset normipohjaiset testit eivät kuitenkaan ole Ahvenaisen ym. (1994, 24-25) mukaan luotettavia oppilaiden kehityksen mittareita. Myös Heinonen ja Viljanen (1980, 21) ovat jo kaksikymmentä vuotta sitten huomauttaneet, että suppeassa mielessä koulutuksen tuloksilla on tarkoitettu vain oppilaan käyttäytymistä ja on usein rajoitettu niihin oppilaan suorituksiin, joita arvioidaan koulun kokeilla ja oppilasarvostelussa. Tällöin toki päästään tulosten mittaamisessa mahdollisimman suureen objektiivisuuteen, mutta on huomattava, että konkreettinen mitattavissa oleva suoritus kuvaa usein vain suppeata aluetta niistä tavoitteista, joihin kasvatuksella pyritään. Myös subjektiiviset elämykset on käsitettävä kasvatuksen tuloksiksi.

Toisaalta Clark (2000, 61) varoittaa oppilaiden edistymistä seurattaessa turvautumasta liikaa subjektiiviseen tietoon, kuten opettajan havaintoihin ja päivittäisen työn seurantaan. Hänen mielestään arvioinnin pohjana tulisi olla monipuolista tietoa oppilaasta, niin normipohjaisia testejä kuin subjektiivisempiäkin arvioita. Niinpä, kuten Brennankin (1984, 110) on korostanut, arviointi on jatkuva prosessi opetussuunnitelmassa määriteltyjen lähitavoitteiden saavuttamiseksi matkalla kohti pitkän aikavälin tavoitteita.

Tutkimistamme lomakkeista ei ilmennyt, että oppilaan nykytason arvioinnissa olisi käytetty normatiivisia testejä. Oppilaan ominaisuuksien arviointi näytti perustuvan opettajan ja vanhempien arvioihin oppilaasta. Tosin suurelle osalle oppilaista oli maininnan mukaan tehty erilaisia testejä, kuten jo aikaisemmin on käynyt ilmi. Esimerkiksi koetuloksista ei kuitenkaan ollut mainintoja arvioinnin yhteydessä, vaikka toki kokeita on oppilaille varmasti pidetty. Arviointi ei näyttänyt perustuvan näille tuloksille, vaan niitä ehkä käytettiin erillisenä tietona oppilaasta. Arviointi näyttääkin toisaalta perustuvan jopa liiallisesti opettajan subjektiivisiin arvioinnin. Normipohjaisia testejä pelätään ehkä liiaksikin, vaikka niillä varmasti on oma merkityksensä oppilaan arvioinnissa.

Oppilaan tavoitteiden tulisi perustua tämänhetkisen suoristustason arviointiin. Aikaisemmat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että näin ei suinkaan aina ole. Smithin (1990, 7) mukaan Schenck ja Levy (1979) olivat ensimmäisiä, jotka tutkivat oppilaan arvioinnin ja tavoitteiden välistä yhteyttä IEP:n kautta. Yli puolet lomakkeista (64%)

eivät sisältäneet oppilaan suorituksen nykyistä tasoa kyseenalaistaen näin myöhemmälle kehitykselle asetetut tavoitteet ja niiden arvioinnin. Seuraavana vuonna (Schenck 1980) tutkimustulokset olivat hyvin samansuuntaisia; oppilaan tasosta tehty arviointi oli vain harvoin asetettujen tavoitteiden pohjana (Smith 1990, 7).

Yli kaksikymmentä vuotta myöhemmin tilanne vaikuttaa olevan vielä hyvin samankaltainen ainakin tutkimiemme lomakkeiden perusteella. Osassa lomakkeita oppilaan arviointi oli puutteellista sisältäen pelkästään kohdan ”*Oppilaan kiinnostukset, erityistaipumukset ja vahvat puolet*” (L1). Tavoitteiden laatiminen näin suppean arvioinnin pohjalta ei ole tarkoituksenmukaista. Ehkä onkin niin, että tavoitteiden laatimisessa on käytetty oppilaasta sellaista tietoa, jota ei ole kirjattu HOJKS:aan. Toisaalta yhdessä lomakemallissa arvioinnille oli annettu enemmän tilaa (*Oppilaan vahvat alueet, työskentely- ja sosiaaliset taidot, koulunkäynnin ongelma-alueet*) (L2). Ongelma-alueiden kautta näyttää olevan helpompaa yhdistää arviointi ja tavoitteet toisiinsa. Tämän lomakemallin tavoitteille varattu tila oli kuitenkin otsikoitu ”*Luokan opetussuunnitelmasta poikkeavat tavoitteet*” (L2) ja oli hyvin monen oppilaan kohdalla jätetty tyhjäksi. Koska käytössämme ei ollut luokan opetussuunnitelmaa, arvioinnin ja tavoitteiden välistä yhteyttä ei voi arvioida.

Toisessa lomakemallissa (L4) oppilaan *tämänhetkinen taso, lyhyen ajan tavoitteet sekä opetustoimenpiteet* oli kirjattu rinnakkain. Tällöin tavoitteet liittyvät selkeästi oppilaan arviointiin. Näitä lomakkeita oli kuitenkin käytössä vain muutama, joten arvioinnin ja tavoitteiden välillä havaittu yhteys on analysoimiemme lomakkeiden perusteella melko vähäistä.

4.3 Tavoitteet

Opettajan ensimmäinen ja tärkein tehtävä HOJKS:aa tehtäessä on määrittää opetuksen tavoitteet. Tavoitteet ovat opetuksen kannalta välttämättömiä; ilman niitä ei opetuksella ole suuntaa (Craig, Mehrens & Clarizio 1975, 11). Erityisoppilaiden kohdalla opetusta suunniteltaessa on tärkeää, ettei tavoitteita rajata perinteiseen koulukasvatukseen ja oppiainekeskeiseen ajatteluun. Sen sijaan oppilaalle on Ikosen (1998, 223) mukaan rakennettava hänelle sopivia integroituja oppikokonaisuuksia, jolloin on mahdollista ottaa riittävästi huomioon oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen. Oppikokonaisuuksien käyttöä perinteisen oppiainejaon sijasta ei ole

mainittu aineistomme HOJKS:issa, vaikka todennäköisesti niitä tästä huolimatta käytetään opetuksessa ainakin ajoittain.

Tavoitteiden asettaminen on olennainen osa opetusta. Niiden avulla sekä oppilas että opettaja tietävät, mikä on tärkeää, mitä on opittava ja opetettava. Myös opetuksen ja oppimisen arvioinnin kannalta tavoitteiden asettaminen on olennaista. Asetetut tavoitteet heijastavat vallitsevaa arvopohjaa: on päätettävä, mikä on tärkeää. (Ahvenainen ym. 1994, 23.)

Clarkin (2000, 60-61) mukaan tavoitteiden pitäisi olla saavutettavia, mitattavia, haastavia ja tätä kautta innostaa oppilasta oppimaan uutta. Kaikista tutkimistamme lomakkeista löytyi oppilaan tavoitteita koskeva kohta, osassa lomakkeista tavoitteet - kohta oli jaoteltu pienempiin osatavoitteisiin (L3, L4). Yhdessä lomakkeessa (L3) tavoitteita ilmaistiin kohdalla ”*mihin pyritään*” ja tavoitteet oli mahdollista kirjata ainekohtaisesti. Toisessa lomakepohjassa oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet oli laitettu otsakkeen ”*luokan opetussuunnitelman tavoitteista poikkeavat henkilökohtaiset tavoitteet*” alle (L2). Yläasteen oppilaille tarkoitettuun HOJKS-lomakkeeseen (L1) on lisätty kohta, johon on tarkoitus kirjata oppilaan ammatinvalintatavoitteet ja tulevaisuudensuunnitelmat.

”Opinto-ohjauksen tavoitteena on kehittää opiskelutaitoja. Lisäksi tavoitteena on myös lisätä tietoa eri aloista ja ammateista ja työtehtävistä sekä tutustua työelämään viikon mittaisella jaksolla jossain työpaikassa.

Lisäys: Essi oli TET:ssa myös kevätlukukaudella 2 viikkoa. Erittäin hyvät arvioinnit. Itsenäisyys, aloitekyky kehittyneet huimasti.” A28

Lainauksesta käy ilmi kuinka läheisesti tavoitteet ja arviointi liittyvät toisiinsa. Lukukaudenaikaisessa lisäyksessään opettaja on arvioinut oppilaan kehitystä verrattuna tilanteeseen HOJKS:n laatimisen aikaan. Oppilaan taidot olivat kehittyneet, vaikkakaan eivät välttämättä juuri opiskelutaidot, jotka oli asetettu tavoitteiksi.

4.3.1 Tavoitealueet

Tavoitealueita voivat Kunnaksen ja Tiluksen (1999, 14) mukaan olla käyttäytyminen

ja sosiaaliset taidot, motoriikka (karkea- ja hienomotoriikka), itsenäistyminen, elämäntiedot ja -taidot, äidinkieli, matematiikka, kielet sekä taito- ja taideaineet. IDEA:n (Individuals with Disabilities Education Act of 1997) mukaan IEP:tä laativan ryhmän pitäisi ottaa huomioon ainakin kieleen, kommunikaatioon, käyttäytymiseen, apuvälineisiin ja palveluihin sekä siirtymäsuunnitelmiin liittyvät asiat (Clark 2000, 58).

Clarkin (2000, 60) mukaan tavoitteina tulisi olla oppilaan taitoihin, itsenäisyyteen ja henkilökohtaiseen vastuuseen liittyviä asioita. Akateemisten tavoitteiden lisäksi tärkeitä ovat sosiaaliset ja käyttäytymiseen liittyvät tavoitteet. Yhdessä lomakkeista (L1) tavoitteet oli jaettu *kasvatus- ja koulutustavoitteisiin*. ”Kasvatustavoitteet” -kohdalla tarkoitetaan lähinnä oppilaan sosiaalisia tavoitteita, kun taas ”koulutustavoitteet” ovat laadultaan enemmän akateemisia ja kognitiivisia sekä oppimiselle asetettuja tavoitteita. Seuraava lainaus on kohdasta kasvatus-tavoitteet:

”Lukuvuoden tavoitteeksi asetettiin oma-aloitteisuuden ja itsenäisen työskentelyn kyvyn lisääntyminen. Sitä yritetään lisätä mm. sillä, että avustajat lukevat luonnontiedon kirjan Pekalle kasetille ja hänen täytyy itse opetella kuuntelemaan läksyt sieltä oikeasta kohdasta. Rohkeutta ja reippautta osallistua tuntityöskentelyyn viittaamalla toivottiin myös Pekan saavuttavan.” A17

Lainauksen tavoitteen yhteyteen oli samalla kirjattu tavoitteelle asetettu toteutumisaikataulu sekä keino, jolla tavoitetta yritetään toteuttaa. Keinona mainitaan oppilaan aktivoituminen. Sen sijaan opettajan rooli aktivoitumisen tukemisessa ei lainauksessa tule ilmi. Oma-aloitteisuus on asia, jota pidetään tärkeänä, sillä se oli tavoitteena useassa HOJKS:ssa. Toinen tärkeänä pidetty tavoite näyttäisi olleen itsetunnon vahvistaminen ja rohkeus ilmaista omia mielipiteitään myös muille. Oppilaan motivaation lisääminen ja vastuun ottaminen omista asioista oli samoin mainittu monissa lomakkeissa. Asia oli ilmaistu eri lomakkeissa eri tavoin, samoin kun keskittymisen taidon tärkeys.

”- myönteisyyden lisääminen päivittäisiin toimiin ja toverisuhteisiin - oma-aloitteinen ryhtyminen tehtävien suorittamiseen” B2

Kaikki kahdessa edellisessä lainauksessa mainitut tavoitteet olivat melko abstrakteja ja niiden toteutumista on hankala seurata. Vain harvoista HOJKS:ista löytyi todellisia keinoja, joita opettaja voi käyttää tavoitteiden toteuttamiseksi. Kuten edellisessä lainauksessakin, usein tavoite vain jäi vain toivomukseksi, että oppilas sen jontekin jossain vaiheessa oppisi. Kirjatut tavoitteet näyttivät koskevan oppilaan toimintaa, eivät esimerkiksi opettajan opetusstrategioita.

Punaisena lankana tavoitteiden asettelussa tulisi olla ongelmien vähentäminen ja eliminoiminen opettamalla taitoja, jotka tyydyttävät oppilaan tarpeita positiivisella ja sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (Clark 2000, 60). Toisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen taito oli erilaisin sanamuodoin kirjattu tavoitteeksi monelle oppilaalle. Tähän liittyvät niin hyvien tapojen ja sääntöjen opettelu kuin ystävyysuhteiden luominen ja niiden ylläpito. Myös nämä tavoitteet koskevat vain oppilaan toimintaa.

*”Yhteisten sääntöjen noudattaminen, käyttäytymisen kontrolli
(välitunneilla ja oppitunneilla)” A26*

Moniin lomakkeisiin oli tavoitteiden kohdalle kirjattu ainoastaan huomautus, että *oppilas seuraa koulun opetussuunnitelmaa tai emu:n opetussuunnitelmaa*. Joillakin oppilailla on esimerkiksi matematiikan kohdalle kirjattu *oppilaan seuraavan yleisopetuksen matematiikan opetussuunnitelmaa*. Vaikka HOJKS on nimenomaa henkilökohtainen opetussuunnitelma, yksilöllisten tavoitteiden pohdinta jää hyvin vähälle huomiolle.

Joidenkin oppilaiden HOJKS:issa tavoitteiden kohdalle ei ollut kirjattu yhtään mitään tai ainoastaan huomautus siitä, että *oppilas opiskelee opetussuunnitelman mukaan*. Näiden oppilaiden kohdalla tulee ihmetelleeksi miksi oppilas yleensä käy koulua erityiskoulussa, kun mitään erityistavoitteita ei löydy. Toisaalta myös lomakkeen sanamuoto saattaa olla syynä tyhjiin kohtiin, sillä esimerkiksi sanamuodon *”luokan opetussuunnitelmasta poikkeavat henkilökohtaiset tavoitteet”* voi ymmärtää niin, että vaikkapa keskittymiskyvyn harjoittelun tarvetta ei voi tähän kohtaan kirjata, onhan se koko luokkaa koskeva tavoite vaikka joku tietty oppilas tarvitsisikin siinä muita enemmän harjoitusta (L2).

Motoriikan kehittäminen oli kirjattu moniin lomakkeisiin itsenäiseksi tavoitteek-

si. Motoriikka oli mainittu mm. *silmä-käsi -yhteistyön* parantamisessa, *hieno- ja karkeamotoriikassa* ja tavoitteessa *lisätä oppilaalle motorisia harjoitteita*.

Nuoremmille oppilaille tehdyistä HOJKS:ista poiketen yläasteen ja varsinkin yhdeksännen luokan oppilaille tavoitteiksi oli kirjattu peruskoulun jälkeisen elämän kannalta tärkeitä asioita, kuten *kiinnostuksen herääminen erilaisiin ammatteihin ja opiskelutaitojen parantaminen tulevia opintoja varten*.

HOJKS-lomakkeisiin kirjatut tavoitteet vaihtelivatkin yleisemmistä, esimerkiksi sosiaalista kanssakäymistä koskevista tavoitteista pikkutarkkoihin, ainekohtaisiin tavoitteisiin. Ainekohtaisista tavoitteista varsinkin äidinkieli ja matematiikka oli useissa lomakkeissa jaettu hyvinkin tarkkoihin osatavoitteisiin.

Kuitenkin matematiikan tavoitteeksi oli jossain lomakkeessa mainittu hyvin yleisesti *matematiikan taitojen vahvistaminen*. Clarkin (2000, 60-61) vaatimus tavoitteiden mitattavuudesta ei tällöin toteudu. Osassa lomakkeista matematiikan tavoitteet oli toisaalta jaettu pienempiin osiin. Tarkempia matemaattisia tavoitteita olivat esimerkiksi *lukumäärän ja numeron vastaavuuden ymmärtäminen, yhteen- ja vähennyslaskun käsite lukualueella 0-20, kertotaulu ja mittayksiköt*. Kun tavoitteet on asetettu tällä tavalla, on niiden toteutumisen arvioiminen myös mittaamalla mahdollista.

Myös äidinkielessä joissakin lomakkeissa oli mainittu tavoitteina vain *äidinkielen eri osa-alueiden vahvistaminen*. Jotkut opettajat olivat eritelleet myös äidinkielen tavoitteita tarkemmin, ja tavoitteiksi oli kirjattu mm. *välimerkkien harjoittelu, kirjainten kirjoittamisen harjoittelu, 2-3 -tavuisten sanojen lukeminen ja kirjoittaminen suuraakkosilla ja omien lauseiden tuottaminen*. Kahdessa HOJKS:ssa äidinkielen tavoitteeksi oli asetettu lisäksi *omaehtoinen harrastelukeminen*.

”... Matematiikka: tavoitteena on vahvistaa peruslaskutoimitusten hallintaa, kehittää ongelmanratkaisukykyä (sanalliset tehtävät) ja harjoitella laskimen käyttöä. Lisäksi tavoitteena on murtoluvun ja desimaaliluvun käsitteiden vahvistaminen, prosenttilaskun, pinta-alan ja tilavuuksien laskeminen, yksinkertaisiin yhtälöihin tutustuminen ja helppojen diagrammien tulkitseminen ja laatiminen.

Äidinkieli: Tavoitteena on vahvistaa äidinkielen eri osa-alueiden (puhuminen, kuunteleminen, lukeminen ja kirjoittaminen) hallintaa, kehittää lausetajua ja kasvattaa sanavarastoa. Lisäksi tavoitteena on

myös oman kirjoitetun tekstin kehittäminen.” A28

Esimerkiksi peruslaskutoimitusten vahvistaminen kuuluu mitattaviin lähitavoitteisiin, kun taas ongelmanratkaisukyky ja äidinkielen osa-alueiden hallinnan vahvistaminen kuuluvat etätavoitteisiin, joiden arvioimisperusteita lomakkeessa ei ollut määritelty.

Lomakkeissa, joissa ei ollut kovinkaan tarkasti eritelty esimerkiksi juuri matemaatiikan tavoitteita oli tavoitteeksi usein asetettu enemmän oppilaan sosiaaliseen kehittymiseen ja käyttäytymiseen liittyviä ei-mitattavia etätavoitteita.

4.3.2 Etä- ja lähitavoitteet

Ahvenainen ym. (1994, 23-24) jakavat tavoitteet etätavoitteisiin ja lähitavoitteisiin. Etätavoitteet kuvaavat pyrkimyksiä, lähitavoitteita voidaan mitata. Clark (2000, 61) puolestaan katsoo, että IEP:n pitäisi sisältää vuosittaiset, pitkän aikavälin tavoitteet, joiden saavuttaminen on mitattavissa. IEP:ssä olisi hänen mielestään oltava myös lyhyen aikavälin tavoitteita, jotka oppilas voisi saavuttaa tietyssä vaiheessa lukuvootta. Lyhyen aikavälin tavoitteisiin Clark kirjaisi myös erilaisten apuvälineitten käytön ja erityispalvelut, jotka tukevat oppilaan menestymistä.

Etätavoitteet tulisi Ahvenaisen ym. (1994, 23-24) esittää tavallisesti yleisessä muodossa; tällöin on mahdollista, että oppilaat voivat saavuttaa ne eri tavoin tilanteesta ja persoonallisuudesta riippuen. Etätavoitteiden saavuttaminen voidaan todeta vain välillisesti tai täsmentämällä niitä. Mitattavissa olevat lähitavoitteet esitetään puolestaan oppilaita koskevinä suorituslauseina, jolloin ne kuvaavat erityistavoitteita. Näin ollen vaikuttaa siltä, että suuri osa HOJKS:iin kirjatusta tavoitteista on etätavoitteita, sillä mitattavina lähitavoitteina voidaan pitää vain esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon saavuttamista ja jonkin tietyn matemaattisen laskutoimituksen hallintaa. Sen sijaan esimerkiksi keskittymiskyvyn kehittyminen kuuluu etätavoitteisiin.

Tomey (2001) käyttää tavoitteista nimityksiä vuosi- ja lyhyen aikavälin tavoitteet. Hän pitää vuositavoitteita päämäärinä, jotka oppilaan voidaan realistisesti katsoa saavuttavan kouluvuoden aikana. Vuosittaisten tavoitteiden ja oppilaan sen hetkisen suoritustason välillä tulee vallita suora korrelaatio. Lyhyen aikavälin tavoitteet puolestaan ovat pieniä askeleita, jotka auttavat oppilasta siirtymään kohti tietyn vuositavoitteen toteutumista. (Tomey 2001.)

Ahvenainen ym. (1994, 23-24) korostavat etätavoitteiden ja lähitavoitteiden välistä sopusointua. Käytännössä usein ainekohtaiset lähitavoitteet eroavat yleistavoitteista ja edustavat suppeasti tavoitteiden kognitiivista osaa. Tämä tavoitteiden yksipuolistuminen ja eriytyminen nähdään usein nykyisen opetussuunnitelman heikkoutena; opetussuunnitelma sisältää pääasiassa kuvauksia siitä, mitä on opittava, jolloin huomio kiinnitetään opetuksen lopputulokseen. Itse opetustapahtuma, opetusprosessi on usein tavoitteiden määrittelyssä unohdettu.

Esimerkiksi lomakkeessa B17 oppilaan tavoitteina oli *parantaa havaitsemis- ja sosiaalisia taitoja sekä muistia*. Opetusprosessia ja menetelmiä, joilla kyseisiä taitoja voitaisiin parantaa ei kuitenkaan oltu kirjattu. HOJKS:issa ei esimerkiksi kerrottu millaisia havaintotehtäviä tullaan tekemään.

Tavoitteiden mitattavuus nousi aineistosta esiin asiana, jota ei juurikaan ole pohdittu tai ainakaan pohdintoja ei ole kirjattu lomakkeisiin. Etä- ja lähitavoitteet oli eroteltu vain yhdessä lomakepohjista (L3), kun taas lomakkeessa L4 oli erikseen eroteltu pelkästään lähitavoitteet. Missään lomakepohjista ei määritelty mitä etä- ja lähitavoitteilla tarkoitetaan, eli HOJKS:ssa ei ilmaistu selkeästi koska tavoitteiden odotetaan toteutuvan.

4.3.3 Tavoitteiden selkeys

Ikonen (1998, 226) huomauttaa, että tärkeää on esittää tavoitteet selkeästi. Hän jatkaa, että tyypillistä on asettaa liikaa tavoitteita; muutama hyvin valittu päätavoite riittää. Oppimista tapahtuu koko ajan kaikilla alueilla. Vaikka kaikkea ei ole oppilaan opetussuunnitelmaan kirjattu, se ei estä häntä oppimasta näitä asioita. Ikonen (1998, 226) korostaa myös sitä, että opettajan täytyy pohtia, mitkä tavoitteet ovat ensisijaisia. Opettajan olisi pystyttävä pitämään nämä päätavoitteet jatkuvasti mielessään.

Yhdessä tutkimassamme lomakepohjassa tavoitteet oli luokiteltu aineittain ja tätä lomaketta (L4) käyttävä opettaja olikin kirjannut jokaiseen aineeseen oppilailleen muutamia päätavoitteita.

- ”- oman luovuuden kehittäminen
- opettelee piirtämään mallista
- käyttää rohkeasti värejä” B26

Kun tavoitteet on muotoiltu lainauksen tapaan selkeästi ja konkreettisesti, on opettajan helppo toimia tavoitteiden mukaisesti. Lisäksi tavoitteiden toteutumisen seuranta on huomattavasti helpompaa kuin epämääräisesti muotoiltujen tavoitteiden toteutumisen seuranta. Konkreettisten ja selkeiden tavoitteiden avulla HOJKS-lomake muuttuu käyttökelpoiseksi työväliseksi jokapäiväisessä työssä.

Myös Saloviita painottaa tavoitteiden selkeää määrittelyä. Saloviidan (1999, 106) mukaan epämääräisesti muotoillut tavoitteet ilmaisevat hyvin epätarkalla tavalla jotain siitä asiasta, jonka tulisi olla opetuksen kohteena. Ne eivät pysty parhaalla mahdollisella tavalla palvelemaan niitä tarkoituksia, joita varten opetustavoitteet yleensä asetetaan. Cage ja Berliner (1992, 35) korostavat samalla tavoin tavoitteiden selkeyden ja tarkkuuden merkitystä. Pelkkä tiedon ”ymmärtäminen” on tavoitteena liian epämääräinen ja moniselitteinen; on kuvailtava tarkemmin, mitä oppilas tekee silloin, kun hän ymmärtää. Woleryn, Baileyn ja Sugain (1988) mukaan opetustavoitteiden täsmällinen kirjaaminen auttaa seuraavissa asioissa (ks. Saloviita 1999, 107):

1. Opetustavoitteiden kirjaaminen auttaa täsmentämään opetuksen kohteen.
2. Täsmällisesti asetettujen tavoitteiden toteutumista on mahdollista seurata toisin kuin epämääräisesti asetettujen.
3. Tavoitteiden kertominen muille helpottuu, kun ne on määritelty selkeästi.

Goodman ja Bond (1993, 418) kuitenkin vaativat tavoitteiden asettamiseen enemmän joustavuutta ja varoittavat kirjaamasta liian tarkkoja tavoitteita. Esimerkiksi tavoite ”enemmän aloitteellisuutta” on liian epätarkasti muotoiltu, jotta se täyttäisi vaatimuksen tavoitteiden toteutumisen todisteista ja testaamisesta. Mutta jos tavoite muotoillaan tarkemmin, esimerkiksi ”keväällä oppilas kysyy viisi kysymystä päivässä”, on tavoite liian spesifi. Se päättää etukäteen liiaksi oppilaan kehityksen suuntaa ja kapeuttaa pahimmassa tapauksessa kehityksen muotoja.

Toisaalta Cheney (2000, 188) korostaa, että jokaisen tavoitteen kohdalla täytyy tietää, miten tavoitteessa edistymistä seurataan. Jos arviointilähdettä on vaikea päätellä, tavoite on ehkä kirjattu niin, ettei sitä voida mitata tai havainnoida. Tämä oli yleinen ongelma tutkimissamme lomakkeissa. Tavoitteet, joiden toteutumista ei voi mitata tai muuten arvioida tulisi muotoilla uudelleen (Cheney 2000,18).

4.3.4 Tavoitteiden yksilöllisyys

Mitä suurempia oppimisvaikeuksia lapsella on, sitä tärkeämmäksi tulee laatia oppimistavoitteita lapsen henkilökohtaisesta tilanteesta käsin. Tärkeää on, että lapsi oppii taitoja, jotka ovat hänelle tarpeellisia ja heti käyttökelpoisia. Oppilaan perheellä sekä oppilaalla itsellään tulee olla merkittävä rooli henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisessa. Tärkeää on myös, että HOJKS:aan kirjataan tarvittavat tukitoimet tavoitteiden saavuttamiseksi. (Saloviita 1999, 87 & 102.)

Kirjattuja tavoitteita ja niiden toteutumista tulee seurata, ja tarpeen vaatiessa tavoitteita pitää voida muuttaa. Näin varmistetaan, että IEP todella vastaa oppilaan muuttuviin tarpeisiin (Clark 2000, 61). Vain muutamasta lomakkeesta näki, että opettaja oli palannut tavoitteisiin ja muokannut niitä kouluvuoden aikana ja samalla toteuttanut HOJKS:n ideaa jatkuvana prosessina.

Monille oppilaille yhteisten kognitiivisten ja sosiaalisten tavoitteiden lisäksi HOJKS:n tavoitekohtiin oli kirjattu hyvin myös Saloviidan (1999, 87) peräänkuuluttamia yksilöllisiä tavoitteita. Esimerkkeinä tällaisista olivat mm. *oppilaan ääniylherkkyyden hallinta, pelkojen voittaminen ja oman äidinkielen ylläpito*. Seuraavassa lainauksessa hyvinkin yksilöllisenä tavoitteena voidaan pitää toisten huolien unohtamista:

”Itsetunnon ja itseluottamuksen kehittyminen parempaan suuntaan esim. onnistumisen elämysten kautta. Kirsin olisi myös hyvä oppia ettei kaikkia maailman murheita voi kantaa harteillaan ja kantaa huolta toisten suruista.” A12

Brennan (1984, 31) on kuitenkin korostanut, että opetuksen perimmäiset päämäärät tulee olla kaikilla lapsilla samat:

ensimmäiseksi laajentaa lapsen tietoutta, kokemuksia ja mielikuvituksellista ymmärtämystä ja siten hänen tietouttaan moraalisista arvoista ja kykyä tuntea elämäniloa; toiseksi auttaa häntä muodollisen koulutuksen jälkeen osallistumaan yhteiskuntaan aktiivisena ja vastuuntuntoisena jäsenenä ja saavuttamaan niin suuren itsenäisyyden kuin mahdollista.

Opetuksen tavoitteet tulee laatia näiden päämäärien saavuttamiseksi yksilön vah-

vuudet ja heikkoudet huomioon ottaen kuitenkin niin, että tavoitteet ovat mahdollisimman lähellä ikätovereille asetettuja tavoitteita (Brennan 1984, 31). Brennanin ajatukset ovatkin olleet hyvin lähellä normalisaatio-periaatteen ajatuksia.

4.4 Menetelmät

Menetelmillä tarkoitamme niitä keinoja, joiden avulla pyritään saavuttamaan asetetut tavoitteet. Erityisopetukseen on kehitetty lukuisia erilaisia opetusmenetelmiä, joiden avulla pyritään vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Tutkimiimme HOJKS-lomakkeisiin ei kuitenkaan oltu kirjattu mitään spesifejä opetusmenetelmiä, joita käytettäisiin opetuksessa.

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteutumisen edellytyksenä on ainakin jonkinasteinen kokonaisvaltainen opetus. Siinä ainekeskeisyyden sijaan opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi otetaan oppilaan elämän kannalta merkitykselliset kokonaisuudet, joiden pohjalle rakennetaan kokemuksellista oppimista hyväksikäyttäviä oppimiskokemuksia. Erityisopetuksessa onkin yleisopetusta paremmat edellytykset seurata oppilaiden yksilöllisiä tarpeita oppikirjamaisen opetuksen sijasta. (Fadjukoff 1993, 11-12.)

Kokonaisvaltaisen opetuksen käyttöä ei aineiston perusteella juurikaan pysty arvioimaan, sillä HOJKS:iin ei oltu kirjattu käytettäviä opetusmenettelyjä tältä kannalta. Tosin jotkin lomakkeisiin kirjatut tavoitteet oppilaiden sosiaalisessa ja kognitiivisessa kehittämisessä olivat luonteeltaan sen laatuksia, että toteutuakseen ne vaativat jonkinasteista kokonaisvaltaista opetusta. Minkään yksittäisen aineen opetussuunnitelmaan ei nimittäin kuulu vaikkapa keskittymiskyvyn opettelu.

Koska tutkimuksessamme kyse oli erityisopetukseen siirretyistä oppilaista, tulisi oppilaan erityistarpeiden näkyä myös käytetyissä menetelmissä. Tutkiessamme mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevia oppilaita, termi mukauttaminen on erittäin keskeinen. Ahvenaisen, Ikosen ja Koron (2001, 82 & 84) mukaan mukauttaminen on sekä opetuksen että oppimäärän mukauttamista (ks. myös Clark 2000, 56). Ahvenaisen ym. (emt.) mukaan mukauttaminen voidaan tehdä kolmen eri asian suhteen: opetuksen, opetussuunnitelman ja oppimisympäristön. Jatkossa käsittelemme mukauttamista myös tämän mallin pohjalta.

Tilus (1999, 8) kuitenkin muistuttaa, että erityisopetuksen tulee merkitä oppilaan

opetussuunnitelmaan jotakin lisää, ei pelkkää karsimista. Erityispedagoginen lisä (tukimuodot, oppimisstrategian mukainen opetus) vasta takaavat oppimisedellytysten mukaisen opetuksen. Opetuksen mukauttamisella ei tulisikaan ymmärtää pelkkää oppisisältöjen karsimista. Tutkimistamme lomakkeista löytyikin monenlaisia erityistarpeiden mukaisia tukimuotoja, esimerkiksi avustajan ja erilaisten apuvälineiden käyttö.

Punaisena lankana tavoitteiden asettelussa ja opetusmenetelmien valinnassa tulisi olla ongelmien vähentäminen ja eliminoiminen opettamalla taitoja, jotka tyydyttävät oppilaan tarpeita positiivisella ja sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (Clark 2000, 60). Kaikissa analysoimissamme HOJKS-lomakkeissa oppilaille asetettujen tavoitteiden toteuttamiskeinoille oli varattu tilaa. Kahdessa lomakkeessa (L1, L4) oli kohta ”toimenpiteet” ja näistä toisessa (L1) toimenpiteet oli jaettu kohtiin *koti, koulu ja muuta*. Yhdessä lomakkeessa (L2) näitä vastasi kohta ”käytännön järjestelyt tavoitteiden saavuttamiseksi”.

Neljännessä, vain yhden oppilaan käytössä olevassa lomakkeessa (L3) tavoitteiden saavuttamiseksi käytettäville menetelmille oli varattu runsaasti tilaa ja aihe oli jaettu vielä moniin pienempiin osiin. Lomakkeessa oli erikseen tilaa *opetustoimenpiteille, tukitoimille ja erityismateriaaleille*. Lomakkeessa oli lisäksi kohdat ”oppimiseen liittyvät tilannetekijät” ja ”miten työskennellään”. Myös tiimin työnjakoa voi pohtia kohdissa ”mihin sitoudun” ja ”mistä vastaan tavoitteiden saavuttamiseksi”.

Clark (2000, 61) korostaakin, että IEP:ssä pitäisi näkyä palvelujen aikataulu ja kesto sekä se, missä ja kenen toimesta palvelu toteutetaan, toisin sanoen kuka on vastuuhenkilö kussakin IEP:hen kirjatussa toiminnossa. Vain yksittäisissä HOJKS:issa vastuuhenkilöitä ja aikatauluja oli pohdittu Clarkin esittämällä tavalla. Suuresta osasta HOJKS:ia tämänkaltaiset asiat olivat jääneet kokonaan pois.

4.4.1 Yksilöllisyys luokkaopetuksessa

Tärkein menetelmä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi oli henkilökohtainen, kullekin oppilaalle räätälöity opetus. Luokassa oppilaalle saatettiin antaa esimerkiksi äidinkielessä tai matematiikassa juuri hänen tarpeitaan vastaavia harjoituksia. Oppisisältöjen mukauttaminen näyttääkin olevan hyvin yleisesti käytetty mukautuksen

muoto (ks. Ahvenainen ym. 2001, 85). Useat oppilaat saivat myös säännöllisesti, esimerkiksi kerran viikossa *lukiopetusta* sekä tarvittaessa ja mahdollisuuksien mukaan *tukiopetusta*.

”- Saa 1 tunnin venäjänopetusta viikossa.

- 1 tunti viikossa lu-ki-opetusta.” B20

Edellisessä lainauksessa ei ole tarkemmin pohdittu sitä, mitä esimerkiksi venäjänopetus pitää sisällään ja millaisia opetusmenetelmiä siellä käytetään. Lainauksesta saa sellaisen vaikutelman, että venäjänopetus on opetusmenetelmä sinällään. Muisakin lomakkeissa nousi esiin konkreettisten menetelmien puute.

Luokassa toteutettavia, oppimistaitoihin liittyviä keinoja olivat myös ohjeiden kuuntelemisen harjoittelu ja loogisen päättelyn ja ymmärtämisen harjoittelu. Edellä mainitut asiat ovat hyvin paljon tavoitteiden kaltaisia, vaikka ne olikin kirjattu menetelmiksi. Näyttääkin siltä, että tavoitteiden ja menetelmien erottelussa on käytännössä hankaluuksia.

Opettajan toimintaan liittyvä opetustoimenpide oli konkreettisten ja selkeiden ohjeiden antaminen. Ahvenaisen ym. (2001, 85) mallissa tämä on lähinnä opetustapoihin liittyvää mukauttamista. *Keskittymisen ja rauhoittumisen harjoittelu* oli kirjattuna moneen HOJKS:aan, samoin kuin opetukseen osallistumisen tärkeys. Keinoiksi oli kirjattu seuraavan lainauksen tapaan *opettajan kannustus ja rohkaisu erilaisiin tehtäviin ja keskusteluihin mukaan vetäminen*.

”Opettaja yrittää vetää Pasiin mukaan leikkeihin ja herättelee keskusteluun, vaikka hän ei olisi halukas tai viittäisi. Pääsääntöisesti Pasilta ei kysytä esim. haluaisitko tehdä näin tai näin, vaan hänet määrätään ”demokraattisesti” tekemään ja osallistumaan.

Koulussa annetaan tehostettua luku- ja kirjoitusopetusta seuraavasti. Pasi saa kerran viikossa tukiopetusta omalta opettajalta ja kerran viikossa lukuopetusta puhe- ja lukiopettajalta. Nämä opetustuokiot ovat tavallisen luokkaopetuksen lisänä.

Matematiikassa Pasille annetaan vaihtelevasti läksyjä, välillä enemmän ja välillä vähemmän. Pasiin on vaikea hyväksyä, jos ensin

läksyjä saa pitkään saman verran ja yhtäkkiä määrä muuttuu. Laskemisintoa yritetään motivoida vaihtelevilla työtavoilla, leikeillä ja peleillä.” A17

Kannustuksen lisäksi keinoiksi oli kirjattu myös välittömän ja suoran palautteen antaminen oppilaan toiminnasta. Eräs käytetty menetelmä oli oppilaan vahvuuksien korostaminen heikkouksien sijasta.

4.4.2 Avustajan käyttö ja tilaratkaisut

Avustajan tärkeä rooli tuli esille monessa HOJKS:ssa. Avustajaa käytettiin joko tarpeen mukaan tehtävistä ja päivästä riippuen tai oppilaalla oli jatkuvasti henkilökohtainen avustaja. Joskus riitti avustajan läsnäolo luokassa, joskus tarvittiin henkilökohtaisempaa ohjausta. Joidenkin oppilaiden HOJKS:aan oli kirjattu avustajan käyttäminen jonkin tietyn aineen, esimerkiksi matematiikan yhteydessä.

”Aikuisen tuki AI- ja MA-tehtävätilanteissa (opettaja, kouluavustaja) Syyslukukausi 2000: lukiopetus 1 krt/vko” B11

Sen lisäksi, että avustajaa käytetään luokkatilassa, monessa HOJKS:ssa oli mainittu mahdollisuus käyttää avustajaa oppilaan apuna rauhallisessa, luokan ulkopuolisessa tilassa. Eli myös tilaisuus työskennellä tilassa, jossa ei ole häiriötekijöitä oli kirjattu keinoksi saavuttaa HOJKS:ssa asetetut tavoitteet. Tällöin kysymyksessä on oppimisympäristön mukauttaminen (ks. Ahvenainen ym. 2001, 85).

4.4.3 Sosiaalisten taitojen harjoittaminen

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan Kalliopuskan (1995, 4) mukaan aktiivista kuuntelelua, toisen ihmisen tunteiden arvioimista ja hyväksymistä, empatiaa ja jämäkkyyttä sekä neuvottelu- ja väittelytaitoja. Edellisten lisäksi vuorovaikutustaitoja ovat itsekontrolli, moraalinen päättely, vastuunotto, auttaminen ja konfliktien hallinta (emt.).

Sosiaalisten taitojen harjoittelussa voidaan käyttää apuna itseilmaisua, liikuntaa, musiikkia, kirjoittamista, väittelyä, roolileikkejä ja näyttelemistä (ks. Kalliopuska

1995). Sosiaalisten taitojen kehittämiseksi tutkiimme lomakkeisiin olikin kirjattu mm. ryhmätilanteiden käyttö ja erilaiset ilmaisuharjoitukset.

”Keskittymistä ja rauhoittumista painotetaan tuntitilanteissa. Pienryhmätyöskentelyä avustajan kanssa. Paljon erilaisia äidinkielen tehtäviä. Säännöt auttavat rauhoittumaan, kun tietää rajat missä toimia. Kodin ja koulun välinen yhteistyö reissuvihon avulla jatkuu yhtä tiiviinä kuin tähänkin asti.” A4

Keinoina käytettiin myös yleisten normien opettamista ja selkeitä sääntöjä. Oppilaita opetettiin ymmärtämään, että omilla teoilla on aina seurauksia ja vääristä teoista seuraa rangaistus. Eräissä HOJKS:ssa tavoitteeksi oli asetettu turvallisen opiskeluilmapiirin luominen, jota pyrittiin toteuttamaan muun muassa huolehtimalla siitä, että koulussa ei pääse esiintymään kiusaamista.

4.4.4 Yhteistyö työvälineenä

Sosiaalisten taitojen harjoittelussa kodin ja koulun yhteistyö on ensisijaisen tärkeää (Kalliopuska 1995, 4). Erittäin tärkeänä työmuotona HOJKS-lomakkeiden perusteella näyttäytyikin kodin ja koulun välinen yhteistyö. Yhteistyöllä on monia muotoja, kuten reissuvihon käyttö tiedon välittäjänä. Useisiin lomakkeisiin oli kirjattu *vanhempien vastuu läksyjen teon ja koulunkäynnin kontrolloijina sekä lastensa kannustajina*. Tästä huolimatta monessa HOJKS:ssa mainittiin tavoitteeksi *kasvattaa lapset itsenäisiksi ja vastuullisiksi*. Keinoja tämän tavoitteen toteuttamiseksi oli lomakkeissa pohdittu vähänlaisesti.

”... Lisäksi kotona yritetään itsenäistää Pasiin läksyjentekoa siten, että Pasi tekisi läksyt itseksensä ja sitten tarkistettaisiin. Nykyisin Pasi haluaa, että hänen vieressään istuu jompikumpi vanhemmista läksyjä tehdessä.” A17

Lainauksessa vanhempien tehtävänä oli opettaa lapselleen itsenäistä työskentelyä. Lainauksessa on selkeästi kirjattuna se, kuinka vanhempien tulisi toimia tavoitteen

saavuttamiseksi, eli lapsi tekee ensin itse, sitten tarkistetaan yhdessä. Toisaalta lapsen haluttomuus työskennellä yksin saattaa johtua itsenäisten työskentelytaitojen puutteesta. Lapselle tulisi ehkä opettaa taitoja, joiden avulla voi itse ohjata omaa toimintaansa.

Kodin vastuulle HOJKS:ssa jäivät luonnollisesti koulun ulkopuolella tapahtuvat toiminnot, kuten harrastukset. Harrastukset toimivat esimerkiksi keinoina parantaa motoriikkaa tai sosiaalisia taitoja. Harrastus oli joissain lomakkeissa myös keino vahvistaa oppilaan itsenäisyyttä ja tapa löytää omanikäistä seuraa koulun ulkopuolelta.

Kaiken kaikkiaan kotien tärkeä rooli lapsen sosiaalistamisessa ja kokemusten kartuttamisessa näkyi myös HOJKS:issa. Moneen lomakkeeseen oli kirjattu maininta siitä, että jo kodin antama turvallinen perheen malli auttaa lasta pääsemään yli vaikeuksien. Aineiston perusteella näyttää siltä, että vanhemmat osallistuivat aktiivisesti lasten koulutyön tukemiseen ja kodin ja koulun välillä tehtiin yhteistyötä.

”Omalta osaltani teen kaikkeni, jotta saan poikani ymmärtämään ne perusasiat, joita tarvitaan jotta koulutyö sujuu ja päästään lähemmäs tavoitteita. Eli ohjaan, opastan ja valvon läksyjenteon.” B14

Jotta asetetut tavoitteet pystyttäisiin toteuttamaan, tarvitaan kodin ja koulun yhteistyön lisäksi vielä muitakin tahoja. Oppilaat saattoivat käydä tutkimusjaksoilla sairaalassa tai säännöllisesti toiminta- ja fysioterapiassa. Jollakin oppilaalla oli oma tukiperhekin, jonka luona oppilas viettää aikaa säännöllisin väliajoin.

Mainintoja apuvälineiden käytöstä oppimistavoitteiden saavuttamiseksi HOJKS:ista löytyi yllättävän vähän. Eräs oppilas käytti *matematiikassa apunaan palikoita ja helmitaulua* ja vain yhden oppilaan lomakkeessa *tietokone* mainittiin apuvälineenä, jota käytetään säännöllisesti. Apuvälineet oli mainittu HOJKS:issa usein joko pyrkimyksenä oppia käyttämään uutta, koulunkäyntiä helpottavaa apuvälinettä tai päinvastoin tavoitteena päästä eroon jonkin apuvälineen käytöstä.

” - lukutelevisio saatane KL2001

- valaistuksen tarkistaminen

- kynätuki, INTELLIKEYS (lainassa KS:sta loka-marraskuu 2000)”

B7

Lainauksessa HOJKS:iin oli kirjattu näkövammaisen oppilaan jo käytössä olevia apuvälineitä sekä apuvälineitä, jotka on koettu tarpeellisiksi oppilaan koulunkäynnin kannalta ja joita ollaan hankkimassa. Lainauksessa ei kuitenkaan eritellä, kuinka kukaan apuvälinettä opetustilanteessa käytetään ja miksi sen käyttö on tarpeellista.

4.4.5 Käytännön ja tavoitteiden yhteys

Tutkimuksemme aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että asetettujen tavoitteiden ja niiden saavuttamiskeinojen välillä ei kaikissa lomakkeissa ollut saumatonta yhteyttä. Joissain lomakkeissa oli täsmällisesti ilmaistut tavoitteet, mutta keinot asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi puuttuvat. Joissakin lomakkeissa konkreettisten keinojen paikalla olikin lisää tavoitteita. Myös toteuttamiskeinot jäivät joistakin lomakkeista puuttumaan täysin. Kuten tavoite -kohdassa, myös toteutuskeino- kohdassa joissain lomakkeissa mainittiin vain, että oppilasta opetetaan opetussuunnitelman mukaan.

Esimerkiksi lomakkeessa A34 vanhemmilla *ei ollut mitään erityisiä kasvatustavoitteita, kunhan poika vain pysyy aisoissa*. Koulutustavoitteena *koulun ja vanhempien tavoitteena oli saada oppilas ammattikoulun autopuolelle*. Toimenpide -kohtaan lomakkeeseen ei oltu kirjattu mitään. Jonkinlainen koulutustavoite oppilaalle oli asetettu, mutta tavoitteen toteuttamiskeinoja ei oltu pohdittu millään lailla.

4.5 Seuranta

Arviointi ja oppimisen seuranta on tärkeä osa opetusta. Lahdeksen (1997, 217) mukaan arviointi kuuluu kolmantena vaiheena tavoitteiden ja opetus-oppimisprosessin jälkeen opetuksen perusmalliin.

Evaluaatiolla eli arvioinnilla tarkoitetaan kasvatuksen elementtien, prosessien ja tulosten arvon määrittämistä. Arvon määrittelyyn tarvitaan perusteita (kriteereitä); on oltava eritelty käsitys hyvän laadun ominaisuuksista eli siitä, miten laatu ilmenee (Takala 1997 ks. Uusikylä & Atjonen 2000, 162). Opetuksen laatua ja tuloksia on

mielekäästä arvioida vain suhteessa opetuksen tavoitteisiin (Uusikylä & Atjonen 2000, 166; Heinonen & Viljanen 1980, 11). Eri lapset saavuttavat opetuksen perimmäiset päämäärät eri tasolla, ja saavutukset tuleekin arvioida jokaisen lapsen henkilökohtaisesta tilanteesta käsin (Brennan 1984, 31).

Clark (2000, 59) pitää tärkeänä, että laadittaessa uutta IEP:tä tulisi sillä hetkellä käytössä olevaa suunnitelmaa tarkastella. Mitä interventioita tehtiin ja miten ne vaikuttivat? Tärkeää olisi selvittää oppilaan tarpeet, vamman laatu ja sen vaikutukset sekä miten vamma ilmenee, missä ja milloin.

4.5.1 Seurantatietojen vähäisyys

HOJKS:ssa asetettujen tavoitteiden seuranta ja HOJKS:n uudelleen arvioimista koskevia kohtia aineiston lomakkeissa oli hyvin vähän. Neljästä lomakkeesta kahdessa (L1, L4) ei ollut minkäänlaista seuranta koskevaa kohtaa. Yhdessä lomakke pohjassa (L2) oli kohdat ”*arviointi: kuinka tavoitteet saavutettiin?*” ja ”*HOJKS:aa tarkistetaan/päivämäärä*”. Tämä sanamuoto tarkoittaa kirjaimellisesti sitä, että arviointia tehtäessä arvioidaan vain sitä, miten HOJKS:n tavoitteiksi kirjatut asiat toteutuivat. Todennäköisesti oppilas on kuitenkin kehittynyt myös sellaisilla osa-alueilla, joita HOJKS:ssa ei ole mainittu. Myös käytettyjä opetusmenetelmiä ja tukitoimia on tärkeää arvioida suunniteltaessa uutta HOJKS:aa. Eräässä lomakke pohjassa olikin varattu kokonainen sivu HOJKS:n ongelmien, tavoitteiden ja toimenpiteiden arvioinnin kirjaamiseen sekä HOJKS:n arvioimisajankohdalle (L3).

Niissä lomakkeissa, joissa ei ollut paikkaa seurantatiedoille, tietoja ei myöskään oltu lomakkeeseen kirjattu. Tämä tosiasia kertoo siitä, kuinka tärkeää on suunnitella HOJKS-lomake huolella kaiken oleellisen kattavaksi, sillä tärkeätkin lomakke pohjasta puuttuvat asiat jäävät helposti huomiotta.

Suuresta osasta täytetyistä lomakkeista puuttuivat seuranta- ja arviointitiedot täysin, vaikka niille olikin varattu oma kohtansa. Syynä tähän saattaa olla HOJKS:n uutuus. Oppilaille ei vielä ehkä ole tehty HOJKS:aa, joissa asetettujen tavoitteiden toteutumista voisi arvioida. Tällainen oli tilanne etenkin monen ensimmäisen luokan oppilaan kohdalla. Toinen mahdollinen syy arviointien puuttumiseen voi olla opettajan vaihtuminen. Lomakkeessa ei ole seurantatietoja siksi, että opettajalla ei ole tietoa oppilaan aikaisemmasta tilanteesta, ellei hän ole saanut edellisen opettajan

oppilaalle tekemiä papereita nähtäväkseen.

Eräs mahdollinen tekijä seurantatietojen vähäisyyteen saattaa olla opettajien epävarmuus siitä, mitä oikein tulisi kirjata ylös ja seurata. Kun ei ole varma, mitä kirjaisi, jättää helposti kirjaamatta ylös mitään.

4.5.2 Arvioinnin ja tavoitteiden yhteys

Ahvenainen ym. (1994, 25) korostavat arvioinnin kiinteää yhteyttä asetettuihin tavoitteisiin. Tavoitteiden ja suoritusmittareiden väliset ristiriidat ovat olleet ongelmallisia: usein oppilaan oppimistulosten arviointi perustuu opettajan vapaalle, strukturoimattomalle havainnolle, joka on kuitenkin varsin epävarma mittari. Näin vaikuttaa käyneen myös aineistomme HOJKS:ssa. Smithin (1990, 8) mukaan USA:ssa erityisopetuksen hallinnon henkilökohtaisten opetussuunnitelmien alkutaipaleella tekemä tutkimus (1979) osoitti, että osasta suunnitelmia puuttui sellaisia peruselementtejä kuten lyhyen aikavälin tavoitteet ja arviointimenetelmät. Sama ilmiö on nähtävissä myös meidän aineistossamme.

Heinonen ja Viljanen (1980, 19) ovat huomauttaneet, että kun arvioinnilla tarkoitetaan aikaisemman määrittelyn mukaisesti kasvatuksen elementtien, prosessien ja tulosten arvon määrittämistä suhteessa joihinkin kriteereihin, huomattava osa evaluaatiosta tapahtuu opetustilanteen aikana. Opettaja tekee opetuksen yhteydessä havaintoja opetuksen yksittäisistä elementeistä ja saattaa palautteen varassa säädellä heti niiden vaikutuksia. Opetustilanteen aikana opettajan suorittama havainnointi on tällöin osallistuvaa. Opettajaa voi verrata jopa ei-positivistiseen tutkijaan, joka sisältä käsin pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään kohdettaan. (Heinonen & Viljanen 1980, 19.)

Osaan HOJKS:ista arviointitietojen kohdalle oli kirjattu vain, että tavoitteet joko on saavutettu tai sitten ei. Muutamaan lomakkeeseen oli kirjattu *lisäharjoittelun tarve* joidenkin tavoitteiden saavuttamiseksi. Evaluaatiokriteereistä ja menetelmistä ei HOJKS:issa ollut mainintoja, joten todennäköisesti opettaja siirtää näin pääosin havainnoimalla keräämäänsä tietoa oppilaasta HOJKS:aan ja toimii näin Heinosen & Viljasen (emt.) esittämän mallin mukaisesti. Joissain lomakkeissa oli eritelty tarkemmin aine- ja asiakohteisesti, mitkä taidot oppilas on saavuttanut ja mitkä tavoitteet ovat toteutuneet, mutta näissäkään ei ollut perustetta, jolla tavoitteiden toteutu-

mista oli arvioitu:

”- *Lukutaito syyskuussa 2000*

- *Keskittyminen suoritettaviin tehtäviin onnistuu” B1*

4.5.3 Jatkuva seuranta

Ahvenainen ym. (1994, 25) esittelevät vaihtoehtoisen arviointimenetelmän. Opetussuunnitelmaan pohjautuvan mittaamisen avulla oppilaiden suorituksia voidaan arvioida yksilöllisesti oman opetussuunnitelman pohjalta. Tällöin arvioitsijan on tunnettava opetussuunnitelma ja oltava suorassa kontaktissa oppilaaseen sekä tarkkailtava ja kirjattava muistiin oppilaan suoritukset.

Aineistossamme arviointia olikin jonkin verran suoritettu opetussuunnitelmaan pohjautuen. Muutamiiin lomakkeisiin oli laitettu kunkin merkinnän kohdalle se päivämäärä, jolloin jokin oppilasta koskeva huomautus oli lisätty. Yhdessä lomakkeessa päivämäärän perään oli lueteltu niiden henkilöiden nimet, jotka olivat osallistuneet tapaamiseen, jossa oppilasta koskevaa asiaa oli käsitelty. Näin asiasta tietoiset yhteistyötahot tuli samalla kirjatuksi muistiin. Samaan HOJKS:aan opettaja oli kirjoittanut itselleen muistiin, keitä hänen pitäisi kutsua koolle seuraavan kerran oppilaan asioita käsiteltäessä. Myös tiedot erilaisista tutkimuksista koulun ulkopuolella oli merkitty päivämäärineen moniin lomakkeisiin.

Joihinkin lomakkeisiin oli merkitty HOJKS:n tarkistamisajankohdaksi seuraavan lukukauden alku. Päivämäärän tarkkuudella tarkistamisajankohtaa harvoin pystyykään sopimaan kuukausia etukäteen – tosin erääseen HOJKS:aan seurantalaverin ajankohta oli kirjattu valmiiksi kellonaikaa myöten.

Arviointi ja seuranta ovat oleellinen osa HOJKS-prosessia, sillä niiden avulla HOJKS:sta muodostuu oppilaan kehitystä tukeva jatkumo, eikä vain kasa paperia, joka unohtuu kaapin pohjalle. Muutamaan lomakkeeseen oli tehty lisäyksiä lukukauden aikana niin, että tiedot pystyi havaitsemaan myöhemmin lomakkeeseen lisätyiksi. Tällaisia olivat tiedot kesken lukukauden pidetyistä palavereista ja oppilaan kehittymistä koskevat opettajan merkinnät. Juuri näinhän HOJKS:n pitäisi toimia, että tavoitteisiin palataan aika ajoin ja mietitään kuinka ne ovat toteutuneet ja mitä pitäisi tehdä, jotta vielä saavuttamattomat tavoitteet toteutuisivat. Seuraavassa lainauksessa

arviointia on suoritettu HOJKS-prosessin kuluessa:

”Äidinkieli: Tavoitteena on vahvistaa äidinkielen eri osa-alueiden hallintaa (puhuminen, kuunteleminen, lukeminen, kirjoittaminen). Minnan tavoitteena on myös kirjoittamisen ja lausetajun kehittäminen sekä lukutaidon parantaminen.

Lisäys: -kirjoittaminen on kehittynyt; taso vaihtelee” A32

4.6 ”Olen kiva, välillä hermostuttaa kovasti” – oppilaiden itsearviointi

Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin (Perusopetuslaki 22§). Tämä oppilaan itsearviointikyvyn kehittäminen on perusopetuslain edellyttämä uusi tehtävä.

HOJKS:n eräänä keskeisenä periaatteena on se, että oppimisesta muodostuu elinikäinen prosessi, jossa pyritään mahdollisimman varhain itseohjautuvuuteen (Ikonen 2000, 49). Virtanen, Ikonen ja Siiskonen (2001, 222-223) korostavat arvioinnin yksilöllisyyttä, monipuolisuutta ja totuudenmukaisuutta; tällaisen arvioinnin avulla tuetaan oppilaan kehitystä itsensä tuntevaksi ja hyväksyväksi ihmiseksi. Tiedostamalla oman tilanteensa ja haluamalla itse kehittyä oppilas voi vaikuttaa opiskeluunsa ja näin parantaa elämänsä hallintaa. Kun oppilas osallistuu oman työnsä ja toimintansa tavoitteiden asettamiseen ja niissä edistymisen arviointiin, hänellä on hyvät edellytykset kasvaa elinikäiseksi oppijaksi.

Osaan HOJKS-lomakkeita oli liitetty osio, jossa oppilas itse arvioi omia taitojaan ja puutteitaan sekä määrittelee omia tavoitteitansa. Oppilas kuvailee itseään kohdissa

”Olen...”

”Harrastan...”

”Minulle tärkeitä asioita ovat...”

”Osaan...”

”Näissä tarvitsen harjoittelua...”

”Tavoitteeni...”

Oppilaat osasivat myös itse arvioida itseänsä positiivisesti vahvuuksiin perustuen (ks. Epstein ym. 2000). Liikunnalliset vahvuudet ja muut harrastukset olivat oppilaiden

oman osaamisen arvioinnissa yleisiä kuten opettajienkin vastaavissa arvioissa. Myös kouluaineet kuten matematiikka, lukeminen ja kirjoittaminen olivat oppilaiden itsensä luettelemia vahvuuksia. Oppilaita ei voi moittia ainakaan huonosta itsetunnosta:

”Osaan kaiken, välillä tympii kaiki.” A12

Asiat, joissa oppilaat kokivat tarvitsevansa harjoittelua, olivat huomattavasti tarkempia kuin vahvat alueet tai opettajien mainitsemat heikkoudet. Tulkintamme mukaan tämä kuvastaa oppilaiden kykyä arvioida itseään tarkasti ja syvällisestikin. Myös tavoitteiden laatiminen tarkkojen kuvausten perusteella on helppoa: jos oppilas kokee tarvitsevansa harjoitusta kengännauhojen solmimisessa, selvänä tavoitteena lienee oppia solmimaan kengännauhat. Tosin oppilaat itse eivät vielä kyenneet yhdistämään nykyisen tason arviointia ja tavoitteita toisiinsa.

Oppilaiden kirjaamista tavoitteissa löytyi sekä koulussa tärkeitä taitoja että vapaa-aikaa ja tulevaa elämää koskevia tavoitteita. Koulussa tärkeistä taidoista korostuivat oppilaiden halu *oppia lukemaan ja kirjoittamaan* ja yleensä *selviytyä kunnialla peruskoulu läpi*. Muita tavoitteita olivat mm. eri *harrastuksissa kehittyminen, talon rakentaminen ja ystävän hankkiminen kaverille*.

Kouluun liittyvistä tavoitteista huomasi toisaalta sen, että oppilaat tietävät tarkkaan, missä asioissa heillä opettajan mielestä olisi parantamisen varaa. Seuraavassa oppilaan tekemässä listassa on sellaisia asioita, joita alakouluikäinen lapsi tuskin ilman aikuisen arviota itsessään huomaisi:

”Näissä tarvitsen harjoittelua:

- hiihtämisessä*
- rauhoittumisessa*
- keskittymisessä*
- lukemisen ymmärtämisessä.” A4*

Yleisesti ottaen vaikuttaa siltä, että oppilaiden itsensä asettamat tavoitteet olivat paljon laajempia ja pidemmälle tähtääviä kuin asiantuntijoiden HOJKS:aan kirjaamat tavoitteet. Oppilaiden tavoitteista ilmeni selkeästi halu pärjätä koulussa ja siksi omiin

tavoitteisiin oli usein kirjattu myös opettajaa miellyttäviä asioita. Toisaalta kuitenkin oppilaat saattavat ajatella elämäänsä pidemmälle; talonrakennus ja eri ammatteihin valmistuminen ovat ala-asteikäisiltä ihailtavan kauaskantoisia tavoitteita. Ehkä oppilaat ovat opettajia ja muita asiantuntijoita paremmin ymmärtäneet, mikä elämässä on loppujen lopuksi tärkeää: *”Tavoitteenani on tulla hyväksi ihmiseksi”* (A12, 3-4-luokkalaisen tytön tavoite).

Fadjukoffin (1993, 12) mukaan itseohjautuvuus liittyy keskeisesti opetuksen yksilöllistämiseen. Toimiessaan itseohjautuvasti oppilas muuttaa joustavasti toimintatapojaan tehtävän ja tilanteen vaatimusten mukaisesti. Kyky tällaiseen joustavuuteen on keskeinen tavoite myös erityisoppilaiden elämänhallinnan kannalta. Itseohjautuvuuden taso voi erityisoppilaille olla heikko, mutta sitä on mahdollista kehittää harjoittelemalla. Tämän tutkimuksen valossa jo nuorimmatkin oppilaat ovat kykeneviä arvioimaan itseään melko realistisesti. Huolestuttavaa kuitenkin on, että itsearviointia esiintyi lomakkeissa melko vähän. Itsearviointikyky ei kehity, jos sitä ei ole mahdollisuus harjoitella.

HOJKS on pääasiassa oppilaan – ei opettajan tai muiden asiantuntijoiden – hyväksi laadittava asiakirja. Myös sen vuoksi oppilaan oma osallistuminen sen suunnitteluun on tärkeää. Kuten Saloviita (1999, 120) Shapiro-Barnardiin ym. viitaten muistuttaa, henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen ei saisi olla toisen henkilön lomamatkan suunnittelua. Matkatoimiston tehtävänä on antaa apua matkan suunnittelussa ja tehdä jopa ehdotuksia, mutta lomailija itse päättää, minne hän menee. Sama koskee HOPS:n suunnittelua. HOPS:n tulisi ilmaista myös oppilaan toiveita ja unelmia, ei pelkästään asiantuntijoiden mittaustuloksia. Mikäli oppilas ei itse pysty kunnolla ilmaisemaan itseään, hänen vanhempansa, sisaruksensa ja ystävänsä ovat hänen lähimpiä tulkitsijoitaan. Todellisuudessa vaikuttaa kuitenkin vielä siltä, että asiantuntijat johdattavat oppilasta haluamaansa suuntaan eikä oppilasta itseään kuunnella tarpeeksi.

4.7 HOJKS ja integraatio

Erityisoppilaiden opettaminen yleisopetuksen luokissa sai alkunsa Yhdysvalloista 1970-luvulla. Vammaisten oppilaiden opettamista koskeva laki (Public Law 94-142) vaatii oppilaiden sijoittamista ”vähiten rajoittavaan ympäristöön” (LRE eli Least

Restrictive Environment). Tämä niin sanottu mainstreaming-periaate tarkoittaa, että erityisoppilaita on mahdollisuuksien mukaan opetettava normaaliluokilla. (Cage & Berliner 1992, 197-198)

Integraatio-ajattelu levisi myös Suomeen. Uusimman, vuoden 1998 perusopetuslain mukaan ”*Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä...*” (perusopetuslaki 17§). Mobergin (1998, 137) mukaan integraatio erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua.

Integraation onnistumisen kannalta on kiinnitettävä huomiota poikkeavien oppilaiden erityistarpeisiin ja tarpeen vaatiessa annettava heille erityistukea. Yleisopetuksen piirissä opiskelevalle erityisoppilaalle laaditaan HOJKS, jossa määritellään, millaista opetusta oppilas tarvitsee. (ks. esim. Rintala 2000, 18.)

Vammaisille oppilaille tulee vanhempien niin halutessa taata oikeus saada opetusta myös normaalien ikäistensä lasten kanssa (Ikonen 1998, 228). Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrän kasvaminen 1990-luvulla on johtanut siihen, ettei erityisluokkaopetukseen siirto enää voi toimia ainoana oppimisen ongelmiin vastaavana toimenpiteenä. Yhä useampi erityisoppilas opiskelee omassa lähikoulussaan yleisopetuksen luokassa HOJKS:n tukemana. (Tilus 2000a, 5.)

Myös erityisluokissa opiskelevien oppilaiden HOJKS:ien tulee sisältää arvio ja suunnitelma siitä, missä määrin oppilas voi osallistua yleisopetukseen omassa ikätasoryhmässään. Erityisopetukseen siirto ja HOJKS:n laadinta sekä opetuksen toteuttaminen HOJKS:n mukaan eivät saa estää oppilasta osallistumasta yleisopetukseen niissä aineissa, joissa HOJKS:aa ei ole. (Tilus 1999b, 10.) Tässä tutkimuksessa tutkittavanamme oli mukautetun opetuksen luokat. Oppilaiden opetusta on tuskin mukautettu kaikissa oppiaineissa, joten merkintöjä yleisopetukseen osallistumisesta voisi olettaa löytyvän.

Todellisuus näyttää kuitenkin olevan toisenlainen. Vain yhden oppilaan kohdalla oli HOJKS:aan kirjattu ajatus integraatiosta, vaikka toteutukseen asti ei siinäkään oltu päästy, minkä olemme tulkinneet virkkeen kysymysmuodosta ja siitä, ettei kyseisen oppilaan lomakkeessa muuten mainittu integroitua opetusta:

”Olisiko mahdollisuus integraatio-opetukseen?” B4

Kuitenkin lomakkeista löytyy merkkejä, joiden mukaan oppilailla olisi edellytyksiä integroituun opetukseen ainakin tietyissä oppiaineissa. Esimerkiksi mainintoja etenemisestä yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan löytyy. Toisaalta oppilaiden tavoitteita kuvaava kohta on monessa lomakkeessa jätetty tyhjäksi – eikö oppilaalla tällöin ole mitään erityisiä, opetussuunnitelmasta poikkeavia tavoitteita? Silloinhan integrointi pitäisi olla itsestäänselvyys. Yhdessä lomakkeessa on suoraan mainittu, ettei oppilaalla ole huomattavia ongelma-alueita koulunkäynnissä. Molemmat koulut sijaitsevat yleisopetuksen luokkien yhteydessä, joten integraation toteuttamiselle ei pitäisi olla käytännössä mahdollista. Integraatio ei vielä vaikutakaan olevan osa erityiskoulujen arkipäivää.

Tilus (2000a, 5) pitää myönteistä suhtautumista integraatioon HOJKS:n toteutumisen edellytyksenä. Jos ollaan sitä mieltä, että erityisopetussiiro on pysyvä ratkaisu, HOJKS:lla ei hänen mielestään ole toteutumisen mahdollisuuksia. Näin varmasti onkin, jos oppilaan tavoitteena on siirtyä takaisin yleisopetuksen luokkaan. Pelkääntään integraatiosuunnitelman puuttumisen vuoksi ei kuitenkaan voi hylätä koko HOJKS:n toimivuutta. Yksilöllinen opetus - HOJKS:n perimmäinen tavoite – voinee toteutua myös erityisluokassa.

4.8 HOJKS koulun arjessa

HOPS:ien tarkoitus ei ole muistuttaa kaappiin unohtuneita kuntoiluvälineitä. Kun HOPS on saatu valmiiksi, sitä pitäisi myös soveltaa käytäntöön. HOPS:n tarkoituksena on tuoda pitkäjänteistä suunnitelmallisuutta ja tarkoin pohdittuja tavoitteita käytännön opetustyön ohjaamiseksi (Shapiro-Barnard ym. teoksessa Saloviita 1999, 123).

HOJKS ei saisi olla pelkkä lomake, vaan asenne opettaa oppilasta tämän yksilöllisten ominaisuuksiensa mukaan. Tutkimiemme lomakkeiden joukosta löytyi kuitenkin paljon niitä, jotka vaikuttavat kaappiin unohtuneilta kuntoiluvälineiltä. Jo lomakemallit itsessään sisälsivät puutteita, kuten aikaisemmin on käynyt ilmi. Suuri osa lomakkeista oli toisaalta myös täytetty hyvin suppeasti ja jopa sellaisia olennaisia kohtia kuten tavoitteet ja menetelmät oli jätetty kokonaan tyhjäksi. Tällainen lomake ei voi toimia käytännössä, vaan se edustaa pelkkää lakisäätteistä lomaketta, joka on tehty vain siksi, että sellainen on jokaiselle oppilaalle laadittava.

Vaikuttaakin siltä, että Suomessa tilanne on samankaltainen kuin USA:ssa, jossa IEP ei ole pystynyt vastaamaan sille laissa asetettuihin vaatimuksiin. Smith ja Brownell (1995, 2) vaativat tiukkaa yhteiskunnallista keskustelua ja IEP:n kehittämistä estävien asioiden kriittistä arviointia muutoksen aikaansaamiseksi. Suurimaksi muutoksen esteeksi he näkevät koulun organisaation, joka jo itsessään on yhteistyöprosesseja, kuten IEP:n kehittämistä estävä tekijä. Koulu toteuttaa professionaalista byrokratiaa, jossa opettajat ovat tehtävän suorittajia, eivät ongelmanratkaisijoita, ja työskentelevät useimmiten yksin. Tämä yksintyöskentelyn perinne vaikuttaa olevan vallalla vielä Suomessakin. Vain harvat HOJKS:t oli todella tehty tiimityönä. Suurimman osan HOJKS:ista oli laatinut opettaja yksin parhaimmassa tapauksessa keskusteltuaan ensin esimerkiksi vanhempien kanssa.

Smith ja Brownell (1995, 5-6) näkevät myös opettajien ajattelutavan vaikeuttavan IEP:n hyötyä käytännön luokkatyöskentelyssä. Opettajat eivät heidän mukaansa ajattele rationaalisesti, kuten IEP edellyttäisi, vaan suhtautuvat opetukseen melko intuitiivisesti. IEP on aina pohjautunut oppilaan vahvuuksiin ja kehittämistarpeisiin, joiden pohjalta opetuksen tavoitteita laaditaan. Opetuksen tehokkuus voidaan todentaa arvioimalla oppilaan edistymistä näissä tavoitteissa. Tämän logiikan ongelma on se, etteivät opettajat huomioi sitä opetuksen suunnittelussa. Kuten Dudley-Marlin (1985) ja Morgan ja Rhode (1983) ovat todenneet, ei tällaisissa olosuhteissa ole ihme, että erityisopettajat pitävät IEP:tä opetuksen kannalta irrelevanttina (Smith & Brownell 1995, 6).

Joseph, Lindgren, Creamer ja Lane (1983) ovat tuoneet esiin, että suuri osa opettajista kokee IEP:n laadintaan käytetyn ajan olevan turhaa. Myös opettajien, oppilaiden ja vanhempien osallistumisessa, koulutuksessa, resursseissa, seurannassa ja hallinnollisessa tuessa on tutkimuksissa havaittu puutteita (Nadler & Shore 1980). Gerald, Grohe, Benedict ja Coolidge (1984) ovat huomauttaneet, että lain lisääntyneet määräykset ja asetukset ovat johtaneet siihen, että oppilaille annettavaan opetukseen käytetty aika on vähentynyt ja lomakkeiden täyttämiseen käytettävä aika lisääntynyt. (ks. Smith 1990, 8.)

Opettajien kokemuksia IEP:n laadinnasta kuvaa huoli lisääntyvästä työmäärästä, ylimääräisestä paperityöstä, riittämättömästä tuesta ja tarkoituksenmukaisen koulutuksen puutteesta (Dudley-Marling 1985, McGarry & Finan 1982). Morganin ja Rhoden (1983) tutkimuksen mukaan suuri osa opettajista oli sitä mieltä, että he pys-

tyvät opettamaan oppilaita tehokkaasti ilman IEP:tä. Suunnitelmaa ei myöskään pidetty hyödyllisenä opetuksen suunnittelemisessa (Dudley-Marlin 1985). Yleisesti opettajat kuitenkin olivat sitä mieltä, että IEP auttaa ymmärtämään lasta ja että sitä voidaan käyttää yleisenä asiakirjana, josta löytää oppilasta koskevat tiedot. (ks. Smith 1990, 9.)

Tämän tutkimuksen mukaan opettajien asenteet HOJKS:aa kohtaan ovat kuitenkin muuttuneet positiivisemmiksi. Kysymyksessä HOJKS:n merkityksestä ja tavoitteiden toteutumisesta nousi esiin HOJKS:n merkitys kodin ja koulun yhteistyön lisääjänä. Sen katsottiin myös selkiyttävän tavoitteita ja opetuksen päämääriä. Osa opettajista piti henkilökohtaista opetussuunnitelmaa koko erityisopettajan työn perustana:

”Olen tehnyt kaikki nämä erityisopettajavuoteni (vuodesta 1978, huom.) suunnitelman jokaiselle oppilaalle ”päässäni”. Nyt ne vain kirjataan. En tiedä miten tätä työtä voisi muuten tehdä. Apuna on aina tarvittaessa ollut muita asiantuntijoita ja vanhemmat.” O2

Tavoitteiden toteutumisen katsottiin olevan vaihtelevaa; joskus ne toteutuvat, joskus eivät. Tavoitteiden selkeys ja tarkoituksenmukaisuus nousi esille myös opettajien mielipiteissä:

”Tavoitteet toteutuvat, kun ovat realistisia.” O3

Vaikuttaakin siltä, että opettajille HOJKS on muutakin kuin oppilaalle laadittu lomake sisältäen esimerkiksi opettajan päiväkirjat ja muut omat havainnot. Suuri osa HOJKS:sta saattaakin löytyä opettajan ”päästä”, jolloin yksilöllinen opetus ehkä toimii paremmin kuin lomakkeiden perusteella voisi tulkita. Toisaalta voi olla niinkin, etteivät opettajat ole halunneet tuoda negatiivisia käsityksiään HOJKS:sta esille, koska laki kuitenkin vaatii heitä sellaisen laatimaan.

5 TOIMIVAN LOMEKEMALLIN KEHITTELY

Viimeisenä tutkimustehtävänä meillä oli pyrkiä kehittämään lomakemalli, joka olisi mahdollisimman toimiva käytännössä. Vaikka olemme tutustuneet erilaisiin lomakemalleihin ja analysoineet niitä, oman lomakkeen kehittäminen ei ole yksinkertaista. Olemme löytäneet sekä hyviä että huonoja puolia analysoimistamme lomakemalleista ja pyrkineet yhdistämään analysoitujen lomakkeiden parhaita puolia kirjallisuudesta löytämiimme ohjeisiin.

Koulut ja oppilaat ovat erilaisia. Tämän vuoksi ei ole mahdollista kehittää yhtä lomakemallia, joka soveltuu kaikkiin tilanteisiin. Kehittämistyömme taustalla on ollut ajatus lomakkeen soveltuvuudesta emu-oppilaille. Esimerkiksi aistivammalaisille oppilaille suunniteltu lomake saattaisi näyttää aivan erilaiselta kuin suunnittelemamme lomake. Myös opettajan henkilökohtaiset mieltymykset vaikuttavat siihen, millaista lomakepohjaa hän käyttää. Samoin oppilaan ikä vaikuttaa siihen, mitkä asiat kullakin hetkellä ovat tärkeitä. Kuitenkin oppilaasta ja opettajasta riippumatta HOJKS-lomakkeen perusasiat säilyvät samoina.

Omasta lomakkeesta olemme halunneet tehdä sellaisen, josta perusasiat löytyvät, ja jota voi tarpeen mukaan muokata. Lomake on kirjoitettu minä-muodossa, jotta oppilaan keskeinen asema korostuu; oppilas on HOJKS-prosessin keskushenkilö.

Joissakin lomakkeissa on omat kohtansa esimerkiksi oppilaan omille ja vanhempien mielipiteille. Mielestämme eri tahoille osoitetut lokerot HOJKS-lomakkeessa eivät ole todiste aidosta tiimityöstä, koska eri tahojen mielipiteet jäävät tällöin helposti toisistaan erillisiksi.. Sen tähden emme ole varanneet lomakkeessa tilaa kunkin tahon omille mielipiteille. Tarkoituksemme on, että tiimi keskustelee asioista yhdessä ja lomakkeelle kirjataan lopuksi yhdessä sovitut asiat. Kun asioista on yhdessä keskusteltu, kaikki tiimin jäsenet ovat tietoisia tehdyistä ratkaisuksista ja myös sitoutuvat niihin. Tällöin yhteistyö on todellista, ei keinotekoisesti paperille luotua.

Lomakkeen alkuun on tarkoitus kerätä perustietoja oppilaasta. Tarkoituksena on ottaa huomioon koko oppilaan elinympäristö, ei pelkkä koulu.

Oppilaan nykytason arvioinnin, tavoitteiden ja opetusmenetelmien välillä tulisi olla selkeä yhteys. Olemme pyrkineet korostamaan yhteyttä sijoittamalla edellä mainitut asiat tiiviisti toistensa läheisyyteen samalle sivulle. Oppilaan ominaisuudet on

jaoteltu kognitiivisiin, sosiaalisiin ja motorisiin ulottuvuuksiin, jotka kaikki on sijoitettu omille sivuilleen. Suunnittelutyön helpottamiseksi olemme koonneet lomakkeen oheen listan, johon on koottu kuhunkin ulottuvuuteen kuuluvia asioita. Lista ei varmasti ole täydellinen ja tarkoitus onkin, että listaa voi täydentää tärkeiksi katsomillaan asioilla.

Lomakkeen loppuun on varattu paikat HOJKS-tiimin allekirjoituksille. Pidämme tärkeänä sitä, että HOJKS:n laatimiseen osallistuneet tahot käyvät selkeästi ilmi lomakkeesta.

Johtoajatuksena lomakkeessa on se, että lomakepohja olisi mahdollisimman muunneltava ja käyttökelpoinen monessa tilanteessa. Kun lomakepohja on levykkeellä, tarvitsemiinsa kohtiin voi lisätä kirjoitustilaa ja oppilaan kannalta epäoleelliset kohdat voi jättää kokonaan huomiotta. Se, kuinka toimivan HOJKS-lomakkeen olemme loppujen lopuksi onnistuneet suunnittelemaan, käy ilmi vasta siinä vaiheessa, kun pääsemme kokeilemaan sitä käytännössä.

6 POHDINTA – MITEN HOJKS TOIMII KÄYTÄNNÖSSÄ?

Tässä tutkimuksessa keskityttiin HOJKS-lomakkeen ja sen sisältämän informaation tarkasteluun. Saloviita (1999, 124) kuitenkin korostaa ”täydellisen” lomakkeen sisältämien asioiden sijasta sitä henkeä, jossa HOPS on tehty. Onko sen kirjoittamisessa arvostettu oppilaan ja perheen oikeutta asettaa tavoitteet? Onko se tehty tasa-arvoisessa yhteistyössä, jossa jokainen ryhmän jäsen tulee kuulluksi?

Ikosenkaan (1998, 221-222) mukaan tärkeintä HOPS:ssa ei ole lomakkeen laatiminen, vaan se yhteisyyden prosessi, jonka tavoitteena on oppilaan kuntoutuminen omien resurssiensa rajoissa. Toimiva lomake on kuitenkin Ikosenkin mukaan (emt.) onnistuneen suunnitelman peruspilari, sillä täysin vapaa suunnittelu johtaa helposti jäsentymättömyyteen ja epäolennaisuuksiin. Suunnitelman teossa on tärkeää käyttää yhtenäisiä periaatteita.

Tässäkin tutkimuksessa nousi esille lomakemallin tärkeys henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisessa. HOJKS:aan kirjataan käytännössä vain ne asiat, joita lomakepohjassa kysytään. Olennaisetkin asiat jäävät helposti puuttumaan, jos niille ei ole varattu lomakkeessa tilaa. Myös lomakkeen sanamuodot voivat olla ratkaisevia, sillä ne rajaavat informaatiota, jota lomakkeeseen kirjataan. Näin ollen koulujen pitäisikin kiinnittää huomiota siihen, millaista lomakemallia opetussuunnitelman tekemisessä käytetään.

HOJKS-lomakkeisiin oli kirjattu pääsääntöisesti oppilaan henkilötietojen lisäksi kuvauksia oppilaan vahvuuksista ja kehittämialueista sekä tavoitteita ja menetelmiä opetuksen toteuttamiseksi. Loppujen lopuksi tietoja oli kirjattu melko niukasti ja yksipuolisesti. Oppilaan oma näkökulma ei juurikaan päässyt esiin, vaikka juuri oppilas on HOJKS-prosessin ydinhenkilö. Niissäkin lomakkeissa, joissa oppilaan osuus oli näkyvissä, se oli täysin irrallinen muusta HOJKS:sta. HOJKS:n keskushenkilön, eli oppilaan, osallistumiseen HOJKS-prosessiin pitäisikin kiinnittää enemmän huomiota.

Lomakepohjien perusteella yhteistyön merkitys HOJKS-prosessissa on ymmärretty, sillä kaikissa lomakemalleissa oli varattu tilaa merkitä yhteistyötahot. Yhteistyön tiiviys käytännössä ei kuitenkaan lomakkeista selvinnyt. Vaikka lomakepohjissa olikin paikka yhteistyötahoille, pelkkä nimi paperissa ei merkitse todellista yhteistyötä. Osa vanhemmista vaikutti hyvinkin aktiivisilta, kun taas toiset eivät lomakkei-

den perusteella osallistuneet suunnitelman laatimiseen lainkaan. Joissakin tapauksissa yhteistyö ei kuitenkaan ole kiinni pelkästään koulun tai opettajan aktiivisuudesta. Yhteistyön selvittämiseksi tutkimusta olisi pitänyt laajentaa esimerkiksi opettajien haastatteluun.

Oppilaan tasoa arvioitaessa opettaja näytti olevan keskeinen henkilö. Lomakkeisiin oli kirjattu sekä oppilaan vahvuuksia että kehittämistarpeita. Oppilaan vahvuudet liittyivät pääasiassa vapaa-ajan harrastuksiin tai oppilaan luonteeseen, kun taas kehittämisalueet olivat luonteeltaan usein kognitiivisia ja akateemisiin taitoihin liittyviä. Näyttäisikin olevan helpompaa löytää positiivisia asioita koulun arkipäivän ulkopuolelta kuin kouluelämästä. Oppilaan vahvuuksien hyödyntämiseen pitäisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Opetuksen tavoitteet oli kirjattu lomakkeisiin usein melko epätasaisesti, jolloin niiden toteutumista on mahdotonta seurata. Tästä seuraa helposti myös se, että oppilaan yksilölliset tarpeet unohdetaan ja tavoitteet asetetaan enemmän koulua kuin oppilaan tulevaisuutta ajatellen. HOJKS:n tavoitteita asetettaessa olisikin tarkemmin pohdittava, mikä on oppilaan tulevan elämän kannalta oleellista.

Opetuksen käytännön toteutusta koskevat kohdat HOJKS:ssa liittyivät lähes aina oppilaan toimintaan. Opettajan toimintaa ei HOJKS:ssa pohdittu lainkaan, vaikka myös opettajan toiminnalla on keskeinen merkitys oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisessa. Miksi pelkästään oppilaan pitäisi mukauttaa toimintaansa? Eikö myös opettaja voisi mukauttaa opetustaan oppilaan tarpeita vastaaviksi?

Huomiota kiinnitti se, että tavoitteiden toteutumisen arviointiin ja seurantaan oli HOJKS:issa kiinnitetty todella vähän huomiota. Suuressa osassa tutkimistamme lomakkeista ei koko asiaa oltu huomioitu mitenkään, vaikka tavoitteiden asettaminen ilman niiden toteutumisen seurantaa ei ole kovinkaan hedelmällistä. Toisaalta myös uusia tavoitteita voidaan asettaa sen perusteella, kuinka aikaisemmin asetetut ovat toteutuneet.

Tarkoituksenmukaisen opetuksen järjestämisen kannalta on tärkeää, että oppilaan tason arviointi, tavoitteet ja opetusmenetelmät liittyvät toisiinsa. Näyttää siltä, ettei läheskään kaikissa HOJKS:issa näiden välillä ole tiivistä yhteyttä. Oppilaan taso ei näyttänyt kaikissa tapauksissa selittävän asetettuja tavoitteita, eivätkä tavoitteet puolestaan käytettäviä opetusmenettelyjä. Yksilöllisen opetuksen toteutumiseksi edellä mainittujen seikkojen pitäisi kuitenkin olla saumattomasti yhteydessä toisiinsa.

Tällä hetkellä paljon keskustelua herättävä aihe, eli integraatio oli tutkimis-
samme HOJKS:issa sivuutettu lähes täysin. Oppilaiden oikeudesta osallistua yleis-
opetukseen ei HOJKS:issa ollut mainintoja, vaikka laki edellyttää erityisopetuksen
järjestämistä mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä (Perusopetusla-
ki 1998 17§).

Kaiken kaikkiaan vaikuttaa siltä, että ehkäpä asian uutuudesta johtuen HOJKS:t
eivät vielä ole käytännössä yksilöllisen opetuksen ohjaajia. Lomakkeet eivät aina-
kaan vielä tässä vaiheessa ole jokapäiväisiä työvälineitä, joiden avulla opetusta ra-
kennetaan ja seurataan. Nyt suurin osa HOJKS:sta on edelleen opettajan mielessä, ja
paperille on kirjattu vain pieni osa. Paperille kirjattu tieto on kuitenkin jäsentyneem-
pää ja siihen voi palata tarvittaessa. Jos opettaja on ainoa, joka tietää oppilaan ope-
tuksesta, ei tiimityö vanhempien ja muiden tahojen välillä voi toimia saumattomasti.

Paperille ei ole myöskään kirjattu kaikkea oleellistakaan tietoa oppilaasta ja hä-
nen opettamisestaan. Voikin olla, että HOJKS:ista oli jätetty kokonaan pois opettaji-
en itsestäänselvyyksinä pitämät asiat. Lomakkeisiin ei esimerkiksi oltu kirjattu, mitä
vaikkapa lukioopetuksella tavoitellaan, vaan sen oletetaan olevan kaikille asianosai-
sille selvää. Lukioopetuksen sisältö saattaa olla ainakin pääpiirteissään selvää opetta-
jille, mutta entäpä vanhemmille? Tuskin kaikilla vanhemmilla on todellista tietoa
siitä, mitä lukioopetus pitää sisällään ja millaisia menetelmiä siellä käytetään. Tämän
vuoksi HOJKS:aan olisikin kirjattava asiat niin, että myös erityisopetukseen pereh-
tymätön ymmärtää, mitä tarkoitetaan.

Tämänkin tutkimuksen johtopäätöksiä rajoittaa se, että todennäköisesti vain pieni
osa oppilaan opetussuunnitelmaa on kirjattuna HOJKS-lomakkeille, jotka olivat tut-
kimuksen aineistona. Meillä ei ollut käytössämme HOJKS:n liitteitä, esim. psykolo-
gin lausuntoja, jotka saattavat sisältää oppilaan opetuksen kannalta oleellista tietoa.
Näiden dokumenttien sisältämät asiat ovat kuitenkin opetusta toteuttavien henkilöi-
den tiedossa ja vaikuttavat opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen.

Vaikka tämä tutkimus osaltaan antaa joitakin vastauksia henkilökohtaista opetu-
ksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa liittyviin kysymyksiin, heräsi tutkimuksen
aikana monia vielä tutkimusta kaipaavia kysymyksiä. Eräs suurimmista ja mielen-
kiintoisimmista kysymyksistä koskee HOJKS:n käyttöä koulun arkipäivässä. Kuinka
oppilaalle tehtyä suunnitelmaa todellisuudessa hyödynnetään opetuksessa ja kuinka
sitä voitaisiin hyödyntää nykyistä paremmin?

Toinen tärkeä kysymys on oppilaan ja hänen vanhempiansa sekä muiden tahojen osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella ei käy ilmi, kuinka tiivistä ja toimivaa yhteistyötä todellisuudessa on ollut.

Tärkeintä HOJKS:ssa tulisi olla prosessi, jonka tuloksena oppilas kuntoutuu omien resurssiensa rajoissa (ks. esim. Ikonen 1998, 221). Tässä vaiheessa vaikuttaa siltä, että prosessimaisuus ei HOJKS:ssa toteudu, vaan suunnitelma tehdään syksyisin ja siihen palataan uudestaan vasta seuraavana syksynä. Todellisen prosessin vaiheiden selvittäminen antaisi arvokasta tutkimustietoa HOJKS:lle asetettujen tavoitteiden täyttymisestä.

Tutkimuksemme valossa näyttää siltä, että HOJKS ei ole vielä muuttunut lakisääteisestä velvollisuudesta kokonaisvaltaiseksi asenteeksi lapsen kasvattamiseksi.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Juva: WSOY.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Brennan, W. K. 1984. Curriculum for Special Needs. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Cage, N.L. & Berliner, D.C. 1992. Educational Psychology. Fifth edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cheney, C. O. 2000. Ensuring IEP Accountability in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic*. Vol. 35. No. 3. 185-189.
- Clark, S. G. 2000. The IEP Process as a Tool for Collaboration. *Teaching Exceptional Children*. Nov/Dec 2000. 56-66.
- Crain, W. 1992. Theories of Development. Concepts and applications. Third Edition. New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.
- Craig, R.C., Mehrens, W.A. & Clarizio, H.F. 1975. Contemporary Educational Psychology: Concepts, Issues, Applications. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ehnroot, J. 1995. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Saarijärvi: Gaudeamus. 30-41.
- Epstein, M. H., Rudolph, S. & Epstein, A. A. 2000. Using Strength-Based Assessment in Transition Planning. *Teaching Exceptional Children*. Vol. 32. No 6. 50-54.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. 1993. Doing Naturalistic Inquiry. A Guide to Methods. Newbury Park: Sage Publications.
- Fadjukoff, P. 1993. Henkilökohtainen opetussuunnitelma erityisoppilaan opetuksessa. *Erityiskasvatus* 3. 10-12.
- Goddard, A. 1994. Time to Change the Product. *British Journal of Special Education*. Vol. 21, No. 1. 29-32.

- Goodman, J. F. & Bond, L. 1993. The Individualized Education Program: A Retrospective Critique. *The Journal of Special Education*. Vol. 26. No. 4. 408-422.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. *Evaluatio koulussa*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammi.
- Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena kustannus. 216-231.
- Ikonen, O. 2000. *Oppimisvalmiudet ja opetus*. PS-kustannus.
- Kalliopuska, M. 1995. *Sosiaaliset taidot*. Helsinki: Edita.
- Kirk, S. A. 1972. *Educating Exceptional Children*. Second Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kroeger, S. D., Leibold, C. K. & Ryan, B. 1999. Creating a sense of Ownership in the IEP Process. *Teaching Exceptional Children*. Vol. 32. No.1. 4-9.
- 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.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks: SAGE.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena kustannus. 136-161.
- Muuronen, A. 2000. HOJKS-prosessi Haukkalan koulussa. HOJKS ja oppimistaitojen kartoitus luokilla 7-9. Teoksessa Tilus, P. & Vuorenmaa, S-R. (toim.) *HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana*. Jyväskylä: Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. 24-35.
- Mäkelä, K. 1995. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Saarijärvi: Gaudeamus. 42-61.

- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Opetustoimen lainsäädäntö 1999. Ranta, H. (toim.). Helsinki: Kauppakaari Oyj.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park: SAGE.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus 1996. 3. korjattu painos. Helsinki: Edita Oy.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus 2000. 4. korjattu painos. Helsinki: Edita Oy.
- Plummer, K. 1983. Documents of Life. An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method. London: Unwin Hyman.
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima oppimistyyliä ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.
- Rintala, P. 2000. Integraatio, erityisopetus ja HOJKS. Erityiskasvatus 4. 18-20.
- Rock, M. L. 2000. Parents as Equal Partners. Balancing the Scales in IEP Development. Teaching Exceptional Children. Vol. 32. No.6. 30-37.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Smith, S.W. 1990. Individualized Education Programs (IEPs) in Special Education – From Intent to Acquiescence. Exceptional Children. Vol. 57. No.1. 6-14.
- Smith, S.W. & Brownell, M.T. 1995. Individualized Education Program: Considering the Broad Context of Reform. Focus on Exceptional Children. Vol. 28. No. 1. 1-11.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Newbury Park: SAGE.
- Tilus, P. 1999a. Miksi HOJKS? Teoksessa Tilus, P. (toim.) HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:1999. 5-9.
- Tilus, P. 1999b. Mikä on HOJKS? Teoksessa Tilus, P. (toim.) HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:1999. 10-12.
- Tilus, P. 2000a. Johdanto. Teoksessa Tilus, P. & Vuorenmaa, S-R. (toim.) HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana. Jyväskylä: Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. 3-

6.

- Tilus, P. 2000b. HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa Tilus, P. & Vuorenmaa, S-R. (toim.) HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana. Jyväskylä: Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. 17-22.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. 2001. Opetuksen järjestäminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: PS-kustannus.

Painamattomat lähteet:

- Happonen, H. 1999. IEP - HOPS - HOJKS. Kasvatuksen ja opetuksen kesäpäivät. Jyväskylä 3.8.1999.
- Tomey, H. A. IEP – Individualized Education Program – The Process. Saatavilla www-muodossa http://www.ldonline.org/ld_indepth/iep/iep_process.html. 21.5.2001.

LIITE 1: Kyselylomake opettajille

Hyvät opettajat!

Olemme kaksi erityisopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Gradutyössämme tutkimme HOJKS-lomakkeita, minkä pohjalta tarkoituksenaamme on kehittää toimiva lomake. Aineistoksi keräämme täytettyjä HOJKS-lomakkeita emu-luokilta (luokka-asteet 1-9). Ollisimme kiitollisia, jos saisimme käyttöömme luokkanne oppilaille tehdyt HOJKS:it. Tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia, eikä edes koulun nimi tule muiden kuin meidän tietoomme. Tämän vuoksi pyydämme poistamaan lomakkeista salassa pidettävät tunnistetiedot (kuitenkin oppilaan luokka-aste tulisi näkyä). Taustatietoja varten pyydämme teitä ystävällisesti vastaamaan myös mukana oleviin kysymyksiin.

Pyydämme toimittamaan lomakkeet ja vastaukset meille 6.4.2001 mennessä.

Kiitos vaivannäöstä!

Elina Jyräs

Vapaudenkatu 43 A 25

40100 Jyväskylä

p. 040 5030 454

elinaj@st.jyu.fi

Susanna Koivunen

Lohikoskentie 14 A 6

40320 Jyväskylä

p. 0400 492 171

sukoivun@st.jyu.fi

Kysely opettajille

Koulutus ja opettajakokemus kokonaisuudessaan (vuosina):

Kuinka kauan olet toiminut erityisopettajana / erityisluokanopettajana?

Tämänhetkinen luokka, luokka-aste ja oppilasmäärä:

Kuinka kauan HOJKS/HOPS on ollut käytössäsi? Onko kaikille oppilaillesi tehty HOJKS?

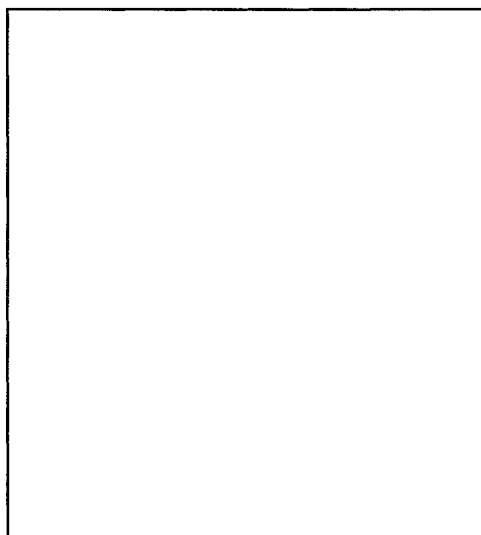
Mikä on mielestäsi HOJKS:n merkitys? Toteutuvatko sen tavoitteet käytännössä?

LIITE 2: HOJKS-lomake

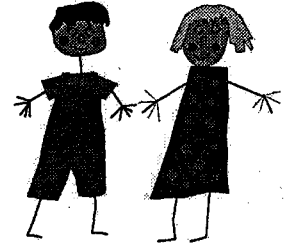
(Huom. Lomake on levykkeellä, jolta sitä voi muokata oman tarpeensa mukaiseksi.)

_____ :n

HOJKS



_____ :n koulu



KUKA MINÄ OLEN?

Nimeni:

Henkilötunnukseni:

Osoitteeni:

Perheeseeni kuuluvat (puh.nrot koti & työ):

Luokkani/opetusryhmäni:

Opettajani on (puh.nro):

Muita opettajiani ovat (puh.nrot):

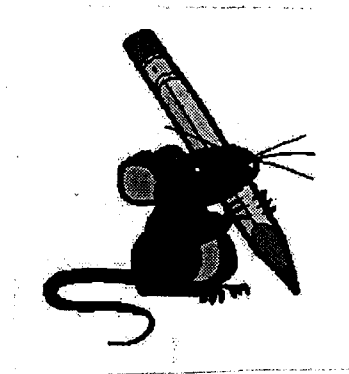
Avustajani on (puh.nro):

Koulumatkani kuljen:

Päätös erityisopetukseen ottamisesta/siirtämisestä (pvm):

Minulle mieluisia asioita:

Näistä asioista en pidä:



Harrastuksiani ovat:

Tehtäviäni kotona:

Tulevaisuuden suunnitelmani:

Yleisopetukseen osallistuminen:

Opetuksessani huomioitavia asioita (rajoitteet, apuvälineet, lääkitys, allergiat, terapiat):

KOGNITIIVISET TAIDOT

Näissä olen vahva:



Näissä tarvitsen harjoitusta:

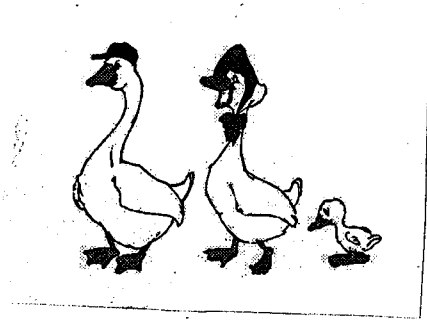
Tavoitteeni:

lyhyt aikaväli

pitkä aikaväli

Menetelmät tavoitteiden toteuttamiseksi (vastuuhenkilöt ja ajat):

Kuinka tavoitteet toteutuivat? (arvioitsijat, arviointiperuste ja -päivämäärä)



SOSIAALISET TAIDOT

Näissä olen vahva:

Näissä tarvitsen harjoitusta:

Tavoitteeni:

lyhyt aikaväli

pitkä aikaväli

Menetelmät tavoitteiden toteuttamiseksi (vastuuhenkilöt ja ajat):

Kuinka tavoitteet toteutuivat? (arvioitsijat, arviointiperuste ja -päivämäärä)

MOTORISET TAIDOT

Näissä olen vahva:

Näissä tarvitsen harjoitusta:

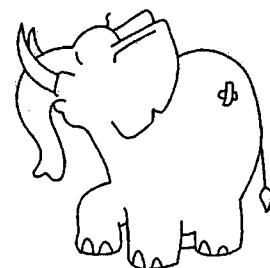
Tavoitteeni:

lyhyt aikaväli

pitkä aikaväli

Menetelmät tavoitteiden toteuttamiseksi (vastuuhenkilöt ja ajat):

Kuinka tavoitteet toteutuivat? (arvioitsijat, arviointiperuste ja -päivämäärä)



Asiantuntijalausunnot (liitteeksi) ja kommentteja niistä:

Kenellä oikeus saada tietoja oppilaasta (esim. opettajat, avustajat, sijaiset, harjoittelijat, tuleva koulu):

HOJKS-työryhmän jäsenet ja heidän yhteystietonsa:

Muuta huomioitavaa:

Seuraava HOJKS-työryhmän kokoontumispäivämäärä (tällöin arvioidaan mm. tavoitteiden toteutumista):

Allekirjoitukset:

Huoltaja(t):

Opettaja:

Muut työryhmän jäsenet:

KOGNITIIVISET TAIDOT

- muisti (pitkä- ja lyhytkestoinen)
- tilaan ja ympäristöön orientoituminen
 - ajan hahmottaminen
 - avaruudelliset käsitteet
 - syy - seuraussuhteet
 - kuuntelutaito
 - ohjeiden ymmärtäminen
 - ongelmanratkaisu
 - kielelliset taidot
 - kommunikaatiotaidot
 - metakognitiiviset taidot
- oppimiseen liittyvät tilannetekijät

SOSIAALISET TAIDOT

- keskittymiskyky/levottomuus
 - oma-aloitteisuus
- toimiminen ryhmässä ja yksin
- kontaktinotto aikuiset/ikätoverit
 - käyttäytyminen
 - toisten huomioiminen
 - päivittäistaidot
 - motivaatio

MOTORISET TAIDOT

- hienomotoriikka
- karkeamotoriikka
 - kätsisyys
- silmän - käden yhteistyö
 - kädentaidot
 - käsiala
 - liikkuminen
- muut aistitoiminnot