

1548.

**HENKILÖKOHTAISTEN OPETUSSUUNNITELMIEN TOTEUTTAMINEN
HAUKKARANNAN KOULUSSA**

Merja Teriö

Sirpa Välimaa

Erityispedagogiikan
pro gradu-tutkielma
Kevät 1999
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien toteuttaminen Haukkarannan koulussa. Teriö, M. ja Välimaa, S. 1999. Pro gradu tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän Yliopisto.

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat tulivat lakisääteiksi Suomessa uuden perusopetuslain (628/1998) myötä 1.1.1999 alkaen. USA:ssa IEP (Individual Education Plan) on ollut lakisääteinen vuodesta 1975 saakka. IEP:n on todettu parantavan erityisoppilaiden opetusohjelmia sekä vanhempien ja koulun välisiä suhteita. Toisaalta IEP on koettu työlääksi siitä aiheutuvan paperityön vuoksi, eikä sillä aina ole todettu olevan yhteyttä varsinaiseen luokkahuoneopetukseen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien käyttöönoton tilannetta sekä erityisluokanopettajien asenteita HOPS:a kohtaan. Tarkoituksena oli myös kartoittaa opettajien HOPS-kaavakkeeseen liittyviä kehittämissuhteita sekä heidän työnsä taustalla olevia oppimiskäsityksiä. Helakorven (1995) mukaan konstruktivistinen oppimisen tarkastelu kiinnittää huomiota oppimisprosessin laadullisiin ominaisuuksiin.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella keväällä 1998. Tutkimuksen kohteena oli 28 Haukkarannan koulun erityisluokanopettajaa. Kyselyyn vastasi 25 opettajaa, joista 19 oli naisia ja kuusi miehiä. HOPS-koulutukseen oli osallistunut seitsemän erityisluokanopettajaa. Koke-
musta HOPS:n laadinnasta oli kahdella hyvin paljon, 19:llä jonkin verran ja kolmella ei lainkaan.

HOPS-tilanne pystyttiin kartoittamaan 130:n oppilaan kohdalla, joista HOPS oli laadittu 52%:lle ja tekeillä 35%:lle. HOPS-työryhmään kuului yleisemmin erityisluokanopettajan lisäksi oppilaan vanhemmat sekä puheterapeutti. Asenteet henkilökohtaisia opetussuunnitelmia kohtaan olivat keskimäärin neutraaleja, mutta käytössä olevaan HOPS-kaavakkeeseen ei oltu tyytyväisiä. Hyötyä HOPS:ta katsottiin olevan opetuksen suunnittelussa ja organisoinnissa sekä yksilöllistämässä, oppilaan kehityksen arvioinnissa ja seurannassa. Myös moniammatilliseen yhteistyöhön sekä oppilaan terapioiden ja jatkokoulutuksen suunnitteluun katsottiin HOPS:ta olevan hyötyä. Haittoina nähtiin HOPS-työryhmän kokoon saamisen vaikeus sekä HOPS:n laadinnan työläisyys ja aikaa vievyys.

Opettajien HOPS-koulutus näytti olevan jonkin verran yhteydessä myönteisiin asenteisiin. Haukkarannan koulun erityisopettajat korostivat, oppimiskäsityksiään kuvaillessaan, oppilaan aktiivista roolia oppijana. He painottivat myös tekemällä oppimisen ja kypsymisen sekä ajan tärkeyttä lapsen kehityksessä. Noin puolet opettajista piti erityisopetuksen laatu-keskustelua tärkeänä.

Avainsanat: erityisopetuksen laatu, henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS), Individual Education Plan (IEP), konstruktivismi, moniammatillisuus, oppimiskäsitys.

SISÄLTÖ:

TIIVISTELMÄ

1 HENKILÖKOHTAINEN OPETUSSUUNNITELMA: OSA LAADUKASTA ERITYISOPETUSTA VAI OPETTAJIEN PAPERITYÖTÄ LISÄÄVÄ	
ASIAKIRJA	6
1.1 Laatuajattelu koulussa	6
1.2 Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat IEP-tutkimusten valossa	7
1.3 Tämän tutkimuksen tarkoitus	8
2 HAUKKARANNAN KOULU	9
2.1 Koulun toiminta-ajatus	9
2.2 Opetus ja opetussuunnitelmat	10
2.2.1 Dysfasiaopetus	11
2.2.2 Kuulovammaisten opetus	12
2.2.3 Kuulonäkövammaisten opetus	13
3 OPPIMISKÄSITYKSET HENKILÖKOHTAISTEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTANA	14
3.1 Empiristis-behavioristinen oppimiskäsitys	15
3.2 Kognitiivis-konstruktiiivinen oppimiskäsitys	16
3.2.1 Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys	16
3.2.2 Uusmarxilainen oppimiskäsitys	17

3.2.3	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	18
3.2.4	Uudistuvan oppimiskäsityksen soveltaminen erityisoppilaille	19
3.3	Konstruktivismi perustana henkilökohtaisille opetussuunnitelmille	20
4	HENKILÖKOHTAISET OPETUSSUUNNITELMAT	23
4.1	Yleinen määrittely	23
4.2	Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien juuret IEP:ssä	24
4.3	HOPS:n merkitys	27
4.4	HOPS-prosessi	27
4.4.1	Laadinta	27
4.4.2	Arviointi	28
4.4.3	Seuranta	29
4.5	HOPS:n laadinta moniammatillisena yhteistyönä	29
4.5.1	Moniammatillisuus Suomessa	29
4.5.2	Moniammatillisuus USA:ssa	30
4.6	Kokemuksia IEP-tutkimuksista	32
5	SUORITETTU TUTKIMUS	36
5.1	Tutkimusongelmat	36
5.2	Tutkimusmenetelmät	37
5.2.1	Koehenkilöiden kuvaus	37
5.2.2	Aineiston kerääminen	37
5.2.3	Aineiston käsittely	38
5.2.4	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	38

6 TUTKIMUSTULOKSET	42
6.1 Haukkarannan koulun HOPS-tilanne keväällä 1998	42
6.2 HOPS:n laadinta Haukkarannan koulussa	42
6.2.1 Käytössä oleva HOPS-kaavake ja siihen liittyvät kehittämisehdotukset	42
6.2.2 HOPS:n laadintaan keskimäärin käytetty aika	44
6.2.3 HOPS-työryhmä	45
6.3 Haukkarannan koulun erityisluokanopettajien asenteet HOPS:a kohtaan	46
6.3.1 Sukupuolen, kokemuksen ja koulutukseen osallistumisen yhteys asenteisiin	51
6.3.2 HOPS-koulutustoiveet	52
6.4 Oppimiskäsitykset Haukkarannan koulun erityisluokanopettajien työn taustalla	53
6.4.1 Opettajien käyttämät opetusmenetelmät	53
6.4.2 Opetuksen painopistealueet	55
6.5 Mielipiteitä HOPS- ja laatu keskustelusta	59
7 TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA	61
LÄHTEET	69
LIITTEET	73

1 HENKILÖKOHTAINEN OPETUSSUUNNITELMA: OSA LAADUKASTA ERITYISOPETUSTA VAI OPETTAJIEN PAPERITYÖTÄ LISÄÄVÄ ASIAKIRJA

1.1 Laatuajattelu koulussa

Koulutuksen yhteydessä laatua tarkastellaan yhä enemmän asiakkaan näkökulmasta. Koulutussisältöjen tulee vastata asiakkaan tarpeita ja odotuksia. (Vaso 1998.) Opetussuunnittelun laatu lähtee Helakorven (1995, 134) mukaan oppilaantuntemuksesta ja opiskelijavalinnoista, opetussuunnitelmasta, opetuksen pedagogisista ratkaisuista ja oikeista sisällöistä. Laadun kehittäminen parantaa organisaation tuloksia asiakkaiden kannalta ja lisää samalla organisaation, esimerkiksi oppilaitoksen henkilöstön tyytyväisyyttä työhönsä. Jatkuva laadun parantaminen perustuu avoimelle vuorovaikutukselle, hyvälle yhteistyölle ja kaikkien osallistumiselle (Efektia 1997, 7).

Koulussa laadun määrittely tulisi tapahtua opetussuunnitelman perusteiden ja koulun omien tavoitteiden kautta. Opetussuunnitelmassa oppilaitos on määrännyt keskeiset arvot ja päämäärät. Keskeinen kysymys koulujärjestelmän kehittämisessä on, missä määrin kaikkien oppilaiden yksilöllinen oppiminen on mahdollista kouluorganisaation rajat huomioon ottaen. Laadun tavoittelu on haasteellista ja vaikeaa siksi, että koulun tulee täyttää perheiden ja oppilaiden kouluun kohdistuvat opetusta ja oppimista koskevat odotukset. (Holopainen 1998.)

Lähdettäessä kehittämään opetustoimen laatua, jokaisella oppimisyhteisöllä tulee olla yhdessä työstetty visio siitä, miten yhteisö toimii tulevaisuudessa. Visio pohjautuu aina ihmiskäsitykseen tiedosta ja oppimisesta. (Efektia 1997, 6.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) korostaa oppilaan aktiivista roolia tietorakenteensa kehittäjänä. Oppijan kokemusmaailma tuottaa Patrikaisen (1997) mukaan erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Oppimisen ohjaamisen keinot riippuvat kunkin yksilöllisestä kokemushistoriasta. Opetussuunnitelman laadinnassa tämä edellyttää yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistamista mm. lahjakkuuden, harrastaneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella. Valtakunnallinen opetussuunnitelma kiinnittyi näin van-

kasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen informaation prosessoinnin suhteen. (Patrikainen 1997, 83.)

Erityisopetuksen olemassaolo ja toimivuus on osa koulutusjärjestelmän laatua. Syvimillään erityisopetuksen laadussa on kyse siitä, että koululainen tai opiskelija saa mahdollisimman varhain kaiken sen oppimisen tuen, mitä hänen yksilöllinen erityisyytensä edellyttää. Laatua kuvaa ajatus koulusta kaikkien todellisena kouluna. (Holopainen 1998.)

Haukkarannan koulu on mukana Opetushallituksen valtakunnallisessa erityisopetuksen kehittämishankkeessa 1997-2001. Kaikkiaan hankkeessa mukana on 25 kuntaa oppilaitoksineen, neljän yliopiston erityispedagogiikan laitokset (Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Åbo Akademi), valtion erityisoppilaitoksia sekä normaalikouluja (Kontinen 1998). Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa keskeisiä teemoja ovat erityisopetuksen toimintamuodot, pedagogiset ratkaisut, yhteistyöjärjestelmät, opetuksen ja oppimisen työvälineet sekä erityisopetuksen suunnittelu ja arviointi (Virtanen 1998). Haukkarannan koulussa on alettu hankkeeseen liittyen kehittää henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, jotka ovat olleet koulussa käytössä 1.8.1996 alkaen.

1.2 Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat IEP-tutkimusten valossa

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS) tulivat lakisääteiseksi Suomen erityisoppilaille 1.1.1999 uuden perusopetuslain myötä. Aikaisemmin on totuttu puhumaan HOPS:sta eli henkilökohtaisista opetussuunnitelmista. Niiden yhteydessä on Oksasen (1998) mukaan kiinnitetty vain vähän huomiota oppimista ohjaavaan käsityspohjaan sekä eri tekijöiden keskinäisiin suhteisiin. Vastauksia tämän käsityspohjan löytymiseen on etsitty konstruktivismista, joka Oksasen (1997) mukaan johtaa väistämättä oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen. Yhdysvalloissa on Oksasen (1998) mukaan suosittu behaviorismiin pohjautuvaa tavoiteoppimisen mallia, joka jättää vain vähän tilaa muuttuvien tarpeiden yksilölliselle kohtaamiselle. Goodmanin ja Bondin (1993) mukaan IEP (Individual Education Plan) ei perustu behaviorismiin, vaikka niin on väitettykin. Tästä huolimatta vaatimus tavoitteiden asettelusta IEP:tä laa-

dittaessa on rohkaissut opettajia kiinnittämään huomiota erillisiin taitoihin ja tehtäväänalyysihin. (Goodman & Bond 1993; Oksanen 1998; Perusopetuslaki 628/1998)

Goodmanin ja Bondin (1993) mukaan IEP parantaa opettajan ja vanhempien välisiä suhteita, lisää perheen ymmärrystä erityisopetuksesta sekä selkiyttää opetuksen tavoitteita ja suuntia. Cooperin (1996) mukaan myös lapsen akateemista edistymistä koskeva tieto lisääntyy IEP:n avulla.

Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ovat kuitenkin helposti jääneet vain hallinnollisiksi asiakirjoiksi, joiden avulla on taattu erityisoppilaalle lainmukainen opiskelupaikka yleisessä koulussa (esim. Oksanen 1998; Goodman & Bond 1993). Tällaiset asiakirjat eivät välttämättä ole edistäneet oppilaan parempaa oppimista vaan ainoastaan lisänneet opettajien paperityötä (Cooper 1996). Toisaalta niiden opettajien, joilla on enemmän kokemusta ja koulutusta henkilökohtaisista opetussuunnitelmista, on todettu tarvitsevan vähemmän aikaa IEP:n laatimiseen (Gallagher & Desimone 1995).

1.3 Tämän tutkimuksen tarkoitus

Tämän pro gradu-tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien käyttöönoton tilannetta Haukkarannan koulussa sekä erityisluokanopettajien asenteita HOPS:a kohtaan. Lisäksi tarkoituksena on kartoittaa opettajien HOPS-kaavakkeeseen liittyviä kehittämissuhteita. Tarkoituksena on myös kartoittaa, millä tavalla oppimiskäsitys määrittää erityisluokanopettajien työtä sekä sitä, mitä mieltä erityisluokanopettajat ovat meneillään olevasta HOPS- ja laatukselusta.

Tutkimus suoritettiin kyselylomakkeella 28:lle Haukkarannan koulun erityisopettajalle keväällä 1998. Aineiston käsittely tehtiin syksyllä 1998. Työ toteutetaan Haukkarannan koulun rehtorin Esa Saloviuksen pyynnöstä. Työn ohjaajina ovat toimineet KT Oiva Ikonen sekä PhD Markku Sassi.

2 HAUKKARANNAN KOULU

Haukkarannan koulu on valtion erityiskoulu dysfaattisille, kuulovammaisille sekä kuulonäkövammaisille oppilaille. Koulussa on kaksivuotinen esiaste ja peruskoulua vastaava ala- ja yläaste. Oppivelvollisuus kestää 11 vuotta. Koulun oppilaat tulevat kaikkialta Suomesta. Ulkopaikkakuntalaiset oppilaat asuvat viikot koulun kahdessa oppilaskodissa. Oppilaaksi pääsee siten, että lapsi aloittaa koulunsa Haukkarannan esikoulussa kuusi-vuotiaana. Oppilas voi myös aloittaa peruskoulunsa yleisopetuksessa ja tulla väliluokille tilapäisen opetuksen kautta. Lukuvuonna 1997-98 oppilaita oli koulussa yhteensä 140, joista dysfaattisia 105, kuuroja 22, huonokuuloisia 9 ja kuulonäkövammaisia 4. Oppilaskodeissa asui yhteensä 65 oppilasta. (Linkki, syksy 1997.)

Koulun toimintaa on säädellyt 31.12.1998 saakka kuulo-, näkö-, ja liikuntavammaisten kouluista annettu laki (481/1983) ja vuoden 1986 asetus sekä osin peruskoululainsäädäntö. Tammikuun 1. päivästä 1999 alkaen koulun toimintaa säätelee uusi perusopetuslaki (628/1998). Koulu on opetushallituksen alainen. Opetushallitus nimittää koulun johtokunnan, jossa on lääketieteen, sosiaalitoimen, oppilaiden vanhempien, opettajien, koulun muun henkilökunnan ja oppilaiden edustus. Rehtori ja apulaisrehtori huolehtivat eri vastuualueiden kanssa koulun toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta. Oppilaskotien vastuuhenkilönä toimii oppilaskodin johtaja. (Haukkarannan koulun opetussuunnitelma 1996; Haukkarannan koulun esite 1995)

2.1 Koulun toiminta-ajatus

”Keskeisenä tavoitteena on oppilaiden kielellisten taitojen, kommunikoinnin, itseilmaisun ja motoriikan kehittäminen. Koulun tehtävänä on edistää oppilaiden kasvua itsetunnoltaan terveiksi ja identiteetiltään vahvoiksi yksilöiksi sekä ohjata heitä selviytymään jokapäiväisessä elämässä. Oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisten tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi koulun tehtävänä on erityisesti kehittää oppilaan ajattelua, omaaloitteisuutta ja vuorovaikutustilanteissa tarvittavia sosiaalisia taitoja sekä tukea oppilaiden jatko-opintoihin selviytymistä.” (Haukkarannan koulun opetussuunnitelma 1996, 1.)

Oppilaskodin tehtävänä on turvata lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi ja tarjota virikkeellistä toimintaa siellä asuville. Periaatteena ovat oppilaiden yksilöllinen huomioiminen ja itsenäiseen selviytymiseen ohjaaminen. Oppilaasta riippuen nämä periaatteet voivat toteutua hyvinkin eri tasoisesti. Yksilöllistä kasvatus- ja kuntoutustyötä suunnitellaan omahoitajan johdolla yhdessä oppilaan vanhempien ja muun henkilökunnan kanssa. (Haukkarannan koulun esite 1995; Linkki, syksy 1997.)

Oppilashuoltoon kuuluu erikoissairaanhoidajan, koulupsykologin, koulukuraattorin, puheopettajien ja puhe-, toiminta- sekä fysioterapeutin palvelut. Oppilashuollon tavoitteena on tukea oppilaan koulunkäyntiä ja kokonaisvaltaista kuntoutusta yhteistyössä huoltajien, kouluväen ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. (Linkki, syksy 1997.)

2.2 Opetus ja opetussuunnitelmat

Opetuksen lähtökohtana on Haukkarannan koulun opetussuunnitelman (1996) mukaan yksilön kunnioittaminen. Opetussuunnitelmassa mainitaan nykyisen ihmiskäsityksen korostavan oppilaan omaa roolia tietoisuutensa ja todellisuutensa rakentajana: ”Oppilas on aktiivinen osallistuva oppija, toimija, kokija ja tiedon etsijä - ei vain passiivinen tiedon vastaanottaja”. Tämä määritelmä sopii konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppilas ja hänen vanhempansa ovat mukana opettajan, oppilaskodin ja oppilashuoltohenkilöstön kanssa suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa oppilaan kasvatukseen, opetukseen ja kuntoutukseen liittyviä asioita (Haukkarannan koulun opetussuunnitelma 1996).

Koulun opetussuunnitelman pohjana on ”Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994”. Esiasteella opetussuunnitelman tukena on lisäksi ”Esiasteen opetussuunnitelmaan perusteet 1996”. Tarvittaessa sovelletaan harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmia EHA1 ja EHA2 1996. Koulukohtainen opetussuunnitelma määrittelee opetuksen lähtökohdat, avainalueet tavoitteineen sekä arviointiperusteet. Opetuksen sisältö määritellään luokkakohtaisesti laadittavassa vuosisuunnitelmassa. Oppiaineiden ja oppianeryhmien tavoitteet määritellään yksilöllisesti ja ne kirjataan jokaisen oppilaan henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan. (Haukkarannan koulun opetussuunnitelma 1996.)

2.2.1 Dysfasiaopetus

Dysfasialla tarkoitetaan kielen kehityksen erityisvaikeutta. Dysfasiassa lapsen puheen ja kielen kehitys on vaikeasti estynyttä tai häiriintynyttä syntymästä alkaen. Keskeisin dysfaattisten lasten ongelma on vaikeus kommunikoida tehokkaasti kielen avulla tai hyödyntää kieltä kaiken oppimisen perustana. Dysfasialla on suhteellisen huono ennuste ja siihen voi liittyä muita vammoja ja päin vastoin. (Tuovinen 1995, 1, 9, 11.)

Tuovisen (1995) mukaan dysfasian määrittely on ongelmallista, eikä yleisesti hyväksyttyä määrittelyä ole olemassa. Stanfordissa vuonna 1960 pidetyssä kongressissa sovittu dysfasian määritelmä on Tuovisen mukaan eri tavoin muokattuna edelleen käytössä. Tämän määritelmän mukaan ekspressiivinen (puheen tuottamiseen liittyvä) ja reseptiivinen (kielen ymmärtämiseen liittyvä) dysfasia johtuu pre-, peri-, tai postnataalisella kaudella sattuneesta keskushermoston kehityshäiriöstä tai vauriosta. Dysfasiaa ei selitä primääristi yleinen älyllinen jälkeenjääneisyys tai keskushermoston vauriosta johtuva puhetta estävä motorinen häiriö eivätkä sosiaaliset tekijät. (Tuovinen 1995, 10 viitaten Johnstoniin 1982.)

Usein Dysfaattisilla lapsilla esiintyy myös muita kuin puhutun kielen tuottamiseen ja/tai ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksia. Tyypillisiä ovat esimerkiksi vaikeudet lukemisessa ja kirjoittamisessa. Joidenkin tutkijoiden mukaan dysfasiassa on kysymys on kielellisten vaikeuksien laajuudesta ja vaikeusasteesta. Tällöin luki-vaikeudet edustavat kielellisten vaikeuksien ulottuvuuden lievempää päätä. Dysfaattiselle lapselle tyypillisiä ovat myös matemaattiset oppimisvaikeudet, tarkkaavaisuuden ja toiminnan ohjauksen ongelmat sekä motoristen taitojen oppimisen hitaus ja motorinen kömpelyys. (Ahonen 1998.)

Dysfaattisten oppilaiden opetuksessa painottuvat erilaisten valmiuksien, kuten visuaalisen ja audittiivisen havaintokyvyn, kosketusaistin ja kuulomuistin sekä motoristen taitojen harjaannuttaminen. Perusteellinen asioiden opiskelu ja jatkuva kertaus ovat etusijalla. Oleellista on opetuksen yksilöllisyys, jonka tueksi laaditaan yksilölliset opetussuunnitelmat. Perustavoitteisiin kuuluu sosiaalisuus ja selviytyminen jokapäiväisen elämän toiminnoista mahdollisimman itsenäisesti. Kielen ja kommunikaation kehittäminen on mukana kaikessa opetuksessa koko kouluajan. Lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa käytetään

rinnakkain synteettisiä (esim. CID) ja analyttisiä (esim. KPL) menetelmiä. Tarvittaessa käytetään vaihtoehtoisia kommunikaatiokeinoja kuten viittomia, piktogrammeja ja bliss-symboleja. (Haukkarannan koulun esitteet 1995, 1997.)

2.2.2 Kuulovammaisten opetus

Kuulovammat aiheuttavat hyvin erilaisia häiriöitä kielen kehityksen ja puheen artikulaation, resonanssin, rytmin ja äänen säätelyyn. Kuulovamman vaikeusaste, tyyppi, syntyajan kohta sekä toteamisajankohta ovat häiriön keskeisiä tekijöitä. Kielelliseen kehitykseen vaikuttaa keskushermoston kypsyminen ja aistien välinen yhteistyökyky sekä kielellisten virikkeiden määrä ja laatu. Lisäksi vanhempien kuulostatus, lapsen sosiaaliset ja kielelliset kontaktit, kognitiivinen taso ja kehitys, oppimiskyky, omasta ilmaisusta saatu palaute, kommunikaatio-opetus sekä myös kuulovamman toissijaiset vaikutukset vaikuttavat kielelliseen kehitykseen. (Tuovinen & Virtanen 1994, 6.)

Varhaiset auditiivis-lingvistiset kokemukset eli kuultu puhe vaikuttaa lapsen havaintojen sekä keskushermoston kuuloratojen ja kuulokeskuksen kehittymiseen. Tästä syystä kuulovamman varhainen toteaminen ja kuulokojeen käyttö pienestä pitäen on tärkeä kielellisen kehityksen edellytys. Mikäli vaikeasti kuulovammaisen lapsen lähiympäristö ei ole viittova, tulisi huolehtia kaikkien kommunikaatiokeinojen hyödyntämisestä käsitteenmuodostuksen ja sisäisen kielen kehittymisen jouduttamiseksi sekä ilmaisuhalukkuuden ja -valmiuden kannustamiseksi ja ilmaisukeinojen löytämiseksi. Virikkeellinen kasvuympäristö on tällöin erityisen tärkeä. (Tuovinen & Virtanen 1994, 9.)

Kuurojen opetuksessa keskeisenä tavoitteena on kaksikielisyys ja -kulttuurisuus eli hyvä viittomakielen ja suomenkielen taito. Viittomakielen opetuksessa tutustutaan kielen rakenteeseen, käyttöön ja kuurojen kulttuuriin. Oppilaiden kasvaminen kuurojen kulttuurin jäseneksi on tärkeää. Kuurot työntekijät tutustuttavat oppilaat kuurojen elämään, kieleen, historiaan ja taiteeseen luontevasti. Suomen kielen opetuksen tavoitteena on erityisesti luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Opetukseen kuuluu myös puheen ja huulioluvun harjoittaminen. (Haukkarannan koulun esite 1997.)

Huonokuuloisten opetus perustuu kuulemiselle ja puheelle, jota tuetaan viitotulla suomen kielellä. Oppilaat kommunikoivat puheella ja viittomilla sekä osa myös viittomakielellä. Huonokuuloisille tärkeää huuliolukutaitoa harjoitellaan koulussa paljon. Opetuksessa kiinnitetään erityistä huomiota myös kuuloharjoituksiin ja puhetaidon ylläpitämiseen. Oppilasta opetetaan myös huolehtimaan itse kuulolaitteestaan, koska kuulolaitteen mahdollisimman hyvä toimiminen on oppilaan opiskelussa tärkeä edellytys. (Haukkarannan koulun esite 1997.)

2.2.3 Kuulonäkövammaisten opetus

Kuurosokeus voi olla erillinen vamma tai esiintyä muiden vammojen lisävammana. Henkilö on kuurosokea, kun hänellä on vakava-asteinen näkö- ja kuulovamman yhdistelmä. Osa kuurosokeista on täysin kuuroja ja sokeita ja osalla on näön tai kuulon jäänteitä. Vammojen yhdistelmä vähentää samanaikaisesti mahdollisuuksia käyttää hyväksi mahdollisia näön- ja / tai kuulonjäänteitä. Kuurosokeat eivät voi ilman muuta käyttää hyväkseen näkövammaisille tai kuulovammaisille tarkoitettuja palveluja. Tästä syystä kuurosokeus aiheuttaa erittäin suuria vaikeuksia koulunkäynnissä, jatkokoulutuksessa, työssä, perhepiirissä ja sosiaalisessa kontaktissa sekä estää informaation saamista ja osallistumista kulttuuritoimintoihin. (Utvecklingen under 1981 för dövblinda i Norden.)

Kuulonäkövammaisten oppilaiden opetuksen tavoitteena on kommunikaation ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittäminen sekä päivittäisistä toiminnoista selviytyminen. Opetuksen perustana on vuorovaikutus. Oppilaasta riippuen voidaan kommunikoida viittoen, kädestä käteen viittoen sekä korvaavien kommunikaatiomenetelmien avulla tai muulla oppilaalle sopivalla tavalla. Tärkeintä kommunikaatiomenetelmän valinnassa on lapsen oma kiinnostus ja spontaani itseilmaisutaito. (Haukkarannan koulun esite 1997.)

3 OPPIMISKÄSITYKSET HENKILÖKOHTAISTEN OPETUS- SUUNNITELMIEN PERUSTANA

Tässä työssä tarkastellaan oppimiskäsityksiä henkilökohtaisten opetussuunnitelmien perustana. Oppimiskäsityksillä tarkoitetaan Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta. Toisin sanoen niillä heidän mukaansa tarkoitetaan oppimisesta muodostettua skeemaa, joka säätelee tutkijan ja/tai kasvattajan toimintaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146.)

Rauste-von Wright ja von Wright käyttävät oppimiskäsitysten yhteydessä termiä ”paradigma”, jolla Hirsjärven ja Huttusen (1995, 92) mukaan tarkoitetaan tieteen yleisempiä lähtökohtia. Guban ja Lincolnin (1994, 105) mukaan paradigma on uskomusjärjestelmä tai maailmankuva, joka ohjaa tutkijaa sekä metodologisesti, ontologisesti että epistemologisesti. Ontologialla tarkoitetaan sitä, miten tutkija yrittää päästä perille todellisuudesta. Epistemologia puolestaan tarkoittaa tutkijan ja tutkittavan välistä luonnetta. (Naukkari 1997.)

Patrikaisen (1997, 71) mukaan oppimiskäsityksissä käytäntöihin liittyvät tottumukset, asenteet ja arvot yhdistyvät oletukseen siitä, mitä oppilaan aivoissa tapahtuu oppimisprosessin kuluessa. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 146) mukaan opetussuunnitelman laatiminen sisältää ainakin piilotasolla kannanoton oppimistapahtuman luonteeseen. Erilaisilla oppimiskäsityksillä on erilaisia seurauksia niin opetuksen tavoitteen asettelulle kuin sen suunnittelullekin.

Oppimiskäsitykset jaetaan perinteisesti behavioristiseen ja kognitiiviseen lähestymistapaan. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan yleisin luokitus on jako empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivisiin oppimiskäsityksiin. Niiden rinnalla esiintyy nykyisin esim. Suomessa toisaalta kokemuksellisen oppimisen merkitystä korostava humanistinen oppimiskäsitys ja toisaalta Neuvostoliiton ns. kulttuurihistoriallisen koulukunnan piirissä syntynyt ”activity-teoria”. Nimi ”Activity-teoria” on harhaan johtava, koska toiminnan selittämiseen keskittyviä teorioita on useita. Sekä humanistinen että activity-teoriaan kytkeytyvä oppimiskäsitys ovat pitkälti sopusoinnussa yleisen konstruk-

tiivisen käsityksen kanssa. Niillä on kuitenkin selvät erityispiirteensä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 147-146.)

3.1 Empiristis-behavioristinen oppimiskäsitys

Behaviorismin juuret juontavat vuosisadan vaihteeseen. Venäläisen fysiologin Ivan Pavlovin koirille tekemät kokeet johtivat ehdollisia refleksejä koskevin tutkimuksiin ja tekivät hänestä psykologian historian klassikon. Myöhemmin Skinner erotti toisistaan klassisen ja operantin ehdollistamisen. (Saloviita 1988, 12.) Tältä pohjalta opetuksen tavoitteita ryhdyttiin yhä yleisemmin määrittämään käyttäytymistavoitteina, behavioral objectives (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 148).

Behavioristinen oppimisen tulkinta korostaa Virtasen (1994, 53) mukaan oppimisen ennakkoehtoja ja lopputulokseen liittyviä tekijöitä. Behavioristinen käsitys oppimisprosessista antaa selviä viitteitä opetussuunnitelman laatimiseksi. Suunnitelma tulee laatia etukäteen ja yksityiskohtaisesti. Behavioristisen käsityksen mukaan ihminen on organismi, jonka käyttäytyminen on selitettävissä ärsyke-reaktio-kaavion avulla. Tämä uskomus syrjäyttää psyykkis-henkiset tekijät tarkasteltaessa ihmistä oppijana. (Suonperä 1995, 102.) Opettajan tehtäväksi jää aineksen esittäminen suunnitelman määräämällä tavalla sekä huolehtiminen siitä, että tämä johtaa oppilaassa tavoitteen edellyttämään reaktioon (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 152).

Suonperän (1995) mukaan behaviorismi on vaikuttanut opetuksen didaktisiin ohjeisiin ja toteuttamismalleihin kielteisesti. Empiristis-behavioristisessa oppimiskäsityksessä lähtökohtana on käsitys ihmisen toimintojen suunniteltavuudesta, ohjattavuudesta ja valvottavuudesta ulkoapäin. Oppimisen kohteena olevan todellisuuden ympäristön rakenteet pilkotaan atomistisiksi oppituntirakennelmiksi. Näiden näkyvä ilmentymä on oppiainekeskeinen lukujärjestys sekä oppikirjasidonnaisuus (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 153). Oppiainekohtainen lukujärjestys ja oppikirjasidonnaisuus sekä näin ollen valmiina annetun tiedon yliarvostaminen ovat Suonperän (1995) mukaan johtanut opetusympäristöjen irtautumiseen todellisuudesta. Seurauksena on oppilaan passivoituminen, joka on esteenä luovuuden kehittymiselle. Lisäksi luokkahuoneopetusjärjestelmään olennai-

sesti kuuluva sosiaalinen vertailu ja arvostelu painottavat liikaa keskinäisen kilpailun negatiivisia piirteitä korostaen näin ihmissuhteiden kielteisiä puolia. (Suonperä 1995, 98-99; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 153)

Empiristis-behavioristinen oppimiskäsitys on ollut kriittisessä mielessä paljon esillä viime aikoina suomalaisessa kasvatustieteiden keskustelussa. Tilalle on tarjottu ns. uutta oppimiskäsitystä, jota ei kuitenkaan ole selkeästi määritelty. Kirjallisuudessa tunnutaan puhuvan päällekkäin ”uudesta/uudistuvasta oppimiskäsityksestä”, ”modernista oppimiskäsityksestä” tai ”konstruktivismista”. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 151) mukaan uuden oppimiskäsityksen piiriin voidaan lukea niin humanistis-kokemuksellinen, uusmarxilainen kuin konstruktivistinenkin oppimiskäsitys.

3.2 Kognitiivis-konstruktivinen oppimiskäsitys

Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen on vaikuttanut piagetilainen kehitysvaiheisiin perustuva näkemys, jonka mukaan lapsen kehitys etenee vaiheittain tasolta toiselle yksilöllisen laajuuden ja aikataulun mukaan. Liiallinen vaiheisiin sitoutuminen on Virtasen (1994) mukaan johtanut opetuksen toteuttamiseen konkreettisin menetelmin, vaikka kehitystaso olisi sallinut siirtymisen opetuksessa abstraktisemmalle tasolle. Informaatioteoreettisessa oppimisen tarkastelussa, joka liittyy kognitiiviseen lähestymistapaan, oppiminen käsitteään yksilössä tapahtuvaksi informaation käsittelyksi. Siihen liittyy useita toimintoja kuten havaintojen tekeminen, informaation käsittely ja käsitellyn tiedon palauttaminen vastauksien antamisena. (Virtanen 1994, 54.)

3.2.1 Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys

Behaviorismille vastakkaisen humanistisen psykologian aatemaailman pohjalta muotoutuneessa kokemuksellisen ja reflektiivisen oppimisen suuntauksessa on viitekehyksenä holistinen ihmiskäsitys. Sen mukaan ihminen toimii kolmella perusulottuvuudella, jotka ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Kehollisuus ja tajunnallisuus ovat ihmisen olemassaolon perusmuotoja ja täten välttämättömiä ehtoja oppimiselle. Kehollisuuden näkökulmasta oppimista tarkastellaan aivojen biologian ja fysiologian näkökul-

masta. Tajunnallisuuden ulottuvuudesta oppimista ilmentävät käsitteellisyys, ajattelu ja merkitysten ymmärtäminen. Situationaalisuus osoittaa oppijan suhteen todellisuuden rakenteisiin. Elämäntilanteet tarjoavat ne edellytykset, joiden vallitessa oppimista voi tapahtua. (Suonperä 1995, 102-103.)

Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsityksen juuret ovat Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan humanistisessa psykologiassa ja ulottuvat Rousseau'n kasvatustilafilosofiaan. Suomessa suuntauksen taustahahmona on ollut Wilenius. Wileniuksen (1975) mukaan kasvulle on ominaista kasvavan tuleminen vähitellen tietoiseksi kasvatustapahtumasta. Hänelle kehittyi itsetietoisuus ja sen myötä kasvatuksen tilalle tulee itsekasvatus. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 43.) Kasvatustoiminta on luovaa ja itsesääntöistä. Opetussuunnitelma jää välineeksi toivotun kasvatustapahtuman aikaan saamiseksi. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan humanistisen oppimiskäsityksen edustajat eivät suosi pitkälle menevää opetusprosessin suunnittelua vaan pikemminkin pohtivat oppimisprosesseja. Eniten suuntaus on saanut kannatusta aikuiskasvatuksen piirissä. Tätä suuntausta on kutsuttu myös naïviksi konstruktivismi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157; Hirsjärvi & Huttunen 1995, 43)

3.2.2 Uusmarxilainen oppimiskäsitys

Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 147) nimittävät activity-teoriaan kytkeytyvää oppimiskäsitystä myös uusmarxilaiseksi. Uusmarxilainen oppimiskäsitys syntyi Neuvostoliitossa, jossa oppimisen tutkimus eteni ennen toista maailmansotaa kahta pääuomaa pitkin. Ensimmäinen uoma oli ehdollisten refleksiin tutkimus, joka johti behaviorismiin. Toinen uoma oli Vygotskyn (1896-1934) ajatuksiin perustuva kulttuurihistoriallinen suuntaus. Tämän suuntauksen oppimiskäsityksen mukaan on erotettavissa toisistaan arkielämän kokemusmaailmassa opitut eli spontaanit ja koulutuksen välittämät ei-spontaanit käsitteet. Suomessa suuntausta on tutkinut mm. Engeström. Engeströmin (1987, 11) mukaan opetus on tietoiseen ja täydelliseen oppimiseen tähtäävää opetuksen suunnitelmallista ohjaamista. Opetus poikkeaa täysin muusta kasvatuksesta. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan tässä yhteydessä voidaan puhua kahdesta rinnakkain esiintyvistä eri oppimiskäsityksestä: Empiiriseen tutkimukseen liittyvästä sekä normatiivisesta. Normatiivisella opetusta ja oppimista koskevalla käsityksellä on yhty-

mäkohtia behaviorismiin, sillä molemmat viittaavat opetuksen yksityiskohtien suunnittelun tärkeyteen. Eroavaisuutena on kuitenkin opetusteknologiset ratkaisut, joiden tulee perustua kulloinkin valitun tavoitteen ja vallitsevan tilanteen analyysiin ”empiirisestä todellisuudesta”. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 147, 153-154; Engeström 1987, 11)

3.2.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on historiallisesti katsoen nuori. Kehitystä on vauhdittanut tiedon sisältöjen ja ammattien edellyttämien taitojen nopea vanheneminen maailmalla yhä nopeutuvan muutoksen vaikutuksesta. Kognitiiviselle teorialle rakentuva konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa kokemuksellista oppimista. Oppilas toimii oppieksaan kokonaisvaltaisena persoonana. Oppiminen on tietoisuuden rakentumista eli konstruointia. Tiedon konstruointi tapahtuu aina jossain tilanteessa, oppiminen on siis tilanne- ja kontekstisidonnaista. Konstruktioprosessin yleispiirteet ovat samanlaiset kaikilla yksilöillä, sen sijaan sisällöt ovat yksilöllisiä. Yksilön oma kuva itsestään on oman elämänprosessin varrella opittua. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157-158.) Tämän oppimiskäsityksen mukaan oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota ja prosessoi sen pohjalta tietoa. Tietoa ei voida pitää puhtaasti objektiivisena, oppijasta riippumattomana, vaan se on nähtävä oppijan konstruoimana oppimistuloksena. Oppijan aktiivinen vuorovaikutus oppimisympäristön kanssa on perustana oppimaan oppimiselle. (Suonperä 1995, 103.)

Konstruktivistinen tarkastelutapa kiinnittää huomiota oppimisprosessin laadullisiin ominaisuuksiin. Tästä syystä oppiminen nähdään kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten tekijöiden integroituna kokonaisuutena. (Suonperä 1995, 103.) Oppimisen ohjaamisen laadulla tarkoitetaan ympäristön ja oppilaiden taustan sekä taipumusten huomioimista opetuksessa. Tämä edellyttää uuden oppimiskäsityksen mukaista oppimisprosessia ja sen ohjausta eli opetustyön kokonaistamista yli oppituntien sekä näiden kaikkien arviointijärjestelmää. (Helakorpi 1994, 134.)

3.2.4 Uudistuvan oppimiskäsityksen soveltaminen erityisoppilaille

Uudistuvaan oppimiskäsitykseen liittyy myös ongelmia. Konstruktivistiseen oppimiseen perustuvan oppimisen on todettu aiheuttavan oppijoille mm. korkeaa kognitiivista kuormitusta. Myös vastuu omasta oppimisesta ja sen suunnittelusta sekä välttämättömyys omaksua entisestä poikkeava oppimisprosessi korostuu konstruktivistisessä oppimisessä. (Helakorpi 1995, 124.)

Tässä yhteydessä voidaan kysyä, miten kehitys- tai aistivammaiset oppilaat pystyvät konstruktivistiseen oppimiseen. Vastauksia pohdittaessa keskeiseksi nousee opetuksen yksilöllinen suunnittelu, oppimisympäristön jatkuva uudistaminen sekä opettajan rooli.

Kiven (1998) mukaan hyvin suunnitellulla opetuksella voidaan korjata puutteellisia kognitiivisia prosesseja ja luoda edellytykset oppimiselle silloinkin kun, oppimisessa on jo ongelmia. Opettajan on tunnistettava ne perustavat prosessit, joiden kehittymättömyyden seurauksena koko oppimistapahtuma saattaa olla häiriintynyt. Opetuksessa voidaan hyödyntää niitä oppimisresursseja, jotka oppilaalla ovat vahvimmat ja sopivalla interventio-ohjelmalla korjata puutteita kognitiivisessa prosessoinnissa. Esimerkkeinä kognitiivisten prosessien harjoitusohjelmista Kivi mainitsee professori H. Carl Haywoodin esikouluikäisille tarkoitettun Bright Start-ohjelman ja professori Reuven Feuersteinin yli kahdeksan vuotiaista aikuisiin oppijoihin tarkoitettun Instrumental Enrichment-ohjelman. Bright Start-ohjelmaa on kokeiltu Kaikuharjun koulussa Lahdessa, joka on tarkoitettu kuulo- ja puhevammaisille sekä muille vaikeista kielellisistä häiriöistä kärsiville lapsille. Kokeilut erityisesti kielellisesti hitaasti kehittyvien lasten kohdalla ovat olleet yksinomaan myönteisiä. (Kivi 1998.) Myös Haukkarannan koulussa on B-S koulutuksen saanut opettaja.

Funktionaalista oppimisesta on usein etsitty ratkaisuja niille oppilaille, jotka syystä tai toisesta ovat jääneet ilman riittäviä taitoja. Tässä kehityspsykologisen mallin rinnalle nousseissa mallissa opetuksen ympäristönä on tavallinen elämä ja sen sisällöt. Opetuksessa käytetään keinotekoisien ja abstraktien oppimateriaalien sijasta luonnollisia ympäristöjä. (Virtanen 1994, 56.)

Oksasen (1997) mukaan ajattelua voidaan kehittää monella tavalla, kuten edellä esitetty-

jen erillisten ohjelmien avulla tai jokapäiväisessä toiminnassa. Oksanen ei kuitenkaan sido ajattelun kehittymistä yksinomaan johonkin ohjelmaan. Hän näkee sen tietynlaisena toimintamallina, jossa korostetaan ajattelemisen ja ajattelumallien muuttamisen merkitystä kaikenlaisten toimintojen yhteydessä.

Oksanen (1998) esittää konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä Moshmaniin (1982) viitaten kolme erilaista näkemystä. Ne eroavat toisistaan sen suhteen, mikä merkitys niissä annetaan ympäristölle ja kehittymistä ohjaaville henkilöille sekä siinä, missä määrin yksilön katsotaan oppivan konstruointia kehittymisen seurauksena ja mikä asema on opetuksella. Yksilöä korostavan suuntauksista tunnetuin on Piaget'n teoria, kun taas vuorovaikutusta korostavan konstruktivismin juuret ovat Vygotskyssa (1978).

Piaget'n tutkimukset koskevat spontaania oppimista, ja hänen teoriansa skeemojen rakentumisesta sijoittuu pikemminkin kehityspsykologiaan kuin oppimispsykologian kontekstiin (Oksanen 1998). Vygotsky (1978) ei hyväksy Piaget'n tavoin kehitystasoajattelua vaan kiinnittää huomiota sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin. Ohjatun leikin ja kielien kehityksen merkitys lapsen kognitiivisten taitojen perustana korostuu Vygotskyn teorioissa. Erityisen merkittävänä Vygotsky pitää aikuisen ja lapsen välisiä vuorovaikutustilanteita. (Vygotsky 1978, 122-125.)

Oksanen (1998) mukaan Piaget'n teoria on riittävä silloin kun yksilö kykenee mahdollisimman itsenäiseen tiedonmuodostukseen eli oppimaan suoraan ympäristöstään. Silloin, kun hän ei tähän kykene, tarvitaan lisäksi ohjaajien väliintuloa - oppimisen ohjausta ja oppimisympäristön järjestelyä yksilöllisiin tarpeisiin pohjaten.

3.3 Konstruktivismi perustana henkilökohtaisille opetussuunnitelmille

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan vain konstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa opetussuunnitelmien laatimiselle sekä koulutusjärjestelmälle yleensäkin jäsentyneitä ja ratkaisevia haasteita. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan etukäteen yksityiskohtaisesti suunniteltu opetussuunnitelma kyseenalaistuu. Opetussuunnitelmaa ei pidetä opetus-oppimisprosessia yksityiskohtaisesti määrittämänä ohjelmana, vaan

lähinnä kasvatuksen tavoitteita ja niiden saavuttamisen ehtoja problematisoivana tarkasteluna. Tällöin esiin nousee oppimisen taitojen opettamisen ehdot. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 158 , 162.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksessa ei ole tärkeintä opettajan ennalta määräämien tehtävien suorittaminen vaan oppijan oman ajatustoiminnan aikaansaaminen. Oksasen (1997) mukaan tämä tarkoittaa opetussuunnitelman muuttamista joustavaksi oppijan yksilölliset tyylit ja valmiudet huomioivaksi.

Opettajan työ mielletään yhä selkeämmin oppimisprosessin ohjaamiseksi. Opettajan on pystyttävä ymmärtämään ja tukemaan, mikä on oppilaan vastaanottokyky ja kulloinenkin tilanne. Oppijaa on autettava hahmottamaan kokonaisuuksia. Paitsi oppiaineiden hallintaa, opettajan olisi hallittava myös opetus-oppimisprosessin teoriaa. Näin hän pystyy tekemään ja jatkuvasti tarkentamaan opetussuunnitelmaa sekä refleктоimaan omaa toimintaansa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 106-107.)

Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat eivät ole tuottaneet toivottuja tuloksia Yhdysvalloissa ehkä juuri siksi, että siellä on suosittu tavoiteoppimiseen pohjautuvaa mallia (Goodman & Bond 1993). Oksasen (1998) mukaan tällainen malli jättää vain vähän tilaa muuttuvien tarpeiden yksilölliselle kohtaamiselle. Goodmanin ja Bondin (1993) mukaan tavoiteoppimisen malli, jota suosittiin etenkin IEP:n alkuaikoina, ei välttämättä hyödytä oppijaa, koska itse päämäärä tulee silloin tärkeämmäksi kuin oppimisprosessin aikaansaaminen.

Koska jokainen yksilö hahmottaa todellisuutta eri tavoin, ei tehtäväanalyysseja voi tehdä vain loogisin perustein ja yhdenmukaisesti kaikkia oppijoita varten. Huomioon tulisi ottaa, millaisen tiedon pohjalta ja millaisin odotuksin ja ennakko-oletuksin oppija tehtävään ryhtyy. Oleellista on myös se, millaisin keinoin ja strategioin kukin oppija ryhtyy tehtävää ratkaisemaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 122-123.)

Patrikainen (1997) on tutkimuksessaan havainnut joidenkin asioiden kohdalla samankin opettajan ajattelun sisältävän sekä behavioristisia puolia että konstruktivistista otetta. Tutkimuksensa perusteella Patrikainen jakaa opettajuuden neljään luokkaan: 1. Opetuk-

sen suorittaja 2. Tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija 3. Oppimaan ja kasvamaan saattaja 4. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. (Patrikainen 1997, 218.)

Opetuksen suorittaja opettajuudessa oppimiskäsitys on behavioristinen. Oppimisympäristön opettajakeskeisyys ilmenee perinteisenä luokkahuoneen mallina sekä opettaja- ja oppikirjakeskeisyytenä. Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija-opettajuudessa oppiminen nähdään sekä suorituksena että prosessina. Tietoa opetellaan varastoon esim. koe-suoritusta varten. Toisaalta tärkeänä pidetään myös itsenäistä tiedon hankintaa ja tekemällä oppimista sekä oppijan omaa oivallusta. (Patrikainen 1997, 222-231.)

Oppimaan ja kasvamaan saattaja-opettajuudessa on selkeää konstruktivistista otetta mutta toiminta on suorituspainotteista. Oppimisen prosessiluonne ilmenee laajoissa yhteistoiminnallisissa projekteissa. Uuden tiedon omaksuminen tapahtuu aiemmin opitun perusteella. Työskentely on aktiivista tiedon hankkimista itsenäisesti tai pari- ja tiimityöskentelyä. Opettajuudessa korostuu hyvä yhteistyö sekä vanhempien että kollegoiden kanssa. Kasvatus- ja oppimistavoitteiden saavuttamisessa korostuu oppilaiden kilpailuttaminen. Opettajilla on selvä pyrkimys ajattelun tasolla konstruktiviseen oppimiseen, mutta he eivät näytä tietävän, miten se käytännössä tehdään. (Patrikainen 1997, 160, 236.)

Kasvatus- ja oppimisprosessin ohjaaja-opettajuudessa ilmenee kollegiaalisen reflektion toimivuus työtovereihin ja oppilaan vanhempiin nähden. Se näkyy myös oppilaiden ja opettajien välisenä yhteistoiminnallisuutena käytännön opetus- ja oppimistilanteissa. Oppimisen katsotaan olevan prosessin, joka ilmenee laajoina integroituina oppimiskokonaisuuksina. Oppilaiden työskentely on itseohjautuvaa tai yhteistoiminnallista tiedonhankintaa ja tiedon prosessointia. Myös vanhempien kanssa suunnitellaan yhdessä oppilaiden opiskeluun ja kasvatukseen liittyviä kysymyksiä. Tässä opettajuudessa on Patrikaisen mukaan selvästi nähtävissä kognitiivis-konstruktivistinen oppimisteorian painotus. (Patrikainen 1997, 236, 240.)

4 HENKILÖKOHTAISET OPETUSSUUNNITELMAT

4.1 Yleinen määrittely

Henkilökohtaisella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan Virtasen (1994, 44) mukaan yksittäisen oppilaan opetusta koskevan kokonaisuuden suunnittelemista. Sen avulla edetään oppilaskohtaisesti hyväksytyyn opetussuunnitelman mukaisesti. Käytössä on useita vakiintuneita lyhennyksiä, kuten YKO (yksilöllinen koulutusohjelma), HOPPI (henkilökohtainen oppimissuunnitelma) ja HOPS (henkilökohtainen opetussuunnitelma). HOPS-nimitys tuntuu tällä hetkellä olevan kaikkein vakiintunein ja sitä käytetään myös tässä työssä. Ikonen (1998, 220) mukaan HOPS on vakiintunut nimenä ja lyhenteenä perus- ja aikuiskoulutuksen käyttöön ja nykyään sitä käytetään myös varhaiskasvatuksessa. Uudessa perusopetuslaissa (628/1998) puhutaan yksittäisen oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta, joka tulee yleistymään lyhenteenä HOJKS.

Termistä riippumatta tausta-ajatuksena on korostaa oppijan asemaa oman opiskelunsa subjektina, aktiivisena kokijana sekä tiedon etsijänä ja prosessoijana. Periaatteena on, että oppimisesta muodostuu elinikäinen prosessi, jossa pyritään mahdollisimman varhain itseohjautuvuuteen. (Ikonen 1998.)

Ikonen (1998) mukaan HOPS on monimerkityksinen ja monitahoinen ilmiö, jota voidaan tarkastella suppeammassa ja laajemmassa merkityksessä. Suppeassa merkityksessä se tarkoittaa oppimistavoitteet määrittävää opetussuunnitelmaa. Laajassa merkityksessä sen voidaan katsoa sisältävän kaikki koulun järjestämät oppimiskokemukset. Näin ollen HOPS kattaa kaikki opetusta määräävät sisällölliset ja metodiset edellytykset, päätökset, tavoitteet, sisällöt, ehdot, toimet, välineet ja arvioinnin. (Ikonen 1998.)

HOPS edellyttää perusteellista asennemuutosta opettaja-, menetelmä-, ja oppimateriaali-johtoisesta opetustavasta oppijakeskeisen oppimisen organisoimiseen. HOPS:n voidaan katsoa olevan opettajan ja oppilaan välinen sopimus oppimisen tavoitteista, keinoista ja seurannasta. Sekä opettajan että oppilaan on pystyttävä hyväksymään HOPS-sopimus.

Opettaminen ei voi Ikosen ja Fadjukoffin (1998) mukaan olla pakottamista, vaan opettajan ja oppilaan yhteistyötä. Jos oppilasta ei kyetä motivoimaan jonkin asian opetteluun, ovat opetusyritykset yleensä ajan haaskausta. (Ikonen & Fadjukoff 1998, 202.)

Vaikka henkilökohtainen opetussuunnitelma on yksilöllinen, on se sovellettava ryhmän opetuksen yhteyteen. Oppilasryhmää opetettaessa voidaan oppilaille jakaa erilaisia tehtäviä yhteisen teeman ympärille kunkin omien kykyjen ja tavoitteiden mukaan. Muut oppilaat ovat oppijalle tärkeä oppimisympäristö ja oppimisen lähde. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot ovat keskeisimpiä elämäntaitoja ja opetuksen tavoitteita. (Ikonen 1998.)

4.2 Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien juuret IEP:ssä

Yksilöllisten opetussuunnitelmien ideologia on levinnyt Suomeen lähinnä amerikkalaisten koulukäytänteiden kautta. USA:ssa HOPS-termiä vastaa IEP (Individual Education Plan). IEP on kirjoitettu dokumentti, jonka avulla taataan vammaiselle lapselle hänen tarvitsemansa opetus ja palvelut (A Guide for Parents to the Individual Education Program, IEP 1995, 5). IEP:ssä korostuu arvioinnin osuus. Arvioinnin avulla varmistetaan, että palveluja annetaan ja myös ohjataan (Happonen 1992).

Yhdysvalloissa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen erityisoppilaille on ollut lakisääteistä jo pitkään. IEP:n historiassa 1970-luku oli merkittävä vuosikymmen. Erityisen merkittävä oli YK:n yleiskokouksen 1971 antama Vammaisten henkilöiden oikeuksien julistus. Virikkeen IEP:n synnylle antoi vammaisten aikuisten kuntoutuspalvelujen parantaminen. Liittovaltion oikeusistuin määräsi vuonna 1972 yksilölliset kuntoutussuunnitelmat eli IHP:t (Individual Habitation Plan) Alabaman Partlow'n valtion koulun sekä sairaalan asukkaille. Suunnitelma sisälsi monia nykyisen IEP:n osia kuten kuvauksen asiakkaan nykyisistä rajoitteista ja tarpeista sekä pitkän- ja keskivälin tavoitteista. Lisäksi IHP sisälsi ajankäytön suunnitelman ja tiedon ammattilaisten vastuusta tavoitteiden saavuttamiseksi sekä lausunnon vähiten rajoittavasta ympäristöstä. Yksilöllinen kirjattu kuntoutusohjelma eli IWRP (Individualized Written Rehabilitation Program) laajensi IHP:tä ja toi mukanaan perheen ja henkilökunnan yhteistyön sekä objektiivisen kriteeristön ja arviointimenetelmät. Arviointi tarkoitti enemmän palvelujen hankintasuunnitelman tar-

kistamista kuin yksilöllisten saavutusten dokumentointia. (Goodman & Bond 1993.)

IEP tuli lakiin vuonna 1975 säädetyin Public Law:n 94-142 (The Education for All Handicapped Children Act) myötä. PL:n piiriin kuuluvat vammaiset ja häiriintyneet (disabled) lapset eli kaikki oppimisvaikeuksiset ja/tai fyysisesti vammaiset lapset, jotka tarvitsevat tukipalveluja oppiakseen. Oppilaalla on oltava yksi laissa luetelluista yhdestätoista vajauksesta. Laissa on yhdeksän pääluokitusta, joissa vamma voi vaihdella lievästä vakavaan: kuurous, kuulovammaisuus, henkinen rajoittuneisuus, fyysinen poikkeavuus tai muu terveydellinen poikkeavuus, vakava emotionaalinen häiriytyneisyys, erityinen oppimisvaikeus, puhevika tai näkövammaisuus. (Happonen 1992.)

PL uudistettiin vuonna 1990, jolloin sen nimeksi tuli IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). IEP:n tultua lakisääteiseksi, se veloitettiin laadittavaksi kirjallisena jokaiselle erityisopetuksen piiriin kuuluvalle lapselle yhteistyössä koulun edustajan, opettajan, vanhempien tai huoltajien ja milloin on tarkoituksenmukaista myös lapsen kanssa. (Goodman & Bond 1993; Schrag 1996.)

IEP:hen tulee lain mukaan sisällyttää:

- selvitys oppilaan tämänhetkisten suoritusten tasosta
- selvitys vuositavoitteista sekä lyhyen aikavälin opetuksellisista tavoitteista
- selvitys erityisopetuksesta ja siihen liittyvistä tarvittavista palveluista sekä maininta siitä, missä määrin lapsi kykenee osallistumaan yleisopetuksen ohjelmiin
- päivämäärät palvelujen alkamisesta sekä niiden kestosta
- sopivat tavoitekriteerit ja arviointimenetelmät sekä vuosittainen suunnitelma siitä, kuinka opetukselliset tavoitteet on saavutettu
- kaikki tarpeelliset mukautukset ja muutokset, jotta lapsi voisi opiskella yleisopetuksessa
- maininta vähiten rajoittavasta ympäristöstä
- 14-vuotiaasta alkaen jatkokoulutukseen sijoittuminen kuten esimerkiksi ammatilliset koulutusohjelmat
- 16-vuotiaasta alkaen toimistojen väliset vastualueet tai muut tarvittavat yhteydet
- vähintään vuotta ennen täysi-ikäisyyden saavuttamista selonteko siitä, että nuorelle on kerrottu hänen oikeuksistaan liittyen täysi-ikäisyyteen.

Kolme viimeistä kohtaa liittyy oppilaan siirtymäkauden palveluihin (transition services). Niillä tarkoitetaan koordinoitua kokoelmaa toimia, joilla edistetään vammaisen oppilaan siirtymistä peruskoulun jälkeiseen ammatilliseen koulutukseen, tuettuun työllistymiseen, aikuiskoulutukseen, aikuispalveluihin, itsenäiseen elämään tai yhteiskuntaan osallistumiseen. Nämä perustuvat oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, joissa huomioidaan hänen mieltymyksensä ja mielenkiinnon kohteensa. (WWW.Idanatl.org/pamphlets/iep.html, 22.2.1998; Gallagher & Desimone 1995; IDEA 1997.)

Suomessa harjaantumisopetus (EHA1 ja EHA2) on toiminut suunnannäyttäjänä sekä yleisopetukselle että muulle erityisopetukselle henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadinnassa ja käytössä. Lähtökohtana on ollut ajatus siitä, että jos opettaja ei tunne oppilaidensa yksilöllisiä, oppimiseen liittyviä erityispiirteitä, voi opetuksesta saatu hyöty oppilaan kannalta jäädä perin vähäiseksi. Harjaantumiskoulun oppilaskortti 1980, sisälsi oppilaan taustatietoja, oppimisedellytyksiä ja opetussuunnitelman eri oppiaineiden sisältöalueita käsittelevät osat. Diagnostinen päiväkirja, joka otettiin käyttöön 1991, käsittää perustiedot oppilaasta, oppilaan arvioinnin, ympäristön arvioinnin, oppilaan opetuksen suunnittelun, opetuksen toteutuksen sekä seurannan. (Ikonen 1994 ja 1998.)

Opetushallituksen annettua ohjeet VIKKERI 1:ssä siitä, miten henkilökohtainen opetussuunnitelma voitaisiin suunnitella ja toteuttaa, alkoivat HOPS:t yleistyä suomalaisessa erityisopetuksessa (Ikonen 1998). Lakisääteisiksi HOPS:t tulivat Suomessa 1.1.1999 uuden perusopetuslain (628/1998) myötä. Lain 1. Luvun, 17§ mukaan erityisopetuksessa olevalle oppilaalle tulee laatia henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Perusopetuslaki N:o 628/1998).

4.3 HOPS:n merkitys

HOPS:lla on merkitystä paitsi oppilaalle, myös hänen vanhemmilleen sekä tietenkin opettajalle. HOPS voidaan laatia jokaiselle oppilaalle riippumatta kouluasteesta ja opetusmuodosta. Oppilaalle HOPS:n merkitys korostuu oppimista ja koulukäyntiä jäsentävänä ja tukea antavana. Siinä voidaan painottaa joitakin tai kaikkia seuraavista alueista:

- perusvalmiuksien harjaannuttaminen
- oppimisen tukeminen oppiainekokonaisuudessa
- oppilaan vahvojen alueiden kehittäminen
- oppilaiden erityistaipumusten harjaannuttaminen, vahvistaminen ja rikastuttaminen
- oppilaan koulunkäynnin tukeminen ja jatko-opintoihin siirtyminen. (Ikonen 1998).

Vanhemmille oppilaan henkilökohtainen opetussuunnitelma on väline, jonka avulla heidän tietonsa lapsen kasvun ja oppimisen vaiheista lisääntyvät, täsmentyvät ja odotuksensa lapsen oppimiselle realisoituvat. Osallistuminen HOPS:n laadintaan palauttaa vanhemmille heidän asemansa lapsen ensimmäisinä kasvattajina. Opettajille HOPS merkitsee oman työn jäntevöitymistä ja yhteistyössä tapahtuvaa opetusratkaisujen arvioimista. (Ikonen 1998.) Tiimityössä vastuu jakautuu usealle työntekijälle. Tämä lisää oppilaantuntemusta ja työn kehittämistä. (Virtanen 1994, 45.) Oppilaan tarpeisiin laadittu HOPS on myös opettajan oman työn suunnittelun väline. Sen laatiminen perustuu oman työn, oppimisympäristön ja oppilaan oppimisen arviointiin yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa (Ikonen 1998).

4.4 HOPS-prosessi

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman voidaan katsoa olevan moniammatillinen prosessi, johon kuuluu laadinta, arviointi ja seuranta.

4.4.1 Laadinta

Opetushallitus ei ole antanut lomaketta tai kaavaketta HOPS:n laatimiseen. Opettajat ovat kehittäneet monia erilaisia malleja itsenäisesti koulukohtaisia ja paikallisia tarpeita

varten. Tärkeintä on Virtasen (1997) mukaan se, että kullekin oppilaalle valittu malli helpottaa, jäsentää ja jäntevöittää opetusta sekä säilyttää kuvauksen oppilaan edistymisestä ja mahdollistaa seurannan ja arvioinnin suorittamisen. HOPS:n tulee myös antaa tietoa oppilaan edistymisestä vanhemmille ja peruskoulun päättyessä toisen asteen koulutuksen järjestäjille. (Virtanen 1997.)

Oleellisinta HOPS:ssa ei Ikosen (1998) mukaan ole lomakkeen laatiminen, vaan yhteinen prosessi, jonka tavoitteena on oppilaan kuntoutuminen omien resurssiensa rajoissa. On kuitenkin tärkeää käyttää suunnittelussa yhteisiä periaatteita, jotta välttyttäisiin jäsenymättömyydeltä ja epäolennaisuuksilta. Opettaja voi käyttää vanhoja tai toisilta saatuja suunnittelupohjia ja diagnostisia päiväkirjamalleja HOPS:n teon pohjana. Laadinnan lisäksi tarvitaan tietoja koulusta ja luokasta sekä tietenkin oppilaasta. Taustalla on koulun toiminta-ajatus ja opetuksen yleiset päätavoitteet. Tärkeätä on myös hahmottaa, mitkä ovat käytettävissä olevat resurssit koulussa ja mahdollisilla yhteistyötahoilla. (Ikonen 1998.)

HOPS:n laatimiseen voi Ikosen (1998) mukaan kuulua seuraavat seitsemän vaihetta:

- orientaatio ja suunnittelu
- oppilaan ohjaaminen asiantuntijan luo
- alustava arviointi
- HOPS:n perustan luominen
- henkilökohtaisten ohjelmien suunnittelu
- oppilaan opettaminen
- HOPS:n valvominen ja tarkistaminen.

Malli on esitelty tarkemmin liitteessä 9. Sitä voidaan Ikosen (1998) mukaan soveltaa useimpiin HOPS-suunnitelmiin, niiden kehittämiseen, toteuttamiseen ja evaluointiin.

4.4.2 Arviointi

Arvioinnissa on tarkoitus yhdistää oppilaan arviointi ja hänen ympäristönsä arviointi, jolloin voitaisiin löytää kullekin oppijalle ensisijaiset tavoitteet ja opetuksen keinot. Oppilaan arviointi sisältää kartoituksen oppimisen kannalta keskeisistä taidoista, kiinnostuk-

sesta ja ominaisuuksista. Opettajan ja muiden lähihenkilöiden tekemän arvioinnin lisäksi tulisi antaa tilaa oppilaan itsearvioinnille, jota voidaan tehdä myös tukihenkilön avustuksella. (Ikonen 1998.) Paitsi oppilasta, tulee myös hänen ympäristöään sekä tulevaisuuttaan arvioida. Koti ja kodin ympäristö voivat olla tärkeitä tekijöitä oppimista tukemassa, etenkin jos opettaja osaa käyttää niitä hyväkseen. Tulevaisuutta arvioimalla voidaan opetuksessa ennalta ottaa huomioon tulossa olevat elämänmuutokset ja valmistautua niihin. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1993.)

4.4.3 Seuranta

Syytä on myös kirjata, miten asetettuun tavoitteeseen on tarkoitus pyrkiä. Esimerkiksi mitä ympäristömuutoksia ja järjestelyjä aiotaan tehdä ja kuinka tarkka yksilöllinen opetusohjelma aiotaan laatia. Tarkasti suunnitellusta opetusohjelmasta kannattaa liittää mukaan erillinen kirjallinen opetussuunnitelma seurantoineen. Myös opiskelun seurannassa pyritään siihen, että opiskelija itsekin arvioi suoriutumistaan. (Ikonen 1998.)

4.5 HOPS:n laadinta moniammatillisena yhteistyönä

4.5.1 Moniammatillisuus Suomessa

Moniammatillisessa yhteistyössä keskenään tasa-arvoiset osapuolet tuovat erilaiset taitonsa yhteen. Pyrkimyksenä on yhteinen päätöksenteko. Asiantuntijat "vaihtavat roolejaan" ja vastuu oppilaan oppimisesta on yhteinen. Moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen toisaalta vaatii aikaa ja toisaalta säästää sitä. Aikaa vaatii erityisesti perusteellinen suunnittelu. Kun opetusta suunnitteleva ryhmä on uusi ja se on vasta käynnistämässä moniammatillista yhteistyötä, tarvitaan enemmän vuorovaikutusta kuin ryhmätyöskentelyn myöhemmissä vaiheissa. (Lehtinen 1998, 473, 476, 478.)

Erityisoppilaan HOPS:n laatimiseen kannattaa Ikonen (1998) mukaan käyttää kaikkien oppijan lähihenkilöiden asiantuntemusta. Opettajan ja oppilaan lisäksi työryhmässä tulisi olla myös muita oppilasta ja hänen tilannettaan tuntevia asiantuntijoita. Tämä on sitä tarpeellisempaa, mitä vähemmän oppilas itse kykenee tunnistamaan tai verbalisoimaan tilan-

nettaan tai tulevaisuuttaan. Koko ryhmän ei tarvitse olla koolla joka kerta. HOPS:n käyttäminen ja ajan tasalla pitäminen on opettajan vastuulla. Työryhmä voi ylläpitää yhteyttä muutenkin kuin kokoontumalla joka kerta. On säilytettävä luonteva yhteys HOPS:n ja muiden oppilaan mahdollisten suunnitelmien välillä. Voidaan esim. ajatella kuntoutus- ja hoitosuunnitelmien yhdistämistä HOPS:n kanssa yhdeksi kokonaisuudeksi.

Tiiminä tehdyn yhteistyön etu on, että ryhmä, ei yksi ammatti-ihminen, vastaa niiden tilanteiden tunnistamisesta, joissa oppilas voi käyttää opeteltavia taitoja. Ryhmän jäsenet puolestaan hyötyvät yhteistyöstä, koska heidän tietonsa ja taitonsa laajentuvat, kun siihen tulee tietoa muilta alueilta. Samalla heidän yhteistyötaitonsa lisääntyvät. Ryhmätyöskentely lisää jäsenten kiinnostusta ratkaistavaan ongelmaan, sen ratkaisemiseksi saadaan kokoon enemmän tietoa ja ratkaisuehdotuksia löytyy ryhmässä enemmän. (Lehtinen 1998, 477-478.)

HOPS:n laatiminen ja käyttö on opettajan vastuulla, jolloin hän voi kutsua tarvitsemiaan ammattiryhmiä kokoon. Myös vanhempien tulisi kuulua tähän ”ammattiryhmään” täysivertaisena jäsenenä. Tieto oppilaasta ja heidän kodeistaan sekä koulun ja kodin yhteistyö on Helakorven (1995, 135) mukaan oppimisilmaston laadun kulmakivi.

Hallituksen esityksessä uudeksi perusopetuslaiksi sanottiin, että henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa laadittaessa tulee kuulla esim. oppilaan kuntoutuksesta vastaavia henkilöitä sekä oppilaan vanhempia (HE 86/1997, 17 §). Uusi perusopetuslaki viittaa vanhempien kuulemiseen epäsuorasti. Uuden perusopetuslain 39§:n mukaan opetuksen järjestäjän tulee huolehtia 17§:n 2 momentissa tarkoitetun erityisopetuksen yhteydessä annettavasta kuntoutuksesta sekä mainittuun opetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä. Lain 3§:n mukaan opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. (Perusopetuslaki N:o 628/1998.)

4.5.2 Moniammatillisuus USA:ssa

USA:ssa laki on vahvasti vanhempien takana ja siihen vedotaan hyvin helposti. Esimerkiksi internetistä löytyy vanhemmille tarkoitettuja ohjeita, joissa selitetään hyvinkin tarkasti, mitkä ovat heidän oikeutensa vammaisen lapsensa koulutusta suunniteltaessa.

Minnesotan osavaltio on laatinut oman opaskirjansen vanhemmille helpottamaan heidän osallistumistaan IEP-prosessiin. Opas alkaa lyhyellä esittelyllä siitä, mikä IEP on ja miksi sitä tarvitaan. Tämän jälkeen esitellään Minnesotan IEP-malli sivu kerrallaan siten, että vastakkaisella lehdellä on lomaketta selittävää informaatiota. Lopussa on vanhemmille ohjeet koskien IEP:n allekirjoittamista. Vanhempien tulee allekirjoittaa valmis IEP kymmenen päivän kuluessa, tai koulu aloittaa toteuttaa IEP:n mukaista opetusta. (A Guide for Parents to the Individual Education Program 1995-1996.)

USA:ssa puhutaan IEP-tiimistä, jonka tulee lain mukaan koostua:

- vammaisen lapsen vanhemmista
- vähintään yhdestä yleisopettajasta (jos lapsi on, tai voi osallistua yleisopetukseen)
- vähintään yhdestä erityisopettajasta, tai kun on tarkoituksenmukaista
- vähintään yhdestä lapsen erityisopetuksen tuottajasta
- paikallisen koulutoimiston edustajasta, joka on pätevä hankkimaan tai valvomaan vammaisten lasten ainutlaatuisten tarpeiden edellyttämää erityisesti suunnitellun opetuksen hankkimista, ja joka on tietoinen yleisestä opetussuunnitelmasta sekä paikallisen koulutoimiston resurssien saatavuudesta
- henkilöstä joka osaa tulkita arviointitulosten opetuksellisia seuraamuksia
- vanhempien ja koulutoimiston mielestä muista henkilöistä, joilla on lasta koskevaa tietoa ja asiantuntemusta
- palveluhenkilökunnan edustajasta, jos on tarkoituksenmukaista
- ja kun on tarkoituksenmukaista myös vammaisesta lapsesta itsestään (IDEA 1997).

Vermontissa on kehitetty uusi perhekeskeinen IEP-malli. Se on tulos vuoden kestäneestä suunnittelusta, johon osallistuivat vanhemmat, opettajat, kasvattajat ja lainopilliset erityisneuvonantajat. Mallia kehoitettiin vuoden ajan seitsemässä Vermontilaisessa koulussa. Vermontin mallissa korostetaan lisääntyvää yhteistyötä perheen kanssa, vähentynyttä paperityötä sekä lainmukaisuutta. Tämän mallin mukaan tulee välttää ennen IEP-kokousta etukäteen tehtyjä IEP-luonnoksia. Mallin mukaan IEP-kokous alkaa ottamalla esiin tyhjä paperi, joka jaetaan kolmeen sarakkeeseen. Kunkin sarakkeen yläkulmaan kirjoitetaan avainkysymys, joka johdattaa suunnitelman laatijat IEP-prosessiin. Ensimmäiseen sarakkeeseen kirjataan oppilaan nykyinen koulusuoriutumisen taso, oppilaan ominaispiirteet sekä tarpeet ja henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Toiseen sarakkeeseen

sisältyy oppilaan erityisopetus ja siihen liittyvät palvelut sekä henkilökunta ja jos on tarpeellista myös muutokset sekä siirtymäkauden palvelut ja toiminnot. Kolmas sarake sisältää tavoitteet ja oppisisällöt, jotka pitävät sisällään arvioinnin, objektiivisen kriteeristön ja odotetut suoriutumispäivämäärät. (Hock & Boltax 1995.)

Vermontin mallissa lopulliset IEP-tiimin päätökset kirjataan, kun on päästy yhteisymmärrykseen sekä vältetty erikoiskieli ja tekninen terminologia. Listaamalla interventiot, palvelut, muutokset ja siirtymäkauden palvelut lyhennyksessä muodossaan päästään kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan. Tällöin on suuremmat mahdollisuudet panna toimeen opetuksellisesti käyttökelpoisempi opetusohjelma. Uusi ohjelma pyrkii maksimoimaan vanhempien osallisuuden. Kun käytetään luovaa ongelmanratkaisuprosessia, ryhmän jäsenet rohkaistuvat tuottamaan enemmän ideoita, jonka jälkeen niistä valitaan lupaavimmat. Suunnitelman laatimiseen kuuluu myös tarkistuslista, josta nähdään onko tarpeelliset asiat muistettu käydä läpi. Osallistujille annetaan täytettäväksi lomake, jolla pyritään kehittämään IEP-prosessia. Lomakkeeseen he kirjaavat havaintojaan aiemmista kokouksista ja niistä tekijöistä, jotka ovat helpottaneet tai estäneet heidän osallistumistaan kokouksiin. (Hock & Boltax 1995.)

4.6 Kokemuksia IEP-tutkimuksista

Tässä tutkimuksessa on otettu vertailukohtaksi lähinnä USA:ssa tehtyjä IEP-tutkimuksia, koska HOPS:n malli pohjautuu IEP:hen. USA:ssa IEP:tä koskevaa keskustelua on käyty jo yli 20 vuotta ja IEP-prosessia koskevaa kirjallisuutta on tuotettu huomattava määrä (Smith 1990).

Smith (1990) on tutkinut IEP:hen liittyviä papereita vuosilta 1975-1990. Saamansa aineiston hän on jakanut kolmeen jaksoon: normatiiviseen, analyttiseen ja teknologiseen. Normatiivisen jakson aikana (1970-luvun loppu - 1980-luvun alku) korostettiin IEP:n laadinnan ja toimeenpanon lakisääteisyttä ja lainmukaisuutta. Analyttinen jakso (1980-luku) keskittyi vanhempien osallisuuteen moniammatillisessa tiimityöskentelyssä ja päätöksenteossa. Teknologinen jakso, joka alkoi 1980-luvun puolivälin jälkeen, tutkittiin IEP:stä aiheutuvia kustannuksia ja mietittiin keinoja IEP:stä aiheutuvan paperityön vä-

hentämiseksi. Schragin (1996) mukaan uusin, eli neljäs jakso on IEP:n laadun ja vapaa- valintaisten muutosten jakso. Tällä jaksolla etsitään keinoja IEP:n kehittämiseksi opetuksen uudistuksen ja yleisohjelmien muutosten puitteissa. (Smith 1990; Rodger 1995; Schrag 1996.)

USA:ssa tehdyt IEP-tutkimukset ovat osoittaneet, että huomio tulisi kohdistaa avainhenkilöihin - oppilaaseen, vanhempiin ja tiimin jäseniin. Näin IEP:stä tulee mahdollisimman hyödyllinen. Smithin (1990) mukaan henkilökunnan kouluttamiseen IEP-kokouksia varten kiinnitettiin huomiota jo 1970-luvulla. Rinaldi (1976) varoitti henkilökunnan kouluttamattomuuden koituvan ainoastaan ”paperiin suostumiseen” esimerkillisen opetuksen sijaan. Tutkimustulokset korostavat myös vanhempien koulutuksen tarpeellisuutta, jotta he voisivat osallistua IEP-kokouksiin ja-prosessiin täysivertaisina jäseninä. Rodgerin (1995) mukaan IEP-kokoukset eivät monilta osin vastaa ideaalia vielä kahdenkymmenen vuoden kokemuksenkaan jälkeen. Kaikki ryhmän jäsenet eivät osallistu kokoukseen tasa- vertaisesti ja tiimeissä havaitaan usein arvostushierarkioita. Myös koulutus ja valmistelu on puutteellista. (Smith 1990; Rodger 1995.)

Gallagher ja Desimone (1995) pitävät IEP:tä laativan opettajan ammatillisen tuen puutetta huolestuttavana. IEP-prosessin tulisi olla moniammatillisen yhteistyön tulos, johon useat eri alojen ammattilaiset antavat ainutkertaisen tietämyksensä. Aivan liian usein näyttää siltä, että ei ole mitään ”tiimiä”, vaan yksi piiritetty asiantuntija

Gallagherin ja Desimonen (1995) mukaan Safer et al:n (1978) haastattelemat opettajat ilmoittivat IEP:n olevan oleellisen heidän opetuksen suunnittelussaan. Näiden opettajien mukaan IEP-prosessi auttaa heitä ajattelemaan ja analysoimaan opetustaan sekä suunnittelemaan seuraavan vuoden työtä. Suurin osa erityisopettajista piti IEP:tä hyödyllisenä pitkän aikavälin opetusohjelmia laadittaessa. He ilmoittivat jatkavansa IEP:n laatimista, vaikka laki ei sitä edellyttäisikään.

Sandsin, Adamsin ja Stoutin (1995) tutkimuksessa mukana olleet erityisopettajat uskoivat, että vammaisten oppilaiden opetussuunnitelma perustuu IEP:lle. Yli puolet tutkimuksessa olleista opettajista oli sitä mieltä, että jokaiselle oppilaalle tulee laatia hänen tarpeitaan ja kykyjään vastaava oma opetussuunnitelma. Tämä ryhmä opettajia uskoi,

että IEP:n tavoitteet ovat pohja oppilaan opetussuunnitelmalle.

Vaikka monet tutkimukset osoittavat IEP:n parantavan erityisoppilaiden opetusohjelmia, on esille tullut myös ongelmia. IEP:n sisältöön liittyviä teknisiä ongelmia ovat puuttuvat tiedot, huonosti kirjatut tavoitteet ja oppisisällöt, vaikeudet yhdistää arviointi ja ohjelmat tavoitteisiin sekä systemaattisen tarkkailun puute. (Gallagher & Desimone 1995.)

Joidenkin tutkimusten mukaan IEP:llä ja varsinaisella luokkahuoneopetuksella ei ole paljonkaan yhteyttä USA:ssa, vaikka laki sitä edellyttääkin. IEP:t käsittävät yleensä toiminnallisuuden, yleistettävyyden ja ikäkauden mukaisuuden. Nämä tekijät heijastuvat tutkimusten mukaan kuitenkin vain harvoin oppilaiden toiminnassa. (Smith 1990, viitaten Mayenin 1982 tekemään IEP:n tarkastukseen ja Rodger 1995, viitaten Lynchiin & Beareen 1990.)

Goodmanin ja Bondin (1993) mukaan IEP parantaa opettajan ja vanhempien välisiä suhteita, lisää perheen ymmärrystä erityisopetuksesta sekä selkiyttää opetuksen tavoitteita ja suuntia. Tavoiteoppimisen malli on heidän mukaansa joissakin tapauksissa estänyt opettajan luovuuden sekä oppilaan todellisen yksilönä kohtaamisen. Tietyn motiivi- ja kykyrakenteen omaavalle oppilaalle on harkittava sopivampia tavoitteita ja menetelmiä. Tämä edellyttää vihjeiden ottamista oppilaan reaktioista, mikä on Goodmanin ja Bondin mukaan ongelmallista IEP-säännösten puitteissa. Näin ollen IEP pikemminkin dominoi kuin tukee opetusta. Goodman ja Bond (1993) ehdottavat opetussuunnitelman rakenteen ja arviointimenettelyjen laaja-alaistamiseksi monia vaihtoehtoisia tavoitteita. He suosittelivat portfolioiden ja prosessifolioiden sekä videoiden käyttöä arvioinnin yhteydessä sekä kuvailevia katsauksia sisältäviä arviointeja. Joissakin tapauksissa on huomio kiinnitettävä pikemminkin menetelmiin kuin tuloksiin. (Goodman & Bond 1993.)

Sandsin ym. (1995) mukaan esille on tullut hyvin vähän tietoa opettajien koulutuksesta, filosofiasta tai opetussuunnitelman käytöstä. Nämä tekijät vaikuttavat suuresti niihin käytänteisiin, joita opettajat tuovat luokkaan. Sands ym. (1995) ilmoittavat Flodeniin ja

Klitzigiin (1990) viitaten erään olennaisen tutkimuslinjan olevankin opettajien uskomusten, käytänteiden ja havaintojen ymmärtämisen. Nämä vaikuttavat sekä opetussuun-

nitelmaan että sen toimeenpanoa ja arviointia koskeviin uudistusaloitteisiin.

Gallagherin ja Desimonen mukaan Dudley-Marling (1985) havaitsi tutkimuksessaan IEP:n olevan lukkojen takana suurimman osan ajasta, eikä siihen viitattu kovin usein. Tämän perusteella IEP näytti epäonnistuneen työvälteenä. Yleinen moite opettajien keskuudessa IEP:tä kohtaan oli sen suunnittelun ja laadinnan aikaa vievyys. Opettajien asenteet IEP:tä kohtaan olivat myönteisempiä silloin, kun heillä oli vanhempien ja yleisopettajan tuki takanaan. Gallagher ja Desimone (1995) kertoo Priceen ja Goodmaniin (1980) viitaten opettajien, joilla oli enemmän kokemusta ja koulutusta tarvitsivat vähemmän aikaa IEP:n laatimiseen. Sandsin ym. (1995) mukaan opettaja oppii opetussuunnitelman laatimisen sekä sen muokkaamisen todennäköisimmin kokemuksen kautta käytännön työssä. (Gallagher & Desimone 1995; Sands, Adams & Stout 1995.)

Isossa Britanniassa, jossa IEP on ollut lakisääteinen erityisoppilaille vuodesta 1983 saakka, on saatu samansuuntaisia tutkimustuloksia. Lapsen akateemista edistymistä koskeva tieto lisääntyy IEP:n avulla. Vaarana on kuitenkin IEP:n näkeminen yksinkertaisesti lomakkeentäyttöharjoituksena opettajien ollessa lastattuja paljolla paperityöllä. Cooper (1996) korostaa IEP:n tehokkuuden riippuvan suuresta määrin konteksteista, jossa se laaditaan ja erityisesti sen perustana olevan aineiston määrästä ja laadusta. Keskeinen asia Cooperin mukaan on varmistaa, että oppilas ja vanhemmat osallistuvat täysin IEP:n laatimiseen niin, että he hyväksyvät ja ymmärtävät sen. Tärkeätä on määritellä tavoitteet ja oppisisällöt siten, että ne voidaan ja pannaan täytäntöön. (Cooper 1996.)

5 SUORITETTU TUTKIMUS

5.1 Tutkimusongelmat

Haukkarannan koulun HOPS:n laadinnan tilanteen ja opettajien asenteiden kartoittamiseksi asetettiin seuraavat tutkimusongelmat:

- 1 Mikä oli Haukkarannan koulun HOPS-tilanne keväällä 1998?
- 2 Miten ja mihin muotoon HOPS:t laaditaan Haukkarannan koulussa?
 - 2.1 Millainen kaavake opettajilla on käytössä ja miten he haluaisivat kehittää sitä?
 - 2.2 Kuinka paljon opettajat käyttävät keskimäärin aikaa HOPS:n laadintaan?
 - 2.3 Millainen on HOPS-työryhmä?
- 3 Millaisia asenteita erityisluokanopettajilla on HOPS:a kohtaan?
 - 3.1 Kokevatko erityisluokanopettajat HOPS:t hyödyllisiksi suhteessa niihin käytettyyn aikaan?
 - 3.2 Miten merkittäväksi opettajat HOPS:t kokevat?
 - 3.3 Miten HOPS:t ovat erityisluokanopettajien mielestä yhteydessä opetustyöhön sekä oppilaiden edistymiseen?
 - 3.4 Onko sukupuolella, koulutukseen osallistumisella tai kokemuksella yhteyttä asenteisiin?
- 4 Millainen on Haukkarannan koulun opettajien oppimiskäsitys?
 - 4.1 Millaisia opetusmenetelmiä erityisluokan opettajat käyttävät?
 - 4.2 Mitä opetuksen painopistealueita erityisluokan opettajat pitävät tärkeimpinä työnsään?
- 5 Mitä mieltä Haukkarannan koulun opettajat ovat HOPS- ja laatukseskustelusta?

5.2 Tutkimusmenetelmä

5.2.1 Koehenkilöiden kuvaus

Tutkimuksen kohteena oli Haukkarannan koulun 28 erityisluokanopettajaa. Aineenopettajat rajaantuivat tutkimuksen ulkopuolelle, sillä he eivät ole olleet mukana laatimassa HOPS:a. Kyselyyn vastasi 25 erityisluokanopettajaa, joista kahdella ei ollut tutkimushetkellä omaa luokkaa. Vastausprosentti oli 89 %, jota voidaan pitää hyvänä. Vastanneista 6 (24%) oli miehiä ja 19 (76%) naisia. HOPS-koulutukseen oli osallistunut 7 (28%) erityisluokanopettajaa. Kokemusta HOPS:n laadinnasta oli kahdella (8%) hyvin paljon, 19:llä (76%) jonkin verran ja kolmella (12%) ei lainkaan.

5.2.2 Aineiston kerääminen

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella (Liite 1) ns. informoitua kyselyä käyttäen. Kyselylomakkeet jaettiin erityisluokanopettajille Veso-päivillä 20.3.1998. Samassa yhteydessä erityisopettajille esiteltiin tutkimussuunnitelma sekä vastattiin kyselylomakkeen pohjalta nousseisiin kysymyksiin. Ennen lomakkeiden jakamista KT Oiva Ikonen kertoi erityisopetuksen laatuhankeesta ja HOPS:n tulevaisuuden näkymistä. Kaikkia opettajia pyydettiin palauttamaan kyselylomakkeet suljetuissa kirjekuorissa 9.4.1998 mennessä niille varattuihin laatikoihin.

Palautuspäivään mennessä lomakkeita oli palautettu 12 kappaletta. Erityisluokanopettajia muistutettiin kyselystä opettajien välituntipalaverissa. Aineenopettajat ilmoittivat, että heidän on vaikea vastata kyselyyn, koska he eivät ole olleet mukana HOPS:n laadinnassa. Näin he rajautuivat kyselyn ulkopuolelle. Oppilaiden HOPS-tilanteen kartoittamiseksi kyselyyn kehoitettiin vastaamaan myös niitä luokanopettajia, jotka eivät olleet vielä aloittaneet HOPS:n laadintaa. Uudeksi palautuspäiväksi sovittiin 29.4.1998, johon mennessä lomakkeita palautettiin 25 kappaletta.

5.2.3 Aineiston käsittely

Kyselylomakkeet tarkastettiin ja numeroitiin palautusjärjestyksessä. Vaikka osassa palautettuja lomakkeita oli jätetty vastaamatta joihinkin kysymyksistä, ei yhtään lomaketta hylätty. Tutkimusaineisto tallennettiin monivalintakysymysten osalta suoraan SPSS-ohjelmaan muuttujaluettelona (Liite 2). Avointen kysymysten vastaukset kirjoitettiin exceltaulukon alkuperäisessä muodossaan lomakkeiden numerojärjestyksessä. Tämän jälkeen ne järjestettiin kysymysten numeron mukaan. Kysymysten 17: ”HOPS-kaavakkeen toimivuus”, 20: ”Opettajien käyttämät opetusmenetelmät” sekä 22: ”Mielenpitoja HOPS- ja laatukeskustelusta”, vastaukset luokiteltiin kannanottoluokkiin (Liite 3). Kysymysten 21 ”Arvioi HOPS:a työvälineenä, hyöty, haitat, kehittämisehdotukset” ja 23 ”Millainen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys määrittää työtäsi?”, vastauksista ei löytynyt selkeitä kannanottoluokkia. Näiden kysymysten avulla pystyttiin syventämään monivalintakysymyksillä kerättyä tietoa.

Erityisluokanopettajien sukupuolen ja HOPS-koulutuksen yhteyttä asenteisiin henkilökohtaisia opetussuunnitelmia kohtaan testattiin kahden riippumattoman otoksen t-testillä. Tilastollisesti merkitsevien yhteyksien selville saamiseksi käytettiin seuraavia merkitsevyysrajoja:

- $p > .05$ tilastollisesti ei merkitsevä -
- $p < .05$ tilastollisesti melkein merkitsevä *
- $p < .01$ tilastollisesti merkitsevä **
- $p < .001$ tilastollisesti erittäin merkitsevä***. (Leskinen 1998)

5.2.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kysymys tutkimuksen toteutuksen reliabiliteetin (mittarin luotettavuuden) ja validiteetin (mittari mittaa sitä mitä sen on tarkoituskin mitata) selvittämisestä. Molemmista voidaan erottaa sisäinen ja ulkoinen ulottuvuus. Tutkimuksen sisäinen validiteetti tarkoittaa sitä, kuinka varmoja päätelmiä tutkimusaineistosta voidaan tutkimuksen pohjalta tehdä. Ulkoisella validiteetilla taas tarkoitetaan sitä, miten tutkimusta voidaan siirtää koskemaan tutkimuksen ulkopuolista tilannetta sekä yleistää perusjoukkoon. Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten pysyvyyttä.

Sisäinen reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa sitä, että mittarissa on mahdollisimman vähän virhevarianssia. (Leskinen 1998; Moberg & Tuunainen 1989.)

Validiteetti

Kyselylomake laadittiin helmi-maaliskuun 1998 aikana. Lomakkeen laadinnassa saatiin ohjausta ”Erityispedagogisen tutkielman” -ohjauskurssilla sekä ”määrällisen tutkimusmetodiikan ja viestinnän” -kurssilla. Kyselylomake annettiin tarkistettavaksi ja esitettäväksi kahdelle Haukkarannan koulun erityisluokanopettajalle. Näin haluttiin varmistaa, että kysymykset olisivat yksiselitteisiä ja antaisivat tietoja, joita niiden on tarkoitus mitata. Lopulliset korjaukset ja muutokset tehtiin näiden opettajien ehdotuksesta. Tästä huolimatta kyselylomakkeeseen jäi joitain epäselviä kohtia. Osa opettajista tuli vielä lomakkeen täyttövaiheessa tarkentamaan, mitä joillakin kysymyksillä tarkoitettiin.

Epäselviä kohtia ilmeni eniten kysymyksen 24 (Opetuksen painopistealueet) kohdalla, joka perustuu Ikosen vuonna 1986 kehitysvammaisten opettajille tekemään kyselyyn. Opetuksen painopistealueet luokiteltiin Ikosen (1994, 178) esimerkin mukaisesti kuuheen viitesisältöön: Oppimisvalmiuksien luominen, vuorovaikutus, opetuksen suunnittelu ja arviointi, oppimateriaalit, opetuksen havainnollistaminen ja opettajan ominaisuudet. Luokittelun luotettavuuden varmistamiseksi käytettiin rinnakkaiskoodausta, niin että koodaajia oli kolme (Liite 4). Tämän koodauksen tuloksena mittarista poistettiin seuraavat painopistealueet, joiden luokitukselta kaikki kolme koodaajaa olivat eri mieltä:

- työ ja toiminta
- kulttuuriin orientoituminen
- opetusryhmän koko
- käden työn merkitys

Koska tutkimuksessa oli käytössä koko Haukkarannan koulun erityisluokanopettajien joukko, voidaan tutkimustuloksia hyvän vastausprosentin (89%) perustella yleistää koskemaan koko Haukkarannan koulun erityisluokanopettajia. Jos tutkimusta halutaan verrata yleisemmin koskemaan kaikkia Suomen erityiskouluja, on ulkoista validiteettia arvioidessa parempi puhua siirrettävyydestä kuin yleistettävyydestä.

Mittarin sisäinen reliabiliteetti varmistettiin kysymysten 17, 20 ja 22 vastauksia kannottoluokkiin koodattaessa rinnakkaiskoodauksella. Reliabiliteetikertoimeksi saatiin pistemäärän yhdenmukaisuuden kaavalla (Saloviita 1988, 38), $R = Y / (Y + E) \times 100$:

- kysymys 17: $R = 23 / (23 + 2) \times 100 = 85 \%$
- kysymys 20: $R = 23 / (23 + 2) \times 100\% = 85 \%$
- kysymys 22: $R = 24 / (24+1) \times 100\% = 92 \%$

Leskisen (1998) mukaan tavoitteena olisi, että yhdenmukaisuus rinnakkaiskoodauksessa olisi yli 80 %.

Sisäisen reliabiliteetin kaikkein yleisin numeerinen luotettavuuden tunnusluku on summamuuttujien tasakoosteisuus (Leskinen 1998). Välimatka-asteikollisten, opettajien asenteita mittaavien kysymysten (12 ja 18), kohdalla summamuuttujien tasakoosteisuutta tarkasteltiin SPSS-ohjelman RELIABILITY-ohjelman avulla. Ohjelman avulla pystytään selvittämään osioiden kuvailevat tunnusluvut, koko asteikon reliabiliteetti, reliabiliteetti, jos osio poistetaan sekä keskiarvot ja osioiden väliset korrelaatiokertoimet (Leskinen 1998; Nummenmaa ym. 1997, 215). Alfa-kertoimeksi saatiin ko. mittareiden kohdalla seuraavaa:

- kysymys 12, HOPS:n käytön vaikutus opetustyöhön sekä oppilaiden edistymiseen: .8933
- kysymys 18, HOPS:n merkitys: .8541

Kysymyksen 12 kohdalla on huomioitava, että osio b ”lisää työmäärääni”, on käänteinen muihin osioihin verrattuna. Tämän osion kohdalla jouduttiin muuttamaan vastausten suuntaa niin, että arvo 1=5 ...5=1. Hyvänä alfa-kertoimen rajana pidetään Leskisen (1998) mukaan .80:n luokkaa. Kun alfakerroin on $> .90$, voidaan sitä pitää erinomaisena. Reliabiliteettikertoimien laskeminen SPSS-ohjelmalla on esitetty liitteessä 6.

Jos kyselylomaketta käytetään edelleen tutkittaessa muidenkin erityiskoulujen opettajien käsityksiä ja kokemuksia HOPS:sta, tarjoutuu tilaisuus arvioida tulosten pysyvyyttä eli mittarin *ulkoista reliabiliteettia*.

TAULUKKO 1: Aineiston analysointi

Tutkimusongelma	Menetelmä
1 Haukarannan koulun HOPS-tilanne	Frekvenssit ja %-jakaumat
2.1 Mielenpitoja HOPS-kaavakkeesta sekä kaavakkeeseen liittyvät kehittämissuhteet	Frekvenssit ja kannanotto- luokat
2.2 HOPS:n laadintaan keskimäärin käytetty aika	Frekvenssit ja %-jakaumat
2.3 HOPS-työryhmä	Frekvenssit
3 Asenteet HOPS:a kohtaan	Kannanottojen kuvailu ja suorat lainaukset
3.1 HOPS:n hyöty suhteessa niihin käytettyyn aikaan	Keskiarvot ja -hajonnat
3.2 HOPS:n merkittävyys	Keskiarvot ja -hajonnat
3.3 HOPS:n yhteys opetustyöhön sekä oppilaiden edistymiseen	Keskiarvot ja -hajonnat
3.4 Sukupuolen ja koulutukseen osallistumisen yhteys asenteisiin	Kahden riippumattoman otoksen t-testi
4 Haukarannan koulun opettajien oppimiskäsitys	Kannanottojen kuvailu, suorat lainaukset
4.1 Erityisluokan opettajien käyttämät opetusmenetelmät	Kannanottoluokat, suorat lainaukset
4.2 Tärkeimmät opetuksen painopistealueet	Keskiarvot ja -hajonnat
5 Mielenpitoja HOPS- ja laatukseskustelusta	Kannanottoluokat, suorat lainaukset

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Haukkarannan koulun HOPS-tilanne keväällä 1998

Haukkarannan koulussa opiskeli lukuvuonna 1997-98 140 oppilasta. Kun kyselyyn vastasi 25 erityisluokanopettajaa, joista kahdella ei ollut omaa luokkaa, pystyttiin HOPS-tilanne kartoittamaan 130:n oppilaan kohdalta. Oppilaista 17:lle (13%) ei ollut laadittu henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Tekeillä HOPS oli 46:lle (35%) oppilaalle ja valmis se oli 67:llä (52%) oppilaalla. Edellisistä oppimistavoitteet oli tarkistettu 29:n (22%) oppilaan kohdalla.

6.2 HOPS:n laadinta Haukkarannan koulussa

6.2.1 Käytössä oleva HOPS-kaavake ja siihen liittyvät kehittämissuhteet

Haukkarannan koulun opettajilla on käytössään kahdenlaisia HOPS-kaavakkeita: HOPS 1 ja HOPS 2 (Liitteet 10 ja 11). Suurin osa opettajista käytti HOPS 1:tä. Kuulonäkövammaisia oppilaita, joille HOPS 2 on tarkoitettu, oli Haukkarannan koulussa tutkimus-
hetkellä ainoastaan viisi. Siksi tässä tutkimuksessa ei eritellä, kumpaa kaavaketta mielipiteet tai kehittämissuhteet koskevat.

Kysyttäessä, kuinka hyvin henkilökohtaisen oppimissuunnitelman osa-alueiden jäsentely tukee HOPS:n laadintaa, jätti 5/25 opettajaa vastaamatta. Seitsemän opettajaa arvioi jäsentelyn tukevan HOPS:n laadintaa hyvin ja 13 opettajaa jonkin verran. Koulun opetussuunnitelmassa esitettyjen avainalueiden erityisluokanopettajista ilmoitti 11/25 vastaavan HOPS:n osa-alueita jonkin verran ja 9/25 hyvin. Kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että Haukkarannan koulun opetussuunnitelman avainalueet vastaavat HOPS:n osa-alueita erittäin hyvin.

Avokysymysten perusteella Haukkarannan koulun 25:stä erityisopettajasta seitsemän arvioi HOPS-kaavaketta myönteisesti ja kahdeksan kielteisesti. Kuusi opettajaa halusi

kehittää kaavaketta. Yksi opettaja ei osannut sanoa kaavakkeesta mitään. Kolme opettajaa jätti kokonaan vastaamatta kaavakkeen kehittämisehdotuksia koskevaan kysymykseen.

Opettajista seitsemän sovelsi koulun HOPS:a lisäten siihen asioita kunkin oppilaan tarpeen mukaan esim. seuraavasti:

”Lisään seurantasivuja + kommenttisivuja + teen osaan pieniä tehtävä-analyysejä mukaan, jotta muistan kuinka on tarkkaan tehty”. ”Mietin mahdollisia jatkokoulutusvaihtoehtoja sekä oppilaan tulevaa selviytymistä koulun jälkeisestä elämästä.” ”Pääkohdat otan. Laadin oman tekstiversion, vanhempien ja oppilaan kanssa yhdessä keskustellen tehtiin lopullinen versio.”

Kolme opettajaa 25:stä ilmoitti laativansa oman HOPS-kaavakkeen. Oma versio on yhden opettajan mukaan työpaperi ranskalaisin viivoin. Toinen opettaja ilmoitti käyttävänsä itse laatimaansa HOPS-kaavaketta, joka sisältää jatkosuunnitelman ja jaksoarvioinnin. Tällainen kaavake toimii hänen mielestään paremmin yläasteen oppilailta. Kolmas opettaja ilmoitti laativansa lyhyen ja ytimekkään version. Siinä on hänen mukaansa vain ne asiat, jotka todella ovat hyödyllisiä käytännön tarpeiden kannalta.

Myönteisesti HOPS-kaavaketta arvioineet erityisluokanopettajat kokivat sen toimivan melko hyvin tai mukavasti sekä sisältävän paljon tärkeitä asioita. Kaavaketta kielteisesti arvioineet opettajat pitivät sitä työläänä ja puhtaaksi kirjoittamista aikaa vievänä. Kaavakkeen koettiin antavan pohjan, mutta itse kaavaketta ei pidetty toimivana. Yksi opettaja piti kaavakkeita joiltain osin liian tarkkana ja yksitoikkoisena. Toisen mielestä alkusivut ovat osaksi turhaa tietoa. Kolmen opettajan mielestä kaavakkeesta puuttuu ”se varsinainen HOPS-osa”. Heistä yksi kiteyttää tämän ajatuksen: ”Ei kaavakkeita, joten nykyinen HOPS yhtä tyhjän kanssa”. Joku opettaja arvioi kaavaketta näin: ”Vaikka runko on kaavakkeessa annettu, koen vaikeaksi raportoida asioita kirjallisesti - koulutus puuttuu.”

Kaavakkeen kehittämiseksi opettajat esittivät seuraavaa:

- eri kaavake isoille ja pienille oppilaille
- kaavake taulukkomuotoisemmaksi, jotta ei kerry vuosittain runsaasti kasvanutta ”pumaskaa”
- HOPS-alueiden sisältöjä tulisi tarkentaa (erityisesti kognitiiviset taidot ja havaintotaidot voisi liittää motoriikkaan) ja sisältöjen päällekkäisyyttä tulisi poistaa (esim. Kommunikaatio ja AI)
- kaavakkeeseen tulisi liittää erityistyöntekijöille oma sivu, johon he voisivat antaa omat kommenttinsa.

6.2.2 HOPS:n laadintaan keskimäärin käytetty aika

Kysyttäessä keskimääräistä yhden oppilaan HOPS:n laadintaan kuluvaa aikaa, jätti kolme opettajaa 25:stä vastaamatta. Nämä opettajat eivät olleet vielä laatineet HOPS:a. Yleensä HOPS:t laadittiin muulloin kuin oppituntien aikana. Suurin osa erityisluokanopettajista käytti oppitunteja HOPS:n laadintaan vähemmän kuin tunnin tai ei lainkaan.

TAULUKKO 2. Yhden oppilaan HOPS:n laadintaan keskimäärin käytetty aika

Aikaa kuluu	Oppituntien aikana		Muulloin	
	Frekvenssi	%	Frekvenssi	%
Ei lainkaan	15	60 %	0	0 %
Alle 1 h	4	16 %	2	8 %
1-3 h	3	12 %	9	36 %
3-5 h	0	0 %	4	16 %
5-8 h	0	0 %	6	24 %
yli 8 h	0	0 %	1	4%
Ei vastausta	3	12 %	3	12 %
Yhteensä	25	100 %	25	100 %

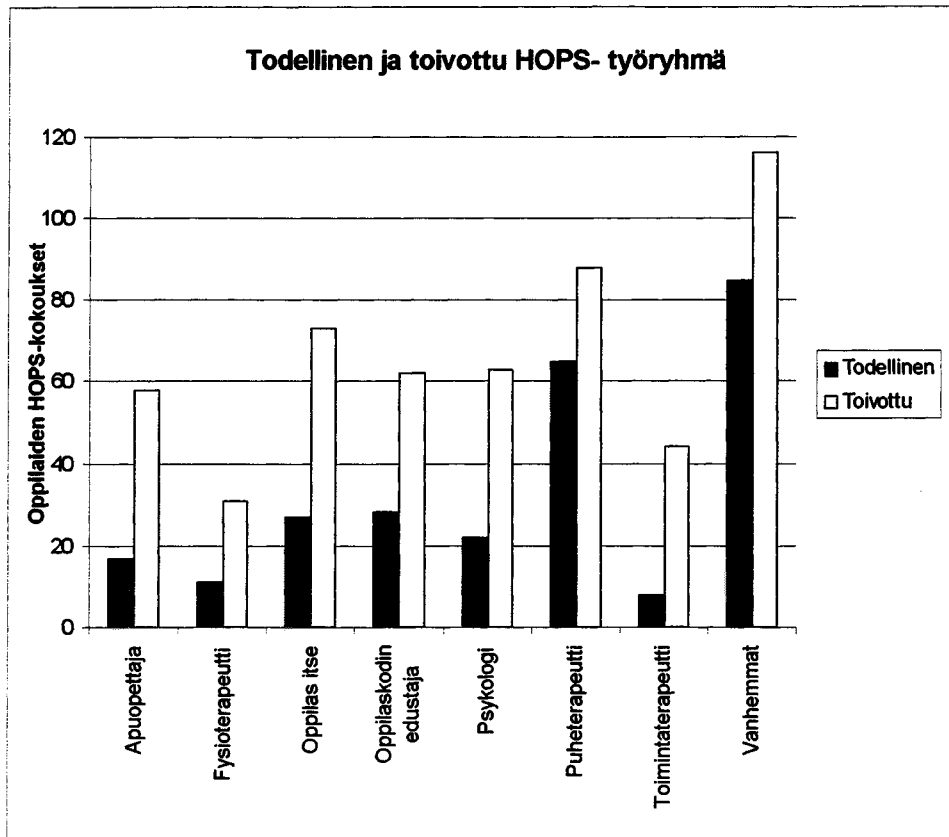
Aikavälissä, jolle opetustavoitteet laaditaan, esiintyi erityisopettajien kesken hajontaa. Opettajista laati oppilailleen opetustavoitteet:

- viikon aikavälille 0/25
- kuukauden aikavälille 3/25
- kolmen kuukauden aikavälille 0/25
- puolen vuoden aikavälille 5/25
- vuoden aikavälille 3/25.

Lähes puolet opettajista (11/25) oli sitä mieltä, että aikaväli riippuu tavoitteesta ja kolme opettajaa jätti vastaamatta.

6.2.3 HOPS-työryhmä

Erityisluokanopettajilta kysyttiin, ketkä ovat heidän lisäkseen olleet (kysymys 19 c) ja keiden heidän mielestään tulisi olla (kysymys 19 d), laatimassa oppilaiden HOPS:ja. Todellista ja toivottua työryhmää verrattaessa on syytä huomioida, että ryhmät eivät täysin vastaa toisiaan. Kysymykseen 19 d ovat voineet vastata myös ne opettajat, joiden oppilaille ei vielä ole laadittu HOPS:a. HOPS-kokouksiin oli yleisimmin osallistunut erityisopettajan lisäksi oppilaan vanhemmat (88 kokousta) sekä puheterapeutti (65 kokousta). Oppilas itse oli ollut mukana 27:ssä kokouksessa. Vanhemmat, puheterapeutti, oppilas itse, sekä psykologi ja oppilaskodin edustaja olivat toivotuimmat yhteistyökumppanit. Jonkun muun yhteistyökumppanin kysymyksessä annettujen vaihtoehtojen lisäksi sekä todellisessa että toivotussa kokouksessa mainittiin yksittäisissä vastauksissa olevan yksilöopettajan, kuraattorin sekä musiikkiterapeutin.



KUVIO 1. Haukkarannan koulun oppilaiden todelliset ja toivotut HOPS-kokoukset (N = 130 HOPS-kokousta / toivottu ja 113 HOPS-kokousta /todellinen työryhmä. Huom. Oppilaista 17:lle ei oltu laadittu henkilökohtaista opetussuunnitelmaa).

6.3 Haukkarannan koulun erityisluokanopettajien asenteet HOPS:a kohtaan

Haukkarannan koulun opettajien asenteita HOPS:a kohtaan kartoitettiin sekä avointen että monivalintakysymysten avulla. Yksittäisissä vastauksissa HOPS:sta katsottiin olevan hyötyä opetuksen suunnittelussa, organisoinnissa ja yksilöllistämässä sekä oppilaan kehityksen ja oppimisen arvioinnissa ja seurannassa. Yhden opettajan mukaan HOPS:iin ja sen käyttöön tulisi paneutua, jotta se voisi olla hyvä työväline. Toinen opettaja arvioi HOPS:a näin: ”Mikäli HOPS:n rakenne ja muoto ovat riittävän yksinkertaiset ja toteutus realistinen, sen arvo työvälineenä on ehdoton”.

HOPS:sta katsottiin olevan hyötyä myös moniammatilliseen yhteistyöhön. HOPS helpottaa opettajien mukaan todistusten laatimista sekä motivoi opettajaa ja muuta henkilö-

kuntaa. HOPS on vanhemmille dokumentti sekä hyödyttää vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Oppilaan opettajan vaihtuessa HOPS:sta näkee oppilaan nykytilanteen sekä historian. Eräs erityisopettaja ilmaisi HOPS:n suurimmaksi hyödyksi varsinaisen keskustelutilaisuuden, missä voidaan ”puida asioita”. Hän jatkaa:

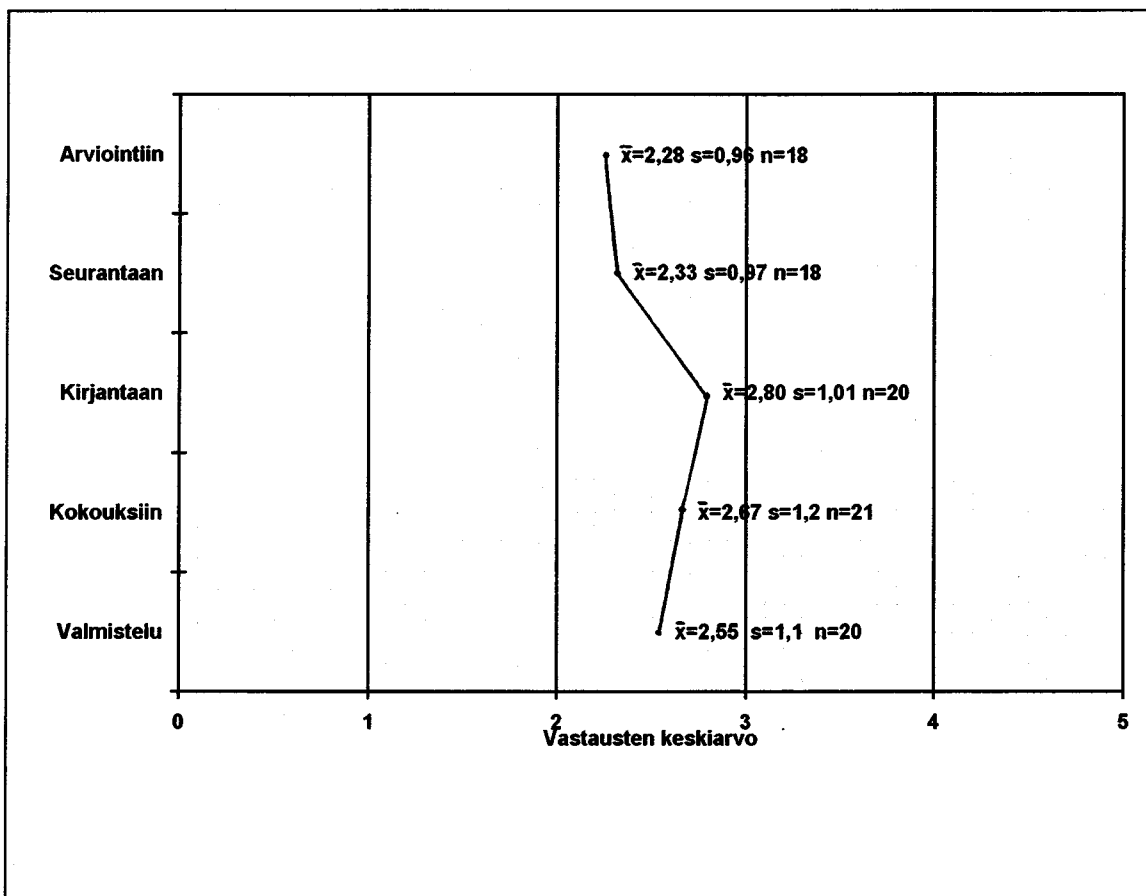
”HOPS toivottavasti edesauttaa ns. samaan suuntaan vetämistä kodin ja koulun välillä sekä koulussa eri ammattiryhmien välillä. Asioiden kirjaaminen auttaa arviointivaiheessa”

Toinen opettaja arvioi HOPS:n hyötyä seuraavasti:

”HOPS auttaa eri yhteistyötahoja selkiyttämään ajatuksiaan ko. oppilasta. HOPS edesauttaa aikuisia puhumaan samoista asioista niiden oikeilla nimillä. HOPS voi olla myös oppilaalle itselleen konkreettinen edistymisen mittari, jos niin halutaan.”

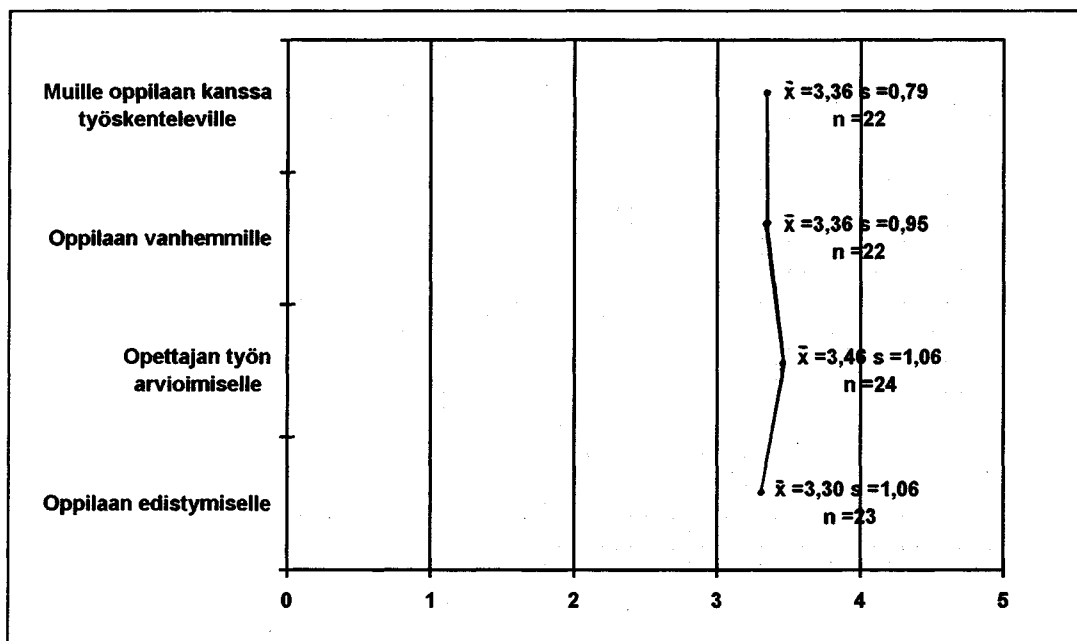
HOPS:n haittoina nähtiin sen työläys ja aikaa vievyys sekä HOPS-työryhmän kokoon saamisen vaikeus. HOPS koettiin alkuvaiheessa työläänä, mutta työmäärän koettiin helpottuvan harjoituksen myötä. Yhden opettajan mielestä HOPS:n muoto voi olla väärä, jos sen haittana on ajan puute ja työläys. Hän jatkaa : ”Lyhytaikaiset tavoitteet on helpompi yksilöidä ja punnita, aikaakaan ei silloin mene suhteettomasti.” Toinen opettaja näki vaarana sen, että HOPS:sta tulee itsetarkoitus eikä työväline.

Kartoitettaessa HOPS:n hyötyä suhteessa siihen käytettyyn aikaan, jätti viisi opettajaa vastaamatta osioon ”valmistelu”, neljä opettajaa osioon ”kokoukset”, viisi opettajaa osioon ”kirjanta” sekä seitsemän opettajaa osioihin ”seuranta” ja ”arviointi”. Keskimäärin erityisluokanopettajat olivat sitä mieltä, että HOPS:n kuluu aikaa sopivasti tai hieman liikaa. Eniten aikaa kului kirjantaan.



KUVIO 2. Opettajien arvio HOPS:n hyödystä suhteessa siihen käytettyyn aikaan
 Aikaa kuluu: 1=liian vähän, 2=sopivasti, 3=hieman liikaa, 4=merkittävästi liikaa,
 5=erittäin merkittävästi liikaa.

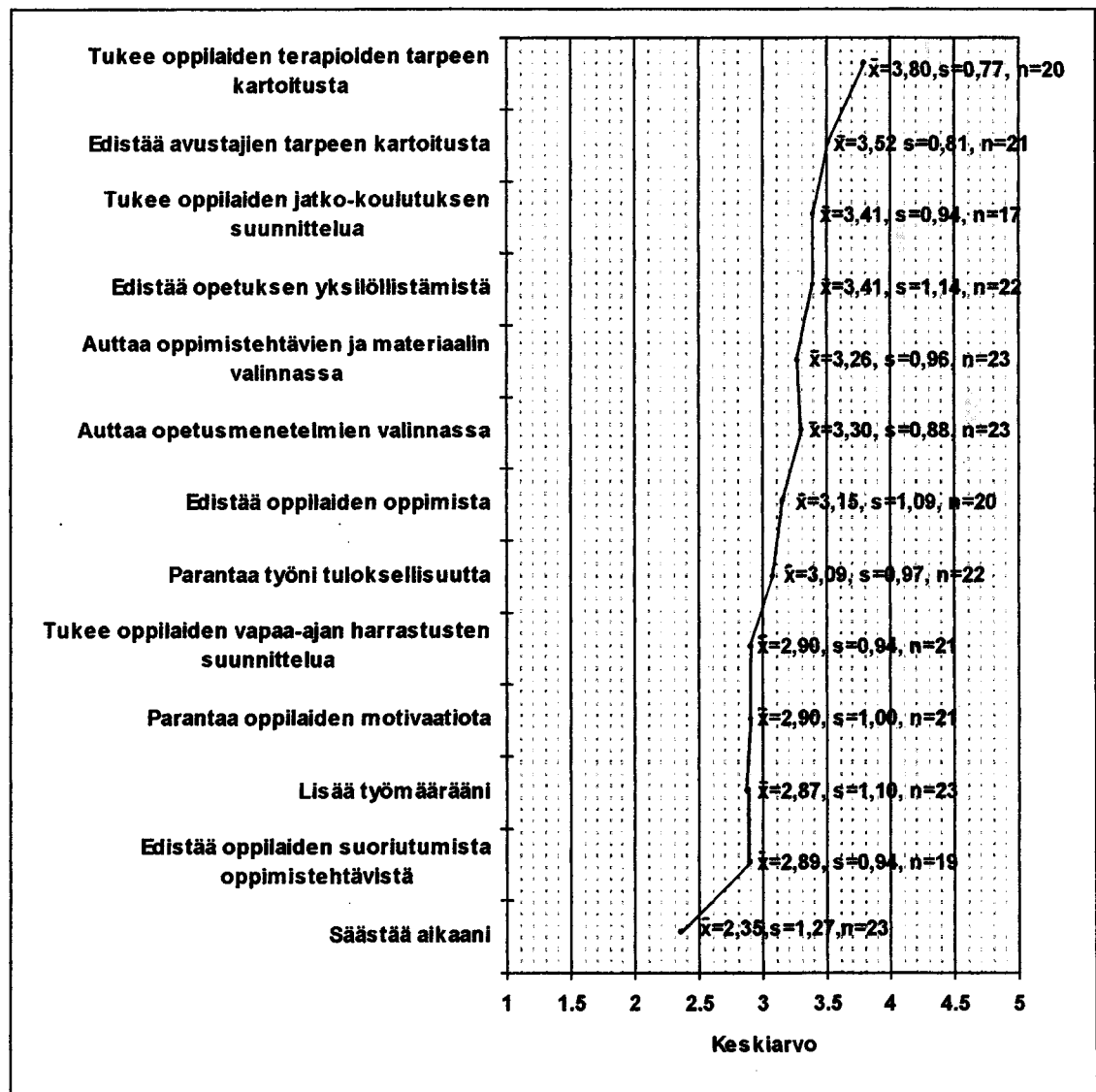
Erityisluokanopettajat kokivat HOPS:n keskimäärin jonkin verran merkittäväksi tai merkittäväksi. Eniten HOPS:n käytöllä katsottiin keskimäärin olevan merkitystä opettajan oman työnsä arvioimiselle. Vähiten sillä koettiin keskimäärin olevan merkitystä oppilaan edistymiselle.



KUVIO 3. Opettajien mielipiteitä HOPS:n merkittävydestä

1=ei lainkaan merkittävä, 2=vain vähän merkittävä, 3=jonkin verran merkittävä, 4=merkittävä, 5=erittäin merkittävä

Erityisluokanopettajien mielipiteet HOPS:n yhteydestä opetustyöhön sekä oppilaiden edistymiseen, olivat keskimäärin neutraaleja. Opettajat kokivat HOPS:n vaikuttavan opetustyöhön sekä oppilaiden edistymiseen keskimäärin jonkin verran. Eniten HOPS näytti opettajien mielestä tukevan oppilaiden terapioiden sekä avustajien tarpeen kartoitusta. Vähiten HOPS:n katsottiin säästävän opettajien aikaa. Toisaalta HOPS:n koettiin lisäävän työmäärää keskimäärin vain jonkin verran.



KUVIO 4. HOPS:n yhteys opetustyöhön sekä oppilaan edistymiseen

1= ei lainkaan, 2=vähän, 3=jonkin verran, 4= paljon, 5=hyvin paljon

6.3.1 Sukupuolen, kokemuksen ja koulutukseen osallistumisen yhteys asenteisiin

HOPS-koulutukseen osallistuminen näytti olevan 5% riskitasolla tilastollisesti melkein merkitsevästi yhteydessä ($p=.012<.05$) siihen, edistävätkö henkilökohtaiset opetus suunnitelmat erityisluokanopettajien mielestä opetuksen yksilöllistämistä sekä siihen, miten merkittäväksi erityisluokanopettajat kokivat henkilökohtaiset opetus suunnitelmat oman työnsä arvioinnille ($p=.016 < .05$). Erityisluokanopettajien kokemukseen HOPS:n hyödyllisyydestä suhteessa niiden valmisteluun kuluvaan aikaan koulutuksella oli tilastollisesti merkitsevästi yhteyttä ($p=.005 < .01$).

Ne, jotka olivat osallistuneet HOPS-koulutukseen, kokivat HOPS:t merkittävämmiksi työnsä arvioinnille, kuin ne jotka eivät olleet osallistuneet koulutukseen. Samoin HOPS-koulutukseen osallistuneiden opettajien mielestä henkilökohtaisten opetus suunnitelmien käyttö edisti opetuksen yksilöllistämistä enemmän kuin niiden mielestä, jotka eivät olleet koulutukseen osallistuneet. Vastaavasti ne opettajat, jotka olivat osallistuneet HOPS-koulutukseen, kokivat HOPS:n valmisteluun kuluvaan vähemmän aikaa kuin koulutukseen osallistumattomat.

TAULUKKO 3. HOPS-koulutukseen osallistumisen yhteys asenteisiin

	Osallistunut HOPS-koulutukseen				t	df	p
	ei	kyllä	\bar{x}	s			
vaikutus opetuksen yksilöllistämisen edistämiseen	3,14	0,95	4,29	0,76	-2,765	19	.012*
merkitys opettajan työn arvioimiselle	3,19	0,75	4,29	1,25	-2,627	21	.016*
kokemus HOPS:n hyödyllisyydestä suhteessa niiden valmisteluun kuluvaan aikaan	2,85	1,07	1,67	0,52	3,244	16,86	.005**

Opettajien sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä asenteisiin. Henkilökohtaisten opetus suunnitelmien laadinnasta saadun kokemuksen yhteyttä asenteisiin ei voitu testata tilastollisesti, koska vastausten kesken ei esiintynyt hajontaa. Suurimmalla osalla vastaajista oli jonkin verran kokemusta HOPS:n laadinnasta. Avointen kysymysten

perusteella myös kokemuksella näyttäisi olevan jonkin verran yhteyttä myönteisiin asenteisiin. Yhteenveto t-testeistä on esitetty liitteissä 7 ja 8.

6.3.2 HOPS-koulutustoiveet

Haukkarannan koulun opettajista 17/25 ei ollut osallistunut HOPS-koulutukseen. Koulutuksen tarvetta kuvaa hyvin yhden opettajan kommentti. ”En ole laatinut yhtään HOPS:a, enkä tiedä miten niitä tekisin”

HOPS:n laadintaan opettajat halusivat koulutusta saadakseen tietoa:

- erilaisista lähestymistavoista HOPS:n laadintaan
- erilaisista vaihtoehtoista ja HOPS:n malleista
- siitä, miten HOPS:sta tulisi mahdollisimman toimiva ja käytännönläheinen
- yhdenmukaisista kriteereistä
- kokonaisvaltaista tietoa kaikista eri laadinnan vaiheista
- siitä, miten HOPS vastaa muuttuviin olosuhteisiin

HOPS:n käyttöön opettajat halusivat lisätietoa seuraavasti:

- mitä tehdä sitten kun ensi HOPS:t on laadittu
- lisätietoa moniammatillisesta yhteistyöstä
- mitä tehdä seurannan suhteen
- miten kehittää HOPS:a edelleen
- tietoa oppilaskohtaisesta tavoitteiden tarkistamisesta ja jatkotavoitteiden määrittelystä
- HOPS-itsearviointista /oppilas
- vanhempien osallistumisesta HOPS-koulutukseen
- tietoa siitä kuinka HOPS:sta saisi esim. koko Haukkarannan taloa hyödyttävän, esim tarvitseeko olla erikseen oppilaskodin suunnitelma, kuntoutussuunnitelma ja HOPS

6.4 Oppimiskäsitykset Haukkarannan koulun erityisluokanopettajien työn taustalla

Suurin osa 17/25 erityisluokanopettajista ei käyttänyt mitään tiettyä termiä oppimiskäsityksestään. Opettajat kertoivat omin sanoin, miten oppilaat heidän mielestään oppivat tai miten opittava asia tulisi oppilaille ”tarjoilla” esimerkiksi:

”Jokaiselle jotain omalla tavallaan”, ”Toivottomia tapauksia ei ole. Jotkut vain edellyttävät vuosien työskentelyä”, ”Jokainen meistä alisuoriutuu eli oppilaista kaivetaan niitä voimavaroja ja taitoja, jotka ovat saavutettavissa työnteolla. - Oppijalla oltava halu oppia”, ”Onneksi lapset oppivat asioita opettajasta huolimatta. Emme voi onneksi estää lapsia oppimasta. Ihminen on kokonaisuus. Kehityksellisyys on lähtökohta, tietyt kehitysvaiheet on käytävä läpi, jotta voi edetä seuraavalle. Kypsyminen ja aika on tärkeämpiä kuin ylenpalttinen tarjoaminen.” ”Edelleen huomaan toimivani aikalailta opettajakeskeisesti. Pyrkimyksenä on ollut koko ajan lisätä luokassa mahdollisuuksia siihen, että lapsesta tulisi aktiivinen oppija - kokemusten ja elämysten kautta tietoa saava, itse tietoa etsivä jne.” ”Oppilailta on eri oppimistyyplejä. Eri aistikanavien hyväksikäyttö edesauttaa oppimista/omaksumista. Vaaditaan paljon kertausta, toistoja. Perusvalmiudet olisi saatava mahdollisimman vankkoiksi.”

Kaksi opettajaa nimesi oman oppimiskäsityksensä. Toinen sanoi työtään määrittävän funktionaalisen ja ekologisen toimintaan oppimisen. Toinen opettaja ilmoitti yleensä noudattavansa konstruktivistista oppimiskäsitystä ja jatkoi: ”Täällä se vain on toisinaan vaikeaa.” Kuusi opettajaa 25:stä jätti vastaamatta tähän kysymykseen.

6.4.1 Opettajien käyttämät opetusmenetelmät

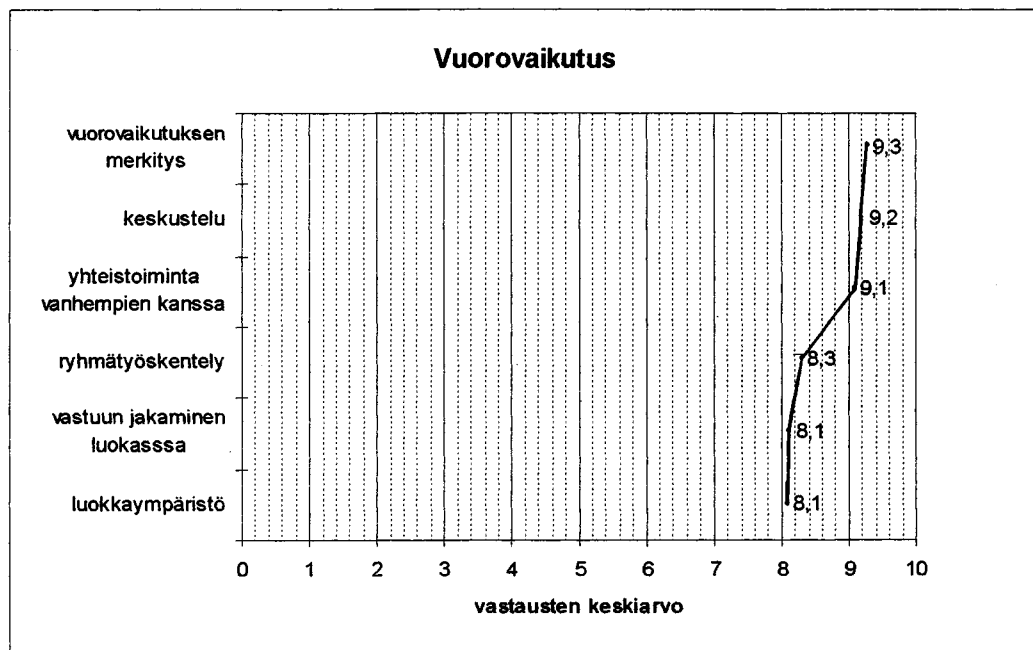
Erityisluokanopettajien opetusmenetelmiä kartoitettaessa 16/25 opettajaa luetteli opetusmenetelmänsä kysymyksen 23 esimerkin mukaisesti (”pari- tai pienryhmätyöskentely, yhteistoiminnallinen oppiminen, opettajakeskeinen oppiminen jne.”) Kolme opettajaa ilmoitti työskentelevänsä puhtaasti tai lähes puhtaasti opettajakeskeisesti. Neljä opettajaa kuvaili tai pohti omaa opetustapaansa sekä käyttämiään menetelmiä. Kaksi opettajaa jätti vastaamatta.

Opettajat kuvailivat opetustaan näin:

”Ehkä lähinnä opettajakeskeistä, vaikka kaikkea muutakin aina aiheen mukaan. Pääperiaate on, että pitää olla hauskaa ja elämyksellistä oppimista, lapsen kokemiseen ja tekemiseen perustuvaa, mutta myös ahkera puurtaminen ja ponnistelu opitaan vähitellen.”, *”Seuraan ja analysoin hyvin tarkkaan oppilaitani ja pyrin muunteleman opetusmenetelmiä kunkin oppilaan tarpeen mukaan. Sovellan eri tavoin, otan opin yhdestä ja toisen toisesta...tilannetta joutuu muuntelemaan jopa muutamana kertaan päivässä...”*, *”Opettajakeskeistä oppimista, paritöitä, itsenäistä tutkimista ja tiedon hankintaa, kirjastokäynnit, lehden teko, leirikoulu, tietokoneen käyttö jne.”*, *”Mahdollisimman monipuolisia menetelmiä. Eri aistikanavat ja oppimistyyliä mahdollisuuksien mukaan huomioon. Luokassa käytetään yksilö-, pari- ja pienryhmätyöskentelyä. Jonkin verran yhteistoiminnallista oppimista.”*

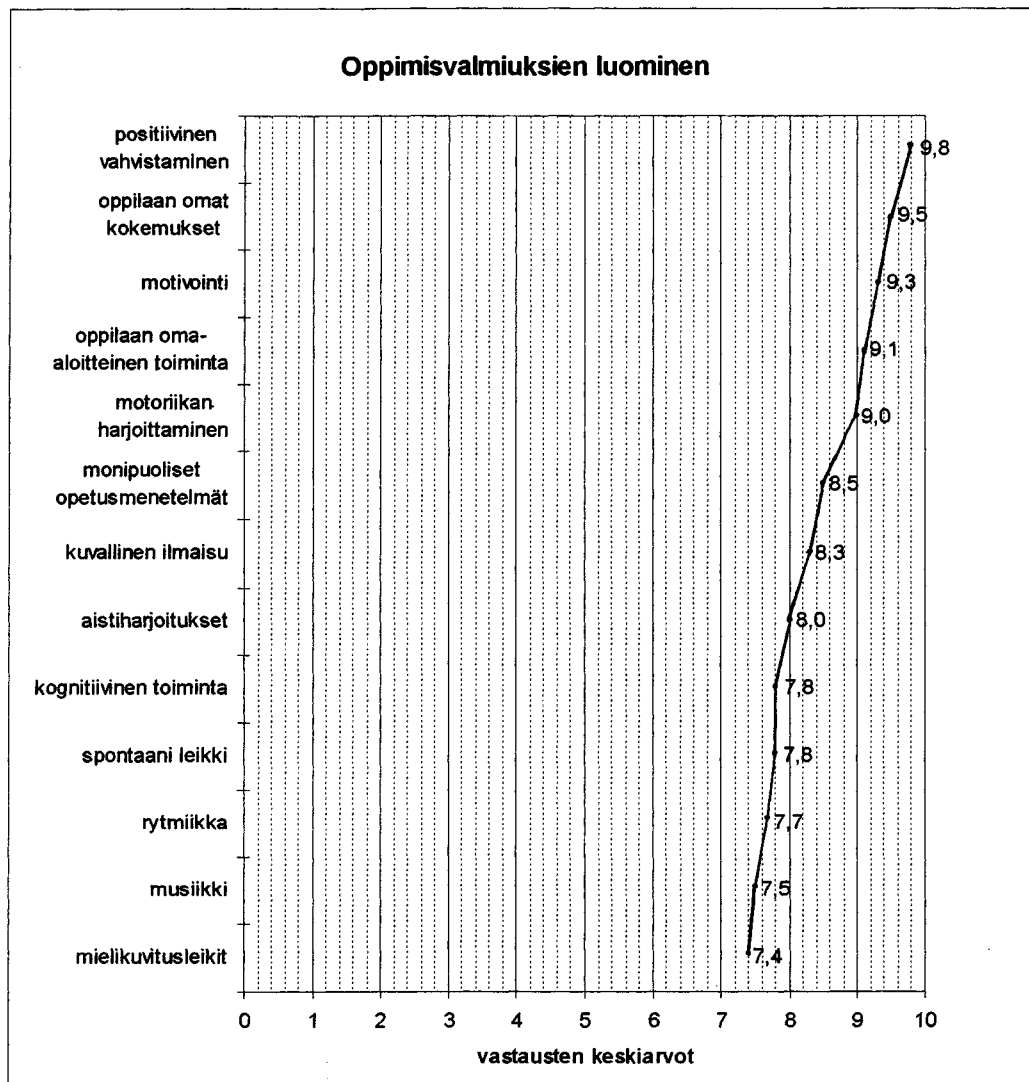
6.4.2 Opetuksen painopistealueet

Erityisluokanopettajista 24/25 vastasi kysymykseen siitä, mitä tekijöitä he pitävät erittäin tärkeinä, vähemmän tärkeinä tai merkityksettöminä käytännön opetustyössään. Tärkeimpinä painopistealueina opettajat pitivät keskimäärin vuorovaikutukseen, oppimisvalmiuksien luomiseen sekä havainnollistamiseen liittyviä tekijöitä. Opettajien mielipiteiden keskimääräinen jakautuminen opetuksen painopistealueiden tärkeydestä on esitetty kuvioissa 5.a-f.



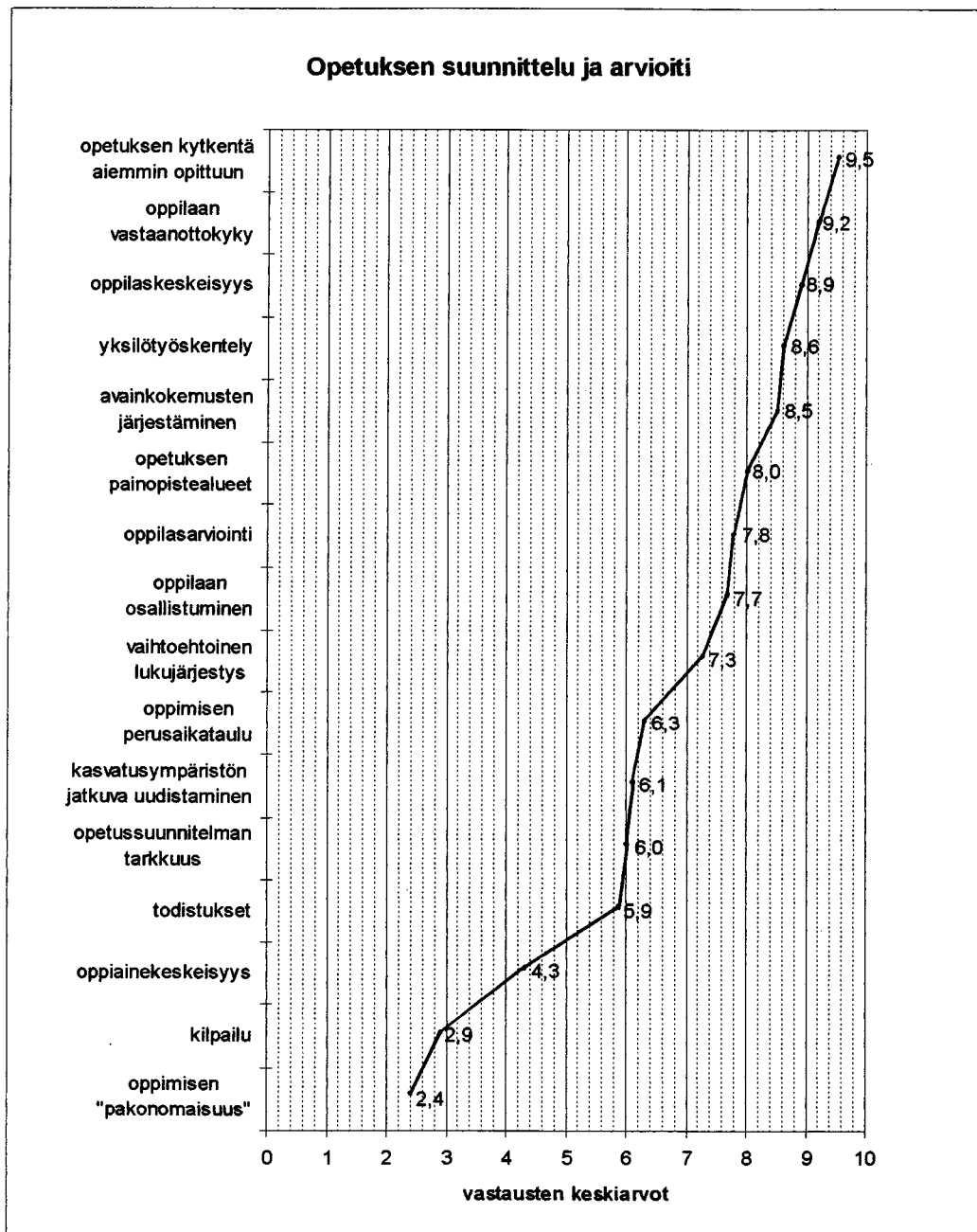
KUVIO 5.a. Vuorovaikutuksen tärkeys opettajien mielestä keskimäärin

Asteikko: 0= kokonaan merkityksetön, 10= erittäin tärkeä



KUVIO 5.b. Oppimisvalmiuksien luomisen tärkeys opettajien mielestä keskimäärin
Asteikko: 0= kokonaan merkityksetön, 10= erittäin tärkeä

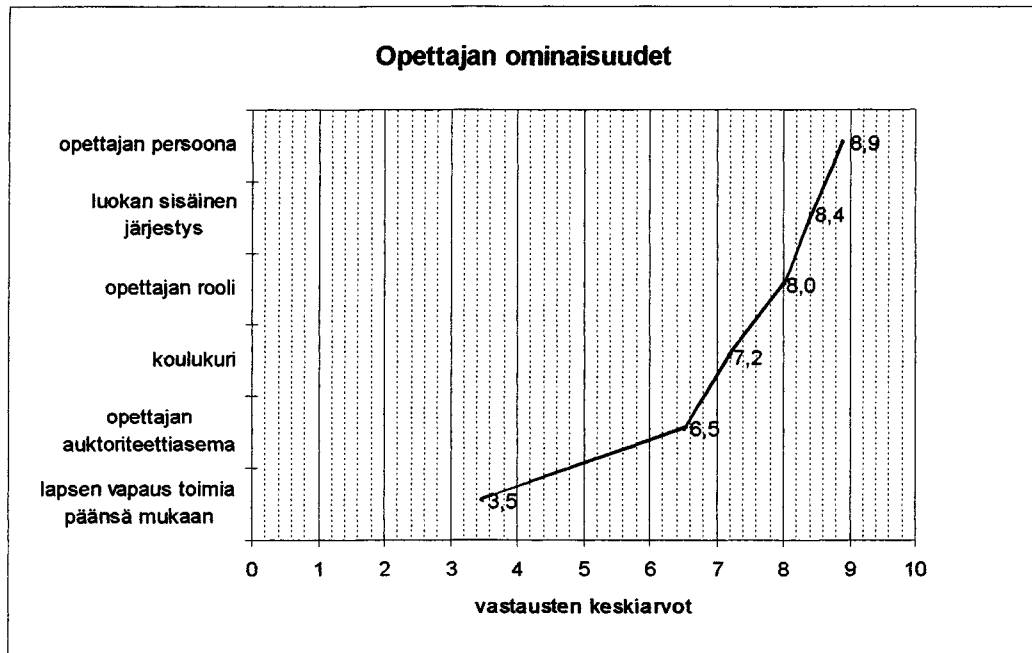
Oppimisvalmiuksien luomiseen liittyvistä tekijöistä positiivinen vahvistaminen, oppilaan omat kokemukset sekä motivointi olivat erittäin tärkeitä. Myös motoriikan harjoittaminen koettiin tärkeäksi. Mielikuvitusleikkejä pidettiin musiikin ja rytmiikan ohella keskimäärin melko tärkeinä.



KUVIO 5.c. Opetuksen suunnittelun ja arvioinnin tärkeys keskimäärin

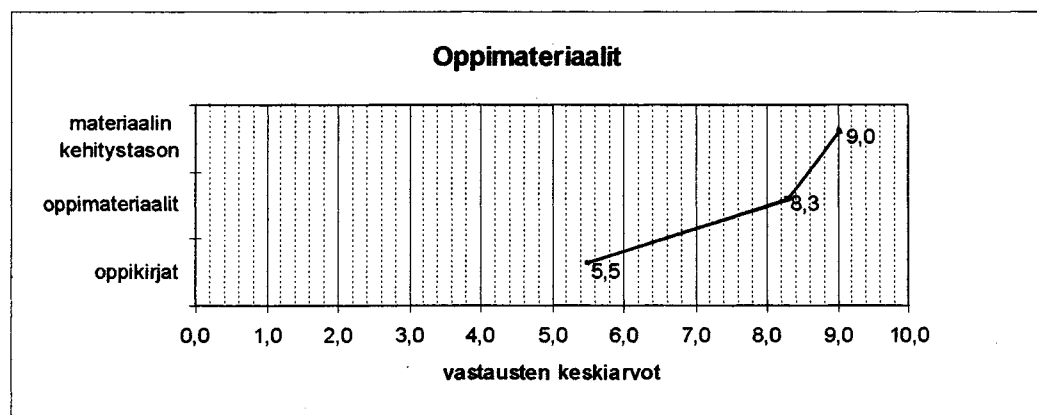
Asteikko: 0= kokonaan merkityksetön, 10= erittäin tärkeä

Opetuksen suunnitteluun ja arviointiin liittyvien tekijöiden kohdalla opetuksen kytkentä aiemmin opittuun sekä oppilaan vastaanottokyky koettiin erittäin tärkeiksi. Oppilaan osallistuminen oman toimintansa suunnitteluun oli opettajien mielestä keskimäärin melko tärkeää. Kasvatusympäristön jatkuvan uudistamisen, opetussuunnitelman tarkkuuden sekä todistusten merkitystä opettajat pitivät keskimäärin neutraaleina. Oppimisen pakonomaisuus ja kilpailu olivat vähiten tärkeitä.

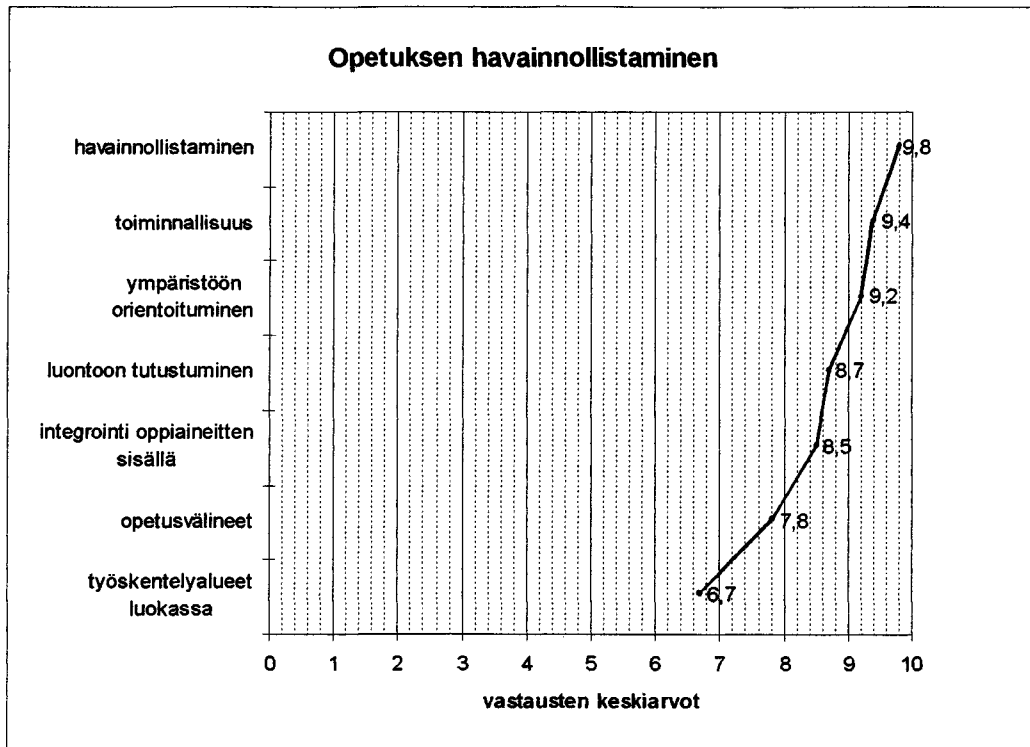


KUVIO 5.d. Opettajan ominaisuuksien tärkeys opettajien mielestä keskimäärin
Asteikko: 0= kokonaan merkityksetön, 10= erittäin tärkeä

Opettajan ominaisuuteen ja oppimateriaaleihin liittyvät tekijät olivat opettajien mielestä keskimäärin melko tärkeitä. Näiden viitesisältöjen kohdalla opettajat pitivät tärkeimpinä opettajan persoonaa sekä oppimateriaalin kehitystason vastaavuutta. Lapsen vapaus toimia päänsä mukaan sekä oppikirjat koettiin vähemmän tärkeiksi.



KUVIO 5.e. Oppimateriaalien tärkeys opettajien mielestä keskimäärin
Asteikko: 0= kokonaan merkityksetön, 10= erittäin tärkeä



KUVIO 5.f. Opetuksen havainnollistamisen tärkeys opettajien mielestä keskimäärin
Asteikko: 0= kokonaan merkityksetön, 10= erittäin tärkeä

Tärkeimpiä opetuksen havainnollistamiseen liittyviä tekijöitä olivat havainnollistaminen, toiminnallisuus sekä ympäristöön orientoituminen. Työskentelyalueitten merkitys luokassa oli erityisluokanopettajien mielestä keskimäärin neutraali. Opetusvälineet koettiin jonkin verran tärkeiksi.

Opetuksen painopistealueiden tarkat keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty liitteessä 5.

6.5 Mielipiteitä HOPS- ja laatuks keskustelusta

Erityisluokanopettajista 13/25 ilmoitti kannattavansa ja toivovansa keskusteluja erityisopetuksen laadusta ja/tai henkilökohtaisista opetussuunnitelmista. Kolme opettajaa suhtautui edellä mainittuihin keskusteluihin kriittisesti. Yksi opettaja ei ottanut kantaa itse keskusteluun, mutta ilmaisi kannattavansa HOPS:a, jos sillä tarkoitetaan henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa. Kahdeksan opettajaa jätti vastaamatta ko. kysymyksen.

Näin kommentoi yksi opettaja laatukeskustelua:

”Asioista pitää kyllä keskustella, mutta ikävä kyllä laatukeskustelut jäävät puheiden tasolle. Ideoiden toteuttajat puuttuvat usein. Monesti keskustelut ovat lähinnä oman ”opettajan omantunnon” rauhoittamiseksi tarkoitettuja tarinatuokioita. Sitoutuminen on laajassa mittakaavassa todella vaikeaa, jotta todella voitaisiin puhua laadullisesta kehittämisestä.”

Toisen erityisluokanopettajan mielestä laadun kehittäminen erityisopetuksessa pitäisi olla kunnia-asia ja oman työn arvostamisen merkki. Käytäntö on hänen mielestään kuitenkin usein toinen. Kolmannen opettajan mukaan erityisopetuksen laatua tulee tarkkailla ja lisätä sitä koskevaa keskustelua.

HOPS:iin liittyvää keskustelua opettajat pitivät tarpeellisena, jotta HOPS:t kehittyvät sekä yleistyvät ja asenteet saataisiin muuttumaan. Yhden opettajan mielestä HOPS:n kehittäminen tuntuu olevan välillä joillekin ”pakkopullaa” eikä siksi tuota toivottua tulosta. Näin kuvasi yksi erityisopettaja näkemystään HOPS-keskustelusta:

”Ihan asiallista, että HOPS:sta keskustellaan. Mikään ei kehity, ellei keskustella (puolesta ja vastaan). Joissakin paikoissa HOPS on ollut käytössä vuosia – mielestäni on vain hyväksi ja eduksi, että erityisopetuksen piirissä oleville oppilaille laaditaan HOPS. Se ei saisi olla rasiite, vaan itsestäänselvyys. Tässä työssä kun pyrimme ottamaan oppilaat huomioon sekä yksilöinä että yhteisön jäseninä.”

7 TULOSTEN TARKASTELUA JA POHDINTAA

Tämän pro gradu-tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien käyttöönoton tilannetta Haukkarannan koulussa sekä erityisluokanopettajien asenteita HOPS:a kohtaan. Lisäksi kartoitettiin erityisluokanopettajien HOPS-kaavakkeeseen liittyviä kehittämissuhteita. Tarkoituksena oli myös kartoittaa minkälainen oppimiskäsitys määrittää erityisluokanopettajien työtä sekä sitä, mitä mieltä he ovat meneillään olevasta HOPS- ja laatukseskustelusta.

Haukkarannan koulun HOPS-tilanne on hyvä esimerkki siitä, että HOPS-prosessia ollaan vasta käynnistämässä Suomen erityiskouluissa. Oppilaiden HOPS-tilanne vaihteli. Osalle ei oltu vielä laadittu ollenkaan henkilökohtaista opetussuunnitelmaa kun taas joidenkin kohdalla oli päästy tavoitteiden tarkistamiseen. Prosessin keskeneräisyyttä kuvaa myös tyhjien vastauksien määrä kartoitettaessa HOPS:n hyödyllisyyttä suhteessa niihin käytettyyn aikaan. Seurantaan ja arviointiin ei oppilaidensa HOPS-prosessissa tyhjien vastausten perusteella näyttäisi ehtineen 7/25 opettajaa.

Haukkarannan koulun opettajat tuntuvat pitävän tiimityötä yleisesti ottaen tärkeänä HOPS:a laadittaessa. Moniammatillisuutta korostaa myös Gallagher ja Desimone (1995). Heidän mukaansa oppilaan IEP:n tulisi syntyä moniammatillisena prosessina, jossa useat eri ammattilaiset antavat ainutkertaisen tietämyksensä suunnitelmaan. Lehtisen (1998) mukaan moniammatillisuuden tulisi tukea ryhmän jäseniä yhteisissä päätöksissä.

Kaikki opettajien toivomat yhteistyötahot eivät näyttäisi olleen mukana Haukkarannan koulun HOPS-kokouksissa. Todellista ja toivottua HOPS-työryhmää esittävää kuviota tarkastellessa on syytä huomioida esimerkiksi, etteivät kaikki oppilaat käytä toiminta- ja fysioterapeuttien palveluja tai asu oppilaskodissa. On luonnollista, että työryhmä koostuu niistä henkilöistä, jotka kulloisenkin oppiaan kanssa työskentelevät. Haukkarannan koulun oppilaiden kielellisen kehityksen erityisvaikeudet ja kuulovamman aiheuttamat ongelmat huomioon ottaen, voisi puheterapeutin osallisuus kokouksissa olla vieläkin suurempi. Toimintaterapeutin vähäistä osallistumista selittänee osaltaan se, että virka on

uusi. Terapian tarjoamia mahdollisuuksia ei ehkä ole vielä osattu hyödyntää tarpeeksi. Psykologin osallisuuden aste mietityttää, koska hän testaa kaikki oppilaat ja tuntee näin heidän erityiset oppimisvaikeutensa. Hienoa oli huomata, että vanhemmat olivat olleet mukana suurimmassa osassa Haukkarannan koulun HOPS-kokouksia, ja että heidän toivottiin olevan mukana lähes kaikissa tapauksissa. Oppilaan itsensä osallistumattomuutta selittänee joiltain osin oppilaan ikä sekä vamman aste. Mukana kokouksissa lienee ollut lähinnä yläasteen oppilaita.

Yksi syy yhteistyötahojen osallistumattomuuteen voisi olla yhteisen ajan löytymisen vaikeus. Esimerkiksi toiminta- ja fysioterapeuttien sekä psykologin on sovittava kokousaikansa muiden oppilaiden terapioiden mukaan. Yksi opettaja esitti ajan säästämiseksi kaavakkeen antamista alkusivujen osalta esitetyttäväksi ja tutustuttavaksi kotiin ennen HOPS-palaveria, jotta aikaa säästyy oleellisiin asioihin. Hänen mielestään olisi hyvä pitää eri asiantuntijoiden kanssa ”esikokoontuminen” ennen varsinaista HOPS-kokousta. Tällainen käytäntö varmaan säästäisikin aikaa. Se on kuitenkin ristiriidassa vanhempien kuulemista täysivertaisena tiimin jäsenenä korostavan ajatuksen kanssa. Kyseenalaista on, ovatko vanhemmat täysivertaisia tiimin jäseniä, jos ammatti-ihmiset ovat jo etukäteen päättäneet, mitä kokouksessa tullaan puhumaan. USA:ssa laki on vahvasti vanhempien takana, korostaen vanhempien täysivertaista osallisuutta IEP-kokouksissa. Myös Suomessa uusi perusopetuslaki (628/1998) viittaa vanhempien kuulemiseen, joskin vain epäsuorasti. Kuitenkin tieto oppilaasta ja heidän kodeistaan on Helakorven (1995) mukaan oppimismiljöönsä laadun kulmakivi.

Haukkarannan koulun erityisluokanopettajien asenteet HOPS:a kohtaan olivat keskimäärin neutraaleja. Gallagherin ja Desimonen (1995) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet IEP-prosessin auttavan opettajia ajattelemaan ja analysoimaan omaa työtään sekä suunnittelemaan seuraavan vuoden työtä. Haukkarannan koulun erityisluokanopettajat pitivät HOPS:a keskimäärin merkittävänä oman työnsä arvioimiselle. Muille yhteistyötahoille sekä oppilaan vanhemmille he pitivät HOPS:a jonkin verran merkittävänä.

Pohdittavaksi jää, mikä on vanhempien ja muiden yhteistyötahojen todellinen rooli ja vaikuttamisen aste lapsen tavoitteiden suunnittelussa, jos HOPS:sta ei katsota olevan heille merkittävää hyötyä. Tietoa erityisluokanopettajien todellisista mielipiteistä pyrittiin syventämään avokysymysten avulla. Avokysymysten perusteella HOPS:sta katsottiin

olevan seitsemässä vastauksessa hyötyä moniammatilliselle yhteistyölle. HOPS-prosessin seuraava vaihe voisi olla vanhempien saaminen ”asiantuntijoiksi” kokouksiin. Tähän voitaisiin ehkä päästä yhden opettajan ehdottaman vanhempien HOPS-koulutuksen kautta. USA:ssa vanhempien kouluttaminen on jo arkipäivää (esim. Minnesota ja Vermont). Toisaalta USA:ssakin on Rodgerin (1995) mukaan IEP-kokouksissa edelleen havaittavissa arvostushierarkioita, eivätkä kaikki ryhmän jäsenet ole siinä täysivertaisia keskenään.

Tämän tutkimuksen mukaan Haukkarannan koulun erityisluokanopettajat kokivat HOPS:n tukevan keskimäärin eniten terapioiden tarpeen kartoitusta. Oppilaan motivaatiota ja suoriutumista oppimistehtävistään HOPS:n ei koettu edistävän keskimäärin kovinkaan paljon. Esimerkiksi Ikosen (1998) mukaan nämä ovat juuri niitä tekijöitä, joihin henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisella tulisi pyrkiä. Sandsin ym. (1995) tutkimuksen mukaan yli puolet opettajista uskoi IEP:n luovan pohjan oppilaan tarpeita ja kykyjä vastaavalle opetussuunnitelmalle. Oppilaiden terapioiden tarpeen kartoituksen merkityksen korostuminen vastauksissa voi osaltaan johtua myös kysymyksen asettelusta. Terapioiden tarpeen kartoituksen voidaan ajatella avartavan tietämystä oppilaiden tarpeista ja kyvyistä.

Lähes puolet Haukkarannan koulun opettajista ilmoitti HOPS:iin kuluvan aikaa sopivasti. Yksittäisistä vastauksista tuli kuitenkin esiin HOPS:n työläys ja aikaa vievyys. Yhtäläisiä tuloksia ovat saaneet Dudley-Marling (1985) sekä Cooper (1996). Heidän mukaansa IEP:n heikkoudeksi nähtiin sen suunnittelun ja laadinnan aikaa vievyys. Haukkarannan koulun erityisluokanopettajat kokivat työläyden helpottuvan kokemuksen tai harjoituksen myötä. Myös Gallagher ja Desimone (1995) kertovat Pricen ja Goodmanin (1980) havainneen tutkimuksessaan opettajien, joilla oli enemmän kokemusta ja koulutusta tarvitsevan vähemmän aikaa IEP:n laatimiseen.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että HOPS-koulutuksella on jonkin verran yhteyttä myönteisiin asenteisiin. HOPS-koulutukseen osallistuneet opettajat kokivat HOPS:ien valmisteluun kuluvan aikaa keskimäärin vähemmän suhteessa HOPS:sta saatuun hyötyyn kuin koulutukseen osallistumattomat. Vastaavasti koulutukseen osallistuneet opettajat kokivat HOPS:sta olevan keskimäärin enemmän hyötyä oman työnsä arvioimiselle ja opetuksen yksilöllistämiseksi. Huomattavaa on, että erityisluokanopettajista

ainoastaan 7/25 oli osallistunut HOPS-koulutukseen, vaikka vastaajien mukaan HOPS-koulutusta oli järjestetty myös koulun sisällä. Koulutustoiveita esitettiin useissa vastauksissa. Erityisopettajat toivoivat esimerkiksi tietoa erilaisista lähestymistavoista HOPS:n laadintaan.

HOPS:n laatimisen työläimmältä osiolta näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella kirjaaminen. Yhden opettajan mukaan HOPS:n muoto voi olla syynä työläyteen. Haukkarannan koulun erityisluokanopettajat eivät olleet erityisen tyytyväisiä käytössään olevaan kaavakkeeseen. Lähes puolet opettajista 10/25 joko sovelsi koulun kaavaketta tai laati oman versionsa. Jotkut opettajat näyttäisivät haluavan ”valmiin”, taulukkomuotoisemman kaavakkeen. Osa opettajista puolestaan koki väljemmän version paremmaksi.

Voiko sitten olla yhtä kaavaketta, joka vastaa kaikkien oppilaiden erityisiin tarpeisiin? USA:ssa saatujen kokemusten perusteella kaavakkeen kokeminen itsetarkoitukseksi, tarkkaan ennalta määrättyine tavoitteineen, voi paremminkin dominoida kuin tukea opetusta. Pahimmillaan se voi estää opettajan luovuuden lapsen yksilöllisiä tarpeita kohdatessa. (Vrt. esim. Bond & Goodman, 1993 ja Vermontin malli). Myöskään Ikosen (1998) mukaan tärkeintä HOPS:ssa ei suinkaan ole kaavakkeen laatiminen. Kaavakkeesta voi tehdä ”itsensä näköisen” ja oppilaan tarpeita vastaavan. HOPS on dokumentin lisäksi prosessi, joka muodostuu laadinnasta, arvioinnista ja seurannasta sekä moniammatillisista kokouksista. Sitä, kokivatko HOPS:sta vähemmän koulutusta ja kokemusta omaavat opettajat kaavakkeen muodon tärkeämmäksi kuin kokeneemmat opettajat, ei tässä tutkimuksessa selvitetty. Tämä olisikin yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen paikka esim. syventävän haastattelun avulla.

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli oppimiskäsitysten avulla avartaa näkökulmaa HOPS:n laadintaan. Opettajien oppimiskäsitysten analysointi jäi lähinnä kuvailevalle tasolle. Yhtymäkohtia Patrikaisen (1997) tutkimuksen kanssa kuitenkin löytyi. Myös Haukkarannan koulun opettajien opettajuudesta näyttäisi olevan sekä behavioristisia puolia että konstruktivistista otetta.

Haukkarannan koulun erityisluokanopettajilla tuntuisi olevan halu toteuttaa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Opettajat kuvasivat opetustaan sekä sitä, miten oppilaat

heidän mielestään oppivat. Kuvauksista heijastui myönteinen suhtautuminen oppilaaseen ja usko hänen kykyihinsä. Opettajat korostivat vastauksissaan kehityksen ja kypsymisen tärkeyttä. Vastauksissa korostuivat lisäksi oppilaan omien kokemusten, vuorovaikutuksen sekä myönteisen ilmapiirin merkitys oppimiselle. Myös oppilaan kohtaaminen yksilönä, kokonaisuutena, sekä erilaisten oppimistyylien huomioiminen mainittiin vastauksissa. Nämä tekijät kuuluvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jota pidetään esim. Patrikaisen (1997) mukaan perustana henkilökohtaisille opetussuunnitelmille.

Opettajien käyttämistä opetusmenetelmistä ei tämän tutkimuksen perusteella voida tehdä kovin syvällisiä johtopäätöksiä. Tämä johtunee siitä, että kysymyksessä annettiin valmiit vaihtoehdot. Yleisemmin vastaukset oli otettu suoraan kysymyksen esimerkistä. Kolme opettajaa ilmoitti toimivansa lähes puhtaasti opettajakeskeisesti. Kaiken kaikkiaan opettajakeskeisyys jätettiin mainitsematta ainoastaan kahdessa vastauksessa, joissa kahden muun ohella pohdittiin omia opetusmenetelmiä. Itseohjautuvaa oppimista tai itsenäistä tiedonhankintaa, jotka Patrikaisen (1997) mukaan kuuluvat lähinnä Kasvamaan ja oppimaan saattaja-opettajuuteen, ilmoitti käyttävänsä kaksi opettajaa.

Opettajien käytännön työssään tärkeimpinä pitämiä painopistealueita kartoittamalla haluttiin tässä tutkimuksessa saada lisäselvitystä erityisluokanopettajien oppimiskäsityksistä. Haukkarannan koulun opettajat tuntuivat pitävän kaikkia opetuksen painopistealueita verrattaen tärkeinä. Alle 7 keskiarvoja annettiin lähinnä opetuksen suunnitteluun ja arviointiin kuuluville tekijöille. Ikonen (1994) sai omassa tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Osaltaan alhaisimpien keskiarvojen sijoittuminen opetuksen suunnittelun ja arvioinnin viitesisältöön voi johtua myös siitä, että huomattava osa painopistealueista luokittui tähän viitesisältöön kuuluvaksi. Tällaisen luokittelun tekeminen osoittautui vaikeaksi, koska ihmiset mieltävät asiat eri tavoin. Luokittelusta ei kuitenkaan luovuttu vaan se yritettiin tehdä mahdollisimman luotettavaksi kolmen eri koodaajan avulla.

Patrikaisen (1997) neljään opettajuuteen verrattuna Haukkarannan koulun erityisluokanopettajien ”opettajuus” on lähinnä oppimaan ja kasvamaan saattamista. Yhtymäkohtia löytyi kuitenkin kaikkiin neljään opettajuuteen. Oppiman ja kasvamaan saattaja-opettajuudessa korostuu Patrikaisen (1997) mukaan esim. oppilaan omat kokemukset ja oppilaan oma-aloitteinen toiminta. Myös vuorovaikutuksen ja keskustelun sekä yhteis-

toiminnan vanhempien kanssa katsotaan Patrikaisen mukaan kuuluvan edellä mainittuun opettajuuteen. Samoin opetuksen kytkentä aiemmin opittuun, oppilaan vastaanottokyky sekä oppilaskeskeisyys mainitaan Patrikaisen tutkimuksessa oppimaan ja kasvamaan saattaja-opettajuuden yhteydessä. Kaikki edellä mainitut olivat Haukkarannan koulun opettajien mielestä erittäin tärkeitä. Toisaalta Haukkarannan koulun opettajat eivät pitäneet kilpailua, jonka Patrikainen mainitse korostuvan oppimaan ja kasvamaan saattaja-opettajuudessa, tärkeänä.

Tiedon siirtäjä ja opetuksen kontrolloija-opettajuuteen Haukkarannan koulun opettajien vastauksista näyttäisi viittaavan toiminnallisuuden, ympäristöön orientoitumisen, luontoon tutustumisen sekä yksilötyöskentelyn tärkeänä pitäminen. Patrikaisen (1997) mukaan tiedon siirtäjä-opettajuudessa korostuu tekemällä oppiminen. Todistuksia, jotka voisivat viitata opetuksen kontrollointiin, Haukkarannan koulun erityisluokanopettajat eivät kuitenkaan pitäneet tärkeinä.

Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuuteen liittyvistä tekijöistä oppilaan osallistumisen oman toimintansa suunnitteluun, vaihtoehtoisen lukujärjestyksen sekä kasvatusympäristön jatkuvan uudistamisen Haukkarannan erityisluokanopettajat kokivat neutraaleiksi. HOPS:n laadinnan kannalta nämä ovat avainasemassa olevia tekijöitä. Integrointi oppiaineiden sisällä, joka voisi viitata laajoihin oppimisprojekteihin koettiin kuitenkin tärkeäksi.

Opettajan ominaisuuteen liittyvät tekijät olivat Haukkarannan koulun opettajien mielestä keskimäärin tärkeitä. Tämä voisi Patrikaisen (1997) tutkimuksen perusteella viitata opetuksen suorittaja-opettajuuteen. Myös luokan sisäisen järjestyksen voitaisiin katsoa viittaavan edellä mainittuun opettajuuteen, jossa keskeisellä sijalla Patrikaisen mukaan on perinteinen luokkahuoneen malli. Haukkarannan koulun erityisluokanopettajat eivät pitäneet Opetuksen suorittaja-opettajuuteen liittyvää opettajan auktoriteettiasemaa tai opiskirjoja kovin tärkeinä. Opettajan persoonan tärkeänä pitäminen ei ole välttämättä behaviorismia. Myönteisessä mielessä opettajan persoona on erittäin tärkeässä asemassa oppijan yksilöllisyyden kohtaamiselle. Vygotskyn ajatuksiin viitaten opettajan persoonalla on suuri merkitys esimerkiksi lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutustilanteissa.

Tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoitus luokitella Haukkarannan koulun opettajia eri luokkiin opettajuutensa perusteella. Edellä esitetty vertailu koskee Haukkarannan koulun opettajia keskimäärin. Syytä on myös huomioida, että Patrikaisen tutkimus kohdistui yleisen koulun opettajiin. Haukkarannan koulun opettajien vastauksissa korostuivat ne tekijät, jotka ovat oleellisia dysfaattisten ja kuulovammaisten lasten erityisvaikeudet huomioonottaen. (Esim. kertaus, havainnollistaminen vuorovaikutus ja motoriikan kehittäminen).

Haukkarannan koulun erityisluokanopettajista noin puolet ilmaisi kannattavansa HOPS- ja laatukeskusteluja. Osa esitti rakentavaa kritiikkiä keskusteluja kohtaan. Teoria ja käytäntö eivät heidän mielestään kohtaa kovinkaan usein. Huomattava määrä (kahdeksan opettajaa) jätti vastaamatta edellä mainittuun kysymykseen. Jälkeen päin ajatellen kysymystä olisi ollut syytä tarkentaa, koska vastanneistakin osa otti kantaa pelkästään laatuun tai HOPS:iin. Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, pitävätkö erityisluokanopettajat HOPS:a osana erityisopetuksen laatua tai miten siitä saataisiin mahdollisimman laadukas.

Miten HOPS:sta sitten saataisiin osa laadukasta erityisopetusta? Helakorven (1995) mukaan konstruktivistinen tarkastelutapa kiinnittää huomiota oppimisprosessin laadullisiin ominaisuuksiin. Oppimisen ohjaamisen laadulla hän tarkoittaa opetusympäristön, oppilaiden taustan ja taipumusten huomioimista opetuksessa. Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien yhteydessä tämä voisi IEP-tutkimusten perusteella tarkoittaa huomion kiinnittämistä avainhenkilöihin, oppilaaseen sekä hänen vanhempiansa. Goodmanin ja Bondin mukaan opetustavoitteiden sijaan tulisi kiinnittää huomio siihen, *miten* kunkin oppilaan on mahdollista saavuttaa ko. tavoite.

Aineisto tähän tutkimukseen kerättiin kyselylomakkeella. Kaikki lomakkeessa olleet kysymykset eivät olleet relevantteja tutkimusongelmien kannalta. Erityisluokanopettajien koulutusta ja työsuhteen vakituisuutta ei alkuperäisistä suunnitelmista huolimatta otettu taustamuuttujiksi pienen hajonnan vuoksi. Kysymyksen, 11: ”Mitkä ovat 3-5 keskeisintä asiaa kunkin oppilaan tavoitteiden asettelussa”, asettelu oli huono. Vastaukset olivat suurimmaksi osaksi opetustavoitteiden luetteloita. Yhden opettajan mukaan oppimistavoitteiden asettelu määräytyy sen mukaan mikä on hänen henkilökohtainen ”akateeminen”,

sosiaalinen ja toiminnallinen tasonsa. Oppimistavoitteita ei hänen mukaansa voi laatia kovinkaan kauaskantoisesti. Opettajan on hänen mukaansa oltava itse joustava ja mukautumiskykyinen, jatkuvasti oppiva kasvattaja. Tässä vastauksessa kiteytyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen idea.

Asetettuihin tutkimusongelmiin saatuja vastauksia voidaan pitää luotettavana ja hyvän vastausprosentin nojalla yleistää koskemaan Haukkarannan koulun erityisluokanopettajien perusjoukkoa. Vastauksia ei ole tarkoitus yleistää koskemaan kaikkia Suomen erityiskouluja. Tutkimustuloksia voitaneen siirtää käytettäväksi laajemminkin esimerkiksi HOPS-koulutusta suunniteltaessa.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia nosti se, että ”tutkijat” olivat itse paikan päällä ja opettajat saattoivat näin tulla tarkentamaan, mitä kysymyksillä tarkoitettiin. Avointen kysymysten avulla pystyttiin saaman selville erityisluokanopettajien todellisia mielipiteitä. Tutkimuksen luotettavuutta lisännee avokysymysten vastausten mahdollisimman tarkka kuvailu sekä runsas suorien lainauksien käyttö.

Tämän tutkimuksen hyöty voisi olla oppimiskäsitysten kautta näkökulman avartaminen HOPS:n laadintaan ja käyttöön. Tutkimus voisi osaltaan virittää keskustelua siitä, miten HOPS:sta todella voisi tulla osa laadukasta erityisopetusta eikä vain opettajien paperityön lisääjä. Tutkimuksen perusteella Haukkarannan koulun opettajat ovat halukkaita osallistumaan HOPS-koulutukseen. Opettajien HOPS-koulutuksella näyttäisi olevan yhteyttä myönteisiin asenteisiin HOPS:a kohtaan. Mielenkiintoista olisikin järjestää ensin HOPS-koulutusta ja suorittaa tämän jälkeen seurantatutkimus muutaman vuoden kuluttua. Koulutuksessa voisi korostaa sitä, ettei HOPS:ssa ole tärkeintä kaavakkeen laatiminen vaan moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi Vermontin mallin mukaisesti. Mielenkiintoinen jakotutkimuksen paikka olisi myös vanhempien ja muiden yhteistyötahojen HOPS-kokemusten ja mielipiteiden kartoittaminen.

LÄHTEET:

- A Guide for Parents to the Individual Education Program (IEP) 1995-1996. Minnesota.
- Ahonen, T. 1998. Oppimisvaikeudet ja dysfasia. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3, 91.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1993. Erityispedagogiikka 2. Juva: WSOY.
- Efektia, Opetustoimen laadun arviointiperusteet. Oppi- ja laatuhanke 1998. Helsinki: Paino Libris Oy.
- Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. 2-3. Painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Cooper, P. 1996. Are Individual Education Plans a waste of paper? *British Journal of Special Education*, 3 (23), 115- 118.
- Gallagher, J. & Desimone, L. 1995. Lessons Learned from Implementation of the IEP: Applications to the IFSP. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15:3. 353-378.
- Goodman, J. F. & Bond, L. 1993. The Individualized Education Program: A Retrospective Critique. *The Journal of Special Education*, 4 (26), 408-422.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Happonen, H. 1992. Yksilöllisen opetussuunnitelman mahdollisuudet. Selosteessa: Tuunainen, K., Savolainen, H. & Savolainen, P. (toim.) *Erityispedagogiikan tutkijankoulutuksen nykytila*. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 42, 37.
- HE 86/1997 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- Helakorpi, S. 1995. Oppilaitoksen laatujärjestelmän perusteet. Teoksessa: Helakorpi, S. (toim.) *Laatua kouluun, Opetus 2000*. Juva: WSOY, 118-148.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Neljäs uudistettu laitos. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1997. Tutkin ja kirjoitan. 3. painos. Tampere: Tammerpaino Oy.

- Hock, M. & Boltax, R. 1995. Improved Collaboration, Less Paperwork: Vermont's New Family Centered IEP Process. Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children (73rd, Indianapolis, IN, April 5-9, 1995).
- Holopainen, P. 1998. Laatu etsimässä. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3, 10-14.
- IDEA. Individuals with Disabilities Education Act, 1997.
- Ikonen, O. 1994. (toim.) Myös kehitysvammaiset oppivat. Harjaantumiskoululaisten oppimisen tutkimus opetussuunnitelmien ja seurantajärjestelmien kehittämisen tukena. Jyväskylän Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 16.
- Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 216-231.
- Ikonen, O. & Fadjukoff, P. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Helsinki: Hakapaino Oy, 202.
- Kivi, T. 1998. Ajattelun taitoja ohjaamaan. Opettaja 41, 32-33.
- Konttinen, I. 1998. Erityisopetuksen laatuhanke luo kaikille yhteistä koulua. Tietopallo 2, 23.
- Lehtinen, U. 1998. Yhteistyö. Teoksessa: Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Helsinki: Hakapaino Oy. 473-478.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY Kirjapainoyksikkö.
- Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa: Ladonlahti, T. Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 232-243.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuslaki N:o 628/1998.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus.
Helsinki: WSOY.
- Rodger, S. 1995. Individual Education Plans Revisited. *International Journal of Disability, Development & Education*. 3 (42), 221-239.
- Saloviita, T. 1988. Kokeellinen tapaustutkimus soveltavassa työssä. Johdatus yhden henkilön tutkimusasetelmiin. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 296.
- Sands, D. J. , Adams, L. & Stout, D.M.A. 1995. Statewide Exploration of the Nature and Use of Curriculum in Special Education. *Exceptional Children* 62, (1), 68-83.
- Schrag, J. A. 1996. The IEP: Benefits, Challenges and Future Directions. Document prepared as background information for a conference arranged by the National Association of State Directors of Special Education. Pub Date 9 Sep 96.
- Smith, S. W. 1990. Individualized Education Programs IEP. In *Special Education from intent to Acquiescence*. *Exceptional Children* 57 (1), September 1990 6-14.
- Suonperä, M. 1995. Kehittyvä oppimiskäsitys koulutuksen laatuajattelun perustana. Teoksessa: Helakorpi, S. (toim.) *Laatua kouluun, Opetus 2000*. Juva: WSOY, 94-115.
- Tuovinen, S. & Virtanen, P. 1994. Kuulovammainen oppilas. Jyväskylän Yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Tuovinen, S. 1995. Dysfasia - Oireyhtymän kielellis-kognitiivisten ongelmien kuvausta. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Utvecklingen under 1981 för dövblinda i Norden. Nordiska nämnen för handikapp frågor. Sverige.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineiden kehittämiseksi. Tampereen Yliopisto, Opettajainkoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka. *Acta Universitatis Tamperensis* 588.
- Virtanen, P. (toim.). 1994. Viikeri. Erityisopetus. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

- Virtanen, P. 1998. Erityisopetuksessa tapahtuu. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 4, 10.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological functions. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Elektroniset lähteet:

WWW. Idanalt. org./pamphlets/iep.html, 22.2. 1998.

Julkaisemattomat lähteet:

Haukkarannan koulun esite 1995.

Haukkarannan koulun esite 1997.

Haukkarannan koulun opetussuunnitelma. 1. 8. 1996.

Linkki, syksy 1997. Haukkarannan koulu.

Leskinen, M. 1998. Tilastomenetelmien käytännöllisen lyhyt oppimäärä pro gradu-tutkielman tekemiseksi. Käsikirjoitus. Jyväskylän yliopisto.

Naukkarinen, A. 1997 Luennot: Laadullisen tutkimusmetodiikan ja viestinnän kurssi. Jyväskylän Yliopisto.

Oksanen, 1997. Luentomoniste: Opetuskäytäntöjen lähtökohdaksi konstruktivismi. Jyväskylän yliopisto.

LIITTEET

1. Kyselylomake
2. Muuttujaluettelo monivalintakysymyksistä, frekvenssit ja prosenttijakauma
3. Avokysymysten koodaus kannanottoluokkiin
4. Kysymyksen 24 (opetuksen painopistealueet) rinnakkaiskoodaus viitesisältöihin
5. Kysymyksen 24 (opetuksen painopistealueet) keskiarvot ja keskihajonnat
6. Reliabiliteettikertoimet SPSS-ohjelmalla laskettuna
7. Sukupuolen yhteys asenteisiin kahden riippumattoman otoksen t-testillä
8. HOPS-koulutukseen osallistumisen yhteys asenteisiin kahden riippumattoman otoksen t-testillä
9. HOPS laadintamalli, Ikonen 1998
10. Haukkarannan koulun HOPS 1 kaavake
11. Haukkarannan koulun HOPS 2 kaavake

Liite 1. Kyselylomake

**HENKILÖKOHTAISTEN OPETUSSUUNNITELMIEN TOTEUTTAMINEN
HAUKKARANNAN KOULUSSA****KYSELYLOMAKE ERITYISLUOKANOPETTAJILLE**1. Sukupuoli: Mies Nainen

2. Virkanimike: _____

3. Työsuhde: Vakituinen Määräaikainen, päättymisajankohta _____

4. Ammattitutkinto (jos useita, niin kaikki):

5. Oppilaittesi luokka-aste _____

6. Miten paljon sinulla on kokemusta HOPS:n laadinnasta?

- Ei lainkaan
- Jonkin verran
- Paljon
- Hyvin paljon

7. Oletko osallistunut HOPS- koulutukseen?

- En
- Kyllä, mihin koulutukseen? _____
-
-

8. Tarvitsetko mielestäsi lisäkoulutusta HOPS:n laadintaan?

- En
- Kyllä, millaista? _____
-
-

9. Tarvitsetko lisäkoulutusta HOPS:n käyttöön?

En

Kyllä, millaista? _____

10. Miten arvioit HOPS:eihin käyttämäsi aikaa suhteessa niistä saatuun hyötyyn?

(Laita rasti ruutuun.)

Aikaa kuluu:	Liian vähän	Sopivasti	Hieman liikaa	Merkittävästi liikaa	Erittäin merkittävästi liikaa
Valmisteluun					
Kokouksiin					
Kirjantaan					
Seurantaan					
Arviointiin					

11. Kirjoita ranskalaisin viivoin mitkä ovat 3-5 keskeisintä asiaa kunkin oppilaan oppimistavoitteiden asettelun kannalta?

Oppilas 1	
Oppilas 2	
Oppilas 3	
Oppilas 4	
Oppilas 5	
Oppilas 6	
Oppilas 7	
Oppilas 8	

12. Millaisia vaikutuksia HOPS:n käytöllä on mielestäsi opetustyöhösi sekä oppilaittesi edistymiseen?

(Laita rasti ruutuun.)

	Ei lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon	Hyvin paljon
Säästää aikaani					
Lisää työmäärääni					
Parantaa työni tuloksellisuutta					
Auttaa opetusmenetelmien valinnassa					
Auttaa oppimistehtävien ja materiaalin valinnassa					
Edistää opetuksen yksilöllistämistä					
Edistää oppilaiden oppimista					
Edistää oppilaiden suoriutumista oppimistehtävistä					
Parantaa oppilaiden motivaatiota					
Edistää avustajien tarpeen kartoitusta					
Tukee oppilaiden terapioiden tarpeen kartoitusta					
Tukee oppilaiden vapaa-ajan harrastusten suunnittelua					
Tukee oppilaiden jatko-koulutuksen suunnittelua					

13. Miten laadit käytännössä oppilaittesi henkilökohtaiset opetussuunnitelmat?

Seuraan koulun HOPS:n runkoa

Seuraan koulun HOPS:n runkoa soveltaen

Miten soveltaen ?

Laadin oman version

Millaisen ?

14. Kuinka paljon käytät keskimäärin aikaa yhden oppilaan HOPS:n laadintaan ?

a) oppituntien aikana _____

b) muulloin _____

15. Miten KOPS:ssa esitetyt avainalueet ja tavoitteet vastaavat mielestäsi HOPS:n osa-alueita ?

- Ei lainkaan
 Jonkin verran
 Hyvin
 Erittäin hyvin

16. Miten henkilökohtaisen oppimisuunnitelman osa-alueiden jäsentely tukee oppilaiden HOPS:n laadintaa?

- Ei lainkaan
 Jonkin verran
 Hyvin
 Erittäin hyvin

17. Arvioi käytössäsi olevan HOPS-kaavakkeen toimivuutta:

18. Miten merkittävä HOPS on mielestäsi

(Laita rasti ruutuun)

	Ei lainkaan merkittävä	Vain vähän merkittävä	Jonkin verran merkittävä	Merkittävä	Erittäin merkittävä
oppilaan edistymiselle ?					
oman työsi arvioinnille ?					
oppilaan vanhemmille ?					
muille oppilaan kanssa työskenteleville ?					

D	Rastita 5 tärkeintä henkilöä, joiden mielestäsi pitäisi osallistua oppilaan HOPS-työryhmään:	Oppilas no:							
		1	2	3	4	5	6	7	8
	-Apuopettaja / avustaja								
	-Fysioterapeutti								
	-Oppilas itse								
	-Oppilaskodin edustaja								
	-Psykologi								
	-Puheterapeutti								
	-Toimintaterapeutti								
	-Vanhemmat								
	-Joku muu, kuka ?								
	-								
	-								
	-								

E	Miten usein käytät HOPS:a ?	Oppilas no:							
		1	2	3	4	5	6	7	8
	-Päivittäin								
	-Viikottain								
	-Kuukausittain								
	-Noin kolmen kuukauden välein								
	-Lukukausittain								
	-Lukuvuosittain								

F	Kuinka pitkälle aikavälille laadit kunkin oppilaan opetustavoitteet ?	Oppilas no:							
		1	2	3	4	5	6	7	8
	-Viikon								
	-Kuukauden								
	-Kolmen kuukauden								
	-Puolen vuoden								
	-Vuoden								
	-Riippuu tavoitteesta								

G	Arvioi asteikolla 0-5, kuinka hyvin opetuksen toteutuminen on vastannut HOPS:ssa asetettuja tavoitteita kunkin oppilaan kohdalla	Oppilas no:							
		1	2	3	4	5	6	7	8
	-0 ei lainkaan								
	-1 heikosti								
	-2 tyydyttävästi								
	-3 hyvin								
	-4 erittäin hyvin								
	-5 kiitettävästi								

20. Millaisia opetusmenetelmiä käytät luokassasi (esim. pari- tai pienryhmätyöskentelyä, yhteistoiminnallista oppimista, opettajakeskeistä oppimista jne.) ?

21. Arvioi HOPS:a työvälineenä (hyöty, haitat, kehittämiss ehdotukset) ?

22. Mitä mieltä olet nykyisestä erityisopetuksen laatu- ja HOPS-keskustelusta?

23. Oppimiskäsityksesi:

Millainen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys määrittää työtäsi: (kerro muutamalla lauseella)

24. Edustamasi koulumuodon käytännön työssä on seuraavista asioista jotkut asteikolla 10-0 mitattuna erittäin tärkeitä= avainasemassa (10) tai jotkut kokonaan merkityksettömiä (0) tai merkitys on otain siltä väliltä.

Rastita vastauksesi

1	oppikirjat	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
2	oppimateriaalit	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
3	opetusvälineet	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
4	todistukset	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
5	työ / toiminta	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
6	keskustelu	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
7	yksilötyöskentely	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
8	ryhmätyöskentely	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
9	kilpailu	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
10	mielikuvitusleikit	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
11	kognitiivinen toiminta	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
12	yhteistoiminta vanhempien kanssa	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
13	oppilasarviointi	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
14	positiivinen vahvistaminen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
15	ympäristöön orientoituminen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
16	luontoon tutustuminen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
17	havainnollistaminen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
18	opettajan rooli	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
19	oppilaan oma-aloitteinen toiminta	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
20	työskentelyalueet luokassa	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
21	avainkokemusten järjestäminen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
22	oppilaan osallistuminen toimintansa suunnitteluun	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
23	spontaani leikki	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
24	vaihtoehtoinen lukujärjestys	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
25	oppimisen perusaikataulu	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
26	kasvatusympäristön jatkuva uudistaminen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

27	monipuoliset opetusmenetelmät	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
28	lapsen vapaus toimia päänsä mukaan	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
29	aistiharjoitukset	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
30	motoriikan harjoittaminen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
31	materiaalin kehitystason vastaavuus	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
32	luokan sisäinen järjestys	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
33	opettajan persoona	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
34	kulttuuriin orientoituminen	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
35	opetusryhmän koko	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
36	luokkaympäristö	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
37	kuvallinen ilmaisu	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
38	opetussuunnitelman tarkkuus	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
39	vuorovaikutuksen merkitys	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
40	oppiaineikeskeisyys	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
41	oppilaskeskeisyys	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
42	vastuun jakaminen luokassa	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
43	käden työn merkitys	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
44	opettajan auktoriteettiasema	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
45	musiikki	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
46	oppimisen "pakonomaisuus"	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
47	motivointi	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
48	oppilaan omat kokemukset	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
49	toiminnallisuus	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
50	koulukuri	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
51	opetuksen painopistealueet	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
52	integrointi oppiaineitten sisällä	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
53	oppilaan vastaanottokyky	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
54	rytmiikka	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
55	opetuksen kytkentä aiemmin opittuun	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Jotkut muut asiat, mitkä?											
56		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
57		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
58		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
59		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
60		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

Kysymykset 23 ja 24 on saatu kyselylomakkeesta: "Erityis- ja luokanopettajien näkemyksistä opetuksen painopistealueista", Oiva Ikonen 1998.

Suuret kiitokset vastauksistasi !

Liite 2. Muuttujaluettelo monivalintakysymyksistä, frekvenssit ja prosenttijakauma

K01_SP	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	6	24,0	24,0	24,0
	2	19	76,0	76,0	100,0
	Yhteensä	25	100,0	100,0	

K03_TS	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	23	92,0	92,0	92,0
	2	2	8,0	8,0	100,0
	Yhteensä	25	100,0	100,0	

K06_KHL	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	3	12,0	12,5	12,5
	2	19	76,0	79,2	91,7
	4	2	8,0	8,3	100,0
	Yhteensä	24	96,0	100,0	

K07_OHK	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1,0	17	68,0	70,8	70,8
	2,0	7	28,0	29,2	100,0
	Yhteensä	24	96,0	100,0	

K08_LHL	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	5	20,0	21,7	21,7
	2	18	72,0	78,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K09_LHK	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	8	32,0	34,8	34,8
	2	15	60,0	65,2	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K10A_ASH	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	2	8,0	10,0	10,0
	2	11	44,0	55,0	65,0
	3	2	8,0	10,0	75,0
	4	4	16,0	20,0	95,0
	5	1	4,0	5,0	100,0
	Yhteensä	20	80,0	100,0	

K10B_ASH	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	3	12,0	14,3	14,3
	2	8	32,0	38,1	52,4
	3	5	20,0	23,8	76,2
	4	3	12,0	14,3	90,5
	5	2	8,0	9,5	100,0
	Yhteensä	21	84,0	100,0	

K10C_ASH	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	1	4,0	5,0	5,0
	2	7	28,0	35,0	40,0
	3	9	36,0	45,0	85,0
	4	1	4,0	5,0	90,0
	5	2	8,0	10,0	100,0
	Yhteensä	20	80,0	100,0	

K10D_ASH	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	2	8,0	11,1	11,1
	2	11	44,0	61,1	72,2
	3	3	12,0	16,7	88,9
	4	1	4,0	5,6	94,4
	5	1	4,0	5,6	100,0
	Yhteensä	18	72,0	100,0	

K10E_ASH	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	2	8,0	11,1	11,1
	2	12	48,0	66,7	77,8
	3	2	8,0	11,1	88,9
	4	1	4,0	5,6	94,4
	5	1	4,0	5,6	100,0
	Yhteensä	18	72,0	100,0	

K12A_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	8	32,0	34,8	34,8
	2	5	20,0	21,7	56,5
	3	5	20,0	21,7	78,3
	4	4	16,0	17,4	95,7
	5	1	4,0	4,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K12B_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	2	8,0	8,7	8,7
	2	8	32,0	34,8	43,5
	3	5	20,0	21,7	65,2
	4	7	28,0	30,4	95,7
	5	1	4,0	4,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K12C_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	1	4,0	4,5	4,5
	2	6	24,0	27,3	31,8
	3	5	20,0	22,7	54,5
	4	10	40,0	45,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K12D_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	2	5	20,0	21,7	21,7
	3	7	28,0	30,4	52,2
	4	10	40,0	43,5	95,7
	5	1	4,0	4,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K12E_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	1	4,0	4,3	4,3
	2	4	16,0	17,4	21,7
	3	7	28,0	30,4	52,2
	4	10	40,0	43,5	95,7
	5	1	4,0	4,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K12F_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	2	8,0	9,1	9,1
	2	2	8,0	9,1	18,2
	3	6	24,0	27,3	45,5
	4	9	36,0	40,9	86,4
	5	3	12,0	13,6	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K12G_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	2	8,0	10,0	10,0
	2	3	12,0	15,0	25,0
	3	6	24,0	30,0	55,0
	4	8	32,0	40,0	95,0
	5	1	4,0	5,0	100,0
	Yhteensä	20	80,0	100,0	

K12H_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	2	8,0	10,5	10,5
	2	3	12,0	15,8	26,3
	3	9	36,0	47,4	73,7
	4	5	20,0	26,3	100,0
	Yhteensä	19	76,0	100,0	

K12I_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	2	8,0	9,5	9,5
	2	5	20,0	23,8	33,3
	3	7	28,0	33,3	66,7
	4	7	28,0	33,3	100,0
	Yhteensä	21	84,0	100,0	

K12J_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	1	4,0	4,8	4,8
	2	1	4,0	4,8	9,5
	3	5	20,0	23,8	33,3
	4	14	56,0	66,7	100,0
	Yhteensä	21	84,0	100,0	

K12K_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	2	1	4,0	5,0	5,0
	3	5	20,0	25,0	30,0
	4	11	44,0	55,0	85,0
	5	3	12,0	15,0	100,0
	Yhteensä	20	80,0	100,0	

K12L_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	2	8,0	9,5	9,5
	2	4	16,0	19,0	28,6
	3	9	36,0	42,9	71,4
	4	6	24,0	28,6	100,0
	Yhteensä	21	84,0	100,0	

K12M_KOE	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	2	3	12,0	17,6	17,6
	3	6	24,0	35,3	52,9
	4	6	24,0	35,3	88,2
	5	2	8,0	11,8	100,0
	Yhteensä	17	68,0	100,0	

K13_LHOS	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	12	48,0	54,5	54,5
	2	7	28,0	31,8	86,4
	3	3	12,0	13,6	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K14A_KAL	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	16	64,0	76,2	76,2
	1	3	12,0	14,3	90,5
	2	2	8,0	9,5	100,0
	Yhteensä	21	84,0	100,0	

K14B_KAL	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	2	8,0	9,1	9,1
	2	9	36,0	40,9	50,0
	3	7	28,0	31,8	81,8
	4	3	12,0	13,6	95,5
	6	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K15_KAT	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	2	11	44,0	50,0	50,0
	3	9	36,0	40,9	90,9
	4	2	8,0	9,1	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K16_JTH	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	2	7	28,0	35,0	35,0
	3	13	52,0	65,0	100,0
	Yhteensä	20	80,0	100,0	

K18A_MMH	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	1	4,0	4,3	4,3
	2	5	20,0	21,7	26,1
	3	5	20,0	21,7	47,8
	4	10	40,0	43,5	91,3
	5	2	8,0	8,7	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K18B_MMH	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	2	5	20,0	20,8	20,8
	3	8	32,0	33,3	54,2
	4	6	24,0	25,0	79,2
	5	5	20,0	20,8	100,0
	Yhteensä	24	96,0	100,0	

K18C_MMH	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	2	4	16,0	18,2	18,2
	3	9	36,0	40,9	59,1
	4	6	24,0	27,3	86,4
	5	3	12,0	13,6	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K18D_MMH	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	2	3	12,0	13,6	13,6
	3	9	36,0	40,9	54,5
	4	9	36,0	40,9	95,5
	5	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19A1	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	10	40,0	41,7	41,7
	1	3	12,0	12,5	54,2
	4	3	12,0	12,5	66,7
	5	3	12,0	12,5	79,2
	6	3	12,0	12,5	91,7
	7	2	8,0	8,3	100,0
	Yhteensä	24	96,0	100,0	

K19A2	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	20	80,0	83,3	83,3
	1	1	4,0	4,2	87,5
	2	1	4,0	4,2	91,7
	3	1	4,0	4,2	95,8
	7	1	4,0	4,2	100,0
	Yhteensä	24	96,0	100,0	

K19A3	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	16	64,0	66,7	66,7
	1	2	8,0	8,3	75,0
	4	1	4,0	4,2	79,2
	5	1	4,0	4,2	83,3
	6	1	4,0	4,2	87,5
	8	3	12,0	12,5	100,0
	Yhteensä	24	96,0	100,0	

K19APU	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	2	2	8,0	8,7	8,7
	3	1	4,0	4,3	13,0
	4	1	4,0	4,3	17,4
	5	6	24,0	26,1	43,5
	6	5	20,0	21,7	65,2
	7	5	20,0	21,7	87,0
	8	3	12,0	13,0	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19B1	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	19	76,0	79,2	79,2
	1	1	4,0	4,2	83,3
	2	1	4,0	4,2	87,5
	3	1	4,0	4,2	91,7
	4	1	4,0	4,2	95,8
	7	1	4,0	4,2	100,0
	Yhteensä	24	96,0	100,0	

K19B2	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	13	52,0	54,2	54,2
	1	3	12,0	12,5	66,7
	2	2	8,0	8,3	75
	5	1	4,0	4,2	79,2
	6	3	12,0	12,5	91,7
	8	2	8,0	8,3	100,0
	Yhteensä	24	96,0	100,0	

K19B3	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	9	36,0	37,5	37,5
	1	2	8,0	8,3	45,8
	2	1	4,0	4,2	50,0
	3	2	8,0	8,3	58,3
	4	3	12,0	12,5	70,8
	5	2	8,0	8,3	79,2
	6	1	4,0	4,2	83,3
	7	3	12,0	12,5	95,8
	8	1	4,0	4,2	100,0
	Yhteensä	24	96,0	100,0	

K19B4	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	18	72,0	75,0	75,0
	1	1	4,0	4,2	79,2
	3	2	8,0	8,3	87,5
	7	2	8,0	8,3	95,8
	8	1	4,0	4,2	100,0
	Yhteensä	24	96,0	100,0	

K19B5	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	14	56,0	63,6	63,6
	12v	3	12,0	13,6	77,2
	1v	2	8,0	9,1	86,3
	2v	2	8,0	9,1	95,5
	26v	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19C1	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	12	48,0	54,5	54,5
	1	5	20,0	22,7	77,3
	2	4	16,0	18,2	95,5
	4	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19C2	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	16	64,0	72,7	72,7
	1	2	8,0	9,1	81,8
	2	3	12,0	13,6	95,5
	3	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19C3	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	17	68,0	77,3	77,3
	2	1	4,0	4,5	81,8
	5	1	4,0	4,5	86,4
	6	1	4,0	4,5	90,9
	7	2	8,0	9,1	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19C4	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	11	44,0	50,0	50,0
	1	4	16,0	18,2	68,2
	2	2	8,0	9,1	77,3
	3	2	8,0	9,1	86,4
	4	2	8,0	9,1	95,5
	6	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19C5	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	17	68,0	77,3	77,3
	1	1	4,0	4,5	81,8
	3	1	4,0	4,5	86,4
	5	1	4,0	4,5	90,9
	6	1	4,0	4,5	95,5
	7	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19C6	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	6	24,0	27,3	27,3
	1	3	12,0	13,6	40,9
	2	2	8,0	9,1	50,0
	3	1	4,0	4,5	54,5
	4	2	8,0	9,1	63,6
	5	5	20,0	22,7	86,4
	7	2	8,0	9,1	95,5
	8	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19C7	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	18	72,0	81,8	81,8
	1	2	8,0	9,1	90,9
	3	2	8,0	9,1	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19C8	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	5	20,0	22,7	22,7
	1	2	8,0	9,1	31,8
	3	1	4,0	4,5	36,4
	4	2	8,0	9,1	45,5
	5	5	20,0	22,7	68,2
	6	3	12,0	13,6	81,8
	7	3	12,0	13,6	95,5
	8	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19D1	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	5	20,0	22,7	22,7
	1	5	20,0	22,7	45,5
	2	3	12,0	13,6	59,1
	3	1	4,0	4,5	63,6
	5	5	20,0	22,7	86,4
	6	2	8,0	9,1	95,5
	7	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19D2	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	10	40,0	43,5	43,5
	1	6	24,0	26,1	69,6
	2	3	12,0	13,0	82,6
	3	1	4,0	4,3	87,0
	5	2	8,0	8,7	95,7
	6	1	4,0	4,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19D3	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	8	32,0	36,4	36,4
	1	2	8,0	9,1	45,5
	2	1	4,0	4,5	50,0
	5	3	12,0	13,6	63,6
	6	3	12,0	13,6	77,3
	7	4	16,0	18,2	95,5
	8	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19D4	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	5	20,0	21,7	21,7
	1	3	12,0	13,0	34,8
	2	6	24,0	26,1	60,9
	3	1	4,0	4,3	65,2
	4	1	4,0	4,3	69,6
	5	3	12,0	13,0	82,6
	6	3	12,0	13,0	95,7
	7	1	4,0	4,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19D5	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	7	28,0	30,4	30,4
	1	3	12,0	13,0	43,5
	2	2	8,0	8,7	52,2
	3	2	8,0	8,7	60,9
	4	1	4,0	4,3	65,2
	5	4	16,0	17,4	82,6
	6	2	8,0	8,7	91,3
	7	2	8,0	8,7	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19D6	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	6	24,0	26,1	26,1
	1	2	8,0	8,7	34,8
	4	1	4,0	4,3	39,1
	5	6	24,0	26,1	65,2
	6	5	20,0	21,7	87,0
	7	2	8,0	8,7	95,7
	8	1	4,0	4,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19D7	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	10	40,0	45,5	45,5
	1	1	4,0	4,5	50,0
	2	3	12,0	13,6	63,6
	3	2	8,0	9,1	72,7
	4	2	8,0	9,1	81,8
	5	2	8,0	9,1	90,9
	6	1	4,0	4,5	95,5
	7	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19D8	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	1	2	8,0	8,7	8,7
	2	2	8,0	8,7	17,4
	3	1	4,0	4,3	21,7
	4	1	4,0	4,3	26,1
	5	8	32,0	34,8	60,9
	6	3	12,0	13,0	73,9
	7	3	12,0	13,0	87,0
	8	3	12,0	13,0	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19D9	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	15	60,0	88,2	88,2
	1	1	4,0	5,9	94,1
	6	1	4,0	5,9	100,0
	Yhteensä	17	68,0	100,0	

K19E1	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	19	76,0	86,4	86,4
	6	3	12,0	13,6	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19E2	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	18	72,0	81,8	81,8
	1	1	4,0	4,5	86,4
	2	1	4,0	4,5	90,9
	5	2	8,0	9,1	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19E3	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	17	68,0	73,9	73,9
	1	2	8,0	8,7	82,6
	3	1	4,0	4,3	87,0
	6	1	4,0	4,3	91,3
	7	1	4,0	4,3	95,7
	8	1	4,0	4,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19E4	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	17	68,0	77,3	77,3
	2	1	4,0	4,5	81,8
	4	1	4,0	4,5	86,4
	5	3	12,0	13,6	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19E5	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	19	76,0	86,4	86,4
	1	1	4,0	4,5	90,9
	5	2	8,0	9,1	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19E6	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	20	80,0	90,9	90,9
	7	1	4,0	4,5	95,5
	8	1	4,0	4,5	100,0
	Yhteensä	22	88,0	100,0	

K19F1	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	23	92,0	100,0	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19F2	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	20	80,0	87,0	87,0
	3	1	4,0	4,3	91,3
	7	1	4,0	4,3	95,7
	8	1	4,0	4,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19F3	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	20	80,0	87,0	87,0
	1	1	8,0	8,7	95,7
	3	1	4,0	4,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19F4	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	19	76,0	79,2	79,2
	1	1	4,0	4,2	83,3
	4	2	8,0	8,3	91,7
	6	2	8,0	8,3	100,0
	Yhteensä	24	96,0	100,0	

K19F5	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	20	80,0	87,0	87,0
	2	1	4,0	4,3	91,3
	5	1	4,0	4,3	95,7
	7	1	4,0	4,3	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19F6	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	9	36,0	39,1	39,1
	2	1	4,0	4,3	43,5
	4	1	4,0	4,3	47,8
	5	4	16,0	17,4	65,2
	6	3	12,0	13,0	78,3
	7	2	8,0	8,7	87,0
	8	3	12,0	13,0	100,0
	Yhteensä	23	92,0	100,0	

K19G1	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	19	76,0	100,0	100,0
	Yhteensä	19	76,0	100,0	

K19G2	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	16	64,0	84,2	84,2
	1	1	4,0	5,3	89,5
	3	1	4,0	5,3	94,7
	5	1	4,0	5,3	100,0
	Yhteensä	19	76,0	100,0	

K19G3	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	8	32,0	42,1	42,1
	1	4	16,0	21,1	63,2
	2	3	12,0	15,8	78,9
	4	2	8,0	10,5	89,5
	5	2	8,0	10,5	100,0
	Yhteensä	19	76,0	100,0	

K19G4	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	8	32,0	42,1	42,1
	1	2	8,0	10,5	52,6
	2	4	16,0	21,1	73,7
	3	2	8,0	10,5	84,2
	4	1	4,0	5,3	89,5
	6	1	4,0	5,3	94,7
	8	1	4,0	5,3	100,0
	Yhteensä	19	76,0	100,0	

K19G5	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	12	48,0	63,2	63,2
	1	4	16,0	21,1	84,2
	2	2	8,0	10,5	94,7
	6	1	4,0	5,3	100,0
	Yhteensä	19	76,0	100,0	

K19G6	Arvo	Frekvenssi	%	Valid %	Kumulat. %
	0	17	68,0	89,5	89,5
	1	1	4,0	5,3	94,7
	2	1	4,0	5,3	100,0
	Yhteensä	19	76,0	100,0	

Liite 3. Avokysymysten koodaus kannanottoluokkiin

Kysymys 17: Arvio käytössä olevan HOPS-kaavakkeen toimivuudesta

	f
• myönteinen arvio	7
• kielteinen arvio	8
• kehittäjä	6
• tyhjä vastaus	4

Kysymys 20: Luokassa käytetyt opetusmenetelmät

	f
• käyttää eri opetusmenetelmiä (luettelo kysymyksen esimerkin mukaan)	16
• toimii lähes puhtaasti opettajakeskeisesti	3
• pohtii käyttämiään menetelmiä	4
• tyhjä vastaus	2

Kysymys 22: Mielenpitoita erityisopetuksenlaatu- ja HOPS-keskustelusta

	f
• kannattaa ko. keskusteluja	13
• suhtautuu ko. keskusteluihin kriittisesti	3
• ei ota kantaa	1
• tyhjä vastaus	8

Liite 4. Kysymyksen 24 (opetuksen painopistealueet) rinnakkaisluokittelu viitesisältöihin

	Opetuksen painopistealueet	Marja	Merja	Sirpa
OIVA01	oppikirjat	M	M	L
OIVA02	oppimateriaalit	M	M	M
OIVA03	opetusvälineet	M	H	H
OIVA04	todistukset	S	S	S
OIVA05	työ / toiminta	S	H	L
OIVA06	keskustelu	V	V	V
OIVA07	yksilötyöskentely	L	S	S
OIVA08	ryhmätyöskentely	V	V	V
OIVA09	kilpailu	S	S	S
OIVA10	mielikuvitusleikit	L	L	L
OIVA11	kognitiivinen toiminta	S	L	L
OIVA12	yhteistoiminta vanhempien kanssa	V	S	V
OIVA13	oppilasarviointi	S	S	S
OIVA14	positiivinen vahvistaminen	S	L	L
OIVA15	ympäristöön orientoituminen	H	H	H
OIVA16	luontoon tutustuminen	H	H	H
OIVA17	havainnollistaminen	H	H	H
OIVA18	opettajan rooli	O	O	O
OIVA19	oppilaan oma-aloitteinen toiminta	L	L	L
OIVA20	työskentelyalueet luokassa	H	H	H
OIVA21	avainkokemusten järjestäminen	S	S	S
OIVA22	oppilaan osallistuminen toimintansa suunnitteluun	L	S	S
OIVA23	spontaani leikki	L	L	L
OIVA24	vaihtoehtoinen lukujärjestys	S	S	S
OIVA25	oppimisen perusaikataulu	S	S	S
OIVA26	kasvatusympäristön jatkuva uudistaminen	H	S	S
OIVA27	monipuoliset opetusmenetelmät	H	L	L
OIVA28	lapsen vapaus toimia päänsä mukaan	O	O	O
OIVA29	aistiharjoitukset	L	L	L
OIVA30	motoriikan harjoittaminen	L	L	L
OIVA31	materiaalin kehitystason vastaavuus	S	M	M
OIVA32	luokan sisäinen järjestys	O	O	O
OIVA33	opettajan persoona	O	O	O
OIVA34	kulttuuriin orientoituminen	L	H	S
OIVA35	opetusryhmän koko	V	L	S
OIVA36	luokkaympäristö	L	V	V
OIVA37	kuvallinen ilmaisu	H	L	L
OIVA38	opetussuunnitelman tarkkuus	S	S	S
OIVA39	vuorovaikutuksen merkitys	V	V	V
OIVA40	oppiainekeskeisyys	S	S	S
OIVA41	oppilaskeskeisyys	O	S	S
OIVA42	vastuun jakaminen luokassa	S	V	V
OIVA43	käden työn merkitys	S	H	L
OIVA44	opettajan auktoriteettiasema	O	O	O
OIVA45	musiikki	M	L	L
OIVA46	oppimisen "pakonomaisuus"	S	S	S
OIVA47	motivointi	L	L	L
OIVA48	oppilaan omat kokemukset	L	L	L

OIVA49	toiminnallisuus	H	H	S
OIVA50	koulukuri	O	O	O
OIVA51	opetuksen painopistealueet	S	S	S
OIVA52	integrointi oppiaineitten sisällä	H	H	H
OIVA53	oppilaan vastaanottokyky	V	S	S
OIVA54	rytmiikka	L	L	L
OIVA55	opetuksen kytkentä aiemmin opittuun	L	S	S

H = havainnollistaminen

L = oppimisvalmiuksien luominen

M = oppimateriaalit

O = opettajan ominaisuudet

S = opetuksen suunnittelu ja arviointi

V = vuorovaikutus

Liite 5. Kysymyksen 24 (opetuksen painopistealueet) keskiarvot ja keskihajonnat

	Opetuksen painopistealueet	N		\bar{x}	s
		n	tyhjiä		
OIVA01	oppikirjat	24	1	5,46	2,25
OIVA02	oppimateriaalit	24	1	8,25	1,80
OIVA03	opetusvälineet	24	1	7,83	1,86
OIVA04	todistukset	22	3	5,86	2,40
OIVA05	työ / toiminta	24	1	9,42	0,72
OIVA06	keskustelu	24	1	9,21	1,06
OIVA07	yksilötyöskentely	24	1	8,63	1,13
OIVA08	ryhmätyöskentely	24	1	8,29	1,16
OIVA09	kilpailu	24	1	2,88	2,51
OIVA10	mielikuvitusleikit	24	1	7,38	1,71
OIVA11	kognitiivinen toiminta	24	1	7,83	1,79
OIVA12	yhteistoiminta vanhempien kanssa	24	1	9,08	1,02
OIVA13	oppilasarviointi	22	3	7,82	2,02
OIVA14	positiivinen vahvistaminen	24	1	9,83	0,38
OIVA15	ympäristöön orientoituminen	23	2	9,22	0,90
OIVA16	luontoon tutustuminen	23	2	8,70	0,88
OIVA17	havainnollistaminen	24	1	9,75	0,44
OIVA18	opettajan rooli	24	1	7,96	1,94
OIVA19	oppilaan oma-aloitteinen toiminta	24	1	9,08	1,10
OIVA20	työskentelyalueet luokassa	21	4	6,71	2,00
OIVA21	avainkokemusten järjestäminen	23	2	8,52	1,24
OIVA22	oppilaan osallistuminen toimintansa suunnitteluun	24	1	7,71	1,99
OIVA23	spontaani leikki	22	3	7,82	1,92
OIVA24	vaihtoehtoinen lukujärjestys	22	3	7,27	2,60
OIVA25	oppimisen perusaikataulu	21	4	6,33	2,48
OIVA26	kasvatusympäristön jatkuva uudistaminen	23	2	6,13	2,83
OIVA27	monipuoliset opetusmenetelmät	24	1	8,50	1,91
OIVA28	lapsen vapaus toimia päänsä mukaan	24	1	3,46	1,98
OIVA29	aistiharjoitukset	24	1	8,00	2,21
OIVA30	motoriikan harjoittaminen	24	1	8,96	1,27
OIVA31	materiaalin kehitystason vastaavuus	23	2	9,04	0,98
OIVA32	luokan sisäinen järjestys	23	2	8,39	1,20
OIVA33	opettajan persoona	24	1	8,92	1,14
OIVA34	kulttuuriin orientoituminen	22	3	7,86	0,89
OIVA35	opetusryhmän koko	24	1	8,71	2,03
OIVA36	luokkaympäristö	24	1	8,08	1,06
OIVA37	kuvallinen ilmaisu	24	1	8,29	1,40
OIVA38	opetussuunnitelman tarkkuus	24	1	6,04	1,99
OIVA39	vuorovaikutuksen merkitys	23	2	9,26	1,05
OIVA40	oppiainekeskeisyys	24	1	4,33	2,33
OIVA41	oppilaskeskeisyys	24	1	8,88	1,12
OIVA42	vastuun jakaminen luokassa	24	1	8,13	1,19
OIVA43	käden työn merkitys	24	1	8,63	1,17
OIVA44	opettajan auktoriteettiasema	24	1	6,50	2,34
OIVA45	musiikki	23	2	7,48	2,19
OIVA46	oppimisen "pakonomaisuus"	24	1	2,42	1,86

OIVA47	motivointi	24	1	9,33	0,87
OIVA48	oppilaan omat kokemukset	24	1	9,50	0,59
OIVA49	toiminnallisuus	24	1	9,42	0,88
OIVA50	koulukuri	24	1	7,17	2,43
OIVA51	opetuksen painopistealueet	22	3	8,00	1,20
OIVA52	integrointi oppiaineitten sisällä	24	1	8,50	1,41
OIVA53	oppilaan vastaanottokyky	24	1	9,17	0,96
OIVA54	rytmiikka	24	1	7,67	2,24
OIVA55	opetuksen kytkeä aiemmin opittuun	24	1	9,54	0,72

Liite 6. Reliabiliteettikertoimet SPSS-ohjelmalla laskettuna

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	K12A_KOE	2,5333	1,4075	15,0
2.	K12B_KOE	2,2667	,9612	15,0
3.	K12C_KOE	3,2667	,8837	15,0
4.	K12D_KOE	3,4000	,7368	15,0
5.	K12E_KOE	3,3333	,7237	15,0
6.	K12F_KOE	3,6000	,9103	15,0
7.	K12G_KOE	3,4000	1,0556	15,0
8.	K12H_KOE	3,0000	,8452	15,0
9.	K12I_KOE	3,0667	,9612	15,0
10.	K12J_KOE	3,4000	,9103	15,0
11.	K12K_KOE	3,6000	,7368	15,0
12.	K12L_KOE	2,9333	,8837	15,0
13.	K12M_KOE	3,4000	,9856	15,0

Correlation Matrix

	K12A_KOE	K12B_KOE	K12C_KOE	K12D_KOE	K12E_KOE
K12A_KOE	1,0000				
K12B_KOE	,2570	1,0000			
K12C_KOE	,4518	,1626	1,0000		
K12D_KOE	,4684	,1412	,8118	1,0000	
K12E_KOE	,5142	,1711	,7445	,6697	1,0000
K12F_KOE	,2899	,2939	,6749	,5751	,5421
K12G_KOE	,3750	,0986	,6432	,7898	,7480
K12H_KOE	,5404	,3517	,4782	,5735	,7006
K12I_KOE	,3942	,2113	,8185	,8674	,6845
K12J_KOE	,1561	,2776	,5683	,7029	,5421
K12K_KOE	-,2617	,0605	,1755	,4474	,2679
K12L_KOE	,1455	,2747	,2073	,3730	,3723
K12M_KOE	-,1648	-,1206	,1148	,0590	,1001

	K12F_KOE	K12G_KOE	K12H_KOE	K12I_KOE	K12J_KOE
K12F_KOE	1,0000				
K12G_KOE	,6988	1,0000			
K12H_KOE	,4642	,6405	1,0000		
K12I_KOE	,6042	,8167	,7035	1,0000	
K12J_KOE	,4655	,6393	,6499	,7021	1,0000
K12K_KOE	,2769	,4041	,3441	,3429	,6816
K12L_KOE	,2309	,2603	,5738	,3420	,7459
K12M_KOE	,5095	,3845	,2572	,2714	,2866

	K12K_KOE	K12L_KOE	K12M_KOE
K12K_KOE	1,0000		
K12L_KOE	,7240	1,0000	
K12M_KOE	,4328	,2788	1,0000

N of Cases = 15,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables		
	42,2000	65,3143	8,0817	13		
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3,2462	2,5333	3,6000	1,0667	1,4211	,0877
Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,8813	,5238	1,9810	1,4571	3,7818	,1405

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
K12A_KOE	39,6667	55,5238	,3723	,9405	,9047
K12B_KOE	38,9333	60,4952	,2605	,6999	,9010
K12C_KOE	38,9333	55,0667	,7218	,9829	,8794
K12D_KOE	38,8000	55,8857	,8066	,9766	,8779
K12E_KOE	38,8667	56,5524	,7568	,9657	,8800
K12F_KOE	38,6000	55,1143	,6934	,9372	,8805
K12G_KOE	38,8000	52,0286	,7993	,9835	,8740
K12H_KOE	39,2000	54,7429	,7882	,9285	,8768
K12I_KOE	39,1333	52,6952	,8381	,9806	,8728
K12J_KOE	38,8000	54,1714	,7698	,9579	,88769
K12K_KOE	38,6000	59,8286	,4337	,9538	,8919
K12L_KOE	39,2667	57,4952	,5252	,9595	,8883
K12M_KOE	38,8000	60,3143	,2632	,8824	,9013

Reliability Coefficients 13 items

Alpha = ,8933

Standardized item alpha = ,9054

 R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	K18A_MMH	3,3333	1,0646	21,0
2.	K18B_MMH	3,6190	1,0235	21,0
3.	K18C_MMH	3,4286	,9258	21,0
4.	K18D_MMH	3,3333	,7958	21,0

 Correlation Matrix

	K18A_MMH	K18B_MMH	K18C_MMH	K18D_MMH
K18A_MMH	1,0000			
K18B_MMH	,8566	1,0000		
K18C_MMH	,5580	,5503	1,0000	
K18D_MMH	,5705	,5320	,4750	1,0000

N of Cases = 21,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	13,7143	10,2143	3,1960	4

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3,4286	3,3333	3,6190	,2857	1,0857	,0181

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,9179	,6333	1,1333	,5000	1,7895	,0493

 Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
K18A_MMH	10,3810	5,1476	,8142	,7572	,7604
K18B_MMH	10,0952	5,3905	,7945	,7424	,7699
K18C_MMH	10,2857	6,5143	,6015	,3625	,8520
K18D_MMH	10,3810	7,0476	,5995	,3639	,8534

Reliability Coefficients 4 items

Alpha = ,8541

Standardized item alpha = ,8522

Liite 7. Sukupuolen yhteys asenteisiin kahden riippumattoman otoksen t-testillä

Erityisluokanopettajien sukupuolen yhteys siihen, miten paljon he kokevat HOPS:iin kuluvan aikaa suhteessa hyötyyn.

	Sukupuoli						
	Miehet		Naiset				
Aikaa kuluu:	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Valmisteluun	2,67	1,21	2,50	1,09	0,303	18	.765-
Kokouksiin	2,50	1,05	2,73	1,28	-0,395	19	.697-
Kirjantaan	2,17	0,75	3,07	1,00	-1,981	18	.063-
Seurantaan	1,83	0,75	2,58	1,00	-1,618	16	.125-
Arviointiin	2,00	0,63	2,42	1,08	-0,863	16	.401-

Erityisluokanopettajien sukupuolen yhteys siihen, miten merkittäväksi he HOPS:n kokevat

	Sukupuoli						
	Miehet		Naiset				
HOPS:n merkitys	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Oppilaan edistymiselle	2,67	1,03	3,53	1,01	-1,793	21	.087-
Opettajan työn arvioimiselle	2,83	0,75	3,67	1,08	-1,735	22	.097-
Oppilaan vanhemmille	3,17	1,17	3,44	0,89	-0,584	20	.566-
Muulle oppilaan kanssa työsk.	3,00	0,71	3,47	0,80	-1,183	20	.251-

Erityisluokanopettajien sukupuolen yhteys siihen, millaisia vaikutuksia HOPS:n käytöllä on heidän mielestään opetustyöhön sekä oppilaiden edistymiseen.

	Sukupuoli				t	df	p
	Miehet		Naiset				
HOPS:n käyttö:	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
Säästää aikaani	1,83	0,75	2,53	1,37	-1,535	16,5	.144-
Lisää työmäärääni	3,00	0,89	2,82	1,19	0,331	21	.744-
Parantaa työni tuloksellisuutta	2,83	0,98	3,19	0,98	-0,754	20	.460-
Auttaa opetusmenetelmien valinnassa	3,00	0,63	3,41	0,94	-1,196	13,3	.334-
Auttaa oppimistehtävien ja materiaalin valinnassa	3,33	0,82	3,24	1,03	0,210	21	.836-
Edistää opetuksen yksilöllistämistä	3,50	0,84	3,38	1,26	0,224	20	.825-
Edistää oppilaiden oppimista	2,83	0,98	3,29	1,14	-0,845	18	.409-
Edistää oppilaiden suoriutumista oppimistehtävistä	2,60	0,89	3,00	0,96	-0,812	17	.428-
Parantaa oppilaiden motivaatiota	2,33	0,82	3,13	0,99	-1,747	19	.097-
Edistää avustajien tarpeen kartoitusta	3,33	1,21	3,60	0,63	-0,669	19	.511-
Tukee oppilaiden terapioiden tarpeen kartoitusta	3,80	0,45	3,80	0,86	0,000	18	1.000 -
Tukee oppilaiden vapaa-ajan harrastusten suunnittelua	2,80	0,84	2,94	1,00	-0,278	19	.784-
Tukee oppilaiden jatkokoulutuksen suunnittelua	3,40	1,14	3,42	0,90	-0,032	15	.975-

Liite 8. HOPS-koulutukseen osallistumisen yhteys asenteisiin kahden riippumattoman otoksen t-testillä

HOPS-koulutukseen osallistumisen yhteys siihen, miten paljon erityisluokanopettajat kokevat HOPS:iin kuluvaan aikaan suhteessa siitä saatuun hyötyyn.

	HOPS-koulutus						
	Ei		Kyllä				
Aikaa kuluu:	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Valmisteluun	2,85	1,07	1,67	0,52	3,244	16,86	.005* *
Kokouksiin	2,79	1,12	2,00	0,89	1,514	18	.147-
Kirjantaan	2,85	0,90	2,33	0,82	1,187	17	.252-
Seurantaan	2,45	1,04	1,83	0,41	1,394	15	.184-
Arviointiin	2,36	0,92	1,83	0,75	1,200	15	.249

HOPS-koulutukseen osallistumisen yhteys siihen, miten merkittäväksi erityisluokanopettajat HOPS:t kokevat.

	HOPS-koulutus						
	Ei		Kyllä				
HOPS:n merkitys:	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Oppilaan edistymiselle	3,20	0,86	3,71	1,38	-1,075	20	.295-
Oman työsi arvioinnille	3,19	0,75	4,29	1,25	-2,627	21	.016*
Oppilaan vanhemmille.	3,21	0,89	3,71	1,11	-1,116	19	.278-
Muilla oppilaan kanssa työsk	3,36	0,74	3,43	0,98	-0,187	19	.854-

HOPS-koulutukseen osallistumisen yhteys siihen, mitä vaikutuksia HOPS:n käytöllä on erityisluokanopettajien mielestä opetustyöhön sekä oppilaiden edistymiseen.

	HOPS-koulutus				t	df	p
	Ei		Kyllä				
HOPS:n käyttö:	\bar{x}	s	\bar{x}	s			
Säästää aikaani	2,20	1,15	2,86	1,46	-1,148	20	.264-
Lisää työmäärääni	2,80	1,08	2,71	0,95	0,176	20	.860-
Parantaa työni tuloksellisuutta	3,00	1,00	3,50	0,84	-1,079	19	.294-
Auttaa opetusmenetelmien valinnassa	3,27	0,80	3,57	0,98	-0,778	20	.446-
Auttaa oppimistehtävien ja materiaalin valinnassa	3,13	0,92	3,71	0,95	-1,370	20	.186-
Edistää opetuksen yksilöllistämistä	3,14	0,95	4,29	0,76	-2,765	19	.012*
Edistää oppilaiden oppimista	3,23	0,93	3,33	1,21	-0,204	17	.841-
Edistää oppilaiden suoriutumista oppimistehtävistä	2,92	0,67	3,17	1,17	-0,583	16	.568-
Parantaa oppilaiden motivaatiota	2,93	0,83	3,17	1,17	-0,521	18	.608-
Edistää avustajien tarpeen kartoitusta	3,57	0,65	3,43	1,13	0,371	19	.751-
Tukee oppilaiden terapioiden tarpeen kartoitusta	3,77	0,73	3,86	0,90	-0,238	18	.814-
Tukee oppilaiden vapaa-ajan harrastusten suunnittelua	2,92	0,95	3,14	0,69	-0,536	18	.599-
Tukee oppilaiden jatkokoulutuksen suunnittelua	3,09	0,94	4,00	0,63	-2,100	15	.053

Liite 9. HOPS:n laadintamalli, Ikonen 1998. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet s. 224-225.

<p>I Orientaatio ja suunnittelu: Lainsäädännöllisten perusteiden selvittäminen opetus- ja kasvatustas- tuussa oleville. Opettaja suunnittelee HOPS-järjestelmän yksityiskohdat tai tutustuu olemassa olevaan järjestelmään. Opettaja antaa vanhemmille perustiedot lasten ja vanhempien HOPS:iin liittyvistä oikeuksista sekä HOPS:n tavoitteista.</p>	<p>V Henkilökohtaisten ohjelmien suunnittelu: Ennen HOPS:n soveltamista käytäntöön oppilaan opetuksesta vastaavien olisi * muotoiltava HOPS:n tavoitteet lyhyen aikavälin tavoitteiksi, * valittava opetusmenetelmät ja -materiaali, * kehitettävä seurantajärjestelmiä oppilaan edistymisen seuraamiseksi, * suunniteltava uusi (tai muokattava vanha) lukujärjestys ja strukturoitava toiminnot ta- voiteiden pohjalta, * tarvittaessa laadittava vanhempien kanssa kotona toteutettavia ohjelmia, * jaettava vastuut HOPS:n toteuttajien kesken, * turvattava hallinnolliset palvelut ja tukipalvelut sekä * määriteltävä aikarajat ja viimeinen mahdollinen ajankohta oppilaiden suoritusten ja HOPS:n arviointiin lukuvouden lopussa.</p>
<p>II Oppilaan ohjaaminen asiantuntijan luokse: HOPS-työryhmän alkuarviointi asiantuntijan käytön tarpeesta. Oppilaan ohjaaminen esim. koulupsykologin luo koulu- tai luokkasijoi- tuksen suunnittelemiseksi. Jos oppilas ei ole erityisopetuksen oppilas, työryhmä tekee ehdotukset yleisopetukseen sijoittamisesta ja tarvittavista tukitoimenpiteistä.</p>	<p>VI: Oppilaan opettaminen: Opetuksen olisi heijasteltava lyhyen aikavälin (2 vko-1 kk) tavoitteita. Opetusmateriaalin käyttäminen niin, että oppilas saavuttaa HOPS-tavoitteet. Oppilaan suoritusten hyväksymiskriteerien määrittely. Opettajan tietämys yksilöllisistä erityismenetelmistä. HOPS:n mahdollistaminen erikokoisissa ryhmissä: oppilaan oppimistyylien ja -strategioi- den huomioon ottaminen oppimisprosessissa sekä erilliset opetusmenetelmät (yhteisoi- minallinen oppiminen, kokemuksellinen oppiminen, projektityöskentely, teemaopiskelu, oppilaineksen integrointi yms.) Opetuksen peruslähtökohtien miettiminen: * opetettävien asioiden tärkeys oppilaan kannalta, * oppimistehtävien ja oppilaan kykytason vastaavuus, * oppimisen eteneminen sopivin askelein, * asioiden toistaminen/kertaaminen — yitoppiminen, * opetuksen monikanavaisuus, * opetuksen konkreettisuus, * oppilaan kykytasolle sopiva kommunikointi, * tehokkaiden vahvistajien löytäminen sekä * jatkuva observoiminen ja tavoitteiden tarkistaminen.</p>
<p>III Alustava arviointi: Arviointi oppilaan käyttäytymisestä, opintomenestyksestä ja kyvyistä. Arviointi on välttämätön, jotta oppilas voidaan sijoittaa tarkoituksen- mukaiseen koulumuotoon ja jotta opetussuunnitelman pohjaksi voidaan tehdä tarkoituksenmukaisia päätelmiä. Yhteistyö kodin kanssa. Arviointi haastattelujen, standardoitujen ja kriteeripohjaisten testien sekä havainnointien avulla.</p>	<p>VII HOPS:n valvominen ja tarkistaminen: Jatkuva HOPS:n muokaus: tavoitteiden, materiaalin ja resurssien tarkastelu. Oppilaan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Oppilaan henkilöhistorian huomioiminen. Oppilaan suoritusten päivittäinen/viikoittainen tarkistaminen. Pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteiden tarkistaminen joka toinen viikko. Työryhmän ja oppilaan vanhempien tapaaminen vähintään kerran lukukaudessa. Kriteeripohjainen mittaus lukukauden viimeisen kuukauden aikana. Sanallinen arvio oppilaasta lukuvouden lopussa. Seuraavan vuoden HOPS:n hahmottaminen ja HOPS:n laatiminen.</p>
<p>IV HOPS:n perustan luominen: Kun arviointitiedot on kerätty, laaditaan HOPS jokaiselle osa- tai täysi- aikaista erityisopetusta saavalle oppilaalle (opetushallituksen suositus). Yhteistyö opettajan ja kodin välillä; vanhemmat mukaan työryhmän kokoukseen. Kokouksessa perehdytään arviointitietoon, ja asiantuntijat kertovat omat analyysinsä tilanteesta. Kirjoitetaan HOPS-luonnos, joka sisältää oppilaan nykyisen tilanteen arvion, vuosittaiset tavoitteet, lyhyen aikavälin tavoitteet ja niihin liitty- vät tukipalvelut sekä määritellään tarkasti evaluatiokriteerit. Oppilaan sijoittamismahdollisuuksien harkinta luonnoksen tavoitteiden, vähiten rajoittavan ympäristön vaatimuksen, tarjolla olevien resurssien ja sijoitusvaihtoehtojen sekä oppilaan aloitustason perusteella. Tulisi määritellä, minkä osan opetuksesta oppilas saa yleisopetuk- sessa. Vanhempien informointi ja HOPS:n hyväksyttäväminen heillä. Vanhem- pien jatkuva informointi HOPS:n soveltamisen aikana.</p>	

Liite 10.

HOPS 1



Sukunimi	Etunimet
	Syntymäaika

USKONTOKUNTA

ev.lut. ort. muu _____ uskontokuntaan kuulumaton

OPPILAAN OSOITETIEDOT

Kotiosoite	Puhelin (koti)
	Sairaalapiiri, (osoite,puhelin)
Kotikunta	

HUOLTAJAT

äiti isä joku muu

Sukunimi	Sukunimi
Etunimi	Etunimi
Kotiosoite	Kotiosoite
Puhelin (koti)	Puhelin (koti)
Puhelin (työ)	Puhelin (työ)

Diagnoosi

Lääkitys

ei ole on

Allergiat

ei ole on

Muuta huomioitavaa

Apuvälineet

ei ole on

KUNTOUTUSTARVE

Terapeutti, puh.

puheterapia/puheopetus

fysioterapia

toimintaterapia

musiikkiterapia

kotona

perhepäivähoidossa

päiväkodissa

muussa hoitopaikassa

KUNTOUTUS ENNEN KOULUUNTULOA

Kuntoutusohjaaja

Puhelin

Kuntoutusjaksot (aika ja paikka)

KOULUTIEDOT

Oppilaan oppivelvollisuuden alkamisaika

Aikaisempi koulusijoitus

ei ole

on,

Oppilas on tullut Haukkarannan kouluun (aika)

Kouluuntulon syy:

LISÄTIETOJA

Opetussuunnitelma:

Luokanopettaja/valvoja:

Muut opettajat:

Oppiaine:

ASUMINEN

Oppilas asuu: () kotona () oppilaskodissa _____

Oppilaskodissa oma hoitaja on

KULJETUSPALVELUT

LISÄTIETOJA

1) Kommunikaatio

- * tapa kommunikoida
(puhe, viittomakieli/viittomat, Bliss, tms)

- * vuorovaikutustaidot

2) Kognitiiviset taidot

- * muisti

- * ajattelu (mm. loogisuus, syy-seuraus-suhteet)

- * oppimisvalmiudet
oppimiskanava, oppimistyyli

3) Havainto- ja sensomotoriset taidot

(hahmottaminen, aistien toiminta)

4) Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys

- * itsenäisyys, omatoimisuus

- * sosiaalisuus, yhteistyö

- * motivaatio, mieliala

- * keskittyminen, tarkkaavaisuus

- * käyttäytyminen

- * kiinnostuksen kohteet

- * kaverisuhteet

- * harrastukset

5) Motoriikka

- * karkeamotoriikka

- * hienomotoriikka

- * ympäristöön orientoituminen

A) Kielet:

- * äidinkieli/suomen kieli
 - käsitteet
 - puhuminen
 - lukeminen
 - kirjoittaminen
- * viittomakieli/viittomat
 - viittominen
 - viittomakielen ymmärtäminen
 - viittoma- ja käsitevarasto
 - viittomien ja viittomakielen analysointi
- * muut
 - englanti
 - ruotsi

B) Matematiikka

- C) Ympäristö- ja luonnontieto
- D) Biologia, maantieto
- E) Fysiikka ja kemia
- F) Uskonto / elämäkatsomustieto
- G) Historia ja yhteiskuntaoppi

H) Taide- ja taitoaineet:

- * Musiikki
- * Kuvaamataito
- * Kotitalous
- * Käsityö, tekninen työ, tekstiilityö
- * Liikunta

I) Muut:

- * Valinnaisaineet, kurssit tms

7) Käytettävät oppikirjat ja oheislukemistot:

Henkilökohtainen oppimissuunnitelma:



HOPS 2



OPPILAS

Sukunimi	Etunimet
	Syntymäaika

USKONTOKUNTA

ev.lut. ort. muu _____ uskontokuntaan kuulumaton

OPPILAAN OSOITETIEDOT

Kotiosoite	Puhelin (koti)
	Sairaalapiiri, (osoite,puhelin)
Kotikunta	

HUOLTAJAT

äiti isä joku muu

Sukunimi	Sukunimi
Etunimi	Etunimi
Kotiosoite	Kotiosoite
Puhelin (koti)	Puhelin (koti)
Puhelin (työ)	Puhelin (työ)

OPPILAAN TERVEYSTIEDOT**Diagnoosi**

Lääkitys**() ei ole () on**

Allergiat**() ei ole () on**

Muuta huomioitavaa

Apuvälineet**() ei ole () on**

KUNTOUTUSTARVE**Terapeutti, puh.****() puheterapia/puheopetus****() fysioterapia****() toimintaterapia****() musiikkiterapia****()****()****()**

PÄIVÄHOITO ENNEN KOULUUNTULOJA kotona perhepäivähoidossa päiväkodissa muussa hoitopaikassa

KUNTOUTUS ENNEN KOULUUNTULOJA**Kuntoutusohjaaja****Puhelin**

Kuntoutusjaksot (aika ja paikka)

KOULUTIEDOT**Oppilaan oppivelvollisuuden alkamisaika**

Aikaisempi koulusijoitus ei ole on,

Oppilas on tullut Haukkarannan kouluun (aika)

Kouluuntulon syy:

LISÄTIETOJA

LUKUVUOSI _____

Luokka-aste _____

Opetussuunnitelma:_____
Luokanopettaja/valvoja:_____
Muut opettajat:**Oppiaine:**

ASUMINEN

Oppilas asuu: () kotona () oppilaskodissa _____

Oppilaskodissa oma hoitaja on

KULJETUSPALVELUT

LISÄTIETOJA

KONTAKTINOTTO MUIHIN IHMISIIN, HUOMIOI TOISIA, RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN, TUNTEIDEN ILMAISEMINEN, KÄYTTÄYTYMINEN (PSYYKKINEN HYVINVOINTI).

LÄHTÖTASO PVM _____

TAVOITTEET JA SEURANTA

TOTEUTUMINEN

TAVOITTEET JA SEURANTA

TOTEUTUMINE



- * KARKEAMOTORIIKKA JA HIENOMOTORIIKKA
- * KEHONKAAVIO, KOORDINAATIO JA LATERAALISUUS
- * MOBILITEETTI

LÄHTÖTASO PVM _____

TAVOITTEET JA SEURANTA

TOTEUTUMINEN

MOTORISET TAIDOT**2A****TAVOITTEET JA SEURANTA****TOTEUTUMINEN**

PUKEMINEN

TAVOITTEET

TOTEUTUMINEN



RIISUUNTUMINEN

TAVOITTEET

TOTEUTUMINEN



PT-TAIDOT

5A

RUOKAILU

TAVOITTEET

TOTEUTUMINEN



HYGIENIA

TAVOITTEET

TOTEUTUMINEN



SEKUNDAARISET PT-TAIDOT

7

LÄHTÖTASO PVM _____

TAVOITTEET JA SEURANTA

TOTEUTUMINEN

TAVOITTEET

TOTEUTUMINEN



KOGNITIIVISET TAIDOT**8**

- * **MUISTI:** SEKVENSSIMUISTI, PITKÄ- JA LYHYTAIKAINEN MUISTI
- * **TIEDOLLINEN TASO:** AJAN KULUN YMMÄRTÄMINEN, PAIKAN TAJU, AVARUUDELLISET SUHTEET, VALINNAN TEKO, YMPÄRISTÖN TUTKIMINEN, SYY-SEURAUSSUHTEET, ONGELMANRATKAISUKYKY.
- * **LEIKKI, MOTIVAATIO (KIINNOSTUKSEN KOHTEET), KUVIEN YMMÄRTÄMINEN, LUOVA TOIMINTA, AISTIEN KÄYTTÖ)**
- * **SOPIVAT VAHVISTAJAT**

LÄHTÖTASO PVM: _____**TAVOITTEET JA SEURANTA****TOTEUTUMINEN**

TAVOITTEET

TOTEUTUMINEN



* VASTAANOTTAVA KIELI (VUOROVAIKUTUS, EI-KIELELLINEN
KOMMUNIKAATIO, VIITTOMAT, BLISS, PUHE, KUVAKOMMUNIKAATIO)

LÄHTÖTASO PVM _____

TAVOITTEET JA SEURANTA

TOTEUTUMINEN



TAVOITTEET

TOTEUTUMINEN



*** TUOTTAVA KIELI (VUOROVAIKUTUS, EI-KIELELLINEN KOMMUNIKAATIO, VIITTOMAT, BLISS, PUHE, KUVAAMATAITO)**

LÄHTÖTASO PVM _____

TAVOITTEET JA SEURANTA

TOTEUTUMINEN



TAVOITTEET JA SEURANTA

TOTEUTUMINEN



ALUE YMPÄRISTÖ	TOIMINTA	TAITOJEN ARVIOINTI (+/-)	MITÄ TEHDÄ?