



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS- tavoitteiden vuosittaiset muutokset ja samoina säilyneiden tavoitteiden arviointi

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Erityispedagogiikan opintosuunta
Erityispedagogiikan tutkimusryhmä
Pro gradu -tutkielma 36 op
Lokakuu 2018
Satu Peltomäki

Ohjaajat: Elina Kontu ja Irene Rämä



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Satu Peltomäki		
Työn nimi - Arbetets titel Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden vuosittaiset muutokset ja samoina säilyneiden tavoitteiden arviointi		
Title The annual changes of IEP's goals and the evaluation of unaltered goals of the pupils studying by the activity areas		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Elina Kontu ja Irene Rämä	Aika - Datum - Month and year Lokakuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 s + 9 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract Perusopetuksen toiminta-alueittain järjestettävä opetus on tarkoitettu niille vaativaa erityistä tukea tarvitseville oppilaille, jotka eivät pysty opiskelemaan oppiaineita edes yksilöllistetysti, vaan hyötyvät enemmän opetuksesta, joka painottuu edistämään oppilaan itsenäistä toimimista elämässä. Toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli- ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, kognitiiviset taidot ja päivittäiset taidot. Kyseinen opetus edustaa kolmiportaisen tuen raskainta tukitasoa. Näiden oppilaiden osaamista ja osaamisen kehittymistä seurataan mm. henkilökohtaisten opintojen järjestämistä koskevien suunnitelmien (HOJKS) ja lukuvuositodistusten avulla. Toiminta-alueittain järjestettävää opetusta on tutkittu toistaiseksi melko vähän. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia muutoksia toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteisiin tehtiin sekä miten samoina säilyneitä tavoitteita arvioitiin. Aineisto koostui kymmenen toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan HOJKS-lomakkeista (n = 22) ja lukuvuositodistuksista (n = 18). Dokumentit hankittiin kahdesta koulusta ja ne olivat kahdeksan opettajan vuosien 2013–2017 välillä laatimia. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksessa havaittiin, että toisen koulun oppilaiden tavoitteisiin tehtiin todennäköisemmin muutoksia, jos opettaja oli opettanut oppilasta aikaisemmin. Yksittäisiin tavoitteisiin tehtiin lähes poikkeuksetta ainoastaan laadullisia muutoksia. Muutokset jakautuivat neljään kategoriaan, jotka ovat <i>oppilaille tarjottu tuki, tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus, tavoitteen sisältöalueen kattavuus ja vaatimustaso sekä tavoitteen sisällön täsmentyminen tai yleistyminen</i> . Arvioinnit jakautuivat kolmeen kategoriaan, jotka ovat <i>osaaminen pysyy samana, osaaminen muuttuu ja osaamisen muutosta ei voi määrittää</i> . Suurimmasta osasta arvioinneista ei pystynyt päättämään, kuinka lähellä oppilas oli tavoitteensa saavuttamista, vaikka arvioinnista olisikin ilmennyt lukuvuoden aikana tapahtunut kehitys. Tutkimuksen perusteella toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden laatimiseen ja arviointiin tulee kiinnittää enemmän huomiota. Oppilaan kanssa työskentelevät opettajat ja ohjaajat eivät voi tietää, mikä on tavoitellun osaamisen taso tai kuinka oppilasta tulee ohjata, jos tavoitteeseen tehdyt muutokset eivät ole selkeitä tai mitattavia. Jos arvioinnista ei selviä, missä kohtaa oppilas etenee tavoitteessaan, on seuraavan lukuvuoden tavoitteita vaikea laatia oppilaan taitoja vastaaviksi.		
Avainsanat - Nyckelord toiminta-alueittain järjestettävä opetus, HOJKS, tavoitteet, arviointi, erityispedagogiikka		
Keywords activity areas, IEP, goals, evaluation, special education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteen)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Satu Peltomäki		
Työn nimi - Arbetets titel Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden vuosittaiset muutokset ja samoina säilyneiden tavoitteiden arviointi		
Title The annual changes of IEP's goals and the evaluation of unaltered goals of the pupils studying by the activity areas		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Elina Kontu and Irene Rämä	Aika - Datum - Month and year October 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 pp. + 9 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The National Curricula for basic education has certain regulations for pupils with intensive special education needs. The education can be arranged by the activity areas if the pupil is unable study the school subjects individually and instead benefits more from education that emphasizes on enhancing the pupils ability to function independently in daily life. The activity areas are motor skills, language and communication, social skills, cognitive skills and skills in daily functions. The education in question stands for the most demanding support level in the three-tier model. The skills and skill development of these pupils are monitored with amongst other things Individual Education Plans (IEP) and report cards. Little research has been done in teaching by the activity areas.</p> <p>The study showed changes that were made in the IEP's goals for pupils studying by the activity areas, as well as how the unaltered goals were evaluated. The research data consisted of the IEPs (N = 22) and report cards (N = 18) of six students studying by the activity areas. The documents were collected from two schools and were drawn up by eight teachers between the years 2013 and 2017. The research data was analysed with the help of theory-driven content analysis.</p> <p>It was discovered in the research that the goals of the pupils were more likely to have changed if the teacher had taught the pupil before. Almost without exception only qualitative changes were made on individual goals. The changes were divided into four different categories: the offered support for pupil, the description of the activity related to the goal, the coverage and standard of the content area of the goal as well as the clarification and spreading of the content. The changes were divided into three different categories: the skills stay the same, the skills change and the change in a skill can't be specified. Most of the evaluations did not show how close a pupil was with the succeeding of a goal, even if the evaluation had shown progress within the school year.</p> <p>According to the research more attention ought to be focused on the IEP's goals and the goal evaluation of the pupils studying by the activity areas. The teachers and instructors of the pupil cannot know what the current level of the desired skill is or how a pupil should be taught, if the changes made in the goal are not clear, precise or measurable. If the evaluation does not show at what stage the pupil is in his or her progress, it's difficult to match the goals of the following school year with the pupil's potential.</p>		
Avainsanat - Nyckelord toiminta-alueittain järjestettävä opetus, HOJKS, tavoitteet, arviointi, erityispedagogiikka		
Keywords activity areas, IEP, goals, evaluation, special education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	OPPILAAN TAVOITTEET HENKILÖKOHTAISessa OPETUKSEN JÄRJESTÄMISTÄ KOSKEVASSA SUUNNITELMASSA.....	6
	2.1 HOJKS-lomakkeeseen liittyviä säädöksiä.....	6
	2.2 Tutkimusten suosituksia tavoitteiden laatimiseen	7
3	SANALLINEN ARVIOINTI TOIMINTA-ALUEITTAIN JÄRJESTETTÄVÄSSÄ OPETUKSESSA.....	12
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
5	TUTKIMUKSEN AINEISTO	18
	5.1 Aineiston keruu.....	19
	5.2 Dokumenttiaineisto.....	20
6	AINEISTON ANALYYSI.....	23
	6.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi	23
	6.2 Analyysin eteneminen	25
	6.2.1 Aineiston järjestely, pelkistäminen ja kvantifiointi	25
	6.2.2 Laadullisten ja määrällisten muutosten ryhmittely	28
	6.2.3 Laadullisesti ja määrällisesti samoina säilyneiden tavoitteiden arviointien ryhmittely.....	30
7	TUTKIMUSTULOKSET	34
	7.1 HOJKS-tavoitteiden muutokset kouluissa A ja B	34
	7.2 Yksittäisten tavoitteiden muutoskategoriat koulussa A.....	39
	7.2.1 Oppilaalle tarjottu tuki	39
	7.2.2 Tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus	41
	7.2.3 Tavoitteen sisältöalueen kattavuus ja vaatimustaso.....	42
	7.2.4 Tavoitteen sisällön täsmentyminen tai yleistyminen	44
	7.3 Laadullisesti ja määrällisesti samoina säilyneiden HOJKS-tavoitteiden arviointi kouluissa A ja B	45
	7.4 Tulosten yhteenveto.....	51
8	TULOSTEN TARKASTELUA.....	54
	8.1 HOJKS-tavoitteiden muutosten saavutettavuus, mitattavuus ja selkeys	54
	8.2 Saavuttamatta jääneiden tavoitteiden arviointi.....	58
	8.3 Monivuotinen opetus ja tavoitteiden muutokset.....	61

9	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	63
10	POHDINTAA	69
	10.1 Opetussuunnitelman kehittäminen ja opettajien täydennyskoulutus	70
	10.2 Jatkotutkimuksen kohteita	72
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	83

TAULUKOT

Taulukko 1. Koulujen A ja B aineistoon kuuluvat dokumentit	21
Taulukko 2. Sisällössä tapahtuvat laadulliset tai määrälliset muutokset	29
Taulukko 3. Avainsanat HOJKS-tavoitteissa ja lukuvuositodistuksissa	32
Taulukko 4. Koulun A oppilaiden HOJKS-tavoitteiden muutokset	35
Taulukko 5. Koulun B oppilaiden HOJKS-tavoitteiden muutokset	36
Taulukko 6. Koulujen A ja B samoina säilyneiden tavoitteiden lukumäärät	37
Taulukko 7. Arviointikategoria <i>osaaminen pysyy samana</i> koulussa A	46
Taulukko 8. Arviointikategoria <i>osaaminen muuttuu</i> koulussa A	47
Taulukko 9. Arviointikategoria <i>osaaminen muuttuu</i> koulussa B	49
Taulukko 10. Arviointikategoria <i>osaamisen muutosta ei voi määrittää</i> koulussa A.....	50

1 Johdanto

Suomen peruskoulun pääperiaatteena on, että jokaisella lapsella ja nuorella on samanlaiset mahdollisuudet oppimiseen. Sen varmistamiseksi oppilaille tarjotaan erilaisia tuen muotoja, joita määrittelevät eri säädökset. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015, 107.) Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus voidaan järjestää valtioneuvoston asetuksen (422/2012 9 § 3 mom) mukaan oppiainejaon sijasta toiminta-alueittain voimassa olevan opetussuunnitelman määräämällä tavalla. Opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain myös muulla tavoin vammaiselle tai vakavasti sairaalle oppilaalle, jos se on oppilaan terveydentilan kannalta perusteltua (Perusopetuslaki 1998/628 18 § 1 mom).

Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on ollut osa yleistä opetussuunnitelmaa vuodesta 2004 lähtien (ks. Opetushallitus, 2004, 31; Opetushallitus, 2014, 71–72). Vielä 1980- ja 1990-luvuilla opetusta kutsuttiin harjaantumisopetuksiksi ja sille laadittiin erillinen opetussuunnitelma (Merimaa, 2011, 179–186). Vuonna 1985 lievästi ja keskivaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetus siirtyi sosiaalitoimelta opetustoimelle ja vaikeimmin vammaisten oppilaiden oppivelvollisuudesta vapauttaminen lopetettiin (Merimaa, 2009, 21). Vaikeimmin vammaisten opetus siirtyi opetustoimelle kaksitoista vuotta myöhemmin, vuonna 1997 (Merimaa, 2009, 21). Syksyllä 2017 erityistä tukea saavista peruskoulun oppilaista 5 prosenttia eli noin 2155 oppilasta opiskeli toiminta-alueittain (Tilastokeskus, 2017). Kyse on siis melko marginaalisesta ryhmästä, minkä takia toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta on huomattavasti vähemmän tutkimusta kuin monista muista erityispedagogiikan tutkimuskohteista.

Perusopetuksen toiminta-alueittain järjestettävä opetus on tarkoitettu niille vaativaa erityistä tukea tarvitseville oppilaille, jotka eivät pysty opiskelemaan oppiaineita edes yksilöllistetysti, vaan hyötyvät enemmän opetuksesta, joka painottuu edistämään oppilaan itsenäistä toimimista elämässä. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus edustaa kolmiportaisen tuen raskainta tukitasoa. Oppiainejaon sijaan toiminta-alueittain järjestettävä opetus jakautuu viiteen toiminta-alueeseen. Toiminta-alueet ovat kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, kieli ja kommunikaatio, motoriset taidot sekä päivittäiset taidot. Toiminta-alueita voi yhdistellä opetuksessa siten, että kaikkia toiminta-alueita voidaan harjoittaa myös saman tunnin aikana. Oppilaan taitojen ja kiinnostuksen kohteiden mukaan mihin tahansa toiminta-alueeseen voidaan myös liittää yksittäisen oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita. Kognitiiviset taidot ovat siinä

mielessä lähimpänä perinteisten oppiaineiden sisältöjä, että kyseisen toiminta-alueen tavoitteena on kehittää lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisten taitojen perusvalmiuksia. Kognitiivisiin taitoihin kuuluvat mm. oppimisen, muistamisen ja ajattelun taidot sekä matemaattisia taitoja kuten luokittelua, ongelmanratkaisua ja syy-seuraussuhteen ymmärtämistä. (Opetushallitus, 2014, 71–72.)

Sosiaalisissa taidoissa korostuvat ryhmässä toimimisen taidot ja oppilaan osallisuuden kehittyminen. Toiminta-aluetta kehitetään mm. harjoittelemalla vuorovaikutus- ja tunnetaitoja sekä toimimalla erilaisissa ympäristöissä. Lähellä sosiaalisia taitoja on kielen ja kommunikaation toiminta-alue, joka korostaa oppilaalle toimivan kommunikaatiokeinon löytämistä ja harjoittelemista. Tavoitteena on, että yksilöllisen kommunikaatiokeinon avulla muut ymmärtävät oppilasta ja hän ymmärtää muita. Toiminta-alue sisältää mm. *viittomien, merkkien, symbolien, kirjainten ja sanojen tunnistamista ja käyttöä* ja siihen liittyviä taitoja harjoitellaan monipuolisesti eri tilanteissa. Toimivat ratkaisut ja taitojen kehittyminen kielen ja kommunikaation toiminta-alueella tukevat myös sosiaalisten taitojen kehittymistä. (Opetushallitus, 2014, 72.)

Motoristen taitojen harjoittelun tavoitteena on kehittää oppilaan kokonais- ja hienomotoriikkaa sekä oman kehon hahmotusta. Toiminta-alueeseen liittyvät mm. tasapainon, lihasvoiman, kestävyuden ja rytmin harjoittaminen. Motorisia taitoja tulee harjoitella monipuolisesti erilaisissa autenttisissa tilanteissa. Myös päivittäisten taitojen harjoittelu on helppo liittää autenttisiin tilanteisiin, koska kyseinen toiminta-alue sisältää mm. arkeen, asumiseen, ympäristössä liikkumiseen ja vapaa-ajan viettoon liittyvien taitojen harjoittamisen. Päivittäisten taitojen oppimisen tavoitteena on edistää oppilaan itsenäistymistä, omatoimisuutta ja aktiivista osallistumista ympäristön toimintaan. (Opetushallitus, 2014, 71–72.)

Toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan osaamista ja osaamisen kehittymistä seurataan mm. henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien (HOJKS) ja lukuvoositodistusten avulla (Opetushallitus, 2014, 56; 67–69). Dokumentointi vaikuttaa oppilaan osaamiseen, koska tarkoituksenmukainen dokumentointi auttaa oppilaan kanssa työskenteleviä asiantuntijoita määrittämään, minkälaisia oppisisältöjä oppilaalle on hyödyllisintä opettaa, miltä tasolta opetus kannattaa aloittaa ja onko oppilas saavuttamassa tavoitteitaan. Lisäksi dokumentointi helpottaa vanhempien ja oppilaan kanssa työskentelevien asiantuntijoiden keskinäistä tiedottamista oppilaan kehityksestä. Onnistunut tiedotus puolestaan voi

kehittää oppilaan ohjausta enemmän hänen tarpeitaan vastaavaksi. (Joseph ym., 2014, 86–87.)

Perusopetuslakiin tehtiin vuonna 2011 muutoksia, joiden seurauksena moniammatillisen yhteistyön rooli mm. HOJKS-lomakkeiden laatimisessa korostui. Muutoksen myötä tuen järjestämiseen liittyvät dokumentit, kuten HOJKS, tulee tehdä moniammatillisesti. Moniammatillisessa yhteistyössä pyritään mahdollisimman varhaiseen puuttumiseen, mikä osaltaan ennaltaehkäisee suurempia ongelmia oppilaan tulevaisuudessa. Moniammatillisuus on siis kirjattu perusopetuslakiin, mutta sen käytännön toteuttamiselle ei ole annettu laissa tarkkoja suuntaviivoja. Tämä tarkoittaa, että moniammatillisuus voi toteutua eri tavoin esimerkiksi kunnasta, koulusta ja vuodesta riippuen. (Vainikainen ym., 2015, 109.)

Suomen HOJKS-lomaketta vastaavat useissa muissa valtioissa ja maissa dokumentit, joiden lyhenne on englanniksi käännettynä IEP. Esimerkiksi Ruotsissa, Alankomaissa ja Uudessa-Seelannissa lyhenne tulee sanoista *Individual Education Plan*, kun taas Portugalissa, Skotlannissa, Turkissa ja Yhdysvalloissa sanoista *Individualised Education Programme*, sanojen hieman erilaisissa muodoissa (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013; Ministry of Education New Zealand, 2017; Poppes, Vlaskamp, Geeter & Nakken, 2002; Sahin, 2012; Sanchez-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013; Thomson, Bachor & Thomson, 2002; U.S. Department of Education, 2007). Eri valtioilla ja mailla on IEP:lle omat lakiin pohjautuvat vaatimuksensa, jotka eroavat toisistaan enemmän tai vähemmän. Sen takia lomakkeita käsitteleviä tutkimuksia tarkasteltaessa on syytä tiedostaa lomakkeiden väliset erot.

Useissa tutkimuksissa on todettu, että opettajilla on ollut hankaluuksia laatia IEP:hin laadukkaita tavoitteita (Blackwell & Rossetti, 2014; Boavida, Aquiar, McWilliam & Pimentel, 2010; Ruble, McGrew, Dalrymple & Jung, 2010; Farquharson, Tambyraja, Justice & Redle, 2014; Flannery & Hellemn 2015; Poppes ym., 2002; Rakap, 2015). Opettajat ovat myös saattaneet kokea lomakkeen liian pitkäksi, epäselväksi tai epäkäytännölliseksi (Rotter, 2014, 6; Mattatall, 2011, 62) ja heillä on saattanut olla vaikeuksia lomakkeen laatimisen lisäksi myös sen hyödyntämisessä opetuksessa (Sahin, 2012, 5031–5033). Syitä lomakkeen laatimisen ja hyödyntämisen haasteisiin ovat olleet koulutuksen ja ajan puute sekä opettajien haluttomuus lomakkeen käyttämiseen (Sahin, 2012, 5033).

Vaativan erityisen tuen kehittämissryhmän loppuraportissa todettiin, että vuosina 2011–2015 toteutetussa VETURI- tutkimus- ja kehittämishankkeessa opettajat kokivat HOJKS-asiakirjan enemmänkin paperityönä kuin oppimisen ja opettajan pedagogisen työn apuna. Lisäksi toiminta-alueittain järjestettävää opetusta toteutettiin usein ilman tavoitteellista oppimista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 27.) IEP-tavoitteiden laatimisen hankaluuksien sekä VETURI-tutkimus- ja kehittämishankkeen tulosten perusteella on tärkeää tutkia lisää toiminta-alueittain opiskelevien lasten HOJKS-lomakkeita ja erityisesti niiden tavoiteosioita. Huomion kiinnittäminen toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteisiin on mielestäni erityisen tärkeää, koska oppilaille ei ole vuosiluokkiin sidottuja eri oppiaineiden opetuksen tavoitteita (ks. Opetushallitus, 2014, 106–461). Opetuksen tavoitteet koostuvat siis niistä tavoitteista, jotka opettaja ja moniammatillinen työryhmä asettavat oppilaalle.

Perinteisesti lukuvuositolentukseen merkitään, miten hyvin oppilas on todistanut osaamisensa kussakin oppiaineessa. Jos oppilas ei kuitenkaan opiskele perinteisiä oppiaineita vaan toiminta-alueittain ja hänellä on yksilöllisesti räätälöidyt tavoitteet, mitä silloin kirjoitetaan lukuvuositolentukseen? Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden ryhmä on heterogeeninen, ja yksi toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tehtävä on opetussuunnitelman mukaan tehdä opetuksesta sopivaa jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti, ei verrata heitä kehenkään muuhun. Opetuksen yksilöllisyyden takia toiminta-alueittain opiskeleville oppilaille ei ole mielestäni tarkoituksenmukaista rakentaa samantyyllisiä yhteisiä arviointikriteereitä kuin opetussuunnitelmaan on laadittu oppiaineiden arvioinnin yhtenäistämiseksi (ks. Opetushallitus, 2014, 48). Vaikeimmin vammaisten oppimisen arvioinnille on olemassa vain niukasti päteviä ja luotettavia arviointityökaluja, mikä tekee heidän arvioinnistaan entistä hankalampaa (Wessels & van der Putten, 2017, 1). Muun muassa näiden syiden (yksilöllistämisen mahdollistaminen arvioinnissa ja arviointityökalujen niukkuus) takia on tärkeää tutkia toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden oppimisen arviointia.

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että IEP:hin kirjattujen oppilaan oppimisen tavoitteiden ja opettajan arviointikäytäntöjen välillä ei ole ollut merkityksellistä yhteyttä eikä arviointeja ole hyödynnetty IEP:ien laatimisessa (Blackwell & Rossetti, 2014, 8–10). Samantyyllisiä tuloksia on saatu myös kotimaisessa toiminta-alueittaista opetusta koskevassa tutkimuksessa, jossa oppilaiden HOJKS-lomakkeisiin asetetuista keskeisimmistä tavoitteista arvioitiin lukuvuositolentuksissa hieman yli puolet (Rämä ym., 2017, 35). HOJKS-tavoitteiden ja arvi-

oointikäytäntöjen yhtenäistämiseksi on tärkeää tutkia tavoitteiden ja lukuvuositodistuksen välistä yhteyttä toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Tämän tutkimuksen laajana tavoitteena on hankkia ajankohtaista tietoa toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden ja lukuvuositodistusten laatimisesta, jotta mahdollisia ongelmakohtia voitaisiin löytää ja kehittää. Tarkoituksena on selvittää, minkälaisia muutoksia toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteisiin tehdään sekä miten oppilaan osaamisen kuvataan kehittyvän niiden tavoitteiden arvioinneissa, joihin muutoksia ei tehdä. Tutkimuksen aineisto koostuu kuuden toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan HOJKS-lomakkeista ja lukuvuositodistuksista.

Luvuissa 2 ja 3 esittelen tutkimuksen aiheeseen liittyvää teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia tavoitteiden asettamisesta sekä arvioinnista sekä perustelen, miksi ne ovat oppilaan oppimisen kannalta merkityksellisiä. Lisäksi esittelen, minkälaisia säädöksiä opetussuunnitelmalla ja perusopetuslailla on tavoitteisiin ja arviointiin liittyen. Luvuissa 5 ja 6 esittelen tutkimuksen dokumenttipohjaisen aineiston sekä analyysin etenemisen vaiheet. Analyysi on tehty teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä soveltaen. Luvussa 7 esittelen tutkimuksen tulokset ja luvussa 8 tarkastelen tuloksia tutkimuksen teorialukujen näkökulmasta. Luvussa 9 tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja miten tutkimuksessa on huomioitu sille olennaiset eettiset näkökulmat. Lopuksi luvussa 10 pohdin tutkimuksen tuloksia yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Esittelen mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita, opettajien täydennyskoulutuksen tarpeita sekä perusopetuksen opetussuunnitelman kehittämiskohtia.

2 Oppilaan tavoitteet henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa

Tässä luvussa käsittelen toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden asettamiseen liittyvää taustatietoa. Luvussa 2.1 käsittelen HOJKS-lomakkeeseen liittyviä yleisiä säädöksiä ja tarkastelen, mitä säädökset määräävät juuri toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden asettamisesta. Luvussa 2.2 esittelen tavoitteenasetanta-teorian näkökulman tavoitteiden asettamisessa sekä esittelen tutkimusten suosituksia tavoitteiden laatimiseen.

2.1 HOJKS-lomakkeeseen liittyviä säädöksiä

Oppilaalle tulee perusopetuslain (1998/628 17 a §) nojalla laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jotta hän voi käydä koulua toiminta-alueittain. *HOJKS on kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, sisällöistä, käytettävistä opetusjärjestelyistä, pedagogisista menetelmistä ja oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta.* Se tulee laatia kaikille erityisen tuen piirissä oleville oppilaille ja siihen kirjataan kaikki kyseisen oppilaan saama tuki. (Opetushallitus, 2014, 67.) HOJKS tulee tarkistaa ja päivittää oppilaan tarpeita vastaavaksi vähintään kerran lukuvuodessa ja laatia yhdessä oppilaan sekä oppilaan huoltajan tai muun laillisen edustajan kanssa, ellei heidän osallistumiselleen ole jotakin ilmeistä estettä (Perusopetuslaki 1998/628 17 a §).

Toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan HOJKS-lomakkeeseen kirjataan *oppilaan yksilölliset tavoitteet ja keskeiset sisällöt toiminta-alueittain ja oppilaan edistymisen arviointi suhteessa HOJKSissa hänelle määriteltyihin tavoitteisiin ja sisältöihin toiminta-alueittain.* Lisäksi kaikkien erityistä tukea saavien oppilaiden HOJKS-lomakkeisiin kirjataan tarvittaessa mm. *oppilaan näkemys tavoitteistaan ja kiinnostuksen kohteistaan, oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet --- oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut --- oppilaan ohjaukseen liittyvät tavoitteet ja toimenpiteet --- HOJKSin tavoitteiden toteutumisen seuranta, toimenpiteiden vaikuttavuuden arviointi sekä arviointiajankohdat sekä oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävä arviointi oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanteesta sekä oppilaan itsearviointi.* Paikallisesti jää päätettä-

väksi *HOJKS*in laadintaan, arviointiin ja tarkistamiseen liittyvät käytänteet sekä tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tarkempi kuvaus toiminta-alueittain. (Opetushallitus, 2014, 75–76.)

HOJKS-lomakkeessa ei ole tarkoitus kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia, ja opettajan tulee varmistaa, että oppilas on tietoinen omista HOJKS-tavoitteistaan. Lomakkeessa tulee huomioida oppilaan senhetkiset tuen tarpeet ja opetuksen tavoitteiden muutokset ja sen laatisessa hyödynnetään oppilaan edellisen vuoden HOJKSia. (Opetushallitus, 2014, 48–71.) Uuden lomakkeen laatisessa yhteydessä on siis luontevaa, että osa tavoitteista muuttuu tai poistuu ja tilalle tulee uusia tavoitteita. Tavoitteen poistuminen voi johtua esimerkiksi siitä, että tavoite on saavutettu, jolloin saavutetun tavoitteen tilalle voidaan asettaa uusi tavoite. Oppilaan tarpeet myös muuttuvat vuosien aikana, jolloin eri taitojen keskinäinen tärkeysjärjestys voi vaihdella (Yell, Katsiyannis, Ennis, Losinski & Christle, 2016, 36). Tällöin tavoite voi olla tarkoituksenmukaista poistaa HOJKS-lomakkeesta, vaikka oppilas ei olisikaan saavuttanut sitä. Jos tavoitteeksi asetetut taidot eivät jatkuvasta ja laadukkaasta harjoittelusta huolimatta kehity, voi joskus olla myös viisasta keskittyä johonkin toiseen tavoitteeseen jonkin aikaa.

2.2 Tutkimusten suosituksia tavoitteiden laatisessa

Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden tulee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan olla kyseiselle oppilaalle saavutettavissa olevia ja mielekkäitä, ja niiden lähtökohtana ovat oppilaan vahvuudet. Opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan muun muassa oppilaan kiinnostuksen kohteet ohjaavat oppilaan oppimisprosessia ja lisäävät hänen motivaatiotaan. (Opetushallitus, 2014, 17; 71.) Myös Halisen ja kollegoiden (2016, 81) mukaan oppilaan motivaatio ohjaa oppilasta kiinnostavan tavoitteen harjoitteluun ja ei-niin-kiinnostavan tavoitteen harjoittelun välttämiseen. Välttämisen seurauksena oppiminen puolestaan hidastuu (Halinen ym., 2016, 81).

Edellä mainitut opetussuunnitelman perusteiden sekä Halisen ja kollegoiden (2016) käsitykset oppilaiden tavoitteiden mielekkyydestä ja niihin liittyvästä motivaatiosta ovat yhdenmukaisia Locken ja Lathamien (2002; 2006) tavoitteenasetantateorian (Goal Setting Theory) kanssa. Tavoitteenasetantateoria on alun perin kehitetty yritysmaailman viitekehykseen,

mutta teoriaa voi soveltaa myös muilla aloilla, ja sitä onkin käytetty paljon esimerkiksi kasvustieteessä (ks. esim. Bakar, Yun, Keow & Li, 2014). Käytän tässä luvussa termejä *oppilas* ja *opettaja* esitellessäni tavoitteenasetantateorian pääajatuksia. Esittelen teoriasta osioita, jotka liittyvät olennaisimmin koulukontekstiin ja toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden asettamiseen.

Tavoitteet vaikuttavat oppilaan suoritukseen tavoitteenasetantateorian mukaan neljän näkökulman kautta: 1. Tavoitteet ohjaavat oppilaan huomiota ja ponnistelua niihin liittyviin asioihin ja pois muista asioista. 2. Tavoitteilla on energiaa lisäävä vaikutus: korkeat tavoitteet johtavat oppilaan suurempaan ponnisteluun kuin matalat tavoitteet. 3. Tavoitteet vaikuttavat oppilaan sitkeyteen ja pitkäjänteisyyteen. 4. Tavoitteet vaikuttavat oppilaan toimintaan epäsuorasti, kun oppilas havaitsee tai käyttää tavoitteeseen liittyvää tietoa ja strategioita. (Locke & Latham, 2002, 706–707; Locke & Latham, 2006, 265.)

Tavoitteenasetantateorian mukaan oppilas suoriutuu sitä paremmin, mitä haastavampi tavoite hänelle asetetaan. Tavoite ei kuitenkaan saa olla niin haastava, että oppilas kokee sen uhkana, vaan tavoite tulee pikemminkin nähdä haasteena ja sen tulee olla saavutettavissa oleva. Sopivan haastavan tavoitteen antaminen oppilaalle kasvattaa oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä, kun hän kokee, että pystyy opettajan mielestä saavuttamaan haastavan tavoitteen. Tavoitteen saavuttaminen puolestaan tuottaa oppilaalle mielihyvää. Vaativuuden lisäksi on olennaista, että tavoite on selkeä. Selkeän ja sopivan haastavan tavoitteen asettaminen johtaa myös korkeampaan osaamiseen kuin jos oppilaan tavoitteena on tehdä opetettavan taidon suhteen parhaansa (*tee parhaasi* -tavoite). Tämä johtuu siitä, että *tee parhaasi* -tavoitteessa tavoiteltavaa tasoa ei ole määritelty tarkasti, jolloin taso saattaa vaihdella oppilaan mielessä. Tällöin tavoite ei ole selkeä, vaan se jää yleiseksi. Lisäksi tavoitteen hyödyllisyyttä laskee, jos se on liian monimutkainen. (Locke & Latham, 2002, 705–710; Locke & Latham, 2006, 265–266.)

Tavoitteet ovat tavoitteenasetantateorian mukaan hyödyllisimpiä silloin, kun oppilas on sitoutunut tavoitteen saavuttamiseen. Tavoitteeseen sitoutumista helpottaa, jos tavoiteltava taito on oppilaalle merkityksellinen ja jos oppilas uskoo kykyynsä saavuttaa tavoitteen. Oppilaan osallisuus tavoitteen asettamisessa ja hänelle kohdistetut perustelut tavoitteen tärkeydestä helpottavat oppilaan tavoitteeseen sitoutumista. Huomionarvoista on myös se, että motivaatio johonkin asiaan saattaa olla tiedostamatonta, jolloin oppilas ei täysin tiedosta, mikä

häntä ajaa asian opetteluun pariin. (Locke & Latham, 2002, 707–714; Locke & Latham, 2006, 265–267.)

Kleinert, Harrison, Mills, Dueppen ja Traylor (2014) tutkivat, minkälaisia tavoitteita oppilaat todennäköisimmin valitsevat itselleen. Tavoitellut taidot jakautuivat seitsemään kategoriaan, jotka ovat: akateemiset taidot, harrastukset ja mielenkiinnon kohteet, kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot, kommunikaatio- ja sosiaaliset taidot, peruskoulun jälkeen tarvittavat taidot sekä päivittäiset taidot. Oppilaat, joilla oli keskivaikea tai vaikea kehitysvamma, valitsivat itselleen todennäköisimmin päivittäisiä taitoja kehittäviä tavoitteita. Tutkimuksen perusteella vaikutti kuitenkin myös siltä, että kyseisiä oppilaita ohjaavat aikuiset johdattelivat heitä tavoitteiden valinnassa todennäköisemmin kuin muita oppilaita. (Kleinert ym., 2014, 468–472.) Kleinertin ja muiden (2014) tutkimuksen perusteella vaikeimmin vammaisten oppilaiden osallisuutta tavoitteiden valitsemisessa voi siis olla vaikea toteuttaa. Toiminta-alueittain opiskelevalla oppilaalla voi olla paljon haasteita esimerkiksi kommunikaatio-aidoissa (ks. esim. Launonen, 2007, 94–99), minkä takia oppilaan ja opettajan välinen kommunikointi esimerkiksi oppilaalle mieluisista HOJKS-tavoitteista voi olla hankalaa. Tällöin tavoitteen merkityksellisyys oppilaalle jää väistämättä jonkinasteisen arvailun varaan.

Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa puhutaan IEP-tavoitteiden mitattavuuden tärkeydestä (ks. esim. Boavida ym., 2010; Hauser, 2017; Lignugaris/Kraft, Marchand-Martella & Martella, 2001; Poppes ym., 2002; Sanches-Ferreira ym., 2013; Yell ym., 2016). Mitattavat vuotuiset IEP-tavoitteet auttavat Yellin ja kollegoiden (2016, 35) mukaan oppilaan kanssa työskenteleviä opettajia ja ohjaajia määrittämään, edistyvätkö oppilaan taidot ja kyvyt. Tutkimuksissa tarkastellut IEP-tavoitteet ovat kuitenkin olleet usein puutteellisia juuri mitattavuuden osalta: esimerkiksi Ruble ja kollegat (2010, 1463–1464) havaitsivat, että noin sadasta tarkastellusta IEP-tavoitteesta vain muutamassa oli kuvattu, kuinka tavoitelluissa taidoissa edistymistä oli tarkoitus mitata. Lisäksi yhdestäkään tavoitteesta ei käynyt tarkasti ilmi tavoitteen saavuttamisen kriteerejä tai aikatauluja (Ruble ym., 2010, 1463–1464). Tutkijat ovatkin esittäneet erilaisia keinoja, joiden avulla tavoitteista voi tehdä mitattavia (ks. esim. Caruana, 2015; Hauser, 2017; Lignugaris/Kraft ym., 2001; Yell ym., 2016). Yell ja kollegat (2016, 36) esittävät, että tavoitteesta tulee käydä ilmi sen saavuttamiseen vaadittu kriteeri, kuten 20 sanaa oikein minuutissa. Hauserin (2017, 423) mukaan tavoitteelle voi asettaa numeerisia mittapuita, kuten 80 prosenttia kerroista. Tavoitteen rakentamisessa tulee hänen mukaansa käyttää hyväksi kyseisen oppilaan lähtökohtia, jos ne ovat tiedossa (Hauser,

2017, 423). Lähtökohdat voi toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden kohdalla selvittää esimerkiksi heidän edellisen vuoden HOJKS-lomakkeistaan.

Apuvälineiden kirjaaminen tavoitteen yhteyteen on Lignugaris/Kraftin ja kollegoiden (2001, 53–54) mukaan tärkeää, jotta kaikki oppilaan kanssa työskentelevät asiantuntijat tietävät, minkälaista osaamista oppilaalta odotetaan. Poppes ja muut (2002, 244) korostavat, että vaikeasti vammaisten kanssa työskentelee yleensä enemmän henkilökuntaa kuin muiden oppilaiden, jolloin on erityisen tärkeää, että heidän IEP-tavoitteensa on selkeästi kirjoitettu. Myös Hauserin (2017, 421) mukaan IEP-tavoitteiden epäloogisuus tai puutteellisuus voi johtaa epäselvyyksiin tai monitulkintaisuuksiin oppilaan kanssa työskentelevän henkilökunnan kesken. Voi myös olla, ettei henkilökunta osaa ottaa tarvittavia, oppilaan suoriutumiskykyyn tai käytökseen vaikuttavia, asioita huomioon (kuten kellonaika tai muut oppilaat). Tällöin oppilaan edistymisestä ei välttämättä saada oikeanlaista tietoa eikä henkilökunta osaa auttaa oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla. (Hauser, 2017, 421.) Myös Rakap (2015) sai turkkilaisessa IEP-tavoitteita koskevassa tutkimuksessaan samantyyllisiä tuloksia. Hän tutki 2235 IEP-tavoitetta, joista ainoastaan 22,9 prosenttia oli sellaisia, että kaikkien lasten kanssa työskentelevien asiantuntijoiden oli helppo ymmärtää ne. Noin puolella tutkimukseen osallistuneista lapsista oli kehitysvamma. (Rakap, 2015, 178–179.)

Oppilaalle selkeät asetetut tavoitteet auttavat oppilaan kanssa työskenteleviä opettajia ja ohjaajia pitämään opetuksen päämäärätietoisena ja kohdentamaan sen oppilaalle tärkeimpien taitojen harjoitteluun (ks. esim. Snell & Brown, 2006, 111–166). Mitä vaikeampia haasteita oppilaalla on, sitä hitaampaa ja pienemmin askelin edistyvä hänen kehityksensä yleensä on (Boavida ym., 2010, 242). Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden osaamisen kehitystä saattaa näin ollen olla hankala huomata (Boavida ym., 2010, 242; Bourke ym., 2011, 406; Launonen, 2007, 81). Hitaan kehityksen lisäksi vaikeimmin kehitysvammaisten kehitys voi olla myös laadullisesti erilaista kuin tavanomaisesti kehittyvän oppilaan (Launonen, 2007, 79). Kehityksen hitauden ja sen mahdollisten laadullisten eroavaisuuksien takia on mielestäni tärkeää, että toiminta-alueittain järjestettävä opetus on tavoitteellista ja tavoitteet sekä sen saavuttamiseen liittyvät yksityiskohdat on kirjattu tarkasti. Tällöin oppilaan kanssa voidaan harjoitella tavoiteltavaa taitoa systemaattisesti hänen tarvitsemallaan tavalla ja oppilas saa taidon kehityksen kannalta vaadittavat toistot. Toistuvuus on tärkeää vaikeimmin vam-

maisena oppilaan kehityksen kannalta myös siksi, että elämäkokemus ja aika kehittävät oppilaan osaamista, vaikka kehitys vaikuttaisikin jonkin taidon osalta pysähtyneen (Launonen, 2007, 79).

3 Sanallinen arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa

Arviointi on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä, koska siitä välittyy oppilaalle, mitä taitoja hänen tulisi oppia ja kuinka hyvin taidot tulisi osata (Moss, 2013, 235). Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden koulussa tapahtuvan arvioinnin voi jakaa kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa arvioidaan sitä, minkälainen yksilöllinen opetussuunnitelma oppilaalle kannattaa rakentaa. Arvioinnin tarkoituksena on tällöin auttaa opettajaa löytämään ne taidot, jotka ovat tärkeitä juuri kyseiselle oppilaalle. Toisessa osassa puolestaan arvioidaan oppilaan edistymistä hänelle rakennetussa yksilöllisessä opetussuunnitelmassa. (Brown, Snell & Lehr, 2006, 71–74.) Siihen kuuluu mm. sen arvioiminen, hyötyykö oppilas saamastaan erityisopetuksesta (ks. Yell ym., 2016, 36). Suomessa oppilaan tärkeimmät tavoiteltavat taidot kirjataan toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan HOJKSiin mm. tavoitteiksi, kuten luvussa 2 on mainittu. Jotta oppilaan tavoitteet pysyisivät ajankohtaisina ja oppilas, oppilaan huoltajat ja oppilaan kanssa työskentelevä henkilökunta pysyisivät ajan tasalla oppilaan edistymisessä, on näitä tavoitteita myös arvioitava (Opetushallitus, 2014, 47). Näin siirrytään siis vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden koulussa tapahtuvan arvioinnin toiseen osaan.

Opetusjakson tai yksittäisen tavoitteen arviointi voidaan jakaa diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostinen arviointi tapahtuu ennen opetusjaksoa, formatiivinen arviointi jakson aikana ja summatiivinen arviointi jakson jälkeen. (Linnakylä & Välijärvi, 2005, 26–29.) Kuten on mainittu luvussa 2, vaikeimmin vammaisten oppilaiden osamisen kehittyminen on tyypillisesti hidasta. Sen lisäksi, että tavoitteet tulee tämän takia laatia tarkasti, tulee myös käytettyjen arviointimenetelmien olla tarkoituksenmukaisia, jotta arviointi voi olla luotettavaa. Arviointi ei saa olla liian subjektiivista, ja opettajan tulee olla tarkkana käyttäessään arvioinnin perustana havainnointia, oppilaan päivittäistä työskentelyä tai erilaisia ei-normitettuja testejä (Clark, 2000, 62). Erityisesti formatiiviseen arvioitiin soveltuvia vaikeimmin vammaisille suunniteltuja arviointimenetelmiä ovat tutkineet muun muassa Bourke ja kollegat (2011), Hirvonen (2013), Kontu ja Pirttimaa (2008) sekä Wessels ja van der Putten (2017). Hirvonen (2013) sekä Kontu ja Pirttimaa (2008) esittelevät tutkimuksissaan erityisopettajien käyttämiä arviointimenetelmiä vaikeasti vammaisten arvioinnissa Suomessa. Wesselsin ja van der Puttenin (2017, 1) mukaan vaikeimmin vammaisille on olemassa niukasti päteviä ja luotettavia arviointityökaluja, mikä tekee arvioinnista hankalaa. Tarkastelen tässä luvussa summatiivisen arvioinnin näkökulmasta, mitä määräyksiä

opetussuunnitelma esittää toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan arviointiin liittyen ja miksi arviointi on oppimisen kannalta tutkimuskirjallisuuden mukaan olennaista.

Oppilaan arvioinnin tarkoituksena on perusopetuslain (1998/628, 22 §) mukaan ohjata ja kannustaa oppilaan opiskelua sekä parantaa oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Opetushallitus päättää, mitä tietoja oppilaiden todistuksiin tulee merkitä (Perusopetuslaki, 1998/628, 22 §). Oppilaan arviointi kohdistuu oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Käyttäytyminen ei vaikuta kahteen edelliseen, vaan sitä arvioidaan erikseen. Arvioinnissa ei tule verrata eri oppilaiden taitoja toisiinsa, eikä se saa kohdistua oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. *Oppimisen arviointi sisältää opinnoissa edistymisen ja osaamisen tason arviointia sekä palautteen antamista niistä.* Arvioinnin antamisessa tulee huomioida oppilaan henkilökohtaiset edellytykset sen vastaanottamisessa ja arvioinnin tulee keskittyä oppilaan edistymiseen *suhteessa aiempaan osaamiseen ja asetettuihin tavoitteisiin.* Koulun arviointikulttuurin painopiste on oppimisen edistämässä. Sen lisäksi arviointikulttuurin tärkeimpiä piirteitä ovat mm. *oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan,* oppilaan osallisuus, vuorovaikutteinen toimintatapa yhdessä arvioitavan oppilaan kanssa, rohkaiseva ilmapiiri sekä *arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa.* Keskeistä arvioinnissa on monipuolisuus ja myönteisyys sekä realismi. (Opetushallitus, 2014, 17; 47–49.)

Oppilaalle tulee perusopetusasetuksen (1998/852, 10 §) mukaan antaa lukuvuoden päättyessä lukuvuosiodistus, johon kirjataan, miten oppilas on saavuttanut hänelle kyseisenä lukuvuonna asetetut tavoitteet. Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden lukuvuosi- ja päätötodistusten arvioinnit tapahtuvat toiminta-alueittain ja arviointi kirjataan aina sanallisesti. Sanallinen arviointi mahdollistaa numeroarviointia paremmin oppilaan yksilöllisen osaamisen ja oppimisen monipuolisen arvioinnin, ja sen avulla voidaan myös kuvata laajemmin oppilaan vahvuuksia, edistymistä ja kehittämisen kohteita. Arvioinnista tulee käydä ilmi, onko suoritus hyväksytty vai hylätty. Jos oppilaan jonkin toiminta-alueen yksilölliset opetussisällöt sisältävät lisäksi jonkin yksittäisen oppiaineen tavoitteita, arvioidaan oppiaineen tavoitteet joko muun sanallisen arvioinnin yhteydessä tai erillisessä liitteessä. (Opetushallitus, 2014, 51–72.)

Suurin osa koulussa tapahtuvasta oppimista ohjaavasta arvioinnista on päivittäin ja viikoittain tapahtuvaa formatiivista arviointia. Lukuvuositodistukseen kirjataan kokonaisarvio oppilaan koko lukuvuoden edistymisestä ja suoriutumisesta formatiivisen arvioinnin pohjalta, jolloin todistus kuvaa keskimääräisenä summatiivisena arviona oppilaan osaamisen tasoa suhteessa tavoitteisiin kussakin oppiaineessa tai opintokokonaisuudessa. (Opetushallitus, 2014, 51.) Tämän tutkimuksen aineiston lukuvuositodistusten sanalliset arvioinnit perustuvat siis opettajan ja muiden oppilaan kanssa työskennelleiden henkilökunnan jäsenten lukuvuoden aikana tekemään formatiiviseen arviointiin. Aikaisemmassa tutkimuksessa sanallisen arvioinnin on todettu olevan paikoin epäselvää, jolloin oppilaiden on ollut vaikea täysin ymmärtää saamaansa palautetta tai hyödyntää sitä käytännössä (Wennergren, 2011, 549). Esimerkiksi Harlen (2009) on esittänyt summatiivisen arvioinnin ihanteellisia ominaisuuksia. Hänen mukaansa summatiivisessa arvioinnissa tulee arvioida juuri sitä mitä on tarkoitus, ei enempää eikä vähempää ja arvioinnin tulee olla niin luotettavaa kuin on siihen käytettävissä olevat voimavarat huomioiden mahdollista. Lisäksi summatiivisella arvioinnilla tulee olla positiivinen vaikutus niin oppimiseen kuin opettamiseenkin ja siihen käytettyjen resursien (aika ja hinta) tulee olla tarkoituksenmukaisia. (Harlen, 2009, 249.)

Halisen ja kollegoiden (2016) mukaan arvioinnin pääasiallinen tehtävä oppilaan näkökulmasta on ohjata oppimista. Ohjaamisen avulla oppilas rohkaistuu ja hänen oppimisensa helpottuu. Suunnitelmallinen ja tavoitteiden kanssa linjassa oleva arviointi tukee oppimista ja vie sitä eteenpäin. Arviointi vaikuttaa oppilaan oppimiseen jokaisella osa-alueella, ja muutokset arvioinnissa ovat yhteydessä muutoksiin oppimisprosessissa ja sen tuloksena muodostuvassa osaamisessa. Tavoitteisiin perustumatonta arviointia tai tavoitteellista toimintaa ilman arviointia on koulussa oikeastaan vaikea toteuttaa. (Halinen ym., 2016, 272–273.) Arvioinnin avulla voidaan esimerkiksi selvittää, toimiiko oppilaan kanssa tehtävä harjoitus ja johtuvatko mahdolliset ongelmat esimerkiksi annetuista ohjeista, tai kehittääkö harjoitus todellisuudessa jotakin toista taitoa (Brown, Snell & Lehr, 2006, 73–74).

Hattie ja Timperley (2007) tarkastelivat palautteen vaikutusta oppilaan osaamiseen kokoamalla yhteen 196 määrällisen tutkimuksen tulokset ja vertaamalla niitä aikaisempaan 500 tutkimusta kokoavaan tutkimukseensa. He havaitsivat, että palautteen vaikutus osaamiseen oli kaksi kertaa suurempi kuin sadan koulutuksellisiin saavutuksiin tyypillisesti vaikuttavien tekijöiden (esim. koulu, koti ja opettaja) keskiarvo. Palautetta enemmän oppilaan osaami-

seen vaikuttivat ainoastaan suorat ohjeet ja vastavuoroinen opetus. Palautteen vaikuttavuuden taakse jäivät mm. oppilaan aikaisempi kognitiivinen osaaminen, sosioekonominen tausta ja luokkakokojen pienentäminen. Arviointi on siis yksi suurimmista oppimiseen ja saavutuksiin vaikuttavista tekijöistä, ja parhaimmillaan se voi auttaa oppilasta saavuttamaan hänelle asetetun tavoitteen. Arvioinnin vaikutus voi kuitenkin olla myös negatiivista, ja sen hyöty riippuu siitä, minkälaista palautetta se sisältää ja miten arviointi annetaan. (Hattie & Timperley, 2007, 81–83.)

Tehokkainta palaute oli Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan silloin, kun se sisälsi tietoa siitä, kuinka onnistua harjoiteltavassa taidossa paremmin kuin tällä hetkellä. Vihjeitä sisältävän palautteen antaminen oli tutkimusten mukaan keskimäärin tehokkainta, kun taas palkkion, rangaistuksen tai kehun antaminen tehoittominta. Kaikkien eri palautteiden tehokkuuksien yhteinen keskiarvo oli suurempi kuin sadan koulutuksellisiin saavutuksiin tyypillisesti vaikuttavan tekijän yhteinen keskiarvo. (Hattie & Timperley, 2007, 83–84.) Klugerin ja DeNisin (1996) tutkimuksen mukaan palaute oli tehokkainta, jos se sisälsi tietoa oppilaan edistymisestä verrattuna oppilaan aikaisempaan osaamiseen ja jos arvioitavat tehtävät eivät olleet liian monimutkaisia. Lisäksi palaute oli hyödyllisempää, jos se keskittyi oppilaan osamiin asioihin eikä niihin, mitä hän ei vielä osannut. (Kluger & DeNisi, 1996, 273–276.)

Jokaiselle toiminta-alueittain opiskelevalle oppilaalle kirjataan HOJKSiin oppilaan yksilölliset tavoitteet ja keskeiset sisällöt toiminta-alueittain (ks. luku 2). Jokaisen toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan arviointi on erityisen tärkeää, koska muiden oppilaiden arvioinneista ei voida päätellä, ovatko oppilaan tavoitteet ja keskeisiksi määritellyt opetuksen sisällöt tarkoituksenmukaiset. Arviointi myös välittää oppilaille ja vanhemmille viestin siitä, mitä kouluoppimisessa pidetään tärkeänä (Halinen ym., 2016, 273). Tämä viesti välittyy mielestäni erityisen selkeästi lukuvuositodistuksesta, koska siihen on kiteytetty kaikki lukuvuoden aikana annettu formatiivinen arviointi, sen saamista kevätjuhlassa jännitetään ja se on dokumentti, jota esitellään sukulaisille. Jos lukuvuositodistuksessa ei arvioida jotakin oppilaan tavoitetta, voidaan olettaa, ettei tavoite ollutkaan niin tärkeä. Myös Jungin ja Guskeyn (2007, 48) mukaan yksi lukuvuositodistuksen tärkeimmistä tehtävistä on tiedottaa huoltajia lapsen koulumenestyksestä sekä vahvuuksista ja heikkouksista.

Tässä luvussa olen perustellut, miksi arvioinnilla on niin merkittävä vaikutus tavoitteen saavuttamiseen. Jos tavoitteet asetetaan esimerkiksi HOJKS-lomakkeeseen luvussa 2 esiteltyjen

tutkimusten suositusten mukaisesti, mutta niitä ei arvioida lukuvuoden aikana tai lopussa, ei huolellisestikaan asetettuja tavoitteita välttämättä pystyttyä saavuttamaan. Jos taas tavoitetta ei ole laadittu luvussa 2 esiteltyjen tutkimusten suositusten perusteella tai tavoiteltavat taidot eivät ole oppilaalle olennaisia, ei tavoitteen huolellisesta ja tutkimuksen kriteerejä noudattavasta arvioinnista voi saada suurinta mahdollista hyötyä. Tämä johtuu siis siitä, että oppilas joko jo osaa tavoiteltavat taidot tai ne eivät ole hänelle tällä hetkellä niin olennaisia kuin jotkin muut taidot, joiden opettelemiseen oppilaan kannattaisi suunnata käytössä oleva aika ja energia. Tällöin huolellisesti suunniteltu ja toteutettu arviointi menee osaltaan hukkaan. Näiden syiden takia yhdistin tässä tutkimuksessa sekä tavoitteiden että niiden arvioinnin kehittymisen tutkimisen.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, minkälaisia muutoksia toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-lomakkeiden tavoitteisiin tehtiin sekä miten oppilaiden osaaminen muuttui lukuvuositodistusten perusteella niissä yksittäisissä tavoitteissa, joihin muutoksia ei tehty. Analysoin tutkimuksessa koulun A oppilaiden kaikkia HOJKS-tavoitteita ja koulun B oppilaiden HOJKS-lomakkeisiin asetettuja päätavoitteita. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia muutoksia koulujen A ja B oppilaiden HOJKS-tavoitteisiin tehtiin vuosien 2013–2017 aikana?

- i. Kuinka paljon kullekin oppilaalle asetettiin kunakin lukuvuonna uusia tavoitteita, kuinka moni edellisen lukuvuoden tavoite poistui ja kuinka monen tavoitteen sisältöä muutettiin?*
- ii. Kuinka paljon oppilailla oli samoina säilyneitä tavoitteita kunakin lukuvuonna?*

2. Minkälaisia sisällöllisiä muutoksia koulun A yksittäisiin HOJKS-tavoitteisiin tehtiin peräkkäisinä lukuvuosina vuosien 2013–2017 aikana?

3. Miten koulujen A ja B oppilaiden osaamisen kehitys samoina säilyneissä HOJKS-tavoitteissa ilmeni lukuvuositodistuksissa vuosien 2013–2017 aikana?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaaminen muodostaa tutkimuksen aineistosta laajemman yleiskatsauksen, jonka tekeminen mahdollisti tutkimuskysymysten 2 ja 3 rajaamisen ja niitä koskevien tarkempien ja yksityiskohtaisempien analyysien tekemisen. Vastaa kaikkiin tutkimuskysymyksiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tutkimuskysymykseen 1 vastaamisessa hyödynnän pääasiassa aineiston kvantifiointia ja tutkimuskysymyksiin 2 ja 3 vastaamisessa ryhmittelyä.

5 Tutkimuksen aineisto

Eskola ja Suoranta (1998, 118–128) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2009, 71; 84) mainitsevat dokumenttipohjaisen aineiston käyttämisen hyväksi vaihtoehdoksi kokonaan uuden laadullisen aineiston tuottamisen sijaan. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu dokumenteista, jotka on kerätty yhteen tätä tutkimusta varten, mutta jotka on laadittu ennen tutkimuksen alkamista. Autenttisen aineiston tarkasteleminen oli olennaista, koska tieto dokumenttien käytöstä tutkimuksessa olisi voinut vaikuttaa opettajien niihin tekemiin kirjauksiin. Valmiiksi kirjoitettujen dokumenttien kerääminen yhteen on myös huomattavasti vaivattomampaa kuin uusien dokumenttien laatiminen tai uuden aineiston tuottaminen jollakin muulla tavalla (Eskola & Suoranta, 1998, 118–119). Näin tähän tutkimukseen käytetyt voimavarat voitiin kohdistaa tutkimuksen analyysivaiheeseen.

Tutkimuksen dokumenttiaineisto koostuu kahdesta eri puolilla Suomea sijaitsevasta koulusta saaduista toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-lomakkeista ja lukuvuositodistuksista. Kutsun kouluja kouluksi A ja kouluksi B. Tutkimuksen koulut valikoituivat tutkimukseen harkinnanvaraisesti, kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä (ks. esim. Gobo, 2007, 418; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 84–86). Koulujen valikoitumiseen vaikuttivat niiden tutkimusmyönteisyys ja pitkäaikainen yhteistyö Helsingin yliopiston ja Erityispedagogiikan tutkimusryhmän kanssa. Lisäksi molemmat koulut ovat melko isoja ja niissä on paljon toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita, mikä helpotti useamman oppilaan dokumenttien saamista. Molemmilla kouluilla on myös vuosien kokemus toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta, sen kehittamisestä ja siihen liittyvien dokumenttien kirjaamisesta ja arvioinnista.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pieni määrä tapauksia, jotka valikoituvat niiden tutkimukseen soveltuvuuden mukaan ja joita analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti. Tarkoituksena ei ole selvittää absoluuttista totuutta, vaan pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin. (ks. esim. Eskola & Suoranta, 1998, 13–15; Gobo, 2007, 418; Schreier, 2012, 25–26; Seale, Gobo, Gubrium & Silverman, 2007, 9.) Tässä tutkimuksessa aineisto on siinä mielessä pieni, että dokumentteja on vain kuudelta oppilaalta. Toisaalta HOJKS-lomakkeita on yhteensä 31 kappaletta ja lukuvuositodistuksia 22 kappaletta. Tässä luvussa kuvaan ensin aineiston keräämiseen liittynyttä prosessia, minkä jälkeen erittelen tarkemmin kummastakin koulusta saatua aineistoa.

5.1 Aineiston keruu

Hain molemmista kouluista tutkimuslupaa ensimmäisen kerran syksyllä 2017. Olin ollut kumpaankin kouluun yhteydessä etukäteen joko puhelimitse tai paikan päällä ja tiedustellut heidän halustaan osallistua tutkimukseen. Lisäksi olin kertonut hakemani aineiston kriteerit. Hankittavalle aineistolle oli hankalaa määrittää sopivaa kokoa dokumenttien lukumäärän suhteen, koska aikaisemmissa tutkimuksissa oppilaiden IEP-tavoitteiden lukumäärät ovat vaihdelleet melko paljon: joillekin vaikeimmin vammaisille oppilaille ei ole asetettu yhtäkään tavoitetta (Poppes ym., 2002), kun taas joillakin on ollut lähemmäs sata oppimisen tavoitetta (Boavida ym., 2010, ks. myös Rakap, 2015; Sanches-Ferreira ym., 2013). Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) ei määritellä toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden oppimisen tavoitteille sopivaa lukumäärää.

Tavoitteena oli saada molemmista kouluista tutkimuslupa 5–7 toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan HOJKS-lomakkeisiin ja samojen lukuvuosien lukuvuositodistuksiin. Lukumäärä oli karkeasti arvioituna sopiva suhteessa tutkielman laajuuteen. Oppilaiden tuli olla peruskouluikäisiä ja heille kirjoitettujen dokumenttien mahdollisimman tuoreita. Dokumenttien tuoreus oli olennaista, jotta myös tutkimuksesta saadut johtopäätökset voisi liittää koulujen A ja B tavoitteiden kirjoittamisen ja arvioinnin vallitseviin toimintakulttuureihin ja mahdolliset kehitysehdotukset olisivat koulujen opettajille mahdollisimman ajankohtaisia ja hyödyllisiä. En rajannut tutkimuksen kohderyhmää peruskouluikäisistä kapeampaan joukkoon. Näin varmistin, että saan kummastakin koulusta tarpeeksi aineistoa, eikä analyysin aloittaminen viivästy. Kapeamman kohderyhmän rajaaminen olisi kuitenkin voinut tehdä HOJKS-tavoitteiden ja niiden arviointien vertailusta helpompaa eri oppilaiden välillä, koska tavoitteiden keskimääräinen lukumäärä saattaa vaihdella vuosiluokasta riippuen ja taidoissa edistyminen saattaa olla nopeampaa ensimmäisillä luokilla.

Kultakin oppilaalta oli tarkoitus saada sekä HOJKS-lomakkeita että lukuvuositodistuksia aina kolmelta peräkkäiseltä vuodelta siten, että sama opettaja ei ollut laatinut kaikkia dokumentteja, eli oppilaan opettaja on jossakin vaiheessa vaihtunut. Näin mahdollistui sen tutkiminen, antavatko edellisen opettajan kirjaamat HOJKS-tavoitteet ja lukuvuositodistusten sanalliset arvioinnit uudelle opettajalle tarpeeksi informaatiota oppilaan osaamisesta seuraavan lukuvuoden tavoitteiden kirjoittamista varten ja vaikuttaako opettajan vaihtuminen HOJKS-tavoitteisissa tehtyjen muutosten laajuuteen. Sain syksyllä 2017 koulusta A aineiston. Koulu

B vastasi, että ei ehdi koota minulle aineistoa syksyn aikana, mutta ehtisi mahdollisesti seuraavan vuoden puolella. Tammikuussa 2018 aloitin koulun A aineiston läpikäymisen ja hain koulusta B uudelleen tutkimuslupaa. Tällä kertaa sain tutkimusluvan ja aineiston.

5.2 Dokumenttiaineisto

Kahdesta koulusta hankittu dokumenttiaineisto koostuu yhteensä kuuden peruskouluikäisen toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan HOJKS-lomakkeista ja lukuvuositoluista. Tutkimuksessa mainitut oppilaiden nimet ovat muutettuja. Koulua A käyvät Mia, Leo ja Samuel, koulua B Petra, Emilia ja Anna. Molemmilla kouluilla oli omat HOJKS- ja lukuvuositoluistopohjansa, joille oppilaiden lomakkeet oli rakennettu. Dokumenttipohjat on esitetty liitteissä 1–6. Pyysin molemmista kouluista tyhjiä lomakepohjia sähköisesti, jotta voisin liittää ne tutkielmaan. Koulusta B lomakkeita ei ollut mahdollista saada, koska ne muodostuivat jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti sitä mukaa, kun oppilaan tietoja kirjataan oppilastietojärjestelmään. En myöskään saanut lomakkeita koulusta A, joten tutkielman liitteiksi kootut koulujen dokumenttipohjat eivät ole autenttisia.

Koulun A aineisto koostuu kolmen oppilaan dokumenteista. Kaikkien kolmen oppilaan lukuvuositoluistukset ovat keväiltä 2015, 2016 ja 2017, HOJKS-lomakkeet jakautuvat epätasaisesti. Mian, Leon ja Samuelin viimeisimmät HOJKS-lomakkeet ovat aineistoa hankittaessa meneillään olleelta lukuvuodelta 2017–2018, joten näiltä vuosilta ei ole lukuvuositoluistuksia. Dokumentit ovat yhteensä kuuden eri opettajan laatimia. Koulun B aineisto koostuu myös kolmen oppilaan dokumenteista. Kultakin oppilaalta kuuluu aineistoon kumpaakin dokumenttia yksi kappale kolmelta peräkkäiseltä lukuvuodelta. Dokumentit ovat kahden eri opettajan laatimia. Yhdenkään oppilaan opettaja ei vaihtunut dokumenteissa, mutta Petran kolmannen lukuvuoden HOJKS-lomakkeen laatijoiksi oli merkitty molemmat opettajat. Taulukkoon 1 on koottu yhteenveto tutkimuksen aineistoon kuuluvista dokumenteista.

Koulun A HOJKS-lomakkeet on rakennettu jokaisena lukuvuonna samanlaisille HOJKS-lomakepohjille (ks. liite 1). Kahden koulun A oppilaan (Mia ja Leo) tavoitteet oli jaettu tutkimuksen lomakkeissa kahteen peräkkäiseen lomakkeen osioon; *Oppilaan oppimiseen, työskentely- ja vuorovaikutustaitoihin sekä koulunkäyntiin liittyvät yleiset tavoitteet* ja *Oppilaan muuhun kehitykseen, kuten sosioemotionaalisiin tai motorisiin taitoihin liittyvät tavoitteet*.

Kolmannen oppilaan (Samuel) tavoitteet oli kirjattu kohtaan *Suunnitelma toiminta-alueittaisesta opiskelusta* ja jaoteltu sinne erikseen kirjoitettujen alaotsikoiden alle. Suurin osa alaotsikoista ilmaisi, että alle listatut asiat olivat tavoitteita (esim. *Pukemisen ja riisumisen tavoitteena; KOGNITIIVISET TAIDOT: Tavoitteena on*). Jokaisessa alaotsikossa ei mainittu sanaa *tavoite*, mutta kohdat oli muuten rakennettu samalla tavalla kuin sanan *tavoite* sisältävät kohdat.

Taulukko 1. Koulujen A ja B aineistoon kuuluvat dokumentit

Koulu	Lukuvuosi- väli, jolta ai- neistot ovat	Vuosiluok- kaväli, jolta aineistot ovat	HOJKS-lo- makkeiden lukumäärä	Tavoitteiden lukumäärien vaihteluväli HOJKS-lo- makkeissa	HOJKS-ta- voitteita yh- teensä	Lukuvuositö- distusten lu- kumäärä
A	2013–2018	3–9	12	4–28	203	9
B	2014–2017	4–7	9	3	27	9
A ja B yhteensä	2013–2018	3–9	21	3–28	230	18

Koulun B oppilaiden HOJKS-lomakkeet olivat pääpiirteissään samat ja sen otsikot on koottu liitteeseen 2. Kyseisiin lomakkeisiin oli merkitty oppilaiden päätavoitteet oppilaan omaan osaan. Osassa lomakkeista eriteltiin tavoitteiden yhteydessä, missä *oppilas harjoittelee tavoitetta* ja mitä *tavoitteen saavuttaminen edellyttää*. Osa päätavoitteista oli pilkottu osiin tavoitteiden saavuttamista mittaavan asteikon (Goal Attainment Scaling; GAS) avulla. GAS-menetelmä on tavoitteiden laatimisen ja arvioinnin apuväline, jonka avulla voidaan määrittellä tavoitteita ja tarkastella niiden yksilöllistä toteutumista (Sukula & Vainiemi, 2016, 3–9.). Se koostuu viidestä tasosta, joista keskimäinen on tavoitetaso ja reunoilla on selvästi odotusta matalampi ja korkeampi taso (Sukula & Vainiemi, 2016, 3–9). Päätavoitteiden lisäksi oppilaiden HOJKS-lomakkeiden opinto-ohjelmiin oli määritetty kullekin toiminta-alueelle pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteita. Niitä ei ollut avattu yhtä tarkasti kuin päätavoitteita ja ne olivat yleensä yhden lauseen mittaisia.

Tässä tutkimuksessa analysoin koulun B osalta ainoastaan oppilaiden HOJKS-lomakkeisiin merkityjä päätavoitteita. Valitsin tarkasteluun ainoastaan päätavoitteet, koska ne on nimetty oppilaiden tärkeimmiksi tavoitteiksi. Tällöin niiden laatimiseen ja arvioimiseen kiinnitetään

oletettavasti enemmän huomiota kuin muiden tavoitteiden kohdalla. Näin saatoinkin tarkastella koulun parhaita käytäntöjä tavoitteiden asettamisen ja arvioinnin suhteen. Pää tavoitteiden asettaminen saattaa vähentää oppilaiden muiden tavoitteiden osaa opetuksessa, jolloin koulujen A ja B tavoitteet eivät olisi olleet vertailukelpoisia, vaikka olisin tarkastellut myös koulun B osalta kaikkia tavoitteita. Näin tutkimus pysyi siis myös selkeämpänä.

Koulun A oppilaiden lukuvuositodistukset oli tehty kunakin lukuvuonna lähes samanlaisille todistus pohjille. Liitteessä 3 on esitetty esimerkki koulun lukuvuositodistuksen rungosta. Sanallinen arviointi oli eritelty todistuksissa pääasiassa viiden toiminta-alueen mukaan. Toiminta-alueiden lisäksi osassa todistuksista oli otsikot oppimisvalmiuksien, aistitoimintojen tai käyttäytymisen arvioinnille. Seitsemään lukuvuositodistukseen yhdeksästä kuului liite, jossa arvioitiin työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja (ks. liite 4). Todistusten liitteissä arvioitiin Likert-asteikon avulla keskenään samoja valmiiksi kirjoitettuja taitoja. Lisäksi osassa liitteistä opettaja oli kirjoittanut sanallista arviointia lisätietoihin. Kahden liitteen otsikot olivat hieman erilaiset kuin muiden liitteiden, mutta arvioidut taidot silti täysin samat (otsikon *sosiaaliset taidot* tilalla otsikko *käyttäytyminen ja sosiaaliset taidot*). Sosiaalisia taitoja arvioitiin joko lukuvuositodistuksessa, sen liitteessä tai kummassakin. Lukuvuositodistukset olivat noin kahden sivun mittaisia ja mahdolliset liitteet yhden sivun. Kahdessa lukuvuositodistuksessa ei ollut erillistä liitettä. Toisessa näistä lukuvuositodistuksista kuitenkin mainittiin, että työskentely- ja sosiaalisia taitoja arvioitaisiin lisäksi erillisessä liitteessä, joten on mahdollista, että liite ei vain kuulu aineistoon (Samuel, kevään 2015 lukuvuositodistus). Toisessa näistä lukuvuositodistuksista liitteestä ei ollut mainintaa (Samuel, kevään 2016 lukuvuositodistus). En analysoinut Samuelin kevään 2015 arviointeja puuttuvan liitteen takia.

Koulun B aineistoon kuuluvat lukuvuositodistukset koostuivat kahteen eri lukuvuositodistus pohjaan tehdyistä todistuksista, jotka olivat kaikki noin sivun mittaisia (ks. liitteet 5 ja 6). Seitsemän lukuvuositodistuksen sanalliset arvioinnit oli jaoteltu todistuksiin seitsemän otsikon alle. Otsikkoina olivat viisi toiminta-aluetta sekä *käyttäytyminen* ja *työskentely*. Petran ja Emilian lukuvuosien 2016–2017 todistukset oli kirjoitettu erilaiselle todistus pohjalle, joiden ulkoasu oli erilainen ja otsikkoina olivat viisi toiminta-aluetta. Käyttäytymisen arvioinnin ilmoitettiin olevan erillisessä liitteessä. Kyseiset liitteet eivät kuulu tämän tutkimuksen aineistoon.

6 Aineiston analyysi

Analysoin tutkimuksen aineistoa sisällönanalyysin avulla, joka on Tuomen ja Sarajärven (2009, 84) mukaan yksi vaihtoehto dokumenttiaineiston analyysimenetelmäksi. Analyysi on tehty Creswelliä (2014), Schreieria (2012) sekä Tuomea ja Sarajärveä (2009) mukailleen. Keskityn analyysissä kunkin oppilaan HOJKS-tavoitteiden vuosittaisiin muutoksiin ja samoina säilyneiden tavoitteiden arviointeihin lukuvuositodistuksissa. Seuraavaksi kerron sisällönanalyysin piirteistä, tutkimuksen analyysin etenemisestä ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin soveltamisesta siinä.

6.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida mitä tahansa kirjoitetussa tai visuaalisessa muodossa olevaa aineistoa, ja sen tavoitteena on järjestää aineisto systemaattisesti sanallisesti tiivistettyyn muotoon (Schreier, 2012, 3–8; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103). Systemaattisuudesta huolimatta analyysimenetelmä on myös joustava, sillä sen käyttöä voidaan muokata analysoitavan aineiston mukaan (Schreier, 2012, 7). Olennaista sisällönanalyysissä on huomioida, että järjestetty aineisto ei itsessään ole vielä tutkimuksen tulos, vaan järjestämisen jälkeen tulee tehdä vielä erikseen johtopäätökset (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103).

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistosta esiin nostettavat analyysiyksiköt eivät ole etukäteen päätettyjä, vaan ne muodostuvat kyseisen tutkimuksen aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten perusteella. Aikaisemmat teoriat ja tutkimukset eivät siis ohjaa analyysiä, kuten teorialähtöisessä analyysissä. Teoriaohjaavan analyysin voi nähdä olevan kahden edellisen välissä. Kuten aineistolähtöinen analyysi, myös teoriaohjaava analyysi etenee aineiston ehdoilla. Analyysien ero tulee esille analyysin lopussa aineiston abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta esiin nousevat teoreettiset käsitteet muodostetaan aineiston pohjalta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä käsitteet ovat peräisin aikaisemmasta teoriasta. Teorialähtöisessä analyysissä aikaisemmat teoriat ovat mukana analyysin alusta lähtien. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108–119.)

Valitsin tämän tutkimuksen analyysikeinoksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, koska halusin tarkastella aineistoa mahdollisimman objektiivisesti ja katsoa, mikä juuri kyseisessä aineistossa on mielenkiintoista, mutta liittää tutkimuksen tulokset myös aikaisempaan teoriaan. En halunnut, että minulta jää jotakin huomaamatta sen takia, että keskityn analyysissä alusta alkaen ainoastaan muiden tutkimusten tuloksiin tai teorioihin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole saada yleistettäviä vastauksia, vaan tarkastella, miten juuri tässä tutkimuksessa tarkastellut HOJKS-tavoitteet muuttuivat ja lukuvuositodistusten arvioinnit ilmaisivat oppilaan oppimisen kehityksen. Sen takia tuntui luonnolliselta lähteä liikkeelle tarkasteltavista dokumenteista eikä aikaisemmasta teoriasta. Näin minulla oli mahdollisuus tarkastella aineistoa syvemmin ja mahdollisesti löytää jotakin, mitä en olisi pelkän aikaisemman teorian johdattelemana osannut etsiä.

Tavoitteiden asettamisesta ja arvioinnista on olemassa paljon aikaisempaa tutkimusta ja käsitteitä, joten en kokenut tarpeelliseksi luoda käsitteitä uudelleen aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin. Sen sijaan keskityin johtopäätöksissä liittämään ja vertaamaan tätä tutkimusta aikaisempiin tutkimuksiin käyttämällä niiden kanssa samoja käsitteitä. Näin myös muiden tutkijoiden on helpompi rinnastaa tämä tutkimus muihin tutkimuksiin. Tutkimuksen analyysi on saanut kuitenkin myös vaikutteita teorialähtöisestä sisällönanalyysistä, koska aineiston hankkiminen kesti odotettua kauemmin. Näin ollen minun oli aloitettava tutkielman teko tutustumalla teoriaan, jolloin luettu teoria lähti väistämättä jossakin määrin ohjaamaan analyysiprosessia. Tutustuessani teoriaan minulla ei ollut tarkkaa tietoa siitä, minkälaisen aineiston saan, joten en voinut aloittaa tutkimusta täysin teorialähtöisesti.

Seuraavaksi esittelen tarkemmin tekemiäni teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheita. Olen pyrkinyt erottelemaan tekemäni analyysin vaiheet toisistaan mahdollisimman selkeästi, jotta toinen tutkija voi halutessaan toteuttaa analyysin uudestaan. Tosiasiassa näiden vaiheiden toteuttaminen on ollut jonkin verran päällekkäistä, mikä myös Creswellin (2014, 195) mukaan kuuluu laadulliseen analyysiin. Analyysiä tehdessä otin jatkuvasti huomioon, että tarkastelin koulun A lomakkeista kaikkia HOJKS-tavoitteita ja koulun B lomakkeista ainoastaan päätavoitteita. Tarkastellut tavoitteet eivät ole koulujen kesken täysin vertailukelpoisia, koska ne on tehty hieman eri tarkoituksiin: päätavoitteiden sisällöt ovat opetuksen olennaisimpia sisältöjä, kun taas yksittäisen tavoitteen rooli voi olla huomattavasti pienempi.

6.2 Analyysin eteneminen

Tämän luvun alaluvuissa erittelen, miten tutkimuksen analyysi eteni. Luvussa 6.2.1 esiteltä analyysi antoi minulle selkeän ja laajan katsauksen tutkittavasta aineistosta. Se mahdollisti ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamisen sekä kahden muun tutkimuskysymyksen kohdistamisen ja niiden analyysien toteuttamisen. Luvussa 6.2.2 analyysi syventyi koulun A oppilaiden tavoitteiden sisällöissä tapahtuneisiin laadullisiin ja määrällisiin muutoksiin ja luvussa 6.2.3 kummankin koulun oppilaiden samoina säilyneiden tavoitteiden arviointien etsimiseen avainsanojen perusteella. Jälkimmäisissä luvuissa analyysi toteutettiin ryhmitteilyjen avulla.

6.2.1 Aineiston järjestely, pelkistäminen ja kvantifiointi

Aloitin koulun A aineiston analyysin tammikuussa 2018 järjestämällä aineiston ja luomalla siitä itselleni samalla jonkinlaisen yleiskatsauksen (ks. Creswell, 2014, 197). Kopioin dokumenttien alkuperäisistä kopioista itselleni uudet kopiot, koska eräs toinen tutkija oli mahdollisesti myös halukas käyttämään aineistoa. Järjestelin kunkin oppilaan dokumentit aikajärjestyksessä vanhimmasta tuoreimpaan siten, että lukuvuositodistukset ja HOJKS-lomakkeet olivat kaikki samassa nipussa. Seuraavaksi siirryin aineiston pelkistämiseen, johon sisältyy aineistoon tutustuminen, tutkimukselle olennaisten kohtien löytäminen ja epäolennaisten kohtien karsiminen (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108–109). Luin kaikki koulun A dokumentit huolellisesti ja kokonaan aikajärjestyksessä läpi, yksi oppilas kerrallaan. Samalla kirjoitin heti esiin nousevia havaintoja post-it-lapuille ja kiinnitin ne dokumentteihin (ks. Creswell, 2014, 197). En karsinut näitä muistiinpanoja millään tavalla, vaikka ne eivät tarkalleen ottaen olisikaan liittyneet tutkielmani aiheeseen. Tämän perinpohjaisen lukukerran jälkeen minun ei tarvinnut lukea HOJKS-lomakkeita enää kokonaan, vaan ainoastaan oppilaan tavoitteita, jotka ovat tässä tutkimuksessa olennaisia.

Kokosin Excel-taulukoihin yksityiskohtaisia tietoja koulun A HOJKS-lomakkeista ja lukuvuositodistuksista, mikä auttoi aineiston hahmottamista ja tutkielmassa esitettyjen taulukoiden rakentamista. Merkitsin yksittäisissä tavoitteissa tapahtuneet muutokset Excel-taulukoon punaisella, jolloin jo nopea vilkaisu tavoitteista antoi suhteellisen hyvän kuvan tapahtuneiden muutosten pituuksista. Tähän analyysivaiheeseen liittyi myös hieman aineiston kvantifiointia eli numeerista kuvaamista, kun vertailin peräkkäisinä vuosina tapahtuneita

muutoksia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 120). Kvantifioinnin tavoitteena ei ollut tuottaa varmaa määrällistä tietoa, vaan auttaa hahmottamaan aineistoa paremmin ja määrittämään, miten analyysissä kannattaa edetä.

Samuelin HOJKS-lomakkeista ei voinut yksiselitteisesti määrittää, missä kohdassa tavoitteet olivat. Tavoitekohdissa oli sisältöjä, joita opettajan ja ohjaajien tulisi hänen kanssaan tehdä, esimerkiksi: *Annetaan positiivista palautetta välittömästi, samoin jos tekee jotakin mikä ei ole toivottavaa; Kokeillaan säännöllisesti tekemistä myös vähemmän fyys. ohjatusti antaen mahdollisuuksia onnistua.* Lomakkeen kohtaan *Suunnitelma toiminta-alueittaisesta opiskelusta* opettaja oli kirjoittanut tavoitetta ilmaisevia alaotsikoita toiminta-alueotsikoiden alle. Näissä kirjatuiissa tavoitteissa Samuel vaikutti olevan tekijä eikä tekemisen kohde, kuten edellä mainituissa esimerkeissä. Esim. *Tavoitteena on: --- Ohjeiden mukainen toiminta. --- Puheen tuoton lisääntyminen kaikissa arjen tilanteissa.*

Kaikkiin viiteen toiminta-alueeseen ei oltu jokaisessa Samuelin HOJKS-lomakkeessa merkitty erikseen *Tavoitteet*-otsikkoa, mutta kaikkiin toiminta-alueisiin listatut asiat oli kirjoitettu samalla tyylillä ja rakenteella, jolloin päätin myös ilman otsikkoa olevat asiat tavoitteiksi ja otsikot unohtuneiksi. Samuelin tavoitteiden seassa oli myös suunnitelma siitä, mitä kunkin toiminta-alueen taitoja hänen tulee harjoitella. Suunnitelmia ja tavoitteita oli paikoin vaikea erottaa toisistaan. Konsultoin Samuelin tavoitteista kolmea muuta tutkijaa ja päädyimme lopulta kaikki samaan ratkaisuun siitä, minkä otsikon alla Samuelin tavoitteet lomakkeissa olivat (*Suunnitelma toiminta-alueittaisesta opiskelusta*) sekä mitkä kaikki kohdassa mainitut seikat ovat tavoitteita ja mitkä osa opintosuunnitelmaa. Suurin peruste päätökseen oli se, että opettaja oli itse lähes jokaiseen kohtaan kirjoittanut tavoitteita ilmaisevan alaotsikon.

Seuraavaksi etsin koulun A lukuvuositoluiduksista kunkin lukuvuoden HOJKS-tavoitteiden arvioinnit ja laskin arvioitujen tavoitteiden lukumäärät. Tämä vaihe osoittautui haastavaksi ja aikaa vieväksi, koska lukuvuositoluiduksista oli vaikea yksiselitteisesti päätellä, mikä kohta oli minkäkin tavoitteen arviointia. Esim. 1: Tavoite: *Toisten tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen.* Arviointi: *Ymmärrät sosiaalisia tilanteita (esim. syy-seuraussuhteita) 2/5. --- Sosiaaliset taitosi ovat kasvaneet melkoisesti.* Esim. 2: Tavoite: *Ruokarauhan antaminen muille.* Arviointi: *--- ja itse ruokailu sujuvat lähes aina moitteettomasti. Ne onnistuvat, kun-*

han saat tiedon tulevasta (esim. ruokailuun lähdöstä tarpeeksi ajoissa ja selkeästi). Esimerkki 1 on vaikeatulkintainen, koska tunteet ja sosiaaliset tilanteet ovat molemmat niin laajoja käsitteitä, että on vaikea sanoa, arvioidaanko kohdassa juuri kyseistä tavoitetta. Esimerkin 2 vaikeatulkintaisuus näkyy puolestaan siinä, että siinä esitetty arviointi on niin yleinen, että sen voi luokitella usean eri ruokailuun liittyvän tavoitteen arvioinniksi. Sen takia sitä ei voi yksiselitteisesti määrittää kyseisen tavoitteen arvioinniksi. Oppilaan muut ruokailuun liittyvät tavoitteet oli kuitenkin arvioitu selkeästi joillakin muilla virkkeillä. Hyväksyin vielä tässä vaiheessa tavoitteen arvioinniksi minkä vain tavoitetta hiemankin muistuttavan virkkeen tai virkkeen osan.

Seuraavaksi aloitin koulun B analyysin. Hain aineiston suoraan koululta, eikä minun tarvinnut tehdä niistä enää uusia kopioita. Analysoin koulun B HOJKS-lomakkeista ainoastaan oppilaiden päätavoitteita ja etsin lukuvuositodistuksista ainoastaan päätavoitteiden arviointia. Analyysi eteni muuten samalla tavalla kuin koulun A analyysi; järjestelin ja pelkistin aineiston, kirjoitin muistiinpanoja, kokosin tiedot Excel-taulukoihin ja poimin tavoitteiden arvioinnit lukuvuositodistuksista. Koulun B aineiston analyysi oli huomattavasti nopeampaa kuin koulun A aineiston, koska minulla oli tietojen poimimista varten valmiit Excel-taulukopohjat ja tiesin tarkalleen, mitä tietoja haluan aineistosta poimia. Lisäksi päätavoitteita oli yhteensä huomattavasti vähemmän kuin koulun A kaikkia tavoitteita, mikä nopeutti erityisesti päätavoitteiden arviointien poimimista. Päätavoitteet oli merkitty HOJKS-lomakkeisiin selkeästi, jolloin niiden löytämisessä ei ilmennyt epäselvyyksiä.

Seuraavaksi laskin kummankin koulun osalta, kuinka moni tavoite säilyi kullakin oppilaalla samoina useana peräkkäisenä lukuvuotena. Koulussa A samoina säilyneiksi tavoitteiksi luokiteltiin 3–5 lukuvuotta samoina säilyneet tavoitteet ja koulussa B 2–3 lukuvuotta samoina säilyneet päätavoitteet. Määrittelin tavoitteen säilyneen samana, jos siinä ei ollut tapahtunut laadullisia tai määrällisiä muutoksia. Puhuessani tässä tutkimuksessa samoina säilyneistä tavoitteista, tarkoitan sillä koulun B osalta automaattisesti samoina säilyneitä päätavoitteita, vaikka en sitä erikseen mainitsisi. Koulun A oppilailta oli tavoitteita, jotka säilyivät samoina 2 lukuvuotta. En kuitenkaan tarkastellut niitä tässä tutkimuksessa, koska 3–5 lukuvuotta säilyneitä tavoitteita oli jo tarvittava määrä suhteessa tutkielman laajuuteen. Lisäksi yksikään koulun B päätavoite ei säilynyt samana 3 lukuvuotta, jolloin minun oli hyväksyttävä 2 lukuvuotta samoina säilyneet tavoitteet, jos halusin ottaa koulun B tavoitteet mukaan tähän analyysiin vaiheeseen.

6.2.2 Laadullisten ja määrällisten muutosten ryhmittely

Sisällönanalyysin seuraava vaihe pelkistämisen jälkeen on tyypillisesti klusterointi eli ryhmittely, jossa aineistosta nostetaan esiin analyysiyksiköitä, kuten lauseita, lauseen osia tai ajatuskokonaisuuksia (ks. Creswell, 2014, 197–199; Schreier, 2012, 58–79; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108–111). Ryhmittely on sisällönanalyysin tärkein vaihe ja sen tavoitteena on etsiä aineistosta samankaltaisuuksia ja eroja sekä järjestää aineistoa niiden perusteella erilaisiin luokkiin esimerkiksi ominaisuuden, piirteen tai käsityksen perusteella (ks. Schreier, 2012, 58–79; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108–111). Kohdistin tässä tutkimuksessa ryhmitteilyn koulun A yksittäisissä HOJKS-tavoitteissa tapahtuneisiin sisällön laadullisiin tai määrällisiin muutoksiin sekä samoina säilyneiden tavoitteiden arviointeihin. Tässä luvussa kuvaan laadullisten ja määrällisten muutosten ryhmittelyä ja luvussa 6.2.3 samoina säilyneiden tavoitteiden arviointien ryhmittelyä.

Siirsin siis tässä vaiheessa huomioni yksittäisissä HOJKS-tavoitteissa peräkkäisinä lukuvuosina tehtyihin muutoksiin, jotka olin merkinnyt aineiston pelkistämisvaiheessa Excel-taulukoihin punaisella korostusvärillä. Tein tämän analyysivaiheen ainoastaan koululle A, koska tarkastelen sen oppilaiden kaikkia HOJKS-tavoitteita ja niitä oli enemmän kuin koulun B oppilaiden päätavoitteita. Suuremman lukumäärän takia koulun A tavoitteiden sisällön laadullisista ja määrällisistä muutoksista oli mielekkäämpää muodostaa eri kategorioita kuin koulun B vastaavista päätavoitteista. Lisäksi vain yhden koulun B päätavoitteen sisältöä muutettiin laadullisesti tai määrällisesti (kahtena peräkkäisenä lukuvuotena); muuten päätavoitteet poistuivat ja niiden tilalle asetettiin uusi tavoite tai ne säilyivät samoina. Kenenkään koulun B oppilaan opettaja ei myöskään ollut vaihtunut aineiston dokumenteissa.

Yksittäisten tavoitteiden muutosten ryhmittelyn kohteiksi muodostuivat sisällössä tapahtuneet laadulliset tai määrälliset muutokset. Määrällisillä muutoksilla tarkoitan muutoksia, joissa numeerisesti kuvattu asia muuttuu. Muut muutokset määrittelin laadullisiksi. Analyysivaihe on hieman erilainen kuin sisällönanalyysissä tyypillisesti määritelty ryhmittely (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108–111), minkä takia en puhu tässä kohdassa analyysiyksiköistä, vaan sisällössä tapahtuneista laadullisista tai määrällisistä muutoksista. Nämä laadulliset tai määrälliset muutokset muodostuvat yksittäisissä HOJKS-tavoitteissa peräkkäisinä lukuvuosina tehdyistä muutoksista, ja ne koostuvat sanoista, sanaryhmistä tai lauseista.

Yhdessä muuttuneessa tavoitteessa saattoi olla useampia laadullisia tai määrällisiä muutoksia. Taulukossa 2 esitetyistä esimerkeistä keskimmäinen on määrällinen muutos, kaksi muuta ovat laadullisia.

Taulukko 2. Sisällössä tapahtuvat laadulliset tai määrälliset muutokset

Muutoksen pituus	Ennen muutosta	Muutoksen jälkeen
sana	Ryhmätilanteissa kirjallisten töiden tekeminen.	Ryhmätilanteissa kirjallisten töiden tekeminen itsenäisesti.
sanaryhmä	Ruokailuun lähteminen ruoka-aikana (3 yritystä).	Ruokailuun lähteminen.
lause	Toisten tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen.	Toisten tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen ja oman käytöksen vaikutus toisen ihmisen toimintaan.

Ryhmittelin yksittäisten tavoitteiden sisällössä tapahtuneet laadulliset tai määrälliset muutokset eri kategorioihin sen perusteella, minkälaisia sisällöllisiä muutoksia tavoitteissa oli tapahtunut. Hajotin joitakin laadullisia ja määrällisiä muutoksia pienemmiksi osiksi (esim. lause → kaksi sanaryhmää) sijoittaessani niitä eri kategorioihin, jolloin jokainen muutos sijoittui lopulta tasan yhteen kategoriaan (ks. Schreier, 2012, 75–76). Olin lukenut aineiston tässä vaiheessa niin monta kertaa läpi, että osasin heti nimetä muutaman muodostuvan kategorian. Kävin tavoitteiden sisällössä tapahtuneita laadullisia ja määrällisiä muutoksia läpi yksi kerrallaan. Jos muutos ei sopinut mihinkään jo olemassa olevaan kategoriaan, muodostin sille uuden kategorian. Useissa tavoitteissa oli tapahtunut useaan (enintään kolmeen) eri kategoriaan kuuluvia laadullisia tai määrällisiä muutoksia.

Käsitin muutoskategorioihin jaotellut muutokset juuri siten kuin ne oli kirjoitettu tavoitteisiin. En siis ryhmitellyt muutoksia tulkitsemalla niiden todennäköisimpiä tarkoituksia, koska se ei ollut tutkimuksen tarkoitus eikä tutkimuksen aineisto ollut siihen sopiva. Kävin kategoriat läpi useana eri päivänä varmistaakseni, että kaikki sisällössä tapahtuneet laadulliset ja määrälliset muutokset olivat oikeissa kategorioissa. Luin kategoriat läpi niin monta kertaa, kunnes minun ei tarvinnut tehdä niihin yhdellä lukukerralla enää muutoksia. Kategorioita muodostui lopulta neljä. Ne ovat *oppilaalle tarjottu tuki*, *tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus*, *tavoitteen sisältöalueen kattavuus ja vaatimustaso* sekä *tavoitteen sisällön täsmennyminen tai yleistyminen*. Kategorioita oli ensin kuusi, mutta poistin analyysin alussa yhden

kategorian (*tavoitteiden yhdistyminen*), koska siihen kuului ainoastaan yhdessä tavoitteessa tapahtunut muutos, eikä tavoitteiden yhdistäminen itsessään myöskään muuttanut tavoitteiden sisältöä laadullisesti tai määrällisesti. Lopulta poistin vielä kategorian, jonka muutokset olivat pieniä korjauksia tavoitteen muodostavissa merkeissä, sanoissa ja lauserakenteissa. Ne eivät muuttaneet tavoitteen sisältöä tai siihen liittyvää informaatiota millään tavalla, eikä niitä sen takia voi kutsua tavoitteen laadullisiksi tai määrällisiksi muutoksiksi samalla tavalla kuin muihin kategorioihin kuuluvia muutoksia. Tutkimustulosten kirjoittamisen jälkeen tarkistin, että jokaiseen kategoriaan valitut esimerkit oli varmasti kopioitu HOJKS-lomakkeista oikein.

6.2.3 Laadullisesti ja määrällisesti samoina säilyneiden tavoitteiden arviointien ryhmittely

Lopuksi siirryin tarkastelemaan kummankin koulun oppilaiden laadullisesti ja määrällisesti samoina säilyneiden tavoitteiden arviointeja tarkemmin ryhmittelyn avulla. Analyysivaihe sujui kummankin koulun osalta muuten samalla tavalla, paitsi että koulun A arviointien löytämisessä kesti kauemmin niiden lukumäärän ja monitulkintaisuuden takia. Kokosin Excel-taulukoihin kunkin oppilaan laadullisesti ja määrällisesti samoina säilyneet tavoitteet. Katavien muistiinpanojen takia minun ei tarvinnut käydä alkuperäistä aineistoa läpi, minkä takia tämä analyysivaihe sujui melko nopeasti. Korjasin taulukkoja kootessani muutaman tavoitteisiin liittyvän virheen. Etsin samoina säilyneiden tavoitteiden arvioinnit lukuvuositodistuksista nyt toisen kerran tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi. Poimin arviointeja samalla ajatuksella kuin ensimmäisellä kerralla, eli huomioimalla tavoitteisiin vähänkin liittyvät arvioinnit ja karsimalla niitä tarkemmin myöhemmin. Kävin kunkin oppilaan tavoitteiden arvioinnit läpi aina yhden päivän aikana.

Kun olin käynyt kaikkien oppilaiden samoina säilyneiden tavoitteiden arvioinnit läpi ja koonnut ne oikeiden tavoitteiden kohdalle taulukkoon, aloitin niiden vertaamisen ensimmäisellä arviointien poimimiskierroksella löytämiini arviointeihin. Lisäsin ensimmäisellä arviointikierroksella poimimani arvioinnit toisen arviointikierroksen arviointien kanssa samaan Excel-taulukkoon värikoodien avulla sen perusteella, oliko arviointi poimittu lukuvuositodistuksesta toisella vai kummallakin arviointien poimimiskierroksella (sininen: vain ensimmäinen arviointien poimimiskierros; punainen: vain toinen arviointien poimimiskierros; violetti: molemmat arviointien poimimiskierrokset). Tässä vaiheessa olin merkinnyt kaikille

muille paitsi kahdelle koulun A ja yhdelle koulun B samana säilyneelle tavoitteelle jonkinlaisen arvioinnin. Tavoitteiden arviointien pituus vaihteli muutamasta sanasta useisiin lauseisiin ja yksittäisen tavoitteen arvioinnit saattoivat olla peräisin useasta lukuvuositodistuksen kohdasta. Kolmesta arvioimatta jääneestä tavoitteesta puuttui kustakin arviointi yhdeltä lukuvuodelta.

Luin samoina säilyneiden tavoitteiden arviointeja useaan kertaan ja useina eri päivinä. Vertailin niitä ensimmäisellä arviointien poimimiskierroksella keräämiini muiden tavoitteiden arviointeihin ja tarkastelin, oliko jokin arviointi sittenkin selvästi jonkin toisen tavoitteen arviointia. Otin arvioinneista pois kohtia, jotka eivät olleetkaan kyseisen tavoitteen arviointia. Keskeiseksi kysymykseksi oikeiden arviointien löytämisessä muodostui se, etsinkö sellaisia arviointeja, jotka opettaja on lukuvuositodistusta kirjoittaessaan arvioni mukaan tarkoittanut kyseisen tavoitteen arvioinniksi, vai kaikkia sellaisia arviointeja, jotka liittyvät tavoitteessa kehitettäviin taitoihin. Toiseksi mainituissa arvioinneissa opettaja ei ole välttämättä edes ajatellut arvioivansa kyseistä tavoitetta arviointia kirjoittaessaan. Etsimällä kaikkia tavoitteessa kehitettäviin taitoihin liittyviä arviointeja voisin pyrkiä saamaan mahdollisimman kattavan kuvan oppilaan taidoista kyseisellä osa-alueella. Kattava kuva oppilaan osaamisesta voisi mahdollistaa sen pohtimisen, olisiko tavoitetta voinut muuttaa vai oliko järkevää pitää se samana. Todellisuudessa aineiston tulisi kuitenkin olla laajempi ja monipuolisempi, jos haluaisin sen avulla ottaa kantaa oppilaiden taitoihin tai opettajan kantaan oppilaiden taidoista.

Päädyin etsimään arviointeja, jotka opettaja on arvioni mukaan tarkoittanut kyseisen tavoitteen arvioinniksi, koska tutkimuksen aineisto on sopivin siihen vastaamiseen ja se oli myös alkuperäinen tarkoitukseni. Löydetyistä arvioinneista tuli siis käydä ilmi, että ne arvioivat juuri kyseistä tavoitetta (ks. esim. Van der Putten, Vlaskamp, & Poppes, 2009). Tämä tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että samana säilyneen tavoitteen arvioinnissa on käytetty ainakin yhtä samaa avainsanaa tai avainsanan osaa kuin sitä vastaavassa tavoitteessa. Avainsana voi myös olla lukuvuositodistuksessa olevassa otsikossa. Hyväksyin tavoitteiden arvioinneiksi joissakin kohdissa myös lauseet, joissa oli käytetty avainsanan synonyymia tai avainsana sisälsi selkeästi arvioitavan sisällön. Jos samaa aihetta oli arvioitu usealla peräkkäisellä virkkeellä, en vaatinut jokaisessa virkkeessä olevan tavoitteen avainsanaa.

Taulukossa 3 on esitetty muutamia esimerkkejä avainsanojen ilmenemisestä HOJKS-tavoitteissa ja lukuvuositodistuksissa. Epäselvissä kohdissa hyödynsin lukuvuositodistuksissa olevia toiminta-alueotsikoita, jos tavoite oli selvästi luokiteltu kuuluvan johonkin toiminta-alueeseen. Poistin siis epäselväksi jääneen arvioinnin, jos se oli kirjoitettu esimerkiksi sosiaalisia taitoja arvioivaan lukuvuositodistuksen kohtaan, mutta tavoite liittyi selvästi esimerkiksi kognitiivisiin taitoihin. Lisäksi vertasin epäselviä arviointeja ensimmäisellä arviointien poimimiskierroksella poimittuihin kaikkien tavoitteiden arviointeihin ja karsin arvioinnit, jotka olivat selvästi jonkin toisen tavoitteen arviointia.

Taulukko 3. Avainsanat HOJKS-tavoitteissa ja lukuvuositodistuksissa

Tavoitteessa	Lukuvuositodistuksessa
sopimusten	sopimuksia
hermostumisen	hermostuneisuuden
ruokarauha	ruokailu
kuvien	kuvakommunikaatiokuvia
vastavuoroisuuden	vastavuoroinen kommunikaatio [otsikko]
kontaktinhaku	vuorovaikutusaloite
pitkäjänteisyyden	jaksaa tehdä tehtäviä

Avainsanojen etsimisen ja epäselvien kohtien ratkaisemisen jälkeen samoina säilyneiden tavoitteiden arvioinnit lyhenivät, sillä kaikki kohdat eivät täyttäneet asettamiani julkituotuja kriteereitä. Joidenkin tavoitteiden kaikki arvioinnit karsiutuivat joko yhden tai useamman lukuvuoden osalta ja useat arvioinnit jäivät lyhyemmiksi. Erottelin Excel-tilukosta tarkempaa tarkastelua varten samoina säilyneet tavoitteet, joita ei oltu arvioitu vähintään kahtena peräkkäisenä vuotena, tai vaihtoehtoisesti, jotka oli arvioitu vähintään kahtena peräkkäisenä vuonna. Ryhmittelin arvioidut samoina säilyneet tavoitteet kategorioihin sen mukaan, muuttuiko oppilaan osaamisen tason kuvaus niiden arvioinneissa vai ei. Kategorioita muodostui kolme, ja ne ovat: *osaaminen pysyy samana*, *osaaminen muuttuu* ja *osaamisen muutosta ei voi määrittää*.

En erotellut edellisissä kategorioissa sitä, mitkä tavoitteet ja arvioinnit kuuluivat kullekin oppilaalle, koska se ei ollut tarpeellista tutkimuskysymysten kannalta. Lisäksi se oli tärkeää

oppilaiden anonymiteetin turvaamiseksi. Lopuksi luin analyysin pelkistämisvaiheessa post-it-lapuille tekemäni muistiinpanot. Luin muistiinpanot läpi tarkastellen, oliko sinne jäänyt jotakin aineistosta esiin noussutta havaintoa, joka ei ollut päätynyt tutkimuksen tuloksiin eikä johtopäätöksiin, mutta vaatisi tarkempaa tutkimista jatkotutkimuksen muodossa. Käsitelen näitä aiheita pohdintaluvun lopussa.

7 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset tutkimuskysymysten perusteella jaotelluissa alaluvuissa ja lopuksi kokoan tulokset yhteen tulosten yhteenvedossa. Ensin tarkastelen HOJKS-tavoitteiden muutoksia tarkastelemalla koulun A oppilaiden kaikkia HOJKS-tavoitteita ja koulun B oppilaiden päätavoitteita. Sen jälkeen erittelen, minkälaisia yksittäisiä muutoksia koulun A oppilaiden HOJKS-tavoitteissa tapahtui tarkastelemalla näiden muutosten muodostamaa neljää kategoriaa. Lopuksi tutkin, miten kummankin koulun oppilaiden samoina säilyneitä tavoitteita arvioitiin oppilaiden lukuvuositodistuksissa.

7.1 HOJKS-tavoitteiden muutokset kouluissa A ja B

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tarkastelemalla kummankin koulun kolmen oppilaan HOJKS-tavoitteisiin tehtyjä muutoksia. Tarkastellut muutokset olivat uusi tavoite, tavoitteen poistuminen ja yksittäisen tavoitteen muutos. Lisäksi tarkastelin muutosten tekemättä jättämistä. Yksittäisen tavoitteen muutokseksi määrittelin sellaiset kirjoitettuun tavoitteeseen tehdyt muutokset, jotka muuttivat tavoitteen sisältöä tai siihen liittyvää informaatiota laadullisesti tai määrällisesti. Korjasin tutkielman esimerkeissä esitettyjen tavoitteiden mahdollisia kirjoitusvirheitä ja lisäsin niihin isoja alkukirjaimia, pisteitä ja pilkkuja, koska ne eivät muuttaneet tavoitteen sisältöä enkä tutkinut opettajan kielellisen ilmaistason tasoa (ks. esim. Ahonen-Eerikäinen, 1998, 34). Tarkastellut HOJKS-lomakkeet on kirjoitettu vuosien 2013–2017 välillä.

Vertaan tässä tulosten alaluvussa HOJKS-tavoitteita aina saman oppilaan edellisen lukuvuoden HOJKS-tavoitteisiin. Poikkeuksena on taulukko 6, jossa tarkastelin samojen tavoitteiden säilymistä pidemmällä aikavälillä. Tarkastelen tässä luvussa koulujen A ja B HOJKS-tavoitteiden muutoksia erikseen ja vertailen niitä tarkemmin tulosten yhteenvedossa (luku 7.4). Taulukoissa 4 ja 5 on esitetty koulujen A ja B oppilaiden HOJKS-tavoitteiden muutokset määrällisesti.

Kuten taulukosta 4 näkyy, Mian yksittäisiin HOJKS-tavoitteisiin ei tehty kahden lukuvuoden aikana muutoksia. Viimeisenä tarkasteltuna vuonna hänelle lisättiin yksi tavoite, mutta muiden tavoitteiden sisällöt pysyivät tällöin laadullisesti ja määrällisesti samoina. Mialta tai Leolta ei poistettu tarkasteltuina vuosina yhtään tavoitetta. Leolle lisättiin viimeisenä tarkasteltuna lukuvuonna kolme uutta tavoitetta, kahtena muuna vuonna uusia tavoitteita ei lisätty.

Leon yksittäisissä tavoitteissa tapahtui joka lukuvuosi hieman muutoksia: yhtenä vuonna yhdessä tavoitteessa ja kahtena vuonna kolmessa. Samuelin tavoitteille oli tutkimukseen saatujen HOJKS-lomakkeiden perusteella ominaista, että tavoitteissa tapahtui joko paljon muutoksia tai ei yhtään/ todella vähän.

Taulukko 4. Koulun A oppilaiden HOJKS-tavoitteiden muutokset

Oppilas	Lukuvuosi	Uusia tavoitteita	Samoja tavoitteita	Tavoitteita poistunut	Tavoitteita yhteensä	Tavoitteessa tapahtunut muutoksia
Mia	2015–2016	–	–	–	4	–
	2016–2017	0	4	0	4	0
	2017–2018	1	4	0	5	0
Leo	2014–2015	–	–	–	7	–
	2015–2016	0	6	0	7	1
	2016–2017	0	4	0	7	3
	2017–2018	3	4	0	10	3
Samuel	2013–2014	–	–	–	26	–
	2014–2015	2	16	0	28	10
	2015–2016	0	27	1	27	0
	2016–2017	3	8	7	21	10*
	2017–2018	1	18	1	21	2

Tavoitteita verrattiin oppilaan edellisen lukuvuoden tavoitteisiin, paitsi sarakkeessa *tavoitteita yhteensä*. Ensimmäisissä HOJKS-lomakkeissa tavoitteita ei voitu verrata edelliseen lukuvuoteen, joten kohdat on merkitty taulukon sarakkeisiin viivoilla (–). *Yksi tavoite koostui kolmesta edellisen vuoden tavoitteesta, jotka yhdistettiin kyseisenä lukuvuonna yhdeksi tavoitteeksi.

Koulun A oppilaista Mian tavoitteissa tapahtui keskimäärin vähiten ja Samuelin tavoitteissa eniten muutoksia. Samuelin tavoitteissa tapahtuneet muutokset keskittyivät lukuvuosien 2014–2015 ja 2016–2017 HOJKS-lomakkeisiin, kun kahdessa muussa häneltä tarkastellussa

lomakkeessa tapahtui selvästi vähemmän muutoksia. Samuelilla oli sama opettaja lukuvuosina 2013–2014, 2014–2015 ja 2016–2017. Kahtena muuna lukuvuonna (2015–2016 ja 2017–2018) Samuelilla oli kaksi eri opettajaa. Mian opettaja vaihtui joka lukuvuosi. Leolle asetettiin uusia tavoitteita ainoastaan lukuvuoden 2017–2018 HOJKS-lomakkeessa, ja tämä lukuvuosi oli aineistossa ainoa, jolloin Leolla oli sama opettaja kuin edellisenä vuonna. Tässä tutkimuksessa koulun A HOJKS-lomakkeiden tavoitteisiin tehtiin siis todennäköisemmin muutoksia, jos opettaja oli opettanut oppilasta aikaisemmin.

Koulun B oppilailla oli joka lukuvuosi kolme päätavoitetta, kuten on esitetty taulukossa 5. Kukin oppilas sai joka lukuvuosi ainakin yhden uuden tavoitteen ja lukuvuonna 2016–2017 Emilian ja Annan kaikki tavoitteet vaihtuivat. Petran yhteen tavoitteeseen tehtiin muutoksia lukuvuosina 2015–2016 ja 2016–2017, muuten tavoitteet aina poistettiin tai niihin ei tehty muutoksia. Koulun B aineistosta ei voida päätellä vaikuttiko opettajan vaihtuminen tehtyihin muutoksiin, koska yhdenkään oppilaan opettaja ei vaihtunut tarkastelluissa todistuksissa.

Taulukko 5. Koulun B oppilaiden HOJKS-tavoitteiden muutokset

Oppilas	Lukuvuosi	Uusia päätavoitteita	Samoja päätavoitteita	Päätavoitteita poistunut	Päätavoitteita yhteensä	Päätavoitteissa tapahtunut muutoksia
Petra	2014–2015	–	–	–	3	–
	2015–2016	1	1	1	3	1
	2016–2017	2	0	2	3	1
Emilia	2014–2015	–	–	–	3	–
	2015–2016	2	1	2	3	0
	2016–2017	3	0	3	3	0
Anna	2014–2015	–	–	–	3	–
	2015–2016	1	2	1	3	0
	2016–2017	3	0	3	3	0

Tavoitteita verrattiin aina oppilaan edellisen lukuvuoden tavoitteisiin, paitsi sarakkeessa *tavoitteita yhteensä*. Ensimmäisissä HOJKS-lomakkeissa tavoitteita ei voitu verrata edelliseen lukuvuoteen, joten kohdat on merkitty taulukon sarakkeisiin viivoilla (–).

Taulukossa 6 tarkastelen, kuinka monena peräkkäisenä lukuvuotena yksittäiset tavoitteet säilyivät HOJKS-lomakkeissa laadullisesti ja määrällisesti samoina. Taulukkoon on laskettu mukaan ainoastaan sellaiset tavoitteet, jotka säilyivät oppilaalla laadullisesti ja määrällisesti samoina useana lukuvuotena (koulu A: 3–5 lukuvuotta; koulu B: 2–3 lukuvuotta). Lopulta samoina säilyneet tavoitteet joko poistuivat HOJKS-lomakkeista, niiden sisällössä tapahtui jokin laadullinen tai määrällinen muutos (ks. luku 7.2) tai ne säilyivät samoina oppilaan viimeiseen aineistoon kuuluvaan HOJKSiin asti.

Taulukko 6. Koulujen A ja B samoina säilyneiden tavoitteiden lukumäärät

Oppilas	Aineistoon kuuluvien HOJKS-lomakkeiden lukumäärä	HOJKS-tavoitteiden lukumäärien vaihteluväli	Samoina säilyneitä tavoitteita ta- san <i>kahtena</i> peräkkäisenä lukuvuotena	Samoina säilyneitä tavoitteita ta- san <i>kolmena</i> peräkkäisenä lukuvuotena	Samoina säilyneitä tavoitteita ta- san <i>neljänä</i> peräkkäisenä lukuvuotena	Samoina säilyneitä tavoitteita ta- san <i>viitenä</i> peräkkäisenä lukuvuotena
Mia	3	4–5	–	4	–	–
Leo	4	7–10	–	2	2	–
Samuel	5	21–28	–	9	3	5
Petra	3	3	1	0	–	–
Emilia	3	3	1	0	–	–
Anna	3	3	2	0	–	–

Tutkimuksessa tarkasteltiin koulun A oppilaiden kaikkia HOJKS-tavoitteita ja koulusta B oppilaiden päätavoitteita. Koulun A oppilailta ei etsitty kahtena peräkkäisenä lukuvuotena samoina säilyneitä tavoitteita ja koulun B oppilaalta voitiin etsiä samoina säilyneitä tavoitteita enintään niin monelta lukuvuodelta kuin häneltä kuului tutkimuksen aineistoon HOJKS-lomakkeita. Sarakkeissa olevat viivat (–) tarkoittavat, että ominaisuutta ei tarkasteltu kyseisen oppilaan HOJKS-lomakkeista jonkin julkituodun kriteerin takia.

Kuten taulukosta 6 ilmenee, oli kullakin koulun A oppilaalla tavoitteita, jotka säilyivät samoina jokaisessa heiltä tutkimuksen aineistoon kuuluvissa HOJKS-lomakkeissa. Sen sijaan yhdenkään koulun B oppilaan päätavoite ei säilynyt samana oppilaan kaikissa aineistoon kuuluvissa HOJKS-lomakkeissa.

Joihinkin samoina säilyneiden tavoitteiden merkkeihin, sanoihin tai lauseisiin tehtiin pieniä muutoksia, jotka eivät muuttaneet tavoitteen laadullista tai määrällistä sisältöä millään tavalla. Nämä tavoitellun taidon sisällön kannalta merkityksettömät muutokset ovat huomionarvoisia, koska ne osoittavat, että opettaja on lukenut tavoitteen ja tehnyt tietoisesti päätöksen

jättää sen HOJKS-lomakkeeseen. Sisällöllisesti merkityksettömiä muutoksia tehtiin koulun A oppilaista Samuelin tavoitteisiin ja koulun B oppilaista Emilian ja Annan tavoitteisiin. Alla on esitetty muutama esimerkki merkityksettömistä muutoksista. Tutkielmassa esitetyt tavoitteiden muutosten esimerkit on merkitty tunnistenumeroilla (esim. S1 = tutkielman ensimmäinen esimerkki Samuelin tavoitteiden muutoksista). Seuraavissa esimerkeissä sama opettaja oli kirjoittanut molempien lukuvuosien tavoitteet.

S1	Luokan/ koulun sääntöjen noudattaminen.	Luokan ja koulun sääntöjen noudattaminen.
S2	Kuvien käyttö lukujärjestyksessä ja kommunikoitaessa viittomat mukana (vaikka Samuel ymmärtää selkeitä sanallisia ohjeitakin).	Kuvien käyttö lukujärjestyksessä ja kommunikoitaessa viittomat mukana. Samuel ymmärtää selkeitä sanallisia ohjeita.
S3	Ruokarauhan antaminen muille.	Ruokarauhan antaminen.
E1	Opin yhdistämään 2–3 merkkiä omassa ilmaisusani uuden, laajemman kommunikointikansion avulla.	Opin yhdistämään 2–3 merkkiä omassa ilmaisusani kommunikaatiokansion avulla.

Esimerkissä S1 kauttaviiva korvattiin sanalla *ja*, S2:ssa sulut poistettiin ja S3:ssa sana *muille* jätettiin pois. Esimerkissä E1 mainittu kommunikointikansio oli molempina lukuvuosina sama, mutta ensimmäistä tavoitetta kirjoittaessa kansion uutuus ilmaistiin tavoitteessa. Tavoite muutettiin siis ajantasaiseksi. Seuraavassa esimerkissä opettaja vaihtui.

S4	Valintojen tekeminen kahdesta vaihtoehdosta, onnistuu välillä useammastakin vaihtoehdosta.	Valintojen tekeminen kahdesta vaihtoehdosta. Se onnistuu välillä useammastakin vaihtoehdosta.
----	--	---

Esimerkin S4 tavoite jaettiin toisena lukuvuonna kahdeksi virkkeeksi, mutta tavoitteen sisältö säilyi laadullisesti ja määrällisesti samana kuin edellisenä lukuvuotena. Sekä saman että eri opettajan tekemien merkityksettömien muutosten avulla opettaja muokkasi tavoitteet joissakin tapauksissa muotoon, joka oli sellaisenaan luettuna ymmärrettävämpi ja kieliopillisesti selkeämpi kuin edellisen vuoden tavoite (esimerkit S1, S2 ja S4).

7.2 Yksittäisten tavoitteiden muutoskategoriat koulussa A

HOJKS-lomakkeen laatimisessa hyödynnetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaalle edellisenä lukuvuonna tehtyä HOJKSia (Opetushallitus, 2014, 67). Tällöin on luontevaa, että tarpeellisiksi koetut tavoitteet pysyvät osittain samoina, mutta niihin tehdään jonkinlaisia muutoksia. Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen 2 tarkastelemalla, minkälaisia laadullisia tai määrällisiä muutoksia koulun A oppilaiden yksittäisten tavoitteiden sisällöissä tapahtui peräkkäisinä lukuvuosina.

Mian tavoitteet säilytettiin hänen HOJKS-lomakkeissaan joko samoina tai poistettiin kokonaan. Tavoitteiden muutoskategoriat muodostuvat siis Leon ja Samuelin yksittäisten tavoitteiden sisältöihin tehdyistä laadullisista tai määrällisistä muutoksista. Ryhmittelin muutokset neljään kategoriaan, jotka ovat *oppilaalle tarjottu tuki*, *tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus*, *tavoitteen sisältöalueen kattavuus ja vaatimustaso* sekä *tavoitteen sisällön täsmentyminen tai yleistyminen*. Kategorioiden *oppilaalle tarjottu tuki* ja *tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus* muutokset eivät muuta suoraan tavoiteltuja taitoja, vaan taidon tavoittelemiseen liittyvää informaatiota. Kahteen muuhun kategoriaan kuuluvat muutokset vaikuttavat sen sijaan suoraan tavoiteltavaan sisältöön.

Ainoastaan yhdessä tavoitteessa tapahtui kerran määrällinen muutos, kaikki muut muutokset olivat laadullisia. Osa laadullisista muutoksista oli määrällisen muutoksen kaltaisia, koska niissä käytettiin määrään liittyviä käsitteitä (esim. *välillä*, *monissa*, *kaikissa arjen tilanteissa* ja *vähentyminen*). Sanat eivät kuitenkaan ilmaiseet tarkkoja lukumääriä, joten en laskenut niitä määrällisiksi muutoksiksi. Tapahtunut määrällinen muutos kuuluu kategoriaan *tavoitteen sisällön täsmentyminen tai yleistyminen* ja on esitetty luvun 7.2.4 esimerkissä S20. Seuraavissa alaluvuissa esittelen selkeimpiä esimerkkejä yksittäisissä tavoitteissa tapahtuneiden muutosten muodostamasta neljästä kategoriasta.

7.2.1 Oppilaalle tarjottu tuki

Oppilaalle tarjottu tuki -kategoria sisältää tavoitteen saavuttamiseen tai tavoitellun taidon harjoitteluun tarjottuun tukeen liittyviä muutoksia. Tukea joko lisättiin, otettiin pois tai muutettiin. Määrittelin oppilaalle tarjotun tuen vaihtoehtoiksi apuvälineet, opettajan tai ohjaajan antama tuen tai toimintaympäristön. Yhdenkään tavoitteen muutos ei liittynyt tavoit-

teen toimintaympäristöön, joten kategorian muutokset koostuvat apuvälineiden sekä opettajien ja ohjaajien antaman tuen muutoksista. Katteoria koostuu Leon ja Samuelin tavoitteisiin tehdyistä muutoksista.

Seuraavissa esimerkeissä oppilaalle tarjottu tuki poistettiin kokonaan. Esimerkissä L3 poistumiselle oli yksi välivaihe. Kolme viivaa (---) tarkoittavat, että lomakkeeseen kirjattu tavoite oli pidempi, mutta poistetut osat eivät ole olennaisia kyseisessä kategoriassa.

L1	Keskittyä ryhmätilanteissa opetettavaan asiaan. Apuna ohjauskuvat, sermit, purkka.	Keskittyä ryhmätilanteissa opetettavaan asiaan.	
S5	Katsekontakti--- (viittoma tai kuva auttaa).	Katsekontakti.	
S6	Ohjeiden mukaan toimiminen (selkeät sanalliset ohjeet – 1 ohje kerrallaan).	Ohjeiden mukaan toimiminen.	
L2	Hermostumisen väheneminen. --- Painopeiton käyttö. --- Tarjotaan purkkaa Leolle näissä tilanteissa.	Hermostumisen --- väheneminen. ---	
L3	Ryhmätilanteissa kirjallisten töiden tekeminen; apuna kirjoitettu lista tehtävistä asioista.	Ryhmätilanteissa kirjallisten töiden tekeminen; apuna tarvittaessa kirjoitettu lista tehtävistä asioista.	Ryhmätilanteissa kirjallisten töiden tekeminen itsenäisesti.

Edellisissä esimerkeissä poistuvia apuvälineitä olivat ohjauskuvat, sermit, purkka, kuvat, painopeitto ja *kirjoitettu lista tehtävistä asioista*. Opettajan tai ohjaajan antamaan tukeen liittyviä poistuvia tuen keinoja olivat viittomat ja *selkeät sanalliset ohjeet – yksi ohje kerrallaan*. Seuraavissa esimerkeissä opettajan tai ohjaajan tuki oppilaalle lisääntyi tai muuttui. Esimerkissä S7 näkyy neljän lukuvuoden aikana tapahtuneet muutokset, joista kolmantena vuonna muutosta ei tapahtunut.

S7	--- itsenäinen wc-käynti ---.	Itsenäinen wc-käynti (ohjaaja ollut vielä mukana).	Itsenäinen wc-käynti (ohjaaja ollut vielä mukana).	Itsenäinen wc-käynti (ohjaaja mukana, oven takana).
----	-------------------------------	--	--	---

S8	--- ruuan mahdollisimman itsenäistä ottamista linjastolta sekä tarjottimen poisviemistä ruokailun päätyttyä.	Ruuan mahdollisimman itsenäistä ottamista linjastolta (vain sanallinen ohjaus/ ennakointi ja ruuan annostelu) sekä tarjottimen --- poisviemistä ruokailun päätyttyä.
----	--	--

S7:n ensimmäisen lukuvuoden tavoitteessa ohjaajaa ei mainittu, kahtena seuraavana lukuvuonna ohjaaja oli mukana wc-käynnillä ja neljäntenä vuonna mukana oven takana. Esimerkin S8 ensimmäisen vuoden tavoitteessa oppilaalle tarjottua tukea ei mainittu. Toisena vuonna tarjottavaksi tueksi lisättiin sanallinen ohjaus, ennakointi ja ruoan annostelu.

7.2.2 Tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus

Tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus -kategorian muutoksissa kuvattiin oppilaan tavoitteeseen liittyvää toimintaa tai suoriutumista. Muutokset liittyivät oppilaan mahdollisiin haasteisiin tai parhaisiin suorituksiin tavoiteltavissa taidoissa. Muutosten avulla toiminnan kuvaus joko poistettiin kokonaan tai lisättiin uutena ja se saattoi myös muistuttaa arviointia. Kyseisiä muutoksia tehtiin sekä Leon että Samuelin tavoitteisiin. Seuraavassa esimerkissä tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus poistettiin:

L4	Hermostumisen väheneminen. --- Hermostukseen Leo puree vaatteitaan, itseään, esineitä, toisia ihmisiä. ---	Hermostumisen --- väheneminen. ---
----	--	------------------------------------

Ensimmäisenä lukuvuonna esimerkissä L4 kuvattiin, miten Leo toimii hermostuessaan. Toisena vuonna kuvaus jätettiin pois. Seuraavissa esimerkeissä tavoitteeseen liittyvää suoriutumista ei kuvattu ensimmäisenä lukuvuonna, mutta kuvaus lisättiin tavoitteeseen seuraavana vuonna. Kummassakin tavoitteessa oli myös muihin kategorioihin kuuluvia muutoksia, joten *tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus* -kategoriaan kuuluvat muutokset on alleviivattu.

S9	Valintojen tekeminen kahdesta vaihtoehdosta, siirrytään vähitellen useampaan vaihtoehtoon ---.	Valintojen tekeminen kahdesta vaihtoehdosta, <u>onnistuu välillä useammastakin vaihtoehdosta.</u>
S10	Puheen selkiinnyttäminen/ sanojen toistaminen, nimeämisharjoittelu.	Puheen selkiinnyttäminen → sanojen toistaminen, nimeäminen --- (<u>Samuel osaa sanoa paljon sanoja, kun vaan vaaditaan).</u>

Edellisissä muutoksista kuvattiin Samuelin osaamista: S9:ssä eritellään, kuinka monesta vaihtoehdosta Samuel osaa tehdä valintoja ja S10:ssä mainitaan, että Samuel osaa vaadittaessa sanoa paljon sanoja. Tavoitteisiin tehdyt oppilaan toimintaan liittyvät muutokset saattoivat siis sisältää myös arviointia.

7.2.3 Tavoitteen sisältöalueen kattavuus ja vaatimustaso

Tavoitteen sisältöalueen kattavuuden ja vaatimustason muutosten avulla tavoitteeseen lisättiin tai siitä otettiin pois tavoiteltavia taitoja, tai tavoitteen sisällön vaatimustasoa laskettiin tai nostettiin. Ominaisuudet ovat jonkin verran päällekkäisiä, eikä niitä voi täysin irrottaa toisistaan. Olen jakanut esimerkit tässä luvussa sen mukaan, kumpi ominaisuus (kattavuus ja vaatimustaso) on vallitsevampi. Katteoria oli suurin yksittäisten tavoitteiden muutoskategoria ja siihen kuuluvia muutoksia tapahtui sekä Leon että Samuelin tavoitteissa. Seuraavissa esimerkeissä tavoitteeseen lisättiin tavoiteltavia taitoja ja niiden sisällöt muuttuivat näin ollen laajemmiksi:

L5	Toisten tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen.	Toisten tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen ja oman käytöksen vaikutus toisen ihmisen toimintaan.
L6	Hermostumisen väheneminen. ---	Hermostumisen ja jatkuvan höpöttämisen väheneminen. ---
S11	Itsenäinen syöminen haarukkaa käyttäen.	Itsenäinen syöminen haarukkaa ja veistä käyttäen, veitsellä pilkkominen.

Esimerkissä L5 tavoitteeseen lisättiin uudeksi tavoiteltavaksi taidoksi *oman käytöksen vaikutus toisten ihmisten toimintaan*, L6:ssa *jatkuvan höpöttämisen väheneminen* ja S11:sta veitsen käyttäminen. Seuraavassa esimerkeissä tavoitteesta poistettiin tavoiteltavia taitoja:

S12	Hygieniakäyttäytyminen, itsenäinen wc-käynti - ---	Itsenäinen wc-käynti ---.
-----	--	---------------------------

Ensimmäisenä lukuvuonna tavoitteeseen sisältyi laajemmin hygieniakäyttäytymiseen liittyviä taitoja, kun toisena vuonna tavoitteena oli ainoastaan itsenäinen wc-käynti. Seuraavien esimerkkien tavoitteiden kattavuudet muuttuivat, kun niihin sekä lisättiin että otettiin pois

tavoiteltavia taitoja. Esimerkki S13 koostuu neljän lukuvuoden tavoitteista, joista kolmannessa ei tehty muutoksia:

S13	Osallistuminen välitunteihin/ -leikkeihin.	Osallistuminen välitunteihin/ -leikkeihin, toisen huomioiminen.	Osallistuminen välitunteihin/ -leikkeihin, toisen huomioiminen.	Toisen huomioiminen, ---.
S14	Harjoitellaan mahdollisuuksia ruokailuvälineiden ja ruuan mahdollisimman itsenäistä ottamista linjastolta sekä tarjottimen poisviemistä ruokailun päätyttyä.		Ruuan mahdollisimman itsenäistä ottamista linjastolta --- sekä tarjottimen + muiden välineiden poisviemistä ruokailun päätyttyä.	

Esimerkin S13 ensimmäisenä lukuvuonna Samuelin tavoitteena oli osallistua välitunteihin ja -leikkeihin. Kahtena seuraavana vuonna pelkkä osallistuminen ei riittänyt, vaan Samuelin tuli samalla huomioida muut pelaajat ja leikkijät. Neljäntenä vuonna osallistumista ei enää kirjattu tavoitteeseen, vaan tavoite keskittyi ainoastaan toisten huomioimiseen. Esimerkissä S14 tavoitteesta poistettiin ruokailuvälineiden itsenäisen ottamisen tavoittelu ja lisättiin muiden välineiden poisvieminen tarjottimen lisäksi. Seuraavassa esimerkissä tavoitteen vaatimustasoa nostettiin:

S15	Vaatteiden laittaminen naulakkoon.	--- vaatteiden laittaminen omalle paikalle naulakkoon ---.
-----	------------------------------------	--

Ensimmäisenä lukuvuonna esimerkin S15 tavoitteessa ei määritelty erikseen, mihin kohtaan naulakkoa Samuelin tuli ripustaa vaatteet, kun taas toisena vuonna tavoitteeseen kirjattiin, että tavoitteena on löytää oma paikka naulakosta ja laittaa vaatteet sinne. Näin ollen tavoitteen sisällön vaatimustaso nousi. Seuraavassa esimerkissä tavoitteen vaatimustasoa laskettiin:

S16	Valintojen tekeminen kahdesta vaihtoehdosta, <u>siirrytään vähitellen useampaan vaihtoehtoon ja lausetasoon.</u>	Valintojen tekeminen kahdesta vaihtoehdosta, onnistuu välillä useammastakin vaihtoehdosta.
-----	--	--

Esimerkin S16 muutetussa tavoitteessa ei enää selvästi vaadittu useampaan vaihtoehtoon ja lausetasoon siirtymistä, vaan tavoitteena oli valintojen tekeminen ainoastaan kahdesta vaihtoehdosta. Sen sijaan tavoitetta muutettiin *tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus* -kategoriaan kuuluvan muutoksen avulla (ks. esimerkki S9 s. 41).

7.2.4 Tavoitteen sisällön täsmentyminen tai yleistyminen

Tavoitteen sisällön täsmentyminen tai yleistyminen -kategorian muutoksissa tavoitteen sisältö pysyi samana, mutta muutoksen jälkeen sisältö kerrottiin täsmällisemmin tai yleisemmin. Tavoitteen täsmällisemmin ilmaistu sisältö saattoi käytännössä olla mukana molempien lukuvuosien arjessa, mutta se oli kirjoitettu auki vain toiseen tavoitteeseen. Kategoriaan kuuluvia muutoksia tapahtui ainoastaan Samuelin tavoitteissa. Seuraavissa esimerkeissä tavoitteiden sisältöjä täsmennettiin:

S17	Puheen tuoton lisääntyminen.	Puheen tuoton lisääntyminen kaikissa arjen tilanteissa.
S18	--- nimeämisharjoittelu.	--- nimeäminen päivittäin ja monissa tilanteissa ---.
S19	---, toisen huomioiminen.	Toisen huomioiminen, vuoron antaminen esim. keinussa.

Esimerkeissä S17 ja S18 ilmaistiin toisten lukuvuosien tavoitteissa edellisiä tavoitteita täsmällisemmin, kuinka usein ja missä tavoitetta tulee harjoittaa. Myös S19 selkiytyi hieman, kun toisen huomioimisesta esitettiin esimerkki. Seuraavissa esimerkeissä tavoitteiden sisältöjä yleistettiin:

S20	Katsekontaktin ottaminen, säilyttäminen puhuttaessa ---.	Katsekontakti.
S21	Ruokailuun lähteminen ruoka-aikana (3 yritystä).	Ruokailuun lähteminen.

Kaikkia esimerkkien S20 ja S21 ensimmäisinä lukuvuosina mainittuja asioita ei mainittu toisten lukuvuosien tavoitteissa, mutta ne saattoivat kuitenkin käytännössä yhä kuulua niihin. Tämä johtuu siitä, että toisten vuosien tavoitteet eivät olleet niin täsmällisesti kirjoitettuja kuin ensimmäisten vuosien.

7.3 Laadullisesti ja määrällisesti samoina säilyneiden HOJKS-tavoitteiden arviointi kouluissa A ja B

Tässä luvussa vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen tarkastelemalla kummankin koulun laadullisesti ja määrällisesti samoina säilyneiden HOJKS-tavoitteiden arviointeja. Koulussa A oli yhteensä 25 laadullisesti ja määrällisesti samana säilynyttä tavoitetta ja ne arvioitiin 35 kerralla mahdollisesta 45 kerrasta. Samoina säilyneitä tavoitteita jätettiin siis arvioimatta koulussa A yhteensä kymmenen kertaa. Koulussa B oli 4 laadullisesti ja määrällisesti samana säilynyttä päätavoitetta ja niille löytyi arvioinnit 6 kerralla mahdollisesta 8 kerrasta. Tarkastelin arviointeja niistä laadullisesti ja määrällisesti samoina säilyneistä tavoitteista, jotka arvioitiin vähintään kahdessa peräkkäisessä lukuvuositolustuksessa tai vaihtoehtoisesti ei yhdessäkään (vähintään kahdesta) lukuvuositolustuksesta. Tällaisia tavoitteiden arviointeja oli koulussa A yhteensä 24 ja koulussa B yhteensä 4.

Ryhmittelin tavoitteiden arvioinnit kategorioihin sen mukaan, oliko oppilas edistynyt arviointien perusteella tavoitelluissa taidoissa vai ei. Oppilaan edistymisen pystyi havaitsemaan kahdella eri tavalla: 1. kehitys ilmaistiin arvioinnissa suoraan sanallisesti tai 2. peräkkäisissä lukuvuositolustuksissa arvioitiin keskenään samoja taitoja ja oppilaan edistymisen pystyi havaitsemaan näitä arviointeja vertaamalla. Kategorioita muodostui kolme, ja ne ovat: *osaaminen pysyy samana*, *osaaminen muuttuu* ja *osaamisen muutosta ei voi määrittää*. Ne muodostuvat kaikkien koulun A ja kahden koulun B oppilaan arvioinneista.

Taulukoissa 7–10 on esitetty kaikki koulujen A ja B julkituodut kriteerit täyttävät samoina säilyneet tavoitteet sekä niiden arvioinnit jaoteltuna kolmeen arviointikategoriaan. Tavoitteet on numeroitu niiden tutkimuksessa esiintymisjärjestyksen perusteella numeroilla 1–12. Tavoite 7 esiintyy taulukoissa 8 ja 10. Samoina säilyneiden tavoitteiden lainauksissa tavoitteet on kirjoitettu samalla tavalla kuin ne on kirjoitettu niiden esiintyessä ensimmäisen kerran aineiston HOJKS-lomakkeissa. Sen jälkeen tavoitteissa on voinut tapahtua merkityksellisiä muutoksia (ks. luku 7.1), joihin en ota kantaa tässä luvussa. Arvioinneissa olevat luvut (esim. 3/5) tarkoittavat sitä, että niitä edeltävä arviointivirke on ollut lukuvuositolustuksen liitteessä valmiiksi kirjoitettuna ja opettaja on arvioinut oppilaalle kyseiseen kohtaan esimerkiksi kolme pistettä mahdollisesta viidestä pisteestä.

Taulukossa 7 on esitetty kategoriaan *osaaminen pysyy samana* kuuluvat arvioinnit. Tavoitteen 1 arvioinnit kuuluvat kyseiseen kategoriaan, koska tavoitetta arvioitiin molempien lukuvuositolodistusten liitteissä samoissa kohdissa samoilla Likert-asteikon arvoilla. Ensimmäisessä todistuksessa tavoitetta ei arvioitu todistuksen muissa kohdissa. Toisen kevään kirjoitetusta sanallisesta arvioinnista ei voi näin ollen päätellä oppilaan osaamisen muutosta, koska myöskään siitä ei käy ilmi, miten oppilas on osannut tavoitellut taidot aikaisemmin.

Taulukko 7. Arviointikategoria *osaaminen pysyy samana* koulussa A

Tavoite	Kevät	Arviointi
1. [Oppilas] toimii ohjeiden mukaan mahdollisimman itsenäisesti.	2016 2017	Toimit ohjeen mukaan 4/5 --- Työskentelet itsenäisesti 4/5 --- ryhmässäkin. Osaat tehdä monia tehtäviä täysin itsenäisesti. Osaat myös halutessasi pyytää apua, jos tehtävä on sinulle vaikea. Välillä sinun on vaikea kuunnella neuvoja ja opetusta ja tällöin toimit impulsiivisesti. Toisinaan olet oppitunnilla omissa oloissasi etkä osallistu tunnin kulkuun. --- Otat hyvin vastaan ohjeita [liikuntatunnit] --- Toimit ohjeen mukaan (4/5) --- Työskentelet itsenäisesti (4/5)

Kategoriassa *osaaminen muuttuu* oppilaan lukuvuositolodistuksessa kuvattu osaaminen joko lisääntyi tai vähentyi. Näitä muutoksia on kuvattu taulukossa 8. Koulussa A oppilaan osaamisen kuvattiin lisääntyneen peräkkäisinä lukuvuosina tavoitteiden 2, 3, 4, 6, 7 arvioinneissa ja vähentyneen tavoitteiden 4, 5 ja 6 arvioinneissa. Tavoitteen 2 ensimmäisessä lukuvuositolodistuksessa arvioitiin, että oppilas osaa hoitaa kaikki pesut *melko itsenäisesti*, eli tarvitsee kaikkiin pesuihin jonkinlaista ohjausta. Seuraavana vuonna oppilas tarvitsi hiustenpesuun ohjausta, mutta muut pesut onnistuivat itsenäisesti. Todistuksen perusteella tavoitteeseen liittyvät taidot siis kehittyivät.

Tavoitteen 3 ensimmäisessä arvioinnissa opettaja kuvasi, että *Ohjeiden mukaan toimiminen on toisinaan vaikeaa*. Seuraavan lukuvuoden arvioinnissa opettaja kuvasi oppilaan osamista lauseella *Yleensä toimit hienosti ohjeen mukaan*. Edellisistä virkkeistä ei voi päätellä oppilaan osaamisen lisääntymistä, koska kyse voi olla vain positiivisemmasta ilmaisutavasta. Lause *Pienten vastuiden antaminen omista tekemisistä ja luottamus ovat opettaneet sinua toimimaan ohjeen mukaan* sen sijaan ilmaisee, että kehitystä on lukuvuositolodistusten perusteella tapahtunut. Näin ollen oppilaan lukuvuositolodistuksessa kuvattu osaaminen lisääntyi.

Tavoitteessa 7 hermostumisen vähenemistä arvioitiin kevään 2015 todistuksessa virkkeellä *Et ole enää ollut niin hermostunut, vaan olet jaksanut paremmin keskittyä tunnin kulkuun.* Hermostumista tapahtui siis joskus. Seuraavan lukuvuoden todistuksessa tavoitetta arvioitiin lauseella *Tunnistat hienosti itsessäsi hermostuneisuuden, eli hermostumisen käsittelemiseen liittyvät taidot olivat todistusten perusteella hyvät.* Lauseessa ei kuitenkaan arvioida aivan samaa asiaa kuin ensimmäisen todistuksen virkkeessä (ensimmäisessä hermostumisen määrä, toisessa hermostumisen tunnistaminen), joten niistä ei voi vielä päätellä osaamisen lisääntymistä. Molemmissa tavoitetta arvioivissa lukuvuositodistuksissa kuvataan oppilaan koputtelua. Koputteluun liittyvä toiminta on edistynyt toisena vuonna, mikä näkyy lauseista *koputtelu koulussa on kuitenkin ylipäänsä hieman vähentynyt ja tämä järjestely on osoittautunut kohdallasi erinomaisen tehokkaaksi. Edellä mainittu toiminnan ja levon vuorottelu auttaa jäsentämään ja ohjaamaan toimintaasi.* Näin ollen oppilaan osaaminen on lukuvuositodistusten perusteella lisääntynyt.

Taulukko 8. Arviointikategoria *osaaminen muuttuu* koulussa A

Tavoite	Kevät	Arviointi
2. Harjoitellaan oman hygienian hoitoa yksilöllisesti ohjaajan kanssa (suihkussa käynti, tukan pesu ym.).	2016	Suihkussa hoidat hiustenpesut ja muut pesut melko itsenäisesti.
	2017	Hiustenpesussa tarvitset ohjausta, muut pesut hoidat itsenäisesti.
3. Ohjeiden mukainen toiminta.	2016	Ohjeiden mukaan toimiminen on toisinaan vaikeaa.
	2017	Yleensä toimit hienosti ohjeen mukaan. Tarvitset selkeitä ohjeita ja vain yhden tai kaksi kerrallaan. Ohjeiden ymmärtäminen on hyvä varmistaa. Tilanteita ennakoiva ja selittävä ohjaustapa tukee toimintaasi pitäen sen rauhallisena. --- Sanallinen ohjeistus, miten sinun odotetaan kussakin hetkessä toimivan, tukee keskittymistäsi oleelliseen. --- Toimit ohjeen mukaan 4/5 --- Pienten vastuiden antaminen omista tekemisistä ja luottamus ovat opettaneet sinua toimimaan ohjeiden mukaan!
4. Omien tunteiden tunnistaminen.	2015	Kykenet hallitsemaan käyttäytymistäsi ja tunteitasi 1/5
	2016	Pystyt muutenkin jo monin tavoin hallitsemaan tunteitasi ja sitä kautta myös käyttäytymistäsi. Pystyt käsittelemään muutoksia ja muita tunteita herättäviä ärsykeitä hillitymmin. --- Kykenet hallitsemaan käyttäytymistäsi ja tunteitasi 3/5
	2017	Kykenet hallitsemaan käyttäytymistäsi ja tunteitasi 2/5
	2016	Valinnat kahdesta ja kolmestakin eri vaihtoehdosta onnistuvat hienosti.

5. Valintojen tekeminen kahdesta vaihtoehdosta, onnistuu välillä useammasta-kin vaihtoehdosta.	2017	Vaihtoehtoja antaessa tulee aikuisen olla tarkkana, sillä valitset usein itsellesi mieleisimmän vaihtoehdon, et aina oikeaa.
6. Kontaktinhaku muihin oppilaisiin hyväksyttävällä tavalla.	2015	Teet vuorovaikutusaloitteita etupäässä aikuisille, mutta olet kiinnostunut myös oppilastovereista. Hakeudut mielelläsi vanhempien oppilaiden seuraan. Aloitat keskustelun helposti jollain hokemalla, mutta jos toinen oppilas kysyy sinulta jotain, osaat myös vastata kysymykseen asiallisesti. --- Osaat keskustelun perustaitoja: esim. aloittaa keskustelu, kuunnella, kysyä, kiittää 3/5
	2016	Aloitat mielelläsi keskusteluja muiden ihmisten kanssa. Useasti aloitat keskustelun jollain tutulla fraasilla, mutta pystyt keskustelun edetessä vastaamaan asiallisesti. --- Hakeudut selvästi muiden yläasteikäisten nuorten seuraan koulun käytävillä ja tiedostat itsekin olevasi jo yläasteikäinen. --- Osaat keskustelun perustaitoja: esim. aloittaa keskustelu, kuunnella, kysyä, kiittää 3/5 --- Sosiaaliset taitosi ovat kasvaneet melkoisesti. Sinun "oikeanlainen" lähestyminen muihin ihmisiin tarvitsee muistutusta, mutta siinäkin olet kehittynyt.
	2017	Osaat keskustelun perustaitoja: esim. aloittaa keskustelu, kuunnella, kysyä, kiittää 2/5
7. Hermostumisen vähentyminen. Keinoina lepotauot päivän mittaan, rentoutuminen sohvalla, lukeminen, musiikin kuuntelu. Painopeiton käyttö. Ulos kävelyllä tai [oppilas] pihalle (rauhassa välimatkan päässä, koputtelut pihalla). Hermostuessaan [oppilas] puree vaatteitaan, itseään, esineitä, toisia ihmisiä. Tarjotaan purkkaa [oppilaalle] näissä tilanteissa.	2015	Koputtelemine on sinulle tärkeää. Koulupäivien aikana koputtele tauoilla, välitunnilla ja sovituisissa kohdissa yksilötunnilla. --- Kevätlukukaudella ovat ryhmätunnit sujuneet sinulla paremmin. Et ole enää ollut niin hermostunut, vaan olet jaksanut paremmin keskittyä tunnin kulkuun.
	2016	Koputtele edelleen välituntisin ja joskus oppitunneillakin. Koputtelu koulussa on kuitenkin ylipäänsä hieman vähentynyt. Tunnistat hienosti itsessäsi hermostuneisuuden ja silloin kaivat itsenäisesti repustasi purkan. --- Yläasteikäiselle sopivalla tavalla lukujärjestyksesi noudattelee rytmää, jossa oppitunti kestää 45 minuuttia ja sen jälkeen on aina 15 minuutin tauko. Tämä järjestely on osoittautunut kohdallasi erinomaisen tehokkaaksi. Edellä mainittu toiminnan ja levon vuorottelu auttaa jäsentämään ja ohjaamaan toimintaasi.

Tavoitteiden 4 ja 6 arviointien perusteella oppilaiden osaaminen lisääntyi ensimmäisen ja toisen lukuvuoden välillä ja vähentyi toisen ja kolmannen lukuvuoden välillä. Tavoitetta 4 arvioitiin keväällä 2015 ja 2017 ainoastaan liitteen Likert-asteikon avulla ja keväällä 2016 Likert-asteikon lisäksi myös opettajan kirjoittaman sanallisen arvioinnin avulla. Osaamisen lisääntyminen ja vähentyminen ilmenivät tavoitteessa 4 siten, että todistusten liitteissä käytetyissä Likert-asteikoissa kyseiseen tavoitteeseen liittyvän kohdan arvo nousi toisessa luku-

vuositodistuksessa ja laski kolmannessa. Lisäksi kevään 2016 lukuvuositodistukseen kirjoitettu arviointi tuki osaamisen lisääntymistä sanojen *jo* ja *hillitymmin* avulla. Tavoitetta 6 arvioitiin kolmena peräkkäisenä lukuvuotena liitteen Likert-asteikon avulla ja kahdessa ensimmäisessä lukuvuositodistuksessa Likert-asteikon lisäksi opettajan kirjoittaman sanallisen arvioinnin avulla. Osaamisen vähentymistä tavoitteessa 6 kuvaa Likert-asteikon arvon laskeminen kevään 2016 ja 2017 välillä. Keväiden 2015 ja 2016 lukuvuositodistusten liitteissä tavoitetta arvioitiin samoilla Likert-asteikon arvoilla. Oppilaan osaaminen kuitenkin lisääntyi lukuvuositodistuksen perusteella, koska opettaja kirjoitti liitteeseen, että oppilaan sosiaaliset taidot ovat *kasvaneet melkoisesti* ja että vaikka oppilaan ”*oikeanlainen*” lähestyminen *muihin ihmisiin tarvitsee muistutusta*, on tämä *kehittynyt* myös siinä. Tavoitteen 5 arvioinnissa oppilaan osaamisen vähentyminen ilmeni siten, että lukuvuoden 2016 arvioinnissa valintojen tekemisen kuvattiin onnistuvan hienosti, kun taas arvioinnissa 2017 mainittiin haasteita oikean vaihtoehdon valitsemisessa.

Koulun B kummankin kaksi lukuvuotta samana säilyneen päätavoitteen arviointien muutokset kuuluvat kategoriaan *osaaminen muuttuu* ja ne on kuvattu taulukossa 9. Kummankin tavoitteen arvioinneissa oppilaan osaamisen kuvattiin lisääntyneen. Tavoitteessa 8 oppilas osasi arviointien perusteella keväällä 2015 katsoa ja osoittaa kädellä AAC-kansion kuvia. Seuraavana keväänä osaaminen oli todistuksen mukaan kehittynyt siten, että hän osasi edellisten lisäksi yhdistää 2–3 kansion merkkiä arjen tilanteissa. Tavoitteessa 9 oppilaan osaamisen muutos näkyy lukuvuositodistuksissa siten, että keväällä 2015 oppilas harjoitteli tunteiden tunnistamista ja seuraavana keväänä hän osasi jutella tunteista kuvien avulla.

Taulukko 9. Arviointikategoria *osaaminen muuttuu* koulussa B

Tavoite	Kevät	Arviointi
8. Opin yhdistämään 2–3 merkkiä omassa ilmaisussani uuden, laajemman kommunikointikansion avulla.	2015	Katsot tarkasti ja osoitat kädelläsi AAC-kansion kuvia.
	2016	Aikuisen avustamana käytät kommunikointikansiota mielipiteesi kertomisessa. --- Käytät oikeaa kättäsi --- kansiosi merkkien osoittamisessa. --- Osaat yhdistää arjen tilanteissa 2–3 merkkiä ilmaisussasi kansiosi avulla. --- Kerrot mielelläsi ajatuksiasi AAC-keinoin.
9. Tunteiden tunnistaminen.	2015	Harjoittelet tunteiden tunnistamista.
	2016	Juttelet kuvien avulla tunteista.

Kategoriaan *osaamisen muutosta ei voi määrittää* kuuluvat arvioinnit on kuvattu taulukossa 10. Kategoriaan kuuluu koulusta A kolmen tavoitteen arviointeja (tavoitteet 7, 10 ja 11) ja yhden tavoitteen arvioimatta jättäminen (tavoite 12). Tavoitteen 7 arvioinneista ei voi päätellä oppilaan osaamisen muutosta, koska keväällä 2017 todistuksessa mainitaan tavoitteen liittyen ainoastaan, että oppilas hakee kuuloaistimuksia koputtelemalla välituntisin puihin ja tolppiin, eikä puhuta kuuloaistimuksiin liittyvästä tavoitteesta eli hermostumisen vähenemisestä.

Taulukko 10. Arviointikategoria *osaamisen muutosta ei voi määrittää* koulussa A

Tavoite	Kevät	Arviointi
7. Hermostumisen väheneminen. Keinoina lepotauot päivän mitaan, rentoutuminen sohvalla, lukeminen, musiikin kuuntelu. Painopeiton käyttö. Ulos kävelyllä tai [oppilas] pihalle (rauhassa välimatkan päässä, koputtelut pihalla). Hermostuessaan [oppilas] puree vaatteitaan, itseään, esineitä, toisia ihmisiä. Tarjotaan purkkaa [oppilalle] näissä tilanteissa.	2016	Koputtelet edelleen välituntisin ja joskus oppitunneillakin. Koputtelu koulussa on kuitenkin ylipäänsä hieman vähentynyt. Tunnistat hienosti itsessäsi hermostuneisuuden ja silloin kaivat itsenäisesti repustasi purkan. --- Yläasteikäiselle sopivalla tavalla lukujärjestyksesi noudattelee rytmiä, jossa oppitunti kestää 45 minuuttia ja sen jälkeen on aina 15 minuutin tauko. Tämä järjestely on osoittautunut kohdallasi erinomaisen tehokkaaksi. Edellä mainittu toiminnan ja levon vuorottelu auttaa jäsentämään ja ohjaamaan toimintaasi.
	2017	Kuuloaistimuksia haet koputtelemalla välituntisin puihin ja tolppiin.
10. Liikuntatunnit → perusliikuntataitojen vahvistaminen kävely erilaisilla alustoilla, juoksu, hypely, istumaan nousu/lasku, kieriminen, tasapaino-laudat.	2016	Kävellen jaksat pitkiäkin matkoja, kunhan ohjaaja pitää huolta suunnasta.
	2017	Juokset ja hypit tasaisella maalla vapautuneesti. Hyödyt epätasaisessa maastossa kävelystä, sillä maastossa kävely on haapulevaa.
11. Pitkäjänteisyyden kasvattaminen.	2016	[Oppilas] jaksaa tehdä tehtäviä, jos hänelle on selvää mitä pitää tehdä (kuvat ja sanallinen vahvistus).
	2017	Keskityt tehtäviisi 3/5 --- Teet tehtävät alusta loppuun 5/5
12. Toisten tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen.	2015	[Tavoitetta ei arvioitu lukuvuositodistuksessa.]
	2016	[Tavoitetta ei arvioitu lukuvuositodistuksessa.]
	2017	[Tavoitetta ei arvioitu lukuvuositodistuksessa.]

Tavoitteen 10 kevään 2016 lukuvuositodistuksessa arvioidaan sitä, kuinka hyvin oppilas jaksaa kävellä pitkiä matkoja, kun taas seuraavana keväänä arvioidaan eri taitoja; tasaisella

maalla hyppimisen ja juoksemisen sekä maastossa kävelemisen taitoja. Tavoitetta 11 arvioidaan keväällä 2016 opettajan kirjoittamalla sanallisella arviolla ja seuraavana keväänä liitteen Likert-asteikon avulla. Likert-asteikon arvoille ei ole kirjattu lukuvuositodistukseen kriteereitä, minkä takia siitä ei voida määrittää oppilaan osaamisen muutosta, jos sitä verrataan ainoastaan edellisen vuoden sanalliseen arviointiin. Tavoitetta 12 ei arvioitu kertaakaan kolmen lukuvuoden aikana, joten oppilaan osaamisen muutosta ei voi päätellä lukuvuositodistusten avulla.

7.4 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa esittelen yhteenvedon tutkimuksen tuloksista siinä järjestyksessä kuin ne on esitetty tulosluvuissa 7.1–7.3. Tarkastelluiksi HOJKS-tavoitteiden muutoksiksi kohdistuivat tutkimuksessa kummankin koulun osalta uuden tavoitteen asettaminen, tavoitteen poistuminen, yksittäisessä tavoitteessa tapahtunut sisällön laadullinen tai määrällinen muutos, tavoitteen säilyminen laadullisesti ja määrällisesti samana sekä tavoitteen sisällön merkityksetön muutos. Tarkempaan sisällönanalyysiin niiden kiinnostavuuden takia valikoituivat koulun A yksittäisissä tavoitteissa tapahtuneet sisällön laadulliset tai määrälliset muutokset sekä kummankin koulun oppilaiden laadullisesti ja määrällisesti samoina säilyneet tavoitteet. Viimeksi mainitun osalta analyysi keskittyi tavoitteiden arviointeihin lukuvuositodistuksissa.

Koulun A kolmella oppilaalla tapahtui keskenään hyvin eri lukumäärä tarkasteltuja tavoitteiden muutoksia, kun taas koulun B oppilaiden päätavoitteiden muutosten lukumäärä oli keskenään melko samanlainen. Mian (koulu A) tavoitteisiin tehtiin muiden viiden oppilaan tavoitteisiin verrattuna keskimäärin vähiten muutoksia: hänelle asetettiin yhtenä lukuvuonna yksi uusi tavoite, muuten hänen tavoitteensa pysyivät kolme lukuvuotta samoina. Myöskään Emilian tai Annan (koulu B) yksittäisiin päätavoitteisiin ei tehty sisällön laatuun tai määrään liittyviä muutoksia. Heidän tavoitteisiinsa tehtiin kuitenkin sisällöllisesti merkityksettömiä muutoksia, toisin kuin Mian tavoitteisiin.

Leolta (koulu A) ei kolmen lukuvuoden aikana poistunut yhtään tavoitetta, ja hänelle asetettiin uusia tavoitteita ainoastaan yhtenä lukuvuonna. Leon tavoitteisiin ei tehty sisällöllisesti merkityksettömiä muutoksia, mutta hänen olemassa oleviin tavoitteisiinsa tehtiin joka lukuvuosi laadullisia tai määrällisiä muutoksia. Myös Petran (koulu B) yhteen yksittäiseen ta-

voitteeseen tehtiin joka lukuvuosi laadullisia tai määrällisiä muutoksia, eikä hänenkään tavoitteisiinsa tehty sisällöllisesti merkityksettömiä muutoksia. Samuelin (koulu A) tavoitteisiin tehtiin lukumäärällisesti huomattavasti enemmän muutoksia kuin muiden viiden oppilaan tavoitteisiin, mikä johtui osaltaan tavoitteiden suuremmasta lukumäärästä. Jos muutosten lukumäärää tarkastelee prosenteissa, ei ero muihin oppilaisiin ole merkittävä.

Koulun A oppilaiden tavoitteiden lukumäärät vaihtelivat vuosittain, koska uusia tavoitteita ei asetettu yhtä paljon kuin vanhoja poistettiin. Samuelilla oli yhtenä lukuvuotena enimmillään 28 HOJKS-tavoitetta, Leolla 10 ja Miialla 5. Tavoitteita poistettiin tai lisättiin HOJKS-lomakkeisiin melko vähän, ainakin verrattuna tavoitteiden lukumäärään. Kuudessa HOJKS-lomakkeessa mahdollisesta yhdeksästä yhtäkään edellisen lukuvuoden tavoitetta ei poistettu (~67 %). Neljään HOJKS-lomakkeeseen yhdeksästä ei lisätty uusia tavoitteita (~44 %). Koulussa B päätavoitteita sen sijaan poistettiin ja lisättiin jokaisessa tarkastellussa HOJKS-lomakkeessa.

Jokaisessa koulun A tarkastellussa HOJKS-lomakkeessa oli samoja tavoitteita kuin edellisenä lukuvuonna ja noin 67 prosenttiin HOJKS-lomakkeista tehtiin laadullisia tai määrällisiä muutoksia yksittäisissä tavoitteissa. Koulun B kolmessa HOJKS-lomakkeessa kuudesta (50 %) oli samoja tavoitteita kuin edellisen lukuvuoden lomakkeessa ja kahteen lomakkeessa kuudesta (~33 %) tehtiin laadullisia tai määrällisiä muutoksia yksittäisissä tavoitteissa. Kullakin koulun A oppilaalla oli tavoitteita, jotka säilyivät samoina jokaisessa aineistoon kuuluvassa HOJKS-lomakkeessa. Koulussa B tällaisia päätavoitteita ei ollut yhtäkään. Jokaisella koulun B oppilaalla oli ainakin yksi päätavoite, joka säilyi kaksi lukuvuotta samana.

Koulun A yksittäisissä HOJKS-tavoitteissa tapahtui yksi määrällinen muutos, muut muutokset olivat laadullisia. Nämä muutokset jakautuivat neljään kategoriaan, jotka ovat *oppilaalle tarjottu tuki, tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus, tavoitteen sisältöalueen kattavuus ja vaatimustaso sekä tavoitteen sisällön täsmentyminen tai yleistyminen*. Muutokset koostuivat Leon ja Samuelin yksittäisissä tavoitteissa tapahtuneista muutoksista. Muutokset oppilaalle tarjotussa tuessa ja tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvauksessa eivät liittyneet suoraan tavoiteltuihin taitoihin vaan pikemminkin tavoitteen saavuttamiseen liittyviin yksityiskohtiin. Muutokset tavoitteen sisältöalueen kattavuudessa ja vaatimustasossa sekä tavoitteen sisällön täsmentymisessä tai yleistymisessä kohdistuivat suoraan tavoiteltaviin sisältöihin.

Lopuksi tarkastelin kummankin koulun osalta laadullisesti ja määrällisesti samoina säilyneiden tavoitteiden arviointeja lukuvuositodistuksissa. Kaikille samoina säilyneille tavoitteille löytyi arvioinnit 41 kerralla mahdollisesta 53 kerrasta. Tarkemman tarkastelun kohteena oli, muuttuiko oppilaan osaaminen lukuvuositodistuksessa olevan tavoitteen arvioinnin perusteella. Arvioinnit jakautuivat kolmeen kategoriaan, jotka ovat *osaaminen pysyy samana*, *osaaminen muuttuu* ja *osaamisen muutosta ei voi määrittää*. Suurimmassa osassa koulun A samoina säilyneiden tavoitteiden arvioinneissa oppilaiden osaamisen kuvattiin muuttuneen. Oppilaiden osaaminen tavoiteltavissa taidoissa sekä lisääntyi että vähentyi arviointien perusteella. Koulun B kummankin samana säilyneen tavoitteen arvioinneissa oppilaan taitojen kuvattiin lisääntyneen. Ainoastaan yksi koulun A tavoite kuului kategoriaan *osaaminen pysyy samana*. Neljän samana säilyneen tavoitteen arvioinneista ei voinut lukuvuositodistuksen perusteella määrittää, oliko oppilaan osaaminen muuttunut.

8 Tulosten tarkastelua

Tutkin tässä tutkimuksessa sitä, minkälaisia muutoksia koulun A ja B oppilaiden HOJKS-tavoitteisiin tehtiin sekä miten kummankin koulun oppilaiden samoina säilyneitä tavoitteita arvioitiin. Yksittäisissä tavoitteissa tapahtuneet muutokset jakautuivat neljään kategoriaan, jotka on esitelty tarkemmin tulosluvun 7.2 alaluvuissa. Muutoksia oli vaikea tulkita yksiselitteisesti, eikä niistä selvinnyt ulkopuoliselle lukijalle, mikä tavoitteessa tarkalleen ottaen muuttui tai mikä oli uuden tavoitellun osaamisen taso. Samantyylinen ongelma ilmeni myös tavoitteiden arviointeja lukiessa: lukuvuositodistuksista oli vaikea määrittää, mitä tavoitetta missäkin kohdassa arvioitiin ja kuinka lähellä oppilas oli tavoitteensa saavuttamista. Näiden havaintojen takia kohdistan huomioni luvussa 8.1 HOJKS-tavoitteissa tehtyjen muutosten saavutettavuuteen, mitattavuuteen ja selkeyteen sekä luvussa 8.2 tavoitteiden arviointien johdonmukaisuuteen. Luvussa 8.3 tarkastelen opettajan vaihtuvuuden, HOJKS-tavoitteisiin tehtyjen muutosten sekä HOJKS-lomakkeen ja lukuvuositodistuksen selkeyden suhdetta. Tarkastelen tutkimuksen tuloksia luvuissa 2 ja 3 esitetyn tutkimustiedon, lakien ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valossa.

8.1 HOJKS-tavoitteiden muutosten saavutettavuus, mitattavuus ja selkeys

Ryhmittelin koulun A yksittäisiin tavoitteisiin tehdyt muutokset tässä tutkimuksessa kategorioihin sen mukaan, mitä tavoitteeseen oli tarkalleen ottaen kirjoitettu (ks. luvun 7.2 alaluvut). Tarkasteltuihin tavoitteisiin tehtiin yksi määrällinen muutos, muut muutokset olivat laadullisia. Jokaisesta tavoitteenmuutuskategoriasta löytyi esimerkkejä, joissa tehdyt laadulliset muutokset havaittiin tutkimuksen analyysivaiheessa epäselviksi ja monitulkintaisiksi. Useilla muutoksilla saattoi näin olla todellisuudessa olla eri merkitys kuin mihin kategoriaan ne sijoitettiin tässä tutkimuksessa. Tavoitteiden epäselvyyden ja monitulkintaisuuden takia myös niiden saavutettavuus jäi epämääräiseksi. Lisäksi muutoksissa ei käytetty mitattavia käsitteitä, joiden avulla kirjoitettu tavoite olisi voinut vastata todellista tavoitetta. Seuraavaksi esittelen, miten nämä ongelmat ilmenivät aineistossa sekä mitä aikaisemmat tutkimukset ja opetussuunnitelma sanovat niistä.

Oppilaalle tarjottu tuki -kategoriaan kuului muutoksia, joiden avulla apuvälineet tai opettajan tai ohjaajan antama tuki (esim. ohjauskuvat, sermit, viittoma, painopeitto, kirjoitettu

lista) poistettiin (ks. L1, S5, S6, L2 ja L3 s. 40). Oppilaalle tarjotun tuen poistuminen tarkoittaa oletettavasti, että oppilaan uutena tavoitteena on suoriutua tavoitteesta ilman aikaisemmin mainittua tukea. Tällöin tavoite on haastavampi. Tavoitteesta voi tehdä hierarkkisen välitavoitteiden avulla siten, että oppilaan välitavoitteena on suoriutua tavoitellusta taidosta tuen kanssa ja myöhempanä tavoitteena on suoriutua ilman tukea (Lignugaris/Kraft ym., 2001, 56–57).

Oppilaalle tarjotun tuen poistaminen teki kuitenkin vain yhdestä esimerkistä (L3) yksiselitteisesti haastavamman: ensimmäisen muutoksen jälkeen apuvälinettä oli tarkoitus käyttää enää *tarvittaessa* ja toisen muutoksen jälkeen tavoitellusta osaamisesta tuli suoriutua *itsestänsä*. Muissa esimerkeissä maininnat oppilaalle tarjottavasta tuesta ainoastaan poistettiin. Lignugaris/Kraftin ja muiden (2001, 56–57) mukaan toinen vaihtoehto välitavoitteiden rakentamiselle on, että niiden hierarkkisuus rakennetaan numeerisesti. Tämä tarkoittaa, että oppilas ei voi tavoitella seuraavaa välitavoitetta ennen kuin hän on saavuttanut edellisen välitavoitteen (Lignugaris/Kraft ym., 2001, 56–57). Tässä tutkimuksessa tavoitteisiin tehdyt muutokset olivat lähes poikkeuksetta laadullisia, joten tavoitteisiin ei tehty edellisenkaltaisia muutoksia. Joissakin tavoitteissa tarkkojen lukumäärien määrittäminen ja muuttaminen olisi ollut mahdollista, mutta muutoksissa kuvattiinkin esimerkiksi oppilaan parasta suoriutumista (ks. S9 ja S10 s. 41). Parhaan suoriutumisen kuvauksista ei ilmennyt, oliko tavoiteltu osaamisen taso muuttunut vai ei.

Kategoriaan *tavoitteen sisältöalueen kattavuus ja vaatimustaso* kuului muutoksia, joiden avulla tavoitteisiin lisättiin uusia tavoiteltavia taitoja aikaisempien tavoiteltujen taitojen lisäksi (ks. L5, L6 ja S11 s. 42). Näiden muutosten avulla tavoitteet laajenivat ja niiden saavutettavuus muuttui ongelmalliseksi. Hauserin (2017, 423) mukaan tavoitteessa tulee olla ainoastaan yksi tavoiteltava taito. Tämä johtuu siitä, että tavoitetta voi olla haastavaa arvioida saavutetuksi, jos siinä on useita eri tahtiin kehittyviä taitoja (Hauser, 2017, 423–424). Yksittäisessä tavoitteessa tavoitellut useat taidot olivat usein kuitenkin yhteydessä toisiinsa, jolloin toisessa taidossa kehittyminen tukee myös toisessa taidossa kehittymistä. Tavoiteltavien taitojen lisääminen tavoitteeseen teki joistakin tavoitteista todella laajoja. Muutoksen jälkeen oppilaan tavoitteena saattoi esimerkiksi olla *toisten tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen* sekä *oman käytöksen vaikutus toisen ihmisen toimintaan* (ks. L5 s. 42). Tunteet, ilmeet ja toisen ihmisen toiminta muodostavat laajan niin kokonaisuuden, että kenen tahansa olisi hankalaa saavuttaa kyseinen tavoite. Tavoitteessa ei eritellä, tavoitellaanko siinä tiettyjen vai

kaikkien tunteiden tunnistamista, minkälaista oppilaan käytöstä tarkoitetaan, kuka toinen ihminen on tai minkälaista toisen ihmisen toimintaa tarkastellaan. Näin ollen tavoite voi johtaa monitulkintaisuuksiin oppilasta ohjaavien aikuisten kesken. Clarkin (2000, 62) mukaan tavoitteissa tulisi eritellä selvästi, mitkä ovat tavoitteen kriteerit ja mitä vaaditaan siihen, että tavoite voidaan myöhemmin arvioida saavutetuksi. Edellisessä esimerkissä näin ei ollut. Myös esimerkiksi Ruble ja muut (2010, 1463–1464) havaitsivat tutkimuksessaan, että IEP-tavoitteissa ei ollut selkeitä saavuttamispisteitä.

Tavoitteita muutettiin selkeämmiksi kategorioihin *oppilaalle tarjottu tuki* sekä *tavoitteen sisällön täsmentyminen tai yleistyminen* kuuluvien muutosten avulla. *Oppilaalle tarjottu tuki* -kategoriassa tavoitetta selkeytettiin esimerkiksi täsmentämällä, minkälaista ohjausta ohjaajan tulee antaa oppilaalle wc-käynnillä (ks. S7 s. 40). Ensimmäisenä lukuvuotena oppilaan tavoitteena oli suoriutua wc-käynnistä itsenäisesti, eikä ohjaajaa mainittu. Toisena vuonna tavoitteeseen lisättiin lause *ohjaaja ollut vielä mukana* ja neljäntenä vuonna kyseinen muutos muokattiin muotoon *ohjaaja mukana, oven takana*. Alkuperäinen tavoite oli monitulkintainen, koska siinä ei ilmaistu yksiselitteisesti minkälaista ohjausta oppilaalle tulee antaa tavoitteen saavuttamiseksi, vaikka hän on seuraavien vuosien tavoitteista päätellen tarvinnut ohjausta. Alkuperäisestä tavoitteesta ei siis voinut päätellä, meneekö ohjaaja oppilaan kanssa vessaan, jääkö hän oven ulkopuolelle, saattaako hän oppilaan sinne vai meneekö oppilas vessaan itsenäisesti. Käytäntö on voinut ollut oppilaan kanssa työskenteleville aikuisille itsestään selvä ja onnistunut näin koulun arjessa ilman ongelmia. HOJKS-lomake ei kuitenkaan voi tarjota oppilaan kanssa esimerkiksi myöhemmin työskenteleville aikuisille niin paljon tai tarkkaa tietoa oppilaan kehityksestä kuin sen olisi mahdollista, jos lomakkeeseen ei kirjata tavoitteeseen liittyvää informaatiota ylös yksiselitteisesti (ks. Hauser, 217, 421; Poppes ym., 2002, 244). Toisena lukuvuonna tavoitteeseen tehty muutos oli monitulkintainen, koska siitä ei ilmennyt, missä ohjaaja on, missä asioissa hän ohjaa oppilasta ja onko ohjaus sanallista vai fyysistä. Tavoitteesta kuitenkin kävi ilmi, että oppilas ei lähde vessaan yksin. Neljäntenä vuonna oppilaalle tarjottua tukea tarkennettiin määrittämällä ohjaajan fyysinen sijainti, jolloin tavoite oli selkein.

Tavoitteen sisällön täsmentyminen tai yleistyminen -kategoriaan kuului muutoksia, jotka tekivät tavoitteesta selkeämpiä täsmentämällä kuinka usein ja missä tavoitetta tulee harjoitella (S17: *kaikissa arjen tilanteissa*; S18: *päivittäin ja monissa tilanteissa*). Käytännössä tavoitteet ovat voineet olla samanlaiset kumpanakin lukuvuonna, mutta toisina lukuvuosina

HOJKS-lomakkeisiin kirjoitettiin niistä tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa. Edellä mainitut muutokset eivät kuitenkaan tehneet tavoitteista täysin yksiselitteisiä tai mitattavia: ilmauksesta *kaikissa arjen tilanteissa* ei selviä tarkkaa lukumäärää tai saavuttamisen kriteeriä sille, kuinka hyvin taito (*puheen tuoton lisääntyminen*) tulee osata eikä sanasta *monissa* selviä tarkkaa lukumäärää. Oppilasta ohjaavilla aikuisilla saattaa näin olla eri näkemys tavoitellusta tasosta, jolloin oppilaan on hankalaa saavuttaa tavoitetta ja aikuisten antama ohjaus sekä formatiivinen arviointi voivat olla epäjohdonmukaisia. Edellä esitetyt tavoitteet muistuttavat tavoitteenasetantateorian (ks. luku 2) määrittelemää tee parhaasi -tavoitetta. Se ei Locken ja Lathamien (2002, 705–710; 2006, 265–266) mukaan johda yhtä tehokkaaseen oppimiseen kuin sopivan haastava ja selkeä tavoite. Aikaisemmissa tutkimuksissa esimerkiksi Ruble ja kollegat (2010, 1463–1464) ovat havainneet, että tarkastellut IEP-tavoitteet eivät olleet mitattavia.

Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden tulee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 71) mukaan olla yksilöllisiä ja saavutettavissa olevia. Myös Clarkin (2000, 60) sekä Poppesin ja kollegoiden (2002, 242) mukaan oppilaan tavoitteiden tulee olla yhteydessä hänen sen hetkiseen osaamistasoonsa ja olla näin ollen saavutettavissa olevia. Lisäksi huomioitavaa tavoitteen asettamisessa on sen selkeä määrittely (Hauser, 2017, 423). Tavoitteen selkeyden mahdollistavat tavoiteltujen taitojen mitattavuus sekä yksiselitteiset termit, jotka kaikki oppilaan kanssa työskentelevät aikuiset voivat käsittää samalla tavalla (Hauser, 2017, 423). Tavoitteesta tulee siis monitulkintainen, jos siitä puuttuu olennaista informaatiota tai siinä käytetyt sanat itsessään ovat monitulkintaisia ja yleisiä eli epämitattavia. Kuten havaittu tässä luvussa tehdyssä tulosten tarkastelussa, koulun A tarkasteltujen HOJKS-tavoitteiden muutokset eivät olleet saavutettavia, mitattavia tai selkeitä.

Jos tavoite ei ole mitattava, ei sille voida määrittää tarkkaa saavutuspistettä. Jos tavoitteella ei ole saavutuspistettä, voi se johtaa erilaisiin tulkintoihin oppilasta ohjaavien aikuisten kesken siitä, minkälaiseen osaamiseen tavoitteessa tarkalleen ottaen pyritään. Tällöin joku oppilaan kanssa työskentelevä aikuinen voi ajatella, että tavoitteen saavuttamisesta puuttuu vielä jotakin, jolloin aikuisten oppilaalle antama tavoitetta koskeva formatiivinen arviointi voi olla keskenään epäjohdonmukaista. Jos tavoitteessa ei ilmoiteta, kuinka usein, pitkään tai virheettömästi se tulee osata, voi aikuinen ajatella, että jos tavoiteltavat taidot kehittyisivät vielä hieman, niin tavoite olisi saavutettu. Jos tavoitteelle ei olla asetettu saavutuskritee-

riä, voi oppilaalta aina vaatia tavoitellun taidon osaamista uudessa ympäristössä, hieman nopeammin tai kunnes oppilas suoriutuu tavoitellusta osaamisesta itsenäisesti. Yksi tapa tehdä tavoitteista mitattavampia on jakaa ne hierarkkisiin välitavoitteisiin. Tavoitteiden mitattavuus, saavutettavuus ja selkeys liittyvät vahvasti toisiinsa, eikä sen takia kokenut tarpeelliseksi erotella niitä tässä tutkimuksessa yksiselitteisesti.

8.2 Saavuttamatta jääneiden tavoitteiden arviointi

Jokaisella koulun A oppilaalla oli tavoitteita, jotka säilyivät samoina heiltä jokaisessa tarkastellussa HOJKS-lomakkeessa (ks. taulukko 6 s. 37). Kuten luvussa 2 mainittiin, vaikeimmin vammaisten oppilaiden taidot kehittyvät tavanomaista hitaammin (Boavida ym., 2010, 242; Bourke ym., 2011, 406; Launonen, 2007, 81). Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden taidot saattavat myös taantua etenevän sairauden vuoksi, jolloin positiivista kehitystä on myös se, että lapsen taidot pysyvät samoina tai eivät taannu niin paljon (ks. esim. Launonen, 2007, 94). Näin ollen tavoitteen säilyminen samana voi hyvinkin olla asianmukaista. Koska edistyminen tapahtuu pienin askelin, voi tavoitteiden säilyminen samoina useana peräkkäisenä lukuvuonna johtua kuitenkin myös siitä, että ne ovat liian laajoja eivätkä huomioi pienempää kehitystä. Tällöin tavoitteet eivät ole saavutettavissa olevia. Lisäksi tavoitteisiin tehdyt pienetkin muutokset ilmaisevat, että opettaja ei ole pitänyt tavoitetta yhdentekevänä.

Edellisessä luvussa esittelin, minkälaiset tavoitteiden piirteet tekivät tavoitteista saavuttamattomia. Tavoitteiden saavuttamatta jääminen oli yleistä myös luvussa 7.3 tarkastelluissa samoina säilyneissä tavoitteissa: ainoastaan kahdessa tavoitteessa käytettiin mitattavia ilmaisuja, jotka ilmaisivat selkeästi tavoitteen saavuttamiseen vaaditun osaamisen tason (tavoite 5: *Valintojen tekeminen kahdesta vaihtoehdosta* ja tavoite 8: *Opin yhdistämään 2–3 merkkiä*). Tässä luvussa käsittelen sitä, mitä arvioinnissa voi tapahtua, jos tavoitteet eivät ole saavutettavia.

Kuten mainittu luvussa 3, tulee lukuvuositodistuksessa arvioida, miten oppilas on saavuttanut tavoitteensa (Perusopetusasetus, 1998/852, 10§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 49) mukaan oppimisen arvioinnista tulee käydä ilmi, miten oppilas edistyy opinnoissaan sekä mikä on edistymisen suhde oppilaan aikaisempaan osaamiseen ja hänelle asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnin on todettu olevan tehokkaampaa, jos siitä selviää, miten oppilas on edistynyt verrattuna hänen aikaisempaan osaamiseensa (Kluger & DeNisi, 1996). Opetussuunnitelmaan nojaten myös Halinen ja muut (2016, 285–287) mainitsevat

hyvän palautteen (formatiivinen ja summatiivinen) yhdeksi tunnusmerkiksi sen, että palautteesta tulisi ymmärtää miten oppilas on edennyt tavoitteeseen nähden. Heidän mukaansa kyseisen tunnusmerkin osalta hyödyllisintä on kuvata oppilaan edistymistä ja hänen parhaiten onnistuneita suorituksiaan (Halinen ym., 2016, 287).

Kategoriaan *osaamisen muutosta ei voi määrittää* kuuluvista arvioinneista ei selvinnyt, miten oppilaan osaaminen oli kehittynyt tavoitelluissa taidoissa. Yhden tavoitteen kohdalla tämä johtui siitä, että sitä ei arvioitu kertaakaan kolmena lukuvuotena. Kaiken kaikkiaan samoina säilyneitä tavoitteita jätettiin arvioimatta yhteensä 12 kertaa. Rämä ja kollegat (2017, 35) havaitsivat toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteita ja lukuvuositodistuksia tutkiessaan, että keskimäärin lähes puolet tavoitteista jätettiin arvioimatta. He esittävät tavoitteiden vähäisen arvioinnin mahdolliseksi syyksi, että tavoitteet eivät olleetkaan niin tarpeellisia tai saavutettavia käytännössä, kuin niitä laatiessa oltiin luultu. Oppilas on myös saattanut saavuttaa tavoitteen, ja sen tilalle ollaan asetettu uusi vaativampi tavoite, jolloin vanhan tavoitteen arviointia ei pidetä enää ajankohtaisena. Lisäksi syynä saattaa olla arviointikriteerien puuttuminen tai soveltamisen haasteet. (Rämä ym., 2017, 40.) Edellä mainitut syyt eivät kuitenkaan selitä sitä, miksi arvioimaton tavoite säilyi samana. Sen sijaan samana säilymisen ja arvioimatta jättämisen syynä voi olla se, että arvioinnissa pyrittiin kuvaamaan oppilaan osaamista kokonaisvaltaisesti, eikä siinä tarkoituksella keskitytty yksittäisiin tavoitteisiin (ks. Rämä ym., 2017, 40). Keskeneneräisten tavoitteiden arviointi on myös voitu toteuttaa oppilaan ja huoltajien kanssa HOJKSin arviointikeskustelussa (ks. Opetushallitus, 2014, 68), jolloin sen kirjaamista lukuvuositodistukseen ei olla enää pidetty tarpeellisena

Kolmen muun *osaamisen muutosta ei voi määrittää* -kategoriaan kuuluvan tavoitteen arvioinneissa puolestaan arvioitiin peräkkäisinä lukuvuosina keskenään hieman eri asioita tai toisen lukuvuoden arviointi antoi oppilaan osaamisesta niukasti informaatiota. Oppilaan osaamisen edistymistä ei myöskään mainittu näissä arvioinneissa sanallisesti. Erityisesti kolme kategoriaan kuuluvaa tavoitetta (tavoitteet 10, 11 ja 12 s. 50) olivat todella laajoja: tavoiteltavina sisältöinä olivat *pitkäjänteisyyden kasvattaminen*, useiden eri *perusliikuntataitojen vahvistaminen* sekä *toisten tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen*. Pitkäjänteisyyttä käytetään erilaisissa tilanteissa jatkuvasti ja siihen liittyvä käytös saattaa vaihdella riippuen esimerkiksi oppilaan mielenkiinnonkohteista. Perusliikuntataitoja on useita ja ne voivat kehittyä eri tahtiin. Myös tunteita ja ilmeitä on lukuisia erilaisia.

Kategorioiden *osaaminen muuttuu* ja *osaaminen pysyy samana* arvioinneista kävi ilmi oppilaan osaamisen kehitys verrattuna edelliseen lukuvuoteen ja joissakin arvioinneissa kuvattiin oppilaan parhaiten onnistuneita suorituksia. Yhdestäkään arvioinnista ei kuitenkaan käynyt yksiselitteisesti ilmi, kuinka lähellä oppilas oli tavoitteensa saavuttamista. Lisäksi on huomioitava, että tutkimuksessa verrattiin peräkkäisten lukuvuositodistusten arviointeja toisiinsa. Näin mahdollistui oppilaan osaamisen kehityksen havaitsemisen myös sellaisista arvioinneista, joista ei ilman toisen lukuvuoden arviointia olisi voinut havaita kirjattua kehitystä. Toisaalta tutkimuksessa tarkasteltiin ainoastaan lukuvuositodistuksiin kirjattuja arviointeja. Tutkimuksesta ei siis selviä, miten esimerkiksi formatiivisella arvioinnilla on ilmaistu tavoitteen saavutusaste.

Tässä tutkimuksessa tarkastelluista arvioinneista ei käynyt ilmi, kuinka lähellä oppilas oli tavoitteensa saavuttamista. Arviointia ei kuitenkaan voi liittää tavoitteen saavuttamisen kriteereihin, jos kriteerejä ei ole alun perin asetettu. Tavoitteiden saavuttamispisteen asettaminen on siis tärkeää myös annettavan arvioinnin laadun kannalta. Jos tavoitteella ei ole saavuttamispistettä, voi sanallista arviointia kirjoittaessa olla vaikea ilmaista, kuinka lähellä oppilas on tavoitteen saavuttamista. Yksi keino ilmaista arvioinnissa, kuinka lähellä oppilas on tavoitteen saavuttamista, on hyödyntää arvioinnissa tavoitteelle asetettua asteikkoa (ks. esim. Yell ym., 2016, 36). Yksi vaihtoehto asteikolle on koulun B käyttämä GAS-menetelmä, jota voi hyödyntää tavoitteiden laatimisen lisäksi myös arvioinnissa (ks. Sukula & Vainiemi, 2016, 3).

Halisen ja kollegoiden (2016) mukaan oppilaan on tärkeää ymmärtää arvioinnin antamisen yhteydessä annetun arvioinnin kriteerit ja perustelut. Olennaista ymmärtämisen syntymisessä on tavoitteiden laatimisvaiheessa tavoitteen yksiselitteinen määrittely ja onnistumisen kriteerien avaaminen. Tarkka määrittely helpottaa oppilaan sitoutumista tavoitteen parissa työskentelyyn ja sen saavuttamiseen. Näin myös palautteen hyöty oppimiselle on suurempaa. Yksi arvioinnin tehtävä on auttaa oppilasta hahmottamaan tavoitteitaan ja omaa osaamistaan suhteessa niihin. Jos arvioinnin sanasto on monitulkintaista ja epämääräistä, on edellinen epäilemättä haastavaa. Yksiselitteisesti kirjoitettu arviointi auttaa myös uusien tavoitteiden yksiselitteisessä kirjoittamisessa ja niiden haastavuuden asettamisessa. (Halinen ym., 2016, 285–287.) Näin ollen, jos lukuvuositodistuksiin kirjattu arviointi on yksiselitteistä, on

opettajan (saman ja erityisesti uuden) helpompi asettaa seuraavan lukuvuoden HOJKS-tavoitteet selkeiksi, tarkoiksi ja sopivan haastaviksi.

Joissakin samoina säilyneiden tavoitteiden arvioinneissa käytettiin monitulkintaisia ilmauksia, joista oli yksinään vaikea päätellä, olivatko oppilaan taidot kehittyneet ja miten, vai käytettiinkö toisessa lukuvuositodistuksessa vain positiivisempia ilmauksia. Näitä monitulkintaisia ilmauksia olivat esimerkiksi *melko* itsenäisesti, tarvitset *ohjausta* (kuinka paljon, minkälaista), *toisinaan*, *yleensä*, *usein*, *et aina*, *joskus*, *niin* hermostunut, *paremmin*, *monin* tavoin ja kasvaneet *melkoisesti*. Jokaisessa arviointikategoriassa oli koulun A osalta monitulkintaisia ilmauksia sisältäviä arviointeja. Myös Wennergren (2011, 549) havaitsi tutkimuksessaan, että huonosti kuuleville oppilaille kirjoitettu sanallinen arviointi oli monitulkintaista ja epäselvää, jolloin oppilaiden oli vaikea ymmärtää sitä yksiselitteisesti. Tarkasteltaessa toiminta-alueittain opiskeleville oppilaille kirjoitetun arvioinnin kieltä tulee huomioida, että kaikki kyseiset oppilaat eivät osaa lukea. Lukuvuositodistuksen arviointi antaa kuitenkin tietoa myös oppilaan huoltajille ja se voidaan esittää oppilalle esimerkiksi kuvallisesti.

8.3 Monivuotinen opetus ja tavoitteiden muutokset

Tulosluvussa 7.1 havaittiin, että koulun A opettajat tekivät oppilaiden HOJKS-tavoitteisiin todennäköisemmin muutoksia, jos opettaja oli opettanut oppilasta aikaisemmin. Tulos on mielenkiintoinen, koska uuden opettajan voisi olettaa lukevan tavoitteet huolellisemmin kuin vanhan opettajan. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, kuinka usein opettajan kannattaisi oppilaan oppimisen kannalta vaihtua toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Tutkimuksen aineistosta ei myöskään selviä, mitä muutoksia mihinkin HOJKS-tavoitteeseen olisi ollut tarkoituksenmukaista tehdä. Tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että oppilaiden HOJKS-tavoitteisiin tehdyt muutokset ja lukuvuositodistusten arvioinnit olivat monin paikoin epäselviä ja monitulkintaisia. HOJKS-tavoitteista ei selvinnyt tavoitellun osaamisen selkeää tasoa eikä niiden arvioinnista käynyt ilmi, kuinka lähellä oppilas oli tavoitteen saavuttamista (ks. luvut 8.1 ja 8.2). Selkeiden ja yksiselitteisten HOJKS-tavoitteiden muutosten ja lukuvuositodistusten arviointien kirjoittaminen on tärkeää, jotta uusi opettaja saisi niistä tarvittavaa tietoa oppilaan osaamisesta ja voi tehdä HOJKS-tavoitteisiin tarvittavat muutokset.

Monivuotisesta opetuksesta (looping), eli opetuksesta, jossa opettaja opettaa samaa luokkaa vähintään kaksi peräkkäistä lukuvuotta on erityispedagogiikan saralla melko vähän tutkittua. Monivuotiselle opetukselle erityisopetuksessa on esitetty tutkimuksissa sekä hyötyjä että haittoja (ks. esim. Barnes, 2009; Brown, 2011; Nevin, Cramer, Voigt & Salazar, 2008). Joskus opettajan vaihtuminen on väistämätöntä, ja siitä voi olla hyötyä esimerkiksi uuden opettajan erilaisten ohjauskeinojen takia. Uusi opettaja saattaa myös nähdä kehittämismahdollisuuksia jossakin oppimisen osa-alueessa, joka on jäänyt toiselta opettajalta vähemmälle huomiolle. Kuten mainittu luvussa 2, voi vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden kehitystä olla hankalaa huomata (Boavida ym., 2010, 242; Bourke ym., 2011, 406; Launonen, 2007, 81.). Sen takia edellä mainitut hyödyt mielestäni korostuvat toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa.

Yhdeksi monivuotisen opetuksen hyödyksi on mainittu, että opettaja on heti kouluvuoden alusta alkaen tietoinen oppilaan IEP-tavoitteista (Bafile, 2003, Brownin, 2009, 37–38 mukaan). Tavoitteiden ja lukuvuositolentuksiin kirjattujen arviointien tulee olla selkeästi kirjoitettuja, jotta uusi opettaja voi olla tietoinen toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan HOJKS-tavoitteista ja niissä tavoiteltujen taitojen tilasta lukuvuoden alusta alkaen. Ilman tätä tietoa opettajan voi olla vaikea kirjoittaa uusia tavoitteita sopivan haastaviksi. HOJKS-tavoitteet laaditaan syksyn alussa, jolloin uudella opettajalla ei ole ollut paljoa aikaa tutustumiseen. Toisaalta on opettajan ammattitaitoa osata laatia tavoitteita myös oppilaalle, jota hän ei tunne perinpohjaisesti. Lisäksi, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 69) määrätään, tulee HOJKS-lomaketta muuttaa aina opetuksen tavoitteiden muuttuessa. Tämä tarkoittaa siis sitä, että HOJKS-tavoitteisiin voi tehdä muutoksia lukuvuoden edetessä.

9 Luotettavuus ja eettisyys

IASSID-verkosto (International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities) on linjannut kehitysvammaisten tutkimukseen liittyviä tutkimuseettisiä periaatteita. Yhtenä periaatteena on, että jos tutkimuksen osallistujina on kehitysvammaisia ihmisiä, tulee tutkimuksen liittyä heidän tarpeisiinsa ja tavoitteena tulee olla heille hyödyllisen tiedon hankkiminen. Lisäksi tutkimusmetodien tulee tuottaa mahdollisimman vähän haittaa ja niiden tulee olla mahdollisimman vähän tungettelevia. (Dalton & McVilly, 2004, 62.) Suomessa tutkimuseettinen neuvottelukunta linjaa hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia, joiden noudattaminen mahdollistaa eettisesti hyväksyttävän sekä luotettavan ja uskottavan tieteellisen tutkimuksen tekemisen. Näitä lähtökohtia ovat mm. rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, aikaisempiin tutkimuksiin asianmukainen viittaaminen, tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen ja tiedonhankintamenetelmien eettisyys. (Varantola, Launis, Helin, Spoo & Jäppinen, 2012.) Lisäksi tunnisteellisen tutkimusaineiston suojaaminen tulee toteuttaa huolellisesti esimerkiksi säilyttämisen ja kuljettamisen osalta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009, 9). Pyrin noudattamaan tässä tutkimuksessa kaikkia IASSID-verkoston ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan asettamia ohjeita mahdollisimman tarkasti. Seuraavaksi erittelen, millä tavalla olen noudattanut edellä mainittuja eettisiä lähtökohtia ja miten ne vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Lopuksi käsittelem tutkimuksen yleistettävyyteen ja menetelmätriangulaatioon liittyviä näkökulmia.

Hyödyllisen tiedon hankkiminen

Toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen liittyvän tutkimuksen tekeminen on tärkeää, jotta opetusta voidaan kehittää, alalle saadaan lisää osaavia opettajia ja alalla jo työskentelevät opettajat saavat työnsä tueksi lisää ja monipuolista tutkimukseen pohjautuvaa tietoa. Kuten mainittu teorialuvuissa 2 ja 3, ovat tavoitteiden asettaminen ja arviointi molemmat suurissa roolissa oppilaan oppimisen edistymisen kannalta. Tutkimuksen laajana tavoitteena oli selvittää toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden laatimisen ja niiden arvioinnin toteutumista, jotta kyseisille oppilaille järjestettävä opetus voisi olla tavoitteellisempaa ja sen myötä laadukkaampaa. Tutkimuksessa havaittiin kehittämiskohtia kyseisestä aiheesta, jolloin tutkimuksessa hankittu tieto on hyödyllistä.

Tutkimusluvut ja tutkimusaineiston suojaaminen

Huolehdin, että minulla oli kummastakin koulusta tarvittavat tutkimusluvut: Erityispedagogiikan tutkimusryhmällä oli kouluun A valmiiksi voimassa oleva tutkimuslupa, kouluun B hankin erikseen tutkimusluvan koulun rehtorilta. Tiedotin kumpaakin koulua tutkimuksen tarkoituksesta, sisällöstä ja aikataulusta sähköpostitse. Lisäksi olin kouluun A puhelimitse yhteydessä ja lähetin kouluun B tutkimussuunnitelman tutkimuslupahakemuksen yhteydessä. Näin varmistin, että molemmat koulut tiesivät, minkälaiseen tutkimukseen ovat osallistumassa ja mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet.

Säilytin tutkimuksen aineistoa tutkielman teon ajan kotonani siten, että siihen ei päässyt käsi kukaan muu itseni lisäksi. Tutkimuksen julkaisun jälkeen aineistoa tullaan säilyttämään Erityispedagogiikan tutkimusryhmän tiloissa lukollisessa kaapissa. Aineistosta oli sensuroitu oppilaiden nimet, mutta koulujen, opettajien ja muiden asiantuntijoiden nimet olivat näkyvissä dokumenttien sivuilla. Lisäksi aineisto sisälsi sille ominaiseen tapaan paljon tietoa oppilaista. Sen takia en kuljettanut aineistoa pois kotoani enkä lähettänyt sähköpostitse ohjaajilleni mitään tietoja tai taulukoita, joissa olisi ollut oppilaiden tai koulun henkilökunnan nimiä tai tunnistettavaa määrää yksittäisen oppilaan tietoja (esim. kaikki tavoitteet). En myöskään kirjannut omalle tietokoneelleni kenenkään dokumentissa mainitun oikeaa nimeä, vaan käytin nimille alusta alkaen anonymisoituja merkintöjä

Tiedonhankintamenetelmät

Kaikki tutkimuksessa käytetty aineisto olisi ollut olemassa myös ilman tätä tutkimusta, eli se on toteutettu osana koulun normaalitoimintaa. Analysoitu aineisto ei myöskään ole arkaluontoista. (ks. esim. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009, 1–2.) Tutkimuksen aineistoa on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, joka etenee abstrahointivaiheeseen asti aineistolähtöisesti. Yksi aineistolähtöisen analyysin ongelma on, että tutkija ei voi pysyä täysin objektiivisena analyysissään, vaan hänen omat ajatuksensa ja mielipiteensä vaikuttavat esimerkiksi tutkimuksessa käytettyihin käsitteisiin sekä tutkimusasetelmaan ja -menetelmään. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96.) Aloittaessani tutkielman tekemisen minulla ei ollut tarkkaa kuvaa siitä, minkälaisia toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-lomakkeet tai lukuvuositolustukset olisivat. En ole koskaan itse laatinut HOJKS-lomakkeita tai lukuvuositolustuksia, enkä ollut ennen tätä tutkimusta lukenut toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan HOJKS-lomaketta tai lukuvuositolustusta. Näin ollen ennakkokäsitykseni ai-

neiston dokumenteista perustui suurimmaksi osaksi lukemiini tutkimuksiin ja alan kirjallisuuteen. Pysin tiedostamaan omat ennakkokäsitykseni läpi tutkielman teon ja erottamaan omat ennakkokäsitykseni aineiston todellisesta sisällöstä.

Rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus sekä muihin tutkimuksiin viittaaminen

Pysin kertomaan tässä tutkimuksessa sen aineistosta, analyysistä ja tuloksista mahdollisimman rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti, jotta tutkimus olisi toistettavissa ja lukija voi itse arvioida tutkimuksen tuloksia ja niiden luotettavuutta. Pysin merkitsemään tutkielmaan kaikki lähdeviitteet virheettömästi, minkä varmistamiseksi tein koko tutkielmantekoprosessin ajan huolellisia muistiinpanoja kunkin lainatun lauseen alkuperästä. Analyysiprosessin rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus näkyvät erityisesti eri ongelmatilanteiden pohdinnoissa ja niissä esitettyjen päätösten perusteluissa. Näitä olivat esimerkiksi Samuelin oikeiden HOJKS-tavoitteiden löytäminen ja lukuvuositoluoksissa olevien arviointien löytämisen monitulkintaisuus. Kuten mainittiin luvussa 6.2.1, keskustelin Samuelin tavoitteiden sijainnista kolmen kollegan kanssa, ja tulimme heidän kanssaan kaikki samaan tulokseen siitä, mitkä ovat Samuelin tavoitteita. Pysin esittämään päätöksentekoon liittyvät perustelut mahdollisimman tarkasti esimerkkien avulla aineiston analyysiluvun 6.2 alaluvuissa.

Suoritin tutkimuksen analyysivaiheessa kummallekin koululle kaksi arviointien poimimiskierrosta ja tein mahdollisimman tarkat ja julkituodut kriteerit arviointien hyväksymiselle (ks. luvut 6.2.1 ja 6.2.3). Pysin kuvaamaan kummankin arviointikierroksen etenemistä ja niiden keskinäistä vertailua mahdollisimman selkeästi ja tarkasti. Arviointikierrosten välissä ollut aika mahdollisti sen, että en toisella arviointikierroksella muistanut tarkkaan ensimmäisen arviointikierroksen tuloksia. Olin tehnyt ensimmäisellä arviointikierroksella dokumentteihin kuitenkin jonkin verran muistiinpanoja, joten toista arviointikierrosta tehdessäni näin samalla ensimmäisen arviointikierroksen havaintoja. Toisella arviointikierroksella pyysin tarkastelemaan näitä havaintoja kriittisesti ja pohtimaan yhä syvemmin, mitä missäkin lukuvuositoluoksen kohdassa todellisuudessa arvioitiin.

Suurin osa löydettyistä samoina säilyneiden tavoitteiden arvioinneista oli havaittu samojen tavoitteiden arvioinneiksi molemmilla arviointien poimimiskierroksilla. Lopullisiin kummankin koulun oppilaiden samoina säilyneiden tavoitteiden arviointeihin jäi kuitenkin kaikkia kolmea väriä (sininen: vain ensimmäinen arviointien poimimiskierros; punainen: vain toinen arviointien poimimiskierros; violetti: molemmat arviointien poimimiskierrokset).

Tämä osoittaa, että vaikka arviointien poimimiskierrokset olivat työläitä, oli niiden tekeminen hyödyllistä, koska se paransi tutkimuksen luotettavuutta. Ilman kahta kierrosta osasamoina säilyneiden tavoitteiden arvioinneista olisi jäänyt löytämättä.

Suoritin koulun A analyysin jokaisessa analyysin vaiheessa ennen koulun B analyysiä. Tämän seurauksena saatoinkin tarkastella koulun B aineistoa hieman nopeammin, enkä välttämättä kiinnittänyt niin tarkasti huomiota tutkimuskysymysten ulkopuolelle jääviin kohtiin. Pysin huomioimaan edellä mainitut seikat tarkastellessani koulun B aineistoa ja suorittamaan sen yhtä tarkasti kuin koulun A analyysin. Koulujen dokumenttien välillä oli myös keskinäisiä eroavaisuuksia, jolloin koulun B analyysi ei voinut olla niin automatisoitunutta kuin jos kummankin koulun dokumentit olisi laadittu keskenään samanlaisille pohjille.

Pysin tätä tutkielmaa tehdessäni mahdollisimman avoimeen ja tarkkaan raportointiin. En kuitenkaan liittänyt tutkielmaan kaikkia aineistossa esiintyviä tavoitteita tai arviointeja. En myöskään liittänyt samoina säilyneisiin tavoitteisiin tai niiden arviointeihin oppilaiden anonymisoituja nimiä. Näiden seikkojen puuttuminen heikentää tutkimuksen luotettavuutta, koska lukija ei voi itse lukea kaikkia tavoitteita ja arviointeja ja tehdä niistä omia päätelmiään. Lukija on näin ollen täysin sen varassa, mitä olen poiminut tutkimuksen esimerkeiksi ja minkälaisin kriteerein olen kertonut päätyneeni tarkastelemaan tavoitteita ja niiden arviointeja. Lisäksi pyrin yksittäisten tavoitteiden muutoskategorioita esitellessäni valikoimaan esimerkeiksi muutoksia, joissa oppilas ja opettaja ovat mahdollisimman vähän tunnistettavissa. En koe, että muutosten valikointi olisi estänyt minua nostamasta jotakin asiaa esille, koska se ei ollut usein tarpeellista ja samat asiat olivat yleensä nähtävissä ainakin kahdessa eri muutoksessa. Pidän avoimuutta ja tarkkuutta tärkeämpänä oppilaiden ja opettajien anonymiteetin suojaamista sekä haitan ja tungettelevuuden minimoimisesta, kuten myös IASSID eettisissä periaatteissaan linjaa (ks. Dalton & McVilly, 2004, 62). Sen takia päädyin edellä mainittuihin ratkaisuihin.

Tutkimuksen yleistettävyys

Aineiston dokumentit (HOJKS-lomakkeet ja lukuvuositolodistukset) ovat yhteensä kahdeksan opettajan kirjoittamia ja ne on hankittu kahdesta eri puolelta Suomea sijaitsevasta koulusta (koulu A: 3 oppilasta, 6 opettajaa ja koulu B: 3 oppilasta ja 2 opettajaa). Näin ollen tutkimuksen tulokset antavat luotettavamman ja monipuolisemman katsauksen HOJKS-tavoitteisiin ja lukuvuositolodistuksiin kuin jos kaikki dokumentit olisivat yhdestä koulusta ja saman

opettajan kirjoittamia. Aineisto ei ole kuitenkaan tarpeeksi kattava, jotta tutkimuksen tuloksia voisi yleistää. Lisäksi koulun B HOJKS-lomakkeista tarkasteltiin huomattavasti vähemmän tavoitteita kuin koulun A lomakkeista eivätkä tarkastellut tavoitteet ole keskenään vertailukelpoisia niiden erilaisten lähtökohtien takia: yksittäinen päätavoite on oletettavasti suuremmassa asemassa opetuksessa kuin kahdenkymmenen tavoitteen ryhmään kuuluva tavoite.

Tarkasteltujen tavoitteiden keskinäiseen vertailuun tulee siis suhtautua varauksella. Vertailu kuitenkin auttoi minua määrittämään, mikä on mielenkiintoista juuri kyseisessä aineistossa ja miten analyysissä oli tarkoituksenmukaista edetä. Tutkimuksen yleistettävyyttä ei myöskään ole laadullisen tutkimuksen eikä siis tämän tutkimuksen tarkoitus (ks. esim. Eskola & Suoranta, 1998, 13–15). Sen sijaan tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on tutkia aineistossa tapahtuneita ilmiöitä tarkemmin ja saada opettajat ja muut alan asiantuntijat kiinnittämään enemmän huomiota HOJKS-tavoitteiden asettamiseen ja niiden mahdollisiin heikkouksiin sekä tavoitteiden arvioinnin tärkeyteen ja ongelmakohtiin. Tutkimus auttaa uusien tutkimusten kohdistamista olennaisimpiin aiheisiin, jolloin kaikki resurssit voidaan käyttää tarkoituksenmukaisesti. Pienen otoksen lisäksi toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen liittyvien yleistyksien tekeminen on ongelmallista, koska opetussuunnitelmassa ei ole asetettu kyseiseen opetukseen tarkkoja kriteerejä, vaan opetus suunnitellaan jokaiselle toiminta-alueittain opiskelevalle oppilaalle yksilöllisesti (Opetushallitus, 2014, 71–72).

Aineistosta esiin nousseita kategorioita tarkasteltaessa tulee muistaa, että ne on muodostettu tutkimuksen rajallisen aineiston perusteella ja jos aineisto olisi suurempi tai tutkimukseen olisi valikoitunut eri koulut tai oppilaat, voisivat kategoriat olla erilaiset tai niitä voisi olla eri lukumäärä (ks. esim. Tuomi & Sarajarvi, 2009, 87–89). Pyysin kummastakin koulusta vähintään viiden oppilaan dokumentteja, mutta sain niitä vain kolmelta oppilaalta kummastakin koulusta. Näin ollen tutkimuksen aineisto oli pienempi kuin alun perin suunnittelin ja tutkimuksen tulokset mahdollisesti erilaiset ja rajallisemmat. Käydessäni aineistoa läpi se vaikutti määrästään huolimatta tarpeeksi kylläntyneeltä. Kategoriat nousivat aineistosta suhteellisen selkeästi ja kaikkiin muihin paitsi yhteen (*osaaminen pysyy samana*) muodostui useita esimerkkejä. Alkuperäisen aineiston hankkimisessa kesti niin pitkään, ettei suuremman aineiston kerääminen olisi ollut myöskään aikataulusyistä mahdollista.

Aineiston yleistettävyyden ja luotettavuuden osalta tulee lisäksi huomioida, että suuri osa esitetystä esimerkeistä koostuu Samuelin tavoitteista. Tämä johtuu siitä, että Samuelille oli asetettu selvästi enemmän tavoitteita kuin kahdelle muulle koulun A oppilaalle ja koulun B oppilaiden osalta tutkimuksessa tarkasteltiin ainoastaan oppilaiden päätavoitteita. Sen seurauksena Samuelin tavoitteet korostuivat tutkimuksessa, jolloin hänen tavoitteillaan oli suurin vaikutus tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi ollut parempi, jos oppilaiden tavoitteiden lukumäärät olisivat olleet lähempänä toisiaan. Tutkimuksen luotettavuutta heikentää myös se, että juuri Samuelin tavoitteiden sijainnin määrittäminen oli haastavaa. Jos Samuelin tavoitteiksi on analyysin alussa määritetty väärät tavoitteet, heikentää se tutkimuksen luotettavuutta enemmän kuin jos jonkun toisen oppilaan tavoitteet olisi tulkittu väärin.

Menetelmätriangulaatio

Menetelmätriangulaatiolla tarkoitetaan useiden eri aineistonhankinta tai -tutkimusmenetelmien hyödyntämistä tutkimuksessa, ja sen avulla voi saada tutkimuksen aiheesta kattavampaa ja luotettavampaa tietoa (Eskola & Suoranta, 1998, 69–70). Tässä tutkimuksessa menetelmätriangulaatiota oltaisiin voitu soveltaa haastatteleamalla dokumentit laatineita opettajia dokumenttien analysoinnin jälkeen. Haastattelun avulla opettajilta olisi voinut varmistaa, mitkä ovat kunkin oppilaan tavoitteet, onko osa tavoitteen yhteydessä mainituista seikoista myöhemmin lisättyä tavoitteen arviointia ja mikä lukuvuositodistuksen kohta on kunkin tavoitteen arviointia. Lisäksi haastattelun avulla oltaisiin voitu vahvistaa tuloksia sen suhteen, onko uudelle oppilaalle vaikeampi tehdä tavoitteita kuin tutulle oppilaalle sekä kuinka tuttu kukin oppilas kullekin opettajalle todellisuudessa oli.

Aineistoon ei kuulunut yhdenkään oppilaan HOJKS-lomakkeita ensimmäiseltä luokalta lähtien, joten ei ole varmuutta siitä, oliko joku opettaja opettanut jotakin oppilasta aikaisemalla vuosiluokalla. Useiden lukuvuosien tauko opetuksessa kuitenkin luonnollisesti vähentää oppilastuntemusta. Lisäksi, vaikka opettaja ei olisi aikaisemmin ollut oppilaan vastuupettaja ja vastannut hänen HOJKSinsa laatimisesta, on hän kuitenkin voinut olla tekemisissä oppilaan kanssa. Haastattelujen tekeminen ei kuitenkaan ollut tutkielman laajuuden ja sen tekemiseen käytettävissä olevan ajan kannalta mahdollista. Lisäksi aineistoa olisi luultavasti ollut hankalampi saada kouluista, jos tutkimukseen osallistuminen olisi edellyttänyt kunkin opettajan ajan käyttämistä haastatteluun sekä siihen yhteisen ajan sopimiseen ja mahdolliseen valmistautumiseen.

10 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen perusteella toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden laatimiseen ja arvioimiseen tulee kiinnittää enemmän ja tarkemmin huomiota. Tulosten tarkastelussa havaittiin, että tavoitteisiin tehdyt muutokset eivät olleet selkeitä, mitattavia tai saavutettavissa olevia. Tällöin oppilaan kanssa työskentelevät opettajat ja ohjaajat voivat ymmärtää tavoitellun osaamisen tason keskenään eri tavoin, ohjata oppilasta eri tavoilla tai antaa hänelle keskenään ristiriitaista formatiivista arviointia. Tulosten tarkastelussa havaittiin myös, että lukuvuositodistuksiin kirjatuihin arvioinneisiin ei ilmaistu selkeästi, miten oppilas oli edennyt tavoitteeseensa nähden ja miten lähellä hän oli sen saavuttamista. Tavoitteiden huolellinen asettaminen on tärkeää, jotta myös oppilaille annettava sanallinen arviointi olisi selkeää ja mahdollisimman hyödyllistä oppilaalle, hänen huoltajilleen sekä seuraavan lukuvuoden opettajalle. Dokumenttien selkeys on tärkeää uuden opettajan kannalta, jotta hän saisi niistä mahdollisimman tarkkaa informaatiota liittyen oppilaan osaamiseen ja osaisi tehdä HOJKS-tavoitteisiin tarvittavat muutokset heti lukuvuoden alussa.

Kuten mainittu tutkimuksen johdannossa, jokaisen erityistä tukea saavan oppilaan HOJKS tulee tehdä moniammatillisessa yhteistyössä (ks. esim. Vainikainen ym., 2015, 109). Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opetuksen suunnitteluun voi osallistua oppilaan ja huoltajien lisäksi eri opettajat, asiantuntijat ja muuta henkilöstöä (Opetushallitus, 2014, 67; 71). Näin ollen voi olettaa, että opettaja ei ole yksin laatinut tässä tutkimuksessa tarkasteltuja HOJKS-tavoitteita, vaan myös muut oppilaan kanssa työskentelevät asiantuntijat ja henkilöstö ovat olleet mukana niiden laatimisessa. HOJKS-tavoitteiden laatimiseen osallistuneiden henkilöiden ajatukset tavoitteen yksityiskohdista voivat muuttua lukuvuoden edetessä, jos kaikkea ei kirjata tarkasti ja yksiselitteisesti ylös. Tavoitteiden kirjaamiseen on mielestäni erityisen tärkeää kiinnittää huomiota toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa, koska luokassa voi hyvinkin työskennellä päivittäin esimerkiksi kuusi henkilökunnan jäsentä. Lisäksi toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden oppiminen ja kehitys ovat niin yksilöllisiä, että oppilaan aikaisempaa tai tulevaa kehitystä ei voi päätellä vertaamalla hänen osaamistaan muihin oppilaisiin.

Seuraavassa alaluvussa esittelen, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita pitäisi tämän tutkimuksen perusteella kehittää sekä minkälaista täydennyskoulutusta toiminta-

alueittain järjestettävässä opetuksessa työskenteleville opettajille pitäisi järjestää. Lopuksi esittelen tutkimuksen perusteella esiin nousseita jatkotutkimuksen aiheita.

10.1 Opetussuunnitelman kehittäminen ja opettajien täydennyskoulutus

Tavoitteen mitattavuus, selkeys ja saavutettavuus ovat tutkimusten perusteella keskeinen osa laadukasta tavoitetta (ks. esim. Boavida ym., 2010; Hauser, 2017; Lignugaris/Kraft ym., 2001; Locke & Latham, 2002; Locke & Latham, 2006; Poppes ym., 2002; Sanches-Ferreira ym., 2013; Yell ym., 2016). Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden laatiemiselle ei ole perusopetuksen opetussuunnitelmassa muita ohjeita kuin että niiden tulee olla saavutettavissa olevia, mielekkäitä ja perustua oppilaan vahvuuksiin (Opetushallitus, 2014, 71). HOJKS-lomakkeen laadintaan ja arviointiin liittyvät käytänteet sekä opetuksen tavoitteiden tarkempi kuvaus jää perusteiden mukaan paikallisesti päätettäväksi (Opetushallitus, 2014, 75–76). Näin ollen toiminta-alueittain järjestettävä opetus saattaa erota kuntien, koulujen, ryhmien ja opettajien välillä (Pietiläinen, 2016, 7–9).

Tarkastellessa arviointia koulutuksen näkökulmasta, on sen tarkoituksena perusopetuksen opetussuunnitelman arviointi. Tällöin arvioinnin tehtävänä on antaa opetussuunnitelmasta palautetta ja kehittää sitä. (Linnakylä & Välijärvi, 2005, 14.) Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on osa yleistä opetussuunnitelmaa, ja vaikka esimerkiksi koulun arviointikulttuuria koskevissa kohdissa ei olla erikseen mainittu toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita, koskee se myös heidän arviointiaan (ks. Opetushallitus, 2014, 47). Opetussuunnitelman viitekehys toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden asettamiselle ja arvioinnille on hyvin löyhä, eikä oikeastaan velvoita mihinkään. Tällöin yksi syy tutkimuksessa havaittujen tavoitteiden laadulle voi olla se, että kukaan ei puutu siihen.

Tässä tutkimuksessa useat koulun A HOJKS-tavoitteisiin tehdyt sisällön laadulliset muutokset olivat puutteellisia mitattavuuden, selkeyden ja saavutettavuuden osalta. Tavoitteiden arvioinneista oli hankala tulkita, miten oppilas on edistynyt tavoitteeseensa nähden tai mitä tavoitetta missäkin todistuksen kohdassa arvioidaan. Tutkimuksen aineisto on liian pieni yleistämiseen, eikä tutkimuksessa tutkittu edellä mainittuja piirteitä systemaattisesti. Aiheesta on näin ollen tärkeää tehdä laajempi tutkimus, joka kohdistuisi koko tavoitteen mitattavuuteen, selkeyteen ja saavutettavuuteen – ei ainoastaan niiden ilmenemiseen tavoitteisiin

tehdyissä muutoksissa. Jos jatkotutkimukset antavat samantyyllisiä tuloksia tavoitteiden laadusta kuin tämä tutkimus, on opetussuunnitelmaan asetettujen vaatimusten tarkentaminen tarpeellista: toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden laatimiseen tulee antaa yksityiskohtaisemmat ohjeet selkeyden, saavutettavuuden ja mitattavuuden osalta. Näin myös tavoitteen saavuttamisen aste on helpompi merkitä lukuvuositodistukseen. Opetussuunnitelman uudistamisen avulla kunnat ja koulut voivat varmemmin laatia toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteet siten kuin tutkimuksissa suositellaan. Tutkimalla Suomen kuntien ja koulujen omia opetussuunnitelmia, voitaisiin saada julki hyviä ja toimivia käytänteitä perusopetuksen opetussuunnitelman päivittämiselle.

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 69) mainitaan oppimäärän yksilöllistämisen yhteydessä, että asetettujen tavoitteiden tulee olla oppilaalle riittävän haasteellisia. Lisäksi näitä tavoitteita tulee kuvata HOJKSissa riittävän selkeästi ja yksityiskohtaisesti, koska yksilöllistettyjen oppiaineiden opetus ja arviointi perustuvat HOJKSiin kirjattuihin seikkoihin (Opetushallitus, 2014, 69). Yksilöllistetyn oppimäärän tavoitteiden kirjaaminen noudattaa selkeästi tavoitteenasetantateorian (ks. luku 2) asettamia ohjeita. Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tavoitteiden kirjaamisen ohjeet (saavutettavuus, mielekkyys ja oppilaan vahvuudet) eivät sen sijaan huomioi teorian haastavuuden tai selkeyden kriteerejä. Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden laatimisen kriteerien päivittämisessä voisikin hyödyntää yksilöllistetyn oppimäärän tavoitteiden vaatimuksia sekä mahdollisia tutkimuksia niiden laadusta. Lisätutkimus voisi kohdistua esimerkiksi siihen, minkälaisia yksilöllistetyn oppiaineen oppimäärän HOJKS-tavoitteet tyypillisesti ovat, miten ne on rakennettu ja onko edellä mainittu opetussuunnitelman eri painotus niiden laatimisessa vaikuttanut tavoitteiden laatuun.

Suurimmassa osassa samoina säilyneiden tavoitteiden arvioinneista oppilaan osaamisen kuvattiin muuttuneen. Tämä muutos ei kuitenkaan näkynyt tavoitteissa. Tavoitteiden ja arvioinnin ero voi johtua esimerkiksi siitä, että oppilas on edennyt puoleen väliin tavoitteessaan ja seuraavana lukuvuonna oppilas jatkaa samaan tavoitteeseen pyrkimistä, mutta lähtötilanne on korkeampi. Toinen syy tavoitteiden ja arviointien ristiriidalle voi olla se, että koulussa tehdään paljon töitä oppimisen eteen ja oppimista tapahtuu, mutta HOJKS-lomaketta ei pidetä niin tärkeänä, että se olisi ajan tasalla ja oppilaan edistyminen näkyisi hänen tavoitteissaan (ks. Andreasson ym., 2013, 414–416; Sahin, 2012, 5033; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 27).

HOJKS-lomakkeen puutteellisuuteen voi vaikuttaa myös tarkoituksenmukaisen koulutuksen puute. Opetussuunnitelman vaatimusten muokkaamisen lisäksi toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden laadun kannalta on tärkeää, että opettajille järjestetään aiheesta tutkimukseen perustuvaa täydennyskoulusta. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että täydennyskoulutuksella on merkittävä vaikutus kirjoitettujen tavoitteiden laatuun (ks. esim. Boavida, Aquiar & McWilliam, 2014; Doren, Flannery, Lombardi & McGrath Kato, 2013; Flannery & Hellemn, 2015; Poppes ym., 2002). Esimerkiksi Boavidan ja kollegoiden (2014, 209) tutkimuksessa opettajien kirjoittamat IEP-tavoitteet olivat heille järjestetyn koulutuksen jälkeen merkittävästi mitattavampia ja niissä tavoiteltiin useammin oppilaalle hyödyllisiä ja tarkoituksenmukaisia taitoja. Lisäksi on vielä huomioitava, että opettajan on vaikea toteuttaa laadukasta summatiivista arviointia, jos formatiiviseen arviointiin käytettävät arviointivälineet ja -menetelmät eivät ole asiaankuuluvia. Myös näitä tulee siis kehittää jatkotutkimuksen avulla siten, että toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden arviointiin olisi käytävissä oppilaan edistymistä mittaavia keinoja.

10.2 Jatkotutkimuksen kohteita

Tutkimuksen analyysin lopuksi luin analyysin alussa post-it-lapuille kirjoittamani huomiot läpi ja niistä nousi muutama jatkotutkimukselle mahdollinen tema. Yksi useissa lukuvuositodistuksissa pohtimani seikka oli, arvioidaanko toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden lukuvuositodistuksissa oppilaiden osaamista, vai kirjoitetaanko sinne jotakin muuta (esim. mistä oppilas tykkää tai mitä huonosta käytöksestä seuraa). Arviointeja analysoidessa heräsi myös kysymys, kuinka kattavasti arviointi vastaa tavoitteeseen ja arvioiko se koko tavoitetta vai ainoastaan osaa siitä. Esiin nousivat myös oppilaan osallisuuteen liittyvät kysymykset: kenelle lukuvuositodistukseen kirjoitettu arviointi on kohdistettu ja miten oppilaan ja huoltajan näkemykset näkyvät oppilaan tavoitteissa.

Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu, erosivatko eri toiminta-alueisiin asetettujen tavoitteiden arvioinnit toisistaan esimerkiksi selkeyden tai kattavuuden osalta. Päivittäisten taitojen tavoitteiden arvioinnit vaikuttivat kuitenkin olevan selkeämpiä kuin muiden toiminta-alueiden arvioinnit. Tämä voi johtua siitä, että päivittäisiin taitoihin liittyvät tavoitteet sijoittuvat tyyppillisesti tiettyyn aikaan ja paikkaan (esim. ruokailu, vessa), kun taas esimerkiksi sosiaalisten

taitojen tavoitteita voi yleensä harjoitella missä ja milloin tahansa. Päivittäisiin taitoihin liittyvän arvioinnin voisi siis kuvitella olevan helpompaa, koska arvioitavia tilanteita ei ole niin paljon ja tilanteet ovat konkreettisempia (ks. myös Rämä ym., 2017, 41). Rämä ja kollegat (2017, 41) saivat tutkimuksessaan edellä mainittua pohdintaa tukevan tuloksen. He havaitsivat, että toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden päivittäisiä taitoja koskevia tavoitteita arvioitiin keskimääräisesti eniten verrattuna muihin toiminta-alueisiin. Arviointien kattavuuden ja selkeyden lisäksi jatkotutkimuksen avulla voisi selvittää, eroaako HOJKS-tavoitteiden laatu eri toiminta-alueiden välillä.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että HOJKS-tavoitteita selkiytettiin joidenkin merkityksettömien muutosten avulla. Tavoitteen selkiyttäminen merkityksettömän muutoksen avulla voi johtua esimerkiksi siitä, että opettajalla ei ole ollut tarpeeksi aikaa HOJKS-tavoitteiden kirjaamiselle ja hän on vasta seuraavana vuonna tavoitteet lukiessaan ehtinyt tarkastella niiden kielioppia tarkemmin (ks. esim. Sahin, 2012, 5033). Useat perusopetuksen opettajat kokevat työnsä raskaaksi, sen vaatimukset suuriksi ja kokoukset aikaa vieviksi (Salovaara & Honkonen, 2013, 9). Arviointi on aikaa vievä prosessi, ja siihen käytetty aika on aina pois jostakin muusta (Harlen, 2009, 249–252). Sen takia tärkeää huolehtia, ettei arviointi vie liikaa aikaa pois opetukselta (Harlen, 2009, 249–252). Oppiainejakoisen opetuksen tavoitteiden kirjoittamisen avuksi on rakennettu erilaisia elektronisia tavoitepankkeja, joiden tarkoituksena on mm. vähentää tavoitteiden kirjoittamiseen kuluva aikaa ja helpottaa HOJKS-tavoitteiden jakamista muulle henkilökunnalle (ks. esim. e-IEPPRO.com, 2014; IEPwriter.com, 2018).

Tavoitepankkien rakentamisessa tulee huomioida, että jos tavoitepankissa on liikaa tavoitteita, opettaja saattaa valita pankista oppilaan tarpeita lähellä olevan tavoitteen sen sijaan, että valittu tavoite vastaisi oppilaan tarpeita täysin tai opettaja laatisi tavoitteen itse. Joidenkin tavoitepankkien on puolestaan todettu olevan liian suppeita, jolloin pankista ei löydy oppilaan tarpeisiin sopivaa tavoitetta. Muita ongelmia tavoitteiden rakentamisessa tavoitepankin avulla voi olla, että tavoitteesta tulee liian pitkä tai kankea tai se on vaikea asettaa sopivan haastavaksi tai täysin mitattavaksi. (More & Hart Barnett, 2014, 103–107, ks. myös Kowalski, Aiello, McCall & Lieberman, 2009.) Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteet pohjautuvat viiteen toiminta-alueeseen, joten heidän tavoitteidensa rakentamiseen ei voi suoraan hyödyntää oppiaineisiin pohjautuvaa tavoitepankkia. Yksi keino parantaa ky-

seisten oppilaiden tavoitteiden laatua olisi rakentaa jatkotutkimuksen avulla heidän tarpeisiinsa ja oppisisältöihinsä suunniteltu tavoitepankki, jonka tekemisessä olisi huomioitu tavoitepankeille tyypilliset haasteet.

Suomessa vaativan erityisen tuen parissa on tällä hetkellä tapahtumassa yhteiskunnallisesti melko paljon. Keväällä 2018 käynnistyi vaativan erityisen tuen VIP-verkosto, jota toteuttavat opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus sekä Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Verkosto kattaa koko maan ja sen tavoitteena on kehittää vaativaa erityistä tukea saavien oppilaiden sekä heidän opettajiensa tarpeisiin joustavampia ja monipuolisempia ratkaisuja, jotka toimivat oppilaiden omissa toimintaympäristöissä. Yksi osa VIP-verkoston toimintaa on lisä- ja täydennyskoulutuksen järjestäminen. (VIP-verkosto.fi.) Vuoden 2019 alussa käynnistyy Helsingin, Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistojen sekä Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin yhteinen TUVET-hanke. Hanke tukee VIP-verkoston toimintaa ja sen tavoitteena on lisätä opettajaksi opiskelevien sekä jo valmistuneiden opettajien vaativan erityisen tuen osaamista. Lisäksi Helsingin ja Jyväskylän yliopistoilla on käynnissä toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen nykyistä tilannetta kartoittava InTo-tutkimushanke, jossa kerättyä aineistoa hyödynnetään laajemman julkaisun lisäksi myös pro gradu -tutkielmissa ja väitöskirjoissa (Erityispedagogiikan tutkimusryhmä, 2018). Vaativaan erityiseen tukeen ja toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen liittyvä tutkimus oletettavasti lisääntyy lähivuosina erityisesti VIP-verkoston myötä. Toivottavasti tulevat tutkimukset vastaavat ainakin paikoittain tässä tutkimuksessa mainittuihin toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen liittyviin kehittämiskohtiin ja jatkotutkimuksen tarpeisiin.

Lähteet

- Ahonen-Eerikäinen, H. (1998). "Musikillinen dialogi" ja muita musiikkiterapeuttien työkentelytapoja lasten musiikkiterapian muotona. Joensuun yliopisto.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education, 28*(4), 413–426.
- Bakar, Z. A., Yun, L. M., Keow, N. S., & Li, T. H. (2014). Goal-setting learning principles: A lesson from practitioner. *Journal of Education and Learning, 8*(1), 41–50.
- Barnes, Y. T. A. (2009). *Looping as an educational practice in deaf education: A grounded theory study*. University of Phoenix.
- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *SAGE Open, 4*(2), 1–15.
- Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 200–211.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, A. R., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized Education Program goals of preschoolers with disabilities. *Infants and Young Children, 23*(3), 233–243.
- Bourke, R., Mentis, M., & Todd, L. (2011). Visibly learning: Teachers' assessment practices for students with high and very high needs. *International Journal of Inclusive Education, 15*(4), 405-419.
- Brown, L. C. (2011). *Experiences of looping for students with learning disabilities: A phenomenological case study*. Liberty University.
- Brown, F., Snell, M. E., & Lehr, D. (2006). Meaningful assessment. Teoksessa M. E. Snell & F. Brown (toim.), *Instruction of students with severe disabilities* (s. 67–110). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.

- Caruana, V. (2015). Accessing the common core standards for students with learning disabilities: Strategies for writing standards-based IEP goals. *Preventing School Failure, 59*(4), 237–243.
- Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *TEACHING Exceptional Children, 33*(2), 56–66.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Dalton, A. J., & McVilly, K. R. (2004). Ethics guidelines for international, multicenter research involving people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 1*(2), 57–70.
- Doren, B., Flannery, K. B., Lombardi, A. R., & McGrath Kato, M. (2013). The impact of professional development and student and teacher characteristics on the quality of postsecondary goals. *Remedial and Special Education, 34*(4), 215–224.
- e-IEPPRO.com (2014). Luettu 30.9.2018. Saatavilla: <http://www.e-ieppro.com/index.html>
- Erityispedagogiikan tutkimusryhmä (2018). Luettu 30.9.2018. Saatavilla: <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/erityispedagogiikan-tutkimusryhma>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Farquharson, K., Tambyraja, S. R., Justice, L. M., & Redle, E. E. (2014). IEP goals for school-age children with speech sound disorders. *Journal of Communication Disorders, 52*, 184–195.
- Flannery, K. B., & Hellemn, L. A. (2015). Building strategically aligned individualized education programs for transition. *The Journal of Special Education, 49*(2), 67–76.
- Gobo, G. (2007). Sampling, Representativeness and Generalizability. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 405–426). London: Sage.

- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harlen, W. (2009). Improving assessment of learning and for learning. *Education 3-13*, 37(3), 247–257.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hauser, M. D. (2017). The essential and interrelated components of evidenced-based IEPs: A user's guide. *TEACHING Exceptional Children*, 49(6), 420–428.
- Hirvonen, P. (2013). Sopivia arviointimenetelmiä monivammaisten lasten opetukseen. *e-Erika-lehti 2*, 22–25.
- IEPwriter.com (2018). Luettu 30.9.2018. Saatavilla: <https://www.iepwriter.com/>
- Joseph, L. M., Kastein, L. A., Konrad, M., Chan, P. E., Peters, M. T., & Ressa, V. A. (2014). Collecting and documenting evidence: Methods for helping teachers improve instruction and promote academic success. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 86–95.
- Jung, L. A., & Guskey, T. R. (2007). Standards-based grading and reporting. A model for special education. *TEACHING Exceptional Children*, 40(2), 48–53.
- Kleinert, J. O., Harrison, E., Mills, K. R., Dueppen, B. M., & Traylor, A. M. (2014). Self-determined goal selection and planning by students with disabilities across grade bands and disability categories. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 464–477.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2008). The assessment of severely intellectually disabled students. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 75–80.
- Kowalski, E. M., Aiello, R., McCall, R., & Lieberman, L. L. (2009). Effectively using IEP goal banks. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(1), 44–56.

- Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opikse.
- Lignugaris/Kraft, B., Marchand-Martella, N., & Martella, R. C. (2001). Writing better goals and short-term objectives or benchmarks. *TEACHING Exceptional Children*, 34(1), 52–58.
- Linnakylä, P., & Välijärvi, J. (2005). *Arvon mekin ansaitsemme: Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265–268.
- Mattatall, C. (2011). Using CBM to help canadian elementary teachers write effective IEP goals. *Exceptionality Education International*, 21(1), 61–71.
- Merimaa, E. (2011). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisen ja siihen liittyvän lainsäädännön kehitys. Teoksessa *Koulutus yhteiskunnallisen muutoksen ai-ruena* (s. 171–197). Suomen kouluhistoriallinen seura.
- Merimaa, E. (2009). *Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämisehdotuksineen*. Opetusministeriö.
- Ministry of Education New Zealand (2017). Luettu 31.3.2018. Saatavilla: <https://parents.education.govt.nz/learning-support/learning-support-needs/individual-plans-ips-and-individual-education-plans-ieps/>
- More, C. M., & Hart Barnett, J. E. (2014). Developing individualized IEP goals in the age of technology: Quality challenges and solutions. *Preventing School Failure*, 58(2), 103–109.
- Moss, C. M. (2013). Research on classroom summative assessment. Teoksessa J. H. McMillan (toim.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (s. 235–255). Thousand Oaks: Sage Publications.

Nevin, A. I., Cramer, E., Voigt, J., & Salazar, L. (2008). Instructional modifications, adaptations, and accommodations of coteachers who loop: A descriptive case study. *Teacher Education and Special Education, 31*(4), 283–297.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämissryhmän loppuraportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Perusopetusasetus 1998/852. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pietiläinen, E. (2016). Parhaat lähtökohdat elämään – miten valmistamme onnistumaan. Teoksessa E. Pietiläinen (toim.), *Tiedosta teoksi ja takaisin* (s. 7–12). Kehitysvammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opik.

Poppes, P., Vlaskamp, C., de Geeter, K. I., & Nakken, H. (2002). The importance of setting goals: The effect of instruction and training on the technical and intrinsic quality of goals. *European Journal of Special Needs Education, 17*(3), 241–250.

Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 30*(2), 173–186.

Rotter, K. (2014). IEP use by general and special education teachers. *SAGE Open, 4*(2), 1–8.

Ruble, L., McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(12), 1459–1470.

Rämä, I., Rouste, M., Tiainen, R., Jokitalo-Trebs, M., Airaksinen, L., Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2017). Ruskeasuon koulun kehittämishanke II: ICF-pohjaiset toimintakykykuvaukset, HOJKS-tavoitteet ja oppilaiden itsearvioinnit toiminta-alueittaisessa opetuksessa. *NMI-bulletin*, 27(1), 28–44.

Sahin, H. (2012). The development of individualized educational programs in Turkey IEP applications. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 5030–5034.

Salovaara, R., & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507–520.

Schreier, M (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: Sage.

Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (2007). Introduction: Inside Qualitative Research (paperback edition). Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 1–12). London: Sage.

Snell, M. E., & Brown, F. (2006). Designing and implementing instructional programs. Teoksessa M. E. Snell & F. Brown (toim.), *Instruction of students with severe disabilities* (s. 111–169). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Sukula, S., & Vainiemi, K. (2016). *GAS-menetelmä*. Käsikirja, versio 4. Saatavilla: <http://www.kela.fi/documents/10180/0/Gas+-k%C3%A4sikirja/07692e5a-c6d0-48f0-97a1-0737c4add7f8>

Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus []. ISSN=1799-1595. (2017). Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 22.8.2018. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html

Thomson, K., Bachor, D., & Thomson, G. (2002). The development of individualised educational programmes using a decision-making model. *British Journal of Special Education*, 29(1), 37–43.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki.

U.S. Department of Education (2007). Luettu 31.3.2018. Saatavilla: <https://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html>

Vainikainen, M-P., Thuneberg, H., & Mäkelä T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, M-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (107–133). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Valtioneuvoston asetus 422/2012. Annettu Helsingissä 28.6.2012. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Van der Putten, A., Vlaskamp, C., & Poppes, P. (2009). The content of support of persons with profound intellectual and multiple disabilities: An analysis of the number and content of goals in the educational programmes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(4), 391–394.

Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S. K. & Jäppinen, S. (2012). (toim.) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

VIP-verkosto.fi. Luettu 9.9.2018. Saatavilla: <https://vip-verkosto.fi/>

Wennergren, A. (2011). Between two stories: Assessment of and for learning. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 541–550.

Wessels, M. D., & van der Putten, A. (2017). Assessment in people with PIMD: Pilot study into the usability and content validity of the inventory of the personal profile and support. *Cogent Psychology*, 4(1), 1–10.

Yell, M. L., Katsiyannis, A., Ennis, R. P., Losinski, M., & Christle, C. A. (2016). Avoiding substantive errors in individualized education program development. *TEACHING Exceptional Children, 49*(1), 31–40.

Liitteet

Liite 1: Koulun A HOJKS-lomake

Koulun nimi

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

Perustiedot

- oppilaan nimi, syntymäaika, lukuvuosi, vuosiluokka
- koulu, luokanvalvoja
- huoltajien yhteystiedot
- erityisen tuen päätöspäivä

Asiakirja

- tuen vaihe
- muut asiakirjan laatimiseen osallistuneet
- laatimisesta vastanneet opettajat
- vastuuopettajan yhteystiedot
- koulun muut vastuuhenkilöt
- lyhyt kuvaus oppilaan ja huoltajien kanssa HOJKS:in yhteydessä tehdystä yhteistyöstä ja päivämäärät

Oppilaan saama tuki

- toteutetut tukitoimet alkaen
- toteutetut tukitoimet

Opetuksen ja tukitoimien järjestäminen (täytetään ne kohdat, jotka ovat tarpeen asianomaisen oppilaan kohdalla)

- oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne
- oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet (ei ominaisuuksia)
- oppimisvalmiudet ja koulunkäynnin erityistarpeet
- oppilaan oppimiseen, työskentely- ja vuorovaikutustaitoihin sekä koulunkäyntiin liittyvät yleiset tavoitteet

-oppilaan muuhun kehitykseen, kuten sosioemotionaalisiin tai motorisiin taitoihin liittyvät tavoitteet

-moniammatillisen yhteistyön kuvaus ja eri toimijoiden vastualueet

Kaikki oppilaan opetussuunnitelmaan kuuluvat oppiaineet ja tuettavat asiat (täytetään ne kohdat, jotka ovat tarpeen asianomaisen oppilaan kohdalla)

-oppiaineet, joita opiskellaan erityisten painoalueiden mukaan (tavoitteet ym. kirjataan seuraavaan kohtaan)

-oppiaineet ja painoalueet: onko yksilöllistetty, vuosivktuntimäärä, tavoitteet, sisältö, oppilaan tukeen liittyvät ratkaisut/ menetelmät (myös tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus), arviointi

-oppilaan valinnaiset opinnot ja niiden vuosiviikkotuntimäärät

-suunnitelma toiminta-alueittaisesta opiskelusta

-suunnitellut tukimuodot

-muut tuettavat asiat

-yleisopetuksen yhteistyöluokka ja suunnitelma opiskelusta yhteistyöluokassa (täytetään erityisluokkien oppilailla)

-huoltajien tarjoama tuki ja suunniteltu yhteistyö

-arviointi: edistymisen seuranta, oppilaan mahdollisuus osoittaa osaamisensa eri tavoin sekä arviointikriteerit ja ajankohdat

Oppilaan ja huoltajan näkemykset

-huoltajien näkemys oppilaan koulunkäynnistä

-oppilaan näkemys omasta koulunkäynnistään

Muut palvelut

-muut palvelut, apuvälineet ja eri toimijoiden vastualueet

-aamu- ja iltapäivätoiminta

-koulukuljetuksen järjestelyt

Laatimisessa on hyödynnetty seuraavia asiakirjoja/ asiantuntijoita

-oppimissuunnitelma laadittu, pvm

-pedagoginen selvitys laadittu, pvm

-asiantuntijalausunnot ja niiden antopäivämäärät

-muut asiakirjat (päiväys, asiakirjan nimi, lisätietoja)

HOJKSin tarkistaminen

-lukuvuoden ajaksi tehdyn HOJKSin toteutumista arvioidaan

-HOJKSin toteutumisen arviointipäivämäärä

-arviointiin osallistuneet

-oppilaan edistyminen HOJKSssa hänelle määritellyissä tavoitteissa sekä arvio tukitoimien riittävydestä

-oppilaan oma arvio edistymisestään

-huoltajan näkemys oppilaan edistymisestä

Paikka, päivämäärä ja allekirjoitukset

Liite 2: Koulun B HOJKS-lomake

Koulun yhteystiedot

HOJKS

Oppilaan nimi

Laatimispäivämäärä

Laatijat:

Koulu:

Luokka:

Luokka-aste:

Laatimispäivämäärä:

Seuranta-/ päivytyspäivämäärä:

1. Perus- ja lähtötiedot
 - 1.1. Oppilaan henkilötiedot
 - 1.2. Huoltajat
 - 1.3. Lähihenkilöt
2. Aikaisemmat koulunkäyntivaiheet
 - 2.1. Koulun aloitus
 - 2.2. Oppilaaksiottamispäätökset
 - 2.3. Päätös oikeudesta käydä vieraan piirin koulua
 - 2.4. Erityisopetus
 - 2.5. Suoritukset
 - 2.6. Opetuksen yksilöllistäminen/vapautukset
 - 2.7. Vuosiviikkotunnit
 - 2.8. Arvosanat
3. Oppilaan oma osa
4. Toimintakyvyn kuvaus
5. Koulutyön suunnitelma
 - 5.1. Opinto-ohjelma
 - 5.2. Oppimisen tukipalvelut
 - 5.2.1. Kodin osuus
 - 5.2.2. Koulun henkilökunnan antama erityinen tuki

6. Koulutyön tukena tarvittavat apuvälineet
7. Jatko-opinto suunnitelma
8. Muut tiedot
 - 8.1. Oppilaspaikan tarkistaminen
 - 8.2. Seuranta ja arviointi
 - 8.3. Muuta
 - 8.4. Allekirjoitukset

LIITTEET

Paikka, päivämäärä ja allekirjoitukset

Liite 3: Koulun A lukuvuositodistus

Koulun nimi

Lukukausi:

Lukuvuosiarviointi/ Väliarviointi

Oppilaan nimi:

Luokka-aste:

OPPIMISVALMIUDET:

AISTITOIMINNOT:

VUOROVAIKUTUS JA KOMMUNIKAATIO:

SOSIAALISET TAIDOT:

PÄIVITTÄISET TAIDOT:

TIEDOLLISET TAIDOT (kognitiiviset taidot):

Oppilas on saanut opetussuunnitelman mukaista opetusta:

LIIKUNTA JA MOTORISET TAIDOT:

KÄYTTÄYTYMINEN:

Paikka, päivämäärä ja allekirjoitukset

Liite 4: Koulun A lukuvuositodistuksen liite

Koulun nimi

Oppilas:

TYÖSKENTELEYTAIDOT

huolehdit tavaroistasi						suhtaudut huolettomasti tavaroihisi
keskityt tehtäviisi						et keskityt tehtäviisi
toimit ohjeen mukaan						tarvitset ohjeiden toistoa ja lisäyksiä
olet aktiivinen tunneilla						et osallistu tunnin kulkuun
työskentelet itsenäisesti						tarvitset työskentelyssä aina apua
teet tehtävät alusta loppuun						jätät tehtäväsi kesken

Lisätietoja:

SOSIAALISET TAIDOT

kykenet yhteistyöhön (parin kanssa/ryhmässä)						yhteistyö on sinulle haastavaa
annat työrauhan luokassa						sinun on vaikea antaa työrauhaa toisille
noudatat sovittuja sääntöjä						harjoittelet sääntöjen noudattamista
osaat pyytää apua						harjoittelet vielä avun pyytämistä
ymmärrät sosiaalisia tilanteita (esim. syy-seuraussuhteita)						sosiaalisten tilanteiden ymmärtäminen on sinulle vaikeaa
kykenet hallitsemaan käyttäytymistäsi ja tunteitasi						toimit hetken mielijohteesta
osaat keskustelun perustaitoja: esim. aloittaa keskustelu, kuunnella, kysyä, kiittää.						harjoittelet keskustelun perustaitoja
siedät muutoksia						muutokset ovat sinulle hankalia

Lisätietoja:

Paikka, päivämäärä ja allekirjoitukset

Liite 5: Koulun B lukuvuositolustus (1)

Koulun yhteystiedot

Lukuvuosi

Oppilaan nimi:

Syntymäaika:

Vuosiluokka

Yhteiset oppiaineet ja - aiheet	Vuosiviikkotuntimäärä	Arvosana sanoin ja numeroin ja/tai sanal- linen arviointi
Käyttäytyminen		
Työskentely		
Motoriset taidot		
Kieli ja kommunikaatio		
Sosiaaliset taidot		
Päivittäisten toimintojen taidot		
Kognitiiviset taidot		

Paikka, päivämäärä ja allekirjoitukset

Liite 6: Koulun B lukuvuositodistus (2)

Koulun yhteystiedot

Lukuvuositodistus

Vuosiluokka

Lukuvuosi

Motoriset taidot

Kommunikaatiotaidot

Sosiaaliset taidot

Päivittäiset taidot

Kognitiiviset taidot

Paikka, päivämäärä ja allekirjoitukset