



Hyytinen Hanna-Sofia

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

Sisältöä ja laatimista ohjaavat vaatimukset ja suositukset sekä niiden toteutuminen

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS): Sisältöä ja laatimista ohjaavat vaatimukset ja suositukset sekä niiden toteutuminen (Hanna-Sofia Hyytinen)

Kandidaatintutkielma, 38 sivua

joulukuu 2022

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki toteutetaan Suomessa kolmiportaisen mallin mukaisesti. Jokaisella oppilaalla on lakisääteinen oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Erityistä tukea saavalle oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Se on pedagoginen asiakirja, johon oppilaan opetus ja tuki perustuu. Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää millaiset vaatimukset ja suositukset ohjaavat HOJKS-asiakirjan sisältöä, ja miten ne toteutuvat käytännössä. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena.

HOJKS-asiakirjan tulee sisältää kuvaus oppilaan vahvuuksista ja tuen tarpeista. Niiden pohjalta oppilaalle asetetaan yksilölliset ja tarkoituksenmukaiset tavoitteet. Lisäksi HOJKS-asiakirjassa on määriteltävä, miten tavoitteiden saavuttamista ja tuen vaikuttavuutta seurataan. HOJKSiin kirjataan tieto oppilaan kanssa hyödynnettävistä pedagogisista menetelmistä ja muista tarvittavista tukitoimenpiteistä. HOJKSin sisältö tulee dokumentoida selkeästi ja ymmärrettävästi, jotta asiakirjan tarkoitus tuen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin välineenä voi toteutua. HOJKS-asiakirja tulee laatia yhteistyössä oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa. Laatimiseen osallistuu lisäksi oppilaan arvioidun tilanteen mukaisesti tarvittavat asiantuntijat.

Kirjallisuuskatsauksen tulokset osoittavat, että HOJKSin sisältöä ja laatimista ohjaavat vaatimukset ja suositukset toteutuvat vaihtelevasti. HOJKS-asiakirjat näyttäytyvät tutkimuskirjallisuuden perusteella pääosin ongelmakeskeisiltä asiakirjoilta, joissa oppilaan vahvuuksiin kiinnitetään liian vähän huomiota. Oppilaille asetetut tavoitteet ovat usein liian yleisluontoisia, eikä niiden saavuttamiselle ole aina asetettu tarkkoja kriteerejä. Myös tukitoimet kuvataan usein liian epämääräisesti, määrittelemättä selkeästi miten ja missä tukea toteutetaan, ja kuka tuen toteuttamisesta vastaa. Tutkielman tulosten perusteella ammattilaisilla on vahva rooli HOJKS-asiakirjoja laadittaessa, kun taas oppilaan ja vanhempien osallisuus jää usein symboliselle tasolle.

Kirjallisuuskatsauksen pohjalta on perusteltua todeta, että HOJKS-asiakirjojen kirjaamisen käytänteissä on kehitettävää. Jatkotutkimus on kuitenkin tarpeen syvällisemmän käsityksen saavuttamiseksi.

Avainsanat: henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, pedagogiset asiakirjat, erityinen tuki

University of Oulu

Faculty of Education

Individualized Education Program: What kind of requirements and recommendations guide the content and development of IEPs and how they are implemented in practice (Hanna-Sofia Hyytinen)

Bachelor's thesis, 38 pages

December 2022

In Finland there is a three-tiered support model for organizing educational support. The three levels of support are general, intensified, and special support. Every student has the legal right to receive adequate support for learning and school attendance as soon as the need arises. The Individualized Education Program (IEP) must be developed for students receiving special support. The aim of this bachelor's thesis was to find out what kind of requirements and recommendations guide the content and developing of IEPs and how they are being fulfilled in practice. This thesis has been implemented as a descriptive literature review. To ensure reliability, the material used in this thesis consists mainly of international peer-reviewed research articles.

The IEP that is developed for a student with special educational needs, must contain information about the student's strengths and support needs. These descriptions lay the foundation for individualized goals that must also be documented. In addition, it has to be defined how the progress of the student and therefore the effectiveness of the support is monitored. The IEP must also define pedagogical methods and other necessary support measures. The content of the IEP must be clearly and comprehensibly documented so that the purpose of the document as a tool for planning, implementing, and evaluating support can be realized. The IEP must be developed in cooperation with the student and their parents. Necessary experts must also be included in the developing of the IEP.

Based on this literature review, the requirements and recommendations that guide the content and developing of the IEP are being fulfilled in varying degrees. IEPs are often described as being problem-orientated and paying too little attention on the student's strengths. The goals that are set for the student are not always individualized based on their needs. In addition, precise criteria for goals to monitor the progress of the student is not always defined. Support measures are often described too vaguely without specifying key information for the implementation of the special support.

Based on the results of this thesis, it is justified to state that there is still room for improvement on the practices of pedagogical documentation when developing the IEP. However, further research is necessary to gain a more in-depth understanding on this subject.

Keywords: Individualized Education Program, IEP, pedagogical documentation, special support

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Tutkielman toteutus.....	6
2.1	Tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymykset.....	6
2.2	Aineiston kerääminen ja valinta.....	6
3	Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	8
3.1	Kolmiportainen tukimalli.....	8
3.2	Individualized Education Program (IEP).....	10
3.3	HOJKS Suomessa	11
4	HOJKSin sisältöä ohjaavien vaatimusten ja suositusten toteutuminen	12
4.1	Oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeet.....	12
4.2	Yksilölliset tavoitteet	17
4.3	Tukitoimenpiteet	20
5	HOJKSin laatimista ohjaavien vaatimusten ja suositusten toteutuminen	23
5.1	Oppilaan osallisuus	23
5.2	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	25
5.3	Moniammatillinen yhteistyö	27
6	Pohdinta ja johtopäätökset	30
	Lähteet.....	34

1 Johdanto

Pedagogisten asiakirjojen merkitys suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on korostunut vuonna 2011 voimaan tulleen lakimuutoksen myötä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Valitettavasti pedagogiset asiakirjat koetaan usein turhana paperityönä (Bateman, 2017, s. 95; Opettajien ammattijärjestö, 2017), vaikka niiden tulisi toimia tuen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin välineinä (Räty ym., 2019; Swain ym., 2022). Kandidaatintutkielmani keskittyy tarkastelemaan henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa eli HOJKSia, jota voidaan pitää erityistä tukea saavan oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tuen peruspilarina. Tavoitteenani on luoda kuvaus siitä, millaiset vaatimukset ja suositukset ohjaavat HOJKS-asiakirjan sisältöä ja laatimista, ja miten nämä vaatimukset ja suositukset toteutuvat käytännössä.

Perustelen tutkielmani aiheen merkityksellisyyttä ennen kaikkea perusopetuslain täytäntöönpanon ja siten oppilaan oikeuksien näkökulmasta. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisenaan ja jokaisella oppilaalla on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä (Opetushallitus, 2016). Perusopetuslaissa (POL 7:30 §) todetaan yksiselitteisesti, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Jokaisen lapsen oikeus hyvään opetukseen ja riittävään tukeen perustuu kansainvälisiin sopimuksiin ja julistuksiin (esim. UNESCO, 1994; Yhdistyneet kansakunnat, 1989), joiden mukaisesti Suomi on sitoutunut toimimaan. HOJKS on konkreettinen työväline, jonka avulla oppilaan oikeuksien toteutuminen pyritään varmistamaan. Siten on perusteltua todeta, että HOJKS-asiakirjojen sisältöä ja laatimista on tärkeää tutkia.

Vuonna 2021 erityistä tukea sai Suomessa 9,4 % peruskoulun oppilaista (Suomen virallinen tilasto [SVT], 2022). Tutkielmani aihe koskettaa siis lukuisia oppilaita ja heidän vanhempiaan sekä oppilaiden kanssa työskenteleviä ammattilaisia. HOJKS-asiakirjojen tutkiminen on perusteltua myös siitä syystä, että aiheesta on saatavilla verrattain vähän tieteellistä tutkimuskirjallisuutta. Kun huomioidaan HOJKSin keskeinen rooli erityisen tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa, on mielestäni kummallista, ettei aihetta ole tutkittu laajemmin. Tavoitteenani onkin jatkaa HOJKS-asiakirjojen tutkimista maisterivaiheessa tämän kirjallisuuskatsauksen pohjalta.

2 Tutkielman toteutus

2.1 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymykset

Toteutan tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka on Salmisen (2011, s. 6) mukaan yksi yleisimmin käytetyistä kirjallisuuskatsauksen perustyypeistä. Salminen (2011) luonnehtii kuvailevaa kirjallisuuskatsausta metodiksi ja tutkimustekniikaksi, jonka avulla tutkitaan aiheesta tehtyä tutkimusta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkija kokoaa aiempien tutkimusten tuloksia, jotka muodostavat pohjan uusille tutkimustuloksille (Salminen, 2011, s. 1). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 138) mukaan kirjallisuuskatsaus on tehokas keino olemassa olevan tiedon syventämiseen.

Perustelen tutkimusmenetelmän valintaa sillä, että kuvailevalle kirjallisuuskatsaukselle ei ole asetettu tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä (Salminen, 2011, s. 6), minkä vuoksi se sopii mainiosti kandidaatintutkielman toteuttamiseen. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan kuvata laaja-alaisesti tutkittavaa ilmiötä ja sen ominaisuuksia (Salminen, 2011, s. 6), mikä on kandidaatintyöni tavoite. Tutkimusmenetelmän valinta tapahtui lisäksi tulevaa pro gradu -tutkielmaani ajatellen, joka tulee keskittymään kandidaatintyöni tavoin HOJKS-asiakirjoihin. Toteuttamani kirjallisuuskatsaus luo onnistuessaan vankan pohjan pro gradun tekemiselle (Atjonen, 2010).

Tutkielmani tavoitteena on syventyä HOJKSia käsittelevään relevanttiin tutkimuskirjallisuuteen ja löytää sen pohjalta vastaukset seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Millaiset vaatimukset ja suositukset ohjaavat HOJKSin sisältöä ja laatimista?
- Miten HOJKSin sisältöä ja laatimista ohjaavat vaatimukset ja suositukset toteutuvat käytännössä?

2.2 Aineiston kerääminen ja valinta

Salmisen (2011, s. 31) mukaan tutkimusaineiston rajaaminen on tutkimuksen kannalta kriittinen työvaihe. Ilman hyvää aineistoa ei voi saada aikaan hyvää tutkimusta (Hakala, 2018, s. 14). Näiden lausahdusten myötä olen kiinnittänyt erityistä huomiota aineiston keräämiseen ja luotettavien lähteiden valitsemiseen.

Olen hyödyntänyt tutkielmani aineiston keräämisessä seuraavia tietokantoja: EbscoHost-tietokannat, ProQuest-tietokanta, Oula-finna, Arto -kotimainen artikkeliviitetietokanta ja Google Scholar. Hakusanoina olen käyttänyt esimerkiksi seuraavia termejä: henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, pedagogiset asiakirjat ja erityinen tuki sekä englanninkielisiä termejä Individualized Education Plan, Individualized Education Program, IEP ja special needs education.

Tutkielmani lopullinen aineisto on valikoitunut tarkkojen kriteerien perusteella. Aineistoni koostuu pääosin kansainvälisistä vertaisarvioituista tutkimusartikkeleista, jotka ovat julkaistu vähintään JUFO 1 tasoluokituksen saaneissa julkaisukanavissa. Julkaisufoorumi arvioi sekä kotimaisia että ulkomaisia tieteellisiä julkaisukanavia. Tasoluokkaan 1 kuuluu tieteellisten tutkimustulosten julkaisemiseen erikoistuneet vertaisarvioidut julkaisukanavat, joiden toimituskunta koostuu kyseisen tieteenalan asiantuntijoista (Julkaisufoorumi, 16.12.2021). Kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden lisäksi olen hyödyntänyt aiheeseen liittyviä suomalaisia tutkimuksia, jotka olen valinnut edellä mainittujen kriteerien mukaisesti. Olen pyrkinyt valitsemaan mahdollisimman tuoreita tutkimusartikkeleita, mutta aiheen vähäisen tutkimuskirjallisuuden vuoksi olen hyödyntänyt myös muutamia aiheeseen sopivia, vanhempia lähteitä. Tutkielmani aineistoon sisältyy lisäksi muita aiheen kannalta relevantteja lähteitä, kuten lakitekstejä.

3 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen tutkielmani kannalta keskeiset käsitteet. Esittelen aluksi Suomessa käytössä olevan kolmiportaisen tuen mallin toimintaperiaatteen tiivistetysti. Tämän jälkeen syvennyn tarkastelemaan erityistä tukea saavalle oppilaalle laadittavaa HOJKSia. Käsittelen lyhyesti kansainvälisesti käytettävää termiä Individualized Education Program (IEP), ja vertailen sitä Suomessa käytettävään HOJKS-asiakirjaan. Lopuksi esittelen HOJKSin laatimista ja sisältöä ohjaavat vaatimukset ja suositukset.

3.1 Kolmiportainen tukimalli

Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki on järjestetty Suomessa kolmiportaisen mallin mukaisesta vuodesta 2011 lähtien (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Tuen tasot ovat kullakin portaalla annettavan tuen intensiteetin mukaan nimetyt yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, joista oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea (Opetushallitus, 2016). Yleinen tuki on ensimmäinen keino, jolla oppilaan tuen tarpeeseen pyritään vastaamaan (Opetushallitus, 2016). Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä erityisiä toimenpiteitä, vaan sitä voi ja tulee antaa välittömästi tuen tarpeen tullessa ilmi (Opetushallitus, 2016). Oppilaan saama yleinen tuki tarkoittaa yleensä koulun arjessa toteutettavia yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joiden avulla pyritään vaikuttamaan oppilaan tilanteeseen mahdollisimman varhain (Opetushallitus, 2016). Tällaisia tukitoimia ovat esimerkiksi opetuksen eriyttäminen sekä tukiopeus. Mikäli tarve vaatii, voidaan oppilaalle laatia tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa (ks. seuraava kappale) soveltava henkilökohtainen suunnitelma (Opetushallitus, 2016, 63).

Tehostetun tuen portaalle siirrytään pedagogisen arvion pohjalta tehdyn päätöksen myötä (POL 4:16a §), mikäli yleisen tuen keinot osoittautuvat riittämättömiksi (Opetushallitus, 2016). Opettajien ja muiden oppilaiden kanssa työskentelevien ammattilaisten tekemät havainnot sekä erityisopettajien toteuttamat seulonnat ovat keskeisiä tehostetun tuen tarpeen havaitsemisessa. Tehostettu tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki, ja oppilaalle annetaan tällä tuen portaalla yleensä useita erilaisia tukimuotoja (Opetushallitus, 2016). Erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä lukuun ottamatta tehostetun tuen portaalla voidaan hyödyntää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja sekä tarvittavia pedagogisia järjestelyjä (Opetushallitus, 2016; POL 4:16a §). Tehostettua tukea tar-

vitsevalle oppilaalle laaditaan opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen sisältöjen ja periaatteiden mukainen oppimissuunnitelma, jonka mukaisesti tehostetutta tukea toteutetaan (POL 4:16a §). Oppimissuunnitelma on säännöllisin väliajoin päivitettävä kirjallinen suunnitelma, johon sisältyy tieto oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta, oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, tarvittavista pedagogisista ratkaisuista ja tukitoimista sekä tuen seurannasta ja arvioinnista (Opetushallitus, 2016).

Kolmiportaisen tukijärjestelmän ylimmälle tasolle eli erityisen tuen piiriin siirrytään, mikäli tehostetun tuen portaalla käytettävissä olevat pedagogiset tukitoimet eivät riitä oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden tukemiseen (Opetushallitus, 2016). Erityinen tuki on oppilaalle annettavaa kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea, joka rakentuu erityisopetuksesta ja muista lakisääteisistä tukitoimista, muodostaen oppilaan tarpeiden mukaisen järjestelmällisen kokonaisuuden (Opetushallitus, 2016; POL 4:17 §). Erityisen tuen portaalla on siis käytettävissä kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot (Opetushallitus, 2016), joiden avulla oppilaan oppimista ja kehitystä pyritään tukemaan kokonaisvaltaisesti. Tuen suunnitelmallisuus viittaa ennen kaikkea siihen, että oppilaalle annettava tuki on johdonmukaista ja se toteutetaan yksilöllisiin tuen tarpeisiin ja tavoitteisiin perustuen, tukitoimien vaikuttavuutta säännöllisesti arvioiden. Erityistä tukea saava oppilas voi opiskella yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä ja hän opiskelee joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain (Opetushallitus, 2016). Oppiaineittain opiskeleva oppilas voi opiskella eri oppiaineissa vaihtoehtoisesti joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaan (Opetushallitus, 2016).

Opetuksen järjestäjän on tehtävä pedagogiseen selvitykseen perustuva kirjallinen päätös erityisen tuen aloittamiseksi (POL 4:17 §). Päätös erityisen tuen aloittamisesta voidaan kuitenkin tehdä jo ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai tuona aikana ilman pedagogista selvitystä ja tehostetun tuen antamista, mikäli tähän on erityinen syy (POL 4:17 §). Opetuksen järjestäjällä on aina velvollisuus kuulla oppilasta ja tämä huoltajaa tai laillista edustajaa ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä (POL 4:17 §). Erityisen tuen suunnittelua ja toteuttamista varten oppilaalle on laadittava Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen sisältöjen ja periaatteiden mukainen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (POL 4:17 a§). HOJKSin sisältöä, laatimista ja hyödyntämistä käsitellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

3.2 Individualized Education Program (IEP)

Erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle laadittavasta henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta käytetään englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa nimitystä Individualized Education Program tai Individual Education Plan (IEP). IEP:n laatiminen erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle on ollut Yhdysvalloissa lakisääteistä vuodesta 1975 alkaen (esim. Blackwell & Rossetti, 2014). Tämän jälkeen IEP on levinnyt laajempaan käyttöön ja nykyään yksilöllisillä opetussuunnitelmilla on keskeinen rooli erityisen tuen järjestämisessä ympäri maailmaa (esim. Andreasson ym., 2013; Boavida ym., 2010). IEP on pedagoginen suunnitelma, jonka avulla pyritään vastaamaan kunkin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Slade ym., 2018) ja huolehtimaan, että jokaisen oppilaan oikeus hyvään opetukseen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen toteutuu (Blackwell & Rossetti, 2014). Sitä käytetään siis opetuksen yksilöllistämisen, tuen suunnittelun sekä oppilaan edistymisen ja tukitoimien vaikuttavuuden arvioinnin välineenä. IEP:n hyödyistä on vaihtelevia tutkimustuloksia. Andreassonin ja kollegoiden (2013) mukaan sen tehokkuudesta on hyvin vähän tutkitusti todistettua tietoa, kun taas Rotter (2014) on raportoinut opettajien pitävän sitä pääosin hyödyllisenä työvälineenä.

IEP:n sisältö on monissa maissa määritelty laissa (esim. Andreasson ym., 2013; Blackwell & Rossetti, 2014; Boavida ym., 2010; Sanches-Ferreira ym., 2013). Valtioiden IEP:tä koskevassa lainsäädännössä ja ohjeistuksissa on eroja, mutta perusvaatimukset ovat hyvin pitkälti samat. IEP tulee laatia tasavertaisessa yhteistyössä oppilaan vanhempien kanssa, jonka lisäksi asiakirjan laatimiseen osallistuu oppilas sekä laissa määritellyt ammattilaiset (Christle & Yell, 2010). Sen laatimista ohjaavat periaatteet ovat siis yhteneväisiä Suomessa laadittavan HOJKS:n kanssa. IEP:n tulee sisältää kuvaukset oppilaan tuen tarpeista, mitattavissa olevista tavoitteista, suunnitelluista tukitoimista sekä arviointimenetelmistä, joilla oppilaan edistymistä seurataan (Christle & Yell, 2010). Yhdysvalloissa ja muualla maailmassa laadittavat IEP:t vastaavat sisällöllisesti pääosin Suomessa laadittavien HOJKS-asiakirjojen sisältöä (Räty ym., 2019). Lisäksi useissa maissa on Suomen tapaan määritelty, että IEP on arvioita vähintään kerran vuodessa (Räty ym., 2019). Maiden välillä on eroja esimerkiksi sen suhteen, kuka on oikeutettu saamaan erityistä tukea. Suomessa erityisen tuen saaminen ei edellytä diagnoosia, mutta esimerkiksi Yhdysvalloissa tilanne on päinvastainen (esim. Blackwell & Rossetti, 2014).

Käytän tässä tutkielmassa termiä HOJKS kuvaamaan sekä Suomessa että muualla maailmassa oppilaille laadittavia henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Perustelen valintaani sillä, että

vaikka näiden asiakirjojen välillä on joitakin eroja, niiden perustavanlaatuisen luonne, keskeiset sisältöalueet ja keskeiset laatimista koskevat vaatimukset ovat hyvin pitkälti samat.

3.3 HOJKS Suomessa

Erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, erityisen tuen päätöksen toimeenpanemiseksi (POL 4:17 a §). HOJKS on pedagoginen asiakirja, jonka mukaisesti erityistä tukea saavan oppilaan tuki toteutetaan. HOJKS-asiakirjaa hyödynnetään oppilaan tuen tarpeiden kartoittamiseen, tavoitteiden määrittelyyn sekä tukitoimien suunnitteluun ja seurantaan. Koulun henkilökunnalla on laakisääteinen velvollisuus laatia HOJKS yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa, ellei tähän ole ilmeistä estettä (POL 4:17 a §), jonka lisäksi sen laatimiseen osallistuvat myös oppilaan arvioitun tilanteen mukaisesti tarvittavat asiantuntijat (Opetushallitus, 2016). Laatimiseen osallistuva tiimi rakentuu aina tilanteen mukaan, ja se voi koostua esimerkiksi eri alojen terapeuteista, psykologista, oppilaan avustajasta ja muista ammattilaisista. HOJKS tulee tarkistaa vähintään kerran lukuvuodessa ja se tulee päivittää oppilaan tuen tarpeiden mukaisesti (POL 4:17 a §). On kuitenkin suositeltavaa, että HOJKS-asiakirjaa hyödynnetään aktiivisesti ja sen sisältöä päivitetään oppilaan tilanteesta tapahtuvien mahdollisten muutosten mukaisesti useammin kuin kerran lukuvuodessa.

HOJKSiin kirjataan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, sisällöt, käytettävät opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus (Opetushallitus, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusteissa on määritelty HOJKSiin kirjattavat osa-alueet, jotka ovat oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestäminen, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi (Opetushallitus, 2016). HOJKSiin kirjattavien osa-alueiden tarkemmat sisältövaatimukset eritellään yksityiskohtaisesti opetussuunnitelman perusteissa. HOJKS-asiakirjaan kirjataan yleisten osioiden lisäksi myös mahdolliset yksilöllistetyt oppimäärät ja niihin liittyvät seikat (Opetushallitus, 2016). Asiakirjaan kirjattavien pedagogisten ratkaisujen tulee palvella oppilaan henkilökohtaisia tarpeita, sillä oppilaan opetus toteutetaan hänelle laaditun HOJKSin mukaisesti.

4 HOJKS:n sisältöä ohjaavien vaatimusten ja suositusten toteutuminen

HOJKS-asiakirjojen sisältöä on tarkasteltu useissa tutkimuksissa eri puolilla maailmaa (esim. Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Sanches-Ferreira ym., 2013; Ruble ym., 2010; Rätty ym., 2019). Aihetta käsittelevien tutkimusten pohjalta on perusteltua todeta, että HOJKS:n sisältöjen kirjaamisessa näyttää toistuvan samankaltaiset haasteet (eritelty seuraavissa alaluvuissa) maasta riippumatta. Lisäksi on huomionarvoista, että samat haasteet ovat esiintyneet jo vuosikymmeniä. Tässä luvussa tarkastelen HOJKSia pedagogisena dokumenttina ja otan huomioon sen keskeisimmät osa-alueet. Tarkastelun kohteena olevat osa-alueet ovat oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeet, yksilölliset tavoitteet ja tukitoimenpiteet. Esittelen kunkin alaluvun alussa lyhyesti kyseistä sisältöaluetta ohjaavat vaatimukset ja suositukset, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan näiden vaatimuksien ja suositusten toteutumista käytännössä.

4.1 Oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeet

Erityistä tukea saavan oppilaan HOJKS-asiakirjaan tulee kirjata oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät vahvuudet, oppimisvalmiudet sekä erityistarpeet, jotka toimivat opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana (Bateman, 2017, s. 99; Opetushallitus, 2016, s. 61, 68). Oppilaan vahvuuksien ja tuen tarpeiden kuvaukset muodostavat HOJKS-asiakirjan ytimen, sillä niiden tunnistaminen luo perustan tarkoituksenmukaisen ja toimivan tuen suunnittelulle sekä kunkin oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle (Heiskanen ym., 2018). Mikäli oppilaan kuvaus on virheellinen tai se ei sisällä riittäviä tietoja, vaikuttaa tämä väistämättä negatiivisesti myös oppilaalle asetettujen tavoitteiden sekä määriteltyjen tukitoimien laatuun (Bateman, 2017, s. 90; Swain ym., 2022). Oppilaan tarpeiden mukaisten tavoitteiden asettaminen ja tukitoimenpiteiden suunnittelemine on vaikeaa, jos päätöksenteko pohjautuu riittämättömään tai virheelliseen tietoon. Kun oppilaan tilannetta pysähdytään arvioimaan kokonaisvaltaisesti ja vahvuudet sekä tuen tarpeet kuvaillaan konkreettisia esimerkkejä käyttäen, tukee tämä tarkoituksenmukaisten tavoitteiden ja tukitoimien määrittelyä.

Opettajilla on suuri vaikutus siihen, miten ja millaisina tukea tarvitsevat oppilaat nähdään kouluissa ja miten heitä opetetaan (Elder ym., 2018). Opettajat käyttävät vaikutusvaltaansa tehdesään tietoisia ja tiedostamattomia valintoja sen suhteen, millaista kieltä oppilaiden HOJKS-asiakirjoja laadittaessa käytetään (Elder ym., 2018). Pedagogiseen dokumentointiin liittyvät käytänteet jäävät usein kyseenalaistamatta, vaikka dokumentoinnin kautta oppilaan kohtaamat

haasteet taltioidaan pysyvästi kirjallisiin asiakirjoihin (Heiskanen ym., 2018). HOJKS-asiakirjat jäävät elämään pitkäksi aikaa ja niihin kirjatut kuvaukset seuraavat oppilasta hänen kasvaessaan, oppiessaan ja muuttuessaan yksilönä (Heiskanen ym., 2018). HOJKS-asiakirjoja laativien kasvatustieteiden ammattilaisten tulee ymmärtää käytetyn kielen merkityksellisyys ja kirjoitetun sanan voima (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013).

Oppilaan tuen tarpeiden kuvaamisessa tulee noudattaa erityistä herkkyyttä, sillä kielellä voi olla monenlaisia vaikutuksia oppilaan kannalta. Opettajat ja muut ammattilaiset tutustuvat oppilaaseen usein HOJKSin välityksellä (Elder ym., 2018). Asiakirjoissa käytetty kieli voi siis muokata oppilaan kanssa työskentelevien ammattilaisten käsityksiä oppilaasta tapaamatta itse oppilasta lainkaan. Oppilaan kuvaamiseen käytetty kieli ja hänelle asetetut odotukset voivat vaikuttaa siihen, millaista opetusta ja tukea oppilalle tarjotaan (Elder ym., 2018). Lisäksi on todettu, että asiakirjoissa käytetty kieli voi vaikuttaa oppilaan identiteetin muodostumiseen (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). Sillä voi olla vakavia seurauksia oppilaan itseluottamuksen, motivaation ja oppimisen kannalta (Andreasson & Wolff, 2015). Ei siis ole yhdentekevää, millaista kieltä ja mitä termejä oppilaasta ja hänen tuen tarpeistaan kirjoitettaessa käytetään.

HOJKS-asiakirjoja laadittaessa on suositeltavaa hyödyntää vahvuusperustaista lähestymistapaa, jossa korostuu ajatus siitä, että oppilaiden vahvuuksia tulee hyödyntää opetuksen ja pedagogisen tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Elder ym., 2018). Kun HOJKS kirjoitetaan oppilaan vahvuuksiin perustuen, se tukee asiakirjan lakisääteisten vaatimusten ja oppilaan oikeuksien toteutumista (Elder ym., 2018). Oppilaan tilannetta tarkasteltaessa vahvuuksien tunnistaminen luo oppilaasta monipuolisen kuvan ja auttaa ammattilaisia näkemään oppilaan kohtaamien haasteiden yli (Elder ym., 2018), luoden näin pedagogiselle suunnittelulle vahvan pohjan (Heiskanen ym., 2019). Vahvuuksien tunnistaminen nostaa oppilaan itsetuntoa ja motivoi oppimaan ja kehittymään entisestään. Vahvuusperustainen lähestymistapa ei tarkoita sitä, ett-eikö oppilaan tuen tarpeista tai oppilaan kohtaamista haasteista saisi kirjoittaa (Elder ym., 2018). Päinvastoin tuen tarpeiden tunnistaminen on kriittistä, jotta oppilaan kanssa työskentelevät ammattilaiset tietävät, millaista tukea oppilas tarvitsee (Elder ym., 2018). Haasteiden luettelemisen sijaan HOJKS-asiakirjaan tulisi kirjata konkreettisia esimerkkejä siitä, miten ja millaisissa tilanteissa tuen tarpeet ilmenevät (Elder ym., 2018). Näihin kuvauksiin perustuen HOJKSin laatimiseen osallistuvat osapuolet voivat suunnitella ja kehittää toimivia tukitoimenpiteitä oppilaan tukemista varten (Elder ym., 2018). Kun tuen tarpeen ilmenemisestä on tarkkaa tietoa, on myös helpompaa määritellä, miten siihen pyritään vastaamaan.

Vahvuusperustaisen lähestymistavan painottamisesta huolimatta HOJKS-asiakirjat näyttävät tutkimuskirjallisuuden valossa usein ongelmakeskeisiltä dokumenteilta, joissa oppilaiden vahvuuksien ja kykyjen dokumentointiin kiinnitetään vähän huomiota (Elder ym., 2018). Heiskanen ja kollegoiden (2019) analysoimissa esiopetusvuoden henkilökohtaisissa opetussuunnitelmissa oli nähtävillä laajasti erilaisia vahvuuksia, joskin niiden kuvaamisen tarkkuus ja yhteys asiakirjan muihin osa-alueisiin oli vaihtelevaa. Vahvuuskuvauksia tulisi hyödyntää tukitoimien suunnittelussa ja lapsen tukemisen välineenä eli niiden kuvaamisen lisäksi tulisi myös määrittellä, miten dokumentoidut vahvuudet huomioidaan opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Heiskanen ym., 2019). Tällainen toimintamalli toteutui kuitenkin vain harvoissa oppilaille laadituissa asiakirjoissa ja silloinkin vahvuuskuvauksen yhteys pedagogiseen suunnitteluun jäi yleiselle tasolle (Heiskanen ym., 2019). Sen sijaan vahvuuskuvauksia käytettiin esimerkiksi pehmentämään tuen tarpeiden kuvauksia (Heiskanen ym., 2019). Irrallisten asioiden dokumentointi asiakirjaan on kuitenkin hyödytöntä, ja oppilaan vahvuudet jäävät tällöin sanahelelinäksi.

Vaikka HOJKSin painopisteen tulisi olla pedagoginen (Heiskanen ym., 2018), tutkimustulokset osoittavat, että HOJKS-asiakirjoissa keskitytään pääasiassa kuvaamaan oppilaan kohtaamia vaikeuksia (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013), joiden ajatellaan usein johtuvan oppilaan henkilökohtaisista vioista ja puutteista (Andreasson ym., 2013; Heiskanen ym., 2018). Ongelmakeskeisen näkökulman painottumisen lisäksi vastuu tuen tarpeiden ylittämisestä asetetaan usein lapsen harteille, jolloin asiakirjasta ei ilmene, miten asetettujen tavoitteiden saavuttamista tuetaan ammattilaisten toimilla tai ympäristöön liittyvillä järjestelyillä (Heiskanen ym., 2018). Andreassonin ja Wolffin (2015) analysoimat HOJKS-asiakirjat sisälsivät niin positiivisia kuin negatiivisia ilmaisuja oppilaiden tuen tarpeisiin liittyen. Lisäksi asiakirjoissa esiintyi usein erilaisia suoria ja epäsuoria syytöksiä oppilasta kohtaan (Andreasson & Wolff, 2015). Tutkimuksessa tehtiin lisäksi huomionarvoinen havainto pojille ja tytöille laadittujen HOJKS-asiakirjojen välillä. Tytöille laadituista asiakirjoista vain 4 % sisälsi negatiivisia ilmaisuja vastaavan luvun ollessa poikien kohdalla 69 % (Andreasson & Wolff, 2015). Muissa tutkielman lähteinä käytetyissä tutkimusartikkeleissa ei raportoitu eroja tytöille ja pojille laadittujen asiakirjojen kirjaamisen käytännöissä.

Asiakirjoissa käytetty kieli osoittaa, millaisia piileviä käsityksiä ammattilaisilla on oppilaan tuen tarpeisiin liittyen (Isaksson ym., 2007). Oppilaiden kuvauksien taustalla vaikuttaa käsitys hyvästä ja tavanomaisesti kehittyvästä lapsesta, jonka perusteella oppilaita luokitellaan (And-

reasson & Asplund Carlsson, 2013). HOJKS-asiakirjoissa kuvatut oppilaat esitetään useimmiten tämän käsityksen pohjalta jollakin tapaa vajavaisina, ja heidät asetetaan uudistumisen ja korjaamisen kohteiksi (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). Oppilaan kohtaamien haasteiden liittäminen häneen itseensä edustaa vanhaa erityisopetuksen perinnettä, joka näyttää edelleen pitävän pintansa (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). Lähtökohta, jossa yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen ongelmat ja siten myös korjaustoimet paikallistetaan yksilöön, on tyypillinen lääketieteelliselle ja psykologiselle ajattelulle, jotka ovat varhaisen erityispedagogiikan lähtökohtia (Moberg ym., 2015, s. 14–15). Niille on toki paikkansa, mutta pedagogisessa asiakirjassa tulee keskittyä pedagogiikkaan, ei oppilaan diagnosointiin tai “korjaamiseen”. HOJKSin tarkoituksena ei ole määritellä, mistä tuen tarve johtuu, vaan havainnollistaa, miten tuen tarve ilmenee ja miten siihen vastataan.

HOJKS-asiakirjan tarkoituksena on toimia yksilöllisenä suunnitelmana, joka tukee oppilaan oppimista ja kehitystä (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). On vaikea nähdä, miten oppilaan puutteiden ja epäonnistumisien kuvailu hyödyttää oppilasta tai hänen kanssaan työskenteleviä aikuisia (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). Mikäli oppilas dokumentoidaan HOJKSissa puutteellisena ja kyvyttömänä, voi tämä johtaa siihen, että tiimin jäsenille muodostuu väärinkäsityksiä ja kielteinen käsitys oppilaasta (Elder ym., 2018). Ongelmakeskeinen, oppilaan puutteisiin keskittyvä lähestymistapa voi johtaa siihen, että ympäristön vaikutus tulee sivuutetuksi, mikä vaikuttaa negatiivisesti tukitoimien suunnitteluun (Elder ym., 2018). Useat tutkimustulokset osoittavat, että ympäristötekijöiden merkitys tuen tarpeiden muodostumisessa jää usein huomioimatta (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Isaksson ym., 2007; Sanches-Ferreira, 2013), vaikka oppilaan koulunkäynnin tilannetta tulisi lähestyä ensisijaisesti koulussa käytössä olevien toimintatapojen, opetusjärjestelyiden ja oppimisympäristöjen näkökulmasta (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Opetushallitus, 2016, s. 61).

Oppilaan määrittely tavanomaisesta poikkeavaksi hänen yksilöllisten ominaisuuksiensa pohjalta on ongelmallista, sillä se ei huomioi niitä rakenteellisia ja kulttuurisia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan kokemuksiin ja tapaan olla koulussa (Moberg ym., 2015, s. 16–17). Koulun käytäntöihin ja rakenteisiin liittyvät tekijät nähdään pääosin oppilaiden ongelmina, joista heidän tulee selvitä, sen sijaan, että ne nähtäisiin koulun epäkohtina, joihin koulun henkilökunnan tulee puuttua (Isaksson, 2007). Suurin osa Isakssonin ja kollegoiden (2007) analysoimista HOJKS-asiakirjoista ei huomioinut ympäristötekijöiden vaikutusta oppilaan kohtaamien haasteiden muodostumisessa. Tutkimus on toteutettu vuonna 2007, mikä voi selittää tuloksien poh-

jalta ilmeneviä jyrkkiä asenteita. Huomionarvoista on kuitenkin se, että myös uudempien tutkimusten perusteella näyttää siltä, ettei ympäristötekijöitä huomioida riittävästi. Esimerkiksi Thuneberg ja Vainikainen (2015) esittävät tutkimustulostensa pohjalta, että oppilaan kuvauksissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota ympäristöön liittyviin tekijöihin. Ongelmien liittäminen oppilaaseen ei ohjaa kehittämään oppilaan tukea, opetusta ja oppimisympäristöä siellä missä oppilas on, vaan saattaa johtaa helpommin siihen, että oppilas siirretään osittain tai kokonaan pienryhmään tai mahdollisesti jopa kokonaan pois koulusta (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Tuen tarpeet saa ja pitää dokumentoida - merkityksellistä on se, miten ne ilmaistaan.

Suomessa toteutetuissa tutkimuksissa on havaittu kansainvälisiin tutkimustuloksiin verrattuna astetta positiivisempia kirjaamisen käytänteitä. Thunebergin ja Vainikaisen (2015) analysoimissa tukidokumenteissa oppilaiden tuen tarpeet kuvattiin yleisesti ottaen monipuolisesti, ammattitaitoisesti ja oppilaan parhaaseen keskittyen. Heiskasen ja kollegoiden (2018) tutkimustuloksissa painottui lapsen ongelmiin keskittyvä dokumentointikäytäntö, mutta myös hyviä kirjaamisen tapoja oli havaittavissa. Osassa heidän analysoimissaan asiakirjoissa oppilaan tuen tarpeet esitettiin tilanetekijöiden mukaan vaihteleviksi, ei vain lapsen pysyviksi ja yksilöllisiksi haasteiksi. Heiskasen ja kollegoiden (2018) tutkimustulokset poikkeavat osittain aiemmasta dokumentaatiota käsittelevästä tutkimuksesta, jonka mukaan HOJKS-asiakirjat keskittyvät pääosin oppilaan vajavuuksiin eivätkä sisällä ammatillisia käytäntöjä ja ympäristön vaikutuksia koskevia pohdintoja. Kun oppilaan kuvauksissa huomioidaan ympäristöön liittyvät tekijät, luodaan lapsesta ja hänen tuen tarpeistaan moniulotteisempi kuva, jolloin lukijalle muodostuu ymmärrys siitä, miten tuen tarve vaihtelee paikan ja olosuhteiden mukaan (Heiskanen ym., 2018). Tämä auttaa ammattilaisia hahmottamaan, miten ympäristö vaikuttaa tuen tarpeiden muodostumiseen, ja auttaa näin suunnittelemaan oppilaan tukea erilaiset tekijät huomioon ottaen.

HOJKS-asiakirjaan tulee kirjata vain pedagogisen suunnittelun ja tuen toteuttamisen kannalta olennaista tietoa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien kuvaaminen ei kuulu HOJKSin sisältöön (Opetushallitus, 2016, s. 96). Tästä huolimatta oppilaan persoonallisuuden piirteiden kuvaaminen näyttää olevan yleistä (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Lisäksi asiakirjoissa on todettu esiintyvän stereotyyppistä kuvailua (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Mikäli oppilaalla on luonteenpiirteitä (esim. sinnikkyys), jotka nähdään oppimista ja koulunkäyntiä tukevin vahvuuksina, tulee piirteiden nimeämisen sijaan kuvailla, miten kyseinen piirre näkyy oppilaan toiminnassa ja miten sitä hyödynnetään

tukea annettaessa. Andreassonin ja Asplund Carlssonin (2013) analysoimissa HOJKS-asiakirjoissa esiintyi lainsäädännön ja ohjeistuksien vastaisesti oppilaiden henkilökohtaisten ominaisuuksien kuvailua. Osassa asiakirjoissa kommentoitiin lasten kehoa, hygieniatasoa ja muita ominaisuuksia (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). On selvää, ettei tällainen sisältö kuulu pedagogiseen asiakirjaan.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että HOJKS-asiakirjojen oppilaiden kuvauksissa näyttää tutkimustulosten perusteella esiintyvän suurta vaihtelua. Vaikka hyviäkin kirjaamisen käytänteitä esiintyy, suurin osa oppilaiden vahvuuksia ja tuen tarpeita koskevista kuvauksista ei tulosten perusteella täytä niille asetettuja vaatimuksia ja suosituksia. Yhdyn Heiskanen ja hänen kollegoidensa (2018) ajatukseen siitä, että nykyisten kirjaamiskäytäntöjen kyseenalaistaminen on aiheellista. On tarpeen pohtia, luoko nykyinen käytäntö tuen tarpeiden kuvailemisessa sopivan pohjan tuen suunnittelulle (Heiskanen ym., 2018). Jos HOJKS-asiakirjasta muodostuu oppilaan vikoihin keskittyvä lista, ei siitä ole käytännön hyötyä oppilaan tai muiden osapuolien näkökulmasta. Opettajankoulutuksessa sekä opettajien täydennyskoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota tuen tarpeiden kirjaamiseen, jotta opettajat osaisivat paremmin arvioida oppilaaseen vaikuttavia ympäristötekijöitä sekä huomioida ne keskeisenä elementtinä tuen tarpeita määriteltäessä (Sanches-Ferreira, 2013). Mikäli oppilas ei edisty toivotulla tavalla, on kasvatusalan ammattilaisten vastuulla pohtia, mitä koulun puolelta voidaan tehdä toisin, jotta oppilas saavuttaisi hänelle asetetut tavoitteet.

4.2 Yksilölliset tavoitteet

Yksi HOJKSin tärkeimmistä sisällöllisistä vaatimuksista on määritellä oppilaan yksilölliset tavoitteet (Bateman, 2017, s. 95; Opetushallitus, 2016, s. 68). Tavoitteiden asettelu on olennainen osa HOJKS-asiakirjojen sisältöä, sillä määritellyt tavoitteet suuntaavat toimintaa päämäärän mukaisesti (Rämä ym., 2017) ja vaikuttavat näin ollen myös opetuksen ja tukitoimien suunnitteluun sekä toteuttamiseen (Jozwik ym., 2018). Bateman (2017, s. 95) toteaa, että ellemme tiedä minne olemme menossa, emme tule todennäköisesti koskaan pääsemään sinne perille. Tähän lausahdukseen tiivistyy HOJKS-tavoitteiden merkityksellisyys. Asetetut tavoitteet kertovat oppilaan kanssa työskenteleville aikuisille, mitä asioita kyseisen oppilaan kohdalla on tärkeä työstää (Rapak, 2015). Laadukkaat, lapsen vahvuuksien ja tuen tarpeiden kuvauksien pohjalta kehitetyt tavoitteet tukevat todennäköisemmin yksilöllisten tukitoimien ja palveluiden kehittämistä ja vaikuttavat siten positiivisesti myös oppilaan kehitykseen ja oppimiseen (Rapak, 2015).

Lisäksi asetettujen tavoitteiden avulla voidaan seurata oppilaan edistymistä sekä arvioida tukitoimenpiteiden tehokkuutta (Ruble ym., 2010).

Tavoitteiden laatimisessa voidaan hyödyntää esimerkiksi hyväksi havaittua SMART-mallia, jonka mukaan asetettu tavoite on tarkasti määritelty, mitattavissa oleva, aikaan sidottu, realistinen sekä tavoittelemisen arvoinen (Sandberg, 2021, s. 66–67). Tavoitteet tulee laatia HOJKS-asiakirjaan dokumentoituihin oppilaan tuen tarpeisiin, vahvuuksiin, kiinnostuksen kohteisiin sekä yksilöllisiin oppimisvalmiuksiin pohjautuen (Elder ym., 2018; Swain ym., 2022) ja ne tulee aina spesifioida oppilaalle sopiviksi (Boavida ym., 2010). Lisäksi tavoitteiden asettelussa tulee huomioida oppilaaseen vaikuttavat ympäristötekijät (Sanches-Ferreira ym., 2013). Mikäli oppilaalle asetetut tavoitteet poikkeavat suositelluista käytännöistä, voi tämä johtaa siihen, etteivät HOJKS ja siihen kirjatut tukitoimet ole hyödyllisiä ja tarkoituksenmukaisia (Boavida ym., 2010). Tavoitteiden tärkeästä roolista huolimatta laadukkaiden tavoitteiden asettaminen näyttää tutkimusten perusteella olevan haastavaa (Jozwik ym., 2018). Useat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että HOJKS-asiakirjoihin kirjattujen tavoitteiden laadussa on parantamisen varaa etenkin niiden mitattavuuden, selkeyden ja saavutettavuuden suhteen (Blackwell & Rossetti, 2014).

HOJKS-asiakirjassa on määriteltävä, miten ja milloin tavoitteiden toteutumista sekä annetun tuen vaikuttavuutta arvioidaan (Opetushallitus, 2016, s. 68). On äärimmäisen tärkeää, että oppilaan edistymistä ja tukitoimien vaikuttavuutta seurataan, jotta HOJKS-asiakirjaa ja oppilaalle annettavaa tukea voidaan tarpeen vaatiessa muuttaa (Bateman, 2017, s. 96). Oppilaan edistymisen ja tukitoimien vaikuttavuuden arvioimiseksi opettajilla tulee olla käytössään toimivia arviointimenetelmiä (Swain ym., 2022). Tukitoimien seuranta ja arviointi on yksi HOJKSin kriittisimmistä osista laadukkaana pedagogisen tuen kannalta (Rotter, 2014). Vaikka tukitoimien vaikuttavuuden seuranta on tärkeä osa HOJKS-asiakirjaa, on siihen liittyen saatavilla vain niukasti tutkimustietoa. Aihetta sivutaan tämän alaluvun yhteydessä lyhyesti.

Tutkimustulokset osoittavat, että HOJKS-asiakirjoihin kirjatut tavoitteet eivät ole aina oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisia (Ruble ym., 2010; Sanches-Ferreira ym., 2013). Autismin kirjon lapsille laadittuja tavoitteita analysoineet Ruble ja kollegat (2010) huomasivat, että esimerkiksi sosiaalisten taitojen kehittämiseen kiinnitettiin liian vähän huomiota, vaikka se on olennaisimpia tuen osa-alueita autismin kirjon lasten kanssa työskennellessä. Oppilaille asetetut tavoitteet ovat usein liian yleisluontoisia eivätkä yksilöllisiä ja oppilaiden tuen tarpeisiin

mukautettuja (Boavida ym., 2010; Rapak, 2015). Sanches-Ferreira ja kollegoiden (2013) analysoimista HOJKS-tavoitteista suuri osa oli niin yleisiä luonteeltaan, että ne olisi voitu kirjata kenen tahansa oppilaan suunnitelmaan. Mikäli oppilalle asetetut tavoitteet eivät ole yksilöityjä, syntyy riski siihen, etteivät ne johda tehokkaiisiin tukitoimenpiteisiin (Boavida ym., 2010). Jo HOJKS-asiakirjan nimeen sisältyy vaatimus siitä, että suunnitelman tulee olla henkilökohtainen (individualized), joten oppilaan tavoitteiden tulee olla hänen henkilökohtaisten tarpeidensa pohjalta määriteltyjä.

Suomessa HOJKS-tavoitteita on tutkittu vähän. Rämä kollegoineen (2017) on analysoinut toiminta-alueittain opiskeleville oppilaille laadittujen HOJKS-tavoitteiden yhteyttä oppilaan toimintakykyä kuvaaviin lausuntoihin. Toimintakykykuvausten pohjalta tulisi laatia käyttökelpoisia, saavutettavia ja arvioitavissa olevia tavoitteita (Rämä ym., 2017). Noin puolet analysoiduista tavoitteista perustui kokonaan tai osittain oppilaan toimintakykykuvauksesta saatuun tietoon. Osa asetetuista tavoitteista ei perustunut oppilaan toimintakykykuvaukseen ja osa tavoitteista sisälsi sellaisia taitoja, jotka oppilas jo hallitsi (Rämä ym., 2017). Tutkimustulosten pohjalta voidaan siis todeta, että oppilaan kuvausten hyödyntämistä tavoitteiden asettelun perusteena tulisi tehostaa, sillä vain kolmasosa tavoitteista oli suoraan johdettavissa näistä yksilöllisistä kuvauksista (Rämä ym., 2017).

Useissa tutkimuksissa on todettu, että HOJKS-asiakirjoihin kirjatut tavoitteet ovat laadultaan heikkoja, etenkin tarkasteltaessa niiden mitattavuutta (Bateman, 2017, s. 95; Boavida ym., 2010; Rapak, 2015; Ruble ym., 2010; Sanches-Ferreira ym., 2013). Mitattavuuden kannalta hyvin määritellyt HOJKS-tavoitteet perustuvat selkeisiin kriteereihin, joiden perusteella voidaan myöhemmin arvioida, onko tavoite saavutettu vai ei (Rapak, 2015). Tarkoituksenmukaiset ja mitattavat tavoitteet, joiden saavuttamista seurataan asianmukaisilla menetelmillä, tukevat oppilaiden lakisääteisten oikeuksien ja HOJKSin sisällöllisten vaatimuksien toteutumista (Christle & Yell, 2010). Ilman yksiselitteistä kuvausta siitä, milloin tavoite on saavutettu, opettajat eivät pysty arvioimaan oppilaan edistymistä (Ruble ym., 2010). Lisäksi HOJKS-asiakirjat sisältävät usein suuren määrän tavoitteita, mikä voi johtaa siihen, etteivät opettajat pysty toteuttamaan ja seuraamaan liian monien tavoitteiden toteutumista käytännössä (Boavida ym., 2010; Rapak, 2015; Sanches-Ferreira ym., 2013). Tavoitteiden suuri määrä vaikeuttaa lapsen edistymisen seuraamista ja vaarantaa oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja vahvuuksiin perustuvan opetuksen ja tukitoimenpiteiden toteutuksen.

4.3 Tukitoimenpiteet

Oppilaan HOJKS-asiakirjaan tulee dokumentoida oppilaan vahvuuksien ja tuen tarpeiden kuvauksien sekä asetettujen tavoitteiden pohjalta konkreettiset pedagogiset ratkaisut ja tukitoimenpiteet, joita oppilaan kanssa työskenneltäessä hyödynnetään (Bateman, 2017, s. 96; Opetushallitus, 2016, s. 68). Oppilaalle annettava tuki rakentuu erilaisista yhteisöllisistä ja oppimisympäristöön liittyvistä ratkaisuista sekä oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta (Opetushallitus, 2016). Tukitoimilla tarkoitetaan Rädyn ja kollegoiden (2019) määritelmän mukaan kaikkia opettajien ja muiden ammattilaisten tekemiä pedagogisia päätöksiä, jotka koskevat esimerkiksi oppimisympäristön järjestelyä, opetus- ja työmenetelmiä sekä erilaisia apuvälineitä. Tukitoimenpiteet tulee kirjata HOJKSiin yksiselitteisesti, jotta jokaisella oppilaan kanssa työskentelevällä ja toimivalla aikuisella on johdonmukainen käsitys siitä, miten oppilaan kanssa toimitaan (Räty ym., 2019). HOJKSiin on lisäksi kirjattava selkeästi oppilaan kanssa työskentelevien ammattilaisten roolit ja vastuutehtävät (Swain ym., 2022). HOJKS-asiakirjan tulee olla niin selkeä ja konkreettinen, että sitä voidaan todella hyödyntää käytännön työssä.

Edellisissä luvuissa on tullut ilmi, miten oppilaan kuvaukset ja oppilaalle asetetut tavoitteet ilmentävät laajasti vallitsevaa käsitystä siitä, että yksilön kohtaamat haasteet johtuvat häneen itseensä liittyvistä tekijöistä. Tällaisen ajattelutavan voidaan nähdä tutkimusten perusteella vaikuttavan laajasti myös HOJKSiin kirjattujen tukitoimenpiteiden taustalla. HOJKS-asiakirjoihin kirjatut tukitoimenpiteet kohdistetaan pääosin yksilöön sen sijaan, että niissä huomioitaisiin oppilaan ympäristöön liittyvät tekijät ja niiden vaikutus oppilaaseen (Isaksson ym., 2007; Sanches-Ferreira ym., 2013). Oppimisympäristöön ja oppimissisältöihin liittyvien tekijöiden kuvaaminen on harvinaista HOJKS-asiakirjoissa, vaikka niiden huomioiminen on keskeistä laadukkaan opetuksen ja tukitoimien suunnittelun kannalta (Räty ym., 2019). Lisäksi on havaittu, että asiakirjoissa esitettyjen tukitoimenpiteiden yhteys yksilöllisiin tarpeisiin ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin on heikko (Ruble ym., 2010).

Suurin osa Rädyn ja kollegoiden (2019) analysoimista HOJKS-asiakirjoihin dokumentoiduista tukitoimenpiteistä koski opetuksen mukauttamista eli yleisiä pedagogisia toimintaperiaatteita esimerkiksi opettajan toimintaan liittyen. Toiseksi yleisimmät asiakirjoihin kirjatut tukitoimenpiteet koskivat oppilaan yksilöllistä ohjaamista eli niiden avulla määriteltiin, miten aikuisen tulisi toimia oppilasta opettaessa (esimerkiksi muistuttaminen ja huomion ohjaaminen oikeisiin asioihin) (Räty ym., 2019). Kaiken kaikkiaan HOJKS-asiakirjoihin kirjatut tukitoimenpiteet olivat pääasiassa yleisiä opetusta ja ohjausta kuvaavia toimintaperiaatteita (Räty ym., 2019).

Tutkimuspohjaisia interventiomenetelmiä ei ollut dokumentoitu HOJKS-asiakirjoihin oppilaalle annettavan tuen muotoina (Räty ym., 2019). Mikäli suunnitellut tukitoimet ovat hyvin yleisiä toimintaperiaatteita, voidaan kyseenalaistaa, saako oppilas yksilöllisten tarpeidensa mukaista riittävän tehokasta tukea.

Rublen ja hänen kollegoidensa (2010) tutkimuksessa nousi esiin tukitoimien ja opetuksen riittämättömän tarkka kuvaus suhteessa HOJKSin tavoitteisiin. Rädyn ja kollegoiden (2019) tutkimustulokset osoittavat myös, että tukitoimenpiteitä ei kuvata aina riittävän perusteellisesti. Tukitoimien dokumentoinnin välillä ilmeni suuria eroja HOJKS-asiakirjojen välillä (Räty ym., 2019). Ilmaisut vaihtelivat varsin yleisistä ilmauksista hyvin spesifeihin kuvauksiin siitä, miten ja missä tukea toteutetaan, ja kuka siitä on vastuussa (Räty ym., 2019). Oppilaan yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista varten räätälöityjen tukitoimenpiteiden selkeä ja asianmukainen kuvaaminen on välttämätöntä, jotta HOJKSia voidaan hyödyntää tarkoituksenmukaisella ja luotettavalla tavalla koulun arjessa (Ruble ym., 2010).

Osa asiakirjoista sisälsi niin yleisiä tukitoimenpiteiden kuvauksia (esim. "aikuisten tuki"), että ne kattavat lähes kaiken (Räty ym., 2019), eivätkä siten täytä laadukkaiden tukitoimenpiteiden kuvaamisen kriteerejä. Yleisin tapa kuvata tukitoimenpiteitä oli nimittää tuki yhdellä sanalla tai pidemmällä lauseella (Räty ym., 2019). Näiden ilmaisujen yksiselitteisyys oli vaihtelevaa (Räty ym., 2019). Mikäli kirjattu tukitoimenpide on tulkinnanvarainen, on riskinä, että toimenpidettä ei toteuteta käytännön tasolla niin kuin olisi tarkoitus. Alle viidesosa analysoiduista tukitoimien kuvauksista sisälsi tarkempia tietoja, kuten konkreettisia esimerkkejä siitä, miten tukitoimenpide käytännön tasolla toteutetaan (Räty ym., 2019). Konkreettisesti määritellyt tuen keinot takaavat, että oppilaan kanssa toimivat aikuiset toimivat yhdessä laadittujen periaatteiden ja sääntöjen mukaisesti, jolloin oppilaan tuki on johdonmukaista ja suunnitelmallista. Selkeät kuvaukset auttavat myös oppilaan tulevia opettajia ja muita ammattilaisia saamaan realistisen ja konkreettisen kuvan oppilaan tilanteesta ja oppilaalle annetusta tuesta.

HOJKS-asiakirjoissa esiintyi vaihtelua myös sen suhteen, mainittiinko niissä tukitoimenpiteen vastuuhenkilö (ja kuinka selkeästi hänet nimettiin) eli henkilö, joka on vastuussa kyseisen tukitoimenpiteen toteuttamisesta (Räty ym., 2019). Suurin osa Rädyn ja kollegoiden (2019) analysoimista tukitoimenpiteiden kuvauksista ei täytä opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2016) vaatimuksia, sillä niissä tuen toteuttajaa ei ollut määritelty ollenkaan. Ne ilmaisut, joissa vastuuhenkilö määriteltiin, erosivat myös toisistaan sen suhteen, kuinka tarkasti tämä tieto ilmaistiin (Räty ym., 2019). Jos työnjako tiimin jäsenten kesken on epäselvää tai siitä on neuvoteltu

vain suullisesti, on olemassa riski, että kukaan ei tarjoa tukitoimia, jolloin hyvät pedagogiset periaatteet jäävät vain ihanteeksi paperille (Räty ym., 2019). Suuri osa HOJKS-asiakirjoihin kirjatusta tukitoimenpiteistä eivät ilmaiseet aikaa ja tilannetta, missä tuki toteutetaan (Räty ym., 2019). Vain hieman alle 12 % tukitoimenpiteiden kuvauksista sisälsi ajan, milloin tuki järjestetään. Myös tarkkoja määritelmiä löytyi, mutta vain pienessä osassa asiakirjoja (Räty ym., 2019).

5 HOJKSin laatimista ohjaavien vaatimusten ja suositusten toteutuminen

Oppilaan tuen ja koulutuspalveluiden suunnitteleminen edellyttää monipuolista tietoa niin ammattilaisilta, vanhemmilta kuin oppilaalta itseltään (Heiskanen ym., 2021). Perusopetuslaissa (POL 4:17a §) määritellään, että HOJKS on laadittava yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa tai muun laillisen edustajan kanssa, ellei tälle ole ilmeistä estettä. HOJKS-asiakirjan laatimiseen osallistuvat lisäksi muut oppilaan tilanteen kannalta tarvittavat asiantuntijat (Opetushallitus, 2016, s. 67). Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen edellä mainittujen HOJKSin laatimiseen liittyviä vaatimuksia ja suosituksia sekä niiden toteutumista käytännössä. Tarkastelen ensiksi oppilaan osallisuutta HOJKS-prosessissa, jonka jälkeen syvennyn kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Viimeisessä alaluvussa käsittelen moniammatillista yhteistyötä osana HOJKS-prosessia.

5.1 Oppilaan osallisuus

Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksen 12 artikla määrittelee, että lapsella on oikeus ilmaista näkemyksensä kaikissa häntä koskevissa asioissa. Lisäksi sopimus velvoittaa siihen sitoutuneet valtiot huomioimaan lapsen näkemykset hänen ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Oppilaan näkemyksien kuuleminen HOJKSia laadittaessa on tärkeää, sillä se antaa hänen kanssaan työskenteleville ammattilaisille sellaista tietoa, mitä ei ole mahdollista saada ulkopuolisten havaintojen perusteella (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Kun lapsi osallistuu HOJKSin laatimiseen, se vahvistaa oppilaan sitoutumista tavoitteisiin (Peltomäki ym., 2021) ja tukee siten niiden saavuttamista (Cavendish & Connor, 2018). Lakisääteisistä vaatimuksista ja oppilaan osallisuuden hyödyistä huolimatta näyttää siltä, että oppilaan osallisuus HOJKSia laadittaessa on usein muodollista (Anttila ym., 2021). Lapsen näkemyksillä on harvoin todellista vaikutusvaltaa pedagogisista käytänteistä päätettäessä (Heiskanen ym., 2021).

Oppilaat, opettajat ja vanhemmat ovat yhtä mieltä siitä, että oppilaan merkitykselliseen osallistumiseen HOJKS-prosessissa liittyy haasteita (Cavendish & Connor, 2018). Marginaalinen osa Cavendishin ja Connorin (2018) haastattelemissa oppilaista koki, että heidän mielipiteensä huomioidaan HOJKSia laadittaessa. Osa oppilaista ei osallistunut HOJKS-palaveriin lainkaan, ja ne ketkä osallistuivat, raportoivat ainoastaan kuuntelevansa muiden osapuolien keskustelua (Cavendish & Connor, 2018). HOJKSin laatimista käsitteleviin kokouksiin osallistuneilla oppilailla oli vahva kokemus siitä, että koulun henkilökunta tekee päätökset yksin sen sijaan, että

he ottaisivat oppilaat mukaan suunnitteluprosessiin (Cavendish & Connor, 2018). Lisäksi oppilaat kokivat HOJKS-palaverit uuvuttavina, sillä niitä pidettiin ongelma-keskeisinä ja oppilaan puutteisiin keskittyvinä (Cavendish & Connor, 2018).

Anttila kollegoineen (2021) on selvittänyt oppilaiden osallisuuden toteutumista pedagogisten asiakirjojen laatimisessa Suomessa. Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että oppilaiden osallisuuden aste vaihtelee (Anttila ym., 2021). Kaikki tutkimuksessa haastattelut oppilaat raportoivat osallistuneensa viimeisimpään HOJKS-asiakirjan laatimista käsittelevään palaveriinsa, mutta valitettavasti oppilaiden osallisuus näyttää olevan pitkälti muodollista (Anttila ym., 2021). Oppilaat jaettiin tulosten perusteella nimellisiin, aikuislähtöisiin ja aloitteellisiin osallistujiin (Anttila ym., 2021). Nimellisellä osallisuudella viitataan siihen, että oppilas toimii asiakirjan laatimisessa sivustaseuraajana eikä ole aktiivisesti osallisena oman tukensa suunnittelussa (Anttila ym., 2021). Aikuislähtöisiksi osallistujiksi Anttila ja kollegat (2021) kuvailevat oppilaita, jotka myötäilevät palaverissa aikuisten toimintaa, mutta eivät itse ole aloitteellisia tai osallisia päätöksiä tehtäessä. Aloitteellinen osallisuus, jossa oppilas ottaa oma-aloitteisesti osaa keskusteluun, oli harvinaista (Anttila ym., 2021).

Vaikka oppilas saisi äänensä kuuluviin HOJKS-palaverissa, ei se tarkoita automaattisesti sitä, että aikuiset huomioivat hänen näkemyksensä päätöksenteossa (Anttila ym., 2021). Pedagogisissa asiakirjoissa vaihtelee suuresti se, miten oppilaan näkemys on niihin sisällytetty, ja miten tätä tietoa on hyödynnetty (Heiskanen ym., 2021). HOJKSin kirjoittaja on vastuussa siitä, miten oppilasta kuullaan ja millä tavoin hänen näkemyksensä ilmaistaan asiakirjassa (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Vaikka oppilaan näkemystä kysytäänkin usein, vaikuttaa se toisinaan aikuisen sanelemalta (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Analysoiduissa asiakirjoissa oli nähtävissä myös oppilaiden omalla äänellä ilmaistuja toiveita ja ajatuksia, mikä on positiivista (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Mitä vanhemmasta oppilaasta oli kyse, sitä useammin hänen näkemyksensä oli esitetty (Thuneberg & Vainikainen, 2015).

On olennaista huomata, että pelkästään lapsen näkemyksien sisällyttäminen HOJKS-asiakirjaan ei riitä, vaan näillä näkemyksillä tulisi olla myös todellista vaikutusvaltaa tukitoimien suunnittelussa (Heiskanen ym., 2021). Eri osapuolilta saaduista tiedoista ei ole hyötyä, ellei niitä huomioida tavoitteiden asettelussa ja tukitoimia määriteltäessä (Heiskanen ym., 2021). Tällainen toimintamalli näyttää kuitenkin olevan varsin tyypillistä lasten kohdalla, joiden näkemykset jäävät usein irrallisiksi asiakirjan muista sisällöistä (Heiskanen ym., 2021). Lapsen

näkemyksillä näyttää vain harvoin olevan todellista vaikutusvaltaa tehtyihin päätöksiin (Heiskanen ym., 2021). Mikäli lapsen näkemyksiä hyödynnetään vain moniulotteisemman tekstin luomiseen, toteutuu osallisuus vain symbolisella tasolla, ja todellinen mahdollisuus vaikuttaa asioihin jää lasten käsien ulottumattomiin (Heiskanen ym., 2021).

Tutkimuksissa on tarkasteltu myös, tietävätkö oppilaat HOJKS-asiakirjan (Anttila ym., 2021; Pawley & Tennant, 2008). Anttilan ja kollegoiden (2021) tutkimuksen perusteella oppilaiden välillä on suuria eroja sen suhteen, mitä he tietävät heille laadituista yksilöllisistä opetussuunnitelmista ja niiden sisällöistä. Osa haastateltavista oppilaista tiesi, että heille on laadittu HOJKS tai tehostetun tuen oppimissuunnitelma, jonka lisäksi he osasivat kuvailla sen sisältöä ja vaikutusta omaan koulunkäyntiinsä (Anttila ym., 2021). Osalla oppilaista ei ollut tietoa heille laadituista pedagogisista asiakirjoista tai niiden sisällöstä, mikä näkyi esimerkiksi vaikeutena määrittellä heille asetettuja tavoitteita (Anttila ym., 2021). Kansainvälisessä tutkimuksessa huomattiin, että suurin osa oppilaista ei tiedä mikä HOJKS on tai miksi se laaditaan (Pawley & Tennant, 2008). Lisäksi havaittiin, että oppilaiden käsitykset heille laadituista HOJKS-tavoitteista eivät yleisesti ottaen vastanneet asiakirjoihin kirjattuja tavoitteita (Pawley & Tennant, 2008). Vaikka nämä tutkimustulokset eivät suoranaisesti kuvaile oppilaan osallisuutta HOJKSin laatimisessa, voidaan näiden tulosten perusteella kuitenkin pohtia, toteutuuko oppilaan osallisuus. Tuloksille voi olla monia mahdollisia syitä, mutta ne herättävät kysymyksiä siitä, onko oppilas ollut HOJKSin laatimisessa aktiivinen osapuoli, jos hän ei tiedä onko hänelle laadittu kyseistä asiakirjaa tai osaa kertoa mitä tämä asiakirja pitää sisällään.

5.2 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Yksi tärkeimmistä HOJKS-asiakirjan laatimista ohjaavista määräyksistä on vaatimus siitä, että asiakirja laaditaan yhteistyössä oppilaan vanhempien kanssa. Koulun ja kodin välinen yhteistyö luo turvallisuutta ja tukee oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia (Opetushallitus, 2016). Vanhemmilla on ainutlaatuista tietoa lapsensa tilanteesta (Peltomäki ym., 2021), mikä tukee laadukkaiden tavoitteiden ja tukitoimien suunnittelua (MacLeod ym., 2017; Slade ym., 2018). Vanhempien aktiivinen osallistuminen HOJKSin laatimiseen on tärkeää myös siksi, että se edesauttaa oppilaan oppimisen ja kehityksen tukemista yhdessä määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti myös koulun ulkopuolella (Ruble ym., 2010). Oppilaan vanhemmat tulisivatkin nähdä kaikkein tärkeimpänä resurssina oppilaan tukemisessa (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Va-

litettavasti tutkimustulokset osoittavat, että vaatimus vanhempien ja ammattilaisten tasavertaisesta kumppanuudesta HOJKS:n laadinnassa toteutuu harvoin käytännön tasolla. (Blackwell & Rossetti, 2014).

Vanhempien kokemuksia tarkastelevien tutkimusten perusteella näyttää siltä, että opettajat ja muut asiantuntijat hallitsevat HOJKS-prosessia, minkä vuoksi vanhemmat joutuvat tyytymään passiiviseen rooliin (Cavendish & Connor, 2018; MacLeod ym., 2017; Rossetti ym., 2020; Zeitlin & Curcic, 2014). Vanhemmat kokevat usein, että heidän mielipiteitään ja näkemyksiään vähätellään ja niitä ei oteta huomioon HOJKS:ää laadittaessa (MacLeod ym., 2017; Rossetti ym., 2020). Tämä saa heidät tuntemaan olonsa syrjäytyneeksi oman lapsensa koulutuksen suhteen ja etäännyttää heitä HOJKS-prosessista (MacLeod ym., 2017; Rossetti ym., 2020). Vaikka kodin ja koulun välisen yhteistyön tulisi perustua tasa-arvoiseen kasvatuskumppanuuteen, vanhemmat kokevat HOJKS:n laatimisen pääosin epätasa-arvoisena prosessina (Zeitlin & Curcic, 2014). Sen sijaan, että vanhemmat otettaisiin mukaan HOJKS:n laatimiseen, vanhemmat kokevat, että koulun henkilökunta hallitsee HOJKS-prosessia ja päätöksentekoa (Cavendish & Connor, 2018; Zeitlin & Curcic, 2014). Vanhempien ja ammattilaisten kohtaamisia näyttää leimaavan pikemminkin kokemus taistelusta kuin yhteistyöstä (Rossetti ym., 2020; Zeitlin & Curcic, 2014). Vain kolmasosa Zeitlinin ja Curcicin (2014) haastattelemista vanhemmista raportoi positiivisia kokemuksia HOJKS-prosessiin liittyen.

HOJKS-prosessi näyttää aiheuttavan vanhemmissa voimakkaita tunnereaktioita, useimmiten negatiivisia (MacLeod ym., 2017; Zeitlin & Curcic, 2014). Vanhemmat ovat raportoineet kokevansa muun muassa turhautuneisuutta ja ahdistuneisuutta HOJKS:n laatimisessa (MacLeod ym., 2017; Zeitlin & Curcic, 2014). HOJKS-asiakirjoja koskevat palaverit koetaan usein uuvuttavina niiden ongelmakeskeisen ja oppilaan puutteisiin keskittyvän luonteen vuoksi (Cavendish & Connor, 2018). Myös itse asiakirja näyttäytyy vanhempien mielestä usein vaikealukuisena dokumenttina, jossa heidän lapsensa asetetaan korjaamisen kohteeksi (Zeitlin & Curcic, 2014). Osa vanhemmista näkee HOJKS-asiakirjan kuitenkin myös tarpeellisena (Zeitlin & Curcic, 2014). Vanhempien tyytymättömyys HOJKS-asiakirjojen sisältöön nousi esiin myös Sladen ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa, jonka perusteella melkein puolet vanhemmista olivat ainakin jossakin määrin tyytymättömiä lapsensa HOJKS:n sisältöön.

Vanhempien osallisuuden tutkimus painottuu vanhempien kokemusten selvittämiseen. Tutkimuskirjallisuuden pohjalta on vähän tietoa siitä, miten vanhempien näkemykset sisällytetään HOJKS-asiakirjaan ja miten tätä tietoa hyödynnetään oppilaan tukea suunniteltaessa. Rublen ja

kumppaneiden (2010) analysoimista HOJKS-asiakirjoista vain puolet ilmaisi vanhempien näkemyksen lapsensa tilanteesta. Myös Thunebergin ja Vainikaisen (2015) mukaan harvat oppilaille laaditut HOJKS-asiakirjat ilmaisivat vanhempien näkemyksen. Lisäksi on huomioitava, että pelkästään vanhempien näkemyksien sisällyttäminen oppilaan HOJKS-asiakirjaan ei takaa vanhempien merkityksellisen osallisuuden toteutumista (Heiskanen ym., 2021). Vanhemmilta saatavaa tietoa tulisi myös aidosti hyödyntää oppilaan tuen suunnittelussa, mutta tämä vaatimus jää usein täyttymättä (Heiskanen ym., 2021). Vaikka asiakirjaan olisi sisällytetty vanhemmilta saatu hyödyllinen informaatio liittyen lapsen tilanteeseen, ei tätä aina huomioida tukitoimia suunniteltaessa (Heiskanen ym., 2021). Vanhemmat saavat siis sanoa sanottavansa ja heidän näkemyksensä myös dokumentoidaan, mutta tällä ei ole mitään todellista vaikutusta (Heiskanen ym., 2021). Sen sijaan vanhempien näkemyksiä käytettiin asiakirjoissa usein muun muassa lapsen tilanteen monipuolistamisen välineenä tai ammattilaisten näkökulman vahvistamisen keinona (Heiskanen ym., 2021).

5.3 Moniammatillinen yhteistyö

Oppilaalle annettava tuki tulee järjestää opettajien ja muun henkilöstön moniammatillisena yhteistyönä (Opetushallitus, 2016), jonka tavoitteena on parhaan mahdollisen tuen tarjoaminen oppilaalle (Hämeenaho ym., 2019). Moniammatillisella yhteistyöllä on suuri merkitys oppilaan tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Opetushallitus, 2016). Sen avulla pyritään puuttumaan oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin mahdollisimman varhain ja ennaltaehkäisemään siten suurempien ongelmien syntymistä (Vainikainen ym., 2015). Moniammatillisen yhteistyön merkitys korostuu erityisen tuen oppilaiden kohdalla, joiden tuen tarpeet voivat olla hyvin moninaisia (Peltomäki ym., 2021).

Toimiva moniammatillinen yhteistyö hyödyttää oppilasta ja hänen vanhempiaan sekä oppilaan kanssa työskenteleviä ammattilaisia. Tiimin jäsenet voivat parhaimmillaan saada toisiltaan arvokasta tietoa ja oppia uusia toimintamalleja, joiden avulla oppilasta voidaan tukea. Tavoitteena on, että moniammatillinen yhteistyö tukee tiimin jäsenten työntekoa ja työssä jaksamista. Toimiva yhteistyö edellyttää, että jokaisella HOJKSin laatimiseen osallistuvalla henkilöllä on mahdollisuus oman näkemyksensä ilmaisemiseen (Jozwik ym., 2018). Eri osapuolilta saadun tiedon pohjalta muodostetaan yhteinen näkemys siitä, millaiset tavoitteet ja tukitoimet ovat oppilaan tuen tarpeiden mukaisia (Jozwik ym., 2018). Monipuolinen tietopohja tukee laadukkaiden ja

oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisten tavoitteiden ja tukitoimien suunnittelua ja toteuttamista.

Peltomäki ja kollegat (2021) ovat selvittäneet erityisopettajien näkemyksiä toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tiimin yhteistyöhön liittyen. Tyypillisiä HOJKS-tavoitteiden laatimiseen osallistuvia osapuolia ovat oppilaan, opettajan ja vanhempien ohella esimerkiksi erilaiset terapeutit, koulunkäyntiavustaja, oppilaan muut opettajat, sosiaalityöntekijä, rehtori ja muut koulun henkilökuntaan kuuluvat aikuiset (Peltomäki ym., 2021). HOJKS-tiimi rakentuu oppilaan arvioidun tilanteen mukaisesti tarvittavista osapuolista (Peltomäki ym., 2021). Tutkimustulokset osoittavat, että moniammatillisen tiimin jäsenten rooleissa esiintyy vaihtelua (Peltomäki ym., 2021). Näyttää siltä, että etenkin terapeuteilla (esim. puheterapeutti tai toimintaterapeutti) ja koulunkäyntiavustajilla on merkityksellinen rooli HOJKS-asiakirjoja laadittaessa (Peltomäki ym., 2021). Haastateltavien kokemusten perusteella avustajien ja terapeuttien kanssa toteutettu yhteistyö on pääosin sujuvaa ja onnistunutta, ja sen kautta saadaan ainutlaatuista tietoa oppilaan tilanteesta. Muiden ammattilaisten osallisuus HOJKS-tavoitteiden laatimisessa on tutkimusaineiston perusteella huomattavasti vähäisempää (Peltomäki ym., 2021).

Haastatteluiden ja kyselyiden ohella moniammatillisen yhteistyön toteutumista on pyritty selvittämään asiakirjoja analysoimalla (Heiskanen ym., 2021; Thuneberg & Vainikainen, 2015). Thunebergin ja Vainikaisen (2015) analysoimista tukidokumenteista alle puolet sisälsi moniammatillisuutta kuvaavia lausuntoja. Moniammatillisuus painottui esiopetuksen pedagogisissa asiakirjoissa sekä vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden dokumenteissa (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Heiskanen kollegoineen (2021) pyrki tutkimuksessaan selvittämään, miten eri asiantuntijoilta saatu tieto on esitetty varhaiskasvatuksen yksilöllisissä oppimissuunnitelmissa ja miten tätä tietoa on hyödynnetty päätöksenteossa. Asiantuntijoiden asema näyttäytyi asiakirjoissa tyypillisesti vahvana, heidän näkemyksensä tuotiin esille ja ne huomioitiin tukea suunniteltaessa (Heiskanen ym., 2021). Tämän havainnon perusteella kasvatustieteen ammattilaiset arvostavat muiden asiantuntijoiden näkemyksiä ja huomioivat ne pedagogisia asiakirjoja laadittaessa.

Moniammatillinen yhteistyö nähdään pääosin hyvänä asiana, mutta sen järjestämiseen liittyy haasteita (Hämeenaho ym., 2019; OAJ, 2017). Moniammatillinen yhteistyö rakentuu aina toimintaympäristön tarjoamien mahdollisuuksien sekä siihen liittyvien rajoitteiden puitteissa (Hämeenaho ym., 2019). Ammattilaisten on hyvin vaikea saada yhteistyötä toimimaan, jos koulu-

tuksen järjestäjän tarjoamat puitteet eivät ole yhteistyötä tukevia (Vainikainen ym., 2015). Eri-tyisen tuen järjestämisen resurssipula, ennen kaikkea ajanpuute, koetaan merkittävänä esteenä moniammatillisen yhteistyön toteutumiseksi (Hämeenaho ym., 2019). Yhteistyöhön vaikuttaa lisäksi ammattilaisten työtä ohjaava lainsäädäntö sekä erilaiset säännöt ja ohjeistukset, joiden mukaan ammattilaiset ovat velvoitettuja toimimaan (Hämeenaho ym., 2019). Lapsilähtöisten tavoitteiden kanssa ristiriitaiset toimintamallit ja ohjeistukset hankaloittavat eri osapuolien välistä yhteistyötä (Hämeenaho ym., 2019). Esimerkiksi salassapitovelvollisuuden liittyvien kysymysten nähdään heikentävän lapsen tilanteen ymmärtämistä ja vaikuttavan siten negatiivisesti myös toimivan yhteistyön suunnitteluun ja toteutukseen (Hämeenaho ym., 2019). Moniammatillinen yhteistyö on onnistuessaan suuri voimavara sekä oppilaiden että opettajien kannalta. On siis äärimmäisen tärkeää, että sitä rajoittaviin tekijöihin pyritään mahdollisuuksien mukaan vaikuttamaan.

6 Pohdinta ja johtopäätökset

Jokainen oppilas on oma ainutlaatuinen yksilönsä ja arvokas juuri sellaisenaan kuin hän on. Opettajien ja muiden kasvatusalan ammattilaisten tehtävänä on varmistaa, että jokainen oppilas saa hyvää opetusta ja tarpeidensa mukaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tehtävä ei ole helppo, minkä vuoksi sen toteuttamiseen tarvitaan laadukkaita ja toimivia työvälineitä. Kolmiportaisen tukimallin käyttöönoton myötä pedagogisten asiakirjojen merkitys tuen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin välineinä on korostunut. Tutkielmani keskittyy tarkastelemaan erityisen tuen portaalla laadittavaa HOJKS-asiakirjaa. Tavoitteenani oli selvittää, millaiset vaatimukset ja suositukset ohjaavat HOJKSin sisältöä ja laatimista, ja miten ne toteutuvat käytännössä.

Tämän kirjallisuuskatsauksen keskiössä oleva HOJKS on erityistä tukea saavalle oppilaalle laadittava pedagoginen asiakirja, johon oppilaalle annettava tuki perustuu. HOJKS-asiakirjalle on asetettu selkeät sisällölliset vaatimukset, joiden mukaisesti se tulee laatia. HOJKSin tulee sisältää kuvaus oppilaan vahvuuksista ja tuen tarpeiden ilmenemisestä, jotka toimivat tuen suunnittelun lähtökohtana. On tärkeää, että HOJKS-asiakirjassa huomioidaan ympäristötekijöiden vaikutus oppilaan tuen tarpeiden muodostumisessa. Näiden kuvausten pohjalta HOJKSiin kirjaetaan yksilöllisten tarpeiden mukaiset konkreettiset tavoitteet sekä oppilaan edistymistä ja tuen vaikuttavuuden seuranta ja arviointia koskevat tiedot. Tavoitteiden saavuttamiseksi tulee määrittellä tarkasti oppilaalle annettavat tukitoimet sekä tuen toteuttamisesta vastuussa olevat henkilöt. Tutkielman tulokset osoittavat, että HOJKSin sisällölliset vaatimukset ja suositukset toteutuvat vaihtelevasti. Tutkimuksissa kritisoitiin muun muassa HOJKS-asiakirjojen ongelmakeskeisyyttä, tavoitteiden heikkoa laatua sekä tukitoimien epämääräistä kuvailua. Oppilaan vahvuuksiin, ympäristötekijöiden huomioimiseen sekä tavoitteiden mitattavuuteen toivottiin usein kiinnitettävän enemmän huomiota.

Sisällöllisten vaatimusten ohella HOJKSin laatimista ohjaa määräykset siitä, ketkä osallistuvat asiakirjan luomiseen. HOJKS on laadittava yhteistyössä oppilaan ja hänen vanhempiansa sekä tarvittavien asiantuntijoiden kanssa. Merkityksellisen osallisuuden takaamiseksi on tärkeää, että jokaisella asiakirjan laatimiseen osallistuvalla on yhtäläinen mahdollisuus omien näkemyksiensä ilmaisemiseen. Lisäksi on olennaista, että kunkin osapuolen näkemykset huomioidaan päätöksenteossa. Kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella näyttää siltä, että HOJKSin laati-

mista ohjaavien vaatimuksien ja suositusten toteutumisessa esiintyy vaihtelua. Oppilaan ja vanhempien osallisuus näyttää usein olevan symbolista, kun taas ammattilaisilla on vahva rooli asiakirjassa.

Rädyn ja kollegoiden mukaan (2019) HOJKSin epämääräiseltä vaikuttava sisältö voi selittyä osin sillä, ettei HOJKS-asiakirjoja ole laadittu ulkopuolisille lukijoille. Tutkijoille epämääräisenä näyttäytyvät kirjaukset voivat siis olla itsestään selviä oppilaan kanssa työskenteleville aikuisille (Räty ym., 2019). HOJKSin sisältöjen yksityiskohtainen dokumentoiminen on kuitenkin tärkeää, jotta esimerkiksi ammattilaisten vaihtuessa oppilaan asiakirjat ovat myös heille ymmärrettävässä muodossa (Räty ym., 2019). Konkreettiset kuvaukset antavat oppilaan tilanteesta selkeän kuvan ja helpottavat siten lukijaa huomattavasti. Rohkenen väittää, että sisällöltään epämääräinen HOJKS ei ole oppilaan oikeusturvan tai opettajan työn tukemisen kannalta kovinkaan hyödyllinen. Oppilaan tuen huolellinen suunnittelu ja dokumentointi HOJKS-asiakirjaan luo vankan pohjan erityisen tuen toteuttamiselle. Kun tuki suunnitellaan huolellisesti kirjalliseen dokumenttiin, voidaan varmistaa oppilaalle annettavan tuen systemaattisuus ja tarkoituksenmukaisuus. Tuen suunnitelmallisuus helpottaa myös oppilaan kanssa työskentelevien ammattilaisten omaa työtä.

HOJKS-tiimin toimiva yhteistyö on tärkeää oppilaan edun kannalta. Vaikka yhteistyön tulisi perustua tasavertaiselle kasvatuskumppanuudelle, korostuu tutkielman tuloksissa ammattilaisten vahva rooli HOJKS-asiakirjojen laadinnassa. Heiskanen ja kollegat (2021) huomauttavat, että ammattilaisten hallinta HOJKS-asiakirjoja laadittaessa on myös jossakin määrin väistämätöntä, sillä pedagogiset asiakirjat ovat lakivelvoitteisia dokumentteja, joiden laatiminen on opettajien velvollisuus. Lisäksi on huomattava, että opettajat ovat pedagogiikan ammattilaisia ja heidän vastuullaan on laadukkaan tuen suunnitteleminen ja toteuttaminen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö oppilaan ja vanhempien osallistuminen HOJKSin laatimiseen olisi merkityksellistä. Jokaisella oppilaalla on oikeus ja tarve tulla kuulluksi ja nähdyksi. Kun oppilas saa mahdollisuuden vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä, tukee se oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota. Myös vanhempien näkemysten huomioiminen on tärkeää, sillä se sitouttaa vanhemmat yhdessä suunnitellun tuen toteuttamiseen. Parhaimmillaan yhteistyö on tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen perustuvaa yhteistä keskustelua ja ideointia, jonka pohjalta voidaan yhdessä toimia oppilaan edun mukaisesti. HOJKS-asiakirjassa on varmasti tilaa kaikkien osapuolten näkemyksille.

HOJKSia on tarkoitus hyödyntää arjen työvälineenä siten, että opettajien toiminta ja oppilaalle annettava tuki perustuu siihen dokumentoituun sisältöön. Opettajan tulee lisäksi arvioida annettujen tukitoimien toimivuutta ja oppilaan edistymistä jatkuvasti ja tehdä sen perusteella tarvittavia muutoksia HOJKS-asiakirjaan. Parhaimmillaan HOJKS on työväline, josta on hyötyä sekä oppilaalle että hänen kanssaan työskenteleville ammattilaisille. Laadukkaana HOJKSin avulla voidaan ainakin teoriassa toteuttaa laadukasta, tarkoituksenmukaista ja suunnitelmallista tukea, ja varmistaa näin oppilaan lakisääteisten oikeuksien toteutuminen. Mikäli kouluilla ja opettajilla ei ole riittävästi resursseja suunniteltujen tukitoimenpiteiden toteuttamiseen, jää suunnitelma kuitenkin vain hyödyttömäksi paperinpalaksi pöytälaatikkoon. Se, miten asiakirjaa hyödynnetään käytännössä ja miten siihen kirjatut tukitoimet toteutuvat, on kuitenkin kokonaan toisen tutkimuksen aihe.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on tärkeä osa tutkimustyötä. Olen noudattanut tutkielman toteuttamisessa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tällä tarkoitetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) määritelmän mukaan rehellisyyttä, tarkkuutta ja yleistä huolellisuutta tutkimustyössä sekä tulosten tallentamisessa ja esittämisessä. Olen perehtynyt tutkimuskirjallisuuteen huolellisesti ja raportoinut sen pohjalta nousseet tulokset parhaan kykyni mukaan edellä mainittujen periaatteiden mukaisesti. Lisäksi olen kunnioittanut muiden tutkijoiden tekemää työtä merkitsemällä lähdeviitteet oikeaoppisesti. Toteuttamani kirjallisuuskatsauksen luotettavuutta tukee myös laadukkaiden ja luotettavien lähteiden käyttäminen (ks. luku 2.2).

Hakalan (2018, s. 20) mukaan oman roolin tiedostaminen tutkijana on tärkeää. Aineiston luotettavuuden analysoinnin lisäksi tulee pyrkiä tutkijan puolueettomuusnäkökulman huomioimiseen (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 160). Koska minulla ei ole henkilökohtaista kokemusta HOJKS-asiakirjojen laatimisesta, koen, ettei minulla ole ollut suuria ennakko-oletuksia tutkielmani aiheeseen liittyen. Ymmärrän kuitenkin, että jo tutkimusaiheen valinta ja tutkimuskysymysten muotoilu on eräänlainen kannanotto aiheesta. Olen pyrkinyt tiedostamaan omat käsitykseni, jotka voisivat mahdollisesti heikentää tutkimustulosten objektiivista tulkintaa. Tässä tutkielmassa esitetyt tulokset perustuvat tutkimuskirjallisuuteen, mutta tiedostan, että ne ovat väistämättä subjektiivisen tulkinnan värittämiä, sillä ennakko-oletusten ja -käsitysten vaikutusta on mahdotonta poissulkea täysin.

Tutkielman tulosten yleistettävyyteen liittyy rajoituksia. Yleistettävyydessä on huomioitava se, että suurin osa tutkielman aineistoon sisältyvistä tutkimuksista on toteutettu muualla kuin Suo-

nessa, johtuen suomalaisen HOJKS-tutkimuksen vähäisyydestä. Kunkin maan koulujärjestelmä, opettajankoulutus, kulttuuriset tekijät sekä HOJKS-asiakirjoja koskeva lainsäädäntö ja muut maakohtaiset ohjeistukset vaikuttavat väistämättä saatuihin tuloksiin. HOJKSin lopullisen sisällön muotoutumiseen vaikuttaa myös se, millaista lomaketta sen laatimiseen käytetään (Heiskanen ym., 2019). Muualla maailmassa saatujen tutkimustulosten yleistäminen Suomen kontekstissa ei siis ole ongelmattonta. Tutkielman luotettavuuden parantamiseksi tutkimusaineistosta on rajattu pois niissä maissa toteutetut tutkimukset, missä HOJKSin laatiminen ei ole lakisääteistä. Perustelen valintaani sillä, että HOJKS-asiakirjan ollessa vapaaehtoinen, ei sen laatimiseen ja hyödyntämiseen ole välttämättä koulutettu opettajia tai varattu resursseja, mikä voi luoda virheellistä kuvaa HOJKS-asiakirjoista.

Toisaalta kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden hyödyntäminen on perusteltua, koska HOJKSin sisällölliset ja laatimista koskevat vaatimukset ja suositukset ovat hyvin pitkälti samat maasta riippumatta. Tutkielman tuloksissa huomionarvoista on se, että eri maiden HOJKS-tutkimuksessa näyttää kulttuurisista eroista huolimatta ilmenevän hyvin samankaltaiset ilmiöt. Lisäksi ne tutkimukset, jotka ovat toteutettu Suomessa, tukevat pääosin kansainvälisesti saatuja tutkimustuloksia.

Vähäinen tutkimus HOJKS-asiakirjoista avaa runsaasti mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Lähtökohdani tämän tutkimuksen toteuttamiseen on alusta alkaen ollut se, että työstän maisterivaiheen pro gradu -tutkielmaa varten hyvän teoreettisen pohjan. Aihetta voi lähestyä hyvin erilaisista näkökulmista. Yksi mahdollisuus on keskittyä HOJKSin sisältöalueisiin ja valita jokin niistä syvällisemmän tarkastelun kohteeksi. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi oppilaille asetettuja tavoitteita tai dokumentoituja tukitoimia. Toisaalta aihetta voisi tarkastella esimerkiksi opettajien, vanhempien tai oppilaiden kokemusten kautta. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten opettajat hyödyntävät HOJKS-asiakirjoja työssään, ja millaisia kokemuksia heillä on niiden hyödyistä ja mahdollisista huonoista puolista.

Kandidaatintutkielmani johtopäätöksenä voidaan todeta, että HOJKS-asiakirjojen kirjaamisen käytänteissä on kehitettävää. Lisäksi tarvitaan oppilaiden ja vanhempien merkityksellisen osallisuuden kehittämistä.

Lähteet

- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2013). Individual educational plans in Swedish schools-forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 58–67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024414.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.812405>
- Andreasson, I. & Wolff, U. (2015). Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden - A text analysis of individual education plans. *International Journal of Special Education*, 30(1), 15–24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094804.pdf>
- Anttila, I., Noux, M. & Vehkakoski, T. (2021). Oppilaiden tietämys oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoista sekä osallisuus niiden laadintaa käsittelevissä palavereissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31(4), 63–79.
- Atjonen, P. (2010). *Akateemisen tutkielman raportointiopas*. Filosofinen tiedekunta. Itä-Suomen yliopisto. Haettu osoitteesta https://sites.uef.fi/tiedonhaku-kasvatus/wp-content/uploads/sites/80/2021/02/akateemisen_tutkielman_raportointiopas.pdf
- Bateman, B. D. (2017). Individual Education Programs for Children with Disabilities. Teoksessa J. M. Kauffman, D. P. Hallahan & P. C. Pullen (toim.), *Handbook of Special Education* (s. 87–104) (Second edition.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- 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. <https://doi.org/10.1177/2158244014530411>
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A. & Pimentel, J. S. (2010). Quality of Individualized Education Program Goals of Preschoolers with Disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233–243.
- Cavendish, W. & Connor, D. (2018). Toward Authentic IEPs and Transition Plans: Student, Parent, and Teacher Perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32–43. <https://doi.org/10.1177/0731948716684680>
- Christle, C. A. & Yell, M. L. (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings. *Exceptionality*, 18(3), 109–123. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491740>

- Elder, B. C., Rood, C.E., & Damiani, M.L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116–153. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182587.pdf>
- Hakala, J.T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 14–26) (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Heiskanen, N., Alasuutari M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827–843. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2021). Intertextual Voices of Children, Parents, and Specialists in Individual Education Plans. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650825>
- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A. & Vehkakoski, T. (2019). Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 29(1), 26–42.
- Hämeenaho, P. & Keltto, T. (2019). Kun koulun tarjoama tuki ei riitä: koulun ja kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 29(3), 11–27.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75–91. <https://doi.org/10.1080/08856250601082323>
- Jozwik, S. L., Cahill, A. & Sánchez, G. (2018). Collaboratively crafting individualized education program goals for culturally and linguistically diverse students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(2), 140–148. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1393791>
- Julkaisufoorumi. (16.12.2021). Arvioinnit. Haettu osoitteesta <https://julkaisufoorumi.fi/fi/arvioinnit>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- MacLeod, K., Causton, J. N., Radel, M. & Radel, P. (2017). Rethinking the Individualized Education Plan process: voices from the other side of the table. *Disability & Society*, 32(3), 381–400. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1294048>
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3., uud. p.). PS-kustannus.

- Opetusalan ammattijärjestö [OAJ]. (2017). *Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki?* Haettu osoitteesta https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_final_sivuittain.pdf
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pawley, H. & Tennant, G. (2008). Student perceptions of their IEP targets. *Support for Learning*, 23(4), 183–186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00392.x>
- Peltomäki, S., Pirttimaa, R., Pyhältö, K. & Kontu, E. K. (2021). Setting Individual Goals for Pupils with Profound Intellectual and Multiple Disabilities—Engaging in the Activity Area-Based Curriculum Making. *Education Sciences*, 11(9), 529. <https://doi.org/10.3390/educsci11090529>
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Rapak, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for pre-school children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909>
- Rossetti, Z., Redash, A., Sauer, J. S., Bui, O., Wen, Y., & Regensburger, D. (2020). Access, Accountability, and Advocacy: Culturally and Linguistically Diverse Families’ Participation in IEP Meetings. *Exceptionality*, 28(4), 243–258. <https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1480948>
- Rotter, K. (2014). IEP use by general and special education teachers. *SAGE open*, 4(2), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244014530410>
- Ruble, L.A., McGrew, J., Dalrymple, N. & Jung, L. A. (2010). Examining the Quality of IEPs for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1459–1470. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>
- 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 lukuvuosiarviointit toiminta-alueittaisessa opetuksessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(1), 28–44.
- Räty, L., Vehkakoski, T., & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011>

- Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. & Silveria-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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.
- Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S. & Blacher, J. (2018). Satisfaction With Individualized Education Programs Among Parents of Young Children With ASD. *Exceptional Children*, 84(3), 242–260. <https://doi.org/10.1177/0014402917742923>
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2022). Oppimisen tuki 2021. Tilastokeskus. Haettu osoitteesta <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Swain, K. D., Hagaman, J. L. & Leader-Janssen, E. M. (2022). Teacher-reported IEP goal data collection methods. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 66(2), 118–125. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1980849>
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*, 135–162. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (7.7.2021). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Haettu osoitteesta <https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- 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. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Yhdistyneet kansakunnat. (1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista. Haettu osoitteesta <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus-turvaa-lasten-ihmisoikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Zeitlin, V. M. & Curcic, S. (2014). Parental voices on Individualized Education Programs: ‘Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!’ *Disability & Society*, 29(3), 373–387. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.77649>