

Irene Rämä
Saila Teinilä
Leena Airaksinen
Riitta Tiainen

Ruskeasuon koulun kehittämishanke: HOJKS- tavoitteet ICF-viitekehyksessä

Ruskeasuon koulu on Helsingissä sijaitseva valtion erityiskoulu, joka on osa Oppimis- ja ohjauskeskus Ruskista (Ruskis Oppimis- ja ohjauskeskus | Ruskeasuon koulu). Koulu on osallisena useissa hankkeissa, joissa tutkitaan mm. CP-vammaisten lasten ja nuorten kuntoutumisen mittareita ja ohjausmalleja. Koulun toiminta nojaa konduktiivisen opetuksen periaatteisiin, joiden mukaan opetus, kuntoutus ja hoito muodostavat saumattoman kokonaisuuden ja joiden mukaan oppilaan potentiaal- lin ja osallistamisen mahdollistaminen on olennainen osa tavoitteista. Ruskeasuon koulun pitkäaikainen kehittämisshanke perustui oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) uudistamiseen. HOJKSin kehittämistyön päämääränä oli oppilaskohtaisten tavoitteiden määrän vähentäminen ja koulun moniammatillisen yhteistyön tiivistäminen. Kehittämisshanke kietoutui lopulta ICF-pohjaisen toimintakyvyn käsitteen ympärille. Kokeilussa huomattiin, että ICF-luokituksen avulla tavoitteenasettelua voidaan selkiyttää ja konkretisoida. Luokituksen avulla saatiin näkyväksi myös tavoitteissa olevia puutteita, joista

ilmeisin oli ympäristötekijöihin liittyvien tavoitteiden vähäisyys. Toisaalta luokitus on kuitenkin käytännön opetus-, kuntoutus- ja hoitotyössä liian raskas väline nimenomaan juuri kattavuutensa vuoksi. Kokeilun avulla saatiin lisäksi todennettua tavoitteiden ja koulun pedagogisten periaatteiden välinen yhdenmukaisuus: tavoitteiden ICF-luokitus paljasti suori- tuksiin ja osallistumiseen kohdistuvien tavoitteiden osuudeksi 79 %, mikä on lin- jassa konduktiivisen opetuksen periaat- teiden kanssa. ICF-luokituksen käyttämi- nen kouluympäristössä on Suomessa vielä pienimuotoista, ja Ruskeasuon koulu on tässä suhteessa edelläkävijä. Jatkosuun- nitelmissa on tavoitteiden saavuttamisen arvioinnin linkittäminen GAS-menetel- mää soveltaen konduktiivisen opetuksen ja ICF-luokituksen kehyykseen.

RUSKEASUON KOULU

Vuonna 1890 perustettu Ruskeasuon koulu on Helsingissä sijaitseva valtion erityiskoulu, joka toimii osana Oppimis- ja ohjauskeskus Ruskista. Koulussa on liikun-

ta- ja monivammaisia sekä pitkäaikaissairaita oppilaita esiopetuksesta lisäopetukseen. Koulu tarjoaa myös konsultaatio- ja ohjauspalveluita eri kuntien kouluissa opiskeleville erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille ja heidän kanssaan työskenteleville. Ruskeasuon koulun toiminta on aina heijastanut aikansa yhteiskunnallisia, lääketieteellisiä ja kuntoutuksellisia näkemyksiä vammaisten lasten oppimisesta ja koulunkäynnistä. Alkuvuosien toiminta-ajatus hyväntekeväisyydestä on vuosien kuluessa vaihtunut oppilaiden itsenäisyyden ja yhteisöllisen osallisuuden korostamiseen.

Ruskeasuon koulun pitkä historia on opettanut, ettei liikuntavammaisen, monivammaisen tai pitkäaikaissairaana lapsen ja nuoren opetusta, kuntoutusta ja hoitoa voida pitää toisistaan erillisinä. Yksittäisen oppilaan koulupäivästä saattaa helposti tulla hajanainen, jos se koostuu opetuksesta, terapioidista ja hoitotoimista. Jos opit-

tavat asiat eivät linkity toisiinsa, oppilaan saattaa olla vaikea siirtää oppimiaan asioita tilanteesta toiseen. Kun moniammatillisen kouluyhteisön toimintaa alettiin 1990-luvun lopulla kehittää, olennaisena päämääränä pidettiin kuntoutuksen ja hoidon kattavampaa integrointia. Henkilökunta alkoikin etsiä uudenlaisia yhteistyön tapoja. Vastaukseksi löydettiin konduktiivisen filosofian mukainen opetus. Konduktiivinen opetus ei kuitenkaan ole ollut Suomessa kovinkaan tunnettua, joten Ruskeasuon koulun henkilökunta on etsinyt asiantuntija-apua ulkomailta sekä verkostoitunut kansainvälisesti. (Airaksinen, Teinilä, Tiainen & Tolvanen, 2010, 48.)

Konduktiivisen opetuksen periaatteiden mukaan lapsille opetetaan taitoja selviytyä ympäröivässä yhteiskunnassa, eikä siinä erotella tai aseteta tärkeysjärjestykseen motorisia ja akateemisia taitoja. Erityisesti huolehditaan lapsen mahdollisuudesta olla aktiivinen ja oppia aktiivi-

Konduktiivinen opetus

Konduktiivinen opetus syntyi 1940-luvulla Unkarissa, jossa lääkäri András Pető alkoi kehittää cp-vammaisten lasten ja nuorten kokonaisvaltaista opetusta. Pető uskoi, että toiminnan keskipisteessä tulisi aina olla ensisijaisesti ihminen itse ja hänen persoonallisuutensa eikä vammaan heikentämä ja sen vuoksi käyttämättä jäänyt potentiaali. (Brown, 2010, 26.) Konduktiivisen opetuksen mukainen opetussuunnitelma lähestyy oppimista selvästi laaja-alaisemmin kuin perinteinen opetussuunnitelma, sillä se sisältää myös käyttäytymiseen, käyttäytymisen korjaamiseen, persoonallisuuden ohjaamiseen, arvoihin ja moraaliiin liittyviä näkökulmia (Maguire & Sutton, 2004, 23).

Venäläisen psykologin Lev Vygotskyn käsite lähikehityksen vyöhyke ilmenee selkeästi konduktiivisen opetuksen periaatteissa ilmeisesti siksi, että Pető seurasi aikalaistensa työtä. Lapselle asetetaan taitotavoitteita, jotka ovat hänen lähikehityksensä vyöhykkeellä eli joihin hän voi päästä ensin avustettuna mutta vähitellen aina itsenäisemmin (Vygotsky, 1978). Konduktiivisen opetuksen kattotavoite on, että lapsi saa koko potentiaalinsa täysimääräisesti käyttöönsä. Tärkeä tavoite on vahvistaa oppilaiden mahdollisuuksia ja taitoja osallistumisen viitekehyksessä, mikä ennaltaehkäisee myös syrjäytymistä. Lähikehityksen vyöhykkeellä olevien, sopivien, mielekkäiden ja oikea-aikaisten tavoitteiden asettaminen varmistaa mahdollisuuden kehittyä.

Liikuntavammaisen lapsen mahdollisuudet tutkia ympäristöään ovat usein rajallisemmat kuin ei-vammaisen lapsen. Tästä seuraa, että tällaisella lapsella on oppivelvollisuuskään tullessaan usein huomattavasti vähemmän kokemuksia ja taitoja kuin ei-vammaisilla ikätovereillaan. Lisäksi liikuntavammaisen lapsen kiinnostus yrittää tutkia ympäröivää maailmaa on vähäinen, koska hän on yleensä saanut niukasti tai ei lainkaan onnistumisen kokemuksia. Konduktiivisessa opetuksessa opetuskokonaisuuteen lisätään jatkuva taitojen ja tilanteiden opetus lapsille, jotka eivät muuten spontaanisti harjoittele ja opi uusia taitoja. Nämä opetettavat taidot ovat usein niitä, joita Suomessa pidetään fysio- tai toimintaterapeutin toimenkuvaan kuuluvina. Lisäksi konduktiivisen opetuksen tavoitteena on tarjota jatkuvasti mahdollisuuksia käyttää opittuja taitoja myös lapsen omissa ympäristöissä, jolloin lapsen on helpompi ymmärtää taidon vaikutus omissa ympäristöissään tai ympäristönsä hallitsemisessa.

Käytännössä konduktiivinen opetus rakentuu ryhmän, päiväohjelman, tehtäväsarjosen sekä havainnoinnin ja mahdollistamisen (fasilitoinnin) varaan. On kuitenkin tarkennettava, että konduktiivinen opetus ei itsessään ole pedagoginen menetelmä vaan pedagoginen lähestymistapa, jolla on vahva filosofinen perusta (Brown, 2010, 26–37).

sen toiminnan kautta. Periaatteet tähtäävät siihen, että lapset oppivat osallistumaan, ajattelemaan, suunnittelemaan ja ratkaisemaan ongelmia ja että he oppivat myös aikomaan ja siirtymään aikomuksesta (intentiosta) kohti toimintaa. (Brown, 2010.) Tällaisten tavoitteiden sisällyttämistä oppilaiden henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin pidettiin Ruskeasuon koululla olennaisena.

KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHTIA

Tietoisien tavoitteiden asettamisen on todettu olevan tehokas keino saada aikaan käyttäytymisen tason muutoksia (Locke & Bryan, 1966; Locke & Latham, 2002; Scobbie Dixon & Wyke, 2011), ja tämä pätee osin myös kuntoutuksen saralla (Playford, Siegert, Levack & Freeman, 2009, 338). Koululla katsottiin, että mielekkäiden ja oikea-aikaisten tavoitteiden asettaminen yhdessä vanhempien ja oppilaiden kanssa oli hyvien oppimistulosten – sekä arjen taitojen että akateemisten taitojen oppimisen – kannalta välttämätöntä. Käytännön kehitystyö kietoutui oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) ympärille.

Konkreettisesti toiminnan kehittäminen käynnistyi 2000-luvun alkupuolella, kun henkilökunta lopullisesti tuskastui oppilaskohtaisten tavoitteiden suureen määrään. Yksilöllisiä, eri ammattiryhmien laatimia tavoitteita saattoi olla kymmeniä, koska oppilailta oli niin paljon erilaisia kouluopetukseen, kuntoutukseen ja hoito-toimiin liittyviä tarpeita. Kokonaisuuden hahmottaminen ja vastuunjako oli vaikeaa, jopa mahdotonta. Koulun erityisluonteen vuoksi tavoitteellinen koulunkäynti ei kuitenkaan olisi ollut mahdollista, jos

HOJKSiin olisi kirjattu vain perinteisen peruskoulun opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita. Siten HOJKSeihin oli sisällytettävä myös oppimisvalmiuksia tukevia tavoitteita eli sellaisia kuntoutusta ja hoitoa koskevia tavoitteita ja päämääriä, jotka mahdollistaisivat ja tukisivat laajasti muidenkin taitojen oppimista, parantaisivat lapsen elämänlaatua ja helpottaisivat perheiden arkea. Tavoitteista olisi pystyttävä valitsemaan keskeisimmät. Myös nykyinen laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) edellyttää, että kukin valtion erityiskoulu järjestää oppilaalle erityisen tuen yhteydessä oppimisvalmiuksia parantavaa kuntoutusta koulun työpäivien aikana.

Ruskeasuon koululla oppilaan HOJKS-dokumentilla on ollut merkittävä asema myös ammatillisen yhteistyön kehittämisessä, koska HOJKSin kehittämistyön päämääränä oli koulun puolelta paitsi oppilaiden tavoitteiden terävöittäminen myös moniammatillisen yhteistyön tiivistäminen ja se, että yhteistyö kirjautuisi myös konkreettisesti henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin. Kehittäminen tähtäsi siten oppilaslähtöisemmän työotteen vahvistamiseen ja oppilaan koulupäivän eheyteen. Toisaalta päämäärään sisältyi myös organisatorisen tason muutos, jolla tavoiteltiin perinteisen kouluorganisaation murtamista yhteistoiminnallisempaan suuntaan.

Käytännön kehittämisvälineeksi muotoutui koulun sähköinen HOJKS-lomake, joka on osa Motiivi-nimistä oppilastieto- ja informaationhallintajärjestelmää. Motiivi-järjestelmään on koottu henkilökohtaisia oppilastietoja (dokumenteja) opetuksen, terveydenhuollon ja kuntoutuksen alalta. Motiivin HOJKS-lomake sisältää tietoja oppilaan toimintakyvystä, tavoitteita ja eri oppiaineiden tilannekuvauksia. Motiivi-järjestelmän etuna kehit-

tämistoiminnan ja moniammatillisuuden tukemisen kannalta on se, että eri ammatilaisten yksittäistä oppilasta koskeva tietämys saadaan koottua yhdeksi kokonaisuudeksi. Ruskeasuon koulu on rakennuttanut sähköisen HOJKS-lomakkeensa omien tarpeidensa mukaan, ja siinä on alusta alkaen ollut mukana ns. oppilaan oma sivu, joka on oppilaan tavoitteiden asettamisen kannalta hyvin tärkeä osa lomaketta.

ICF-LUOKITUKSEN MUKAINEN TOIMINTAKYVYN KÄSITE TAVOITTEIDENASETELUSSA

Tavoitteiden karsiminen aloitettiin tarkastelemalla tavoitteita toimintakyvyn käsitteen kautta. Tausta-ajattelua ohjasi osaltaan jo 2000-luvun alusta alkaen kansainvälinen WeeFIM-mittari (Functional Independence Measure for Children; Msall, DiGaudio, Rogers, LaForest, Catanzaro, Campbell, Wilczenski & Duffy, 1994), joka on lasten ja nuorten versio rajoittuneen toimintakyvyn ja avuntarpeen FIM-mittarista (Functional Independence Measure; ks. esim. Granger, Hamilton, Keith, Zielezny & Sherwin, 1986; Hamilton, Laughlin, Fielder & Granger, 1994). WeeFIM-mittarin avulla voidaan arvioida lasten päivittäisiä perustoimintoja, joista osa liittyy motorisiin ja osa kognitiivisiin toimintoihin.

Ruskeasuon koulun HOJKSeissa WeeFimiä hyödynnettiin ensi kerran vuonna 2007. WeeFim konkretisoi hyvin sen, että Ruskeasuon koulun oppilailla oli laajasti haasteita päivittäisten toimintojen suorittamisessa, ja WeeFimin ansiosta arjen tavoitteet nousivatkin henkilökunnan keskustelujen aiheiksi.

WeeFimin ja aiemman kehittämistyön tuloksena keskeisten tavoitteiden määrä saatiin oppilaskohtaisesti supistu-

maan kolmeen. Se merkitsi myös kuntoutussuunnitelman ja HOJKSin suhteen tiivistymistä, koska arjen tärkeät tavoitteet saatiin näin näkymään myös HOJKSeissa. Muuten tämä toimintakyvyn mittari ei toiminut tavoitteiden valikoitumisessa aivan niin kuin oli toivottu, sillä kognitiiviset taidot olivat siinä esillä hyvin ohuesti. Kognitiiviset taidot ja tavoitteet ovat kuitenkin koulukontekstin keskiössä.

Olellainen ajatus oli, että kolmen keskeisen tavoitteen toteutuminen auttaisi oppilaita oppimaan ja parantaisi heidän toimintakykyään. Oppilaan elämänlaadun kohentaminen olisi siten kuntoutuksen, hoidon ja oppiainekohtaisten tavoitteiden yhteinen päämäärä. HOJKSeihin kirjatut tavoitteet voisivat siitä huolimatta olla hyvinkin konkreettisia.

Aiempi WeeFIMin käyttö tavoitteidenasettelussa antoi jo aavistuksen siitä, että toimintakyvyn kartoitus saattaisi olla järkevä kehityssuunta. Perinteisessä HOJKSissa olevien oppiainekohtaisten tavoitteiden ja kuntoutussuunnitelmasta (KUSU) nousevien tavoitteiden yhdistäminen WeeFIM-mittariston avulla ei kuitenkaan luontunut toivotulla tavalla, joten koulun piti jatkaa toimivamman välineen etsimistä.

Konduktiiviseen opetukseen liittyvissä kansainvälisissä tarkasteluissa oli jo aiemmin noussut esiin, että tavoitteiden laatimisen apuna voisi käyttää Maailman terveysjärjestön (WHO) vuonna 2001 julkaisemaa kansainvälistä toimintakyvyluokitusta (Brown & Kinnersley, 2010). Suomenkielinen versio luokituksesta (ICF – Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus) ilmestyi 2004 Stakesin julkaisemana. ICF:n hyödyntämisen yleistymisen heijasti kuntoutuksessa aiemmin pääosassa olleen lääketieteellisen näkökulman väistymistä; ICF lähestyy toimintakykyä laajasti tervey-

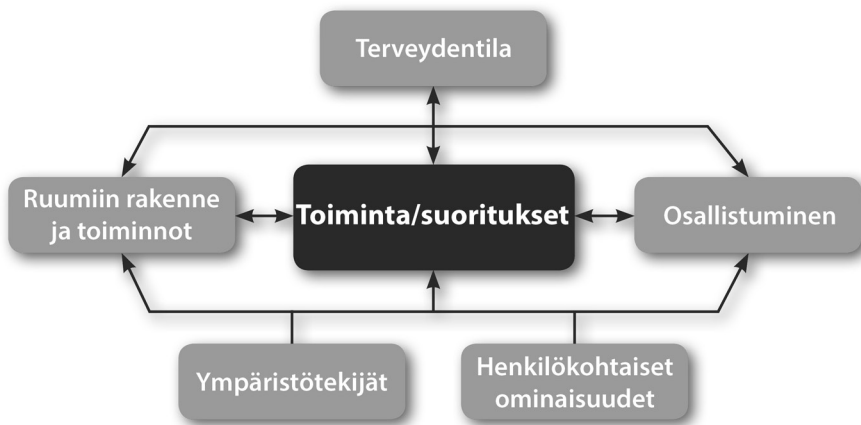
den eri osa-alueiden kautta ja sen vahvuus on nimenomaan kokonaisvaltaisuuudessa. ICF-luokituksen käyttäminen kouluympäristössä on Suomessa vielä pienimuotoista, ja Ruskeasuon koulu on tässä suhteessa edelläkävijä.

ICF on hierarkkinen järjestelmä, jonka avulla toimintakykyä, toiminnanvajausta ja terveyttä koskevaa tietoa on mahdollista luokitella järjestelmällisesti ja kokonaisvaltaisesti. ICF on luotu yhtenäistämään toimintakykyyn liittyvää käsitteistöä, kielenkäyttöä ja kommunikaatiota erilaisia ammatti- ja hallinnonaloja edustavien toimijoiden välillä. Yhtenäisen kielenkäytön ja käsitteistön tärkeys korostuu erityisesti moniammatillisessa yhteistyössä. ICF tarjoaa myös tieteellisen perustan toiminnallisen terveydentilan tutkimiseen ja ymmärtämiseen sekä mahdollistaa tietojen vertailemisen eri maiden, terveydenhuollon erikoisalojen, palveluiden ja eri ajankohtien välillä. Lisäksi ICF tarjoaa järjestelmällisen koodausmenetelmän terveydenhuollon tietojärjestelmiä varten.

(Stakes, 2004, 3–23.)

ICF-luokitukseen kuuluu kaksi osaa, joista ensimmäinen käsittelee toimintakykyä ja toimintarajoitteita ja toinen kontekstuaalisia tekijöitä. Kumpikin osa jakaantuu vielä kahdeksi osa-alueeksi (ks. kuvio 1). Luokituksen joustavuus ja monikäyttöisyys ilmenevät toimintakyvyn koodauksen tasolla: toimintakykyä voidaan kuvata monella eri koodilla kussakin luokitusportaassa ja koodaukset voivat olla toisistaan riippumattomia tai yhteydessä toisiinsa.

ICF ei sisällä varsinaisia toimintakyvyn arviointimenetelmiä, mutta sitä voidaan käyttää rakenteellisena ja käsitteellisenä apuvälineenä laadittaessa toimintakyvyn eri osa-alueiden edistämistä tai kehittämistä koskevia tavoitteita. ICF:n vahvuus tavoitteenasettelun kannalta on sen kattavuus arjenhallinnassa sekä sen joustavuus erilaisten elämäntilanteiden luokittelussa. ICF-luokituksen avulla terveyden eri puolista voi luoda tasapainoisen kokonaiskuvan, joka kattaa biologisen, yksilöpsykologisen ja yhteiskunnallisen



Kuvio 1. ICF-luokitus

näkökulman toimintakykyyn. Käsitteistön yksiselitteisyys tarjoaa kaikille ammattiryhmille yhteisen toimintakykykielen ja rakentaa siten vahvan viitekehysten moniammatilliselle yhteistyölle. (Stakes 2004, 3–23.) Erityisen merkittäväksi ICF-luokituksen tekee se, että siinä pyritään pois perinteisestä lääketieteellisestä vammakeskeisyydestä ja painotetaan vammaisen henkilön osallisuutta ja osallistumista elämänympäristössään. (Miettinen, 2010, 42–43; Lampinen, 2007, 31–32.)

Kansainvälinen toimintakykyluokitus ICF olikin WeeFimiä luontevampi työkalu myös Ruskeasuon koulun pedagogiseen työskentelyyn. WeeFIM perustuu toimintakyvyn ja avuntarpeen arviointiin, ja toimintakykyä verrataan samanikäisen vammattoman lapsen toimintakykyyn. Fyysiseen toimintakykyyn keskittyminen ei riitä, jos keskeisenä päätavoitteena on oppilaan elämänlaatu ja sen nostaminen. Konduktiivisen opetuksen yksi keskeinen periaate on oppilaan potentiaalın ja osallisuuden vahvistaminen. ICF tarjoaa mahdollisuuden kuvailla henkilön toimintakykyä kokonaisvaltaisesti, sillä siinä otetaan huomioon paitsi fyysinen olemus myös hänen sosiaalinen, psyykinen ja kognitiivinen tilansa, mikä on yhteistä konduktiivisen opetuksen periaatteiden kanssa. – ICF:stä on myös olemassa lasten ja nuorten versio ICF-CY (World Health Organization, 2007), joka on vielä suomentamatta.

KESKEISTEN HOJKS-TAVOITTEIDEN SISÄLLÖNERITTELY

Kolmen keskeisen tavoitteen mallia on toteutettu Ruskeasuon koulussa jo viidettä vuotta. Tavoitteet sovitaan tai tarkistetaan vuosittain HOJKS-palaverissa yhdessä perheen, oppilaan ja moniammatillisen

luokkatiimin kesken, minkä jälkeen ne kirjataan oppilaan henkilökohtaiseen opetus-suunnitelmaan. Tavoitteiden toteutumista arvioidaan lukuvuoden aikana sekä seuraavassa HOJKS-palaverissa. Arviointiin sisältyy myös oppilaan tekemä itsearviointi.

Koulussa tehtiin keväällä 2011 pieni-muotoinen selvitys siitä, miten koulun oppilaiden keskeisimmät oppimistavoitteet painottuvat. Menetelmänä oli sisällönerittely, ja aineistona oppilaiden HOJKS:eihin kirjatut tavoitteet lukuvuodelta 2009–2010. Aineistoksi kertyi yhteensä 87 oppilaan 287 tavoitetta.

Sisällönerittely tapahtui aineistolähtöisesti. Sen tuloksena tavoitteet jakautuivat seuraaviin kahdeksaan pääryhmään:

- itsestä tai omista asioista huolehtiminen
- motoriset taidot
- kieli ja kommunikointi
- sosiaaliset taidot
- yksittäinen oppiaine / muu kognitiivinen taito
- päivittäisten toimintojen taidot
- toiminnanohjaus ja
- sensomotoriset taidot.

Pääryhmät muodostettiin ryhmittelemällä samansisältöiset tavoitteet yhteen, ja ryhmät nimettiin sisältönsä perusteella.

Liki viidennes (19 %) oppilaiden tavoitteista liittyi *omista asioista huolehtimiseen*. Tavoitteet saattoivat liittyä omaan terveyteen ja hyvinvointiin, ajanhallintaan tai tavaroista ja läksyistä huolehtimiseen.

”Opin arvioimaan, missä tilanteissa tarvitsen avustajaa.” (poika, 9. lk.)

”Opin ennakoimaan koulupäiväni ja -viikon tapahtumat toimintataulusta.” (poika, 6. lk.)

”Omista tavaroista huolehtiminen (reppu, koulutarvikkeet) koulupäivän aikana.” (tyttö, lisäopetus)

Koulun oppilaat ovat liikuntavam-
maisista, minkä vuoksi motoristen taitojen
oppiminen näkyi tavoitteenasettelussa.
Tavoitteista 17 prosenttia liittyi jonkin
motorisen taidon oppimiseen, kuten kehon
hallintaan, kokonais- tai hienomotoristen
taitojen kehittymiseen, tasapainoon, koor-
dinaatioon, lihasvoimaan tai motoristen
toimintojen suunnitteluun ja ohjaukseen.

*”Opin käyttämään oikeaa kättäni kaksi-
kätisissä toiminnoissa aktiivisesti, esim. pukeu-
tumistilanteissa ja käsien pesussa.”* (tyttö, esi-
opetus)

Kun tavoitteet liittyvät oppilaan ar-
jessa tarvitsemiin taitoihin, oppilas voi
harjoitella uusia taitoja monissa eri tilan-
teissa koulupäivän aikana.

*”Sähköpyörätuolin käytön harjoittelu pienis-
sä siirtymisissä koulupäivän aikana.”* (poika,
9. lk.)

*”Käsien käytön kehittäminen arkipäivän ti-
lanteissa, siirtymisissä, käsitöissä ja kuvaa-
mataidon töissä.”* (tyttö, 4. lk.)

Tavoitteenasettelussa kiinnitettiin
huomiota hyvään työskentelyasentoon,
joka on monelle oppilaalle sitkeän harjoit-
telun tulos:

*”Huomioin istuessani hyvän työskentely-
asennon koukistamalla polvet ja painamalla
jalkapohjat alustaan. Pidän jalat alustassa/
jalkalaudalla. Muistan aina siirtyessä kou-
kistaa ensin polvet ja painaa jalat alustaan
ennen kuin lähden nousemaan ylös.”* (tyttö,
6. lk.)

*Kommunikointiin liittyvät seikat oli-
vat usein oppilaiden kolmen keskeisimmän
tavoitteen joukossa (16 %).* Kommunikoin-
tia koskevien tavoitteiden runsaus selittyi
sillä, että lähes kolmanneksella koulun
oppilaista puheen korvaa jokin vaihtoehtoinen
kommunikointikeino, kuten kom-
munikointikansio, elektroninen puhelaite,

tietokone tai joskus myös viittomat.

”Opin ilmaisemaan omalla äänellä joo ja ei.”
(poika, 1. lk.)

*”Kerron ruokailutilanteessa kuvien tai viit-
tomien avulla mielipiteeni ja mitä haluan
seuraavaksi.”* (poika, 3. lk.)

*”Erialaisten kuvien tunnistaminen aac-kansi-
osta.”* (tyttö, 8. lk.)

Keskeiset tavoitteet liittyivät usein
myös *sosiaalisiin taitoihin* (14 %). Sisältönä
saattoi olla esimerkiksi oppilaan vuorovai-
kutus- ja tunnetaitojen kehittyminen.

*”Opin leikkimään kavereiden kanssa yhdes-
sä.”* (poika, 1. lk.)

*”Pystyn erottelemaan tunteitani ja kerto-
maan niistä sopivin sanoin, jotta tilanteista
päästään eteenpäin.”* (tyttö, 5. lk.)

13 prosenttia tavoitteista koski *yksit-
täisiä oppiaineita*. Tavoitteet liittyivät poik-
keuksetta joko lukemiseen tai matema-
tiikkaan. Tietokone on monelle oppilaalle
välttämätön koulutyön apuväline, ja tieto-
koneen käyttötaidot esiintyivät myös usein
kolmen tavoitteen joukossa.

*”Opin erottamaan tavuissa olevat äänneet ja
yhdistämään äänneitä tavuksi ja edelleen ta-
vuja sanoiksi.”* (poika, 3. lk.)

*”Arjen matematiikkaa eli oppilas oppii ym-
märtämään hyvin lukukäsitteen 0–10, hal-
litsee perus-, yhteen- ja vähennyslaskut ko-
lukuvälillä sekä osaa soveltaa osaamaan-
sa sanallisissa tehtävissä ja rahalaskuissa
(esim. kaupassa).”* (poika, 9. lk.)

”Atk-ajokortin suorittaminen.” (poika, 9. lk.)

Tavoitteista 12 prosenttia liittyi *päi-
vittäisissä toimissa tarvittavien taitojen
oppimiseen*. Oppimistavoitteina mainittiin
muun muassa oppilaan omatoimisuuden
lisääntyminen ja arkipäivän elämäntai-
tojen oppiminen. Sisällöt liittyivät muun
muassa ruokailuun, peseytymiseen ja wc-
asiointiin.

”Ruoan pilkkominen veistä ja haarukkaa käyttäen.” (tyttö, lisäopetus)

”Harjoittelen pesemään koko kehoni itsenäisesti aikuisen sanallisen ohjauksen avulla.” (tyttö, 6. lk.)

Toiminnanohjaukseen liittyviä tavoitteita (5 %) ja sensomotorisiin valmiuksiin liittyviä tavoitteita (2 %) oli vähän. Toiminnanohjauksessa on kysymys päämääräsuuntuneesta toiminnasta, joka liittyy aina myös esimerkiksi motoriseen toimintaan, kommunikointiin ja sosiaalisiin taitoihin. Motoriikkaan, kommunikointiin tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät tavoitteet sisältävät toisin sanoen myös toiminnanohjauksellisia tavoitteita, mistä syystä ne vain harvoin esiintyivät omina erillisinä tavoitteinaan.

”Opin toimimaan yhden annetun ohjeen mukaan itsenäisesti, esim. menen lavuaarin luo ja ryhdyn käsien pesuun, WC:stä lähtiessä sammutan valot ja lähden WC:stä pois, haen kansioni omalta paikaltani ja palaan välituntiaulaan.” (tyttö, 4. lk.)

”Oppilas oppii ryhmätilanteissa kuuntelemaan ja seuraamaan ryhmän vetäjän ohjeita, toimimaan ohjeiden mukaan sekä tekemään toiminnan loppuun.” (tyttö, 1. lk.)

Tavoitteet sijoittuivat melko tasaisesti kuhunkin ryhmään. Lukuun ottamatta lukumääräisesti pieniä toiminnanohjauksen ja sensomotoriikan tavoiteryhmiä kuhunkin pääluokkaan sijoittui 12–19 % tavoitteista. Tavoitteiden tasainen sijoittuminen pääluokkiin kertoo siitä, että oppimisvalmiuksien kehittymistä tuetaan monipuolisesti kaikilla niillä toimintakyvyn osa-alueilla, joilla liikuntavammaisilla oppilailla on haasteita, ei siis pelkästään motorisen oppimisen alueella. Tulos kertoo myös siitä, että koulun oppilailla nähdään olevan monipuolista potentiaalia, jonka oppilaat voivat saada käyttöönsä suunnitelmalli-

sella tavoitteenasettelulla. Tämä on yksi konduktiivisen opetuksen keskeisistä ajatuksista.

TAVOITTEIDEN TARKASTELU ICF-VIITEKEHYKSESSÄ

Lukuvuoden 2009–2010 tavoiteaineisto käytiin läpi uudestaan syksyllä 2011 vertailemalla samojen tavoitteiden jakautumista Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälisen luokittelun (ICF) avulla. ICF-luokittelun avulla tehdyn tarkastelun oli tarkoitus konkretisoida toimintakyvyn eri osa-alueiden näkyminen tavoitteissa. Tavoitteiden jakautumisen ICF-luokituksen piirissä oletettiin myös antavan tarkemman käsityksen koulun monialaisten tiimien työskentelyn sisältöalueista. Lisäksi ICF:n luokittelurakenteen arvioitiin tuovan uusia näkökulmia Ruskeasuon koulun tavoitetyöskentelyyn. Muutkin konduktiivisen opetuksen kehittämisestä kiinnostuneet tahot (mm. Brown & Kinnersley, 2010) olivat myös alkaneet etsiä yhteisiä näkökulmia ICF:n kanssa.

ICF:n luokitteluportaikko kattaa kaikki elämäalueet, joten Ruskeasuon koululla sen oletettiin olevan käyttökelpoinen apuväline myös konduktiivisen opetuksen kaltaisen, kokonaisvaltaisuutta painottavan ajattelutavan mukaisessa tavoitteiden asettamisessa. ICF-luokituksen käyttöohjeissa korostetaan luokituksen kattavaa (biopsykososiaalista) käyttämistä toimintakykyä arvioitaessa, koska toimintarajoite johtuu paitsi henkilön terveydentilasta myös hänen fyysisestä ja sosiaalisesta asuinympäristöstään. Toimintarajoitteiden katsotaan johtuvan henkilön terveyteen liittyvien ominaisuuksien ja ympäristötekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta, joten henkilöä ei tule kuvailla ainoastaan toimintarajoitteiden kautta (Sta-

kes, 2004, 237–240).

Sekä Ruskeasuon koulun omassa, sisällönanalyysiin perustuvassa luokittelussa että ICF:n mukaisessa luokittelussa tavoitteet jakautuivat yhteensä yhdeksään pääluokkaan. Eri luokitustapojen välillä pääluokkien sisällöt erosivat hieman toisistaan, mikä saattoi johtua käytettyjen käsitteistöjen erilaisuudesta. Ruskeasuon sisällönanalyysissa pääluokkatason otsikoinnit nousivat ICF:ää selkeämmin suoraan oppilaiden arjesta ja perustuivat pääosin toiminta-alueittaiseen jakoon. ICF-perustaisessa luokituksessa pääluokat olivat käsitteellisesti tiukemmin määriteltyjä. Ruskeasuon sisällönanalyysissa ei käytetty luokittelussa hierarkkista rakennetta vaan pääluokat muodostettiin luokittelemalla yksittäiset tavoitteet suoraan sisältönsä mukaan, ja näin saaduille ryhmille (pääluokille) annettiin niitä parhaiten kuvaavat otsikot.

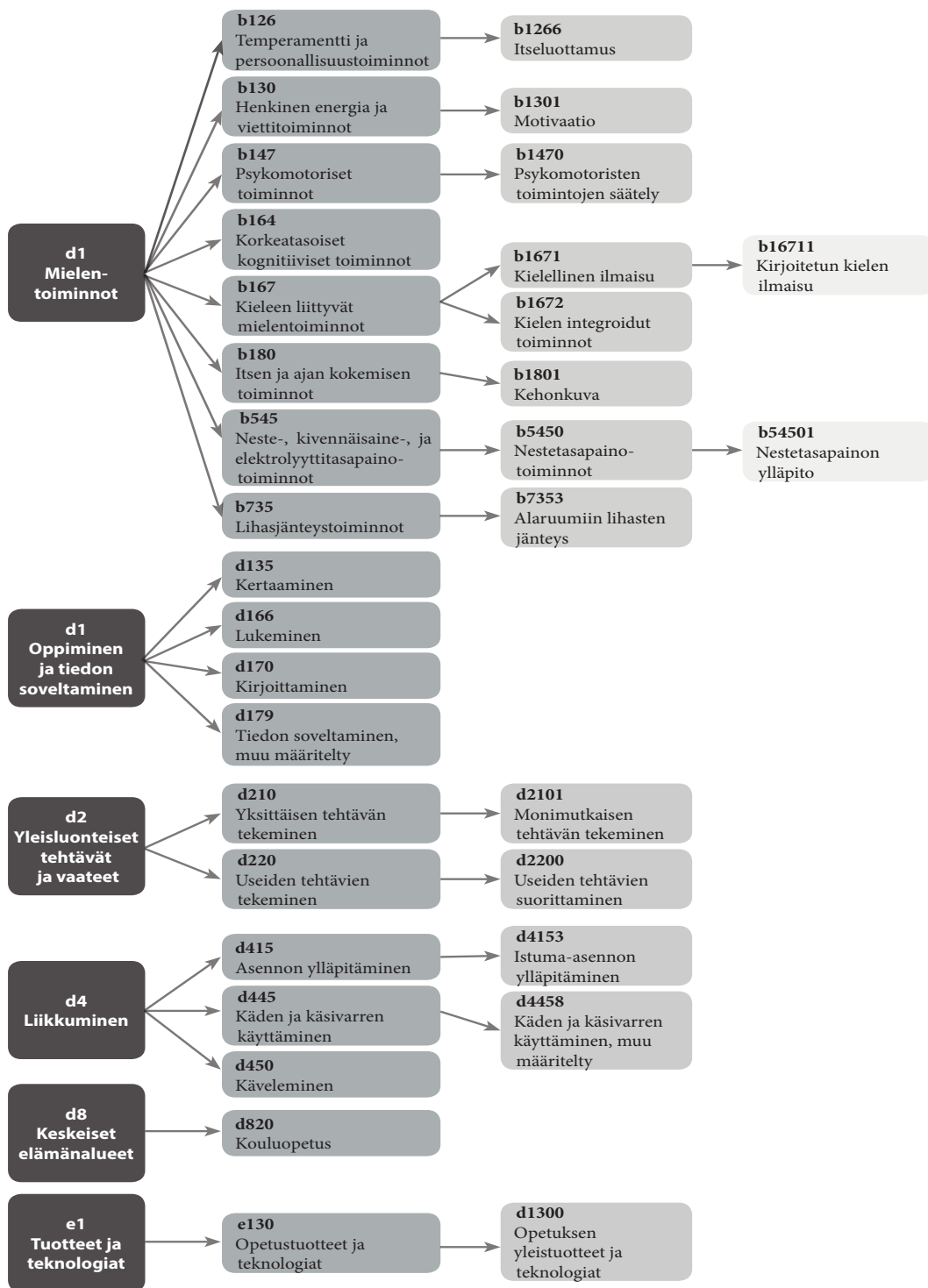
Ruskeasuon koulun sisällönanalyysissa näkyi ICF-luokittelua paremmin oppilaiden tavoitteiden yksilöllisyys käytännön tasolla: tavoitteiden kirjaajat ja käytännön opetus-, kasvatus-, kuntoutus- ja kehitystyötä tekevät henkilöt tunsivat oppilaansa ja heidän opetussuunnitelmiansa kokonaisuuden (kirjattu tavoite sisältää myös ns. hiljaista tietoa), mikä saattoi vaikuttaa tavoitteiden jakautumiseen pääluokkatasolla.

Pääluokkatasoisen tarkastelun jälkeen HOJKSeista otettiin kymmenen kappaleen otos, joka analysoitiin tarkemmin kaiken niihin kirjatun oppilastiedon pohjalta. Analyysin perusteella huomattiin, että tavoitteen jakaminen ICF-luokituksen mukaisesti pienempiin alaluokkiin (portaisiin) ja alaluokkien painottaminen ohjasivat monimutkaisempien tai abstraktimpien tavoitteiden sijoittumista pääluokissa. Tavoitteita oli siten mahdollista myös tulkita monesta eri toimintakyknä-

kökulmasta, ja se tavoitteen luokitus, jota pidettiin ensisijaisena, vaihteli sen mukaan, mitä kyseisestä oppilaasta tiedettiin. Esimerkiksi yleistavoite ”Repun pakkaaminen” voitaisiin luokitella motoriseksi, kognitiiviseksi tai muistiin tai itsehallintaan liittyväksi suoritukseksi, joka kuuluu joko pääluokkaan b1 Mielentoiminnot tai d4 Liikkuminen. Kuviossa 2 esitetään HOJKS-tietojen pohjalta laadittu esimerkki tavoitteen kattavasta koodaamisesta.

ICF-luokituksen avulla saatiin näkyviksi myös ne elämänalueet, joita ei esiintynyt ollenkaan tavoitteissa. Yksi tällainen puute Ruskeasuon koulun oppilastavoitteissa oli ympäristötekijöiden näkymättömyys. Toisaalta koulun oman sisällönanalyysin vertaaminen ICF-luokitukseen paljasti suorituksiin ja osallistumiseen kohdistuvien tavoitteiden osuudeksi 79 %; tavoitteet olivat siis yhdenmukaisia koulun pedagogisten periaatteiden kanssa. Tämä tulos on yhdenmukainen myös kansainvälisen tutkimuksen kanssa, sillä esimerkiksi Raghavendran ja kollegoiden mukaan ICF-CY-perustaisen tarpeidenarviointivälineen käyttäminen johtaa tavoitteisiin, jotka suuntautuvat enemmän osallistumiseen ja ympäristöön (Raghavendra, Bornman, Granlund & Björck-Åkesson, 2007; McDougall & Wright, 2009).

ICF-luokituksen vertaaminen sai näkyviin osassa tavoitteita olevia heikkouksia, joista selkein oli tavoitteen yleisluonteisuus: liian väljä tavoitteenasettelu johti luokittelussa helposti monitulkitaisuuteen. ICF-luokituksen kautta huomattiin myös, että joidenkin tavoitteiden abstraktiivisuutta olisi mahdollista vähentää käyttämällä luokitushierarkian alempia, konkreettisempia portaita. Joihinkin tavoitteisiin oli myös sisällytetty liian monta alatavoitetta, mikä sekkin saattaa johtaa hankaluuksiin yritettäessä myöhemmin arvioida tavoitteen saavuttamista.



Kuvio 2. Esimerkki HOJKSin antaman lisätiedon pohjalta luokitellusta tavoitteesta ”Äidinkielen luku- ja kirjoitustaitojen kehittäminen”.

ICF-luokituksen avulla oli kuitenkin mahdollista havainnollistaa tavoitteisiin sisältyviä monimuotoisia yhteyksiä, ts. hyvinkin yksinkertainen tavoite voitiin kuvata useamman eri aihealueen luokitusportaita. Tavoitteiden kokonaisvaltaisuus oppilaan arjessa saatiin näin konkreettisesti näkyville.

ICF-luokitus on kuitenkin käytännön opetus-, kuntoutus- ja hoitotyössä liian raskas väline nimenomaan juuri kattavuutensa vuoksi. Arjessa moniportainen ja kattava luokittelu kaatuu omaan mahdottomuuteensa monen eri syyn takia (kiire, kokonaisuuden hallinta, henkilöresurssit jne.). Vaikka ICF-ohjeistuksessa painotetaan luokitusjärjestelmän kokonaisvaltaisen käyttämisen välttämättömyyttä, on Ruskeasuon koululla harkittu kansainvälisiä esimerkkejä seuraten tärkeimmillä osa-alueilla operoivien keskeisten toimintakykyluokittelujen (sairaus- tai oireryhmäkohtaiset listaukset; engl. core set) kehittämistä. Toisaalta kovin rajatut lyhytlistat saattavat ohjata liikaa tavoitteiden asettamista ja kokonaisvaltaisen näkemys oppilaan elämäntilanteesta voi kapeutua.

Vaikka ICF on sangen luotettava luokitusjärjestelmä systemaattisuudessaan, siinä ei luokitella yksilötekijöitä niiden suuren variaation vuoksi. Yksilötekijät (esim. luonteenomaiset käyttäytymispiirteet, henkiset vahvuudet jne.) saattavat käytännössä kuitenkin olla hyvinkin merkittäviä arvioitaessa yksilön toimintakykyä ja todellista käyttäytymistä.

TAVOITTEIDEN SAAVUTTAMISEN ARVIOINTI GAS-MENETELMÄN AVULLA

Kolmen tavoitteen malli siirtyi kattavasti Ruskeasuon koulun HOJKSeihin vuonna 2007, ja seuraavaksi koululla alettiin poh-

tia tavoitteiden saavuttamisen arviointiin liittyviä aiheita. Oppilaan kolmen tavoitteen asettamista ja tavoitteiden toteutumisen arviointia varten löydettiin Goal Attainment Scaling (suom. Tavoitteiden saavuttamista mittaava asteikko; Kelan GAS-käsikirja) eli GAS-menetelmä. GAS on alun perin kuntoutuksen tulosten saavuttamisen arviointimittari, jonka yhdysvaltalaiset Kiresuk ja Sherman kehittivät 1960-luvulla mielenterveyskuntoutuksen yksilö- ja yksikkötasoisena vaikuttavuuden arviointiin (Kiresuk & Sherman, 1968; Turner-Stokes, 2009; Turner-Stokes & Williams, 2010). Suomessa Kela on ottanut GAS-menetelmän käyttöön kustantamissaan vaikeavammaisten avo- ja laitospääntoutuksissa (Kelan laitosmuotoisen kuntoutuksen standardi 17/2009).

GAS-menetelmässä muutoksen suuntaa ja laatua arvioidaan visuaalisesti ja T-pistemääränä. Ruskeasuon koululla sovellettiin GAS-menetelmää käyttämällä pääasiassa viisiportaista asteikkoa. GAS-menetelmässä nollataso (0-taso) määrittelee odotetun tavoitetaso, joka on mahdollista saavuttaa käytettävissä olevassa ajassa.

GAS-menetelmä soveltuu minkä tahansa intervention tuloksen arviointiin, ja sitä on sovellettu useilla tieteenaloilla. Menetelmän on raportoitu kehittävän moniammatillisen työryhmän kommunikointia ja yhteistyötä, jos tavoitteet sovitaan kuntoutujan ja moniammatillisen työryhmän yhteisneuvottelussa. GASin avulla laaditut tavoitteet voidaan lisäksi operationalisoida käyttämällä ICF-luokituksen esittämiä luokkia ja saada tavoitteet näin helpommin arvioitaviksi ja mitattaviksi käytännön tavoitteiksi (McDougall & Wright, 2009, 1366).

Ruskeasuon koululla GAS nähtiin mahdollisuutena linkittää tavoitteenasettelu konduktiivisen opetuksen ja myöhemmin myös ICF-luokituksen viitekeh-

seen, koska GAS mahdollisti muutoksen ja oppilaan potentiaalın arvioinnin selkeällä asteikolla. Oppilaat arvioivat tavoitteiden sa toteutumista viisiportaisella (1–5) asteikolla, missä kolmonen tarkoittaa tavoitteen toteutumista (GAS-asteikon 0-taso; 1 = muutos on selvästi odotettua vähäisempi ja 5 = muutos on selvästi odotettua suurempi). Osa opettajista on käyttänyt oppilaidensa itsearvioinneissa myös kolmiportaista asteikkoa, jonka tarkkuuden riittävydestä on syntynyt koululla keskustelua. Asteikon tavoiteportaiden sanallisesta kuvaamisesta koululla on toistaiseksi vain vähän kokemusta. Seuraavan lukuvuoden tavoite onkin laatia GAS-asteikolle tavoitekohtaiset sanalliset kuvaukset, lisätä koulun tavoitetyön laatua ja harjoitella oppilaskohtaisesti asteikon eri tasojen käyttöä.

KEHITTÄMISHANKKEEN KOONTIA

Ruskeasuon koulun kaltaisessa oppimisyhteisössä oppilaan kokonaisvaltainen koulupäivä koostuu oppimisen, kuntoutuksen ja hoidon dynamisesta kokonaisuudesta. Eri tieteenalojen yhteistyö on siten luonnollinen lähtökohta, jos vammaisuus ymmärretään ympäristön, yksilön elämäntilanteen ja terveyden välisenä dynamisena suhteena. Vammaisuuden kohtaaminen kokonaisvaltaisesti edellyttää ammattikohtaisia tietoja ja taitoja, jotka on nivottava moniammatilliseen ja monitieteiseen kontekstiin. Tämä edellyttää yhteistä arvo- ja ajattelukehikkoa toiminnan päämäärästä ja keinoista, joilla tavoite saavutetaan.

Tavoitteiden saumaton liittyminen opetuksen, kuntoutuksen ja hoidon kokonaisuuteen onnistuu ristiriidattomasti, jos kaikilla toimijoilla on yhtenäinen tietoteoreettinen, ontologinen ja filosofinen näkemys oppimisesta, muutoksen

mahdollisuudesta ja oppijan potentiaalın hyödyntämisestä. Tämä merkitsee siirtymistä eri ammattiryhmille ominaisista teoreettis-filosofis-käytännöllisistä arvoista (perinteinen moniammatillisuus) kohti yhtenäistä arvo- ja ajatteluperustaa (monitieteisyys). Yhtenäinen ajattelukehikko suuntaa paitsi tavoitteiden rakentamista myös itse toimintaa, jonka avulla pyritään toteuttamaan nämä tavoitteet. Ruskeasuon koulussa ajatellaan, että arvomaailman valinta voi olla tietoinen teko ja sen kehittäminen yhteinen tietoinen prosessi.

Toiminnan päämäärätietoinen kehittäminen edellyttää aina toimintaa koskevien tavoitteiden asettamista. Tietoiset tavoitteet nousevat yleensä arjessa kohdatuista ongelmista oppimisen ja osallistumisen alueilla, ja näin niiden voidaan ajatella olevan tietynlaisia ratkaisuehdotuksia käytännön ongelmiin. Ruskeasuon koulun kehittämistoiminta kulminoitui oivallukseen siitä, että HOJKS-tavoitteiden avulla voitaisiin kiinteyttää oppilaan koulupäivää ja lisätä osallisuuden mahdollisuuksia. Samalla huomattiin tavoitteiden merkittävyys moniammatillisena työkaluna. Tavoitteiden edellyttämää toimintakykyä kartoittamalla voitiin päästä tukemaan ja kehittämään oppilaan oppimisvalmiuksiin liittyviä taitoja. Toimintakyvyn käsitettä lähdettiin tarkastelemaan konduktiivisen lähestymistavan ja ICF-luokittelun mukaan kokonaisvaltaisesti eikä jääty perinteisen vammaperusteisen tavoitteenasettelun vangiksi. Kasvatusfilosofisesti ajatus mahdollistamisesta eroaa perustavanlaatuisesti perinteisemmästä ajatuksesta, jonka mukaan opetus, kuntoutus ja hoito tähtäävät vammasta aiheutuneiden hankaluuksien vähentämiseen tai kompensointiin.

Ruskeasuon koulun kehittämisprosessissa tavoitteenasettelua päädyttiin tarkastelemaan kolmen tekijän eli konduktiiv-

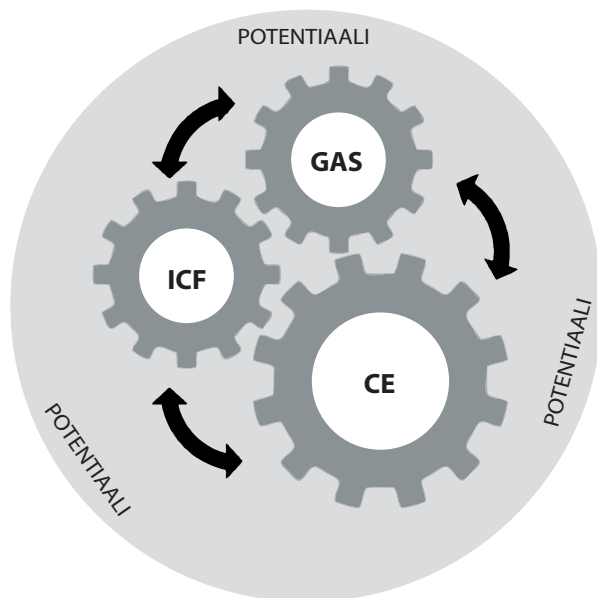
visen opetuksen, toimintakykyluokituksen (ICF) ja muutoksen arvioinnin (GAS) dynaamisena vuorovaikutussysteeminä, joka edustaa opetuksen, kuntoutuksen ja hoidon ajatuksellista viitekehystä (kuvio 3).

Ruskeasuon koulun rakentaman viitekehysten kolme tekijää ovat siinä mielessä neutraaleja, ettei niissä arvoteta vammaisuutta tai sen astetta vaan pyritään toiminnalliseen perspektiiviin hahmottelemalla erilaisia näkökulmia kunkin oppilaan mahdollisuuksiin toteuttaa potentiaaliaan siinä todellisuudessa, jossa hän toimii tai tulee toimimaan. Toimintakykyluokituksen ICF ilmentää kokonaisvaltaisesti mahdollisuusulottuvuuksia oppijan elämänkokonaisuudessa, ja GASin avulla voidaan määrittää tavoitteiden arviointiskaala yksilöllisen tarkasti ja muokata sitä, kun oppiminen tai kuntoutus edistyy. Mallin dynaamisuuden ansiosta toiminnasta voi

antaa välittömästi palautetta, mikä puolestaan mahdollistaa muutosten tekemisen toimintaan (muuttuminen, edistyminen, kehittyminen).

Kansainvälisen toimintakykyluokituksen (ICF) käyttäminen apuna oppilaskohtaisten tavoitteiden tarkastelussa toi esiin uusia näkökulmia tavoitteenaseteluun. Esimerkiksi se, että oppilaiden tavoitteissa ei mainittu ympäristötekijöiksi luokiteltuja tavoitteita, oli selkeä puute. Toinen kehittämiskohde ilmeni tavoitteiden sanallistamisessa: liian yleisluontoisesti kirjoitetut tavoitteet ovat monitulkin-taisia, mikä hankaloittaa eri toimijoiden yhteistyötä. Lisäksi tavoitteiden väljyys vaikeuttaa tavoitteiden saavuttamisen arviointia. ICF-luokituksen vahvuus ilmeni toisaalta siinä, että samaa tavoitetta voitiin tarkastella monesta eri näkökulmasta.

Vertaamalla ICF-pohjaista tavoite-



Kuvio 3. Malli oppilaan potentiaalin havaitsemisesta ja käyttöön saamisesta oppimisen tukemiseksi.

jakaamaa koulun yleisiin pedagogisiin linjauksiin voidaan saada arvokasta tietoa pedagogisten linjausten yhtenäisyydestä tavoitetasolla. Ruskeasuon koulun kannalta oli ilahduttavaa, että tavoitteista peräti 79 prosenttia kohdistui Suoritus ja osallistuminen -luokkaan, ts. koulun pedagogiset periaatteet näkyvät myös tavoitteiden tasolla. Kokeilussa huomattiin, että tavoitteiden asettaminen toimintakykyä kuvaavien ICF-koodien avulla selkeyttää ja yksinkertaistaa tavoitteita ja luo käytännön toimintaa tukevan sillan tavoitteiden ja toimintakyvyn välille.

Koulussa opitulla ei juuri ole merkitystä, ellei sen vaikutus näy jollain tasolla oppijan arjessa, ajattelussa, käytännöissä tai toiminnassa: vasta käytäntö määrittää saavutettujen tavoitteiden merkityksen elämänlaadun kannalta. Käytännön pitäminen muutoksen vaikuttavuuden kriteerinä ei kuitenkaan poista tarvetta arvioida muutosta (kehitystä, taantumista) myös numeerisesti. Mittaaminen antaa kaikille toimijoille arvokasta informaatiota. Vaikka päätavoite olisikin ilmaistu oppijan tasolla, jokainen prosessissa mukana oleva toimija hyötyy tulosten arvioinnista. Arviointihetken lisäksi arviointi ohjaa dynaamisesti seuraaviakin tavoitteenasetteluja.

Ruskeasuon koulun kehittämistoiminnassa tavoitteenasettelun ymmärrettiin vaikuttavan opetus-, kuntoutus- ja hoitotoimintaan mutta myös koulun organisatorisen tason kehittämiseen yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Monitieteisyyteen perustuvaa yhteistyötä on rakennettu organisatorisella ratkaisulla, jossa oppilaiden kanssa työskentelevisä luokkatiimeissä on eri ammattikuntien edustajia (esimerkiksi erityisopettaja, konduktori-opettaja, hoitajat, eri terapeutit, sairaanhoitaja, neuropsykologi, lääkäri, kuntoutusohjaaja). Luokkatiimit vastaavat oppilaiden koulupäivän eheydestä, ja eri

alojen ammattilaisten tietoa hyödynnetään tavoitteiden asettamisessa. Yhteiset tavoitteet edistävät lapsen oppimista, sillä hänelle luodaan jo yhden koulupäivän aikana lukuisia tilanteita ja mahdollisuuksia oppia ja harjoitella.

Monitieteisessä yhteistyössä moniammatillinen henkilökunta ja vanhemmat toimivat yhteisesti sovittujen tavoitteiden mukaisesti. Sen ansiosta sekä koulussa että lapsen kotona ja vapaa-ajan tilanteissa voidaan toimia tavoitteiden mukaisesti. Tärkeää on, että lapsi tietää, mitä hän erityisesti harjoittelee, ja että hän saa positiivista kannustusta. Ruskeasuon koulun kehittämistoiminnassa pyritään huomioimaan myös henkilökunnan potentiaalinen kattava hyödyntäminen, koska se vaikuttaa suoraan myös oppilaiden mahdollisuuksiin toteuttaa omaa potentiaaliaan.

Kehittämistyö perustui tarpeeseen saada parannuksia käytäntöihin, mutta ulkoapäin tuotujen interventioiden tai konsultaatioiden sijasta koulu valitsi toisenlaisen tien. Koulun kehittämistyöstä vastuussa olevat arvostivat prosessimaisuutta, avoimuutta uudellisille ratkaisuille, mahdollisuuksiin tarttumista sekä joustavuutta uusien käytäntöjen ja tiedon suhteen. Tavoite oli toiminnan kehittämisessä, mutta suunnitelma sen toteuttamiseksi pysyi koko prosessin ajan väljänä ja joustavana, ja sen ansiosta pystyttiin tekemään tarkoituksenmukaisia suunnanmuutoksia. Kehitystyön käyttövoimana hyödynnettiin henkilökunnan omaa muutoshalukkuutta. Toisaalta on todettava, että toimintakyvyn käsitteen sisäistäminen kesti yllättävän kauan.

Yhteenvedona voidaan todeta, että koulun pitkäjänteinen ja monipolvinen kehitystyö on tuonut kaivattuja muutoksia koulun toimintaan mutta myös paljastanut uusia muutostarpeita. Jatkossa koulun HOJKS-lomaketta on tarkoitus muo-

kata vieläkin paremmin ICF-luokituksen huomioivaksi. Lomakkeeseen tulee mm. havainnollinen ICF-pohjainen toimintakykykuvaus. HOJKSissa määritellyt kolme keskeistä tavoitetta tullaan huomioimaan myös oppilaskohtaisissa kuntoutussuunnitelmissa (KUSU), millä pyritään varmistamaan oppimisen ja kuntoutuksen yhden-suuntaisuus. Kaiken kaikkiaan päätavoite on tehdä HOJKSista aidosti käytäntöjä ohjaava väline, ei pelkkä muodollinen dokumentti.

Arvioinnin osalta Ruskeasuon koulun seuraava haaste on muokata GAS-menetelmästä ICF-luokituksen tukemana koulun tarpeisiin soveltuva arviointimenetelmä, joka auttaisi paitsi koulun henkilökuntaa myös oppilaita ja heidän vanhempiaan seuraamaan tavoitteiden toteutumista. Lisäksi ICF-luokituksen rinnalla pyritään käyttämään soveltuvin osin myös ICF-CY:tä.

Ruskeasuon koululle on valtakunnallisena oppimis- ja ohjauskeskuksena annettu tehtävä tukea lähikouluperiaatteen toteutumista kunnissa. Tavoitetyöskentelyn kehittämisessä havaitut hyvät käytänteet, rakenteet ja toimintamallit ovat siirrettävissä, ja niitä voidaan hyödyntää Ruskeasuon koulun lisäksi myös muissa kouluissa yleisen, tehostetun ja erityisen tuen vaiheissa joko viemällä koulutusta kuntiin tai järjestämällä sitä Ruskeasuon koululla.

Kirjoittajatiedot:

Irene Rämä (KM), tutkija, tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto.

Saila Teinilä (KM, EO), erityisopettaja, Ruskis Oppimis- ja ohjauskeskus Ruskeasuon koulu.

Leena Airaksinen (KM, EO), rehtori, Ruskis Oppimis- ja ohjauskeskus Ruskeasuon koulu.

Riitta Tiainen (KM, fysioterapeutti), kuntoutusjohtaja, Ruskis Oppimis- ja ohjauskeskus Ruskeasuon koulu.

LÄHTEET

- Airaksinen, L., Teinilä, S., Tiainen, R. & Tolvanen, K. (2010). Konduktiivisen opetuksen kehittyminen Ruskeasuon koulussa. Teoksessa L. Airaksinen & I. Carlstedt (toim.), Konduktiivinen opetus – kohti kokonaista koulupäivää. Monitieteinen lähestymistapa käytännössä. Kaksi pohjoismaista mallia, 48–50. Helsinki: Ruskeasuon koulu.
- Brown, M.R. (2010). Johdatus konduktiiviseen opetukseen. Teoksessa L. Airaksinen & I. Carlstedt (toim.), Konduktiivinen opetus – kohti kokonaista koulupäivää. Monitieteinen lähestymistapa käytännössä. Kaksi pohjoismaista mallia, 26–37. Helsinki: Ruskeasuon koulu.
- Brown, M.R. & Kinnerley, T. (2010). Research measures in CE: a discussion of relevant research questions and the use of validated measures including ICF. Kongressiesitelmä, The 7th World Congress on Conductive Education. Hongkong, 5.–8.12.2010.
- Granger, C.V., Hamilton, B., Keith, R., Zielezny, M. & Sherwin, F. S. (1986). Advances in functional assessment for medical rehabilitation. *Topics in Geriatric Rehabilitation*, 1(3), 53–74.
- Hamilton, B., Laughlin, J.A., Fielder, R.C. & Granger, C.V. (1994). Interrater reliability of the 7-level functional independence measure (FIM). *Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine*, 26 (3), 115–119.
- Kelan GAS-käsikirja: Kansaneläkelaitoksen www-sivut. [http://www.kela.fi/in/internet/liite.nsf/\(WWWAllDocsById\)/68378A01AED3A1C2257727003F01B0/\\$file/GAS_kasikirja_100518.pdf](http://www.kela.fi/in/internet/liite.nsf/(WWWAllDocsById)/68378A01AED3A1C2257727003F01B0/$file/GAS_kasikirja_100518.pdf). [Viitattu 8.5.2012.]
- Kelan laitosmuotoisen kuntoutuksen standardi 17/2009: Kansaneläkelaitoksen www-sivut. Saatavilla osoitteessa [http://www.kela.fi/in/internet/liite.nsf/NET/041209150653AM/\\$File/Standardiversio17,11.5.2009,tasmennetty4.12.2009.pdf?OpenElement](http://www.kela.fi/in/internet/liite.nsf/NET/041209150653AM/$File/Standardiversio17,11.5.2009,tasmennetty4.12.2009.pdf?OpenElement). [Viitattu 13.6.2012.]
- Kiresuk, T.J. & Sherman, R.E. (1968). Goal

- attainment scaling: A general method for evaluating comprehensive community mental health programs. *Community Mental Health Journal*, 4, 443–453.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. L 642/2010.
- Lampinen, R. (2007). *Omat polut! Vammaisesta lapsesta täysivaltaiseksi aikuiseksi*, 31–32. Helsinki: Edita.
- Locke, E.A. & Bryan, J.F. (1966). The effects of goal-setting, rule-learning, and knowledge of score on performance. *American Journal of Psychology*, 79, 451–457.
- 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, 705–717.
- Maailman terveysjärjestö (WHO) (2004). *ICF – Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*. Helsinki: Stakes.
- Maguire, G. & Sutton, A. (toim.) (2004). *Mária Hári on conductive pedagogy*. Birmingham: Foundation for Conductive Education.
- McDougall, J. & Wright, V. (2009). The ICF-CY and Goal Attainment Scaling: Benefits of their combined use for pediatric practice. *Disability and Rehabilitation*, 31, 1362–1372.
- Miettinen, S. (2010). *Vammaisuutta kuvaamassa. Maailman terveysjärjestön toimintakykyluokitukset vammaisuutta koskevan tiedon tuottamisen käytäntöinä*. Teoksessa A. Teittinen (toim.), *Pois laitoksista! Vammaiset ja hoivan politiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 42–43.
- Msall, M.M., DiGaudio, K., Rogers, B. T., LaForest, S., Catanzaro, N.L., Campbell, J., Wilczenski, F. & Duffy, L.C. (1994). The Functional Independence Measure for Children (WeeFIM) – Conceptual Basis and Pilot Use in Children with Developmental Disabilities. *Clinical Pediatrics*, 33, 421–430.
- Playford, E.D., Siegert, R., Levack, W. & Freeman, J. (2009). Areas of consensus and controversy about goal setting in rehabilitation: a conference report. *Clinical Rehabilitation*, 23, 334–344.
- Raghavendra, P., Bornman, J., Granlund, M. & Björck-Åkesson, E. (2007). The World Health Organization's International classification of functioning, disability and health: implications for clinical and research practice in the field of augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 349–361.
- Scobbie, L., Dixon, D. & Wyke, S. (2011). Goal setting and action planning in the rehabilitation setting: development of a theoretically informed practice framework. *Clinical Rehabilitation*, 25, 468–482.
- Stakes (2004). *ICF – Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*. Helsinki: Stakes.
- Turner-Stokes, L. (2009). Goal attainment scaling (GAS) in rehabilitation: a practical guide. *Clinical Rehabilitation*, 23, 362–370.
- Turner-Stokes, L. & Williams, H. (2010). Goal attainment scaling: a direct comparison of alternative rating methods. *Clinical Rehabilitation*, 24, 66–73.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth Version*. Geneva: World Health Organization.