

Ilona Anttila
Maiju Noux
Tanja Vehkakoski

Oppilaiden tietämys oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoista sekä osallisuus niiden laadintaa käsittelevissä palavereissa

Kohokohdat

- Oppilailla on vähän omakohtaista tietoa heille laadituista oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoista.
- Oppilaiden osallisuus tuen suunnittelua käsittelevissä palavereissa jää pääosin muodolliseksi tai aikuisille alisteiseksi, eikä oppilaalla näytä olevan aktiivista roolia oman asiakirjansa laadinnassa.
- Oppilaiden osallisuutta voitaisiin lisätä käsittelemällä jo etukäteen oppitunneilla asiakirjojen sisältöjä ja tehtäviä sekä harjoittelemalla palaverien kulkua.

Oppilaiden osallisuus oman oppimisensa suunnittelussa on yksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen lähtökohdista. Tästä huolimatta ei ole juurikaan tutkittu, miltä tuen suunnittelu sekä siihen liittyvät palaverit ja asiakirjat näyttävät oppilaiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, kuinka hyvin oppilaat tunsivat heille laaditut oppimisen ja koulunkäynnin tuen asia-

kirjat (oppimissuunnitelma, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS) ja millaisia palavereihin osallistumisen tyyppisiä oppilaiden haastatteluista oli löydettävissä. Tutkimusaineisto koostui kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden haastatteluista (N = 9), jotka analysoitiin tyypittelemällä. Tutkimus-

tulokset osoittivat, että osalle oppilaista asiakirja oli vieras asia, osalla oli siitä yleistä tietoa ja osa tunsi sen omakohtaisesti. Osallisuuden suhteen oppilaat asetoituivat joko nimellisiksi, aikuislähtöisiksi, aloitteellisiksi tai päätösvaltaisiksi osallistujiksi. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että oppilaiden osallisuus jää palaverissa pääosin muodolliseksi tai aikuiselle alisteiseksi eikä oppilaalla ole aktiivista roolia oman asiakirjansa laadinnassa. Jatkossa on kehitettävä tapoja vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja harjoitettava palaveriin osallistumista jo opitunneilla.

Asiasanat: osallisuus, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, oppimissuunnitelma, HOJKS, oppilas

JOHDANTO

Oppilaiden osallisuus on yksi oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen lähtökohdista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjat tulee laatia yhteistyössä oppilaan ja tämän huoltajan kanssa, ellei siihen ole ilmeistä estettä. Oppilaiden aktiivinen osallistuminen asiakirjojen laadintaan vahvistaa niiden merkityksellisyyttä ja omakohtaisuutta (Torgerson, Miner & Shen, 2004). Lisäksi sen on havaittu lisäävän sitoutumista oppimistavoitteisiin sekä tätä kautta edistävän niiden saavuttamista (Barnard-Brak & Lechtenberger, 2010).

Tässä haastattelututkimuksessa tarkastelemme, miten 6. ja 9. vuosiluokalla tutkimusajankohtana opiskelleet, tehostettua tai erityistä tukea saaneet oppilaat ker-

toivat heille laadituista oppimisen ja koulunkäynnin tuen pedagogisista asiakirjoista (oppimissuunnitelmista, HOJKSeista). Lisäksi erittelemme, miten he kuvaavat toimintaansa palavereissa, joissa asiakirjoja on laadittu.

Kansainvälisessä tutkimuksessa oppilaiden osallistumista pedagogisten asiakirjojen laadintaan on yleisesti lähestytty aikuisten kautta, kun taas oppilaiden omasta näkökulmasta osallisuuteensa on jäänyt huomiotta. Lisäksi kansainvälinen tutkimus oppilaiden osallistumisesta asiakirjojen laadintaan ja niitä käsitteleviin palaveriin näyttää painottuvan 1990–2000-lukujen taitteessa Yhdysvalloissa tehtyyn tutkimukseen, eikä eurooppalaista englannin kielellä julkaistua vertailututkimusta ole löydettävissä. Viime vuosina Suomessa on tutkittu, millä tavoin lasten ja nuorten ääni on kirjattu pedagogisiin asiakirjateksteihin (ks. Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019; Savia, 2019; Thuneberg & Vainikainen, 2015), mutta lasten osallisuutta näiden asiakirjojen laadinnassa ei ole juuri tarkasteltu.

Tutkimuksemme antaa äänen oppilaille itselleen ja on siten mukana kehittämässä käytäntöjä, jotka edistävät lasten osallisuutta tuen suunnittelussa. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Millaista tietämystä kolmiportaisen tuen asiakirjoista tehostettua tai erityistä tukea saavat oppilaat edustavat?
2. Millaisia kolmiportaisen tuen palaveriin osallistumisen tyyppejä haastatteluista on löydettävissä?

¹Tutkimus pohjautuu ensimmäisen ja toisen kirjoittajan laatimaan erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmaan (Anttila & Noux, 2020).

OSALLISUUDEN KÄSITE

Osallisuus on käsitteenä monitahoinen. Se tarkoittaa ennen kaikkea päätöksen- tekoon osallistumista asioissa, jotka vaikuttavat lapsen omaan tai hänen edustamansa yhteisön elämään (Hart, 1992; Hill ym., 2004). Osallisuus perustuu vastavuoroisuuteen (Turja & Vuorisalo, 2017) ja pitää sisällään muutakin kuin lapsen äänen kuuntelemisen (Kirby ym., 2003). Osallistuminen voi olla passiivista mukana oloa, kun taas osallisuudessa lapselle tarjotaan vaikuttamisen mahdollisuus (Lehtinen, 2009).

Osallisuuden tulee perustua vapaaehtoisuuteen (Kirby ym., 2003; Lansdown, 2010; Sinclair, 2004), ja lapsilla on oltava riittävästi tietoa, jonka pohjalta he voivat tehdä päätöksen osallistumisestaan (Kirby ym., 2003; Lansdown, 2010; Sinclair, 2004). Lisäksi aidon osallisuuden edellytyksenä on, että lapset huomioidaan yksilöinä, joilla on erilaiset valmiudet osallisuuteen (Kirby ym., 2003; Sinclair, 2004). Lapset tarvitsevat usein myös aikuisten ohjausta voidakseen omaksua osallisuudessa tarvittavia taitoja (Hart, 1992).

Osallisuuden toteutumista on havainnollistettu erilaisten mallien avulla (ks. kuvio 1). Roger Hart (1992) kuvaa lasten ja aikuisten välistä vallan jakautumista lapsia itseään koskevassa päätöksenteossa kahdeksanportaisella tikapuumallilla (Lasten osallisuuden portaavat), jonka hän on kehittänyt Sherry Arnsteinin (1969) kansalaisten osallisuutta kuvaavien osallisuuden portaiden pohjalta. Portaiden ensimmäisillä kolmella askelmalla lapsella ei ole mahdollisuutta vaikuttaa häntä koskeviin asioihin, ja Hart luonnehtii näitä portaita ei-osallistumiseksi (Hart, 1992; Turja,

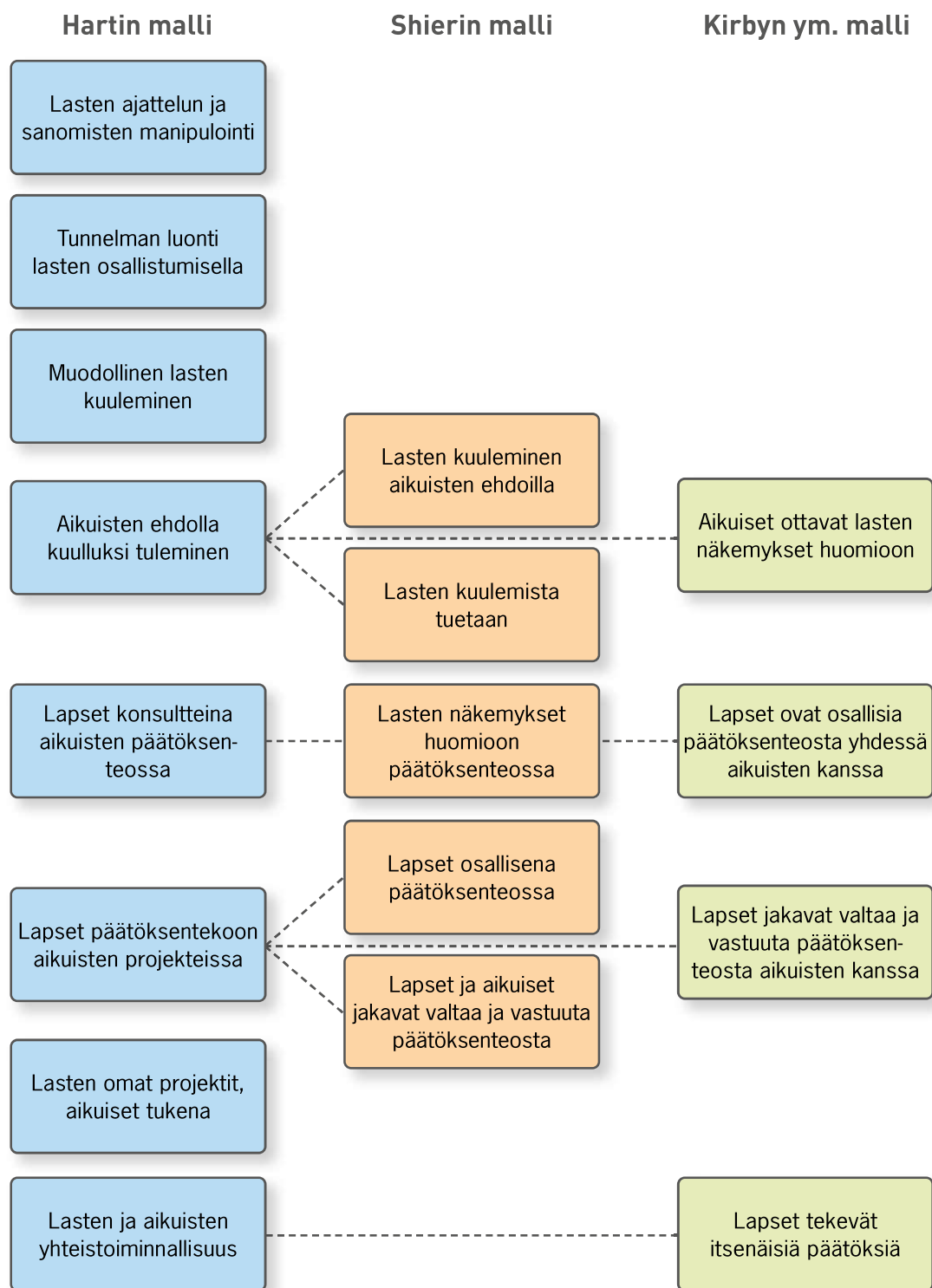
2011). Sen sijaan toista osallisuuden ääripäätä edustavat portaikon viimeiset kaksi askelmaa, ”lasten omat projektit, aikuiset tukena” sekä ”lasten ja aikuisten yhteistöiminnallisuus”, joissa osallisuus on kokonaan lasten alulle panemaa ja johtamaa. Väliportailla (portaavat 4–6) lasten osallisuuden lähtökohdat ovat puolestaan aikuisten määrittämiä, mutta lapsia joko kuullaan tai konsultoidaan tai päätöksiä tehdään yhdessä heidän kanssaan (Hart, 1992; Turja, 2011).

Myös Shier (2001) on kehittänyt lasten osallisuuden tasomallin, hän on ottanut siihen vaikutteita Hartin (1992) osallisuuden portaista. Shierinkin mallissa lasten osallisuus lisääntyy siirryttäessä lasten kuulemisesta ja sen tukemisesta lasten näkemysten huomioimiseen päätöksenteossa sekä vallan jakamiseen heidän kanssaan. Shier on kuitenkin keskittynyt lasten ja aikuisten yhteiseen päätöksentekoon jättäen mallista pois sekä Hartin ei-osallisuudeksi määrittämät portaavat mallin alkupäästä että täysin lapsilähtöiset projektit, joissa aikuiset eivät ole varsinaisesti mukana.

Kirby ja kollegat (2003) ovat puolestaan kehittäneet Shierin (2001) mallia eteenpäin pitämällä lasten itsenäisenkin päätöksenteon mallissaan mukana. Tässäkin mallissa päätösten toimeenpanon katsotaan vaativan usein aikuisten panosta, sillä lapset ovat riippuvaisia aikuisten luomista rakenteista, vastuista ja vallasta (Kirby ym., 2003). Toisin kuin Hartin ja Shierin hierarkkisissa malleissa, Kirbyn ja kollegoiden mallissa hierarkkisuus on muutettu kehäksi, jossa osallisuus määrittyy tilanteen, tarkoituksen ja osallistujien mukaan.

Kuvio 1

Lasten osallisuuden muodot Hartin (1992), Shierin (2001) sekä Kirbyn ja kollegoiden (2003) kuvaamana



OPPILAIEN OSALLISUUS PEDAGOGISTEN ASIAKIRJOJEN LAADINNASSA

Oppilaiden osallistumisesta pedagogisten asiakirjojen laadintaan on saatu tutkimuksissa vaihtelevia tuloksia. Pulkkinen ja Jahnukaisen (2013) rehtorikyselyssä rehtoreista 52 prosenttia mukaan oppilas oli aina mukana oppimissuunnitelman laatimisessa ja 43 prosenttia mukaan oppilas oli mukana tarvittaessa; 6 prosenttia rehtoreista ilmoitti, ettei oppilas osallistunut koskaan. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimiseen oppilaat sen sijaan osallistuivat rehtoreiden mukaan hieman tätä useammin; rehtoreista 61 prosenttia ilmoitti oppilaiden osallistuvan HOJKSin laadintaan aina, 33 prosenttia tarvittaessa ja 6 prosenttia ei koskaan (Pulkkinen & Jahnukainen, 2013).

Myös kansainvälisissä kyselytutkimuksissa on havaittu, että valtaosa oppilaista osallistuu itseään koskevaan palaveriin ainakin joskus (Wagner ym., 2012; Williams-Diehm ym., 2014), vaikkakaan läsnäolo ei toteudu aina (Cavendish & Connor, 2018; Williams-Diehm ym., 2014). Lisäksi osallistumisessa on havaittu eroja oppilaiden iän (Sanderson, 2018; Wagner ym., 2012) ja tuen tarpeen luonteen (Sanderson, 2018) suhteen.

Oppilaan läsnäolo palaverissa ei kuitenkaan välttämättä tarkoita aitoa yhteistyöhön perustuvaa osallisuutta (ks. Mason, Field & Sawilowsky, 2004; Williams-Diehm ym., 2014), eikä oppilailla ole aina kokemusta todellisesta kuulluksi tulemisesta tai vaikuttamisen mahdollisuuksista palaverissa (Cavendish & Connor, 2018). Palaverien kulkua tutkittaessa aikuisten on

havaittu olevan selvästi oppilaita enemmän äänessä; oppilaat puhuvat vain kolme prosenttia palaverihin käytetystä ajasta (Martin ym., 2006; ks. myös Martin ym., 2004). Vain vähemmistö oppilaista käyttää palaveria eteenpäin vieviä vuoroja, kuten arvioi nykytilannettaan, esittelee palaverin osallistujat tai aloittaa tai lopettaa palaverin (Sanderson, 2018). Lisäksi vain pienen osan oppilaista on havaittu puhuvan palaverissa omista taidoistaan, tavoitteistaan, vahvuuksistaan tai tuen tarpeistaan (Martin ym., 2006; Sanderson, 2018). Näin ollen oppilaiden osallisuutta voidaan pitää osittain symbolisena: vaikka oppilaat olisivat mukana, heidän osallisuutensa ei ole merkityksellistä eivätkä he osallistu opetuksen suunnitteluun (Martin ym., 2006; Sanderson, 2018).

Vähäisen osallisuuden lisäksi oppilaiden on todettu ymmärtävän pedagogisen asiakirjan merkityksen ja kirjaamiskäytännöt sekä oman roolinsa sen laadintaa käsittelevässä palaverissa aikuisia heikommin (Martin ym., 2004; Martin ym., 2006). Agran ja Hughes (2008) huomasivat, että valtaosa 12–18-vuotiaista oppilaista ei ollut lukenut omaa asiakirjaansa eikä ylipäänsä tiennyt, mikä pedagoginen asiakirja on. Suurin osa oppilaista ei myöskään tiennyt omia oppimistavoitteitaan eikä ollut saanut ohjausta omien tavoitteidensa saavuttamisen arviointiin (Agran & Hughes, 2008). Oppilaiden osallistumista pedagogisten asiakirjojen laadintaan on havaittu voitavan kuitenkin edistää sillä, että palaverissa on keskitytty oppilaan vahvuuksiin, onnistumisiin, tavoitteisiin ja ratkaisuihin (Kozik, 2018) ja että keskustelu asiakirjasta sekä oppilaan tavoitteista ja roolista palaverin aikana alkaa jo oppitunneilla (Cavendish, Connor & Rediker, 2017; Woods, Sylvester & Martin, 2010).

MENETELMÄT

Tutkimusaineisto ja osallistujat

Tutkimusaineisto koostui yhdeksän oppilaan haastatteluista. Oppilaat tulivat kolmen erikokoisen keskisuomalaisen paikakunnan kouluista. Haastateltavista tyttöjä oli kolme ja poikia kuusi. Seitsemän haastateltavista kävi tutkimushetkellä kuudetta luokkaa ja kaksi yhdeksättä luokkaa. Heistä neljälle oli tehty päätös erityisestä tuesta ja viidelle tehostetusta tuesta. Eri-tyistä tukea saavat haastateltavat olivat pääasiassa pienryhmäopetuksessa, kun taas tehostettua tukea saaville haastateltaville annettiin osa-aikaista erityisopetusta joissakin oppiaineissa. Seitsemän haastateltavista oli osallistunut HOJKSiaan tai oppimissuunnitelmaansa käsittelevään palaveriin samana syksynä kuin haastattelutkin tehtiin. Sen sijaan kahden tehostettua tukea saavan oppilaan haastattelut toteutettiin vasta palaveria seuraavana talvena, jolloin palaveriin osallistumisen ja haastattelujen välillä oli aikaa lähes puoli vuotta.

Haastattelutapana käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelun teemoina olivat käsitys asiakirjasta yleensä, käsitys oman asiakirjan sisällöstä, osallistuminen tuen suunnitteluun sekä osallistuminen palaverissa. Haastattelut tehtiin koulupäivien aikana siten, etteivät ne häirinneet oppilaiden koulunkäyntiä. Tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumisesta saatiin oppilailta ja heidän huoltajiltaan ennen haastatteluja kirjallisena, ja asia varmistettiin oppilailta vielä suullisesti haastattelutilanteessa. Samalla oppilaita informoitiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä perumisen ja keskeyt-

tämisen mahdollisuudesta. Tallennettujen haastattelujen kesto vaihteli 8 minuutista 35 minuuttiin. Litteroitua haastattelua-ineistoa oli 41,5 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,15).

Aineiston analyysi

Oppilaiden haastattelut analysoitiin aineistolähtöisesti, ja analyysitekniikaksi valittiin tyypittely. Tyypittelyssä kuvataan tutkitavan ilmiön keskeisimmät ulottuvuudet ja ominaisuudet mahdollisimman tiiviissä muodossa muodostamalla sitä yhdistävistä tekijöistä selvästi erottuvia kokonaisuuksia eli tyyppikuvauksia (Patton, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tyypittelyssä tarkasteltiin ensin oppilaiden tietämystä asiakirjoista heidän kolmeen haastattelukysymykseen antamiensa vastausten pohjalta. Nämä kysymykset olivat seuraavat: 1) Mitä sinulle tulee mieleen sanasta HOJKS/oppimissuunnitelma?, 2) Tiedätkö, onko sinulle tehty HOJKSia/oppimissuunnitelmaa? ja 3) Mitä sinun HOJKSissasi/oppimissuunnitelmassasi voisi lukea?

Tyyppien muodostaminen aloitettiin toisistaan voimakkaimmin erottuvista ääripäistä eli niistä haastatteluista, joissa oppilaat tunsivat asiakirjojen tarkoitusta ja sisältöä vähiten ja eniten. Lopullinen tyypittely perustui oppilaiden tietämyksen määrään (heikko vai vahva tietämys) ja sen laatuun (omakohtainen vai yleisluonteinen tietämys).

Toisen tutkimuskysymyksen osalta analyysi ei perustunut tarkasti rajattuihin haastattelukysymyksiin, vaan analysoitavaksi valittiin kysymyksestä riippumatta kaikki lausumat, jotka käsittelivät oppilaiden osallistumista palaveriisiin. Osallistumisen tyypit nimettiin sen perusteella,

mitä eroja ja yhtäläisyyksiä oli oppilaiden kuvauksissa osallisuuden luonteesta. Muodostetut neljä tyyppiä erosivat siten toisistaan seuraavilla ulottuvuuksilla: osallisuuden passiivisuus–aktiivisuus, aloitteellisuus–myötäilevyys sekä merkityksettömyys–vaikuttavuus.

Tyyppien muodostamisessa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota (ks. Patton, 2015). Ensimmäinen ja toinen kirjoittaja etsivät ensin haastatteluista tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta olennaisen aineiston ja tekivät sen pohjalta alustavan tyypittelyn. Viimeinen kirjoittaja tutustui tähän aineistoon ja siitä tehtyihin tyypittelyihin ja teki joitakin muokkauksia. Tämän jälkeen lopullisten tyyppien rajoista ja nimeämisestä keskusteltiin ja päätettiin yhdessä. Aineiston erillinen läpikäynti ja sitä seuraavat yhteiset keskustelut havainnoista takasivat osaltaan analyttisten ratkaisujen monipuolisuuden ja niiden toimivuuden testaamisen koko analyysiprosessin ajan.

Kun tyypittelyt olivat valmiit molempien tutkimuskysymysten osalta, kullekin tyypille valittiin sitä kuvaava aineistoesimerkki. Aineistoesimerkeille oli kaksi valintaperustetta: niiden tuli edustaa mahdollisimman hyvin omaa tyyppiään ja samalla tuoda esille eri tyyppien väliset erot. Aineistoesimerkeissä esiintyvät oppilaat nimettiin pseudonimillä säilyttäen kuitenkin tieto heidän luokka-asteestaan ja saamastaan tuen muodosta (esim. ”Siiri, 6. lk., erityinen tuki”).

TULOKSET

Oppilaiden tietämys kolmiportaisen tuen asiakirjoista ja osallisuus niiden laatimises-

sa vaihtelivat tutkimusaineiston perusteella. Tietämyksen suhteen oppilaat edustavat kolmea eri tyyppiä: epätietoisia, yleistä tietoa ilmentäviä ja kokemuksellista tietoa ilmaisevia oppilaita. Osallisuuden suhteen oppilaat asemoituvat puolestaan joko nimelliseksi, aikuislähtöiseksi, aloitteelliseksi tai päätösvaltaiseksi osallistujaksi.

Oppilaiden tietämys kolmiportaisen tuen asiakirjoista

Epätietoiset oppilaat. Epätietoisille oppilaille yhteistä on se, että kolmiportaisen tuen asiakirja vaikuttaa olevan heille vieras asia. Oppilaat eivät tiedä, mitä asiakirja ylipäätään tarkoittaa, eivätkä he myöskään osaa kertoa, onko heille itselleen laadittu sellaista tai mitä se voisi sisältää. Asiakirjoista epätietoisia oppilaita on tutkimusaineistossa kolme, joista kaikki saivat erityistä tukea.

Aineistoesimerkki 1

1. H: Mitä sulle tulee mieleen sanasta HOJKS?
 2. O: Palaveri. En tiä itekkään.
 3. H: Palaveri tulee mieleen.
 4. O: Joo.
 5. H: Tiedätkö, et onko sulle tehty HOJKSia eli semmosta henkilökohtaisen
 6. opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa?
 7. O: No en tiä. En tiä. Ollenkaan.
 8. H: Mitä sun HOJKSissa vois lukea?
 9. O: En tiä.
- (Aapo, 6. lk., erityinen tuki)

Aineistoesimerkissä 1 Aapo vastaa kolmeen eri HOJKS-asiakirjaa koskevaan kysymykseen. Ainoa asia, mikä hänelle tulee mieleen sanasta HOJKS, on ”palaveri”. Myös muut asiakirjan suhteen epätietoiset

oppilaat yhdistävät sanan HOJKS palaveriin eli erityisluokanopettajan ja vanhempien kanssa pidettyyn tapaamiseen. Sen sijaan Aapo ei liitä HOJKSia kirjalliseen dokumenttiin tai kuvaa esimerkiksi asiakirjan tarkoitusta. Esimerkki 1 osoittaa, ettei Aapo myöskään tiedä, onko hänelle itselleen laadittu kyseistä asiakirjaa, eikä hänellä ole käsitystä siitä, mitä tällaisessa asiakirjassa voisi lukea. Aapolla on siis varsin heikko käsitys siitä, mikä HOJKS on tai mitä se tarkoittaisi hänelle omakohtaisesti.

Yleistä tietoa ilmentävät oppilaat.

Asiakirjoista yleistä tietoa ilmentävillä oppilailla on yleistietoa kolmiportaisen tuen asiakirjasta, ja he osaavat kysyttäessä kertoa jonkin sen olennaisen tehtävän tai sisällön. He eivät kuitenkaan ole varmoja siitä, onko heille itselleen laadittu kolmiportaisen tuen asiakirjaa, eivätkä he myöskään osaa kuvata, mitä omassa asiakirjassa voisi mahdollisesti lukea. Tietämys asiakirjan merkityksestä jää siis ulkokohtaiseksi. Asiakirjoista yleistä tietoa ilmentäviä oppilaita on kolme, joista kaikki saivat tehostettua tukea.

Aineistoesimerkki 2

1. H: Elikäs mitä sulle tulee mieleen sanasta oppimissuunnitelma?
2. O: No oppimissuunnitelma varmaan tulee ekana mieleen, että on niinku
3. vaikka johonkin aineeseen liittyen tietty suunnitelma, että mitä ois niinku
4. tarkoitus oppii jossain tiettyssä ajassa.
5. H: Joo.
6. H: Mm, eli oot kuullu sen sanan aiemmin?
7. O: Kyllä.
8. H: Joo, no tiijätkö sitte, et onko sulle tehty oppimissuunnitelmaa?

9. O: No totaa, ei muistaakseni oo tehty mitään semmosta.
10. H: Joo.
11. O: Varmaan jotain suuntaa antavia juttuja. Ei oo mitään sellasta
12. järjestelmällistä oppimissuunnitelmaa tehty.
13. H: Joo.
14. H: No mites sitte, jos sulla vaikka ois semmonen oppimissuunnitelma tai
15. sitten yleisemmin niin mitä semmonsessa vois lukea?
16. O: Mm, mm... no tota en oikeestaan osaa vastata tohon kysymykseen.
(Jimi, 9. lk., tehostettu tuki)

Aineistoesimerkissä 2 Jimi yhdistää oppimissuunnitelman tiettyssä oppiaineessa opittaviin sisältöihin. Tämän lisäksi hän mainitsee suunnitelman aikasidonnaisuuden: oppimistavoitteet on tarkoitus saavuttaa jossain ennalta määritellyssä ajassa. Jimi toteaa, että jotakin suunnitelmaan liittyvää on hänenkin kohdallaan pohdittu, mutta ei muista, onko hänelle itselleen tehty ”järjestelmällistä oppimissuunnitelmaa”. Kysyttäessä oman oppimissuunnitelman mahdollisesta sisällöstä ei hän osaa kuvata sitä. Vaikka oppimissuunnitelma on siis Jimille yleisesti tuttu asia ja hän osaa kuvailla sitä kahdella asianmukaisella tavalla, ei hän ole siitä omakohtaisesti tietoinen.

Kokemuksellista tietoa ilmaisevat oppilaat. Kokemuksellista tietoa ilmaisevat oppilaat tietävät, että heille on laadittu oppimissuunnitelma tai HOJKS, ja he osaavat myös kuvailla oman asiakirjansa sisältöä ja sen vaikutusta omaan koulunkäyntiinsä. Heillä on kuitenkin heikko käsitys siitä, mitä oppimissuunnitelma tai HOJKS yleisesti määriteltynä tarkoittaa. Asiakirjasta kokemuksellista tietoa ilmaisevia oppilaita

on kolme, ja heistä kaksi sai tehostettua ja yksi erityistä tukea.

Aineistoesimerkki 3

1. H: Mitä sinulle tulee mieleen sanasta oppimissuunnitelma?
 2. O: Umm... että tota noin lasten täytyy opiskella?
 3. H: Ootko kuullu sen sanan aiemmin?
 4. O: Um, joo, en nyt muista, mikä se olikaan.
 5. H: Jos et oo varma, mikä se on, niin mitä sie luulet, että se vois olla? Eli oppimissuunnitelma?
 7. O: No että, nää ihmiset niinku suunnittelee, että miten pystyy opiskella paremmin. Ja, niin.
 9. H: Joo. Tiedätkö, onko sinulle tehty oppimissuunnitelma?
 10. O: Joo. Kyllä. Tiedän.
 11. H: Okei. Mitä sinun oppimissuunnitelmassasi voisi lukea?
 12. O: Umm... Että mää joudun mennä äidinkielen tuvassa [laaja-alaisen erityisopettajan luokka] ja matikkaan ja ei varmaankaan mitään muuta
 14. että, nii.
- (Samu, 6. lk., tehostettu tuki)

Aineistoesimerkissä 3 (rivi 10) Samu kertoo tietävänsä, että hänelle itselleen on laadittu oppimissuunnitelma. Hän osaa myös kuvata sen sisältöä: siinä lukee ainakin se, että hän käy opiskelemissa äidinkieltä ja matematiikkaa laaja-alaisen erityisopettajan luona. Yksikön ensimmäisen persoonan mukaisessa ilmaisussa ”Että mää joudun” tulee esille Samun ymmärrys suunnitelman henkilökohtaisuudesta ja sen konkreettisista vaikutuksista omaan koulunkäyntiinsä.

Kokemuksellisen tiedon vastakohtana aineistoesimerkin alku kuitenkin osoittaa, että Samulla ei ole yleistietoa asiakirjojen merkityksestä. Sen sijaan rivillä 2 Samu ajattelee sen tarkoittavan sitä, että

lasten täytyy opiskella, eli mahdollisesti oppivelvollisuutta. Hän myös toteaa, että vaikka oppimissuunnitelma on hänelle sanana tuttu, hän ei muista tarkalleen, mitä se tarkoittaa. Vaikka Samulla on siis jonkin verran käsitystä oppimissuunnitelmasta yleisesti, on tieto epävarmaa ja vajavaista.

Oppilaiden osallisuus kolmiportaisen tuen palaverissa

Nimellinen osallistuja. Nimellisten osallistujien osallisuus kolmiportaisen tuen palaverissa näyttäytyy muodollisena. Oppilaille ei ole jäänyt muistijalkia palaverin tapahtumista, ja heidän on vaikeaa jälkeensä muistaa palaverista juuri mitään. Nimellinen osallistuja ei ole siis ollut aktiivisesti osallisena oman tukensa suunnitteluprosessissa, vaan on osallistunut palaveriin pikemminkin sivustaseurajana. Nimellisiä osallistujia on aineistossa kaksi, joista molemmat saivat haastatteluhetkellä erityistä tukea.

Aineistoesimerkki 4

1. H: Mitä sä muistat siitä tapaamisesta?
2. O: En oikein mitään.
3. H: Joo-o. Mitä siellä tapahtu?
4. O: Mmh... Hmm.. Keskusteltiin.
5. H: Mm-m.
6. O: Mmm, en mää muuta muista.
7. H: Mistä siellä puhuttiin?
8. O: Mm-m. En mä muista.
9. H: Muistat sä, että mitä sulta kysyttiin esimerkiks?
10. O: E.
11. H: Muistat sä, että mitä sä olisit sanonut siellä tapaamisessa?
12. O: En.
13. H: Olisitko halunnut jutella siellä itekin enemmän?
14. O: Hmm, joo-o.
15. H: Mm-m.
16. H: Olisitko halunnut sanoa jotain,

mutta ei oikeen tullut mahdollisuutta sen

17. asian sanomiseen?
18. O: Mm, en mä muista.
19. H: Saitko sää ite vaikuttaa niitten tavoitteitten asettamiseen? Saitko ite olla
20. päättämässä mukana niitä tavoitteita?
21. O: En muista.
(Siiri, 6. lk., erityinen tuki)

Aineistoesimerkissä 4 Siiri kertoo muistavansa palaverista vain sen, että siellä ”keskusteltiin”. Hän ei kuitenkaan osaa eritellä, mitä häneltä itseltään on kysytty tai mitä hän itse on tapaamisessa sanonut. Hän ei myöskään muista, onko hän ollut itse mukana päättämässä hänelle asetettuja tavoitteita. Rivillä 14 Siiri kuitenkin kysyttäessä toteaa, että olisi halunnut osallistua enemmän. Kysymystä tarkennettaessa hän ei kuitenkaan muista, olisiko hänellä ollut mielessään jokin asia, jonka sanomiseen hän ei saanut mahdollisuutta. Siiri on siis ollut tapaamisessa paikalla, mutta ei esiinny palaveritilanteessa aktiivisena osallistujana, vaan hänen toimijuutensa jää nimelliseksi.

Aikuislähtöinen osallistuja. Aikuislähtöiset osallistujat myötäilevät palaverissa aikuisten toimintaa. Sen sijaan oppilaat eivät kerro olleensa aloitteellisia tai olleensa itse tekemässä varsinaisia päätöksiä omaan tukeensa liittyvistä asioista. Aikuislähtöisille osallistujille yhteistä on myös se, että he kokevat saavansa osallistua palaverissa käytyyn keskusteluun riittävästi ja vaikuttavat tyytyväisiltä omaan osaan siinä. Aikuislähtöisiä osallistujia on viisi eli selvä enemmistö tutkimukseen osallistuneista oppilaista. Heistä neljä sai tehostettua ja yksi erityistä tukea.

Aineistoesimerkki 5

1. H: Kerro, mitä muistat tästä tapaamisesta?
2. O: Öö, no se oli itse asias aika vähän aikaa sitten....
3. H: Okei.
4. O: ...se oli kai viime viikolla ja me mietittiin niinku om kaikkee mitä mä teen koulussa ja et monelt mä meen nukkuu ja paljonks mä luen kokeisiin ja silleen.
5. H: Okei. Eli millanen se oli ja mitä siellä tapahtu?
6. O: No, siellä juteltiin ainaki.
7. H: Mistä siellä juteltiin?
8. O: Siellä juteltiin niinku tavallaan musta ja sit siel tehtiin niinku semmonen
9. tavote mitä mun pitää tehdä sitten.
10. H: Okei. Tai mitä siulta kysyttiin siellä?
11. O: No, öö en mä muista sitäkään hirveesti.
12. H: Muistatko yhtään, mitä oot ite päässy sanomaan siellä tapaamisessa?
13. O: Mä en oikeen muista oliko se sellanen tapaaminen, öö mitä niinku... tai
14. mä en oikein tiedä, puhuttiinko siellä oppimissuunnitelmasta. Mut en mä
15. muista hirveesti siitä.
16. H: Oisitko halunnu osallistua enemmän siihen keskusteluun, mitä siellä
17. puhuttiin?
18. O: No, en. Mun mielestä se meni ihan hyvin silleen.
19. H: Okei. Miten nää tukitoimet on suunniteltu tai kuka ne valitsee?
20. O: No opettaja ainaki valitsee ne aika suurest... tai sillee koska niinku se
21. tietää et mä tarviin sitä tukee nii sitte, nii.
22. (Ella, 6. lk., tehostettu tuki)

Aineistoesimerkissä 5 Ella kuvaa palaveria siellä käsiteltyjen sisältöjen kautta: siellä juteltiin hänen koulunkäynnistään,

nukkumisestaan ja kokeisiin valmistautumisestaan (rivit 4–5). Lisäksi hän muistaa, että palaverissa hänelle on asetettu tavoite (rivit 10–11). Puhuessaan palaverista Ella käyttää paljon passiivimuotoa, mikä voi merkitä sitä, ettei hän tunnista omaa osuuttaan palaverin kulkuun. Ellan mukaan opettaja valitsee hänen tukitoimensa ja hän oikeuttaa sitä sanomalla, että ”se tietää et mä tarviin sitä tukee” (rivit 22–23). Ella ei muista, mitä häneltä olisi palaverissa kysytty tai että hän olisi itse puhunut palaverissa. Kuitenkin hän vaikuttaa olevan tyytyväinen siihen määrään, jonka hän oli saanut osallistua keskusteluun. Ella ei siis kerro osallistuneensa aktiivisesti palaverin keskusteluihin, muttei toisaalta myöskään koe kaivanneensa sitä vaan tyytyy aikuislähtöiseen osallistumiseensa.

Aloitteellinen osallistuja. Aloitteellinen osallistuja ottaa kolmiportaisen tuen palaverissa oma-aloitteisesti osaa keskusteluun. Oppilaan puheeksi ottamat asiat eivät kuitenkaan välttämättä johda lopputulokseen, vaan lopullinen päätösvalta jää aikuisille. Oppilaista ainoastaan yksi erityistä tukea saava oppilas asemoituu aloitteelliseksi osallistujaksi.

Aineistoesimerkki 6

1. H: Kerro ihan vapaasti vielä, et mitä sää muistat siitä tapaamisesta. – – Nii,
2. millainen se oli tai et mitä siellä tapahtu?
3. O: No siis me juteltiin siitä, että niinku että, jos mää kävisin niinku muillakin
4. tunneilla niinku joillakin muilla oppiaineilla jossain toisessa luokassa. – –
5. Mä haluaisin enemmän niitä sellasii, niinku mun ikäsiä [kavereita]. – –
6. Sitten ope on niinku ollut sillee, et haluutko sä mennä, vähän, isompaan,

7. isompaan luokkaan. – – Ja sitten niinku, mä en niinku käy niin hirveesti
8. missään toisissa luokissa sillain tekemässä vaikka matikkaa tai äikkää tai
9. hissaa tai jotain muuta vastaavaa, nii sitten mä en saa hirveesti niitä
10. kavereita. Ja kun, niinku tämmöstä, niin, siellä me sellasta puhuttiin, että
11. ois kiva ja mutta, niinku ei muuta hirveesti. Ja sitten me puhuttiin jotain
12. ihan mun kouluasioista ja jne.
13. H: Oliko noista asioista joku semmonen, minkä sää ite otit puheenaiheeksi?
14. O: No siis, kyl mä otin jonkun niistä. Mä otin sen, että olis kiva mennä
15. johonkin toiseen luokkaan harjottelee. Ja sitten mää otin puheenaiheeksi
16. sen, että mulla on mennyt hyvin toi niinku enkku, mutta ylösalaisin on
17. mennyt matikka.
18. H: Muistatko sää, et mitä sulta kysyttiin siellä palaverissa, tapaamisessa?
19. O: Ei multa tietääkseni kysytty mitään. Tai sillain kyllä multa jotain kysyttiin
20. siitä, kun mä otin puheenaiheeksi sen, että mä haluaisin mennä johonkin
21. toiseen luokkaan. Niin sanottiin, että minne luokkaan haluisit mennä ja
22. miksi ja niin kuin mihin kouluaineeseen sää haluat mennä sinne. – –
23. H: Mmm, olisitko halunnut osallistua enemmän keskusteluun?
24. O: Mmm, joo. Halusin. Ja jostain niinku muusta, ku vaan niinku tota muusta
25. kun toi muuta ku tosta koulunkäynnistä.
26. H: Mmm, mistä muusta olisit halunnut jutella?
27. O: Mm, niinku että vaikka esimerkiksi, miten mulla kou-, kotona ja että
28. niinku mitä mä teen esimerkiksi kotona ja kuinka monta kaveria mulla
29. esim. on tai niinku tai ylipäätään, mi-

- ten mulla menee. Niin siitä olisin
 30. halunnut vielä puhua. – –
 31. H: No miten sää ajattelisit, että ne tukitoimet, mitä täällä on suunniteltu, että
 32. miten ne on suunniteltu tai kuka ne on valinnut? Että millä tavalla sua
 33. täällä koulussa tuetaan.
 34. O: No siis musta tuntuu, että mulle on tehty valinnat, et miten mua opetetaan.
 (Maija, 6. lk., erityinen tuki)

Aineistoesimerkissä 6 Maija kertoo, että palaverissa keskusteltiin hänen koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista, kuten mahdollisuudesta opiskella välillä toisessa ryhmässä. Maija kertoo ottaneensa palaverissa itse puheeksi sen, että haluaisi mennä välillä opiskelemaan joitakin oppiaineita yleisopetuksen ryhmään. Perusteluksi tälle hän esittää sen, että hän toivoisi itsellään olevan enemmän ikäisiään kavereita (rivi 5). Lisäksi Maija kertoo ottaneensa puheeksi palaverissa sen, miten hänen koulunkäyntinsä on sujunut, ja tehnyt itsearviointia omasta edistymisestään kahdessa oppiaineessa: ”mulla on mennyt hyvin toi niinku enkku, mutta ylösalaisin on mennyt matikka”. Maijan kertoman mukaan opettajan esittämät kysymykset ovat liittyneet Maijan itsensä tekemiin ehdotuksiin ja tarkentuneet koskemaan käytännön järjestelyitä. Maija ei muista, että häneltä olisi palaverissa kysytty mitään näiden aiheiden ulkopuolelta.

Maija ilmaisee, että olisi halunnut osallistua enemmän palaverissa käytyyn keskusteluun ja keskustella kokonaisvaltaisemmin omasta elämästään. Keskustelu oli rajoittunut Maijan mukaan ainoastaan koulunkäyntiin, vaikka hänellä itsellään olisi ollut tarve puhua esimerkiksi omasta vapaa-ajan vietostaan, kaverisuhteistaan

ja siitä, mitä hänelle kuuluu. Joissain asioissa Maija kokee saaneensa olla mukana päätöksenteossa, ja joissain asioissa taas tuntui, ettei hänellä ole aloitteellisesti osallistumisestaan huolimatta viime kädessä päätäntävaltaa: ”mulle on tehty valinnat, et miten mua opetetaan” (rivi 34). Maija saa siis esittää ehdotuksia, ja niihin tartutaankin palaverissa tarkentavien kysymysten muodossa, mutta tämä ei takaa hänen toiveidensa toteutumista kouluasioissa.

Päätösvaltainen osallistuja. Päätösvaltainen osallistuja osallistuu aktiivisesti palaverissa käytävään keskusteluun ja on todellisesti mukana päätöksenteossa. Koulun aikuisten päätökset eivät siis automaattisesti päde ilman oppilaan kuulemistä ja mielipiteen ilmaisua. Oppilaista yksi tehostettua tukea saava oppilas asemoituu päätösvaltaiseksi osallistujaksi.

Aineistoesimerkki 7

1. H: Onko sulta niinku kysytty niissä suoraan jotain tai ootko päässy sanomaan
2. mielipiteitäs?
3. O: Oon päässyt.
4. H: Muistatko jotain just tiettyä...
5. O: No, mm...
6. H: ...asiaa vaikka?
7. O: Ehkä omaa kokemusta tai sitte omaa mielipidettä johonkin asiaan ollaan
8. kysytty.
9. H: Mm, ja koetko, että oot ihan niinku tarpeeks saanu osallistua niissä vai?
10. O: Minun kohdalla joo mutta ehkä muut oppilaat ei pääse.
11. H: Ootko ite niinku tavallaan päättänyt tai saanu vaikuttaa niihin
12. [tavoitteisiin] vai onko ne ehkä jostain ulkopuolelta?
13. O: Mm, mikä?
14. H: Et onko vaikka niinku vanhemmat

- tai opettajat ehdottanu?
15. O: Oon mä saanu ite aika, tai niinku oon saanu päättää.
16. H: Joo.
17. O: Vanhemmat toki haluaa auttaa ja niinku ehottaa ehotuksia, mutta lopulta
18. mää teen sen päätöksen.
19. H: Joo.
20. O: Ja sen mää oon saanu kyllä tehdä. (Roope, 9. lk., tehostettu tuki)

Aineistoesimerkissä 7 Roope kuvaa, että häneltä on kysytty palaverissa näkemyksiä ja kokemuksia käsiteltävistä asioista. Roope on tyytyväinen omiin osallistumismahdollisuuksiinsa palaverissa, mutta tunnistaa, ettei osallistuminen toteudu välttämättä samalla tavoin kaikilla oppilailla. Hän kokee voineensa itse vaikuttaa hänelle asetettuihin tavoitteisiin ja saaneensa itse päättää, kuinka toimitaan. Vaikka vanhemmat ovat olleet osaltaan mukana tavoitteiden asettamisessa tarjoamalla ehdotuksia, päätösvalta ei ole ainoastaan heillä tai opettajilla, vaan lopulta Roope on portinvartijan asemassa itseään koskevien päätösten suhteen. Roope on siis palaverissa aktiivinen toimija ja tasapuolinen päätöksentekoon osallistuva jäsen, jolla on todellista sananvaltaa oman kouluarvensa keskeisiin kysymyksiin.

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, kuinka hyvin tehostettua tai erityistä tukea saavat oppilaat tuntevat heille laadittuja oppimissuunnitelma- tai HOJKS-asiakirjoja ja millaisia palavereihin osallistumisen tyyppisiä oppilaiden haastatteluista oli löydettävissä. Tutkimustulokset osoittivat, että valtaosalla tutkimukseen osal-

listuneista oppilaista ei ollut omakohtaista kokemuksellista tietoa heille laaditusta pedagogisesta asiakirjasta, vaan heidän tietämyksensä edusti ainoastaan tietoa asiakirjojen merkityksestä yleensä tai asiakirjan merkitys oli jäänyt heille kokonaan vieraaksi. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, etteivät he tienneet omia oppimistavoitteitaan (ks. myös Agran & Hughes, 2008) tai olleet varmoja siitä, oliko heille laadittu pedagoginen asiakirja. Tulos oli yllättävä, sillä oppilaiden luokka-asteiden (6. ja 9. lk.) puolesta olisi voinut olettaa, että heillä olisi ollut jo enemmän tietoa asiakirjoista. Vaikka pedagogiset asiakirjat on tarkoitettu oppilaiden oman oppimisen tueksi ja laadittu ensisijaisesti heitä varten (Barrie & McDonald, 2002), kokemuksellisen tiedon puuttuessa on vaarana, että ne ohjaavat ainoastaan aikuisten toimintaa, eivätkä merkitse oppilaille itselleen mitään.

Kaikki haastatellut oppilaat olivat osallistuneet viimeisimpään kolmiportaisen tuen palaveriinsa, mikä oli myönteinen tulos. Kun tutkimuksessa löydettyjä palavereihin osallistumisen tyyppisiä verrattiin Hartin (1992) ja Shierin (2001) kuvaamiin lasten osallisuuden tasoihin, havaittiin oppilaiden osallisuudessa olevan kuitenkin puutteita. Oppilaiden osallisuus jäi asiakirjojen laadintaa koskevissa palavereissa paljolti muodolliseksi tai aikuiselle alistaiseksi, ja vain kaksi oppilaista edusti päätösvaltaista tai aloitteellista osallisuutta.

Sekä nimelliset että aikuislähtöiset osallistujat eivät itse osallistuneet aktiivisesti päätöksentekoon, vaan antoivat aikuisten tehdä päätökset. Aikuislähtöiset osallistujat vaikuttivat kuitenkin ymmärtävän, mistä palaverissa oli kyse, ja tiesivät, kuka päättää heitä koskevista asioista. Aikuislähtöiset osallistujat edustavat siten

Hartin mallissa varsinaisen osallisuuden alinta porrasta ”lapsi tulee kuulluksi aikuisen ehdoilla”, kun taas Shierin mallissa tyyppin voidaan katsoa kuuluvan osallisuuden toiselle tasolle, jolla lasta kuullaan iän mukaisesti ja aikuiset myös tukevat kuulemistä. Sen sijaan nimellinen osallistuja -tyypin oppilailla ei vaikuttanut olevan ymmärrystä palaverin tarkoituksesta eivätkä he tunnustaneet omaa osallisuuttaan siinä. Tällaista muodollista lasten kuulemistä Hart ja Shier eivät määrittele lainkaan varsinaiseksi osallisuudeksi.

Aloitteellisen osallistujan voidaan tulkitella kuuluvan Hartin portaiden viidennelle askelmalle, ”lapset konsultteina aikuisten päätöksenteossa” tai Shierin mallin kolmannelle tasolle, jolla lapsen näkemykset otetaan huomioon päätöksenteossa, vaikka tämän tahto ei menisikään läpi. Tällä askelmalla oppilaan mielipide otetaan vakavasti, vaikka muutoin tilanne on aikuislähtöinen. Aloitteellinen osallistuja kertoi esittäneensä palaverissa oma-aloitteisesti näkemyksiään koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista. Vaikka aikuiset olivat kuulleet näitä näkemyksiä ja tarttuneet niihin keskustelussa, hän kuitenkin koki aikuisten lopulta päättävän asioista.

Päätösvaltainen osallistuja edusti tässä tutkimuksessa vahvinta osallisuuden tapaa, vaikka hän sijoittuikin Hartin mallissa vasta kuudennelle portaalle (lapset päätöksentekoon aikuisten projekteissa) kahdeksasta mahdollisesta portaasta. Tulos on kuitenkin ymmärrettävä, sillä tämä on korkein porras aikuislähtöisessä toiminnassa ja asiakirjojen laadinnassa on aina kyse ensisijaisesti aikuisten toiminnasta ja vastuusta. Shierin tasoista päätösvaltainen osallistuja ylsi kaikkein korkeimmalle, viidennelle tasolle, jolla lapsi ja aikuiset

ovat todellisia kumppaneita ja jakavat valan ja vastuun päätöksenteosta. Päätösvaltainen osallistuja kertoi osallistuneensa aktiivisesti omaa tukeaan ja tavoitteidensa asettamista koskevaan päätöksentekoon, eivätkä aikuiset olleet tehneet päätöksiä ilman hänen hyväksyntäänsä.

Tutkimustulokset herättävät tarpeen kehittää oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjojen laadintaa niin, että oppilaiden osallisuus vahvistuu ja oppilaat oppivat ymmärtämään paremmin asiakirjojen sisältöä ja merkitystä. On havaittu, että oppilas tuntee paremmin itseään koskevan asiakirjan ja osallistuu aktiivisemmin sen laatimiseen, jos hän esimerkiksi saa etukäteen tutustua hänelle aiemmin tehtyyn asiakirjaan tai asiakirjapohjaan (Royer, 2017) ja jos oppitunneilla harjoitellaan omien mielenkiinnonkohteiden, vahvuuksien, taitojen, tavoitteiden ja tuen tarpeiden tunnistamista ja nimeämistä (Cavendish ym., 2017; Neale & Test, 2010). Lisäksi myönteisiä tuloksia on saatu palaveriin osallistumisen simuloimisesta, jossa harjoitellaan omien asioiden ilmaisemista ja puolustamista, katsekontaktin ottamista, sanatonta viestintää, puheen johtamista ja selkeää ilmaisua esimerkiksi rooliharjoittelun avulla (Neale & Test, 2010; Royer, 2017).

Sen sijaan mikäli oppilasta ei valmistella tilanteeseen riittävästi, hänelle voi jäädä epäselväksi, mitä häneltä odotetaan, ja osallisuus palaveriin jää ohueksi. Lisäksi aikuisten luomat rakenteet, esimerkiksi koulussa tarjolla olevat tukitoimet säätelävät väistämättä oppilaille mahdollistuvaa osallisuutta (ks. Kirby ym., 2003). Oppilas ei osaa välttämättä toivoa tuen muotoja, joita hänen kanssaan ei ole kokeiltu, joista hän ei ole kuullut tai joita hän ei ole näh-

nyt käytettävän. Myös taloudelliset raamit voivat rajoittaa oppilaiden vaikutus- ja päätöksentekomahdollisuuksia sekä heidän toivomiensa tukitoimien toteuttamista, sillä esimerkiksi Pulkkinen ja Jahnukainen (2013) toteuttamassa kyselyssä suurin osa rehtoreista arvioi johtamassaan koulussa olevan enemmän erityisopetuksen tarvetta kuin siihen on antaa taloudellisia resursseja.

Vaikka tämän tutkimuksen aineisto oli pieni, abstraktien tyyppien muodostaminen oppilaiden kerronnasta vahvistaa tulosten teoreettista siirrettävyyttä kontekstista toiseen. Aineistosta rakennetut tyypit on kuitenkin luotu kirjoittajien aineistosta löytämien yhteyksien pohjalta, joten toinen tutkija olisi voinut samaa aineistoa tarkastellessaan päätyä eriäviin ratkaisuihin. Aineisto analysoitiin kuitenkin systemaattisesti, ja siinä hyödynnettiin myös tutkijatriangulaatiota (ks. Patton, 2015). Aineiston erillinen läpikäynti ja yhteiset keskustelut tehdystä havainnoista takasivat osaltaan, että analyttiset ratkaisut olivat monipuolisia ja niiden toimivuutta testattiin koko analyysiprosessin ajan.

Tutkimuksen rajoituksia pohdittaessa on huomioitava, että kaikkien oppilaiden viimeisimpään oppimissuunnitelma- tai HOJKS-palaveriin osallistuneiden henkilöiden määrää ei ollut tiedossa. Oppimissuunnitelman ja HOJKSin laatimiseen osallistuvat yleensä aina oppilaan oman luokan opettajan lisäksi erityisopettaja ja huoltajat, mutta myös muita ammatti-ihmisiä voi osallistua palaveriin tarvittaessa (Pulkkinen & Jahnukainen, 2013). Osallistujien määrän voi olettaa vaikuttaneen oppilaiden osallisuuteen palavereissa ja myös heidän tässä tutkimuksessa kertomiinsa kokemuksiin.

Toiseksi aikuisten ja lasten välillä on aina ero valta-asemassa, ja oppilas on voinut pyrkiä vastaamaan haastattelukysymyksiin sillä tavalla kuin olettaa aikuisen odottavan hänen vastaavan (Alasuutari, 2005). Esimerkiksi kaksi oppilasta vastasi usein ”en tiedä” tai ”en muista”. Tietämättömyyden lisäksi tämä voi johtua siitä, että oppilaat eivät ymmärtäneet kysymyksiä, he pelkäsivät väärin vastaamista tai jokin muu haastatteluun liittyvä tekijä salpasi heidän itseilmaisuaan.

Kolmanneksi oppimissuunnitelma- tai HOJKS-palaveriin osallistumisen ja haastattelun välinen aika vaihteli: kahdella haastateltavalla palaveri oli pidetty useampi kuukausi ennen haastattelua, kun taas muilla oppilailla ne olivat saman syksyn aikana. Tämä ei kuitenkaan näkynyt näiden kahden haastateltavan vastauksissa esimerkiksi muita hapuilevampana kerrontana, vaan toinen heistä edusti vahvinta mahdollista osallisuuden tyyppiä tässä aineistossa eli päätösvaltaista osallistujaa. Lisäksi ihanteellisessa tilanteessa palaveriin ja haastatteluun osallistumisen välisen ajan ei pitäisi näkyä siinä, miten hyvin oppilas tuntee asiakirjan, sillä asiakirjan tulisi ohjata oppimista ja sen tukemista päivittäisessä kouluarjessa koko lukuvuoden ajan.

Vaikka lasten osallisuutta itseään koskeissa asioissa voidaan luonnehtia perusluonteiseksi ihmisoikeudeksi (Lansdown, 2010), tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että oppilaiden tiedot pedagogisista asiakirjoista saattavat jäädä ulkokohtaisiksi ja osallistuminen niiden laadintaan muodolliseksi. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, miten oppilaiden tietämys asiakirjasta on yhteydessä heidän osallisuuteensa palavereissa eli näkykö heikko tietämys vähäisempänä

osallisuutena. Oppilaiden osallisuuden toteutumista voisi selvittää myös opettajien näkökulmasta esimerkiksi tarkastelemalla, mitä he ajattelevat oppilaiden osallistumismahdollisuuksista ja miten he tukevat oppilaiden osallisuutta asiakirjojen laadinnassa. Lisäksi videohavainnointiaineiston keräämisen avulla saataisiin selville, miten puheenvuorot todellisuudessa jakautuvat palaveritilanteissa ja miten oppilaiden vuorot otetaan vastaan.

Kirjoittajatiedot:

Ilona Anttila, KM, toimii laaja-alaisena erityisopettajana Kouvolan kaupungissa.

Maiju Noux, Kättilö (AMK), erityispedagogiikan opiskelija, JY) toimii VirikeVilmana Nääsville ry:ssä.

Tanja Vehkakoski, KT, dosentti, toimii erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.

LÄHTEET

- Agran, M. & Hughes, C. (2008). Asking student input: Students' opinion regarding their individualized education program involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69–76. <https://doi.org/10.1177/0885728808317657>
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvaari & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 145–162). Tampere: Vastapaino.
- Anttila, I. & Noux, M. (2020). Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden tietoisuus kolmiportaaisen tuen asiakirjoista ja kokemukset osallisuudesta niiden laadintaan. *Julkaisematon pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Barnard-Brak, L. & Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education*, 31(5), 343–349. <https://doi.org/10.1177/0741932509338382>
- Barrie, W. & McDonald, J. (2002). Administrative support for student-led individualized education programs. *Remedial and Special Education*, 23(2), 116–122. <https://doi.org/10.1177/07419325020300208>
- Cavendish, W. & Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: student, parent and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32–43.
- Cavendish, W., Connor, D. J., & Rediker, E. (2017). Engaging students and parents in transition-focused individualized education programs. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 228–235. <https://doi.org/10.1177/1053451216659469>
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship (Innocenti Essay no. 4). International Child Development Centre, Florence.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2019). Intertextual voices of children, parents, and specialists in individual education plans. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650825>
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77–96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). Building culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation (Research report). London: National Children's Bureau. Department for Education and Skills.

- Kozik, P. L. (2018). Can appreciative inquiry increase positive interactions, student self-advocacy and turn-taking during IEP meetings? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(2), 114–123. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12398>
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A Handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (p. 11–23). Routledge.
- Lehtinen, A.-R. (2009). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutit ja lasten toiminta* (s. 89–114). Vastapaino.
- Martin, J. E., Marshall, L. H., & Sale, P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children*, 70(3), 285–297. <https://doi.org/10.1177/001440290407000302>
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Greene, B. A., Gardner, J. E., Christensen, W. R., Woods, L. L., & Lovett, D. L. (2006). Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction. *Exceptional Children*, 72(2), 187–200. <https://doi.org/10.1177/001440290607200204>
- Mason, C., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70(4), 441–451. <https://doi.org/10.1177/001440290407000404>
- Neale, M. H. & Test, D. W. (2010). Effects of the “I Can Use Effort” strategy on quality of student verbal contributions and individualized education program participation with third- and fourth-grade students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(3), 184–194. <https://doi.org/10.1177/0741932508327462>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, J. & Jahnuainen, M. (2013). Erityisopetuksen järjestäminen ja rahoitus: lakimuutosten vaikutusten seuranta kuntatasolla. (Väliraportti 2.) Julkaisematon.
- Royer, D. J. (2017). My IEP: A student-directed individualized education program model. *Exceptionality*, 25(4), 235–252. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1216850>
- Sanderson, K. A. (2018). Unheard voices: examining factors related to student participation during individualized education program meetings. *Erityispedagogiikan väitöskirja*. Faculty of the Graduate School of Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Savia, M. (2019). Lapsen ja huoltajien ääni esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/50947>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18(2), 106–118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnuainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 135–162). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Torgerson, C. W., Miner, C. A., & Shen, H. (2004). Developing student competence in self-directed IEPs. *Intervention in School and Clinic*, 39(3), 162–167.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. (2011). *Lapset osallisena – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria*.
- Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti, toukokuu 2011, 24–35. <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Vastapaino.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 140–155.
- Williams-Diehm, K. L., Brandes, J. A., Chesnut, P. W., & Haring, K. A. (2014). Student and parent IEP collaboration: a comparison across school settings. *Rural Special Education Quarterly*, 33(1), 3–11.
- Woods, L. L., Sylvester, L., & Martin, J. E. (2010). Student-directed transition planning: Increasing student knowledge and self-efficacy in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(2), 106–114. <https://doi.org/10.1177/0885728810368056>