

Riina Karvonen

**ICF luokituksen integrointi erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen
arviointiin ammatillisessa koulutuksessa - Tartu Ruoriin**

**ICF luokituksen integrointi erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen
arviointiin ammatillisessa koulutuksessa - Tartu Ruoriin**

Riina Karvonen

Opinnäytetyö

Syksy 2018

Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja
johtamisen tutkinto-ohjelma

Ylempi AMK

Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu
Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen tutkinto-ohjelma
Master-tutkinto, Ylempi AMK

Tekijä: Riina Karvonen

Opinnäytetyön nimi: ICF luokituksen integrointi erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointiin ammatillisessa koulutuksessa - Tartu Ruoriin

Työn ohjaajat: Yliopettaja Kaisa Koivisto ja yliopettaja Liisa Kiviniemi

Työn valmistumislukukausi- ja vuosi: 11/2018

Sivumäärä: 91 + liitteet

Opiskelijan erityisen ja vaativan erityisen tuen tarvetta ammatillisissa opinnoissa arvioidaan ja dokumentoidaan monissa yhteyksissä ja tulosten pohjalta laaditaan erilaisia opintoja ja tukitoimia koskevia suunnitelmia ja päätöksiä. Erityisen tuen tarpeen arvioinnissa on kuitenkin puuttuneet yhtenäiset ja luotettavat mittaamisen ja arvioinnin käytännöt. Vaihtelevat menetelmät tuottavat kirjavuutta käytettyyn käsitteistöön ja aiheuttavat runsaasti tulkintaa sekä opiskelijoiden että heidän kanssaan työskentelevien palveluverkostojen keskuudessa. Tämän toimintatutkimuksen tavoitteena on vastata käytännön ohjaustyöstä nouseviin tarpeisiin ja kehittää sekä ottaa käyttöön toimintakyvajatteluun perustuva erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmä ammatillisessa koulutuksessa. Kehittämistyön tilaajana on ollut valtakunnallisesti toimiva ammatillinen erityisoppilaitos, Ammattiopisto Luovi.

Erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän kehittämisessä on käytetty viitekehyksenä Maailman terveysjärjestön ICF-luokitusta. Kehittäjäryhmän muodostivat Ammattiopisto Luovin koulutuskokeilutoimintaan osallistuvat asiantuntijat. Tämän lisäksi kehittämistyöhön toivat merkittävän osuuden erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevat opiskelijat ja koulutuskokeilijat, jotka olivat mukana sekä kehittämistyöpajoissa että palautteen antajina kehittämistyön eri vaiheissa.

Tutkimuksellisen kehittämistyön alkuvaiheet sijoittuvat vuosille 2013-2015, jolloin Ammatillisten erityisoppilaitosten verkosto aloitti erityisen tuen arviointimenetelmän kehittämisen osana koulutuskokeilutoimintaa. Tässä opinnäytetyössä tutkimus- ja kehittämistoiminnan painopiste on kuitenkin arviointimenetelmän testaus- ja viimeistelyvaiheessa vuosina 2016-2018, jolloin erityisen tuen tarpeen arviointilomake liitettiin ICF-luokitukseen noudattamalla sisällönanalyysin vaiheita ja ICF Research Branchin siltausohjeita. Tutkimuksellisen kehittämistyön viimeisessä vaiheessa, joka sijoittui aikataulullisesti samaan ajankaksoon ammatillisen koulutuksen valtakunnallisen uudistuksen kanssa, toteutettiin Ammattiopisto Luovissa arviointilomakkeen valtakunnallinen käyttöönotto erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden ammatillisen koulutuksen hakeutumisvaiheessa ja osana henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadintaa, toteutusta ja arviointia.

Toimintatutkimuksellisen kehittämistyön tuloksena syntyi ammatillisen koulutuksen reformia ja yksilöllisiä opintopolkuja tukeva erityisen tuen tarpeen arviointilomake, Ruori, joka ICF-luokitukseen perustuvana opiskelukyvyn kuvaajana edistää toimintakyvajatteluun perustuvan erityisen tuen tarpeen tunnistamista ja palvelujen yksilöllistä suunnittelua osana opiskelua ja asiakkaan kokonaiskuntoutusta. Kehittämistyön tuloksia voidaan hyödyntää erityistä tai vaativaa erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevan henkilön toiminta- ja opiskelukyvyn liittyvän tiedon moniammatillisessa ja asiakaslähtöisessä kuvaamisessa, palvelujen suunnittelussa sekä tiedon koostamisessa ja siirtämisessä asiakkaan eri palveluverkostoissa, kuten sosiaali- ja terveystoimi sekä opetustoimi.

Asiasanat: Ammatillinen erityisopetus, erityinen tuki, ICF, toimintakyky, siirtymävaihe

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Masters's Degree Programme in Development and Leadership in Health Care and Social Services
Master of Health Care

Author(s): Riina Karvonen

Title of thesis: Take the helm: Integrating the ICF classification to assess the special educational needs in vocational education

Supervisors: Principal Lecturer Kaisa Koivisto and Principal Lecturer Liisa Kiviniemi

Term and year when the thesis was submitted: 11/2018

Number of pages: 91+attachments

The purpose of this developmental research was to develop methods and practices for assessing the need of support for students with special needs in vocational education. The employer of the developmental research was a vocational special education institution, Luovi Vocational College. Moreover, a practical approach in the developmental research adopted the ICF classification of the World Health Organization as a reference framework. The team of developers contained experts from Luovi, specializing in special educational needs. Additionally, students of the vocational special education institution provided a significant part of the developmental research. The students were involved in the development workshops and feedback sessions at various stages of the research.

The initial stages of research and development dates back to 2013-2015, when the network of Vocational Education and Training (VET) institutes started to develop the evaluation methodology for special educational needs as part of the training experiment. In this thesis, however, the focus of research and development is the testing and finishing of the assessment method in the years 2016-2018, when the assessment form was linked in the ICF-Classification by following the steps of content analysis and ICF Research Branch guidelines. The final stage of research development was scheduled during the same period as the national reform of vocational education and training took place. During this stage, Luovi Vocational College has implemented the assessment form in its student selection and as part of the development, implementation, and evaluation of the individual education plan.

As a result of the research work, Ruori, the method of assessing the special educational needs was completed. The ICF-based assessment facilitates the identification of specific educational needs and the individual design of services. It provides a common language for multidisciplinary staff and thus promotes the student's overall rehabilitation.

The results of this developmental research can be utilized in multi-professional cooperation and customer-oriented visualization with students who have special educational needs. It helps compilation of information in different customer service networks, such as social and health care, education and transferring information between different service providers.

Keywords: ICF, functional capacity, learning ability, vocational special education, special educational needs, transitional stage

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	7
2	OPISKELIJAN ERITYISEN TUEN TARPEEN ARVIOINTI AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA ICF LUOKITUSTA HYÖDYNTÄEN	8
2.1	Ammatillinen koulutus	8
2.2	Erityinen ja vaativa erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa.....	10
2.2.1	Yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa toteutettava erityinen tuki	11
2.2.2	Vaativa erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa	14
2.2.3	Vaativan erityisen tuen koulutuksen järjestäjät ammatillisessa koulutuksessa	15
2.3	Erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tuen tarpeen arviointikäytännöt	16
2.3.1	Erityisen tuen tarpeen tiedonsiirto ja hakemuksen liitteet ammatillisen koulutuksen hakeutumisvaiheessa.....	17
2.3.2	Ammatillisten erityisoppilaitosten koulutuskokeilut osana nivelvaiheen palveluita	18
2.3.3	Erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen opintojen alussa	18
2.3.4	Erityinen tuki YK:n vammaissopimuksen näkökulmasta	20
3	OPISKELIJAN ERITYISEN TUEN TARPEEN ARVIOINTI ICF-VIITEKEHYKSESSÄ.....	23
3.1	ICF – luokituksen osa-alueet ja vuorovaikutussuhteet	24
3.2	ICF-ydinlistat ja tarkistuslistat.....	26
3.3	ICF –luokituksen käyttökohteet ja kehittämistarpeet.....	28
3.4	ICF- luokituksen soveltuvuus erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointiin aikaisemman tutkimustiedon pohjalta	30
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA MENETELMÄT	39
5	TOIMINTAUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT	41
5.1	Toimintatutkimus	41
5.2	Sisällönanalyysi ja ICF-siltaamissäännöt.....	43
5.3	Fokusryhmähaastattelu	45
6	TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	47
6.1	Ruori -erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän kehittäminen vuosina 2013-15.....	47
6.2	Erityisen tuen tarpeen arviointikäytänteiden kehittäminen toimintatutkimuksen keinoin.....	53
6.3	Arviointimenetelmän viitekehyksen määrittelemine.....	54
6.4	Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeen siltaaminen ICF -viitekehykseen	55
6.5	Ruori-erityisen tuen arviointimenetelmän testaaminen, viimeistely ja käyttöönotto	61
7	KEHITETTY MITTARI TULOKSENA.....	66

7.1	Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointityökalut	66
7.2	RUORI-arvioinnin toteuttaminen käytännössä	69
7.3	Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointi osana HOKS-työskentelyä	71
8	POHDINTA.....	73
8.1	Tutkimuksen tulosten tarkastelua	73
8.1.1	ICF-luokituksen sopivuus erityisen tuen tarpeen viitekehykseksi.....	73
8.1.2	ICF-luokitus moniammatillisen yhteistyön edistäjänä.....	76
8.1.3	Kokemuksia Ruori-arviointimenetelmää käytöstä erityisen tuen tarpeen arvioinnissa.....	77
8.2	Validiteetti ja reliabiliteetti	78
8.2.1	Toimintatutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti.....	78
8.2.2	Kehitetyn mittarin validiteetti ja reliabiliteetti	80
8.3	Toimintatutkimuksen eettiset näkökohdat.....	83
8.4	Omaan oppimiseen liittyvää pohdintaa	84
	LÄHTEET	86
	LIITTEET	

”Jos haluat kulkea nopeasti, kävele yksin. Jos haluat päästä pitkälle, kulje yhdessä toisten kanssa.”

Afrikkalainen sananlasku

1 JOHDANTO

Ammatillisissa opinnoissa erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden tuen tarpeen tunnistamiseen sekä tukitoimien suunnitteluun ja arviointiin on toivottu yhtenäisiä arviointikäytänteitä ja valtakunnallista viitekehystä pitkään. Yhteisten arviointikäytänteiden ja mittareiden puuttuessa opiskelukykyä ja opiskelijan ohjauksen ja tuen tarvetta on arvioitu vaihtelevilla menetelmillä, jotka eivät aina ole perustuneet näyttöön niiden pätevydestä tai soveltuvuudesta kyseisessä tarkoituksessa. Vaihtelevat menetelmät tuottavat kirjavuutta käytettyyn käsitteistöön ja aiheuttavat runsaasti tulkintaa sekä opiskelijoiden että heidän kanssaan työskentelevien palveluverkostojen keskuudessa.

Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä kuvataan Ammatillisten erityisoppilaitosten verkostossa ja myöhemmin Ammattiopisto Luovissa vuosina 2013-18 toteutettua erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän kehittämistä keskittyen sen viimeistelyvaiheeseen vuosina 2016-18, jolloin arvioinnissa käytettävät asiantuntija- ja itsearviointilomakkeet liitettiin Maailman terveysjärjestön (jatkossa WHO) kansainväliseen toimintakyvyn- ja toimintarajoitteiden luokitukseen (ICF) ja arviointi otettiin käyttöön Ammattiopisto Luovin koulutuskokeilutoiminnassa ja opiskelijavalinnassa.

ICF julkaistiin jo vuonna 2001 ja käännettiin suomeksi vuonna 2004. Suunnitelmallisesta levittämistyöstä huolimatta sen käyttöönotto on kuitenkin edennyt Suomessa hitaasti, eikä sitä ole toisteiseksi juurikaan hyödynnetty erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opiskelukyvyn kuvaamisessa tai tukitoimien suunnittelussa. ICF lähestyy erityistä ja vaativaa erityistä tukea biopsykososiaalisesta tulkinnasta käsin ja kuvaa, miten sairauden ja vamman vaikutukset näkyvät yksilön elämässä. Tämän toimintatutkimuksen keskeisenä tavoitteena onkin ollut edistää toimintakyvujattelun jalkautumista ammatilliseen koulutukseen sekä erityisen ja vaativan erityisen tuen viitekehyyksi ja kuvaajaksi. Toimintakyvytiedon sekä erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen kuvaaminen ICF-viitekehyyksessä yhtenäistää hakeutumisvaiheen käytänteitä ja antaa mahdollisuuden yhteisten menetelmien ja kriteerien pohjalta laaditun arviointitiedon siirtämiseen sekä oppilaitoksen sisällä, että eri koulutuksenjärjestäjien välillä. Tämä mahdollistaa opiskelijaksi hakeutuvan henkilön pedagogisen tuen sekä opintojen suunnittelun aloittamisen jo hakeutumisvaiheessa. Opiskelijavalinnassa arviointitietoa voidaan hyödyntää myös pohdittaessa alalle soveltuvuutta tai opintojen oikea-aikaisuutta.

2 OPISKELIJAN ERITYISEN TUEN TARPEEN ARVIOINTI AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA ICF LUOKITUSTA HYÖDYNTÄEN

2.1 Ammatillinen koulutus

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö uudistui 1.1.2018. Niin sanottu ammatillisen koulutuksen reformi on suurin koulutuslainsäädännön uudistus lähes kahteenkymmeneen vuoteen. (OKM 2017) Toisen asteen ammatillista koulutusta säätelevät laki ammatillisesta koulutuksesta (L531/2017) ja sitä koskeva asetus (673/2017) sekä laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (532/2017) ja siihen liittyvä asetus (487/2017). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ammatillisen koulutuksen yleisenä tavoitteena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin, edistää työllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista (Opetushallitus 2018). Koulutuksen tavoitteena on tukea myös opiskelijoiden hyvinvointia ja yhteiskunnallista osallisuutta. Ammatillisia tutkintoja ovat perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnot. Tutkintoon johtamattomana koulutuksena järjestetään esimerkiksi ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaa koulutusta (VALMA) sekä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta (TELMA).

Uudessa ammatillisessa koulutuksessa korostuvat aikaisempaa vahvemmin osaaminen, asiakaslähtöisyys ja elinikäinen oppiminen (Opetushallitus 2018). Jokaiselle tutkintoa tai sen osaa suorittavalle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), jossa opiskelijan kanssa yhdessä sovitaan siitä, miten tavoitteeksi asetettu osaaminen saavutetaan ja millaista opetusta, ohjausta ja tukea opiskelija tarvitsee (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Ammatillinen koulutus tarjoaa mahdollisuuden vahvistaa osaamista myös eri vaiheissa työuraa, sillä koulutukseen voi hakea ja päästä joustavasti niin sanotun jatkuvan haun kautta ympäri vuoden. Keväisin järjestettävä valtakunnallinen yhteishaku sekä vaativan erityisen tuen perusteella järjestettävän ammatillisen koulutuksen haku ovat ensisijaisena hakuväylänä peruskoulunsa päättävillä ja vailla toisen asteen tutkintoa olevilla hakijoille (opintopolku.fi).

Ammatillisen koulutuksen toteutuksessa työpaikoilla tapahtuvan koulutuksen osuus on merkittävä, sillä ammatillisissa tutkinnoissa osaaminen osoitetaan näytöissä, jotka järjestetään ensisijaisesti työpaikoilla aidoissa työelämän tilanteissa. Työpaikalla tapahtuvan koulutuksen toteutukseen on kaksi tapaa: työsopimukseen perustuva oppisopimuskoulutus tai ilman työsuhdetta toteutettava koulutus sopimus. Näitä on mahdollista yhdistellä joustavasti opiskelijan ja työelämän tarpeiden mukaisesti. Kaikki ammatilliset tutkinnot antavat yleisen jatko-opintokelpoisuuden (Mårtensson 2017).

Ammatillinen perustutkinto on laajuudeltaan 180 osaamispistettä ja sen suorittaminen kestää yleensä noin kolme vuotta. Tutkinnon suorittamiseen kuluva aika vaihtelee riippuen opiskelijan etenemistahdista, aiemmista opinnoista ja työkokemuksesta. Suoritettu lukio tai ylioppilastutkinto lyhentää opiskeluaikaa. Ammatillisen perustutkinnon opiskelija saa laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin sekä erikoistuneemman osaamisen ja työelämän edellyttämän ammattitaidon vähintään yhteen osa-alueeseen. Ammatillisissa perustutkinnoissa on usein osaamisaloja, jotka mahdollistava erikoistumisen määrättyihin työtehtäviin. Noin 45 prosenttia ikäluokasta aloittaa ammatillisessa peruskoulutuksessa joko peruskoulun tai ylioppilastutkinnon jälkeen (Opetushallitus 2018).

Ammatti- ja erikoisammattitutkinnot ovat suunnattuja ammatillista kokemusta omaaville henkilöille, joilla on aiemmin hankittua osaamista kyseiseltä alalta, joko aiemman tutkinnon tai työkokemuksen perusteella. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnot suoritetaan aina näyttötutkintona, jossa ammattitaito osoitetaan näyttöin. Ammattitutkinnon opiskelija saa työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ammattitaitoa, joka on perustutkintoa syvällisempää tai kohdistuu rajatumpiin työtehtäviin. Ammattitutkinnot ovat laajuudeltaan 120, 150 tai 180 osaamispisteen laajuisia. Erikoisammattitutkinnon opiskelija vahvistaa opinnoissaan työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ammattitaitoa, joka on ammatitutkintoa syvällisempää ammatin hallintaa tai monialaista osaamista. Erikoisammattitutkinnossa osoitetaan alan vaativimpien työtehtävien hallinta. Usein erikoisammattitutkintojen tarkoituksena on pätevöittää henkilö työntehtäviin. Erikoisammattitutkinnot voivat olla 160, 180 tai 210 osaamispisteen laajuisia (Opetushallitus 2018).

Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (Valma) on ensisijaisesti tarkoitettu vaille toisen asteen tutkintoa oleville perusopetuksen päättäneille nuorille. Koulutukseen voivat hakeutua muutkin, jotka tarvitsevat ohjausta ja valmiuksia ammatilliseen peruskoulutukseen siirtymiseksi. Koulutus on laajuudeltaan 60 osaamispistettä ja sen suoritus aika on yksi lukuvuosi. Koulutus tarjoaa mahdollisuuden oman tulevaisuuden ja ammatinvalinnan suunnitteluun. Tavoitteena on opintojen jatkaminen ammatillisessa koulutuksessa soveltuvassa tutkinnossa. (opintopolku.fi.)

Työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen (Telma) tavoitteena on antaa sairauden tai vamman vuoksi vaativaa erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille henkilökohtaisten tavoitteiden ja valmiuksien mukaista opetusta ja ohjausta. Koulutuksen tavoitteena on pääsääntöisesti muu opiskelijan jatko-suunnitelma kuin ammatillisen perustutkinnon suorittaminen. Tavoitteena on, että opiskelija löytää työn ja toimeentulon, asumisen, vapaa-ajan ja kuntoutumisen osalta ratkaisun hyvään ja itsenäiseen elämään. Jos opiskelija tarvitsee koulutuksen osana kuntoutuspalveluja, koulutuksen tavoitteena on lisäksi yhteistyössä lähiverkoston ja kuntoutuspalveluiden tuottajien kanssa edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta

moniammatillisesti ja monialaisesti. Koulutus on laajuudeltaan 60 osaamispistettä ja sen voi suorittaa 1-3 vuodessa. Koulutusta toteuttavat ainoastaan vaativan erityisen tuen järjestämistehtävän saaneet koulutuksen järjestäjät. (Opetushallitus 2018.)

Ammatillisessa koulutuksessa kaikille opiskelijoille laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, eli HOKS, johon kirjataan myös opiskelijan erityisen tai vaativan erityisen tuen tarve ja se, millaisia palveluja opiskelija saa oppimisen, hyvinvoinnin sekä ammatillisen kasvun tukemiseksi. Suunnitelman toteutumista seurataan koko opintojen ajan (L 531/12017).

2.2 Erityinen ja vaativa erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Toimintatutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat erityisen ja vaativan erityisen tuen tarve (special educational need) sekä erityinen ja vaativa erityinen tuki. Nämä käsitteet on otettu käyttöön erityisopetuksen kentällä korvaamaan leimaavaksi koettuja vammaisuuteen liitettyjä termejä ja myös erityisoppilaan tai erityisopetuksen käsitteitä. Simo Vehmaksen (2010) mukaan termimuutokset heijastelevat yleisempää vammaispoliittista ja ideologista siirtymää yksilömedikalistisesta erilaisuuden ymmärtämisestä kohti vammaisuuden sosiaalista tulkintaa. Uudenlaiseen näkökulmaan siirtymistä tukee myös se, että Suomi ratifioi YK:n vammaisten ihmisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen pitkän odotuksen jälkeen kesällä 2016. Sopimuksen mukaan vammaisilla henkilöillä on oikeus osallistua yhteiskuntaan yhdenvertaisesti muiden ihmisten kanssa ja heille tulee myös turvata yhdenvertaiset oikeudet työntekoon kuin muilla (Suomen YK-liitto 2016). Samoihin aikoihin YK:n yleissopimuksen voimaan tulon kanssa tehtiin Suomessa muutoksia myös kehitysvammalakiin (20.5.2016/381). Lakiuudistuksessa määritellään entistä tarkemmin vammaisten ihmisten itsemääräämisoikeuteen ja rajoittamistoimenpiteisiin liittyviä asioita. Edellä mainitut uudistukset näkyvät myös ammatillisen koulutuksen uudessa lainsäädännössä, jossa erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen opiskelijat ja heidän oikeutensa sekä koulutuksen järjestäjän velvollisuudet on kuvattu aikaisempaa tarkemmin. Vaativan erityisen tuen tarpeen opiskelijoiden määrittely omaksi asiakasryhmäkseen ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa sekä valmentavissa koulutuksissa (Valma ja Telma) turvaavat yhdenvertaiset ja saavutettavat opiskelumahdollisuudet myös eniten tukea tarvitseville henkilöille (Mårtensson 2017).

Ammatillisen koulutuksen lainsäädännön mukaan opiskelijan erityisen tuen tarve voi johtua oppimisvaikeuksista, sairaudesta tai vammasta johtuvista toimintakyvyn rajoitteista, keskittymisen- ja käyttäytymisen haasteista tai muista syistä, kuten sosiaaliset syyt. Erityinen tuki on opiskelijan henkilökohtaisiin tavoittei-

siin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelijajärjestelyjä. Erityisen tuen antamisen tavoitteena on lisäksi edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalveluiden tuottajien kanssa (L531/ 2017, 64§). Opiskelun tukemisella tähdätään ennen kaikkea siihen, että tukea tarvitseva opiskelija pystyisi suoriutumaan opinnoistaan ja työllistymään koulutuksen jälkeen (Niemi 2015).

Keskeisiä erityisen ja vaativan erityisen tuen toteuttajia ovat oppilaitoksen opettajat ja ohjaajat. Yhteistyötahoina ja taustavaikuttajina toimivat usein myös opiskelijan läheiset sekä muut palveluntuottajat, kuten opiskelijoiden kotikuntien ja opiskelupaikkakuntien terveys- ja sosiaaliviranomaiset, erilaiset kuntouttavat tahot, kolmannen sektorin toimijat ja hanketoimijat. Erityisen ja vaativan erityisen tuen antamisen peruslähtökohtana on, että opetus ja oppiminen on rakennettu tietoiselle pedagogiselle pohjalle opiskelijan tavoitteet ja opiskelukyky huomioiden. Tämä tarkoittaa myös sitä, että erityisen ja vaativan erityisen tuen opetushenkilöstön pedagoginen ja erityispedagoginen tieto ja osaaminen ovat välttämättömiä, jotta he kykenevät suunnittelemaan ja säätämään opiskelijakohtaisesti omaa toimintaansa, opintojen sisältöjä, opetus- ja oppimismenetelmiä, oppimisympäristöjä ja opiskelijan kokonaiskuntoutuksellisia palveluja. (Miettinen 2016.)

Esi- ja perusopetuksen oppilasmäärä	Tehostetun tuen oppilaat	Erityisen tuen oppilaat	Vaativan erityisen tuen oppilaat
550 236	49 442	41 037	10 000

Taulukko 1: Esi- ja perusopetuksen oppilasmäärät syksyllä 2016 (Tilastokeskus 2017).

2.2.1 Yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa toteutettava erityinen tuki

Ammatillista koulutusta on pidetty sen alkua ajoista lähtien keskeisenä kanavana yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja kansalaisuuteen kasvattamisessa ja syrjäytymisen ehkäisemisessä (Hakala, Mietola & Teittinen 2013). Tilastojen mukaan suurin osa peruskoulussa erityistä tukea saaneista oppilaista jatkaa opintojaan ammatillisessa koulutuksessa (esim. Kirjavainen, Jahnukainen & Pulkkinen 2013) ja vastaavasti erityisopetus päätöksellä opiskelevien nuorten määrä ammatillisessa koulutuksessa on peruskoulussa tapahtunutta kehityskulkua myötäillen kasvanut vuodesta toiseen (Tilastokeskus 2016).

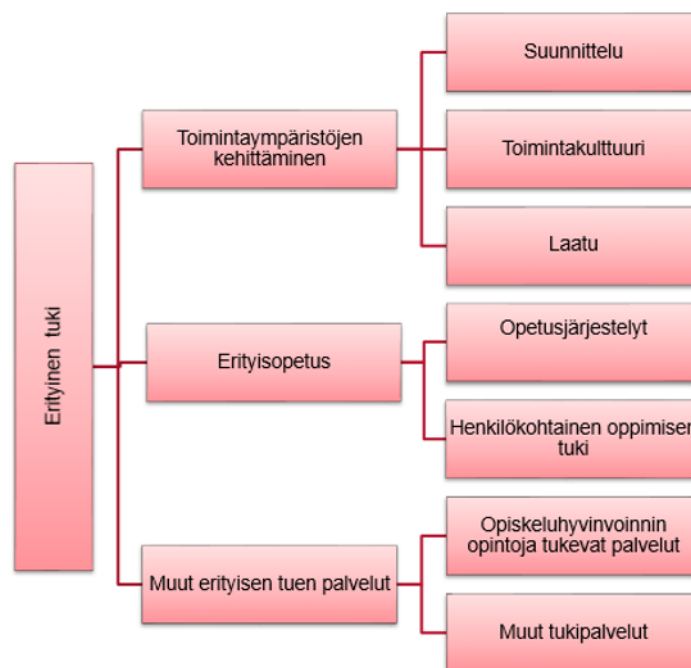
vuosi	Ammatillisissa erityis oppilaitoksissa opiskelivat erityisen tuen opiskelijat	Yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelivat erityisen tuen opiskelijat	Erityisen tuen opiskelijoita yhteensä	Ammatillisen koulutuksen opiskelijamäärä yhteensä	Erityistä tukea tarvitsevien osuus kaikista opiskelijoista, %
2012	2 678	18498	21 176	276 471	7,7
2013	2 873	18901	21 774	277 184	7,9
2014	2 776	20870	23 646	280 826	8,4
2015	3 196	21149	24 345	282 338	8,6
2016	3 284	22161	25 445	286 943	8,9

Taulukko 2: Ammatillisen koulutuksen erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat (Tilastokeskus 2017)

Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat opiskelevat yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa, mutta tarvitsevat opinnoissaan pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi. Erityisen tuen tarpeet vaihtelevat opiskelijakohtaisesti ja siksi erityisen tuen tarve on määriteltävä jokaiselle opiskelijalle yksilöllisesti. Opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamista tuetaan yksilöllisesti suunnitellun ja ohjatun oppimisprosessin avulla. (Mårtensson 2017.)

Koulutuksen järjestäjä tekee hallintopäätöksen erityisen tuen antamisesta, opiskelijaa ja alle 18-vuotiaan huoltajaa tai laillista edustajaa kuultuaan. Erityisestä tuesta päätettäessä voidaan tarvittaessa päättää myös osaamisen arvioinnin mukauttamisesta opiskelijan henkilökohtaisten valmiuksien ja tavoitteiden mukaisesti sekä ammatillisen koulutuksen lain §66 mukaisesta ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista poikkeamisesta. Opiskelijan yksilölliset opetuksen järjestämiseen liittyvät ratkaisut ja palvelut kirjataan opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (myöhemmin HOKS). Päätöksiin voi vaatia oikaisua aluehallintovirastolta (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017).

Erityinen tuki muodostuu: oppimis- ja toimintaympäristöjen kehittämisestä, erityisopetuksen menetelmistä ja muista tukipalveluista, sekä opiskeluhoillon vahvasta tuesta. Erityinen tuki on suunnitelmallista ja yksilöllistä opiskelijan tukemista sekä tavoitteellista yhteistyötä opiskelijan tarvitsemien tukipalveluiden kuten opiskeluhoillon toimijoiden kanssa. Erityisen tuen sisältämät oppimisen ja opiskelun tukipalvelut kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS) ja erityisen tuen toteutumista seurataan säännöllisesti (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017).



Kuvio 1: Erityisen tuen osa-alueet (Karvonen 2015).

Erityisessä tuessa oppimis- ja toimintaympäristöjen kehittäminen tarkoittaa sellaisen toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen luomista, missä huomioidaan opiskelijoiden moninaisuus ja osallisuus sekä koko henkilöstön vastuu erityisen tuen toteuttamisesta. Toiminnassa painottuu suunnitelmallisuus ja koordinaatio, jotka mahdollistavat varhaisen välittämisen, riittävän tuen ja ohjauksen sekä ongelmien ennaltaehkäisyyn. Erityisen tuen suunnitelmallisuuden ja tuloksellisuuden toteutumiseksi koulutuksen järjestäjä laatii suunnitelman tuen toteuttamisesta, seurannasta ja arvioinnista ja huolehtii erityisen tuen koordinoinnista sekä mahdollistaa sen toteuttamisen ja vastuuttamisen myös tutkintojen ja koulutusten käytännön toteutuksessa. (Erityisopetuksen peruste-työryhmän muistio 2015.)

Pedagogiset menetelmät tarkoittavat opiskelijan yksilöllisten valmiuksien pohjalta laadittuja ja tarvittaessa mukautettuja tavoitteita sekä yksilöllistä osaamisen arviointia. Lisäksi menetelmät voivat olla henkilökohtaisia opetusmenetelmiä ja opiskelumateriaaleja, yksilöllisiä toteutusvaihtoehtoja sekä toiminnoissa että oppimisympäristöissä ja opiskelijan kommunikoinnin tukemista eri keinoin (AMEO pedagogiset periaatteet 2015). Monipuolisiin opetusmenetelmiin kuuluvat mm. tarkkaavaisuuden suuntaaminen oppimisen kohdetta korostamalla, vireystilan ja motivaation tukeminen, annettujen ohjeiden ymmärtämisen varmistaminen, kokonaisuuden pilkkominen vaiheiksi tai osiksi, aikajärjestelyt, toistot ja kertaus sekä muutosten ennakointi ja niihin varautuminen. Tärkeää on, että opetettavista sisällöistä muodostetaan johdonmukaisia, luontevasti eri opinnot integroivia ja työelämälähtöisiä toimintakokonaisuuksia. Opetusmateriaaleja muokataan opiskelijoille soveltuviksi esimerkiksi kuvittamalla ja laatimalla selko- ja selkeäkielisiä ohjeita,

hyödyntämällä apuvälineitä ja teknologisia ratkaisuja. Pedagogiset menetelmät ovat myös erityisen tuen palveluja, jota ovat mm. ammatillisen erityisopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan palvelut ja pienryhmäopetus (Erityisopetuksen peruste-työryhmän muistio 2015).

Ammatillisten erityisoppilaitosten verkoston pedagogisissa periaatteissa erityisen tuen palveluiksi nimitään lisäksi:

- tehostettu opinto-ohjaus ja työelämäohjaus
- monialainen yhteistyö opiskeluhuoltohenkilöstön, huoltajien, työelämän ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa
- ohjaavan henkilöstön palvelut kuten työhönvalmentaja, ohjaaja, asumisen ohjaushenkilöstö jne.
- opiskelijakohtaiset tukipalvelut yhteistyössä muiden palvelujen järjestäjien kanssa
- oppimisen apuvälineet, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, opiskelumateriaalit, muut opinto-sosiaaliset edut.

2.2.2 Vaativa erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Vaativa erityinen tuki -käsite otettiin käyttöön ammatillisen koulutuksen 1.1.2018 voimaan tulleessa laissa. Vaativaa erityistä tukea järjestävät vain ne koulutuksen järjestäjät, joiden tehtäväksi vaativa erityinen tuki on määrätty koulutuksen järjestämisluvassa. Vaativan erityisen tuen tehtävän saaneen koulutuksen järjestäjät toteuttavat koulutusta opiskelijoille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia taikka vaikea vamma tai sairaus, joiden vuoksi opiskelija tarvitsee yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista erityistä tukea. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.) Vaativan erityisen tuen erityistehtävän mukaiseen koulutukseen otettavien opiskelijoiden tulee täyttää edellä mainitut vaativan erityisen tuen saamisen kriteerit. Vaativan erityisen tuen järjestäminen otetaan huomioon myös koulutuksen järjestäjän rahoituksen painokertoimissa. Vaativaa erityistä tukea voidaan antaa sekä ammatillisen perustutkintokoulutuksen opiskelijoille, että valmentavan koulutuksen opiskelijoille. Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus järjestetään aina vaativan erityisen tuen tehtävän perusteella eli tässä koulutuksessa kohderyhmänä ovat vain ne opiskelijat, jotka ovat oikeutettuja vaativaan erityiseen tukeen (Mårtensson 2017).

Vaativan erityisen tuen tavoitteet ovat lähtökohtaisesti samat kuin erityisessä tuessa, mutta opiskelijoiden laaja-alaiset tuen tarpeet huomioiden palveluissa korostuvat myös opiskelijoiden kokonais kuntoutukselliset tavoitteet sekä tiivis yhteistyö kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa. Ammatillisen koulutuksen lain mukaan vaativan erityisen tuen tehtävän saaneen koulutuksen järjestäjän tehtävänä on järjestää koulutusta opiskelijoille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia taikka vaikea vamma tai sairaus, joiden vuoksi

opiskelija tarvitsee yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista erityistä tukea (L531/2017). Kyseessä on siis erityistä tukea laaja-alaisempi ja monipuolisempi opiskelun tuen ja kokonaiskuntoutuksen palvelukokonaisuus, jossa oppimisen ja opiskelun tuen lisäksi korostuvat myös kokonaiskuntoutukselliset tavoitteet ja palvelut. Vaativan erityisen tuen palveluita ei ole toistaiseksi avattu valtakunnallisesti tämän tarkemmin, mutta vaativan erityisen tuen koulutuksen järjestäjät ovat tavoitteita omissa toiminnoissaan muun muassa seuraavan Ammattiopisto Luovin listauksen mukaisesti;

- Vaativaa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintojen ohjaaminen ja tukeminen sekä henkilökohtaisen ammatillisen kasvun, työllistymisen, toimintakyvyn ja hyvän elämän edistäminen.
- Oppimisympäristöjen ja toimintatapojen muokkaaminen esteettömiksi, saavutettaviksi ja käytettävällisiksi sekä turvallisiksi.
- Oppimisen esteiden tunnistaminen, lieventäminen ja ennalta ehkäiseminen
- Opiskelijan hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäminen monialaisella yhteistyöllä huoltajien, opiskeluhoitohenkilöstön sekä muiden yhteistyökumppaneiden kanssa.

2.2.3 Vaativan erityisen tuen koulutuksen järjestäjät ammatillisessa koulutuksessa

Opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt vaativan erityisen tuen järjestämisluvan erityisenä koulutustehtävänä 12 koulutuksen järjestäjälle. Näistä kuusi on ns. ammatillisia erityisoppilaitoksia ja kuusi ammatillisen koulutuksen järjestäjää, joilla on opiskelijamäärän osalta erityisopetuksen rajattu erityistehtävä. Vuonna 2016 erityisen järjestämisluvan omaavien oppilaitosten kokonaisopiskelijamäärä oli 4 235, josta koulutuksen järjestäjät ovat voineet suunnata koulutusta tarpeen mukaan tutkintotavoitteiseen ja valmentavaan koulutukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on tämän lisäksi velvollisuus huolehtia erityisen tuen kehittämis- sekä ohjaus- ja tukitehtävistä alueellisesti ja valtakunnallisesti (L531/2017). Vaativan erityisen tuen koulutustehtävän saaneet koulutuksen järjestäjät voivat järjestää ammatillista koulutusta tutkintoon johtavana ammatillisena peruskoulutuksena, ammatilliseen koulutukseen valmentavana koulutuksena (Valma) sekä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavana koulutuksena (Telma).

Ammatillisen erityisoppilaitokset muodostavat ns. AMEO-verkoston, joka on määritelty perustehtäväkseen taata vaativan erityisen tuen alueellisesti ja kansallisesti kattavat, tarpeenmukaiset ja uudistuvat palvelut verkoston monipuolista asiantuntemusta ja resursseja hyödyntäen. Verkoston kuuluvat Aitoon koulutuskeskus, Ammattiopisto Live, Ammattiopisto Luovi, Ammattiopisto Spesia ja Kiipulan ammattiopisto sekä ruotsinkielistä ammatillista erityisopetusta tarjoava Optima (Ameo.fi 2018).

2.3 Erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tuen tarpeen arviointikäytännöt

Suurin osa ammatillisen koulutuksen erityisen tai vaativan erityisen tuen opiskelijoista on saanut tehostettua tai erityistä tukea jo perusopetuksen aikana ja hakeutumisvaiheessa on käytössä runsaasti tietoa siitä, millaisilla pedagogisen tuen menetelmillä oppimista on peruskoulussa tuettu. Peruskoulussa tuki jakaantuu yleiseen tukeen, tehostettuun tukeen sekä erityisopetukseen. Näiden perusopetuksen tukimuotojen jatkaminen ammatillisessa koulutuksessa arvioidaan kunkin opiskelijan kohdalla yksilöllisesti. Siksi tiedon siirtäminen ja yhteinen valmistautuminen toisen asteen opintoihin on erityisen tärkeää (Ameo, Pedagogiset periaatteet 2015).

Erityistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtyminen peruskoulusta jatko-opintoihin haastaa ohjauksen toimijoita moniammatilliseen yhteistyöhön ja siksi nivelvaiheessa toteutetaan monenlaisia ohjauksen toimenpiteitä läpi yläkoulun. Laura Jauholan ja Kaija Miettisen vuonna 2012 laatimassa erityisopetusta koskevassa selvityksessä on koottuna käytössä olevia erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmiä. Selvityksessä todetaan, että erityisen tuen tarpeen arviointia tehdään sekä peruskoulun ja ammatillisten opintojen nivelvaiheessa, että opiskelijavalinnassa ja varsinaisten opintojen aikana. (Jauhola & Miettinen, 2012)



Kuvio 2: Erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmiä (Karvonen 2015).

2.3.1 Erityisen tuen tarpeen tiedonsiirto ja hakemuksen liitteet ammatillisen koulutuksen hakutusvaiheessa

Peruskoulunsa päättävän oppilaan pedagogista tukea koskevat tiedot siirretään toiselle asteelle hakutumisen yhteydessä nivelvaiheen tiedonsiirtolomakkeen, HOJKS:n tai oppimissuunnitelmien avulla sekä erityisen tuen oppilaista, että tarvittaessa myös tehostetun ja yleisen tuen oppilaista, joiden tietojen siirtämisen katsotaan edistävän opiskelun aloittamista toisella asteella (mm. Sandberg 2016). Tiedonsiirtoa varten perusopetuksen loppuvaiheessa pyydetään huoltajalta lupa tietojen siirtoon. Koulun puolella päävastuu tiedonsiirrosta toiselle asteelle on yleensä peruskoulun oppilaanohjaajilla.

Pedagogisten dokumenttien siirtokäytänteet perusasteelta toiselle asteelle nopeuttavat erityisen tuen tukitoimien käynnistämistä ammatillisissa opinnoissa, mutta tiedon siirrossa on myös koettu olevan kehittämistarvetta. Ensimmäisenä haasteena on siirtyvän tiedon vaihtelevuus ja tulkinnallisuus eri koulujen välillä: Tiedonsiirron lomakkeet ovat koulukohtaisia ja tuen tarvetta kuvataan monimuotoisesti. Toisaalta tiedonsiirron informatiivisuus koetaan myös osittain puutteelliseksi ja vaikeasti sovellettavaksi ammatillisen koulutukseen, jossa akateemisten oppimisvalmiuksien lisäksi painottuvat myös erilaiset kädentaidot ja käytännön tehtävien tekeminen. Toisena tiedonsiirron haasteena ovat jatkuvan haun kautta ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat erityisen ja vaativan erityisen tuen opiskelijat, joilla hakeutumista ohjaavana tahona voi olla esimerkiksi toinen oppilaitos, TE-palvelut, hoitava-tai kuntouttava palvelu, huoltajat tai hakija toimii hakuvaiheessa itsenäisesti. Näissä tapauksissa tiedonsiirron käytänteet ovat vaihtelevia eikä yhteisiä vakiintuneita käytänteitä toistaiseksi ole olemassa.

Erityistä tukea koskevan tiedonsiirron lisäksi ammatillisen koulutuksen opiskelijavalinnan yhteydessä voidaan hyödyntää myös hakijoista tehtyjä aikaisempia asiantuntijalausuntoja ja muita selvityksiä. Erityisen tuen palvelujen saamiseksi ei tarvita välttämättä lääketieteellistä diagnoosia, vaan peruste voi olla pedagogisesti luotettavilla tavoilla muuten varmistettu esimerkiksi moniammatillisessa yhteistyössä. Käytännössä tämä tarkoittaa hakemuksen liitteeksi toimitettavia, erityisen tuen tarpeen dokumentteja, joita voivat olla esimerkiksi:

- HOJKS (henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) tai siirto-HOJKS
- Tehostetun tuen oppimissuunnitelma
- opiskelua varten laadittu lääkärin B-lausunto tai psykologin lausunto
- opinto-ohjaajan, erityisopettajan tai opiskeluhuollon henkilöstön lausunto
- pedagoginen arvio
- kuntoutus- tai palvelusuunnitelma
- lausunto maahanmuuttajataustaisen hakijan erityisen tuen tarpeesta.

Yleisen ammatillisen koulutukseen opiskelijavalinnassa erityisen tuen terveydentilaa koskevien dokumenttien toimittaminen on hakijalle vapaaehtoista, mutta vaativan erityisen tuen opiskelijavalinnan yhteydessä hakijan tulee koulutuksen järjestäjän pyynnöstä toimittaa myös terveydentilaa koskevat tiedot (L531/2017, §41).

Arviointia erityisen tuen tarpeesta voidaan tehdä myös valintapäivien yhteydessä mm. haastatteluilla, itsearvioinneilla sekä oppimisvalmiuksia mittaavilla testeillä (Jauhola & Miettinen 2012). Siirtymävaiheen muista erityisen tuen tarpeen tunnistamismenetelmistä Jauhola ja Miettinen nostavat selvityksessään esille ammatillisten erityisoppilaitosten tarjoamat koulutuskokeilut sekä tutustumiskäynnit (Jauhola & Miettinen 2012).

2.3.2 Ammatillisten erityisoppilaitosten koulutuskokeilut osana nivelvaiheen palveluita

Ammatillisten erityisoppilaitosten koulutuskokeilut on tarkoitettu opinnoissaan erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitseville henkilöille, jotka ovat hakeutumassa ammatilliseen koulutukseen. Koulutuskokeilujen tavoitteena on selvittää kokeilijan soveltuvuutta, kiinnostusta ja valmiuksia valitsemallaan koulutuslalla. Samalla arvioidaan kokeilijan opetukseen ja oppimiseen liittyvien tukitoimien tarvetta. Koulutuskokeilu kestää yleensä viisi arkipäivää ja sen ajoitus lukuvuoteen on oppilaitoskohtainen. Koulutuskokeilun aikana kokeilija tutustuu oppilaitoksen koulutustarjontaan henkilökohtaisesti laaditun suunnitelman ja tavoitteiden mukaisesti. Kokeiluun sisältyy opiskeluun osallistumisen lisäksi alakohtaisia tehtäviä, yksilöllisiä ohjauskeskusteluja sekä opiskelunvalmiuksien ja erityisen tuen tarpeen kartoituksia. Koulutuskokeilu auttaa koulutusvaihtoehdon valinnassa ja ohjaa nuorta hakeutumaan sopivaan ammatilliseen koulutukseen oman kiinnostuksen ja opiskelunvalmiuksien mukaan. Koulutuskokeilujaksosta annetaan kirjallinen palaute (Ameo pedagogiset periaatteet 2015).

2.3.3 Erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen opintojen alussa

Joillakin opiskelijoilla erityisen tuen tarve tulee esille vasta ammatillisessa koulutuksessa. Opintojen alkuvaiheessa erilaiset haastattelut ja alkukartoitukset sekä testit ovat keskeisiä tuen tarpeen arviointimenetelmiä: Erityisesti luki- ja matematiikan tai laskutaidon alkukartoitukset ja -seulat ovat laajalti käytössä. Kaikkein yleisimpänä erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmänä pidetään Jauholan ja Miettisen selvi-

tyksessä kuitenkin havainnointia. Esimerkkinä mainittiin opettajan pedagogiset havainnot opetustilanteissa tai ryhmäytymisharjoituksissa. (Jauhola & Miettinen 2012). Havainnointia on myös poissaolojen ja opintojen etenemisen säännöllinen seuranta.

Jauholan ja Miettisen raportissa kuvattiin myös erityisen tuen tarpeen tunnistamisen ja määrittelemisen ongelmia. Etenkin oppimisvaikeuksien tunnistaminen, niiden ymmärtäminen ja niihin suhtautuminen koettiin vaikeaksi ja pelättiin, että arviointi muuttuu helposti liian subjektiiviseksi ja vaikeasti vertailtavaksi. Arviointimenetelmiin ja käytänteisiin toivottiin yhdenmukaisuutta, luotettavuutta ja opiskelijan omaa, ennistä aktiivisempaa osallisuutta (Jauhola & Miettinen 2012).

Vaikka erityistä tukea koskevaan päätökseen on riittänyt lainsäädännössä määritellyt syyt, useimmissa oppilaitoksissa on käytetty vuodesta 2004 alkaen tilastokeskuksen 12-kohtaista erityisopetuksen perusteluokitusta:

1. hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet (opiskelijat, joilla on diagnosoituja hahmottamiseen, tarkkaavaisuuteen ja keskittymiseen liittyviä vaikeuksia kuten ADHD)
2. kielelliset vaikeudet (opiskelijat, joilla vaikeita lukemiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen liittyviä vaikeuksia kuten vaikea lukiongelma, dysfasia tai dysleksia)
3. vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt (opiskelijat, joilla on käyttäytymiseen liittyviä ongelmia kuten sosiaalista sopeutumattomuutta)
4. lievä kehityksen viivästyminen (opiskelijat, joilla on laajoja oppimisvaikeuksia, mutta ei kuitenkaan kohdan 5 mukaista vaikeaa kehityksen viivästymää)
5. vaikea kehityksen viivästyminen; keskivaikea tai vaikea kehitysvamma (opiskelijat, jotka ovat saaneet peruskoulussa opetusta toiminta-alueittain ja jotka yleensä tarvitsevat runsaasti henkilökohtaista avustusta päivittäisissä toiminnoissa)
6. psyykkiset pitkäaikaissairaudet (mielenterveyden ongelmat, päihdekuntoutujat)
7. fyysiset pitkäaikaissairaudet (kuten allergia, astma, diabetes, epilepsia, syöpä)
8. autismiin ja Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet
9. liikkumisen ja motoristen toimintojen vaikeus (tuki- ja liikuntaelinvammat, cp-oireyhtymä, lyhytkasvuisuus)
10. kuulovamma
11. näkövamma
12. muu syy, joka edellyttää erityisopetusta

Tilastokeskuksen koodiluettelo erityisopetuksen perusteista on ollut kaikkien saatavilla, mutta se ei ole sisältänyt selkeitä koodikohtaisia kriteerejä, mikä on johtanut monimuotoisiin tulkintoihin perusteiden käytöstä ja soveltamisesta käytäntöön. Erityisopetuksen peruste –koodistoon on todettu soveltuvan muutenkin varsin puutteellisesti oppilaitosympäristöön, jossa tuen tarpeen tunnistamisen lähtökohdat ovat pedagogiset eivätkä lääketieteelliset. Vaikka tarve erityisen tuen tarpeen pedagogiselle määrittelylle ja tuen tarpeen arviointimenetelmille on tunnistettu, ovat uudistukset ja valtakunnalliset kehittämishankkeet odotaneet tuloaan näihin päiviin saakka.

2.3.4 Erityinen tuki YK:n vammaissopimuksen näkökulmasta

Erityisopetuksen tutkimuksessa ja erityisesti sen koulutussosiologisissa tarkasteluissa, on usein tuotu esiin erityisen tuen tarpeen ja vammaisuuden määritelmiin liittyvä jännitteisyys. Yhtäältä vammojen ja erityisten tarpeiden nimeämistä pidetään tuen ja tukiresurssien saamisen kannalta tarpeellisena ja jopa välttämättömänä, toisaalta se voidaan nähdä leimaavana ja opiskelijoita erottelevana käytäntönä (esim. Mietola 2014; Jahnukainen 2011). Unescon Salamancan sopimus (Salamanca Statement) toi vuonna 1994 julkisuuteen uutena käsitteenä erityisen tuen tarpeen, jonka toivottiin korvaavan leimaavaksi koetun erityisopiskelija -nimityksen. Salamancan sopimuksessa korostettiin, ettei erityinen tuki laajassa merkityksessään tarkoita pelkästään oppimisrajoitteisia henkilöitä vaan myös lahjakkaita oppijoita sekä henkilöitä, jotka tulevat eri kielellisistä, etnisistä tai kulttuurisista vähemmistöistä. (Unesco 1994). Kaiken kaikkiaan Salamancan sopimusta voidaan pitää eurooppalaisen erityisopetuksen kulmakivenä, sillä sopimuksen periaatteisiin kuuluvat kaikkien oppijoiden yhtäläiset mahdollisuudet oppia, yksilöllisten erojen kunnioittaminen ja laadukas henkilökohtaisia vahvuuksia heikkouksien sijasta korostava koulutus. Salamancan sopimusta täydentävässä Unescon inklusiivisen koulutuksen linjauksissa (2009) todetaan lisäksi, että inklusiivinen koulutus on prosessi, jolla parannetaan koulutusjärjestelmän mahdollisuuksia tavoittaa kaikki oppijat. Se on prosessi, joka ottaa huomioon ja vastaa kaikkien lasten, nuorten ja aikuisten erilaisiin tarpeisiin mahdollistamalla ja lisäämällä oppimiseen osallistumista, kulttuurillista ja yhteisöllistä osallisuutta sekä vähentämällä ja poistamalla koulutukseen liittyvää syrjäytymistä. Inklusion edistäminen merkitsee myös keskustelun herättämistä, myönteisten asenteiden rohkaisemista sekä koulutuksellisen ja sosiaalisen viitekehysten kehittämistä siten, että ne vastaavat koulutusrakenteiden ja -hallinnon vaatimuksiin. Inklusiiviseen koulutukseen kuuluu panosten, prosessien ja ympäristöjen kehittäminen koko oppimiskokemusta tukevaksi ja oppimista edistäviksi sekä oppijan oppimisympäristön tasolla, että järjestelmätasolla (Unesco 2009).

Inklusiivisen koulutuksen tavoitteita tukee vahvasti myös YK:n yleiskokouksen vuonna 2006 hyväksymä vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (CRPD, Convention on the Rights of Persons with Disabilities). Suomessa sopimuksen ratifiointi tapahtui toukokuussa 2016 ja sopimus sekä sen valinnainen pöytäkirja tulivat voimaan 10.6.2016. Vammaissopimus pyrkii edistämään vammaisten henkilöiden jo olemassa olevien ihmisoikeuksien yhä parempaa toteutumista ja selvittämään ja poistamaan uhat, jotka kohdistuvat vammaisten ihmisten ihmisoikeuksien toteutumiseen (CRPD 2006).

Suomessa YK:n vammaissopimuksen päätavoite, eli vammaisten henkilöiden tehokkaan ja täysimääräisen osallistumisen ja osallisuuden mahdollistaminen kaikilla elämänalueilla, on tullut koulutuksen kehittämisessä entistäkin ajankohtaisemmaksi. Vammaissopimuksen 24 artiklassa sopimuspuolet tunnustavat vammaisten henkilöiden oikeuden koulutukseen ja varmistavat, ettei vammaisia henkilöitä suljeta yleisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle vammaisuutensa perusteella niissä yhteisöissä, joissa he elävät. Sopimuksen osapuolet varmistavat myös, ettei vammaisia lapsia suljeta maksuttoman ja pakollisen ensimmäisen asteen tai toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle vammaisuuden perusteella. Sopimuksen osapuolet varmistavat lisäksi, että vammaisia henkilöitä varten tehdään heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaiset kohtuulliset mukautukset ja että vammaiset henkilöt saavat yleisessä koulutusjärjestelmässä heidän tehokasta kouluttautumistaan helpottavan tuen (CRPD 2006).

Vammaissopimuksen ratifiointi näyttäytyy myös ammatillisen koulutuksen vuonna 2018 voimaantulleessa laissa, jossa erityisopetusta koskeva termistö on uusiutunut. Enää ei puhuta erityisopiskelijasta tai erityisopetuksen perusteesta, vaan myös sanaston keinoin haetaan näkökulman muutosta, jossa opiskelijan tuen tarvetta ei tarkastella pelkästään sairauden tai vamman perusteella, vaan opiskeluun liittyviä rajoitteita halutaan kuvata toiminta- ja opiskelukyvyn viitekehyksessä. Näkökulman muutoksen myötä erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat eivät enää muodosta ennalta määriteltyä erityisryhmää, jolle tarjotaan yhteneväiset ja erillään toteutetut opintoja tukevat palvelut. Reformin mukaisessa ajattelussa lähdetään liikkeelle yksilöllisestä opintopolusta, joka voi sisältää erilaisia opintojen järjestämiseen liittyviä ratkaisuja. Tuen tarpeeseen perustuva palvelujen suunnittelu tuo vahvasti esille myös sen, että ihmisissä on enemmän samankaltaisuutta kuin eroja, siksi inklusiivinen ajattelu, jossa opintojen toteutus perustuu yhdenmukaisiin mahdollisuuksiin ja palveluihin ja erityistä tukea toteutetaan vain niissä tilanteissa, joissa palvelutarve on olemassa, on varsin perusteltu (Hollenweger 2014).

Inklusiivisen ajattelun eteneminen Suomessa on ollut verrattain hidasta, sillä inklusio on jakanut jo vuosikymmeniä asiantuntijoiden mielipiteitä. Kriitikki pohjautuu pitkälti vammaisuuden määrittelyyn (Vehmas 2009) ja toisaalta inklusion toteutumisen realistisiin edellytyksiin. Inklusiivisen koulutusjärjestelmän, joka kunnioittaa palvelujen yksilöllisyyttä ja jatkuvuutta, tulisi kyetä myös tarjoamaan periaatteidensa mukainen

koulutuksen ja siirtymävaiheiden toteutus kaikille oppijoille. Mikäli näitä inklusion keskeisiä edellytyksiä ja olosuhteita ei ole olemassa, kaikkien oppilaiden opettaminen samassa oppimisympäristössä voi olla jopa vahingollista tai ainakin vastuutonta (Mitchell 2008). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on inklusion rinnalla edelleen kaksoisjärjestelmä, jonka velvoite on huolehtia vaativan erityisen tuen tarpeessa olevien oppijoiden koulutusmahdollisuuksista. Rinnakkaisjärjestelmää on perusteltu Suomessa vuosikymmeniä muun muassa sillä, että se on vastannut parhaiten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Rinnakkaisjärjestelmä on näyttäytynyt myönteisenä keinona toteuttaa kouluksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, joka toteutuu mahdollisuutena osallistua koulutukseen henkilökohtaisten edellytysten mukaisesti oppimisympäristössä, joka kykenee vastaamaan tuen tarpeeseen riittäväillä ja oikeilla palveluilla ja asiantuntemuksella. (esim. Järvinen & Jahnukainen 2008; Mietola & Niemi 2014). Rinnakkaisjärjestelmän kannattajat näkevätkin, ettei inklusiivisen koulutuksen järjestämisessä tule koskaan korostaa paikkaa, vaan sitä, että oppijalla on aina mahdollisuus saada parasta mahdollista yksilöllistä kasvun ja oppimisen tukea ja opetusta. (Hakala & Leivo 2009) Myös Anna-Maija Niemi toteaa väitöskirjassaan, että ammatillisen koulutuksen pedagogiset käytännöt mahdollistavat tai rajoittavat osallisuutta oppimiseen ja opiskeluun. Pedagogisilla käytännöillä –tavoilla suunnitella, järjestää ja toteuttaa opetusta –voidaan edesauttaa tai hankaloittaa osallisuutta. Erityisopetuksen kontekstissa kysymys oikeudesta oppimiseen ja oppimisessa tarvittavan tuen saamiseen koskee olennaisesti kaikkia opiskelijoita. (Niemi 2015.)

Mikäli erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen määrittelyssä halutaan aidosti noudattaa YK:n vammais-sopimuksen periaatteita, tulisi määrittellä läpinäkyvästi: (1) Mitkä ovat erityisen ja vaativan erityisen tuen kriteerit ja miten tuen tarvetta tunnistetaan ja (2) mitä ovat koulutuksen järjestäjän tarjoamat erityisen ja vaativan erityisen tuen palvelut ja miten niiden riittävyyttä ja järjestämisen asiakaskohtaista soveltuvuutta arvioidaan. (Barnett 2008). Näiden kysymysten pohjalta nousevat myös tämän käsillä olevan toimintatutkimuksen tarpeet ja tavoitteet.

3 OPISKELIJAN ERITYISEN TUEN TARPEEN ARVIOINTI ICF-VIITEKEHYKSESSÄ

Toimintakyvyllä tarkoitetaan ihmisen valmiuksia selviytyä jokapäiväisen elämän tehtävistä kotona, työssä ja vapaa-ajalla (Härkäpää & Järvikoski 2011, 92). Toimintakyky on siis tärkeä osa ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia, ja se on vahvasti yhteydessä myös ympäristöön, jossa ihminen elää. Henkilö, jolla on toimintakykyä tukeva ympäristö sekä kaikki toimintakyvyn osa-alueet tasapainossa, voi hyvin ja selviytyä arjestaan itsenäisesti (THL 2016). Useat yhteiskunnan palvelu-, etuisuus- ja kuntoutuspäätökset tehdään asiakkaan toimintakyvyn perusteella. Tämän vuoksi toimintakyvyn mittaaminen ja arviointi tulee tapahtua luotettavilla ja päteville menetelmillä. Yhtä merkittävää on, että mittaamisen ja arvioinnin käytännöt ovat yhtenäiset (Valkeinen & Anttila 2014).

International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) on toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus, joka tarjoaa yhtenäisen, kansainvälisesti sovitun kielen ja viitekehyksen kuvata, tutkia ja vertailla terveyteen liittyvää toimintakykyä ja sen rajoitteita (WHO 2001; Stakes 2004). ICF-luokitus on osa Maailman terveysjärjestön (WHO) kansainvälistä luokitusperhettä ja se täydentää kansainvälistä ICD-tautiluokitusta (International Classification of Diseases).

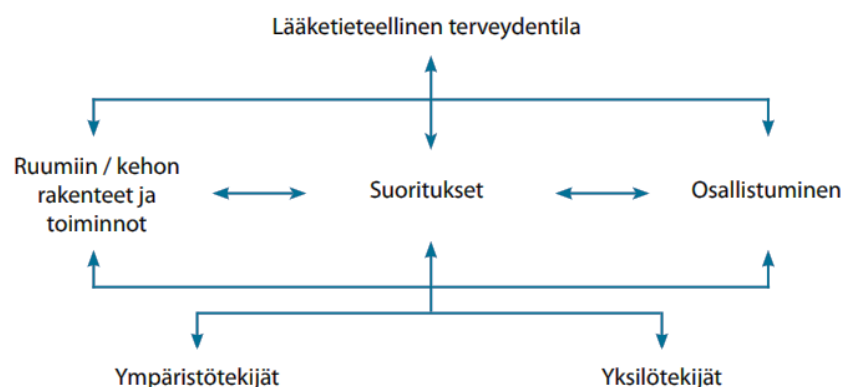
Ilmestymisensä jälkeen ICF-luokitus on käännetty kolmellekymmenelle kielelle. Suomenkielisen luokituksen on julkaissut Stakes vuonna 2004 ja se on päivitetty Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen toimesta sähköiseksi koodistopalveluksi vuonna 2015 (THL 2016). ICF - luokitus kuvaa henkilön toimintakyvyn moniulotteisena, vuorovaikutteisena ja dynaamisena tilana, joka koostuu terveydentilan sekä yksilö- ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksesta. Käytännön tasolla ICF antaa laajan ja kokonaisvaltaisen näemyksen ihmisen selviytymisestä hänelle tärkeistä arjen toiminnoista siinä ympäristössä, jossa hän elää ja toimii (THL 2016). Se tarjoaa myös rakenteen asiakastyössä tapahtuvaan toimintakyvyn kuvaamiseen ja sen kirjaamiseen tietojärjestelmiin. Tietojen kirjaaminen samaa rakennetta käyttäen mahdollistaa tulosten vertailun ja antaa yhteisen kielen eri ammattiryhmien välille (THL 2016; WHO 2004). ICF-luokituksen avulla voidaan kuvailla yksilöllisesti ja laajasti kenen tahansa henkilön toimintakykyä ja terveyteen liittyvää toiminnallista tilaa suhteessa lääketieteelliseen terveydentilaan riippumatta siitä, onko hänellä toimintarajoitteita tai ei. Näin luokitus antaa myös tieteellisen pohjan toiminnallisen terveydentilan tutkimiselle ja ymmärtämiselle (WHO 2004).

Suomessa ICF-luokituksen ja toimintakykyajattelun levittämisen aloittivat ensimmäisenä Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (aikaisemmin Kansanterveyslaitos), Kela, Sosiaali- ja terveysministeriö, Suomen Kunta-

liitto, Kuntien Eläkevakuutus ja Työterveyslaitos, jotka käynnistivät yhteistyössä toimintakyvyn ja arvioinnin kansallisen asiantuntijaverkoston eli TOIMIA:n vuonna 2007 (Valkeinen & Anttila 2014, 5-10). TOIMIA laati toimintakyvyn mittaamista ja arviointia koskevia suosituksia. Arviointityö perustuu tutkimusnäyttöön eri menetelmien valideetti-, reliabiliteetti- ja muutosherkkyystiedoista. TOIMIA:n eri asiantuntijaryhmien tuottamat mittariarviot, mittareiden soveltuvuusarviot ja suositukset julkaistaan kaikille ilmaisessa ja nettissä vapaasti käytettävissä olevassa TOIMIA-tietokannassa (www.thl.fi/toimia/ tietokanta).

3.1 ICF – luokituksen osa-alueet ja vuorovaikutussuhteet

ICF – luokitus on biopsykososiaalinen malli, joka koostuu kahdesta osasta, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Toimintakyvyn osa-alueita ei voida siis mitata tai arvioida erillisinä kokonaisuuksina, koska ne vaikuttavat ja kytkeytyvät toinen toisiinsa niin vahvasti (Malm, Matero, Repo & Talvela 2012). ICF – luokituksen ensimmäinen osa käsittelee toimintakykyä ja toimintarajoitteita ja sisältää osa-alueet: *Ruumiin/kehon rakenteet ja toiminnot* (b) ja *- rakenteet* (s) sekä *suoritukset ja osallistuminen* (d). Toinen osa käsittelee kontekstuaalisia tekijöitä ja sisältää kaksi osa-aluetta: *Ympäristötekijät* (e) ja *yksilötekijät*, jota ei toistaiseksi ole koodattu ICF-luokitukseen (THL 2016).



Kuvio 3: ICF-luokituksen osa-alueiden vuorovaikutussuhteet (Stakes 2004)

Ruumiin/kehon rakenteisiin ja toimintoihin luetaan anatomisten osien ja elinjärjestelmien fysiologisten toimintojen lisäksi myös psykologiset toiminnot. Osallistumisella tarkoitetaan osallisuutta erilaisiin elämäntilanteisiin ja suorituksella puolestaan yksilön suorittamaa tehtävää tai toimea. Ympäristötekijöillä tarkoitetaan yksilön ulkopuolisia tekijöitä eli fyysistä ja sosiaalista ympäristöä sekä asenneympäristöä, jossa ihminen elää. Yksilötekijöillä puolestaan tarkoitetaan terveydentilaan kuulumattomia taustatekijöitä, kuten

sukupuoli, ikä, rotu, elämäntavat, kasvatus, kokemukset tai käyttäytymismallit ja luonteenpiirteet. Yksilötekijöitä ei luokitella ICF – luokituksessa, mutta ne saattavat vaikuttaa erilaisten interventioiden lopputulokseen (STAKES 2004).

ICF on hierarkkinen luokitus, jonka jokainen osa-alue sisältää pääluokan ja niiden sisällä olevat kuvauskohteet määräyksineen. Alatasolle koodatut tiedot säilyttävät merkityksensä siirryttäessä ylemmälle tasolle. Näin voidaan seurata luokituksen haaroja alaspäin ja päästä tarvittaessa yleisestä toimintakyvyn kuvauksesta yhä yksityiskohtaisempaan kuvaukseen. (STAKES 2004). ICF-luokitusta voidaan siis käyttää kaksi- kolmi- tai neliportaisesti, riippuen siitä miten yksityiskohtaisesti toimintakykyä halutaan kuvata



Kuvio 4: ICF-luokituksen hierarkkinen rakenne (THL 2014)

ICF-koodi muodostuu osa-alueen kirjaintunnuksesta ja sitä seuraavasta pääluokan ja kuvauskohteen numerotunnuksesta ja tarkenteesta (WHO 2004, 7-17). Osa-alueiden kirjaintunnukset ovat:

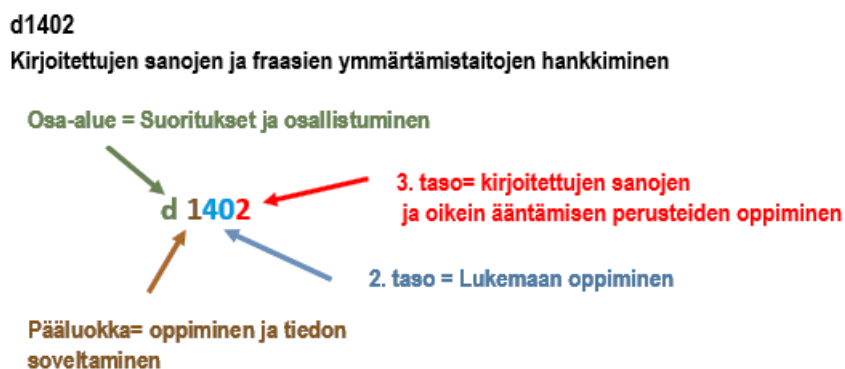
b= ruumiin/kehon toiminnot

s= ruumiin rakenteet

d= suoritukset ja osallistuminen

e= ympäristötekijät

ICF-luokitus ei ole itsessään mittari, mutta kunkin havainnoitavan toimintakyvyn osa-alueen ja niiden alla olevien toimintojen haitta-asteet arvioidaan asteikolla 0-4 (0=ei ongelmaa, 4=ehdoton ongelma). Ympäristötekijöiden arviointi koostuu toimintakykyä edistävästä ja estävästä tekijöistä. Osallistumisen ja suorituksen tasoa arvioidessa otetaan huomioon tutkittavan henkilön toimintakyky suoritustasossa ja suorituskyvyssä (THL 2014).



Kuvio 5: Esimerkki ICF-koodin muodostumisesta (WHO 2004)

Vaikka ICF-luokitus ei itsessään ole mittari, toimintakyvyn osa-alueita voidaan mitata erilaisilla luokitukseen liitettyillä mittareilla. Ammatilaisen tulee valita mittari tai arviointimenetelmä aina yksilöllisesti ja huomioida, että se on käyttökelpoinen juuri siinä ympäristössä sekä siihen tarkoitukseen, johon sitä on tarkoitus käyttää (THL 2016). Arviointituloksen luotettavuutta ja laatua edistää myös usean ammatilaisen yhteistyönä toteuttama arviointikokonaisuus (Malm, Matero, Repo & Talvela 2012, 58–59).

3.2 ICF-ydinlistat ja tarkistuslistat

ICF-luokitus sisältää kaikkiaan yli 1400 eri toimintakyvyn kuvauskohdetta, joiden kaikkien asiakaskohtainen arviointi ei ole toimintakyvyn kuvaamisessa tarpeen. Tästä syystä ICF-luokituksen käyttöönoton helpottamiseksi on kehitetty ICF-ydinlistoja (ICF Core Sets). Ne perustuvat laajaan tieteelliseen tutkimukseen, jonka perusteella on koottu tietyn sairauden tai tilanteen toimintakykyä kuvaavat kohteet. Ydinlistoissa on minimimäärä kuvauskohteita, jotka ammatilaisen tulisi huomioida tiettyä vammaa tai sairautta arvioitaessa (THL 2016; Valkeinen & Anttila 2014, 5-10). Ydinlistoja on olemassa sekä lyhyitä että laajoja. Lyhyet ydinlistat sisältävät noin 10–20 ICF-kuvauskohdetta ja niitä voidaan käyttää monessa eri tilanteessa arvioinnin tukena ja muistilistana. Laajemmat ydinlistat sisältävät 90–190 kuvauskohdetta, ja niitä tulee käyttää, kun asiakkaan toimintakyvystä halutaan tarkka moniammatillinen kuvaus. Ydinlistoja on tällä hetkellä olemassa 32. Ne liittyvät tiettyjen sairauksien ja työkyvyn sekä ikääntymisen arviointiin. Jos valmista ydinlistaa tiettyyn sairauteen tai tilanteeseen ei ole valmiina, voidaan arvioinnissa käyttää yleistä ydinlistaa, toimintarajoitteet -ydinlistaa tai kuntoutus -ydinlistaa (THL 2016; Valkeinen & Anttila 2014), joihin on valittu yleisemmällä tasolla terveydentiloihin tai tilanteisiin soveltuvia kuvauskohteita. Ydinlistoja hyödyntämällä toimintakyvyn kuvaaminen ICF:n avulla helpottuu (THL 2014). Opiskelukykyyn tai pedagogiseen tukeen liittyvää omaa ydinlistaa ei vielä ole laadittu.

Ydinlistojen lisäksi toimintakykyarvioinnissa voidaan hyödyntää ICF-tarkistuslistaa, joka on lyhytversio yleisimmistä ja keskeisimmistä ICF-kuvauskohteista käytännön työtä varten. Listan avulla käyttäjä voi tunnistaa ja arvioida henkilön toimintakykyprofiilin yksinkertaisesti ja aikaa säästään. Tarkistuslistaa voi käyttää myös yhdessä asiakkaan kanssa tai antaa asiakkaalle käyttöön ja näin edistää myös asiakkaan osallisuutta oman toimintakyvyn arvioinnissa (THL 2016).

ICF-ydin- tai tarkistuslistat eivät ole itsessään mittareita eivätkä ne edes ohjaa käyttämään tiettyjä arviointi- tai mittaamenetelmiä. Toimintakykyarviointia laativan asiantuntijan onkin olennaista tietää, miten ja millä perusteilla hän valitsee tilanteeseen sopivat ja luotettavimmat arviointimenetelmät asiakkaan toimintakyvyn kartoittamiseksi (Valkeinen & Anttila 2014, 5-10). Arviointitilanteeseen ja kohteeseen sopivaa menetelmää valittaessa tulee määritellä, mitä toimintakyvyn osa-alueita halutaan arvioida. Jos mittarin tulos tai kyselylomakkeen kaikki kysymykset on yhdistetty ICF-koodeihin, asiantuntija voi varmistaa, että valittu arviointimenetelmä kattaa kaikki halutut ja oleelliset kuvauskohteet. Tarvittaessa asiakkaan toimintakykyä voidaan kartoittaa myös useilla eri arviointimenetelmillä (THL 2016).

Valkeinen ja Anttila toteavat ICF-luokitusta koskevassa artikkelissaan (2014, 4-10), että toimintakyvyn perusteellisen kartoituksen tekemiseksi olisi hyvä saada myös asiakkaan oma arvio toimintakyvystään mukaan arviointikokonaisuuteen. Asiakaslähtöisen toimintakyvyn kuvaamisessa tulee käyttää ICF – luokitusta ja ottaa tasapuolisesti huomioon kaikki ICF – luokituksen osa-alueet. Yksilötasolla ICF-luokituksessa korostuu asiakkaan oma aktiivinen ja sitoutunut suhde elin- ja toimintaympäristöönsä ja siksi arviointia tehtäessä painopisteen tulisi olla entistä vahvemmin suoritukset ja osallistuminen sekä ympäristö- ja yksilötekijät –osa-alueilla (Miettinen 2010). Yksilötekijät tulee huomioida arvioinnissa, vaikka niitä ei ole koodattu ICF – luokituksessa.

Erlaisia ICF-pohjaisia asiakkaan itsearviointimenetelmiä ja lomakkeita on kehitteellä ja osa niistä on jo vakiinnuttanut paikkansa arviointien toteutuksessa. Yhtenä esimerkkinä itsearviointityökalusta on WHO-DAS-mittari (WHO Disability Assessment Schedule 2.0) yleiseen terveyden ja toimintakyvyn arvioimiseen (www.who.int/classifications/icf/whodasii/en/). Mittarin suomenkielisen version on julkaissut Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2016 (Valkeinen & Anttila 2014).

3.3 ICF –luokituksen käyttökohteet ja kehittämistarpeet

ICF- luokitus antaa tieteellisen perustan toiminnallisen terveydentilan tutkimiselle ja rakenteen sen kuvaamiseksi. Sen avulla voidaan luoda henkilön toimintakyvystä dynaaminen kokonaiskuva, joka kattaa biologisen, yksilöpsykologisen ja yhteiskunnallisen näkökulman. Käsitteistön yksiselitteisyys tarjoaa lisäksi kaikille ammattiryhmille yhteisen toimintakyvyn kielen ja rakentaa siten vahvan viitekehyksen moniammatilliselle yhteistyölle (Stakes 2004). ICF-luokitusta hyödynnetään nykyään mm. palvelu- ja kuntoutustarpeen arvioinnissa, lääketieteellisen terveydentilan ongelmien ja niihin liittyvien toimenpiteiden yhteensovittamisessa, työkyvyn arvioinnissa sekä kuntoutuksen ja terveydenhuollon toiminnan tuloksellisuuden arvioinnissa (WHO 2014). ICF- luokituksen yhteinen koodikieli eri hallintokuntien ja valtioiden sähköisissä tietojärjestelmissä voisi tulevaisuudessa mahdollistaa myös toimintakykyä koskevien tietojen siirtämisen ja vertaamisen. (Stakes 2004; WHO 2014; Sandberg 2016).

ICF on ollut jo pitkään kuntoutusalan ammattilaisten tiedossa mutta sen siirtyminen ja soveltaminen käytännön työelämään on ollut Suomessa hidasta aivan viime vuosiin saakka (Paltamaa & Perttinen 2015). ICF:n vahvuutena on sen laaja-alaisuus ja joustavuus erilaisten elämäntilanteiden luokittelussa ja luokitteluun perustuvan tiedon hyödyntämisessä eri konteksteissa. Nykyään luokituksen käyttökohteet ovatkin laajentuneet esimerkiksi vakuutus- ja sosiaaliturva-alalle, työvoimahallintoon, opetuslalle, taloustieteeseen, sosiaalipolitiikkaan ja lainsäädännön kehitystyöhön (WHO 2011). Rakenteinen ja neutraali kuvaustapa mahdollistavat myös yhteisen kielen toiminnallisen terveydentilan kuvaamisessa sekä tietojen vertaamisen eri maiden, terveydenhuollon ammattilaisten ja eri ajankohtien välillä (Paltamaa & Perttinen 2015, 17).

Kelan vaikeavammaisten kuntoutus muuttui lääkinnälliseksi kuntoutukseksi uuden lainsäädännön myötä 1.1.2016 alkaen. Uudistuksen myötä ICF-luokitus otettiin käyttöön yhteisenä viitekehyksenä ja samalla siirryttiin tarkastelemaan asiakkaan toimintakykyä ja kuntoutustarvetta kokonaisuutena niin, että sairauden tai vamman aiheuttamat vaikeudet henkilön arkipäivässä huomioidaan ensisijaisesti osallistumisen ja suoritusten näkökulmasta (Suomela-Markkanen 2015). Lakimuutoksen tuoma tärkeä tavoite on ollut huomion kiinnittäminen asiakkaan diagnoosin lisäksi yksilö- ja ympäristötekijöihin ja vuorovaikutukseen niiden osa-alueiden välillä (Kela 2015).

ICF – pohjaisia työkaluja käytettäessä arvioinnin lähtökohtana on eri ammattiryhmien asiantuntijoiden tietämys siitä, mitä ominaisuuksia ja missä kontekstissa asiakkaan toimintakykyä halutaan mitata ja arvioida. Arviointitietoa voidaan koota erilaisista lähteistä, kuten asiakkaan aikaisemmista dokumenteista, itsearvioinneista, käyttämällä toimintakyvyn mittaria tai vaikkapa kliinisellä tutkimuksella. ICF – luokituksen

koodit mahdollistavat erilaisten arviointimenetelmien tulosten yhdistämisen ja tiedon siirtämisen sekä toisaalta myös sen, että käytetyt menetelmät kattavat tarvittavat ja oleelliset rakenteelliset osat toimintakyvyn kokonaisvaltaiseksi arvioimiseksi. (Valkeinen & Anttila 2014.; Anttila & Paltamaa 2015.)

ICF-luokituksen avulla saadaan kattava kuva henkilön toimintakykyyn vaikuttavista tekijöistä, mikä toisaalta antaa myös välineitä hoidon, kuntoutuksen ja palvelujen suunnittelulle (Sandberg 2016). ICF toimii hyvänä työvälineenä myös silloin, kun tavoitellaan asiakkaan ja asiantuntijan yhteistä ymmärrystä asiakkaan toimintakyvystä sekä hoidon ja kuntoutuksen tavoitteiden asettelusta. Parhaimmillaan toimintakyvyn arviointi auttaa asiakasta hahmottamaan ja sanoittamaan omaa elämäntilannettaan. Asiakkaan ja ammattilaisten näkemyserot toimintakyvyn arvioinnissa voivat myös avata hyödyllisen keskustelun tavoitteiden määrittelemiseksi. (Valkeinen & Anttila 2014, 5-10.)

Vaikka ICF-luokituksesta on vähitellen tulossa toimintakyvyn arvioinnissa keskeinen väline, on se saanut myös arvostelua osakseen etenkin sen tuntemattomuuden ja vähäisen käyttökokemuksen vuoksi. Kasvatustieteiden tohtori Eija Sadberg toteaa väitöskirjassaan, että sellaisenaan ICF on vain kokoelma hierarkkisesti järjestettyjä toimintakykyyn liittyviä käsitteitä ja määritelmiä, jotka antavat viitekehyksen ja yhteisen kielen kuvata henkilön toimintakykyä. Sandbergin mukaan ICF-luokituksen käyttöönottoa hidastaa se, ettei Suomessa vielä ole yhtenäisiä, eri ammatti- ja hallintokuntien välisiä tapoja tai kirjauskäytänteitä käyttää luokitusta. (Sandberg 2016.) Myös Paltamaa & Perttinen (2015) toteavat tutkimuksessaan, että epätietoisuus ICF – luokituksen tarkoituksesta ja hyödyistä kertovat menetelmän juurtumattomuudesta moniammatilliseen työhön. Henkilöstön perehdyttäminen ja kouluttaminen ovat keskeisiä toimia luokituksen käytön juurruttamisessa. Perehdytyksessä korostuu myös käytännön harjoitteluun oman työn äärellä ja yhteistyössä asiakkaiden kanssa. (Paltamaa & Perttinen 2015, 128.)

ICF on saanut kritiikkiä myös liian vahvasta lääketieteellisyysspektistä, jonka mukaan henkilöllä oletetaan olevan diagnoosi ennen kuin luokittelujärjestelmää voidaan häneen soveltaa (Matinvesi 2010). Järvikoski & Karjalainen (2008) puolestaan kritisoivat ICF – luokituksen painottumista liikaa asiantuntijan arvioon asiakkaan toimintakyvystä, jolloin asiakkaan oma arvio ja kokemus tilanteestaan jäävät huomiotta. He pohtivat myös asiakkaan itsemääräämisoikeuden ja osallistumismahdollisuuksien toteutumista ICF-luokitukseen pohjautuvassa kuntoutumisprosessin suunnittelussa, mitä heidän mukaan voidaan pitää keskeisenä kysymyksenä kuntoutusprosessin etenemisen kannalta. (Järvikoski & Karjalainen 2008, 84.) japanilaiset kasvatustieteilijät, Ueda ja Okawa (2003), korostavat tutkimuksessaan myös asiakkaan itsemääräämisoikeuden ja valtaistumisen kokemuksen merkitystä. He ehdottavat tutkimuksensa pohjalta, että ICF-luokitukseen pitäisi lisätä vahvemmin subjektiivinen ulottuvuus. Ueda ja Okawa näkevät omaehtoisen kokemuksen olevan erityisen tärkeässä roolissa henkilöillä, jolla toimintakykyä rajoittaa sairaus

tai vamma, sillä omakohtainen kokemus on ainutlaatuinen yhdistelmä vamman tuottamista rajoitteista, mutta myös selviytymis- ja hallintakeinoista. (Ueda & Okawa 2003.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että ICF-luokitus koetaan monessa kontekstissa tarpeelliseksi ja hyödylliseksi viitekehykseksi, mutta sen käyttöönotto liian vaikeaksi. Tästä syystä ICF on jäänyt useassa organisaatiossa lähinnä tutkijoiden työkaluksi tai siitä on kehitetty erilaisia kevytversioita, joissa ICF-luokituksen rakennetta on hyödynnetty ilman termistöä ja luokituskoodausta. Tällöin WHO:n toive kuntoutusalan yhtenäisen kielen luomisesta jää toteutumatta. (Saltychev, Laimi & Karppinen 2013.)

3.4 ICF- luokituksen soveltuvuus erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointiin aikaisemman tutkimustiedon pohjalta

ICF-luokituksen erilaisia käyttötarkoituksia on avattu tarkemmin WHO:n vuonna 2013 laatimassa ICF-käsikirjassa, josta on tällä hetkellä saatavilla englanninkielinen versio WHO:n internet-sivuilla (THL 2014). Käsikirjassa nostetaan esille ICF-luokituksen käyttökelpoisuus myös koulu- ja oppilaitosympäristössä. Käsikirjassa todetaan, että ICF-luokituksen avulla voidaan kuvata yhteys terveydentilan, toimintarajoitteen ja ympäristön vaikutuksesta opiskelukykyyn. Luokitus tarjoaa pohjan, johon voidaan koota opiskelijan opiskelukykyyn vaikuttavat toimintakyvyn osa-alueet ja arvioida sekä opiskelijan tuen tarvetta opinoissa, että laatia suunnitelma tukitoimien toteutuksesta siten, että opiskelija saavuttaa toimintakyvyn, joka mahdollistaa opintojen tavoitteellisen suorittamisen. ICF-luokitusta voidaan käyttää myös viitekehyksenä kehitettäessä uusia mittareita opiskelijan toimintakyvyn kuvaukseen ja sitä voidaan käyttää apuna oppimisen ongelmien paikantamisessa ja tavoitteiden asettamisessa. (WHO 2013.)

ICF edustaa moniulotteista tietoa, ja sen vuoksi sillä on käyttöarvoa myös palveluiden ja toimintaympäristön vaatimusten kartoittamisessa. Keskittymällä henkilön toimintakykyyn ja osallistumismahdollisuuksiin ja sitä rajoittaviin tekijöihin, voidaan arvioida koulutuksen järjestäjän mahdollisuuksia opetuksen ja tukitoimien toteutuksessa. ICF-luokituksen osallistuminen- osa-alueen arviointitieto on todettu opiskelukykyä arvioitaessa merkittävimmäksi kokonaistulokseksi, ja sen mittaamista olisi kehitettävä edelleen (Costner & Khetani 2008, 639-648). Samalla vahvistuu myös ymmärrys siitä, ettei erityisen tuen tarve välttämättä kietoudu lääketieteellisen terveydentilaan vaan osallistumisrajoitteet voivat johtua myös esimerkiksi sosio-emotionaalisista syistä.

Erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointi ja toimintakyky luovat monesta eri näkökulmasta perustan opintojen suunnittelulle, menetelmien valinnalle ja on näin merkittävä osa yksilöllistä opintopolkua

ja sen toteutusta (Malm 2004.; Järvikoski & Härkäpää 2011). Erityisen tuen tarpeen tunnistamisen taustalla on Suomessa vallinnut vuosikymmenten ajan lääketieteellinen tausta-ajattelu, joka lähtee koulutukseen hakijan tai opiskelijan sairauksien, vikojen ja vammojen määrittelystä ja niiden aiheuttamasta haitoista ja rajoitteista opinnoissa. Ihmisten toiminta- ja opiskelukykyyn vaikuttavat kuitenkin monenlaiset asiat, eivät pelkästään vammaan tai sairauteen liittyvät tekijät. Pelkästään opiskelijan diagnosoituun sairauteen perustuva erityisen tuen tarpeen määrittely voi helposti johtaa vääriin tai väärin mitoitettuihin palveluihin, sillä saman diagnoosin omaavilla henkilöillä tuen tarve opinnoissa voi olla varsin erilainen, eikä pelkkä diagnoosi näin ollen kerro koko kuvaa opiskelukyvyistä. Huomioitavaa on myös se, ettei osalla opinnoissaan erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista ei ole lainkaan lääketieteellistä diagnoosia, jolloin opintoja rajoittavia tekijöitä voi jäädä tunnistamatta ja huomioimatta. Näitä ns. harmaalle alueelle jääviä erityisen tuen tarpeen perusteita olivat muun muassa kognitiivisen toimintakyvyn heikkoudet, syrjäytyminen, elämäkokemuksiin liittyvä epävarmuus, erilaiset riippuvuudet tai vaikeat perhesuhteet.

ICF- viitekehykseen perustuvassa opiskelu- ja toimintakyvyn arvioinnissa näkökulma erityisen tuen tarpeeseen on kokonaisvaltaisempi; sen sijaan että arvioinnissa keskityttäisiin opiskelijassa oleviin erityisen tuen tarpeen syihin, tarkistellaan opiskelijan opiskelu- ja toimintakykyä suhteessa opiskeluympäristöön ja käytettävissä oleviin menetelmiin ja palveluihin. Näkökulman muutos saa aikaan sen, että arvioinnissa saadaan esille ja keskusteltavaksi toimintakykyä rajoittavat tekijät mutta samalla tulee näkyväksi myös opintojen järjestämisen kannalta erittäin merkittävää tietoa asiakkaan toimintakyvyn vahvuuksista ja voimavaroista.

Ammatillisen koulutuksen reformissa on selvästi nähtävissä ammatillisen erityisopetuksen viitekehyksen muutos, sillä myös lainsäädännössä diagnosoiperusteisen erityisopetuksen perusteen rinnalle ja ohi on nostettu toimintakykyajattelun mukainen, asiakaslähtöinen ja valtaistava tuen tarpeen näkökulma, joka korostaa yksilön aktiivista roolia ja ihmisen ja ympäristön suhdetta toiminnan lähtökohtana. Tarkastelunäkökulman muutosta on kuvattu taulukossa 3, jossa verrataan diagnosoiperusteisen erityisen tuen tarpeen viitekehystä biopsykososiaalisen toimintamallin mukaiseen erityisen tuen tarpeen arviointiin.

Tarkastelukohde	Diagnoosi-perusteinen erityisen tuen tarpeen viitekehys	Biopsykososiaalisen toimintamallin mukainen erityisen tuen tarpeen viitekehys
Erityisen tuen tarve	Sairauden tai vamman aiheuttama haitta	Toimintakyvyn ongelmat arkielämässä/työssä / opinnoissa selviytymisen vaikeudet, hyvinvointivajeet, elämänhallinnan menetys
Erityisen tuen tarpeen aiheuttaja	Yksilön puutteet ja vajavuudet (yksilön vika)	Ihmisen ja ympäristön (fyysisen, sosiaalisen, kulttuurisen) suhteen ristiriita
Erityisen tuen tavoite	Vajavuuksien ”korjaaminen” tai kompensointi	Voimavarojen vahvistuminen; oppiminen; uusien mahdollisuuksien löytyminen; parempi selviytyminen ja sosiaalinen osallisuus
Erityisen tuen menetelmät	Yksilöön kohdistuvat toimenpiteet arviointi, hoito, valmennus, sopeutus	Yksilön käytössä oleviin resursseihin ja ympäristön mahdollisuuksiin vaikuttaminen
Palvelujen toteutuksen painopiste	Arviointipainotteisissa asiantuntija- ja erityistason palveluissa; erityisoppilaitokset	Inklusiivisissa lähipalveluissa; oppimisympäristöissä ja -yhteisöissä; oppilaitos- ja työnantajayhteistyössä; vertaistuen mahdollisuuksien hyödyntämisessä
Asiakkaan rooli	Palvelun kohde, edunsaaja, erityisopiskelija	Elämäänsä suunnitteleva toimija; aktiivinen osallistuja opintojen suunnittelussa, päätöksenteossa ja arvioinnissa
Erityisen tuen toiminta-alue	Rajautuu yksilöön ja hänen vajavuuksiinsa	Yksilö ja hänen toimintaympäristönsä ja sosiaaliset verkostonsa

Taulukko 3: Diagnoosiperusteisen ja biopsykologisen viitekehysten vertailua erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja toteutuksessa (Järvikoski 2014, mukailen Karvonen 2018)

Vaikka diagnoosikeskeinen erityisen tuen tarpeen määrittely on koettu liian kapea-alaiseksi oppilaitosympäristössä, on ICF-pohjaisista erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmistä ollut käytettävissä melko niukasti tutkimustietoa aina viime vuosiin saakka. Euroopan maista erityisesti Portugalissa, Italiassa, Ruotsissa ja Sveitsissä on tutkittu ja kehitetty ICF-viitekehysten mukaisia menetelmiä erityisen tuen päätöksenteossa ja henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laadinnassa. Tutkimusten kohteena ovat olleet pääasiassa peruskouluikäiset lapset ja nuoret sekä eri sairaus- tai vammaryhmiin kuuluvat lapset. Oman toimintatutkimukseni aihepiirinä ovat, ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat tai siellä opiskelevat erityistä tai vaativaa erityistä tukea tarvitsevat nuoret, ovat toistaiseksi olleet esillä vain muutamissa koti- tai ulkomaisissa ICF-luokituksen soveltamista koskevissa tutkimuksissa.

Vuonna 2017 julkaistu Susana Castron ja Olympia Palikaran kokoama tutkimusartikkelikokoelma, *An Emerging Approach for Education and Care: Implementing a Worldwide Classification of Functioning and Disability*, tarjoaa tällä hetkellä parhaan yhteenvedon tutkimus- ja kehittämistyöstä, jota on tehty maailmanlaajuisesti ICF-luokituksen soveltuvuudesta ja käyttökohteista erityisopetuksessa. (Castro & Palikara 2017.) Näistä mainittakoon esimerkiksi Susana Castro, joka tutkimusryhmineen (2013) tarkasteli autismin kirjon perinteisten arviointimenetelmien ja ICF-koodien yhdistämisen luotettavuutta. Vaikka tutkimus osoitti, että diagnostiset ja toiminnalliset tiedot voidaan integroida, paras lopputulos saavutetaan, kun nämä lääketieteellinen tieto ja toimintakykyä koskevat arvioinnit ovat esillä toistensa rinnalla ja toisiaan täydentäen. (Castro, Ferreira, Dababnah & Pinto 2013.) Castron ym. tutkimuksessa viitattiin myös siihen, kuinka ICF-luokituksen käyttökohteita tulisi rohkeasti laajentaa ja kehittää myös sitä soveltavia asiakaslähtöisiä mittareita.

Aljunied ja Frederickson (2014) testasivat tutkimuksessaan ICF pohjaista haastattelulomaketta autismin kirjon oppilaiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimisessa. Tutkimus osoitti ICF-viitekehyksen kuvaavan kokonaisvaltaisesti oppilaan toiminta- ja koulunkäyntikykyä sekä sopivan hyvin oppilaitoksen moniammatilliseen toimintaympäristöön. Samanlaiseen johtopäätökseen päätyi vuotta aikaisemmin myös Gan ja kumppanit (2013), jotka kehittivät ICF -pohjaisen kyselylomakkeen autistisille esiopetuksessa oleville lapsille Taiwanissa.

Portugali otti ensimmäisenä Euroopan unionin maista käyttöön ICF- viitekehykseen perustuvan erityisen tuen tarpeen arvioinnin ja tukitoimien suunnittelun koulutusjärjestelmäänsä vuonna 2008. Portugalin toimintamallin toimeenpanoa ja luotettavuutta ovat tutkineet mm. Sanches-Ferreira ja kumppanit vuonna 2015. Tutkimuksessa vertailtiin erityisen tuen tarpeen päätöksen saaneitten oppilaiden toimintakykyprofiileja heidän henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmiansa tavoitteisiin ja tukitoimiin. Tutkijat havaitsivat, että erityisen tuen päätöksen saaneilla oppilailla oli toimintarajoitteita selvästi enemmän, kuin heidän tukitoimissaan tai tavoitteen asettelussa oli huomioitu. Lisäksi tuen kontekstuaalisia osa-alueita ei oltu juurikaan huomioitu palveluissa tai tukitoimissa. Tutkimusryhmä totesi ICF:n olevan hyödyllinen oppilaiden tuen tarpeen kokonaisvaltaisessa tunnistamisessa ja erityisopetuksen päätöksen tekemisessä, mutta tiedon hyödyntäminen ja kytkeminen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen olivat puutteellisia. (Sanches-Ferreira, Silveira-Maia & Alves 2014.)

Useat tutkimustutkimukset ICF-luokituksen lasten- ja nuorten version ICF-CY:n käytöstä Italiassa ovat myös osoittaneet, että viitekehys on hyvin käyttökelpoinen oppilaitosympäristössä erityisen tuen tarpeen määrittelyyn ja tukitoimien suunnitteluun. Italiassa tehdyistä tutkimuksista omaa kehittämistyötäni lähiten sivuaa Gianni De Polon tutkimusryhmän vuosina 2005-2009 toteuttama toimintatutkimus Veneton alueella,

Italian koillisosassa. Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää ICF-luokituksen avulla uusia työkaluja erityisen tuen tarpeen dokumentointiin ja moniammatilliseen yhteistyöhön vammaispalvelujen, koulujen ja vanhempien välillä. Tutkimukseen osallistui yhteensä noin 200 opettajaa, oppilasta ja heidän huoltajiaan sekä vammaispalvelujen moniammatillista asiantuntijaverkostoa. (De Polo, Pradal, Bortolot, Buffoni & Martinuzzi 2009.) Tutkimuksen alkuvaiheessa opetus- ja asiantuntijaverkosto perehdytettiin ICF-luokitukseen ja toimintakykyajatteluun. Tutkimus toteutettiin neljässä, toisiaan kronologisesti seuraavissa erityisen tuen tarpeen tunnistamis- ja dokumentointikokonaisuudessa: 1) Erityisen tuen tarpeen arviointi oppilaitoksessa, 2) sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden laatima psyykkisen ja fyysisen toimintakyvyn arviointi, 3) oppilaitoksen, huoltajien ja vammaispalvelujen asiantuntijoiden yhteisesti laatima toimintakykyprofiili ja sitä pohjatietona käyttäen laadittu 4) henkilökohtainen opiskelusuunnitelma sisältäen erityisen tuen tarpeen määrittelyn. (De Polo ym. 2009.)

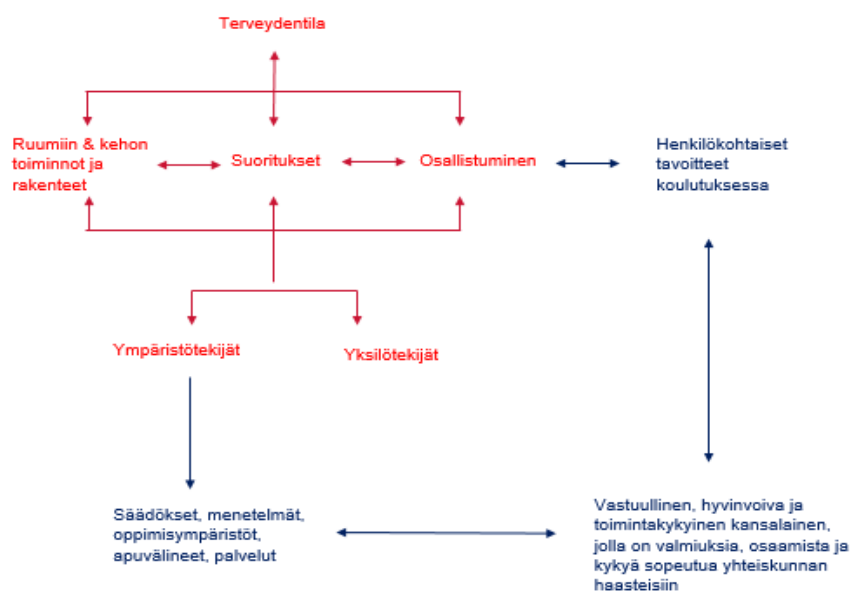
Tutkimus osoitti jo alkumetreillään, että ICF-viitekehys tarjoaa hyvän yhteisen rungon ja kielen erityisen tuen tarpeen määrittelylle, mutta uusien työkalujen käyttöönotto oli haasteellista, koska oppilaan kanssa toimiva moniammatillinen verkosto tarkasteli toimintakykyä omista, toisistaan poikkeavista, intresseistään käsin: Terveystuotohenkilöstö sairauden ja vamman näkökulmasta ja opetushenkilöstö pedagogisesta viitekehyksestä. Tutkimuksessa todettiin myös, etteivät oppilaiden ja opiskelijoiden erityisen tuen palvelut tai opintojen tavoitteet olleet riittävän yksilöllisiä, jos erityisen tuen tarve oli määritelty pelkästään ICD-tautiluokituksen pohjalta huomioimatta toimintakyvyn biopsykososiaalista ulottuvuutta. (De Polo ym. 2009.)

Toimintatutkimuksen edetessä moniammatillinen toimijajoukko kehittyi kuitenkin nopeasti yhteistyössä ja toimintakykyajattelun sisäistymisessä. Oppilaitten ja opiskelijoiden henkilökohtaisissa opiskelusuunnitelmissa huomioitiin erityisen tuen tarpeen monimuotoisuus ja kontekstisidonnaisuus aikaisempaa laajemmin ja yksilöllisemmin. Erityisen tuen tarpeen ohella uusi lähestymistapa tuotti myös tietoa oppilaan tai opiskelijan toimintakyvyn vahvuuksista. Kokemukset olivat niin vakuuttavia, että jo kahden kokeiluvuoden jälkeen ICF-luokitukseen pohjautuvat työkalut otettiin virallisesti käyttöön kaikilla kouluasteilla Veniton alueella sijaitsevassa Trevision maakunnassa. (Polo ym. 2009.) Samansuuntaiseen tulokseen olivat päätyneet jo vuonna 2004 ruotsalaiset Granlund, Eriksson ja Ylve'n omassa tutkimuksessaan, jossa he vertailivat saman diagnoosin omaavien opiskelijoiden toimintakykyprofileja ICF-luokituksen osa-alueilla suoritukset ja osallistuminen (d) sekä ympäristötekijät (e). Vertailun perusteella he totesivat, että saman diagnoosin tai vammaryhmän opiskelijoiden toimintakykyprofiilit eroavat runsaasti toisistaan. Erityisen tuen tarvetta ei tutkimuksen perusteella voida määrittellä ainoastaan opiskelijan diagnoosin tai vammaryhmän

perusteella, vaan toimintakyky ja siinä olevat mahdolliset rajoitteet tulisi arvioida yksilökohtaisesti huomioiden erityisesti ympäristö- ja yksilötekijöiden vaikutukset suoritukset ja osallistuminen osa-alueeseen eri toimintaympäristöissä. (Granlund, Eriksson & Ylvén 2004, 130-137.)

Omassa tutkimuksellisessa kehittämistyössäni olen tukeutunut vahvimmin sveitsiläisen kasvatustieteen tohtori Judith Hollenwegerin näkemyksiin ICF-viitekehyksen tarkentamisesta ja laajentamisesta koulutuksen tarpeisiin. (Hollenweger 2011, 5-8.) Kuviossa 6 esitetystä, Hollenwegerin laatimassa, laajennetussa ICF-mallissa otetaan huomioon vahvasti pedagogisen hyvinvoinnin ulottuvuudet ja näkökulma toimintakyvyn tukemiseen oppimisympäristöjen ja menetelmien kautta (Hollenweger 2011, 8). Toisaalta ns. koulun keinot perustuvat vahvasti myös yksilökohtaisten osallistumismahdollisuuksien vahvistamiseen ja tavoitteiden asettamiseen. Sveitsin kokemukset viitekehyksen muokkaamisesta ja laajentamisesta osoittavat myös sen, että ICF on vielä keskeneräinen ja jatkokehittämistä tarvitaan.

Sveitsissä kehittämistyön ensimmäisessä vaiheessa vanhamuotoinen erityisen tuen tarpeen lomakkeisto ja siihen kytketty henkilökohtainen opiskelusuunnitelma uudistettiin ICF-mallin mukaiseksi. Toimintaa ohjasi se perusajatus, että erityisen tuen tarve on moniulotteinen ilmiö, johon liittyy ei vain oppilas tai opiskelija vaan myös sen ympäristö, jossa hän opiskelee. Uusissa opiskelusuunnitelmissa erityisen tuen tarpeen määrittely on vahvasti yhteydessä opiskelun tavoitteisiin ja konkreettiseen toteutukseen ja prosessin arviointiin. Hollenweger laajensi perinteistä ICF-mallia lisäämällä siihen aikaisempaa vahvemmin opiskelijan osallisuusmahdollisuuksien arvioinnin ja palvelutarpeen määrittelyn sekä ympäristötekijöiden arvioinnin suhteessa käytettävissä oleviin opetusmenetelmiin, apuvälineisiin ja muihin resursseihin. Tuen tarpeen arvioinnin rinnalle nostettiin myös opiskelijan yksilölliset tavoitteet opinnoissa sekä erityisen tuen palvelujen määrittely. (Hollenweger 2011.)



Kuvio 6: Koulutuksen ulottuvuudella täydennetty ICF-luokitus (Hollenweger 2011, 8)

Ensimmäisessä vaiheessa arvioinnin osa-alueet liitettiin ICF-kehikkoon, johon tuotettiin osa-alueittain koottua arviointitietoa eri tietolähteistä. Näitä informaatio-osioita (terveydentila, ruumiin ja kehon toiminta, suoritukset ja osallistuminen, ympäristötekijät ja yksilötekijät) käytettiin myös haastattelu- ja arviointikysymysten teemoitetussa ja arviointimittareiden kehittämisessä. Kehittämistyön toisessa vaiheessa laadittiin sähköinen arviointityökalu, jonka kehittämiseen ja testaamiseen osallistui 143 ohjauksen asiantuntijaa sekä 400 lasta huoltajineen. Työskentelyn tuloksena syntyi Sveitsissä valtakunnallisesti käytössä oleva SAV-lomakkeisto, jonka pohjalta laaditaan sekä erityisen tuen tarpeen määrittely, että opiskelijan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Lomakkeistossa ICF-luokituksen mukainen ryhmittely on järjestelty uudelleen kuviossa 7 esitetyillä sisällöillä.



Kuvio 7: SAV-erityisen tuen tarpeen prosessi (Hollenweger 2014)

Hollenwegerin kehittämistyössä tärkeä vaihe oli sopia toimintakyvyn arviointiin käytettävän tiedon luonteesta. Lähtökohtaisesti tieto jaettiin kolmeen erilaiseen arviointitiedon ryhmään: 1) Kontekstista riippumaton kliininen tieto (diagnoosi, terveydentilassa tai sairaudessa tapahtunut muutos) 2) Kontekstisidonnainen tieto, kuten oppimisvalmiuksien arviointi tietyssä ympäristössä ja 3) Ennakointitieto, joka vahvistuu tai muuttuu ulkoisista muuttujista riippuen. (Hollenweger 2011.)

Suomessa ICF-luokituksen hyödyntämistä erityisen tuen tarpeen arvioinnissa on tutkittu vielä niukasti. Tämä johtuu osin siitä, että erityisen ja vaativan erityisen tuen tarvetta on perinteisesti määritelty aina näihin päiviin saakka koulutusdokumenteissa selkeästi medikalistisesta yksilöparadigmasta käsin. Erityisen tuen tarpeen määrittelyä ja sitä, minkälainen positio erityisiksi määrittyville nuorille näissä käytän-

nöissä on pohtinut väitöskirjassaan myös Helsingin yliopiston tutkijatohtori Anna-Maija Niemi (2015). Eri-tyisopetuksen tarpeen nähdään nousevan opiskelijassa olemuksellisesti olevista, vammoista tai sairauksista johtuvista puutteista tai tarpeista, joiden johdosta opiskelijalla on oikeus saada erityisopetusta (Niemi 2015, 16, 67-70). Opiskelukyvyn ja erityisen tuen tarpeen arvioinnissa hukataan olennaista tietoa, jos rajaudutaan sairauksien ja vikojen tunnistamiseen ja unohdetaan ihmisten erilaisuus ja ainutkertaisuus sekä heidän ulottuvillaan olevat voimavarat. Kun pääasiallinen huomio on yksittäisissä sairauksissa tai vammoissa, seurauksena voi olla tuen tarpeen ohittaminen, sairauden tai vamman ylikorostuminen palvelujen suunnittelussa ja toteutuksessa tai jopa täysin väärin palvelujen tarjoaminen. (Kerätär, Taanila, Härkäpää & Ala-Mursula 2014, 495-502.) Biopsykososiaalisen mallin mukaisesti tarvitaan systemaattista monialaista arviointia toimintakyvystä ja tutkittavan antamista merkityksistä. Toimintakykyä tukeva arviointi sisältää aina myös tulkintaa, jonka tausta on ihmistieteiden ymmärtävässä tutkimusotteessa (Kerätär ym. 2014).

ICF-luokituksen biopsykososiaalista mallia on sovellettu Suomessa oppilaitosympäristöissä toistaiseksi hyvin rajoitetusti ja siksi myös aihepiiriin liittyvät suomalaiset tutkimukset ovat pääasiassa keskittyneet olemassa olevan erityistä tuen tarvetta koskevan dokumentaation tutkimiseen ICF-viitekehyksessä, eivät niinkään toimintakykijatteluun pohjautuvien arviointien, arviointitiedon ja ohjausmenetelmien käyttöön ja vaikuttavuuteen opintojen siirtymävaiheissa tai henkilökohtaistamisessa. Saatavissa olevat suomalaiset tutkimukset sivuavat aiheetta, mutta opiskelukyvyn määrittelyn sijaan niissä on selvitetty esimerkiksi kuntoutussuunnitelmien tai toimintakyvyn kuvausten sisältöjä ICF-viitekehyksessä. Lisäksi tutkimusten konteksti vaihtelee oppilaitos- ja kuntoutusympäristöjen välillä.

Suomessa Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri ja Ammattiopisto Luovi ovat ottaneet ICF-luokituksen viitekehykseksi opiskelukyvyn ja toimintarajoitteiden tunnistamisessa ja henkilökohtaistamisen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Kehittämistyössä on huomioitu kansainvälinen ja kotimainen tutkimustieto ICF-luokituksen soveltuvuudesta koulu- ja oppilaitosympäristöön ja erityisen tuen tarpeen arviointiin.

Toimintakykyarvio.fi on Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa kehitetty palvelu toimintakyvyn kuvaamiseen. Sen tarkoituksena on selvittää oppilaan, huoltajan ja oppilaan arjessa toimivien ammattihenkilöiden yhteinen näkemys oppilaan toimintakyvystä. Palvelun avulla arvioidaan kunkin oppilaan henkilökohtainen tuentarve oppimistilanteissa ja koulupäivän muissa arjentoiminnoissa. (Innokylä 2015.) Toimintakyvyn arvioinnilla saadaan näkyviin oppilaan toimintakyvyn eri osa-alueille kohdentuva tuen tarve. Näin saadaan aikaiseksi yhtenevä, mutta kuitenkin oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiva arviointi. Oppilaan koulupäivän aikaisen kokonaisvaltaisen avuntarpeen arviointi helpottaa avustukseen käytettävien resurssien

suunnittelua, sekä avustajien tehtävien konkretisointia (toimintakykyarvio.fi). Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin Ruskeasuon koulussa on myös kokeiltu ICF-luokituksen käyttöönottamista toimintakyvyn arvioinnissa ja oppilaiden HOJKS tavoitteiden laadinnassa. Kokeilussa on huomattu, että ICF-luokituksen avulla tavoitteenasettelua voidaan selkiyttää ja konkretisoida. Luokituksen avulla on saatu näkyväksi myös tavoitteissa olevia puutteita, joista ilmeisin oli ympäristötekijöihin liittyvien tavoitteiden vähäisyys. Ruskeasuon koulussa huomattiin myös, että ICF-luokituksen avulla joidenkin tavoitteiden abstraktiivisuutta pystyttiin vähentämään käyttämällä ICF-luokitushierarkian alempia portaita. Vaikka luokituksen katsottiinkin soveltuvan hyvin oppimiskyvyn ja tuen tarpeen mittaamiseen, Ruskeasuon koulussa ICF-luokitus koettiin käytännön opetus-, kuntoutus- ja hoitotyössä liian raskaaksi välineeksi juuri kattavuutensa vuoksi. (Rämä, Teinilä, Airaksinen & Tiainen 2015.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA MENETELMÄT

Ammatillisissa opinnoissa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan toimintakyvyn sekä opiskelussa ja sen yhteydessä tarvittavien tukitoimien suunnitteluun ja arvioinnin yhtenäistämiseen on ollut suuri tarve. Vaikka käytössä olevien arviointimenetelmien kirjo on laaja ja monista menetelmistä on käytössä useita erilaisia versioita, ei niistä yksikään ole tarkoitettu erityisen tuen tarpeen arviointiin ammatillisessa koulutuksessa. Sopivan mittaus- ja arviointikäytännön puuttuessa opiskelukykyä ja opiskelijan ohjauksen ja tuen tarvetta on arvioitu vaihtelevilla menetelmillä, jotka eivät aina ole perustuneet näyttöön niiden pätevydestä ja soveltuvuudesta kyseisessä tarkoituksessa. Vaihtelevat menetelmät tuottavat kirjavuutta käytettyyn käsitteistöön ja aiheuttavat runsaasti tulkintaa sekä opiskelijoiden että heidän kanssaan työskentelevien toimijoiden keskuudessa.

Tässä opinnäytetyössä kuvailen Ammattiopisto Luovissa toteutettua opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeen kehittämistoimintaa ja lomakkeen liittämistä kansainväliseen ICF-luokitukseen sekä arviointilomakkeen ja opiskelijan erityisen tuen tarpeen arviointikäytänteiden käyttöönottoa Ammattiopisto Luovin hakeutumisvaiheen palveluissa. Kehittämistyö toteutettiin johdollani toimintatutkimuksellisenä kehittämiprojektina. Kehittämistyön tilaajana oli Ammattiopisto Luovi, jonka palveluksessa toimiessani olen vastannut erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmien kehittämisestä vuodesta 2013 saakka.

Tämän toimintatutkimuksen kohderyhmänä ovat erityistä tukea ammatillisissa opinnoissaan tarvitsevat nuoret ja heidän kanssaan työskentelevät opetuksen, ohjauksen ja opiskeluhyvinvoinnin toimijat sekä laajemmassa mittakaavassa myös opiskelijan kokonaiskuntoutukseen osallistuvat verkostot.

Kuvailen tässä opinnäytetyössä toimintatutkimuksen prosessin kulkua, kerättyä tutkimusmateriaalia ja niistä tehtyjä analyyskejä ja havaintoja. Erityisen tuen tarpeen arviointikäytänteiden kehittämisessä viitekehyksenä on ollut ICF-luokituksen mukainen biopsykososiaalinen ihmiskäsitys ja kehittämistyö on toteutettu toimintatutkimuksellisenä prosessina. Tutkimuksen syklinen eteneminen tulee esille monimuotoisena tutkimuksellisen aineiston keruuna tai jo aikaisemmin kerättyjen aineistojen hyödyntämisenä kehittämistoiminnassa. Vaihe vaiheelta etenevässä kehittämistyössä ovat olleet mukana sekä johdollani toiminut kehittämisryhmä, että erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevat nuoret ja heitä ohjaavat tahot. Toimintatutkimukselle tunnusomaisesti syklinen eteneminen pitää sisällään useita testausvaiheita ja niistä koottujen palautteiden kautta kehittämisen arviointia, reflektointia ja toiminnan jatkuvaa suunnittelua ja parantamista.

Tämän toimintatutkimuksen tavoitteet ovat:

1. Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeiston teoreettisen viitekehyksen määrittely sekä arviointilomakkeiden ICF-luokituksen mukainen siltaaminen, jossa arviointikohteet ja kriteerit tarkastellaan rinnakkain kansainvälisen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitusjärjestelmän (ICF) kanssa erityisesti käytettyjen termien ja kuvausten osalta. Lomakkeiston siltaamisen tarkoituksena on vahvistaa arviointitiedon luotettavuutta sekä tiedon siirrettävyyttä eri oppilaitosten ja palveluntuottajien välillä.
2. Arviointilomakkeiston viimeistely
3. Arviointilomakkeiston valtakunnallinen käyttöönotto Ammattiopisto Luovin koulutuskokeiluissa ja opiskelijavalinnassa.
4. Arviointilomakkeiden käyttöönoton laajentaminen opiskelijan erityisen tuen tarpeen arviointiin osana henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) laadintaa, toteutusta ja arviointia.

Toimintatutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä tutkitaan toiminnan näkökulmasta, jolloin ei etsitä niinkään vastausta kysymykseen ”mitä”, vaan paremminkin ”miten”. Tämän toimintatutkimuksen tutkimuskysymykset muotoutuvat syklisen kehittämisen myötä seuraaviksi:

1. Miten ICF-luokitus soveltuu viitekehykseksi ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen arviointiin?
2. Miten Ruori- arviointimenetelmän käyttö on edistänyt erityisen tuen tarpeen arviointia Ammattiopisto Luovissa?

5 TOIMINTAUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT

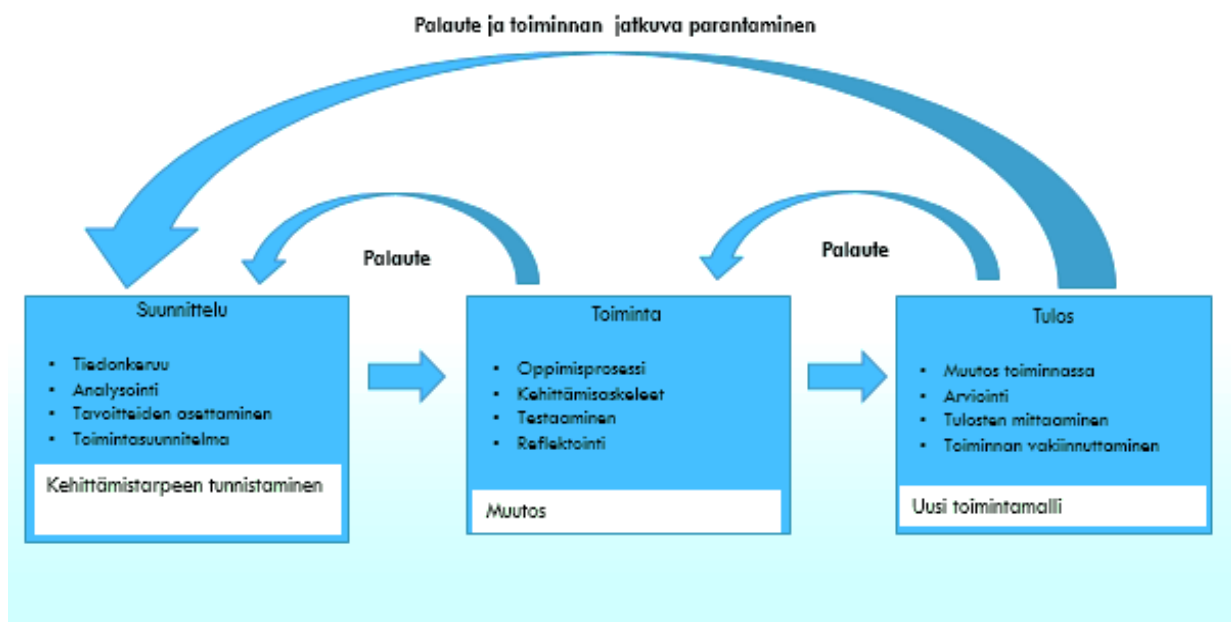
Ruori- menetelmän erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeiden liittäminen ICF-luokitukseen, menetelmän viimeistely ja käyttöönotto toteutettiin toimintatutkimuksellisenä kehittämisprosessina yhteistyössä kehittämisessä jo aiemmin mukana olleen moniammatillisen työryhmän kanssa. Menetelmän siltauksessa noudatettiin ICF Research Branchin siltausohjeita yhdistettynä sisällönanalyysiin. Arviointimenetelmän viimeistelyvaiheessa menetelmää testattiin asiakaskäytössä, josta on koottu palaute sekä asiakkailta että heitä ohjanneilta asiantuntijoilta. Palautteet koottiin fokusryhmähaastatteluilla.

5.1 Toimintatutkimus

Tutkimusmenetelmänä toimintatutkimuksen on todettu soveltuvan erityisen hyvin organisaatioiden toiminnan kehittämiseen. Toimintatutkimus pyrkii saattamaan yhteen teorian ja käytännön sekä tutkijat ja käytännön edustajat (Jantunen, Naaranoja, Piippo, Mäkelä, Valtanen & Sankelo 2012). Toimintatutkimus on interventioon perustuva, käytännönläheinen, osallistuva, reflektiivinen ja sosiaalinen prosessi, jossa pyritään dialogisuuteen, tasavertaiseen osallistumiseen perustuvaan yhdessä ajattelemiseen ja perehtymiseen asiaan tai toimintaan (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007). Toimintatutkimuksen päämääränä on samanaikaisesti luoda uusia ratkaisumalleja käytännön tilanteeseen sekä lisätä ratkaistavaan haasteeseen liittyvää tieteellistä ymmärrystä ja näyttöä (Järvinen 2007, 37-54).

Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa sai alkunsa USA:ssa 1940-luvulla, jolloin sosiaalipsykologi Kurt Lewin (1890 – 1947) otti käyttöön action research-käsitteen. Lewinin tutkimuskäytänteille oli tyypillistä toimiminen ryhmässä ja pyrkiminen toiminnan yhteisvastuulliseen kehittämiseen. Lewin kehitti myös kenttäteorioita, joissa hänen ajatuksena oli, että ihmisiä tutkitaan heidän luonnollisissa oloilois saan. (Heikkinen ym. 2007, 23 – 26.)

Toimintatutkimus tuli 1980-luvulla suosituksi menetelmäksi erityisesti kasvatustieteessä. Australialainen tutkija Stephen Kemmis kehitti Lewinin (1946) esittämiin ajatuksiin perustuvan toimintatutkimuksen mallin, jonka keskeisenä ideana on spiraalimaisesti etenevä toiminta- ja tutkimusvaiheiden vuorottelu. Kemmisin mukaan yksittäinen toimintatutkimuskierros koostuu suunnittelusta, toiminnasta, havainnoinnista ja reflektoinnista. Syklin yksi toimintatutkimusvaihe on perusta seuraavalle kierrokselle, ja tarkoituksena on jatkuvasti kehittää toimintoja ja toimintojen ymmärtämistä. Kuviossa 10 havainnollistan toimintatutkimuksen syklistä kulkua mukailen Kemmisin mallia. (Kemmis & McTaggart 1988.)



Kuvio 10: Toimintatutkimuksen syklisyys, mukailen Kemmis & McTaggart 1988

Argyris kumppaneineen kuvaa toimintatutkimuksen pääperiaatteita viiden teesin pohjalta (Argyris, Putman & McLain Smith. 1985, 8-9):

1. Toimintatutkimus etsii ratkaisuja organisaatioiden konkreettisiin toiminnallisiin ongelmiin.
2. Tutkimus etenee syklisesti ongelmien tunnistamisesta toiminnan suunnitteluun, itse toimintaan sekä toiminnan tulosten arviointiin.
3. Toimintatutkimuksessa on etusijalla koulutukselliset toimenpiteet, joilla pyritään osallistujien käyttäytymisen ja ajattelutapojen muuttamiseen.
4. Toimintatutkimus kyseenalaistaa olemassa olevan status quon demokraattisten arvojen näkökulmasta.
5. Toimintatutkimus pyrkii samanaikaisesti edistämään tutkimiansa ilmiöiden teoreettista käsittämistä ja niiden käytännöllistä hallintaa.

Järvinen (2007, 37-54) on puolestaan kuvaa toimintatutkimusta seuraavasti: "Toimintatutkimus on tutkijan toimintaa, jolla pyritään ratkaisemaan käytännön ongelmia ja samalla hankkimaan sellaista tietoa, jolla on tieteellistä näyttöä." Toimintatutkimus voidaan siis yleisellä tasolla määritellä lähestymistavaksi, jossa tutkija osallistuu tutkittavan yhteisön toimintaan ja pyrkii ratkaisemaan jonkin tietyn ongelman yhdessä yhteisön kanssa.

Greenwood ja Levin toteavat toimintatutkimusta käsittelevässä kirjassaan (1998), että toimintatutkimus ei lähestymistapana rajoita tutkimuksen metodologian valintaa. Toimintatutkimuksen eri syklit saattavat edustaa tarvittaessa myös eri tutkimusmuotoja. Aivan yhtä lailla toimintatutkimus voi olla joko määrällistä, laadullista, tai monimenetelmäistä. Toimintatutkimus koostuu kuitenkin aina tutkimuksesta, osallistumisesta, sekä toiminnasta. (Greenwood & Levin 1998, 34-65.)

Toimintatutkimuksen keskeinen menetelmä on kehittämiskontekstin äärellä tapahtuva dialogi ja reflektointi. Tutkijan tulee dokumentoida nämä keskustelut ja niissä asetettuja tavoitteita sekä esitettyjä näkemyksiä sekä toimintaa. Heikkinen ym. kuvaa reflektoinnin olevan sitä, että osanottajat ottavat kantaa, keskustelevat, pohtivat ja tutkivat käytännössä erilaisten vaiheiden onnistumista ja tavoitteiden toteutumisesta. Reflektointi on näin ollen myös osa arviointiprosessia, toimien samalla seuraavan syklin suunnittelun pohjana. Uuden kehittäminen vaatii ihmisten välistä yhteistoimintaa sekä vuorovaikutusta ja yhtä lailla se vaatii myös tutkijalta huolellista perehtymistä toimintaympäristöön, sen arvoihin ja ihmisiin. (Heikkinen ym. 2006, 15 -18.)

Valitsin omaan opinnäytetyöhöni lähestymistavaksi toimintatutkimuksen, koska tavoitteena oli sekä kehittää että tutkia toimintakykyajatteluun perustuvien erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmiä ammatillisessa koulutuksessa. Kyseessä oli siis oppilaitoksen kehittämistarpeista noussut toiminnan kehittäminen, johon haluttiin myös vahva tutkimuksellinen viitekehys ja tieteellinen näkökulma. Heikkinen ja Jyrkämä toteavat, että toimintatutkimuksessa on pohjimmiltaan kyse interventioista eli muutokseen tähtäävästä väliintulosta (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33, 44.) Toimintatutkimukselle onkin tunnusomaista toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus ja pyrkimys käytännöllisten hyötyjen saavuttamiseen. Sen päämääränä ei ole koskaan vain tutkimus, vaan toiminnan samanaikainen kehittäminen eli toimintatutkimus. (Heikkinen 2001, 70.)

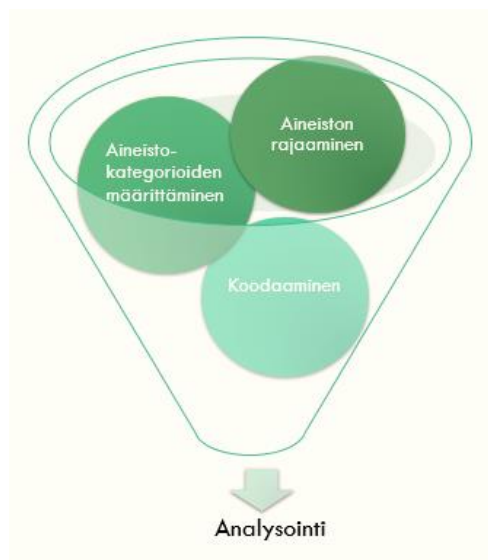
5.2 Sisällönanalyysi ja ICF-siltaamissäännöt

Strukturoitua tai strukturoimatonta toimintakykytietoa voidaan liittää, eli sillata, ICF-luokitukseen noudattamalla ICF Research Branchin siltaamishojeita. Siltaamisen pääasiallisena tarkoituksena on tunnistaa ja tarkentaa toimintakykytietoa yhdistämällä se ICF:n aihekoodiin. (ICF 2013.) Siltaamista voidaan käyttää erilaisiin mittareihin, standardoituihin testeihin, laadulliseen tietoon, kliiniseen tutkimukseen ja interventioiden tavoitteisiin. Tässä opinnäytetyössä Ruori- erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeiden arviointikohdetta sillattiin ICF-Research Branchin siltaamismenetelmää noudattaen. Lisäksi huomioitiin Alarcos Ciezan

ym. (2005) määrittämiä siltaamista koskevia säännöt, joita myös ICF-käyttöopas suosittelee käyttämään toimintakykytiedon siltaamisessa ICF-luokitukseen (WHO 2013).

Tässä opinnäytetyössä lähestymistapa siltaamiseen ja aineiston analyysiin on teorialähtöinen. Pless ja Granlund (2011) esittävät miten Ciezan linkittämissääntöjä voidaan käyttää myös yhdistettynä sisältöanalyysiin. Myös Tuomen ja Sarajärven (2012, 97-100) mukaan kysymyslomakkeistoon muodostamaa aineistoa voi käsitellä teoreettisen sisällönanalyysin mukaan. Tällöin analyysin tulee perustua johonkin teoriaan, malliin tai tausta-ajatukseen. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin perustui ICF- viitekehykseen, joka toimi analyysia ohjaavana strukturoituna runkona.

Rosen (2001, 60) mukaan sisällön analyysi muodostuu neljästä vaiheesta: 1) Aineiston valinta ja rajaaminen, 2) aineistokategorioiden määrittäminen, 3) koodaaminen ja 4) analysoiminen (Rose 2001).



Kuvio 11: Sisällönanalyysin vaiheet (Rose 2001)

Elon ja Kyngäksen (2008, 107-117) mukaan aineiston koodaaminen ja analyysi voi valmista analyysirunkoa käytettäessä edetä kahdella tavalla: aineistosta voidaan poimia ainoastaan sisällöllisesti luokitusrungon mukaisiin kategorioihin sopivat asiat tai mukaan voidaan ottaa myös luokittelun ulkopuolelle jääviä asioita, joista muodostetaan oma luokkansa. Ruori-arviointimenetelmän siltauksessa päädyttiin jälkimmäiseen vaihtoehtoon, jotta siltaamisen ulkopuolelle jäävät asiakkaan hyvinvointiin ja yksilötekijöihin liittyvät sisällöt tulevat huomioiduksi arviointia täydentävinä ja ohjaustyössä mukana olevina sisältöinä. Tässä tutkimuksessa analysoitavan aineiston muodostaa Ruori erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeet

Aineistokategorioiden määrittäminen on tärkeä vaihe sisällön analyysissä, koska se ohjaa myös analyysin tuloksia. Aineistokategoriat muodostuvat tässä kehittämistyössä ICF-luokituksen rakenteesta (b ruumiin

/kehon toiminnot, d suoritukset ja osallistuminen, e ympäristötekijät, yksilötekijät ja terveydentila). Sisällön analyysissä kategorioiden täytyy olla tyhjentäviä, eli jokaisen asian, jota halutaan tutkia, täytyy näkyä kategorioissa. Toisena vaatimuksena on, että kategorioiden tulee olla poissulkevia eli ne eivät saa olla keskenään päällekkäisiä. Kolmas vaatimus on, että kategoriat ovat kuvaavia, eli niiden täytyy valaista aineiston luonne. (Elo & Kyngäs 2008, 107-115.)

Koodaamisvaihe on sisällön analyysissä mekaanista työtä. Koodien on oltava niin yksiselitteisiä, että useampikin koodaaja tulkitsee ne samoin. Tällöin voidaan olla varmoja, että sisältö tulkitaan mahdollisimman oikein. Sisällön analyysissä käytetäänkin usein kahden koodaajan menetelmää. Kun aineisto on koodattu, seuraava vaihe on tulosten laskeminen. Sisällönanalyysissä yhdistetään kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta. Rose (2001) korostaa, että vaikka sisällönanalyysissä tavoitellaan puhdasta sisällön kvantitatiivista raportointia, on tuloksia kuitenkin kommentoitava, jolloin tutkimus muuttuu myös kvalitatiiviseksi. Toisin sanoen, varsinainen analyysi on useimmiten laadullinen, vaikka aineiston käsittely olisikin ollut määrällistä. (Rose 2001, 56.)

5.3 Fokusryhmähaastattelu

Tässä toimintatutkimuksessa palautetietoa arviointilomakkeiden testauksesta on koottu fokusryhmähaastattelu-menetelmällä (focus group interview / discussion). Fokusryhmähaastattelu on valikoidussa ryhmässä tapahtuva haastattelijan ylläpitämä keskustelu, joka etenee ennalta suunnitellun haastattelurungon pohjalta. Fokusryhmähaastattelu tuottaa monipuolisen ja rikkaan aineiston, jota ei olisi saatavissa muilla menetelmillä. (Pötsönen & Välimaa 1998.) Yhteen fokusryhmähaastatteluun osallistuu yleensä 4–10 henkilöä ja sitä ohjaa yksi tai useampi haastattelija. Haastateltavien valinnassa tavoitteena on saada koolle ryhmä haastateltavia, jotka pystyvät tuomaan tutkittavaan asiaan erilaisia näkökulmia. Fokusryhmähaastattelu on joustava menetelmä ja soveltuu vastaamaan erilaisiin tutkimuskysymyksiin. Useimmin selvitetään haastateltavien näkemyksiä, kokemuksia tai mielipiteitä asioista. Usein fokusryhmähaastattelu yhdistetään johonkin toiseen menetelmään. (Mäntyranta & Kaila 2008.) Haastattelijan tehtävänä on luoda keskusteluun turvallinen ja salliva ilmapiiri, joka mahdollistaa erilaisten käsitysten ja mielipiteiden esittämisen. Haastattelijalla on yleensä käytössä strukturoitu haastattelurunko, jossa on 5–8 teemaa. Näissä suositaan avoimia kysymyksiä. Lisäksi tarvitaan syventäviä kysymyksiä esimerkiksi ryhmässä esiin tulevista ristiriitaisista mielipiteistä. (Pötsönen & Välimaa 1998.)

Tässä toimintatutkimuksessa fokusryhmähaastattelun menetelmää on sovellettu sekä asiantuntijoiden että asiakkaiden kanssa käydyissä palautekeskusteluissa, joissa on koottu kokemuksia ja kehittämistarpeita Ruori -arviointilomakkeiston viimeistelyä varten. Haastattelun teemarunko ja haastatteluista kootut teemakohtaiset kehittämistarpeet on kuvattu tässä toimintatutkimuksessa kappaleessa 6.5.

6 TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä toimintatutkimus keskittyy Ruori –erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeiden ja -menetelmän viimeistelyvaiheeseen, jossa vuosina 2013-2015 kehitetty arviointimenetelmä sillattiin kansainväliseen ICF-luokitukseen ja jatkokehitettiin testausten ja asiakaspalautteiden pohjalta lopulliseen muotoonsa. Kehittäminen toteutettiin osana Ammattiopisto Luovin hallinnoimaa TEDDY-työllistymisen edistäminen yhdessä hanketta (1.2.2016 - 31.12.2018), jonka tavoitteisiin oli kirjattu myös Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän viimeistely ja käyttöönotto. Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa hankkeessa Ammattiopisto Luovin kumppanina toimi Oulun seudun ammattiopisto (OSAO).

Ammatillisten erityisoppilaitosten verkosto (Ameo) tarttui Ammattiopisto Luovin johdolla hakeutumisvaiheen palvelujen ja etenkin koulutuskokeilutoiminnan kehittämiseen keväällä 2013, jolloin aloitettiin myös erityistä tuen tarvetta mittaavien arviointimenetelmien määrittely osana palvelukokonaisuutta. Kehittäminen konkretisoitui nopeasti RUORI-erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän äärelle. Kuvaan seuraavassa kappaleessa lyhyesti tutkimuksellisen kehittämistyöni taustalla olevaa arviointimenetelmän kehittämistyötä vuosina 2013-2015. Varsinainen, tässä opinnäytteessä myöhemmässä vaiheessa kuvattu tutkimuksellinen kehittämistyöni, kohdentuu arviointimenetelmän viimeistely- ja käyttöönottovaiheeseen vuosille 2016-2018

6.1 Ruori -erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän kehittäminen vuosina 2013-15

Erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmä Ruorin kehittämisessä lähdettiin liikkeelle käytännön tarpeista. Ammatillisten erityisoppilaitosten verkosto AMEO asetti tavoitteeksi yhteisen arviointimenetelmän kehittämisen koulutuskokeilujen sekä ammatillisen koulutuksen hakeutumisvaiheen asiakkaiden erityisen tuen tarpeen arvioimiseksi ja palvelujen suunnittelun käynnistämiseksi. Kehittämisessä pidettiin tärkeänä arviointimenetelmän helppokäyttöisyyttä sekä arviointikohteiden määrittelyä siten, että arviointia voidaan toteuttaa oppilaitoksen arjessa havainnoiden ja asiakkaan tai opiskelijan kanssa yhdessä toimien. Jyväskylässä 27.3.2013 kokoontuneessa ammatillisten erityisoppilaitosten pedagogisessa päivässä perustettiin kehittämistyötä varten moniammatillinen, opetus ja opiskeluhyvinvoinnin asiantuntijoista koottu valtakunnallinen työryhmä, jonka puheenjohtajana toimin vuosina 2013-2015.

Ensimmäisessä kokouksessa työryhmä tutustui kahteen yleisesti käytössä olevaan asiakkaan tuen tarvetta mittaavaan arviointimenetelmään:

1. ASTA™ – avuntarpeen arviointiin, joka on Aspa-säätiössä kehitetty menetelmä palveluasumisen asukkaiden toimintakyvyn ja tuen tarpeen arviointiin. ASTAa voidaan käyttää esimerkiksi palvelusuunnittelussa tai terapian, asunnonmuutostöiden tai muun avun suunnittelussa ja tuloksellisuuden arvioinnissa. <https://www.aspa.fi/laatua-asumiseen/asta-avuntarpeen-arviointiin>
2. Kehitysvammaliiton TOIMI – menetelmä toimintakyvyn kuvaamiseen. TOIMI on kehitetty vammaispalveluissa tehtävän tuki- ja palvelusuunnittelun työkaluksi. Sen avulla laaditaan laaja-alainen kuvaus palveluiden käyttäjän psykososiaalisen toimintakyvyn eri puolista ja tunnistetaan toimintakyvyn vahvuudet ja rajoitukset. (Seppälä & Sundin 2011.) <http://www.kehitysvammaliitto.fi/suomeksi/tutkimus/tutkimushankkeet/aikaisemmat-tutkimushankkeet/toimi-menetelma-toimintakyvyn-kuvaamiseen/>

Työryhmä arvioi molemmat menetelmät toimiviksi niissä konteksteissa, joihin ne oli kehitetty, mutta ammatillisen koulutuksen opiskelijan erityisen tuen tarpeen määrittelyyn ne eivät sellaisenaan soveltuneet. Molemmissa menetelmissä painoutuivat vahvasti asiakkaan arjen taidot sekä psykososiaaliset valmiudet, kun taas oppimiskykyyn ja ammatillisiin valmiuksiin liittyvät toimintakyvyn osa-alueet jäivät puuttumaan kokonaan.

Työryhmä tutustui myös Tornion kaupungin vuonna 2006 käyttöön ottamaan siirtymäsuunnitelmaan ja siinä käytettyyn arviointimenetelmään, Tuen tarpeen Ruoriin (Liite 2). Oppilaan ohjauksen kehittämishankkeessa kehitettyä arviointia oli käytetty siirtymäsuunnitelman laadinnassa, kun erityistä tukea tarvitseva oppilas siirtyi peruskoulusta toiselle asteelle. Työryhmä totesi Tuen tarpeen Ruorin sisältävän kehittämiskelpoisen perusidean erityisen tuen tarpeen arviointiin, joskin arviointialueet vaativat tarkempaa määrittelyä ja ammatillisen koulutuksen näkökulmaa tuen tarpeen arvioinnissa. Työryhmä päätti kuitenkin ottaa ”Tuen tarpeen Ruorin” lähtökohdaksi erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän kehittämisessä.

Työryhmä laati kehittämistyölle seuraavat tavoitteet:

1. Erityisen tuen tarpeen arviointityökalun kehittäminen
Arviointimenetelmä, jonka avulla saadaan tietoa niistä tekijöistä jotka edistävät tai rajoittavat nuoren (koulutukseen hakijan tai opiskelijan) etenemistä omalla henkilökohtaisella opintopolullaan
2. Helppokäyttöisyys
Arvioinnin toteuttaminen moniammatillisesti. Kaikki asiakkaan tai opiskelijan kanssa toimivat voivat osallistua arviointiin.

3. Asiikkaan ääni ja osallisuus arvioinnin laatimisessa

Arviointi laaditaan yhteistyönä asiakkaan ja hänen huoltajansa sekä tarvittaessa muun verkoston kanssa. Arvioinnista versioidaan asiakkaan itsearviointilomakkeisto

4. Tiedon siirrettävyyden kehittäminen

Menetelmän tuottama tietoa voidaan siirtää ja hyödyntää tiedon tuottajan (peruskoulu, oppilaitos, kuntoutusyksikkö, työpaja tms.) ja tiedon muun käyttäjän (toinen oppilaitos, viranomaistahot, moniammatillinen työryhmä) välillä.

5. Visuaalisuus ja havainnollisuus

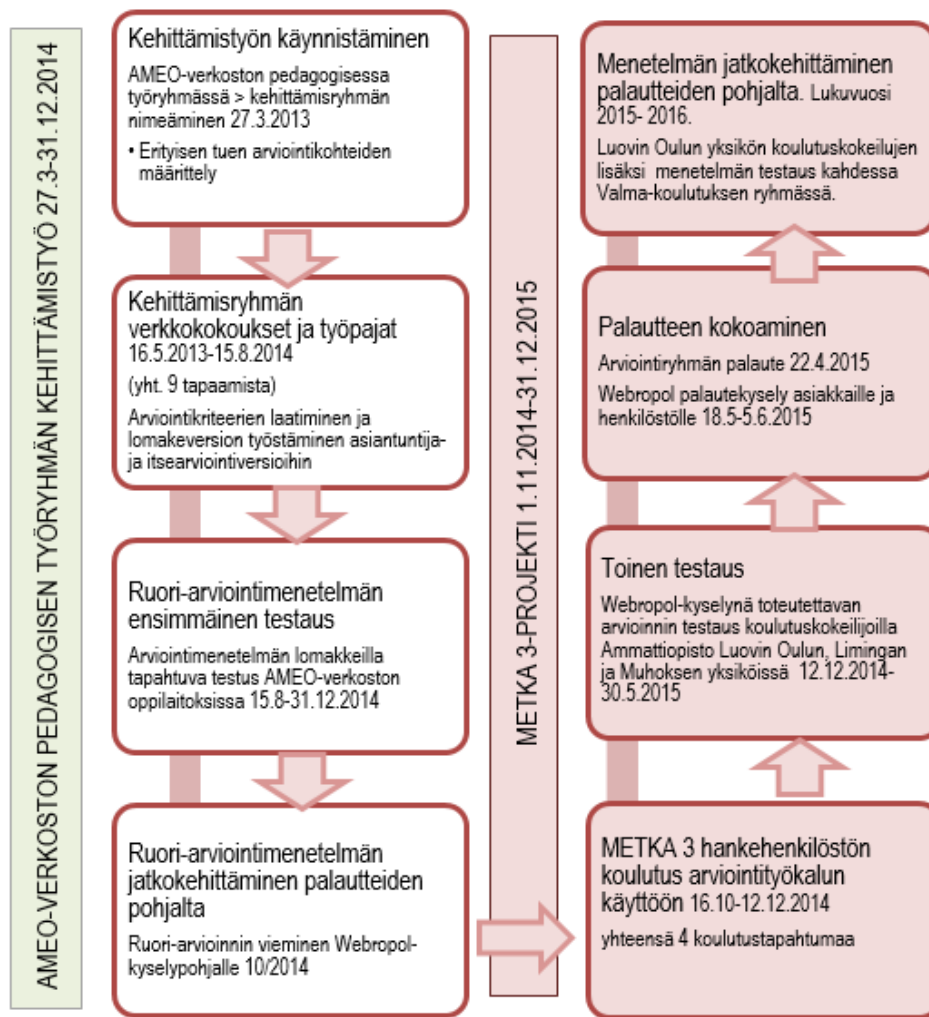
Tulokset ovat helposti hahmotettavissa ja tuloksia voidaan käyttää asiakkaan kanssa käytävien palautekeskustelujen runkona.

6. Muokattavuus

Menetelmää voidaan muokata joustavasti sekä hakijan / opiskelijan tilanteen, että toimintaympäristön mukaan. Arviointitietoa voidaan hyödyntää koulutuskokeiluissa, opiskelijavalinnassa, HOJKSin laadinnassa ym. opiskelijan erityisen tuen tarpeen arvioinnissa

Arviointilomakkeiden kehittäminen eteni AMEO-verkoston työryhmän toimesta työpajapäivien ja verkkokokousten myötä ensimmäiseen versiointiin vuodenvaihteessa 2013-14. Ruori -arviointilomakkeelle valittiin asiantuntijatyöryhmän ja opiskelijoiden teemahaastattelun ja kirjallisuuskatsauksen perusteella viisi erityisen tuen tarvetta kuvaavaa arviointialuetta: 1) Hakeutujan innostus ja kiinnostus opintoja kohtaan, 2) opiskelunvalmiudet, 3) voimavarat, 4) yhteistyötaidot sekä 5) arjen taidot ja asumisen taidot. Arviointialueiden lisäksi työryhmä laati arviointia varten, kolmiportaisen tuen tarpeen arviointiasteikkoon ja arviointikohtaiset kriteerit. Arvioinnista oli saatavilla kaksi versiointia, toinen henkilöstölle tarkoitettu lomakkeisto ja toinen asiakkaan itsearviointiin laadittu kysely, jonka selkeäkieliset kysymykset oli laadittu yhdessä opiskelijaryhmän kanssa.

Arviointilomakkeistoa testattiin ensimmäisen kerran marras-joulukuussa 2013 koulutuskokeiluun osallistuvien asiakkaiden ja heidän ohjaavien tahojensa kanssa kolmessa AMEO-verkoston oppilaitoksessa. Palautteet kerättiin työryhmän jäsenten toimesta Ammattiopisto Luovissa, Kiipulan Ammattiopistossa sekä Helsingin diakoniaopistossa fokusryhmähaastattelulla. Saatujen palautteiden perusteella todettiin arviointikohteiden ja kriteerien olevan toimivat, mutta kolmiportainen arviointiasteikko koettiin liian suppeaksi kuvaamaan tuen tarpeen vaativuuseroja. Tammikuussa 2014 aloitettiin arviointikriteeristön päivittäminen ja arviointiasteikon laajentaminen neliportaiseksi.



Kuvio 8: Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän kehittäminen 2013-2015

Ruori-arviointimenetelmän neliportaisen arviointilomakkeen testaus toteutettiin lukuvuonna 2014-2015 AMEO-verkoston oppilaitosten koulutuskokeilutoiminnassa. Bovallius ammattiopisto, Keskuspuiston ammattiopisto, Kiipulan ammattiopisto ja Validia ammattiopisto sekä ns. yleisistä ammattioppilaitoksista Helsingin diakoniaopisto testasivat Ruoria lomakeversioina, kun taas Ammattiopisto Luovissa siirryttiin loppusyksystä 2014 opetushallituksen rahoittaman METKA 3-projektin tukemana toteuttamaan arvioinnista ensimmäistä sähköistä versiointia Webropol-kyselyohjelmaa hyödyntäen. Webropol ohjelman vahvuutena koettiin kyselyn helppo levittäminen arviointiin osallistuville henkilöille, vastaamisen helppous sähköiseen lomakkeeseen ja arviointitiedon kokoaminen yhdeksi tulosteksi Webropolin raportointiohjelmaa käyttäen.

METKA 3-hankkeen puitteissa tehtiin runsaasti myös menetelmän levittämistyötä Oulun ja lähikuntien alueella hankkeen toimintakaudella 21.11.2014-31.12.2015. Projektia hallinnoi Oulun seudun ammattiopisto ja yhteistyökumppaneita ovat Ammattiopisto Luovin lisäksi Oulun diakoniaopisto ja Oulun Palvelualan opisto. Tiedottamista tehtiin Luovin verkkosivuilla (www.luovi.fi) sekä verkostojen tapahtumissa ja kansallisissa ohjauksen tapahtumissa, kuten Pohjois-Suomen opinto-ohjaajien tapaamisessa ja Ammatillisten erityisoppilaitosten pedagogisessa päivässä, Metka-projektin hankeilmapäivässä, opetushallituksen läpäisyneidistämisen roadshowssa ja OSAOn erityisopettajien koulutustapahtumassa. Lisäksi menetelmästä on tehtiin Livestream-luento, joka on edelleen nähtävissä osoitteessa: <http://livestream.com/ammattiopistoluovi/events/4574153>.

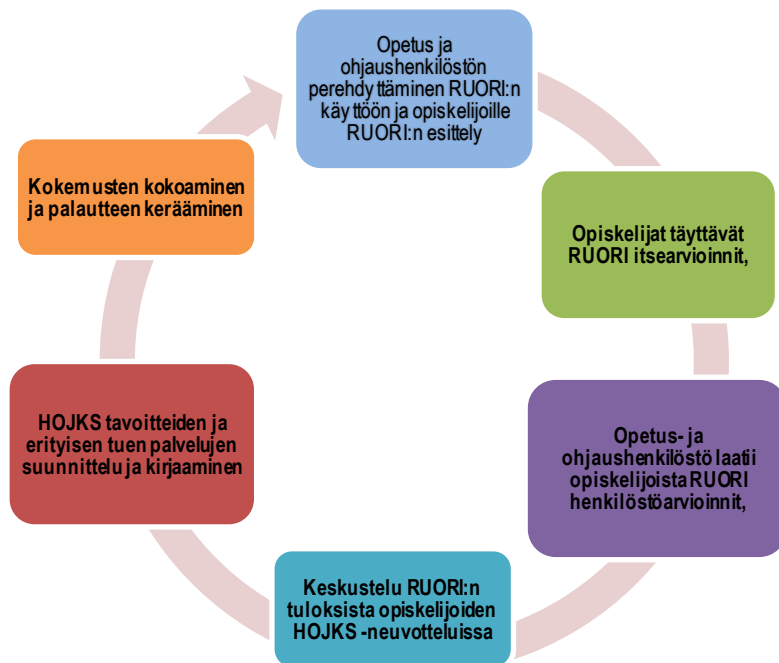
Ammatillisten erityisoppilaitosten koordinoiman valtakunnallisen kehittämistyön puitteissa järjestettiin Kiipulan ammattiopistossa, Hämeenlinnassa pedagoginen kehittämispäivä 22.4.2015. Päivän yhteydessä toteutettiin Ruori-arviointimenetelmän valtakunnallinen väliarvointi AMEO-verkoston toimijoiden ja opiskelijaryhmän kesken Learning cafe´ -menetelmällä, jossa verkoston toimijoista ja opiskelijoista muodostetut viiden hengen ryhmät kokosivat keskustellen kokemuksia Ruorin käytöstä ja kehittämistarpeista. Tämän lisäksi Ruorin pilotointiin osallistuneelle AMEO-verkoston opetus- ja ohjaushenkilöstölle toteutettiin palautekysely 18.5 - 5.6.2015. Palautekyselyn tulokset sekä Kiipulan ammattiopiston pedagogisessa päivässä kerätty palautetieto koottiin ja käytiin läpi 21.8.15 työryhmän kehittämistyöpajassa. Palautetiedon pohjalta tehtiin muokkauksia sekä arviointilomakkeeseen että Webropol-kyselyyn.

Palautteista nostettiin jatkokehittämiseen seuraavat tavoitteet:

1. Arviointitiedon tulee olla helposti siirrettävissä HOJKS-dokumenttaatioon
2. Itsearviointia tulisi kehittää pelilliseen ja saavutettavampaan muotoon myös sellaisille vastaajille, joilla ei ole luku- tai kirjoitustaitoa
3. Menetelmän luotettavuutta tulisi arvioida ja arviointi kytkeä teoreettiseen viitekehykseen
4. Henkilöstön perehdyttäminen ja sitouttaminen tulee suunnitella osaksi käyttöönottoa
5. Menetelmän testaaminen valmentavan koulutuksen (VALMA) opiskelijoiden opintojen aikaisessa erityisen tuen määrittelyssä ja palvelujen suunnittelussa ja arvioinnissa
6. Menetelmän suunnitelmallinen valtakunnallinen käyttöönotto

Syksyllä 2015 Ruorin pilotointia laajennettiin Ammattiopisto Luovin Oulun yksikössä kahteen valmentavan koulutuksen ryhmään (Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus, VALMA). Pilotointi toteutettiin yhteistyössä opettajien, opiskelijoiden ja opintoneuvojatiimin kanssa. Palvelumuotoiluun ja asiakaslähtöiseen työotteeseen perustuvassa pilotoinnissa jatkokehitetään etenkin Ruori-arvioinnin itsearviointi-

osuutta. Luovin opintoneuvoja Jaana Heikkinen laati pilotointijaksosta oman kehittämistyönsä opinto-ohjaaja koulutukseen. (Heikkinen 2016.) Pilotoinnin aikana opiskelijat täyttivät Ruori itsearviointit ja henkilöstö laati opiskelijoista pedagogisen tuen arvioinnin, joiden tuloksia käsiteltiin HOJKS –neuvotteluissa. Opiskelijoilta ja opettajilta kerättiin haastatellen palautetta arviointimenetelmän käytettävyydestä.



Kuvio 9: Ruori-arviointimenetelmän testausprosessi VALMA-koulutuksessa (Heikkinen 2016.)

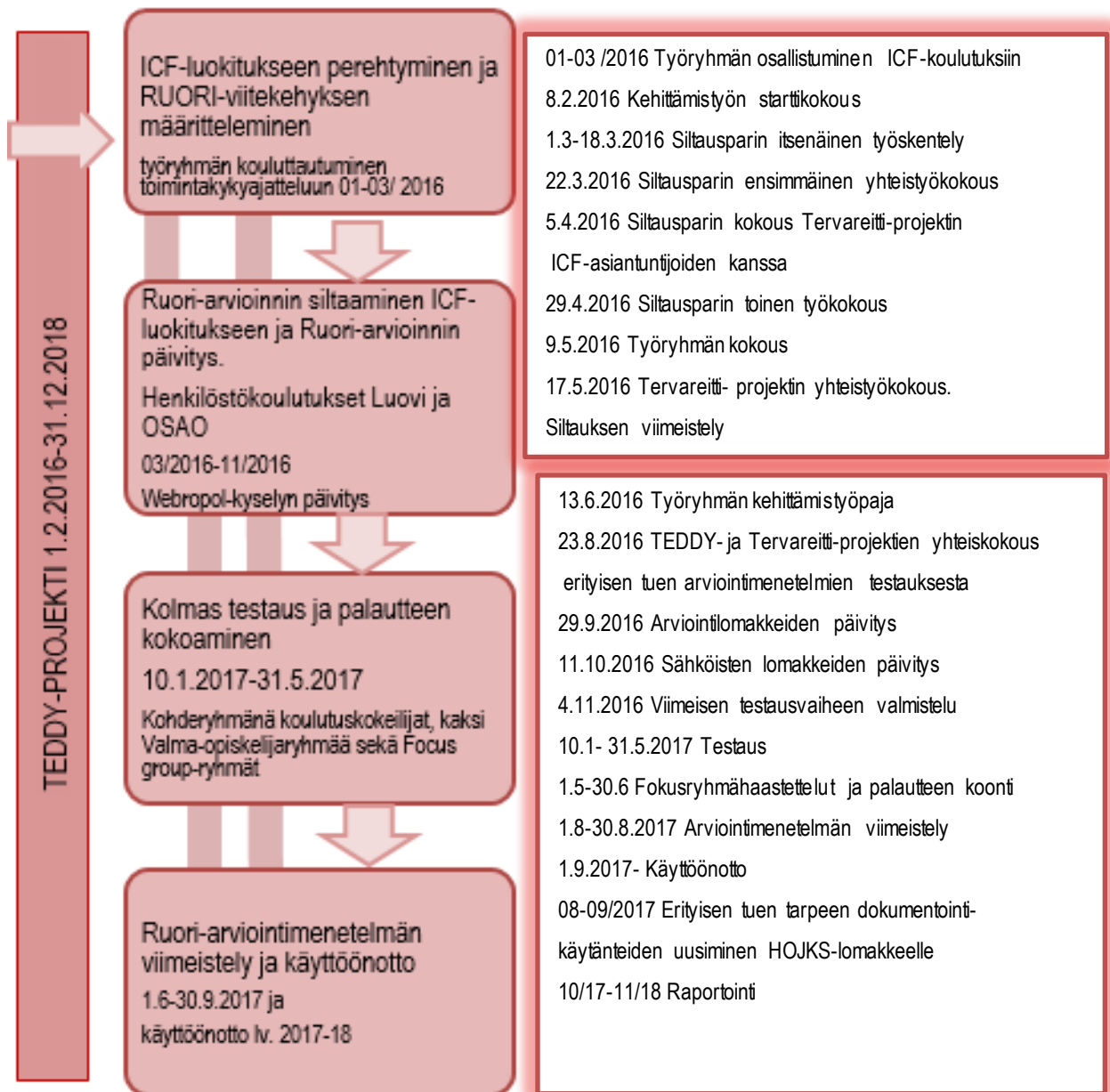
Palautteen perusteella menetelmän katsottiin soveltuvan hyvin ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen (VALMA) opiskelijoiden HOJKS –laadintaan, toteutukseen ja arviointiin. Opiskelijoiden itsearviointi ja osallisuus oman tuen tarpeen arvioinnissa koettiin hyvänä uudistuksena aikaisempiin arviointimenetelmiin verrattuna (Heikkinen 2016). Pilotoinnin tuloksena Ruori arviointimenetelmän käyttöä päätettiin jatkaa VALMA –koulutuksen opiskelijoiden opintojen suunnittelussa.

METKA 3-projektin päätösvaiheessa Ruori-arviointimenetelmää levitettiin useissa asiantuntijakoulutuksissa valtakunnallisesti. Yhteistyötä tiivistettiin esimerkiksi Oulun seudun ammattiopiston (OSAO) erityisopetuksen toimijoiden kanssa yhteisillä tapaamisilla ja Ruori-perehdytystilaisuuksilla. OSAO otti Ruorin koekäyttöön joulukuussa 2015 ja linkitti arviointilomakkeiston www-sivulleen <http://www.osao.fi/osao/osaolaiselle/ohjaus-ja-tuki-opiskelussa/erityisopetus.html>

Ruori- erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän testauksissa saadut hyvät käyttäjäkokemukset vahvistivat menetelmän toimivuutta erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ammatillisen koulutuksen hakeutumisvaiheessa sekä HOJKS:n laatimisen yhteydessä. Keväällä 2015 koottu asiantuntija- ja käyttäjäpalautte nosti kuitenkin vahvasti esille kysymyksen menetelmän tieteellisestä viitekehuksesta, luotettavuudesta ja vertailtavuudesta. Lisäksi toivottiin, että Ruori-arviointitietoa voitaisiin siirtää selkeässä ja vertailukelpoisessa muodossa myös koulutuksen järjestäjien välillä esimerkiksi opiskelijavalinnan yhteydessä.

6.2 Erityisen tuen tarpeen arviointikäytänteiden kehittäminen toimintatutkimuksen keinoin

Ruori -erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän jatkokehittäminen käynnistettiin helmikuussa 2016 Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa, TEDDY – työllistymisen edistäminen yhdessä –hankkeessa. Ruorin jatkokehittämisestä vastasi hankkeessa johdollani kahdeksanhenkinen työryhmä, jossa oli osallistujia sekä hanketta hallinnoivasta Ammattiopisto Luovista, että kumppaniorganisaatiosta, Oulun seudun ammattiopistosta (OSAO). Ryhmän jäsenistä neljä oli ammatillisia erityisopettajia, yksi opinto-ohjaaja, kaksi opiskeluhuvinvoimien toimijaa. Oppilaitoshallintoa työryhmässä edusti minun (opiskelija-asiain päällikkö) lisäksi opintopäällikkö. Työryhmän toiminnalle oli määritelty hankesuunnitelmassa valmis kokonaisresurssi ja aikataulus, joka jakautui vuosille 2016-2018. Samanaikaisesti tämän toimintatutkimuksen tavoitteiden ja toiminnan rinnalla TEDDY-hankkeessa kehitettiin myös pelillinen versio Ruori -erityisen tuen tarpeen itsearvioinnista. Tässä käsillä olevassa tutkimuksellisessa kehittämistyössä en kuitenkaan kuvaa työryhmän rinnakkaistoimintaa, vaan keskityn arviointilomakkeiden kytkemiseen ICF-luokitukseen ja lomakkeiden viimeistelyyn sekä käyttöönottoon. Ruori- erityisen tuen itsearviointi peli noudattaa sisällöllisesti tässä toimintatutkimuksessa kehitettyä ICF-luokitukseen sillattua arviointilomakkeistoa ja pelin tulokset ovat sellaisenaan käytettävissä erityisen tuen tarpeen ja opiskelukyvyn määrittelyssä ja kuvaamisessa. Ruori-peli on pelattavissa osoitteessa www.luovi.fi/ruoripeli.



Kuvio 12: Ruori erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeiston viimeistelyvaihe 2016-2018

6.3 Arviointimenetelmän viitekehysten määrittely

Työryhmä aloitti kehittämistyönsä perehtymällä Ruori –arviointimenetelmän aikaisempaan kehittämistyöhön ja erityisesti Oulun seudun ammattiopiston ja Ammattiopisto Luovin METKA3-hankkeen aikana koottuun laajaan asiakas- ja käyttäjäpalautteeseen. Palautteessa Ruorin arviointilomakkeilla saatu arviointitieto koettiin toimivaksi erityisen tuen tarpeen kuvaamisen ja sanoittamisen työvälineeksi ja rakenteeksi, joka antoi hyvän pohjan koulutuskokeilijoiden ja opiskelijoiden kanssa käytäville ohjauskeskusteluille ja HOJKS-laatimiselle. Toisaalta palautteessa tuli vahvasti esille pohdinta arviointitiedon luotettavuudesta ja tieteellisestä viitekehuksesta, jota kehittämistyön aikaisemmissa vaiheissa ei oltu määritelty.

Työryhmä ryhtyi johdollani tutustumaan sekä suomalaiseen, että kansainväliseen tutkimustietoon toimintakyvyn ja erityisen tuen tarpeen arviointikäytännöistä ja niistä laadittuihin tieteellisiin tutkimuksiin. Aikaisemmat tutkimukset on kuvattu tarkemmin tämän tutkimustyön luvussa 3.4. Lisäksi työryhmä tutustui Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin Tervareitti-hankkeessa työnalla olevaan toimintakykyarvio.fi- arviointimenetelmän kehittämistyöhön. Työryhmä kävi toimintatutkimuksen mukaista reflektivoivaa keskustelua kokoomansa tiedon pohjalta ja päätyi siihen, että ICF-luokitus sekä sen taustalla oleva toimintakykyajattelu vaikuttivat soveltuvan sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti erityisen tuen tarpeen viitekehykseksi. Tätä johtopäätöstä vahvisti myös tieto kuntoutuksen toimijoiden sekä useiden sosiaali- ja terveysalan organisaatioiden siirtymisestä ICF-luokituksen mukaiseen toimintakyvyn kuvaamiseen palveluissaan. Ammatillisen erityisopetuksen toiminnassa ICF-luokitusta tai toimintakykyajatteluun perustuvaa biopsykososiaalista viitekehystä opiskelukyvyn ja tuen tarpeen määrittelyssä ei sitä vastoin oltu vielä aikaisemmin Suomessa tutkittu, joten Ruorin jatkokehittämisessä oltiin samalla myös avaamassa uutta näkökulmaa erityisen tuen määrittelyyn ammatillisessa koulutuksessa.

Ruori-arviointimenetelmän siltaaminen ICF-luokituksen toteutettiin työryhmän toimesta sen jälkeen, kun ryhmän jäsenet olivat perehtyneet toimintakykyajatteluun ja osallistuneet ICF-luokitusta ja siltaamista koskevaan Oulun ammattikorkeakoulun toteuttamaan koulutukseen tammikuussa 2016. Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ICF-asiantuntijat ja Tervareitti-hankkeen toimintakykyarvioi.fi-arviointimenetelmän kehittäjät lupautuivat toimimaan siltauksen vertaisasiantuntijoina ja mentoreina.

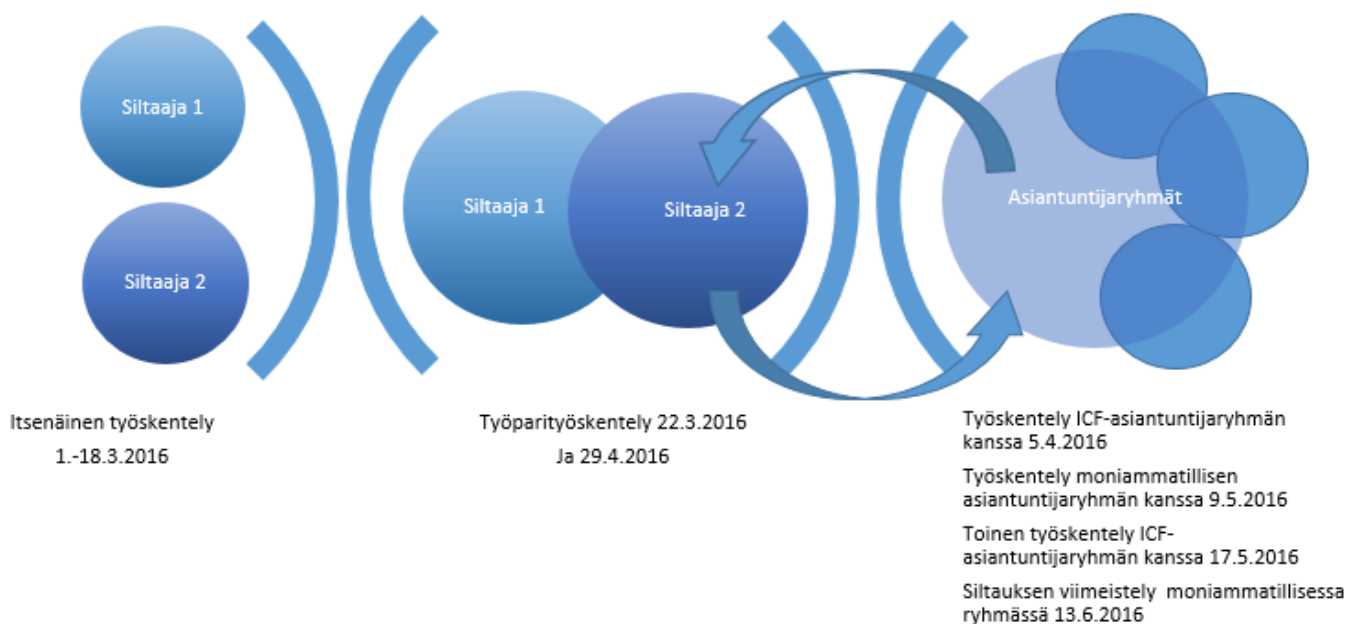
6.4 Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeen siltaaminen ICF-viitekehykseen

ICF-siltaaminen tarkoittaa toimintakykymittarin eri arviointikriteerien linkittämistä ICF:n mukaisiin standardeihin ja koodeihin. Siltaaminen tarkoittaa kahden eri käsitejärjestelmän käsitteiden välisten suhteiden määrittämistä systemaattisesti. Siltaaminen mahdollistaa yhteisen kielen ICF-luokituksen ja toimintakykymittarin välillä ja saatuja tuloksia voidaan ymmärtää kaikkialla sekä vertailla eri lähteistä saatua tietoa. (ICF Research Branch, Innokylä 2016.)

Toimintakykymittarin siltaus ICF järjestelmään edellyttää vähintään kahden itsenäisen tutkijan yhteistyötä. Se alkaa tutkijoiden itsenäisesti tekemällä arvioinnilla, ja jatkuu yhteisen näkemyksen hiomisella. ICF-siltauksia tehdään Suomessa myös moniammatillisissa ICF-työpajoissa. (ICF Research Branch 2016.) Toimintakykytiedon siltaaminen ICF-luokituksiin edellyttää ICF-luokituksen rakenteen tuntemista ja ICF:n

käytön hallintaa. Perehdyimme kehittämissyörymässä Maailman Terveysjärjestön (WHO), Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) sekä ICF-Research Branchin tuottamaan koulutusmateriaalin koskien ICF-luokitusta ja sen käyttöä. Teorioiden lisäksi siltauksen toteutus edellyttää ymmärrystä toimintakykytiedon kirjaamisen periaatteista sekä toimintakykykäsitteistön tuntemusta. Tätä tietoa haettiin rakenteisen kirjaamisen ja toimintakykytiedon kuvaamisen periaatteita käsittelevästä tutkimuksesta ja ohjeistuksesta, sekä Oulun ammattikorkeakoulun järjestämästä ICF-koulutuksesta tammikuussa 2016.

Ruori-arviointimenetelmän siltauksessa työparinani työskenteli ensimmäisessä vaiheessa ICF-luokitukseen perehtynyt opinto-ohjaaja ja myöhemmässä vaiheessa moniammatillinen työryhmä, johon kuuluivat laaja-alainen erityisopettaja ja tietojärjestelmiin perehtynyt suunnittelija. Lisäksi siltaamisessa hyödynnettiin Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ICF-asiantuntijaryhmää, jonka kanssa siltausryhmä kokoontui kahdesti arvioimaan työskentelynsä tuloksia verraten Ruori-arviointimenetelmän kyselylomakkeista ja sen koodausta Valteri Tervaväylän Tervareitti-projektissa laadittuun toimintakykyarvio.fi-palvelun kyselylomakkeistoon.



Kuvio 13: Siltauksen vaiheet (Karvonen 2018.)

Ruori-erityisen tuen arviointilomakkeen siltaaminen ICF-luokitukseen toteutettiin sisällönanalyysillä ja siinä edettiin Rosen (2001) sisällön analyysin vaiheita ja ICF Research Branchin siltausohjeita noudattaen. Siltauksen aineistoksi määriteltiin Ruori-arviointimenetelmän kysymyslomakkeet (asiantuntijalomake sekä koulutuskokeilijan- ja opiskelijan itsearviointilomakkeisto), jotka pilkottiin Ruorin arviointialuei-

den mukaisiin aineistokategorioihin: Motivaatio, opiskelunvalmiudet, voimavarat, yhteistyötaidot sekä arjen- ja asumisen taidot. Tämän jälkeen sekä asiantuntija lomakkeen, että itsearviointin kysymykset koodattiin ICF-luokituksen kirjaintunnuksen mukaisesti seuraaviin osa-alueisiin:

- 1) Ruumiin/kehon toiminnot (b)
- 2) Suoritukset ja osallistuminen (d)
- 3) Ympäristötekijät (e)
- 4) Yksilötekijät (pf)

Kukin osa-alue jaettiin yksiportaisen luokituksen perusteella vielä pienempiin pääluokkiin numerotunnuksen pohjautuen: 1) **b1–b8**, 2) **d1–d9** ja 3) **e1–e5**. Osa-alueeseen 4, yksilötekijät, ei toistaiseksi ole WHO:n luomaa alaluokkaista koodausta (WHO 2013, 21, 29–30).

Siltaaminen toteutettiin kuudessa erillisessä työskentelyvaiheessa: Ensimmäisessä vaiheessa työskentelimme Ruori-arviointilomakkeiston hyvin tuntevan ja ICF-luokitukseen perehtyneen työparini kanssa aineiston äärellä itsenäisesti laatien omat versiomme siltauksista. Toisessa työskentelyvaiheessa vertasimme siltauksen tuloksia toisiinsa tavoitteena laatia vertaillen, keskustellen ja perustellen yksi yhteinen siltaustulos. Kolmannessa vaiheessa tapasimme Valteri Tervaväylän ICF-asiantuntijaryhmän, joka antoi palautetta työskentelystä ja jonka kanssa vertasimme siltaustuloksia Valteri tervaväylän Tervareitti-hankkeessa kehitettävän toimintakykyarvio.fi toimintakyvyn osa-alueisiin. Jatkoimme neljännessä vaiheessa siltausta saamamme palautteen pohjalta ensin työparina ja sitten Ruori-arviointilomakkeistoa kehitettävän moniammatillisen työryhmän kanssa. Viimeisessä, kuudennessa työskentelyvaiheessa, tapasimme vielä työparini kanssa uudelleen Valteri Tervaväylän ICF-asiantuntijaryhmän. Sisällönanalyysin luotettavuuden lisäämiseksi siltaustulos katselmoitiin Oppimis- ja ohjaiskeskus Valteri Tervaväylän Tervareitti-hankkeen asiantuntijoiden toimesta. Viimeisessä vaiheessa muutoksia siltaukseseen ei enää ollut tarvetta tehdä.

Siltauksessa todettiin, että kaikki Ruori-arviointilomakkeiden kysymyksistä esiin tulleet erityisen tuen tarpeet voitiin sellaisenaan sillata ICF-luokitukseen. Ainoana tarkennuksena oli lomakkeen kysymys 2d: ”Opiskelun tai alan työtehtävien vaatima fyysinen terveys ja toimintakyky”, jonka kohdalla ICF-luokituksen ohella voidaan käyttää tarvittaessa myös ICD-luokituksen mukaista diagnoosia. Jokainen erityisen tuen tarve luokiteltiin vain yhteen luokkaan.

Siltauksessa todettiin, että yksittäiset arviointikohteet sisälsivät useita toimintakykyä kuvaavia käsitteitä. Lopputuloksena arviointilomakkeen 20 kysymyksestä tunnistettiin sisällönanalyysin avulla yhteensä 97

(100 %) merkityksellistä toimintaan ja toimintakykyyn liittyvää käsitettä, jolle voitiin antaa ICF-koodi niin, että ne linkittyivät luokituksen toisen tason aihealuryhmiin. Arviointikohteet jakautuvat ICF-luokituksen osa-alueisiin siten, että Suoritukset ja osallistuminen (d) kattoi 62% sillatuista kuvauskohteista, Ruumiin/kehon toiminnot (b) 23% ja Ympäristötekijät 15%.

ICF osa-alue	Sillattuja kuvauskohteita	Osuus kaikista siltauskohteista
b Ruumiin/kehon toiminnot ja suoritukset	22	23%
d Suoritukset ja osallistuminen	60	62%
e Ympäristötekijät	15	15%

Taulukko 4: Ruori erityisen tuen arviointikohteiden jakautuminen ICF-osa-alueisiin

Ruori -lomakkeiden arviointikohteet sijoituivat siltauksessa odotetusti vahvimmin Suoritukset ja osallistuminen osa-alueeseen kattaen siellä kaikki yhdeksän pääluokkaa. Rumiin/kehon toiminnot ja rakenteet osa-alueeseen kohdentui arviointikohteita vain kolmeen Ruumiin / kehon toiminnot pääluokkaan: b1 Mielentoiminnot, b 2 Aistitoiminnot ja kipu sekä b 4 Sydän- ja verenkierto sekä veri-, immuuni- ja hengitysjärjestelmän toiminnot. Ruumiin / kehon rakenteet osa-alueeseen ei lomakkeistosta kohdentunut yhtään sillattavaa pääluokkaa tai aihealuetta. Ympäristötekijöiden osa-alueeseen kohdentui niin ikään arviointikohteita kolmeen pääluokkaan: e1 Tuotteet ja teknologiat, e 3 Tuki ja keskinäiset suhteet sekä e 4 Asenteet.

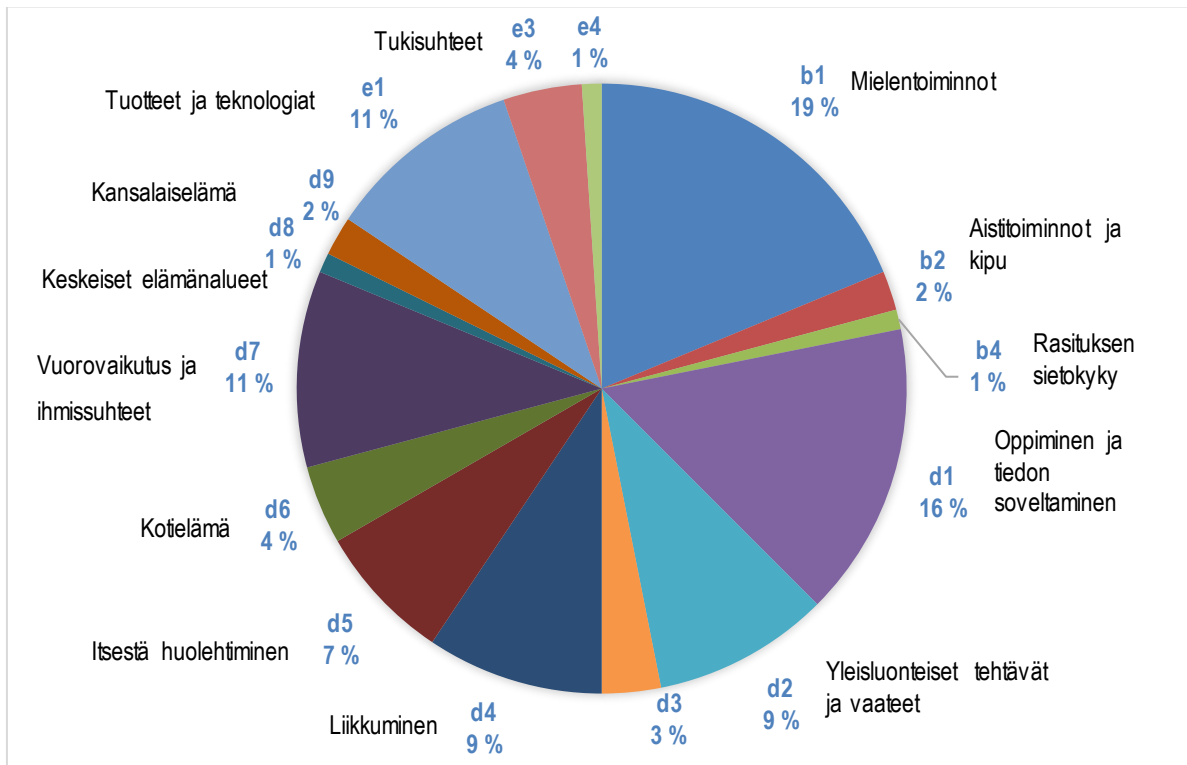
Siltaus osoitti, että Ruori-arviointilomakkeiston arviointikohteet sijoittuvat odotetulla tavalla ICF-luokituksen toimintakyvyn osa-alueisiin, pääluokkiin ja kuvauskohteisiin noudattaen samankaltaista profilia mm. Sveitsissä käytössä olevan SAV-lomakkeiston (SAV, 2014) ja Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin toimintakykyarvio.fi-palvelun kanssa. Ympäristötekijät-osa-alueelle sijoittuvia arviointikohteita todettiin olevan varsinaisessa kysymyslomakkeistossa melko niukasti (15%), vaikka toisaalta ympäristötekijät nousevat oppilaitoksen pedagogisessa toiminnassa vahvasti esille toimintakykyä edistävinä tai estävinä tekijöinä. Tähän siltauksen tuloksena esille nousseeseen kehittämishaasteeseen työryhmä päätti etsiä ratkaisua arviointiin liittyvän ohjauskeskustelun teemoista ja toiminnallisista menetelmistä arvioinnin yhteydessä.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 5) on koonti Ruori erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeiden siltaustuloksista ja arviointikohteiden jakautumisesta ICF-luokituksen osa-alueisiin, pääluokkiin ja kuvauskohteisiin. Siltauksen kuvauskohteet ja luokituskoodeit sekä arviointikohteisiin liitetyt ympäristötekijät ovat tarkemmin avattuina siltauksen yhteenveto raportista, joka on nähtävissä liitteessä 2.

		Erityisen tuen tarpeen osa-alueet ja sillattujen ICF kuvauskohteiden jakautuminen pääluokittain							
ICF Osa-alueet	ICF Pääluokka	sillattu kuvauskohteita	Kiinnostus opiskeluun	Opiskeluvalmiudet	Voimavarat	Yhteistyötaidot	Arjen- ja asumisen taidot		
								Ruumiin / Kehon toiminnot ja rakenteet	b
		b2	Aistitoiminnot ja kipu	3		3			
		b4	Sydän- ja verenkierto sekä veri-, immuuni- ja hengitysjärjestelmän toiminnot	1		1			
Suoritukset ja osallistuminen	d	d1	Oppiminen ja tiedon soveltaminen	15		15			
		d2	Yleisluonteiset tehtävät ja vaatteet	9		3	2	3	1
		d3	Kommunikointi	3				3	
		d4	Liikkuminen	9		4			5
		d5	Itsestä huolehtiminen	7					7
		d6	Kotielämä	4					4
		d7	Henkilöiden välinen vuorovaikutus ja ihmissuhteet	10				9	1
		d8	Keskeiset elämänalueet	1					1
		d9	Yhteisöllinen, sosiaalinen ja kansalaiselämä	2					2
Ympäristötekijät	e	e1	Tuotteet ja teknologiat	10		5	1	2	2
		e3	Tuki ja keskinäiset suhteet	4			4		
		e4	Asenteet	1				1	
			97	1	40	9	20	27	

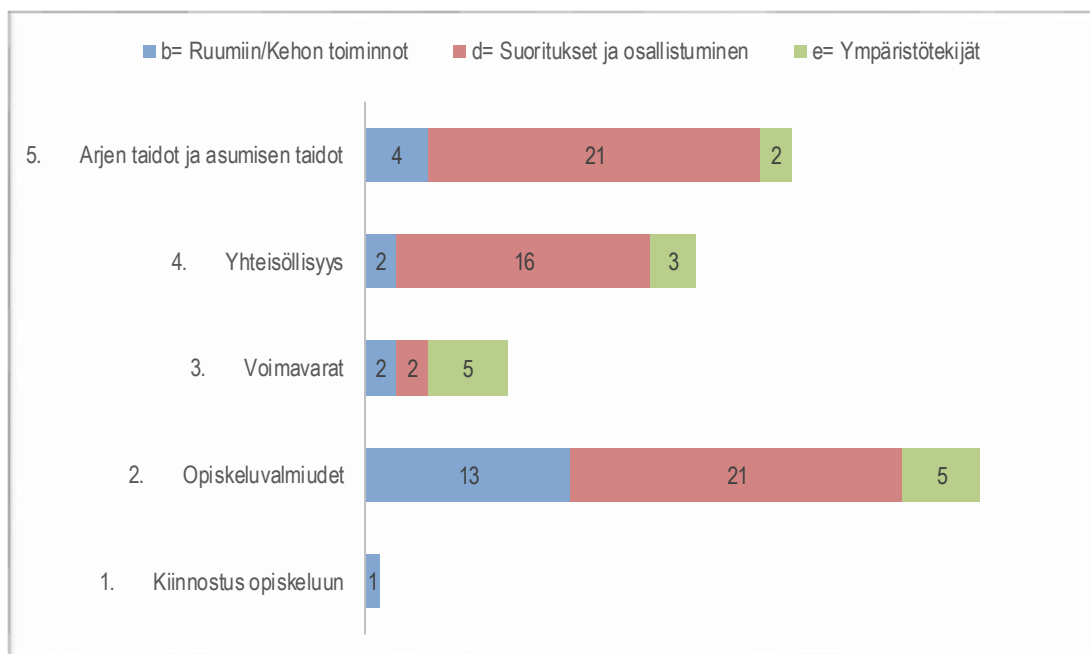
Taulukko 5: Yhteenveto Ruori-arviointilomakkeiden silltauksen tuloksista

Prosentuaalisesti tarkasteltuna kuvauskohteet jakautuivat pääluokkien välillä kuvion 14 mukaisesti. Pääluokissa b1, Mielentoiminnot (19%) ja d1, Oppiminen ja tiedon soveltaminen (16%) oli eniten kuvauskohteita.



Kuvio 14: Ruori-lomakkeiston sillattujen kuvauskohteiden prosentuaalinen osuus pääluokittain

Siltaamisen jälkeen Ruori-arviointimenetelmän toimintakykykoodatut arviointikohteet ryhmiteltiin takaisin alkuperäiseen Ruori-kysymyslomakkeen mukaiseen rakenteeseen. Seuraavassa kuviossa on nähtävillä toimintakyvyn osa-alueiden (b, d ja e) osuudet kysymyslomakkeen eri arviointikohteissa. Suoritukset ja osallistuminen –osa-alue näyttäyty myös tässä tarkastelussa vahvimmin esille tulevana osa-alueena, lukuun ottamatta Voimavarat -osiota, jossa ympäristötekijöiden osuus tulee esille muita osa-alueita vahvemmin.



Kuvio 15: Toimintakyvyn osa-alueiden (b, d, e) kuvauskohteiden määrä Ruori-kysymyslomakkeen arviointikohteissa

Siltauksen jälkeen arviointilomakkeiden kysymysten sanamuoto tarkastettiin ja vastausvaihtoehdot muutettiin viisiportaisesta ICF-asteikosta neliportaiseksi. Vastausvaihtoehdot olivat ICF:n tarkenneetta vastaavan luokituksen mukaisesti: 0-1 = ei lainkaan toimintarajoitetta / lievä rajoite, 2 = jonkin verran toimintakykyä vaikeuttava toimintarajoite, 3 = merkittävä toimintarajoite, 4 = ehdoton toimintarajoite (Stakes 2004, 22).

6.5 Ruori-erityisen tuen arviointimenetelmän testaaminen, viimeistely ja käyttöönotto

Ruori- erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeiden siltaus saatiin valmiiksi kesäkuussa 2016, jonka jälkeen sähköisen kyselyn asiantuntija-, koulutuskokeilija- ja opiskelijaversiot päivitettiin Webropol-kyselyjärjestelmään syys-lokakuussa 2016. Päivitettyjen ja ICF-luokitukseen sillattujen kyselylomakkeiden käyttö aloitettiin vähitellen syksyn 2016 aikana osana koulutuskokeiluja ja asumispalvelujen tuen tarpeen arviointia Ammattiopisto Luovin majoituspalveluissa. Ruori- arvioinnin itsearvioinnin pelillistäminen osana TEDDY-projektia vei kuitenkin samanaikaisesti niin runsaasti kehittämisryhmän aikaa, että arviointilomakkeiston viimeistely ja testaus ennen valtakunnallista käyttöönottoa päätettiin sijoittaa kevään 2017 koulutuskokeilutoiminnan yhteyteen. Testauksesta ottivat päävastuun TEDDY-projektissa mukana olleet Ammattiopisto Luovin yksiköt sekä Alavuden yksikön majoituspalvelut. Testausta toteutettiin sekä valmentavan koulutuksen opiskelijaryhmissä, että osana koulutuskokeilujen toteutusta. Erityisen tuen tarpeen arviointiin

osallistuivat sekä opiskelija tai kokeilija itse, että asiantuntijat. Erityisen tuen tarpeesta kerättyä toimintakykytietoa hyödynnettiin ohjauskeskustelujen runkona ja opiskelijaa / kokeilijaa osallistavana ohjausmenetelmänä kokeilujakson palautteen ja jatkosuunnitelman laatimisessa.

Ennen valtakunnallista käyttöönottoa toteutettiin vielä viimeinen testausjakso 10.1.-31.5.2017, jonka aikana itsearviointeja tehtiin 173 kpl ja henkilöstöarviointi toteutettiin 212 kertaa. Arviointilomakkeen kysymyksistä ja arvioinnin toteutuksesta koottiin jatkuvaa palautetta koko testauksen ajan sekä koulutuskokeilijoilta että opiskelijoilta ja henkilöstöltä. Kysymyslomakkeista saatu palaute käytiin läpi kehittämissyöryhman työkokouksessa 8.6.2017, jolloin myös kirjattiin tarvittavat muutostoimet ryhmän työlistalle. Palaute-tieto ja suunnitelma muutostoimista on koottuna liitteessä 4.

Ruori- arviointien määrä pilotoinnissa 01/2017-05/2017 (Webropol 2.0)		
	Henkilöstöversio	Itsearviointi
Alavus	96	33
Liminka	7	13
Muhos	31	25
Oulu	78	102
Yhteensä	212	173

Taulukko 6: Ruori-arviointien määrä viimeisessä pilotoinnissa ennen käyttöönottoa

Kysymyslomakkeita koskevan palautteen lisäksi testausjakson jälkeen toteutettiin touko-kesäkuussa 2017 neljä Ruori erityisen tuen tarpeen arviointiprosessia koskevaa palautekeskustelua fokusryhmähaastattelu-menetelmällä. Työryhmässä toiminut opintoneuvoja organisoijaksi ja vastasi haastattelujen toteutuksesta. Haastatteluja varten koottiin erityisen tuen tarpeen arviointeihin osallistuneista asiantuntijoista ja opiskelijoista neljä haastattelu-ryhmää, jotka kävivät keskustelua teemarungon mukaisista aihe-alueista. Keskustelusta laaditut muistiot kirjattiin siten, ettei keskustelijoiden henkilöllisyys tule niistä esille. Muistioista laadittiin teemoitettu kooste arviointimenetelmän viimeistelyä varten (liite 4).

Ruori-arviointilomakkeiston käyttöönottotestauksesta saadut kysymyskohtaiset palautteet käsiteltiin kehittämissyöryhmassä kesä-elokuussa 2017 samanaikaisesti peliversion kysymysten viimeistelyn kanssa, jotta arviointilomakkeiden ja peliversion kysymykset säilyttävät saman sisällön ja järjestyksen lopullisessa versioinnissa.

Palautteen perusteella lomakkeeseen lisättiin tarkentavat kysymykset kohtiin 2f. Hahmottaminen ja 3: Voimavarat.

"Vähän vaikea kysymys. Jotkut noista hahmotusjutuista on ihan ok, mutta miten vastaan, jos jotain ei osaa niin hyvin?" (Opiskelijan mielipide lomakkeen kysymyksestä 2f, hahmottaminen.)

"Nää niin riippuu...jossain tilanteessa jees, mut sitten joku toinen tilanne tai päivä ei kulje yhtään. Pitäis vähän enemmän päästä selittää." (Opiskelijan mielipide lomakkeen kysymyksestä 3, voimavarat.)

"Tähän olisi hyvä liittää kysymys tukiverkostoista" (Opetushenkilöstön palaute lomakkeen kysymyksestä 3, voimavarat.)

Fokusryhmähaastattelusta koottu palaute antoi tietoa arviointitapahtumaan liittyvistä kokemuksista ja arvioinnin käytettävyydestä. Palautetietoa hyödynnettiin arvioinnin ohjeistuksen laatimisessa sekä perehdytys- ja markkinointimateriaalin laadinnassa. Seuraavassa joitakin esimerkkejä haastattelussa esiin tulleista palautteista.

Sekä opetushenkilöstö että opiskelijat kokivat Ruori-arvioinnin kysymysten määrän ja esitystavan sopivaksi:

"Ruori-arvioinnissa on sopiva määrä kysymyksiä ja ne vastaavat hyvin niitä tiedon tarpeita, joita opiskelijoiden erityisen tuen palveluja suunniteltaessa tarvitaan." (Opetushenkilöstön fokusryhmähaastattelu.)

"Kysymyksiin on helppo vastata ja vastausvaihtoehdoista löytyi sopiva vastaus." (Opiskelijoiden fokusryhmähaastattelu.)

Molempien haastatteluryhmien mielestä arvioinnista oli hyötyä ohjauskeskusteluun valmistautumisessa sekä opiskelusuunnitelman laatimisessa:

"Itsearviointin tekeminen on mielekästä." (Opiskelijoiden fokusryhmähaastattelu.)

"Itsearviointi vähentää jännitystä HOJKS-neuvottelussa." (Opiskelijoiden fokusryhmähaastattelu.)

"Itsearviointi lisää opiskelijoiden osallisuutta HOJKS-neuvottelussa." (Opetushenkilöstön fokusryhmähaastattelu.)

Opetushenkilöstö piti tärkeänä sitä, että Ruori- arviointi antaa monipuolisen kuvan opiskelijan opiskeluvalmiuksista ja tuo lisäarvoa myös opiskelijavalintaan ja opintojen suunnitteluun:

"RUORI ohjaa henkilöstön kiinnittämään huomiota opiskelijan opiskeluvalmiuksiin, taitoihin ja pedagogisen tuen tarpeisiin monipuolisesti, jolloin varmistetaan se, että arviointityö on laadukasta ja pedagoginen arviointi antaa riittävästi tietoa opiskelijavalintojen tueksi ja jatkossa opintojen alkuvaiheen suunnitteluun." (Opetushenkilöstön fokusryhmähaastattelu.)

Opiskelijat kokivat arviointipalautteen vahvistavan itseluottamusta ja positiivista minäkuvaa:

"Opettajilta saatu palaute antaa itseluottamusta ja muuttaa omaa käsitystä itsestä parempaan suuntaan." (Opiskelijoiden fokusryhmähaastattelu.)

Molemmissa haastatteluryhmissä keskusteltiin myös siitä, tarvitaanko ennen arviointikyselyyn vastamista perehdytystä toimintakykyajatteluun ja kyselyn sisältöön. Opetushenkilöstön mielestä opiskelijat tulisi perehdyttää kyselyyn. Opiskelijat eivät nähneet perehdytystä välttämättömänä, joskin olivat valmiita ottamaan sitä tarjottaessa vastaan:

"Ennen arviointia pitää perehdyttää opiskelijat arviointiin." (Opetushenkilöstön fokusryhmähaastattelu.)

"Arviota tehdessä ei tarvinnut ohjausta, mutta ei haittaa, vaikka sitä on tarvittaessa saatavissa." (Opiskelijoiden fokusryhmähaastattelu.)

Kehittämiskohteeksi opetushenkilöstö nimesi arviointitietojen dokumentoinnin opiskelijahallinto-ohjelman puolelle. Webropol-kyselyyn toteutettu arviointitieto ei siirry suoraan opiskelijahallinto-ohjelmaan koulutuskokeilijan tai opiskelijan tietoihin, vaan tieto pitää siirtää sinne manuaalisesti:

"Kyselystä on työlästä siirtää tietoa opiskelijahallinto-ohjelman puolelle. osa tiedosta jää käyttämättä." (Opetushenkilöstön fokusryhmähaastattelu.)

Kehittämisryhmä päivitti Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeet ja Webropol-kyselyyn sekä peliversioon elokuussa 2017. Lisäksi kehittämisryhmä aloitti opiskelijahallinto-ohjelman erityisen tuen tarpeen dokumentaatiokäytänteiden uudistuksen osana ammatillisen koulutuksen reformia ja tammikuussa 2018 voimaan tulevaa uutta ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöä (Laki ammatillisesta koulutuksesta,

531/2017). Erityisen tuen tarpeen arviointitiedon siirrettävyyteen opiskelijahallinto-ohjelmaan laadittiin ohjeistus ja opiskelijahallinto-ohjelman kenttäasetuksia yhdenmukaistettiin Ruori-arvioinnin arviointialueiden mukaisesti. Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointilomakeisto, otettiin käyttöön Ammattiopisto Luovin koulutuskokeiluissa valtakunnallisesti 1.9.2017 alkaen osana koulutuskokeilujen toteutusta. Lisäksi laadittiin Ruori-arviointiin pohjautuva opiskelijavalintahaastattelun runko ja kirjauskäytännöt opiskelijahallinto-ohjelmaan sekä opiskelijan tuen tarpeen arviointiin asuntolatoiminnassa. Esimerkki koulutuskokeilujen palautelomakeesta on nähtävissä liitteessä 6.

7 KEHITETTY MITTARI TULOKSENA

Peruskoulun jälkeinen jatkokoulujen suunnittelu ja oman opiskelureitin valinta ovat melkoisia haasteita nuoren ihmisen elämässä ja etenkin silloin, kun oppimiseen, terveydentilaan tai toimintakykyyn liittyy haasteita. Ruori- erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmä on kansainväliseen ICF-luokitukseen perustuva toimintakykymittari, jonka avulla koulutukseen hakija tai opiskelija voi yhdessä asiantuntijoiden kanssa arvioida opiskelutaitojaan, motivaatiotaan ja soveltuvuuttaan tiettyyn tutkintoon tai koulutukseen. Voimavarakeskeisessä arvioinnissa pohditaan yhdessä myös hakijan tai opiskelijan erityisen tai vaativan erityisen tuen tarvetta opinnoissa.

7.1 Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointityökalut

Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointi, voidaan toteuttaa perinteisillä paperilomakkeilla tai Webropol-palveluun liitettyllä sähköisellä kyselylomakkeella, josta on oma arviointilomakeversio koulutuskokeilijalle ja opiskelijalle sekä arviointiin osallistuville asiantuntijoille (<https://www.webpolsurveys.com/ruori.net>). Webropol-kyselynä toteutettu arviointi on helppo jakaa sähköisenä linkkinä kaikille arviointiin osallistuville sekä koota tulostulokseksi, jossa toimintakyvyn osa-alueet vahvuuksineen ja tuen tarpeineen ovat helposti nähtävissä myös visuaalisessa muodossa.

4. b. Ryhmässä toimiminen

- Muiden huomioiminen
- Oman vuoron odottaminen
- Osallistuminen
- Suvaitsevaisuus

- Ryhmässä toimiminen on minulle helppoa ja työskentelen mielelläni ryhmässä
- Pystyn yleensä toimimaan ryhmätilanteissa ilman ohjausta
- Työskentelen mieluummin yksin. Tarvitsen ohjausta ryhmässä toimimiseen.
- En pysty toimimaan ryhmässä

4. b. Kirjoita halutessasi lisätietoja kysymykseen

Kuvio 16: Esimerkki Webropol-palveluun liitetystä Ruori-arvioinnin kysymyksestä

Ruori-arvioinnissa valmiiksi laadituista vaihtoehtoista valitaan hakijan tai opiskelijan toimintakykyä opiskelussa parhaiten kuvaava vaihtoehto. Ruori- itsearvioinnista on saatavilla myös TEDDY-hankkeessa toteutettu peliversio, jossa koulutuskokeilija tai opiskelija voi arvioida omaa opiskelukykyään ja erityisen tuen tarvettaan motivoivassa ja innostavassa pelillisessä ympäristössä tietokonetta, tablettia tai kännykkää käyttäen. Pelillinen ääniohjattu versio soveltuu etenkin sellaisille vastaajille, joilla on puutteellinen luku- ja kirjoitustaito. Pelaten saatua arviointitietoa voidaan yhdistää asiantuntija-arviointiin samalla tavalla kuin kyselylomakkeella koottua tietoa ja siten saada monipuolinen näkemys yhteiseen ohjauskeskusteluun koulutuskokeilijan tai opiskelijan tämänhetkisistä opiskelukykyä edistävästä tekijöistä sekä niistä erityisen tuen tarpeista, jotka tulee huomioida jatko-opintoja tai työllistymistä ajatellen. Ruori-peli on pelattavissa osoitteesta www.luovi.fi/ruoripeli.

☆ **RUORI-itsearviointi** ☆

Kuinka hyvin sinä ymmärrät ohjeita ja opit uusia asioita?

-  Opin uusia asioita helposti.
-  Tarvitsen jonkin verran ohjausta ja selkeät ohjeet oppiakseni uusia asioita.
-  Tarvitsen runsaasti ohjausta ja harjoittelua oppiakseni uusia asioita.
-  Minun on vaikea oppia uusia asioita ja palauttaa niitä muistiin.

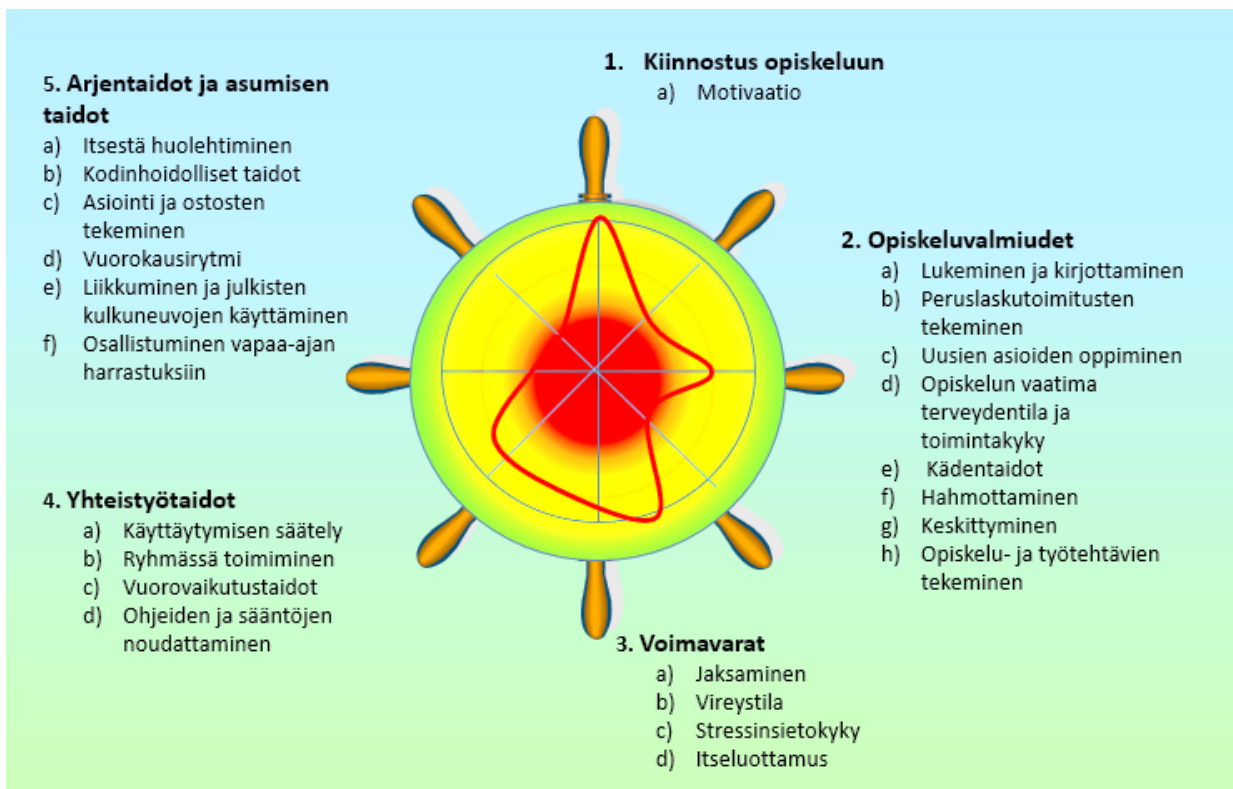
[KERRO LISÄÄ](#)  [JATKA](#) 



Kuvio 17: Näkymiä Ruori-peleistä (TEDDY-projekti 2017)

RUORIn kehittämisessä lähdettiin liikkeelle helppokäyttöisyydestä sekä sellaisista arviointikohteista, joita voidaan oppilaitoksen arjessa havainnoida ja yhdessä toimien arvioida. Ruori-arviointimenetelmä muodostuu viidestä osa-alueesta:

1. Kiinnostus opiskeluun
2. Opiskeluvalmiuden
3. Voimavarat
4. Yhteistyötaidot
5. Arkielämän taidot ja asumisen taidot



Kuvio 16: Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointialueet ja arviointikohteet.

Jokainen Ruorin arviointialue sisältää 1-8 arviointikohteita, jotka on avattu neliportaiseksi asteikoksi sekä sanallisin kriteerein, että tuen tarpeen määrää selventävin värikoodein. Arviointikohteita on yhteensä 20. Silloin kun opiskelijan tuen tarve arviointikohteessa sijoittuu punaiselle vyöhykkeelle (4), hän ei kykene suoriutumaan tehtävästä. Tämä tarkoittaa tällöin ehdotonta toimintarajoitetta. Oranssilla alueella (3) opiskelija on merkittävä toimintarajoite ja tarvitsee runsaasti avustamista ja ohjausta selviytyäkseen arvioinnin koskevasta toiminnasta tai tehtävästä. Keltaisella alueella (2) opiskelija on jonkin verran rajoitteita toimin-

takyvyssä ja selviyty tehtävästä tai arviointikohteena olevasta toiminnasta sanallisella ohjauksella. Vihreällä vyöhykkeellä (1-0) opiskelija selviytyy toiminnasta lähes tai kokonaan tai täysin itsenäisesti. Tämä merkitsee silloin, että asiakkaalla ei ole toimintarajoitetta kyseessä tehtävässä tai toiminnossa.

	4	3	2	1-0
h) Opiskelu- ja työtehtävien tekeminen tehtävien suunnittelu, aloittaminen ja loppuun tekeminen	Tehtävien aloittaminen ja loppuun asti tekeminen eivät onnistu minulta.	Tarvitsen paljon ohjausta tehtävien aloittamisessa ja niiden tekemisessä loppuun asti	Tarvitsen välillä ohjausta tehtävien aloittamisessa ja niiden tekemisessä loppuun asti.	Pystyn aloittamaan tehtävät ja tekemään ne loppuun asti.

Kuvio 17: Esimerkki Ruori-arviointikohteen kriteereistä ja värikoodatusta arviointiasteikosta

Arviointikysymyksiin vastaaminen kestää keskimäärin 20-40 minuuttia riippuen siitä, kuinka paljon vastaaja kirjaa tarkennuksia vastaukseensa kutakin arviointikohtaa selventävään lisätietoja-kenttään. Itsearviointilomakkeen täyttäminen voi tapahtua itsenäisesti tai ohjattuna joko yksilö tai ryhmätoteutuksessa vastaajien ohjauksen tarpeesta riippuen.

Ruori- arvioinnilla on mahdollista kartoittaa nopeasti ja laaja-alaisesti henkilön erityisen tai vaativan erityisen tuen tarvetta opinnoissa. Kyselyllä saa nopeasti kokonaiskuvan tuen tarpeen määrästä, vaikeusasteesta ja sisällöstä. Arvioinnin tulokset ovat helposti hahmotettavissa ja niitä voidaan käyttää opiskelijan kanssa käytävien ohjauskeskustelujen runkona. Ruori-arvioinnin todettiin palautteiden perusteella soveltuvan sekä kerta-arvioksi että henkilön opintojen aikaiseen tuen tarpeen seurantaan ja palvelujen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

ICF-luokitukseen liitetyn Ruori-arviointimenetelmän tuottamaa tietoa voidaan siirtää ja hyödyntää tiedon tuottajan (peruskoulu, oppilaitos, kuntoutusyksikkö, työpaja tms.) ja tiedon muun käyttäjän (toinen oppilaitos, viranomaistahot, moniammatillinen työryhmä) välillä. Näin ollen arviointitieto on yhdistettävissä muualla tehdyn toimintakykyä kuvaavien tutkimustietojen kanssa, esimerkiksi Kelan.

7.2 RUORI-arvioinnin toteuttaminen käytännössä

Ruori-arviointiin osallistuvat henkilöt sovitaan aina yhdessä asiakkaan kanssa. Koulutukseen hakija tai opiskelija on keskeinen asiantuntija oman erityisen tuen tarpeensa arvioinnissa. Hänen lisäksi arviointiin voivat osallistua opetus-, ohjaus- ja opiskeluhuollon toimijoista koottu asiantuntijaryhmä sekä hakijan tai opiskelijan omasta verkostosta sovitut toimijat, esimerkiksi huoltajat, peruskoulun opettaja tai hoitavan tahon edustaja.

Koulutuskokeilijan tai opiskelijan toimintakykyä ja erityisen tuen tarvetta kuvaava tieto saadaan:

1. Asiakkaan tekemästä itsearvioinnista suoriutumisestaan siinä toimintaympäristössä (esim. peruskoulussa, koulutuskokeilussa, valmentavan koulutuksen aikana) jossa toimintakykyä halutaan kuvata
2. Asiantuntijoiden tekemistä havainnoista ja arvioinnista kyseisessä toimintaympäristössä.

Ennen arvioinnin toteutusta sovitaan, ketkä asiakkaan tai opiskelijan lisäksi osallistuvat arviointiin. Yleensä arvioinnissa ovat mukana koulutuskokeilijan tai opiskelijan kanssa työskentelevät opetus- ja ohjaushenkilöstön toimijat sekä opiskeluhuvinvoinnin asiantuntijat, kuten opintoneuvoja, opinto-ohjaaja tai kuraattori. Moniammatillisuus lisää palautteen luotettavuutta, koska arvioijat ovat kokeilijan tai opiskelijan kanssa yhteistoiminnassa erilaisissa konteksteissa ja arvioivat toimintakykyä omasta asiantuntijasubstanssistaan käsin.

Koulutuskokeilija tai opiskelija on aina itse mukana arvioinnissa laatien kokeilujakson tai opiskelukokemuksensa perusteella itsearvioinnin tuen tarpeestaan. Koulutuskokeilijan ja opiskelijan kanssa perehdytään arvioinnin tekemiseen ennen varsinaista lomakkeen täyttöä. Olennaista on käydä keskustelu siitä, ettei arviointi ole arvostelua vaan pohdintaa omista vahvuusalueista sekä mahdollisista kehittämiskohteista ja tuen tarpeesta opintojen aikana. Ennen arviointitapahtumaa valitaan arvioinnissa käytettävät työkalut, joita voivat olla perinteiset paperilomakkeet, sähköinen Webropol-lomakkeisto (<https://www.webropolsurveys.com/ruori.net>), itsearvioinnissa internetissä pelattava Ruori-peli (www.luovi.fi/ruoripeli) tai opiskelijahallinto-ohjelmaan liitetty Wilma-pika-arviointilomake (Liite 5).

Arviointitapahtumassa opiskelussa tarvittavaa toimintakykyä tutkitaan kunkin arviointiin osallistuvan henkilön omasta havainto-, kokemus- ja asiantuntijanäkökulmasta ja siinä toiminta- tai opiskeluympäristössä, jossa koulutuskokeilu tai opiskelu tapahtuu. Itsearvioinnin tavoitteena on saada tietoa asiakkaan subjektiivisesta käsityksestä omasta suoriutumistasostaan opiskelijana. Asiantuntijoiden kirjaamat havainnot antavat kuvan siitä, kuinka asiakas suoriutuu suhteessa henkilöön, jolla ei ole kyseisellä arviointialueella rajoitteita.

Arviointitieto ei yksin anna kokonaiskuvaa opiskelijan tuen tarpeesta, vaan sen merkitys on paremminkin tuottaa pohjaa ja ymmärrystä koulutuskokeilun lopussa toteutettavaan ohjauskeskusteluun tai opiskelijan HOKS-neuvotteluun. Arvioinnin palautteissa korostui ohjauskeskustelujen merkitys ja niiden sisällöllinen

vahvistuminen Ruori-arviointilomakkeen täyttämisen jälkeen. Ohjauskeskustelussa tai HOKS-neuvotte- lussa asiakaslähtöinen, voimavarakeskeinen ja motivoiva työskentelyote ovat perusta käydylle keskus- telulle. Ohjauskeskustelussa lähdetään aina liikkeelle opiskelijan toimintakyvystä ja vahvuuksista. Keskus- telun edetessä käydään yhteisesti läpi myös opiskelijan opiskelu- ja toimintaympäristöön liittyvä ympäristö ja yksilötekijöitä. Näin arviointitieto täydentyy ja kokonaiskuva opiskelijan toimintakyvystä laajenee. Oh- jauskeskustelua varten on laadittu lyhyt muistilista Ruori-arviointia täydentävistä kysymyksistä ja keskus- teluteemoista liitteen 2 mukaisesti.

Ohjauskeskustelussa tarkentuneet koulutuskokeilijan tai opiskelijan opiskelukykyä edistävien ja rajoitta- vien tekijöiden tunnistaminen ja erityisen tuen palvelujen suunnittelu ovat keskeinen osa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadintaa. Koulutuskokeilijoiden, opiskelijoiden ja henkilökunnan an- taman palautteen perusteella ohjauskeskustelujen pohjana käytettävä Ruori-arviointitieto ja toimintakyky- ajatteluun perustuva erityisen tuen viitekehys auttavat ohjauskeskustelun jäsentämistä ja antavat asiak- kaalle mahdollisuuden aitoon osallisuuteen oman opiskelusuunnitelman laadinnassa.

7.3 Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointi osana HOKS-työskentelyä

Syksyllä 2017 Ammattiopisto Luovissa aloitettiin ammatillisen koulutuksen reformin mukainen HOKS-do- kumentoinnin kehittämistyö. Sen myötä erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen dokumentointikäytän- teet liitettiin Ruori-arvioinnin arviointikohteisiin ja HOKS-kirjaamisrakenteessa huomioitiin opiskelukyyn rinnalla myös yksilötekijät sekä tarvittaessa opiskelijan terveydentilaan liittyä ICD-luokitus. HOKS-doku- mentoinnissa mallinnettiin Judith Hollenwegerin laatimaa Sveitsissä käytössä olevaa erityisen tuen tar- peen dokumentaatorakennetta, jossa sovitaan toimintakyvyn arviointiin käytettävän tiedon luonteesta. Lähtökohtaisesti tieto voidaan jakaa kolmeen erilaiseen arviointitiedon ryhmään: 1) Kontekstista riippuma- ton kliininen tieto (diagnoosi, terveydentilassa tai sairaudessa tapahtunut muutos) 2) kontekstisidonnai- nen tieto, kuten oppimisvalmiuksien arviointi tietyssä ympäristössä ja 3) ennkoititieto, joka vahvistuu tai muuttuu ulkoisista muuttujista riippuen. (Hollenweger 2010.) Henkilöstön ohjaustoimintaa varten laadi- tussa perehdytysohjelmassa koulutuskokeilijan tai opiskelijakohtaisen tiedon kokonaisuutta kuvattiin Hollenwegerin mallin mukaisesti kuvion 18 mukaisesti.



Kuvio 18: Opiskelijan erityisen tuen tarpeen osa-alueet HOKS-dokumentaatiossa (Hollenwegerin 2010 mallista mukailien Karvonen 2018.)

Ammatillisen koulutuksen uudistuksessa odotetaan edelleen opetushallituksen valtakunnallisia linjauksia HOKS-dokumentaation kirjaamiskäytännöistä sekä ns. eHoksin voimaantuloa koulutuksenjärjestäjien yhteiseksi lomakkeistoksi. Erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen tunnistamisen, palvelujen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta on vielä epäselvää, sijoittuvatko ne varsinaiseen eHOKS-lomakkeistoon osana opiskelijan henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa, vai onko erityisen tuen dokumentaatio omana kokonaisuutenaan jossakin muussa kontekstissa. Ammattiopisto Luovissa toteutettu, ja tässä opinnäytetyössä kuvattu, erityisen tuen tarpeen tunnistamisen ja dokumentoinnin kehittämistyö antaa hyvän pohjan myös valtakunnalliselle kehittämistoiminnalle erityisen ja vaativan erityisen tuen palvelujen kehittämisessä ja toimintakykyajatteluun perustuvassa pedagogisessa toiminnassa.

8 POHDINTA

Opiskelijan erityisen tuen tarpeen arviointi opinnoissa on koettu vaativaksi tehtäväksi, eikä siihen ole toistaiseksi valtakunnallisesti määriteltyjä yhteisiä mittareita tai toimintamalleja. Tämän toimintatutkimuksen tavoitteena oli kehittää ja käyttöönottaa Ammattiopisto Luovissa toimintakykyajatteluun perustuva mittari ja toimintamalli, joka edistää erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden opintopolkujen suunnittelua ja yhteinäistää tuen tarpeen määrittelyä pedagogisesta substanssista käsin. Kehittämistyössä korostettiin myös arviointitiedon läpinäkyvyyttä, tiedon siirtoa ja käytännön sovellettavuutta esimerkiksi oppilaitosten ja muiden opiskelijan verkostojen kanssa. Tässä kappaleessa pohdin sekä toimintatutkimuksessa kehitetyn mittarin toimivuutta ja luotettavuutta erityisen tuen tarpeen arvioinnissa sekä itse toimintatutkimusta prosessina ja tapana tuottaa tieteelliseen tietoon pohjautuvaa toimintamallin muutosta käytännön työtehtävissä ja asiakkaan palveluissa.

8.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelua

Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointimenetelmän viitekehyksen määrittely, menetelmän viimeistely ja käyttöönotto perustuivat työryhmän suunnitelmalliseen ja prosessimaiseen työskentelyyn, jossa työryhmän reflektiiviset keskustelut ja menetelmän testaaminen kehittämistyöhön osallistuvien opiskelijoiden kanssa tuottivat kehittämissykeljä, joissa edettiin toiminnan tavoitteissa vaihe vaiheelta. Toimintatutkimuksessa vahvistui myös ICF-viitekehyksen soveltuvuus erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen määrittelyssä ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisessa. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen toimintatutkimuksen tuloksia sille asetettujen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten näkökulmasta.

8.1.1 ICF-luokituksen sopivuus erityisen tuen tarpeen viitekehyyksiksi

Erityisessä tuessa on lähtökohtaisesti kyse opiskelijan toimintarajoitteiden, opiskeluvaatimusten ja opiskeluympäristön yhteensovittamisesta. On tärkeää huomata, ettei opiskelijan toimintakyvyn ja terveydentilan suhde opiskelualmiuksiin ja -tavoitteisiin ole koskaan suoraviivainen, vaan sitä on tutkittava ja ymmärrettävä eri oppimisympäristöissä opiskelijakohtaisesti, jolloin ohjauksessa tulisi aina lähteä liikkeelle henkilökohtaisesta kohtaamisesta ja hakijan tai opiskelijan kanssa tehtävästä yhteisestä tuen tarpeen määrittelystä ja tavoitteenasettelusta.

ICF: n perustana oleva biopsykososiaalinen malli tunnistaa toimintarajoitteet opiskelussa, mutta sen avulla tulevat esille myös ne toimintakyvyn osa-alueet joiden kohdalla opiskelijalla on vahvuuksia ja joiden kautta voidaan rakentaa yksilöllistä opiskelusuunnitelmaa ja tavoitteistoa. Tätä voimavarakeskeistä ja kokonaisvaltaista lähestymistapaa tulisikin korostaa ICF-viitekehyksen käyttöönotossa aikaisempaa enemmän, jotta tuen tarpeen arvioinnista ei muodostuisi opiskelijan puutteita, rajoitteita ja kyvyttömyyttä kuvaava kokonaisuus, vaan yhteinen arvioinnin työkalu, jonka avulla löydetään opiskelijan valmiuksia, innostusta ja toimintakykyä parhaiten vastaava yksilöllinen opintopolku. Näkökulman muutos saa aikaan sen, että arvioinnissa saadaan esille ja keskusteltavaksi toimintakykyä rajoittavat tekijät mutta samalla tulee näkyväksi myös opintojen järjestämisen kannalta erittäin merkittävää tietoa asiakkaan toimintakyvyn vahvuuksista ja voimavaroista; sen sijaan että arvioinnissa keskityttäisiin opiskelijassa oleviin erityisen tuen tarpeen syihin, tarkistellaan opiskelijan opiskelu- ja toimintakykyä suhteessa opiskeluympäristöön ja käytettävissä oleviin menetelmiin ja palveluihin.

1.1.2018 voimaan tulleessa Ammatillisen koulutuksen laissa esiteltiin uutena käsitteenä vaativa erityinen tuki. Ammatillisen koulutuksen lainsäädännön mukaan oppimiskykyä tukevat opinnot sekä erityinen tuki ovat kaikille koulutuksen järjestäjille kuuluvia tehtäviä, kun taas vaativa erityinen tuki on koulutuksen järjestäjän järjestämislupaan perustuva erityistehtävä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 27§ ja 65§). Erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen ei ole määritelty vakiintuneita kriteereitä tai menetelmiä eikä myöskään virallisia käytänteitä, joilla erityistä tukea koskeva pedagoginen ja ohjauksellinen tieto siirtyisi peruskoulusta tai muilta palvelun tuottajalta ammatilliseen koulutukseen ja sitä kautta myös osaksi opiskelijan HOKS-laatumista ja sen toteutusta.

Erityisen ja vaativan erityisen tuen päätös tarkoittaa käytännössä opiskelijan pääsyä palveluihin, etuuksiin, tai korvauksiin, joita ei tarjota muille opiskelijoille. Toimintakyky-ajatteluun perustuvassa erityisen tuen tarpeen arvioinnissa opiskelijan terveyden tilaa, haittaa tai vammaa koskevat tiedot eivät yksin määrää tuen tarvetta, vaan niiden lisäksi arvioidaan yhdessä opiskelijan kanssa biopsykososiaalista toimintakykyä kussakin opiskeluympäristössä. ICF-luokitus tarjoaa sekä tämän toimintatutkimuksen, että aikaisemman tutkimustiedon perusteella käyttökelpoisen viitekehyksen ja yhteiset kielet erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen tunnistamiselle ja määrittelylle.

Euroopan maista Sveitsi on toistaiseksi vienyt ICF-pohjaisen erityisen tuen tarpeen arviointi- ja tunnistamismenettelyn pisimmälle koulutuksen kentällä. Vuodesta 2011 alkaen erityisen tuen tarpeen arviointiin on käytetty ICF-pohjaista standardoitua SAV-lomakkeistoa, joka muodostuu kahdesta osasta: (1) opiskelijan nykytilanteen kartoituksesta ja (2) opintojen suunnitteluosasta. (Hollenweger 2011.) SAV-lomakkeis-

tolla, kuten myös tässä toimintatutkimuksessa kehitetyllä RUORI-erityisen tuen tarpeen arvioinnilla, voidaan määrittää toimintakykyä ja toimintarajoitteita ja niiden kriteeriperustaista suhdetta erityisen tuen palveluihin.

Eryistä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan opintojen suunnittelun ja toteutuksen perusta rakentuu tavoitteiden asettamisesta ja opinnoissa tarvittavien erityisen tuen tarpeen palveluiden määrittelystä. Aina ei ole selvää, missä määrin opiskelijan erityisen tuen tarve johtuu opiskelijan terveydentilasta, oppimisvaikeuksista, sosiaalisesta tilanteesta tai vaikka riittämättömästä opetuksesta. Käytännön työssä huomio voi kiinnittyä liikaa opiskelijan diagnoosiin ja fyysisiin rajoitteisiin (Harra, Aralinna, Heikkilä, Korkiatupa, Löytönen & Onkalo-Okkonen 2006), jolloin näkökulma opiskelijan todellisiin tuen tarpeisiin ja toisaalta myös toimintakykyyn kapenee. Tuen tarpeen tunnistamisessa ja palvelujen suunnittelussa onkin olennaista asiakaslähtöisyys, joka tarkoittaa opiskelijan omien kokemusten ja hänelle läheisten ihmisten näkökulmien huomioimisesta opintojen suunnittelussa. Eryyisen tuen palveluja suunniteltaessa osallisuuden mahdollistaminen nousee keskeiseksi koulutuksen järjestäjän tehtäväksi, sillä kaikilla opiskelijoilla pitäisi olla oikeus osallistua koulutukseen ja saada mahdollisuus kehittää kykyjään ja mahdollisuuksiaan toimintarajoitteista riippumatta. Osallisuuden tarkastelu on keskeinen osa erityisen tuen tarpeen arviointia ja koskee myös opiskelijan osallisuutta oman koulutuksensa suunnitteluun. Osallisuuden mahdollistamiseksi on kiinnitettävä huomiota siihen, miten ja missä oppimisympäristöissä koulutusta toteutetaan ja millaiset tavoitteet osaamisen kehittämiseksi asetetaan.

Yhdistyneitten kansakuntien Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen 24 artiklassa viitataan vammaisten henkilöiden yhdenvertaiseen oikeuteen toisen asteen koulutukseen ja sopimuksen ratifioineiden valtioiden velvollisuuteen varmistaa inklusiivinen koulutusjärjestelmä, jossa toteutetaan tehokkaat yksilöidyt tukitoimet ympäristöissä, jotka mahdollistavat edellytysten mukaisen opillisen ja sosiaalisen kehityksen täysimääräisen osallisuuden tavoitteen mukaisesti. (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016)

Sekä aikaisemman tutkimustiedon (ks. kappale 3.4) että tämän toimintatutkimuksen tulosten perusteella voidaan esittää, että ICF-luokitus tarjoaa vankan ja laajalti hyväksytyyn teoreettiseen pohjan, jonka käytännön sovellutusten kehittämistyötä ammatillisen koulutuksen ja koulutukseen hakeutumisvaiheen palveluissa on perusteltua jatkaa. Jatkokehityksen haasteena voidaan tunnistaa sekä aikaisempien tutkimusten että tämän toimintatutkimuksen tuomien kokemusten ja palautteiden perusteella ICF-luokituksen hidaskäyttö jalkautuminen käytännön toimintaan palveluverkostoissa ja arjen toiminnoissa niin sosiaali- ja terveysalalla kuin koulutuksen piirissä. Jatkokehittämisessä tarvittaisiinkin käytäntöläheisempää koulutus- ja perheydytysaineistoa ICF-luokituksen ja toimintakykyajattelun käyttöönottoon.

8.1.2 ICF-luokitus moniammatillisen yhteistyön edistäjänä

Tämän toimintatutkimuksen aikana toteutetut Ruori-arviointimenetelmän esittelytilaisuudet ovat herättäneet runsaasti mielenkiitoa niin ammatillisen koulutuksen toimijoiden kuin peruskoulujen ohjaavien tahojen ja sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen parissa. Vaikka eri asiantuntijatahoilla ja sidosryhmillä on erilaisia näkökulmia ja painopisteitä erityisen tuen asiakkaiden palvelujen suunnittelussa ja toteutuksessa, on tiedonsiirron tehostamiseen ja palvelukokonaisuuden yhtenäistämiseen vahva yhteinen tahtotila, koska erityisen ja vaativan erityisen tuen asiakkaat käyttävät laaja-alaisesti kokonaiskuntoutusta ja toimintakykyä edistäviä palveluja mukaan lukien ammatillinen koulutus. Toimintakyvyn mittaamisen ja arvioinnin yhtenäistäminen ja tiedonsiirron kehittäminen ovat mahdollisia vain laajaan yhteistyöhön nojavana toimintana, sillä toimintakyvyn ulottuvuudet ja siihen liittyvät muut tekijät tekevät aihealueesta huomattavan laajan ja moniulotteisen kokonaisuuden, jossa opiskeluun ja ammatilliseen koulutukseen liittyvät toimintakyvyn osa-alueet ovat vain yksi osa laajempaa kokonaisuutta. Aikaisempien tutkimustulosten pohjalta voidaan kuitenkin esittää, että ICF-luokituksen antama viitekehys voisi tukea sellaisten välineiden ja menettelytapojen kehittämistä, jotka helpottavat viestintää ja koordinoitua eri hallintokuntien välillä.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen erikoistutkija Heidi Anttila toteaa artikkelissaan, että ICF mahdollistaa toimintakykytiedon kirjaamisen sähköisiin asiakas- ja potilastietojärjestelmiin rakenteisessa muodossa. Näin tieto on helpommin saatavilla ja jalostettavissa esimerkiksi tilastoihin, raportteihin ja erilaisiin suunnitelmiin. Jotta eri toimintakyvyn arviointimenetelmistä saatu tieto yhdistyisi jatkossa saumattomasti ICF-luokitukseen, tarvitaan sähköisiin järjestelmiin kansallisesti sovitut luokitukset ja rakenteet näiden tietojen yhdistämiseksi. Tästä yhdistämistyöstä vastaa Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen uusi toimintakykyluokituksen ja toimintakykymittareiden tietorakenteiden asiantuntijaryhmä. Sen yhtenä tavoitteena on luoda kansallisiin tietojärjestelmiin tietorakenne, joka tukee arviointimenetelmillä mitatun tiedon ja toimintakykytiedon yhteiskäyttöä rakenteisissa kertomuksissa, erilaisissa suunnitelmissa ja lausunnoissa. (Valkeinen & Anttila 2014.)

Yhteinen toimintakyvyn kuvaaminen ja tiedonsiirto eri hallintokuntien ja palvelupolkujen välillä on merkittävä edistysaskel, mutta ne eivät vielä sinällään takaa toimivaa palveluverkostoa ja monialaista yhteistyötä. Tämän lisäksi tarvitaan uudistuksia myös palvelurakenteissa ja toimintakulttuurissa, jossa asiakaslähtöiset ja oikea-aikaiset palvelut ovat perusta onnistuneelle kuntoutusprosessille. Myös näissä kehittämissaasteissa toimintakykyajattelu antaa näkökulmaa asiakkaan mahdollisuuden kasvaa omaan mitaansa ja saavuttaa omat tavoitteensa toimintarajoitteista huolimatta.

8.1.3 Kokemuksia Ruori-arviointimenetelmää käytöstä erityisen tuen tarpeen arvioinnissa

Tämän toimintatutkimuksen ja sen aikana kootun asiakas- ja asiantuntijapalautteen perusteella, Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointi ja siihen liitetty ohjauskeskustelu tarjoavat hyvän perustan opiskelijan erityisen tuen tarpeesta opinnoissa. Se selkeyttää myös opintojen tavoitteiden asettamista yhdistämällä eri arviointimenetelmien ja toimijoiden sekä opiskelijan itsearviointin tuottamaa tietoa toimintakyvystä ja –rajoitteista. Ruori tuottaa erityisen tuen tarpeen arviointiin yhtenäisen rakenteen ja mittarin, jonka sisältämää arviointitietoa voidaan täydentää tarvittaessa muilla arviointi- ja mittausmenetelmillä, kuten esimerkiksi Niilo Mäki-instituutin lukiseulalla. Arviointitieto toimii tällöin siltana eri opiskelukykyyhin liittyvien osa-alueiden välillä yhdistäen terveyteen, kehitykseen, oppimisvalmiuksiin ja sosiaaliseen toimintakykyyn keskittyvien arvioiden välillä.

Ruori-arvioinnin avulla eri toimintakyvyn osa-alueiden ja tietotyyppien tunnistaminen ja järjestäminen helpottavat erityisen tuen tarpeen tunnistamista ja esimerkiksi opiskelijavalinnassa hakijakohtaisen tiedon vertailtavuutta. Menetelmä luo tietoa, joka auttaa ymmärtämään ja määrittelemään rajapintoja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen sekä vaativan erityisen tuen välillä. Se helpottaa myös yksilöllisten tavoitteiden määrittelyssä, henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimisessa ja urasuunnittelussa. Ruori-arviointia voidaan hyödyntää myös kuvatessa opiskelijan toimintakykyä eri oppimisympäristöissä, kuten työssäoppimispaikoilla. Tällöin huomioidaan erityisesti apuvälineiden, opetusmenetelmien ja oppilaitoksen tarjoamien erityisen tuen palvelujen vaikutus opiskelijan toimintakykyyn ja tuen tarpeeseen kussakin oppimisympäristössä. Erityisen tuen menetelmien ja palvelujen suunnittelu on siten myös vahvasti ympäristösidonnaista. Luokkahuoneessa opiskelijan erityisen tuen tarve on erilainen kuin esimerkiksi alan käytännön työtehtävissä joko oppilaitoksessa tai työpaikoilla. Ei siis riitä, että erityisen tuen tarvetta arvioidaan yleisellä tasolla, vaan arviointia tulisi toteuttaa kussakin ympäristössä, jossa opiskelija kartuttaa osaamistaan. Tähän tarkoitukseen Ruori tarjoaa helppokäyttöisen arviointimenetelmän, joka on sekä opiskelijan että opetus- ja ohjaushenkilöstön käytettävissä.

Tässä toimintatutkimuksessa keskityttiin Ruori-arvioinnin kehittämiseen ja testaamiseen opintojen hakeutumisvaiheessa ja opintojen aloitusvaiheen suunnittelussa. Kehittämistyön aikana kootun palautteen perusteella Ruorin käyttökohteiksi tunnistettiin runsaasti myös muita opintojen suunnitteluun ja tiedonsiirtoon liittyviä käyttökohteita, jotka tullaan huomioimaan jatkokehittämisessä. Oma mielenkiintoni kohdistuu

mahdollisissa jatkotutkimushankkeissa myös oppimisympäristöjen palvelujen, opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen ja asenteiden sekä ympäristön yleisen soveltuvuuden arviointiin opiskelijan osaamisen kartuttamisessa. Tässä kontekstissa oppimisympäristöistä koottua arviointitietoa voitaisiin jatkossa mahdollisesti yhdistää opiskelijoiden toiminnallisiin profiileihin, jolloin ICF voisi antaa merkittävää lisätietoa myös oppimisympäristön soveltuvuudesta opiskelijan opiskelutavoitteisiin ja tuen tarpeisiin.

8.2 Validiteetti ja reliabiliteetti

Validiteetin arviointi kohdistaa yleensä huomionsa kysymykseen, kuinka hyvin tutkimusote ja siinä käytetyt menetelmät vastaavat sitä ilmiötä, jota halutaan tutkia. Tutkimuksen hyvästä reliabiliteetista puolestaan kertoo se, etteivät tutkimuksen tulokset ole sattuman aiheuttamia.

Tässä kappaleessa tarkastelen sekä toimintatutkimuksen että kehitetyn mittarin validiteettia ja reliabiliteettia.

8.2.1 Toimintatutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Toimintatutkimuksen tavoitteena on kehittää yhteisön tai organisaation toimintaa ja tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia arvioitaessa ensiarvoisen tärkeää onkin arvioida, onko toiminnan ja tutkimuksen avulla hankittu tai kehitetty sellaisia taitoja ja valmiuksia, joiden avulla pystytään aikaisempaa paremmin hallitsemaan tutkimuksen kohteina olleita tilanteita. (Kurtakko 1990.) Toimintatutkimuksen voidaan katsoa onnistuneen, jos tuloksena syntyy esimerkiksi toimivaksi osoittautuva uusi menetelmä tai toimintatapa. Tässä toimintatutkimuksessa voidaan todeta tavoitteiden tältä osin toteutuneen hyvin: Ruori-erityisen tuen tarpeen arviointilomakkeisto sekä toimintatapa arvioinnin käytännön toteutuksessa ovat kehittämisvaiheiden jälkeen käytössä toimintatutkimuksen tilanteen Ammattiopisto Luovin koulutuskokeilutoiminnassa. Lisäksi Ruori-arviointi on herättänyt laajasti kiinnostusta myös ammatillisten erityisoppilaitosten verkostossa sekä muissa ammatillisen koulutuksen oppilaitoksissa.

Toimintatutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia ei tarkastella samanlaisin kriteerein kuin esimerkiksi kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Anderson ja Herr (1999, 12-40) ovat ehdottaneet, että toimintatutkimuksen kelpoisuutta voitaisiin arvioida hyödyntäen kriteeristöä, mikä koostuu taulukossa 7 kuvatuista validiteeteista: dialoginen, tulos-, prosessi-, demokraattinen, sekä katalyyttinen validiteetti.

Validiteetin tyyppi	Kuvaus
Dialoginen	Missä määrin kriittistä keskustelua ja reflektointia on tapahtunut muiden osallistujien kanssa? Onko tutkimustuloksia vertaisarvioitu artikkeleiden ja opinnäytetöiden julkaisun yhteydessä?
Tulos	Missä määrin on aikaansaatu muutos? Missä määrin ymmärrys tutkimuskohteesta on tarkentunut? Missä määrin aikaansaadut lopputulokset saavuttivat toimintatutkimuksen tavoitteet?
Prosessi	Onko noudatettu tutkimusprosessi asianmukainen? Kuinka hyvin tutkimusprosessi käsitteli tutkimusongelmaa?
Demokraattinen	Onko aitoa osallistumista tapahtunut tutkimuksen kuluessa
Katalyyttinen	Kuinka hyvin tehdyt toimenpiteet auttoivat syventämään osallistujien ymmärrystä tutkimuskohteesta? Kuinka hyvin aikaansaannokset motivoivat osallistujia osallistumaan jatkoimenpiteisiin?

Taulukko 7: Toimintatutkimuksen eri validiteetteja (Anderson & Herr 1999)

Validi toimintatutkimus vaatii onnistuakseen ryhmän, joka muodostuu sekä kehittäjistä, että kriittisistä kommentoijista, jotka esittävät havaintoja ja haasteellisia kysymyksiä kehittämisen eri vaiheissa. Dialoginen ja demokraattinen validiteetti toteutuvat kehittämisen äärellä käydystä reflektoinnista ja yhteisestä vuoropuhelusta, jonka tavoitteena on löytää toimivat ratkaisut, epäonnistuneet kokeilut ja orastavat uudet ideat. Tutkimuksen validiteetti liittyykin vahvasti toimintatutkimuksen monikerroksisuuteen, eli systemaattiseen palautteen keräämiseen ja arviointiedon hyödyntämiseen jatkokehittämisessä. (Grönfors 1982.)

Tässä toimintatutkimuksessa on merkittävänä vahvuutena ollut tehtävänsä sitoutunut ja motivoitunut kehittäjäryhmä, jonka reflektoiivat ja innovatiiviset keskustelut ovat kannatelleet kehittämisprosessia vaiheesta toiseen hyödyntäen käytössä olevaa laajaa pilotointimateriaalia ja asiakaspalautetta. Toimintatutkimuksessa syntyikin useita kehittämis- ja arviointisyklejä, joiden aikana Ruori-arviointilomakkeisto ja arviointikäytänteet hioutuivat lopulliseen muotoonsa. Kehittämisryhmän avoin vuoropuhelu, menetelmän testaus eri kohderyhmillä ja eri toimintaympäristöissä sekä palautetiedon hyödyntäminen jatkokehittämisessä ovat olleet koko kehittämistyön kivijalka, jota on rakennettu määrätietoisesti ja suunnitelmallisesti toimintatutkimuksen aikana. Kaikista testausvaiheista ja palautteista on laadittu myös dokumentointi, johon on voitu tarvittaessa palata. Tässä kohtaa on hyvä myös nostaa esille kehittämisryhmän valmiudet ja

osaaminen. Validi toimintatutkimus perustuu aina myös kehittämisryhmän korkeatasoiseen osaamiseen ja havaintokykyyn sekä tiedon ja kokemusten reflektointiin. Kehittämistyössä ei edetä, mikäli kehittämisen kohteena olevaa toimintaa tai palvelua ei ymmärretä tai kehittämisryhmän jäsenillä ei ole riittäviä tiedollisia, taidollisia ja asenne-edellytyksiä. (Grönfors 1982.) Tämän toimintatutkimuksen kehittämisryhmän kokoonpanossa huomioitiin monialainen asiantuntijuus ja kokemus erityisen ja vaativan erityisen tuen asiakkaiden hakeutumisvaiheen palveluissa. Kehittämisryhmän kokoonpanossa ei tapahtunut muutoksia kehittämisytävänä. Varsinaisen kehittämisryhmän asiantuntijuutta täydensi Ruori-arviointilomakkeiston ICF-siltauksen yhteydessä Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ICF-luokitukseen ja erityiseen tukeen perehtynyt asiantuntijaryhmä.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa pohditaan myös Reliabiliteettiä, eli tutkimuksen toistettavuutta. Tämän avulla arvioidaan tutkimuksen tulosten pysyvyyttä ja alttiutta satunnaisvaihtelulle. Reliabiliteetti on kuitenkin toimintatutkimuksessa erittäin vaikeasti toteutettava tavoite, sillä toimintatutkimuksen eteneminen perustuu muutokseen ja suunnitelman uudistamiseen ja tarkentamiseen kehittämistyön syklien äärellä. Tässä tutkimusraportissa erilaiset kehittämistyön vaiheet on kuvattu tarkasti ja niiden uudelleen toteuttaminen on siten mahdollista, mutta niistä saadut pilotointitulokset ja kehittämisryhmän reflektoivat keskustelut ja niistä nousevat kehittämisaskeleet olisivat todennäköisesti uudelleen toteutetuissa kehittämisvaiheissa hyvinkin toisenlaiset, vaikka kehittämisen suunta ja lopputulos olisivatkin linjassa keskenään. Toimintatutkimuksessa reliabiliteetillä ei siis sinänsä ole suurtakaan painoarvoa, vaan tutkimuksen luotettavuutta lisäävät esimerkiksi havaintojen samansuuntaisuus ja yhteneväiset havainnot aikaisemman tutkimustiedon, kirjallisuuden ja teorian kanssa. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa käsitteiden ja aiemman tutkimustiedon käsittelyllä on tärkeä merkitys myös toimintatutkimuksen raportoinnissa.

8.2.2 Kehitetyn mittarin validiteetti ja reliabiliteetti

Mittarin validiteetilla tarkoitetaan sen pätevyyttä eli sen soveltuvuutta mitata juuri sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Jotta toimintakyvystä voidaan saada luotettavaa tietoa, on mittaamiseen ja arviointiin käytettävien mittareiden oltava päteviä. Lisäksi mittaamista tekevien asiantuntijoiden tulisi käyttää oikeita mittareita oikeissa käyttötarkoituksissa ja oikealla tavalla, jotta toimintakyvyn mittaaminen olisi kaikkialla samanlaista ja tulosten vertaaminen ja yksilön toimintakyvyssä tapahtuneiden muutosten havaitseminen olisi mahdollista. (Anttila 2018.)

Mittarin suunniteltu käyttötarkoitus vaikuttaa oleellisesti mittarin kehittämiseen. Siksi mitattavaksi valittu ilmiö on yleensä purettava käsitteisiin mittarin kehittämisyvaiheessa. Samalla voidaan tarkastella kattaako

mittari kaikki oleelliset mitattavat asiat kyseessä olevasta ilmiöstä. Toimintakykyyn ja toimintarajotteisiin liittyviä käsitteet löytyvät kattavasti ICF-luokituksesta, mutta kun tavoitteena on kehittää opiskelukykyä ja erityisen tuen tarvetta opinnoissa mittaava mittari, on olennaista, että mittariin on valittu oikeat osa-alueet ja arviointikohteet. Tässä toimintatutkimuksessa on käytetty runsaasti aikaa ja asiantuntijuutta arviointikohteiden valitsemiseen ja testaamiseen. ICF-luokitus ja siihen perehtyminen koko kehittäjäryhmän voimin toivat kehittämistyöhön toivotun viitekehyksen ja taustateorian arviointikohteiden määrittelylle ja mittarien keskinäiselle vertailulle. Kysymyslomakkeiston muotoilu ja sanojen valintaa tehtiin toimintatutkimuksen aikana aivan viimeistelyvaiheeseen saakka. Tässä asiakkailta ja opiskelijoilta saatu palautetieto ohjasi kehittämistyötä vaihe vaiheelta.

Mittarin siltauksessa luotettavuutta ja toistettavuutta korostettiin käyttämällä kahden siltaajan työskentelymallia, jota vahvistettiin erillisellä asiantuntijaryhmän ohjauksella (tarkemmin kuvattuna luvussa 6.4). Siltauksen positiivisena tuloksena voidaan pitää sitä, että kaikki arviointikohteidenkäsitteistä oli mahdollista muuntaa ICF-kuvauskohteiksi, mikä osoittaa niiden arvioivan toimintakykyä ja toimintaedellytyksiä ICF-terminologian mukaisesti (Koskinen, Talo, Hokkinen, Paltamaa, & Musikka-Siirtola 2009, 196-207). Toisaalta siltaustuloksista nousi haasteeksi se, että kaikissa arviointikohteissa oli paljon erillisiä toimintakykyä kuvaavia käsitteitä yksittäisten osioiden sisällä, jolloin mittarin tarkkuutta kyseisessä arviointikohteessa pitää vahvistaa ohjauskeskustelulla.

Huomasimme kehittämistoiminnan alussa, että vastaajan ikä, kognitiivinen kyvykkyys, kulttuurinen tausta ja sosiaalinen asema muuttivat kysymysten tulkintaa ja vaikuttivat vastaamiseen oletettua enemmän. Ammatillisessa koulutuksessa käytetty kieli voi olla vastaajille abstraktia ja yksittäisillä täytesanoilla voi olla erilainen painoarvo eri ihmisille. Ensimmäisistä pilotoinneista saadun palautteen perusteella Ruori-arviointilomakkeiston kysymyksenasettelua helpotettiin ja siirryttiin selkäkielisempään versiointiin, jolloin vastaajien mahdollisuus itsenäiseen arvioinnin tekoon vahvistui ja osallisuus ohjauskeskusteluissa vahvistui.

Toisena kehittämishaasteena kehittämisryhmässä pohdittiin mittariin valittujen ICF-kohteiden painottamistarvetta arvioinnissa. Pohdimme, ovatko kaikki toimintakyvyn osa-alueet ja kohteet samanarvoisia vai tulisiko arvioinnissa käyttää painotuksia esimerkiksi oppimisvalmiuksia koskevassa arvioinnin osa-alueessa? Ruori- erityisen tuen tarpeen arvioinnissa päädyttiin lopulta 20 kysymyksen generiseen kysymysarjaan, joka sisältää keskeiset erityisen tuen tarpeen osa-alueet opinnoissa. Yleisellä tasolla olevan kysymyslomakkeiston antamaa arviointitietoa täydennetään ohjauskeskusteluissa, joissa myös yksilön toimintakykyyn keskeisesti vaikuttavien ympäristötekijöiden osuutta arvioidaan yhdessä asiakkaan kanssa. Opiskelijan itsearvioinnin tulos voi olla vaihteleva ja poiketa asiantuntijoiden arviointituloksesta, mutta on

syytä korostaa, ettei menetelmän keskeinen tavoite ole virheetön mittaustulos vaan keskustelun avaus ja sisällön tuntemus.

Mittarin luotettavuuteen ja toistettavuuteen ei riitä se, että mittari itsessään on validi ja reliabeeli, vaan mittaria on osattava myös käyttää oikeaan kohteeseen, oikealla tavalla ja oikeaan aikaan. Esimerkiksi epäonnistunut mittauksen ajankohta tai jopa opiskelijan ja ohjaajan välinen henkilökemia voivat aiheuttaa epätarkkuutta mittarin käytössä. Tätä näkökulmaa toimintatutkimuksessa haluttiin vahvistaa arviointitapahtuman kuvaamisella ja ohjeistamisella, jossa korostui arviointitapahtumaan valmistautuminen ja riittävän ohjauksen määrä myös itsearviointitilanteissa.

Kaiken kaikkiaan mittarin luotettavuutta ja toistettavuutta on lisännyt kehittämistyön aikana toteutettu mittarin testaaminen ja testauksesta saadun palautteen hyödyntäminen jatkokehittämisessä. Kehittämistoiminnan aikana henkilöstön tekemiä Ruori-arviointeja oli yhteensä 1569 kpl ja asiakkaiden itsearviointeja 763 kpl.

Ammattiopisto Luovin yksikkö	Henkilöstölomake	Itsearviointi
<i>Alavuden yksikkö</i>	540	122
<i>Helsingin yksikkö</i>	18	18
<i>Limingan yksikkö</i>	7	13
<i>Liperin yksikkö</i>	87	78
<i>Muhoksen yksikkö</i>	484	215
<i>Oulun yksikkö</i>	432	305
<i>Tampereen yksikkö</i>	1	10
Yhteensä	1569	763

Taulukko 7: Ammattiopisto Luovissa Webropol-lomakkeilla toteutettujen Ruori-arviointien määrä kehittämistyön aikana 11/2014-10/2017

Reliabiliteetti ilmaisee sen, miten luotettavasti ja toistettavasti käytetty mittari mittaa haluttua ilmiötä. Reliabiliteettia voidaan arvioida esim. toistomittauksilla, joita on toteutettu tässä toimintatutkimuksessa mittarin testausvaiheessa mukana olleiden koulutuskokeilijoiden ja asiantuntijoiden pilottiryhmissä toistamalla arviointieri arviointivälinettä käyttämällä tai tekemällä vertaavat arvioinnit sekä koulutuskokeilujakson alussa, että lopussa. Toistomittausten tuloksissa ei ole ollut juurikaan eroavaisuuksia kuten ei myöskään eri arviointityökaluilla tehdyissä arvioinneissa, kuten paperilomakkeet, Webropol-kysely tai

Ruori-peli. Reliabiliteetin eli luotettavuuden kasvuun on pyritty myös tarkastelemalla eri ihmisten näkökulmaa arvioitavan ilmiön äärellä. Ruori-arvioinnissa toteutetaan aina sekä itsearviointi että 1-2 asiantuntijan tekemä arviointi. Aineiston analyysivaiheessa voidaan monesta eri hankintatavasta saatua samaa tietoa vertailla keskenään. Näissä tarkasteluissa koulutuskokeilijoiden ja asiantuntijoiden laatimat arvioinnit ovat voineet poiketa toisistaan huomattavastikin, jolloin ohjauskeskustelussa on ollut hyvä palata tulosten äärelle lisäkysymysten ja yhteisen pohdinnan keinoin. Mittarin luotettavuutta ja toistettavuutta arvioitaessa on huomattava myös se, että ymmärtävillä ihmistieteillä ja havainnointiin perustavalla arvioinnilla on rajoituksia. Eräs kritikeistä kohdistuu objektiivisen havainnon mahdottomuuteen. Mitään puhtaita havaintoja ei ole olemassakaan, vaan havainto on aina teoriapitoista. Esimerkiksi taustateoria ja -uskomukset voivat vaikuttaa siihen, mitä havaitaan, mihin kiinnitetään huomiota ja mitä pidetään merkityksellisenä. (Raatikainen 2004.) Tämä koskee sekä asiantuntijan että asiakkaan tekemää arviointia. Toimintakyvyn arvioinnissa tuleekin yhdistää eri arviointitapahtumien arviointitieto laajempaan viitekehykseen ja saatavilla olevaan dokumentaatioon. Varsinaisen arviointitapahtuman ja ohjauskeskustelujen luotettavuutta ja toistettavuutta vahvistavat käytännön työssä myös yhtenäisten käsitteiden käyttö ja dokumentaation rakenteiseen muotoon kirjaaminen, jotka puolestaan vaativat henkilöstön perehtymistä ICF-luokitukseen ja toimintakykyajatteluun sekä ennen kaikkea yhteistä tahtotilaa käytänteiden uudistamiseen. (Valkeinen & Anttila 2014.)

8.3 Toimintatutkimuksen eettiset näkökohdat

Toimintatutkimus on joustava tutkimustapa, jossa osallistujat tulee kiinnittää yhteiseen toimintaan tutkimuksen alusta lähtien, jotta tutkijan ja osallistujien valta, vastuut ja tehtävät jakaantuisivat tasa-arvoisena. Toimintatutkimuksessa on tärkeä pohtia myös eettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät erityisesti osallistujien tietoiseen suostumukseen, luottamuksellisuuteen, tutkijan rooliin ja valtaan ja tutkimuksen omistusoikeuteen. (Vilka 2009.)

Toimintatutkimuksessa, kuten muussakin tiedonhankinnassa, hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää, että tutkija perustaa tiedonkeruun alansa tieteelliseen kirjallisuuteen ja muihin asianmukaisiin lähteisiin ja analysoi omaa tutkimustaan. Tutkijan ja kehittämisryhmän on osoitettava hallitsevansa tutkimusmenetelmä, tiedonkeruu ja tutkimustulosten esittämisessä tieteelliselle tutkimukselle asetetut vaatimukset. (Vilka 2009.) Tässä opinnäytetyössä olen yhdessä kehittämisryhmäni kanssa toteuttanut edellä mainittuja eettisiä periaatteita. Kehittämisryhmä on perehtynyt ICF-luokitukseen, aikaisempiin tutkimuksiin sekä toimintatutkimukseen menetelmänä ja sen keskeisiin lähdeteoksiin. Pilotointien aikana koulutuskokeilijoita ja

opiskelijoita kannustettiin osallistumaan yhteiseen kehittämiseen, mutta korostimme myös sitä, ettei kenkään tule osallistua esimerkiksi miellyttääkseen tutkijaa tai ketään toista osapuolta, vaan vapaasta omasta tahdosta omien voimiensa mukaan. Pilotointeihin, kehittämistyöpajoihin ja fokusryhmähaastatteluihin mukaan pyydetyille koulutuskokeilijoille, opiskelijoille ja henkilöstön edustajille kerrottiin kehittämistyön tavoitteista ja esiteltiin lyhyesti Ruori-arviointimenetelmä, jotta heillä oli aidosti mahdollisuus arvioida halukkuuttaan osallistua kehittämistyöhön. Alaikäisten koulutuskokeilijoiden ja opiskelijoiden huoltajilta pyydettiin kirjallinen suostumus nuoren osallistumisesta pilotointiin.

Vilkan (2009) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää tieteelliseltä tutkimukselta rehellisyyttä ja yleistä huolellisuutta kaikissa vaiheissa, myös tutkimustuloksia esiteltäessä. Luottamuksellisuus tutkimusaineiston käytössä tarkoittaa niitä sopimuksia, joita tutkittavan kanssa tehdään. Nimettyyn tarkoitukseen kerättyä aineistoa, joka sisältää henkilötietoja, saavat käsitellä vain ne tahot, joista tutkittaville on kerrottu.

Toimintatutkimuksessa on tärkeää, että kaikki saavat osallistua ja vastuu ja valta jakautuvat tasaisesti. Toisaalta vastuuta ja valtaa ei voi jakaa osallistujille, elleivät he sitä vapaaehtoisesti halua. Edellyttää herkkyyttä ja hyvää havainnointikykyä arvioida, milloin toimia itse ja milloin osallistaa muita. Tässä toimintatutkimuksessa suurena voimavarana on ollut hyvässä yhteistyössä toimiva kehittämiss ryhmä, jossa ei ole tapahtunut muutoksia kehittämissprosessin aikana.

Olen tuonut tutkimustyön tilaajalle esiin toimintatutkimuksen poikkeavan erityispiirteen muihin tutkimusmenetelmiin verrattuna. Tutkijana ja kehittäjäjäsenenä olen osallistunut toimintatutkimukseen yhtenä työntekijöistä, joskin roolini on muita suurempi, koska samalla olen johtanut tutkimusta ja laatinut siitä opinnäytetyöni.

8.4 Omaan oppimiseen liittyvää pohdintaa

Tämän toimintatutkimuksen kanssa kuljettu matka on ollut pitkä ja monivaiheinen. Ensimmäiset askeleet erityisen tuen arviointikäytänteiden kehittämissä otettiin jo vuonna 2013 ammatillisten erityisoppilaitosten pedagogisessa päivässä. Nyt reilut viisi vuotta myöhemmin toimintatutkimuksellisen kehittämistyön tuloksena on syntynyt ammatillisen koulutuksen reformia ja yksilöllisiä opintopolkuja tukeva erityisen tuen tarpeen arviointilomake, Ruori, joka ICF-luokitukseen perustuvana opiskelukyvyyn kuvaajana edistää toimintakykyajatteluun perustuvan erityisen tuen tarpeen tunnistamista ja palvelujen yksilöllistä suunnittelua osana opiskelua ja asiakkaan kokonaiskuntoutusta. Kehittämistyön tuloksia voidaan hyödyntää erityistä tai vaativaa erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevan henkilön toiminta- ja opiskelukykyyn liittyvän tiedon

moniammatillisessa ja asiakaslähtöisessä kuvaamisessa, palvelujen suunnittelussa sekä tiedon koostamisessa ja siirtämisessä asiakkaan eri palveluverkostoissa, kuten sosiaali- ja terveystoimi sekä opetus-
toimi.

Erityisen tyytyväinen olen siitä, että Ruori- arviointilomakeisto on täysimittaisesti käytössä Ammattiopisto Luovin koulutuskokeilutoiminnassa sekä opiskelijavalinnassa. Ruori-arvioinnista on laadittu pelillinen itsearviointiversio ja menetelmää levitetään osana vaativan erityisen tuen hakeutumisvaiheen kehittämistä valtakunnallisessa Euroopan Sosiaalirahaston rahoittamassa Vetovoimala-hankkeessa, jossa minulla on ilo jatkaa kehittämistyötä hankkeen projektipäällikkönä.

Tämän tutkimus- ja kehittämisprosessin aikana olen oppinut myös hyväksymään sen, että uusien toimintamallien ja työkalujen käyttöönotto vaatii aikaa ja rakenteita, joita organisaatiossa rakentavat oppilaitosjohto ja lainsäädännöllinen ohjaaminen; yhden yön ihmeitä ei ole, vaan maaliin päästään pitkäjänteisellä ja suunnitelmallisella työskentelyllä.

Pitkän matkan aikana ovat monet henkilökohtaiset valmiudet sekä tutkimiseen että tiedonhallintaan ja osaamisen johtamiseen vahvistuneet. Välillä koulutuksessa tapahtuvat muutokset ovat vaatineet työn siirtämistä tutkimuksen ja kehittämisen ääreltä akuuttien asioiden pariin ja välillä omassa elämässä on ollut vaikeita ja surun täyttämiä jaksoja, joiden aikana tutkijan into on hiipunut taka-alalle ja on täytynyt vetää henkeä jaksakseen elää myös työssä, jota tekee rakkaudella ja intohimolla.

Tässä kuitenkin olen ja voin kokea sekä onnistumisen iloa, että suurta kiitollisuutta loistavalle työryhmäläni, joka on mahdollistanut vaiheittain etenevän kehittämistyön tavoitteiden saavuttamisen ja vielä vähän enemmän. Ilman työryhmän asiantuntevaa ja sitoutunutta panosta emme olisi tässä. Kiitokset myös puolisololleni pitkämieleytydestä ja kotitöiden uudelleen jakamisesta kiivaimman raportointivaiheen aikana. Erityiskiitos kuuluu myös aikuisille lapsilleni, jotka ovat tsempanneet äitiä eteenpäin omien opintojensa ääreltä. Olette tavattoman tärkeitä!

LÄHTEET

- Adolfsson, M., Granlund, M., Björck-Åkesson, E., Ibragimova N., Pless M. 2010. Exploring changes over time in habilitation professionals' perceptions and applications of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY). *Journal of Rehabilitation Medicine*. July 2010 Volume 42, nro 7, 670-678.
- AMEO-Pedagogiset periaatteet. 2015. Ammatilliset erityisoppilaitokset AMEO-verkosto. Verkojulkaisu. <https://luovi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Opetussuunnitelma-AMEO-pedagogiset-periaatteet.pdf>
- Anderson, G. L. & Herr, K. 1999. The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational researcher* 28 (12), 12-40.
- Anttila, H. 2018. Uudet toimintakykytiedon tietorakenteet ja mittari- ja aihekirjasto. Julkaisematon taustamuistio
- Anttila, H. & Paltamaa, J. 2015. ICF tulee osaksi tietojärjestelmiä. *Fysioterapia*. 62, 5-10.
- Argyris, C., Putman, R. & McLain Smith, D. 1985. *Action Science. Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ASTA™ – avuntarpeen arviointi. <https://www.aspa.fi/fi/laatua-asumiseen/asta-avuntarpeen-arviointiin>
- Bedell, G. 2009. Further validation of the Child and Adolescent Scale of Participation (CASP). *Developmental Neurorehabilitation*, 12, 342–351. <http://sites.tufts.edu/garybedell/files/2012/07/CASP-Youth-Version-Revised-12-29-11.pdf>
- Erityinen tuki ja erityisopetus ammatillisessa koulutuksessa. Määritelmäehdotus 31.3.2014. Ammatilliset erityisoppilaitokset AMEO-verkosto. Julkaisematon asiakirja.
- Escorpizo, R., Stucki, G., Cieza, A., Davis, K., Stumbo, T. & Riddle, D. L. 2010. Creating an Interface between the International Classification of Functioning, Disability and Health and Physical therapist Practice. *Physical Therapy*. Vol 90, 1053-1063.
- Castro, S., Ferreira, T., Dababnah, S., & Pinto, A. 2013 Linking autism measures with the ICF-CY: Functionality beyond the borders of diagnosis and interrater agreement issues, *Developmental Neurorehabilitation*, 16:5, 321-331.
- Cieza, A., Geyh, S., Chatterj, S., Kostanjsek, N., Üstun, B., Stucki, G. 2005. ICF linking rules: an update based on lessons learned. *J Rehabil Med* 2005;37:212–8.
- Coster, W., Khetani, MA. 2008. Measuring participation of children with disabilities: Issues and challenges. *Disabil Rehabil*. 30.
- De Polo G., Pradal M., Bortolot S., Buffoni M. & Martinuzzi A. 2009. Children with disability at school: the application of ICF-CY in the Veneto region. *Disability and Rehabilitation* Volume 31, 2009 - Issue sup1.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.

Gan S. M., Tung L. C., Yeh C. Y., Wang C. H. 2013. ICF-CY based assessment tool for children with autism Disability and Rehabilitation, 8; 678–685

Glässel, A., Kirchberger, I., Linseisen, E., Stamm, T., Cieza, A. & Stucki, G. 2010. Content validation of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) Core Set for stroke: The perspective of occupational therapists. Canadian Journal of Occupational Therapy. Vol 77, 289-302.

Gould, R., Ilmarinen, J. Järvisalo, J., Koskinen, S. (toim.). 2006. Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000-tutkimuksen tuloksia. ETK, Kela, KTL, TTL.

Granlund M., Eriksson L., Ylvén R. 2004. Utility of international classification of functioning, disability and health's participation dimension in assigning ICF codes to items from extant rating instruments. Rehabil Med 36

Greenwood, J. & Levin, M. 1998. Introduction to Action Research: Social Research for Social Change. Thousand Oaks, Calif. Sage

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Harra, T., Aralinna, V., Heikkilä, M., Korkiatupa, R., Löytönen, K. & Onkalo-Okkonen, R. 2006. Kohti toimintakyvyn kokonaisvaltaista arviointia. Duodecim. Vol 122, 554–62.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Jyväskylä. PS-kustannus.

Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. 2007. Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki. Kansanvalistusseura.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. 15-17 painos. Bookwell Oy, Porvoo, Kirjayhtymä Oy.

Hollenweger J. 2014. Anwendung der ICF im Kontext von Lernen und Lernstörungen. Lernen und Lernstörungen (2015).

Hollenweger J. 2011. Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland BMC Public Health 201111.

Hollenweger J. 2010. MHADIE's matrix to analyse the functioning of education systems. Disability and Rehabilitation 32 (S1): S117.

ICF-luokituksen päivittäminen, THL, N.d. Viitattu 14.5.2017

<https://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus/icf-kuuluu-who-nluokitusperheeseen/icf-luokituksen-paivittaminen>

ICF-luokituksen rakenne, THL, N.d. Viitattu 14.5.2017 <https://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus/icf-luokituksen-rakenne>.

ICF research Branch, Innokylä, ICF ja siltaaminen, PowerPoint, Nd Viitattu 12.3.2017, <https://www.innokyla.fi/web/verkosto567246/materiaalit>

- ICF Research Branch. 2015. Viitattu 21.9.2017. <http://www.icf-research-branch.org/icf-training/icf-e-learning-tool>
- ICF. 2014. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. WHO. Stakes: ohjeita ja luokituksia 2004:4. Juvenes Print –Suomen Yliopistopaino. Tampere
- ICF - kuvauslomakkeen luominen. 2012. ICF Research Branch. Viitattu 20.9.2017 <http://www.icf-core-sets.org/fi/page2.php>.
- ICF – tarkistuslista ja – ydinlistat. 2014. THL. Terveyden – ja hyvinvoinnin laitoksen internet-sivut. Viitattu 17.1.2016 http://www4.thl.fi/fi_FI/web/fi/aiheet/tietopaketti/icf/luokituksen_kaytto/icf_ydinlistat_j_a_tarkistuslista.
- Jauhola, L. & Miettinen, K. 2012. Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. OPH. Raportit ja selvitykset 2012:7, Oy Fram Ab, Vaasa
- Jantunen, S., Naaranoja, M., Piippo, J., Mäkelä, T., Valtanen, E. & Sankelo, M. 2012. Toimintatutkimuksen laatuksiteerit ja niiden soveltaminen osallistuvan innovaatiotoiminnan johtamisen tutkimisessa. OSUVA-hanke.
- Järvikoski, A., Hokkanen, L., Härköpää, K. 2009. Asiakkaan äänellä. Odotuksia ja arvioita vaikeavammaisten lääkinnällisestä kuntoutuksesta. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 80/2009. Viitattu 2.3.2018 www.kuntoutussaatio.fi/files/161/Asiakkaan_aanella.pdf
- Järvikoski, A. & Härköpää, K. 2008. Kuntoutuskäsityksen muutos ja asiakkuuden muotoutuminen. Teoksessa Rissanen Paavo, Kallanranta Tapani, Suikkanen Asko (toim.) Kuntoutus. Duodecim, 2008: 53–54
- Järvinen, P. 2007. Action Research in Similiar to Design Science. Quality & Quantity 41 (1), 37-54.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa Autio, Erä-ranta & Myllyniemi (toim.), Polarisoitua nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 84.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The Action Research Planner. Deakin: University Press: 7, 11-13
- Kerätär, R., Taanila, A., Härköpää, K. & Ala-Mursula, L. 2014. Sairauslähtöisestä työ- ja toimintakyvyn arvioinnista monialaiseen arviointimalliin. Duodecim, 130, 495–502
- Koskinen, S., Hokkinen, E-M., Wilson, L., Sarajuuri, J., Von Steinbu, N. & Truelle, C. J-L. 2011. Comparison of subjective and objective assessments of outcome after traumatic brain injury using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) Disability and Rehabilitation. 33, 2464–2478.
- Koskinen, S., Talo, S., Hokkinen, E-M., Paltamaa, J. & Musikka-Siirtola, M. 2009. Neljän elämänlaatumittarin sisältöanalyysi ICF – luokituksen viitekehityksessä. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti. 46, 196–207.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. TUKU-projektin loppuraportti II-osa: Projektissa käytetyn toimintatutkimuksen lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14. Rovaniemi.

Leinonen T. 2012. Toimintakyvyn arviointi ICF/VAT avulla ja tiedon käyttö (työhön) kuntoutuksessa. Kuntoutusportti. Viitattu 23.1.2018 http://www.kuntoutusportti.fi/files/attachments/kuntoutusasian_neuvotte_lu-kunta/2012/liite_1_tuomas_leinonen.pdf.

Mitchell, D. 2008. What really works in Special and Inclusive Education? Using evidence-based teaching strategies. London: Routledge.

Mueller, M., Boldt, C., Grill, E., Strobl, R. & Stucki, G. 2008. Identification of ICF categories relevant for nursing in the situation of acute and early post-acute rehabilitation. Viitattu 16.9.2017. <http://www.biomedcentral.com/1472-6955/7/3>

Mårtensson, A. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi: Ammatillinen erityisopettaja mukana muoto k-sessa. Luentomuistiinpanot ammatilliset erityisopettajapäivät 3-4.11.2017.

Mietola, R. & Niemi, A—M. 2014. Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa Pulkkinen & Roihuvuori: Erkanevat koulutuspolut – Koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla. Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry, 66–83.

Mäntyranta, T., Kaila, M. 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. Duodecim 124. 1507-1513.

Niemi, A-M. 2015. Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 264. Viitattu 12.12.2017 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/158436/Erityisi.pdf?sequence=1>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Selvitys vaikeimmin vammaisten erityisopetuksen tarpeesta ja koulutuksen saataavuudesta ammatillisessa peruskoulutuksessa. Owalgroup. Verkojulkaisu. Viitattu 10.12.2017. <http://minedu.fi/documents/1410845/4252749/Selvitys+vaikeimmin+vammaisten+erityisopetuksen+tarpeesta+ja+saataavuudesta+ammattillisessa+peruskoulutuksessa.pdf/83271fa5-d96b-4f22-b7bd-f6c2c54b7b89>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämissryhmän loppuraportti. OKM julkaisuja 34/2017

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Verkkosivut. Viitattu 21.2.2018 http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillinen-koulutus-uudistuu-vuoden-alusta.

Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 30.12.2013/1287

Paltamaa, J. & Perttinen, P. 2015. Toimintakyvyn arviointi. ICF teoriasta käytäntöön. Nettijulkaisu. Viitattu 31.7.2017. www.kela.fi

Pitkänen, T., Kaskela, T., Tourunen, J., Levola, J. Holopainen, A. 2014. Toimintakykyä kartoittava Paradise24fin-lomake: Tausta ja käyttöohjeet. Å-klinikkasäätiön verkkojulkaisu. Viitattu 12.3.2018 https://www.a-klinikka.fi/sites/default/files/Paradise24fin_raportti_61.pdf

Pless, M., & Granlund, M. 2011. Handbok i att använda ICF och ICF-CY. Manual in using the ICF and ICF-CY. Lund: Studentlitteratur.

Pushkin, P., Vidmar, G., Burger, H. & Marincek, C. 2010. Use of the International Classification on Functioning, Disability and Health (ICF) in patients with traumatic brain injury. Brain Injury. 24, 1519-1527. Viitattu 23.11.2017. <http://dx.doi.org.ezproxy.turuamk.fi/10.3109/02699052.2010.523054>

Pötsönen, R., Välimaa, R. Ryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Terveystieteen laitoksen julkaisusarja 9/1998, Jyväskylän yliopisto 1998.

Raatikainen, P. 2004: Ihmistieteet ja filosofia. Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki

Rose, G. 2001. Visual methodologies. London. SAGE Publications Ltd. 56-60

Routamo, S. 2017. Peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheprosessi ja moniammatillinen yhteistyö. Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto.

Rämä I., Teinilä S., Airaksinen L. & Tiainen R. 2015. Ruskeasuon koulun kehittämishanke: HOJKS-tavoitteet ICF-viitekehyksessä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erikoislehti 1.9.2015 Viitattu 18.2.2018. <http://bulletin.nmi.fi/>

Saltychev, M., Laimi, K., Karppinen, J. 2013. Toimintakyvyn ja suorituskyvyn käsitteet ICF-luokituksen valossa. Kuntoutus 3/2013

Sandberg E. 2016. ADHD perheessä: Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Helsinki Yliopisto. Viitattu 2.2.2018. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/161374>

Sanches-Ferreira M., Silveira-Maia M., Alves S. The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY), in Portuguese special education assessment and eligibility procedures: the professionals' perceptions. European Journal of Special Needs Education Volume 29, 2014 - Issue 3

Standardisiertes abklärungsverfahren (SAV). 2014. Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung. Bern.

Seppälä, H. & Sundin, M. 2011. TOIMI – Menetelmä psykososiaalisen toimintakyvyn kuvaamiseen. Helsinki. Kehitysvammaliitto.

Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi: kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 342.

Stakes. 2004. ICF Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Standardisiertes abklärungsverfahren (SAV). 2014. Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung. Bern

Suomela-Markkainen, T. 2015. Vaativa kuntoutus alkaa – mikä muuttuu? Viitattu 28.2.2018. http://www.kela.fi/documents/10180/1152184/Vaativa_kuntoutus_alkaa_mika_muuttuu.pdfKela.fi

Sulander J., Romppanen V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Helsinki: Työterveyslaitos, Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen verkkosivut: ICF-luokitus. Verkkodokumentti. Viitattu 18.2.2018. <http://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen verkkosivut. Mitä toimintakyky on. Verkkodokumentti. viitattu 16.1.2018. <http://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen verkkosivut. Opiskelijoiden hyvinvointi, terveys sekä

opiskelukyky. Verkkodokumentti. Viitattu 3.2.2018. <https://www.thl.fi/fi/web/terveydenedistaminen/toimijat/terveyden-edistaminen-eri-toimialoilla/terveyden-ja-hyvinvoinninedistaminen-ammattillisessa-koulutuksessa/opiskelijoiden-hyvinvointi-terveys-sekaopiskelukyky>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen verkkosivut. Toimintakyvyn ulottuvuudet. Verkkodokumentti. Viitattu 16.1.2018. <http://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakykyon/toimintakyvyn-ulottuvuudet>

THL. 2015. ICF:n käyttötarkoitukset. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 21.1.2018. <https://www.thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus/icf-n-kayttotarkoitukset>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012 laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. Uudistettu painos. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ueda, S. & Okawa, Y. 2003. The subjective dimension of functioning and disability: what is it and what is it for? *Disability and Rehabilitation* 2003, June 3-17; 25 (11-12): 596-601.

UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (Salamanca julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä). Pariisi: UNESCO

UNESCO. 2009. Policy Guidelines on Inclusion in Education (Koulutuksen inkluusiolinjaukset). Pariisi: UNESCO

Valkeinen, H. & Anttila, H. 2014. ICF-luokitus ja toimintakykymittarit: mitä, miten ja miksi? *Fysioterapia* 61, 5-10.

Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa Kehittämissryhmän loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34

Valkeinen, H. & Anttila, H. Paltamaa, J. 2014. Opas toimintakyvyn mittarin arviointiin TOIMIA-verkostossa (1.0). TOIMIA.

Waterman, H., Tillen, D., Dickson, R. & de Koning, K. 2001. Action research: a Systematic review and guidance for assessment. *Health Technology Assessment*. Vol. 5: No. 23

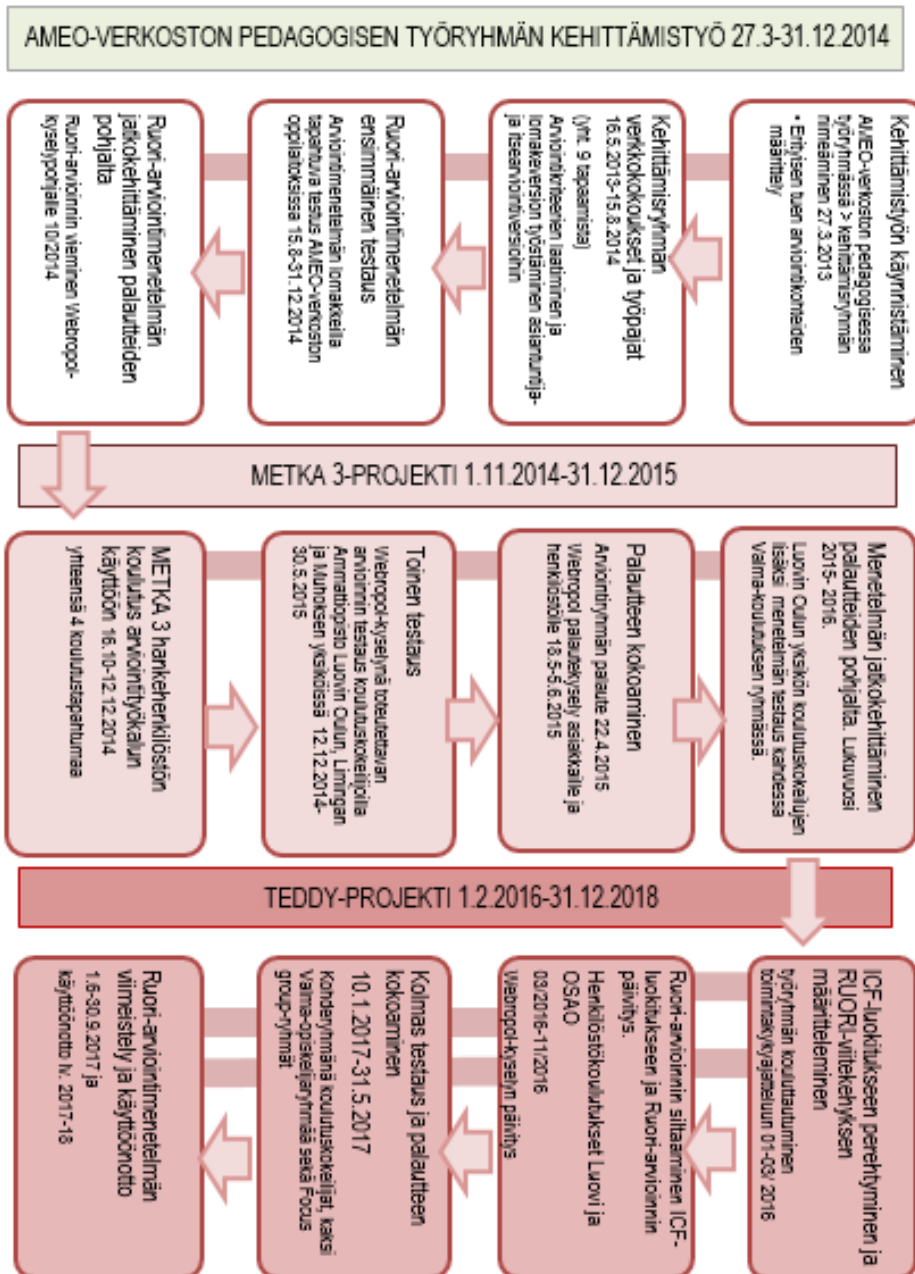
Vehmas, S. 2009. Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 87–96.






WHO 2001. International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF. Geneva: World Health Organization



WHO 2013. How to use the ICF. A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: WHO. Viitattu 10.3.2018. <http://www.who.int>



WHODAS 2.0. terveyden ja toimintarajoitteiden arvioinnin käsikirjan osat 2 & 3. Julkaisun esittely. JAMK:n internet – sivut: <http://www.jamk.fi/fi/Tutkimus-ja-kehitys/JAMKinjulkaisut/Julkaisuja/whodas-2.0/>.


Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.


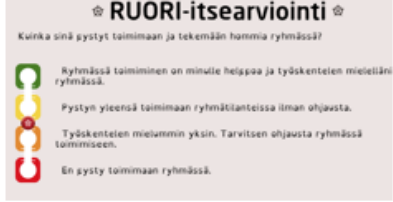


Arviointikohde	ICF Osa-alue	Pääluokka	ICF-kuvauskohde	Itsearviointin kysymykset	Täydentäviä kysymyksiä / menetelmiä ohjauskeskustelussa
1 Kiinnostus ja motivaatio opiskeluun					
Motivaatio	b Ruumiin / kehon toiminnot	1. Mielen- toiminnot	b 1301 Motivaatio Mielentoiminnot, joihin perustuu kimmoke toimia; tietoinen tai tiedostamaton toimintaan ajava voima	<p>☆ RUORI-itsearviointi ☆</p> <p>Kuinka innostunut sinä olet opiskelustasi tai koulutuskeskustelustasi?</p>  <p>Olen kiinnostunut opiskelusta täällä hetkellä.</p> <p>Olen melko kiinnostunut opiskelusta täällä hetkellä.</p> <p>En ole kovin kiinnostunut opiskelusta täällä hetkellä.</p> <p>En ole kiinnostunut opiskelusta täällä hetkellä.</p>	Mitkä asiat ovat sinulle elämässäsi tärkeitä? Mistä olet kiinnostunut? Mistä olet innostunut viimeksi? Miksi mielestäsi kannattaa opiskella?
2 Opiskelutaidot ja alalle soveltuvuus					
a) Lukeminen ja kirjoittaminen	d Suoritukset ja osallistuminen	1. Oppiminen ja tiedon soveltaminen	d 140 Lukemaan oppiminen d 145 Kirjoittamaan oppiminen d 166 Lukeminen d 170 Kirjoittaminen	<p>☆ RUORI-itsearviointi ☆</p> <p>Kuinka hyvin sinä osaat lukea ja kirjoittaa?</p>  <p>Minulla on hyvä luku- ja kirjoitustaito.</p> <p>Osaan lukea ja kirjoittaa jonkin verran.</p> <p>Osaan lukea ja kirjoittaa joitakin sanoja.</p> <p>En osaa lukea ja kirjoittaa.</p>	Pelit tai testit
b) Peruslaskutoimitusten tekeminen	b Ruumiin/ kehon toiminnot d Suoritukset ja osallistuminen	1. Mielen- toiminnot 1. Oppiminen ja tiedon soveltaminen	b172 Laskemistoiminnot d 150 Laskemaan oppiminen d 172 Laskeminen	<p>☆ RUORI-itsearviointi ☆</p> <p>Hallitsetko sinä yhteenlaskut, vähennyslaskut, kertolaskut ja jakolaskut?</p>  <p>Hallitsen opiskelussa ja työssä tarvittavat peruslaskutoimitukset.</p> <p>Osaan laskea yhteen- ja vähennyslaskuja sekä helppoja kerto- ja jakolaskuja melko hyvin.</p> <p>Osaan laskea helppoja yhteen- ja vähennyslaskuja pienillä luvuilla.</p> <p>En osaa laskea.</p>	Pelit tai testit
c) Uusien asioiden oppiminen, omaksuminen ja muistaminen	b Ruumiin/ kehon toiminnot d Suoritukset ja osallistuminen	1. Mielen- toiminnot 1. Oppiminen ja tiedon soveltaminen	b 144 Muistitoiminnot <ul style="list-style-type: none"> b 1442 Mieleenpalautuminen ja käsittely b1443 Työmuisti b1670 Kielen vastaanotto d130-d159 Perusoppiminen d138 Tiedon omaksuminen d 137 Käsitteiden omaksuminen d155 Taitojen hankkiminen d 179 Tiedon soveltaminen, muu määritelty tai määrittelemätön d175 Ongelman ratkaiseminen d 198 Oppiminen ja tiedon soveltaminen, muu määritelty	<p>☆ RUORI-itsearviointi ☆</p> <p>Kuinka hyvin sinä ymmärrät ohjeita ja opit uusia asioita?</p>  <p>Opin uusia asioita helposti.</p> <p>Tarvitsen jonkin verran ohjausta ja selkeitä ohjeet oppiakseni uusia asioita.</p> <p>Tarvitsen runsaasti ohjausta ja harjoitusta oppiakseni uusia asioita.</p> <p>Minun on vaikea oppia uusia asioita ja palauttaa niitä muistiin.</p>	Kerro miten opit parhaiten uusia asioita? Mistä oppiaineista pidät/pidit eniten koulussa? Kerro missä olet hyvä ja miten olet taidon hankkinut? Onko sinulla hyvä muisti? Millaisia asioita muistat parhaiten? Millaisia keinoja käytät, jos sinun pitää muistaa jokin asia? Muistatko helposti näkemäsi tai kuulemasi? Kuinka hyvin pystyt palauttamaan aiemmin oppimasi asiat mieleen esim. koetilanteessa? Minipeli muistiin liittyen?
d) Opiskelun tai alan työtehtävien vaatima fyysinen terveys ja toimintakyky	b Ruumiin/ kehon toiminnot	2. Aistitoiminnot ja kipu 4. Sydän ja verenkierto-, veri-, immuuni- ja hengitysjärjestelmän toiminnot	b210 Näkötoiminnot b 230 Kuulotoiminnot b280 Kipuaistimus b455 Rasituksen sietotoiminnot	<p>☆ RUORI-itsearviointi ☆</p> <p>Onko sinulla fyysistä sairautta tai vammaa, joka vaikuttaa opiskeluun?</p>  <p>Minulla ei ole fyysistä sairautta tai vammaa, joka vaikuttaisi opiskeluun.</p> <p>Minulla on fyysinen sairaus tai vamma, jonka takia tarvitsen väliä apua opiskelussa.</p> <p>Minulla on fyysinen sairaus tai vamma, jonka takia tarvitsen apua opiskelussa.</p> <p>Minulla on fyysinen sairaus tai vamma, jonka takia en pysty opiskelemaan.</p>	Alakohtaiset terveydentilavaatimukset huomioidaan tarvittaessa. Jos asiakkaalla on dig. se kirjataan suunnitelman tietoihin, mikäli sillä on merkitystä opetuksen järjestämisen kannalta

<p>Apuvälineet ja lääkehoito</p>	<p>e Ympäristötekijät</p>	<p>1. Tuotteet ja teknologiat</p>	<p>e1101 Lääkkeet</p> <p>e120 Tuotteet ja teknologiat henkilökohtaiseen liikkumiseen ja liikenteeseen sisä- ja ulkotiloissa</p>		
<p>e) Kädentaidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • hienomotoriikka • sorminäppäryys • käsivoiman käyttö 	<p>d Suoritukset ja osallistuminen</p>	<p>4. Liikkuminen</p>	<p>d 440 Käden hienomotorinen käyttäminen d445 Käden ja käsivarren käyttäminen d 430 Nostaminen ja kantaminen</p>	<p>RUORI-itsearviointi</p> <p>Mitaiset kädentaidot sinulla on? Onko sinulla sorminäppäryyttä ja kädenvoimaa?</p>  <p>Minulla on hyvät kädentaidot.</p> <p>Tarvitsen välillä apua kädentaitoja vaativissa tehtävissä.</p> <p>Tarvitsen paljon apua kädentaitoja vaativissa tehtävissä.</p> <p>En pysty tekemään kädentaitoja vaativia tehtäviä.</p>	<p>Pidätkö sorminäppäryyttä tai pikkutarkkaa työskentelyä vaativista tehtävistä? –mistä?</p>
<p>f) Hahmottaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visuaalinen hahmottaminen: Mittasuhteiden, suuruusluokkien, lukumäärien ja muotojen hahmottaminen • Ympäristön hahmottaminen • avaruudellinen hahmottaminen 	<p>b Ruumiin/ Kehon toiminnot</p>	<p>1. Mielen-toiminnot</p>	<p>b1561 Näköhavainnot b1565 Visuospatiaaliset havainnot</p>	<p>RUORI-itsearviointi</p> <p>Kuinka hyvin sinä hahmotat esimerkiksi ympäristön, mitat, kartat ja sirrokset?</p>  <p>Löydän oikean paikkaan helposti. Mittaaminen ja karttojen sekä työohjeen mallisirrusten hahmottaminen onnistuu.</p> <p>Tarvitsen välillä ohjausta paikkojen löytämiseen, mittaamiseen ja karttojen sekä työohjeen mallisirrusten hahmottamiseen.</p> <p>Voin eksyä ilman ohjausta. Tarvitsen paljon apua mittaamisessa ja karttojen sekä työohjeen mallisirrusten hahmottamisessa.</p> <p>Eksyn helposti, enkä osaa mitata asioita. En hahmota karttoja ja työohjeen mallisirroksia.</p>	<p>Minipeli aiheen äärelle</p>

<p>g) Tarkkaavuus /keskittyminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • pitkäjänteisyys • ärsykeherkkyys • tarkkaavuuden kohdentaminen ja jakaminen <p>Apuvälineet ja lääkehoito</p>	<p>b Ruumiin/ Kehon toiminnot</p> <p>d suoritukset ja osallistuminen</p> <p>e Ympäristötekijät</p>	<p>1. Mielen-toiminnot</p> <p>1. Oppiminen ja tiedon soveltaminen</p> <p>1 Tuotteet ja teknologiat</p>	<p>b 140 Tarkkaavuustoiminnot</p> <p>d160 Tarkkaavuuden kohdentaminen</p> <p>e1101 Lääkkeet</p> <p>e115 Päivittäisen elämän tuotteet ja teknologiat henkilökohtaiseen käyttöön</p>	<p>RUORI-itsearviointi</p> <p>Kuinka sinä pystyt keskittymään annettuihin tehtäviin?</p>  <p>Pystyn keskittymään annettuihin tehtäviin.</p> <p>Tarvitsen välillä ohjausta tehtäviin keskittymisessä.</p> <p>Tarvitsen paljon ohjausta tehtäviin keskittymisessä.</p> <p>En pysty keskittymään tehtäviin.</p>	<p>Missä tai millaisissa tilanteissa sinun on helppo keskittyä?</p> <p>Millöin keskittyminen tuottaa vaikeuksia?</p> <p>Millaisia keinoja käytät, kun haluat parantaa keskittymiskykyäsi?</p> <p>Pystytkö keskittymään, vaikka ympärillä olisi hälinää?</p>
<p>h) Opiskelu- ja työtehtävien tekeminen (toiminnan-ohjaus)</p> <ul style="list-style-type: none"> • suunnittelu • aloittaminen • eteneminen • tehtävän loppuun saattaminen • arviointi • sovitussa ajassa työskentely 	<p>b Ruumiin/ Kehon toiminnot</p> <p>d suoritukset ja osallistuminen</p>	<p>1. Mielentoiminnot</p> <p>2. Yleisluon toiset tehtävät ja vaateet</p>	<p>b 164 Toiminnanohjaus</p> <p>d 210 Yksittäisen tehtävän tekeminen d220 Useiden tehtävien tekeminen d 230 Päivittäin toistuvien tehtävien ja toimien suorittaminen</p>	<p>RUORI-itsearviointi</p> <p>Kuinka sinä pystyt suunnittelemaan, aloittamaan ja tekemään loppuun opiskelutehtäviä?</p>  <p>Pystyn suunnittelemaan, aloittamaan ja tekemään opiskelutehtäviä.</p> <p>Tarvitsen välillä ohjausta opiskelutehtävien tekemiseen.</p> <p>Tarvitsen paljon ohjausta opiskelutehtävien tekemiseen.</p> <p>Opiskelutehtävien tekeminen ei onnistu.</p>	<p>Miten valmistaudut kokeisiin?</p> <p>Miten ja missä teet koulu / opiskelutehtävät tai läksyt.</p> <p>Onko sinulla tavoitteita, joita olet itsellesi asettanut esim. opiskelun tai jonkin muun sinulle tärkeän asian suhteen?</p> <p>Onko sinun helppo suunnitella elämääsi etukäteen?</p> <p>Onko sinun helppo organisoida asioita?</p> <p>Miten suunnitelmiasi yleensä toteutuvat?</p> <p>Miten saat tehdyksi sellaisia asioita, jotka eivät ole mieluisia,</p>




Oppimisen apuvälineet ja opetusteknologia	e Ympäristötekijät	1 Tuotteet ja teknologiat	e130 opetustuotteet ja teknologiat		mutta jotka sinun edellytetään tekevän? Esim. kotityöt, läksyt Onko sinun helppo suunnitella ja saattaa loppuun monivaiheisia tehtäviä? Esim. oman huoneen siivous
3. Psyykinen toimintakyky / voimavarat					
<ul style="list-style-type: none"> jaksaminen vireystila elämyksellinen avoimuus myönteisyys itseluottamus vastuullisuus stressinsietokyky 	b Ruumiin/ Kehon toiminnot d Suoritukset ja osallistuminen	1 Mielen-toiminnot 2 Yleisluontoiset tehtävät ja vaatteet	b 126 Temperamenti ja persoonallisuus toiminnot b 1300 Henkisen energia taso d2400 Vastuun kantaminen d2401 Stressin ja muiden psyykkisten vaateiden käsitteleminen		Miten ja missä rentoudut? Onko sinun helppo rentoutua? Millaisia rentoutumiskeinoja sinulla on? Mikä auttaa sinua jaksamaan? Mikä tuottaa iloa elämääsi? Onko elämässäsi tällä hetkellä asioita, jotka huolestuttavat sinua? Mistä sisuunnut? Millaisien asioiden puolesta olisit valmis taistelemaan?
Tukiverkostot	e Ympäristötekijät	3 tuki ja keskinäiset suhteet	e310 Lähiperhe e315 Laajennettu perhe e320 Ystävät e360 Muut ammattihenkilöt e1101 Lääkkeet		



4. Yhteistyötaidot (Minä ja muut)					
a) Käyttäytymisen ja tunteiden säätely <ul style="list-style-type: none"> impulssiherkkyys joustavuus muuttuvissa tilanteissa tunteiden säätely 	b Ruumiin/ kehon toiminnot d Suoritukset ja osallistuminen	1 Mielen-toiminnot 7 Henkilöiden välinen erityinen vuorovaikutus	b 1304 Mielijohteiden hallinta b152 Tunne-elämän toiminnot d 7202 Käyttäytymisen säätely vuorovaikutustilanteissa d7203 Sosiaalisten sääntöjen mukainen toiminta d7204 Sosiaalisen tilan säilyttäminen		Miten osoitat tunteitasi? Hermostutko helposti? Miten toimit, jos asiat eivät mene toivomallasi tavalla? Toimiko hetken mielijohteesta vai teetkö päätökset vasta harkittuasi asiaa huolellisesti? Pystytkö vastustamaan äkillisiä päähänpistoja tai mielihaluja? Miten? Osaatko rauhoittaa itseäsi, kun olet vihainen/surullinen? Miten? Näytätkö tunteesi joskus niin voimakkaasti, että se kaduttaa myöhemmin? Esim. loukkaat tahtomattasi muita
b) Ryhmässä toimiminen <ul style="list-style-type: none"> muiden huomioiminen oman vuoron odottaminen oman paikan löytäminen ryhmässä aktiivisuus osallistuminen suvaitsevaisuus 	d Suoritukset ja osallistuminen	2 Yleisluontoiset tehtävät ja vaatteet 3 Keskustelu sekä kommunikointitaitteiden ja -tekniikoiden käyttäminen	d2103 Yksittäisen tehtävän suorittaminen ryhmässä d2203 Useiden tehtävien tekeminen ryhmässä d3551 Keskustelu ryhmässä		Mitä mieltä olet ryhmätöistä? Mikä on parasta, mikä haastavinta? Kenen kanssa haluaisit työskennellä? Onko sinun helppoa toimia ryhmässä? Osaatko osallistua keskusteluun ryhmässä?

<p>Apuvälineet</p> <p>e Ympäristötekijät</p>	<p>7 Henkilöiden välinen erityinen vuorovaikutus</p> <p>1 Tuotteet ja teknologiat</p>	<p>d 710 Henkilöiden välinen perustava vuorovaikutus</p> <p>d 720 Henkilöiden välinen monimuotoinen vuorovaikutus</p> <p>e 125 Kommunikointituotteet ja -teknologiat</p>			
<p>c) kommunikointi ja viestien tuottaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • omien mielipiteiden ilmaiseminen • palautteen vastaanottaminen • neuvojen kysyminen • kuunteleminen ja keskusteleminen • katsekontakti <p>Apuvälineet</p> <p>e Ympäristötekijät</p>	<p>d Suoritukset ja osallistuminen</p> <p>3 Keskustelu sekä kommunikointilaitteiden ja -teknikoiden käyttäminen</p> <p>7 Henkilöiden välinen erityinen vuorovaikutus</p> <p>1 Tuotteet ja teknologiat</p>	<p>d350 Keskustelu</p> <p>d355 Asiakeskustelu</p> <p>d710 Henkilöiden välinen perustava vuorovaikutus</p> <p>d7104 Sosiaaliset vihjeet ihmissuhteissa</p> <p>d720 Henkilöiden välinen monimutkainen vuorovaikutus</p> <p>d740 Muodolliset ihmissuhteet</p> <p>e 125 Kommunikointituotteet ja -teknologiat</p>		<p>RUORI-itsearviointi</p> <p>Kuinka helppo sinun on osallistua keskusteluun ryhmässä? Kuinka hyvä sinä olet keskustelemaan ja kuuntelemaan, kysymään neuvoa sekä saamaan ja antamaan palautetta?</p> <p>Minun on helppo osallistua keskusteluun ryhmässä.</p> <p>Osallistun keskusteluun tutussa ryhmässä.</p> <p>Tarvitsen paljon ohjausta, jotta voin osallistua keskusteluun ryhmässä.</p> <p>En pysty keskustelemaan ryhmässä.</p>	<p>Miten saat kerrottua oman mielipiteesi ystävien tai perheen parissa?</p> <p>Entäpä miten mielipiteen kertominen tai neuvon kysyminen onnistuu oppitunnilla?</p> <p>Miten toimit, jos sinun pitää pyytää neuvoa vierailta ihmiseltä?</p> <p>Osaatko aloittaa ja ylläpitää keskustelua kaverin kanssa?</p>

<p>d) Ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen</p> <p>e Ympäristötekijät</p>	<p>d Suoritukset ja osallistuminen</p> <p>2 Yleisluontoiset tehtävät ja vaatteet</p> <p>4 Asenteet</p>	<p>7 Henkilöiden välinen erityinen vuorovaikutus</p> <p>d2303 Sosiaalisten sääntöjen mukainen vuorovaikutus</p> <p>d2303 Oman toimintatason hallitseminen</p> <p>e 465 Sosiaaliset normit, käytännöt ja ideologiat</p>		<p>RUORI-itsearviointi</p> <p>Kuinka hyvin sinä osaat noudattaa ohjeita, sääntöjä ja aikatauluja?</p> <p>Noudatan ohjeita, sääntöjä ja aikatauluja.</p> <p>Pystyn noudattamaan ohjeita, sääntöjä, aikatauluja, kun saan välillä ohjeita.</p> <p>Tarvitsen paljon ohjausta ohjeiden, sääntöjen ja aikataulujen noudattamiseen.</p> <p>En pysty noudattamaan ohjeita, sääntöjä ja aikatauluja.</p>	<p>Mitä mieltä olet koulun / oppilaitoksen järjestysäännöistä?</p> <p>Oletko ajoissa ollessa paikalla vai onko sinulla tapana myöhästellä?</p>
--	--	--	--	---	--

<p>5 Arkielämän taidot ja asumisen taidot</p>					
<p>a) Itsestä huolehtiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Henkilökohtainen hygienia • ruokailu • pukeutuminen • lääkehoito <p>e Ympäristötekijät</p>	<p>d Suoritukset ja osallistuminen</p> <p>2 Yleisluontoiset tehtävät ja vaatteet</p> <p>5 Itsestä huolehtiminen</p> <p>1 Tuotteet ja teknologiat</p>	<p>d 230 Päivittäiset rutiinit</p> <p>d 510 Peseytyminen</p> <p>d 520 Kehon osien hoitaminen</p> <p>d 530 WC:ssä käyminen</p> <p>d 540 Pukeutuminen</p> <p>d 550 Ruokaileminen</p> <p>d560 Juominen</p> <p>d570 Omasta terveydestä huolehtiminen</p> <p>e1101 Lääkkeet</p>		<p>RUORI-itsearviointi</p> <p>Osaatko sinä huolehtia itsestäsi? Osaatko pitää huolta hygieniasta, ruuallisesti puhtautumisesta ynnä muusta?</p> <p>Osaan huolehtia itsestäni.</p> <p>Tarvitsen välillä ohjausta itsestä huolehtimisessa.</p> <p>Tarvitsen paljon ohjausta ja apua itsestä huolehtimisessa.</p> <p>En pysty huolehtimaan itsestäni.</p>	<p>Millaisia asioita kuuluu mielestäsi itsestä huolehtimiseen?</p> <p>Kuinka hyvin päivittäiset toiminnot tulevat tehdyksi? Esim. ruuan laitto, peseytyminen</p>

b) Kodinhoidolliset taidot <ul style="list-style-type: none"> • puhtaanapito • pyykinpesu • aterioiden valmistus 	d suoritukset ja osallistuminen	6 Kotielämä	d 640 kotitaloustöiden tekeminen d630 Aterioiden valmistaminen	<p align="center">* RUORI-itsearviointi *</p> <p>Miten kodinhoito onnistuu sinulta, eli tiskaaminen, pyykinpesu, ruoanlaitto ynnä muu.</p>  <p>Kotitalustyöt sujuvat itsenäisesti.</p> <p>Tarvitsen välillä ohjausta kotitaloustöissä.</p> <p>Tarvitsen paljon ohjausta kotitaloustöissä.</p> <p>Kotitaloustöiden tekeminen ei onnistu.</p>	Mitä kodinhoidollisia tehtäviä osaat tehdä? Mitä pitää mielestäsi vielä harjoitella? Minkä taidon haluaisit oppia? Mistä kodin askareista pidät?
c) Asiointi ja ostosten tekeminen <ul style="list-style-type: none"> • kaupassa käyminen • rahan käyttö 	d Suoritukset ja osallistuminen	6 Kotielämä 8 Keskeiset elämäntilat	d620 Tavaroiden ja palveluiden hankkiminen d6200 ostosten tekeminen d860 Taloudelliset perustoimet	<p align="center">* RUORI-itsearviointi *</p> <p>Kuinka asiointi ja ostosten tekeminen sujuvat sinulta?</p>  <p>Asiointi ja ostosten tekeminen sujuvat itsenäisesti.</p> <p>Tarvitsen välillä ohjausta asiointissa ja ostosten tekemisessä.</p> <p>Tarvitsen paljon ohjausta ja apua asiointissa ja ostosten tekemisessä.</p> <p>Asiointi ja ostosten tekeminen ei onnistu.</p>	Minipeli? Osaatko tehdä itsenäisesti ostoksia? Onko sinulla omaa käyttörahaa?
d) Vuorokausirytm <ul style="list-style-type: none"> • Uni ja lepo • Aikataulujen noudattaminen • Kellonaikojen tunnistaminen ja kalenterin käyttäminen • Ajan hallinta ja ajan kokeminen 	b Ruumiin / Kehon toiminnot	1 Mielen toiminnot	b1140 Orientoituminen aikaan b 134 Unitoinnot b 1642 Ajan hallinta b1802 Ajan kokeminen	<p align="center">* RUORI-itsearviointi *</p> <p>Osaatko sinä mennä ajoissa nukkumaan ja pystytkö heräämään helposti?</p>  <p>Menen yleensä ajoissa nukkumaan ja herään aamulla helposti.</p> <p>Minun on välillä vaikeaa mennä ajoissa nukkumaan ja herätä aamulla.</p> <p>Välillä usein liian pitkään ja herääminen aamulla on vaikeaa.</p> <p>Vuorokausirytmini on sekaisin.</p>	Millainen on vuorokausirytmisi? Millaiset asiat voivat vaikuttaa vuorokausirytmisi? Osaatko arvioida eri asioiden tekemiseen tarvittavaa aikaa? Esim. aika joka kuluu matkaan, läksyjen tekoon tarvittava aika Oletko yleensä ajoissa sovitussa paikoissa?

e) Liikkuminen ja yleisten kulkuneuvojen käyttäminen <ul style="list-style-type: none"> • käveleminen • liikkuminen paikasta toiseen • liikkuminen erilaisissa paikoissa • liikkuminen välineiden avulla • liikkuminen kulkuneuvoilla Apuvälineet	d Suoritukset ja osallistuminen e Ympäristöt ekijät	4 Liikkuminen 1 Tuotteet ja teknologiat	d 450 Käveleminen d 455 Liikkuminen paikasta toiseen d460 Liikkuminen erilaisissa paikoissa d465 Liikkuminen välineiden avulla d 470 Kulkuneuvojen käyttäminen e120 Tuotteet ja teknologiat henkilökohtaiseen liikkumiseen ja liikenteeseen sisä- ja ulkotiloissa	<p align="center">* RUORI-itsearviointi *</p> <p>Kuinka sinulta onnistuu liikkuminen ja yleisillä kulkuneuvoilla liikkuminen?</p>  <p>Liikun paikasta toiseen itsenäisesti.</p> <p>Tarvitsen välillä ohjausta paikasta toiseen liikkumisessa.</p> <p>Tarvitsen paljon ohjausta ja apua paikasta toiseen liikkumisessa.</p> <p>En pysty liikkumaan paikasta toiseen ilman avustajan apua.</p>	Liikuttaako kodin ulkopuolella omatoimisesti?
f) Osallistuminen vapaa-ajan harrastuksiin	d suoritukset ja osallistuminen	7 Henkilöiden välinen yhteisöllisyys, vuorovaikutus 9 yhteisöllinen, sosiaalinen ja kansalais-elämä	d750 Vapaa-ajatoiset ystäväsuhteet d920 Virkistytymisen ja vapaa-aika d9204 Harrastukset	<p align="center">* RUORI-itsearviointi *</p> <p>Osaatko vapaa-aikaa harrastuksiin?</p>  <p>Osaatko säännöllisesti vapaa-ajan harrastuksiin.</p> <p>Tarvitsen tukea, jotta pystyn osallistumaan säännöllisesti vapaa-ajan harrastuksiin.</p> <p>Tarvitsen ohjausta ja apua, jotta voin osallistua vapaa-ajan harrastuksiin.</p> <p>En osallistu vapaa-ajan harrastuksiin tällä hetkellä.</p>	Mitä harrastat? Kenen kanssa vietät vapaa-aikasi? Mitä haluaisit alkaa harrastaa? Miksi? Saatko vapaa-aikasi hyvin kulumaan? Onko sinulla harrastuksia tai muuta mielekästä vapaa-ajan tekemistä?

Ruori-arvioinnin kysymys	Asiakaspalaute n11	Asiantuntijapalaute n14	Työryhmän kommentit
1 Kiinnostus ja motivaatio opiskeluun			
Motivaatio	Ei palautetta	Motivaation arvioiminen on haasteellista. Voisiko kysymyksen siirtää "Voimavarat"-otsikon alle?	
2 Opiskelutaidot ja alalle soveltuvuus			
a) Lukeminen ja kirjoittaminen	ei palautetta	Tässä voisi olla suositus, mitä testejä taustalla käytetään	esim. Niilo Mäki instituutin lukitestit
b) Peruslaskutoimitusten tekeminen	ei palautetta	Mitkä lähtötasotestit taustalla käytössä?	
c) Uusien asioiden oppiminen, omaksuminen ja muistaminen <ul style="list-style-type: none"> • Uusien asioiden oppiminen • Ohjeiden ymmärtäminen • Tiedon soveltaminen käytäntöön • Ongelman ratkaiseminen • Muistaminen 	ei palautetta	Vaikea arvioida lyhyen kokeilujakson aikana Arvion ei tulisi perustua yksittäiseen oppimistilanteeseen.	Oppimisen apuvälineet
d) Opiskelun tai alan työtehtävien vaatima fyysinen terveys ja toimintakyky	ei palautetta	Kysymyksessä olisi parempi käyttää käsitettä "fyysinen rajoite", kuin vamma tai sairaus	Apuvälineet ja lääkahoito
e) Kädentaidot <ul style="list-style-type: none"> • hienomotoriikka • sorminäppäryys • käsivoiman käyttö 	ei palautetta	Voi arvioida vain käytännön työtehtävien perusteella	
f) Hahmottaminen <ul style="list-style-type: none"> • Visuaalinen hahmottaminen: Mittasuhteiden, suuruusluokkien, lukumäärien ja muotojen hahmottaminen • Ympäristön hahmottaminen • avaruudellinen hahmottaminen 	Vähän vaikea kysymys Jotkut noista ihan ok, mutta miten vastaan, jos jotain ei osaa niin hyvin?	Piirrosmalli –sana oli opiskelijalle aivan uusi ja hämmäntävä, mietimme voisiko "ohje" sanan lisääminen selkeyttää sitä, mitä piirrosmalleilla/sanalla tarkoitetaan? Eli olisi työohjeen piirrosmalli?	Muokataan kysymystä
g) Tarkkaavuus/keskittyminen <ul style="list-style-type: none"> • pitkäjänteisyys • ärsykeherkkyys 	ei palautetta	ei palautetta	

<ul style="list-style-type: none"> • tarkkaavuuden kohdentaminen ja jakaminen 			
h) Opiskelu- ja työtehtävien tekeminen <ul style="list-style-type: none"> • suunnittelu • aloittaminen • eteneminen • tehtävän loppuun saattaminen • arviointi • sovitussa ajassa työskentely 	”tehtävän suunnittelu” on vaikea hoksata mitä sillä tarkoitetaan, yleensä tehtävät vain annetaan valmiina ja ne vain tehdään, ei suunnitella...	Oppimisen apuvälineet ja opetusteknologia pitäisi huomioida tässä kysymyksessä voiko tiivistää kysymystä kohdetumaan nimenomaan tehtävän aloittamiseen, tehtävässä etenemiseen ja loppuun tekemiseen?	Muokataan kysymyksiä
3. Psyykinen toimintakyky / voimavarat			
<ul style="list-style-type: none"> • jaksaminen • vireystila • elämyksellinen avoimuus • myönteisyys • itseluottamus • vastuullisuus • stressinsietokyky 	Nää niin riippuu... jossain tilanteessa jees, mut sitten joku toinen tilanne tai päivä ei kulje yhtään Pitäis vähän enemmän päästä selittää	Tähän olisi hyvä liittää kysymys tukiverkostoista	Muokataan kysymyksiä
4. Yhteistyötaidot (Minä ja muut)			
a) Käyttäytymisen ja tunteiden säätely <ul style="list-style-type: none"> • impulssiherkkyys • joustavuus muuttuvissa tilanteissa • tunteiden säätely 	ei palautetta	ei palautetta	
b) Ryhmässä toimiminen <ul style="list-style-type: none"> • muiden huomiointi • oman vuoron odottaminen • oman paikan löytäminen ryhmässä • aktiivisuus • osallistuminen • suvaitsevaisuus 	ei palautetta	ei palautetta	
c) kommunikointi ja viestien tuottaminen <ul style="list-style-type: none"> • omien mielipiteiden ilmaiseminen • palautteen vastaanottaminen • neuvojen kysyminen • kuunteleminen ja keskusteleminen • katsekontakti 		Pitäisikö vastausvaihtoehdoissa ryhmä –sanalla sijasta olla esim. ”toisten ihmisten kanssa”, jolloin opiskelija pohtii omia w-taitoja erilaisissa w-tilanteissa, eikä ainoastaan ryhmätilanteissa. Pohdin, miten tätä on kysytty Tervareitin toimintakykyarvioinnissa? Tähän pitäisi lisätä kommunikoinnin apuvälineet	Muokataan kysymyksiä

d) Ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen	ei palautetta	ei palautetta	
5 Arkielämän taidot ja asumisen taidot			
a) Itsestä huolehtiminen <ul style="list-style-type: none"> • Henkilökohtainen hygienia • ruokailu • pukeutuminen • lääkehoito 	keltainen vastausvaihtoehto ei ole riittävän selkeä ja seuraava menee jo yli Tässä pitäis olla sanottuna noi kohdat erikseen	Jos opiskelijalla olisi se tilanne, että tarvitsisi apua ainoastaan esim. lääkeshoidossa, oli keltaisessa vastauksessa hyvä lukea: ohjausta ja apua... ja olisi hyvä, jos tämän kysymyksen kohdalla voisi vaikka rukata ne kohdat/ asiat, joissa tarvitsee apua selkeyttämään vastauksen antamista..	Muokataan kysymyksiä
b) Kodinhoidolliset taidot <ul style="list-style-type: none"> • puhtaanapito • pyykinpesu • aterioiden valmistus 	ei palautetta	ei palautetta	
c) Asiointi ja ostosten tekeminen <ul style="list-style-type: none"> • kaupassa käyminen • rahan käyttö 	ei palautetta	ei palautetta	
d) Vuorokausirytmii <ul style="list-style-type: none"> • Uni ja lepo • Aikataulujen noudattaminen • Kellonaikojen tunnistaminen ja kalenterin käyttäminen • Ajan hallinta ja ajan kokeminen 	ei palautetta	ei palautetta	
e) Liikkuminen ja yleisten kulkuneuvojen käyttäminen <ul style="list-style-type: none"> • käveleminen • liikkuminen paikasta toiseen • liikkuminen erilaisissa paikoissa • liikkuminen välineiden avulla • liikkuminen kulkuneuvoilla 	ei palautetta	ei palautetta	Apuvälineet
f) Osallistuminen vapaa-ajan harrastuksiin	ei palautetta	ei palautetta	

Opetus- ja ohjaushenkilöstö

Ammattiopisto Luovi: Oulun, Muhoksen, Alavuden ja Liperin yksiköiden opetus- ja ohjaushenkilöstöä yhteensä 14 hlö.
Koulutuskokeilijat ja opiskelijat 11 hlö.

Teemat	Opetus- ja ohjaushenkilöstö	Koulutuskokeilijat ja opiskelijat
<p>1. Ruori-kysymyslomakkeen kysymykset ja arviointikohteet</p>	<p>Ruori-arvioinnissa on sopiva määrä kysymyksiä ja ne vastaavat hyvin niitä tiedon tarpeita, joita opiskelijoiden erityisen tuen palveluja suunniteltaessa tarvitaan.</p> <p>Arviointikriteerien pitäisi näkyä kysymysten yhteydessä</p> <p>Voiko saada ääniohjatun version kysymyslomakkeesta?</p> <p>Lisää info-laatikoita kysymysten rinnalle avaamaan sisältöjä</p>	<p>Arviointikohteet ovat sopivia</p> <p>Sähköinen kysely on parempi kuin paperilomakkeet</p> <p>Vastausvaihtoehtojen kriteerit pitäisi olla näkyvillä valmiiksi, ei linkin takana</p> <p>Vastausvaihtoehtojen värikoodaus on ok, kuvia ei tarvita</p>
<p>2. arviointiin valmistautuminen</p>	<p>ennen arviointia pitää perehdyttää opiskelijat arviointiin</p> <p>Ohjeet kyselyyn valmistautumiseen, jotta kaikilla on yhteinen ymmärrys kysymysten sisällöstä</p> <p>opastus kyselyn käyttöön vois olla myös tallenteena.</p>	<p>Ohjeet voisi olla äänitallenteena</p> <p>Ei esitelmää ennen arviointia</p> <p>Käyttöohjeet arvioinnin yhteyteen</p>
<p>3. Arvioinnin toteuttaminen</p>	<p>Tuen ja ohjauksen tarve arviointia tehtäessä on vähäistä</p> <p>Ryhmässä vastausrauhan voisi turvata siten, että vastaajilla on kuulokkeet käytettävissä</p> <p>Arviointikokonaisuus pitää avata opiskelijalle ennen arviointia. Opiskelija tulee tietää, että tuloksista keskustellaan ja helpotetaan opiskelusuunnitelmien laadintaa</p> <p>Arviointi kannatta tehdä VALMA-koulutuksessa vasta sitten, kun opinnot ovat olleet jo vähän aikaa käynnissä</p>	<p>Itsearviointin tekeminen on mielekästä</p> <p>Kysymyksiin on helppo vastata ja vastausvaihtoehtoista löytyi sopiva vastaus</p> <p>Arviota tehdessä ei tarvinnut ohjausta, mutta ei haittaa, vaikka sitä on tarvittaessa saatavissa</p>

	Arviointi kannatta toistaa siirtymävaiheessa. Silloin opiskelija näkee oman edistymisensä ja samalla saadaan tietoa, jota voidaan siirtää vastaanottavalle taholle	
4. Tulokset ja niiden hyödyntäminen	<p>Arvioinnin tulokset ovat yllättävän samanlaiset sekä asiantuntijoilla että itsearvioinneissa</p> <p>arviointi antaa hyvän keskustelupohjan</p> <p>Itsearviointi lisää opiskelijoiden osallisuutta HOJKS-neuvottelussa ja keskustelua syntyy tärkeistä asioista.</p> <p>RUORI ohjaa henkilöstön kiinnittämään huomiota opiskelijan opiskelun valmiuksiin, taitoihin ja pedagogisen tuen tarpeisiin monipuolisesti, jolloin varmistetaan se, että arviointityö on laadukasta ja pedagoginen arviointi antaa riittävästi tietoa opiskelijavaltintojen tueksi ja jatkossa opintojen alkuvaiheen suunnitteluun</p> <p>Ruori antaa nopeasti ja helposti tietoa erityisen tuen tarpeesta</p> <p>Kyselystä on työlästä siirtää tietoa opiskelijahallinto-ohjelman puolelle. osa tiedosta jää käyttämättä</p>	<p>Tulokset voisi esittää pylväsdiagrammina</p> <p>omien asioiden miettiminen ennen HOJKS-neuvottelua on hyvä juttu.</p> <p>Itsearviointi vähentää jännitystä HOJKS-neuvottelussa Opettajilta saatu palaute antaa itseluottamusta ja muuttaa omaa käsitystä itsestä parempaan suuntaan</p> <p>kaikkia tuloksia ei tarvitse käydä keskustelussa niin tarkasti läpi. riittää että ne katsotaan, joilla on vaikutusta opiskeluun</p>
Muuthuomiot	<p>Opiskelijoiden itsearviointitaidot ovat odotettua paremmat. Vaikuttaako jo peruskoulussasaadut itsearviointivalmiudet?</p> <p>Ruori antaa lisävalmiuksia itsearviointeihin, on siis myös oppimistehävä</p> <p>Ruoria pitäisi käyttää kaikissa koulutuskokeiluissa</p> <p>Ruorin käyttö pitäisi viedä myös työpaikalla tapahtuvan opiskelun suunnitteluun</p>	

RUORI PIKALOMAKE

LIITE 5

TOIMINTAKYVYN OSA-ALUEET OPISKELUSSA	4	3	2	1-0
1. MOTIVAATIO JA KIINNOSTUS OPISKELUUN				
2. OPISKELUTAIDOT				
luku- ja kirjoitustaito				
peruslaskutoimitusten tekeminen				
uusien asioiden oppiminen				
fyysinen terveys ja toimintakyky				
kädentaidot				
hahmottaminen				
keskittyminen				
opiskelu- ja työtehtävien tekeminen				
3. VOIMAVARAT				
4. YHTEISTYÖTAIDOT				
käyttäytymisen säätely				
ryhmässä toimiminen				
vuorovaikutustaidot				
ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen				
5. ARKIELÄMÄN JA ASUMISEN TAIDOT				
itsestä huolehtiminen				
kodinhoito				
asiointi ja ostosten tekeminen				
vuorokausirytmä				
liikkuminen ja yleisten kulkuneuvojen käyttäminen				
vapaa-ajan harrastuksiin osallistuminen				

4= ehdoton rajoite / tarvitsee avustajan, 3= runsas ohjauksen tarve, 2= jonkin verran sanallisen ohjauksen tarvetta,

TERVEYDENTILA Opintojen tai jatkosuunnitelman laatimiseen tai toteutukseen vaikuttavat terveydelliset seikat

Edistää Rajoittaa

YMPÄRISTÖTEKIJÄT

Apuvälineet			
Lääkehoito			
Asumismuoto			
Opintoja tukevat henkilöt ja /tai verkostot			



Koulutuskokeilupalautte

Kaisa Kokeilija Luovikas

06.11.2018

Nimi	Kaisa Kokeilija Luovikas
Koulutuskokeiluiden ajankohdat	23.10.2017 - 27.10.2017 01.11.2017 - 15.11.2017
Tutkinnot	Liiketalouden perustutkinto Ravintola- ja catering-alan perustutkinto
Yksikkö/toimipiste	Kuopion toimipiste
Vastuupettaja/-t	Lasse #Lukkari Kimmo Heikkinen
Muut koulutuskokeilun toteutukseen ja palautteen laatimiseen osallistuneet	Nimi 1 Lukkari Lasse, ammatillinen erityisopettaja Nimi 2 Oili Ohjaaja, majoituspalvelut Olli Opintoneuvvoja, opiskeluhuvi- ja viivointi

Koulutuskokeilun tavoite

Tutustuminen liiketalouden perustutkintoon
Asuntolakokeilu asumisen tuen tarpeen selvittämiseksi
Kokeilijan vahvuuksien ja tuen tarpeen arviointi liiketalouden opinnoissa.
Kokeilijan innostus ja motivaatio alaa kohtaan

RUORI - pedagogisen tuen ja ohjauksen tarpeen arviointi

		Lisätiedot
Kiinnostus ja motivaatio opiskeluun	On kiinnostunut ja innostunut opiskelusta	Motivoitunut koulutukseen ja on asettanut itselleen tavoitteita opiskelupäivän saamiseksi
Opiskelutaidot ja alalle soveltuvuus		
Lukeminen ja kirjoittaminen	Osaa lukea ja kirjoittaa joitakin sanoja.	Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus
Peruslaskutoimitusten tekeminen	Hallitsee opiskelussa tarvittavat peruslaskutoimitukset.	Hyvät matemaattiset perusvalmiudet
Uusien asioiden oppiminen	Uusien asioiden oppiminen ja muistiin palauttaminen eivät onnistu	Toiminnanohjauksessa runsas tuen tarve. Uusien asioiden oppimisessa tarvitaan monimuotoisia oppimisen keinoja ja asioiden kertaamista
Yhteistyötaidot		
Käyttätyminen ja tunteiden ilmaiseminen	Tarvitsee jonkin verran ohjausta ja tukea tunteiden tai käyttäytymisen säätelyyn	uusissa paikoissa ja tilanteissa epävarmuutta ja vaikeutta ilmaista omia mielipiteitä
Ryhmässä toimiminen	Tarvitsee paljon ohjausta ja tukea ryhmässä toimimiseen.	Ryhmässä vaikeutta päästä toimintaan mukaan, jää helposti seuraamaan muiden tekemistä osallistumatta itse toimintaan.
Vuorovaikutustaidot	Tarvitsee paljon ohjausta ja tukea vuorovaikutustilanteissa	Keskustelu ja vuorovaikutus opetus henkilöstön kanssa luontevaa, mutta muiden nuorten kanssa vaikeutta päästä vuorovaikutukseen
Ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen	Noudattaa ohjeita, sääntöjä ja aikatauluja	Täsmällinen ja ohjeiden mukainen kokeilujakson toteutus ja sitoutuminen yhteisesti sovittuun toimintaan
Arkielämän taidot ja asumisen taidot		
Itsestä huolehtiminen	Tarvitsee paljon ohjausta ja tukea itsestään huolehtimisessa	Toiminnan ohjauksessa tuen tarvetta, unohtuu omiin ajatuksiinsa helposti ja arjen tehtävät unohtuvat
Kodinhoito	Tarvitsee paljon ohjausta ja apua kotitaloustöissä	taidot kehittymässä. Tarvitsee vielä melko runsaasti ohjausta
Vuorokausirytmien ja ajan hallinta	Vuorokausirytmien ylläpitäminen ja ajan hallinta onnistuvat itsenäisesti.	Vuorokausirytmien melko säännöllinen
Osallistuminen vapaa-ajan harrastuksiin	tukea osallistukseen vapaa-ajan harrastuksiin. Tarvitsee jonkin verran ohjausta osallistukseen vapaa-ajan harrastuksiin.	Tarvitsee ohjausta harrastustoiminnan aloittamiseksi

Koulutuskokeilijan vahvuudet ja osaaminen

Kokeilijan vanhemmilla on ravitsemusalan yritys, jossa kokeilija on tehnyt asiakaspalveluun liittyviä työtehtäviä, kuten tilausten vastaanottoa ja pitopalvelutilaisuuksissa toiminut tarjoilijana.

Hyvät vuorovaikutustaidot etenkin aikuisten kanssa toimiessa.

Hyvät matemaattiset perusvalmiudet.

Motivoitunut opiskeluun ja asuntolassa asumiseen.

Asuminen ja tuki

Koulutuskokeilija on asunut oppilaitoksen asuntolassa koulutuskokeilun aikana.

Arvio asumisen tuen tarpeesta: Osittain itsenäinen asuminen

Jatko-suositukset

Suosittelaaan hakeutumaan tutkintoon/koulutukseen, jossa ollut koulutuskokeilussa

Muu jatkosuunnitelma: Suositellaan vielä tutustumista tai koulutuskokeilua VALMA-koulutuksessa, jonka aikana arvioidaan onko ensisijainen hakeutuminen suoraan tutkinto-opiskeluun, vai suunnitellaanko opintopolku VALMA-koulutuksen kautta?

Tutkinnossa/koulutuksessa, jossa ollut koulutuskokeilussa

Tavoitteena koko tutkinnon suorittaminen

Lisätietoja jatko-suosituksiin

Koulutuskokeilija voi hakeutua jatko-opintoihin jatkuvan haun kautta, jolloin opintojen aloittaminen on mahdollista myös kesken lukuvuotta