

Selvitys erityisopettajien näkemyksistä oppimisen edistymisestä ja arvioinnista toiminta-alueittaisessa opetuksessa

Artikkeli perustuu Opetushallituksen toimeksiannon tuloksena syntyneeseen raporttiin Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa (Rämä, 2021). Toimeksiannon tavoitteena oli saada käsitys siitä, millä tavoin erityisopettajat kuvaavat oppilaidensa edistymisen seuranta ja minkälaisia tapoja opettajilla on arvioida heidän edistymistään. Tässä artikkelissa Irene Rämä kertoo saaduista tuloksista ja pohtii lopuksi yleisemminkin toiminta-alueittaisen opetuksen arvioinnin haasteita.

Teksti Irene Rämä

Toiminta-alueittaisen opetuksen arviointi

Toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta on julkaistu hyvin vähän tieteellistä tutkimusta, ja näitä oppilaita koskevassa tutkimuksessa korostuu pedagogisen näkökulman asemesta usein kuntoutuksen näkökulma. Kansainvälisen tutkimuksen hyödyntäminen suomalaista perusopetusta koskevassa tutkimuksessa saattaa puolestaan olla hankalaa, koska esimerkiksi kehitysvammaisten tai muutoin hyvin vakavasti sairaiden oppilaiden opetus on järjestetty eri maissa monin eri tavoin eikä edes keskeisten käsitteiden käyttäminen ole yhdenmukaista. Toimin-

ta-alueittaiseen opetukseen liittyvän oppilasarvioinnin osalta tilanne on ollut vielä heikompi.

Tutkijat Kontu ja Pirttimaa julkaisivat vuonna 2008 raportin, jossa selvitettiin, minkälaisia opetus- ja arviointimenetelmiä opettajat käyttivät. Tämän jälkeen ei aiheesta ole tehty kattavaa päivitystä (ks. myös Kontu & Pirttimaa, 2010). Samat tutkijat jatkoivat kuitenkin aiheeseen liittyvää tutkimustoimintaansa ANDANTE-tutkimusryhmän INTO-hankkeessa: INTO-aineisto käsittää noin 100 toiminta-alueittain opetusta antavan erityisopettajan haastattelut vuosilta 2019–2020. Haastattelussa kysyttiin kattavasti opettajien

näkemyksiä toiminta-alueittaisesta opetuksesta niin oppilasmääristä pedagogiikkaan kuin arvioinnista kehittämiskohteisiin. Aineistosta on julkaistu viime vuosina useita opin- näytetöitä (ks. esim. VIP-verkoston toi- minta-alueittain järjestettävän opetuksen teemaryhmän verkkosivut). Tämä artikkeli perustuu Opetushallituksen toimeksiannosta tehtyyn selvitykseen (Rämä, 2021), jonka aineisto on peräisin edellä mainitusta INTO-hankkeesta.

Arvioinnin tehtävät perusope- tuksessa

Perusopetuslain¹ ja -asetuksen² mu- kaan perusopetuksen oppilaan arvioin- nilla on kaksi toisiaan tukevaa tehtävää. Arvioinnin tehtävänä on

- ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaiden itsearvioinnin taitoja sekä
- määrittää, missä määrin oppilas on saavuttanut oppiaineille asetetut ta- voitteet.

Perusopetuksessa arviointi kohdistuu oppimiseen, osaamiseen, työskente- lyyn ja käyttäytymiseen. Opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä itsearvioinnin taitojen kehittäminen toteutuvat formatiivisen arvioinnin avulla. Summatiivisesti arvioidaan sitä, miten oppilas on saavuttanut eri op- piaineille asetetut tavoitteet. Arvioin- nin tehtävien toteuttamisessa tulee noudattaa arvioinnin yleisiä periaat- teita. Kouluissa tulee olla yhtenäiset ar-

1 Perusopetuslaki (628/1998) 22 § 1 mom.

2 Perusopetusasetus (852/1998) 10 § 2 mom.

viinnin periaatteet ja käytänteet, jotka ilmenevät koulun arviointikulttuurissa. Opetuksen järjestäjä seuraa arvioinnin periaatteiden toteutumista kouluissa ja tukee yhtenäisen arviointikulttuurin kehittymistä. (Opetushallitus, 2020.)

Toiminta-alueittain järjestettä- vän opetuksen arvioinnin haasteet

Toiminta-alueittain järjestettävän ope- tuksen mukaisesti asetettujen tavoit- teiden arviointia ei juuri ohjeisteta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (vrt. Opetushallitus, 2020), mikä tuottaa erilaisia käytänteitä ken- tällä. Vaikka toiminta-alueittain järjes- tettävä opetus onkin tavoitteenasettelun ja oppimisen arvioinnin osalta sisällöl- lisesti hyvin yksilöllistä, tulee yhden- vertaisuuden toteutua myös näiden oppilaiden kohdalla. Tietoisesti asetet- tujen tavoitteiden arviointi on kuiten- kin olennaista oppimisprosessissa. Ta- sa-arvoisen arvioinnin toteutuminen on oppilaiden oikeusturvan kannalta erityisen tärkeää etenkin koulutuksen nivelvaiheissa. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla tästä oikeudesta ei ole syytä poiketa.

Aineisto

Tutkimuksen aineisto on peräisin AN- DANTE-tutkimusryhmän 2019–2020 keräämästä kansallisesti kattavasta INTO-hankkeen haastatteluista, joissa osallistujina oli noin sata erityisopet- taja, joilla oli yhteensä hieman yli 600 toiminta-alueittain opiskelevaa oppi- lasta. Haastattelut perustuivat temaat- tisiin kysymyksiin, ja raportin tulokset



Kuvituskuva: Unsplash.

perustuvat siis aiheisiin, jotka käsittelevät oppimisen seuranta ja arviointia. Haastatteluiden muista aiheista on julkaistu viime vuosina useita opinnäytteitä (ks. VIP-verkoston sivujen kirjallisuusosio³).

Aineisto analysoitiin laadullisella sisälönanalyysillä, jossa aineistosta esiin nousseet aiheet raakaluokiteltiin ensin yksittäisiin aihealueisiin, minkä jälkeen niistä koottiin teemallisia pääluokkia. Pääluokissa tarkasteltiin esimerkiksi aiheita, jotka liittyivät edistymisen seurannan tapoihin ja menetelmiin, siihen mikä havainnoinnin ja seurannan kohteena oli, siihen, miten edistymisen kirjattiin tai dokumentoitiin ja osin myös siihen, miten tämä kerätty tieto liikkui toimijalta toiselle.

3 <https://vip-verkosto.fi/teemaryhmat/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus/>

Oppilaan edistymisen seuraaminen

Yleiskuva opettajien näkemyksistä voidaan tiivistää arvioinnin osalta siten, että oppilaan toiminnasta tehdyt havainnot (38 % prosenttia opettajista) ja niistä keskusteleminen näyttötyi keskeisenä oppimisen edistymisen ja seurannan tapana toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Jonkin verran opettajat kertoivat myös tehtäväkohtaisesta, erilaisille lomakkeille kirjaamiseen perustuvasta seurannasta ja oppilaiden tekemästä itsearviointista. Oppilaan edistymisen seurannassa ja arvioinnissa tärkeä asema oli yhdessä keskustelemisellä: opettajista kaksi kolmasosaa (66 %) nosti esiin keskustelut pääasiassa koulunkäynninohjaajien kanssa ja yleensä esimerkiksi viikoittaisissa tiimipalaverissa. Oppilaan asioista ja toiminnasta juteltiin lisäksi muiden avustajien, hoitajien, huoltajien, terapeuttien ja myös oppilaiden kanssa. Huomioita ja havaintoja oppi-

laan edistymisestä (tai taantumisesta) tuli koululle siis myös koulun ulkopuolelta. Näin opettajat saivat tietoa oppilaan oppimisen siirtovaikutuksesta toisiin ympäristöihin ja saivat varmentavaa tietoa tai uutta näkökulmaa omille käsityksilleen oppilaan edistymisestä.

Opettajista hieman alle neljäsosa (23 %) mainitsi seuraavansa oppilaan edistymistä tehtäväkohtaisesti. Useimmiten kyse oli valmiiden lomakkeiden tai kaavakkeiden täyttämisestä (19 % opettajista), joita käytettiin esimerkiksi TEACCH-menetelmän koritehtävien suorittamisen yhteydessä. Oppilaiden itsearviointin tai ehkä käytännössä pikemminkin itsearviointin harjoittelun toi esiin 17 prosenttia opettajista yhtenä tapana seurata edistymistä. – Opettajista neljä prosenttia sanoi haastatteluissa suoraan, että perustivat oppimisen edistymisen seurannan havainnoiteihin eivätkä kirjanneet näitä havaintoja mitenkään.

Havaintojen kirjaaminen, tallentaminen ja muu dokumentointi

Oppilaan toiminnasta tehtyjen havaintojen kirjaaminen tai muu dokumentointi näyttäytyi tässä aineistossa hyvin monimuotoisena, mikä on linjassa perusopetuslain kanssa (perusopetuslaki 22 § 1 mom.). Opetussuunnitelman perusteissa tarkennetaan vielä summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin eroa suhteessa dokumentointiin: ”Opettajan tulee dokumentoida arvioinnit niistä näytöistä, jotka vaikuttavat oppilaan summatiiviseen arviointiin” ja ”Formatiivinen arviointi ei edellytä dokumentointia” (Opetushallitus, 2020, luku 6.1).

Tässä aineistossa opettajat mainitsivat kirjaavansa oppilaiden edistymistä lomakkeille ja kaavakkeille tai vihkoihin ja reissuvihkoihin. Opettajat tekivät merkintöjä myös ruutupaperille tai muihin kynä ja paperi -versioihin; lisäksi tehtävistä suoriutumista saatettiin kirjata myös päiväkirjoihin, koulukirjoihin ja tehtävämonisteisiin. Koulukirjat ja tehtävämonisteet eivät sisältäneet pelkästään opetusmateriaalia tai tehtävänäntöjä vaan myös ajantasaisia kirjauksia niistä suoriutumisesta. Havaintoja koskevat merkinnät saattoivat olla sanallisia, numeraalisia, symbolein esitettyjä tai kuvallisia.

Oppimisprosessia saatettiin dokumentoida myös kuvien tai kuvaamisen avulla ja näistä syntyneitä dokumentteja olivat videot, valokuvat ja piirrookset. Oppimisen edistymisestä kertovia havaintoja ja mainintoja kerättiin myös digitaalisesti esimerkiksi ”kasvun kansioiksi”, portfolioiksi, videoimalla tai digitaalisiin kalentereihin merkitsemällä. Eräs mielenkiintoinen tapa tarkastella toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppimisen edistymistä oli toiminnallinen oppimisen seuranta. Siinä oli kyse jonkin toimintakokonaisuuden tai sen osan arvioimisesta tavalla, jossa oppilaan toimintaa havainnoitiin ja dokumentoitiin etukäteen suunnitellussa ja rakennetussa tilanteessa kuten esimerkiksi roskakorin tyhjentämisessä tai pöydän kattamisessa. Toiminta voitiin jakaa osiin tai vaiheisiin, joista suoriutumista arvioitiin tietyllä tavalla. Tällainen toiminnallinen arviointi edellyttää sitä, että toimintaa dokumentoidaan useamman kerran muutoksen havaitsemiseksi.

Havainnoiminen itsessään on monimuotoinen prosessi, johon vaikuttavat monenlaiset yhteen kietoutuvat asiat. Havainnoinnit riippuvat aina tekijästään: Mihin havainnoija kohdistaa huomionsa, mitä hän pitää tärkeänä, mitä taas vähemmän tärkeänä. Yhtä lailla havainnoijan subjektiiviset kokemukset ja tuntemukset vaikuttavat siihen, mitä hän huomaa. Väsyneenä tai nälkäisenä kiinnittää huomionsa helposti eri asioihin kuin valppaana ja korkealla vireystasolla ollessa. Näitä seikkoja voidaan tasapainottaa selkeällä etukäteissuunnittelulla mutta oppilaan toiminnan havainnoimisen yhteisistä periaatteista, tavoitteista tai tavoista ei aineistossa juuri ollut mainintoja, mikä on huolestuttavaa.

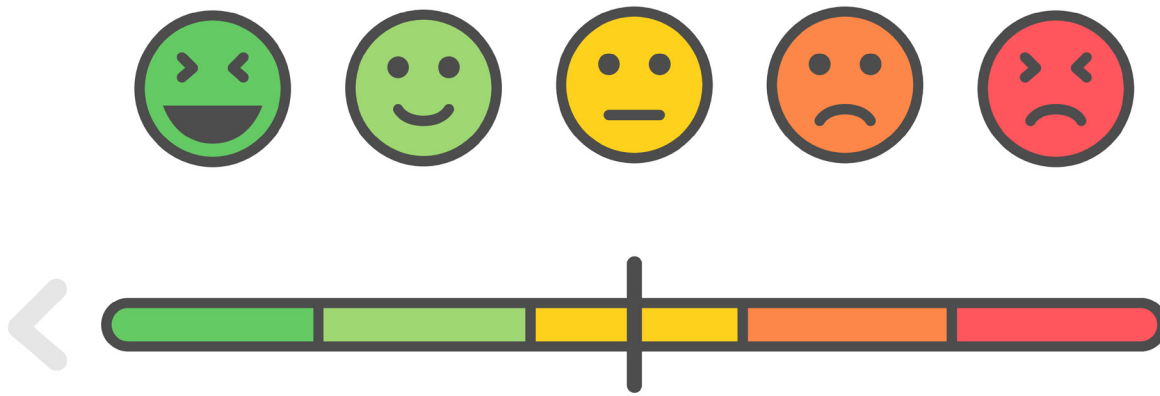
Arviointiasteikot

Opettajista 40 prosenttia kertoi käyttävänsä erilaisia asteikkoja arvioidessaan oppilaan edistymistä: kuusi prosenttia opettajista kertoi pyrkivänsä täyttämään arviointilomakkeen heti oppilaan tehtyä tehtävänsä. Asteikot voitiin jakaa kaksijakoisiin ja moniportaisiin asteikkoihin. Kaksijakoiset asteikot olivat suhteellisen karkeita osaamisen mittareita: näitä asteikkoja käytettäessä osaaminen, taitotaso tai asennoituminen määriteltiin hyvin suoraviivaisesti vaihtoehdoilla kyllä/ei. Asteikon voidaan ajatella muodostuvan tietyn ulottuvuuden ääripäistä, jotka ovat vastakkaisia toisilleen. Esimerkiksi oppilaan taitoa arvioitiin vaihtoehdoilla Osaa/Ei osaa tai sitoutumista vaihtoehdoilla Kiinnostaa/Ei kiinnosta. Kaksijakoinen asteikko sopii ehkä parhaiten yleistoiseen osaamisen haarukointiin mutta

oppimisen edistymisen hienosyisemmässä seurannassa se ei pedagogiikan kannalta tavoita riittävällä tarkkuudella esimerkiksi hitaasti etenevien oppilaiden osaamisen muutoksia.

Moniportaiset asteikot rakentuivat ulottuvuudelle, jossa osaamis- tai taitotason laadulliset erot oli sijoitettu pitkien ulottuvuutta eli ääripäiden väliin oli sijoitettu useampia vaihtoehtoja. Esimerkiksi tyypillinen numeraalinen asteikko voi sisältää vaihtoehdot 1–5, jolloin kaikki eri vaihtoehdot on määriteltävä suhteessa tavoitteena olevan tehtävän tai toiminnon edeltämään osaamiseen. Ääripäät 1 ja 5 voivat siten esimerkiksi olla, että 1 = tehtävää ei hallita ollenkaan ja 5 = tehtävästä suoriudutaan tavoitetason mukaisesti. Välivaihtoehdot rakennetaan näiden ääripäiden välille kuvaamaan tavoitteessa etenemisen vaiheita.

Opettajat nostivat esiin myös muita moniportaisia asteikkoja, joissa suoriutumista kuvaavat, asteikon ääripäästä toiseen esitetyt vaihtoehdot perustuivat vaihteleviin sanallisiin ilmauksiin. Tuen tarvetta saatettiin esimerkiksi arvioida eriasteisesti ulottuvuudella Täysin avustetusti – Itsenäisesti; osallistumista tai kiinnostusta puolestaan asteikolla, joka kulki asteittain ääripäiden Ei osallistu ollenkaan – Tekee jo itsenäisesti välillä. Opettajat myös käyttivät osaamistason variaatioiden havainnollistamisessa asteikkoa, jonka toisessa päässä olivat Osatut taidot ja toisessa Ei lainkaan osatut taidot. Oppilaan osaamista saatettiin haarukoida myös tehtävästä tai toimesta suoriutumisen haastavuutta kuvailevalla asteikolla, jolloin tehtävän vaikeutta



Kuvituskuva: Mostphotos.

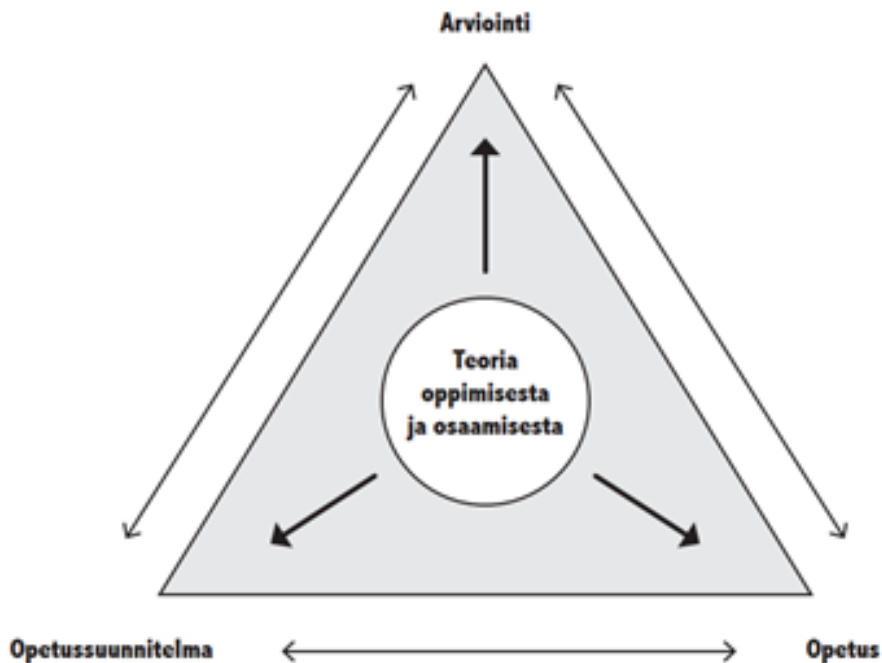
oppilaalle kuvattiin moniportaisesti asteikolla, joka kulki haastavasta helpoon.

Havainnoista edistymisen seurantaan ja arviointiin

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa edistymisen seurannassa ja arvioinnissa on kyse havaintojen kokonaisvaltaisesta tarkastelemisesta suhteessa suoriutumiseen: onko tapahtunut oppimista, edistymistä, toimintakyvyn muutoksia tai muita havaittavia muutoksia, joiden voidaan ajatella heijastavan muutosta oppilaan osaamisessa tai taidoissa. Oppimisen edistymistä arvioitaessa voidaan painottaa erilaisia asioita, koska näiden oppilaiden tavoitteet ovat hyvin yksilöllisesti laadittuja. Samoin aikajänne voi vaihdella hyvin paljon tavoitteiden mukaan. Toimintakykyä koskevat havainnot voidaan linkittää moneen eri toimintoon tai tavoitteeseen, koska toimintakykyä on hyvä tarkastella kokonaisvaltaisesti fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja kognitiivisen toimintakyvyn näkökul-

mista. Ajatuksena on kuitenkin saada käsitys lyhyemmän tai pidemmän aikavälin edistymisestä, tasannevaiheesta tai jopa taantumisesta. Ajallinen näkökulma edellyttää siten useampiin ajankohtiin perustuvia havainnointien koosteita, kuten edellä mainitut kasvun kansiot, portfoliot, tehtäväkohtaiset koosteet, videointiseurannat, valokuvakoosteet, kalenterimerkinnät jne. Muutama opettaja mainitsi myös kokeilleensa lähinnä alkuopetuksessa muutoin käytettäviä kokeita tai testejä (esim. LukiMat, Armi, PEP-R).

Havaintoja koskevista koosteista voidaan seurata, minkälainen trendi osaamisessa näyttäytyi: seurannan avulla voitiin tarkastella esimerkiksi sitä, vahvistuiko osaaminen vai heikkenikö, tapahtuiko tiedoissa tai taidoissa laajenemista tai syvenemistä, monipuolisuiko osaaminen, siirtyikö osaaminen myös toisiin ympäristöihin, lisääntykö oma-aloitteisuus, vähenikö tuen tarve, säilyikö opittu vai heikkenikö, jos toimintaa ei aktiivisesti harjoiteltu jne. Seurantaa hyödyntämällä voitiin paitsi arvioida oppimisen ja osaamisen



Kuva: Tavoitteiden (opetussuunnitelma), opetuksen ja arvioinnin suhteet (lähde Pellegrino, 2009 soveltaen kirjoittaja).

kehittymistä niin myös asettaa uusia tavoitteita tai uudentyypisiä tehtäviä ja toimintoja. Esimerkiksi jos osaaminen alkoi säännönmukaisesti osua arviointiasteikon yläpäähän, oli aika asettaa vaativampia tehtäviä kyseiselle osa-alueelle tai vaihtaa tehtävätyyppejä.

Tavoitteiden ja oppimisen edistymisen seurannan suhde

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tulisi myös toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa perustua tavoitteisiin, jotka ovat jokaisella näin opiskelevalla oppilaalla yksilöllisesti laaditut. Tavoitteiden keskeiset sisällöt ja oppilaan edistymisen arviointi tulee kuvata HOJKSissa kullekin toiminta-alueelle. Tavoitteiden tulee myös olla saavutettavia ja oppilaalle mielekkäitä. (Opetushallitus, 2014, 71–72.) Myös oppimista teoreettisesti tarkasteltaessa tavoitteet, pedagogiikka ja arviointi muodostavat kiinteän kolmiyhteyden, jossa kaikki tekijät vaikuttavat toisiinsa. Näiden te-

kijöiden tasapainoiset ja vuorovaikutteiset suhteet muodostavat vankan perustan oppilaan oppimiselle (ks. myös Pellegrino, 2009).

Haastattelussa oli kuitenkin melko vähän puhetta tavoitteiden suhteesta nimenomaan arviointiin: tavoitteet toki tulivat haastattelussa esiin mutta harvoin arvioinnin näkökulmasta. Alle viidesosa (18 %) opettajista mainitsi tavoitteet arvioinnin yhteydessä mutta silloinkin hyvin yleisellä tasolla. Tavoitteiden ja arvioinnin välisen suoran yhteyden otti esiin kuusi opettajaa (n. 6 %), mikä käytännössä tarkoitti sitä, että joidenkin konkreettisten tehtävien kohdalla arviointi juontui tavoitteista käsin. Tavoitteiden laatimisesta kerrottiin etenkin HOJKS-yhteyksissä mutta silloinkin kyse oli lähinnä maininnoista, jotka esimerkiksi koskivat HOJKS-tapaamisia yleensä. Eräs selkeä yhteys tavoitteiden ja arvioinnin välillä ilmeni haastattelussa, jossa opettaja kertoi oppilaan tavoitteiden olevan listattuina luokkahuoneen ovesa, johon opettaja

tai ohjaaja merkitsi oppilaan suoriutumisen vastaavassa tehtävässä asteikolla 1–5. – Kaksi opettajaa mainitsi tavoitteet oppilaan haasteiden kautta, vaikka opetuksen suunnittelun lähtökohtana tulisi toiminta-alueittaisessa opetuksessa olla oppilaan vahvuudet (ks. Opetushallitus, 2022).

Yhteenvedoa ja ajatuksia selvityksen tuloksista

Oppimisen edistymisen seuranta on tämän aineiston mukaan monimuotoista mutta toisaalta hajanaista ja epäsystemaattista, mikä nostaa esiin useita kysymyksiä oppilaiden mutta myös opettajien oikeudenmukaisen ja yhdenvertaisen kohtelun näkökulmasta. Tämän selvityksen perustella näyttää siltä, että oppilaiden edistymisen arviointia tehdään monin eri tavoin: opettaja- ja koulukohtaiset sekä maantieteelliset erot voivat olla isoja: on selvää, että isoissa kunnissa oppilaalla on enemmän valinnanvaraa ja erityisopettajat puolestaan voivat nojautua vertaistukeen vahvemmin kuin pienten kuntien pienissä kouluissa. Oppimisen edistymisen seurannan monimuotoisuus voi antaa arvioinneille vahvan ja oikeutetun perustan: opettajista suuri osa käytti vähintään kolmea eri seurannatapaa. Se, missä laajuudessa opettajat yhdistelivät eri tapoja saadakseen muodostaakseen kokonaiskäsityksen yksittäisen oppilaan oppimisen edistymisestä, ei käynyt ilmi. Suoriutumisen tai toiminnan kirjaamisen epäsystemaattisuus ja ehkä osin jopa sattumanvaraisuus kyseenalaistaa oppilaan arvioinnin perusteet summatiivisen arvioinnin osalta.

Oppimisen edistymistä koskevan tiedonkeruun perustuessa isolta osin havainnoiteihin ja niistä keskustelemiseen voi tiedon välitteisellä luonteella olla vaikutusta arviointiin. Välitteisyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että pedagogisessa vastuussa oleva erityisopettaja joutuu arviointitoimissaan nojautumaan muiden keräämään tietoon, joka ei välttämättä perustu hänen omakohtaisiin havaintoihinsa tai kokemuksiinsa oppilaan toiminnasta. Yhteisten havainnointia koskevien periaatteiden tai oppilaan toiminnan tulkintaa koskevien ohjeiden puuttuminen hankaloittaa entisestään luotettavan arvioinnin tekemistä. Ohjaajien ja opettajan yhteistyön laatu, linjakkuus ja suuntautuneisuus määrittelevät seurannan tietoista tai tiedostamatonta toteuttamista. Ammattitaitoisten opettajien suhtautuminen yhtä lailla ammattitaitoisiin koulunkäynninohjaajiin oli tässä aineistossa monin paikoin arvostavaa, ja yhteistyö perustui monessa tapauksessa vahvalle luottamukselle.

Tavoitteet ja oppimisen edistymisen arviointi suhteessa tavoitteisiin näyttäytyi yllättävän heikosti aineistossa, mikä on erittäin huolestuttavaa, mikäli todellisuus todella on kuvan mukainen. Aineistosta oli myös vaikea tavoittaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmaistujen formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin tapoja ja niiden käsitteellistä erottamista toisistaan: Formatiiivinen arviointi ei edellyttä dokumentointia, ja summatiivisen arvioinnin tehtävänä on puolestaan kuvata, kuinka hyvin ja missä määrin oppilas on saavuttanut HOJKSissa hänelle asetetut henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Opettajan tulee myös doku-

mentoida arvioinnit niistä näytöistä, jotka vaikuttavat oppilaan summatiiviseen arviointiin. (Opetushallitus, 2020.) Niiden opettajien lukumäärän, jotka eivät dokumentoi systemaattisesti oppilaan suoriutumista, pitäisi siten olla nolla. Näin ei tässä aineistossa ollut. Arvioinnin perustessa suuressa määrin havainnoiteihin saattaa formatiivinen arviointi etenkin muun henkilökunnan kesken jaettuna antaa opettajille mielikuvan siitä, että oppimisen edistymisen seuranta on kokonaisuudessaan tehty asianmukaisesti.

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppimisen edistymisen seurannan tekee haasteelliseksi se, että oppilaiden oppiminen on usein hidasta ja edistymisen havaitseminen edellyttää pitkäaikaista seuranta. Oppilaiden tavoitteet ovat hyvin yksilöllisiä, monimuotoisia ja monitasoisia, mikä monimutkaistaa arvioinnin suunnittelua: minkälainen ja millä aikaväleillä tehty oppimisen edistymisen seuranta olisi oppilaan ja opettajan kannalta tarkoituksenmukaista? Kuinka yhtenäisiä arviointiperusteita, -periaatteita tai -kriteereitä on mahdollista edes luoda tavoiteltaessa yhdenvertaista ja oikeudenmukaista arviointia näille oppilaille? Variaatio edistymisen seurannan tavoissa voi mahdollistaa yksilön kohdalla oikeudenmukaisen arvioinnin mutta variaatio voi yhtä lailla hankaloittaa oppilaiden välisen yhdenvertaisuuden toteutumista. Joissakin oireyhtymissä oirekuvaan kuuluva taantuminen tai toimintakyvyn lasku ei sekään helpota tilannetta.

Tässä artikkelissa kuvatus selvityksen mukaan toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa on selkeitä kehittämiskohteita: Arviointiin soveltuvia materiaaleja tulisi lisätä ja kehittää nimenomaan

tähän opetusmuotoon soveltuviksi ja arviointiperiaatteet tulisi tehdä avoimiksi ja näkyviksi. Myös oppilaiden yhdenvertaisuus arvioinnissa ansaitsee erityishuomiota, vaikka toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden yksilöllisten tavoitteiden ja oppiainejakoisen opetuksen tavoitteiden välillä voikin olla merkittäviä eroja.

Opettajat joutuvat oppilaiden hyvinkin yksilöllisten tarpeiden mukaisesti tekemään luovia ja joustavia ratkaisuja, joiden perustelut nousevat käytännöistä mutta joiden vaikutuksista tarvitaan tutkimusta. Kouluissa on paljon osaamista ja hyviä käytänteitä, mutta miten saada ne leviämään laajemmalle. Tämän selvityksen perusteella voidaan esittää, että paitsi opettajien täydennyskoulutusta tarvitaan myös opettajankoulutusten opintojaksoihin toiminta-alueittaiseen opetukseen kohdistuvia kokonaisuuksia, jotta opetus myös kentällä saataisiin tutkimusperustaiseksi ja yhtenäisemmäksi. Esimerkiksi etäopetuksena toteutettu täydennyskoulutus saattaisi tarjota mahdollisuuden päivittää ja samalla yhdenmukaistaa seuranta- ja arviointikäytäntöjä kansallisesti melko nopeallakin aikavälillä. Opettajankoulutus heijastaa usein maan koulutuspolitiikkaa ja käytäntöjä (Darling-Hammond ym., 2017; Darling-Hammond ym., 2018), joten väitteen suhteuttaminen Suomen toiminta-alueittaiseen opetukseen antaa aiheita itsetutkiskeluun. Kentällä toimii työhön kunnianhimoisesti, tavoitteellisesti ja innovatiivisesti suhtautuvia erityisopettajia, mutta opetuksen rakenteellista kehitystyötä ei pidä jättää heidän harteilleen vaan tarvitaan valtakunnallisesti kattavaa tutkimusperustaista uudistamista.



Artikkeli perustuu julkaisuun:

Rämä, I. (2021). Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston selvitys. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2021:1.

Lähteet

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L. & Low, E. L. (2018). International lessons in teacher education. Teoksessa M. Akiba & G. K. LeTendre (toim.), *International handbook of teacher quality and policy* (s. 335–349). Routledge.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2008). The assessment of severely intellectually disabled students. *European Journal of Special Needs Education*. 23(1), 75–80.
<https://doi.org/10.1080/08856250701791427>

Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2010). Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 175–179.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00571.x>

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa 1.8.2020 alkaen* (luku 6). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointiluku-6-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi>

Opetushallitus (2022). Toiminta-alueittain järjestettävä opetus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus>

Pellegrino, J. W. (2009). *The design of an assessment system for the Race to the Top: A learning sciences perspective on issues of growth and measurement*. Paperi seminaarissa Exploratory Seminar: Measurement challenges within the Race to the Top Agenda. Joulukuu 2009.

The Design of an Assessment System for the Race to the Top: A Learning Sciences Perspective on Issue (ets.org) (viitattu 19.4.2022).

VIP-verkosto (n.d.). Toiminta-alueittain järjestettävä opetus.

<https://vip-verkosto.fi/teemaryhmat/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus/>

Kirjoittaja



Irene Rämä
tutkijatohtori
Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA
irene.rama@helsinki.fi

Kirjoittajan kuva: Laura Kiuru.