

OPPIMISEN EDISTYMISEN SEURAAMINEN JA ARVIOINTI TOIMINTA-ALUEITTAIN JÄRJESTETTÄVÄSSÄ OPETUKSESSA

Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston selvitys

Irene Rämä



© Opetushallitus

Raportit ja selvitykset 2021:1

ISBN 978-952-13-6726-7 (pdf)

ISSN-L 1798-8918

ISSN 1798-8926 (pdf)

Taitto: Grano Oy

www.oph.fi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ5
1 JOHDANTO6
2 OPPIMISEN ARVIOINTI TOIMINTA-ALUEITTAISESSA OPETUKSESSA8
3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TOTEUTTAMINEN	11
4 TULOKSET	13
4.1 Havainnoinnit ja yhteiset keskustelut oppimisen edistymisen seurannassa . . .	13
4.1.1 Havainnointi	13
4.1.2 Keskustelut.	14
4.1.3 Välitteisyys oppimisen edistymisen seurannassa	16
4.2 Seurantatiedon keräämisen menetelmät, tavat ja arviointiasteikot.	18
4.2.1 Oppimisen edistymisen kirjaaminen lomakkeilla tai vihkoihin ja kirjoihin	18
4.2.2 Visuaaliset menetelmät	19
4.2.3 Digitaaliset tavat seurata edistymistä	19
4.2.4 Seurantamerkintöjen tai -tietojen koosteet	20
4.2.5 Kokeiden ja testien käyttäminen edistymisen seurannassa.	20
4.2.6 Toiminnallinen oppimisen edistymisen seuranta.	21
4.2.7 Oppimisen edistymisen ajallinen seuranta	22
4.2.8 Edistymisen kuvailussa käytetyt arviointiasteikot	23
4.3 Oppimisen edistymisen seurannan kohteet ja sisällöt sekä tavoitteiden asema	24
4.3.1 Tavoitteiden ja HOJKS-asiakirjojen näkyminen edistymisen seurannassa	24
4.3.2 Opettajan huomion kohde oppimisen edistymisen seurannassa	25
4.3.3 Oppilaan tekemä itsearviointi osana oppimisen edistymisen seurantaa.	26
4.4 Oppimisen edistymisen seurannan perusteluista.	28
4.4.1 Ei systemaattista seurantaa tai kirjaamista.	28
4.4.2 Arviointiperiaatteista	29
5 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	33
LÄHTEET	36

TIIVISTELMÄ

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on osa perusopetuksen kolmiportaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea, ja siitä päätetään oppilaan erityisen tuen päätöksessä. Opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain vain, kun todetaan, ettei oppilas kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä. Oppilailta tulee olla paitsi erityisen tuen päätös myös pidennetyn oppivelvollisuuden päätös. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa on Suomessa noin 2 100 oppilasta.

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppilaan suorituksia arvioidaan suhteessa oppilaan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) ilmaistuihin yksilöllisiin tavoitteisiin. Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen haasteena on, että opetussuunnitelmatason ohjeet ovat hyvin niukkoja, mikä mahdollistaa hyvin erilaiset käytännöt kentällä.

Toiminta-alueittaista opetusta on tutkittu pedagogisesta näkökulmasta hyvin vähän eikä siinä ole ollut havaittavissa kansallisten pedagogisten hankkeiden tuloksia, vaan opetusta toteutetaan usein varsin konservatiivisin, lähinnä behavioristisin menetelmin, jolloin oppilaan edistyminen eli tiedonmuodostus ja kehittyvät taidot eivät ole olleet tavoitteellisen oppimisen lähtökohtana. Merkityksellinen oppimisprosessi edellyttää kuitenkin tietoista tavoitteisiin suuntautumista ja näiden tavoitteiden saavuttamisen arviointia.

Tässä selvityksessä esitellään sitä, miten erityisopettajat kuvaavat oppilaidensa oppimisen edistymistä ja sen seurantaan toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Aineisto koostuu vuosina 2018–2020 kerätyistä erityisopettajien haastatteluista (N = 96). Oppilaita näillä opettajilla oli yhteensä hieman yli 600, joista valtaosa opiskeli toiminta-alueittain.

Tuloksista selvisi, että toiminta-alueittaisessa opetuksessa edistymisen seuranta on hajanaisista ja epätasaista opettajakohtaisten erojen ollessa isot. Edistymisen dokumentointia tehdään monin eri tavoin mutta epäsystemaattisesti. Seuranta perustuu pitkälti päivittäisiin havaintoihin oppilaan toiminnasta ja havainnoista käytyihin keskusteluihin, mikä asettaa haasteen summatiiviselle arvioinnille. Opettaja joutuu arviointeja tehdessään myös nojaamaan koulunkäynninohjaajien tekemiin kirjauksiin, mikä edellyttäisi yhtenäisiä havainnointi- ja kirjaamisperiaatteita. Huolestuttavaa on, että opettajien oppimisen edistymisen seuranta koskevassa puheessa tavoitteiden ja arvioinnin yhteys oli hyvin heikko.

Tämän selvityksen perusteella voidaan esittää, että opettajien täydennyskoulutuksen ohella tarvitaan myös opettajankoulutusten opintojaksoihin toiminta-alueittaiseen opetukseen kohdistuvia kokonaisuuksia, jotta opetus myös kentällä saataisiin tutkimusperustaisemmaksi ja yhtenäisemmäksi.

1 JOHDANTO

Perusopetuksen toiminta-alueittain järjestettävä opetus on opetusjärjestely, joka muusta oppiainejakoisesta opetuksesta poiketen perustuu toiminta-alueisiin. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppilas ei opiskele erillisiä oppiaineita vaan hänen oppimistavoitteensa on määritelty toiminta-alueittain. Toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tietoja ja taitoja, joiden avulla hän suoriutuu mahdollisimman itsenäisesti elämässään. Toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot.

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on osa perusopetuksen kolmiportaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea, ja siitä päätetään oppilaan erityisen tuen päätöksessä. Opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain vain, kun todetaan, ettei oppilas kykene opiskelemaan ja saavuttamaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä. Nämä oppilaat ovat yleensä vaikeimmin kehitysvammaisia, mutta myös muulla tavoin vammaisen tai vakavasti sairaan oppilaan opetus voi olla oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä perusteltua järjestää toiminta-alueittain. Oppilaille tulee olla erityisen tuen päätöksen lisäksi myös pidennetyn oppivelvollisuuden päätös. Näiden oppilaiden toimintakyvyn ylläpitäminen ja vahvistaminen edellyttävät runsaasti erilaisia tuen muotoja ja tukipalveluita (mm. kuntoutusta, terapiatoimintaa), joilla on vaikutusta myös koulunkäyntiin ja oppimiseen.

Toiminta-alueittain koulua käyvät oppilaat tarvitsevat syvällistä erityispedagogista osaamista ja vaativan erityisen tuen hallintaa koulunkäyntinsä ja oppimisensa tueksi. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei kuitenkaan näytä riittävästi ohjaavan toiminta-alueittaisen opetuksen järjestämistä eikä se ole ensisijainen opetuksen pedagogisia ratkaisuja ohjaava tekijä etenäkään niissä ryhmissä, joissa opiskelee oppilaita, joilla on kehitysvammadiagnoosi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 35; Kokko ym., 2014). Toiminta-alueittaista opetusta koskeva perusteteksti on pysynyt lähes muuttumattomana vuosikymmenien ajan: vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on esitetty tiivistetysti niin sanotun EHA2-opetussuunnitelman (1987) kuvaukset kustakin toiminta-alueesta, ja lähes sama teksti toistuu sen jälkeen julkaistuissa opetussuunnitelmissa, myös viimeisimmässä vuodelta 2014. Tekstit perustuvat pitkälti ihmisten fyysistä ja psyykkistä kehitystä kuvaaviin teoreettisiin näkökulmiin (Kontu & Pirttimaa, 2010; Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu, 2015) eivätkä moderneihin teorioihin oppimisesta kuten muu opetussuunnitelman perusteiden perusteteksti. Oppimisen perusprosessit ovat kuitenkin samat riippumatta laadullisista tai määrällisistä eroista oppimisessa: jos oppilaalla on vakavia oppimishäiriöitä (ks. esim. Launonen, 2007, 78), oppiminen tapahtuu kuitenkin hitaammin ja vaatii huomattavasti enemmän toistoja kuin yleisen opetussuunnitelman mukaan opiskelevilla oppilaille. Vaikeimminkin kehitysvammaiset henkilöt oppivat kuitenkin harjoittelemalla elämässään toistuvia asioita. (Launonen, 2007, 79).

Toiminta-alueittaista opetusta on tutkittu pedagogisesta näkökulmasta hyvin vähän sekä Suomessa että kansainvälisesti. Suomessa Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa tutkimusjohtaja Oiva Iksen sekä Päivi Fadjukoffin ja Raija Pirttimaan intensiivinen kehitystyö 1980-luvulla tuotti kymmeniä vuosia käytössä olleita materiaaleja (esim. ns. diagnostiset päiväkirjat) harjaantumisopetukseen, mutta tämän jälkeen järjestelmällinen ja kokonaisvaltainen tutkimus hiipui.

Ensimmäinen varsinainen toiminta-alueisiin perustuva opetussuunnitelma julkaistiin Suomessa siis 1980-luvulla (EHA2 Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2, 1987; ks. myös Ikonen, 1995), ja se perustui lapsen varhaisvuosien kehityksen virstanpylväisiin. Opetussuunnitelma otettiin tuolloin käyttöön noin 600–700 oppilaan opetuksessa, jotka oli vapautettu oppivelvollisuudesta. Oppivelvollisuudesta vapauttamista perusteltiin arviolla, että nämä lapset ja nuoret eivät kykene tavanomaiseen eivätkä myöskään esimerkiksi mukautettuun tai kehitysvammaisille oppilaille suunnattuun kouluopetukseen. EHA2-opetukseen kuuluneiden oppilaiden arvioitiin 1980-luvulla olevan kehityksensä sensomotorisessa vaiheessa, ja myös heidän älykkyydosamääräänsä tutkittiin: suurin osa lapsista oli testattu olevan joko syvästi (71,6 %) tai vaikeasti (20,2 %) kehitysvammaisia (Fadjukoff, 1990). Opetussuunnitelman käyttö vakiintui sittemmin tässä ryhmässä, ja vuonna 1998 toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaan opiskeli 866 oppilasta (Pirttimaa ym., 2015).

Nykyisin toiminta-alueittaisessa opetuksessa on yli kaksinkertainen määrä, noin 2 100 oppilasta (Tilastokeskus, Suomen virallinen tilasto SVT, 2017). Oppilasmäärän näin selkeä kasvaminen ihmetyttää, koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas tulisi ohjata toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen vain, jos käy ilmi, ”ettei oppilas kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä” (Opetushallitus, 2014, 73). Onko perusteltua olettaa vaikeavammaisten lasten lukumäärän kasvaneen tässä määrin vai onko mahdollista, että oppilasjoukko on muuttunut siitä, kun toiminta-alueittainen opetus aloitettiin 1980-luvun loppupuolella?

Tutkijoiden toiminta-alueittaista opetusta koskeva kiinnostus on kuitenkin viriämässä. Esimerkiksi Helsingin, Tampereen ja Jyväskylän yliopistojen erityispedagogiikan tutkijoiden INTO-hankkeessa toteutettiin vuonna 2019 pilotti, jossa tarkasteltiin 34 toiminta-alueittaisessa opetuksessa toimivan opettajan kokemuksia lukemaan opettamisesta. Tuloksista ilmeni, että toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaan opiskeleville oppilaille opetetaan myös lukemista ja että oppilaissa on myös lukutaitoisia (Rämä, Pirttimaa & Kontu, 2019). Tämä voi ehkä viitata siihen, että oppimäärän yksilöllistäminen saattaisi olla osalle näistä oppilaista mahdollista: lukemaan oppiminen edellyttää sen tason kognitiivista toimintaa, että oppiainejakoinen opiskelu yksilöllistetyin oppimäärin voisi olla toteutettavissa oleva vaihtoehto. Yksilöllistämisen tulisi kuitenkin perustua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, 71) mukaisiin periaatteisiin yksilöllistämisestä: yksilöllistetyn oppimäärän ”tavoitteet ja sisällöt johdetaan oppiaineen luokka-asteen yleisistä tavoitteista ja sisällöistä, myös alempien luokkien tavoitteita ja sisältöjä voidaan soveltaa”. Yksilöllistämistä ei siis tulisi johtaa eri toiminta-alueista eikä siten, että opetukseen tai lukujärjestykseen lisätään oppiaineiden yksittäisiä sisältöjä (ks. myös Pirttimaa & Kontu, 2010; Rämä, Ojala & Kontu, 2017).

Tämän selvityksen tavoitteena on tarkastella sitä, miten erityisopettajat kuvailevat oppimisen edistymisen seurantaa ja arviointia toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Selvityksen pohjana oleva tutkimus on tehty Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa (HEA) ja sen on rahoittanut Opetushallitus.

2 OPPIMISEN ARVIOINTI TOIMINTA-ALUEITTAISESSA OPETUKSESSA

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tavoitteidenasettelussa ja arvioinnissa tulee noudattaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjeistuksia. Perusopetuksessa arviointi kohdistuu oppimiseen, osaamiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Arvioinnin tulee myös olla monipuolista ja sen tulee perustua oppilaiden yhdenvertaiseen kohteluun. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa arviointi on oppilaalle asetettujen henkilökohtaisten tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välistä vertailua: oppilaan suorituksia arvioidaan suhteessa oppilaan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) ilmaistuihin yksilöllisiin tavoitteisiin. Osaamisen tason määrittelyssä käytetään hänelle määriteltyjä osaamisen tavoitteita. Määrittely voidaan tehdä esim. HOJKS-neuvottelussa. Lisäksi arviointikäytänteet on suunniteltava johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi ja arviointia koskevien periaatteiden pitää olla koulussa yhtenäiset. (Opetushallitus, 2014.)

Tavoitteiden saavuttamisen arvioiminen on olennainen osa oppimisprosessia, ja arviointi on sidoksissa opetussuunnitelman sisältöön ja opetukseen (Pellegrino & Hilton, 2012). HOJKSissa mainitut tavoitteet ovat siten oppilaskohtaisesti muokattuja, mikä aiheuttaa haasteita tavoitteiden saavuttamisen yhdenvertaiseen arviointiin. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on kuitenkin oikeus kaikkien muidenkin perusopetuksessa olevien oppilaiden lailla yhdenvertaiseen edistymisen seurantaan ja arviointiin, vaikka suoriutumista ei tulekaan vertailla oppilaiden välillä. Yhdenvertaisuus ei kuitenkaan toteudu, jos emme tiedä, miten kentällä tosiasiallisesti oppimisen edistymistä seurataan ja osaamista arvioidaan.

Opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä itsearviointin taitojen kehittäminen toteutuvat koulussa formatiivisen arvioinnin avulla, mikä tarkoittaa oppilaan osaamisen ja kehittymisen arviointia säännöllisesti ja monella tavalla. Formattiivinen arviointi ei edellytä dokumentointia. Summatiivisen arvioinnin tehtävänä on puolestaan kuvata, kuinka hyvin ja missä määrin oppilas on saavuttanut HOJKSissa hänelle asetetut henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Opettajan tulee dokumentoida arvioinnit niistä näytöistä, jotka vaikuttavat oppilaan summatiiviseen arviointiin. (Opetushallitus, 2020). Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa oppiminen tapahtuu yleensä pienin askelin ja hitaasti. Myös siksi oppilaan osaamisen säännöllinen dokumentointi esimerkiksi kuvien, videoiden ja kirjaamisen avulla on tärkeää. Dokumentteihin palaaminen voi auttaa konkretisoimaan muutosta, jos oppilaan käytös tai toimintakyky muuttuu äkillisesti tai pidemmän ajanjakson aikana.

Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa ei ole ollut havaittavissa kansallisten pedagogisten hankkeiden (Ahtiainen ym., 2012) tuloksia, vaan opetusta toteutetaan usein varsin konservatiivisin, lähinnä behavioristisin menetelmin, jolloin oppilaan edistyminen eli tiedonmuodostus ja kehittyvät taidot eivät ole olleet tavoitteellisen oppimisen lähtökohtana (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 27). Esimerkiksi oppimisen perustuessa aisteihin ilman edistymisen seurantaa tai tavoitteiden analysointia, opetus jää helposti viriketoiminnaksi. Merkityksellinen oppimisprosessi edellyttää kuitenkin tietoista tavoitteisiin suuntautumista ja näiden tavoitteiden saavuttamisen arviointia (Pellegrino & Hilton, 2012). Opiskelu toiminta-alueittain järjestettynä voi myös rajoittaa oppilaan mahdollisuuksia saada oppimistasonsa tai -kykyjensä mukaista opetusta, koska hänen ei ole koulussa mahdollista opiskella samanaikaisesti yksilöllistetysti oppiaineita (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 18 §; ks. myös Opetushallitus, 2014, 69–70).

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen ongelmana on, että opetussuunnitelmatason ohjeet ovat hyvin niukkoja, mikä mahdollistaa hyvin erilaiset käytännöt kentällä. Myös perusopetusnormiston osaaminen ja tulkinnat vaihtelevat kunnittain, kouluittain ja jopa opetusryhmittäin (ks. esim. Rämä, Ojala & Kontu, 2017). Tällöin opetussuunnitelman perusteiden riittämätön ohjaava vaikutus merkitsee käytännössä sitä, että toiminta-alueittaisen opetuksen järjestäminen perustuu liikaa opettaja-, ryhmä- tai koulukohtaisiin tulkintoihin kyseisestä asiakirjasta: vaikka normisto on sama kaikille, oppilaiden ohjautuminen joko toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen tai esimerkiksi oppimäärien yksilöllistämiseen perustuvaan opetukseen, vaihtelee suuresti maan eri osissa (ks. myös Vainikainen ym., 2018).

Kontu ja Pirttimaa (2008) selvittivät yli kymmenen vuotta sitten, minkälaisia opetus- ja arviointimenetelmiä opettajat käyttivät. Sen jälkeen tietoa ei ole päivitetty. Oppimisen edistymisen seuraamisesta ei ole juurikaan tutkittua tietoa, vaikka tavoitteiden asettamista ja siihen liittyvää tavoitteiden saavuttamisen arviointia on kehitetty (Rämä, Rouste, Tiainen, Jokitalo-Trebs, Airaksinen, Kontu & Pirttimaa, 2017; Rämä, Kontu & Pirttimaa, 2018; Rämä, Teinilä, Airaksinen & Tiainen, 2013; ks. myös Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin sivut¹).

Kansainvälisen tutkimuksen koontia ja vertailemista hankaloittaa se, että vastaavan tyyppistä opetusta koskevaa tutkimusta lähestytään englanninkielisillä käsitteillä, joiden sisällöllinen vastaavuus suomalaisen käsitteistön kanssa haastaa tutkijan: vastaako suomen kielen 'opetus' englannissa käännöksiä *instruction*, *education* vai *teaching*, miten toiminta-alueet ymmärretään (engl. *functional areas*, *activity areas*) vai onko mahdollisesti kyse opetuksen toiminnallisista sisällöistä vai peräti opetussuunnitelmasta (engl., *functional content*, *functional curriculum*). Aihetta lähestytään myös oppilaiden vammaisuuden asteen (esim. *severe/profound intellectual disability*) kautta, mikä ilmenee teksteissä myös laajenuksina kuntoutuksen puolelle. Käsitteistön vaihtelu kertonee myös jotain kohderyhmän opetuksen eri variaatioista eri maissa. Tämän tehtävänannon puitteissa ei valitettavissa ollut mahdollista paneutua laajemmin aiheen kansainväliseen tutkimukseen, vaikka katsauksen luomisella olisi todennäköisesti oma lisäarvonsa (ks. kuitenkin esim. Smith, Critten & Vardill, 2020; Rochford, 2016; Moljord, 2017).

Edellä mainitun INTO-hankkeen tutkijat ovat kohdentaneet Suomessa huomionsa toiminta-alueittaisen opetuksen haasteisiin, mikä onkin herättänyt vastakaikua ja vahvistanut taustayliopistoissa aiheen tutkimustoimintaan suuntautumista. Hankkeen taustalla oleva ANDANTE-ryhmä on Helsingin, Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen tutkijoiden avoin, monitieteinen tutkimusryhmä, jonka tavoitteena on kehittää uusia malleja ja ratkaisuja vaativaa tukea tarvitsevien henkilöiden elämänlaadun ja hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Ryhmän johtajana toimii professori Elina Kontu Tampereen yliopistosta. Kirjoittaja on yksi ryhmään kuuluvista tutkijoista, mikä mahdollistaa muiden alan asiantuntijoiden yhteisen tietämyksen hyödyntämisen myös tässä tutkimuksessa.

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on ollut myös valtakunnallisen VIP-verkoston² yksi kehittämiskohde ja teemaryhmä vuosina 2018–2020. Tässä työssä on hyödynnetty kyseisen teemaryhmän toiminnan tuloksena syntyneiden oppaiden tietoja, mistä kiitos kaikille VIP-verkoston teemaryhmän jäsenille. Myös Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa on tehty kehittämistyötä, minkä tuloksia on muun muassa toiminta-alueita konkretisoiva palapeli-

1 <https://www.valteri.fi/>

2 <https://vip-verkosto.fi/>

malli³. Toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta on lisäksi valmistunut 2010-luvun loppupuolella useampia pro gradu -tasoisia opinnäytetöitä ja myös väitöskirjoja on valmis-
teilla, mikä kaikki kertoo tutkimuksen tarpeellisuudesta ja ajankohtaisuudesta.

3 <https://www.valteri.fi/wp-content/uploads/2017/09/TOI-opetuksen-tukimateriaali-PALAPELIKUVIOLLA.pdf>

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten erityisopettajat kuvaavat oppilaidensa oppimisen edistymistä ja sen seuranta-aikaa toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Aineisto on osa INTO-hankkeen laajempaa haastatteluaineistoa. ANDANTE-ryhmän tutkijoiden vetämissä INTO-hankkeissa kerättiin vuosien 2018–2020 aikana erityisopettajien haastatteluja (N = 96), joissa paneuduttiin toiminta-alueittaisen opetuksen nykytilanteeseen eri puolilla Suomea. Osallistujiksi valittiin erityisopettajia, joilla oli kokonainen ryhmä toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita tai yksittäisiä oppilaita esimerkiksi yksilöllistettyjen oppimäärien mukaan opiskelevien oppilaiden joukossa. Osallistajat opettivat eri puolilla maata kouluissa, joista suuri osa oli erityiskouluja, mutta toiminta-alueittaista opetusta annettiin myös lähikouluissa.

Haastattelut toteutettiin toiminta-alueittaisen opetuksen eri puoliin kohdentuvina teema-haastatteluina. Haastatteluissa teemat liittyivät esimerkiksi oppilaiden osalta valikoitumiseen, määrään, vammaisuuden asteeseen, terapiaoihin ja tuen tarpeeseen, koulumatkoihin jne. Oppilaita näillä opettajilla oli yhteensä hieman yli 600, joista valtaosa opiskeli toiminta-alueittain. Oppilaita iso osa oli opettajien ilmoituksen mukaan monivammaisia: osa opettajista ei halunnut käyttää tätä termiä mutta kuvailivat oppilaiden haasteita diagnooseihin tai tuen tarpeisiin perustuen. Opetukseen liittyen opettajilta kysyttiin muun muassa tyypillisen koulupäivän rakentumisesta, tavoitteiden asettamisesta, oppimisen edistymisen seurannasta, integraatiosuunnitelmista ja opettajan omista pedagogisista periaatteista. Myös henkilökunnan toimenkuvat ja työnjako, moniammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutus huoltajien kanssa sekä täydennyskoulutus otettiin esille. Teemahaastatteluissa kysymyksenasettelut pyrittiin pitämään kohtuullisen väljinä, jotta aineistoon kertyisi mahdollisimman laajasti opettajien näkemyksiä opetuksesta ja sen reunaehdoista.

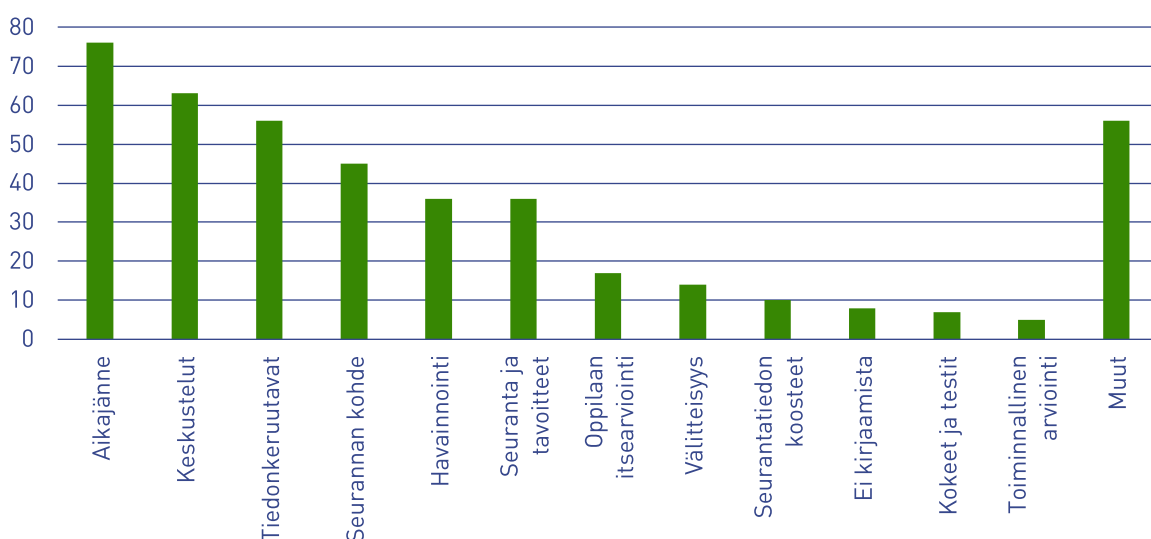
Oppimisen edistymisen seuranta-aikaa koskeva kysymys pidettiin tarkoituksellisesti väljänä muodossa ”Miten seuraat oppimisen edistymistä?”, koska toiminta-alueittaisen opetuksen luonteen takia etenkin summatiivinen arviointi ei perustu samalla tavalla esimerkiksi kokeille kuin muussa opetuksessa. Kohdentamalla haastateltavan huomio tällaisella kysymyksenasettelulla enemmän prosessiin kuin lopputulokseen arvelimme saavamme paremmin tietoa nimenomaan arjen käytännöistä. Arviointi-sanana käyttäminen olisi saattanut muokata vastauksia ahtaammin muodollisiin arviointikuvauksiin, kuten puheeseen todistuksista.

Haastattelijat olivat pääasiassa ANDANTE-tutkimusryhmän toiminnassa mukana olevia erityispedagogiikan maisterivaiheen opiskelijoita, joiden omien opinnäytteiden tematiikka liittyi toiminta-alueittaiseen opetukseen. Näin hankkeessa saatiin yhdistettyä myös koulutuksellinen elementti, mikä vahvistaa tulevien erityisopettajien sisältöosaamista toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen suhteen.

Haastattelut olivat kestoaltaan 45–90 minuuttia, ja kokonaisuus muodostui noin 100 tunnista. Aineisto litteroitiin osin opiskelijoiden voimin ja osin ostopalveluna ja litteroituja sivuja kertyi noin 2 400. Oppimisen edistymisen seuranta-aikaa koskeva osuus sijoittui pääasiassa vastaavan teemakysymyksen alle mutta analyysissä hyödynnettiin myös koko muuta aineistoa tarkentamassa saatuja vastauksia. Analyysi oli aineistolähtöistä (ks. esim. Cohen, Manion & Morrison, 2007; Elo & Kyngäs, 2008), mikä tarkoittaa tässä työssä sitä, että esimerkiksi analyysiyksiköitä ei etukäteen määritetty vaan luotettiin siihen, mitä aineistosta nousee. Aineistolähtöisyys ei kuitenkaan ollut täysin absoluuttista, koska Perusopetuksen opetussuunni-

telman perusteet vaikutti taustalla osana tutkimuksen viitekehystä. Aineiston analysoinnissa käytettiin apuna atlas.ti 8 -ohjelmaa⁴, jonka avulla litteraattien sisältö luokiteltiin oppimisen edistymisen seurannan osalta sisältöperustaisesti 69 eri luokkaan. Näistä luokista koostettiin lopulta 13 temaattista pääluokkaa (kuvio 1), joissa oli yhteensä 429 mainintaa. Pääluokkiin liittyviä keskeisiä teemoja olivat muun muassa havainnoinnin asema edistymisen seurannan menetelmänä, erilaiset suulliset keskustelut seurantatiedon välittämisessä tai välittymisessä toimijalta toiselle, seurantatiedon keräämisen tavat sekä kohde, mihin seuranta kohdistui. Aineistosta nousseita havaintoja myös taulukoitiin opettajaperustaisesti tai aiheen mukaan, jolloin aineistosta voitiin myös saada määrällisiä todennuksia vahvistamaan muutoin laadullista analyysia.

Aineiston jakautuminen pääluokkiin



KUVIO 1. AINEISTOSSA ESIINTYVIEN AIHEIDEN JAKAUTUMINEN TEMAATTISIIN PÄÄLUOKKIIN: MAININTOJEN MÄÄRÄT PYSTYAKSELILLA, PÄÄLUOKAT VAAKAKSELILLA. PÄÄLUOKKA "MUUT" SISÄLTÄÄ JOUKON EPÄYHTENÄISIÄ ALALUOKKIA, JOITA EI VOITU SISÄLLYTTÄÄ MUIHIN TEMAATTISIIN PÄÄLUOKKIIN.

Haastatteluaineistoa säilytetään Helsingin yliopistossa sähköisessä muodossa Helsingin yliopiston ryhmätallennustilassa, jonne pääseminen edellyttää henkilökohtaista tunnistautumista ja jonne pääsy on rajattu vain tietyille henkilöille. Oppimisen edistymisen seurannan osalta yksilölliset haastattelutunnisteet ja niiden yhteys asianomaisiin haastatteluihin ovat vain tutkimuksen tehneen tutkijan tiedossa eikä niihin ole pääsyä ilman tutkijan lupaa. Opettajien haastattelut tehneet eivät myöskään tiedä, keihin tässä raportissa esitetyt tunnisteet liittyvät.

4 <https://atlasti.com/product/v8-windows/>

4 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tulokset, jotka liittyvät haastatteluaineistossa oppimisen edistymisen seurantaan. Tulokset esitetään opettajaperustaisesti eli siten, että tulosten yhteydessä esitetyt määrät viittaavat opettajiin (eivät itse mainintojen määrään). Tekstin ohessa olevat haastattelunäytteet on merkitty analyysikoodeilla (esim. D 45 tai D 6), joiden avulla tulokset voidaan liittää aineistoon ilman riskiä tunnistamisesta.

Aineiston analyysissa havaintojen tekeminen oppilaan toiminnasta ja keskustelut koulun muun henkilökunnan kanssa näyttäytyivät selvästi toistuvina tapoina seurata oppimisen edistymistä toiminta-alueittaisessa opetuksessa. Tulososio rakentuu tämän huomion pohjalta siten, että ensin kerrotaan havaintojen ja keskustelun asemasta oppimisen edistymisen seurannassa sekä siitä, miten seuranta rakentuu ohjaajien välittämän tiedon perusteella (luku 4.1). Tämän jälkeen siirrytään kuvailemaan niitä keinoja, joilla seurantatietoa käytännössä kerätään, ja selostetaan niitä tuloksia, jotka liittyvät osaamisen arviointiasteikkoihin (luku 4.2). Luvussa 4.3 paneudumme siihen, mitä opettajien havainnoivat tai mihin he kiinnostivat huomionsa seuratessaan oppimisen edistymistä. Tämän jälkeen esitellään tuloksia, jotka liittyvät opettajien ilmaisemiin arviointiperiaatteisiin sekä myös tuloksia, jotka liittyvät dokumentoimatta jättämiseen. Tulososion jälkeen tehdään pääluvussa 5 vielä yhteenveto tutkimuksen annista ja tulosten perusteella tehdyistä johtopäätöksistä.

4.1 Havainnointit ja yhteiset keskustelut oppimisen edistymisen seurannassa

Aineiston analyysissa selvisi, että haastateltujen erityisopettajien mukaan oppilaiden jatkuva, säännöllinen tai jopa päivittäinen havainnointi muodosti oppimisen edistymisen seurannan kivijalan toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Tällaisessa vaativan erityisen tuen opetuskontekstissa koulunkäynninohjaajilla, henkilökohtaisilla avustajilla ja muilla toiminnan sujuvuuden mahdollistavilla toimijoilla on myös tärkeä asema edistymistä koskevien havaintojen välittämisessä opetuksesta vastaavalle erityisopettajalle. Seuraavissa alaluvuissa kerrotaan tarkemmin tulokset havainnointien, keskustelujen ja välitteisen seurannan asemasta oppimisen edistymisen seurannassa.

4.1.1 Havainnointi

Opettajien haastatteluista selvisi, että jatkuva, säännöllinen tai päivittäinen havainnointi oli monelle opettajalle (n = 36) tärkeä tapa seurata oppimisen edistymistä. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa ei tämän aineiston mukaan käytetä oppiainejakoisessa opetuksessa tavallisia kokeita, joten oppilaan toiminnan havainnointi nousee tärkeään asemaan erilaisten tehtäväkohtaisten arviointien ohella. Toisaalta tämä, runsas kolmannes (38 %) haastateltujen määrästä, ehkä antaa osin hieman vinoutuneen käsityksen havaintojen merkityksestä, koska havaintojen tekeminen on oletettavasti niin olennainen ja itsestään selvä osa opetusta ja oppimisen seurantaa, ettei sitä erikseen kenties painoteta edistymisen seurannasta kysytyssä. Osa opettajista (n = 5) kertoi havainnoinnin olevan pääasiallinen ja tärkein oppimisen edistymisen seurantatapa. Lisäksi osa mainitsi erikseen myös keskustelewansa muiden oppilaan kanssa työskentelevien kanssa näistä omista tai ohjaajien tekemistä havainnoista (n = 8).

Neljä opettajaa kuitenkin ilmaisi selvästi perustavansa oppimisen edistymisen seurantansa pelkästään havainnointiin ilman havaintojen kirjaamista tai keskustelua muiden kanssa. Nämä opettajat eivät maininneet tässä yhteydessä myöskään esimerkiksi arviointikeskusteluja tai todistuksenantoa, vaikka opettajat oletettavasti ovat roolissaan osallisena myös niissä prosesseissa. Havainnoineilla perusteleminen kertookin ehkä enemmän havainnoinnin arvostuksesta tai painottamisesta edistymisen seurannassa.

Kolmasosan mainitessa erikseen havainnoimisesta edistymisen seurannassa tarkoittaa toisaalta sitä, että suurin osa opettajista (n = 60) ei ottanut esiin havainnointia eräänä seurannan muotona. Heistä 23 kertoi käyttävänsä esimerkiksi kirjallisiin merkintöihin perustuvaa tehtäväkohtaista tai lomakepohjaista seurantaa ja lähes kaikki muut viittasivat lisäksi erityyppisiin, suulliseen tiedonvaihtoon tai keskusteluihin liittyviin tapoihin. Visuaalisia tapoja tai keinoja (videointi, valokuvaaminen) edistymisen seurannassa käyttävät opettajat (n = 12) eivät yhtä poikkeusta lukuun ottamatta maininneet havaintoihin perustuvaa seurantaa. Eräs heistä perusteli toimintansa havaintojen suhteen näin:

Ne muutokset on niin pieniä et se arjen havainnointi ei ihan riitä sitä havainnoimaan et mitä siinä kaikkea on mahdollisesti tapahtunut. (D 12)

4.1.2 Keskustelut

Enemmistö opettajista (66 %) mainitsi keskustelemisen eri tahojen kanssa oppimisen edistymisen eräänä seurantamenetelmänä. Yhdessä keskustelemisellä muodostetaan käsitys siitä, minkälaista kehitystä (tai taantumista) oppilaan osaamisessa on tapahtunut. Opettajat pitivät erityisesti koulun muiden aikuisten kanssa käytyjä keskusteluja hyvin tärkeinä oppilaita koskevan tiedonhankinnassa, koska esimerkiksi ohjaajat viettävät yleensä enemmän aikaa yksittäisten oppilaiden kanssa kuin opettaja. Moni opettaja kertoi myös oppilaiden edistymisen olevan niin hidasta tai pienimuotoista, että sen havaitseminen voi olla vaikeaa, minkä takia yhteisesti jaettu tieto helpottaa kokonais kuvan saamista oppilaan tilanteesta. Yhteinen tiedon jakaminen selkiyttää näin käsitystä oppilaan edistymisestä.

Mutta sit jos aattelee ihan niinku näin kokonaisuutena, ni sitte sitä koko talvee, tai sanotaan nyt jouluun mennessä vedetään aina vähän yhteenvetoo, että mitä on, mitä me ollaan saavutettu, vai ollaanko saavutettu yhtään mitään, että ku se oppiminen on kuitenkin niin hidasta...että niitä pieniä askeleita, pakosti siitä pitää keskustella, muuten niitä ei huomaa. (D 70)

Keskusteluja käydään eri tahojen kanssa, joista ohjaajat ovat useimmiten mainittu ryhmä: 55 prosenttia opettajista mainitsi nimenomaan ohjaajat keskustelukumppaneina. Haastatteluissa opettajat viittaavat ohjaajien kanssa käytyihin keskusteluihin, jotka tapahtuvat tiimipalaverissa, (oman) opetusryhmän aikuisten kanssa tai ohjaajien kanssa yleensä. Mainintoja kertyy myös avustajien⁵, luokassa olevien hoitajien (myös asumisyksikön hoitaja) tai huoltajien kanssa käydyistä keskusteluista. Aloitteen tekijänä (kysyminen, aiheen ottaminen keskustelun kohteeksi, havaintojen jakaminen) on yleensä opettaja, mutta myös ohjaajat ja huoltajat voivat kiinnittää opettajan huomion oppilaan edistymiseen.

Opettajien ehkä tärkeimmäksi kokema keskustelumuoto oppilaiden edistymisen seurannassa olivat säännölliset koulun sisäiset tiimi- tai muut yhteiset palaverit, joista oli maininta

5 osa opettajista käytti sanaa avustaja, vaikka kyse saattoi myös olla koulunkäynninohjaajasta

runsaassa kolmasosassa opettajien (n = 34) haastatteluista. Tiimit kokoontuivat yleensä kerran viikossa tietynä ajankohtana; joissain kouluissa kahden viikon välein tai kerran kuu-kaudessa. Tiimipalaveriin osallistui vähintään oman luokan opettaja ja ohjaajat mutta myös muuta koulun henkilökuntaa, jotka olivat tekemisissä luokan oppilaiden kanssa. Tiimeissä keskusteltiin usein aikuisten havainnoista ja ajankohtaisista oppilasasioista, kuten oppilaiden tavoitteista, käyttäytymisestä, ajankohtaisista asioista tai oppilaiden edistymisestä: opettajista 28 mainitsi suoraan edistymisen seurannan tiimipalaverien yhteydessä. Yhteiset palaverit toimivat näin ajankohtaisen tiedonvaihdon foorumeina, joista saatua informaatiota opettajat sitten kirjaavat muistiin tai hyödynsivät tekemällä HOJKSeihin tarvittavia muutoksia esimerkiksi tavoitteiden täsmentämiseksi. Kaksi opettajaa mainitsi myös viikoittaisen yhteisen palautetunnin, jossa käydään oppilaiden kanssa läpi menneen viikon onnistumiset. Tästä vielä tarkemmin oppilaiden itsearviointia käsittelevässä aluvuossa 4.3.3.

Tietojen vaihtamista tapahtui luontevasti myös koulupäivän arkisissa tilanteissa, joissa aikuiset saattoivat kiinnittää toistensa huomioon johonkin oppilaan toiminnassa havaittuun edistymiseen. Opettajien (n = 13) kertomasta välittyy tietoa arjen spontaaneista juttuhetkistä, jotka eivät yleensä ole systemaattisia vaan tilannekohtaisia, kohtaamisten ja ajankäytön rajaamia keskustelunpätkiä.

”Tosi, et se tää henkilökunnan merkitys tulee siin hyväks, ku sä teet sitä ni sä et välttämät nää sitä kaikkee mut ku toinen kävelee ohi ja kattoo ja sanoo et hei huomasiks sä et se teki jo tonkin, niin minkä? Sit sä sanot aa kato joo, et tää tapahtu jo.” (D 82)

Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen opettajat (n = 9) kertoivat, että oppilaan terapeutin kanssa jutellaan heidän käydessään koululla tai osallistuessaan yhteisiin tapaamisiin, ja aiheina ovat esimerkiksi oppilaan edistysaskeleet ja taitojen kehittyminen. Opettajat mainitsivat myös muista terapeuttien kanssa käydyistä keskusteluista kuin vain HOJKS-keskusteluihin liittyvistä arviointitilaisuuksista.

Oppilaiden huoltajien kanssa keskusteltiin paitsi HOJKSiin liittyvissä tavoite- tai arviointikeskusteluissa myös vapaamuotoisemmin esimerkiksi puhelimen välityksellä. Oppimisen edistymisen seuraamisesta tai arvioimisesta huoltajien kanssa käydyissä keskusteluissa tai muutoin suullisesta tietojen vaihtamisesta mainittiin 15 opettajan haastattelussa, joista suurimmassa osassa (n = 12) otettiin esiin nimenomaan HOJKS- tai arviointikeskustelut yleensä. Tässä yhteydessä on hyvä muistaa, että tietoja kulkee koulun ja kodin välillä varsinaisten keskustelutilanteiden lisäksi päivittäin erilaisten kirjallisten viestien välityksellä (reissuvihot, moi-kalenteri).

Opettajat katsoivat, että huoltajille annettu palaute oppilaan edistymisestä on yksi tapa tukea oppilasta. Palautetta voitiin antaa myös esimerkiksi videointien avulla ja keskustelemalla huoltajien kanssa videolla nähdystä oppimisesta. Huoltajien kanssa voitiin pitää ’virallisten’ arviointikeskustelujen lisäksi myös ylimääräisiä palavereita, joissa oli mukana esimerkiksi myös puheterapeutti. Oppimisen edistymisen seuranta ei suinkaan ollut ainoastaan opettajalähtöistä vaan myös huoltajilta päin voitiin saada tietoa oppilaan edistymisestä ja uusien taitojen siirtymisestä kotiin:

Meillähän on ne HOJKSsit sitte syksyllä. Ja sitte, vanhempien kans keskustellaan. Se on se ensin se HOJKS sillon, just siinä lokakuussa yleensä on niitä HOJKSeja. Ja, mitä he on huomannu miten paljon he tekee kotona hommia, mitä he on huomannu edistystä. (D 34)

- - niin monta kertaa sit ku näitä arviointikeskusteluja, ni vanhempienki kans saa sit vaihtaa niitä mielipiteitä, että mitä te ootte mieltä, ootteko te huomannu jotakin, vaikka nytte onko laps oppinu kuivaksi - -pysyykö se kotona kuivana, täällä nyt se on pysyny esimerkiks kaks päivää kuivana - - ja on tullu vaikka pari vahinkoo, kuinka se kotona ne illat menee - - tai jostaki ruokailusta, et kuinka se lapsi syö, pystyyks se pitää sitä lusikkaa itte kädes vai syötetäänkö sitte kotona ja me yritetään opettaa sitä - - ja et meidän mielestä ehkä on tapahtunu edistymistä, vie lusikan jo suuhun, tai on ainaki siinä mukana - - tai joku pukeutuminen, et kyllä niistä aina niinku keskustellaan ja jutellaan. (D 70)

Huoltajien kanssa voitiin keskustella myös siinä tapauksessa, jos oppiminen ei ole edistynyt tavoitteiden mukaisesti ja tavoitteita jouduttiin muokkaamaan. Eräs opettajista kertoi huoltajien myös arvostavan edistymisestä saatua tietoa: "Kyllä ainaki vanhemmat on sanonu et he niinku hirmu mielellään lukee niitä sieltä [reissuvihosta]" (D 62).

Toisaalta eräänlainen tulos on myös se huomio, että yli kolmannes (36 %) haastatelluista opettajista ei erikseen maininnut keskusteluja oppimisen edistymisen seurantaan koskeissa haastatteluosioissa. Tulos ei kuitenkaan kerro siitä, etteikö keskusteluja olisi käyty, vaan ehkä pikemminkin niin päin, ettei keskustelujen katsottu olevan maininnan arvoisia oppimisen edistymisen yhteydessä.

4.1.3 Välitteisyys oppimisen edistymisen seurannassa

Aineistossa oppimisen edistymistä seurattiin monin eri tavoin, ja edistymistä koskevaa tietoa kerättiin, kirjattiin ja koostettiin vaihtelevasti erilaisilla menetelmillä ja keinoilla. Tiedonkeruuta luonnehti monessa haastattelussa välitteisyys, jolla tarkoitetaan sitä, ettei opettaja aina itse suoraan havainnoinut tai kirjannut edistymistä koskevia merkintöjä seurantatarkoituksessa. Näin saattoi käydä, koska opetuksesta vastaavilla (haastatelluilla) erityisopettajilla ei omien sanojensa mukaan ollut mahdollisuuksia havainnoida jatkuvasti kaikkia oppilaitaan. Opettajien työskentelytavoista tai -järjestelyistä johtuen saattoi intensiivinen tai jaksottainen oppilaskohtainen opetus rajoittaa havaintojen tekemistä muista oppilaista. Tällaisissa tilanteissa ohjaajien tai muiden oppimistilanteissa toimivien aikuisten rooli mutta osin myös vastuu korostui havainnointien tai oppilaiden suoriutumista koskevan informaation kerääjinä ja välittäjinä. Välitteistä seurantaan osuuteen tulee suhtautua varauksella, koska aineistosta ei suinkaan aina kirkkaasti täsmentynyt edistymistä koskevien seurantojen tekijä: useimmiten sekä opettaja että koulunkäynninohjaajat kirjjasivat tai havainnoivat edistymistä.

Välitteisyys ilmeni esimerkiksi ohjaajan tai muun henkilökunnan kirjauksina lomakkeilla tai vihoissa, videoituissa materiaaleissa, ohjaajilta tai muulta henkilökunnalta kuultuina suullisina tiedonantoina tai huoltajilta tulleina viesteinä. Välitteisyys nousi osin työtavoista, ammatillisista toimenkuvista ja työnjaosta. Opettajien ja ohjaajien työnjako oppimisen edistymisen seurannassa oli monessa tapauksessa melko selkeä: ohjaajat tekivät konkreettiset kirjaukset esimerkiksi tehtäväkohtaisesti vaikkapa lomakkeille tai seurantakaavakkeille, koska ohjaajat viettivät käytännössä enemmän aikaa ohjattaviensa kanssa eikä opettaja toisaalta voinut olla monessa paikassa samanaikaisesti. Se miten ohjaajia perehdytettiin tai koulutettiin opettajan tai koulun arviointikäytänteisiin, ei juuri käynyt ilmi haastatteluissa mutta alla yksi maininta aiheesta:

En mä o kyllä mitään ehtiny kouluttaa ketään enkä muuta, että se on ihan totta, - - mä aina sanon että kirjottakaa niinku, että tavallaan monesti perheestä ja kotona on

kiva lukea, että mitä se lapsi on tehnykki, et ei meillä oo niinku ehdoton, et mitä siihen pitää - - (D 62)

Tavoitteista ja niiden saavuttamiseen tähtäävistä toimista opettajat ja ohjaajat keskustelivat toki yhdessä esimerkiksi viikoittaisissa tiimipalaverissa ja HOJKS-neuvotteluissa. Henkilökunnan havainnot ja kirjaukset saatettiin myös käydä läpi yhdessä keskustellen oppimisen edistymisen näkökulmasta. Osa opettajista painotti edistymisen seurannasta kysyttäessä ohjaajien ja koulun muun henkilökunnan tekemiä huomioita, havaintoja ja kirjauksia jopa siinä määrin, ettei haastattelusta käynyt yksiselitteisesti ilmi, miten opettaja itse seurasi oppimisen edistymistä. Näin siitä huolimatta, vaikka haastattelukysymyksessä sanamuotojen valinnalla painotettiin opettajan aktiivista roolia. Osa opettajista esimerkiksi käytti vastauksessaan me-muotoa ("keskustelimme") tai kuvaili arviointiprosessia passiivissa ("kirjataan"). Opetuksen järjestäminen saattoi myös aiheuttaa tilanteita, joissa opettaja pystyi keskittymään yksittäisen oppilaan syvällisempään edistymisen seurantaan harvemmin, esimerkiksi useamman viikon välein: väliaikoina saatettiin sitten vaihtaa kuulumisia päivittäin esimerkiksi avustajien kanssa.

No (tauko), meillä aina vähä vaihtelee tää, että meitä, meitä lukkari ei oo semmone niinku, niinku lukossa, vaa aina viikottain vaihella, esimes sitä, että millä oppitunnilla mää oon kenenki kanssa, ni, sillä et se on yks seuraamisen muoto, että mä annan vaikka, niinku tyyliin yhen viikon kuukaudesta käyn vaikka vetämässä niitä lukemistunteja, tän yhen oppilaan kanssa ja loput kolme viikkoo se on ohjaajan kanssa. (D 65)

Lähiohjauksessa tapahtuva pedagoginen työskentelyn oppilaan kanssa saattaa myös olla niin tiivistä, ettei opettaja ehdi seuramaan muuta luokassa tapahtuvaa: tieto samassa luokassa opiskelevien "omien" oppilaiden edistymisestä tuli sitten hankkia kyselemällä myöhemmin heidän kanssaan toimivilta ohjaajilta.

Moniammatillinen näkökulma välittyy myös opettajien tekemään edistymisen seurantaan. Esimerkiksi terapeuteilta saatava tieto koettiin myös tärkeäksi; heidän kokemuksensa ja alakohtainen tietämyksensä oppilaasta on opettajien mielestä arvokasta. Oppimisen edistymisen seurantaan liittyen terapeuttien kanssa käytävästä tietojen vaihtamisesta mainitsi 12 opettajaa. Muutama heistä mainitsi etuna, että terapeuttien tieto tulee kirjallisena. Terapeuteilta saatava tieto oppilaan edistymisestä oli kuitenkin seurantamielessä välitteistä, eikä haastatteluissa selvästi käynyt ilmi, miten saatua tietoa käytännössä hyödynnettiin oppimisen edistymisen seurannassa.

Oppilaiden suoriutumista koskevien dokumentointien lisäksi opettaja saattoi myös hakea vahvistusta omalle käsitykselleen oppilaan edistymisestä varmistamalla vielä ohjaajalta. Moni opettaja kuitenkin koki arjessa hyvinkin käytännöllisen välitteisen seurannan ongelmallisena, koska ei itse vastuussa olevana pedagogisena toimijana voinut aina henkilökohtaisesti varmentaa saamaansa informaatiota. Alla muutama havainnollinen kuvaus opettajien tunteuksista:

Mut sit on toki niin et mun on itse nähtävä et miten se menee, et mä en pysty arvioinnissa luottamaan siihen et se... Et avustajat saattaa ajatella sen tilanteen eri tavalla. Et se oppilas osaa jonkun asian, niin aikuinen on saattanu antaa niin monta vihjettä ja tehdä niin paljon asioita puolesta et se ei, ookaan minun näkökulmastani se, todellisuus niin et hän osaisin jotain. Et ennen kun mä arvioin niin mun täytyy ite olla ohjaamassa ne tilanteet että... (D 94)

Ja just se, että sitte kun oppilaat tekee paljon töitä ohjaajan kanssa, niin sitten se, että miten ne havainnot, mitä ohjaaja tekee, niin miten ne siirtyvät minulle, miten me varmistetaan se, että me havainnoidaan samaa asiaa samalla kriteeristöllä ja muuta. Et nää- nyt se on ollu tän vuoden sillä tavalla, et mä oon usein sit niinku kysynyt tunnin jälkeen ohjaajalta. (D 78)

- - Mut ne oppimistilanteitten seuraamiset, ne vähän vaihtelee. Jotkut ohjaajat kirjottaa mielellään niitä ja muistaa aina sen asian. Kaikki ei muista, et sen takia mä koitan sit aina välil niis tiimitunneis käydä läpi ja kirjata ittel ylös. Ja sit mä kirjottelen itte opettajakalenteriin usein niit tuntikohtii, ihan pistän nimikirjaimet ja semmosii huomioita. (D 6)

Toisaalta opettajat luottivat vahvasti ohjaajien ammattitaitoon etenkin, jos työnjako oli toimivaa ja ohjaajien kanssa oli työskennelty pitkään:

- - Että tässä on pysynyt nää ohjaajat koko sen ajan kun mä ollu töissä niin ollut samat. Ja ihan tosi hyviä ohjaajia. Yks ohjaaja onko 20 vuotta ollut töissä että työkokemusta on. Pari vähän vähempi. Mutta täysin voin luottaa että tehdään ohjeiden mukaan. - - Ja että he osaa antaa sen palautteen että nyt vaikka tää ei toiminut tai tää toimi. Ja ihan se että nyt meni tosi upeesti ja, saattaa tulla sanomaan että "tuu kato tää video mä otin videon kun hän luki nää kaikki sanat" tai tämmöstä. Jos meillä ei ois sitä kommunikointia mun ois tosi hankala tietää. - - Jotain jäis tietämättä kun mä en ite pysty olemaan kun yhdessä paikassa. (D 66)

4.2 Seurantatiedon keräämisen menetelmät, tavat ja arviointiasteikot

Oppimisen edistymisen seuranta toteutettiin menetelmällisesti monin eri tavoin. Tässä osiossa keskitytään kuvaamaan dokumentointia, jossa hyödynnettiin kirjaamiseen perustuvia sanallisia, numeraalisia tai visuaalisia menetelmiä. Lisäksi tarkastellaan sitä, minkälaisia arviointiasteikkoja opettajat kertoivat käyttävänsä. Ohjaajilla oli usein merkittävä rooli ja myös vastuu edistymistä koskevassa konkreettisesti havainnoinnissa ja etenkin näin saadun tiedon kirjaamisessa tai välittämisessä opettajalle oppimisen kokonaisvaltaisen edistymisen arvioimiseksi. Seuraavaksi eritellään tarkemmin näiden erityyppisten seurantamenetelmien osuuksia aineistossa ja havainnollistetaan, minkälaisista menetelmistä on kyse.

4.2.1 Oppimisen edistymisen kirjaaminen lomakkeilla tai vihkoihin ja kirjoihin

Kirjallisessa seurannassa erilaisten valmiiden lomakkeiden tai kaavakkeiden käyttämisen mainitsi 18 opettajaa (noin 19 % kaikista opettajista). Suurin osa heistä (n = 12) kertoi käyttävänsä lomakkeita tehtäväkohtaisessa edistymisen seurannassa. Lomakkeita käyttäneistä opettajista kuusi ilmoitti seuraavansa oppilaiden edistymistä nimenomaan TEACCH-menetelmän "koritehtäviin" liittyvien lomakkeiden avulla. Koritehtävistä on kerrottu hieman tarkemmin alaluvussa 4.2.8, jossa tarkastellaan arviointiasteikkoja.

Perinteisten vihkojen ja reissuvihkojen tai "ruutupaperin" käyttämisen oppimisen edistymisen seurannan välineenä mainitsi 12 opettajaa. Vihkomerkinnät saattoivat olla rasti ruutuun

-tyyppisiä tehtäväkohtaiseen seurantaan perustuvia tai sitten sanallisia kuvauksia oppilaan suoriutumisesta jossain tehtävässä tai toiminnassa. Edistymisen seurannassa käytettiin myös merkitsemistä koulukirjoihin tai tehtävämonisteisiin.

4.2.2 Visuaaliset menetelmät

Sanalliset tai numeraaliset tavat seurata oppimisen edistymistä olivat siis haastatteluiden mukaan yleisimpiä mutta myös visuaalisesta seurannasta oli useita esimerkkejä. Opettajat (n = 12) tai ohjaajat saattoivat käyttää toistuvaa videointia tai valokuvaamista dokumentoimaan oppilaiden toimintaa ja toiminnoissa edistymistä.

- - Katsomme videon oppilaita, me otetaan paljon kuvia, video on hirveen hyvä väline. Siitä tavallaan näkee kun sä oot videoinu vaikka lasta syksyllä, talvella ja vaikka keväällä, ni sä näät. Koska meillä ne tavoitteet on hyvin pieniä. Ja.. sen tavallaan sen edistymisen näkee semmosella pidemmällä aikavälillä, et sä nää viikossa etkä kahdessa mut sä näät vuodessa tai kahdessa, tai viidessä vuodessa että nyt ollaan opittu syömään. Ja mut et videointia mä oon käyttänyt aika paljon se on mun mielestä ehdottoman paras, koska video kertoo ja video on semmonen et sä voit jakaa sitä, myös terapeuttien ja vanhempien kanssa ja. Ja sit tietysti että mä kirjaan ja katon että ne, peilaan sitä oppimista koko ajan niihin HOJKSin tavoitteisiin. (D 27)

Toisaalta käsitys videoimisen hyödyllisyydestä ei kaikkien mielestä aina ollut näin myönteinen. Eräs toinen opettaja kuvailee videon käyttämistä oppimisen edistymisen seurannassa seuraavalla tavalla:

Et, et tää on niinku hienoo, et joku puhuu et joo, meillä videoiaan ja pitää videoia ja ne-, näi ja sitte näkee. Mut mä tiiän kaksikymmentä erityisopettajaa, jotka on videoinu, mutta sanoo et he ei koskaan kerkii kattomaan. Ni ihan ...jos tunti videoidaan, ni pitäs tunti kattoo. Millä ajalla sitä kattoo, ei millään ajalla..

- - et korkeintaan sitä nyt voi tehdä kerran kahteen vuoteen et ottaa jonku lapsen ja sit jos on pienenä videoitu, ni voiaa huvikseen kattoo niitten lasten kanssa et miten se on niinku muuttunu (D 59)

4.2.3 Digitaaliset tavat seurata edistymistä

Digitaaliset kalenterit ja portfoliot ("kasvun kansiot") ovat uudehko tapa seurata oppimisen edistymistä. Laittevalmistajilta on saatavissa ohjelmia, joiden avulla oppilaille voidaan luoda yksilöllisiä digitaalisia koosteita, joihin voidaan kerätä monenlaista materiaalia oppilaan toiminnasta ja esimerkiksi myös tehtävien suorittamisesta. Digitaalisiin kansioihin voidaan ladata tekstien ohella monimuotoista visuaalista aineistoa kuten videokuvaa, piirustuksia, lomakkeita, kaavioita ja niin edelleen. Kasvun kansio voidaan organisoida myös esimerkiksi toiminta-alueittain ja sinne voi toiminta-alueisiin laittaa myös esimerkiksi oppiaineista äidinkielen tai englannin kielellisten taitojen alle. Digitaalisen tiedonsiirron hyvä puoli on, että henkilökohtaista tietoa voidaan helposti siirtää muistitikuille kotiin vietäväksi, jolloin tietosuoja on tiedonsiirron suhteen paremmin hallittavissa. Myös yhteensopivilla laitteilla ja ohjelmilla tiedonsiirto käy kätevästi. Muutama opettaja kertoi käyttävänsä digitaalista kalenterisovellusta, jossa voi hyödyntää myös ääntä ja visuaalisia elementtejä. Kalenteri mahdollistaa ajallisen liikkumisen suoritusten tai päivitysten suhteen, joten sen avulla voidaan seurata myös oppimisen edistymistä. Näiden uusien sovellusten rinnalla käytetään toki

perinteisempiäkin portfolioita, konkreettisia kansioita ja kalentereita. Kuntatason erilaiset tiedonhallintajärjestelmät saattoivat myös hankaloittaa dokumentointia, jos järjestelmät eivät olleet yhteensopivia. Eräässä koulussa oltiinkin juuri ottamassa käyttöön pilvipalvelualueella toimivaa dokumentointijärjestelmää, joka vähentäisi hallittavien järjestelmien määrää.

4.2.4 Seurantamerkintöjen tai -tietojen koosteet

Osa opettajista (n = 10) mainitsi erikseen oppimisen edistymisen seurannassa keräävänsä arviointitietoa yhteen paikkaan, joita voitiin kutsua esimerkiksi kasvun kansioiksi. Kansioiden toteutus ja sisällöt saattoivat hieman vaihdella, osaan oli kerätty vähintään keskeiset tavoitteet, joihin seuranta arjessa kohdistuu, osan sisältö muodostui opettajien mukaan esimerkiksi tehtäväsuoritumista koskevista merkinnöistä. Koosteet olivat joko perinteisiä konkreettisia kansioita tai mappoja, mutta muutamassa haastattelussa mainittiin kansion olevan sähköinen (portfolio). Kansiot mahdollistivat opettajalle ja ohjaajalle oppimisen edistymisen seuraamisen suhteessa tavoitteisiin ja tehtäviin tai vaikkapa toiminta-alueittain tai oppiaineittain.

Lukukauden lähestyessä loppuaan opettaja saattoi käydä kansioihin tai portfolioihin kerätyt kirjaukset ja muut dokumentoinnit läpi joko yksinään tai oppilaan kanssa yhdessä. Tällöin kansio toimi myös oppilaan itsearviointin välineenä. Kansiot saattoivat olla myös linkitetty HOJKSiin, jolloin tavoitteiden ja arvioinnin välistä yhteyttä on helpompi seurata. Sähköinen portfolio antaa mahdollisuuden sisällyttää siihen myös videoita kuvaa, jolloin oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi konkretisoituu ja on myös siirrettävissä sähköisesti.

Oppimisen edistymiseen liittyvien koosteiden hyödyntämistä lukukausitodistusten tai HOJKSin tarkistamisen yhteydessä eräs opettaja kuvailee näin:

V35: Meil on joka päivä ku me tehdään se päiväkirja ni siinä yleensä sitte sen jälkeen, aikuiset vähän kommentoi että miten on päivä menny ja, miten se suju ja, sujuks tänään tää juttu kun se ei toissapäivänä sujunu ja muuta.

... toimareillaki [toiminta-alueittain opiskelevilla] on siis omat kirjat, ni niihin kirjotetaan et tämä tehtävä, tämä päivämäärä, sujui näin. Jos me tehään monistetöitä, niis on päivämäärä ja joku kuittaa vähän että, pysykö se kynä tänään kädessä, oliko kätisyysvaihtoo ja miten nää meni että. Sieltä pienistä palasista se löytyy, et sitte ku, rupee tekee vaikka todistusta tai HOJKSin tarkistusta, ni sit on, pari mappii ja kirja ja sieltä pläräilee sitte, minkälaisii kommentteit siel on ollu. (D 36)

4.2.5 Kokeiden ja testien käyttäminen edistymisen seurannassa

Opettajien haastatteluissa löytyi vain muutama maininta valmiista pedagogisista oppimisen arviointivälineistä tai -menetelmistä. Eräs opettaja kertoi käyttävänsä LukiMatin⁶ testejä: LukiMat on tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. Sama opettaja hyödynsi äidinkielen osalta myös Armi-arviointimateriaaleja⁷. Armi on luokanopettajien ja erityisopettajien käyttöön tarkoitettu materiaali, jonka avulla voidaan arvioida luku- ja kirjoitustaitoa sekä niihin läheisesti liittyviä taitoja. Armi mahdollistaa myös oppilaan luku- ja kirjoitustaidon alkukartoituksen. Varsinaisten

6 <http://www.lukimat.fi/>

7 <https://tuotteet.sanomapro.fi/bu524197-armi-1-luku-ja-kirjoitustaidon-arviointimateriaali-1-luokalle.html>

oppiainepohjaisten kokeiden pitämisestä toiminta-alueittaisessa opetuksessa ei haastattelussa löytynyt mainintaa. Kuusi opettajaa toi selkeästi julki, etteivät kokeet ole soveltuvia toiminta-alueittain opiskeleville oppilailleen.

Oppilaan kehityksen ja käyttäytymisen arvioinnissa neljä opettajaa oli hyödyntänyt PEP-R-menetelmää oppilaan lähtötason arvioimisessa. PEP-R (engl., *Psychoeducational profile revised*) (Schopler ym., 1990) on monipuolinen arviointikonaisuus, jota käytetään yleisesti autismikirjon kehityksen ja käyttäytymisen tasoarvioinneissa. Eri toiminta-alueille kohdistuvista edistymisen seurannan tavoista mainittiin PECS-kuvanvaihtomenetelmä (2 opettajaa) ja vuorovaikutuksen kehittämiseen kohdistuva HYP-menetelmä (1 opettaja): näistä enemmän alaluvussa 4.3.2.

4.2.6 Toiminnallinen oppimisen edistymisen seuranta

Muutama opettaja kertoi toiminnallisesta oppimisen edistymisen seurannasta. Toiminnallisella seurannalla tarkoitetaan tässä yhteydessä tietoista, määriteltynä toimintaan kohdistettua seuranta, joka tavoitteellisena eroaa yleisemmästä oppilaan toiminnan arkipäiväisestä havainnoimisesta.

Toiminnallista arviointia oli haastatteluista kuitenkin hankala eritellä, koska opettajien arviointi edistymisestä perustui joka tapauksessa pääasiassa oppilaan toiminnan havaintoihin koulun päivittäisissä toimissa eikä toiminnan tavoitteellisesta järjestämisestä arviointitarkoituksessa saatu riittävästi tietoa haastatteluista. Alla kaksi esimerkkiä toiminnallisen arvioinnin käytännön toteutuksesta:

- ja sit saattaa olla siis, tällasii testei saattaa olla, et okei nyt, älkää puuttuko, et mä oon tän kans. Et mä saatan sanoa vaikka että, vie roskat roskeen, ni sit mä, me ollaan puhuttu muutenki et ei puututa toisten tekemiseen, ni sit mä esimerkiks seuraan siinä, et mitä tapahtuu. Okei meni hyvin, no hae sakset, hae kynä, pystyykö toimittaa kaks asiaa vai jääkö yhteen ja, tämmösii, sit siinä. Sit ne pitää aina vaa muistaa kirjaa jonneki kalenteriin että, tänään meni kaks ohjetta ja. Yleensä ne ei mene kahta ohjetta. (D 36)

- - Ja sit mä keväällä usein otan sit semmosii, ku mä rupeen miettii arviointeja, ni sit mä luettelen ohjaajille semmosia osa-alueita, mitä pitäs nyt sit tutkii. Et just jotku, et osaaks laittaa vatskarit ja osaaks laittaa kengännauhat ja osaako tämmösen ja tommosen, näit käytännön asioita. Ja välil me saatetaan keskittyä siihen vaiks, et koko porukka vaik harjotellaa sitä viivottimel mittaanmist, et mä testaan et kuinka ne ny osaa käyttää sitä. Et tehdään semmosii vähän semmosii kausia. (D 73)

Eräs opettaja pyrki arvioinnissaan siihen, että toiminnan tasoa olisi mahdollista myös mitata konkreettisesti niin, että mittaaminen olisi yksiselitteistä:

Et se tehtävä ois niin selkee että sen jokainen pystyy tekemään samalla tavalla ja sillä lailla että se ei oo vaan muttu että tuntuu että tää nyt meni jotenki kolmosen arvoisesti. Vaan et sen jotenki voi mitata että se on nyt, näin on onnistunu. (D 30)

Opittua eli oppilaan edistymistä jollain alueella saatettiin myös tarkastella ajallisesti taakse päin kurottuvalla, oppilaan toimintaan kohdistuvalla seurannalla mutta kyseessä voi silloin olla yhtä lailla pikemminkin arjen jonkin toiminnan kehittymisen kuvaus kuin tietoinen tavoitteista nouseva arviointi. Aineistossa tätä yhteyttä oli hankala todentaa, jos seurantaan ei oltu

sidottu tavoitteiden kuvausta. Kuvaukset kuitenkin antavat havainnollisen kuvan siitä, minkälaisesta prosessista käytännössä on kyse:

- - Just esimerkiks joku ruokailu et ku oppilas tulee kouluun, ja täysin syötettävä syö pelkästään soseutettuu ruokaa, sit me ollaan neljännel tai viidennel luokalla hän syö itte, ei tarvi enää syöttää ja saa ol jo haarukkahienonnettuu ruokaa ni siis onhan me jumalaton matka kuljettu et me ollaan siellä. Tai sit hän oppii pois vaipoist et hän pystyy ilmottaan et nyt haluan vessaan ja housut pysyy kuivana, ni siin on mittari parhaimmillaan [naurahtaa]. (D 82)

Oppilaan edistyminen saattoi näkyä opettajille myös oivalluksena opitun yleistymisestä esimerkiksi koulusta kotiin, mikä kertoo oppilaan kohdalla jo isosta edistysaskeleesta. Alla esimerkkinä kirjattu välähdys opettajan tunnelmista tällaisessa tilanteessa kuvaa kuitenkin arviointiprosessia, josta ei käy ilmi tavoitteellisuus, joten sitä ei voida puhtaasti luokitella toiminnalliseksi seurannaksi raportin käsitteen määrittelyn mukaan.

Eli sen jälkeen ku tähän lähettiin esimerkiks viime vuonna siihen että oppilas piti aamupiirin toisille oppilaille et se ei ollut opettajajohtosta vaan se oli oppilasjohtonen niin kun se elokuussa aloitettiin niin joulukuussa alko tulla kotona viestiä että, kun lapsi puhuu kotona että mitä tapahtuu huomenna tai viikon päästä et kun siellä alko nähä se tulos että kun lapsi joutu kertoo että mitä teki eilen kotona ja kysyä lapselta toiselta lapselta vuorotellen, niin siinä meni se kolme neljä kuukautta. Nehän on sitä arviointia että hitsi tää näkyekin kotona tämmönen oman ajattelun, konstruointi. (D 76)

4.2.7 Oppimisen edistymisen ajallinen seuranta

Edistymisen seurannasta kertoessaan opettajat saattoivat mainita myös seurannan aikavälin esimerkiksi viittaamalla päivittäiseen, viikoittaiseen, kuukausittaiseen tai lukukausittaiseen seurantaan. Oppimisen edistymisen seuranta koskevaan kysymykseen vastanneista suurin osa (79 %) opettajista kertoi tällaisesta ajallisesta välyksestä, jolla he arvioivat oppimisen edistymistä. Ajallinen näkökulma edistymisen seurantaan näkyi paitsi maininnoissa seurannan taajuudesta tai useudesta myös esimerkiksi HOJKS-keskusteluiden ajankohtiin liittyvänä tai todistuksenannon ajankohtina.

Seurannan selkeitä aikavälejä koskevat ilmoitukset jakautuivat ulottuvuudelle, jonka toisessa päässä oli päivittäin tapahtuva seuranta ja toisessa lukuvuosittain. Päivittäin tapahtuva seuranta oli yleistä; näin ilmoitti 29 opettajaa. Osa opettajista (n = 26) ilmoitti oppimisen edistymisen seurannan olevan jatkuvaa tai sitä mainittiin tapahtuvan ”koko ajan”. Muutama opettaja sanoi seuraavansa edistymistä ”säännöllisesti” mutta ilman tarkennuksia aikaväleistä. Viikoittaisesta seurannasta kertoi 24 opettajaa, ja nämä viikoittaiset seurannat liittyivät useimmiten kerran viikossa sovittuihin tiimipalaveriin.

- - et se riippuu sit taas lukujärjestyksestä että kuin usein niit on. Mut jos mä sanosin et kaks kertaa viikossa et jos on niinku äidinkieli ja matikka esimerkiks niin niitä nyt ainakin arvioidaan, tai sitten jos on pukemisen tai ruokailun tavoitteita ni niitäkin, ei nyt ihan joka päivä mut et - - sanotaan nyt vaik kerran viikos. (D 55)

Muutamit opettajat venyttivät oppilaiden edistymisen seurannan jopa vuosien mittaiselle janelle ja perustelivat sitä oppilaiden hitaalla edistymisellä ja toisaalta jopa taantumisella:

- - sen tavallaan, sen edistymisen näkee semmosella pidemmällä aikavälillä, et sä nää viikossa etkä kahdessa, mut sä näät vuodessa tai kahdessa, tai viidessä vuodessa että nyt ollaan opittu syömään. (D 27)

Seuranta sidottiin ajallisesti usein myös 'virallisiin', normien edellyttämiin tapaamisiin opiskelijan, henkilökunnan, huoltajien tai moniammatillisen tiimin eri jäsenten kanssa. Näistä tapaamisista useimmiten mainittiin HOJKS-neuvottelut syksyisin ja keväisin (n = 27). Osa opettajista (n = 10) liitti myös lukukausi- ja lukuvuositodistukset oppimisen edistymisen seurantaan kertoessaan edistymisen seurannan ajoittumisesta. Väliarvioinneista oli viisi mainintaa. Yksittäinen opettaja saattoi mainita useammankin aikavälin kertoessaan edistymisen seurannasta; useimmat jaksottelivat seurantaan yhdestä kolmeen eri aikavälillä mutta muutama opettaja mainitsi jopa kuusi tai seitsemän erilaista aikavälystä tässä yhteydessä.

4.2.8 Edistymisen kuvailussa käytetyt arviointiasteikot

Edistymisen seurannan kuvailemisessa suuri osa opettajista (40 %) sanoi oppimiseen liittyviä havaintoja kriteereillä, jotka saattoivat esimerkiksi olla kaksijakoisia eli dikotomisias, kuten osaa/ei osaa tai kiinnostusta ilmaiseksi eli kiinnostaa/ei kiinnosta. Yhtä lailla edistymistä voitiin kuvailla moniportaisilla asteikoilla, kuten tuen tarpeen asteikolla (täysin avustetusti – vähän avustetusti – osittain itsenäisesti – itsenäisesti) tai osallistumisen tasoa kuvaavalla asteikolla (ei osallistunut ollenkaan – tekee jo itsenäisesti). Eräs opettaja ilmoitti siirtyneensä numeraalisesta arvioinnista toiminnan sujumista ja avuntarvetta kuvaavaan seurantaan, mikä hänen mukaansa mahdollistaa muutosten teon tunnin kulkuun. Edistymistä voitiin kuvailla myös osaamistason variaatioilla, joita voitiin merkitä myös päivittäin muistiin:

- - meil on semmonen, paperi, mihin me merkataan aina, siis sitä seurataan päivittäin että osatut ja... ei lainkaan osatut taikka sit semmoset orastavat taidot ni merkataan aina sitte siinä opetuksen yhteydessä. Että se on nyt ainakin semmonen yks joka toteutuu.. nyt päivittäin sitte näis yksilöopetustilanteissa ja sitten toisaalta, meil on tiimipalaveri on kerran viikossa jossa käydään vähän läpi sitte.. eri, koska ohjaajatki on niin paljon mukana siinä hommassa niin eri huomioita siitä oppimisesta. Ja tietysti niitä suhteutetaan sitten aina siihen HOJKSiin (D 25)

Eräs opettaja mainitsi vielä käyttävänsä arvioinnissa kolmen vuoden kokoamistyön tuloksena syntynyttä "lausepankkia", joka sisältää sanallista arviointia varten valmiita lauseita toiminta-alueille.

Yksittäisten tehtävien suoriutumisen yhteydessä käytettiin erilaisia arviointiasteikkoja, joista melko yleistajuiset kuvailut (n = 12) esiintyivät useimmin opettajahaastatteluissa. Kuvailuissa voitiin pelkistetyimmillään esimerkiksi kertoa, osasiko oppilas tehdä jonkin tehtävän vai ei tai pystyikö oppilas tekemään tietyn asian vai pitikö palata aiempaan vaiheeseen. Tehtävän vaikeus- ja suoriutumistasoa voitiin haarukoida myös arvioimalla, oliko tehtävä oppilaalle haastava vai helppo. Eräs opettaja (D 75) toi esiin myös tunnelman tehtävää tehtäessä ("mikä fiilis").

TEACCH-ohjelman koritehtävät mahdollistavat tehtävien systemaattisen arvioinnin, mikäli tehtäväkohtaisessa seurannassa käytetään järjestelmällisesti menetelmään kuuluvia seurantalomakkeita. Koritehtävät juontavat kokonaisvaltaisesta ja hyvin strukturoidusta TEACCH-toimintamallista (ohjelmasta), jossa yksilölliset koritehtävät ovat osa toiminta-

tapaa (ks. tarkemmin TEACCH-ohjelmasta esim. Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin sivuilta⁸). Haastatteluista ei käynyt ilmi, kuinka tarkkaan TEACCH-ohjelmaa muuten käytettiin mutta ainakin oppilaan koritehtävien osalta jotkut opettajat kertoivat (n = 6) täyttävänsä tai pyrkivänsä täyttämään arviointilomakkeen aina tehtävien tekemisen jälkeen. Koritehtävistä yleensä löytyi maininta yhdeksältä opettajalta. Koritehtävien lomakkeilla arviointiasteikoksi mainittiin numeerisesti (n = 5) joko 1–5 tai 1–4, jossa numero neljä tai viisi viittasi itsenäiseen työskentelyyn eli oppilas suoriutui itsenäisesti kyseisestä tehtävästä. Asteikon eri portaita saatettiin myös kuvailla myös sanallisesti esimerkiksi avustamisen tarpeen mukaan. Lisäksi lomakkeilla saatettiin osaamisen tasoa kuvailla myös symboleilla eli kirjata niille plussia ja miinusia tai rasteja.

Tehtäväkohtaisia merkintöjä kirjattiin myös perinteisesti ruutupaperille rastittamalla. Lomakkeiden merkinnöistä voitiin siten päätellä myös kehityksen suunta eli oliko kyseessä nousu- vai laskusuuntainen trendi. Kirjausten perusteella tehtävien vaikeusastetta voitiin muokata haluttuun suuntaan esimerkiksi niin, että jos lomakkeella alkoi jonkin tehtävän kohdalla esiintyä viitosta, oppilaalle lähdettiin etsimään vaativampia tehtäviä.

4.3 Oppimisen edistymisen seurannan kohteet ja sisällöt sekä tavoitteiden asema

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, 73–74.)

Arvioinnin tulisi siten selkeästi olla yhteydessä oppilaan tavoitteisiin mutta ainakin oppimisen edistymisen seurantaan haarukoivissa haastatteluvastauksissa tavoitteista puhuttiin yllättävän vähän ja tavoitteiden yhteys suoriutumisen arvioimiseen jäi suurelta osin epäselväksi. Tässä yhteydessä on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että koko haastatteluaineisto sisälsi myös kysymyksiä esimerkiksi tavoitteiden asettamisesta mutta tämän selvityksen tehtävänanto kietoutui nimenomaan edistymisen seurannan analyysiin. Raportin tulososiossa näkökulma on siten tavoitteissa vain siltä osin kuin ne ilmenevät opettajien vastauksissa edistymisen seurantaan liittyen.

Tässä luvussa esitellään tuloksia näkökulmista, joista tavoitteiden yhteys edistymisen seurantaan muodostaa vain yhden, edellä mainitun reunaehdoin analysoidun osion. Koska tavoitteista puhuttiin niin vähän, tarkastelupisteiksi otettiin se, mihin toimintoihin tai suoriutuksiin opettajat kiinnittivät huomionsa eritellessään edistymistä ja siihen, minkälaisia sisältöihin edistymisen seuranta kohdistui.

4.3.1 Tavoitteiden ja HOJKS-asiakirjojen näkyminen edistymisen seurannassa

Arvioinnin tulisi siis olla selkeästi yhteydessä oppilaan tavoitteisiin mutta oppimisen edistymisen seurantaan haarukoivissa haastatteluvastauksissa tavoitteista puhuttiin pääasiassa

8 <https://www.voppi.fi/oppimisen-tuki/koritehtavat-1/5-teacch-ohjelma-ja-strukturoitu-opetus/>

yleisluontoisesti HOJKS-tapaamisiin liittyen: HOJKS-maininnoissa (n = 36) oli useimmiten kyse HOJKS-**tapaamisista** huoltajien kanssa joko syksyllä (tavoitteiden laatiminen/tarkistaminen) tai keväällä (arviointikeskustelut). Näistä HOJKS-tapaamisista kertoessaan noin puolet (n = 17) opettajista otti yleisluontoisesti esiin myös tavoitteet ja niiden suhteen oppimisen edistymisen seurantaan mutta lähes saman verran (n = 19) jätti tavoitteet kokonaan mainitsematta tässä yhteydessä. Opettajista seitsemän mainitsi tavoitteet sitomatta niitä HOJKSiin mutta yhdistäen ne edistymisen arvioimiseen.

Tehtävistä suoriutumisen arvioinnin yhteydessä kuusi opettajaa yhdisti suoraan tavoitteet ja tehtävät eli näissä maininnoissa ilmeni konkreettisten tehtävien ja niiden arvioimisen juontuminen tavoitteista käsin. Tavoitteiden asettamista ja arviointia koskevat seikat aiheuttivat joissakin opettajissa epävarmuutta: vaikka edistymistä seurattaisiin ja kirjattaisiin artikuloitujen tavoitteiden mukaan, niin silti arviointi suhteessa tavoitteeseen saattaa sisältää tulkintaa:

- - Ja sit se, että tota myöski se, et millai niit kirjataan niitä edistymisiä, et tullaan tähän tavoiteasetteluun, et onks se lause niin selkee, et kaikki ymmärtää, ohjaajat, sen samalla tavalla, sen tavoitteen. Vai onks se tulkinnanvaranen, et mitä arvioidaan. (D 55)

Tavoitteet saattoivat olla kirjattuina luokkahuoneen oveen kiinnitettyyn listaan, johon opettaja tai ohjaaja sitten merkitsi oppilaan suoriutumisen asteikolla 1–5. Arviointiprosessissa olennainen tavoitteiden sekä tehtävien ja niistä suoriutumisen tiivis yhteys tuli siten näkyväksi arjessa. – Kaksi opettajaa määritteli tavoitteet haasteiden kautta.

4.3.2 Opettajan huomion kohde oppimisen edistymisen seurannassa

Haastatteluvastauksissa tavoitteiden ja edistymisen seurannan yhteys jäi hieman epäselväksi, joten tässä aluvussa pyritään tarkentamaan kuvaa tarkastelemalla sitä, mitä tai minkälaisia asioita opettajat havainnoivat tai seuraavat, kun kyseessä on oppimisen edistyminen. Huomiot kertonevat myös siitä, mitä opettajat pitävät oppilaiden tavoitteiden kannalta tärkeänä mutta toisaalta ehkä myös siitä, mitä yleensä on mahdollista havainnoida tai seurata. Seurannan kohteet konkretisoivat siten kuvaa edistymisen arvioinnista koulujen arjessa. Seurannan kohdistumisesta johonkin tiettyyn seikkaan, toimintaan tai tavoitteeseen mainitsi kaikkiaan 44 opettajaa (46 % kaikista opettajista).

Aineistossa kerrottiin muun muassa tehtävistä suoriutumiseen, eri toiminta-alueisiin ja käytäytymiseen liittyvästä edistymisen seurannasta. Selvästi useimmin mainittu kohde oli tehtäväkohtainen seuranta, johon vähintään joka toinen jostain seurannan kohteesta raportoinut opettaja (n = 25) viittasi haastattelussaan. TEACCH-menetelmään kuuluvien koritehtävien käyttämisestä edistymisen seurannassa raportoi yhdeksän opettajaa, joiden haastatteluista kävi ilmi lähes päivittäiset edistymisen seurannat ainakin näiden tehtävien osalta. – Koritehtävissä käytetyistä arviointiasteikoista on kerrottu tarkemmin aluvussa 4.2.8.

Oppimisen edistymisen seurannasta kertovissa haastatteluosuuksissa ei juuri kerrottu tehtävien sisällöistä eli mihin oppimisen edistymisen seuranta tarkalleen kohdistui. Tämä saattaa osin johtua opettajille esitetyn kysymyksen muodosta (Miten seuraat oppimisen edistymistä?). Oppimisen edistymisen seurannasta ei juuri kuvailtu toiminta-alueiden kokonaisuuksista käsin mutta eri toiminta-alueisiin liittyviä yksittäisiä sisältöjä nousi haastatteluissa tuki esiin. Esimerkiksi päivittäisten toimintojen toiminta-alueeseen kuuluvia mainintoja löytyi

kuuden opettajan haastatteluista, ja näissä pukemiseen tai ruokailuun liittyvien asioiden edistymistä koskevat haastattelunpätkät olivat tyypillisiä. Käyttäytymisen tai yleensä kehityksen mainitsi yhteensä kahdeksan opettajaa, ja oppiaineisiin liittyvät maininnat viiden eri opettajan vastauksissa koskivat äidinkieltä tai matematiikkaa. Kommunikaatiota, kielellisiä taitoja tai vuorovaikutusta koskevia mainintoja oli muutama. Taulukkoon 1 on koostettu seurannan aiheisiin tai sisältöihin liittyviä tietoja.

TAULUKKO 1. OPPIMISEN EDISTYMISEN SEURANTA AIHEITTAIN

Sisältöalue	n	Esimerkkejä aiheista
Päivittäiset arjen toiminnot	6	ruokailu ja syöminen, pukeminen, henkilökohtainen hygienia
Äidinkieli	4	lukeminen, kirjainten tunnistaminen
Matematiikka	2	matematiikan tunnilla edistyminen
Käyttäytyminen	6	yleinen käyttäytyminen koulussa aggressiivinen käyttäytyminen
Kehitys	3	tarttuminen, käteisyydenvaihto
Kommunikaatio Vuorovaikutus	3	viittomat HYP-hetki*
Muita yksittäisiä	6	prosessi, yleistäminen, liikunta, ryhmätilanteen havainnointi, viivoittimen käyttäminen, palapelin kokoaminen

*HYP = huomioivaa yhdessäoloa vuorovaikutukseen -malli

Kaksi opettajaa mainitsi seuraavansa oppilaiden kommunikaatiotaitojen kehittymistä PECS-menetelmän avulla. PECS (*Picture Exchange Communication System*; Frost & Bondy, 2002) on vuorovaikutuksen oppimisen menetelmä, joka perustuu kehityksen vaiheisiin. PECSin käyttäminen edistymisen seurannassa perustuu siten havaintoihin tiettyjen kehitysvaiheiden saavuttamisesta. Yksi opettaja kertoi puolestaan arvioivansa vuorovaikutuksen kehittymistä HYP-menetelmän⁹ avulla. HYP® eli ”huomioivaa yhdessäoloa vuorovaikutukseen” on suomenkielinen versio australialaisen Sheridan Fosterin vuonna 2008 kehittämästä HOP-toimintamallista, jonka tavoitteena on vuorovaikutuksen vahvistaminen (Foster, 2008). Sama opettaja toi myös esiin Kehitysvammaliiton Tikoteekin kehittämän OIVA-vuorovaikutusmallin¹⁰, jonka avulla muun muassa kehitetään puhevammaisten ihmisten ja työntekijöiden vuorovaikutustaitoja. Pari opettajaa nosti toiminta-alueista esiin kognitiiviset taidot ja pari kommunikaation mutta eivät yllä mainittuja PECSin käyttäjiä lukuun ottamatta eritelleet, miten eri toiminta-alueilla oppimisen edistymistä yleensä seurataan. Kaksi opettajaa kertoivat myös seuraavansa muiden kuin kognitiivisten taitojen tai kommunikaation edistymistä arjen havaintoihin perustuen mainitsematta tarkemmin esimerkiksi havaintojen dokumentoinnista.

4.3.3 Oppilaan tekemä itsearviointi osana oppimisen edistymisen seurantaa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaan edellytyksiä itsearviointiin tulee kehittää (Opetushallitus, 2014, 47), mikä tarkoittaa sitä, että oppilaita ohjataan

9 <https://www.kehitysvammaliitto.fi/tikoteekki/toimintamallit/hyp/>

10 <https://www.kehitysvammaliitto.fi/tikoteekki/toimintamallit/oiva>

havainnoimaan paitsi omaa niin myös yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajille. Tämä luo edellytyksiä oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymiselle perusopetuksen aikana. Itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin avulla jokainen oppilas voi tulla tietoisiksi edistymisestään ja ymmärtää, miten itse voi vaikuttaa oppimiseensa ja koulutyössä onnistumiseen (Opetushallitus, 2014, 47–49.) Itsearvioinnin taitojen kehittäminen on siten osa jokaisen oppilaan oppimista. Toiminta-alueittain järjestettävää opetusta koskevan INTO-hankkeen opettajahaastatteluissa oppilaan itsearvioinnin otti esiin 17 opettajaa oppimisen edistymisen seurantaan liittyen. Itsearviointia on opettajien mukaan toteutettu välittömästi oppituntien tai toiminnan yhteydessä useimmiten joko esimerkiksi peukuttamalla (peukalo ylöspäin, jos on mennyt hyvin tai peukalo alaspäin, jos on ollut hieman hankalampaa) tai hymynaamasymboleilla. Oppilaat olivat arvioineet omaa oppimistaan puhekyvyn niin sallissa joko verbaalisti tai puhetta tukevilla/korvaavilla menetelmillä. Itsearviointia voitiin harjoitella myös videoiden avulla eli oppilas ja opettaja katsoivat yhdessä oppilaan videoitua toimintaa tai suoritusta.

Itsearviointia voitiin harjoitella monella eri tavalla, joista esimerkkinä pätkä erään opettajan haastattelusta:

- - Että itsearviointia sen verran millä tasolla he ovat itse siinä arvioinnissa, miten sitä pystyy, että se voi olla peukku ylös peukku alas, se voi olla sanalla "hyvin meni" tai tarviinko apua tai mihin omasta mielestä tarvii apua. Tai sitten aikuisen, mun antamaa palautetta tai sitten ohjaajan. Mut perjantaisin meillä on yks tunti varattu semmoselle tunnille, missä me mietitään mitä tällä viikolla on tehty, mitä opittu. Ja siinä me käydään jokaisen oppilaan kohalla läpi positiivinen palaute. Eli hän ite yrittää miettiä, että mikä on erityisesti tällä viikolla onnistunut - - (D 66)

Itsearvioinnin tulisi mielellään tapahtua aika pian toiminnan jälkeen tai sen yhteydessä, koska oppilaan muistin toiminta ei aina mahdollistanut pidemmän aikavälin arvioita. Oppimista koskevan palautteen (itsearviointiprosessin) ajankohdassa piti siten huomioida oppilaan kannalta asianmukainen tilanne, jotta oppilas oivaltaisi itsearvioinnin idean. Opettajat toivat kuitenkin esiin kysymyksen myös itsearvioinnin "tehokkuudesta" tai luotettavuudesta eli siitä, miten oppilaat ymmärtävät omaan toimintaansa kohdistuvan itsearvioinnin: "se on sitte vähän kysymysmerkki, että miten sen tehokkuus, miten sen toimivuus". Kyse voi opettajien mukaan siten myös olla itsearvioinnin mielekkyydestä näiden oppilaiden kohdalla.

Koulussa saattoi myös olla vakiintunut tapa harjoitella itsearviointia:

- - Sitten tietysti keskustellaan tai tehään sellanen itsearviointi, meillä on helppo käytännön pohja, oppilaan kanssa kysytään hänen ajatuksia esimerkiksi. No, mitäs mä esimerkiksi nyt heitän? Et esimerkiksi matikassa, pluslaskua, harjotellaanko, mitä mieltä olet, pystytkö sä siihen esimerkiksi 1+3 tällaisia laskuja tehään. Ja miten oppilas siihen suhtautuu (D 14)

Toisaalta opettajat eivät välttämättä aina käyttäneet käsitettä 'itsearviointi', vaikka haastatteluista kävi ilmi, että oppilaan kanssa keskusteltiin ja hänen huomionsa tietoisesti kiinnitettiin oppilaan oppimisen edistymiseen. Siitä, miten itsearviointi käytännössä oppilailta sujuu, löytyi havainnollinen arjen esimerkki erään opettajan haastattelusta:

- Hmm noh siis nää on – ei mulla tuu mitää muuta mieleen ku yks tilanne viime viikolta yhtäkiä tuli se mieleen kun me olaan mietitty paljon miten mejän opilaitta esim itse

arviointi että miten se tehdään ja me ollaan sit päädytty siihen että me ollaan otettu videoita heistä niinkun pitkin viikkoa tossa ja siten aina perjantaina viikonlopuksi katottu niitä videoita ja muistelttu sitä viikkoa että mitä ollaan tehty ja minkälaisia jutuja ja siinä vaiheessa kun semmonen meidän autisti poika joka ei hirveesti kiinnittä huomiotta ympärilleen ja siin oli video hänestä ja hän löi itseään rintaan hän sano omalla kielellään että minä ja se oli niin kun semonen hetki että ei vitsi että sinä josta minä ajatelin sulle on hirveän vaikean hoksata niin kun asioita varsinkin sitä itse arviointia noh siihen pääsi sitten helposti jututtaa häntä että nii että sinä ja sulla tuola mukavaa ja näätkö ja niinkun tuomaan sitä arviointia siihen niin se oli tosi hyvä hetki niit on paljo paljon tommosia pieniä. (D 17)

4.4 Oppimisen edistymisen seurannan perusteluista

Aineistosta nousi esiin myös oppimisen edistymisen seuranta tai arviointia koskevia yleisempiä periaatteita tai näkökulmia. Oppilaan oikeusturvan, oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen kohtelun sekä seurannan tiedonsiirron kannalta haasteellinen dokumentoimatta jättäminen on eräs tällainen seikka. Toinen osittainen näihin samoihin teemoihin liittyvä haaste ilmenee seurannan välitteisyudessa, jonka tuloksia on esitetty jo aiemmin alaluvussa 4.1.3. Tässä luvussa esittelemme kirjaamisen systemaattisuuteen liittyviä tuloksia sekä arviointiperiaatteita tai arviointia yleensä koskettelevia puheenvuoroja.

4.4.1 Ei systemaattista seuranta tai kirjaamista

Aineistossa neljä opettajaa sanoi suoraan, etteivät kirjaa tai muuten dokumentoi havaintojaan oppilaiden edistymisestä. Kaksi opettajaa kertoi kirjaavansa edistymistä vain satunnaisesti tai poikkeustapauksissa; seurantatiedon välittäminen suullisesti oli heidän mielestään tehokkain tapa seurata edistymistä. Edellä mainittujen lisäksi kaksi opettajaa nosti esiin aikuisten välisen kuulumisten vaihtamisen opintojen edistymisen seurannassa mutta eivät tässä yhteydessä maininneet mitään informaation kirjaamisesta.

Perusteluina kirjaamisen sivuuttamisesta mainittiin ne seikat, ettei seurantaan löydy valmiita pohjia, kokemus siitä, ettei opettaja itse tarvitse kirjaamista sekä luottamus omiin arviointitaitoihin ja oppilaantuntemukseen. Perusteluna käytettiin myös sitä, että oppilaan edistymistä koskevista havainnoista keskustellaan muiden kanssa esimerkiksi viikkopalaverissa, mikä ymmärrettiin jatkuvana tai seuraavana arviointina. Opettajat painottivat päivittäisten havainnointien ja seuraamisen pohjalta nousevaa käsitystä oppilaan edistymisen kokonaiskuvasta mutta eivät ottaneet tässä yhteydessä esiin käsitystensä todentamista tai edistymisen dokumentointia tiedonsiirron kannalta. Alla kokonaan dokumentoinnin ohittaneen opettajan näkemys edistymisen seurannasta:

Opettaja: No havainnoimalla. Et se on ihan ehdottomasti se tärkeä, keino. Varsinkin näillä toiminta-alueittain, opiskelevilla.

Haastattelija: Onkos mitään kirjallista seuranta käytössä sulla? Jotain, pohjaa tai että teet itsellesi?

Opettaja: Ei oo. Ei oo ainakaan semmosta valmista että kyllähän niitä vois. Kirjata. Ylös sit vaikka ihan itsekin omaan johonkin vihkoon mutta, en oo silleen tehnyt sitä. Itse

luotan kuitenkin omaan sellaiseen. Mulla näe kehukset säilyy sitten [naurahtaan:] kuitenkin omassa päässä. Ettei tarvitse, en koe tarvitsevani sellaista kirjaamista. Eikä oo mitään olemassakaan mitään valmiita pohjia. (D 16)

Tarvetta kirjaamiselle kuitenkin koettiin olevan:

Haastattelija: Onks sulla joku systeemi millä sä seuraat tätä oppilaitten edistymistä?

Opettaja: No ei sen kummempaa muuta kun jos on-, no tietysti niissä tilanteissa kun on jotain haasteellista, niin sit pakostikin mennään, seurataan rasti ruutuun. Mut ei, mä ensimmäiset vuodet, niin se vanha diagnostinen päiväkirja oli erinomaisen hyvä, mutta mä en saanu sitä, ehkä joku toinen vois saada toimimaan täällä niin hyvin kuin se ois ollu, että se on puute. Mä oon monesti ajatellut että meillä pitäisi olla semmonen, että se on vähän kuitenkin semmonen mututuntuma ja huomio, et sitten me käydään läpi että no nyhän tää asia osataan ja sitten siirrytään. Mut ei semmosta systemaattista ei oo. (D 68)

Vastapainona dokumentoinnin sivuuttamiselle voidaan tähän vielä lainata opettajaa, joka ytimekkäästi ilmaisi käsityksensä kirjaamisen tai muun dokumentoinnin olennaisuudesta toiminta-alueittaisessa opetuksessa:

Se kirjaamisen tärkeys on ja se periaattees en mä tiie onks sil välii et kirjotaks sä sen paperil vai otaks sä videoita, mut sul on joku dokumentointisysteemi, mis sä pystyt sen sillai, ku ethän sä nyt kaikkii voi muistaa. Niist se näkyy et se on edelleen tärkeitä et sä raapustat ain johonkin. Jokasel on joku, kenel sit on joku tehtäväkansio tai mikä vihko mihin sä pistät ylös et miten tänään meni ja mikä siihen vaikutti ja sit et on täältä lähdetty ja on tonne päästy. (D 82)

Aineistoon kuului näiden lisäksi myös sellaisten opettajien haastatteluja, jotka ilmoittivat perustavansa edistymisen seurannan vahvasti havainnoimiselle mutta jotka samassa yhteydessä mainitsivat HOJKS-neuvottelut tai niihin liittyvät tavoitteenasettamiset. Sanamuodoista voitiin päätellä, että opettajat kuitenkin tekivät jonkin tason kirjaamista eikä heitä siten luokiteltu tähän alaluokkaan.

4.4.2 Arviointiperiaatteista

INTO-hankkeen haastatteluaineiston yhtenä teemana olivat opettajien pedagogiset periaatteet. Oppimisen edistymisen seuranta tai arviointia yleensä koskevia pedagogisia näkemyksiä nousi esiin kuitenkin vain joissakin haastatteluissa. Yksi opettaja ilmaisi selkeästi, että arviointimateriaalia pitää mukauttaa, vaikka jokin arviointimenetelmä olisikin käytössä. Kyseinen opettaja ei kuitenkaan kertonut esimerkkiä jostain tällaisesta arviointimateriaalista. Pedagogisten periaatteiden yhteydessä esiin nostettu positiivinen pedagogiikka näkyi muutaman opettajan vastauksissa myös, kun aiheena oli suoriutumisen oppilaalle annettun palaute.

- - Ja sit toki heiän joka päivän jälkeen ni oppilaan kans itte käydään niinku läpi millai päivä on menny ja mis on onnistunu ja, ja missä ei. Kaikil on vähän eri systeemi siihenki. - - Missä ei, tai sit no, ei me nyt välttämät mie-, yleensä aina yritetään miettii se et jäis se positiivisuus. - - (D 49)

Eräs opettaja viittasi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014) kertoessaan pedagogisesta suhtautumisestaan arviointiin:

- - mä oikeestaan ite vähän yritänki sillai uuden opsin mukaisesti, et me oltas niinku
- - avointa ois se arviointi ja se ois koko ajan näkyvää ja sitä tehtäs niinku kaikki ketkä lapsen kans ympärillä työskentelee niin tekee. (D 62)

Oppimisen edistymisen seurannassa kollektiivisuus ja aikuisten välisen yhteistyön merkitys nousivat vahvasti esiin paitsi aiemmin esitellyissä tuloksissa erityyppisten keskustelujen ja neuvonpitojen osalta myös erikseen selkeästi ilmaistuina näkemyksinä yhteisöllisyyden merkityksestä. Eräs opettaja nosti erikseen esiin myös oppilaat yhteisestä jakamisesta puhtausessa. Alla vielä näyte haastattelukohdasta, jossa opettajien välinen yhteisöllisyys nousee hyvin esiin:

Mm. Ja sitten se perustuu aika semmoseen mun mielest, aikuisten väliseen jollain taval semmoseen kiinnostukseen ja yhteisöllisyyteen siitä asiasta. Et me jaetaan niinku tänäänki just niin mä aikuisilleki sanoin et [kuiskaa] ”kattokaa vähän, se haki sen” ja sit mä näytän ite et kato se haki sen nimen ja tällai mä näin niin sit se iteki kato näytti näin. Mut että tavallaan me myös jaetaan niitä, keskenämme. Ja sit mä sanoin et aika hyvin tulee nykyään aika hyvin on mukana nyt nois jutuissa ja. Sano et joo et se on niin kiinnostunu näist jutuista. Mut aika sillee pienesti. Me ollaan hirveen työorientoitunu porukka. Ja jollain taval pakko saada viboi siitä, muuten se ei onnistu niin siitä niistä oppilaista (D 42)

Oppimisen edistymisen seurantaan ja arviointiin yleensä kohdistuvien periaatteiden lisäksi opettajat (n = 11) toivat monin paikoin esiin huolensa toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa sen, että oppilaiden edistyminen oli niin hidasta tai pienin askelin etenevää. Edistymisen seuraamisesta ja muutosten havaitsemisesta saattoi siksi toiminta-alueittaisessa opetuksessa tulla haastavaa ja edellytti erilaista suhtautumista kuin esimerkiksi oppiaineisiin perustuvassa muussa opetuksessa. Eräs opettaja painotti sitä, että opetuksessa tulisi osata iloita pienistä edistysaskeleista. Edistymisen seuranta saattoi edellyttää jopa useamman vuoden ajalle ulottuvaa havainnointia. Lyhyemmällä arviointi- tai seurantajaksolla ongelmaksi muodostui toisinaan epäselvyys siitä, mitä itse asiassa pitäisi seurata tai arvioida, koska muutosta oli vaikea huomata.

Mutta sit jos aattelee ihan niinku näin kokonaisuutena, ni sitte sitä koko talvee, tai sanotaan nyt jouluun mennessä vedetään aina vähän yhteenvetoo, että mitä on, mitä me ollaan saavutettu, vai ollaanko saavutettu yhtään mitään, että ku se oppiminen on kuitenkin niin hidasta. (D 70)

Oman mutkansa edistymisen seurantaan toi erään opettajan mukaan myös se, että toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppilaiden oppimisessa voi tapahtua myös taantumista (D 26). Lisäksi opettajien haastatteluissa nousi esiin myös turhautuminen vallitsevaan tilanteeseen, jossa ohjeistusta edistymisen seurantaan ei oikein näytä olevan: ” Et just ku ei oo olemassa mitään, et ei oo mitään opeopasta, et katotaan miten näin kannattaa tehdä, vaan meidän pitää kaikki ite keksiä” (D 61). Opettajilla oli toki ratkaisujakin hitaan edistymisen havainnointiin. Eräs opettaja kertoi, että ”pakosti siitä [edistymisestä] pitää keskustella, muuten niitä [pieniä askeleita] ei huomaa” (D 27). Toinen opettaja puolestaan luotti videointiin:

- - Se video on, paras keino mitä mä oon löytänyt. Ne muutokset on niin pieniä et se arjen havainnointi ei ihan riitä sitä havainnoimaan et mitä siinä kaikkea on mahdollisesti tapahtunut. (D 12)

Oppimisen edistymisen seurannan haasteellisuus nousi paitsi edistymisen verkkaisuudesta myös siitä, että oppilaan toimintaa tai suoriutumista oli vaikea "mitata" tai havaintojen tulkinta saattoi poiketa havaintojen tai kirjaajasta riippuen:

- - Mut sen huomaa myös, et ohjaajien on, ei kaikkien ohjaajien, mut osan ohjaajista on tosi vaikea arvioida sen oppilaan toimintaa, eli sit usein ohjaajalta saa vaan et "joo meni ihan hyvin". Ja sit taas se ei niinku kerro mulle yhtään mitään, hehe. Ja mikä sit on kenenkin "hyvin". Et on ehdottomasti semmonen asia, mihin pitäis panostaa ja keksiä niitä keinoja. (D 78)

Osalla opettajista oli sekä toiminta-alueittain että oppiaineittain opiskelevia oppilaita, joten haastatteluissa nousi esiin myös epäsuhta edistymisen arvioinnissa näiden kahden opiskelijatyypin välillä. Oppiaineittain opiskelevien edistymisestä voi kerätä arviointitietoa helpommin esimerkiksi valmiilla kokeilla ja testeillä mutta toiminta-alueittaisessa voidaan edetä paljon epämääräisemmällä perusteilla, kuten "mutu"-metodilla eli musta tuntuu -tyyppisellä arvioinnilla.

No minä itse pidän ihan kokeitakin näille kuudelle oppilaalle, mut toiminta-alueittain oppilaille ei toki ole. - - Niin, se on vähän sellasta, se on vähän haastavaa. Et totta kai niinkun, siis tämmöset periaatteessa perinteiset summatiiviset arvioinnit, jotka tehdään paperille, tai toisaalta vaikka lukunopeustesti tai jotain t'n tyyppisiä, niin niitä siis kyllä tehdään täällä, mutta ei toiminta-alueittain oppilaille. Nehän on semmosta, jotka antaa sillain selkeemmin sitä dataa koko ajan. Mutta toiminta-alueittain oppilaille se on niinkun enemmän kyllä suoraan sanottuna sellasta mutua. - -

- - mut kyl mä koenki, et se on aika vaikeeta se arviointi ja se seuraaminen, et miten, koska siin ei oo sillä tavalla se niin semmost selkeetä. (D 77)

Opettajat toki tiedostivat oppimiseen arviointiin liittyvät haasteet ja toivoivat toiminta-alueittaiseen opetukseen soveltuvia arviointimateriaaleja ja -malleja. Haastatteluissa tuli esiin myös se, että havainnointi edellyttää enemmän resurssia, mitä nyt oli tarjolla:

Joo elikkä meidän ryhmässä on tällä hetkellä.. Itse asiassa me tehdään sitä jatkuvaa tarkkailua ja havainnointia ihan koko ajan. Mut tää on tää haasteellinen puoli että miten pystyy opettajana, kun on näin vaativa, ryhmä ja puuttuu niitä aikuisia sieltä, ni arvioidaan joka hetki, jokaisella oppitunnilla niitä asioita mitä ollaan tekemässä. Se on ihan mahdoton tehtävä. Se arviointi tapahtuu just sillä tavalla et me kirjoitetaan yhdessä niihin reissuvihkoihin koteihin. Et miten päivä on mennyt mitä kaikkee tänään ollaan huomattu tai on tapahtunut. Olen tätä kovasti miettinyt et miten sitä pystyis arvioidaan selkeemmin. Mut kyl se on sitä jatkuvaa havainnointia ja tarkkailua. Joo, se on se meidän arviointi tuolla luokassa. (D 39)

Eräs opettaja kiteyttää alla erittäin kuvaavasti toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen arviointia, missä konkretisoituu oppimisen edistymisen seurannan haasteellisuus mutta myös se, miten monesta suunnasta opettaja joutuu edistymisen seurantaa toteuttamaan.

Meillä on toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa mun mielestä aika huonosti arviointimateriaalia. Eli, mun on nyt on ollut pakko ottaa semmonen ruutuvihko, ja sitten mul on siellä jokainen oppilas merkattu, kaikki viis toiminta-alueita, ja se on jatkuvaa se havainnointi. Joka ikinen päivä mun pitäs jokaista oppilasta seurata mutta sehän on mahoton tehtävä. Mä teen aina sillä tavalla että, kaikki mitä mä muistan, mä kirjotan ylös, ja sit kun meillä on tiimipalaveri nii sit mä kysyn meiän tiimiläisiltä, mitä huomasit viikon aikana? Jostaki oppilaasta että oliks jotain edistymistä jonkun asian suhteen? Mä ihan ruutuvihkoon merkkään niitä asioita koska, muuten mä en pääse niistä perille. Mut meil ei oo semmosta selkeetä, jotain taulukkoo, valmista, mihi vois laittaa että saksien käsittely, joo tää sujuu, tai kynän pitäminen tai kävely, itse syöminen. Niinpä mä oon ottanu ihan tuolta, OPSista, ne asiat mitkä kuuluu meiän opetussuunnitelmaan ja sieltä vaan poimin niitä mitkä on tietyllä oppilaalle sopivia. Mul on just, sen takia kun nää oppilaat on puhumattomia, siel on muutamia asioita joita ei kannata heidän kanssaan. Mä oon sitten vaan priorisoinu ja raakkaan sieltä yli ne jotka ei koske tavallaan mun oppilaita. Mut semmonen ois ehottoman tärkeä saada meille toiminta-alueittaiseen opetukseen. Siin ois kehittämisen paikka. (D 38)

5 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tässä työssä on esitelty erityisopettajien käsityksiä, näkemyksiä ja kokemuksia oppimisen edistymisen seurannasta toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Tehtävänannon ja kysymyksenasettelun väljä muotoilu ja aineistolähtöinen käsittely antoivat analyysissa mahdollisuuden tuoda esiin aihetta monesta eri näkökulmasta ja monin eri painotuksin. Lähestymistavan etuna on myös se tulkinnallinen lähtökohta, että opettajien esiin tuomat seikat edistymisen seurannasta koetaan tärkeinä: jos tehtävänanto on vapaammin rajattu, on osallistujilla myös vapaus lähestyä aihetta osallistujan itsensä olennaisena pidetystä tulo-
kulmasta. Esimerkiksi pelkästään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin nojaava lähestyminen olisi oletettavasti antanut toisenlaisen kuvan ilmiöstä. Toisaalta väljä kysymyksenasettelu tuotti väistämättä hyvin erilaisia tapoja lähestyä aihetta. Vastauksissa huomio saattoi siten kohdentua hyvinkin yksityiskohtaisiin selostuksiin yksittäisten oppilaiden tilanteesta, toisaalta taas yleisluontoisempiin kuvauksiin esimerkiksi todistuksiin liittyvistä ajankohdista tai HOJKS-neuvonpidoista. Näiden ääripäiden väliin mahtui kuitenkin paljon mielenkiintoisia havaintoja, kokemuksia, ajatuksia ja mielipiteitä.

Tämän aineiston perusteella arviointi näyttöä toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa hajanaisena ja epätasaisena. Arvioinnin perustuessa pitkälti opettajien ja muun henkilökunnan tekemiin havaintoihin ja keskustelemiseen oppilaan toiminnasta nousee havaintojen kirjaaminen tai muu dokumentointi merkittävään asemaan. Opettajilla oli käytössään monia erilaisia tapoja ja menetelmiä kerätä monipuolisesti tietoa oppimisen edistymisestä vaikkakaan kaikissa tapauksissa keruu ei ollut järjestelmällistä. Erilaiset seurantalomakkeet edustivat tässä tutkimuksessa luonteeltaan systemaattisinta seurantaa mutta niissäkin osaamista tai suoriutumista koskevat tasoasteikot poikkesivat toisistaan eivätkä siten aina olleet vertailukelpoisia. Lomakkeita ilmoitti käyttävänsä kuitenkin alle viidennes opettajista.

Opettajat seurasivat oppilaidensa edistymistä yleensä useammalla eri tavalla: opettajista suuri osa käytti vähintään kolmea erilaista tapaa, ja yhdistelivät eri tapoja muodostaakseen käsityksen oppilaan oppimisen edistymisestä. Yleisin näistä yhdistelmistä oli arjen tilanteissa tehdyt havainnot ja niistä keskusteleminen luokan yhteisessä tiimipalaverissa. Oppimisen edistymisen perustuessa havainnoiteihin ja niistä yhdessä keskustelemiseen voi se käytännössä systemaattisesti suoritettuna tuottaa valtavia määriä yksittäisiä merkintöjä oppilaan toiminnasta ja kirjauksia keskustelujen yhteydessä. Järkevän kokonaiskuvan saamiseksi tulisi dokumentointi rakentaa siten, että kirjaukset saataisiin luotettavasti yhdistymään tavoitteisiin, mitä kautta myös summatiivisen arvioinnin edellyttämät näytöt suhteessa tavoitteisiin tulisivat selkeämmin esiin. Oppimisprosessissa olennainen tavoitteiden ja arvioinnin välinen yhteys jäi tässä aineistossa kuitenkin melko näkymättömiin: arviointikuvausten yhteydessä oli huolestuttavan vähän mainintoja tavoitteista. Tavoitteet ovat kuitenkin hyvin olennainen osa HOJKS:ia, joten myös edistymisen seurannassa olisi ollut oleettavaa, että ne nousisivat voimakkaammin esiin. HOJKS-mainintoja oli runsaasti mutta ne liittyivät monessa tapauksessa nimenomaan HOJKS-neuvotteluiden pitämiseen, ei niinkään HOJKS-lomakkeiden sisältöihin tavoitteiden tai arvioinnin kannalta. Osassa haastatteluja esiin nousseet HOJKS-dokumentteihin liittyvät päivitykset ja tavoitteiden muutokset antoivat vihjeitä siitä, että näyttöä oppimisen edistymisestä oli saatu mutta haastatteluista ei sen tarkemmin käynyt ilmi, minkälaisilla arviointiperiaatteilla muutoksiin oli päädytty.

Oppilaan edistymisen kulkua voitiin seurata kirjausten systemaattisilla koosteilla kuten kasvun kansioilla, mutta pedagogisessa vastuussa olevan erityisopettajan oli muodostet-

tava käsityksensä oppilaan kokonaisvaltaisesta osaamisesta myös muiden ammattilaisten ja huoltajien havaintojen perusteella. Tällainen välitteinen seuranta edellyttää yhteisesti sovittuja havainnointikriteereitä, joita kaikkien osapuolien tulisi tulkita samalla tavalla. Näistä yhteisistä kriteereistä tai ylipäättään arviointikriteereistä ei juuri löytynyt mainintoja mutta muutama opettaja toi tähän liittyvän huolensa esiin haastattelussa. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppimisen arviointiin liittyvä välitteisyys onkin seikka, joka ehkä eniten poikkeaa muun opetuksen (ns. yleisopetuksen) opettajien ja myös osan erityisopettajienkin käytänteistä. Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa on opettajan lisäksi monta muutakin toimijaa, jotka ovat tiiviisti ja kiinteästi mukana oppilaiden päivittäisessä arjessa. Lisäksi on huomioitava, että muun opetuksen yhteydessä yhteisopettajuudessa tai samanaikaisopettajuudessa parina on toinen opettaja mutta toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa erityisopettajan kanssa koulussa toimii yleensä eri ammattialan osaaja eli koulunkäynninohjaaja tai avustaja. Oppilaiden edistymisen luotettava ja ajantasainen seuranta edellyttää osapuolilta toimivaa työnjakoa ja yhteisesti sovittuja tapoja ja periaatteita arvioida oppimisen edistymistä. Opettajan roolin ei välitteisessä arvioinnissa tulisi vain jäädä havaintojen koostamiseksi lukuvuosidistusta silmällä pitäen. Opettajan pedagogisella asemalla ja toiminnalla on siten toiminta-alueittaisessa opetuksessa erittäin tärkeä rooli. Jos opettaja todella johtaa pedagogista toimintaa (oppimisen edistymisen seurannassa: tavoitteiden asettaminen, arviointikriteerit, kouluttaminen jne.) ohjaajan rooli suoriutumisen kirjaamisessa on erilainen kuin tapauksissa, joissa johtaminen on vähemmän tietoista tai jättää ohjaajille liian paljon tulkinnan varaa. Ohjaajien ja opettajan yhteistyön laatu, linjakkuus ja suuntautuneisuus määrittelevät seurannan tietoista tai tiedostamatonta toteuttamista. Ammattitaitoisien opettajien suhtautuminen yhtä lailla ammattitaitoisiin koulunkäynninohjaajiin oli tässä aineistossa monin paikoin arvostavaa, ja yhteistyö perustui monessa tapauksessa vahvalle luottamukselle.

Aineistosta oli vaikea tavoittaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmaistujen formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin tapoja ja niiden käsitteellistä erottamista toisistaan: Formatiivinen arviointi ei edellytä dokumentointia, ja summatiivisen arvioinnin tehtävänä on puolestaan kuvata, kuinka hyvin ja missä määrin oppilas on saavuttanut HOJKSissa hänelle asetetut henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Opettajan tulee myös dokumentoida 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 perustuessa suuressa määrin havainnointeihin saattaa formatiivinen arviointi etenkin muun henkilökunnan kesken jaettuna antaa opettajille mielikuvan siitä, että oppimisen edistymisen seuranta on tehty asianmukaisesti. Toisaalta on todettava, että vaikka opettajilla on runsaasti keinoja ja mahdollisuuksia arvioida oppilaan osaamista, ei tässä tutkimuksessa selvinnyt, miten monipuolista arviointi oli yksilötasolla.

Mielenkiintoista oli huomata tuloksissa esiin nouseva, kymmenien vuosien takaa periytyvän yksittäisen menetelmän käyttäminen tai vaikutus. Jo 1970-luvun lopussa kehitetty TEACCH-ohjelma mainitaan nimeltä vain yhdessä haastattelussa mutta noin yhdeksän prosenttia opettajista mainitsi ohjelmaan olennaisesti kuuluvat koritehtävät. Kymmenisen vuotta sitten julkaistussa Kontun ja Pirttimaan (2010) tutkimuksessa 26 prosenttia kyselyyn vastanneista opettajista ilmoitti käyttävänsä TEACCH-ohjelmaa. Kertooko tämä nykytilanteessa koritehtävien tai ohjelman käyttökelpoisuudesta vai siitä, ettei parempaakaan ole tarjolla, vai ehkä jopa ohjelman markkinoinnin tehokkuudesta? Samaan aineistoon perustuvassa toisessa tutkimuksessa (Kontu & Pirttimaa, 2008) opettajat nimesivät monia erilaisia arviointityökaluja, joista tässä tutkimuksessa näkyivät muutamina mainintoina PEP-R ja PECS. Kymmenisen

opettajaa (n. 10 %) nosti esiin Kontun ja Pirttimaan (2008) tutkimuksessa mainitun Knill-ohjelman (Knill & Knill, 1986), mutta sitä ei nyt niinkään liitetty arviointiin vaan pedagogiseen toimintaan. Vuonna 2008 tutkituista opettajista kolme prosenttia käytti Knill-ohjelmaa arvioinnin yhteydessä. Pari opettajaa mainitsi myös ”diagnostiset päiväkirjat” vanhoina mutta käyttökelpoisina seurantavälineinä. Päiväkirjat saivat alkunsa, kun Kehitysvammaliiton, Jyväskylän yliopiston, sosiaalihuollon ja kouluhallituksen yhteistyönä valmistunut harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma EHA2 (1987) oli julkaistu, ja Jyväskylän yliopistossa jatkettiin vaikeimmin kehitysvammaisille suunnatun harjaantumisopetuksen kehittämistä. Kehittämistyön yhteydessä luotu Harjaantumisooppilaan diagnostinen päiväkirja (1988) oli tarkoitettu opetuksen käytännönläheiseksi suunnittelu- ja seurantavälineeksi.

Opettajien rehellisyys ja rohkeus haastatteluissa herättivät arvostusta: Opettajat sanoivat esimerkiksi kiertelemättä ja pehmentämättä ilmaisujaan, mikäli eivät kirjanneet tai dokumentoineet seurantaan. Kaksi opettajaa sanoi myös suoraan arvioivansa edistymistä mututuntumalla eli intuitiivisesti. Rehellisyys on tärkeää, koska muuten tilanteesta ei ole mahdollista saada aitoa, kokonaista käsitystä. Kehittämistyötä on kuitenkin jatkettava monella suunnalla: Tämän tutkimuksen mukaan toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen ei ole tarjolla riittävästi sopivia arviointimateriaaleja, arviointiperiaatteita ei juuri tuotu esiin ja ristiriitainen yksilöllisyyden ja yhdenvertaisuuden välillä asettaa oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan. Opettajat joutuvat oppilaiden hyvinkin yksilöllisten tarpeiden mukaisesti tekemään luovia ja joustavia ratkaisuja, joiden perustelut nousevat käytännöstä mutta joiden vaikutuksista tarvitaan tutkimusta. Tämän selvityksen perusteella voidaan esittää, että paitsi opettajien täydennyskoulutusta tarvitaan myös opettajankoulutusten opintojaksoihin toiminta-alueittaiseen opetukseen kohdistuvia kokonaisuuksia, jotta opetus myös kentällä saataisiin tutkimusperustaisemmaksi 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 aihetta itsetutkiskeluun.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011*. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Content analysis and Grounded theory, teoksessa *Research Methods in Education* (6. p., s. 475–495). New York: Routledge.
- 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.
- EHA-opetussuunnitelma (1987). *EHA2. Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. Toiminta-alueet ja tavoitteet*. Sosiaalhallitus ja Kehitysvammaliitto ry.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Fadjukoff, P. (1990). Opetus osana erityishuoltoa. Teoksessa O. Ikonen, R. Pirttimaa & P. Fadjukoff. (toim.), *Kaikki oppivat. Syvästi kehitysvammaisten oppimisprojekti*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Forster, S. (2008). *HOP: Hanging Out Program: Interaction for people at risk of isolation*. Oakleigh, Australia: Author.
- Frost, L. A. & Bondy, A. S. (2002). The picture change communication system training manual (2. p.). Pyramid Educational Products.
- Harjaantumisoppilaan diagnostinen päiväkirja. (1988). Suomen Kunnallisliiton lomakkeet 2230-01–2230-22.
- Ikonen, O. (1995). Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän tukena. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 116.
- Knill, M. & Knill, C. (1986). *Kehontuntemus-, kontakti- ja kommunikaatioharjoituksia* (suomennos). Kehitysvammaliitto.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Haettu 28.10.2018 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47490/veturiraportti04022014.pdf?sequence=1>
- 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>
- Launonen, K. (2007). Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Kehitysvammaliitto, Oppimateriaalikeskus Opike.
- Moljord, G. (2017). Curriculum research for students with intellectual disabilities: a content analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5). Haettu 2.10.2020 osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Viitattu 2.10.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (10.2.2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa*. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Viitattu 12.12.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa*. Kehittämisyhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Haettu 4.10.2020 osoitteesta http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (2012) *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Research Academy.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Finlex. Haettu 29.9.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. (2015). Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 179–200). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67.

Rochford, D. (2016). "The Rochford Review: final report. Review of assessment for pupils working below the standard of national curriculum tests". <https://www.gov.uk/government/publications/rochford-review-final-report>

Rämä, I., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2018). The usefulness of the ICF framework in goal setting for students with autism spectrum disorder. *Journal of International Special Education Needs*. <https://jisne.org/doi/abs/10.9782/16-00027>

Rämä, I., Ojala, T. & Kontu, E. (2017). Perusopetuksen normiston tuntemus erityisten opetusjärjestelyjen taustalla. *NMI Bulletin*, 27(4), 51–55. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/05/r%C3%A4m%C3%A4.pdf>

Rämä, I., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2019). Activity area-based education in Finland. Konferenssiesitys. IASSIDD 2019, 6. – 9.8. 2019. Glasgow.

Rämä, I., Teinilä, S., Airaksinen, L. & Tiainen, R. (2013). Ruskeasuon koulun kehittämishanke: HOJKS-tavoitteet ICF-viitekehyksessä. *NMI Bulletin*, 3, 32–47. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/09/R%C3%A4m%C3%A4.pdf>

Schopler, E., Reichler, R. J., Bashford, A., Lansing, M. D. & Marcus, L. M. (1990). *Individual assessment and treatment for autistic and developmental disabled children: Vol. 1. Psychoeducational profile revised (PEP-R)*. Pro-Ed.

Smith, E., Critten, V. & Vardill, R. (2020). Assessing progress in children with severe/profound intellectual disabilities: what are the issues? *Disability & Society*, 35(19), 1688–1692. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1719042>

Tilastokeskus (2017). Suomen virallinen tilasto (SVT): Erytisopetus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2017, Liitetaulukko 6. Erityistä tukea saaneet peruskoulun vuosiluokkien 1–9 ja lisäopetuksen oppilaat oppiaineiden oppimäärien mukaan 2017. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 2.9.2020 osoitteesta http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tau_006_fi.html

Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N... & Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston julkaisu- ja selvitystoiminnan julkaisusarja 55/2018.

Verkkójulkaisu
ISBN 978-952-13-6726-7
ISSN 1798-8926

Opetushallitus
www.oph.fi



Opetus- ja
kulttuuri-
ministeriö



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI