

Irene Rämä
Minna Rouste
Riitta Tiainen
Mari Jokitalo-Trebs
Leena Airaksinen
Elina Kontu
Raija Pirttimaa

Ruskeasuon koulun kehittämishanke II: ICF-pohjaiset toimintakykykuvaukset, HOJKS-tavoitteet ja lukuvuosiarvioinnit toiminta-alueittaisessa opetuksessa

Kohokohdat

- Koulun toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden kaikista yhden lukuvuoden HOJKS-tavoitteista runsaat puolet (57 %) arvioitiin lukuvuositoloksissa. Tämä on yllättävän vähän, koska kyseiset HOJKS-tavoitteet on esitelty näiden oppilaiden keskeisinä tavoitteina.
- Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteissa painotettiin selvästi motoristen taitojen kehittämistä (28,6 %) ja kommunikointia (28,6 %), jotka yhdessä muodostivat noin 57 % kaikista tavoitteista. Lukuvuositoloksissa motoriaan toiminta-alueeseen liittyviä arviointeja oli kuitenkin vain 12,5 % kaikista arvioinneista, mikä on oppilaiden toimintakyvyn huomioiden mielenkiintoista.
- Oppilaiden HOJKS-tavoitteiden laadinnassa on pyritty hyödyntämään oppilaiden henkilökohtaisia toimintakykykuvauksia, mutta tutkimuksen perusteella kuvausten hyödyntämistä voisi tehostaa, koska vain kolmasosa tavoitteista oli suoraan johdettavissa toimintakykykuvauksista.
- Oppimisen arvioinnin haasteellisuus toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa havainnollistui oppilaiden itsearviointien ja aikuisten tekemien lukuvuositoloksiin merkittyjen arviointien suhteessa. Arviointia koskevat kriteerit eivät ilmeisesti ole samat molemmille osapuolille, tai arvioinnin tarkoitus saattaa olla epäselvä.

Valteri-koulu Ruskis (aiemmin Ruskeasuon koulu) on Helsingissä sijaitseva valtion erityiskoulu, joka toimii osana valtakunnallista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteria. Koulussa on liikunta- ja monivammaisia sekä pitkäaikais-sairaita oppilaita esiopetuksesta lisäopetukseen. Artikkelin on jatkoa aiemmalle kuvaukselle koulun kehittämisprosessista (ks. NMI Bulletin 3/2013). Tässä työssä tarkastellaan koulun tavoitetyöskentelyyn kohdistuvan pitkäaikaisen kehityshankkeen viimeisintä vaihetta, jossa on paneuduttu tarkastelemaan toimintaluottamusta opiskelevien oppilaiden (n = 19) yhden lukuvuoden keskeisiä HOJKS-tavoitteita, niiden suhdetta oppilaiden ICF-pohjaisiin toimintakykykuvauksiin sekä tavoitteiden suhdetta oppilaiden lukuvuositodistuksissa esitettyihin arviointeihin ja oppilaiden itsearviointeihin. Analyysi suoritettiin pääasiassa laskemalla prosentuaalisia osuuksia ja vertailemalla niitä. Tutkimuksessa huomattiin, että oppilaiden keskeisistä tavoitteista runsaat puolet tuli arvioitua todistustasolla. Lisäksi tavoitteista vain kolmasosa oli suoraan johdettavissa toimintakykykuvauksista. Oppilaiden tavoitteisiin liittyvät itsearviointit olivat yhdenmukaisia aikuisten tekemien, lukuvuositodistuksissa näkyvien sanallisten arviointien kanssa hieman yli puolessa tapauksista. Johtopäätöksenä esitetään, että toimintakykykuvauksia on mahdollista hyödyntää tehokkaammin tavoitteiden laadinnassa. Keskeisten tavoitteiden saavuttamisen arviointiin liittyvien kriteerien tulisi olla selvät kaikille osapuolille, ja arviointit tulisi kirjata näkyviin.

Asiasanat: Toimintakykykuvaus, ICF, HOJKS-tavoitteet, toiminta-alueittainen opetus, itsearviointi

JOHDANTO

Suomen perusopetuslain (Perusopetuslaki 17 a § 24.6.2010/642) mukaan niille oppilaille, joilla on hallinnollinen erityisen tuen päätös, tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma (HOJKS). HOJKS on tehtävä moniammatillisesti (opettajat, oppilashuollon asiantuntijat) yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa. Suunnitelmaan on mm. kirjattava oppilaan erityisen tuen päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen, ja se tulee tarkistaa vähintään kerran lukuvuodessa (Perusopetuslaki 17 a § 24.6.2010/642).

Suunnitelman keskeinen sisältö määrittyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2004) mukaan. Suunnitelmassa on mm. oltava kuvaus oppilaan oppimisvalmiuksista ja vahvuuksista, oppimisen pitkän ja lyhyen aikavälin yksilöllisistä tavoitteista, kommunikointitavoista ja erityisistä apuvälineistä. Ne kokemukset, jotka liittyvät oppilaan kehitystä ja oppimista tukeviin opetusjärjestelyihin, toimintatapoihin ja tukipalveluihin, tulee myös kirjata HOJKSiin. Lisäksi suunnitelman toteutumista tulee arvioida ja seurata säännöllisesti erityisesti eri tason vaiheissa (Opetushallitus, 2004, 28–31).

Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 66–73) määrätään, että jos oppilaalla on jokin vaikea vamma tai sairaus eikä opetusta voida järjestää hänelle oppiaineisiin perustuvien oppimäärien mukaisesti, tulee opetus järjestää toiminta-alueittain. Oppilaan yksilöllisessä opetussuunnitelmassa toiminta-alueet on myös jaettava osa-alueiksi. Toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa painotetaan oppilaan toimivaa ja aktiivista

suhdetta ympäristönsä kanssa. Opetussuunnitelmassa mainitut toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot (Opetushallitus 2014, 66–73).

Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman taustalla on 1980-luvulla julkaistu EHA2-opetussuunnitelma (1987), joka suunnattiin tuolloin vielä peruskoulun ulkopuolella oleville lapsille. Silloin päivittäisten taitojen opetus ja motoriikan harjoittelu koettiin tärkeiksi (Pirttimaa, 1989), myöhemmin korostuivat kommunikaation ja sosiaalisten taitojen tavoitteet (Kontu & Pirttimaa, 2007).

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 66–73) mainitaan muun muassa, että kommunikaation ja sosiaalisuuden alueilla oppilaalle tulee turvata mahdollisuus käyttää hänelle taroituksenmukaisia tapoja kommunikoida. Sosiaalisten taitojen oppimisella tavoitellaan ryhmässä toimimisen taitojen ja osallisuuden kehittymistä, ja opetuksen tulee myös sisältää erilaisissa ympäristöissä toimimista. Motoristen taitojen harjoittelu sisältää paitsi kokonaismotoriikan opetusta myös hienomotorisia harjoituksia sekä mm. kehonhahmottamiseen ja tasapainoon liittyviä tavoitteita. Päivittäisiä taitoja kehitettäessä tavoitellaan oppilaan oma-toimisuutta, itsenäisyyttä ja aktiivista osallistumista oman ympäristönsä toimintaan.

Kognitiivisella toiminta-alueella opetuksen varhaisimmat tavoitteet liittyvät aistien käyttämiseen, muistiin, syy-seuraussuhteen ymmärtämiseen, ajattelun prosessien tukemiseen yms. Kaikki toiminta-alueet pyritään sitomaan toisiinsa kokonaisvaltaisesti. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan myös oppilaan it-

setuntemuksen ja oppimismotivaation tukemista, mitä tavoitellaan luomalla onnistumisen mahdollisuuksia sekä tukemalla myönteisen sosiaalisen oppimisen ilmapiiirin syntymistä (Opetushallitus, 2014, 66–73).

Valteri-koulu Ruskis (aiemmin Ruskeasuon koulu) on Helsingissä sijaitseva valtion erityiskoulu, joka toimii osana valtakunnallista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteria. Koulussa on liikunta- ja monivammaisia sekä pitkäaikaissairaita oppilaita esiopetuksesta lisäopetukseen. Koulu tarjoaa kunnille myös konsultaatio- ja ohjauspalveluita kolmiportaisen tuen kaikilla tasoilla opiskeleville oppilaille sekä heidän kanssaan työskenteleville.

Koulun pitkäaikainen ja määrätietoinen kehittämishanke on aloitettu jo 2000-luvun alussa keskittymällä oppilaskohtaisen HOJKS-lomakkeen uudistamiseen. Uudistustyön päämääränä on ollut paitsi oppilaskohtaisten tavoitteiden vähentäminen ja selkiyttäminen myös moniammatillisen yhteistyön tiivistäminen ja se, että yhteistyö näkyisi myös konkreettisesti henkilökohtaisissa opetussuunnitelmissa. Tärkeä osa kehitystyötä on ollut ICF-pohjaisen toimintakyvyn käsitteen löytäminen sekä siihen perustuvan toimintakyvyn ja -rajoitteiden luokituksen hyödyntäminen. Kehitystyötä kuvaileva prosessi on raportoitu NMI Bulletinin artikkelissa *Ruskeasuon koulun kehittämishanke: HOJKS-tavoitteet ICF-viitekehelyksessä* (Rämä, Teinilä, Airaksinen & Tiainen, 2013, 32–47).

Tavoitteet ovat olennainen osa oppilaiden henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, koska tietoisien tavoitteenasettelun avulla voidaan muuttaa käyttäytymistä (Locke & Bryan, 1966; Locke & Latham, 2002; Scobbie, Dixon & Wyke, 2011). Ta-

voitteet vaikuttavat päämääräsuuntautuneeseen toimintaan monin eri tavoin esimerkiksi suuntaamalla tarkkaavuutta ja ohjaamalla ponnisteluja kohti sellaisia toimintoja, jotka ovat relevantteja päämäärän kannalta. Tavoitteiden ohjaava vaikutus toimii sekä kognitioiden että käyttäytymisen tasolla. (Wood & Locke, 1990). Tavoitteiden asettamisella on myös sitouttava ja motivoiva vaikutus (Gollwitzer, 1999). Sitoutumista voidaan vielä tehostaa tekemällä tavoitteesta julkinen (Hoellenbeck, Williams & Klein, 1989).

Ruskiksella on toteutettu kolmen keskeisen tavoitteen mallia jo kahdeksatta vuotta. Mallissa pyritään laatimaan oppilaskohtaiset HOJKS-lomakkeet niin, että ne sisältävät oppilaan kolme keskeistä arjen tavoitetta, suunnitelman niiden saavuttamiseksi sekä tavoitteiden saavuttamisen arvioinnin kriteerit. Koulun konduktiivisesti suuntautuneessa pedagogiikassa (ks. esim. Brown, 2010; Maguire & Sutton, 2004; Airaksinen, Teinilä, Tiainen & Tolvanen, 2010) tärkeää on opettaa lapsille taitoja, joilla selviydytään ympäröivässä yhteiskunnassa. Tavoitteiden tulee tukea oppilaan aktiivista toimintaa, ja ne tähtäävät siihen, että oppilaat oppivat osallistumaan, ajattelemaan, suunnittelemaan ja ratkaisemaan ongelmia sekä oppivat myös aikomaan ja siirtymään aikomuksesta kohti toimintaa (Brown, 2010). Tavoitteiden tulee myös olla mielekkäitä ja oikea-aikaisia sekä arjen taitojen että akateemisten taitojen kannalta. Koulun erityisluonteen vuoksi painotetaan myös oppimisvalmiuksia tukevia tavoitteita eli sellaisia kuntoutusta ja hoitoa koskevia tavoitteita, jotka mahdollistaisivat ja tukisivat laajasti muidenkin taitojen oppimista, parantaisivat oppilaan elämänlaatua ja hel-

pottaisivat perheen arkea.

Tavoitteet sovitaan tai tarkistetaan vuosittain HOJKS-palaverissa yhdessä perheen, oppilaan ja moniammatillisen luokkatiimin kesken, minkä jälkeen ne kirjataan oppilaan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan. Tavoitteiden toteutumista arvioidaan lukuvuoden aikana sekä seuraavassa HOJKS-palaverissa. Kokonaisarviointiin sisältyy myös oppilaan tekemä itsearviointi, joka on lukuvuoden väliarviointi. Opetussuunnitelman perusteiden mukainen lukuvuositodistus annetaan lukuvuoden lopussa.

KANSAINVÄLINEN TOIMINTA-KYKYLUOKITUS ICF JA RUSKIS

Kansainvälinen toimintakykyluokitus ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) on Maailman terveysjärjestön (World Health Organization, 2001; suom. Stakes, 2004) julkaisema moniportainen luokituskehikko, jonka avulla henkilöiden toimintakykyä, toiminnanvajausta ja terveyttä koskevaa tietoa voidaan tarkastella järjestelmällisesti ja kokonaisvaltaisesti. ICF-luokitus perustuu keskeisten terveyden osatekijöiden ja eräiden terveyteen liittyvien hyvinvoinnin osatekijöiden (esimerkiksi koulutus, työ) luettelointiin ja ryhmittelyyn. ICF-luokitusta voidaan käyttää monilla eri tieteenalilla ja toimialoilla, vaikka se onkin luonteeltaan terveyden ja terveyden lähialojen luokitus. Toimialoja voivat olla esimerkiksi vakuutus- ja sosiaaliturva-ala, työvoimahallinto, opetusala, taloustiede, sosiaalipolitiikan ja lainsäädännön kehitystyö sekä elinympäristöjen suunnittelutyö. On tärkeä ymmärtää, että ICF:ää voidaan käyttää kuvailta-

essa kenen tahansa ihmisen toiminnallista terveydentilaa, ei vain niiden, joilla on toimintarajoitteita (Stakes, 2004, 3–7). ICF perustuu ajatukseen, että toimintarajoitteet johtuvat yksilön terveyteen liittyvien ominaisuuksien ja ympäristötekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta (Stakes, 2004, 237–240). Siten ICF-luokitusta tulisikin aina käyttää kokonaisvaltaisesti (biopsykososiaalisesti) arvioitaessa henkilön toimintakykyä: Toimintarajoitteet juontuvat henkilön terveydentilan lisäksi myös siitä fyysisestä ja sosiaalisesta asuinympäristöstä, jossa hän vaikuttaa (Stakes, 2004, 237–240). ICF-luokituksen avulla ei siis luokitella henkilöitä vaan kuvaillaan kunkin henkilön tilannetta (Stakes, 2004, 8–9).

ICF:n vahvuus tavoitteenasettelun kannalta on sen kattavuus ja joustavuus erilaisten elämäntilanteiden luokittelussa. ICF-luokituksen avulla voidaan siten kuvata kokonaisvaltaisesti henkilön toimintakykyä, mikä toisaalta antaa myös välineitä laatia valikoiden eri toiminta-alueita koskevia tavoitteita. ICF pyrkii käyttämään yksiselitteisiä käsitteitä, mikä helpottaa yhteisen toimintakykielen luomista eri ammattiryhmien käyttöön: yhteisen käsitteistön avulla voidaan puolestaan rakentaa vahva viitekehys moniammatilliselle yhteistyölle (Stakes, 2004, 3–25).

Ruskista koskevassa aiemmassa tutkimuksessa (Rämä ym., 2013) muun muassa analysoitiin oppilaiden HOJKS-tavoitteita ICF-luokituksen viitekehysessä. Analyysin perusteella havaittiin, että ICF-luokituksen avulla oli mahdollista saada näkyviin tavoitteistosta puuttuvat elämänalueet; esimerkiksi ympäristötekijöiden osuus tavoitteita laadittaessa jää helposti tunnistamatta. ICF-vertailun avulla löydettiin tavoitteista heikkouksia, joista selvin

oli tavoitteen yleisluonteisuus. Jos tavoite on liian väljä, se on myös monitulkintainen. Vertailun avulla huomattiin myös, että tavoitteiden abstraktiotasoa oli mahdollista vähentää käyttämällä luokitushierarkian alempia, konkreettisempia portaita. Lisäksi tavoitteiden välisiä yhteyksiä oli mahdollista havainnollistaa ICF-viitekehystä hyödyntämällä, mikä käytännössä merkitsee tavoitteiden kokonaisvaltaisuuden konkretisointia oppilaan arjessa.

Tässä artikkelissa tarkastellaan Ruskiksen toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden keskeisiä HOJKS-tavoitteita sekä niiden suhdetta oppilaiden ICF-pohjaisiin toimintakykykuvauksiin. Lisäksi eritellään tavoitteiden ja niiden saavuttamiseen liittyvien arviointien määrällistä suhdetta oppilaan ja opettajan näkökulmasta. Kiinnostavia kysymyksiä ovat seuraavat:

1. Miten keskeiset tavoitteet jakautuvat toiminta-alueiden välillä?
2. Missä määrin keskeisiä tavoitteita arvioidaan lukuvuositodistuksissa?
3. Perustuvatko keskeiset tavoitteet oppilaiden yksilöllisiin toimintakykykuvauksiin?
4. Miten oppilaiden itsearviointit suhteutuvat aikuisten tekemiin todistusarviointeihin?

AINEISTO

Tässä selvityksessä ovat mukana Ruskiksen lukuvuoden 2014–15 kaikki toiminta-alueittaiset HOJKS-lomakkeet (n = 19) ja saman lukuvuoden vastaavat perusopetuksen lukuvuositodistukset (n = 14) tai päättötodistukset (n = 5) kyseisiltä oppilailta. Oppilaiden omat käsitykset (itsear-

vioinnit, n = 15) keskeisten tavoitteidensa saavuttamisesta ovat myös osa aineistoa. Lisäksi aineistoon sisältyy HOJKS-lomakkeiden liitteinä kunkin oppilaan senhetkistä toimintakykyä kuvaavat kirjaukset eli toimintakykykuvaukset. Jokaiselle oppilaalla oli asetettu lukuvuodeksi kolme keskeistä tavoitetta. Lukuvuositodistuksen saajilla (n = 14) tavoitteita oli siten yhteensä 42. Näistä tavoitteista lukukausitodistuksessa tuli arvioiduiksi 24 ja 18 jäi arviomatta. Päätötodistusten saaneilla viidellä oppilaalla kyseisen lukuvuoden tavoitteiden arvioinnit eivät välttämättä näy päätötodistuksessa, koska siinä arvioidaan pidemmän aikavälin suorituksia. Päätötodistuksen arvioinnit eivät siten ole vertailukelpoisia viimeisimmän lukuvuoden tavoitteiden asettelun suhteen, joten ne jätettiin pois tulosvaiheessa.

Aineistoon kuuluvat toimintakykykuvaukset perustuvat kansainvälisestä toimintakykyluokituksesta ICF/ICF-CY:stä valikoiden poimittuihin osa-alueisiin. Osa-alueet on valittu paitsi yleisiin oppimisvalmiuksiin liittyvien osa-alueiden joukosta myös koulun erityisluonteen mukaisista toiminnoista, joissa painottuvat erityisesti liikkumista tai kehon käyttöä kuvailevat aiheet (taulukko 1).

Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden lukuvuositodistuksissa oppilaan kehitystä ja etenemistä arvioidaan toiminta-alueittain (Opetushallitus, 2014, 74), mutta Ruskiksen HOJKS-lomakkeen tavoitteita koskevassa osiossa tällaista jakoa ei ole: lomakkeelle kirjataan oppilaan kolme keskeistä tavoitetta erittelemättä sitä, mihin toiminta-alueeseen tavoite kuuluu. Todistuksissa käyttäytyminen ja työskentelytaidot ovat myös mukana omina osa-alueinaan. Tavoitteita ei ole laitettu tärkeysjärjestykseen. Tavoitteiden jakaantuminen toiminta-alueittain on esitetty taulukossa 3 aineiston tarkemman erittelyn yhteydessä. Jako on suoritettu käyttäen esimerkkinä aiemman selvityksen sisällönanalyysia, jonka teki koulun erityisopettaja Saira Teinilä (ks. Rämä ym., 2013).

Taulukko 1. Ruskiksen toimintakykykuvauksen aihealueet suhteutettuina ICF-CY-luokituksessa esiintyviin kategorioihin. Esimerkiksi oppimisvalmiuksiin kuuluva aihealue ”Vireys” luokitellaan ICF-luokituksessa kategoriaan b110 eli Tietoisuustoiminnot. Aihealuetta ”Oman käyttäytymisen säätely” voidaan tarkastella kategoriasta b152 Tunne-elämän toiminnot käsin tai myös kategoriassa d250 Oman käyttäytymisen säätely.

OPPIMISVALMIUDET:

| | |
|------------|------------------------------|
| b110 | Vireys |
| b114 | Orientaatio |
| b117 | Päätelykyky |
| b1301 | Motivaatio |
| b140, b147 | Keskittyminen ja tarkkaavuus |
| b164 | Toiminnanohjaus |
| b144 | Muisti |

TIEDON SOVELTAMINEN:

| | |
|-------------------|------------------------|
| d175, d177, b1646 | Ongelmanratkaisutaidot |
| d140, d166 | Lukeminen |
| d145, d170 | Kirjoittaminen |
| d150, b/d172 | Matemaattiset taidot |

PÄIVITTÄIN TOISTUVAT TEHTÄVÄT JA VAATEET:

| | |
|------------|---|
| d230 | Päivittäin toistuvat tehtävät ja toimet |
| d240 | Vaativaksi koetut tilanteet ja tehtävät |
| b152, d250 | Oman käyttäytymisen säätely |

AISTITOIMINNOT:

| | |
|-----------------|------------------------------|
| b210, d110 | Näkö ja katseleminen |
| b1561, b1565 | Näönvarainen hahmottaminen |
| b230, d115 | Kuulo ja kuunteleminen |
| b1560 | Kuulonvarainen hahmottaminen |
| b250–b280, d120 | Muut aistitoiminnot ja kipu |

KOMMUNIKOINTI:

| | |
|-----------------|-------------------------------------|
| b310–b340 | Äänen ja puheen tuottaminen |
| b167, d310–d360 | Kommunikointi ja kielelliset taidot |

LIIKKUMINEN JA KÄSIEN KÄYTTÖ:

| | |
|-----------------|---|
| d410–d429 | Asennon vaihtaminen ja ylläpitäminen |
| d430–d449 | Esineiden kantaminen, liikuttaminen ja käsitteleminen |
| d450–d469, d475 | Käveleminen ja liikkuminen |
| d470 | Liikkuminen kulkuneuvoilla |

ITSESTÄ HUOLEHTIMINEN:

| | |
|------------------|--|
| d510, d550, d560 | Ruokaileminen ja juominen |
| d510, d520 | Peseytyminen ja siistiytyminen |
| d540 | Pukeutuminen |
| d530 | WC:ssä käyminen |
| d570, d571 | Omasta terveydestä ja turvallisuudesta huolehtiminen |

VUOROVAIKUTUS:

| | |
|------------------------|---|
| d710, d720, d730, d750 | Vuorovaikutustilanteiden tulkitseminen ja niissä toimiminen |
|------------------------|---|

HARRASTUKSET JA VAPAA-AIKA:

| | |
|-------------|----------------------------|
| d9103, d920 | Harrastukset ja vapaa-aika |
|-------------|----------------------------|

AINEISTON KÄSITTELYN KUVAUS JA MÄÄRÄLLINEN ERITTELY

Aineiston analyysi esitetään siten, että ensimmäisessä osiossa tarkastellaan tavoitteiden ja niihin liittyvien, aikuisten suorittamien muodollisten (lukuvuositodistuksiin kirjattujen) arviointien määrällisiä suhteita. Analyysin toisessa osiossa keskitytään tavoitteiden ja toimintakykykuvausten suhteeseen. Analyysiraportin kolmannessa osiossa keskitytään oppilaiden itsensä suorittamiin arvioihin omasta etenemisestään ja tavoitteidensa saavuttamisesta sekä itsearviointien ja aikuisten arviointien välisten suhteiden tarkasteluun.

Kolmen keskeisen tavoitteen arviointi lukukausitodistuksissa. Lukukausitodistuksen saaneilla oppilailla oli kaikilla HOJKSissa mainittu kolme keskeis-

tä tavoitetta (yhteensä siis 42). Toisaalta näihin tavoitteisiin kohdistuvia arviointeja oli todistuksissa vain 24, mikä merkitsee sitä, että oppimisen muodollinen (lukuvuositodistuksiin perustuva) arviointi kohdistui 57,14 %:iin asetetuista tavoitteista.

Analyysin alussa eriteltiin eri luokka-asteiden (luokat 1–8) tavoitteet ja aikuisten niihin kohdistamat, lukuvuositodistuksissa näkyvät arvioinnit ja laskettiin näiden suhteelliset osuudet (taulukko 2). Luokka-asteittain tarkasteltuna poikkeaman tekee kolmannen luokka-asteen arviointi, jossa arviointien suhteellinen osuus vastaavasta tavoitemäärästä on selvästi vähemmän kuin muilla luokka-asteilla (41,67 % tavoitteista on arvioitu). Seitsemännellä luokka-asteella on myös hieman matalampi arviointisuhde (50 %) kuin muilla luokka-asteilla (66,67 %).

Taulukko 2. Todistusten, tavoitteiden ja aikuisten suorittamien, lukuvuositodistuksiin kirjattujen arviointien määrät luokka-asteittain.

| Luokka-aste | Todistuksia | Tavoitteita | Arviointeja | Arviointeja suhteessa tavoitteisiin |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------------------------------|
| Luokka-aste 1 | 1 | 3 | 2 | 66,67 % |
| Luokka-aste 3 | 4 | 12 | 5 | 41,67 % |
| Luokka-aste 4 | 3 | 9 | 6 | 66,67 % |
| Luokka-aste 5 | 2 | 6 | 4 | 66,67 % |
| Luokka-aste 7 | 2 | 6 | 3 | 50,00 % |
| Luokka-aste 8 | 2 | 6 | 4 | 66,67 % |
| | | 42 | 24 | 57,14 % |
| Yhteensä | 14 | 42 | 24 | |

Seuraavaksi eriteltiin tavoitteiden arviointia oppilaskohtaisesti, ts. tarkasteltiin sitä, miten kattavasti tavoitteita oli arvioitu yksilötasolla. Määrällisesti tavoitteita oli arvioitu epäsystemaattisesti: Vain yhden oppilaan todistuksessa arviointi kohdistui oppilaan kaikkiin kolmeen lukuvuositavoitteeseen, mikä kokonaistasolla merkitsee 7,14 %:n osuutta todistuksista. Suurimassa osassa (64,29 %) todistuksia oli arvioitu kahta tavoitetta, eli yhdeksän oppilaan todistuksissa oli tehty näin. Vain yhden tavoitteen arviointeja oli noin viidesosassa eli kolmen oppilaan todistuksissa (21,43 %). Kokonaan tavoitteiden saavuttaminen lukuvuositodistuksen tasolla jäi arvi-

oimatta yhden oppilaan kohdalla (7,14 %).

HOJKSeissa mainittuihin keskeisiin tavoitteisiin kohdistuvat määrälliset arviointit ja niiden prosentuaaliset osuudet on esitetty toiminta-alueittain jaoteltuina taulukossa 3. Määrällisesti kyse on 30:stä suoraan tavoitteisiin kohdistuvasta arviosta: Jotkut tavoitteet on arvioitu kahdesta näkökulmasta, toisaalta 18:aa tavoitetta ei ole arvioitu todistuksissa ollenkaan. Esimerkiksi tavoitetta *'Katson ja kosketan ihmisiä oikein'* on arvioitu sekä käyttäytymisen että sosiaalisten taitojen näkökulmasta.

Taulukko 3. HOJKS-tavoitteiden ja niihin liittyvien lukuvuosiarviointien suhteelliset osuudet toiminta-alueittain jaoteltuina sekä käyttäytymisen ja työskentelyn arviointi lukuvuositodistuksissa.

| Toiminta-alue | Tavoitteita | % tavoitteista | Arviointeja | % arvioinneista |
|----------------------------------|-------------|----------------|-------------|-----------------|
| Motoriset taidot | 12 | 28,6 % | 3 | 10,0 % |
| Sosiaaliset taidot | 7 | 16,7 % | 4 | 13,3 % |
| Kognitiiviset taidot | 7 | 16,7 % | 4 | 13,3 % |
| Kieli ja kommunikaatio | 12 | 28,6 % | 8 | 26,7 % |
| Päivittäisten toimintojen taidot | 4 | 9,5 % | 5 | 16,7 % |
| Käyttäytyminen | | | 3 | 10,0 % |
| Työskentely | | | 3 | 10,0 % |
| Yhteensä | 42 | 100,1 % | 30 | 100,0 % |

Toiminta-alueittain tarkasteltuna tavoitteiden ja arviointien suhde muuttuu hieman, jos lukuvuositodistuksissa mukana olevat käyttäytymiseen ja työskentelyyn kohdistuvat arviointit poistetaan. Tällöin eri toiminta-alueita koskevien arviointien prosen-

tuuaaliset osuudet kasvavat (ks. Taulukko 4). Näin saadaan vertailukelpoisempi taulukko tavoitteiden ja arviointien suhteesta. Vertailu aiemman tutkimuksen tuloksiin tulee myös hieman yhdenmukaisemmaksi.

Tavoitteiden nouseminen toimintakykykuvauksista. Jokaiselle oppilaalle on koostettu eri ammattilaisten laatimista toimintakykyä kuvaavista lausunnoista kokonaiskuvaus toimintakyvystä. Toimintakykykuvausten ja tavoitteiden suhdetta analysoitiin vertaamalla systemaattisesti

kuvauksissa esiintyviä, oppilaan toimintaa, toimintakykyä tai -rajoitteita koskevia huomioita oppilaan kolmeen keskeiseen tavoitteeseen. Toimintakykykuvaukset on tehty pääosin ICF-pohjaisten toimintakykyä

Taulukko 4. HOJKS-tavoitteiden ja lukuvuositodistuksiin kirjattujen arviointien prosentuaaliset osuudet toiminta-alueittain jaoteltuina.

| Toiminta-alue | Tavoitteita | % tavoitteista | Arviointeja | % arvioinneista |
|----------------------------------|-------------|----------------|-------------|-----------------|
| Motoriset taidot | 12 | 28,6 % | 3 | 12,5 % |
| Sosiaaliset taidot | 7 | 16,7 % | 4 | 16,7 % |
| Kognitiiviset taidot | 7 | 16,7 % | 4 | 16,7 % |
| Kieli ja kommunikaatio | 12 | 28,6 % | 8 | 33,3 % |
| Päivittäisten toimintojen taidot | 4 | 9,5 % | 5 | 20,8 % |
| Yhteensä | 42 | 100,1 % | 24 | 100,0 % |

kuvaavien osa-alueiden pohjalta (taulukko 1). Osa-alueet on ryhmitelty pääotsikoiden Oppimisvalmiudet, Tiedon soveltaminen, Päivittäin toistuvat tehtävät ja vaateet, Aistitoiminnot, Kommunikointi, Liikkuminen ja käsien käyttö, Itsestä huolehtiminen ja Vuorovaikutus alle. Lisäksi on jätetty tilaa muille huomioille pääotsikolla Muuta huomioitavaa. Osa-alueet koskevat esimerkiksi motivaatiota, eri aisteja ja niiden toimintaa, ongelmanratkaisua, lukemista ja kirjoittamista, keskittymistä, muistia, liikumista, ruokailua, WC:ssä käymistä ja vuorovaikutustaitoja ja niin edelleen.

Toimintakykykuvauksiin sisältyy myös mainintoja siitä, mistä oppilas pitää tai minkä kokee mielenkiintoiseksi. Toimintakykykuvausten ICF-pohjainen rakenne selkeytti vertailua, koska tavoitteet oli

HOJKSeissa esitetty toiminta-alueittain, ja ne olivat osin suoraan sillattavissa ICF-luokitukseen. ICF-luokittelusta voidaan löytää osin samantyyppisiä aihealuekokonaisuuksia kuin toiminta-alueissa. Esimerkiksi motoriikkaa ja liikumista, kommunikaatiota ja sosiaalisuutta koskevia kokonaisuuksia löytyy myös ICF-luokituksen puolelta, vaikkakin eri laajuisina ja eri käsittein ilmaistuna.

Toimintakykykuvausten ja tavoitteenasettelun suhde on periaatteessa selkeä: toimintakykykuvauksista saatavan tiedon avulla tulisi laatia käyttökelpoisia, saavutettavia ja arvioitavissa olevia tavoitteita. Ruskiksen toiminta-alueittaisten HOJKSien tavoitteet perustuvatkin aina osin toimintakykykuvauksiin. Kolmasosa tavoitteista (eli 14 tavoitetta) perustui

yksiselitteisesti toimintakykykuvauksesta saatuun tietoon, minkä lisäksi seitsemän tavoitteen voidaan katsoa nousevan ainakin osittain kuvauksen pohjalta. Nämä yhteensä muodostivat tasan puolet (50 %) kaikista tavoitteista. Kuusi tavoitetta (14,3 %) on laadittu jonkin muun tiedon tai tietämyksen varassa kuin mitä toimintakykykuvauksesta olisi voitu johtaa. Tavoitteissa oli myös kuusi sellaista tavoitetta (14,3 %), jotka mahdollisesti perustuivat johonkin muuhun kuin suoraan toimintakykykuvaukseen. Näiden kahden tavoiteryhmän yhteenlaskettu osuus kaikista tavoitteista oli siis 28,6 % eli reilu neljännes. Lisäksi löytyi hieman hajanainen ryhmä tavoitteita, jotka toimintakykykuvauksessa ilmenivät sellaisina taitoina, jotka oppilas jo hallitsi tai ainakin käytti toimitaan. Näitä tavoitteita oli yhdeksän (21,4 %).

Oppilaiden itsearvioinnit ja niiden suhde aikuisten tekemiin arviointeihin. Oppilaiden itsearviointien erittelemine oli tässä työssä epäsystemaattista, koska oppilaiden arviointikyky vaihteli. Varsinaisiin tavoitteisiin kohdistuvia itsearviointeja saatiin vain osalta oppilaista; suurin osa itsearvioinneista oli oppilaiden lähinnä mieltymyksiksi laskettavia ilmauksia (hauskaa, tylsää), jotka liittyivät opetukseen tai muihin koulun toimintoihin. Jos oppilas ei esimerkiksi kyennyt puhumalla selvittämään kantaansa, on hänelle voitu esittää koulussa tapahtuvaa toimintaa esittäviä kuvia, joista kunkin kohdalla hän voi itselleen luonteenomaisella tavalla ilmaista, pitääkö hän kyseisestä toiminnasta vai ei. Nämä ilmaisut kirjataan myös muistiin lukuvuoden väliarvioksi.

Keskeisiin tavoitteisiin kohdistuneita itsearviointeja saatiin viideltä oppilaalta eli yhteensä 15 tavoitteesta. Näiden oppilai-

den tavoitteista aikuiset olivat arvioineet yhdeksää tavoitetta; jokaiselle oppilaalle oli kuitenkin annettu arvio vähintään yhdestä tavoitteesta. Kuusi tavoitetta jäi siis ilman aikuisten arviota.

Yhdeksän molemminpuolisen eli samaan tavoitteeseen kohdistuvan arvioinnin osalta oppilaat ja aikuiset olivat yksimielisiä viidessä tapauksessa, ts. tavoite oli saavutettu hyvin tai merkinnällä "ok". Oppilaan ja aikuisen käsitykset tavoitteen saavuttamisesta erosivat kahdessa tapauksessa: aikuisten mielestä tavoitteeseen oli päästy, oppilaan mielestä kuitenkin "huonosti". Lisäksi kahden tavoitteen kohdalla oppilas oli sitä mieltä, että tavoite oli saavutettu "hyvin" mutta aikuisen arvio ilmaistiin siten, että kyseinen oppilas "harjoittelee" näitä tavoitteiden kohteena olevia toimia. Tämä viittaa siihen, että tavoite ei aikuisen mielestä vielä ole saavutettu.

TULOSTEN ARVIOINTIA JA JOHTOPÄÄTÖSIÄ

Tässä työssä eli Ruskiksen kehittämishankkeen kuvauksen toisessa vaiheessa (ensimmäinen vaihe, ks. Rämä ym., 2013) keskityttiin toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden keskeisten HOJKS-tavoitteiden tarkasteluun. Työn päämääränä oli selvittää, miten lukuvuoden 2014–15 tavoitteet jakautuivat eri toiminta-alueiden kesken, missä määrin niitä arvioitiin lukuvuosittodistuksissa ja miten oppilaiden itsearvioinnit suhteutuivat aikuisten tekemiin todistusarviointeihin. Lisäksi eriteltiin tavoitteiden nousemista oppilaiden yksilöllisistä toimintakykykuvauksista. Keskeiset, koulun kehittämistyön kannalta olennaiset tulokset liittyvät toiminta-alueittain opiskelevien op-

pilaiden tavoitteiden jakautumiseen toiminta-alueittain sekä tavoitteiden arviointien näkymiseen lukuvuositodistuksissa, koska tältä alueelta ei juuri ole aiempaa tutkimusta. Myös toimintakykykuvausten ja tavoitteiden niveltäminen on koulumaailmassa harvinaista, joten siihen liittyvät tulokset ovat tärkeitä paitsi Ruskiksen kehittämisprosessin kannalta niin myös yleisemmin.

Tavoitteet toiminta-alueittain.

Oppilaiden HOJKS-tavoitteet jakautuivat toiminta-alueittain koulun pedagogisten periaatteiden suuntaisesti: Tavoitteissa painotukset kohdistuivat selvästi motoristen taitojen kehittämiseen ja kommunikointiin, jotka tasaosin muodostivat 57 prosenttia kaikista tavoitteista. Koulun oppilaiden toimintakyvyn huomioiden tämä on osallisuuden ja aktiivisen toiminnan mahdollistamisen kannalta käypä painotus. Kognitiiviset taidot (16,7 %), sosiaaliset taidot (16,7 %) ja päivittäisten toimintojen taidot (9,5 %) jäivät tavoitteiden asettelussa hieman vähemmälle.

Motorisiin taitoihin liittyviä tavoitemääriä voidaan osin verrata Ruskiksen kehittämishankkeen aiemmasta raportista (Rämä ym., 2013) saatuun tietoon, vaikka aiemmassa selvityksessä olivatkin mukana kaikkien oppilaiden (myös oppiainekohdattaiset tai yksilöllistetyt) tavoitteet. Aiempi selvitys perustui vuonna 2011 tehtyyn tavoitteiden aineistolähtöiseen sisällönerittelyyn kaikkien oppilaiden keskeisten tavoitteiden (n = 287) jakautumisesta.

Käsillä olevan uudemman selvityksen mukaan toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteista 28,6 prosenttia liittyi motoristen taitojen kehittämiseen. Vastaava luku aiemmassa selvityksessä oli 17 prosenttia. Ero osuuksissa johtuu

siitä, että toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden fyysinen toimintakyky saattaa olla monin tavoin rajoittuneempi kuin Ruskiksen muilla, yleisen tai yksilöllistetyn opetussuunnitelman mukaan opiskelevilla oppilailla. Siten esimerkiksi yleisiin oppimisvalmiuksiin liittyvät fyysiset haasteet saattavat hankaloittaa heidän toimintaansa enemmän kuin muilla ja niihin liittyvät tavoitteet korostuvat.

Aiemmassa selvityksessä kielen ja kommunikaation osuus (16 %) ei erityisesti poikennut muiden osa-alueiden tavoitemääristä, mutta tässä selvityksessä kielen ja kommunikaation toiminta-alue korostui selkeämmin. Nyt kieleen ja kommunikaatioon liittyviä tavoitteita oli suhteellisesti saman verran kuin motoriseen kehitykseen liittyviä tavoitteita eli 28,6 prosenttia. Tätä selittää tämän selvityksen painottuminen nimenomaan toiminta-alueittaisiin HOJKSeihin, joiden laatimisen perustana on se, että näiden oppilaiden opetusta ei pystytä järjestämään yksilöllistettyjen oppimäärienkään mukaan. Oppilaiden toimintakyvyssä on siis kattavammin rajoitteita kuin yksilöllistettyjen oppimäärien mukaan opiskelevilla.

Tavoitteet ja niihin liittyvät lukuvuositodistuksiin kirjatut arvioinnit. Oppilaitoksella on lakisääteinen velvollisuus antaa lukuvuositodistus (Perusopetusasetus/-laki), ja sen tulisi olla kokonaisarvio oppilaan koko lukuvuoden edistymisestä ja suoriutumisesta. Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan arvioinnin tulisi edistää oppimista, ja todistuksessa on kerrottava sanallisesti tai numeroin arviot oppilaan kyseisenä lukuvuonna saavuttamista tavoitteista opinto-ohjelmansa oppiaineissa tai opintokokonaisuuksissa. Toiminta-alu-

eittain järjestetyn opiskelun arvioiminen esitetään myös toiminta-alueittain ja aina sanallisena. Sanallisesta arviosta on myös käytävä ilmi, onko oppilaan suoritus hyväksytty vai hylätty. Lisäksi voidaan kuva- ta oppilaan osaamisen tasoa, edistymistä, vahvuuksia ja kehittämisen kohteita (Ope- tushallitus, 2014, 47–56, 72).

Toiminta-alueittaisen opetuksen ar- vioinnin sisältöön kohdistuvista kriteereis- tä opetussuunnitelman perusteissa mai- nitaan vain päättötodistukseen liittyvänä, että se ”perustuu oppilaan henkilökohtai- sassa opetuksen järjestämistä koskevas- sa suunnitelmassa asetettuihin tavoittei- siin” (Opetushallitus, 2014, 55); muiden lukuvuositodistusten antamisen yhteydes- sä tällaista mainintaa ei ole. Edeltä on joh- dettavissa, että oppilaitoksiin ei tässä suh- teessa kohdistu kovin tiukkoja vaatimuksia toiminta-alueittaisten todistusten sisällön suhteen. Ruskiksen kehittämisprojekti tuo tervetullutta sisällöllistä analyysia, pohdin- ta ja käytännön kokeiluja näistä aiheista.

Ruskiksen lukuvuositodistuksissa esitetyt, toiminta-alueittain ilmaistut arvi- ot osaamisesta ja suorituksista sisältävät paljon muutakin kuin keskeisten kolmen tavoitteen arviointeja. Toisaalta kaikkia keskeisiä HOJKS-tavoitteita koskevia ar- viointeja tai niiden saavuttamiseen liittyviä merkintöjä ei ole läheskään aina sisällytet- ty todistuslomakkeisiin. Analyysin kohtee- na olevista tavoitteista runsaat puolet (57 %) tulee arviotua lukuvuositodistuksissa.

Tavoitteiden asettamisen näkökul- masta tarkasteltuna syy tähän voi nousta monesta lähteestä: Tavoitteet eivät vält- tämättä olekaan käytännössä niin harkit- tuja, toivottuja tai saavutettavia kuin niitä kirjatessa on ajateltu. Tavoitteet voivat lu- kuvuoden mittaan myös muuttua tilantei-

den ja tarpeiden mukaan, dokumentoin- nin painopisteet voivat vaihtua, oppilaan tilanteessa voi tapahtua yllättäviä muu- toksia, jotka vaikuttavat tavoitteenasette- luun, opettajanvaihdokset tai muutokset kotioloissa saattavat muovata tavoitteita ja niin edelleen. Arvioinnin näkökulmasta katsottuna syy voi olla esimerkiksi sovel- tumattomissa arviointikriteereissä tai jopa niiden puuttumisessa. Jos arvioinnin yhtei- nä tehtävänä on pyrkiä kokonaisvaltaisesti kuvaamaan oppilaan toimintaan liittyviä ke- hittämisen kohteita, voi yksittäisen tavoit- teen arvioiminen lukuvuosisatasolla olla liian yksityiskohtaista.

Koulun oppilailta on vaativaa erityis- tä tukea edellyttäviä, liikkumiseen liittyviä haasteita. Se huomioon ottaen on mie- lenkiintoista, että nyt tavoitteiden arvioin- neista vain runsas kymmenesosa (12,5 %) koski motorisia tavoitteita, vaikka mo- toriikkaan liittyvien tavoitteiden osuus oli kuitenkin 28,6 prosenttia. Motoriikkaan liittyviä tavoitteita pidetään tärkeinä mut- ta niiden saavuttamista ei niinkään? Tulok- sen tulkitseminen ei ole yksiselitteistä. Ta- voitteita ei mahdollisesti ole saavutettu, eikä sitä haluta nostaa esiin vastakkaise- na todistusten kannustavaan ja rakenta- vaan lähestymistapaan nähden. Toisaalta on myös mahdollista, että tavoite on käy- tännössä saavutettu (ja todennettu dynaa- misessa arvioinnissa), ja sen sijaan pyri- tään jo vaativampaan tavoitteeseen eikä aiemman tavoitteen saavuttamista enää pidetä ajankohtaisena eikä maininnan ar- voisena. Voiko tulos kertoa siitäkin, että motoriiikkaan liittyvien HOJKS-tavoitteiden katsotaan kuitenkin olevan enemmän kun- toutussuunnitelmaan liittyviä eikä niinkään oppimisvalmiuksia tukevia, pedagogisia päämääriä? Koulunkäynnin arvioinnissa on

myös saattanut nousta esiin joitain toisia, tärkeämpiä arvioinnin kohteita.

Päivittäisten toimintojen taitojen osalta suhde on toisin päin: tavoitteista ne muodostavat 9,5 prosenttia mutta niihin kohdistuvissa lukuvuosi-arvioissa niiden osuus on 20,8 prosenttia. Tavoitteena tämän alueen toiminnot saattavat olla niin luontaisesti arkeen kuuluvia, että niiden tietoinen tavoitteeksi asettaminen saattaa väistyä tärkeämmiksi katsottujen päämäärien tieltä. Arvioinnissa puolestaan näissä taidoissa edistyminen on ehkä helpompi havaita konkreettisesti, joten niiden päätyminen lukuvuositodistuksiinkin on luontevaa. Kokonaisuutena voidaan kuitenkin esittää, että arvoinnit kohdistuvat melko tasaisesti eri toiminta-alueiden tavoitteisiin.

Suhteellisesti eniten oli kuitenkin arvioitu kieleen ja kommunikaatioon liittyviä tavoitteita, joihin kohdistuvat arviot muodostavat kolmasosan kaikista arvioista (33,3 %). Tämä kertoo vuorovaikutuksen perustan tärkeyden ymmärtämisestä ja asettamisesta keskiöön.

Tavoitteiden nouseminen toimintakykykuvauksista. Ruskiksen kehittämisprojektin yksi kulmakivi on ICF-perustaisen toimintakykykuvauksen kehittäminen ja hyödyntäminen oppilaiden tavoitteiden laatimisessa. Tämän selvityksen perusteella toimintakykykuvauksen hyödyntämistä voisi tehostaa. Tavoitteista vain kolmasosa on suoraan johdettavissa näistä yksilöllisistä kuvauksista, ja vaikka vain osin kuvaukseen pohjautuvat tavoitteetkin otetaan mukaan, tavoitteista vasta tasan puolessa hyödynnetään toimintakykykuvauksia. Oppilaiden toimintakykykuvaukset on kuitenkin rakennettu huolellisesti ICF-perustaista toimintakykyluokitusta käyt-

täen, joten oppilaiden taitotasosta pitäisi olla kattavasti ajanmukaista tietoa.

Mistä loput tavoitteet sitten nousevat? Osa tavoitteista saattaa perustua tietoihin, joita ei näy toimintakykykuvauksissa, kuten henkilökunnan intuitiivisiin käsityksiin oppilaiden tarpeista tai vanhempien tai oppilaiden toiveisiin. Osa saattaa myös olla peräisin oppilaiden käytännön toiminnasta, josta ei ole tehty muistiinpanoja. Mielenkiintoinen piirre tavoitteistossa liittyi tavoitteisiin, jotka toimintakykykuvauksen mukaan jo hallittiin (ainakin osittain). Tällaisia tavoitteita oli peräti viidesosa kaikista tavoitteista. Jos tavoite on jo saavutettu, miksi tähdätä siihen? Selitys saattaa löytyä osaamisen tasoa koskevien arviointikriteereiden puuttumisesta. Tavoitteeseen olisi siten ollut olennaista merkitä myös, minkä tason saavuttaminen on hyväksytyyn suoritukseen edellytys. Toiminta-alueittain annettavassa opetuksessa opitun arviointia varten ei kuitenkaan juuri ole arviointikriteereitä, joten asiointi saattaa siten vaikuttaa myös tavoitteenasetteluun.

Oppilaiden itsearviointit ja niiden suhde aikuisten tekemiin arviointeihin. Oman oppimisen tavoitteiden miettiminen ja oppimisen edistymisen arvioiminen suhteessa tavoitteisiin on myös olennaista oppilaan itsearviointitaitojen kehittämisen kannalta (Opetushallitus, 2014, 48). Ruskiksella lukuvuoden aikainen väliarviointi tapahtuu oppilaiden itsearvioinnin muodossa. Itsearvioinnin asema tässä työssä on tulosten perusteella hieman hahmoton, mikä johtuu suurelta osin siitä, että oppilaiden itseilmaisuuksiin liittyvät taidot tai kyvyt eivät aina riitä arvioinnin tekemiseen. Ruskiksella kuitenkin pyritään kiinnittämään näidenkin oppilaiden huomio itsearvioinnin kannalta olennaisiin tekijöihin,

vaikka laadullisesti joudutaankin osin täytymään aika karkeissa asteikoissa (tykkää/ei tykkää).

Arvioinnin haasteellisuus toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa havainnollistui oppilaiden itsearviointien ja aikuisten tekemien, lukuvuositodistuksiin merkittyjen arviointien suhteessa, vaikka tämän osion luotettavuudessa ja kattavuudessa onkin haasteita. Arviointia koskevat kriteerit eivät ilmeisestikään ole samat molemmille osapuolille, tai arvioinnin tarkoitus saattaa olla epäselvä. Oppilaat ja aikuiset olivat tavoitteen saavuttamisesta samaa mieltä hieman yli puolessa tapauksista ja eri mieltä hieman alle puolessa tapauksista. Erimielisyys ilmeni siten, että osapuolet olivat täysin vastakkaista mieltä tavoitteen saavuttamisesta. Aikuisten ilmaus ”harjoittelee tavoitetta” pyrkii selvästi kannustamaan oppilasta, vaikka siitä käy samalla ilmi, ettei tavoitetta ole saavutettu ainakaan toivotulla tasolla.

Selvityksen tuloksia tarkasteltaessa on muistettava, että analyysi on tehty pelkästään dokumenttien varassa ja perustuu pieneen aineistoon, sillä toiminta-alueittain järjestetty opetus koskee vain osaa oppilaista. Ruskiksella oli selvityksen ajankohtana kaikkiaan 65 oppilasta, joista 19 opiskeli toiminta-alueittain. Toiminta-alueittaisia HOJKS-tavoitteita koskeva määrällinen erittely on kuitenkin tarpeellista perusselvitystä, jota voidaan hyödyntää jatkotutkimuksia suunniteltaessa mutta myös tämän alueen opetussuunnitelmatyössä. Työstä ei voi, kuten ei mistään muustakaan lomakkeisiin perustuvas-ta dokumentoinnista, päätellä kuitenkaan suoraan, mitä opetuksessa käytännössä tapahtuu tai miten osuvia tavoitteet ovat. Ruskiksella kuntoutussuunnitelmiin sisälty-

vät tiedot kietoutuvat yhteen toimintakykykuvauksissa ilmenevien tietojen kanssa, ja HOJKS-tavoitteet siirtyvät myös kuntoutussuunnitelmiin. Nämä eri suunnitelmat palvelevat hieman eri tarkoitusperiä, eivätkä niiden tarkistusvälit ole samanmittaiset, millä on vaikutusta myös tavoitteiden kirjauksiin.

Koulussa, kuten missä tahansa inhimillisestä vuorovaikutusta sisältävässä toiminnassa, syntyy ja liikkuu tietoa ja tietämystä, jota on vaikea haarukoida tai saada näkyviin. Tällaista hiljaista tietoa (ks. esim. Polanyi, 1958, 1966; Toom, 2006; van Manen, 1991a, 1991b; Rämä & Kontu, 2012) käytetään kuitenkin jatkuvasti. Sillä on vaikutusta kaikkeen koulussa tapahtuvaan toimintaan, mutta se ei luonteensa mukaisesti esimerkiksi kirjaudu HOJKS-lomakkeille tai toimintakykykuvauksiin. Vanhempien mielipiteillä, käsityksillä, tiedoilla ja toiveilla on myös merkitystä ja vaikutusta tavoitteiden asettamisessa, vaikka ne eivät aina suoraan kirjaudukaan dokumentteihin. Oppilaan näkökannat tulevat sitä vastoin paremmin dokumentoitua HOJKS-lomakkeen oppilaan omalle sivulle.

Ruskiksen kehittämisprojekti on kunnanhimoinen opetuksen ja oppimisen ytimeen puretuva kehittämishanke, joka toteuttaa koulun Valteri-asemaan liittyviä velvoitteita ja odotuksia. Se tuo tervetulleutta sisällöllistä analyysia, pohdintaa ja käytännön kokeiluja suomalaiseen peruskoulun erityispedagogiikkaan. Toiminta-alueittain tapahtuvan opetuksen tavoitteenasetteluun ja tavoitteiden saavuttamisen arviointiin on saatavilla vain vähän työkaluja, joten ICF-luokituksen hyödyntäminen toimintakykykuvauksissa ja sitä kautta välillisesti myös tavoitteiden laatimisessa voi jäntevöittää tätä toimintaa. Ruskiksen

toimintakykykuvauksissa käyttämää, ICF-luokitukselta valikoidusti poimittuihin osaluokituksiin perustuvaa luokituskehikkoa on mahdollista soveltaa muissakin pedagogisissa tavoitteenasetteluissa. Seuraavaksi tutkimuskohteeksi ehdotetaan sitä, miten ICF-perustaiseen toimintakykykuvaukseen pohjautuvat tavoitteet toteutuvat käytännössä ja miten tavoitteen saavuttamista voidaan realistisesti mitata.

Kirjoittajatiedot:

- Ensimmäinen kirjoittaja Irene Rämä (KT) toimii tutkijatohtorina Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa.
- Minna Rouste toimii Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin Ruskiksen toimipisteen apulaisrehtorina.
- Riitta Tiainen toimii Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin Ruskiksen toimipisteen kuntoutusjohtajana.
- Mari Jokitalo-Trebs toimii Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin Ruskiksen toimipisteen kuntoutu-sohjaajana.
- Leena Airaksinen toimii Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin Ruskiksen toimipisteen rehtorina.
- Elina Kontu (dosentti, FT) toimii yliopistonlehtorina ja ISE-tutkimusryhmän johtajana Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.
- Raija Pirttimaa (dosentti, FT) toimii yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksessa.

LÄHTEET

- Airaksinen, L., Teinilä, S., Tiainen, R. & Tolvanen, K. (2010). Konduktiivisen opetuksen kehittyminen Ruskeasuon koulussa. Teoksessa L. Airaksinen & I. Carlstedt (toim.), *Konduktiivinen opetus – kohti kokonaista koulupäivää. Monitieteinen lähestymistapa käytännössä. Kaksi pohjoismaista mallia* (s. 48–50). Helsinki: Ruskeasuon koulu.
- Brown, M. (2010). Johdatus konduktiiviseen opetukseen. Teoksessa L. Airaksinen & I. Carlstedt (toim.), *Konduktiivinen opetus – kohti kokonaista koulupäivää. Monitieteinen lähestymistapa käytännössä. Kaksi pohjoismaista mallia* (s. 26–37). Helsinki: Ruskeasuon koulu.
- EHA2 Harjaantumisoppilaan opetussuunnitelma 2. (1987). *Toiminta-alueet ja tavoitteet*. Helsinki: Sosiaalihuollitus.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493–503.
- Hoellenbeck, J., Williams, C. & Klein, H. (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology*, 74, 18–23.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2007). Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetuksen muutos – kuka venettä ohjaa. *Julkaisematon käsikirjoitus*.
- Locke, E. A. & Bryan, J. F. (1966). The effects of goal-setting, rule-learning, and knowledge of score on performance. *American Journal of Psychology*, 79, 451–457.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Maguire, G. & Sutton, A. (toim.) (2004). *Mária Hári on conductive pedagogy*. Birmingham: Foundation for Conductive Education.
- van Manen, M. (1991a). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 507–536.
- van Manen, M. (1991b/2002). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: The Athlouse Press.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Haettu 19.10.2014 osoitteesta http://www.opi.fi/download/139848_pops_web.pdf.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 10.3.2015 osoitteesta http://www.opi.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Perusopetusasetus 10 § 20.11.1998/852. Haettu 2.2.2016 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>.
- Perusopetuslaki 17 a § 24.6.2010/642. Haettu 2.2.2016 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.
- Pirttimaa, R. (1989). *Opetuksen toteutuminen*. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Harjaantumisopetus 2. Nykytila ja kehittäminen*, (s. 90–99). Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 45. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Polanyi, M. (1958/1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1966/1983). *Tacit Dimension*. Gloucester, MA: Doubleday & Company, Inc.
- Rämä, I. & Kontu, E. (2012). Searching for pedagogical adaptations by exploring teacher's tacit knowledge and interactional co-regulation in the education of pupils with autism. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 417–431.
- Rämä, I., Teinilä, S., Airaksinen, L. & Tiainen, R. (2013). Ruskeasuon koulun kehittämishanke: HOJKS-tavoitteet ICF-viitekehityksessä. *NMI Bulletin*, 3, 32–47.
- Scobbie, L., Dixon, D. & Wyke, S. (2011). Goal setting and action planning in the rehabilitation setting: development of a theoretically informed practice framework. *Clinical Rehabilitation*, 25, 468–482.
- Stakes (2004). *ICF – Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*. Helsinki: Stakes.
- Toom, A. (2006). *Tacit pedagogical knowing: At the core of teacher's professionalism*. Research Reports 276. University of Helsinki: Department of Applied Sciences of Education.
- Wood, R. & Locke, E. (1990). Goal setting and strategy effects on complex tasks. Teoksessa B. Shaw & L. Cummings (toim.), *Research in organizational behavior*, Vol. 12 (s. 73–109). Greenwich, CT: JAI Press.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and youth version, ICF-CY*. Geneva: WHO.