

Oppimisen arviointi ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat

Tämän artikkelin tavoitteena on esittää yhteenveto kehittämiskeskuksen Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä -hankkeessa esille nousseista keskeisistä kysymyksistä, jotka liittyvät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden *oppimisen* arvioinnin käsitteeseen (assessment for learning).

Oppimisen arvioinnin käsite (assessment for learning) nousi esiin inklusiivisten oppimisympäristöjen arvioinnin käytänteissä hankkeen asiantuntijoiden kanssa käydyissä keskusteluissa. Useimpien maiden arviointijärjestelmiä kuvaavissa raporteissa viitataan tähän käsitteeseen (www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml). Näissä raporteissa *oppimisen* arviointi on laadullista arviointia. Tämän tyyppistä arviointia, josta käytetään myös käsitettä formatiivinen tai jatkuva arviointi, tekevät yleensä opettajat ja opettajan kanssa opetustilanteessa työskentelevät ammattilaiset. Sillä tarkoitetaan yleensä arviointimenetelmiä, joilla saadaan tietoa oppilaan oppimisesta ja jotka ohjaavat opetuksen seuraavien vaiheiden suunnittelua.

Hankkeen toisessa vaiheessa päätettiin tarkastella oppimisen arvioinnin käsitettä ja sen soveltamista arviointiin inklusiivisissa oppimisympäristöissä. Tarkastelu toteutettiin kahdella tavalla:

- Tarkasteltiin käsitteen esiintymistä saatavilla olevassa kirjallisuudessa. Tarkastelu keskittyi rajattuun englanninkieliseen aineistoon (ks. luettelo tämän asiakirjan lopussa).
- Keskusteltiin hankeasiantuntijoiden kanssa.

Kirjallisuusanalyysin alustavat tulokset toimitettiin asiantuntijoille keskustelun pohjaksi. Asiantuntijoita pyydettiin pohtimaan oppimisen (formatiivisen ja jatkuvan) arvioinnin sekä opitun arvioinnin (summatiivinen arviointi) eroja seuraavien tekijöiden osalta:

TEKIJÄ	OPPIMISEN ARVIOINTI	OPITUN ARVIOINTI
Tarkoitus	Oppimisen tukeminen	Tuloksellisuus (määritettyjen oppimistavoitteiden mukaan)
Tavoite	Tarjota tietoa opettamisen ja oppimisen tueksi Edistää oppimista Painopiste kehitymisessä Kehittää oppilaiden reflektointitaitoa	Tietojen kerääminen saavutetuista tuloksista (arvosanojen kirjaaminen) Vertailu asetettuihin tavoitteisiin Painopiste saavutuksissa
Toimijat	Opettajat, oppilaat, vanhemmat, vertaisryhmät Oppilaitoksen muu asiantuntijahenkilöstö	Opettajat Alan muut ammattilaiset
Ajoitus	Jatkuva	Kiinteät, sovitut ajat
Välineet	Keskustelut, havainnointi, itsearviointi, vertaisarviointi, opettajien vuoropuhelu, kommentointi, vuorokeskustelu, kysymykset, palaute, sanallinen arviointi, portfolio, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	Kokeet, harjoitustehtävät, arvostelu, arvosanat, kysymykset, havainnointi

Harlenia (2007a) mukaillen



Oppimisen ja *opitun* arvioinnin keskeisen eron voidaan katsoa olevan arvioinnin tarkoituksessa, siinä syyssä, minkä vuoksi opettajat ja muut alan ammattilaiset keräävät aineistoa oppimisesta.

Vaikka jotkin välineistä, kuten kysymykset, ovat yhteisiä, keskeisen asiantuntijoilta saadun palautteen perusteella on syytä muistaa, että:

- *oppimisen* arvioinnin tavoitteena on edistää oppimista – *opitun* arvioinnissa pyritään varmistamaan koulujen ja opettajien työn tuloksellisuus
- *oppimisen* arviointi tarkastelee oppimispotentiaalia ja osoittaa oppimista edistävien jatkotoimien suunnan keskittyen opettamisen ja oppimisen dynamiikkaan – *opitun* arviointi näyttää, mitä on jo saavutettu ja opittu antaen läpileikkauksen tämänhetkisestä tilanteesta
- *oppimisen* arviointiin osallistuvat toimijat voivat kertoa näkemyksiään oppilaan edistymisestä ja koulun osuudesta siihen – *opitun* arviointiin osallistuvat ammattilaiset ovat ulkopuolisia (esimerkiksi tarkastajia), joiden voidaan odottaa arvioivan koulun tilanne tietynä hetkenä, mutta joilla ei välttämättä ole riittävän yksityiskohtaista tietoa koulun toiminnasta, jotta arvioinnissa voitaisiin esittää näkemyksiä oppilaiden oppimisesta.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden *oppimisen* arviointi

Palautteen antaminen oppilaille heidän oppimisestaan on keskeinen asia tarkasteltaessa *oppimisen* arvioinnin käsitteen mahdollisia merkityseroja opetushenkilöstön yleisessä kielenkäytössä, kuten hankkeen kansallisissa raporteissa, ja käsitteen käytössä tutkimusyhteyksissä.

Oppimisen arvioinnissa on kyse oppimistulosten keräämisestä opetuksen ja opintojen etenemisen suunnittelua varten. Oppimistuloksista kertovan aineiston kerääminen on olennaisen tärkeää, sillä siitä ilmenee, onko oppilaan oppimisessa ja mahdollisesti myös oppimisprosesseissa tapahtunut edistystä vai ei. Näiden tietojen perusteella opettajat voivat muotoilla tavoitteet ja antaa oppilaille palautetta oppimisesta (ks. Hattie ja Timperly, 2007) sekä ilmaista oppilaille selkeästi sen, mitä ja miten he ovat oppineet ja miten jatkossa kannattaa edetä. *Oppimisen* arvioinnin yhteydessä annettava palaute auttaa oppilaita tarkastelemaan omaa oppimistaan.

Tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa oppimisen arvioinnin kuvataan usein sisältävän tämän tyyppistä itsearviointia tai se nähdään keinona, jolla oppilaat tarkastelevat omaa oppimistaan vuorovaikutuksessa opettajiensa kanssa. *Oppimisen* arvioinnissa palautteen antamisella pyritään edistämään oppilaiden metakognitiota eli heidän omaa käsitystään siitä, millä tavalla he oppivat ja voivat oppia parhaiten – ei pelkästään siitä, mitä he oppivat.

Tämä käy selvästi ilmi Cambridgen yliopiston arvioinnin uudistamisryhmän Assessment Reform Groupin (2002) tekstistä, jossa *oppimisen* arviointia kuvataan seuraavasti:

“prosessi, jossa hankitaan ja tulkitaan aineistoa, jonka perusteella oppijat ja opettajat määrittävät, mihin oppija on edennyt oppimisessaan, mihin oppimisen tulisi edetä ja miten tavoitteeseen voidaan parhaiten päästä.”

(Assessment Reform Group, s. 2)

Tässä tutkimuslähtöisessä yhteydessä *oppimisen* arviointiin kuuluu itsearviointi, joka kehittää oppilaan omaa näkemystä oppimisesta ja siitä, miten sitä voidaan edistää. Tämä on erityisen tärkeää, sillä *oppimisen* arviointi painottaa arviointia metakognitiivisena prosessina – esim. näkemys arvioinnista *oppimisena* (Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, 2006). Tällaiset näkemykset eivät kuitenkaan



välttämättä ole keskeisiä kysymyksiä, kun oppimisen arvioinnista puhutaan yleisemmin – kuten hankkeen maaraporteissa.

Meijer (2003) esittää, että *siitä, mistä on hyötyä erityistä tukea tarvitseville oppilaille, on hyötyä kaikille oppilaille*. Tämä on peruseriaatteena kehittämiskeskuksen arviointihankkeessa. Kun tarkastellaan *oppimisen* arvioinnin käsitettä tutkimuksissa, on syytä muistaa, että niissä on tarkasteltu oppilaita, jotka eivät tarvitse erityistä tukea. Oppimisen arvioinnin hankkeeseen liittyvässä kirjallisuuskatsauksessa ilmeni, että *oppimisen* arviointi ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat mainitaan julkaisuissa vain ohimennen (Lynn et al, 1997; Black ja Wiliam, 1998).

Tämän johdosta kehittämiskeskuksen arviointihankkeessa päätettiin tarkastella tutkimuksissa käytetyn *oppimisen* arvioinnin käsitteen soveltuvuutta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimiseen. Tarkastelun kohteeksi otettiin myös oppimisen arvioinnin mahdollisia vaikutuksia opettajien, koulujen johdon, vanhempien ja jopa oppilaiden omiin arviointiprosesseihin. Kehittämiskeskuksen arviointihankkeen keskusteluissa keskeiseksi kysymykseksi nousi se, onko siitä, *mistä on hyötyä useimmille oppilaille, hyötyä myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille*. Hankkeen asiantuntijoiden keskusteluissa tarkasteltiin, soveltuuko tutkimuksissa käytetty oppimisen arvioinnin käsite myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille.

Hankkeen asiantuntijat keskustelivat kahdesta pääaiheesta:

1. Merkitseekö *oppimisen* arviointi samaa erityistä tukea tarvitseville oppilaille kuin muille oppilaille. Sovelletaanko molempiin ryhmiin samoja periaatteita?
2. Onko *oppimisen* arvioinnissa eroa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja muiden oppilaiden välillä. Jos on, mitä nämä erot ovat oppilaiden, opettajien, koulujen johdon ja koulutuskäytäntöjen kannalta?

Oppimisen arviointi – tärkeä käsite

Hankeasiantuntijoiden keskustelujen keskeisin tulos oli yhteinen näkemys siitä, että *oppimisen arviointi on tärkeää onnistuneen opettamisen ja oppimisen kannalta kaikkien, myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla*.

Oleellinen kysymys ei ole se, *voidaanko* oppimisen arviointia soveltaa erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin, vaan *miten* sitä voidaan soveltaa.

Asiantuntijat näkivät mahdollisena huolenaiheena eniten tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen arvioinnin. Annetun palautteen käyttö on haastavaa oppilaille, joilla on monia vakavia oppimisvaikeuksia.

Hankeasiantuntijoiden pohdinnat mahdollisesta ongelmasta voidaan kiteyttää seuraavasti:

“vaikkeimmin vammaiset oppilaat eivät kaipaa toisenlaisia arviointijärjestelmiä vaan ainoastaan erilaisia arviointimenetelmiä ja -välineitä.”

Oppimisen arviointi – menetelmät ja välineet

Projektin asiantuntijoiden palautteen mukaan monia oppimisen arvioinnin menettelyjä, kuten yksilöllistä havainnointia, portfolioita ja päiväkirjoja, on käytetty erityisopetuksessa laajasti jo pitkään.



Suhteessa muihin mahdollisiin menetelmiin ja työvälineisiin on korostettava sitä, että oppimisen arvioinnin menetelmiä ja välineitä voidaan soveltaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arvioinnissa muokkaamalla niitä kunkin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin.

Hankkeen asiantuntijat katsoivat opettajien tekemän havainnoinnin olevan tärkein oppimisen arvioinnin menetelmä. Tämä lähestymistapa sopii varsinkin erityistä tukea tarvitseville oppilaille, jotka eivät kommunikoi kielellisesti.

Hankkeen asiantuntijat esittivät myös, että opettajat tarvitsevat asiantuntijaohjausta havainnointitaitojensa kehittämiseen, erityisesti tarvitaan ohjausta yksilöllisten havainnointimenetelmien kehittämiseksi. Lisäksi ehdotettiin videointia opitun osoittamisen apuvälineeksi vaikeimmin vammaisilla oppilaille. Näin opettajat voisivat paremmin pohtia arvioitaan ja keskustella näkemästään kollegoittensa kanssa.

Kysely on usein olennainen osa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta oppimisen arvioinnissa. Hankkeen asiantuntijoiden mukaan myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille voidaan – ja tuleekin – esittää kysymyksiä, mutta vain siinä tapauksessa, että:

“kysymykset esitetään siten, että oppilalla on riittävästi aikaa vastata ja että kysymyksiin voidaan liittää kysymyksiä tukevia elementtejä (esim. visuaalinen ja verbaalinen havainnollistaminen) ja tarvittaessa tarjotaan erilaisia tapoja vastata (esim. katsekontakti).”

Lisäksi hankkeen asiantuntijat totesivat, että portfolio, jota täydennetään muilla oppilasta koskevilla tiedoilla, kuten HOJKSilla tai kuntoutussuunnitelmalla, voi toimia alan ammattilaisten ja vanhempien välisen keskustelun pohjana.

Asiantuntijoiden mukaan kunkin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin sovitettuja ja muokatut arviointitavat, jotka kannustavat itsearviointiin ja oman edistymisen tarkasteluun, ovat oppimisen arvioinnin välineitä. Itsearviointitaitojen vahvistamisen katsottiin olevan keskeinen tavoite oppilaille, joilla on suuria oppimisvaikeuksia ja joiden henkilökohtaisiin tavoitteisiin usein kuuluu itsenäisyyden ja omatoimisuuden oppiminen. Itsearviointiin ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen tukee selvästi kyseisiä tärkeitä oppimistavoitteita (Porter et al, 2000).

Oppimisen arviointi – merkitys koulujen johdolle

Kaikkien hankkeen asiantuntijoiden mukaan koulujen johtajien vastuulla on luoda opettajille mahdollisuus keskusteluun ja arviointiin liittyvien seikkojen pohdintaan ja vanhemmille mahdollisuus osallistua lapsensa arviointiprosessiin. Tarvitaan:

“rehtoreita ja vararehtoreita kehittämään suunnittelua ja arviointia – lisää reissuvihkoja, vapaamuotoisia arviointikeskusteluja ja puhelinkeskusteluja.”

Koulujen johtajat ovat keskeisiä toimijoita luotaessa organisaatioon oppilaan osallistumisen tärkeyden tunnustavaa asenneilmapiiriä (Porter, Robertson ja Hayhoe, 2000). Mikäli oppilaiden toiveita ei kunnioiteta eikä koulun ilmapiiri tue oppilaiden osallisuutta, oppimisen arviointia ei todennäköisesti kehitetä.

Monien kehittämisskeskuksen jäsenmaiden asiantuntijat totesivat, että koulujen johdon kaivattaisiin antavan opettajille enemmän työaikaa kehittääkseen *oppimisen* arviointia osaksi toimintaansa oppilaiden kanssa.



Päätelmät

Hankkeen asiantuntijat olivat yhtä mieltä siitä, että *oppimisen* arvioinnin käsite nykymerkityksessään sekä jäsenmaiden kielenkäytössä että tutkimuskirjallisuudessa koskee kaikkia, myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Aihetta voidaan kehittää edelleen hankkeen asiantuntijoiden keskustelujen pohjalta: *oppimisen* arviointi koskee kaikkia oppilaita, eikä oppilaita tulisi erotella tukitarpeen mukaan, vaan opetusta tulisi eriyttää oppilaiden tarpeiden mukaan.

Edellä esitetyn perusteella voidaan erottaa neljä keskeistä seikkaa:

1. Kaikkiin oppilaisiin sovelletaan samoja oppimisen arvioinnin periaatteita tukitarpeesta riippumatta.
2. Ainoastaan opettajien käyttämät arvioinnin välineet ja arviointi- ja kommunikaatiomenetelmät vaihtelevat erityistä tukea tarvitsevien ja muiden oppilaiden *oppimisen* arvioinnissa.
3. Ainoa huolenaihe erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden *oppimisen* arvioimisessa on *oppimisen* arvioinnin käyttäminen oman oppimisen arvioinnin välineenä (opettajan oppilaalle antamassa palautteessa ja vuorovaikutuksessa). Oppilaat, jotka käyttävät vaihtoehtoisia kommunikaatiotapoja, eivät voi myöskään käyttää perinteistä kielellistä tapaa palauteprosessissa. Tarvitaan yksilöllisempää lähestymistapaa, uusien välineiden löytämistä ja kehittämistä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, kuten havainnointia strukturoidussa tilanteessa, jossa opettaja pystyy arvioimaan oppilaan myönteistä tai kielteistä suhtautumista jne.
4. Erityisopetuksen piirissä *oppimisen* arviointiin on kehitetty lukuisia menetelmiä ja välineitä, jotka voitaisiin siirtää yleisopetukseen ja näin parantaa kaikkien oppilaiden koulutusta.

Yhteenvedona: *oppimisen* arviointia voidaan ja tuleekin soveltaa kaikkiin oppilaisiin, myös erityistä tukea tarvitseviin edellyttäen, että arviointiprosessia muokataan ja sovitetaan siten, että se mahdollistaa oppilaan täysipainoisen osallistumisen arviointiin.

Oppimisen arvioinnin käsitteestä käydyn keskustelun perusteella on selvää, että kehittämisskeskuksen arviointihankkeen tulokset ovat vasta lähtökohta. Jatkossa tarvitaan perinpohjaisempaa tarkastelua ja tutkimusta sekä esimerkkejä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden *oppimisen* arvioinnin toteuttamisen hyvistä käytännöistä.

Toivomme kuitenkin, että hankkeen asiantuntijoiden pohdinnat ja näkemys oppimisen arvioinnin hyödyllisyydestä kaikkien oppilaiden oppimisprosessien tukemisessa vaikuttavat koulutusalan päättäjien ja ammattilaisten työhön kaikkialla Euroopassa.

Koko teksti mukaan lukien hankkeen asiantuntijoiden lausunnot on saatavana osoitteesta <http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

Lähteet

Assessment Reform Group (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.



Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Nuffield Foundation: Sähköinen lähde verkko-osoitteessa http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf (Ladattu marraskuussa 2008).

Black, P. ja Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* Phi Delta Kappan, 80, 139-148. Sähköinen lähde verkko-osoitteessa: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> (Ladattu heinäkuussa 2008).

Black, P. ja Wiliam, D. (2002) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* Lontoo: King's College.

Harlen, W. (2007a) *Assessment of Learning*. Lontoo: Sage.

Harlen, W. (2007b) *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. (Primary Review Research Survey 3/4). Cambridge: University of Cambridge.

Hattie, J. ja Timperly, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, N.1, ss. 81–112.

Lynn, S. F. et al. (1997) "Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities" *American Educational Research Journal*, 34, 513–543.

Meijer, C. J. W. (toim.) (2003) *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Porter, J., Robertson, C. ja Hayhoe, H. (toim.) (2000) *Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities*. Birmingham: Qualifications & Curriculum Authority.

Wiliam, D. (2007) *Assessment for learning: why, what and how*. Lontoo: Institute of Education, University of London.

Wiliam, D. ja Leahy, S. (2007) "A theoretical foundation for formative assessment". Teoksessa J. McMillan, H. (toim.) *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice* (ss. 29–42). New York: Teachers College Press.

Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, (toim.) (2006) *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Crown Right of the Government of Alberta, British Columbia, Manitoba, Northwest Territories, Nunavut, Saskatchewan, Yukon Territory: Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.