

**Oppimisen arvioinnin kuvaukset perusopetuksen vuosi-
luokkien 5–9 kolmiportaisen tuen asiakirjoissa**

Oskari Värtö

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Värtö, Oskari. 2021. Oppimisen arvioinnin kuvaukset perusopetuksen vuosiluokkien 5–9 kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 44 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten oppimisen arviointia kuvataan 5.–9. luokilla opiskelevien oppilaiden kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Tutkimusaineisto koostui vuosina 2015–2019 kerätyistä kolmiportaisen tuen asiakirjoista (N = 43). Asiakirjat olivat osa Jyväskylän yliopiston ”Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa” -hankkeen aineistoa. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisälönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan oppimisen arviointia kuvattiin asiakirjoissa vaihtelevasti. Aineistosta löydettiin seitsemän eri kuvaustapaa, jotka olivat yleisyysjärjestyksessä havaintoihin perustuvat, perustelemattomat, arviointia suunnittelevat, sidosteiset, normiperustaiset, pitkittäiset ja oppilaan itsearviointiin liittyvät kuvaukset. Vaikka asiakirjojen kirjoittamista ohjaavat perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, osoittivat tulokset asiakirjojen sisällöissä olevan huomattavaa laadullista vaihtelua oppimisen arviointiin liittyen.

Koska kolmiportaisen tuen asiakirjat ovat tärkeä osa oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tukea, on niiden kirjaamiskäytäntöjä tärkeää pyrkiä kehittämään. Tätä voitaisiin osaltaan edistää asiakirjojen laadukkaaseen kirjaamiseen tähtäviä ohjeita laatimalla sekä panostamalla asiakirjojen oikeanlaiseen kirjaamiseen jo opettajien koulutuksessa. Myös asiakirjojen lomakepohjia tulisi yksinkertaistaa ja selkiyttää. Tulevaisuudessa olisi lisäksi tärkeää tutkia opettajien ajatuksia asiakirjojen kirjoittamiseen liittyvistä haasteista.

Asiasanat: erityisopetus, kolmiportainen tuki, oppimisen arviointi, pedagoginen asiakirja, dokumentaatio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
1.1 Oppimisen arvioinnin käsite	4
1.2 Kolmiportaisen tuen järjestelmä ja oppimisen arviointi	8
1.3 Oppimisen arviointi pedagogisissa asiakirjoissa	10
1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	13
2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	14
2.1 Tutkimusaineisto.....	14
2.2 Aineiston analyysi	16
2.3 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus	19
3 TULOKSET.....	23
3.1 Havaintoihin perustuvat kuvaukset	23
3.2 Perustelemattomat kuvaukset.....	25
3.3 Arviointia suunnittelevat kuvaukset	27
3.4 Sidosteiset kuvaukset	27
3.5 Normiperustaiset kuvaukset.....	29
3.6 Pitkittäiset kuvaukset	30
3.7 Oppilaan itsearviointiin perustuvat kuvaukset	31
4 POHDINTA.....	33
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	33
4.2 Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset	37
LÄHTEET	39

1 JOHDANTO

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjat ovat tärkeä osa opetuksen suunnittelua ja oppimisen arviointia. Niitä kirjoitettaessa on huomioitava opetussuunnitelmalliset ohjeet sekä tekstin objektiivisuus ja asianmukaisuus (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013). Asiakirjojen laadun on kuitenkin todettu vaihtelevan huomattavan paljon (Boavida, Aguiar, Mcwilliam & Pimentel, 2010; Sanches-Ferreira, Lopes-Dos-Santos, Alves, Santos, Silveira-Maia, 2013; Thuneberg & Vainikainen, 2015) ja oppimisen arvioinnin kuvaukset ovat niissä usein puutteellisia (Hirsh, 2011; La Salle, Roach & Mcgrath, 2013). Voi myös olla, että osa opettajista ei pidä asiakirjojen kirjoittamista riittävän tärkeänä, tai niiden kirjoittamiseen tuntuu kuluvan liikaa aikaa, jolloin niihin ei haluta panostaa kunnolla (Kokko ym., 2013). Kun asiakirjojen sisältämät tiedot eivät täytä niille asetettuja vaatimuksia, voi esimerkiksi oppilaiden oikeusturva vaarantua (Räty, Vehkakoski & Pirttimaa, 2019).

Pedagogisiin asiakirjoihin kohdistetusta kritiikistä huolimatta suurin osa opettajista ja asiantuntijoista pitää asiakirjoja kuitenkin tärkeänä osana erityisopetusta ja ajattelee niitä oikein käyttämällä voitavan tukea oppilaan edellytyksiä hänen opinnoissaan etenemiselle (Lee-Tarver, 2006; Rotter, 2014). Koska asiakirjat ovat oleellinen osa erityisopetusta sekä pedagogisesta että hallinnollisesta näkökulmasta, on niiden laadun tutkiminen tärkeää. Tässä tutkimuksessa asiakirjojen laatu otetaan analyysin kohteeksi tarkastelemalla oppimisen arvioinnin kuvauksia kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Oppimisen arvioinnin kuvausten tutkiminen on tärkeää, sillä arviointi on yksi opetuksen keskeinen osatekijä, jonka avulla voidaan vaikuttaa sekä oppimisprosessiin että -tuloksiin.

1.1 Oppimisen arvioinnin käsite

Arvioinnin käsitteistö on monimutkainen kokonaisuus sekä opettajille että tutkijoille. Kapeimmillaan arviointi voidaan ymmärtää pelkästään kokeina, arvosa-

noina ja todistuksina, kun taas laajimmillaan sillä tarkoitetaan koko koulun kulttuuriin yhdistyvää toimintaa, joka ohjaa oppilaita erilaisiin rooleihin sekä hyväksyy, hylkää, kehuu tai moittii heidän päivittäistä toimintaansa (Atjonen, 2019, 30). Arvioinnilla on suuri rooli myös opettajan oman työn reflektoinnin välineenä ja se auttaa opettajaa kohdistamaan opetustaan oppilaiden tuen tarpeiden mukaiseksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset, 2020). Stigginsin (2014) mukaan jopa kolmasosa opettajien työstä liittyy tavalla tai toisella arviointiin.

Opetusalan ammattilaisten ja perheiden huoli arvioinnin tasa-arvoisuudesta sai Opetushallituksen (2020) tekemään muutoksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arviointilinjauksiin. Muutokset astuivat voimaan 1.8.2020 ja niiden tarkoituksena oli arvioinnin yhdenvertaisuutta ja arvosanojen vertailukelpoisuutta lisäämällä selkiyttää arvioinnin kansallisia linjauksia, sillä ne koettiin nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liian tulkinnanvaraisiksi (Opetushallitus, 2020). Koko perusteiden arviointia käsittelevä luku on kirjoitettu uudelleen ja siinä on tehty tarkennuksia muun muassa arviointiin liittyviin käsitteisiin sekä arvioinnin eri tehtävien ja osa-alueiden määrittelyyn ja niitä koskeviin periaatteisiin (Opetushallitus, 2020).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosten (2020) mukaan kouluissa pyritään yhtenäiseen arviointikulttuuriin, jonka keskeisiä piirteitä ovat arvioinnin yhdenvertaisuus, avoimuus, monipuolisuus, kriteeriperustaisuus sekä suunnitelmallisuus ja johdonmukaisuus. Oppimisen arvioinnin ja ohjaavan palautteen antamisen täytyy aina perustua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) asetettuihin ja kuntakohtaisessa paikallisessa opetussuunnitelmassa täsmennettyihin tavoitteisiin. Arviointi ei saa kohdistua oppilaiden persoonaan tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin eikä oppilaita ja heidän suorituksiaan saa verrata toisiinsa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset, 2020).

Perusopetuslain (1998/628 § 22) ja -asetuksen (1998/852 § 10) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosten (2020) mukaan perus-

opetuksessa tapahtuvalla opintojen aikaisella opettajien tekemällä formatiivisella ja summatiivisella arvioinnilla on toisiaan tukevat tehtävät. Summatiivinen arviointi on yleensä oppimisprosessin jälkeen tehtävää osaamisen arviointia, jonka tarkoituksena on kuvata, kuinka hyvin ja missä määrin oppilas on saavuttanut opetussuunnitelmassa oppiaineille asetetut tavoitteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset, 2020). Summatiiviselle arvioinnille ominaista on, että opetusjakson lopuksi sen avulla kootaan yhteenveto oppijoiden osaamisesta, mikä tapahtuu useimmiten kirjallisin kokein (Atjonen, 2019, 32). Summatiivisen arvioinnin tavoitteena voidaan siis nähdä olevan arvion tuottaminen siitä, miten oppiminen on onnistunut.

Pääosa opintojen aikaisesta arvioinnista on kuitenkin luonteeltaan formatiivista ja se toteutuu osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset, 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosten (2020) mukaan formatiivinen arviointi on oppimista tukevaa ja ohjaavaa palautetta, jonka tarkoituksena on auttaa oppilasta tunnistamaan oppiaineen tavoitteet ja ymmärtämään omaa oppimistaan, havaitsemaan omia vahvuuksiaan ja kehittämään suoriutumistaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Blackin ja Wiliamin (1996, 1998) mukaan formatiivisen arvioinnin perimmäisenä tarkoituksena on nimenomaan oppilaan oppimisen edistäminen. Atjonen (2019, 39) täsmentää tätä ajatusta kuvailemalla formatiivista arviointia toiminnaksi, joka pyrkii tukemaan oppijan matkaa kohti tavoiteltua osaamista antaen hänelle askeleittain tietoa hänen edistymisestään, osaamisestaan sekä siitä, missä hän vielä tarvitsee harjoitusta. Cizek (2009) taas kuvaa formatiivista arviointia opettajan ja oppilaan yhteiseksi prosessiksi, jonka tehtävänä on tuottaa tietoa, jota sekä oppilas että opettaja käyttävät oman työskentelynsä kehittämiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 51) formatiiviseen arviointiin kuuluva opettajan antama palaute määritellään luonteeltaan laadulliseksi ja kuvailevaksi sekä oppimisen solmu-kohtia analysoivaksi ja ratkovaksi vuorovaikutukseksi. Formatiivista arviointi-

tietoa voidaan kerätä lukuisilla tavoilla, kuten esimerkiksi havainnoinnin, suullisten kyselyjen tai luokkakeskustelujen, projektien, kotiläksyjen, ryhmä- tai itsearviointien sekä perinteisten kokeiden avulla (Cizek, 2009).

Gardnerin (2010, 6) mukaan arviointi ei ole kuitenkaan luontaisesti summatiivista tai formatiivista, vaan arvioinnin tarkoitus ja käyttötapa lopulta määrittelevät, kumpaa se on. Jos arvioinnin tarkoituksena on tukea oppilaan oppimista, on se luonteeltaan formatiivista ja jos sen tarkoituksena on määrittellä oppilaan osaamisen tasoa, on se summatiivista (Gardner, 2010, 6). Toivolan (2019, 9) mukaan formatiivisen arvioinnin määrittelystä tekee kuitenkin suomen kielessä haastavan sana 'arviointi', joka mielikuvissa yhdistyy helposti arvosteluun ja osaamisen mittaamiseen, vaikka formatiivisessa arvioinnissa ei kuitenkaan ole kyse näistä. Formatiiivisessa arvioinnissa on ensisijaisesti kyse vastuullisesta opettamisesta, jonka tavoitteena on auttaa oppilasta arvioimaan ja kehittämään omaa oppimistaan ja osaamistaan saamansa ohjauksen ja palautteen avulla (Toivola, 2019, 9). Vaikka Keurulaisen (2013, 38) mukaan arvioinnin tärkeimpänä tai jopa ainoana tarkoituksena saatetaan edelleen pitää opitun kontrollointia, toteavat esimerkiksi Leahy ja Wiliam (2012, 52) tekemänsä laajan tutkimuskatsauksen perusteella oppimistulosten paranevan, kun arviointiin kuuluu opitun arvioinnin ohella myös oppimista ohjaava, formatiivinen palaute. Myös arviointieettisestä näkökulmasta arviointia tulee toteuttaa monipuolisesti, jotta erilaisilla oppilaille on mahdollisuus osoittaa tietonsa ja taitonsa (Atjonen, 2007, 157).

On arviointi sitten summatiivista tai formatiivista, tulee oppilaiden edistymistä tarkastella suhteessa aiempaan osaamiseen sekä oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin, sillä kuten Atjonen (2019, 33) toteaa, on kaikenlaisessa arvioinnissa aina oltava kriteerit ja arviointipäätelmien tulee aina perustua tietoon. Arviointikriteerit eivät myöskään ole oppilaille asetettuja tavoitteita, vaan niiden tarkoituksena on määrittellä eri arvosanoihin vaadittava osaamisen taso (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset, 2020). Kriteeriperusteisessa arvioinnissa tarkoituksena onkin juuri se, että oppilaan suoritusta arvioidaan suhteessa ennalta asetettuihin kriteereihin eikä muiden oppilaiden suoritukseen (Keurulainen, 2013, 45). Kun arviointi perustuu ennalta määriteltyihin

kriteereihin, se on läpinäkyvää, tasa-arvoista ja tarjoaa jokaiselle mahdollisuuden onnistua ilman tarvetta vertailulle tai paremmuusjärjestykseen asettamiselle (Atjonen, 2007, 156). Oppimisen edistymistä suhteessa tavoitteisiin onkin seurattava huolellisesti koko perusopetuksen ajan, jotta oppilaan edellytyksistä hänen opinnoissaan etenemiseen voidaan huolehtia opetuksen, ohjauksen ja tuen keinoin.

Kuten perusopetuslaki (1998/628) ja -asetus (1998/852 § 10) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset (2020) määräävät ja ohjaavat, on oppilaiden oppimisen arviointi opetuksen keskeinen osatekijä. Atjosen (2019, 29) mukaan arvioinnin avulla voidaan vaikuttaa sekä suoraan että välillisesti oppimisen prosessiin ja oppimistuloksiin. Arviointi ei ole ainoastaan mielipiteenomaista johtopäätösten tekemistä, vaan sitä varten tiedon kerääminen ja dokumentoiminen on ehdottoman tärkeää. Kuitenkaan pelkkä tiedonkeruukaan ei vielä ole arviointia, vaan muuttuu sellaiseksi vasta, kun opettaja tekee havainnoista ja tiedoista päätelmiä (Atjonen, 2019, 29). Kuten Lipson, Chomksy-Higgins ja Kanfer (2011) mainitsevat, hyvä opetus vaatii syvällistä oppimisen arviointia.

1.2 Kolmiportaisen tuen järjestelmä ja oppimisen arviointi

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki jakautuu suomalaisessa perusopetuksessa kolmeen tuen tasoon: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Oppilas voi saada kerrallaan ainoastaan yhdentasoista tukea (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 61) määrätään tuen järjestämistä ohjaavat periaatteet seuraavasti: "Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukea annetaan niin kauan sekä sen tasoisena ja muotoisena kuin se on tarpeellista." Jotta tuki voi olla tuen tarpeen mukaan muuttuvaa ja jotta sitä voidaan antaa oikean aikaa sekä sopivan tasoisena ja muotoisena, tarvitsee oppilaan oppimista arvioida jatkuvasti ja arvioinnin painopisteen on oltava oppimista edistävässä arvioinnissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 47).

Björn, Aro, Koponen, Fuchs ja Fuchs (2016, 2018) ovat verranneet Yhdysvalloissa 2000-luvun alussa käyttöön otettua Response to Intervention (RTI) -toimintamallia Suomessa 2010-luvulla käyttöön otettuun kolmiportaisen tuen malliin. Heidän mukaansa malleissa on sekä mielenkiintoisia yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia (Björn ym., 2018). Molempien toimintamallien taustalla on samankaltainen perusajatus, jonka tavoitteena on taata oppilaalle oikeus parhaaseen mahdolliseen ennalta ehkäisevään oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksien tukeen (Perusopetuslaki 1998/628 § 30; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 61; Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs, Fuchs & Compton, 2012). Merkittävimpana erona RTI-mallin ja kolmiportaisen tuen mallin välillä Björn kollegoineen (2018) näkee kuitenkin arvioinnin ja tukitoimet.

Yhdysvaltalaisessa RTI-toimintamallissa arviointi ja tukitoimet linkittyvät tiukasti toisiinsa ja arvioinnin muodot sekä ajankohdat on määritelty tarkasti, kun taas suomalainen kolmiportaisen tuen malli ei sisällä selkeitä määritelmiä oppimisen arvioinnista tai tukitoimista (Björn ym., 2018). Yksi syy RTI-mallin ja kolmiportaisen tuen mallin eroille voi olla se, että Suomessa opettajan työ on vapaampaa kuin Yhdysvalloissa (Sahlberg, 2010). Kunnilla, kouluilla sekä opettajilla on merkittävästi suurempi oikeus autonomiaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tulkinnassa, mikä voi johtua osittain esimerkiksi opettajien korkeasta koulutustasosta ja tämän seurauksena suuresta luottamuksesta heidän ammattitaitoaan kohtaan (Björn ym., 2018; Pesonen ym., 2015). "Luottamuksen kulttuuri" (Sahlberg, 2010, 54) näkyy esimerkiksi siten, että opettajien työtä ei juurikaan valvota heidän esimiestensä toimesta tai koulujen paremmuutta verrata toisiinsa (Pesonen ym., 2015). Opettajien suuri autonomia saattaa kuitenkin johtaa hyvin erilaisiin tapoihin tukea ja arvioida oppilaiden oppimisprosesseja, ja yhtenäisempi toimintatapa voisikin johtaa systemaattisempaan tukitoimien kehittämiseen (Björn ym., 2018).

Kolmiportaisen tuen mallista uupuu Björnin ja kumppaneiden (2018) mielestä sisältöä sen suhteen, että siinä ei ole määritelty konkreettisia tukitoimia tai arviointimenetelmiä, mikä on johtanut erityisesti arvioinnin osalta erilaisiin tulkeihin siitä, mitä oikeat arviointimenetelmät ovat ja tarvitseeko standardoituja

arviointimenetelmiä ylipäänsä käyttää. Heidän mukaansa Suomen kolmiportaisen tuen malliin olisikin toivottavaa lisätä standardoituja arviointimenetelmiä, jotka perustuvat systemaattiseen oppimisen arviointiin. Tätä voitaisiin lisätä esimerkiksi Yhdysvalloista tutulla tavalla, jossa merkittävät valtion tukemat instituutiot auttavat toteuttamaan RTI-toimintamallin toteuttamista (Björn ym., 2018).

1.3 Oppimisen arviointi pedagogisissa asiakirjoissa

Oppilaiden oppimisen arvioinnin dokumentoinnin vaatimukset ovat kasvaneet merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana (Andreasson ym., 2013; Hirsh, 2014). Ruotsissa on kuitenkin havaittu, että oikeanlaiseen kirjaamiseen tähtäviä ohjeita ei ole riittävästi ja tämä saattaa vaikuttaa siihen, että pedagogisia asiakirjoja käytetään etupäässä ainoastaan hallinnollisiin tarkoituksiin sen sijaan, että ne palvelisivat pedagogisena apuvälineenä (Andreasson ym., 2013). Osa opettajista saattaa myös kokea asiakirjat muodoltaan liian formaaleiksi, jotta ne olisivat toimivia oppimisen tuen apuvälineitä (Hirsh, 2014). Knaufin (2015) mukaan opettajat, jotka kokevat asiakirjat vähemmän tarpeellisina, panostavat vähemmän niiden täyttämiseen, hyödyntävät asiakirjoja työssään vähemmän ja heidän asiakirjansa ovat yksipuolisempia. Sen sijaan opettajat, jotka kokevat asiakirjat hyödyllisinä pedagogisina apuvälineinä, käyttävät enemmän aikaansa niiden parissa ja keksivät uusia monipuolisia tapoja hyödyntää niitä työssään (Knauf, 2015). Jos pedagogiset asiakirjat koetaan ainoastaan pakollisena paperityönä, niiden tarjoamat hyödyt oppimisen tukemisessa vähenevät (Blackwell & Rossetti, 2014). Asiakirjoista voi myös tulla oppilaan kannalta jopa täysin tarpeettomia, jos niiden sisältö ja käyttö ei tue hänen oppimistaan (Christle & Yell, 2010). Asiakirjojen laatua saattaa heikentää myös opettajien vähäinen asiakirjojen oikeanlaiseen kirjaamiseen tähtäävä koulutus tai kirjaamiskäytäntöjen noudattamattomuus (Sahin, 2012) sekä aikapaineet kirjoittamisen ja muun työn välillä kokonaistyöajan säilyessä kuitenkin samana (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Andreasson ym., 2013; Kokko ym., 2013).

Jotta pedagogiset asiakirjat täyttävät niiden tarkoituksen oppimisen tukemisen apuvälineenä, on niihin kerättävä arviointitietoa siitä, miten oppilas on edennyt opinnoissaan ja saavuttanut asiakirjoissa oppimiselle asetetut tavoitteet (Christle & Yell, 2010). Oppimiselle asetettujen tavoitteiden tärkeyttä korostaa erinomaisesti Batemanin (2011, 98) toteamus siitä, että jos emme tiedä minne olemme menossa, tuskin koskaan pääsemmekään sinne. Vaikka oppimiselle asetettujen tavoitteiden ja oppimisen arvioinnin kuvausten pitäisikin siis sisältyä asiakirjoihin, on tavoitteiden saavuttamisen arviointi yksi asiakirjojen osa-alue, jossa on eniten kehitettävää (Ruble, McGrew, Dalrymple & Jung, 2010). Hirshin (2011) mukaan opettajien keskuudessa tuntuu olevan liian vähän tietoa oppimistavoitteiden asettamisesta ja tämä näkyy esimerkiksi siinä, että oppimisen tavoitteita ei ole riittävän selkeästi määritelty dokumentteihin. Asiakirjat sisältävät myös usein tietoa ainoastaan opetussuunnitelmassa asetetuista tavoitteista eikä niinkään tietoa tavoitteiden merkityksestä suhteessa oppilaan tuen tarpeisiin (La Salle ym., 2013). Lisäksi tavoitteita on kirjoitettu oppimissuunnitelmiin liikaa (Sanches-Ferreira ym., 2013) tai ne on muotoiltu liian laajasti (Boavida ym., 2010) tai puutteellisesti toimivuuden ja mitattavuuden osalta (Sanches-Ferreira ym., 2013; Boavida ym., 2010).

Liian suuri tavoitteiden määrä voi usein johtaa siihen, että opettaja ei pysty arvioimaan riittävän hyvin niiden saavuttamista (Boavida ym., 2010), kun taas tavoitteiden puuttuminen tai niiden puutteellinen muotoilu voi vaikeuttaa esimerkiksi oppilaan pyrkimystä oman oppimisensa kehittämiseen (Hirsh, 2011). Oppimissuunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden on myös huomattu olevan heikompilatauisia vanhemmilla oppilailta, minkä on arvioitu johtuvan siitä, että opettajilla on vaikeuksia laatia tavoitteita niiden muuttuessa vaativammiksi oppilaiden iän myötä (Sanches-Ferreira ym., 2013). Tavoitteiden saavuttaminen saatetaan myös määritellä useimmiten ainoastaan arvosanojen perusteella standardoitujen arviointimenetelmien hyödyntämisen sijaan (Rotter, 2014).

Oppimisen arviointiin liittyen Heiskanen, Alasuutari ja Vehkakoski (2019) huomasivat, että silloin kun arviointi oli kirjattu asiakirjoihin, keskittyi se etu-

päässä ainoastaan oppilaan suoriutumisen arviointiin eikä tukitoimien toimivuuden tai tavoitteiden laadun arviointiin. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että koulunkäynnin vaikeudet saatetaan edelleen nähdä ensisijaisesti oppilaan henkilökohtaisina puutteina, eikä niinkään opetuksen ongelmina (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007). Lisäksi pedagogisia tuen asiakirjoja tutkittaessa on myös havaittu, että tuen tarpeita ei olla riittävän usein perusteltu selkeillä oppimisen arviointiin liittyvillä kuvauksilla tai opintomenestystä kuvaavilla testeillä ja kartoituksilla (Thuneberg & Vainikainen, 2015; Andreasson & Wolff, 2015). Andreassonin ja Wolffin (2015) mukaan jopa lähes kolmasosasta oppilaiden oppimissuunnitelmista puuttui kokonaan niiden laadintaan vaadittavat tuen tarpeiden selvitykset. Vaikka osasta asiakirjoja selviää, mitä oppimisen tuen muotoja oppilaille on tarjottu, kuinka kauan ja onko niillä ollut vaikutusta, usein niistä kuitenkin puuttuvat tavat, joilla tuen vaikuttavuutta tai mahdollista lisätuen tarvetta on selvitetty (Thuneberg & Vainikainen, 2015). Thunebergin ja Vainikaisen (2015) mukaan esimerkiksi vain pienessä osassa kolmiportaisen tuen asiakirjoja mainittiin jokin pedagoginen seula, kuten esimerkiksi ALLU-lukutesti, jolla tuen tarpeita oli selvitetty. Useimmiten yleisin oppimisen arvioinnin menetelmä vaikuttaa olevan havainnointi, mutta kuvauksista ei kuitenkaan useinkaan selviä selkeästi, että tuen tarpeet perustuisivat tietyn ajanjakson järjestelmälliseen observointiin oppilaan oppimisesta (Thuneberg & Vainikainen, 2015).

Asiakirjoihin kirjatun arviointitiedon puute saattaa johtua esimerkiksi siitä, että suomalaisessa kolmiportaisen tuen mallissa ei ole selkeästi määritelty oppimisen arvioinnin ja tukitoimien sisältöjä (Björn ym., 2018). Lisäksi Rädyn ja kollegoiden (2019) mukaan osa puutteellista kirjaamista koskevista havainnoista voi johtua siitä, että pedagogisia asiakirjoja ei ole tarkoitettukaan ulkopuolisten, kuten esimerkiksi tutkijoiden, luettavaksi. Näin ollen puutteelliset kuvaukset tavoitteista ja oppimisen arvioinnista saattavatkin näyttäytyä selkeinä niille henkilöille, jotka asiakirjoja ovat laatineet ja niitä käyttävät. Huolellisemmin kirjoite-

tuista asiakirjoista voisi kuitenkin olla hyötyä etenkin silloin, kun oppilaiden parissa työskentelevät ammattilaiset vaihtuvat tai kun järjestetään moniammatillisten työryhmien tapaamisia (Räty ym., 2019).

Pedagogisiin asiakirjoihin liittyvistä haasteista huolimatta opettajat pitävät niitä useimmiten hyödyllisenä työkaluna tukitoimien ja tavoitteiden suunnittelussa sekä riittävän tuen takaamisessa oppilaille (Lee-Tarver, 2006; Rose ym., 2012; Rotter, 2014). Ne voivat tukea opettajia luomaan paremman ymmärryksen oppilaan vahvuuksista ja tuomaan oppilaiden oppimisprosessit näkyväksi, jolloin ymmärrys oppilaan oppimisesta muodostuu syvemmäksi (Macdonald, 2007).

1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Vaikka kolmiportainen tuen malli on ollut Suomessa käytössä vuodesta 2011 lähtien, jolloin vuoden 2011 perusopetuslain (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) muutokset tulivat voimaan, kaipaakaan kolmiportaisen tuen asiakirjojen tutkimus edelleen vahvistusta. Siitä huolimatta, että asiakirjoja on jonkin verran tutkittu (esim. Thuneberg & Vainikainen, 2015; Heiskanen ym., 2019), on tietoa oppimiseen liittyvien tavoitteiden ja oppimisen arviointien kirjaamisesta vielä vähän. Tämän tutkielman tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa erityisesti siitä, miten oppimisen arviointia on kuvattu kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Samalla voidaan verrata, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja niiden muutoksissa (2020) esitetyt arvioinnin periaatteet ja kolmiportaisen tuen asiakirjoille asetetut tehtävät toteutuvat arviointien kirjaamisessa. Eri-tyisesti vanhempien oppilaiden pedagogisten asiakirjojen tutkiminen on tärkeää, sillä esimerkiksi heille asetettujen tavoitteiden on havaittu olevan asiakirjoissa puutteellisempia kuin nuoremmille oppilaille asetettujen tavoitteiden (Sanches-Ferreira ym., 2013). Tutkimusta ohjasi seuraava tutkimuskysymys: Miten oppimisen arviointia kuvataan 5.–9. luokan oppilaiden kolmiportaisen tuen asiakirjoissa?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämän tutkimuksen aineistona toimivat perusopetuksen 5.–9. vuosiluokilla laaditut kolmiportaisen tuen asiakirjat, joita tarkasteltiin aineistolähtöisen sisälönanalyysin avulla. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen käyttämäni tutkimusaineiston ja kolmiportaisen tuen asiakirjoihin vaaditut sisällöt oppimisen arvioitiin ja oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin liittyen. Toisessa alaluvussa kuvaan analyysiprosessini. Kolmannessa alaluvussa kerron tutkimukseeni liittyvistä eettisistä kysymyksistä ja ratkaisuista niiden suhteen sekä arvioin tutkimukseni luotettavuutta.

2.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto oli osa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella toteutettavan tutkimushankkeen ”Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa” aineistoa (ks. Rantala & Vehkakoski 2015-). Aineiston muodostavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjat oli kerätty useista eri Suomen kunnista vuosina 2015–2019. Tutkimusaineistoni muodostui hankkeen kaikista alakoulun 5. ja 6. luokan sekä yläkoulun 7.–9. luokan kolmiportaisen tuen asiakirjoista, joita olivat pedagoginen arvio ja selvitys sekä oppimissuunnitelma ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Asiakirjoja oli yhteensä 43, joista yläkoulussa laadittuja oli 29 sekä 5. ja 6. luokilla laadittuja 14 (ks. taulukko 1).

Asiakirja	5. ja 6. luokka	Yläkoulu	Yhteensä
Oppimissuunnitelma	2	6	8
Pedagoginen arvio	2	3	5
Pedagoginen selvitys	6	12	18
HOJKS	4	8	12
Yhteensä	14	29	43

Taulukko 1. Tutkimusaineistoon sisältyvien asiakirjojen lukumäärät asiakirjatyypeittäin

Koska kolmiportaisen tuen dokumentoinnin ja pedagogisten asiakirjojen kirjoittamisen käytännöissä on eroja kuntien ja koulujen välillä (Thuneberg & Vainikainen 2015), oli myös tämän tutkimuksen aineistona käytettyjen asiakirjojen lomakepohjissa vaihtelua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kuitenkin kirjattu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 63–69), mitä kolmiportaisen tuen asiakirjojen tulee sisältää arviointiin liittyen. Siten ulkoasuiltaan erilaisista lomakepohjista huolimatta kaikista asiakirjapohjista löytyivät tarvittavat kohdat vaadittujen tietojen kirjaamiseen.

Pedagoginen arvio laaditaan tilanteessa, jossa oppilas tarvitsee säännöllistä tukea tai samaan aikaan useita tukimuotoja oppimisessaan tai koulunkäynnissään (Perusopetuslaki 1998/628 § 16a). Pedagogisen arvion tulee sisältää kuvaus oppilaan saamasta yleisestä tuesta sekä arvio eri tukimuotojen vaikutuksista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 63). Arvioon perustuen tehdään päätös tehostetun tuen aloittamisesta ja tehostettua tukea annetaan oppilaalle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma perustuu pedagogisessa arviossa tuotettuun tietoon, mutta se voidaan laatia tarvittaessa jo yleisen tuen aikana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 63). Oppimissuunnitelma ja siinä asetettavat tavoitteet oppimiselle antavat pohjan oppilaan edistymisen arvioinnille ja sen tarkoituksena on turvata oppilaalle edellytykset edetä opinnoissaan ja edistää hänen hyvinvointiaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 64).

Pedagoginen selvitys ja sen pohjalta mahdollisesti tehtävä päätös erityisen tuen aloittamisesta tehdään tilanteessa, jossa oppilaan kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteita ei voida riittävällä tasolla muuten saavuttaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 65). Opetuksen järjestäjän on hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta opettajilta kirjallinen selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä sekä oppilashuollon ammattilaisten yhteistyönä laadittu kirjallinen selvitys oppilaan jo saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta (Perusopetuslaki 1998/628 § 17). Näiden selvitysten perusteella tehdään arvio oppilaan erityisen tuen tarpeesta ja tätä kirjallisten selvitysten ja erityisen tuen tarpeen arvion kokonaisuutta kutsutaan pedagogiseksi selvitykseksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 66). Pedagogisessa selvityksessä täytyy kuvata oppilaan aiemmin saama tehostettu tai erityinen tuki ja arvio eri tukimuotojen vaikutuksista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 66).

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS on puolestaan laadittava oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi. Sekä oppimissuunnitelman että HOJKS:n on sisällettävä useita oppilaan oppimisen arviointiin liittyviä tietoja, kuten tukitoimien vaikuttavuuden arviointi ja arviointiajankohdat, oppilaan itsearviointi, yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävä arviointi oppilaan oppimisen arvioinnista sekä tiedot arvioinnissa käytettävistä menetelmistä, joiden avulla oppilas pystyy osoittamaan osaamisensa hänelle sopivin keinoin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 65, 68).

2.2 Aineiston analyysi

Tutkimukseni analyysimenetelmänä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tuomen ja Sarajärven (2018, 78) mukaan menetelmää voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena viitekehyksenä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla pyrin laatimaan tiivistetyn ja selkeän kuvauksen siitä, miten oppimisen arvioinnista kirjoitetaan kolmiportaisen tuen asiakirjoissa.

Sisällönanalyysini eteni Tuomen ja Sarajärven (2018, 92) kuvaaman analyysirungon mukaan. Aloitin analyysini lukemalla ensin aineistoni asiakirjat huolellisesti läpi ja alleviivaamalla niistä samalla kaikki oppimisen arviointiin liittyvät kuvaukset. Oppimisen arviointiin liittyvien kuvauksien etsimisen aloitin useimmiten asiakirjasta niille varatusta kohdasta, jonka nimi oli esimerkiksi ”arviointi ja seuranta”, ”arvio tukijärjestelyjen vaikutuksista” tai ”oppilaan edistymisseuranta”. Havaitsin kuitenkin, että oppimisen arvioinnille varattu kohta saattoi usein olla jätetty täyttämättä. Tällöin siirryin etsimään oppimisen arvioinnin kuvauksia asiakirjan muista kohdista, kuten oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanteen kuvauksista. Kävin asiakirjat kokonaisuutena läpi myös niissä tapauksissa, joissa oppimisen arvioinnin kuvauksia löytyi myös niille varatusta kohdasta. Tällä tavalla toimien pyrin löytämään kaikki tutkimukseni kannalta oleelliset kuvaukset riippumatta siitä, olivatko ne kirjoitettuna niille varattuihin kohtiin vai eivät.

Oppimisen arviointien kuvauksien lisäksi etsin aineistosta oppimiselle asetettujen tavoitteiden kuvauksia. Tavoitteita ei tarvitse kirjata pedagogiseen arviointiin ja selvitykseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–69), mutta oppimissuunnitelmaan ja HOJKS:iin ne täytyy kirjata. Jälkimmäisten asiakirjojen lomakepohjissa tavoitteille oli omat kohtansa, joista etsin ensimmäisenä tavoitteiden kuvauksia. Samoin kuin oppimisen arvioinnin osalta kävin kuitenkin myös tavoitteiden osalta läpi asiakirjojen muutkin osiot.

Aineistoni analyysiyksikkönä oli oppimisen arvioinnin tai oppimiselle asetettujen tavoitteiden kuvauksiin liittyvä ajatuskokonaisuus. Tämä ajatuskokonaisuus saattoi tarkoittaa joko yksittäisiä lauseita tai useammista virkkeistä koostuvia kokonaisuuksia. Oppimisen arvioinnin kuvauksien tunnistamisen koin paikotellen haasteelliseksi erityisesti niissä asiakirjoissa, joissa kyseiselle kuvaukselle tarkoitettu kohta asiakirjassa oli tyhjä. Arviointikuvauksiksi sisällytin ensiksi sellaiset selkeät kuvaukset, joissa oppilaan kehitystä tai edistymistä oli kuvattu esimerkiksi ilmaisuin ”on kehittynyt”, ”on hieman vahvistunut” tai ”on vielä heikkoa”. Koska tällaiset selkeät oppimisen arviointiin viittaavat ilmaisut

saattoivat kuitenkin puuttua asiakirjasta, sisällytin toiseksi aineistoon myös lausumat, jotka olivat pikemminkin oppilaan tuen tarpeiden tai osaamisen tason kuvauksia (esim. "on taitava matematiikassa" tai "tarvitsee tukea eniten matematiikan asioissa"). Lausumista pystyi kuitenkin päättämään niiden vaatineen oppimisen arviointia, vaikka arviointiprosessia tai arvioinnin tulosta suhteessa aikaisempaan osaamiseen ei oltukaan kuvattu.

Seuraavaksi kirjoitin löytämäni ja alleviivaamani kuvaukset yhteen tiedostoon. Tämän aineiston redusointi- eli pelkistämisvaiheen (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 92) avulla sain tiivistettyä tutkimusaineistoani ja karsittua siitä tutkimuskysymykseni kannalta merkityksettömät asiat pois. Samalla asiakirjoista löydettyjen kuvauksien lukeminen muodostui helpommaksi niiden ollessa tiiviimmin yhdessä tiedostossa usean eri tiedoston sijaan. Tuomen ja Sarajärven (2018, 93) mukaan tässä analyysivaiheessa luodaan pohja tutkimuksen seuraavalle vaiheelle.

Etsittyäni ja alleviivattuani aineistosta tutkimukseni kannalta merkitykselliset asiat etenin aineiston ryhmittelyyn eli klusterointivaiheeseen, jossa aineistosta pyritään löytämään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Aineistoa systemaattisesti eri luokkiin ryhmittelemällä lisätään samalla prosessin analyttisyyttä (Kiviniemi 2018). Kun löytämäni oppimisen arviointiin liittyvät kuvaukset oli edellisessä vaiheessa koottu asiakirjoittain taulukkoon, teemoittelin niitä seuraavaksi alustavasti luomiini ryhmiin. Tässä tutkimusvaiheessa luodaan jo ensimmäisiä kuvauksia tutkittavasta aiheesta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 93) ja samalla käsitteellistetään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Kiviniemi, 2018). Alustavat ryhmät muodostin aineistolähtöisesti asiakirjoista löytämäni ajatuskokonaisuuksien lukemiseen sekä aiemmasta asiakirjoihin liittyneestä kandidaatin tutkielmastani (Värtö, 2018) pohjautuneeseen kokemukseen perustuen. Alustava ryhmittelyni muodostui seuraavista luokista, jotka erosivat toisistaan kuvausten yksityiskohtaisuuden, ajallisen pitkittäisyyden sekä oppimiselle asetettujen tavoitteiden suhteen: yksityiskohtaiset kuvaukset, pitkittäiset kuvaukset, yleisluontoiset kuvaukset ja tavoitteisiin liittyvät kuvaukset. Koska aineiston

ryhmittely jäsentyy lopulliseen muotoonsa hiljalleen analyysin edetessä (Kiviniemi 2018), tiesin jo tässä vaiheessa ryhmien tulevan muuttumaan tutkimusvaiheeni edetessä. Aineiston alustava ryhmittely helpotti kuitenkin sen muokkaamista ja tarkentamista myöhemmin. Kiviniemi (2018) kuvaakin laadullista tutkimusprosessia osuvasti tietynlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa jatkuvasti pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä ja tekijöistä, jotka sitä ohjaavat.

Aineiston alustava ryhmittely muotoutui kuvauksia tarkemmin läpi käymällä lopulliseen muotoonsa sisältäen seuraavat seitsemän tapaa tehdä arviointiin liittyviä kuvauksia asiakirjoissa: normiperustaiset kuvaukset, pitkittäiset kuvaukset, perustelemattomat kuvaukset, havaintoihin perustuvat kuvaukset, arviointia suunnittelevat kuvaukset, oppilaan itsearviointiin liittyvät kuvaukset ja sidosteiset kuvaukset. Kuvaustavat erosivat toisistaan oppimisen arvioinnin toteutustapojen, ajallisen pitkittäisyyden sekä oppimisen tavoitteisiin sidostettavuuden suhteen.

Analyysin lopuksi laskin kuvaustapojen esiintymisprosentit asiakirjoittain. Koska samassa asiakirjassa saattoi esiintyä useita eri oppimisen arvioinnin kuvaustapoja, esiintymisprosenttien yhteenlaskettu summa ylitti sadan.

2.3 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus

Tutkimusta toteutettaessa on tärkeää noudattaa tutkimuseettisiä periaatteita. Tässä tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) hyvän tieteellisen tutkimuksen käytäntöjä toimimalla rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta noudattaen koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimukseni aineistona toimivat kolmiportaisen tuen asiakirjat oli kerätty valmiiksi "Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa" -hanketta varten. Kun tutkimusaineiston suoria tunnistetietoja ei tarvita aineiston analyysia varten, on ne syytä hävittää aineistosta mahdollisimman varhain (Kuula, 205, 78). Näin ollen aineiston asiakirjoista oli-

kin heti keräämisen jälkeen poistettu kaikki niiden sisältämät suorat tunnistetiedot, kuten henkilöiden, koulujen ja paikkakuntien nimet. Keräämisen jälkeen tutkimusaineistoa on säilytetty Jyväskylän yliopiston tietoturvakäytänteiden mukaisesti lukollisessa kaapissa tai verkkolevyasemalla käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojattuna. Hankkeen päätyttyä tutkimusaineisto hävitetään.

Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, ja osallistumisesta kieltäytyminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa, on keskeinen eettinen lähtökohta ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 13). Tutkimuksen osallistujat ja heidän huoltajansa olivat saaneet informaatiota tutkimushankkeen tavoitteista ja etenemisestä ja huoltajilta oli kysytty kirjallinen suostumus asiakirjojen käyttöön. Sekä huoltajilla että osallistujilla on milloin tahansa myös oikeus peruuttaa antamansa suostumus, jolloin heidän tietojensa käyttö tutkimuksessa lopetetaan välittömästi.

Tutkimusaineiston tunnistetietojen poistamisen lisäksi tutkimuksessa on huolehdittu osallistujien anonymiteetistä käyttämällä tulosten raportointiin liitettävissä aineistoesimerkeissä pseudonimiä ja poistamalla niistä tarkat päivämäärät. Näin toimien on varmistettu se, ettei kukaan tutkimuksen ulkopuolinen voi tunnistaa yksittäisten osallistujien tietoja. Täydellisen tunnistamattomuuden takaaminen ei ole kuitenkaan mahdollista, sillä aineistoesimerkkien sisältäessä kuvauksia osallistujien oppimisen arviointiin ja oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin liittyen, on mahdollista, että esimerkiksi osallistujat itse tai heidän opettajansa ja vanhempansa saattavat tunnistaa kyseisen lapsen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 12–13).

Tutkimuksen analyysivaiheessa on pyritty toimimaan mahdollisimman huolellisesti ja objektiivisesti. Vaikka tutkimusraportin tulos- ja pohdintaluvuissa tuodaan esille myös kriittisiä näkökulmia asiakirjojen kirjaamiskäytänteitä kohtaan, on raportoinnissa asiakirjojen tekstejä tarkasteltu kuitenkin ainoastaan yleisellä tasolla, eikä tarkoituksena ole ollut selvittää tai arvostella yksittäisten opettajien, koulujen tai kuntien kirjaamiskäytänteitä. Yhtenä keskeisenä lähtökohtana eettisesti kestäville tutkimustavoille voidaankin pitää ihmisarvon kunnioittamista (Kuula, 2015, 44).

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Aineiston osalta sen siirrettävyyttä vahvistaa sen kerääminen useista eri Suomen kunnista ja kouluista sekä eri luokka-asteilta. Koska aineisto koostui kohtalaisen tuoreista, enintään muutaman vuoden vanhoista, asiakirjoista, voidaan sen myös olettaa kuvaavan nykyisiä kolmiportaisen tuen asiakirjojen kirjaamiskäytäntöjä melko hyvin. Huomioon on kuitenkin otettava se, että huoli arvioinnin tulkinvaraisuudesta ja tasa-arvoisuudesta sai Opetushallituksen (2020) muuttamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arviointilinjauksia siten, että uudet linjaukset ja perusteiden muutokset (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset, 2020) astuivat voimaan 1.8.2020. Näin ollen tämän tutkimuksen aineiston asiakirjoja ei ole vielä laadittu uusien arvioinnin linjausten ja muutosten mukaan.

Toinen merkittävä aineiston luotettavuutta lisäävä tekijä on sen autenttisuus (Vilka, 2018, 133). Aineistoa kerätessä ei ole voitu vaikuttaa sen syntyyn tai sisältöihin, eivätkä asiakirjojen alkuperäiset tekijät ole tietäneet kirjoittamiensa pedagogisten dokumenttien päätyvän tulevaisuudessa tutkimuksen kohteeksi. Koska laadullisen tutkimuksen tekemiseen vaikuttaa kuitenkin aina tutkijan omat tulkinnat ja tutkija on myös itse tietynlainen aineistonkeruun väline (Kiviniemi 2018, 71), on selvää, että samasta aineistosta joku toinen tutkija saattaisi löytää erilaisia luokitteluperusteita, ulottuvuuksia ja tuloksia. Olen kuitenkin pyrkinyt olemaan aineiston analyysivaiheessa mahdollisimman systemaattinen ja käyttänyt samoja kriteerejä tutkimukseni kannalta merkityksellisten kuvausten etsimisessä läpi koko aineiston. Lisäksi tutkimuksen raportoinnissa on pyritty kuvaamaan tehdyt ratkaisut mahdollisimman tarkasti ja perustellusti sekä annettu aineistoesimerkkien avulla myös lukijalle mahdollisuus arvioida tutkitavasta ilmiöstä tutkijalle muodostuneen käsityksen uskottavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin merkittävänä osa-alueena voidaankin pitää itse tutkimusraporttia (Kiviniemi, 2018, 72). Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa aiemmasta tutkimuksesta mahdollisesti löydettävillä samankal-

taisilla tuloksilla sekä selityksillä ja Pohdinta-luvussa käydyllä keskustelulla näiden löydöksiä kanssa (Moilanen ja Rähä, 2018, 55–56), kuten tässä tutkimuksessa on tehty.

3 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Asiakirjojen kuvaukset oppimisen arvioinnista jäsenyivät kaiken kaikkiaan seitsemään eri ryhmään, joita ovat yleisyysjärjestyksessä havaintoihin perustuvat, perustelemattomat, arviointia suunnittelevat, sidosteiset, normiperustaiset, pitkittäiset ja oppilaan itsearviointiin liittyvät kuvaukset. Tulosten esittämisessä hyödynnän aineistoesimerkkejä jokaisesta eri arvioinnin kuvaustavasta.

3.1 Havaintoihin perustuvat kuvaukset

Havaintoihin perustuvissa kuvauksissa oppimista arvioidaan havainnoimalla oppilasta. Kuvauksissa painottuvat opettajan tekemät havainnot oppilaan oppimisen arvioinnista ja edistymisestä oppituntitilanteissa. Havaintoihin perustuvat kuvaukset saattavat olla tarkkoja ja yksityiskohtaisia, mutta useimmiten ne jäävät suhteellisen epätarkoiksi. Tällöin järjestelmällinen tietyn ajanjakson havainnointi tai havainnointitapa eivät tule kuvauksista esiin. Havaintoihin perustuvia kuvauksia esiintyi 37 %:ssa asiakirjoja.

Esimerkki 1

Minnalla on todettu hankaluuksia toiminnanohjauksessa, hahmottamisessa sekä tiedon ja asioiden soveltamisessa oman arjen ja elämänpiirin ulkopuolelle. Minna tarvitsee tukea eniten matematiikan asioissa. Tässä äitikin toivoi koulun pystyvän enemmän auttamaan. Tehtävien tekeminen oma-aloitteisesti ja itsenäisesti on vaikeaa. Jo matematiikan perusasioissa on vaikeuksia.

Minnan keskittyminen herpaantuu hyvin herkästi ja oppitunneillakin hän syrjähtelee asioista toiseen. Tämä on tosin jo vähentynyt. Tehtävästä toiseen siirtyminen on hankalaa ilman aikuisen ohjausta ja eteenpäin ”tuuppaamista”. Uusien asioiden tai uudenlaisen tehtävän omaksuminen ja hahmottaminen on haasteellista. Erityisesti matematiikassa soveltaminen ja tehtävätyypistä toiseen vaihtaminen tuottaa suuria pulmia. (Minna, oppimissuunnitelma 1, 6. lk.)

Esimerkki 2

Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne: Kahdeksannen luokan alku lähti hyvin käyntiin. (...) Jo heti syksyllä laajat oppimisvaikeudet tulivat esille erityisesti matematiikassa, reaaliaineissa ja ruotsin kielessä. Osittain vaikeudet saattavat johtua runsaista seitsemännen luokan poissaoloista, mutta ne eivät silti selitä esimerkiksi havaitsemiamme kuullun ja luetun ymmärtämisen pulmia. Lisäksi työskentelytaidoissa ja oman toiminnan ohjauksessa havaittiin suuria puutteita. (...) Koulunkäynnin haasteiden tarkempi arviointi sai alkunsa poissaolojen tarkemmasta selvittämisestä. Samalla kuitenkin tuli esiin runsasta

tuen tarvetta ohjeiden ymmärtämisessä, oman toiminnan ohjauksessa, oppimisessa, tuntityöskentelyssä sekä omien vahvuuksien ja tuettavien alueiden arvioinnissa. (...) Opiskelu- ja oppimisstrategioissa on puutteita ja luetun ymmärtäminen on pulmallista. Oppimisvaikeuksia on erityisesti matematiikassa ja reaaliaineissa. (...) Olemme yrittäneet selvittää Eeron työskentelytaitojen pulmia sekä oppimisen ja ohjeiden ymmärtämisen pulmia mm. keskustelemalla, läksypäiväkirjan avulla sekä seuraamalla tuntityöskentelyä.

Annettu tuki ja arvio vaikutuksista: (...) Yleinen tuki ei riitä. On siirryttävä tehostettuun tukeen matematiikassa ja äidinkielessä ja kirjallisuudessa. (Eero, pedagoginen arvio 1, 8. lk.)

Esimerkissä 1 oppimisen arviointi ei tule selkeästi esille. Esimerkin tekstissä on kuvattu pikemminkin oppimisen vaikeuksia ja tuen tarpeita kuin tehty oppimisen arviointia. Lukija voi kuitenkin kuvauksen pohjalta olettaa, että oppimista on arvioitu ja että asiakirjaan kirjatut vaikeudet perustuvat siihen. Koska asiakirjassa ei ole kuitenkaan mainintoja minkäänlaisista oppimisen arvioinnin välineistä, kuten standardoiduista testeistä, arviointi vaikuttaa tapahtuneen ensisijaisesti havainnoimalla. Tähän viittaavat myös useat oppitunneilla havaittavista asioista kertovat maininnat, kuten tehtävien oma-aloitteisen tekemisen ja tehtävästä toiseen siirtymisen hankaluus sekä keskittymisen herpaantuminen ”oppitunneillakin”. Kuitenkaan esimerkiksi jollakin tietyllä ajanjaksolla toteutetusta havainnointiprosessista ei ole kerrottu. Esimerkin alussa oleva maininta ”Marilla on todettu hankaluuksia toiminnanohjauksessa, hahmottamisessa sekä tiedon ja asioiden soveltamisessa oman arjen ja elämänpiirin ulkopuolelle” antaa myös viitteitä siitä, että toteamisessa olisi käytetty jotakin standardoitua testiä tai koulun ulkopuolista asiantuntemusta, mutta tämä jää kuitenkin tekstistä epäselväksi. Asiakirjassa on kuitenkin mainittu sen laatimisessa hyödynnetyn lastenneurologian poliklinikan seurantakäyntiä ja siitä lisätietoa saatavan lääkäriltä, joten tämä saattaa liittyä tuohon toteamukseen. Varsinainen vaikeuksien kuvaus näyttää kuitenkin perustuvan ainoastaan opettajan oppitunneilla tekemiin havaintoihin Minnan tuen tarpeista erityisesti tehtäviä tehdessä.

Esimerkissä 2 kuvataan oppilaan kahdeksannen luokan alkaneen hyvin, mutta kuvaus ei tarkenna sitä, mitä tällä tarkoitetaan. Tämän jälkeen kerrotaan, että oppilaan laajat oppimisvaikeudet useissa eri oppiaineissa sekä pulmat kuulun ja luetun ymmärtämisessä ”tulivat esille”. Kuitenkin kertomatta jää, millä ta-

voin nämä oppimisen vaikeudet on havaittu, mutta maininta tuen tarpeiden ”esiin tulemisesta” viittaa oppimisen arvioinnin perustuvan havainnointiin. Lisäksi tekstissä mainitaan kahteen kertaan oppimiseen liittyvien haasteiden ”havaitseminen”, mikä antaa lukijalle vaikutelman oppimisen arvioinnin perustumisesta pääasiassa opettajien havainnointiin. Asiakirjassa lukee myös, että oppilaan pulmia on yritetty selvittää mm. keskustelemalla, läksypäiväkirjan avulla sekä seuraamalla tuntityöskentelyä. Kun tekstissä mainitaan, että oppimisen arviointiin on käytetty muun muassa näitä lueteltuja keinoja, antaa se lukijan olettaa, että lisäksi on käytetty muitakin keinoja. Kuitenkaan nämä muut keinot eivät selviä asiakirjasta, ja mainitut keinot, kuten keskustelu ja tuntityöskentelyn seuranta, perustuvat nekin käytännössä opettajan tekemiin havaintoihin. Näin ollen oppimisen arvioinnin kokonaisuudesta jää lukijalle hieman epäselvä, ainoastaan tehtyihin havaintoihin perustuva, kuva.

3.2 Perustelemattomat kuvaukset

Perustelemattomissa kuvauksissa oppimisen arviointi ei tule asiakirjasta selkeästi ilmi. Kuvaukset koostuvat käytännössä ainoastaan oppimisen vaikeuksien tai tuen tarpeiden kuvauksista, joiden taustalla lukija voi kyllä olettaa tapahtuneen oppimisen arviointia. Kuvaukset eivät kuitenkaan sisällä mainintoja esimerkiksi oppimisen arviointivälineistä tai johdonmukaisesta ja säännöllisestä havainnointiin perustuvasta arvioinnista. Perustelemattomasta kuvauksesta ei tule selkeästi ilmi, mihin arvio mahdollisesta edistymisestä perustuu tai millä ajanjaksolla oppimista on arvioitu. Perustelemattomia kuvauksia esiintyi 33 %:ssa asiakirjoja.

Esimerkki 3

Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne kokonaisuutena: (...) Elsa on laajoja kielellisiä oppimisvaikeuksia, jotka näkyvät mekaanisen lukemisen, luetun ymmärtämisen, oikeinkirjoittamisen ja hahmottamisen alueilla. Näistä vaikeuksista johtuen Elsa ei saavuta yleisien oppimäärän mukaisia tavoitteita lukuaineissa. (...) Painoalueiden ja sisältöjen karsimisen sekä pieneksi pilkotun oppisisällön avullakaan Elsa ei yllä yleisopetuksen oppimäärän mukaisiin minimitalvoitteisiin edellä mainituissa aineissa. (Kaikki paitsi taito- ja taideaineet)

Oppilaan saama tehostettu tuki ja arvio sen vaikutuksista: Elsa on opiskellut kuudennen ja seitsemännen luokan pienryhmässä ja hyötty siitä. (Elsa, pedagoginen selvitys 8, 7. lk.)

Esimerkki 4

Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne: Kiira on reipas koululainen, joka tarvitsee tukea äidinkielen osa-alueilla.

Oppimisvalmiudet ja erityistarpeet: Luku ja kirjoitustaitojen vahvistaminen. (Kiira, oppimissuunnitelma 2, 7. lk.)

Esimerkissä 3 kuvataan Elsan oppimisvaikeuksia ja niiden seuraksia hänen opiskeluunsa. Asiakirjassa kuvataan myös Elsalle toteutettuja tukitoimia, kuten erilisiä painoalueita ja pieneksi pilkottuja oppisisältöjä. Asiakirjan tekstin perusteella on selvää, että jonkinlaista oppimisen arviointia on tapahtunut, sillä mainittujen tukitoimien todetaan olevan riittämättömiä mainitsemalla, ettei Elsa niiden avullakaan yllä asetettuihin tavoitteisiin. Lisäksi tukitoimien vaikutuksia kuvataan toteamalla, että Elsa hyötyy pienryhmässä opiskelusta. Vaikka arvioinnin lopputulos, pienryhmäopiskelusta hyötyminen tulee esille, epäselväksi kuitenkin jää se, miten arviointia on toteutettu, sillä asiakirjassa ei kuvata arviointitapoja eikä arviointiajankohtia. Siten pienryhmäopiskelusta ”hyötyminen” jättää lukijalle epäselvän kuvan siitä, mitä sillä tarkoitetaan. Tekstissä ei esimerkiksi eritellä, millä tavoin tai missä oppiaineissa tai osa-alueissa Elsa on hyötynyt annetuista tukitoimista. Kun tukitoimien vaikutuksista todetaan ainoastaan, että oppilas ”hyötyy” niistä, jää oppimisen arviointi epätarkaksi ja perustelemattomaksi.

Esimerkissä 4 Kiiran todetaan tarvitsevan tukea äidinkielen osa-alueilla, mutta kyseiset osa-alueet jäävät kuitenkin erittelemättä. Asiakirjassa kuvataan myöhemmin Kiiran ”erityistarpeena” olevan luku- ja kirjoitustaidon vahvistaminen, joten lukija voi olettaa kyseisten tarpeiden liittyvän edellä mainittuun äidinkielen osa-alueiden vahvistamisen tarpeeseen. Kuvaamatta kuitenkin jäävät ne tavat, joilla Kiiran oppimista on arvioitu tai miten nämä äidinkielen osa-alueiden tuen tarpeet ovat tulleet esille. Asiakirjassa on oma osionsa edistymisen seurannalle ja arvioinnille, mutta se on jätetty tyhjäksi. Kun oppimisen arviointia ei ole asiakirjassa kuvattu käytännössä ollenkaan, vaan mainittu ainoastaan oppilaan tuen tarve, jää kuvaus arvioinnista perustelemattomaksi.

3.3 Arviointia suunnittelevat kuvaukset

Arviointia suunnittelevissa kuvauksissa kirjoitetaan oppimisen arvioinnissa käytettävistä arviointitavoista arvioinnin suunnittelun näkökulmasta. Kuvauksissa on saatettu eritellä arviointiin liittyviä ajankohtia tai erilaisia arviointitapoja, joita aiotaan käyttää oppilaan oppimista arvioitaessa. Kuvauksista ei kuitenkaan tule ilmi, että kuvattuja arviointitapoja olisi vielä käytetty. Arviointia suunnittelevia kuvauksia esiintyi 19 %:ssa asiakirjoja.

Esimerkki 5

Oppilaan valmiudet, kiinnostuksen kohteet, oppimisvalmiudet ja erityistarpeet: (...) Arvioinnissa sovelletaan kaikkien aineiden osalta Tiinan osaamista parhaiten esille tuovia arviointitapoja, kuten reaaliaineissa pieniä koealueita ja mahdollisuus suulliseen täydennykseen. Musiikissa teoriakoe on jätetty kokonaan pois. (Tiina, pedagoginen arvio 3, 9. lk.)

Esimerkki 6

Itsearviointi: Jatkuvaa (Markus, HOJKS 7, 9. lk.)

Esimerkissä 5 kuvataan niitä arviointitapoja, joita Tiinan oppimisen arvioinnissa aiotaan käyttää. Tekstissä mainitaan Tiinan osaamisen parhaiten esille tuovat arviointitavat, kuten mahdollinen suullinen täydennys, jolloin hänelle annetaan mahdollisuus osoittaa omat tietonsa ja taitonsa monipuolisesti. Sen sijaan musiikin osalta kerrotaan ainoastaan teoriakokeen pois jättämisestä, mutta jätetään mainitsematta, minkälaisia arviointitapoja kokeen sijaan tullaan käyttämään.

Esimerkissä 6 on mainittu oppilaan itsearvioinnin olevan jatkuvaa. Mainitsematta kuitenkin jää se, miten itsearviointia aiotaan toteuttaa. Kuvauksesta ei selviä myöskään se, onko jatkuva itsearviointi jo alkanut vai vasta alkamassa ja onko sen toteutus oppilaan omalla vastuulla vai tarjoaako opettaja siihen jonkinlaisia itsearvioinnin välineitä. Lomakkeeseen ei myöskään oltu kirjattu varsinaista itsearvioinnin tulosta eli oppilaan näkemystä omasta oppimisestaan.

3.4 Sidosteiset kuvaukset

Sidosteisissa kuvauksissa oppimisen arviointi ja oppimiselle asetetut tavoitteet on liitetty toisiinsa niin, että kuvaukset ovat johdonmukaisia ja tukevat toisiaan.

Tällöin oppimiselle on asetettu selkeitä tavoitteita ja oppimista on arvioitu suhteessa näihin tavoitteisiin. Sidosteisia kuvauksia esiintyi 16 %:ssa asiakirjoja.

Esimerkki 7

Oppilaan opetuksesta vastaavien opettajien selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä: Äidinkielessä suoriutunut tasaisesti omalla tasollaan. Erityisen painoalueen tavoitteena luetun ja kuullun ymmärtämisen vahvistaminen, oikeinkirjoituksen vahvistaminen ja käsialan selkeyttäminen. Kuullun ymmärtäminen on hieman vuoden aikana vahvistunut ja sanavarasto lisääntynyt. Lauseiden tuottaminen on vielä heikkoa niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Lukuvaikeus näkyy Osmon tuottamassa kirjoitetussa tekstissä.

Oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet: (...) Englannin kielen opiskelussa neljännen luokan asiasällöt, sanasto ja kielioppi. Tavoitteena suullisen osaaminen vahvistaminen ja kuullun ymmärtäminen.

Annettu tuki ja arvio vaikutuksista: Englanti: (...) Sanojen muistaminen on hieman parantunut, mutta lauserakenteet ovat vielä vaikeita. Haasteita myös sanojen kirjoittamisessa, koska sanat lausutaan eri tavalla kuin kirjoitetaan. (Osmo, pedagoginen selvitys 4, 6. lk.)

Esimerkki 8

Oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet: Edistää arjen taitoja, luku- ja kirjoitustaito, kellon tunteminen, suomen kieli.

Kuvaus oppilaan yksilöllisistä tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä: (...) Jatkossa laajennetaan lukukäsitettä 10 ylöspäin ja harjoitellaan lukusuora sataan asti. Myös kellon tunteminen on tavoitteena. Äidinkielessä vahvistetaan kielitaitoa lisäämällä sanavarastoa. (...) Sofian kynäkäyttö on ihan sujuvaa ja käsiala luettavaa. (...) Sofian vuosi koulussa on sujunut hyvin. Hän on omaksunut ryhmän opiskelutaitoja ja suoriutuu omista tehtävistään kohtalaisesti. Matematiikassa lukusuora tuottaa hänelle ongelmia ja sitä onkin harjoiteltu ahkerasti. Suomen kielen sanasto kasvaa koko ajan, vaikka ymmärryksessä onkin välillä pulmia. Myös kellon tunteminen on edelleen Sofialle haastavaa. (Sofia, HOJKS 1, 7. lk.)

Esimerkissä 7 oppilaan oppimiselle asetettuja tavoitteita kuvataan sekä äidinkielen että englannin kielen oppimiseen liittyen. Kuvatut tavoitteet ovat selkeitä ja myös oppimisen arviointi kytkeytyy niihin. Tavoitekuvauksien selkeys tulee ilmi niiden erittelystä oppiaine- ja taitoaluekohtaisesti, kuten äidinkielessä luetun ja kuullun ymmärtämisen sekä englannissa suullisen osaamisen ja kuullun ymmärtämisen vahvistamisen osalta. Myös oppimista on arvioitu suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Tämä näkyy siinä, että arvioinnin kuvaukset vastaavat oppimiselle asetettujen tavoitteiden kuvauksia. Kun esimerkiksi tavoitteeksi on asetettu ”kuullun ymmärtämisen vahvistaminen”, vastaa myös oppimisen arvioinnin kuvaus tähän tavoitteeseen: ”kuullun ymmärtäminen on hieman vuoden aikana vahvistunut”. Kuvattujen tavoitteiden ja oppimisen arviointien liittyessä toisiinsa, etenee kuvaus johdonmukaisesti.

Esimerkissä 8 kuvatut oppimisen tavoitteet on asetettu vieläkin yksityiskohtaisemmin kuin esimerkissä 7. Tässä tavoitteita on eritelty pikemminkin yksittäisiin taitoihin (esim. “kellon tunteminen”, “laajennetaan lukukäsitettä 10 ylöspäin”) kuin oppiaineisiin liittyen. Näihin oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin löytyy myös niitä vastaava oppimisen arvioinnin kuvaus. Esimerkiksi kun kellon tunteminen on asetettu tavoitteeksi, kuvataan tekstissä myöhemmin sen olevan “edelleen Sofialle haastavaa”. Samoin kun tavoitteena on äidinkielessä vahvistaa “kielitaitoa lisäämällä sanavarastoa”, myöhemmin asiakirjassa todetaan, että “suomen kielen sanasto kasvaa koko ajan, vaikka ymmärryksessä onkin välillä pulmia”. Tavoitteiden ja oppimisen arvioinnin kuvaukset etenevät näin ollen asiakirjassa loogisesti.

3.5 Normiperustaiset kuvaukset

Normiperustainen kuvaus oppimisen arvioinnista on useimmiten yksityiskohtainen ja konkreettinen antaen selkeän kuvan siitä, miten ja millä arviointivälillä (esim. erilaiset testit) oppimista on arvioitu ja minkälaista tietoa oppilaan oppimisesta niillä on saatu. Lisäksi kuvauksissa painottuu oppimisen järjestelmällinen arviointi suhteessa esimerkiksi joihinkin kriteereihin tai normeihin. Normiperustaisia kuvauksia esiintyi 14 %:ssa asiakirjoja.

Esimerkki 9

Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne: (...) Kymppi-kartoitus 29/40 (kymmenylitys, yksikönmuunnokset), Junnauskoe 57/60
Koearvosanat: Desimaaliluvut 11 ½ / 24 (2) (vahvasti helpotettu koe), Murtoluvut: 18/26 (helpotettu koe)

ALLU 4. Lk: luetun ymmärtäminen 2 (alle ikätason) ja tekninen lukutaito 4 (ikätasoa vastaava)

Sanelu marraskuu 2017 (Meidän Misse): 27 virhettä, na 5. Kirjoituksessa ei ollut selkeästi toistuvaa virhettä, vaan virheitä oli erityyppisiä (mm. geminaatta, yhdyssana, puuttuva kirjain, väärä sanaloppu, liika kirjain).

Lukunopeus elokuussa 2017: 68 sanaa minuutissa. (Jonna, HOJKS 2, 5. lk.)

Esimerkissä 9 on eritelty oppilaan suoriutumista matematiikassa sekä lukemisessa ja kirjoittamisessa. Oppimisen arvioinnissa kuvataan käytettäneen matematiikan osalta sekä normaaleista kokeista helpotettuja kokeita että tiettyjen taitoalueiden arviointiin tarkoitettuja arviointivälineitä. Esimerkki sisältää paljon määrällisiä ilmaisuja; esimerkiksi kirjauksista ilmenevät kokeiden tarkat pistemäärät, joita voi verrata niiden maksimipistemääriin. Lisäksi kuvauksen normiperustaisuus tulee ilmi erityisesti siinä, että lukemisen ja kirjoittamisen taitojen arvioinnissa on käytetty laajalla suomalaisella aineistolla normitettua arviointivälinettä ALLU:a, jossa oppilaan suoriutumista verrataan suhteessa ikätasoon.

3.6 Pitkittäiset kuvaukset

Pitkittäisissä kuvauksissa oppilaan oppimisen arviointia kuvataan pitkältä ajanjaksolta. Kuvaus voi olla esimerkiksi yhteenveto siitä, miten oppilaan oppiminen on edistynyt aiempina lukukausina tai -vuosina. Pitkittäinen kuvaus voi olla joko hyvinkin yksityiskohtainen tai sisältää ainoastaan lyhyitä mainintoja oppimisen arvioinnista. Pitkittäisiä kuvauksia esiintyi 7 %:ssa asiakirjoja.

Esimerkki 10

Kuvaus oppilaan yksilöllisistä tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä: (...) 9/2013 (...) Matematiikka on mennyt paljon eteenpäin ja Jaakko suoriutuu tehtävistä melko itsenäisesti. Äidinkielessä vahvistetaan lukutaitoa lukuläksyin ja Ekapelin tuella. Tehtäväkirjana on Matkaopas sanoista lauseisiin. Kirja on lähtenyt sujumaan kivasti eteenpäin, vaikka tässä vaiheessa ollaan vielä aika alussa. (...)

5/2014 Jaakon lukutaito on mennyt paljon eteenpäin ja Jaakko osaa lukea. Matematiikassa myöskin laskut sujuvat hienosti. (...)

10/2014 (...) Koulu sujuu hyvin ja on Jaakolle mieluista. (...) Matematiikassa on kertotaulut alkanee, ja on mahdollista, että Jaakko niiden kanssa pärjää. Luku- ja kirjoitustaito on edistynyt. Kirjoittaessa tavuviivat häiritsevät Jaakkoa ja sovittiin yhdessä vanhempien kanssa, että ne voi jättää pois kirjoitustehtävissä. Lukutaitoa pyritään parantamaan ja syventämään luetun ymmärtäminen puolelle. (...)

5/2015 Kulunut kouluvuosi on sujunut Jaakolla hyvin. Jaakko on ottanut enemmän vastuuta itsestään ja koulutöistään. (...) (Jaakko, HOJKS 2, 7. lk.)

Esimerkissä 10 kuvataan perfektimuodossa Jaakon oppimisen edistymistä lukukausittain matematiikan sekä luku- ja kirjoitustaidon osalta kahden lukuvuoden ajalta. Muutoksen ajankohdan voi päätellä annettujen päivämäärien perusteella,

ja lisäksi viimeinen osio sisältää ajallisen määrään ”kulunut kouluvuosi”. Jaakon taitojen kerrotaan menneen ”paljon eteenpäin”, mutta kuvaukset jäävät kuitenkin ainoastaan maininnan tasolle, sillä asiakirjassa ei kuvata edistymistä tarkemmin esimerkiksi eri taitoalueittain. Asiakirjassa ei myöskään erikseen kuvata, millä tavoin oppimista on arvioitu, mutta maininnat ”suoriutuu tehtävistä melko itsenäisesti”, ”osaa lukea” ja ”laskut sujuvat hienosti” antavat ymmärtää, että arviointi on ollut opettajan havainnointiin perustuvaa. Vaikka oppimisen arvioinnin kuvaukset ajoittuvat pitkälle ajanjaksolle, jäävät kuvaukset hieman yleisluontoisiksi eikä kuvatuista oppimisen arvioinnista saa erityisen tarkkaa kuvaa arviointitavoista tai arvioinnin tuloksista.

3.7 Oppilaan itsearviointiin perustuvat kuvaukset

Oppilaan itsearviointiin liittyvissä kuvauksissa tulee esille oppilaan oma arvio oppimisestaan. Oppilaan itsearvioinnit ovat usein lyhyitä ja sisältävät esimerkiksi kuvauksen oppiaineista, jotka oppilas kokee vaikeiksi. Itsearviointeja löytyi usein asiakirjojen niille varatuista kohdista, mutta myös muista asiakirjojen osista. Oppilaan itsearviointiin perustuvia kuvauksia esiintyi 7 %:ssa asiakirjoja.

Esimerkki 11

Oppilaan itsearviointi: Mikan mielestä matematiikan tehtävät ovat vaikeita. (Mika, HOJKS 1, 5.-6. lk.)

Esimerkki 12

Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne: (...) Oppiaineista mieluisia ovat kuvaamataito, käsityö ja musiikki. Hankalaksi hän kokee matematiikan ja englannin, missä on myös ollut paljon unohduksia. (...) (Laura, pedagoginen arvio 2, 5.-6. lk.)

Esimerkissä 11 asiakirjaan on kirjattu Mikan näkemystä epäsuorasti lainaamalla hänen itsearviointinsa, jossa hän on kertonut matematiikan tehtävien olevan ”vaikeita”. Kuvauksessa ei mainita, miten itsearviointi on toteutettu tai ovatko matematiikan tehtävät olleet Mikan mielestä vaikeita aina vai vasta jonkin aikaa. Kuvauksessa ei myöskään kerrota, kokeeko Mika kaikki matematiikan tehtävät vaikeina. Koska kuvausta ei kuitenkaan tarkenneta, viittaisi se tähän.

Esimerkissä 12 luetellaan oppilaalle mieluisia ja hankalia oppiaineita. Itsearviointissa ei lainata suoraan tai epäsuorasti oppilaan kertomaa näkemystä, mutta viittaus jostakin pitämiseen tai jonkin kokemiseen antaa ymmärtää, että tiedonlähteenä on ollut itse oppilas. Adjektiivit “mieluisia” ja “hankala” ovat kuitenkin epäjohdonmukainen sanapari. Muutaman oppiaineen kuvaaminen oppilaalle mieluisaksi ei kerro mitään siitä, miten oppilas kyseisissä oppiaineissa suoriutuu. Oppiaineiden kuvaaminen hankaliksi jättää puolestaan kertomatta sen, pitääkö oppilas kuitenkin kyseisistä oppiaineista ja millä tavoin hän niissä suoriutuu.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten oppimisen arvioinnista kirjoitetaan 5.-9. luokan oppilaiden kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia ja esittelen niistä tehtyjä johtopäätöksiä. Lopuksi kuvaan mahdollisia jatkotutkimushaasteita ja käytännön sovelluksia tuloksista.

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella sitä, miten oppimisen arviointi on kuvattu 5.-9. luokan oppilaiden kolmiportaisen tuen asiakirjoihin, eli oppimissuunnitelmiin ja HOJKS:eihin sekä pedagogisiin arvioihin ja selvityksiin. Tulokset osoittivat asiakirjoissa kuvattavan oppimisen arviointia seitsemällä eri tavalla, joita olivat normiperustaiset, pitkittäiset, perustelemattomat, havaintoihin perustuvat, arviointia suunnittelevat, sidosteiset ja oppilaan itsearviointiin liittyvät kuvaukset.

Laadullisesti parhaimpina kuvaustapoina näyttäytyivät normiperustaiset ja sidosteiset kuvaukset. Näistä kuvaustavoista tuli useimmiten selkeästi ilmi ne tavat, joilla oppimista oli arvioitu sekä se, miten oppimista oli arvioitu suhteessa aiempaan osaamiseen ja oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Myös havaintoihin perustuvissa kuvauksissa saattoi olla hyvin tarkkoja ja yksityiskohtaisia oppimisen arvioinnin kuvauksia, mutta useimmiten niistä puuttuivat joko arvioinnin tapojen kuvaukset tai arvioinnin suhteuttaminen tavoitteisiin ja oppilaan aiempaan osaamiseen.

Laadullisesti puutteellisimpina kuvauksina näyttäytyivät puolestaan perustelemattomat kuvaukset. Niistä puuttuivat usein kokonaan kuvaukset oppimisen arvioinnista, jolloin lukijalle ei muodostunut selkeää kuvaa arvioinnin tavoista, ajankohdista tai siitä, mihin mahdollisesti tapahtunutta oppimisen edis-

tymistä on suhteutettu. Asiakirjoissa, jotka sisälsivät perustelemattomia kuvauksia, oli usein myös jätetty kokonaan tyhjäksi oppimisen arvioinnille tai edistymisen seurannalle tarkoitetut osiot.

Vaikka oppimisen arviointi on yksi opetuksen keskeisistä tekijöistä ja sen kuvausten tulisi sisältyä oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014), osoittivat tutkimuksen tulokset niiden sisällöissä olevan huomattavaa vaihtelua ja jopa puutteita. Lisäksi, kuten aiemmassakin tutkimuksessa (Thuneberg & Vainikainen, 2015) on huomattu, asiakirjoihin kuvattu oppimisen arviointi perustui useimmiten opettajan havainnointiin, eikä niinkään esimerkiksi standardoitujen arviointimenetelmien käyttöön. Vaikka havainnointi, etenkin järjestelmällisesti toteutettuna ja dokumentoituna, voi olla osa monipuolista ja laadukasta oppimisen arviointia (Atjonen, 2007, 157; Thuneberg & Vainikainen, 2015), saattaa esimerkiksi standardoitujen arviointimenetelmien käyttämättä jättäminen lisätä arvioinnin tulkinnallisuutta ja vähentää oppimisen arvioinnin systemaattisuutta (Björn ym., 2018). Arvioinnin tulkinnanvaraisuus voi vaikeuttaa koulun tavoittelemaa yhtenäistä arviointikulttuuria ja näin ollen heikentää oppilaiden yhdenvertaisuutta vähentämällä esimerkiksi arvosanojen vertailukelpoisuutta. Tähän huoleen arvioinnin tasa-arvoisuudesta (Opetushallitus, 2020) on jo pyrittykin puuttumaan tarkentamalla arvioinnin käsitteistöä, tehtäviä ja sitä koskevia periaatteita kirjoittamalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arviointi-luku kokonaan uudestaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset, 2020).

Huomionarvoista tuloksissa oli myös oppilaan itsearviointiin liittyvien kuvausten vähäisyys (7 %), sillä oppilaan itsearvioinnin tulisi sisältyä tutkituista asiakirjoista ainakin oppimissuunnitelmiin ja HOJKS:eihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2020, 65 ja 68). Oppilaan itsearviointia voidaan myös pitää hyvin olennaisena osana oppimisen arviointia (Toivola, 2019, 9). Opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja sen muutosten (2020) mukaan arvioinnin yhtenä periaatteena onkin nimenomaan oppilaiden itsearviointitaitojen kehittämi-

nen, oppiaineiden tavoitteiden tunnistaminen, oman oppimisensa ymmärtäminen ja näiden myötä myös oman suoriutumisen kehittäminen suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. On toki mahdollista ja todennäköistäkin, että oppilaiden itsearviointia on tapahtunut sen kirjaamisen puutteista huolimatta. Itsearvioinnin kuvaukset voisivat kuitenkin auttaa opettajia muodostamaan tarkemman kuvan oppilaiden oppimisprosesseista ja näin ollen ymmärtämään paremmin heidän oppimistaan (Macdonald, 2007).

Vaikka oppimisen arvioinnin tulisi aina perustua oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 48), osoittivat tulokset suurimmasta osasta asiakirjoja puuttuvan selkeän yhteyden arvioinnin ja tavoitteiden välillä. Yhteensä vain 16 %:ssa asiakirjoja oli johdonmukaisesti toisiinsa liittyvät kuvaukset oppimisen arvioinnista ja oppimiselle asetetuista tavoitteista. Siten tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempaa näkemystä siitä, kuinka tavoitteiden saavuttamisen arvioinnin on todettu olevan yksi eniten kehitettävä osa-alue asiakirjojen kirjoittamisessa (Ruble ym., 2010). Arvioinnin ja tavoitteiden sidosteisuuden vähäisyys asiakirjoissa voi johtua esimerkiksi siitä, että opettajilla ei välttämättä ole ylipäänsä riittävästi tietoa oppimisen tavoitteiden asettamisesta (Hirsh, 2011) ja niiden kirjaaminen asiakirjoihin on näin ollen puutteellista (Sanches-Ferreira ym., 2013; Boavida ym., 2010). Tämän takia myöskään oppimisen arviointi ei voi olla riittävän hyvin yhteydessä tavoitteisiin ja tästä voi seurata vaikeuksia koko arviointiprosessiin ja näin ollen myös oppilaan oppimisen edistymiseen (Bateman, 2011, 98).

Tutkimustulokset osoittivat myös, että huolimatta siitä, että kaikissa asiakirjojen lomakepohjissa oli oma osionsa tukitoimien vaikuttavuuden arvioinnille, useissa asiakirjoissa tämä kohta oli jätetty kokonaan täyttämättä. Oppimisen arvioinnin kuvauksia löytyi kuitenkin useimmiten muualta asiakirjasta, kuten kuvattaessa oppilaiden tuen tarpeita. Osasta asiakirjoja ei sen sijaan löytynyt ollenkaan selkeitä oppimisen arviointiin tai oppilaan edistymiseen viittaavia kuvauksia. Vaikka oppimisen arviointia olisikin todellisuudessa tapahtunut, saattaa oppimisen arvioinnin ja oppilaan edistymisen seurannan kirjaamatta jättäminen vaikeuttaa tukitoimien oikeaa kohdistamista ja heikentää opettajan oman

työn reflektointia, joihin oppimisen arviointi olennaisesti liittyy (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset, 2020). Koska oppimisen arvioinnin kuvausten tulisi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 63–69) mukaan sisältyä asiakirjoihin, on selvää, että niiden puuttuessa asiakirjat eivät täytä niille asetettuja vaatimuksia.

Vaikka tutkimuksessa tarkasteltujen asiakirjojen laatu vaihtelikin huomattavasti, oli niiden joukossa myös paljon hyvin esimerkillisesti kuvattuja osiota, jotka loivat tarkan kuvan oppilaan oppimisen arvioinnista ja edistymisestä. Arviointien kuvausten epätasainen laatu voi kuitenkin kertoa siitä, etteivät kaikki opettajat pidä asiakirjojen laatimista riittävän tärkeänä tai että he kokevat niiden kirjoittamiseen kuluvan liikaa aikaa (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013; Andreasson ym., 2013; Kokko ym., 2013). Tämä voi johtaa siihen, että asiakirjoihin ei palata tai niitä ei päivitetä riittävän usein. Tällöin on selvää, että kerran täytetyssä ja sen jälkeen päivittämättömässä asiakirjassa ei voikaan olla arvioivaa tietoa oppilaan edistymisestä asiakirjan laatimisen jälkeen.

Koska asiakirjojen lomakepohjista löytyy kaikille vaadituille (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 63–69) tiedoille omat osionsa, on jossain määrin yllättävää, että useissa asiakirjoissa esimerkiksi oppimisen arvioinnin tai edistymisen seurannan osiot olivat kokonaan tyhjiä. Sitä, minkä takia näin on, ei voi tämän tutkimuksen perusteella tai pelkästään asiakirjoja tutkimalla selvittää, mutta on mahdollista, että asiakirjojen oikeanlaiseen täyttämiseen ohjaavan koulutuksen vähäisyys (Sahin, 2012), asiakirjojen näyttäytyminen ainoastaan hallinnollisina välineinä sekä asiakirjojen mahdollisesti liian formaalit lomakkeet (Hirsh, 2014), eivät kannusta tai ohjaa riittävästi niiden oikeanlaiseen ja perinpohjaiseen täyttämiseen.

Asiakirjoja tutkittaessa tulee myös ottaa huomioon se, ettei niitä ole tarkoitettu ulkopuolisten, kuten esimerkiksi tutkijoiden, luettavaksi. Näin ollen asiakirjat saattavat näyttäytyä selkeämpinä niiden laatijoille. Huolellisemmasta ja selkeämmästä asiakirjojen kirjaamisesta saattaisi kuitenkin olla hyötyä etenkin

silloin, kun oppilaiden kanssa työskentelevät ammattilaiset vaihtuvat esimerkiksi koulujen nivelvaiheissa, kuten esiopetuksesta kouluun ja alakoulusta yläkouluun siirryttäessä (Räty ym., 2019).

4.2 Jatkotutkimushaasteet ja käytännön sovellukset

Koska pedagogiset asiakirjat voivat olla oppilaan tulevaisuuden kannalta hyvin merkittävässäkin roolissa helpottamalla esimerkiksi opettajien ja koulujen välistä tiedon kulkua, on tärkeää pyrkiä kehittämään niiden kirjaamiskäytäntöjä entisestään. Yksi keino voisi olla yleisten kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadukkaaseen kirjaamiseen tähtäävien ohjeiden laatiminen sekä asiakirjojen oikeanlaiseen kirjaamiseen panostaminen jo opettajien koulutuksessa.

Koska suomalaisesta kolmiportaisen tuen mallista puuttuvat selkeät oppimisen arvioinnin ja tukitoimien määritelmät ehdottaa Björn kumppaneineen (2018), että Suomessa olisi pyrittävä luomaan kansallisesti yhtenäiset tukitoimi- ja arviointimateriaalit, jotka olisivat sovellettavissa erilaisiin tuen tarpeisiin tuen pituuden ja intensiivisyyden mukaan. Arvioinnin muotojen ja ajankohtien tarkka määrittely johtaisi toimintatapojen yhtenäistymiseen ja tiedon jatkuvaan kertymiseen siitä, mitkä toimintatavat toimivat kenenkin kanssa (Björn ym., 2018). Thuneberg ja Vainikainen (2015) sen sijaan esittävät yhdeksi kehityskohteeksi mahdollisuuden kerätä tietoa oppimisen arvioinnista useammin dokumenttien päivitysten välillä, ja muodostaa tiedon pohjalta esimerkiksi aikajana, jota oppilas itsekin voisi täydentää ja näin tulla paremmin tietoiseksi omasta tilanteestaan ja kehitymisestään.

Tutkimuksen tulosten pohjalta heräsi myös useita jatkotutkimushaasteita. Tutkimuksessa keskityttiin ainoastaan 5.-9. luokan oppilaisiin, joten olisi tärkeää selvittää sitä, onko myös Suomessa havaittavissa oppilaiden pedagogisten asiakirjojen laadun heikkenemistä heidän edetessään koulupolullaan, kuten Sanchez-Ferreira kollegoineen (2013) sekä Catone ja Brady (2005) ovat aiemmin huomanneet.

Lisäksi tulevaisuudessa on tärkeää jatkaa kolmiportaisen tuen asiakirjojen sekä oppimisen arvioinnin tutkimista edelleen, sillä opetushallituksen uudet linjaukset ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) muutokset (2020) oppimisen arviointiin liittyen ovat astuneet voimaan vasta syyslukukaudella 2020. Voikin siis olla mahdollista, että näillä muutoksilla on vaikutusta myös tämän tutkimuksen aiheena olleisiin ilmiöihin.

Koska asiakirjoja tarkastelemalla ilmeni, että joitakin lomakepohjien osioita oli jätetty kokonaan täyttämättä, olisi mielenkiintoista selvittää, mitkä syyt tähän ovat johtaneet. Pelkästään asiakirjoja tutkimalla ei voida kuitenkaan selvittää esimerkiksi niitä ajanpuutteeseen tai asenteisiin liittyviä näkemyksiä, joita opettajilla saattaa olla asiakirjojen kirjoittamista kohtaan. On myös mahdollista, että asiakirjojen lomakepohjat eivät ole riittävän selkeitä ja että niiden täyttäminen on yksinkertaisesti liikaa aikaa vievää. Voi siis olla, että esimerkiksi jo asiakirjojen lomakepohjien yksinkertaistamisella voisi olla vaikutusta kirjaamiskäytänteisiin. Olisikin mielenkiintoista ja tärkeää tutkia itse asiakirjojen lisäksi myös työssään laativien opettajien ajatuksia asiakirjojen kirjaamiseen liittyvistä haasteista.

LÄHTEET

- Andreasson, I., & Asplund Carlsson, M. (2013). Individual Educational Plans in Swedish schools - forming identity and governing function in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 58–67.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413–426. doi:10.1080/08856257.2013.812405
- Andreasson, I., & Wolff, U. (2015). Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden - A text analyses of individual education plans. *International Journal of Special Education*, 30(1), 15–24.
- Atjonen, P. (2019). "Että tietää missä on menossa": Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI.
- Atjonen, P. (2007). Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Bateman, B. D. (2011). Individual Education Programs for Children with Disabilities. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.), *Handbook of Special Education* (s. 91–106). New York: Routledge.
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. doi:10.1177/0731948715594787
- Bjorn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2018). Response-To-Intervention in Finland and the United States: Mathematics Learning Support as an Example. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.00800
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139.

- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE Open*, 4(2). doi:10.1177/2158244014530411
- Boavida, A., Aguiar, S., McWilliam, S., & Pimentel, S. (2010). Quality of Individualized Education Program Goals of Preschoolers With Disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233–243. doi:10.1097/IYC.0b013e3181e45925
- Catone, W., & Brady, S. (2005). The inadequacy of individual educational program (IEP) goals for high school students with word-level reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 55(1), 53–78. doi:10.1007/s11881-005-0004-9
- Christle, C. A., & Yell, M. L. (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings. *Exceptionality : the official journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children*, 18(3), 109-123. doi:10.1080/09362835.2010.491740
- Cizek, G. J. (2009). An introduction to formative assessment. History, characteristic, and challenges. Teoksessa H. L. Andrade & G. J. Cizek (toim.), *Handbook of formative assessment* (s. 3–17). New York: Routledge.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. doi:10.1598/RRQ.41.1.4
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263–279. doi:10.1177/001440291207800301
- Gardner, J. (2010). Developing Teacher Assessment: An introduction. Teoksessa J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart, & M. Montgomery (toimi.), *Developing teacher assessment*. New York, NY: Open University Press.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2019). Recording Support Measures in the Sequential Pedagogical Documents of Children With Special Education Needs. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 321–339. doi:10.1177/1053815119854997

- Hirsh, Å. (2014). The Individual Development Plan: Supportive tool or mission impossible? Swedish teachers' experiences of dilemmas in IDP practice. *Education Inquiry*, 5(3). doi:10.3402/edui.v5.24613
- Hirsh, Å. (2011). A tool for learning? – An analysis of targets and strategies in Swedish Individual Education Plans. *Nordic Studies in Education*, 01, 14–30.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75–91. doi:10.1080/08856250601082323
- Keurulainen, J. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 3*. Helsinki: 37–60.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus
- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years*, 35(3), 232–248. doi:10.1080/09575146.2015.1011066
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T., & Pirttimaa, R. (2013). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. Veturi-hankkeen kartoitus. Helsingin ja Jyväskylän yliopisto. Luettu 26.2.2020 sivulta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47490/1/veturiraportti04022014.pdf>
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010/642
- La Salle, T. P., Roach, A. T., & Mcgrath, D. (2013). The Relationship of IEP Quality to Curricular Access and Academic Achievement for Students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 28(1), 135.

- Leahy, S., & Wiliam, D. (2012). From Teachers to Schools: Scaling Up Professional Development for Formative Assessment. Teoksessa J. Gardner (toim.) *Assessment and Learning*, 2. painos, (s. 49–71). Lontoo: Sage
- Lee-Tarver, A. (2006). Are Individualized Education Plans a Good Thing? A Survey of Teachers' Perceptions of the Utility of IEPs in Regular Education Settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263.
- Lipson, M. Y., Chomsky-Higgins, P., & Kanfer, J. (2011). DIAGNOSIS: The Missing Ingredient in RTI Assessment. *The Reading Teacher*, 65(3), 204–208. doi:10.1002/TRTR.01031
- Macdonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 232–242. doi:10.1016/j.ecresq.2006.12.001
- Moilanen, P ja Räihä, P. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* (s. 43–61). Jyväskylä: PS-kustannus
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Helsinki: Opetushallitus
- Opetushallitus (2020) Perusopetuksen arvioinnin uudistaminen. Luettu 12.4.2020 sivulta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-arvioinnin-uudistaminen>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. Annettu Helsingissä 20.11.1998.
- Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T., & Pirttimaa, R. (2015). The Implementation of New Special Education Legislation in Finland. *Educational Policy*, 29(1), 162–178. doi:10.1177/0895904814556754
- Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., O' Raw, P., & Zhao, Y. (2012). Individual Education Plans in the Republic of Ireland: An emerging system. *British Journal of Special Education*, 39(3), 110–116. doi:10.1111/j.1467-8578.2012.00548.x

- Rotter, K. (2014). IEP Use by General and Special Education Teachers. *SAGE Open*, 4(2), . doi:10.1177/2158244014530410
- Ruble, L., McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L. (2010). Examining the Quality of IEPs for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1459–1470. doi:10.1007/s10803-010-1003-1
- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35–49. doi:10.1080/08856257.2018.1435011
- Sahin, H. (2012). The Development of Individualized Educational Programs in Turkey IEP Applications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5030-5034. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.381
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45–61. doi:10.1007/s10833-008-9098-2
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-Dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507–520. doi:10.1080/08856257.2013.830435
- Stiggins, R. (2014). Improve assessment literacy outside of schools too. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 67–72. doi:10.1177/0031721714553413
- Thuneberg H., & Vainikainen M. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*, 135–162.
- Toivola, M. (2019). *Käänteinen arviointi* (1. painos.). Helsinki: Edita.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Haettu

https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilkkä, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 132–145). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Värtö, O. (2019). Oppimisvaikeuksien ja niihin suunnattujen tukitoimien kuvaukset yläkouluikäisten oppilaiden oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa (Kandidaatin tutkielma, Jyväskylän yliopisto).
- William, D., & Black, P. (1996). Meanings and Consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537–548. doi:10.1080/0141192960220502