



Tampereen ammattikorkeakoulu

# AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

## ERITYISKASVATUKSEN AMMATILLISET ERIKOISTUMISOPINNOT

Valmentavan ja kuntouttavan  
opetuksen ja ohjauksen I ja II arviointi ja ohjeistus ammatillisen  
opetushenkilökunnan mielestä

Terhi Halonen

2006



1. JOHDANTO.....	5
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	6
2.1 KEHITYSVAMMAISUUS .....	6
2.1.1 Lievästi älyllisesti kehitysvammainen .....	6
2.1.2 Keskitasoisesti älyllisesti kehitysvammainen .....	7
2.1.3 Vaikeasti älyllisesti kehitysvammainen .....	7
2.1.4 Syvästi älyllisesti kehitysvammainen .....	7
2.2 KEHITYSVAMMAISTEN MAAILMA.....	8
2.2.1 A-taso .....	9
2.2.2 B-taso .....	9
2.2.3 C-taso .....	10
2.3 MITÄ ON OPPIMINEN.....	10
2.3.1 Kehitysvammaisten oppiminen.....	11
2.4 AMMATILLINEN ERITYISOPETUS .....	13
2.4.1 Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus I ja II.....	14
2.5 MITÄ ON ARVIOINTI .....	15
2.6 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ARVIOINTI.....	17
2.6.1 Ammatillisen koulutuksen arvioinnin tavoitteet.....	18
2.6.2 Arvioinnin perusteet.....	18
2.7 VALMENTAVAN JA KUNTOUTTAVAN OPETUKSEN JA OHJAUKSEN ARVIOINTI.....	19
3. TUTKIMUSMENETELMÄT .....	20
4. TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	21
5. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	21
6. TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	22
7. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	23
LÄHTEET.....	25
LIITEET.....	26

HALONEN TERHI, SISKO, MAARIA: Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I ja II arviointi ja ohjeistus ammatillisen opetushenkilökunnan mielestä.

Tampereen ammattikorkeakoulu

Erityiskasvatuksen ammatillisten erikoitumisopintojen kehittämishanke 28 s + 1 liite.

Ryhmän opettaja Päivi Lehtinen

joulukuu 2006

Asiasanat: kehitysvammaisuus, oppiminen, arviointi ja erityisopetuksen arviointi

#### TIIVISTELMÄ

Tämä työn tarkoituksena oli kartoittaa Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I ja II arviointia ja siitä annettua ohjeistusta. Tutkimusmenetelmä oli kvalitatiivinen nettikysely joka lähetettiin Etelä-Savon ammatillisen koulutuksen opetushenkilökunnalle. Kyselyt lähetettiin seitsemälle henkilölle ja vastauksia palautui neljä. Vastausten perusteella arviointi koettiin opetushenkilökunnan tärkeäksi työvälineeksi ja joka Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I ja II kohdalla koettiin puutteelliseksi. Tutkimustyön perusteella voidaan sanoa, että erityisryhmien arvioinnin ohjeistusta tulisi parantaa.

## 1. JOHDANTO

Kohdatessamme toisen ihmisen kiinnitämme aluksi huomion hänen ulkomuotoonsa ja teemme havaintojemme pohjalta arvioinnin. Yhdistämme uudet havaintomme jo olemassa oleviin tietoihin. Mikäli havainto ei ärsytä tai herätä huomiota emme kiinnitä asiaan enää huomiota vaan kiinnitämme jo huomiomme seuraaviin asioihin. Mutta kohdatessamme erilaisen ihmisen, asian tai esineen emme enää ohita asiaa tiedostamattamme vaan joudumme tietoisesti miettimään vierasta, jonka kohtaamme.

Tämän työn tarkoituksena on tuoda esille asioita, joita pidämme itsestäänselvyyksiä, ainakin osalle meistä. Meillä jokaisella on henkilökohtaisia kokemuksia arvioinnista, olla sen kohteena tai tuottaa sitä. Tämän työn tarkoituksena on tuoda esille erityisen ryhmän, kehitysvammaisten arvioinnin tarkoitus ja ohjeistus ja parhaiten sen tietävät sen parissa tekevät asiantuntijat opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat. Aloitan työn käsittelemällä kehitysvammaisuutta ja heidän tapansa ymmärtää ympäröivää maailmaa. Seuraavaksi siirryn oppimisen erimääritelmien kautta arviointiin ja siihen, mitä sillä oikein tarkoitetaan ja miten se on ohjeistettu.

Tämän työn tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen netin kautta lähetetty kyselylomake, johon vastaajat ovat voineet vastata, joko sähköisesti tai kirjeitse. Kyselyt lähetettiin kahdeksalle henkilölle ja yhteensä vastauksia tuli neljä. Tutkimuksen pääongelma oli miten opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat kokevat Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I ja II arvioinnin ja siitä annetun ohjeistuksen. Kyselyn vastausten perusteella opettajat määrittivät arvioinnin yhdeksi työnsä tärkeimmistä työkaluista, jonka ohjeistukseen he toivoivat parannusta.

## 2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 KEHITYSVAMMAISUUS

Kehitysvammaisella tarkoitetaan henkilöä, jonka henkinen toiminta tai kehitys on häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä sairastetun sairauden, vamman tai vian vuoksi, tai hänen kehityksensä on muutoin estynyt. Vammalla tarkoitetaan sellaisia psyykkisiä tai fyysisiä vajavuuksia, jotka vaikeuttavat pysyvästi yksilön suorituskykyä. Kehitysvammaisuus on muidenkin elimien kuin pelkästään hermoston vammoja tai vaurioita. Hermostojen kehityshäiriön vauriot, sairaudet ja muut poikkeavuudet ovat kuitenkin merkittävin ryhmä ja näistä tärkeimpiä ovat aivojen kehityshäiriöt. Näihin liittyy usein älyllisten toimintojen jälkeenjääneisyys, mitä on aiemmin sanottu vajaamielisyydeksi. Vuoden 1987 tautiluokitus määrittelee sen seuraavasti: yksilön testillä tutkittu älyllinen suorituskyky on merkittävästi alle keskitason eli älykkyydosamäärä on 70 tai sen alle. Kehitysvammaisuus tulee ilmi yleensä ennen 18-vuoden ikää, mutta jos älyllinen suorituskyky heikentyy 18 vuoden iässä tai sen jälkeen puhutaan yleensä dementiasta. On kuitenkin huomioitava, että kyseessä on pelkästään sopimus, sillä pienten lasten suorituskyky voi heiketä ennen 18-vuoden ikää (Ikonen 1999, 85 ja Autio, S., Palo, J., Kaski, M. & Manninen, A 1992, 13-15).

Kehitysvammaisuudella tarkoitetaan tämänhetkistä toimintakyvyn huomattavaa rajoitetta. Ominaista kehitysvammaisuudelle on keskimääräistä merkittävämpi heikompi älyllinen toimintakyky. Tähän liittyy samanaikaisesti rajoituksia kahdessa tai useammassa adaptiivisten taitojen yksilöllisesti sovellettavista osa-alueista: itsestä huolehtiminen, kotona asuminen, yhteisössä toimiminen, kommunikaatio, sosiaaliset taidot, itsehallinta, terveys- ja turvallisuus, oppimiskyky, työ ja vapaa-aika (Ikonen 1999, 85).

#### 2.1.1 Lievästi älyllisesti kehitysvammainen

Lievästi älyllisesti kehitysvammainen (ÄO 50-70) on melko itsenäinen useimmilla elämän osa-alueilla. Yksilö on usein helposti johdateltavissa ja siksi altis osallistumaan epäsosiaalisiin tai jopa rikolliseen toimintaan, ja hänen rahankäytön taitonsa voivat olla puutteellisia. Hän saattaa kuitenkin kyetä itsenäiseen työhön,

mutta voi tarvita jonkinasteista jatkuvaa opastusta ja valvontaa. Lievästi kehitysvammainen voi selvitä normaalissa luokassa tukitoimenpiteiden avulla, mutta tarvitsee usein erityisopetusta oppimisensa tueksi (Autio ym. 1992, 14).

#### 2.1.2. Keskitasoisesti älyllisesti kehitysvammainen

Keskitasoisesti älyllisesti kehitysvammainen (ÄO 35-49) on vähemmän itsenäinen, mutta hän voi olla usein sosiaalisesti hyvin sopeutuva (esim. monet Downin oireyhtymää potevat henkilöt). Koulussa he tarvitsevat erityisopetusta ja asumisessaan he tarvitsevat yleensä enemmän valvontaa kuin lievästi kehitysvammaiset. Keskitasoisesti älylliset kehitysvammaiset pystyvät yleensä hyvin suojatyöhön ja matkustamaan itsenäisesti työpaikalleen (Autio ym. 1992, 13-14).

#### 2.1.3 Vaikeasti älyllisesti kehitysvammainen

Vaikeasti älyllisesti kehitysvammainen (ÄO 20-34) on edellisiin ryhmiin verrattuna enemmän riippuvainen muista ihmisistä ja tarvitsee päivittäisissä toiminnoissaan paljon tukea ja ohjausta. Koulussa, asumisessa ja työelämässä vaikeasti älyllisesti kehitysvammainen tarvitsee enemmän tukitoimenpiteitä kuin edellisiin ryhmiin kuuluvat ja tämän ryhmän kuntouttaminen vaatii paljon työtä (Autio ym. 1992, 14).

#### 2.1.4 Syvästi älyllisesti kehitysvammainen

Syvästi älyllisesti kehitysvammainen (ÄO alle 20) on täysin riippuvainen muista ihmisistä ja on jatkuvan hoidan tarpeessa. Opetuksessa tähdätään päivittäisiin elämäntilanteisiin liittyvien toimintojen opettelemiseen sekä kommunikaatioon että liikunnallisuuteen liittyvien perusvalmiuksien kehittämiseen. Asumisessa hän tarvitsee ympärivuorokautista valvontaa, mutta hänet voidaan saada osittain itsenäiseksi esimerkiksi syömisessä ja hän pystyy oppimaan yksinkertaisia töitä (Autio ym. 1992, 14).

Edellä mainitut luonnehdinnat eri tasoryhmistä ovat hyvin karkeita, sillä yksilöllinen vaihtelu on hyvin suurta. Näihin vaikuttavat mm. lisävammojen<sup>1</sup> määrä ja laatu.

---

<sup>1</sup> Älylliseen kehitysvammaisuuteen liittyy usein jokin muu suorituskykyä heikentävä oire tai häiriö. Tätä nimitetään lisävammaksi ja näitä voivat olla mm. CP-vamma, muut liikuntavammat, ADHD-

Vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisten ryhmään painottuvat somaattiset eli ruumiilliset lisävammat ja lievemmin vammaisiin psyykkiset ja psykososiaaliset häiriöt. Elin- ja kasvuympäristöllä on myös suuri vaikutus yksilön kehitykseen ja älyllisen suorituskyvyn heikkous on vain yksi, joskin merkittävä kehitysvammaisuuden osatekijä (Autio ym. 1992, 15). Aution ym. ja Ikosen määritelmässä kehitysvammaisuudesta tuli esille kehitysvammaisten opiskelu koulussa ja heidän mahdollisuutensa erilaisten asioiden oppimiseen. Seuraavaksi kerron millainen on kehitysvammaisten maailma ja miten he sitä ymmärtävät. Sitten siirryn käsittelemään oppimista yleisellä tasolla ja sen kautta siirryn kertomaan miten kehitysvammaiset oppivat ja mitä he oppivat.

## 2.2 KEHITYSVAMMAISTEN MAAILMA

Kehitysvammaisuus vaikuttaa yksilön kykyyn ymmärtää häntä ympäröivää maailmaa. Muodostuva käsitys todellisuudesta on tavallista yksinkertaisempi ja konkreettisempi ja asia on yhteinen kaikille kehitysvammaisille. Vammaisuuden aste vaikuttaa siihen miten yksinkertaisena tai konkreettisena ympäröivä todellisuus käsitetään. Jokaisella kehitysvammaisella on omat yksilölliset piirteensä ja nämä liittyvät tahtoon, itsetuntoon, tunteisiin, aistien ja motoriikan toimintaan. Edellä mainituilla tekijöillä on vaikutusta kehitysvammaisen tapaan olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Ikonen 1999, 97).

Ymmärtämisellä tarkoitetaan sitä, että yksilö ensin työstää ja tulkitsee kaiken sen informaation mitä hänen aistikanavansa hänelle välittävät. Käsitys todellisuudesta syntyy aistikokemusten järjestämisestä ja tulkinnasta. Jotta ihminen pystyisi ajattelemaan ja toiminaan tavoitteisesti ja omaksumaan puhekielen tai muun viestinnän symboleja täytyy hänen ensin kyetä muodostamaan käsitys todellisuudesta. Jotta yksilö pystyy luomaan itselleen käsityksen todellisuudesta on hänen jäsennettävä aistikokemuksensa ja luomaan ajalle, tilalle, määrälle, laadulle ja syyille jokin rakenne. Aika-, tila-, laatu-, määrä- sekä syvyyskäsite ovat ymmärryksen eri ulottuvuuksia (Ikonen 1999, 97).

---

oireyhtymä, puhehäiriöt, aistivammat, epilepsia, psyykkiset häiriöt sekä muut sairaudet kuten sydänvika, kampurajalka (Autio ym. 1992, 17-21).



Kehitysvammaisten henkilöiden käsitys maailmasta ja todellisuudesta on konkreettinen ja rakenteiltaan yksinkertainen. Kehitysvammaisen henkilön ymmärryksen konkreettisuus ja yksinkertaisuus ilmenee eriasteisina ja siksi puhuttaessa käytetään erilaisia abstraktitasoja kuten A-, B- ja C-tasoja (Ikonen 1999, 97-98).

### 2.2.1 A-taso

Suurin osa syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisista henkilöistä ymmärtää todellisuutta A-tasolla. Tämä taso kuvaa Piaget'n teorian kuvaamaa lapsen sensomotorisen kehityksen vaihetta ja on lähinnä 0 – 2- vuotiaan lapsen älyllistä kehitystä. Tällä tasolla toimivalle ja ajattelevalle henkilölle on ominaista kyky tuntea tunteita, tarpeita ja konkreettista todellisuutta. Vaikeasti/syvästi kehitysvammainen henkilö kokee ympärillään tapahtuvat asiat pääsääntöisesti ”nyt ja tässä”, mutta hänellä voi olla vaistonvaraisia odotuksia mitä tulevaisuudessa tulee tapahtumaan. Tällä A-tasolla toimiva henkilö tunnistaa ja ymmärtää konkreettiset, arkiset esineet niiden arkisen käytön perusteella esimerkiksi lusikalla syödään, sängyssä maataan jne. Tällä tasolla oleva henkilö ilmaisee itseään elein tai kehonkielellä ja ymmärtää toisten henkilöiden vastaavia ilmaisuja. Ajatustensa ilmaisemisessa hän ei käytä sanoja ja hänellä on vaikeuksia ymmärtää puhuttua kieltä. A-taso voidaan jakaa kolmeen eri alatasoon A1, A2 ja A3 (Ikonen 1999, 100).

### 2.2.2 B-taso

Suurin osa keskivaikeasti kehitysvammaisista ja myös osa vaikeasti kehitysvammaisista toimii B-tasolla. Tämä taso vastaa Piaget'n esioperationaalista kehitysvaihetta. A-tasosta B-taso eroaa vammaisen henkilön puhekyvyn ja/tai puheen ymmärtämisen kyvyn sekä kykynä tulkita kuvasymboleja. Tällä tasolla toimiva ja ajatteleva henkilö ymmärtää yhä enemmän puhuttua kieltä ja oppii myös itse puhumaan sekä ymmärtää että kuva edustaa jotain poissaolevaa, todellista esinettä. Kuva voi toimia muistin tukena kommunikointitilanteissa ja sitä voidaan käyttää myös puheen tukena. B-tason henkilö osaa liikkua tututussa ympäristössä, mutta tarvitsee suuntavihjeiden antamaa tukea esimerkiksi kulkiessaan toimintakeskuskelta kotiinsa. Tämän tason henkilön aika perspektiivi on kehittynyt kyvyksi kuvitella useimpia tapahtumia peräkkäisinä ja hän alkaa ymmärtää käsitteet eilen ja huomenna. Hänen esineluokkansa rajoittuvat arkisten kokemusten piiriin kuten vaatteet ja

keittiövälineet ja hän saattaa tietää mitä tarkoittaa ”yhtä monta” ja mitä kaksi, kolme ja neljä ovat, mutta ei osaa suorittaa niillä laskutoimituksia. Tämän tason henkilö on hyvin riippuvainen aistein havaittavasta todellisuudesta ja hänelle tuottaa vaikeuksia ymmärtää ja kuvitella tämän todellisuuden muutoksia (Ikonen 1999, 100).

### 2.2.3 C-taso

Tämä taso vastaa Piaget`n konkreettien operaatioiden kehitystasoa jolla tasolla suurin osa kehitysvammaisista toimii. Tämän tason henkilö pystyy jäsentämään todellisuutta ajattelun varassa irrallaan konkreettisista kokemuksista. Hän ymmärtää yksinkertaisia symboleja ja voi oppia lukemaan ja kirjoittamaan sekä pystyy suorittamaan yksinkertaisia laskutoimituksia. Tila- ja aikakäsitykset ovat yleisimmällä tasolla ja hän pystyy ymmärtämään tulevaisuuden olemassaolon sekä paikat, joissa hän ei ole käynyt. Konkreettisuudesta irrottautuminen näkyy myös henkilön kykynä luokitella ja muodostaa käsitteitä. C-tason henkilö ymmärtää, että on olemassa ihmisiä joita hän ei ole tavannut ja hän pystyy ymmärtämään muutoksia, mikä helpottaa uusien tilanteiden hallintaa. Hän pystyy myös ymmärtämään toisten ihmisten näkökulmia, mutta hänen on vaikea keksiä vaihtoehtoisia ratkaisumalleja eikä hän kykene kuviteltuihin tilanteisiin. Abstraktien käsitteiden ymmärtäminen on hänelle vaikeaa (Ikonen 1999, 101). Seuraavassa kappaleessa käsittelemme oppimista yleensä ja sitä miten kehitysvammaiset oppivat, sillä heidän kykynsä ja taitonsa, ja ymmärryksensä maailmasta on erilainen.

## 2.3 MITÄ ON OPPIMINEN

Nykyään oppiminen ymmärretään hyvin aktiiviseksi toiminnaksi, jossa luodaan uusia taitoja ja merkityksiä. Näiden uusien taitojen ja merkitysten hankkiminen tapahtuu aistimaailman välittämien ärsykkeiden käsittelyn kautta (Ikonen 1999, 63-74, 1994, 17).

Oppiminen tapahtuu biologisesti katsottuna aivoissa ja yksilön oppimisvalmiudet riippuvat aivojen ominaisuuksista ja tilasta. Aivojen tila ja ominaisuudet selittyvät sekä perinnöllisillä että elinympäristön vuorovaikutussuhteilla siten, että normaali-ikäisen yksilön eläessä hänen iän karttuessaan perinnöllisyyden merkitys vähenee ja elämäkokemusten osuus kasvaa. Yksinkertaistettuna mitä enemmän aivojaan joutuu

käyttämään tai aktivoimaan, sitä parempaan ne pystyvät. Oppiminen ei ole kiinni ihmisen iästä tai kehitystasosta vaan oppimista voi tapahtua aina koko yksilön elinkaaren ajan ( Ikonen 1999, 63-74, 1994, 17).

Psykologisesta näkökulmasta katsottuna oppimisen onnistumien on riippuvainen ihmisen aikaisemmasta oppimishistoriasta eli siitä miten hän on oppinut oppimaan. Millaisia tieto- ja taitovarantoja hänelle on kertynyt uuden oppimisen pohjalle ja miten hän on oppinut luottamaan omiin oppimiskykyihinsä (Ikonen 1999, 63-74, 1994, 17).

### 2.3.1 Kehitysvammaisten oppiminen

Kehitysvammaisilla henkilöillä on arvioitu olevan kahdenlaisia vaikeuksia. Rakenteellisilla vaikeuksilla tarkoitetaan lyhytkestoisen muistin heikkoutta, tarkkaavaisuuden ja havaintokyvyn häiriöitä. Prosessiheikkoudella tarkoitetaan aktiivisempia prosesseja kuten mieleen painaminen, mieleen palautus, kertaaminen ja metamuisti. Älykkyyttä on luonnehdittu kyvyksi suunnitella ja rakentaa toimintaa päämäärätietoisesti ja älykkyuden kapasiteetin olemassaolo ei itsessään riitä oppimiseen vaan tarvitaan myös sen käyttötaitoa. Rakenteelliset sekä prosessiheikkoudet ovat silloin ongelmia, joihin opetus ja oppimistilanteissa pitää kiinnittää huomiota (Ikonen 1999, 102).

Kehitysvammaisten opetuksen perustana on opiskelijan vaikeuden tai vaikeuksien selvittäminen eli mikä prosessi on kehittynyt mikä jäänyt kehittymättä. Diagnostisissa tutkimuksissa kehitysvammaisten on huomattu käyttävän tavanomaisista poikkeavia strategioita ja erityisesti tämä on tullut esille tiedon siirto- ja prosessointivaiheessa (koodaaminen). Kehitysvammaisilla on koko keskushermoston toiminta hitaampaa ja he valikoivat vähemmän informaatiota, johon keskittävät toimintansa. Tämä informaation valikointi osaltaan rajoittaa kykyä sen prosessointiin.

Arvioitaessa kehitysvammaisten oppimiskykyä on yleisenä käsityksenä se, että he ovat heikompia kaikilla oppimisen osa-alueilla. Kehitysvammaiset oppivat hitaammin ja muistavat vähemmän kuin normaalit opiskelijat. Psyykinen kehitysvamman aste ja laatu ja mahdolliset lisävammat vaikuttavat yksilöllisiin oppimiseroihin.

Kehitysvammaisen oppimista vaikeuttaa myös hänen rajalliset tiedon käsittely- ja varastointiedellytykset.

Suomessa kehitysvammaisten oppimisen tutkimusta ja opetussuunnitelmien tekemistä on ohjannut Piaget. Älykkyyden kehittyminen Piaget`n mukaan merkitsee sitä, että yksilö siirtyy alemmasta ajatteluprosessista korkeatasoisempiin. Piaget`n ajattelumallin mukaan henkinen jälkeenjääneisyys edustaa tämän prosessin epäonnistumista ja mitä suurempi jälkeenjääneisyys on sitä alemmalle tasolle yksilö on fiksoitunut. Piaget`n teorian merkitys löytyy siitä, että kiinnitetään huomio lapsen nykyisen toiminnan tasoon ja kehitysnopeuteen eikä siihen mitä hän ei osaa. Lisäksi pitäisi aina huomioida ajattelun kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset muutokset. Piaget`n teoriaan ajateltaessa voidaan ihmisaivoja verrata tietokoneeseen, joka muuttaa tietojenkäsittelytapansa samalla kun tietojen määrä muuttuu.

Piaget`n teorian mukaan oppimisessa on yhteisiä prosesseja kaikille oli sitten kyseessä yksinkertainen organismi tai ihminen. Nämä perusprosessit ovat ympäristöön sopeutuminen eli adaptaatio ja kokemusten jäsentäminen eli organisoiminen havaitsemisen, toiminnan, muistin tai muunlaisten henkisten toimintojen avulla. Piaget`laisen ajattelumallin mukaan kehitysvammaisten rakenteellinen kehitys ei ole täysimittaista vaan seurauksena ovat epätäydelliset kognitiiviset rakenteet eli yksilön kypsymisessä on tapahtunut väärä tasapaino. Tällöin kehitysvammaisuus määritellään kyvyttömyydeksi saavuttaa formaalisten operaatioiden<sup>2</sup> vaihe, ja mitä alemmalle kognitiiviselle kehitystasolle yksilö on fiksoitunut sitä syvempi on hänen kehitysvamman aste. Tämän teorian mukaan syvästi kehitysvammaiset saavuttavat sensomotorisen kehitysvaiheen eri tasoja ja ovat kehitystasoltaan 0 – 2 vuoden ikäisen lapsen tasolla vaikeasti kehitysvammaiset ovat 0 – 4 vuotiaan lapsen tasolla. Iksen mukaan vaikeimmin kehitysvammaiset eivät ole kognitiivisessa kehityksessään sellaisella tasolla, että heillä itsellään olisi selkeätä käsitystä omista kyvyistään, mutta silti heillä on tutkimusten tulosten ja käytännön kokemuksen perusteella syy-seuraussuhteen ja/tai tilanteen tajua. Vaikeammin kehitysvammaisilla asia on tullut esille epäonnistumisten yleistymisinä jossain oppimistilanteissa ja he oppimisympäristön seurauksena uuden oppimisen sijasta usein oppivat

---

<sup>2</sup> Kognitiivinen kehitysteoria. Piaget`n mukaan kehitys on jakautunut neljään vaiheeseen: sensomotorinen, esioperationaalinen, konkreettis-operationaalinen ja formaalinen: Vaiheille on tyypillistä, että ne ilmaantuvat samassa järjestyksessä vaikka esiintymisikä voi vaihdella yksilön älykkyydestä tai sosiaalisesta ympäristöstä riippuen (Ikonen 1999, 69).

oppimattomuuteen. (Ikonen 1999 85-100 & 1994, 17). Kehitysvammaisten opetus tapahtuu suureksi osaksi erityisoppilaitoksissa tai ammatillisissa oppilaitoksissa. Seuraavassa kappaleessa lähestyn ammatillisen erityisopetuksen ja Valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta ja ohjauksesta I ja II annettuja määritelmiä.

#### 2.4 AMMATILLINEN ERITYISOPETUS

Ammatillisessa koulutuksesta annetun asetuksen 8 §:n 4 momentin mukaan opiskelijalle jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumishäiriöitä tai joka on tilapäisesti jälkeen jäänyt opinnoissa annetaan tukiovetusta. Määrittely poikkeaa perusopetuksesta, sillä perusopetuksessa lievien oppimis- tai sopeutumishäiriöiden poistamiseksi tarpeelliset opetuksen tukitoimet katsotaan kuuluvaksi osa-aikaiseksi tukiovetukseksi. Vastaavasti ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalle annettua tukiovetusta ei lueta erityisopetuksesi (Lahtinen ym. 2006, 223).

Erityisopetus ammatillisessa oppilaitoksessa on määritelty seuraavasti: ”*Ammatillisen koulutuksesta annetun lain 20 §:n mukaan vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityistä opetus- tai opiskelijahuollon palveluja tarvitsevien opiskelijoiden opetus annetaan erityisopetuksena.*” (Lahtinen ym. 2006, 223) Erityisopetuksen antamisesta opiskelijalle on hyvä tehdä päätös ja samalla opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Opiskelijalle laaditussa kirjallisessa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa tulee ilmetä seuraavat asiat:

1. suoritettava tutkinto, opetuksessa noudatettavat opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon perusteet ja tutkinnon laajuus sekä opiskelijalle tehty henkilökohtainen opetussuunnitelma;
2. millä edellä mainitun lain 20 §:n 1 momentissa tarkoitettulla perusteella opiskelijan opetus annetaan erityisopetuksena;
3. mitä edellä mainitun lain 20 §:n 1 momentissa ja 38 §:n 1 momentissa tarkoitettuja opiskelun edellyttämiä erityisiä opetus- ja opiskelijahuollon palveluja opetuksessa tai sen yhteydessä annetaan sekä (18.6.2003/562)
4. mitä muita henkilökohtaisia palvelu- ja tukitoimia opiskelija saa.

Jos opiskelijalle annetaan erityisopetuksen yhteydessä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta, noudatetaan mitä 1 momentissa säädetään (Lehikoinen ym. 2006, 468). Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on opetuksen suunnittelun sekä erityisrahoituksen perusta (Lahtinen ym. 2006, 223).

Lain ja asetuksen säännöistä voidaan kuitenkin poiketa opetuksessa siten kun opetussuunnitelman tai tutkinnon perusteissa määrätään. Opiskelijalle suunnattu opetus on mukautettava niin, että opiskelija voi mahdollisimman suurella määrällä saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa (Lahtinen 2006, 223).

#### 2.4.1 Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus I ja II

Vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen koulutuksen tavoitteena on valmentaa ja kuntouttaa ammatilliseen peruskoulutukseen siirtymistä varten. Mikäli opiskelija ei vammaisuuden tai sairauden perusteella voi siirtyä ammatilliseen perustutkintoon johtavaan koulutukseen on koulutuksen tavoitteena tällöin valmentaa ja kuntouttaa työhön ja itsenäiseen elämään (Lahtinen ym. 2006, 468).

Nurmen mukaan kasvatus on johdonmukaisuuteen pyrkivää toimintaa ja jolle koulutuksessa asetetaan yhteisöllisiä ja yksilöllisiä tavoitteita. Näiden tavoitteiden saavuttamista seurataan arvioinnilla. Koulutuksessa arvioinnin tehtävinä pidetään koulutuksen ja opetuksen kehittämistä sekä koulutuksen, opetuksen ja oppimisen tavoitteiden seuranta. Koulutusta koskevalla lainsäädännöllä ja arvioinnilla tuetaan koulutuksen jatkuvaa kehitystä paremmin oppimista edistäväksi ja samalla seurataan koulutukselle kansallisesti asetettuja oppimisen ja muiden tavoitteiden toteutumista. Koulutuksen arvioinnilla on myös merkittävä yhteiskuntapoliittinen tehtävä se edistää tasa-arvon toteutumista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen arviointi on lakisääteinen ja koskee kaikkia koulutussektoreita (Lahtinen 2006, 297-298).

Seuraavassa kappaleessa käsittelemme arviointia. Lähestyn aihetta minulle läheisestä näkökulmasta projektiarvioinnista, sillä mielestäni koulutus tai tutkinnon

suorittaminen on henkilökohtainen projekti, jolla on alkunsa ja loppunsa, kuten projekteilla.

## 2.5 MITÄ ON ARVIOINTI

*”One of the most appealing ideas of our century is the notion that science can be put to work to provide solutions to social problems.”*

*(Hans Zetterberg; ks. Patton 1997, 7)*

Mitä siis tarkoitetaan arvioinnilla? Robson (2001, 18-82) määrittelee arvioinnin olevan jonkin arvon tai asian määrittelyä ja jakaa arvioinnin formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Robsonin mukaan *formatiivisella arvioinnilla* tarkoitetaan toiminnan kehittämistä tai muokkaamista, ja se kohdistuu pääasiallisesti uusiin projekteihin, joiden tavoite on tiedossa. Tällaisen arvioinnin tarkoituksena on auttaa projektia sen tavoitteiden saavuttamisessa. *Summatiivisella arvioinnilla* Robson tarkoittaa lopullista raporttia, jossa osoitetaan, mitä projektilla on saavutettu. Raportti kohdistuu projektien vaikutusten arviointiin sekä kysymykseen, onko projektin tavoitteet saavutettu vai ei. Robson kiinnittää kuitenkin huomiota siihen, että käytännössä on harvinaista löytää puhtaasti formatiivista tai summatiivista arviointia, vaikka arvioinnin pääpainotus on kuitenkin toisessa näistä kahdesta arvioinnin muodosta.

Myös Holmila (1999) jakaa arvioinnin formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin, mutta puhuu myös prosessiarvioinnista. Holmilan mukaan prosessiarviointi perustuu vaikuttavuuden laajempaan käsittämiseen. Arviointi sisältää analyysin prosesseista, joita tapahtuu intervention alkuunsaattamisen ja tulosten havainnoinnin välillä, sekä kuvaa intervention toimintakontekstin ja tilanteen. Myös Patton (1980, 59-60) käsittelee prosessiarviointia, ja hänen mielestään se edellyttää tutkijalta toimintaohjelman perinpohjaista tuntemista sekä tietämystä ohjelmaa lähellä olevien ihmisten tuntemuksista ohjelmasta ja sen suoriutumisesta. Tutkimuksen aikana ja sen eri vaiheissa tutkijan läheisyys ohjelmaa ja sen toimijoita kohtaan voi vaihdella. Tämä läheisyyden vaihtelu voi Pattonin mukaan johtua arvioinnin metodologisista tai tutkijan sekä tutkittavien henkilökohtaisista syistä.

Pattonin (1986) mukaan ohjelma-arvioinnissa on kyse tiedon systemaattisesta keräämisestä toimintaohjelmien toiminnasta, tunnusmerkeistä, tuloksista, henkilöstöstä ja käytännön tuotteista. Arvioinnin tarkoituksena on vähentää epävarmuutta, kehittää tehokkuutta ja antaa tuloksia siitä, mitä ohjelma ja henkilöstö ovat tehneet tai mihin ne ovat vaikuttaneet. (Patton 1997, 23). Patton puhuu myös tutkimustulosten hyödynnettävyyсарvioinnista, jota hän pitää vastakohtana ohjelma-arvioinnille. Pattonin omin sanoin ”*Unlike the traditionally aloof stance of basic researchers, evaluators are challenged to take responsibility for use. No more can we play the game of blames the resistant decision-maker. Implementation of a utility-focused, feasibility-conscious, propriety-oriented, and accuracy-based evaluation requires situational responsiveness, methodological flexibility, multiple evaluators roles, political sophistication, and substantial doses of creativity, all elements of utilization-focused evaluation.*” (mt., 17.). Nämä Pattonin edellä luettelemat määritelmät sisältyvät hyödyllisyyspainotteiseen arviointiin, jossa tutkija asettaa arvokysymyksen siitä, kenen arvot ovat tutkimuksen kehyksenä. Pattonin mukaan vastauksena pitäisi olla arvioinnin käyttäjien arvot. Hyödyllisyyspainotteisessa arviointitutkimuksessa arvot liitetään osaksi tutkimusta, jonka seurauksena se eroaa perinteisestä arvovapaasta tutkimuksesta, jossa arvot koetaan pelkästään haitalliseksi ja tutkimustuloksia vääristäviksi.

Pattonin (1987, 107-108) mukaan arvioinnilla on käsitteellisiä tai toiminnallisia vaikutuksia. Käsitteellisillä vaikutuksilla hän tarkoittaa vaikutuksia, jotka muokkaavat mielikuvaamme projektista. Näiden vaikutusten käyttäminen (esimerkiksi rahoitus tai julkisuus) voi vaikuttaa projektin käytäntöjen tai tulosten uusiokäyttöön sekä syvällisempään ymmärtämiseen projektin toiminnasta tai ne voivat vaikuttaa projektin tavoitteiden tärkeysjärjestyksen muuttamiseen. Toiminnan vaikutuksilla Patton tarkoittaa vaikutuksia, jotka johtavat huomattaviin muutoksiin projektin toiminnassa ja voivat johtaa muutoksiin projektin rahoitusta tai toimintaa koskevissa päätöksissä.

Neljännän sukupolven arvioinnista puhuttaessa viitataan usein Egon G. Guban ja Yvonna S. Lincolnin teokseen, joka on haastanut perinteisen evaluaationäkemyksen. Kirjoittajat erottavat perinteisen konventionaalisen ja konstruktivistisen arvioinnin toisistaan. Konventionaalinen arviointinäkemys pitää heidän mielestään arviointitutkimusta osana perinteistä positivistista tieteellistä tutkimusta. Guba ja



Lincoln pyrkivät konstruktivistiseen arviointiin, jonka lähtökohtana he pitävät realistista käsitystä tieteen ja todellisuuden suhteesta. Tämän perusteella konstruktivistinen arviointinäkemys pitää arviointia konstruktivistisena tutkimuksena. Tällaisessa arvioinnissa tuotetaan tulkinta, jossa tosiasiat ja arvot liitetään yhteen. Asioiden arvottamista pidetään välttämättömänä osana arviointiprosessia, jolla tuotetaan perusmerkityksille, joita arvioidaan. Neljännen sukupolven arvioija avaa näkökulman arvojen moninaisuuteen; ei ole olemassa vain yhtä totuutta tiedosta, vaan jokaisella arviointiin osallistuvalla on omat arvonsa ja näkemyksensä asiasta. Arvioija toimii muutosagenttina todellisuuden rakentamisessa ja samalla luo sitä yhdessä osallistujien kanssa. Arvioija ei vain objektiivisesti havainnoi todellisuutta vaan osallistuu siihen yhdessä arvioinnin kohteiden kanssa (Guba & Lincoln 1987, 202-216. ks. myös Jakku - Sihvonen & Heinonen 2001.)

Arviointi voi siis olla formatiivista tai summatiivista, tai mielummin molempia. Kuten Atjonen (2005, 144) toteaa artikkelissaan Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi, että opetuksen ja oppimisen arviointia eli *pedagogista arvon tai ansion määrittelyä* on käsitelty kirjallisuudessa monin tavoin. Puhutaan diagnostisesta, formatiivisesta tai summatiivisesta arvioinnista. Arviointi on myös eroteltu sanalliseen ja laadulliseen arviointiin, numeerisesta ja määrällisestä arvioinnista. Atjosen mukaan on tuttua, että väitellään prosessin ja produktiivin ensisijaisuudesta tai siitä milloin pitäisi käyttää tai painottaa kognitiivista tai sosioemotionaalista arviointia. Guba ja Lincolnin (1987) mukaan arvioija toimii muutosagenttina, joka kyseenalaistaa arviointitapahtumaan osallistuvien arvot ja luo yhdessä osallistujien kanssa todellisuutta. Mitä siis tarkoitetaan ammatillisen koulutuksen arvioinnilla ja ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen arvioinnilla. Seuraavassa kappaleessa käsittelen lyhyesti mitä on ammatillisen koulutuksen arviointi ja miten erityisopetuksen arviointi ja erityisesti valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I ja II arviointi ovat määritelty.

## 2.6 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ARVIOINTI

Ammatillisen koulutuksen säännökset opiskelijoiden opintosuoritusten ja osaamisen arvioinnin päättämisestä voidaan jakaa seuraavasti: 1) opetussuunnitelmaperusteisen koulutuksen arviointi ja näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen arviointi, 2) ammattiosaamisen näyttöjen arviointi ja näyttötutkintojen arviointi.

Opiskelijan arviointi opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa jakautuu kahteen osaan: koulutuksen aikaiseen opintojen arviointiin ja ammattiosaamisen näyttöjen arviointiin. Näyttötutkinnossa opiskelijan arviointi toteutetaan taidon hankkimistavasta riippumattomasti ainoastaan näytön perusteella eikä tutkinnon suorittaminen yleensä edellytä valmistavaa koulutusta. Yleisesti käytännössä näytöt suoritetaan valmistavan koulutuksen yhteydessä ja näyttötutkintoon valmistavaan koulutukseen käytetään ammatillisen koulutuksen opiskelija-arvioinnin säännöksiä.

Opiskelija-arviointi ammattikoulutuksessa on tavoitelähtöistä ja kriteeriperusteista. Ammatillisen perustutkinnon arvioinnissa käytetään arviointiasteikkoa 1 – 5 ja ammatti- ja erikoisammattitutkinnot arvioidaan asteikolla hyväksytty ja hylätty (Lahtinen 2006, 239-240).

#### 2.6.1 Ammatillisen koulutuksen arvioinnin tavoitteet

Lain 25 §:n 1 momentin mukaan ammatillisesta koulutuksesta annetulla arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelijan opiskelua sekä kehittämään tämän edellytyksiä itsearviointiin. Opiskelijoiden oppimista, työskentelyä ja osaamista tulisi arvioida monipuolisesti. Opetushallituksen määräyksen mukaan arvioinnin on tuettava opiskelijan myönteisen minäkuvan kehittymistä ja kasvua ammatti-ihmisenä. Arvioinnin tavoitteena on myös tuottaa tietoa opiskelijan ohjaukselle varten sekä tuottaa tietoa opiskelijan osaamisesta opettajille, työnantajille ja jatko-opintoihin pyrkimistä varten (Lahtinen 2006, 239-240).

#### 2.6.2 Arvioinnin perusteet

Opiskelijan osaaminen ja sen kehittyminen on arvioitava riittävän usein koulutuksen aikana ja koulutuksen päättyessä. Opiskelijan hyväksytyt opintosuoritukset ja aikaisemmin hankittu osaaminen arvioidaan käyttäen asteikkoa kiitettävä (5), hyvä (4 – 3) ja tyydyttävä (2 – 1). Vastaavaa asteikkoa käytetään arvioitaessa ammattiosaamisen näyttöjä. Erityisopetuksessa ammattiosaamisen näytöt voidaan arvioida myös sanallisesti.

Vapaasti valittavat opinnot voidaan opiskelijan suostumuksella hyväksyä suoritetuksi ilman arvosanaa. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelijan suoritukset arvioidaan työpaikalla tapahtuvan koulutuksen osalta ja tietopuolisissa opinnoissa käyttäen 2 momentissa säädettyä asteikkoa ja arvosanoja (Lahtinen 2006, 239-240).

## 2. 7 VALMENTAVAN JA KUNTOUTTAVAN OPETUKSEN JA OHJAUKSEN

### ARVIOINTI

Vammaisten opiskelijoiden valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa sekä maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavassa koulutuksessa voidaan poiketa edellä olevista arvioinnin perusteista siten kuin opetushallituksen vahvistamissa opetussuunnitelman perusteissa määrätään (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 6.11.1998/811 2 luku opiskelijan arviointi 10 § 21.7.2005/603 ks. Lahtinen ym. 2006, 468).

Opetusministeriön sivuilta löytyi valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen arvioinnista seuraavasti: *Arviointi on ohjaavaa ja vuorovaikutukseen perustuvaa jatkuvaa edistymisen seurantaa. Opiskelijan tulee saada palautetta osaamisestaan ja oppia itse arvioimaan toimintaansa. Arvioinnissa kiinnitetään huomioita sekä tietojen, taitojen ja henkisen kasvun edistymiseen.”*

Arvioinnin tarkoituksiksi on mainittu opiskelijan myönteisen minäkuvan vahvistaminen sekä että opiskelijalle muodostuisi realistinen kuva itsestään ja osaamisestaan. Valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa opiskelijan itselleen asettamia tavoitteita arvioidaan säännöllisesti käydyissä kehityskeskusteluissa ([www.edu.fi](http://www.edu.fi)).

Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen arviointi perustuu opiskelijalle tehtyyn henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan ja siihen kirjattuihin tavoitteisiin. Ensisijaisesti opiskelijan edistymistä verrataan häneen omaan kehittymiseensä. Työhön ja itsenäiseen elämään valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa opiskelijan arvioinnissa käytetään sanallista kuvailevaa arviointia numeerisen arvioinnin sijasta ([www.edu.fi](http://www.edu.fi)).

Numeerista arviointia voidaan soveltuvin osin käyttää ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavassa opetuksessa ja ohjauksessa. Tällöin on käytettävä käytössä olevia arviointiperiaatteita ja asteikkoa (1 – 5) ([www.edu.fi](http://www.edu.fi)). Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää miten Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I ja II opettajat kokivat arvioinnin ja sen ohjeistuksen. Jotta saisin asiasta selvää oli

minun kysyttävä asiaa heiltä ja seuraavissa kappaleissa käsittelen mitä on tutkimus, miten se suoritetaan ja mitkä ovat tämän tutkimuksen ongelmat ja kysymykset mihin haluan vastauksia.

### 3. TUTKIMUSMENETELMÄT

*”Tutkimusta harjoitetaan myös käytännöllisen merkityksen vuoksi; sen odotetaan tuottavan tietoa, jota voidaan käyttää asioihin puuttumisen, intervention perusteena yhteiskunnassa.” (Raunio 1999, 353).*

Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusmenetelmällä pyritään vastaamaan kysymyksiin ”mitä,” ”milloin” ja ”miksi,” sillä ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Tutkimuksen lähtökohtana on todellisen maailman ymmärtäminen. Tähän sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on tutkimuskohteen käyttäytymisen ja päätösten ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen jollekin ilmiölle. Tällöin on tärkeää, että tutkittava/tutkittavien joukko, jolta tietoa kerätään, tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä ylipäänsä on tietoa asiasta. Yleensä tutkittavien joukko on pieni. Kvalitatiivisella tutkimuksella ei pyritä tilastollisesti merkittävään edustavuuteen vaan löytämään selitykset tutkittaviin ongelmiin. Tutkimuksen tarkoituksena on kokonaisvaltainen selvitys kohderyhmän arvoista ja asenteista tai odotuksista ja tarpeista. Aineiston keräämisessä suositetaan menetelmiä, joissa tutkittavien oma ”ääni” pääsee esille, esimerkiksi teemahaastattelua ja osallistuvaa havainnointia. Aineiston tulkinta pohjautuu ainutlaatuisuuteen ja päättely yksittäisestä yleiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 87; Raunio 1999, 346; Hirsjärvi ym. 1998, 161-165; Heikkilä 1998, 16).

Kyselyn ja haastattelun idea on Tuomen ja Sarajärven (2003, 74) mukaan yksinkertainen. Kun haluamme tietää mitä yksilö ajattelee tai miten hän toimii niin kuin toimii, niin kysymme asiaa häneltä. Eskola mukaan (1975 ks. Tuomi ja Sarajärvi 2003, 75) kysely on sellainen tutkimusmenetelmä, jossa tiedonantajat itse täyttävät heille esitetyn kyselylomakkeen. Lomakkeen täyttö voi tapahtua joko valvotussa ryhmätilanteessa tai kotona. Tutkimuksen tekemiseen ja sen menetelmien

oikeanlaiseen valintaan kiinnitetään huomiota ja silloin puhutaan tutkimuksen validiteetista ja reliabiliteetista ja tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen/menetelmän kykyä mitata sitä, mitä sen on ollut tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym.1998), ja reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja mittausten virheettömyyttä (Erätuuli ym. 1996). Tämän työn tarkoitus ja sen luotettavuus ja toistettavuus on luettavissa seuraavien kappaleiden aikana.

#### 4. TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen pääongelmana on selvittää miten ammatillisen koulutuksen opettajat kokevat valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I ja II arvioinnin ja millaista ohjausta he arvioinnin tekemiseen haluaisivat. Kyselylomakkeessa esitetyt kysymykset olivat seuraavat:

1. Mitä arviointi mielestäsi on?
2. Millaisia ohjeita/ohjeistuksen olet saanut valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I tai II arviointiin?
3. Millaisia ohjeita toivoisit saavasi VAKU:n arviointiin?
4. Miten toteutat VAKU:n opiskelijan arvioinnin?
5. Kuka teillä tekee opiskelijan arvioinnin, ja jos siinä on mukana muita henkilöitä niin keitä nämä ovat?
6. Osallistuuko opiskelija oman arvioinnin tekoonsa, jos osallistuu niin ymmärtääkö hän mistä on kyse?

#### 5. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tutkimus suoritettiin nettikyselynä ja kyselyt lähetettiin kuudelle Etelä-Savon alueella opettavalle Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I ja II parissa työskentelevälle opettajalla ja sekä yhdelle koulunkäyntiohjaajalle eli yhteensä seitsemälle kyselyä. Kyselyyn vastasi neljä opettajaa ja kolme kyselyä palautui sähköpostitse ja yksi kirjeitse.

## 6. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Ensimmäiseen kysymyksen vastaukset mitä arviointi mielestäsi on, jakautui kahteen luokkaan eli arviointiin ennen ja arviointiin oppimisen aikana. Arvioinnilla ennen opintoja opettajat halusivat saada selville opiskelijan tiedot ja taidot ja suunnata näin hänelle realistiset oppimistavoitteet. Opintojen aikana tapahtuva arviointi auttoi opettajaa seuraamaan opiskelijoiden tavoitteisiin etenemistä ja samalla se suuntasi toimintaa. Yleisesti opettajat kokivat arvioinnin olevan heille työkalu, joka auttoi heitä heidän päivittäisessä työssään erään vastaaja esimerkki ”*Arviointiprosessissa on tärkeää selkiyttää tietty arviointikehikko: mitä arvioidaan? miten arvioidaan? ketkä arvioivat? milloin arvioidaan? ja miksi arvioidaan?*” (vastaaja nro 4).

Kyselylomakkeen toinen kysely kartoitti millaisia ohjeita/ohjeistuksen opettajat/ohjaaja olivat saaneet Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I tai II arviointiin? Vastauksista nousi erittäin selvästi esille se ettei selkeää ohjeistusta ollut ja että arviointia oli pakko suorittaa, koska esimies kääntää ja ettei arvioinnilla ole oikeastaan väliä. Ohjeistusta arviointiin opettajat olivat saaneet toisilta työkavereilta ja HOJKS:sta. Vastauksissa tuli myös esille, että opiskelijat suorittivat itsearviointia ja todistukset tehdään sanallisen arvioinnin avulla.

Kolmantena kysymyksenä oli että, millaisia ohjeita opettajat ja ohjaajat olisivat toivoneet saavansa VAKU:n arviointiin. Vastausten perusteella opettajat toivoivat selkeitä yhtenäisiä ohjeita. Ohjeita jotka oli yhdessä suunniteltu ja joita jokainen käyttäisi työssään. Erään opettajan vastuksesta nousi esille kaikkien yhtenäinen toive ”*tavallaan pitäisi olla ohjeistus oppimisprosessin kaikkiin vaiheisiin. Ohjeistuksen tulisi olla sen suuntainen, että kaikilla arviointiin osallistuvilla olisi selkeä kuva opiskelijan hyväksytystä tavoitetasosta ja odotetusta suoritustasosta. Sen vuoksi arviointikriteerit on laadittava tarkoiksi ja yksiselitteisiksi.*” (vastaaja nro 4).

Neljännän kysymyksen tarkoituksena oli tuoda esille miten opettajat ja avustajat toteuttavat VAKU:n opiskelijan arvioinnin. Vastauksissa tuli esille opiskelijan lähtötason kartoituksen tärkeä merkitys HOJKS:a varten. Kaikki opettajat tekivät summatiivisen arvioinnin yhteistyönä opiskelijan opetukseen osallistuneiden kanssa. Mukana oli muun muassa henkilökohtainen avustaja, ryhmän koulunkäynninohjaaja

ja asumisen sekä kuntoutuksen henkilökuntaa. Videointi oli koettu hyväksi arviointivälineeksi ja joillekin opiskelijoille oli tehty video koko hänen opiskeluajastaan.

Viidentenä kysymyksenä opettajille ja ohjaajalle oli se, että ketkä tekevät opiskelijan arvioinnin ja keitä siinä on mukana. Tähän kysymykseen vastaajat olivat vastanneet jo edellisessä kysymyksessä eli arviointiin osallistui erityisopettajat yhdessä ohjaajien ja avustajien kanssa ja osa opiskelijoista suoritti myös itsearviointia.

Kyselylomakkeen toiseksi viimeisenä kysymyksenä oli opiskelijan oma osallistuminen arviointiin ja hänen ymmärryksenä asiasta. Vastausten perusteella suurin osa itsearviointia suoritettiin kuvien avulla, mutta opiskelijan ymmärryksestä eivät opettajat olleet varmoja. Erään vastaajan omin sanoin ”*ymmärrys on rajallista, ja monesti kaikki asiat arvioidaan hymynaamalla*” (vastaaja nro 4). Vastuksista nousi myös esille miten vaikea asia oli opiskelijoille, sillä osalla heitä ei ole realistisia käsityksiä omista taidoistaan.

Viimeisenä kysymyksenä oli miten opettajat ja avustajat käyttävät arviointia työhönsä. Vastausten perusteella arviointi koetaan työkaluksi, joka suuntaa opettajan toimintaa ja jonka avulla kartoitetaan opiskelijan vahvuuksia ja kehittämisalueita. Sitä käytettiin myös motivaation lisääjänä ja tavoitteiden suuntaamisen apuna. Vastaaja nro 2:n sanoin ”*kukin saa loistaa vuorollaan ja jokaisen onnistumisesta iloitaan yhdessä*”.

## 7. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen pääongelmana oli selvittää miten opettajat ja avustajat kokevat Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I ja II arvioinnin ja siitä annetun ohjeistuksen. Vastusten perusteella arviointi koettiin tärkeäksi työkaluksi, jonka avulla opettaja pystyisi suuntaamaan ja toteuttamaan työtänsä paremmin opiskelijan tiedot ja taidot huomioiden. Arviointia annetun ohjeistuksen vastaajat kokivat huonoksi sillä oheistus oli hajanaista, jos sitä oli ollenkaan. Opetusministeriön oheistuksessa arvioinnin tarkoituksiksi on mainittu opiskelijan myönteisen

minäkuvan vahvistaminen sekä realistinen käsitys osaamistaan. Jos kehitysvammaisten henkilöiden käsitys maailmasta ja todellisuudesta on konkreettinen ja rakenteiltaan yksinkertainen niin miten syvästi tai keskivaikeasti kehitysvammaiset pystyvät ymmärtämään arvioinnin tarkoituksen ja merkityksen. Erityisesti erityisopetuksen ja painotusalueina kehitysvammaisten arvioinnin pitäisi olla järjestelmällistä ja yhtenäisiä periaatteita noudattavaa, sillä arvioinnin pitäisi olla kuten Cuba ja Lincon sen ohjeistavat yhteisen maailman jakamista.

Kehitysvammaisten arviointiin ja etenkin sen ohjeistukseen pitäisi kiinnittää huomiota ja luoda siitä toimiva työkalu vaativan työkentän ja tehtävien parissa työskenteleville henkilöille. Päätän tutkimustyöni Anni Korpelan (1981) sanoin:

Pane hellyys sanoihisi  
kun puhut,  
silloin ne putoavat kuin siemenet  
lämpöiseen maahan.  
Älä lähesty  
kovilla sanoilla  
ettet pirstoaisi.

Vain kivet kestävät vasaroimista.



## LÄHTEET

- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa Kehittämissuuntaa arvioinnista. Toimittaneet Lyytinen, H, k. & Räisänen A. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. s. 143-152.
- Autio, S., Palo, J., Kaski, M. & Manninen, A. Kehitysvammaisuus. 1992. Porvoo. WSOY.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1996. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki. Kirjayhtymä Oy.
- Guba, G. E. & Lincoln, S. Y. 1987. The Countenances of Fourth-Generation Evaluation: Description, Judgement and Negotiation. Teoksessa J. Palumbo (ed.) The Politics of Program Evaluation. Volume 15. Newbury Park. Sage. 202-234.
- Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Holmila, M. 1999. Evaluaatiotutkimuksesta sosiaalitieteissä. Teoksessa Kari Paakkunainen (toim.) Arviointitutkimus ja nuoriso – tulosvastuusta dynaamiseen nuorisotutkimukseen. Helsinki. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 8/99, 46-60.
- Ikonen, O. 1999. Oppimisesta. Teoksessa kehitysvammaisten opetus mitä ja miten? Toimittanut Ikonen O Helsinki: Kehitysvammaliitto ry. 63-107.
- Ikonen, O. 1994. Myös kehitysvammaiset oppivat. Harjaantumiskoululaisten oppimisen tutkimus opetussuunnitelmien ja seurantajärjestelmien kehittämisen

tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 16.

Lahtinen, M, Lankinen, T & Sulonen, A. 2006. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma

Jakku - Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus.

Patton, M. Q. 1987. Evaluation's political inherency: Practical implications for design and use. Teoksessa Dennis J. Palumbo. (ed.) The Politics of program evaluation. Volume 15. Newbury Park. Sage. 100-145.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Second edition. Newbury Park. California. SAGE cop.

Patton, M. Q. 1997. Utilization-Focused Evaluation. Third Edition. Thousands Oaks. California. SAGE cop.

Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki. Gaudeamus.

Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Helsinki. Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki.

Internet lähteet

[www.edu.fi/page.asp?path=498,527,6981,8670](http://www.edu.fi/page.asp?path=498,527,6981,8670). 23.11.2006.

LIITEET

Liite 1 Kyselylomake opettajille ja koulunkäynnin ohjaajalle.

Liite 1

Hei opettaja tai koulunkäynnin ohjaaja,

Olet tehnyt työtä Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I tai II, tai jopa molempien ryhmien parissa. Olen tekemässä lopputyönäni kehittämishanketta Tampereen ammattikorkealle ammatillisen erityisopettajan erikoistumisopintoihin ja toivoisin, että voisit auttaa työni empiria osuudessa. Työni keskittyy Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I ja II arviointiin ja erityisesti sen ohjeistukseen. Laitan kyselyn tulemaan sähköpostitse ja toivoisin vastausta myös sähköpostitse, mutta myös normaalin postin välityksellä tulleet vastaukset ovat tervetulleita.

yhteistyöterveisin Terhi Halonen

[terhi.halonen@mol.fi](mailto:terhi.halonen@mol.fi) tai

Koulupolku 28 57310 Savonlinna

puh. 050 396 1557

1. Mitä arviointi mielestäsi on?
2. Millaisia ohjeita/ohjeistuksen olet saanut valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen I tai II arviointiin?

3. Millaisia ohjeita toivoisit saavasi VAKU:n arviointiin?
4. Miten toteutat VAKU:n opiskelijan arvioinnin?
5. Kuka teillä tekee opiskelijan arvioinnin, ja jos siinä on mukana muita henkilöitä niin keitä nämä ovat?
6. Osallistuuko opiskelija oman arvioinnin tekoonsa, jos osallistuu niin ymmärtääkö hän mistä on kyse?

7. Miten käytät työssäsi arviointia?

Kiitos vastauksesta 😊