

<https://helda.helsinki.fi>

Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden saavutettavuus, selkeys ja mitattavuus

Peltomäki, Satu

2021-05-20

Peltomäki , S 2021 , ' Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden saavutettavuus, selkeys ja mitattavuus ' , e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia , Nro 1/2019 . < <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/100/55> >

<http://hdl.handle.net/10138/341201>

cc_by
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia

Teksti julkaistu e-Erikan numerossa 1/2019 osoitteessa

<https://journals.helsinki.fi/e-erika>

Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden saavutettavuus, selkeys ja mitattavuus

Satu Peltomäki, KM, Helsingin yliopisto

Artikkelissa käsitellään toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden yksilöllisiä tavoitteita ja niiden laatimiseen liittyvää taustaa ja tutkimusta sekä kirjoittajan pro gradu -tutkielman tuloksia. Tutkielmassa havaittiin, että tarkasteltuihin tavoitteisiin tehtiin todennäköisemmin muutoksia, jos kyseisen lukuvuoden opettaja oli opettanut oppilasta aikaisemmin. Tarkastelluissa tavoitteissa oli puutteita saavutettavuuden, selkeyden ja mitattavuuden osalta. Tavoitteiden laadun parantamiseksi esitetään ratkaisuja liittyen täydennyskoulutukseen, työvälineisiin ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan.

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus pähkinänkuoressa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen (Opetushallitus, 2014, 15). Tämän takaamiseksi oppilaille tarjotaan tarveperustaisesti erilaisia tuen muotoja, joiden toteuttamista ohjaavat opetussuunnitelman lisäksi eri lait ja säädökset. Yksi tuen muoto on alun perin vaikeimmin kehitysvammaisille oppilaille suunnattu toiminta-alueittain järjestettävä opetus, jota hyödynnetään joidenkin vaativaa erityistä tukea (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on tarkoitettu oppilaille, jotka eivät pysty opiskelemaan oppiaineita yksilöllistetyksi, vaan heidän arvioidaan hyötyvän enemmän opetuksesta, joka painottuu edistämään oppilaan itsenäistä elämää. Kyseinen opetus perustuu oppiaineiden sijaan viiteen toiminta-alueeseen, jotka ovat sosiaaliset taidot, kieli ja kommunikaatio, kognitiiviset taidot, motoriset taidot sekä päivittäisten toimintojen taidot. (Opetushallitus, 2014, 71–72.)

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus perustuu perusopetuslakiin (1998/628 18 §) ja valtioneuvoston asetukseen (422/2012 9 §) ja sen toteuttamisen reunaehdoista määrätään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Suuri osa opetukseen liittyvistä käytänteistä ja päätöksistä on kunnan, koulun ja opettajan vastuulla.

Toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan osaamista ja osaamisen kehittymistä seurataan mm. henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) avulla. HOJKS laaditaan moniammatillisessa yhteistyössä, johon voi kuulua oppilaan,

huoltajien ja opettajan lisäksi esimerkiksi ohjaajia, rehtori tai psykologi. HOJKS-asiakirjaan kirjataan mm. oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet. Näiden tavoitteiden tulee olla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kyseiselle oppilaalle saavutettavissa olevia ja mielekkäitä. HOJKS ja siihen laaditut tavoitteet päivitetään aina tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa. Tavoitteiden asettamisessa hyödynnetään oppilaalle aiemmin asetettuja tavoitteita. (Opetushallitus, 2014, 67–76.)

Miksi tavoitteiden huolellinen laatiminen on tärkeää?

Tutkimusten mukaan tavoitteiden laatimisessa on olennaista huomioida, että tavoitteet ovat saavutettavia, selkeitä ja mitattavia (ks. esim. Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013). Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu runsaasti puutteita juuri näiden, osaltaan päällekkäisten, piirteiden osalta (esim. Ruble, McGrew, Dalrymple & Jung, 2010). Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden huolellinen laatiminen on erityisen tärkeää, koska koulussa oppilaan kanssa työskentelee opettajan lisäksi monia muita henkilökunnan jäseniä, kuten luokan ohjaajia. Tällöin tavoitteiden selkeys ja yksiselitteisyys selkiyttää henkilökunnan keskinäistä yhteistyötä ja mahdollistaa samalla tavalla ymmärretyn tiedon siirtymisen. Tavoitteiden yksitulkintaisuus helpottaa myös ohjeistuksen ja palautteiden koostamista järjestelmälliseksi kokonaisuudeksi. Lisäksi opetus on helpompaa säilyttää päämäärätietoisena ja kohdentaa se harjoittamaan oppilaalle tärkeimpiä taitoja.

Vaikeimmin kehitysvammaisten oppimisen edistymistä voi olla vaikea huomata, koska se on hidasta, ja taidot voivat edetä myös laadullisesti eri tavalla kuin tavanomaisesti kehittyvän oppilaan. Huolellisesti laadittujen tavoitteiden avulla oppilaan on mahdollista saada taidon kehittymiseen tarvittavat toistot. Toistuvuus taitojen harjoittelussa on tärkeää myös siksi, että elämänkokemus ja aika kehittävät oppilaan osaamista, vaikka kehitys vaikuttaisi taidon osalta pysähtyneen. – Seuraavat luvut perustuvat kirjoittajan pro gradu -tutkielmaan (ks. Peltomäki, 2018).

Mitä ja miten tutkittiin?

Tutkimuksen koko aineisto koostui tiedoista, joita oli kirjattu kuuden toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan HOJKS-asiakirjoihin (lukumäärä $N = 21$) ja lukuvuositodistuksiin ($N = 18$). Tässä artikkelissa kuvaillaan HOJKS-asiakirjoihin esiintyviin tavoitteisiin kohdistunutta analyysia ja esitellään keskeisimmät tulokset. Aineisto kerättiin kahdesta, eri puolella Suomea sijaitsevasta koulusta (A ja B), ja HOJKS:t oli laadittu oppilaille viiden peräkkäisen lukuvuoden aikana (syksystä 2013 syksyyn 2017). Aineisto analysoitiin soveltaen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Aluksi tarkasteltiin tavoitteisiin tehtyjä muutoksia lukumäärittäin: kuinka moni tavoite kulloinkin poistettiin tai lisättiin, kuinka moneen yksittäiseen tavoitteeseen tehtiin minäkin lukuvuonna muutoksia ja kuinka moni tavoite säilyi kullakin oppilaalla useamman lukuvuoden samana. Tämän jälkeen tarkempi analyysi suunnattiin koulun A oppilaiden tavoitteisiin tehtyihin laadullisiin ja määrällisiin muutoksiin. Kyseistä analyysia ei tehty koulun B tavoitteille, koska vain yhden koulun B oppilaan tavoitteeseen tehtiin kyseisiä muutoksia. Tarkastelluista tavoitteiden muutoksista muodostui neljä luokkaa: oppilaalle tarjottu tuki, tavoitteeseen liittyvän toiminnan

kuvaus, tavoitteen sisältöalueen kattavuus ja vaatimustaso sekä tavoitteen sisällön täsmentyminen tai yleistyminen.

Opettajan vaikutus tavoitteiden muutoksiin

Tutkimuksessa havaittiin, että tavoitteisiin tehtiin todennäköisemmin muutoksia, jos kyseisiä tavoitteita laatimassa ollut opettaja oli opettanut oppilasta aikaisemmin. Muutoksiksi laskettiin uuden tavoitteen lisääminen ja vanhan tavoitteen poistaminen sekä tavoitteeseen tehdyt laadulliset tai määrälliset muutokset. Tulos on mielenkiintoinen, koska uuden opettajan voisi olettaa lukevan HOJKS-asiakirjaan laaditut tavoitteet tarkasti, sillä hän ei vielä tunne oppilasta niin hyvin. Tavoitteet laaditaan syksyn alussa, jolloin uudella opettajalla ei ole ollut vielä kovin kauaa aikaa tutustua oppilaaseen. Toisaalta on opettajan ammattitaitoa osata laatia tavoitteita myös oppilaalle, jota hän ei tunne perinpohjaisesti. Lisäksi, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, tulee HOJKS-asiakirjaa muokata aina opetuksen tavoitteiden muuttuessa. Tämä tarkoittaa siis sitä, että tavoitteisiin voi tehdä muutoksia myös lukuvuoden edetessä. Monet opettajat haluavat lähteä uusien oppilaiden kanssa tyhjältä pöydältä ilman ennakkokäsityksiä. Tämäkään ei selitä tavoitteisiin tehtyjen muutosten pienempää määrää, sillä jos opettaja haluaa lähteä tyhjältä pöydältä, haluaa hän todennäköisesti myös itse vaikuttaa opetuksen sisältöön, jota tavoitteet ohjaavat.

Miksi moniammatilliset tiimit eivät siis tehneet tavoitteisiin yhtä todennäköisesti muutoksia, jos opettaja oli vaihtunut? Yksi syy muutosten pienempään määrään voi olla se, etteivät tiimit tarkalleen ottaen ymmärtäneet mitä edellisen lukuvuoden tavoitteissa oltiin tavoiteltu. Opettajan lisäksi myös muut moniammatilliset toimijat ovat voineet vaihtua. Seuraavassa käsitellään tavoitteiden yksitulkintaisuutta ja ymmärrettävyyttä mitattavuuden, selkeyden ja saavutettavuuden käsitteiden kautta.

Tavoitteiden mitattavuus

Tarkastelluissa tavoitteissa käytettiin useita määrään viittaavia termejä, joista kaikki eivät kuitenkaan olleet tarkkoja ja selkeästi mitattavissa. Esimerkiksi termit *monissa*, *vähentyminen* ja *lisääntyminen* antavat suuntaa sille, minkälaista osaamista tavoitteella haetaan. Termit voivat kuitenkin jäädä monitulkintaisiksi oppilaan kanssa työskentelevän henkilökunnan kesken, jos niitä ei voi mitata selkeästi (Hauser, 2017). Esimerkiksi jos tavoitteena on *puheen tuoton lisääntyminen*, jää monitulkintaiseksi, kuinka monta sanaa tai lausetta oppilaan tavoitteena on missäkin tilanteessa tuottaa. Tavoitteen määrällinen mitattavuus helpottaa myös oppilaalle päivittäin annetun arvioinnin systemaattisuutta: koko henkilökunta tietää kannustaa oppilasta joko kolmen sanan tai kolmen lauseen tuottamiseen.

Tavoitteiden selkeys

Tarkastelujakson kuluessa havaittiin myös muutoksia tavoitteiden sisällöllisissä kuvauksissa, joista seuraavaksi esimerkki *oppilaalle tarjottu tuki* -luokkaan sijoitetusta tavoitteesta. Ensimmäisenä lukuvuonna oppilaan tavoitteena oli *itsenäinen wc-käynti* eikä oppilaalle tarjottavaa tukea mainittu. Toisena lukuvuonna tavoitteeseen lisättiin lause *ohjaaja ollut vielä mukana* ja kolmantena lukuvuonna tavoitteeseen ei tehty

muutoksia. Neljäntenä lukuvuonna edellinen muutos muutettiin muotoon *ohjaaja mukana, oven takana*. Alkuperäinen tavoite ei ollut selkeä, koska siinä ei ilmaistu yksiselitteisesti, minkälaista tukea oppilaalle annetaan, vaikka hän on tarvinnut sitä tavoitteeseen seuraavina lukuvuosina tehtyjen muutosten perusteella. Tavoitteesta ei siis selvinnyt, meneekö ohjaaja oppilaan kanssa vessaan, jääkö hän oven ulkopuolelle vai saattaako hän oppilaan vain vessaan. Toisena lukuvuonna tavoitteeseen tehty muutos on vielä monitulkintainen, koska siitä ei selkeästi ilmene, missä ohjaaja on, missä asioissa oppilasta ohjataan ja onko ohjaus sanallista vai fyysistä. Tavoitteesta kuitenkin selviää, että oppilas ei lähde vessaan yksin. Neljäntenä lukuvuonna oppilaalle tarjottua tukea tarkennettiin määrittämällä ohjaajan fyysinen sijainti, jolloin tavoite oli selkein. Tavoite siis selkeytyi erittelemällä yksityiskohtaisemmin, minkälaista ohjausta oppilaalle annetaan missäkin vaiheessa.

Edellisen tavoitteen harjoitteluun suunniteltu käytäntö on voinut ollut oppilaan kanssa työskentelevälle henkilökunnalle joka lukuvuosi tiedossa ja onnistunut koulun arjessa ilman ongelmia. Aikaisemmat HOJKS-asiakirjaan laaditut tavoitteet eivät kuitenkaan voi tarjota oppilaan kanssa myöhemmin työskentelevälle henkilökunnalle niin runsaasti tai tarkkaa tietoa oppilaan osaamisen kehityksestä kuin niiden olisi mahdollista, jos tavoitteet eivät ole selkeitä ja yksiselitteisiä (ks. esim. Hauser, 2017, 421).

Tavoitteen sisältöalueen kattavuus ja vaatimustaso -luokkaan sijoitetut muutokset eivät puolestaan yleensä selkiyttäneet tavoitteita. Esimerkiksi erään oppilaan tavoitteena oli *Itsenäinen syöminen haarukkaa käyttäen*, seuraavana lukuvuonna tavoitteeseen lisättiin veitsen käyttäminen ja veitsellä pilkkominen. Tavoitteen määrittely ei ollut täsmennysten jälkeenkään tarpeeksi eriytynyt, eli tavoitetta ei oltu ilmaistu tarpeeksi yksityiskohtaisesti: tavoitteesta ei käynyt ilmi, oliko tavoitteena pilkkoa ihan kaikkea, esimerkiksi myös kovia ruokia tai ruokia, joiden pilkkominen vaatii samalla tähtäämistä (esim. tomaatti). Vai oliko tavoite saavutettu, jos oppilas osasi pilkkoa spagettia, jonka pilkkomiseen riittää, että veistä painaa kevyesti lautasta vasten?

Tavoitteiden saavutettavuus

Edellä eritellyt tavoitteen asettamiseen liittyvät piirteet, kuten mitattavuus ja selkeys, edistävät tavoitteen saavutettavuutta. Tavoitteen saavutettavuuteen sisältyy, että tavoiteltu osaamisen taso on oppilaalle mahdollinen huomioiden käytettävissä olevat resurssit, kuten aika. Osa tarkastelluista tavoitteista oli todella laajoja, mikä teki niiden saavuttamisen ongelmalliseksi. Esimerkiksi tavoitteessa *Toisten tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen ja oman käytöksen vaikutus toisen ihmisen toimintaan* tavoitellaan useita, mahdollisesti eri tahtiin kehittyviä taitoja, eikä niille oltu määritelty toivottua tavoitetasoa. Tunteet, ilmeet ja oma käytös muodostavat laajan kokonaisuuden, minkä takia kenen tahansa olisi hankalaa päästä tällaiseen tavoitteeseen vuodessa. Tavoitteessa ei eritellä, onko tavoitteena tiettyjen vai kaikkien tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen (esim. ainoastaan ilo ja suru tai yllättyneisyys ja vihainen). Tavoitteesta ei myöskään selviä, tuleeko oppilaan esimerkiksi tunnistaa tunteet ja ilmeet aina vai esimerkiksi puolet kerroista, jotta voitaisiin sanoa hänen päässeensä tavoitteeseen.

Ratkaisuja

Tutkimuksessa havaittiin, että tarkastelluissa toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteissa oli ongelmia saavutettavuuden, selkeyden ja mitattavuuden osalta. Nämä ongelmat saattoivat osaltaan vaikuttaa siihen, että opettaja yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa ei välttämättä osannut tehdä tavoitteisiin tarvittavia muutoksia. Tavoitteiden laadun ja niihin vuosittain tarvittavien muutosten tekemisen takaamiseksi tarvitaan täydennyskoulutusta, työvälineitä ja muutoksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Niin moniammatilliset tiimit voisivat laatia mitattavia, selkeitä ja saavutettavia henkilökohtaisia tavoitteita toiminta-alueittain opiskeleville oppilaille myös siten, että tavoitteiden laatimiseen käytetty aika ei olisi kohtuuton.

Tavoitteiden laatimiseen keskittyneillä täydennyskoulutuksilla on useissa tutkimuksissa havaittu olevan merkittävä vaikutus tavoitteiden laatuun (ks. esim. Boavida, Aquiar & McWilliam, 2014). Oppiainejakoista erityisopetusta varten on kansainvälisesti kehitetty erilaisia elektronisia tavoitepankkeja (esim. e-IEPPRO), joiden tarkoituksena on mahdollistaa tavoitteenasetteluun käytettävän ajan vähentäminen sekä helpottaa tavoitteisiin liittyvän tietämyksen jakamista sovittujen henkilöiden kesken. Tavoitepankki voisi olla kehittämisen arvoinen kohde myös toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen kohdalla erityisesti sen takia, että yksittäisen oppilaan kanssa työskentelee enemmän henkilökuntaa kuin perusopetuksen oppilaiden kanssa tyypillisesti.

Tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ei ole asetettu toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteille oikeastaan muita ehtoja, kuin että tavoitteiden tulee olla saavutettavia ja mielekkäitä (Opetushallitus, 2014, 71). Sen sijaan esimerkiksi yksilöllistetyn oppimäärän mukaan opiskelevien oppilaiden tavoitteiden tulee olla riittävän haastavia, selkeitä ja yksityiskohtaisia (Opetushallitus, 2014, 69). Useiden tutkimusten mukaan oppiminen on tehokkaampaa, jos tavoitteissa uskalletaan myös vaatia oppimista verrattuna siihen, että tavoitteissa ainoastaan kehoitetaan oppilasta tekemään parhaansa (ks. tavoitteenasetantateoria, Locke & Latham, 2006). Näin ollen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tulee tehdä muutoksia koskien toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteita. Tavoitteet tulee muotoilla HOJKS-asiakirjoihin siten, että ne ovat saavutettavia, selkeitä, mitattavia ja sopivan haastavia. Opetussuunnitelman perusteiden tarkennukset yhtenäistävät osaltaan kuntien, koulujen ja opettajien käytäntöjä, mikä tasavertaistaa toiminta-alueittain järjestettävää opetusta Suomessa.

Lähteet

Boavida, T., Aguiar, C. & McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 200–211.

Hauser, M. D. (2017). The essential and interrelated components of evidenced-based IEPs: A user's guide. *TEACHING Exceptional Children, 49*(6), 420–428.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science, 15*(5), 265–268.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Peltomäki, S. (2018). *Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden vuosittaiset muutokset ja samoina säilyneiden tavoitteiden arviointi*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

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.

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.

Valtioneuvoston asetus 422/2012. Annettu Helsingissä 28.6.2012. Saatavilla osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/20>

Satu Peltomäki valmistui viime syksynä Helsingin yliopistosta kasvatustieteen maisteriksi erityispedagogiikan opintosuunnasta ja aloitti vuoden 2019 alussa työskentelyn teknisenä avustajana TUVET (Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä) -hankkeessa. [satu.peltomaki\(at\)helsinki.fi](mailto:satu.peltomaki(at)helsinki.fi)