



Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä

Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan
ammattilaisille

Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä

**Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan
ammattilaisille**

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Raportin julkaisemiseen on saatu tukea Euroopan komission Koulutuksen ja kulttuurin pääosastolta:

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Raportin on toimittanut kehittämiskeskuksen projektipäällikkö Amanda Watkins kehittämiskeskuksen edustajiston jäsenten, kansallisten koordinaattorien ja nimettyjen kansallisten arviointiasiantuntijoiden toimittamien aineistojen pohjalta. Aineistoa toimittaneiden henkilöiden yhteystiedot on annettu tämän julkaisun lopussa.

Julkaisun lainaaminen on sallittua, kunhan lähde mainitaan selkeästi. Raportin suomenkieliseen versioon tulee viitata seuraavilla julkaisutiedoilla: Watkins, A. (toim.) (2007). *Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä: Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan ammattilaisille*. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Odense, Tanska

Jotta tiedot olisivat mahdollisimman monien saatavilla, raportti on saatavana myös sähköisesti muokattavassa muodossa 19 kieliversiona.

Julkaisun sähköiset versiot ovat saatavana Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen sivustosta osoitteessa:

www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Käännös: Intertext

Tämä raporttiversio kuuluu kehittämiskeskuksen jäsenmaiden alkuperäisen englanninkielisen version pohjalta toteuttamiin käännöksiin. Englanninkielinen raportti ja kaikki sen kieliversiot ovat ladattavissa osoitteesta www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Kannen kuva: Francisco Bezerra. 19-vuotias Francisco opiskelee Portugalissa, Lissabonissa sijaitsevassa LPDM-sosiaaliresurssikeskuksessa.

ISBN: 9788790591847 (sähköinen)

ISBN: 9788790591465 (painettu)

2007

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus

Sihteeristö:
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C, Denmark
Puh.: +45 6441 0020
secretariat@european-agency.org

Brysselin toimisto:
3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels, Belgium
Puh.: +32 2 280 3359
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org





SISÄLLYS

ESIPUHE.....	7
1. JOHDANTO.....	9
1.1 Kehittämiskeskuksen arviointihanke.....	9
1.2 Maiden raportit ja yhteenvetoraportit: Aiheet ja tavoitteet.....	11
1.3 Työmääritelmä.....	13
2. ARVIOINTI INKLUSIIVISISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ.....	17
2.1 Arviointi yleisen koulutuspolitiikan osana.....	17
2.2 Arviointi erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi.....	19
2.3 Arviointi opetusta ja oppimista hyödyttävän tiedon keräämiseksi.....	21
2.4 Arviointi oppilaiden saavutusten vertailemiseksi.....	22
2.5 Arviointi yleisten koulutusstandardien seurannassa.....	23
2.6 Yhteenveto.....	24
3. ARVIOINNIN HAASTEET JA INNOVAATIOT.....	27
3.1 Arviointitiedot koulutusstandardien seurannassa.....	28
3.2 Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen opetusta ja oppimista hyödyttävän tiedon keräämisen välineenä.....	32
3.3 Jatkuvaa arviointia tukevien arviointipolitiikan ja -menettelyjen kehittäminen.....	37
3.4 Yhteenveto.....	43
4. KOHTI INKLUSIIVISIA ARVIOINTIMENETTELYJÄ – SUOSITUKSIA PÄÄTTÄJILLE JA ALAN AMMATTILAISILLE.....	45
4.1 Inklusiiviset arviointimenettelyt.....	45
4.2 Suosituksia yleisopetuksen luokanopettajille.....	48
4.3 Suositukset koulutuksen järjestäjille.....	50
4.4 Suositukset asiantuntija-arviointitiimien jäsenille.....	52
4.5 Arviointipolitiikkaan liittyvät suositukset.....	53
4.6 Yhteenveto.....	56
5. LOPPUKOMMENTIT.....	59



LÄHTEET	61
LIITE.....	63
SANASTO	65
AINEISTOA TOIMITTANEET.....	69



ESIPUHE

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen edustajisto keskusteli vuonna 2004 arvioinnin ongelmista inklusiivisissa oppimisympäristöissä. Tuolloin todettiin, että inklusiivisissa oppimisympäristöissä käytettäviä arviointiprosesseja olisi syytä tarkastella ja hyviä käytäntöjä tulisi levittää. Olennaisena pohdinnan kohteena oli, miten päästä ongelmakeskeisestä, pääosin lääketieteelliseltä pohjalta tapahtuvasta arvioinnista koulutuslähtöiseen tai vuorovaikutteiseen arviointiin.

Kehittämiskeskuksen edustajiston jäsenten huolesta kasvoi 23 maata kattava hanke: mukana olivat Alankomaat, Belgian flaamin- ja ranskankieliset yhteisöt, Espanja, Islanti, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Latvia, Liettua, Luxemburg, Norja, Portugali, Puola, Ranska, Ruotsi, Saksa, Sveitsi, Tanska, Tšekin tasavalta, Unkari, Viro ja Isosta-Britanniasta Englanti.

Tässä yhteenvetoraportissa esitellään arviointiprojektin ensimmäisen vaiheen keskeiset tulokset. Raportti perustuu osallistujamaiden raportteihin maittensa arviointipolitiikoista ja -käytännöistä. Kyseiset raportit ovat saatavilla arviointihankkeen sivustosta osoitteesta www.european-agency.org/site/themes/assessment/

Hankkeeseen on tähän mennessä osallistunut 50 arviointiasiantuntijaa osallistujamaista. Asiantuntijoiden yhteystiedot löytyvät tämän raportin lopusta sekä arviointihankkeen sivustosta. Kiitämme asiantuntijoita, Lontoon yliopiston koulutusinstituutin edustajaa Nick Peaceya, joka on toiminut hankkeen ulkopuolisena asiantuntijana sekä kehittämiskeskuksen edustajiston jäseniä ja kansallisia koordinaattoreita kehittämiskeskuksen arviointihankkeen menestyksekkäästä toteutuksesta.

Cor Meijer

Johtaja

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus



1. JOHDANTO

1.1 Kehittämiskeskuksen arviointihanke

Kehittämiskeskus käynnisti vuonna 2005 laajan yleisopetuksen inklusiivisia arviointikäytäntöjä tarkastelevan teemahankkeen jäsen- ja tarkkailijamaissaan.

Alun perin hankkeen tarkoituksena oli tarkastella inklusiivisen opetuksen ja oppimisen arviointia ja keskittyä ”lääketieteellisestä” arviointimallista poikkeavaan, vuorovaikutteiseen oppimisympäristön huomioivaan arviointitapaan, joka tuottaa tietoa opettamista ja oppimista koskevien päätösten pohjaksi. Tämä näkökulma valittiin sen vuoksi, että osallistujamaissa nähtiin ”vammaan” keskittyvän ”lääketieteellisen” arviointimallin lisäävän oppilaiden erottelua, kun koulutuslähtöisen arvioinnin kautta on mahdollista edistää onnistunutta inklusiota ja ottaa huomioon oppilaiden vahvuudet sekä soveltaa arviointituloksia suoraan opetus- ja oppimisstrategioihin.

Kehittämiskeskuksen jäsen- ja tarkkailijamaiden välisissä myöhemmissä keskusteluissa kävi kuitenkin ilmi, että näiden näkökohtien lisäksi tulisi painottaa myös lainsäädäntöä ja säädöksiä, erityisopetusta koskevaa arviointipolitiikkaa ja niiden koulujen ja opetushenkilöstön arviointikäytäntöjä ohjaavaa vaikutusta.

Kehittämiskeskuksen edustajiston jäsenten ja kansallisten koordinaattorien puheenvuoroissa tuotiin esiin etenkin se, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arviointia voidaan hyödyntää lukuisissa yhteyksissä:

- yleisten koulutusstandardien seuranta
- hallinnolliset päätökset (oppilaan ohjaaminen tuen piiriin, rahoitus, resursointi jne)
- erityisen tuen tarpeen tunnistaminen
- saavutusten tunnistaminen (yhteenvedot tai loppuarvioinnit)
- opetusta ja oppimista koskevat päätökset (jatkuva tai formatiivinen arviointi).

Kaikki osallistujamaat olivat yksimielisiä siitä, että erityisopetuksen arvioinnista keskusteltaessa tulisi ottaa huomioon kaikki nämä kaikki yhteydet, joissa arviointia voidaan hyödyntää.

Kehittämiskeskuksen hankkeen ensimmäinen vaihe, johon osallistui 23 kehittämiskeskuksen jäsenmaata, käynnistyi vuonna 2005. Vaiheen yleistavoitteeksi asetettiin tarkastella, miten arvioinnin linjaukset ja käytännöt voivat tukea tuloksellista opetusta ja oppimista. Keskeiseksi kysymykseksi valittiin se, miten inklusiivisen opetuksen arvioinnilla voidaan parhaiten antaa tietoa päättäjille opettamisen ja oppimisen tavoista, menetelmistä ja vaiheista.

Lisäksi päätettiin rajata tarkastelu arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa alemman perusasteen inklusiiviseen opetukseen.

Tavoitteiksi asetettiin:

- kerätä tietämyskanta osallistujamaiden arviointipolitiikasta ja -käytännöistä
- tarkastella innovatiivisten arviointipolitiikan ja -käytäntöjen esimerkkejä ja laatia arviointisuosituksia ja -ohjeita inklusiivisia oppimisympäristöjä varten.

Alemman perusasteen inklusiivisten oppimisympäristöjen opetuksen ja oppimisen kattava arviointi edellytti hankkeelta myös arviointia säätelevien maakohtaisten säädösten ja politiikkojen tarkastelua seuraavista näkökulmista:

- koulutuksen arviointi yleensä (kaikkia oppilaita koskevat kansalliset arviointikäytänteet – ei siis ainoastaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arviointimenettelyt)
- oppilaan erityisen tuen tarpeen alkuarviointi ja jatkuva arviointi
- oppilaan ohjaaminen tuen piiriin ja tukitoimet
- opetussuunnitelman mukaisten kokeiden ja arviointien vaatimukset
- henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) tai muun oppilaan tavoitteiden kuvauksen laatiminen.

Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa toteutettaviksi suunniteltiin useita toimia. Ensimmäinen oli suppean kirjallisuuskatsauksen laatiminen arvioinnista alemman perusasteen inklusiivisissa oppimisympäristöissä Euroopan ulkopuolisissa maissa (koordinaattoreina hankkeen henkilöstö). Katsaus esittelee (englanninkielistä) kirjallisuutta, joka kuvaa lainsäädäntöä, arvioinnin tavoitteita ja arviointikäytäntöjen kehitystä.

Hankkeessa keskityttiin olennaisilta osin osallistujamaiden

nimittämien arvioinnin asiantuntijoiden toimittamiin aineistoihin. Jokainen osallistujamaa nimesi hankkeeseen kaksi kansallista asiantuntijaa – yhden päättäjän ja yhden käytännön asiantuntijan. Asiantuntijoiden yhteystiedot löytyvät tämän raportin lopusta.

Vuoden 2005 kuluessa hankkeen asiantuntijat osallistuivat kahteen hankekokoukseen, joissa sovittiin ensimmäisen vaiheen toimista, minkä lisäksi pidettiin ensimmäisen vaiheen loppuseminaari Itävallan EU-puheenjohtajuuskaudella Wienissä. Seminaariin osallistuivat hankkeen asiantuntijat, kehittämiskeskuksen kansalliset koordinaattorit, edustajiston jäsenet ja itävaltalaiset kutsuvieraat. Seminaarin pääpuhujina olivat Lontoon yliopiston ja OECD:n edustajat. Maiden käytäntöihin keskittyvien työpajaesittelyjen lisäksi seminaarissa käsiteltiin hankkeen tuotoksia ja tuloksia.

Maakohtaisen tiedon kerääminen oli hankkeen keskeisin tiedonkeruutehtävä. Jokaisella hankkeeseen osallistuvalla maalla on omanlaisensa koulutusjärjestelmä, joten maiden nimeämät asiantuntijat laativat yhteistyössä edustajiston jäsenten ja kansallisten koordinaattorien kanssa oman maansa yleisopetuksen arviointipolitiikan ja -käytäntöjen kuvaukset.

Maiden raportit, Euroopan ulkopuolisten maiden kirjallisuuskatsaus ja Wienin seminaarin esitykset ovat ladattavissa arviointihankkeen sivuilta osoitteessa www.european-agency.org/site/themes/assessment/

1.2 Maiden raportit ja yhteenvetoraportit: Aiheet ja tavoitteet

Maaraporteissa kuvataan kunkin maan arviointipolitiikka ja -käytännöt sekä niiden taustoja. Eräs tärkeimmistä syistä maakohtaisten raporttien laatimisen oli *saada selkeä kuva eri maiden arviointipolitiikasta*, jotta voitaisiin tarkastella ja hahmottaa alemman perusasteen inklusiivisissa oppimisympäristöissä sovellettavia arviointikäytäntöjä.

Arviointipolitiikkaraportit sisältävät:

- maiden arviointia koskevien säädösten kuvaukset (sekä yleiset että erityisopetukseen liittyvät)
- kansallisen arviointipolitiikan toteutuksen kuvaukset
- pohdintoja haasteista, suuntauksista, innovaatioista ja

edistysaskelista.

Inklusiivisissa oppimisympäristöissä sovellettavien arviointikäytäntöjen kohdalla keskityttiin hyviin käytäntöihin ja erityisesti

- parhaisiin arviointimenetelmä- ja -välinekäytäntöihin
- arviointiin osallistuviin henkilöihin
- opetus- ja oppimiskysymyksiin
- esimerkkeihin innovatiivisista käytännöistä.

Jokaisen maakohtaisen raportin päätteeksi tuotiin esille inklusiivisissa opetuksessa sovellettavien arviointikäytäntöjen ja (yleis- ja erityisopetuksen) arviointipolitiikkojen hyviä käytäntöjä edistäviä ominaisuuksia.

Tämä yhteenvetoraportti kokoaa yhteen kansalliset tiedot tavoitteenaan

- tunnistaa inklusiivisissa oppimisympäristöissä tehtävien *arviointien tarkoitus ja lähestymistavat* (toisen luvun pääteema)
- tunnistaa *maille yhteiset haasteet ja eri maissa toteutettavat inklusiiviset arviointi-innovaatiot* (kolmas luku)
- *esittää* kansallisten tietojen pohjalta *Euroopan tason suosituksia* periaatteina, joilla tuetaan inklusiivista arviointipolitiikkaa ja -käytäntöjä (neljäs luku).

Raportin esittämiä tietoja osallistujamaiden politiikasta ja käytännöistä ei verrata toisiinsa eikä maiden järjestelmiä tai lähestymistapoja arvoteta.

Tämä raportti pyrkii tarjoamaan hyödyllistä tietoa alemman perusasteen arvioinneista inklusiivisissa oppimisympäristöissä päättävälle taholle ja käytännön toimijoille, joihin kuuluvat luonnollisesti niin inklusiivista koulutusta tukevasta politiikasta ja käytännöstä kiinnostuneet erityisopetuksen ammattilaiset kuin päättäjät ja yleisopetuksen arviointipolitiikan kehittämisestä ja toteutuksesta vastaavat alan ammattilaisetkin.

Yksi tämän raportin keskeisistä pyrkimyksistä on *lisätä tietoisuutta alemman perusasteen inklusiivisissa oppimisympäristöissä tehtävistä arvioinneista (erityisopetuksesta erillään olevan) yleisopetuksen arviointipolitiikasta päättävien tahojen piirissä*, jotta arviointipolitiikkaa laadittaessa osattaisiin ottaa huomioon myös erityistä tukea

tarvitsevat oppilaat.

Tämän tavoitteen saavuttamiseksi on tärkeää selventää hankkeessa ja tässä raportissa käytettyä terminologiaa.

1.3 Projektissa käytetty käsitteenmäärittely arvioinnille

Kehittämiskeskuksen arviointihankkeen asiantuntijoiden, kansallisten koordinaattoreiden ja edustajiston jäsenten hankkeeseen toimittamista aineistoista oli havaittavissa, että kansainväliset asiantuntijat eivät välttämättä käytä samoja ilmaisuja ja käsitteitä tai tarkoita samaa puhuessaan arvioinnista alemman perusasteen inklusiivisissa ympäristöissä.

Tähän vaikuttaisi olevan kaksi olennaista syytä: Ensinnäkään englannin sanalla 'assessment' ei ole täsmällistä suoraa vastinetta muissa Euroopan kielissä, ja joissakin kielissä 'evaluation' ja 'assessment' ovat lähes synonyymisiä, kun taas toisissa kielissä niiden merkitykset ovat hyvinkin eriytyneitä ja etäällä toisistaan.

Toinen syy on se, että jokaisella osallistujamaalla on omia virallisia ja epävirallisia menettelyjä, joita voidaan kutsua arvioinneiksi. Nämä menettelyt ovat yleensä syntyneet erilaisten politiikkojen ja yleis- ja erityisopetusta säätelevän lainsäädännön pohjalta. Joissakin maissa esimerkiksi kaikkien oppilaiden arviointia koskevia säädöksiä saattaa olla erilaisia: Toisissa maissa puolestaan kaikesta arvioinnista saatetaan säätää yhdellä ainoalla lailla.

Näistä asioista keskusteltiin ja lopuksi laadittiin yhteisesti sovittu työmääritelmä arvioinnille (assessment) alemman perusasteen inklusiivisissa oppimisympäristöissä.

Euroopan ulkopuolisten maiden kirjallisuuskatsaus (2005) toi esiin sen, että englanninkielisissäkin maissa terminologia ja etenkin termien 'assessment' ja 'evaluation' erot ja määritelmät eivät olleet selviä. Katsauksessa on käytetty Keevesin/UNESCO:n (1994) määritelmiä, joiden mukaan 'assessment' merkitsee yksilön (tai joissain tapauksissa pienryhmän) arviointia näyttöjen perusteella ja 'evaluation' muiden kuin yksilöiden – esimerkiksi organisaatioiden, opetussuunnitelmien ja opetusmenetelmien – tarkastelua. Vaikka koosteita oppilaiden arvioinneista voidaan käyttää rakenteiden

evaluoinnissa osana koulujen ja jopa järjestelmien tarkastelua, nämä termit on erotettava toisistaan (lisää aiheesta jäljempänä).

Hankkeen työmääritelmää laadittaessa lähtökohtana oli oppilaiden arvioinnin työmääritelmä. Seuraavaa työmääritelmää on käytetty myös tässä raportissa:

Oppilaan arvioinnilla (assessment) tarkoitetaan opettajien ja muiden oppilaan koulutukseen osallistuvien henkilöiden järjestelmällisesti keräämää ja käyttämää tietoa oppilaan tasosta ja kehityksestä oppimisen eri alueilla (tiedollinen, taidollinen ja sosiaalinen).

Tämä työmääritelmä kattaa kaikki alkuarvioinnin ja jatkuvan arvioinnin menetelmät ja menettelyt. Määritelmä tuo esiin myös seuraavat seikat:

- arviointiin osallistuu eri toimijoita, kuten opetushenkilöstö, koulun muut työntekijät, ulkopuolinen tukihenkilöstö sekä joskus oppilaat itse, ja eri toimijat voivat käyttää arviointiaineistoa eri tavoin
- arviointitiedot eivät koske ainoastaan oppilasta vaan myös oppimisympäristöä (toisinaan myös kotiympäristöä).

Tästä määritelmästä käy ilmi myös se, että kehittämiskeskuksen hankkeessa keskityttiin nimenomaan oppilaan arviointiin eikä laajempaan koulutuksen arviointiin, evaluointiin. Kehittämiskeskuksen hankkeessa evaluointi käsitetään opettajan tai muun ammattilaisen suorittamaksi useiden opetus- ja oppimisprosessiin kuuluvien tekijöiden tarkasteluksi, jonka perusteella voidaan päättää jatkotoimista. Tarkasteltaviin tekijöihin voivat kuulua muiden muassa ohjelmien sisältö, resurssit ja toteutusstrategioiden toimivuus. Oppilaiden oppimistulosten arviointi on yksi, mutta ei siis ainoa, evaluaatioprosessin keskeisistä tekijöistä.

Hankkeessa pohdittiin ja kuvattiin erityyppisiä arviointeja, menettelyjä ja menetelmiä kuvaavia termejä, kuten jatkuva, formatiivinen, diagnostinen ja summatiivinen arviointi ja testaus, jotka on kerätty raportin lopussa olevaan sanastoon.

Koska kehittämiskeskuksen hankkeessa painotettiin arviointia

alemman perusasteen inklusiivisissa oppimisympäristöissä, oli myös kartoitettava, mitä alemmalla perusasteella tarkoitetaan eri maissa, ja sovittava, mitä inklusiivisilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan.

Vastaus ensimmäiseen kysymykseen selvitettiin sisällyttämällä maaraportteihin tietoa siitä, mitä ikäluokkia ja koulutustasoja alempi perusaste koskee osallistujamaissa.

Inklusiivisten oppimisympäristöjen määrittelemisen ei ollut yhtä yksinkertaista. Kehittämiskeskuksen muissa yhteyksissä (esim. Meijer 2003) inklusiivisista oppimisympäristöistä on käytetty toiminnallista määritelmää: *”opiskeluolosuhteet, joissa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osallistuvat opetukseen opiskellen pääosin yhdessä oman yleisopetuksen oppilasryhmänsä kanssa”* (s. 9).

Hankkeen asiantuntijatapaamisissa hankkeen peruseriaatteiksi valittiin inklusiivista opetusta koskevat osuudet UNESCO:n Salamancan julistuksesta (1994): *”Inklusiivista opetusta tarjoavat koulut ovat avainasemassa pyrittäessä torjumaan syrjiviä asenteita, luotaessa vastaanottavaisia yhteisöjä ja inklusiivista yhteiskuntaa sekä pyrittäessä toden teolla luomaan koulujärjestelmää, joka tarjoaa opetusta kaikille. Lisäksi ne tarjoavat tehokasta opetusta suurimmalle osalle lapsista ja parantavat koko koulujärjestelmän tehokkuutta ja viime kädessä jopa sen kannattavuutta”* (s. 8).

Maiden raporteissa esiintyvä olosuhteiden ja opetuksen kirjo havainnollistaa eri maiden tilanteen vertailun vaikeutta. Hankkeen osallistujamaat ovat *”eri etapeilla Salamancan julistuksen viitoittamalla tiellä kohti inklusiivista opetusta”* (Peacey 2006). Tämän raportin tavoitteena on edistää tuon taipaleen taittumista tarjoamalla tietoa, jota tarvitaan inklusiivisen arviointinäkömyksen syventämiseen ja laajentamiseen.

Jopa termi 'inklusiivinen' on muuttunut sitten ensiesiintymisensä eri koulutusyhteyksissä. Ensinnäkin se kattaa nykyisin laajemman joukon syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita kuin pelkästään oppilaat, joiden erityisen tuen tarve on tunnistettu. Vaikka kehittämiskeskuksen arviointihanke keskittyykin oppimisen erityisiin tarpeisiin, sen tuloksilla voidaan oletettavasti edistää myös muiden oppilasryhmien koulutuksen onnistumista.

Toiseksi monille termin 'inklusiivinen' käyttöön otto oli osa pyrkimystä laajentaa ajatusta kaikkien koulusta niin, että se tarkoittaisi paljon muutakin kuin vain erityisopetuksen integroimista yleisopetukseen. Yksinkertaisimmillaan erityisopetuksen integroiminen yleisopetukseen merkitsee vain sitä, että erityistä tukea tarvitsevat ja muut oppilaat saavat opetusta samassa tilassa.

Kolmanneksi termi 'inklusiivinen' ymmärrettiin aiemmin usein niin, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulisi voida "hyödyntää yleisopetuksen opetussuunnitelmaa", joka nähtiin muuttamattomana kokonaisuutena, ja jonka hyödyntämiseksi ja seuraamiseksi erityistä tukea tarvitseville oppilaille oli tarjottava erityisiä keinoja. Inklusion nykymerkitys lähtee siitä oletuksesta, että erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on oikeus noudattaa tarpeitaan vastaavaa opetussuunnitelmaa ja koulutusjärjestelmällä on velvollisuus toteuttaa se. Opetussuunnitelma ei ole kiveen hakattu, vaan sitä voidaan muokata, kunnes se vastaa jokaisen oppilaan tarpeita.

Edellä esitetyn lisäksi on kolme avainnäkemystä:

1. Kaikille soveltuva opetussuunnitelma kattaa sekä tiedollisen että sosiaalisen oppimisen, ja opetussuunnitelman tavoitteissa ja toteutuksessa tulee ottaa huomioon nämä molemmat osa-alueet.
2. Inklusio on prosessi, ei tila. Opetuksen ammattilaisten tulee jatkuvasti kehittää toimintaansa kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen mahdollistamiseksi.
3. Koska suurin osa oppilaista Euroopassa saa opetusta yleisopetuksen kouluissa, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen fyysinen integroiminen yleisopetukseen on edelleen olennainen osa inklusioprosessia.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tässä hankkeessa ja tässä raportissa termillä 'inklusiivinen opetus' viitataan opetukseen, jossa

- erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja muut oppilaat oppivat yhdessä
- pyritään kehittämään opetussuunnitelma, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen.

2. ARVIOINTI INKLUSIIVISISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ

Kaikissa osallistujamaissa oppimistulosten arviointiin käytettiin eri menetelmiä ja arviointien tavoitteet poikkesivat suuresti toisistaan. Koulutuspolitiikka ja opetuskäytännöt johtavat siihen, että eri arviointimenetelmillä saatuja tuloksia saatetaan käyttää hyvin erilaisiin tarkoituksiin ja tilanteisiin.

Arvioinneilla ei pyritä pelkästään tarjoamaan opettajalle tietoa, jonka perusteella tämä voi tehdä päätöksiä oppilaan opetusohjelmasta. Sen lisäksi, että arvioinnit tuottavat tietoa opetuksesta ja oppimisesta, aineistoa voidaan hyödyntää myös hallinnossa, valinnoissa, standardien seurannassa, diagnosoinnissa ja päätöksenteon perusteena. Erilaisilla arvioinneilla voidaan saada tietoa, jota tarvitaan tehtäessä päätöksiä oppilaan sijoittumisesta tuen piiriin sekä opetus- ja tukitarjonnasta.

Saksan raportissa esitetty näkemys kuvaa useimpien maiden tilannetta: *”oppilaan saavutusten arviointi on pedagoginen prosessi ja toisaalta samalla myös lakiperusteinen hallinnollinen toimi.”*

Maan koulutuspolitiikka sekä voimassa olevat lait ja normit määrittelevät arviointien tavoitteet ja siten myös inklusiivisissa opetusympäristöissä käytettävät arviointimenetelmät. Seuraavissa osioissa keskitytään alemman perusasteen inklusiivisen opetuksen arvioinnin tavoitteiden yhtäläisyyksiin ja eroihin osallistujamaissa.

2.1 Arviointi yleisen koulutuspolitiikan osana

Ennen kuin voidaan käsitellä tärkeimpiä maaraporteissa esitettyjä havaintoja, on tarkasteltava arvioinnin olennaisia piirteitä osana maiden yleistä koulutuspolitiikkaa.

Ensinnäkin maiden koulutusjärjestelmät (politiikka ja käytännöt) ovat kehittyneet pitkän ajan kuluessa omassa ympäristössään, joten ne poikkeavat suuresti toisistaan. Vaikka lähestymistavoissa ja tavoitteissa on yhtäläisyyksiä, on arviointijärjestelmissä myös eroja. Maiden arviointipolitiikka ja -käytännöt ovat muotoutuneet kulloinkin vallitsevien lainsäädännön sekä opetus- ja oppimiskäsitysten



pohjalta.¹

Toiseksi maiden inklusiivisten opetusympäristöjen arviointijärjestelmät kuuluvat sekä yleis- että erityisopetuksen kenttään. Arviointia tulee tarkastella osana koko koulutuspolitiikan kenttää (yleinen ja erityinen), jos halutaan selvittää, millaisia vaikutuksia arvioinnilla inklusiivisissa oppimisympäristöissä voi olla opetukseen ja oppimiseen.

Kolmanneksi eri maiden määritelmät ja käsitykset erityisopetuksesta vaihtelevat suuresti. Eri maissa käytetyt toimintarajoitteisuuden, erityisen tuen tarpeen tai vammaisuuden määritelmät vaihtelevat. Nämä erot liittyvät eri maiden hallinnollisiin, taloudellisiin ja toimintoja koskeviin säädöksiin eivätkä niinkään kerro eroista tapausten määrässä tai erityisopetuksen tarpeessa (Meijer 2003). Tässä julkaisussa tarkastellaan arvioinnin yhteisiä tekijöitä ottaen huomioon erityisopetuskäytännöissä esiintyvät määritelmä- ja näkökulmaerot.

Inklusiivinen opetus ei myöskään ole muuttumaton ilmiö. Se on kehittynyt eri pohjalta eri maissa, ja sitä myös kehitetään edelleen. Kaikissa maissa käsitykset, politiikka ja käytännöt muuttuvat koko ajan. Nämä muutokset vaikuttavat myös inklusiivisten oppimisympäristöjen arviointijärjestelmiin kohdistuviin vaatimuksiin, ja maiden tämänhetkisiä arviointikäytäntöjä tuleekin tarkastella yhteydessä maiden koulutusjärjestelmien laajempiin muutoksiin.

Alankomaissa, Espanjassa, Italiassa, Kyproksessa, Liettuassa, Ranskassa, Sveitsissä (jossa on tulossa erityisopetuksen rahoitusjärjestelmän muutos), Tanskassa, Tšekin tasavallassa ja Virossa ollaan päivittämässä ja muuttamassa inklusiivista opetusta ja etenkin arviointimenettelyjä koskevaa politiikkaa ja lainsäädäntöä.

Belgian ranskankielisessä yhteisössä toteutetaan pilottihankkeita inklusiivista opetusta koskevien lakimuutosten tuloksena ja flaaminkielisessä yhteisössä ollaan muuttamassa inklusiivista opetusta koskevaa lainsäädäntöä sekä politiikkaa meneillään olevista

¹ Arviointihankkeen maaraaportit ovat kokonaisuudessaan saatavana osoitteesta www.european-agency.org/site/themes/assessment, lisäksi kehittämiskeskuksen sivustosta osoitteesta www.european-agency.org/site/national_pages/index.html löytyvät myös kansalliset yhteenvedot.

pilottihankkeista saatujen tietojen ja kokemusten pohjalta. Itävallassa, Saksassa, Tšekin tasavallassa ja Unkarissa valmistaudutaan toteuttamaan uutta politiikkaa laatu järjestelmistä ja opetuksen seurannasta. Nämä muutokset tulevat vaikuttamaan inklusioon ja arviointiin inklusiivisissa opetusympäristöissä etenkin kansallisten koulutusstandardien arvioinnin ja seurannan osalta.

Kaikki edellä kuvatut tekijät vaikuttavat maiden arviointipolitiikan ja -käytäntöjen kehitykseen, ja maat poikkeavatkin toisistaan selvästi siinä, miten ne käsittelevät seuraavia arvioinnin avainkysymyksiä:

- Mikä on tavoitteena oppilasarvioinnissa?
- Kuka arviointitietoa käytetään?
- Kuka vastaa arvioinnista ja keitä muita siihen osallistuu?
- Mitä arvioidaan?
- Miten oppilaita arvioidaan?
- Mihin arviointituloksia verrataan?


Kaikki edellä esitetyt kysymykset liittyvät arviointimenettelyjen tarkoitukseen, ja vastaukset niihin riippuvat arviointitiedon keräämisen tavoitteesta.

Kaikissa osallistujamaissa inklusiivisten oppimisympäristöjen oppilaiden arviointitietoa käytetään eri tavoin. Joillakin mailla on yleisiä arviointimenettelyjä, joita sovelletaan kaikkiin oppilaisiin ja joilla pyritään vertaamaan oppilaiden saavutuksia ja seuraamaan yleisten koulutusstandardien toteutumista. Kaikissa osallistujamaissa on yksittäisten oppilaiden arviointiin tarkoitettuja menettelyjä, joilla pyritään tunnistamaan erityisen tuen tarpeen luonne ja keräämään tietoa opetuksesta ja oppimisesta. Kaikissa osallistujamaissa eri arviointien välillä on yhteyksiä.

Seuraavissa osioissa kuvataan inklusiivisissa oppimisympäristöissä tehtävien arviointien tärkeimmät tehtävät. Tämän raportin liitteenä on yleiskatsaus maiden kansallisessa koulutuspolitiikassa kuvattujen inklusiivisissa oppimisympäristöissä tehtävien arviointien eri tehtävistä.

2.2 Arviointi erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi

Arviointitiedon keräämis- ja käyttötavoissa on selviä eroja eri maiden välillä, mutta kaikkialla ollaan yhtä mieltä siitä, että oppilaan erityisen



tuen tarve on voitava määrittää täsmällisesti. Kaikissa maissa onkin selkeät lakiperusteiset menettelyt erityistä tukea mahdollisesti tarvitsevien oppilaiden koulutustarpeiden täsmällistä tunnistamista varten, mutta tarpeiden tunnistamisen käytännön menetelmät vaihtelevat maittain.

Erityistä tukea mahdollisesti tarvitsevien oppilaiden alkuarvioinnilla voi olla kaksi tarkoitusta:

- erityisen tuen tarpeen virallinen tunnistaminen, jotta oppilaan koulutukseen voidaan saada lisäresursseja
- tiedon kerääminen opetusohjelmien tarpeisiin, jolloin arviointi keskittyy tuomaan esiin oppilaan koulutuksellisia vahvuuksia ja heikkouksia. Tämäntyyppisiä tietoja käytetään usein formatiivisesti, esimerkiksi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) tai muiden tavoitemäärittelyjen lähtökohtana, ei niinkään kertaluonteisena perustason arviointina.

Useimmissa maissa erityisen tuen tarpeen tunnistaminen on tavalla tai toisella vaiheittaista. Prosessi käynnistyy siitä, kun yleisopetuksen opettaja tuo esiin ongelmia ja pyrkii löytämään niihin ratkaisuja, ottaa sitten yhteyttä asiantuntijoihin omassa koulussaan ja lopulta edelleen ulkoisiin tukipalveluihin.

Tämä nykyisin hyvinkin seikkaperäisten ja yksityiskohtaisten tietojen kerääminen oppilaan vahvuuksista ja heikkouksista liittyy usein siihen, että oppilaan kohdalla otetaan yhteyttä eri erikoisalojen – kuten terveydenhuollon, sosiaalitoimen ja psykologian – asiantuntijoihin. Kyseisillä asiantuntijoilla on valmiudet tehdä arviointeja ja diagnostisia testejä, jotka kertovat oppilaan valmiuksista kehityksen ja oppimisen eri osa-alueilla. Kaikissa maissa erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi tehtäviin arviointeihin ottavat osaa ainakin jossain määrin monialaiset tiimit.

Arviointeja erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi tehdään kaikissa maissa niin inkluusiivisissa kuin erilliseen erityisopetukseen kuuluvissa oppimisympäristöissä. Inklusiivisissa oppimisympäristöissä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat kuulua sellaisten arviointimenettelyjen piiriin, joita ei välttämättä aina sovelleta erilliseen erityisopetukseen kuuluvissa oppimisympäristöissä. Näitä arviointeja kuvaillaan seuraavassa osiossa.

2.3 Arviointi opetusta ja oppimista hyödyttävän tiedon keräämiseksi

Kaikissa osallistujamaissa tehdään ainakin jossain muodossa jatkuvaa, formatiivista arviointia, joka yleensä liittyy opetukseen ja opetusohjelmiin.

Inklusiivisissa oppimisympäristöissä jatkuva arviointi

- liittyy suoraan (niin erityistä tukea tarvitsevien kuin muidenkin) oppilaiden opetusohjelmiin
- ei yleensä vertaile oppilaita, vaan keskeistä on tiedon tarjoaminen opettajalle kunkin oppilaan oppimisen suunnittelemisen avuksi (formatiivinen arviointi)
- saattaa sisältää opetusohjelmien keskeisiin kohtiin liittyviä summatiivisen arvioinnin elementtejä.

Maissa, joissa on selkeästi määritetyt kansalliset opetusohjelmat, jatkuva, formatiivinen arviointi keskittyy yleensä tavoitteisiin ja liittyvät suoraan kaikkien oppilaiden opetusohjelman päämääriin. Kansallisissa arviointiohjeissa voidaan kuvata, mitä arvioidaan ja miten. Näissä maissa katsotaan, että arviointien kehittäminen ja toteuttaminen on pääosin yleisopetuksen koulujen ja luokanopettajien vastuulla, mikä onkin luonnollista, jos arvioinnin tarkoituksena on tiedon kerääminen päätöksentekoon kunkin oppilaan opiskelun järjestämisen jatkosta.

Kaikkien oppilaiden arviointi on usein yhdenmukaista kohteen (arvioitavan sisällön) ja toimintatapojen (arviointimenetelmien) suhteen, mistä syystä eri maat ovat tuoneet esiin kolme olennaista seikkaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen arvioinnista:

- erityisen tuen tarpeen alkuarvioinnin tulokset tulisi liittää opetussuunnitelman tavoitteisiin
- opetussuunnitelman tavoitteet ja arviointiaikataulu tulisi sovittaa oppilaan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan tai muihin tavoitteiden kuvauksiin tai ratkaisumalleihin
- yleisopetuksen arviointimenetelmiä tulisi muokata tai sovittaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin ja ongelmiin.

Jotta jatkuva arviointi inklusiivisissa ympäristöissä olisi mahdollisimman toimivaa, on tärkeää, että yleisopetuksen opettajilla

on mahdollisuus saada edellä kuvattuihin asioihin tukea eri alojen asiantuntijoilta.

2.4 Arviointi oppilaiden saavutusten vertailemiseksi

Joissakin osallistujamaissa arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä keskittyy kuvaamaan kunkin oppilaan saavuttamaa oppimistasoa koulutuksen tietyissä vaiheissa. Useimmiten nämä arvioinnit toteutetaan koulukohtaisina summatiivisina arviointeina, ja ne liittyvät

- ”loppuraportteihin” vanhemmille tai muille tahoille
- oppimistuloksia koskeviin arvosanoihin.

Summatiivinen arviointi tekee yhteenvedon oppilaan eri aihepiirejä koskevista oppimistuloksista yleensä tietyn ajanjakson, kuten kouluvuoden, lopuksi. Summatiivisen arvioinnin tavoitteena on joko verrata oppilaan tämänhetkistä oppimistasoa aikaisempaan tasoon tai usein myös verrata yksittäisten oppilaiden tuloksia toisiinsa.

Oppilasryhmän tietojen vertailu tarjoaa tietoa yksittäisten oppilaiden edistymisestä, mutta sitä voidaan käyttää myös laajemmin, esimerkiksi opetusohjelman toimivuuden tai sen puutteiden arviointiin.

Tämäntyyppiset arvioinnit ja arvioinnin tavoitteet ovat yleensä vanhemmille – ja ihmisille yleensä – tutuin arvioinnin muoto.

Summatiivista arviointia voidaan käyttää oppilaan koulutukseen liittyvien keskeisten päätösten perusteena. Joissakin maissa kyseeseen voi tulla päätös luokan kertaamisesta tai siitä, että oppilas ohjataan asiantuntijoiden tekemään erityisen tuen tarpeen arviointiin.

Summatiivisella arvioinnilla tunnistetaan onnistumiset ja heikot kohdat määritettyihin tavoitteisiin nähden mutta ei välttämättä saada formatiivista palautetta ohjaamaan myöhempiä opetusohjelmia ja opetustarjontaa.

Summatiivisen arvioinnin vaatimusten sovittaminen yhteen oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman kanssa on asia, jota inklusiivisissa oppimisympäristöissä toimivien opettajien on pohdittava huolella. Lisäksi olisi pohdittava, miten

summatiivisen arvioinnin arvosanajärjestelmät voidaan mukauttaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin ja tilanteeseen.

2.5 Arviointi yleisten koulutusstandardien seurannassa

Yhä useammissa maissa kaikkien oppilaiden oppimistulosten ja saavutusten arvioinnissa ja vertailussa painotetaan yhteisiä tavoitteita (standardeja). Arvioinneissa ollaan siirtymässä yksittäisten oppilaiden tarpeiden arvioinnista oppilasryhmien tarpeiden arviointiin. Tämän kehityksen taustalla ovat useimmiten laajempi koulutusjärjestelmästandardeja koskeva arviointipolitiikka.

Nämä arvoinnit ovat yleensä summatiivisia, ja niillä kerätään tietoa kansallisten koulutusohjelmien strategisissa vaiheissa. Kansallisiin standardeihin liittyvien arviointien päätavoite on usein selkeän poliittinen: nostaa oppilaiden saavutustasoa ja lisätä koulun arvostusta ja tehokkuutta. Oppilaiden arviointi ja oppimistulosten seuranta nähdään näiden pyrkimysten kannalta keskeiseksi päättäjille tietoa tarjoavaksi välineeksi.

Oppilaiden arvioinnissa käytetään standardoituja ulkoisia testejä, jotta mittaustuloksia voisi verrata kansallisiin tavoitteisiin ja ne olisivat mahdollisimman luotettavia. Yksittäisten oppilaiden arviointien tulokset kootaan usein yhteen, ja kansallisen, alueellisen ja koulun tason hallinto sekä yksittäiset opettajat hyödyntävät tuloksia oppilaiden ja oppilasryhmien saavutusten standardien mukaiseen arviointiin.

Tämäntyyppisissä arvioinneissa arvioidaan enemmänkin sitä, missä määrin oppilaat ovat ylittäneet standardien mukaisiin oppimistavoitteisiin, sen sijaan, että arvioitaisiin heidän henkilökohtaisia saavutuksiaan ja pohdittaisiin seuraavia oppimistavoitteita, kuten jatkuvassa, formatiivisessa arvioinnissa tehdään. Tämäntyyppiset arvoinnit eivät välttämättä tarjoa tietoa opetuksesta ja oppimisesta, ja maissa, joissa käytetään tämäntyyppisiä arviointeja, standarditestit pyritään yhdistämään koulujen ja luokanopettajien toteuttamiin ja kehittämiin jatkuvan arvioinnin menetelmiin.

Osallistujamaissa laaditaan strategioita erityistä tukea tarvitsevien inklusiivisissa oppimisympäristöissä koulua käyvien oppilaiden

osallistumisesta kansallisiin testeihin sekä siitä, miten kyseiset testit saadaan muokattua vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeita.

2.6 Yhteenveto


Tässä luvussa on kuvattu inklusiivisissa oppimisympäristöissä tehtävien arviointien päätavoitteita niissä maissa, joista osallistuttiin kehittämiskeskuksen hankkeeseen. Maiden arviointijärjestelmiä ei voida luokitella pelkästään sen perusteella, minkä tyyppisiä arviointeja niissä käytetään, sillä oppilaita arvioidaan kaikissa maissa ainakin jossain määrin kaikilla tarkastelussa mukana olevilla arviointitavoilla. Eri maiden arviointijärjestelmissä voidaan kuitenkin havaita piirteitä, jotka ovat kehittyneet tietyn tyyppisen tiedon tarpeesta.

Tässä yhteydessä ei ole mahdollista paneutua siihen, miksi eri maissa on päädytty käyttämään arviointeja eri tarkoituksissa – tämäntyyppisiä yksityiskohtia käsitellään maaraporteissa. Vaikka arviointien tarkoitus ja arviointikäytännöt vaihtelevat, voidaan kuitenkin sanoa, että useimpien maiden arviointipolitiikka ja -käytännöt vaikuttavat keskittyvän johonkin tiettyyn arvioinnin näkökulmaan muita enemmän.

Kansalliset arviointitavoitteet vaikuttavat ehkä eniten juuri inklusiivisissa oppimisympäristöissä koulua käyviin erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. Kyse on siitä, mihin Madaus (1988) viittaa ilmaisulla ”ratkaiseva arviointi” (high stakes assessment). Ratkaisevat arvioinnit käsittävät testejä ja arviointimenettelyjä, jotka tuottavat oppilaille, vanhemmille, opettajille, päättäjille ja suurelle yleisölle tietoa tärkeiden päätösten pohjaksi ja joilla on suora vaikutus oppilaan koulutukseen ja tulevaisuuteen.

Yksi esimerkki ratkaisevasta arvioinnista on Englannissa tehtävä vuotuinen oppilasarviointi. Rehtorien ura ja maine voivat olla vaakalaudalla, sillä arviointitulokset julkaistaan lehdissä ja vanhemmat ja suuri yleisö voivat vertailla koulujen keskinäisiä tuloksia. Arviointijärjestelmällä on merkittävä vaikutus koulutuspolitiikkaan koulu-, alue- ja jopa kansallisella tasolla.

Aikaisemmissa osioissa kuvatut arviointien neljä tehtävää voivat



kaikki olla ratkaisevia (high stakes), sillä arviointituloksia käytetään eri maissa oppilaan ja mahdollisesti myös opettajien, koulujen ja koulutusjärjestelmän tulevaisuutta koskevassa päätöksenteossa eri tavoin.

Arviointitiedon eri käyttötarkoitukset tarjoavat mahdollisuuksia, mutta niissä on myös pohdittavaa ja ilmeisiä ongelmia. Kaikki osallistujamaat ovat alemman perusasteen inklusiivisessa opetuksessa sovellettavien arviointipolitiikan ja -käytäntöjen osalta haasteiden edessä. Näitä haasteita sekä keinoja vastata niihin käsitellään seuraavassa luvussa.



3. ARVIOINNIN HAASTEET JA INNOVAATIOT

Maiden kohtaamat arviointipolitiikkaa ja -käytäntöjä alemman perusasteen inklusiivisissa oppimisympäristöissä koskevat keskeiset kysymykset ovat muotoutuneet sitä mukaa kuin näkemykset arvioinnin tehtävästä ja arviointien tuottaman tiedon käytöstä ovat muuttuneet. Kaikissa hankkeen osallistujamaissa pohditaan, missä määrin niiden arviointijärjestelmät:

- tuottavat tietoa, jota voidaan hyödyntää yleisessä koulutuspoliittisessa päätöksenteossa
- johtavat myönteisiin tai kielteisiin vaikutuksiin yksittäisten oppilaiden kohdalla (eli ovatko arvioinnit ”ratkaisevia arviointeja”)
- tukevat inklusiivisuutta tai ylläpitävät erottelua.

Nämä seikat pakottavat maat harkitsemaan järjestelmänsä painotuksia ja sitä, miten arvioinnit tulisi toteuttaa. Huolimatta lähestymistapojen ja arviointien käyttötapojen eroista, kaikissa maissa keskusteltavana on kolme kaikille yhteistä asiaa:

1. kaikkien – myös erityistä tukea tarvitsevien – oppilaiden saavutusten parantaminen arviointitiedolla, jota tuotetaan eri kohderyhmille ja käytetään eri tarkoituksiin
2. luokanopettajan tekemän jatkuvan arvioinnin, joka keskittyy opetuksen ja oppimisen tarpeisiin, painottaminen sen sijaan, että painotettaisiin erityisen tuen tarpeeseen keskittyvää ja usein yleisopetuksen ulkopuolisten tahojen tekemää arviointia, joka keskittyy diagnosointiin liittyvän tukitarpeen tunnistamiseen ja resurssien jakoon
3. tehokkaiden, yleisopetukseen sopivien jatkuvien ja formatiivisten arviointijärjestelmien luominen, jotta kouluille ja luokanopettajille voitaisiin tarjota työvälineet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistulosten arviointiin sekä muiden oppilaiden mahdollisen erityisen tuen tarpeen alustavaan tunnistamiseen.

Nämä asiat ovat selvästi sekä politiikan että käytännön tason keskeisiä haasteita kaikissa osallistujamaissa.

Päättäjät ja alan ammattilaiset pyrkivät kehittämään strategioita, joilla voidaan tehokkaasti vastata näihin haasteisiin: kaikista osallistujamaista löytyy esimerkkejä politiikan tason ja käytännön innovaatiosta.

Seuraavissa osioissa tärkeimmät näihin *haasteisiin* liittyvät asiat on esitetty avainkysymysten muodossa.

Keinoja vastata näihin haasteisiin on esitelty poimimalla esimerkkejä maaraporteissa kuvatuista arviointipolitiikkaa ja -käytäntöjä koskevista *innovaatioista*. Innovaatiot on esitetty kehystettyinä.

Tässä esitetyt innovaatiot on valittu sen perusteella, että ne kuvaavat kehitystä eri maissa – yksityiskohtaisemmat kuvaukset eri maiden toimista löytyvät niiden raporteista.

3.1 Arviointitiedot koulutusstandardien seurannassa

Kaikissa hankkeen osallistujamaissa pohditaan kaikille oppilaille yhteisten oppimistulostavoitteiden (standardien) arvioinnin kehittämistä ja käyttämistä. Kyseisessä mallissa käytetään koulun ulkopuolisten tahojen laatimia testejä tai arviointeja, joiden tuloksia hyödyntävät sekä opettajat että koulujen johto mutta etenkin päättäjät evaluoidessaan oppimistuloksia yleisellä tasolla.

Joissain osallistujamaista tällaisella arvioinnilla on vankka asema. Ison-Britannian maaraportissa tuodaan esiin kansallisiin standardeihin liittyvän arvioinnin tavoite: *Kaikkien Englannissa tehtävien arviointien taustalla on nähtävä hallituksen tärkeinä pitämät pyrkimykset nostaa oppimistulosten ja koulujen yleistä tasoa. Nämä pyrkimykset koskevat kaikkia oppilaita edellytyksiin katsomatta.*

Yksittäisten oppilaiden – myös erityistä tukea tarvitsevien – arviointitulosten käyttäminen koulutusstandardien seurantaan on erityisen haastava kysymys kaikissa osallistujamaissa. Kansainvälisten koulutusstandardivertailujen – etenkin OECD:n PISA-tutkimusten (www.pisa.oecd.org) – vaikutuksia ei voida jättää huomiotta, vaikka näissä vertailuissa ei keskitytäkään alemman perusasteen koulutukseen. Kansallisella tasolla on entistä enemmän paineita lisätä kansallisen, alueellisen ja koulun tason vastuuta kasvatuksesta, joten tietoa oppilaiden tiedollisesta tasosta käytetään entistä enemmän koulutuspoliittisten päätösten tekemisen pohjana.

Haasteet

Tämän haasteen voittamiseksi päättäjien ja alan ammattilaisten on

pohdittava seuraavia arviointipolitiikkaa ja -käytäntöjä koskevia olennaisia kysymyksiä:

- Missä määrin "ratkaisevien vastuumekanismien" tulisi kytkeytyä oppilaiden arviointien tuloksiin? Miten päättäjien tulisi käyttää standardoiduilla arvioinneilla kerättyä tietoa tehdessään päätöksiä koulutusjärjestelmän laadusta ja sisällöstä? Miten tietoa käytetään olennaisissa päätöksissä, jotka vaikuttavat koulujen, opetusohjelmien, opettajien ja toisinaan myös oppilaiden tulevaisuuteen?
- Mitkä ovat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oikeudet kansallisen tason testien suhteen? Onko kaikilla opetukseen osallistuvilla oppilailla yhtäläiset oikeudet arviointiin?
- Sisältääkö oikeus osallistua arviointiin myös oikeuden tarkoituksenmukaisiin arviointimenetelmiin, joissa otetaan huomioon oppilaan erityisen tuen tarve? Miten kansallisia testejä muokataan, jotta myös erityistä tukea tavalla tai toisella tarvitsevien oppilaiden arviointi on mahdollista?
- Miten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arviointitulokset voitaisiin parhaiten sisällyttää kansallisiin standardeihin? Miten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden suhteelliset saavutukset ja edistyminen otetaan huomioon välttämättä yksittäisten oppilaiden, koulujen ja jopa alueiden asettamista paremmuus- tai arvojärjestykseen?

Englannin raportissa todetaan, että mikäli arviointia lähestytään tiukasti standardien pohjalta, se *"merkitsee erityistä tukea tarvitseville oppilaille riskejä"*, joihin tulee kiinnittää huomiota. Ruotsin raportissa esitetään, että *"päätöksentekoprosessin vaatimusten ja paikallisten koulujen mahdollisuuksien välillä tulisi tehdä kompromisseja."*

Innovaatiot

Maaraporttien tarkastelussa tuli esille lukuisia poliittisia ja käytännön innovaatioita, jotka liittyvät arviointitietojen käytöstä koulutusstandardien seurannassa nouseviin haasteisiin ja ongelmiin. Seuraavassa esitellään näitä innovaatioita ja joitakin esimerkkejä niiden toteutuksesta eri maissa.

Laadukas koulutus on kaikkien – myös erityistä tukea tarvitsevien – oppilaiden oikeus.

Laadukkaan koulutuksen varmistaminen erityistä tukea tarvitseville oppilaille sisällyttämällä koulutuspolitiikkaan erityisiä oikeuksia on asia, jota kehitellään ja jonka tiimoilta tehdään innovaatioita monissa maissa. Englannin Every Child Matters -ohjelma keskittyy oppilaiden tuloksiin edellyttäen kaikkein koulujen käyvän läpi tekijöitä, joilla voidaan vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin, ja Islannissa käytetään kansallisen opetusohjelman tavoitteisiin perustuvaa standardoitua arviointia formatiivisesti. Tällaiset kehityskulut johtavat laajempaan keskusteluun koulutuksen laadusta ja ”inklusiostandardien” seurannasta koulutasolla.

Unkarissa standardien seuranta on herättänyt keskustelua kaikkien oppilaiden oikeudesta laadukkaaseen koulutukseen, ja maassa on tehty esityksiä siitä, että kansallisiin standardeihin liittyvän arviointitiedon avulla voitaisiin varmistua kyseisten oikeuksien toteutuminen.

Standardien seuranta on yksi mutta ei suinkaan ainoa kansallisen arviointipolitiikan painotuksista.

Yhä useammassa osallistujamaissa arviointitietojen käyttö koulutusstandardien seurantaan on yksi – muttei yksinomainen – arviointipolitiikan painopiste. Islannin arviointipolitiikassa on selkeästi ilmaistu, että kaikkien oppilaiden arvioimisen päätarkoitus on olla formatiivinen sen lisäksi, että arvioinnilla seurataan kansallisia koulutusstandardeja. Tätä tukee kuntatason politiikka, jolla ohjataan jatkuvaa arviointia yleisopetuksen kouluissa.

Tanskassa ollaan ottamassa käyttöön ”tuloslähtöistä” arviointijärjestelmää, johon kuuluvat laajat kansalliset testit, ja summatiivisia arviointituloksia käytetään koulutusstandardien seurantaan, joskin toisaalla on selkeästi sanottu, että *”formatiivinen arviointi on olennainen työväline laadunvarmistuksessa”*.

Itävallassa opetusministeriö on tehnyt päätöksen siitä, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät kuulu kansallisten testien piiriin, vaan erityisopetukselle määritetään omat standardinsa, joissa keskitytään oppimisympäristöön ja laadun parantamiseen. Asiantuntijaryhmä valmistelee ohjeita inklusiivisten oppimisympäristöjen standardeista, HOJKS:n käytöstä arvioinnin ja laadunvarmistuksen välineenä,

erityisen tuen tarpeen alkuarvioinnin uudelleenorganisoinnista, erityisopetuksen rahoituksen joustavoittamisesta ja opettajien ammattikuvan uudistamisesta uusien opettajankoulutusväylien myötä.

Kaikkien oppilaiden oikeus osallistua kansallisiin standardeihin liittyviin testeihin on varmistettava.

Useimmissa osallistujamaissa, joissa jo on tai ollaan ottamassa käyttöön kansallisia arviointeja, on tunnustettu kaikkien oppilaiden yhtäläinen osallistumisoikeus niihin. Tämän oikeuden tunnustaminen liittyy strategioihin, joilla varmistetaan se, että:

- erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat osallistua standardoituihin testeihin
- kansalliset arviointimenettelyt ovat asianmukaisia ja niillä pyritään osallistavuuteen eikä ylläpidetä erottelua ja oppilaiden leimautumista heikkouksia korostamalla.

Osallistujamaissa kehitellään ideaa ”yleispätevästä arvioinnista”, jossa kaikki testi- ja arviointimenettelyt on suunniteltu ja kehitetty mahdollisimman yleisesti saavutettaviksi.

Tšekin tasavallassa ja Tanskassa mukautettu arviointi on parhaillaan kehitteillä olevan uuden järjestelmän olennainen osa. Englannissa mukautettua arviointia erityistä tukea tarvitseville oppilaille on kehitetty jo jonkin aikaa. Esimerkki tästä ovat niin sanotut P-asteikot niiden oppilaiden arvioimiseen, joiden oppimisvaikeudet estävät yleisten kansallisten opetussuunnitelmien tavoitteiden alimpienkin arvosanojen saavuttamisen.

Kansallisten arviointien ja testitulosten painotusten uudelleenmäärittely.

Joissakin maissa innovaatiot kohdistuvat arviointimenettelyjen tavoitteisiin. Esimerkiksi Latviassa arvioinneilla pyritään tarkastelemaan ongelmanratkaisukykyä eikä muistitietoa.

Portugalissa kansallisten arviointien tehtävät liittyvät selkeästi oppimiskyvyn arvioinnissa käytettäviin kriteereihin. Tällä pyritään siihen, että kaikki opettajat sisäistävät sen, mitä, miten ja milloin

arvioidaan, jotta he voivat sitten käyttää kansallisten arviointien tuloksia formatiivisiin tarkoituksiin.

Monissa maissa sen varmistaminen, että kansallisissa arvioinneissa ei painotettaisi oppilaiden, opettajien, koulujen tai alueiden välistä vertailua, on edelleen tärkeä tehtävä. Ranskassa on selkeästi pyritty puuttumaan tähän asiaan: vaikka yksittäisen oppilaan arviointitiedoissa viitataan ”kansallisiin arviointimenettelyihin”, tulokset eivät ”*kannusta vanhempia koulujen välisiin vertailuihin [...] eivätkä vaikuta resurssien jakoon*”.

Kansallisen arviointitiedon hyödyntäminen yksittäisten oppilaiden koulutuksen suunnittelussa.

Kaikki osallistujamaat, joissa käytetään kansallisia arviointeja, pyrkivät tähän tavoitteeseen, sillä siinä yksinkertaisesti korostetaan kansallisten arviointien taustalla olevaa koulutuksellista tavoitetta eli sitä, että kansallisten arviointien tuottamaa tietoa tulisi käyttää yksittäisten oppilaiden koulutuksen parantamiseen.

Ruotsin maaraaportissa tuodaan julki useiden maiden kohtaama ongelma siitä, miten tasapainottaa toisaalta ”*arviointitulosten käyttö oppilaan kehityksen edistämiseen*” ja toisaalta ”*yleinen kiinnostus koulujen tasosta kertovasta tiedosta*”.

Islannissa yksi tapa hyödyntää kansallisia arviointitietoja yksittäisiin oppilaisiin vaikuttavan päätöksenteon pohjana on esittää tulokset suhteutettuina väestötieteellisiin indikaattoreihin. Tämän prosessin avulla tarkastellaan ja arvioidaan aluetason rahoitus- ja koulutuspolitiikkaa.

Maaraaporttien tietojen perusteella vaikuttaa siltä, että edellä kuvattujen innovaatioiden myötä maat pystyvät paremmin käyttämään kansallista arviointitietoa kaikkien – myös erityistä tukea tarvitsevien – oppilaiden koulutuskokemusten parantamiseen.

3.2 Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen opetusta ja oppimista hyödyttävän tiedon keräämisen välineenä

Kaikissa maissa on haasteena varmistaa, että erityisen tuen tarpeen

tunnistamisessa käytettävät arviointimenettelyt tuottavat opetusta ja oppimista hyödyttävää tietoa. Yksinkertaistaen tämä tarkoittaa sitä, että siirrytään vajavuuksiin keskittyvästä lääketieteellisen diagnoosin kaltaisesta erityisen tuen tarpeen määrittelystä kohti koulutuslähtöistä, oppimisperusteista mallia, jossa yleisopetuksen opettajalla on enemmän vastuuta ensin alkuvaiheen ja siten jatkuvasta arvioinnista.

Kaikissa maissa erityistarpeiden tunnistamiseen ja diagnosointiin osallistuvat monitieteelliset eri alojen (terveydenhuollon, sosiaalialan ja/tai psykologian) edustajista koostuvat asiantuntijatiimit, ja osassa maista resurssi- ja sijoituspäätökset tehdään edelleen tämän alkuarvioinnin perusteella.

Haasteet

Seuraavat kriittistä tarkastelua edellyttävät kysymykset nousevat esiin painotuksen siirtyessä alkuarvioinnista sekä leimaavista ja luokittelevista diagnooseista kohti opetusta ja oppimista hyödyttävän tiedon tarjoamista.

- Onko koulutusjärjestelmissä, jotka keskittyvät pääosin erityisen tuen tarpeen alkuarviointiin eivätkä niinkään muuhun arviointiin, runsaasti oppilaiden erottelua? Johtaako erityisen tuen tarpeen diagnoosiin ja tunnistamiseen keskittyminen siihen, että yhä useamman oppilaan katsotaan tarvitsevan tukea? Miten voidaan kehittää oikeudenmukaisia ja puolueettomia menettelyjä, jotka eivät leimaisi oppilaita eivätkä ohjaisi yhä useampia oppilaita erityisopetukseen?
- Miten voidaan välttää se, että tuen tarpeen tunnistamisesta tulee "ratkaiseva arviointi"? Mitä seurauksia sillä on, että resursseja jaetaan suoraan "virallisen" tuen tarpeen arvioinnin perusteella? Miten koulut opettajat ja vanhemmat toimivat halutessaan oppilaan arviointia, kun he tietävät resurssien saatavuuden jatkossa riippuvan suoraan tuen tarpeen arvioinnista?
- Miten rahoituksen, resurssien jaon ja diagnosoinnin välistä yhteyttä tulisi uudelleen arvioida? Miten voidaan välttää mahdollista subjektiivisuutta ja puolueellisuutta, kun arvioinnit tehdään koulutustarjonnan tai sijoittamisen näkökulmasta? Miten tulisi käsitellä joidenkin arviointijärjestelmän toimijoiden heidän omista lähtökohdistaan juontuvaa halua painottaa alkuvaiheen tuen tarpeen arviointia?

- Mikä on lääketieteellisen diagnoosin ja koulutus- ja oppimispainotteisen arvioinnin oikea suhde? Voiko lääketieteen edistyminen tuottaa myös oppimisen kannalta hyödyllistä tietoa?
- Miten alkuvaiheen tarpeiden tunnistamisprosessia, johon osallistuu monien eri alojen asiantuntijoita, voidaan hallita parhaiten? Kenellä on lopullinen vastuu kokonaisarvioinnista? Kuka varmistaa, että arviointitieto on hyödyllistä myös koulutuksen näkökulmasta? Kuka varmistaa yhteyden oppilaiden oppimistulosten jatkuvaan arviointiin nimenomaan erityisopetuksen näkökulmasta (erityisopetuksen välineet ja tekniikat, erityisopettajat ja tukihenkilöstö sekä HOJKS)?
- Miten arvioinnissa voidaan käsitellä tapaukset, joissa oppilaan erityisen tuen tarve johtuukin kouluun eikä oppilaaseen itseensä liittyvistä tekijöistä? Miten kouluun liittyvät parannukset otetaan huomioon yksilön tarpeita tunnistettaessa? Miten arvioinneissa vältetään keskittymästä pelkästään oppilaaseen ja otetaan huomioon myös kouluun, kotiin ja muihin ympäristötekijöihin liittyvät seikat?

Innovaatiot

Maaraporteissa nostetaan esiin sekä arviointipolitiikkaa että -käytäntöjä koskevia innovaatioita, joilla pyritään vastaamaan näihin kysymyksiin.

Uudet näkemykset tuen tarpeen tunnistamisen merkityksestä ja tehtävästä.

Monet osallistujamaat viittaavat raporteissaan tuen tarpeen tunnistamisen muuttuvaan tehtävään kehitys- ja innovaatiokohteenä. Raporteissa korostetaan kahta avaintekijää.

Ensimmäinen niistä esitetään selvästi Ranskan raportissa, jossa todetaan, että tunnistamisen tulee tähdätä oppilaan tukemiseen yleisopetuksessa eikä keskittyä siihen, millaista erillistä erityisopetusta oppilas saattaisi tarvita. Samaa asiaa käsitellään Alankomaiden raportissa seuraavasti: *"arviointitiimien tavoitteena ei tulisi olla oppilaan vajavuuksien mahdollisimman kattava kuvaus, vaan arvioinnin tulisi – alusta asti – painottua opetusta hyödyttäviin päätöksiin."*

Alankomaiden raportissa korostetaan myös toista useissa maissa työn alla olevaa tärkeää innovaatiota: opetukseen ja oppimiseen keskittyvää tarpeiden alkuarviointia ilman oppilaiden tarpeetonta luokittelua. Jos tällainen arvioinnin painotuksen muutos hyväksytään, siitä seuraa, että arviointitietoa ei käytetä pelkästään virallisessa päätöksenteossa vaan *”arviointituloksia käyttävät vanhemmat, oppilaat ja opettajat.”*

Muutokset erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa liittyvät kiinteästi toiseen osallistujamaissa keskustelua virittäneeseen innovaatioalueeseen, nimittäin alkuarvioinnin ja resurssien jaon väliseen yhteyteen.

Oppilaan erityisiä tarpeita vastaavasta tuesta ja resursseista ei päätetä pelkästään virallisen diagnoosin ja tunnistamisen perusteella.

Tukitarpeiden tunnistamisen ja sen perusteella tehtävän virallisen tukipäätöksen välisen yhteyden muuttamista pohditaan tavalla tai toisella kaikissa osallistujamaissa. Viro ja Englanti ovat esimerkkejä maista, joissa oppilaan erityisen tuen tarve opetuksessa ei välttämättä riipu monialaiseen arviointiin perustuvasta virallisesta päätöksestä. Kouluissa voidaan käyttää myös muita, kaikille yleisopetuksen kouluille suunnattuja rahoitus- ja tukilähteitä.

Tämän alueen innovaatiot liittyvätkin pitkälti yleisiin erityisopetusta koskevan koulutuspolitiikan muutoksiin. Seuraavat esimerkit toteutusinnovaatioista ja tunnistamistietojen käytöstä voidaan nähdä hyvinä käytäntöinä, joiden perusteella politiikkoja voitaisiin muuttaa.

Tunnistamiseen osallistuvat monialaiset tiimit ja heidän täysivaltaisina kumppaneinaan opettajat, vanhemmat ja oppilaat.

Muutokset näkemyksissä tarpeiden tunnistamisen tavoitteista liittyvät väistämättä keskusteluun siitä, kenen tulisi tehdä tällaisia arvioiteja. Kaikissa osallistujamaissa ollaan siirtymässä käytäntöön, jossa ”sidosryhmiä” edustavat tiimit tunnistavat tarpeet arvioimalla. Vanhemmilla on keskeinen asema prosessissa, mutta osallisina ovat myös oppilas itse, yleisopetuksen opettaja ja eri alojen, kuten

terveydenhuollon, sosiaalialan ja psykologian, asiantuntijoita.

Sveitsissä monialaiset tiimit, joihin kuuluvat täysivaltaisina jäseninä myös oppilaat ja heidän vanhempansa, nähdään tulevaisuuden kehityssuuntana, sillä tämäntyyppiset tiimit kykenevät perusteltuihin päätöksiin oppilaan tarpeista niiden todellisissa ilmenemisympäristöissä. Alankomaiden raportissa asiaa vielä syvennetään: *”Opettajat ovat koulutuksen asiantuntijoita, vanhemmat käytännön asiantuntijoita ja itse oppilas on tärkeä osallinen tarpeittensa arvioinnissa. He kaikki antavat tärkeää tietoa arvioinnin eri vaiheissa, minkä vuoksi he voivat osallistua myös arvioimiseen.”*

Espanjan raportissa korostetaan tarvetta varmistaa kaikkien osapuolten keskittyminen arvioinnin koulutukselliseen puoleen. Espanjassa monialaiset tiimit käyttävät yhteisiä arviointikriteereitä vaikka välineet ja teoreettiset lähtökohdat vaihtelevat.

Tarpeiden tunnistamiseksi tehtävän alkuarvioinnin tulisi tähdätä HOJKS:n laatimiseen tai yksilöllisten tavoitteiden asettamiseen muulla tavoin.

Edellä esitellyt innovaatiot viittaavat poikkeuksetta siihen, että tarpeiden tunnistamiseksi tehtävästä alkuarvioinnista olisi saatava erilaisia tietoja kuin aiemmin. Useimmissa osallistujamaissa ollaan siirtymässä diagnosoivasta arvioinnista opetus- ja oppimissuosituksia antavaan arvioon. Ranskassa tarpeiden tunnistamiseksi tehtävää alkuarviointia koskevan politiikan mukaan arvioinnissa tulisi tunnistaa sekä vahvuudet että heikkoudet ja tähdätä HOJKS:n tai muun oppilaskohtaisen oppimissuunnitelman laatimiseen.

Muiden muassa Alankomaiden, Italian, Kyproksen ja Portugalin raporteissa korostetaan sitä, että arvioinneissa tulisi ottaa huomioon kokonaistilanne ja arviointien tulisi johtaa päätelmiin ja suosituksiin käytännön toimista. Espanjassa kehitellään mallia, jossa arviointeihin osallistuvien monialaisten tiimien jäsenet seuraavat kouluissa omien esitystensä toteutumista oppilaille laadittujen HOJKS:ien kautta.

Tässä korostuu se, että tarpeiden tunnistamiseksi tehtävän arvioinnin ja jatkuvan arvioinnin välille on luotava yhteys. Nämä arvioinnit liittyvät olennaisesti yhteen, ja tietojen pitäisi siirtyä arvioinnista

toiseen. Islannin raportissa asiaa kuvataan seuraavasti: *”lääkärien ja psykologien tekemä oppilaan kehityksen virallinen arviointi on tärkeä, mutta tärkeää on myös kaventaa entistä tehokkaammin kuilua arviointitulosten ja toisaalta opetuksen ja muun käytännön koulutyön välillä”*.

HOJKS:ssa määritellyt arvioinnin perusteet saattavat eriytyä kauas yleisopetuksen tavoitteista, ja tästä syystä eräissä maissa, esimerkiksi Englannissa, tuetaan HOJKS:n soveltamista osana koko koulun kattavaa yksilöllisten tavoitteiden asettamista ja seuranta kaikkille oppilaille.

3.3 Jatkuva arviointia tukevien arviointipolitiikan ja -menettelyjen kehittäminen

Jatkuva formatiivista arviointia, joka tuottaa tietoa opetusta ja oppimista koskevaan päätöksentekoon, käytetään jossain muodossa lähes kaikissa osallistujamaissa. Yleisopetuksessa opetusta ja oppimista koskevaa tietoa tuottavat arvioinnit liittyvät yleensä suoraan koulun opetussuunnitelmaan tai opetusohjelmiin, joita noudattavat kaikki oppilaat – sekä erityistä tukea tarvitsevat että muut. Tämän tyyppistä lähestymistapaa voidaan näin ollen pitää käytännössä inklusiivisena, sillä arviointimenetelmät ja -välineet eivät ole erikoistuneita vaan tavoitteiltaan ja menettelyiltään yleensä yhteisiä kaikille oppilaille.

Haasteet

Maaraporttien tarkastelun perusteella keskeiseksi haasteeksi nousee, ei suinkaan se, miten toteuttaa jatkuva arviointia, joka tuottaa opetusta ja oppimista hyödyttävää tietoa, vaan pikemminkin se, miten kyseisiä arviointikäytäntöjä voidaan tukea jatkuva arviointia edistävällä politiikalla ja ohjeilla.

Tähän haasteeseen liittyvät seuraavat olennaiset kysymykset:

- Onko kaikilla yleisopetukseen osallistuvilla oppilailla oikeus jatkuvaan arviointiin? Sovelletaanko erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin samoja jatkuvan arvioinnin periaatteita kuin muihin oppilaisiin? Onko nämä oikeudet kirjattu?
- Kuka vastaa jatkuvan arvioinnin järjestämisestä ja toteutuksesta? Onko päävastuu yleisopetuksen kouluilla ja opettajilla vai



- vastaako järjestelyistä ulkoinen taho? Tukeeko koulujen itsenäisyys arvioinneissa inklusiivisia arviointimenettelyjä?
- Mistä yleisopetuksen koulut ja opettajat saavat opastusta jatkuvan arvioinnin järjestämiseen ja toteuttamiseen? Miten asiantuntijatiimien jäsenet antavat neuvontaa? Jos arviointi on sidoksissa valtakunnallisiin koulutustavoitteisiin, mitä arviointiohjeita opettajille annetaan?
 - Miten erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi tehtävän alkuarvioinnin, jatkuvan arvioinnin ja HOJKS:in tulisi liittyä toisiinsa? Millaisia leimautumisriskejä oppilaalle seuraa siitä, jos HOJKS sisältää vain "diagnoosin" eikä opetusta ja oppimista koskevia suosituksia? Mitkä ovat yleisopetuksen opettajien ja asiantuntijatiimien vastuut siitä, että nämä seikat on otettu huomioon?

Innovaatiot

Maaraporteissa tuodaan selvästi esille sekä arviointipolitiikkaa että -käytäntöjä koskevia innovaatioita. Nämä esimerkit voidaan ryhmitellä avainalueittain.

Kansallisella tasolla on yleisopetuksen jatkuvaa arviointia edistävä politiikka.

Jotta kansallinen arviointipolitiikka edistäisi opetukselle ja oppimiselle tietoa tuottavaa jatkuvaa arviointia, on kiinnitettävä huomiota moniin tekijöihin. Ensimmäinen tekijä liittyy yhä yleisempään näkemykseen, jonka mukaan vastuu oppilaiden edistymisestä ei ole ainoastaan yksittäisen opettajan vaan koko koulun ja jopa alueellisen ja kansallisen tason päättäjien asia. Tällainen lähestymistapa on valittu Norjassa, missä yksittäisten oppilaiden edistyminen on kansallisen tason päättäjien vastuulla.

Useimmissa osallistujamaissa ollaan kehittämässä tapoja varmistaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeus jatkuvaan arviointiin. Esimerkiksi Liettuassa yleisopetukseen osallistuville erityistä tukea tarvitseville oppilaille ei ole erillisiä arviointimenettelyjä. Virossa uuden (vuoden 2005) lainsäädännön mukaan kaikilla yleisopetukseen osallistuvilla oppilailla on oikeus jatkuvaan arviointiin.

Sen lisäksi, että oppilaille varmistetaan oikeus jatkuvaan arviointiin, tarvitaan politiikkaa, joka tukee opettajia ja kouluja arviointien järjestämisessä ja toteuttamisessa. Useimmissa osallistujamaissa, joissa on kansalliset opetussuunnitelmat tai opetusohjelmat, joko harkitaan tai ollaan toteuttamassa jatkuvan arvioinnin ohjaus- ja tukijärjestelmiä. Norjan raportissa korostetaan arviointiohjeita, jotta *"kaikki opettajat [...] saavat yhteisen, konkreettisen kuvan opetussuunnitelman sisällöstä"*.

Kyproksessa yleisopetuksen opettajille on laadittu perusteellisen lausuntokierroksen pohjalta täsmällisemmät ohjeet ja esitelty valikoima arviointi-, opetus- ja oppimistyökaluja.

Tšekien tasavallassa ohjeet on kirjattu kansalliseen koulutuksen kehittämisohjelmaan. Myös Virossa tämäntyyppiset ohjeet sisällytetään uusiin opetussuunnitelmiin, ja Englannissa kansallisten opetussuunnitelmien lisäksi on laadittu sarja "standardeja" sekä ohjeistus formatiivisia arviointeja varten.

Koulujen kehityssuunnitelmien tulisi sisältää selkeät periaatteet jatkuvasta arvioinnista.

Kansallisen tason opetusta ja oppimista hyödyttäviä arviointeja edistävän politiikan lisäksi myös koulutason politiikan ja periaatteiden kehittäminen on tärkeä innovaatiokohde. Tanskan raportissa painotetaan selkeän johtajuuden merkitystä kouluissa sekä arvioinnin periaatteiden kirjaamista. Belgian flaaminkielisessä yhteisössä ja Unkarissa tämä on toteutettu siten, että arviointimenettelyt kirjataan koulun kehityssuunnitelmaan ja periaatteisiin. Espanjassa kaikilla kouluilla on suunnitelma erilaisuuden huomioonottamisesta, ja arviointi on yhä useammin osa kyseisiä suunnitelmia.

Yleisopetuksen jatkuvan arvioinnin toteuttamisen tueksi tulisi perustaa yhteistyötiimejä.

Erilaisia innovatiivisia käytäntöjä on toteutettu tukemaan yleisopetuksen kouluja ja opettajia erityistä tukea tarvitseville oppilaille suunnattujen arviointimenettelyjen kehittämisessä. Näissä käytännöissä keskitytään tarjoamaan tukea, tietoa ja voimavaroja yleisopetuksen kouluille. Myös asiantuntijoiden ja yleisopetuksen

opettajien yhteistoimintaa on kehitetty säilyttäen kuitenkin vastuu oppilaiden arvioinnista edelleen luokanopettajilla.

Luxemburgissa yleisopetuksen opettajat toimivat usein yhteistyötiimeinä, mikä mahdollistaa kokemusten jakamisen. Islannissa, Kreikassa ja Portugalissa arviointi on yleisopetuksen opettajien vastuulla, mutta he voivat saada tukea ja apua asiantuntijakeskusten monialaisilta tiimeiltä. Italiassa, Kreikassa, Kyproksessa, Puolassa ja Unkarissa luokanopettaja ja asiantuntijat voivat tarpeen vaatiessa muodostaa yhteistoiminnallisia arviointitiimejä.

Kreikassa, Itävallassa ja Tšekin tasavallassa yleisopetuksen koulut, opettajat ja vanhemmat voivat saada neuvontaa ja asiantuntijatukea erikoistuneilta erityisopetus- ja neuvontakeskuksilta. Vastaavasti myös Saksassa kehitetään arviointeihin osallistuvien tahojen muodostamien verkostojen – esimerkiksi yleis- ja erityisoppilaitosten ja erityisopetuskeskusten – tarjoamaa tukea. Useimmilla alueilla jatkuvan arvioinnin tulokset kirjataan HOJKS:iin, ja kehitysvastuu on yleisopetuksen kouluilla.

Myös Belgian flaaminkielisen yhteisön pilottihankkeissa keskitytään yhteistyöhön ja asiantuntemuksen jakamiseen: hankkeissa erityisoppilaitokset tarjoavat asiantuntija-apua yleisopetuksen kouluille. Norjassa tuetaan yleisopetuksen koulujen välistä arviointiasiantuntemuksen jakamista esimerkkinä toimivien ”mallikoulujen” osaamiskeskusjärjestelmällä.

Tanskan ja Saksan raporteissa korostetaan toimivaa yhteistyötä esiopetuksen, yleisopetuksen koulujen ja arviointiasiantuntijatiimien kesken. Arviointimenettelyt, jotka etenevät jatkumona koulutusasteelta toiselle, ovat hyödyllisiä erityistä tukea tarvitseville oppilaille ja heidän perheilleen mutta myös opettajille.

Arviointien painotuksen laajentaminen kattamaan muitakin kuin tiedollisia ainekohtaisia sisältöjä.

Monissa osallistujamaissa arvioinneissa pyritään painottamaan oppilaan koko oppimiskenttää – oppimista, toimintakykyä, sosiaalisia suhteita, yhteyksiä vertaisryhmiin jne. Sekä Unkarissa että Saksassa

tämä nähdään tarpeellisenä oppilaan osallistamisprosessin tukitoimena.

Sen lisäksi, että arviointikenttää laajennetaan, monissa osallistujamaissa kehitellään järjestelmiä, joilla varmistetaan, että arviointitiedot hyödyttävät sekä oppilaasta että opettajaa. Puolassa kehitetään keinoja hyödyntää arviointitietoja niin, että niiden pohjalta voidaan tarjota selkeää ja myönteistä palautetta oppilaille heidän oppimistuloksistaan. Latviassa ja Liettuassa se, että oppilas saa palautetta onnistumisistaan, nähdään motivoivana, mutta samalla oppilas saa välineitä oman oppimisprosessin ymmärtämiseen, kun hänet saadaan ymmärtämään (oppimansa tiedon lisäksi) se, miten hän on sen oppinut.

HOJKS:n (tai vastaavan yksilölliset tavoitteet sisältävän välineen) ja arvioinnin välisten yhteyksien kehittäminen.

Kaikissa osallistujamaissa on erilaisia tapoja yhdistää jatkuva arviointi ja oppilaan HOJKS (tai vastaava). Seuraavat kolme esimerkkiä valaisevat päätekijöitä, joihin maiden innovatiiviset käytännöt keskittyvät.

Alankomaiden tarvelähtöisen arviointimallin periaatteena on, että kaikki alkuarvioinnin suositukset oppilaan tarpeista liitetään tämän HOJKS:iin ohjaamaan opetusta ja jatkuvaa arviointia. Ruotsissa panostetaan sekä politiikan että käytännön tasoilla arvioinnin ja HOJKS:in välisten yhteyksien tarkasteluun ja oppilaan saaman tuen kannalta toimivimpien ratkaisujen löytämiseen. Belgian ranskankielisessä yhteisössä yleisopetuksen kouluissa pilotoitavien inkluusio- hankkeiden avaintekijä ovat HOJKS: iin sisällytetyt arviointimenettelyt.

Arviointimenetelmien- ja -välineiden kehittäminen yleisopetuksen opettajien käyttöön.

Uusien ja uudentyyppisten arviointimenetelmien ja -välineiden kehittäminen on esillä kaikissa osallistujamaissa. Kaikissa maaraporteissa annetaan esimerkkejä kehitteillä olevista innovatiivisista arviointivälineistä (esimerkit ovat kokonaisuudessaan

maaraporteissa).

Kaksi yleistä seikkaa arviointimenetelmiin ja -välineisiin liittyvistä innovaatiosta on kuitenkin mainittava: Ensimmäisen on esittänyt Luxemburg, jossa pyritään muuttamaan opettajien, oppilaiden ja vanhempien käsityksiä nykyisten arviointivälineiden tarjoamista mahdollisuuksista, ja etenkin nykyisiä enimmäkseen summatiivisiin tarkoituksiin käytettyjä koulujen arviointimenettelyjä kehitetään hyödyllisiksi *”viestintävälineiksi vanhempien, oppilaiden ja koulun välille”*.

Oppilaiden itsearviointi on kuitenkin alue, jolla on syntynyt erityisen runsaasti innovaatioita. Itävallan, Saksan, Tanskan ja Unkarin raporteissa kuvataan tarvetta saada oppilaat *”osallistumaan konkreettisesti omaan arviointiprosessiinsa”*.

Luxemburgin raportissa korostetaan, miten tärkeää on, että oppilaat ottavat itse vastuuta oppimisestaan osallistumalla arviointiin, ja Islannissa on meneillään paljon oppilaiden itsearvioinnin ja omien oppimistavoitteiden asettamisen kehittämistoimia.

Kaikissa osallistujamaissa painotetaan tavalla tai toisella tarvetta kehittää mahdollisuuksia, joita itsearviointi tarjoaa erityistä tukea tarvitseville oppilaille ja heidän opettajilleen.

Uusien tapojen kehittäminen arviointitiedon kirjaamista ja oppimisen näyttöjä varten.

Uusia arviointimenetelmiä ja -välineitä koskevat innovaatiot koskevat myös arviointitietojen kirjaamista ja opitun osoittamista. Tästäkin kaikkien osallistujamaiden raporteissa annetaan käytännön esimerkkejä, joista on nähtävissä yleisiä kehityslinjoja.

Lähes kaikissa osallistujamaissa viitataan oppilaan arviointikansion (portfolion) käyttöön, ja Itävallan, Saksan, Tanskan, Tšekin tasavallan ja Unkarin raporteissa annetaan esimerkkejä tavoista kehittää arviointikansiosta opitun osoittamisen väline.

Tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä opitun kirjaamisessa korostettiin monien maiden raporteissa. Esimerkiksi Islannissa käytetään

nauhoitettuja haastatteluja tai videoita oppilaasta oppimistilanteessa.

Eri maissa pyritään kehittämään uusia arviointimenetelmiä ja tapoja osoittaa opittu, jotta yleisopetuksen opettajille voitaisiin tarjota välineitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllisen arvioinnin avuksi. Belgian flaaminkielisen yhteisön raportissa esitetään, että arviointien yksilöllistämistoimet perustuvat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen yleiseen yksilöllistämiseen yleisopetuksen kouluissa, eli kyseiset seikat liittyvät erottamattomasti yhteen.

Islannin raportissa esitetty näkemys on samansuuntainen: *”erilaiset opetusmenetelmät ovat avain inklusiiviseen arviointiin [...] On tärkeää, että inklusiivinen arviointimenettely nähdään osana koulun yleistä inklusio- kehitystä”*.

3.4 Yhteenveto

Edellä esitetyt kolme haastetta ja niiden osalta tehdyt innovaatiot liittyvät toisessa luvussa esiteltyihin arvioinnin eri tarkoituksiin. Kuvatuissa haasteissa on pitkälti kyse maissa tapahtuvista arviointijärjestelmien painotusten muutoksista. Raporteissa keskitytään pääosin kolmentyyppisiin arviointiprosesseihin, joiden tarkoituksena on standardien seuranta, tarpeiden tunnistaminen ja tiedon tarjoaminen opetukselle ja oppimiselle.

Kaikilla näillä arviointiprosesseilla on niin poliittisesti kuin käytännön tasollakin sekä etuja että heikkouksia, eikä yksikään ole sinällään ”paras” tai ”tulevaisuuden suunta”. Erilaiset paineet, jonkin arviointityypin jääminen vähemmälle huomiolle historiallisista syistä tai liiallinen keskittyminen johonkin arviointityyppiin johtavat haasteisiin ja muutokseen. Maat pyrkivät myös kehittämään eri arviointiprosessien ilmeisiä hyviä puolia ja karsimaan heikkouksia.

Maaraporttien tarkastelun perusteella vaikuttaa siltä, että kaikissa maissa pyritään eri tavoin tasapainoon eri prosessien välillä, mikä voikin olla oikea tapa edetä. Tärkeää on, että eri arviointityyppien välillä vallitsee tasapaino, jossa inklusiivisissa oppimisympäristöissä sovellettavat eri arviointikäytännöt tarjoavat tietoa toisilleen ja tukevat toisiaan ja jossa niin politiikan kuin käytännön tasolla kartetaan ”ratkaisevia arviointeja” ja minimoidaan arviointiprosesseista kaikille – etenkin erityistä tukea tarvitseville – oppilaille mahdollisesti



aiheutuvia kielteisiä seurauksia.

Tärkein haaste kaikkialla on siis kehittää arviointijärjestelmiä siten, että ne edistävät inklusiota sen sijaan, että ne asettaisivat sen toteutumiselle esteitä. Seuraavassa luvussa keskitytäänkin kuvailemaan juuri tällaista politiikkaa ja käytäntöjä.

4. KOHTI INKLUSIIVISIA ARVIOINTIMENETTELYJÄ – SUOSITUKSIA PÄÄTTÄJILLE JA ALAN AMMATTILAISILLE

Huolimatta eri maiden suuresti toisistaan poikkeavista lähtökohdista ja ongelmista, kaikkien osallistujamaiden tavoitteena on, että arvioinnit edistäisivät inklusiota eivätkä estäisi sitä. Kaikissa osallistujamaissa käydään myös keskustelua tavoista, joilla arviointijärjestelmästä saataisiin aidosti inklusiivisempi erilaisille erityistä tukea tarvitseville oppilaille.

Osassa maista, esimerkiksi Saksassa ja Itävallassa, arviointien inklusiivisen luonteen lisääminen tarkoittaa sitä, että on päätettävä, mihin yleisopetuksessa järjestettäviin arviointeihin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat oikeutettuja osallistumaan. Maissa, joissa käytetään kansallisia arviointimenettelyjä, arviointimenettelyjen inklusiivisen luonteen lisääminen merkitsee yleisopetuksen arviointien sopeuttamista tai muokkaamista niin, että ne soveltuvat myös erilaisille erityistä tukea tarvitseville oppilaille.

Yleisopetuksen arviointien mukauttamiseen on kiinnitetty paljon huomiota, ja osallistujamaissa ollaan siirtymässä kohti ”yleispäteviä arviointeja”, joiden aineisto on suunniteltu ja toteutettu mahdollisimman laajan oppilaspuolelta käyttöön sopiviksi ilman myöhempää muokkaustarvetta.

On kuitenkin selvää, että esiin on nousemassa laajempi käsite ”inklusiiviset arviointimenettelyt”, jonka sisältöä tarkastellaan seuraavassa osiossa.

4.1 Inklusiiviset arviointimenettelyt

Kehittämiskeskuksen hankkeen tuottaman tiedon pohjalta inklusiiviset arviointimenettelyt voidaan määrittää seuraavasti:

Yleisopetuksen oppimisympäristöjen arviointikäsite, jonka mukaan arvioimisen poliittisena ja käytännön tavoitteena on edistää kaikkien oppilaiden oppimista mahdollisimman laajasti. Inklusiivisten arviointimenettelyjen tavoitteena on, että arviointipolitiikka ja -menetelmät tukevat ja edistävät kaikkien

syRJäyTymisvaarassa olevien, myös erityistä tukea tarvitsevien, oppilaiden onnistunutta osallistumista.

Tähän tavoitteeseen pääseminen edellyttää useiden inklusiivisten arviointitekijöiden toteutumista.

Inklusiivisia arviointimenettelyjä edistäviä tekijöitä

- Kaikkia arviointimenettelyjä tulee käyttää tuottamaan tietoa ja edistämään kaikkien oppilaiden oppimista.
- Kaikille oppilaille tulee taata oikeus osallistua kaikkiin arviointimenettelyihin?
- Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet tulee ottaa huomioon ja sisällyttää kaikkiin niin yleisiin kuin erityisopetuksen arviointipolitiikkoihin.
- Kaikkien arviointien tulee täydentää toisiaan ja tarjota tietoa toisilleen.
- Kaikkien arviointien tulee tähdätä monimuotoisuudesta 'iloitsemiseen' tunnistamalla ja kunnioittamalla kaikkien oppilaiden yksilöllisiä saavutuksia ja oppimistuloksia.
- Inklusiivinen arviointimenettelyt tähtäävät nimenomaan erottelun ehkäisemiseen välttämällä mahdollisimman pitkälle kaikenlaista leimaamista ja panostamalla oppimis- ja opetuskäytäntöihin, jotka edistävät inklusiota yleisopetuksen oppimisympäristöissä.

Inklusiivisten arviointimenettelyjen luonnehdintaa

- Inklusiivisten arviointimenettelyjen tulisi pyrkiä parantamaan kaikkien oppilaiden oppimista yleisopetuksen oppimisympäristöissä.
- Kaikkien arviointimenettelyjen, -menetelmien ja -välineiden tulisi tuottaa tietoa opetukselle ja oppimiselle ja tukea opettajien työtä.
- Inklusiiviset arviointimenettelyt voivat sisältää arviointimenettelyjä, jotka palvelevat myös muuta kuin tiedottavaa tehtävää. Nämä tehtävät voivat liittyä summatiiviseen arviointiin, erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen tai koulutusstandardien seurantaan. Kaikkien arviointimenettelyjen tulisi tähdätä oppimista edistävän tiedon tarjoamiseen mutta myös vastata tarkoitustaan, eli menetelmiä ja menettelyjä tulee käyttää ainoastaan siihen tarkoitukseen, mihin ne on kehitetty.

Inklusiivisissa arviointimenettelyissä käytettävät menetelmät

- Oppilaiden inklusiota edistävään arvioimiseen on monia eri menetelmiä ja strategioita. Keskeistä kaikille lähestymistavoille on se, että niillä pyritään keräämään tietoa ja yksiselitteistä aineistoa oppilaiden oppimistuloksista.
- Inklusiiviset arviointimenetelmät sekä kertovat oppimistuloksista että tarjoavat samalla opettajille tietoa yksittäisten oppilaiden tai oppilasryhmien oppimisen kehittämistä ja parantamista varten.
- Inklusiivisiin arviointimenettelyihin perustuva päätöksenteko perustuu useista toiminnallisista lähteistä kerättyyn tietoon, ja osaaminen osoitetaan tietyn aikavälin tietoina – ei yhden ajankohdan arviointitulosten läpileikkauksena.
- Inklusiivisten arviointimenettelyjen toteuttaminen edellyttää laajaa arviointimenetelmävalikoimaa, jotta niin tiedolliset kuin taidolliset aihealueet tulisivat arvioiduksi mahdollisimman kattavasti.
- Arviointimenetelmien tulisi tuottaa ”lisäarvoa” oppilaan oppimisprosessista ja kehityksestä – ei tarjota pelkkää läpileikkausta yhden hetken tilanteesta.
- Arviointitietojen pohjaksi tulisi antaa tietoja mm. oppilaan oppimisympäristöstä ja ottaa huomioon oppimiseen vaikuttavat kotiin tai ympäristöön liittyvät tekijät.
- Inklusiivisten arviointimenettelyjen tulisi tarkastella myös yksittäisen oppilaan inklusiota tukevia tekijöitä, jotta laajempia luokkajärjestelyjä, koulua ja tukea koskevien päätösten tekemistä varten saadaan lisätietoja.

Inklusiivisten arviointimenettelyjen toimijat

- Inklusiivisiin arviointimenettelyihin voivat osallistua luokanopettajat, oppilaat, vanhemmat, luokkatoverit ja muut asianosaiset joko arvioijina tai osallistujina.
- Inklusiiviset arviointimenettelyt olisi kehitettävä arvioinnin eri sidosryhmien yhteistyönä yhteisten käsitteiden sekä arviointi- ja inklusionäkemyksen pohjalta.
- Arviointien tulisi tähdätä oppilaan osallistamiseen tarjoamalla oivalluksia omaan oppimiseen ja kannustusta ja motivointia tulevaan oppimiseen.
- Kaikilla oppilailla – niin erityistä tukea tarvitsevilla kuin heidän koulutovereillaan – on oikeus inklusiivisiin arviointimenettelyihin.

Inklusiivisten arviointimenettelyjen voidaan katsoa olevan tärkeä tavoite kaikille kasvatusalan päättäjille ja ammattilaisille. Inklusiivisten arviointimenettelyjen toteuttamiseen tarvitaan kuitenkin asianmukainen poliittinen viitekehys ja koulutoimen organisointi sekä tuen järjestämistä opettajille, joilta edellytetään myös myönteistä asennetta inklusioon.

Kaikki kehittämiskeskuksen hankkeen osallistujamaiden raportit sisältävät tärkeitä inklusiivisia arviointimenettelyjä edistäviä poliittisia ja käytännön näkökohtia. Nämä eri maiden tilanteita heijastelevat seikat voidaan ryhmitellä teemoihin inklusiivisten arviointimenettelyjen keskeisten toimijoiden tehtävien mukaan.

Seuraavissa osioissa kyseiset näkökohdat on kuvattu (kehystettyinä ja korostettuina) peruseriaatteina, joista kustakin on esitetty suosituksia inklusiivisiin arviointimenettelyihin osallistuville ammattiryhmille ja päättäjille.

4.2 Suosituksia yleisopetuksen luokanopettajille

Kaikissa osallistujamaissa luokanopettaja nähdään keskeisenä toimijana, joka varmistaa inklusiivisten arviointimenettelyjen toteutuksen yleisopetuksen kouluissa. Kehittämiskeskuksen hankkeessa kerättyjen tietojen pohjalta opettajan tehtävänkuva inklusiivisissa arviointimenettelyissä on selkeä.

Jos yleisopetuksen opettajien edellytetään toteuttavan inklusiivisia arviointimenettelyjä, heillä tulee olla asianmukainen asenne, koulutus, tuki ja resurssit.

Tähän periaatteeseen liittyvät suositukset voidaan ryhmitellä kuten alla.

Opettajan asenne

- Luokanopettajan asenne inklusioon ja arviointiin sekä inklusiivisiin arviointimenettelyihin on olennaisen tärkeä. Myönteisiä asenteita voidaan kannustaa asianmukaisella koulutuksella, tuella, resursseilla ja esimerkeillä onnistuneista

inklusiokäytännöistä. Opettajat tarvitsevat tämääntyypisiä myönteistä asennetta edistäviä esimerkkejä.

- Käytännön kokemusten, tuen ja koulutuksen tulisi kaikkien edistää opettajien myönteistä suhtautumista erilaisuuden kohtaamiseen opetuksessa; oppimisen ja arvioinnin väliseen suhteeseen; oikeudenmukaisuuteen ja yhtäläisiin oikeuksiin osallistua arviointeihin; kokonaisvaltaisen opetukselle tietoa tarjoavan ja muuhun kuin oppilaan heikkouksien tunnistamiseen keskittyvän arviointinäkömyksen kehittämiseen, sekä oppilaiden ja vanhempien osallisuuteen oppimis- ja arviointiprosessissa.

Opettajankoulutus

- Opettajien perus-, jatko- ja erikoistumisopintojen tulisi pyrkiä valmistamaan yleisopetuksen opettajia inklusiivisiin arviointimenettelyihin.
- Opettajankoulutuksen tulisi tarjota tietoa, joka selkeyttää inklusiivisten arviointimenettelyjen teoreettista taustaa ja perusteluja ja antaa käytännön esimerkkejä inklusiivisten arviointimenettelyjen toteutuksesta, menetelmistä ja -välineistä.
- Opettajankoulutuksen tulisi valmistaa opettajia käyttämään jatkuvaa arviointia työvälineenään. Sen tulisi ohjata opettajia asettamaan selkeitä ja konkreettisia oppimistavoitteita ja käyttämään arviointituloksia oppimisen etenemisen suunnittelun perustana kaikkien oppilaiden kohdalla. Koulutuksen tulisi tarjota opettajille ennen muuta tietoa ja välineitä HOJKS:n (tai vastaavan) ja jatkuvan arvioinnin välisen suhteen tehokkaaseen kehittämiseen.

Opettajille tarjottavat voimavarat ja tuki

- Inklusiivisten arviointimenettelyjen tehokas toteuttaminen edellyttää, että opettajat voivat toimia joustavassa kouluympäristössä, joka tarjoaa riittävästi tukea ja resursseja.
- Opettajien mahdollisuus toimia yhteistyö- ja suunnittelutiiminä sekä jakaa kokemuksia keskenään tukee inklusiiokehitystä yleensä ja etenkin arviointimenettelyjen osalta.
- Koulun, opetustiimien ja yksittäisten luokanopettajien tulisi suunnitella ja tukea mahdollisuuksia ottaa oppilaat, vanhemmat ja vertaisryhmät mukaan jatkuvaan arviointiin.
- Tukitarpeen tunnistamiseksi tehtyjen asiantuntija-arviointien tiedot



tulisi tarjota opettajille käytännön opetustyössä hyödynnettävässä muodossa. Tärkein tapa tämän varmistamiseen on ottaa opettajat täysivaltaisina mukaan monialaisiin asiantuntija-arviointeihin.

- Opettajat tarvitsevat tietoa hyvistä inklusiivisista arviointimenettelyistä ja -käytännöistä sekä käytännön esimerkkejä innovatiivisista käytännöistä.
- Opettajat tarvitsevat erilaisia arviointivälineitä ja resursseja, esimerkiksi päiväkirjoja ja kansioita, sekä aineistoa muiden kuin tiedollisten aineiden arvioinnin, itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin kehittämiseen.
- Jotta opettajat voisivat toteuttaa inklusiivisia arviointimenettelyjä ja osallistua sen edellyttämään yhteistoimintaan, opettajat tarvitsevat jousto(j)a opetustehtäviinsä ja aikaa arviointeihin liittyviin tehtäviin.

4.3 Suositukset koulutuksen järjestäjille

Luokanopettajan tehtävien lisäksi myös koulujen toiminnan järjestäminen on olennaisen tärkeää inklusiivisille arviointimenettelyille. Kehittämiskeskuksen hankkeessa kerättyjen tietojen pohjalta:

Jotta yleisopetuksen kouluissa voitaisiin toteuttaa inklusiivisia arviointimenettelyjä, niissä tulisi edistää inklusiivista toimintakulttuuria sekä suunnitella, miten inklusiiviset arviointimenettelyt toteutetaan ja organisoidaan asianmukaisesti.

Inklusiivisia arviointimenettelyjä tukevan koulutuksen järjestämisessä on otettava huomioon seuraavassa esitettäviä asioita.

Koulun organisaatiokulttuurin on oltava sellainen, että se edistää inklusiivisuutta yleensä ja erityisesti inklusiivisia arviointimenettelyjä.

- Opettajien ja koulujen johtajien inklusiivisuutta edistävä näkemys johtaa opetuksen – ja arviointikäytäntöjen – tarkistamiseen ja uudelleenjäsentämiseen kaikkien oppilaiden koulutuksen hyväksi.
- Koko organisaation tulisi jakaa näkemys siitä, että osallistaminen voidaan toteuttaa toimivasti vain koulua kehittämällä.
- Koulukohtaisissa koulutusmuutoksissa tulisi keskittyä

-
- vastaamaan kaikkien – ei ainoastaan erityistä tukea tarvitsevien – oppilaiden tarpeisiin.
- Koulun henkilöstön tulisi pyrkiä kehittämään myönteistä koulusajattelua ja -kulttuuria perustuen näkemykseen, jonka mukaan tehokas arviointi tukee tehokasta koulutusta ja koulun kehittämistä.
 - Koulun henkilöstön tulisi pitää arviointia olennaisena osana opetusta ja oppimista ja koko henkilöstön tulisi olla vastuussa siitä, että koulun arviointimenettelyihin mahdollisesti sisältyvät erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin liittyvät arvioinnin esteet tunnistetaan ja poistetaan.
 - Henkilöstöllä tulisi olla yhteisymmärrys siitä, että aktiivinen osallistuminen arviointiin on kaikkien oppilaiden – niin erityistä tukea tarvitsevien kuin muidenkin – ja heidän vanhempiensa oikeus.

Inklusiivisten arviointimenettelyjen suunnittelu

- Henkilöstön tulisi pyrkiä tunnistamaan kouluympäristön ja koulun arviointimenettelyjen piirteet, jotka edistävät tai estävät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arvioimista.
- Koko koululle tulisi laatia ja toteuttaa kaikkia oppilaita – niin erityistä tukea tarvitsevia kuin muitakin – koskeva arviointipolitiikka. Suunnitelmassa tulisi esittää menettelyjä arviointia, raportointia ja oppilaiden edistymisen seuraamista varten sekä menettely koko toiminnan arvioimiseen. Siinä tulisi myös selvästi esittää, miten löydetään tasapaino arviointitulosten virallisen ulkoisen raportoinnin vaatimusten ja kaikkien oppilaiden (etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden) oppimisprosessin edistämisen välille.
- Koulun henkilöstön tulisi saada asianmukaista arviointimenetelmäkoulutusta, johon sisältyy arviointitekniikkaosuus sekä koulutusta erityyppisten koulutuksellisten ja hallinnollisten arviointien toteuttamisesta ja tulosten tulkitsemisesta.
- Opettajilla tulisi olla käytössään laaja valikoima arviointimenetelmiä ja -välineitä (tieto- ja taitoaineiden sekä sosiaalisten taitojen arviointiin) monenlaisiin ympäristöihin (ei pelkästään luokka- ja kouluympäristöihin).



Joustavat järjestelyt

- Koulujen tulisi pyrkiä takaamaan resurssit ja tehtävien jousto, joilla edistetään opettajien, vanhempien, ulkoisten tukipalvelujen ja koulujen tarkastusjärjestelmien ammattilaisten välistä yhteistyötä, kumppanuutta ja tehokasta tiedonvälitystä.
- Opettajilla tulisi olla vertaistukistrategiat myönteisten kokemusten jakamista ja keskinäisiä yhteisiä pohdiskeluja sekä arviointitietoja koskevia keskusteluja varten.
- Koko henkilöstön tulisi työskennellä oppilaiden oppimisprosessin yksilöllistämiseksi siten, että oppilaat itse osallistuvat aktiivisesti arviointiin ja oppimistulosten osoittamisessa tarvittavien tietojen keräämiseen ja tallentamiseen sekä henkilökohtaisten oppimistavoitteidensa suunnittelemiseen.
- Koulujen tulisi aktiivisesti edistää oppilaiden erilaisia oppimistapoja heijastelevia erilaisia arviointitapoja ja tarjota erilaisia keinoja osoittaa osaaminen. Tällainen lähestymistapa edellyttää, että opettajilla on koulun piirissä mahdollisuus joustavasti päättää, mitä arvioidaan ja milloin, ja että opettajilla on käytettävissään oppilaiden ensisijaisia kommunikointitapoja vastaavia arviointimenetelmiä.
- Koulujen johtohenkilöillä on ratkaiseva asema – heillä on lopullinen vastuu inklusiivisten arviointimenettelyjen käytännön toteutuksesta. Rehtorien ja koulujen johtajien tulisi saada tähän tehtävään tehokasta tukea ulkoisilta tahoilta sekä alueellisista ja kansallisen tason arviointipolitiikoista.

4.4 Suositukset asiantuntija-arviointitiimien jäsenille

Kaikissa osallistujamaissa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen eri osa-alueiden arvioimisessa käytetään eri alojen asiantuntijoista koostuvia monialaisia arviointitiimejä. Tiimien jäsenten erikoisalut vaihtelevat maittain, ja tiimien jäsenten asiantuntemusta voidaan käyttää oppilaan koulutuksen eri vaiheissa niin erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa kuin jatkuvan arvioinnin yhteydessäkin.

Kehittämiskeskuksen hankkeessa kerättyjen tietojen pohjalta pääperiaate on:

Kaikkien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arviointiin osallistuvien asiantuntijoiden työn tulisi hyödyttää opetuksen inklusiivisia arviointimenettelyjä.

Tämän periaatteen mukaiset suositukset asiantuntijoille ovat:

- Eri alojen asiantuntijoiden tulisi nähdä itsensä tasavertaisina osallistujina arviointiin muiden toimijoiden rinnalla. Tämä tarkoittaa sitä, että heidän tulisi toimia yhteistyössä oppilaan, tämän perheen ja luokanopettajan kanssa.
- Monialaisten asiantuntijatiimien tulisi toimia yhteistyössä ja monitieteellisesti. Oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaavan inklusion edistäminen toteutuu parhaiten yhteistyönä ja kaikkien inklusiiviseen opetukseen osallistuvien tahojen yhteisten oppimiskokemusten kautta.
- Riippumatta asiantuntijatiimien asiantuntijoiden erikoisaloista (lääketiede, psykologia ja/tai sosiaali-ala) heidän tulisi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arvioinnissa käyttää mieluummin laadullisia kuin vain määrällisiä menetelmiä, perustaa arvionsa näkemykseen, jonka mukaan arviointi on osa laajempaa oppimisprosessia, ja tarjota tietoa oppimisen ja opetuksen tarpeisiin.
- Monialaisten asiantuntijatiimien jäsenten tulisi varmistaa, että asiantuntija-arviossa ei keskitytä ainoastaan tarkan ”diagnoosin” tarpeeseen, vaan pidetään mielessä myös diagnoosista usein seuraavaan oppilaan leimautumiseen ja luokitteluun liittyvät haitat.

4.5 Arviointipolitiikkaan liittyvät suositukset

Kaikissa maissa on säädöksiä, periaatteita tai ohjeita, jotka ohjaavat erityyppisiä inklusiivisissa yleisopetuksen oppimisympäristöissä tehtäviä arviointeja. Sen varmistaminen, että kaikki politiikat tukevat inklusiivisia arviointimenettelyjä, on tärkeää kaikissa osallistujamaissa, joten pääperiaate on:

Kaikkien arviointeihin liittyvien koulutuspolitiikkojen – niin yleisten kuin erityisopetusta koskevien – tulisi pyrkiä edistämään inklusiivisia arviointimenettelyjä ja ottaa huomioon kaikkien syrjäytymisvaarassa olevien, myös erityistä tukea tarvitsevien, oppilaiden tarpeet.

Tähän periaatteeseen liittyvät suositukset voidaan ryhmitellä kolmeen pääryhmään.

Arvioinnin tarkoitus

Miksi oppilaita arvioidaan, kuka arvioi ja miten tuloksia käytetään, ovat kysymyksiä, joita päättäjät ja alan ammattilaiset pohtivat eri maissa. Jotta inklusiivisilla arviointimenettelyillä olisi tukena toimivaa politiikkaa, päättäjien ja alan ammattilaisten tulisi tunnustaa inklusiivisten arviointimenettelyjen perimmäiseksi tavoitteeksi kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen edistäminen riippumatta siitä, mihin tarkoituksiin eri arviointimenettelyjä maissa käytetään.

Tämä merkitsee sitä, että:

- kaikilla oppilailla tulisi olla oikeus osallistua kaikkiin arviointeihin ja kaikilla oppilailla, myös erityistä tukea tarvitsevilla, tulisi olla oikeus tulla arvioituksi
- kaikkien arviointimenettelyjen tulisi auttaa opettajia tukemaan oppilaiden oppimista ja kaikkien arviointimenettelyjen tulisi liittyä koulun opetussuunnitelmaan ja oppilaan HOJKS:iin tai muulla tavoin asetettuihin tavoitteisiin sekä pyrkiä osoittamaan opittu kaikkien oppilaiden kohdalla käyttäen erilaisia tapoja
- koulutusstandardeja tulee evaluoida mutta yhden hetken pysäytyskuvanomaisia arviointitietoja ei pidä käyttää perusteena yksittäisiä oppilaita, opettajia, kouluja, rahoituspolitiikkaa tai resursointia koskevissa päätöksissä
- tukea, koulutuspaikkoja ja erityiseen tukeen tarvittavia lisäresursseja jaettaessa erityisen tuen tarpeen tunnistamis- tai diagnosointitietojen tulee olla saatavilla, mutta ne eivät saa olla päätöksen ainoa peruste
- käytettävien kansallisten testien tulosten tulisi pyrkiä tarjoamaan ”lisäarvoa” päättäjille, nostaa opettajien ja vanhempien oppimiselle asettamia odotuksia sekä auttaa kouluja ja opettajia parantamaan käytäntöjään
- koulujen tuloksia tulisi evaluoida käytäntöjen perusteella sekä arvioimalla yksittäisten oppilaiden edistymistä pitkällä aikavälillä (”lisäarvo”)
- jos yksittäisten oppilaiden arviointitietoja käytetään järjestelmän evaluoinnissa (kuten luokan edistymisen evaluoinnissa), on samalla kuitenkin pidettävä huoli siitä, että mahdollisuudet

-
- hyödyntää arviointia formatiivisesti eivät vääristy tai unohdu kokonaan
- kaikkien arviointimenettelyjen tavoitteista ja tarkoituksista tulisi tiedottaa selvästi oppilaille ja heidän vanhemmilleen, jotta arviointi nähtäisiin myönteisenä prosessina, joka tuo esiin yksittäisten oppilaiden edistymisen ja saavutukset.

Arviointipolitiikkojen ja -ohjeiden painopiste

Koulutuspolitiikkojen, joilla pyritään edistämään inklusiivisia arviointimenettelyjä, tulisi:

- kuulua inklusiota tukevan lainsäädännön, rahoituksen ja resursoinnin piiriin ja liittyä selkeästi laajempiin erityisopetusta ja inklusiivisuutta koskevaan politiikkaan
- evaluoida ja tunnistaa hyviä käytäntöjä ja hyödyntää sitten niitä opetuksen, oppimisen ja inklusiivisia arviointimenettelyjä koskevien linjausten kehittämisessä
- perustua harkintaan ja näkemykseen kansallisen ja paikallisen arviointivastuun hajauttamisen vaikutuksista, välttää byrokraattisia arviointimenettelyjä sekä tukea koulujen itsemääräämisoikeutta inklusiivisten arviointimenettelyjen toteuttamisessa
- tarjota kouluille tietoa ja opastusta mahdollisuuksista käyttää arviointitietoja, etenkin kansallisen tason seurantaan varten kerättyjen standardisoitujen arviointien tuloksia, kaikkien oppilaiden, myös erityistä tukea tarvitsevien, koulutustarjonnan ja -käytäntöjen parantamiseen
- pyrkiä edistämään kaikkien oppilaiden tehokasta oppimista käyttämällä arviointia olennaisena oppilaiden edistymisen seurannan välineenä, joka tarjoaa tietoa myös opetussuunnitelmien ja koulutustarjonnan suunnitteluun
- välttää edistämästä määrällisten arviointimenetelmien käyttöä kouluissa kannustaen erityyppisten arviointimenettelyjen, -menetelmien ja -välineiden käyttöä opettajien ja asiantuntijatiimien tekemissä arvioinneissa.

Joustavat, inklusiiviset arviointimenettelyjä tukevat rakenteet

Arviointipolitiikkojen painopistettä koskevien suositusten perusteella voidaan esittää seuraavat neljä keskeistä suositusta inklusiivisia arviointimenettelyjä tukevien rakenteiden osalta.

- Päättäjien tulee evaluoida inklusiivisia arviointimenettelyjä




edistävän politiikan resurssitarpeet ja toimia havaintojensa mukaan. Opettajat tarvitsevat oikeat välineet arviointien tehokkaaseen toteuttamiseen, minkä lisäksi päättäjien tulee ottaa huomioon aika ja resurssit, joita inklusiivisten arviointimenettelyjen tehokas toteutus edellyttää opettajilta, kouluilta ja tukihenkilöstöltä.

- On otettava huomioon se riski, että jotkut opetuksesta päättävät tahot ja johtohenkilöt saattavat tulkita inklusion tarkoittavan sitä, että asiantuntijoiden osuutta tulisi karsia ja sen painoarvoa kenties vähentää. Asiantuntijoiden toiminta ja tehtävät tulisi sisällyttää inklusiiviseen arviointijärjestelmään yleisen arviointimallin osana.
- Tehokkaiden tukipalveluiden järjestäminen kouluille on olennaisen tärkeää ja edellyttää koulutus- ja muiden palveluiden ja monialaiseen arviointiin osallistuvien keskustusten yhteistyön ja -toiminnan mahdollistavien tukirakenteiden luomista. Tarjottavan tuen ja palvelujen tehokkuuden tarkastelu kaikkien arviointiprosessiin osallistuvien toimijoiden näkökulmasta on tärkeä osa tätä yhteistyötä.
- Opettajille ja tukihenkilöstöön kuuluville asiantuntijoille tulisi tarjota asianmukaista koulutusta inklusiivisista arviointimenettelyistä. Inklusiivisiin arviointeihin osallistuvalla henkilöstöllä tarjottavista perustiedoista ja taidoista sekä ammatillista jatkokoulutuksesta tulisi olla selkeä politiikka. Keskeistä on se, että koulutus keskittyy arviointiin ongelmanratkaisun välineenä eikä keinona tunnista oppilaiden heikkouksia ja vajavuuksia, joka saattaa jopa estää inklusion toteutumisen. Koulutuksen tulisi keskittyä arviointiin olennaisena oppimisen tuen välineenä, jolla tunnistetaan oppilaiden vahvuuksia ja kykyjä.

4.6 Yhteenveto

Edeltävissä osioissa kuvatuilla suosituksilla pyritään tuomaan esiin niitä poliittisten linjausten ja käytäntöjen keskeisiä näkökohtia, joita inklusiiviset arviointimenettelyt edellyttävät alemman perusasteen yleisopetuksessa. Tavoitteena on kannustaa päättäjiä ja alan ammattilaisia keskusteluun ja lisätä heidän tietoisuuttaan inklusiivisten arviointimenettelyjen avaintekijöistä.

Suosituksilla valotetaan sitä, miten arviointeja voidaan käyttää



kaikkien oppilaiden oppimisen tukemiseen alemman perusasteen yleisopetuksessa. Päättäjien ja alan ammattilaisten tulisi perehtyä niihin perusteellisesti, mikäli arvioinnista halutaan oppimista inklusiivisissa oppimisympäristöissä aidosti edistävä eikä sitä ehkäisevä menettely.

Vaikka kehittämiskeskuksen tutkimuksessa onkin keskitytty perusopetukseen, inklusiivisten arviointimenettelyjen peruseriaatteita, tavoitteita ja päämääriä voidaan oletettavasti soveltaa myös muihin koulutuksen osa-alueisiin, kuten varhaislapsuuden erityiseen tukeen ja perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen. Arviointien painotukset ja menetelmät voivat vaihdella, mutta edellä kuvatut peruseriaatteet pätevät kaikkiin inklusiivisiin opetusympäristöihin.



5. LOPPUKOMMENTIT

Näkemykset arvioinnista on muuttunut viime vuosina merkittävästi useimmissa Euroopan maissa, ja erityisesti käsitys arvioinnin päätarkoituksesta on muuttunut nopeasti. Myös näkemys erilaisten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisesta on muuttunut, koulutustavoitteiden ja -ohjelmien painopiste on siirtynyt ja, mikä tärkeintä, on alettu nähdä pelkkään ”testaamiseen” keskittyvän arviointinäkömyksen heikkoudet. Näiden muutosten ohella myös eri ryhmät – päättäjät, vanhemmat ja jopa tiedotusvälineet – ovat kiinnostuneet koulutusarviointien tuloksista, joskaan eivät aina arviointiprosessista.

Yksittäisten oppilaiden erillisen tarkastelun sijasta on alettu nähdä oppilaan oppiminen yhteydessään. Samalla myös arviointiprosessi on edennyt yleisopetuksen ulkopuolisten ammattilaisten toteuttamasta yhden hetken tilannetta kuvaavasta pysäytyskuvasta kohti jatkuvaa prosessia, jossa ovat mukana kaikki opettajat, vanhemmat ja oppilaat itse ja jossa opittujen sisältöjen lisäksi merkitystä on myös sillä, miten oppiminen tapahtuu.

Myös työtavat, menetelmät ja välineet sekä arviointien osallistujarakenteet ovat kehittyneet sen myötä, että arvioinnit on alettu nähdä olennaisena osana opetus- ja oppimisprosessia. Huolimatta näistä edistysaskeleista, kaikki arviointien mahdolliset kielteiset vaikutukset eivät ole täysin kadonneet, sillä käytetyt arviointimenetelmät eivät aina välttämättä sovi arvioinnin tarkoitukseen tai arviointitietoja voidaan tulkita ja käyttää koulutus päätöksissä tavalla, joka ei kaikilta osin ota huomioon arvioinnin alkuperäistä tarkoitusta tai yhteyttä.

Maiden koulutusjärjestelmien yleiset jännitteet vaikuttavat myös osallistavista arviointimenettelyistä käytäviin keskusteluihin. UNESCO:n vuonna 1996 julkaisemassa raportissa *Learning: the Treasure Within* tunnustetaan seitsemän jännitettä 21. vuosisadan opetuksessa. Näistä ainakin kolme liittyy arviointikysymyksiin, ja ne ovat edelleen ajankohtaisia ja kaipaavat pohdintaa.

Jännitteet pitkän ja lyhyen aikavälin koulutuskysymysten välillä. Joskus voi ilmetä paineita löytää nopeita vastauksia ja helppoja ratkaisuja ongelmiin, jotka edellyttävät pitkän aikavälin strategisia

muutoksia. Oppilasarviointien tulosten käyttö koulutusstandardien seurantaan on esimerkki siitä, että muutospaineet voivat johtaa linjauksiin ja käytäntöihin, jotka eivät välttämättä perustu näyttöihin.

Kilpailun ja tasavertaisten mahdollisuuksien väliset jännitteet. Kilpailua, jonka tavoitteena on motivoida ja kannustaa, tulee tasapainottaa tasavertaisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävällä yhteistyöllä. Oppilaiden arviointi voi perustua kilpailuttamiseen tai inklusion edistämiseen yhteistyöllä ja yhteisillä oppimiskokemuksilla.

Tiedon määrän kasvun ja yksilön omaksumiskyvyn väliset jännitteet. Opetussuunnitelman tulee kattaa oppilaan tarvitsemat tiedot ja mahdollisuudet oppia oppimaan. Arviointi on tärkeä työväline opettajalle määritettäessä sekä oppilaiden oppimistavoitteita että toimivimpia oppimistapoja.

Toivomme, että tästä yhteenvetoraportista selviää, miten mainittuja jännitteitä voidaan lievittää. Lisäksi toivomme, että tämä raportti onnistuu esittämään, miten inklusiiviset arviointimenettelyt voivat olla opettajille ja muille alan ammattilaisille olennaisen tärkeä kaikkien inklusiivisten oppimisympäristöjen oppilaiden onnistunutta oppimista edistävä väline.

Kehittämiskeskuksen hankkeen keskeinen viesti on, että inklusiivisen arviointikäytännön tulisi toimia mallina yleiselle arviointikäytännölle. Inklusiivisten arviointikäytäntöjen toteuttaminen johdattaa opettajat, koulujen johtohenkilöt, muut opetusalan ammattilaiset ja päättäjät tarkastelemaan ja jäsentämään uudella tavalla opetus- ja oppimismahdollisuuksia kaikkien oppilaiden koulutuksen hyväksi.

Kehittämiskeskuksen arviointihankkeen osallistujamaiden raporttien keskeisistä sisällöistä voidaan tehdä seuraava yleinen päätelmä:

Inklusiivisten arviointimenettelyjen periaatteet tukevat kaikkien oppilaiden opetusta ja oppimista. Innovatiiviset inklusiiviset arviointikäytännöt ovat esimerkkinä kaikille oppilaille soveltuvista hyvistä arviointikäytännöistä.

LÄHTEET

Meijer, C.J.W. (toim.) (2003). **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries.** (Erityisopetus Euroopassa 2003 – nykysuuntauksia 18 Euroopan maassa). Middelfart, Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2005). **Assessment Issues in non-European Countries - A brief Review of Literature.** Ladattavissa osoitteesta www.european-agency.org/site/themes/assessment.

Keeves, J. P. (1994). National examinations: design, procedures and reporting. **Fundamentals of Educational Planning No. 50.** UNESCO International Institute for Educational Planning, Pariisi.

Madaus, G.F. (1988). **The influence of testing on the curriculum.** Julkaisussa: Tanner, L. (toim.). *Critical issues in curriculum* (s. 83–121). University of Chicago Press, Chicago.

Peacey, N. (2006). **Reflections on the Seminar.** Esitys kehittämiskeskuksen arviointihankkeen tapaamisessa, 20.5.2006, Wien.

UNESCO (1994). **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.** (Salamančan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöstä). UNESCO, Pariisi.

UNESCO (1996). **Learning: the Treasure Within.** UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO, Pariisi.



LIITE

Arviointien tehtävä kansallisessa koulutuspolitiikassa

Seuraavassa taulukossa esitetään yhteenveto arviointien tehtävistä kansallisessa koulutuspolitiikassa.

Maa	Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen	Jatkuva arviointi	Summaatiivinen arviointi	Yleisten koulutusstandardien seuranta
Alankomaat	✓		✓	
Belgian flaaminkielinen yhteisö	✓	✓		
Belgian ranskan-kielinen yhteisö	✓	✓		
Espanja	✓	✓		
Islanti	✓	✓		✓
Iso-Britannia (Englanti)	✓	✓	Otetaan käyttöön	✓
Italia	✓	✓	✓	✓
Itävalta	✓		✓	Valmisteluvaiheessa
Kreikka	✓	✓		
Kypros	✓	✓		
Latvia	✓			✓
Liettua	✓	✓		✓
Luxemburg	✓		✓	
Norja	✓	✓	✓	
Portugali	✓	✓		✓
Puola	✓	✓	✓	✓
Ranska	✓	✓	✓	✓
Ruotsi	✓	✓	✓	✓
Saksa	✓	✓	✓	Valmisteluvaiheessa
Sveitsi	✓		✓	Valmisteluvaiheessa
Tanska	✓			Valmisteluvaiheessa
Tšekin tasavalta	✓	✓		Valmisteluvaiheessa
Unkari	✓		✓	Valmisteluvaiheessa
Viro	✓	✓		✓



SANASTO

Tämä sanasto on laadittu hankkeen asiantuntijoiden kanssa hankkeen kuluessa käytyjen keskustelujen pohjalta. Sanastoon on koottu hankkeessa käytettyjä työmääritelmiä. Monien termien kohdalla kuvaukset ovat kompromisseja, sillä joitain termejä käytetään eri tavoin eri kielissä ja eri maissa.

Arviointi (Assessment) – Oppilaan arvioinnilla tarkoitetaan opettajien ja muiden oppilaan koulutukseen osallistuvien henkilöiden järjestelmällisesti keräämää ja käyttämää tietoa oppilaan tasosta ja kehityksestä oppimisen eri alueilla (tiedollinen, taidollinen ja sosiaalinen).

Arvioinnin mukauttaminen/sopeuttaminen/ muokkaaminen (Assessment accommodation/adaptation/modification) – Arvioinnin tai testin toteutuksen tai soveltamistavan muuttaminen. Arvioinnin mukauttamisella pyritään tarjoamaan erityistä tukea tarvitseville oppilaille mahdollisuus osoittaa tietonsa tai taitonsa poistamalla arviointimenetelmien mahdolliset rakenteelliset esteet (esimerkiksi lukemalla kirjoitetut kysymykset ääneen heikkonäköisille oppilaille).

Asiantuntijoiden (monialaiset) arviointitiimit (Specialist or multi-disciplinary assessment teams) – Asiantuntijatiimeissä on eri erikoisalojen (kasvatus, psykologia, sosiaaliala, terveydenhuolto jne.) asiantuntijoita, jotka kykenevät arvioimaan oppilasta eri näkökulmista. Näin asiantuntijatiimi voi antaa laaja-alaista ja monitieteellistä arviointitietoa aineistoksi oppilaan oppimisurasta päätettäessä.

Diagnosointi (Diagnosis) – Erityinen arviointitiedon käyttötapa tai tavoite, joka keskittyy oppilaan yhden tai useamman toiminta-alueen vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen. Diagnosoinnissa on usein kyse lääketieteellisen tiedon keräämisestä ja tulkitsemisesta, mutta myös koulutuksellisia 'diagnooseja' tehdään. Diagnosointi on usein osa alkuvaiheen erityisen tuen tarpeen tunnistamisprosessia.

Evaluointi (Evaluation) – Opettajan tai muun ammattilaisen suorittama kaikkien opetus- ja oppimisprosessiin kuuluvien tekijöiden tarkastelu etenemisestä päätettäessä. Evaluointiin voi sisältyä myös oppilaan oppimisen arviointi.

Jatkuva arviointi (On-going assessment) – Jatkuvaa arviointia toteuttavat usein luokanopettaja ja tämän kanssa yhteistyötä tekevät opetusmenetelmistä ja oppimistuloksista päättäjille tiedottavat asiantuntijat opetustilanteessa. *Formatiivinen arviointi (Formative assessment)* viittaa jatkuvaan arviointiin.

Mittaaminen (Measurement) – Mittaamisella viitataan arviointien yhteydessä numeerisiin määreisiin (pistemäärä, tulos tai arvosana). Yleensä mittaamisella viitataan mahdollisuuteen verrata oppilaiden tuloksia keskenään.

Opetussuunnitelmaan perustuva arviointi (Curriculum based assessment) – Opetussuunnitelmiin keskittyvä arviointi, joka tarjoaa opettajille tietoa oppilaiden oppimisprosessista ja opetusohjelmiin liittyvistä vaikeuksista oppimistarpeita ja opetustapoja koskevan päätöksenteon tueksi.

Oppimisen arviointi (Assessment for learning) – Monissa maissa ilmaisu viittaa yleisesti laadullisiin arviointimenettelyihin, jotka tarjoavat tietoa opetusmenetelmiä ja oppilaan oppimisen etenemistä koskevien päätösten pohjaksi. Nämä menettelyt toteuttaa usein luokanopettaja yhteistyössä asiantuntijoiden kanssa opetustilanteessa. Englannissa ilmaisulla on erikoismerkitys: arvioinnin uudistusryhmä (Assessment Reform Group 2002) määrittelee oppimisen arvioinnin seuraavasti: ”*oppimisen näyttöjen hankkimis- ja tulkitsemisprosessi, jonka perusteella oppijat ja opettajat määrittävät, mihin oppija on edennyt oppimisessaan, mihin oppimisen tulisi edetä ja miten tavoitteeseen voidaan parhaiten päästä.*”

Perustason arviointi (Baseline assessment) – Ensimmäinen joko yleinen tai tietyn toiminnan arviointi oppilaan senhetkisten vahvuuksien ja heikkouksien määrittämiseksi. Perustason arviointi tehdään usein opetuksen tai opetusohjelman alussa alkutoimenpiteenä, jonka avulla voidaan arvioida myöhempää edistymistä.

Prosessilähtöinen arviointi (Process oriented assessment) – Arviointi, jonka tavoitteena on kehittää oppilaan oppimista oppimisympäristön parannusten tai muutosten avulla. Tämän tyyppisiin arviointeihin liittyvät menetelmät ovat yleensä oppilaskeskeisiä, esimerkiksi

haastatteluja tai kansioita.

Seulonta (Screening) – Seulonnalla tunnistetaan alustavasti oppilaat, joilla on riski kohdata tulevaisuudessa vaikeuksia jollain tietyllä alueella ja joiden kohdalla puuttuminen voi siksi olla ensisijaisen tärkeää. Seulontaan osallistuvat kaikki oppilaat, joten siinä käytetään yleensä nopeita, helposti suoritettavia testejä ja helposti tulkittavia mittareita. Seulonta on usein ensimmäinen vaihe kohti yksityiskohtaisempaa arviointia, kuten diagnosoivaa testausta.

Standardoidut arvioinnit (Standardised assessment) – Määrällisen tiedon kerääminen oppilaan saavutuksista vakiomuotoisilla testeillä ja arvosteluasteikolla. Testit ja arvosana-asteikot on standardoitu testaamalla laajoja oppilasmääriä, minkä ansiosta ne ovat luotettavia eli tuottavat säännönmukaisesti samankaltaisia tuloksia ja valideja eli mittaavat sitä mitä pitääkin.

Summatiivinen arviointi (Summative assessment) – Kertaluonteinen arviointi, jolla saadaan pysäytyskuva oppilaan tasosta verrattuna opinto-ohjelmaan. Yleensä summatiivinen arviointi tehdään kauden tai opinto-ohjelman lopussa. Yleensä summatiiviset arvioinnit ovat määrällisiä ja niissä annetaan arvosana, jonka avulla oppilaan saavutuksia voidaan verrata muiden oppilaiden tasoon. Summatiivisiin arviointeihin liittyy usein käsite *tuotelähtöinen arviointi (product oriented assessment)*.

Tarvelähtöinen arviointi (Needs based assessment) – Päätöksentekoprosessi, jossa arvioija arvioi oppilaan oppimisvaikeuksia pyrkien löytämään selityksiä ongelmille ja antaa sen perusteella suosituksia kyseisten ongelmien ratkaisutavoista. Suosituksia käytetään usein henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimisessa.

Testaus (Testing) – Yksi oppilaiden tietyn alueen osaamisen arvioimiseen käytettävä menetelmä. Testit ovat seikkaperäisiä, liittyvät erityisiin olosuhteisiin ja niitä käytetään erityisissä tarkoituksissa.

Tunnistaminen (Initial identification) – Oppilaan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen. Tunnistaminen johtaa järjestelmälliseen tiedonkeruuseen, jonka pohjalta voidaan laatia profiili oppilaan



vahvuuksista, heikkouksista ja tarpeista. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen voi liittyä muihin arviointimenettelyihin, ja siihen voi osallistua asiantuntijoita myös yleisopetuksen ulkopuolelta, mm. terveysalan ammattilaisia. Useimmissa maissa erityisen tuen tarpeen tunnistamiselle on omat lakisääteiset menettelynsä.

AINEISTOA TOIMITTANEET

Kehittämiskeskuksen edustajiston ja kansallisten koordinaattorien (joiden yhteystiedot löytyvät osoitteesta www.european-agency.org/site/national_pages/index.html) lisäksi haluamme kiittää seuraavia hankkeeseen nimettyjä asiantuntijoita osallistumisesta maaporttien ja tämän yhteenvetoraportin laatimiseen:

ALANKOMAAT	Ms. Noëlle Pameijer Mr. Sip Jan Pijl	noelle.pameijer@xs4all.nl s.j.pijl@rug.nl
BELGIA (flaaminkielinen yhteisö)	Ms. Inge Placklé Ms. Jetske Strijbos	inge.plackle@xios.be jetske.strijbos@xios.be
BELGIA (ranskankielinen yhteisö)	Mr. André Caussin Ms. Danielle Choukart	andre.caussin@cfwb.be danielle.choukart@cfwb.be
ESPANJA	Ms. M ^a Luisa Arranz Mr. Victor Santiuste Bermejo Ms. Victoria Alonso	mlarranz@yahoo.es victorsantiuste@med.ucm.es victorialonso@wanadoo.es
ISLANTI	Ms. Þóra Björk Jónsdóttir Mr. Arthúr Morthens	thorabj@skagafjordur.is arthur@reykjavik.is
ISO-BRITANNIA (Englanti)	Mr. John Brown Ms. Tandi Clausen- May	brownj@qca.org.uk t.clausen-may@nfer.ac.uk
ITALIA	Mr. Pasquale Pardi Ms. Lina Grossi	pasquale.pardi@istruzione.it lgrossi@invalsi.it
ITÄVALTA	Mr. Peter Friedle Mr. Wilfried Prammer	p.friedle@tirol.gv.at spz-uu@aon.at
KREIKKA	Ms. Mara Pantazopoulou Ms. Maria Palaska	grssgraf33@sch.gr mpalask@sch.gr
LATVIA	Ms. Anitra Irbe Ms. Solvita Zarina	anitra.irbe@isec.gov.lv solvita.z@inbox.lv
LIETTUA	Ms. Laimutė Motuzienė Ms. Ramutė Skripkienė	laimute.motuziene@sppc.lt ramute.skripkiene@spc.smm.lt



LUXEMBURG	Ms. Joëlle Faber Mr. Lucien Bertrand	joelle.faber@srea.etat.lu lubert@pt.lu
NORJA	Ms. Yngvild Nilsen Mr. Bjarne Øygarden	yngvild.nilsen@ude.oslo.kommune.no bjarne.oygarden@utdanningsdirektoratet.no
PUOLA	Ms. Jadwiga Brzdak Ms. Anna Janus	jbrzdak@oke.jaworzno.pl annajanuska@poczta.onet.pl
PORTUGALI	Ms. Teodolinda Silveira Ms. Margarida Marques	linda.silveira@netvisao.pt margaridaecae@portugalmail.pt
RUOTSI	Ms. Ulla Alexandersson Mr. Staffan Engström	ulla.alexandersson@ped.gu.se Staffan.Engstrom@skolverket.se
SVEITSI	Ms. Annemarie Kummer Mr. Reto Luder	annemarie.kummer@szh.ch reto.luder@phzh.ch
TANSKA	Mr. Niels Egelund Mr. Martin Wohlers Mr. Preben Siersbæk	Egelund@dpu.dk martin.wohlers@post.opasia.dk siersbaek@uvm.dk
TŠEKIN TASAVALTA	Mr. Jasmin Muhić Ms. Věra Vojtová Ms. Zuzana Kaprová	muhicj@ippp.cz Vojtova@ped.muni.cz kprovaz@msmt.cz
UNKARI	Ms. Zsuzsa Hámoriné-Váczy Ms. Mária Kőpatakiné-Mészáros	zsuzsa.vaczy@om.hu kopatakim@oki.hu

Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä – Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan ammattilaisille -yhteenvertaamorisportissa esitellään Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen arviointiprojektin ensimmäisen vaiheen keskeiset tulokset. Raportti perustuu 23 maan arviointipolitiikan ja -käytäntöjen kuvaukseen.

Hankkeessa keskityttiin opetusta ja oppimista varten tietoa tuottaviin arviointeihin perusopetuksen alempien luokkien inklusiivisissa oppimisympäristöissä. Raportissa käsitellään arviointeja koskevaa lainsäädäntöä ja poliittisia linjauksia sekä niiden arviointikäytäntöjä sääteleviä vaikutuksia. Raportissa pohditaan myös sitä, miten ongelmakeskeisestä (lääketeieteellisestä) mallista voidaan siirtyä koulutuslähtöiseen ratkaisuun. Yleisenä teemana on, miten inklusiivisen opetuksen arvioinnin avulla voidaan parhaiten tarjota tietopohjaa opettamista ja oppimista koskeville päätöksille.

Raportti pyrkii tarjoamaan hyödyllistä tietoa perusopetuksen alempien luokkien arvioinneista inklusiivisissa oppimisympäristöissä päättäjille ja käytännön toimijoille. Näihin kuuluvat inklusiivisesta koulutuspolitiikasta ja käytännöstä kiinnostuneet erityisopetuksen ammattilaiset sekä päättäjät ja muut ammattilaiset, jotka vastaavat opetuksen arviointipolitiikan kehittämisestä ja toteutuksesta ja joiden tulee toimissaan ottaa huomioon kaikkien – niin erityistä tukea tarvitsevien kuin muidenkin – oppilaiden tarpeet.

