

Minna Kyttälä
Milla Rantamäki
Piia Björn

Erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnin tehtävistä

Kohokohdat

- Erityisopettajaksi opiskelevien arvioinnin tehtäviä koskevat käsitykset vaihtelevat ja saavat erilaisia merkityksiä erityisopettajan työnkuvan ja työn vaatimusten näkökulmasta.
- Opiskelijoiden käsitysprofileissa painottuu osaamistason määrittäminen, tuen vaikuttavuuden arviointi ja seuraaminen tai oppilaan oman aktiivisen roolin korostaminen.
- Alle puolet erityisopettajaksi opiskelevista (42 %) mainitsee arvioinnin yhdeksi tehtäväksi tuen vaikuttavuuden arvioinnin ja seuraamisen.
- Opiskelijoilla on hyvin erilaisia lähtökohtia arviointikäsitteiden opiskelujen aikaiselle muovautumiselle ja sitä kautta arviointitaidon kehittymiselle.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, minkälaisia arvioinnin tehtäviä koskevia käsityksiä erityisopettajaksi opiskelevilla (N = 59) on. Aineisto koostuu sähköisellä kyselylomakkeella kerätyistä avoimista vastauksista. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti laadullista ja määrällistä sisällönanalyysia käyttäen ja sen jälkeen

havainnollisiin tyypeihin tiivistäen. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden vastauksissa nousi esiin monipuolisesti erilaisia arvioinnin tehtäviä. Tulokset osoittavat kuitenkin, että erityisopettajaksi opiskelevien välillä on selkeitä yksilöllisiä eroja siinä, mitä arvioinnin tehtäviä he vastauksessaan painottavat. Aineistosta

konstruoi kolme erilaista käsitysprofiliia, joissa painottuivat joko 1) osaamistason määrittäminen, 2) tuen vaikuttavuuden arviointi ja seuraaminen tai 3) oppilaan oman aktiivisen roolin korostaminen. Tulokset osoittavat, että opiskelijoiden lähtökohdat arviointikäsitteiden opintojen aikaiselle muovautumiselle ja sitä kautta arviointitaidon kehittymiselle ovat hyvin erilaiset. Tutkimuksessa pohditaan tulosten merkitystä erityisopettajan työnkuvan ja työn vaatimusten näkökulmasta.

Asiasanat: arviointi, arviointikäsitteet, erityisopettaja

JOHDANTO

Yksi keskeisistä erityisopettajaksi valmistuvan vastuualueista ja työtehtävistä on riittävän oppimisen ja koulunkäynnin tuen varmistaminen (Takala ym., 2018) niin koulun käytänteiden tasolla kuin yksittäisen oppijankin osalta. Oppijan oppimisen ja koulunkäynnin tuen prosessiin liittyviä monenlaisia arviointitehtäviä tuen tarpeen tunnistamisesta tuen vaikuttavuuden arviointiin. Sen lisäksi erityisopettajan työtehtäviin tyypillisesti sisältyy toistuvaa arviointia, jonka tarkoitus on selvittää, missä määrin oppilas on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävä tässä kontekstissa on tukea päätöksentekoa, jonka avulla varmistetaan riittävän ja oikeanlaisen tuen tarjoaminen oppijalle.

Arviointi vaatii opettajalta taitoja, aikaa ja menetelmiä sekä eettisyyttä päätöksenteossa (Atjonen, 2014), ja arviointitaito on tutkimusten mukaan huomattavasti mekaanista arviointimenetelmien soveltamisesta monimutkaisempi ilmiö. Tutkimuk-

set osoittavat, että arviointia koskevat yksilölliset käsitteet ohjaavat opettajan arviointityöskentelyä eli sitä, mitä, miten ja minkä vuoksi opettaja arvioi ja minkälaisia tulkintoja ja johtopäätöksiä hän arviointitulosten perusteella tekee (Barnes ym., 2014; Brown, 2008; Veldhuis & van den Heuvel-Panhuizen, 2013). Opettajien työskentely puolestaan vaikuttaa merkittävästi oppilaiden oppimiseen (Christoforidou ym., 2014) ja hyvinvointiin (Coutts ym., 2011).

Opettajien ja opettajaksi opiskelevien arviointikäsitteiden tutkiminen on näin ollen merkityksellistä heidän arviointiosaamisensa todentamisen ja kehittämisen sekä sitä kautta oppilaiden oppimisen tukemisen näkökulmasta.

Yksilölliset arviointikäsitteet erityisopettajan ammatillisen kasvun lähtökohdana

Arviointikäsitteet muodostuvat, kun yksilö pyrkii tekemään arviointiin liittyviä ilmiöitä itselleen ymmärrettäväksi. Ne edustavat siis yksilön intuitiivista ymmärrystä arviointia koskevasta teoreettisesta ja käytännöllisestä tiedosta ja voivat siten olla objektiivisesti tarkasteltuina myös vääriä tai epätäydellisiä (Brown, 2008). Tämä yksilöllinen tulkinta pitää sisällään arviointiin kohdistuvia tietoja mutta myös yksilöllisiä uskomuksia, ajatuksia ja tunteita. Ymmärrys rakentuu yhteiskunnallisen, ammatillisen ja yksilöhistoriallisen kontekstin vuorovaikutuksessa läpi elämän (Looney ym., 2018; Mockler, 2011).

Yksilöllisillä arviointikäsitteillä on sekä kognitiivinen että affektiivinen ulottuvuus (Xu & Brown, 2016), joista molemmat vaikuttavat siihen, miten altis yksilö

on omia käsityksiään muovaamaan. Kognitiivinen ulottuvuus sisältää yksilön uskomukset siitä, mikä arviointiin liittyvä tieto on hyväksyttävissä ja mikä ei. Tämä muodostaa yksilöllisen perustan uuden arviointia koskevan tiedon omaksumiselle, sillä omaksumme helpommin sellaista tietoa, joka vastaa olemassa olevia käsityksiämme. Affektiivinen ulottuvuus puolestaan muodostuu yksilöllisten arviointikokemusten pohjalta ja voi sisältää sekä myönteisiä että kielteisiä tunnekokemuksia, joista toiset ovat voimakkaampia kuin toiset (Crossman, 2007). Xu ja Brown (2016) esittävät, että käsityksiä, joihin liittyy voimakas tunnekokemus, on haastavampaa muuttaa kuin käsityksiä, joihin liittyy tunnekokemus on merkityksettömämpi.

Erityisopettajan opinnot muodostavat keskeisen arviointikäsitteiden kehittämisen viitekehyksen ja ajanjakson, jonka aikana opiskelija osallistuu arviointia käsitteleville opintojaksoille ja suorittaa erilaisia arviointiin liittyviä tehtäviä. Opintojen aikana arviointikäsitteitä muovaavat kirjallisuuden lisäksi omat kokemukset arvioiduksi tulemisesta (Smith ym., 2014), ja opiskelijoiden arviointikäsitteet muuttuvat myös opetusharjoittelujaksojen aikana (Xu & He, 2019). Se, minkälaisiksi arviointia koskevat käsitykset opintojen aikana muovautuvat, riippuu kuitenkin myös siitä, minkälaiset yksilölliset käsitykselliset lähtökohdat opiskelijalla on, kun hän aloittaa opinnot (Brown, 2008). Arviointikäsitteiden muuttuminen vaatii myös omien käsitysten aktiivista reflektointia (Cheng ym., 2010; Hill & Evers, 2016). Muutos ei siis tapahdu itsestään.

Opettajien arviointikäsitteet tutkimuksen kohteena

Toistaiseksi opettajien arviointikäsitteitä tarkastelevat tutkimukset ovat kohdistuneet pääasiassa käsityksiin arvioinnin tehtävistä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien vastauksissa erottuu kolme arvioinnin päätehtävää: opetuksen ja oppimisen kehittäminen, oppilaiden osaamistason määrittäminen ja koulujen suoritusasteen määrittäminen (Brown, 2008). Vaikka useat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien ja opettajaksi opiskelevien mukaan arvioinnin tärkein tehtävä on kehittää opetusta ja oppilaiden oppimista (Brown, 2008; Kyttälä ym., 2021; Levy-Vered & Nasser-Abu Alhija, 2018), yksilölliset käsitykset vaihtelevat. Osa opettajista painottaa oppimisprosessin tukemiseen tähtäävää formatiivista arviointia ja osa jo opitun summatiivista arviointia (Barnes ym., 2014).

Formatiiviseen arviointiin on integroitu kiinteästi oppimisprosessia tukeva palaute (ks. Atjonen, 2014) joko suoraan oppilaalle tai opettajan työn kehittämiseen kohdistuvan palautteen kautta (Frey & Schmitt, 2007). Summatiivisen arvioinnin kohteena ovat oppijoiden taidot ja osaaminen ja niissä tapahtunut muutos eli lopputulos. Näitä erilaisia arviointityyppejä on vaikea käsitellä täysin erillisinä, sillä yleensä ne ilmenevät saman prosessin osatekijöinä ja toisiaan tukien. Myös summatiivinen arviointi voi edistää oppijan oppimista, joskin se saattaa altistaa kilpailulle ja vahvistaa ulkoista motivaatiota (ks. Atjonen, 2014).

Suomessa perusopetuslaki (628/1998, 22 §) ja perusopetusasetus (852/1998, 10 §) edellyttävät sekä for-

matiivista että summatiivista arviointia. Molemmat näistä tehtävistä sisältyvät myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) arviointilinjauksiin ja koskevat näin ollen myös erityisopettajia tulevassa työssään.

Vaikka opettajaksi opiskelevien ja työssä jo toimivien opettajien arviointikäsitteitä on tutkittu (Barnes ym., 2017; Brown, 2008; Remesal, 2011; Xu & He, 2019), erityisopettajien tai erityisopettajaksi opiskelevien arviointia koskevia käsitteitä ei ole erillisenä ammattiryhmänä tarkasteltu lukuun ottamatta omia laajempaan suomalaisaineistoon perustuvia tuloksiamme (Kyttälä ym., 2021). Viimeaikaiset suomalaiset erityisopettajan työn sisältöjä ja opiskelijoiden tulevaa työtään koskevia näkemyksiä tarkastelleet tutkimukset (Takala ym., 2018; Takala ym., 2015) eivät ole myöskään sivunneet arvioinnin roolia erityisopettajan työssä.

Määrälliseen kyselyaineistoomme perustuvat aiemmat tuloksemme osoittavat, että erityisopettajaksi opiskelevien arviointikäsitteet vaihtelevat summatiivisesti orientoituneesta summatiivis-formatiivisesti orientoituneeseen tai toisaalta hyvin arviointikriittiseen, jossa arviointi koetaan lähinnä haitalliseksi (Kyttälä ym., 2021). Tulokset ovat hyvin samansuuntaisia kuin aiemmat tulokset muissa opettajaryhmissä (Barnes ym., 2017; Brown, 2008; Remesal, 2011) huolimatta siitä, että eri opettajaryhmien työnkuva vaihtelee.

Arviointi osana erityisopettajan työnkuva

Erityisopettajana toimivien ja erityisopettajaksi opiskelevien arviointiin liittyviä käsi-

tyksiä täytyy tarkastella siinä ammatillisessa kontekstissa, jossa he tulevat työtään tekemään. Erityisopettajan professioon liittyy perinteisesti erilaisia rooleja. Erityisopettaja on paitsi opettaja, myös asiantuntija, konsultti ja koulujärjestelmän muutosagentti (Sinkkonen ym., 2016). Näiden roolien kautta erityisopettaja vaikuttaa muidenkin keskeisten ammattilaisten käsitteisiin ja arviointitoimintaan. Toisaalta myös erityisopettajan omat arviointikäsitteet muovautuvat tässä moniammatillisessa vuorovaikutuksessa muiden asiantuntijoiden kanssa.

Perusopetuslain (642/2010) muutos vuonna 2010 ja siihen liittyvä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportaisuus lisäsivät erilaisten (erityisesti formatiiviseen) arviointiin liittyvien tehtävien määrää opettajan ja erityisopettajan työnkuvassa (OAJ, 2017). Erilaisiin arviointeihin voikin kuluu merkittävä osuus erityisopettajan työajasta (Sinkkonen ym., 2016). Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 642/2010, 30 § 1 mom.). Jotta tuen tarve pystyttäisiin havaitsemaan varhain, oppijan oppimisen edistymistä ja koulunkäynnin tilannetta tulisi arvioida jatkuvasti. Tämä tarkoittaa luonnollisesti myös annetun tuen vaikuttavuuden säännöllistä arviointia, mikä puolestaan tarkoittaa, että arviointi laajenee oppilaasta koulussa käytössä oleviin toimintatapoihin, opetusjärjestelyihin ja oppimisympäristöihin ja siihen, miten ne soveltuvat oppilaalle (Björn ym., 2018).

Tuen portailta siirryttäessä pedagoginen arvio (tehdään tehostetussa tuessa) ja pedagoginen selvitys (tehdään erityisessä tuessa) edellyttävät sitä, että mm.

oppijan aikaisemmin saaman tuen riittävyttä ja vaikutuksia on arvioitu. Opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan, että tuen tarpeiden arviointi ja tarvittavan tuen antaminen kuuluvat kaikkiin kasvatus- ja opetustilanteisiin. Arviointivastuu kuuluu näin ollen erityisopettajien lisäksi myös muille opettajaryhmille, ja arviointityötä tehdään myös yhteistyössä muiden asiantuntijaryhmien kanssa.

Tutkimuksen tavoitteet

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, minkälaisia käsityksiä (perusopetuksen kontekstissa) erityisopettajaksi opiskelevilla on arvioinnin tehtävistä. Tulevien erityisopettajien arviointia koskevien käsitysten tunteminen on edellytys sille, että heidän arviointitaitonsa kehittymistä ja siten myös heidän ammatillista kasvuaan voidaan opintojen aikana tukea (ks. Brown, 2008). Pyrimme tutkimuksellamme lisäämään tietoa siitä, minkälaisia arviointiin liittyviä teoreettisia ja käytännöllisiä sisältöjä erityisopettajankoulutuksessa olisi syytä vahvistaa ja mistä aihepiireistä tulisi vähintäänkin varmistaa, että ne nivoutuvat riittävän vahvasti tällä hetkellä toteutettavaan opetussuunnitelmaan.

Tämä tutkimus laajentaa aiempaa aihealuetta käsitellyttä tutkimusta tarkastelemalla nimenomaan erityisopettajaksi opiskelevia erillisenä ammattiryhmänä. Tällä uudella tutkimuksella pyrimme syventämään aiemman tutkimuksemme (Kyttälä ym., 2021) tuloksia tarkastelemalla valmiiksi esitettyjen väitteiden sijaan opettajaksi opiskelevien avoimia vastauksia arvioinnin tehtävistä. Koska aiemmassa tutkimuksessamme erityisopettajaksi opiskelevien arviointikäsitysten osoitettiin

olevan yhteydessä suoritettujen erityispedagogiikan tieteenalaopintokokonaisuuksien ja opetuskokemuksen määrään (Kyttälä ym., 2021), tarkastelimme myös tässä tutkimuksessa, miten eri käsitysprofileita edustavat opiskelijat eroavat tähän mennessä suoritettujen erityispedagogiikan opintojen ja työkokemuksen suhteen. Pyrimme taustatekijöitä analysoimalla lisäämään ymmärrystä siitä, miten eritaustaiset opiskelijaryhmät erilaisine arviointikäsitteineen voitaisiin ottaa erityisopettajankoulutusten arviointisisältöjä ja -menetelmiä suunniteltaessa huomioon.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisia arvioinnin tehtäviä erityisopettajaksi opiskelevat nimeävät?
2. a. Minkälaisia käsitysprofileita erityisopettajaksi opiskelevien käsitysten perusteella muodostuu?
b. Miten eri käsitysprofileita edustavat opiskelijat eroavat tähän mennessä suoritettujen erityispedagogiikan opintojen ja työkokemuksen suhteen?

MENETELMÄT

Osallistujat ja aineistonhankinta

Tutkimusaineisto kerättiin Webropol-pohjaisella sähköisellä kyselylomakkeella marras-joulukuussa 2019. Kyselyyn vastasivat kahdessa suomalaisessa yliopistossa lukuvuonna 2019–2020 erityisopettajaopintoja suorittaneet opiskelijat (N = 59; n(naiset) = 54; n(miehet) = 5). Tutkimuksessa ei pyritä eri yliopistojen vertailuun, vaan aineistoa käsitellään yhtenä kokonai-

suutena. Naisten osuus vastaajista (92 %) on hieman korkeampi kuin naisten osuus erityisopettajina toimivista (86 %; Honkala & Komppa, 2020). Vastaajien ikä vaihteli 19:stä 50:een (mediaani = 28 vuotta).

Kyselylomakelinkki jaettiin opiskelijoille tiettyihin opintojaksoihin liittyvien Moodle-oppimisympäristöjen kautta lyhyen saateviestin kera. Kyselylomakkeeseen oli integroitu tutkimuslupa, ja kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Kyselylomake sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Tämän osatutkimuksen aineisto sisältää avoimet vastaukset kysymykseen: ”Mitä tehtäviä arvioinnilla mielestäsi on koulukontekstissa?”

Tämän lisäksi taustatietojen osalta hyödynnettiin suoritettujen erityispedagogiikan tieteenalaopintojen määrää (perusopinnot, aineopinnot, syventävät opinnot) ja opetuskokemuksen määrää (alle vuosi, 1–5 vuotta, yli 5 vuotta) koskevia kysymyksiä. Vastaajista 25 prosenttia (n = 15) ei ollut suorittanut erityispedagogiikan tieteenalakokonaisuuksia, 34 prosenttia (n = 20) oli suorittanut perusopinnot, 27 prosenttia (n = 16) aineopinnot ja 14 prosenttia (n = 8) syventävät opinnot. Lähes puolella opiskelijoista oli alle vuosi opetuskokemusta (n = 29; 49 %), noin neljänneksellä oli opetuskokemusta yhdestä viiteen vuotta (n = 14; 24 %), ja yli viisi vuotta opetuskokemusta oli hieman yli neljänneksellä (n = 16; 27 %).

Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto luokiteltiin ensin aineistolähtöisesti laadullista ja määrällistä sisällönanalyysia hyödyntäen (Krippendorff, 2013; Tuomi & Sarajarvi, 2018). Analyysiyksikkö oli arvioinnin tehtävää koskeva

lausuma. Yhteen virkkeeseen saattoi sisältyä useampia erilaisia lausumia. Jokainen näistä luokiteltiin siinä tapauksessa erikseen. Ensimmäiseksi alkuperäiset ilmaisut pelkistettiin ja luokiteltiin aineistolähtöisesti alaluokiksi. Aineistosta konstruointiin seitsemän alaluokkaa (taulukko 1). Nämä alaluokat ja niiden keskeiset kriteerit on avattu tarkemmin tulosten yhteydessä. Tämän jälkeen analyysiä jatkettiin tarkastelemalla alaluokkien yhteneväisyyksiä ja eroja. Alaluokkien havaittiin jakaantuvan selkeästi kahden yläluokan alle. Ensimmäisen yläluokan alle sijoittuivat alaluokat, joille yhteistä oli arvioinnin tehtävän kohdistuminen oppilaaseen. Toisen yläluokan alle sijoittuivat alaluokat, joille yhteistä oli arvioinnin tehtävän kohdentuminen opettajan toimintaan ja sen kehittämiseen.

Laadullista analyysiä täydennettiin määrällisesti laskemalla ensin kuhunkin alaluokkaan kuuluvien lausumien kokonaismäärät suhteessa kaikkien aineiston lausumien kokonaismäärään ja sitten kuhunkin alaluokkaan kuuluvan lausuman maininneiden vastaajien kokonaismäärät suhteessa tutkimuksen kokonaisvastaajamäärään (N = 59). Vastaaja laskettiin kyseisen alaluokan vastaajamäärään, jos hän oli maininnut alaluokkaan kuuluvan lausuman vähintään kerran. Mikäli vastaaja oli maininnut lausumia useammasta alaluokasta, hän sisältyy näiden kaikkien alaluokkien kokonaisvastaajamäärään. Näin ollen taulukon 1 viimeisen sarakkeen kokonaisvastaajamäärä on suurempi kuin kyselylomakkeeseen vastanneiden määrä.

Luokittelun ja määrällisen analyysin jälkeen vastaukset tiivistettiin havainnollisiin tyypeihin (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Tyypittelyä varten kaikki aineistossa esiintyvät vastausprofiilit koottiin

taulukoksi. Kukin vastausprofiili sisälsi kuvauksen siitä, mihin käsitysalaluokkiin sisältyviä lausumia se sisältää. Analyysiprosessin kuluessa, vastausprofiilien yhdistäviä ja erottelevia tekijöitä tarkastellen, aineistosta konstruointiin lopulta kolme toisistaan erottuvaa tyyppiä, joita tässä kutsutaan käsitysprofileiksi. Käsitysprofiilit, niiden kuvaukset ja tyypittelykriteerit on kuvattu tulosten yhteydessä. Lopuksi tarkasteltiin määrällisesti kuvaillen, miten eri käsitysprofileja edustavat opiskelijat erosivat toisistaan aiemmin suoritettujen erityispedagogiikan opintokokonaisuuksien ja aiemman opetuskokemuksen suhteen.

TULOKSET

Erityisopettajaopiskelijoiden mainitsemat arvioinnin tehtävät

Aineistosta konstruointiin seitsemän eri arvioinnin tehtäväluokkaa (taulukko 1), jotka edustavat kahta pääluokkaa: 1) oppilas arvioinnin keskiössä (alaluokat 1–5) ja 2) opettajan toiminta arvioinnin keskiössä (alaluokat 6–7).

Ensimmäisen alaluokan lausumat kuvaavat sitä, että arvioinnin tehtävänä on tuottaa tietoa oppijan taidoista ja niiden kehittymisestä. Lausumien yhteydessä ei ole tarkemmin kuvattu, mihin arviointitietoa hyödynnetään tai kuka sitä hyödyntää. Alaluokka kuvaa jo opitun summatiivista arviointia, jonka voidaan sanoa olevan arviointia perinteisimmillään (Black & William, 2018). Kaikista lausumista 30 prosenttia kuului tähän alaluokkaan, ja 61 prosenttia kaikista vastaajista oli maininnut tähän luokkaan kuuluvan lausuman.

Tämä on myös aiemmissa tutkimuksissa tullut usein nimetyksi yhdeksi arvioinnin tehtäväksi (ks. esim. Barnes ym., 2014; Brown, 2008). Tämän oppilaiden osaamisen arvioinnin voi tulkita olevan linjassa myös opetussuunnitelman perusteiden arviointiin kohdistuvien tavoitteiden kanssa (POPS, 2014), vaikka lausumissa ei suoraan mainitakaan opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen arviointia.

Toinen alaluokka sisältää lausumat, joissa arvioinnin tehtäväksi on mainittu oppilaan oppimisen ja oppimaan oppimisen tukeminen. Ensimmäisestä alaluokasta tämä eroaa selkeästi siinä, että oppijan taidoista kerätyn tiedon on tarkoitus aktiivisesti hyödyttää oppijaa ja päätyä hänen hyödynnettäväkseen. Alaluokka kuvaakin selkeästi formatiivista arviointia, johon liittyy kiinteästi oppilaan oppimisprosessia tukeva palaute (Atjonen, 2014). Näille lausumille on yhteistä se, että niissä ei ole viittauksia aikuisen, opettajan tai annetun tuen välilliseen rooliin vaan lausumissa kuvataan, että arvioinnin tehtävänä on tuottaa oppijalle hänen omaa oppimisprosessiaan tukevaa tietoa. Noin kolmasosa kaikista lausumista (30 %) kuului tähän alaluokkaan, ja hieman yli puolet (56 %) vastaajista oli maininnut tähän luokkaan kuuluvan lausuman. Myös tämä alaluokka on linjassa opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) kanssa, joissa painotetaan formatiivisen arvioinnin hengessä sitä, että oppilaat saavat riittävän säännöllisesti oppimista ohjaavaa palautetta. Vaikka arvioinnin tehtävän kohde on oppija, tehtävä on selkeästi pedagogisempi kuin esimerkiksi silloin, kun tehtävänä on arvioida oppilaiden osaamista tai asettaa heidät paremmuusjärjestykseen.

Taulukko 1

Arvioinnin tehtävät

Pääluokat	Alaluokat	Aineistoesimerkki	Maininnat f(%) ^a	Vastaajat f(%) ^b
Oppija arvioinnin keskiössä	1. Tuottaa tietoa oppijan taidoista ja niiden kehittymisestä	"Arvioinnin avulla saadaan tietoa oppilaan osaamisesta ja mahdollisista puutteista osaamisessa."	42 (30%)	36 (61%)
	2. Edistää oppijan oppimista ja oppimaan oppimista (ei viittausta välissä toimivaan aikuiseen)	" - - oppilas saa realistista palautetta omasta osaamisestaan ja siitä millä tavoin osaamista voi kehittää."	42 (30%)	33 (56%)
	3. Oppijan kannustaminen, motivointi	"Antaa lapselle onnistumisen kokemuksia - -"	10 (7%)	10 (17%)
	4. Laittaa oppijat paremmuusjärjestykseen	"Oppilaiden paremmuusjärjestykseen laittaminen."	4 (3%)	4 (7%)
	5. Oppijaa koskevan arviointitiedon tuottaminen/välittäminen kotiin/vanhemmille/ huoltajille	" Tarkoituksena on myös välittää lapsesta tietoa kotiin."	12 (9%)	12 (20%)
Opettajan toiminta arvioinnin keskiössä	6. Tuottaa tietoa tuen antamisen/muokkaamisen pohjaksi (tuen kohdistaminen lapseen)	" - - saadaan tärkeää tietoa oppilaan tuen kehittämiseen."	15 (11%)	15 (25%)
	7. Tuottaa tietoa opettajalle oman työn laadusta/oman työn suunnittelun tueksi (ei viittausta oppijaan)	"Opettajalle tietoa opetuksen tehokkuudesta/ laadusta."	12 (9%)	11 (19%)
			137 (100%)	59 (100%)

^a = kaikkien mainintojen kokonaismäärä. ^b = kaikkien ko. luokkaan kuuluvan lausuman maininneiden vastaajien lukumäärä (sama vastaaja voi olla mainittu useamman luokan kohdalla).

Kolmas alaluokka sisältää lausumat, joissa arvioinnin tehtäväksi kuvataan oppijan kannustaminen ja motivointi (7 % kaikista lausumista, 17 % kaikista vastaajista). Tämän alaluokan lausumissa ei ole suoraan otettu kantaa siihen, minkälaista kannustaminen on tai mihin kannustamisen toivotaan johtavan. Sitä ei ole siis lausumissa liitetty oppimisprosessin tukemiseen vaan enemmänkin siihen, että oppija saa onnistumisen kokemuksia ja myönteistä palautetta. Vaikka kannustamisen ja motivoinnin voi tulkita olevan myös palautetta suoriutumista (esim. ”suoriudit hienosti”, ”hyvä”), se ei sellaisenaan täytä formatiiviseen arviointiin liitetyn tehokkaan palautteen tunnusmerkkejä. Tehokkaan, oppimisprosessia edistävän palautteen pitäisi sisältää riittävästi tietoa siitä, missä oppilas on onnistunut ja miten suoriutumista voisi vielä parantaa tavoitteiden saavuttamiseksi (Black & William, 1998).

Neljännän alaluokan lausumat nimeävät arvioinnin tehtäväksi oppilaiden taitojen arvottamisen ja paremmuusjärjestykseen laittamisen. Tämä käsitys arvioinnin tehtävästä on noussut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Barnes ym., 2014). Lausumien perusteella ei ole mahdollista arvioida, edustavatko ne vastaajan omaa todellista näkemystä vai ovatko ne ennemminkin arvioinnin yksipuolisuuden kohdistuvaa kritiikkiä. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että osa opettajista tai opettajaksi opiskelevista kuuluu ns. arviointikriittisiin, joiden käsitys arvioinnista on hyvin kielteinen (Barnes ym., 2017; Kyttälä ym., 2021). Heille arviointi edustaa välttämätöntä mutta merkityksetöntä ”pahaa”, joka on monella tapaa hyödytöntä ja epäreilua arvioitavan näkökulmasta. Kuten taulukosta 1 käy ilmi, näitä lausumia

on tässä suomalaisaineistossa lukumäärällisesti hyvin vähän (3 % kaikista lausumista; 7 % kaikista vastaajista), ja tämän voidaan tulkita kuvaavan sitä, että arvioinnilla nähdään olevan pääsääntöisesti muita tehtäviä kuin perinteinen suoritusten ja suorittajien arvottaminen.

Viides alaluokka sisältää lausumat, joiden mukaan arvioinnin tehtävä on välittää oppilaan taitoja ja niiden kehittymistä koskevaa tietoa vanhemmille tai huoltajille. Tämä on linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa (POPS, 2014). Näitä lausumia on yhdeksän prosenttia kaikista lausumista, ja viidesosa kaikista vastaajista mainitsi tämän yhtenä arvioinnin tehtävänä.

Kuudes ja seitsemäs alaluokka siirtävät näkökulman oppijasta oppimisympäristöön ja opettajien toimintaan. Vaikka arviointi sinänsä voi edelleen kohdistua oppijaan, arviointituloksen ajatellaan tuottavan ensisijaisesti tietoa siitä, miten annettu tuki ja opettajat ovat onnistuneet. Nämä alaluokat ovat linjassa Brownin (2008) havaintojen kanssa. Hänen mukaansa opettajien käsityksissä erottui erillinen käsitysrypäs, joka liittyi nimenomaan siihen, miten arviointi tukee opetuksen kehittämistä ja sitä kautta myös oppimista. Kuudennen alaluokan lausumissa (11 % kaikista lausumista; 25 % kaikista vastaajista) arvioinnin kautta tuotetaan tietoa oppilaaseen kohdistuvan tuen suunnittelua ja muokkaamista varten. Lausumat pitävät sisällään oletuksen, että joku muu kuin oppilas itse hyödyntää arviointitietoa oppilasta koskevan tuen suunnittelussa ja sen onnistumisen arvioinnissa.

Seitsemännän alaluokan lausumissa (9 % kaikista lausumista; 19 % kaikista vastaajista) arvioinnin tehtäväksi nimetään

opettajan työn laadun tarkkailu ja kehittäminen. Näissä lausumissa ei suoraan mainita oppilasta mutta on tulkittavissa, että opettajan työn laatu ja työssä onnistuminen perustuvat ainakin osittain siihen, miten oppijat ovat opetuksesta ja annetusta tuesta hyötyneet, ja että tavoitteena on, että oppilaat tulevaisuudessa hyötyisivät opetuksesta vielä enemmän. Näiden alaluokkien voi myös tulkita kuvaavan formatiivista arviointia, jonka tavoitteena on oppimisprosessin tukeminen opettajan toiminnastaan saaman palautteen ja toiminnan muovaamisen kautta (ks. Frey & Schmitt, 2007). Tässä yhteydessä on syytä korostaa, että näille maininnoille yhteistä on nimenomaan itsekriittinen annetun tuen ja oman työn tarkastelu, ei opettajan työn onnistumisen ulkoinen arviointi, joka on noussut esiin kulttuureissa, joissa on vahvemmat opettajien ja koulujen arvottamisen perinteet (ks. esim. Remesal, 2011).

Erityisopettajaopiskelijoiden käsitysprofiilit

Tästä aineistosta konstruointiin kolme toisistaan erottuvaa käsitysprofiilia, joista kaksi oli formatiivisesti orientoitunutta ja yksi summatiivisesti orientoitunut (taulukko 2). Noin 40 prosenttia (N = 25, 42 %) vastaajista edusti formatiivisesti orientoitunutta käsitysprofiilia, jonka mukaan arvioinnin tehtävänä on tuottaa tietoa tuen antamisen tai muokkaamisen pohjaksi (*tuen tarpeen ja vaikuttavuuden seuraaminen*). Tähän tyyppiin sisällytettiin kaikki vastausprofiilit, joissa oli vähintään yksi lausuma, joka kuului alaluokkaan 6 tai 7. Myös maininnat opettajan työn laadun tarkkailusta tai työn kehittämisestä sisällytettiin siis

tähän luokkaan, koska työn kehittämisen oletetaan hyödyttävän myös oppijaa. Vastauksissa voi olla mainittuna myös muita arvioinnin tehtäviä. Tälle käsitysprofiilille yhteistä on siis arviointitiedon hyödyntäminen opettajan toiminnan kehittämisessä. Tämän käsitysprofiilin edustajat muistuttavat aiemmassa tutkimuksessa havaittuja ”arviointimyönteisiä”, joille tyypillistä oli tuen vaikuttavuuden painottaminen arvioinnin keskeisenä tehtävänä (Kyttälä ym., 2021).

Toista formatiivisesti orientoitunutta käsitysprofiilia (37 %) edustavien vastauksissa painotettiin oppilaan omaa aktiivista roolia ja sitä, että arvioinnin tehtävänä on nimenomaan tuottaa tietoa oppilaalle itselleen oppimisen ja oppimaan oppimisen tueksi (*oppilaan oman aktiivisen roolin korostaminen*). Tätä käsitysprofiilia edustavien vastauksissa ei ollut mainintoja opettajan roolista tai toiminnasta (alaluokat 6 ja 7). Vastauksissa saattoi olla mainintoja myös muista arvioinnin tehtävistä mutta ei kuitenkaan tuen vaikuttavuuden seurannasta tai opettajan työn kehittämisestä. Tämä laadullinen tarkastelu tuotti näin ollen aiempaan määrälliseen suomalaisaineistoon perustuvaan tutkimukseen verrattuna (Kyttälä ym., 2021) hienosyisemmän kuvan siitä, miten arviointiin formatiivisesti orientoituneet opiskelijat muodostavat itseasiassa kaksi erilaista ryhmää, joista toiseen kuuluvat painottavat opettajan aktiivista roolia ja toiseen kuuluvat oppilaan aktiivista roolia. Samanlaisen havainnon omassa opettaja-aineistossaan teki myös Remesal (2011).

Viidennes (n = 12, 20 %) opiskelijoista edusti summatiivisesti orientoitunutta käsitysprofiilia, jonka vastausten mukaan arvioinnin tehtävä on tuottaa tietoa

oppilaan taidoista ja niiden kehittymisestä (osaamistason määrittäminen). Näissä vastauksissa ei otettu kantaa opettajan rooliin, opettajan työhön tai tuen vaikuttavuuden seurantaan (alaluokat 6 ja 7). Niissä ei myöskään mainittu oppijan aktiivista roolia arviointitiedon hyödyntäjänä (alaluokka 2). Yksittäisissä vastauksissa saattoi olla lisäksi maininta siitä, että arvioinnin tehtävänä on välittää tietoa oppilaan taidoista ja niiden kehittymisestä myös vanhemmille ja huoltajille tai että arvioinnin tehtävä on laittaa oppilaat paremmuusjärjestykseen. Vastaajaryhmänä tämän käsitysprofiilin edustajat muistuttavat aiemman tutkimuksen ”arviointivarovaisia”, jotka suhtautuivat arviointiin perinteisen summatiivisen orientoituneesti (Kyttälä ym., 2021).

Aiemmin suoritettut opinnot ja työkokemus

Lopuksi tarkasteltiin määrällisesti kuvailen, miten eri käsitysprofileita edustavat opiskelijat erosivat tähän mennessä suoritettujen erityispedagogiikan opintojen ja työkokemuksen suhteen. Suoritettuja erityispedagogiikan opintoja tarkasteltiin suoritettuina opintokokonaisuuksina (perusopinnot, aineopinnot, syventävät opinnot). Kuten taulukosta 3 käy ilmi, sekä osaamistason määrittämistä painottavaa käsitysprofiilia edustavista että oppilaan aktiivista roolia painottavaa käsitysprofiilia edustavista opiskelijoista noin kolmasosalla ei ollut vielä suoritettuja erityispedagogiikan opintokokonaisuuksia. Tuen vaikuttavuuden arviointia ja seuraamista painottaneen käsitysprofiilin edustajissa vastaava osuus oli 16 prosenttia, eli sel-

västi useampi heistä oli suorittanut vähintään perusopinnot.

Niistä osaamistason määrittämistä painottavaa käsitysprofiilia edustavista opiskelijoista, jotka olivat suorittaneet erityispedagogiikan opintokokonaisuuksia, suurin osa oli suorittanut vain perusopinnot ja vain 16 prosenttia oli suorittanut vähintään aineopinnot. Oppilaan oman aktiivisen roolin korostajien joukossa vähintään aineopinnot oli suorittanut 41 prosenttia ja tuen vaikuttavuuden seuraajien joukossa 52 prosenttia vastaajista. Tulokset ovat linjassa aiemman erityisopettajaksi opiskelevia tarkastelleen tutkimuksen tulosten kanssa, jotka osoittivat, että tuen vaikuttavuuden arvioinnin korostaminen oli yhteydessä opintojen suurempaan määrään (Kyttälä ym., 2021). Aiemmassa tutkimuksessa opintojen suurempi määrä oli tuen vaikuttavuuden arvioinnin näkökulmasta merkityksellinen silloin, kun opinnoista oli kulunut suhteellisen vähän aikaa eli opinnot perustuivat ajantasaiseen tietoon ja ammatillisiin odotuksiin ja käytäntöihin.

Taulukko 2

Käsitysprofiilit

Käsitysprofiili	Arvioinnin tehtävä	Lisähuomioita	Esimerkkivastaus
Tuen vaikuttavuuden arviointi ja seuraaminen n = 25 (42%)	Arvioinnin tehtävä on tuottaa tietoa tuen antamisen/muokkaamisen pohjaksi ja/tai tietoa opettajalle oman työn laadusta/oman työn suunnittelun tueksi	Vastauksissa on saattanut olla lisäksi mainintoja muistakin luokista.	"Arvioinnin avulla saadaan tietoa oppilaan osaamisesta ja mahdollisista puutteista osaamisessa. Sen avulla opettaja voi kehittää omaa opetustaan sekä suunnitella oppilaalle annettavaa tukea. Lisäksi arviointi antaa oppilaalle tietoa omasta osaamisestaan ja parhaillaan on osana kehittämässä oppilaan osaamista. Arviointitieto on hyödyllistä myös huoltajalle."
Oppijan oman aktiivisen roolin korostaminen n = 22 (37%)	Arvioinnin tehtävä on tuottaa tietoa oppilaan oppimisen/oppimaan oppimisen tueksi	Vastauksissa on saattanut lisäksi olla mainintoja muista luokista, ei kuitenkaan liittyen tuen vaikuttavuuden seurantaan tai opettajan työn laadun arviointiin.	"Auttaa oppilasta löytämään sekä vahvuutensa että kehityskohteensa, auttaa oppilasta parantamaan suoritustaan seuraavaa arvioitavaa suoritusta varten ja saamaan realistisen kuvan osaamisestaan."
Osaamistason määrittäminen n = 12 (20 %)	Arvioinnin tehtävä on tuottaa tietoa oppilaan taidoista ja niiden kehittymisestä	Vastauksissa on saattanut olla lisäksi yksittäisiä mainintoja oppilaiden taitoja koskevan tiedon välittämistä koteihin ja/tai oppilaiden laittamisesta paremmuusjärjestykseen.	"Saada jonkinlainen käsitys lapsen taitotasosta ikäryhmään suhteutettuna."

Taulukko 3

Suoritettut erityispedagogiikan opinnot käsitysprofileittain

Vastaajan suorittamat erityispedagogiikan opintokokonaisuudet	Käsitysprofiili		
	Tuen vaikuttavuuden arviointi ja seuraaminen f (%)	Oppijan oman aktiivisen roolin korostaminen f (%)	Osaamistason määrittäminen f (%)
ei opintokokonaisuuksia	4 (16%)	7 (32%)	4 (33%)
perusopinnot	8 (32%)	6 (27%)	6 (50%)
aineopinnot	9 (36%)	6 (27%)	1 (8%)
syventävät opinnot	4 (16%)	3 (14%)	1 (8%)
	25 (100%)	22 (100%)	12 (100%)

Opetuskokemus luokiteltiin kolmeen luokkaan: alle yksi vuosi, yhdestä viiteen vuotaa ja yli viisi vuotta. Pidempi opetuskokemus oli tyypillisempää osaamistason määrittäjille. Tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa osaamistason määrittämisen korostaminen oli yhteydessä pitkään opetuskokemukseen (Kyttälä ym., 2021). Osaamistason määrittäjiä yli puolella (58 %) oli opetuskokemus-

ta enemmän kuin viisi vuotta (taulukko 4). Tuen vaikuttavuuden arviointia ja seuraamista painottaneista sen sijaan lähes puolella (48 %) oli opetuskokemusta alle yksi vuosi ja 28 prosentilla yli viisi vuotta. Oppilaan omaa aktiivista roolia korostavista selvästi yli puolella (68 %) oli alle yksi vuosi opetuskokemusta. Heistä alle kymmenellä prosentilla oli opetuskokemusta enemmän kuin viisi vuotta.

Taulukko 4

Opetuskokemus käsitysprofileittain

Vastaajan opetuskokemuksen määrä	Käsitysprofiili		
	Tuen vaikuttavuuden arviointi ja seuraaminen f (%)	Oppijan oman aktiivisen roolin korostaminen f (%)	Osaamistason määrittäminen f (%)
< 1 vuotta	12 (48%)	15 (68%)	2 (17%)
1-5 vuotta	6 (24%)	5 (23%)	3 (25%)
> 5 vuotta	7 (28%)	2 (9%)	7 (58%)
	25 (100%)	22 (100%)	12 (100%)

JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, minkälaisia käsityksiä erityisopettajaksi opiskelevilla on arvioinnin tehtävistä. Tulokset osoittavat ensinnäkin, että tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden vastauksissa esiintyi monipuolisesti erilaisia arvioinnin tehtäviä. Arvioinnin tehtäviksi mainittiin niin oppilaiden osaamisen määrittäminen, oppimisprosessin tukeminen kuin tuen vaikuttavuuden seuraaminenkin. Tulokset osoittavat kuitenkin, että erityisopettajaksi opiskelevien välillä oli selkeitä yksilöllisiä eroja siinä, mitä arvioinnin tehtäviä he vastauksessaan painottivat. Erityisopettajan työhön liittyvien odotusten näkökulmasta opiskelijoiden lähtökohdat arviointikäsitysten muovautumiselle ja sitä kautta arviointitaidon kehittymiselle ovat näin ollen hyvin erilaiset, ja tämä tulisi ottaa huomioon erityisopettajankoulutusten sisältöjä ja menetelmiä linjattaessa.

Tuloksemme osoittavat, että vaikka erityisopettajaksi opiskelevat nimeävät monipuolisesti erilaisia arvioinnin tehtäviä, suurin osa, lähes kahdeksankymmentä prosenttia, kaikista arvioinnin tehtäviä koskevista yksittäisistä maininnoista kohdistui oppilaaseen. Tämä kuvastaa arvioinnin perinteistä, yksisuuntaista luonnetta, jossa huomio kiinnitetään lähes yksinomaan arvioinnin kohteeseen (Ysseldyke ym., 1983) ja joka ei juurikaan edistä tuen vaikuttavuuden arvioinnin tai tuen päivittämisen prosessia.

Noin kaksikymmentä prosenttia arvioinnin tehtäviä koskevista maininnoista kohdistui opettajan toimintaan ja oppimisympäristöön. Nämä maininnat vastaavat Björnin ja muiden (2018) korostamaa nykyaikaista käsitystä siitä, että oppijan tai

tojen lisäksi arvioinnin tulisi kohdentua tarjottuun tukeen ja sen vaikuttavuuteen, jolloin arvioinnin näkökulma laajentuisi luontevasti opettajaan, pedagogiikkaan ja oppimisympäristöön. Tämä näkökulman laajentaminen on erityisen merkityksellistä erityisopettajan työssä, jossa keskeinen osa työstä kohdistuu erilaisen tuen suunnitteluun ja tarjoamiseen riippumatta siitä, ajatellaanko erityisopettajan professiota opettajuuden, asiantuntijuuden tai muutosagenttiuden (ks. Sinkkonen ym., 2016) näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen aineistosta oli konstruoitavissa kolme erilaista käsitysprofiliä, joissa painottuivat 1) tuen vaikuttavuuden arviointi ja seuraaminen, 2) oppilaan oman aktiivisen roolin korostaminen tai 3) osaamistason määrittäminen. Tulokset saavat tukea aikaisemmista opettajien arviointikäsitteistä käsittelevistä tutkimuksista (Barnes ym., 2017; Kyttälä ym., 2021; Remesal, 2011). Eri käsitysprofiilit peilaavat vastaajien arviointia koskevia käsityksiä, ja ne saavat erilaisia merkityksiä suhteessa erityisopettajan työn luonteeseen ja vaatimuksiin.

Riittävän oppimisen ja koulunkäynnin tuen varmistaminen edellyttää oppijan oppimisen edistymisen ja koulunkäynnin tilanteen ja annetun tuen vaikuttavuuden jatkuvaa ja säännöllistä arviointia. Tähän sisältyy osaamistason määrittämistä mutta myös välttämätöntä arviointinäkökulman laajentamista opettajan toimintaan, pedagogiikkaan ja oppimisympäristöön, minkä tuen vaikuttavuuden arviointia ja seuraamista painottanutta käsitysprofiliä edustaneet opiskelijat (42 % vastaajista) toivatkin esiin. Heidän vastauksissaan näkökulma on siirtynyt oppijasta opettajan toimintaan ja oppimisympäristöön, minkä

voi ajatella edelleen tukevan erityisopettajan työssä toimimista.

Ne opiskelijat (20 % vastaajista), jotka painottivat yksinomaan oppijan osaamistason määrittämistä, edustavat puolestaan erityisopettajan työn luonteeseen ja vaatimuksiin nähden melko kapea-alaista arviointinäkemystä. Osaamistason määrittäminen on toki oleellinen osa arvioinnin ja tuen kokonaisuutta (POPS, 2014). Oleellista on kuitenkin tarkastella arvioinnin tuloksia laajemmin kuin oppijan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja taitojen ilmentymänä, sillä loppujen lopuksi oppijan taitoihin, suoriutumiseen ja taitojen kehittymiseen kohdistuva arviointikin kertoo ennen kaikkea siitä, miten annettu tuki on osattu järjestää ja miten se on toiminut.

Ne opiskelijat (37 % vastaajista), jotka painottivat vastauksissaan oppilaan omaa aktiivista roolia, ovat erityisopettajan työn näkökulmasta haastava ryhmä. Erityisopettaja kohtaa työssään oppijoita, jotka tarvitsevat tukea enemmän kuin tavanomaisessa opetuksessa on pystytty antamaan (ks. esim. Takala ym., 2018). Tällöin oletus siitä, että oppija pystyisi itsenäisesti hyödyntämään arviointitietoa ja edistämään oppimistaan, voi olla liian optimistinen. Monilla erityisopettajan kohtaamalla oppilailla on nimenomaan erilaisia toiminnanohjauksen haasteita, joita esiintyy usein yhdessä muiden oppimisen haasteiden kanssa (Kendeou ym., 2014; Liew, 2012; Watson ym., 2016). Ne edellyttävät aikuisen ohjaavaa roolia oppimisprosessin tukemisessa. Tätä käsitystyyliä edustavan ryhmän vahvuus on kuitenkin siinä, että arviointia ei nähdä vain oppijan taitojen mittaamisena vaan välineenä, jolla pitäisi olla selkeä oppijan oppimista edistävää tehtävä.

Tulokset viittaavat siihen, että opiskelijoiden arvioinnin tehtäviin liittyviin käsityseroihin voivat vaikuttaa heidän erilaiset lähtökohtansa. Vaikka jokaista käsitystyyliä edustavassa ryhmässä oli sekä vähemmän että enemmän erityispedagogiikan tieteenalaopintokokonaisuuksia suorittaneita ja sekä vähemmän että enemmän opetuskokemusta hankkineita, ryhmällä oli kuitenkin tiettyjä tyypillisiä piirteitä.

Tuen vaikuttavuuden seuraajille oli tyypillistä muita ryhmiä laajempi suoritettujen tieteenalaopintojen määrä ja keskimäärin melko lyhyt opetuskokemus, mikä edelleen saattaa selittää sitä, että heillä on ajantasaisemmat, kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista tukevat käsitykset. Opetuskokemuksen määrää, tai pikemminkin sen puutetta, merkityksellisempää on todennäköisesti se, että he ovat suorittaneet erityispedagogiikan tieteenalaopintoja laajemmin ja syventäneet näin ymmärrystään myös arviointiin liittyvissä kysymyksissä. Lyhyt opetuskokemus viittaa siihen, että he todennäköisesti suorittavat erityisopettajan ammatillisia valmiuksia antavia opintoja tutkinnossaan, esimerkiksi luokanopettajan opinnoissa tai erityispedagogiikan pääaineopinnoissa. He ovat näin ollen todennäköisesti suorittaneet mahdolliset erityispedagogiikan tieteenalaopintonsa hiltain.

Erityisopettajaksi voi opiskella myös suorittamalla erilliset erityisopettajan ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joiden yhtenä hakukriteerinä on aiemmin suoritettu opettajan kelpoisuuden tuottama tutkinto ja riittävä määrä opetuskokemusta. Näillä opiskelijoilla opetuskokemus on pidempi mutta aiemmista opinnoista voi olla aikaa, mikä saattaa joskus näkyä

perinteisempinä arviointikäsitteinä (ks. myös Kyttälä ym., 2021).

Tämän tutkimuksen löydökset tukevat aiemman tutkimuksen (Kyttälä ym., 2021) vastaavaa havaintoa siitä, että arviointikäsitteet muovautuvat sitä vahvemmin nykyaikaisen (ks. Björn ym., 2018) erityispedagogisen arviointikäsitteen mukaisesti, mitä enemmän opiskelijoilla on erityispedagogiikan tieteenalaopintoja suoritettuna ja mitä vähemmän aikaa niiden suorittamisesta on. Tulos viittaa siihen, että teoreettisesti orientoituneet tieteenalaopinnot ovat tärkeä osa erityisopettajan ammatillista kompetenssia. Koska sekä arviointiin liittyvät ammatilliset odotukset että työnkuva muuttuvat kuitenkin jossain määrin myös tulevaisuudessa, myös tänä päivänä omaksuttu tietotaito ja sen myötä omaksutut käsitteet vanhenevat, ja se edellyttää erityisopettajalta jatkossa taitoa mukautua uudentilaisiin olosuhteisiin ja päivittää omia arviointikäsitteitänsä.

Tutkimukseemme osallistuneet opiskelijat valikoituivat vastaajiksi vapaaehtoisesti, eikä meillä ole tarkempaa tietoa siitä, minkä tyyppiset opiskelijat jättivät vastaamatta kyselyyn. Näin ollen emme pysty myöskään tarkemmin pohtimaan, miten heidän poisjääntinsä mahdollisesti vaikuttaa siihen kokonaiskuvaan, joka opiskelijoiden arviointikäsitteistä meidän tulostemme pohjalta välittyy. Koska erityisopettajaksi opiskelevien arviointikäsitteitä on tutkimuksessamme arvioitu koulutuksen ollessa kesken, tutkimuksessamme ei ole edellytyksiä arvioida sitä, miten erityisopettajakoulutus tällä hetkellä onnistuu tukemaan työnkuvan näkökulmasta olennaista arviointiosaamista. Tätä vaikeuttaa myös se, että käytössämme ei

ollut täsmällisiä tietoja siitä, minkälaisia arviointiin linkittyviä opintojaksoja opiskelijat olivat opintojensa aikana ehtineet ennen tutkimukseen osallistumisestaan suorittaa.

Näistä rajoitteista huolimatta tulostemme valossa on mahdollista pohtia, miten lähellä tai kaukana opiskelijoiden arviointikäsitteet ovat siitä, mitä heiltä heidän tulevassa työssään odotetaan ja miten nämä erilaiset lähtökohdat voisi koulutuksessa huomioida. Lisäksi juuri nämä opintojenaikaiset käsitteet muodostavat keskeisen tarttumapinnan arviointitaidolle ja suuntaavat myös sitä, miten opiskelijat arviointiin liittyvistä opinnoistaan hyötyvät (Brown, 2008).

Tuen vaikuttavuuden seuraaminen ja arviointi on oleellinen osa onnistunutta kolmiportaisen tuen toteuttamista, ja se koskee kaikkia opettajia. Selkeimmin se kuuluu erityisopettajien työhön, johon liittyy keskeisesti erilaisten tukitoimien suunnittelu, toteutus ja seuranta. Silti tässä tutkimuksessa vain noin 40 prosenttia erityisopettajan opintoja suorittavista nimesi tämän arvioinnin yhdeksi tehtäväksi. Tämä tulos viittaa siihen, että erityisopettajaopintojen suunnittelussa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten opinnoissa luodaan eri lähtökohdista opinnot aloittaville opiskelijoille vahva pohja sellaiselle arviointitaidolle, joka tukee riittävästi tulevaa työnkuvaa ja ammatillisia vaatimuksia. Tässä on kyse sekä opintojen sisällöistä että konkreettisista suoritus- ja toimintatavoista mutta myös siitä, miten opiskelijat itse tulevat opintojensa aikana arvioiduiksi (ks. esim. Hill & Evers, 2016; Smith ym., 2014).

Tulevassa työssä riittävän teoreettisen arviointia koskevan tiedon hallinta on keskeistä. Tieto kietoutuu kuitenkin aina

myös yksilöllisiin uskomuksiin, ajatuksiin ja tunteisiin ja saa näin ollen erilaisia merkityksiä eri yksilöiden käsityksissä (Brown, 2008). Aiemmat tutkimukset osoittavat lisäksi, että opiskelijat saattavat hallita jonkin asian teoreettisesti, vaikka eivät todellisuudessa osaa soveltaa sitä käytännön tasolla (Deneen ym., 2019; Siegel & Wissehr, 2011). Pelkkä teoreettinen tietämys arvioinnin tehtävistä ja paradigmoista ei siis riitä, vaan opetusharjoittelussa on tärkeää konkreettisesti kokeilla arviointia monipuolisesti ja keskustella siitä niin ohjaavien opettajien, oppilaiden kuin opiskelutovereidenkin kanssa.

Arviointitaito ei ole jotain sellaista, joka muotoutuu opintojen kuluessa valmiiksi (Xu & Brown, 2016) vaan se on pikemminkin jotain sellaista, jonka tulevaa kehittymistä pyritään opintojen aikana tukemaan mahdollisimman hyvin. Näin ollen menetelmällisen osaamisen lisäksi on tärkeää oppia refleктоimaan omaa arviointityöskentelyä ja omia arviointikäsityksiä. Tämä reflektointitaito on myös edellytys sille, että opiskelijoiden käsitykset voivat muuttua erityisopettajankoulutuksen aikana (ks. Cheng ym., 2010; Hill & Evers, 2016), ja sen kehittymistä pitäisikin tietoisesti tukea opintojen aikana myös arviointiin liittyvillä opintojaksoilla.

Kirjoittajatiedot:

Minna Kyttälä, FT, apulaisprofessori (tenure track),
Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Milla Rantamäki, KM, projektitutkija, Kasvatustieteiden
laitos, Turun yliopisto

Piia Björn, dosentti, Turun yliopisto

LÄHTEET

- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25, 238–259. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874952>
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2014). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.): *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge.
- Barnes, N., Fives, H., & C. M. Dacey. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2018). Response-to-intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers in Psychology*, 9:800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>
- Black, P. & D. William (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P. & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
- Boyle, B. & Charles, M. (2014). *Formative assessment for teaching and learning*. Vol. First edition. SAGE Publications Ltd.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N., & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36, 91–104. <https://doi.org/10.1080/02607470903462222>
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B. P. M. (2014). Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1–11.
- Coutts, R. A., Gilleard, W. L., & Baglin, R. (2011). Evidence for the impact of assessment on mood and motivation in first-year students. *Studies in Higher Education*, 36, 291–300.
- Crossman, J. (2007). The role of relationships and emotions in student perceptions of learning and assessment. *Higher Education Research and Development*, 26, 313–327.
- Deneen, C. G., Fulmer, G. W., Brown, G. T. L., Tan K., Leong, W. S., & Tay, H. Y. (2019). Value, practice and proficiency: Teachers' complex relationship with assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*, 80, 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.022>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frey, B. B. & Schmitt, V. L. (2007). Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics*, 18, 402–423. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-495>
- Hill, M. F. & Evers, G. (2016). Moving from student to teacher: changing perspectives about assessment through teacher education. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.) *Handbook of human and social conditions in assessment* (s. 103–128). Routledge.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A. & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29, 10–16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis – an introduction to its methodology* (third edition) Sage.
- Kyttälä, M., Björn, P., Rantamäki, M., Närhi, V., & Aro, M. (2021). Assessment conception patterns of Finnish pre-service special needs teachers: the contribution of prior studies and teaching experience. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853972>
- Levy-Vered, A. & Alhija, F.N.-A. (2018). The power of a basic assessment course in changing preservice teachers' conceptions of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 84–93. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.04.003>
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6, 105–111.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F. & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25, 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17, 517–528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- OAJ (2017). OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_final_sivuittain.pdf [luettu 4.3.2020]

- OAJ (2019). Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/> [luettu 4.3.2020]
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.
- Perusopetusasetus 1998. 852/1998.
- Perusopetuslaki 1998. 628/1998.
- Perusopetuslaki 2010. 642/24.6.2010.
- Perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472–482.
- Siegel, M. A. & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Pre-service teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 371–391. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9231-6>
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *NMI-Bulletin*, 26, 3.
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B., & Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning. The enabling power of assessment 1*. Springer Science+Business Media Dordrecht (s. 303–323). https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_19
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y., & Saarinen, M. (2018). Supporting pupils in Finnish and Swedish schools—teachers' views. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541820>
- Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L., & Lundström, A. (2015). Becoming a special educator – Finnish and Swedish students' views on their future professions. *Education Inquiry*, 6(1), 24329. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.24329>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Veldhuis, M. & van den Heuvel-Panhuizen, M. (2013). Primary school teachers' assessment profiles in mathematics education. *PLoS ONE* 9(1): e86817. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0086817>
- Watson, S. M. R., Gable, R. A., & Morin, L. L. (2016). The role of executive functions in classroom instruction of students with learning disabilities. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 3, 1–5.
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Xu, Y. & He, L. (2019). How pre-service teachers' conceptions of assessment change over practicum: Implications for teacher assessment literacy. *Frontiers in Education*, 4, 1–16. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00145>
- Yhdenvertaisuuslaki 2014. 1325/30.12.2014.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Epps, S. (1983). A logical and empirical analysis of current practices in classifying students as learning disabled. *Exceptional Children* 50, 160–166. <https://doi.org/10.1177/001440298305000207>