



This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR Minna Kyttälä, Milla Rantamäki ja Mervi Lahtomaa

TITLE Erityisopettajan arviointityössä kohtaamat kompromissit

YEAR 2023

VERSION Author's accepted manuscript

CITATION Minna Kyttälä, Milla Rantamäki ja Mervi Lahtomaa 2023, Erityisopettajan arviointityössä kohtaamat kompromissit. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti - NMI Bulletin 33 (3), s. 48-65.

Erityisopettajan arviointityössä kohtaamat kompromissit

Minna Kyttälä, Milla Rantamäki & Mervi Lahtomaa

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, minkälaisia arviointityöhön liittyviä kompromisseja erityisopettaja työssään kohtaa. Aineisto koostuu yhdeksän erityisopettajan haastatteluista, jotka analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysiä hyödyntäen. Tulosten mukaan erityisopettajat kohtaavat työssään monenlaisia arviointiin liittyviä kompromisseja ja joutuvat punnitsemaan oman toimintansa seurauksia oppijan, itsensä ja yhteiskunnan odotusten näkökulmista. Erityisopettajien arviointityössä tekemät kompromissit edustivat kahta pääluokkaa: 1) arvosanan antamisen ja arvioinnin ristipaine sekä 2) oman osaamisen, työn vaatimusten ja olosuhteiden ristipaine. Erityisopettajien esiin nostamat kompromissit nivoutuivat vahvasti ihmisen kohtaamiseen ja eettiseen neuvotteluun yhdenvertaisesta ja reilusta kohtelusta. Vaikka tietynlainen kompromissien tekeminen ja niiden sietäminen kuuluvat erityisopettajan työhön, opettajan jaksamista ja arviointitaidon kehittymistä voidaan tukea koulutuksella, järjestelmätason linjauksia täsmentämällä, resursseja kohdentamalla sekä käytäntöjä ja toimintatapoja kehittämällä.

Asiasanat: erityisopettaja, arviointi, arviointiosaaminen, työ, ristipaine

1 Johdanto

Erityisopettajan työ on vaativaa asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä, joka nivoutuu monella tavalla arviointiin. Arviointia tarvitaan tuen tarpeen tunnistamisessa, tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä tuen vaikuttavuuden seurannassa. Myös osaamistason monenlainen arviointi kuuluu erityisopettajan työhön. Erityisopettaja joutuu arviointityössään toimimaan oman osaamisensa ja erilaisten vaatimusten ja odotusten ristipaineessa. Vaikka opettajilla on Suomessa melko laaja pedagoginen autonomia (Pollari ym., 2018), heidän työnsä reunaehdot muodostuvat järjestelmätason linjauksista (esim. opetussuunnitelmalinjaukset) ja toisaalta myös tarpeesta tehdä yhä enenevässä määrin yhteistyötä eri ammattilaisten ja perheiden kanssa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, minkälaisia arviointityöhön liittyviä kompromisseja erityisopettaja kohtaa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa.

Opettajan toimintaa ohjaavat ammatillinen identiteetti ja ammatillinen toimijuus, jotka nivoutuvat vahvasti toisiinsa (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). Ammatillinen toimijuus

liittyy työntekijän mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan työhönsä ja tehdä erilaisia työhön liittyviä valintoja (Eteläpelto ym., 2014), ja se ruokkii omalta osaltaan opettajan ammatillista identiteettiä, joka on yksinkertaistettuna opettajan käsitys opettajana olemisestaan (Mockler, 2011). Ammatillinen identiteetti ja toimijuus eivät ole pysyviä vaan alati muovautuvia ja vaativat jatkuvaa neuvottelua omien ja muiden odotusten kanssa (Ruohotie-Lyhty, 2018). Tämä tarkoittaa myös jatkuvaa kompromissien tekemistä tilanteissa, joissa opettajan omat työnsä asettamat odotukset eivät täysin kohtaa esimerkiksi oppilaiden vanhempien tai yhteiskunnan asettamia odotuksia. Se voi aiheuttaa myös erilaisia riittämättömyyden tunteita, jotka ovat erityisesti aloitteleville opettajille hyvin tyypillisiä (Heikonen ym., 2017; Ojala, 2017).

Arviointi on ennen kaikkea sosiaalista toimintaa, jota sosiaaliset toimijat tekevät sosiaalisissa ympäristöissä (Black, 1998). Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka opettaja tekee arviointeja ja niihin liittyviä johtopäätöksiä työssään näennäisen itsenäisesti, hänen osaamisensa ja toimintatapansa ovat muotoutuneet ja muotoutuvat edelleen vuorovaikutuksessa yhteiskunnan eri tasojen kanssa ja hän joutuu huomioimaan toiminnassaan jatkuvasti myös ympäristön odotukset ja arvot.

1.1 Arviointi taitona, ihmisen kohtaamisena ja identiteettinä

Erilaiset arviointitehtävät vaativat erityisopettajalta moninaista arviointiosaamista. Opettajan arviointiosaaminen rakentuu laajalle arviointiin liittyvälle tietopohjalle ja arviointikäytäntöjen perustana oleville arviointikäsitteille, arviointikäytännöille sekä kyvyille reflektoida sekä omia käytäntöjä että käsityksiä (Xu & Brown, 2016). Arviointiosaamisen kärki on opettajan arviointi-identiteetti eli käsitys itsestä arvioijana. Se pitää sisällään omaa arviointityötä ohjaavien tietojen, tunteiden ja uskomusten tiedostamista sekä moninaisia käsityksiä esimerkiksi omasta arviointiosaamisesta ja omasta roolista arviointityössä (Looney ym., 2018).

Keskeisiä perustaitoja ovat taito valita oikeat menetelmät, toteuttaa ja tulkita arviointituloksia sekä hyödyntää niitä opetuksen ja tuen suunnittelun tukena (Xu & Brown, 2016). Opettajan arviointiosaaminen on perinteisesti vaatinut tietoa myös keskeisten taitojen kehityksestä (esim. lukeminen, matematiikka) ja keskeisten taitojen kehitystä uhkaavista tekijöistä (Xu & Brown, 2016). Tämä on ollut erityisen oleellista erityisopettajan työssä, jonka yksi keskeisistä tehtävistä on ollut tuen tarjoaminen silloin, kun lapsen taidot eivät kehity odotetusti. Tänä

päivänä yhä suurempi merkitys on taidolla hyödyntää arviointitietoa opetuksen ja oppimisympäristön kehittämisessä ja tuen vaikuttavuuden arvioinnissa (Fuchs ym., 2010).

Erityisopettajan arviointiosaaminen sisältää myös vahvan ihmisen kohtaamisen ulottuvuuden (Kyttälä ym., 2022), johon liittyy taito kohdata oppilaat, vanhemmat ja muut ammattilaiset eettisesti ja yhdenvertaisesti. Tämä edellyttää erityisopettajalta riittäviä vuorovaikutustaitoja (Tynjälä ym., 2016) ja eettistä herkkyyttä (Tirri, 2019). Eettisellä herkkyydellä viitataan kykyyn asettua toisten asemaan ja ymmärtää oman toimintansa vaikutuksia. Tämä on tärkeää erityisopettajan työssä, jossa opettaja on vastuussa monenlaisesta oppilaaseen kohdistuvasta arvioinnista, arvioinnin seurauksista ja siitä, miten moninaisen oppilasjoukon tarpeet tulevat arvioinnin ja siihen liittyvän päätöksenteon kautta kohdatuiksi. Tämä nivoutuu myös opettajan työhön vahvasti liitettyyn eettis-moraaliseen pyrkimykseen tehdä hyvää ja saada oppilaiden elämässä aikaan myönteisiä muutoksia (ks. Mockler, 2011). Tämä pyrkimys saattaa kuormittaa opettajaa itseään, koska erityisopettajan työssä kaikki seuraukset eivät aina yrityksistä huolimatta välttämättä ole myönteisiä.

Mocklerin (2011) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy henkilökohtaisessa, ammatillisessa ja poliittisessa kontekstissa. Erityisopettajan arviointiosaamisen ja arviointi-identiteetin näkökulmasta keskeisiä ammatillisia ympäristöjä ovat erityisopettajankoulutus ja ne erilaiset koulutuksen instituutiot (esim. päiväkodit, peruskoulut), joissa työkokemusta kartutetaan. Tutkimusten mukaan opettajaksi opiskelevien arviointiosaaminen kehittyy koulutuksen aikana (Smith ym., 2014; Xu & He, 2019) mutta taidoissa ja käsityksissä on eroja myös koulutuksen jälkeen (Brown, 2004; Remesal, 2011).

Opintojen lisäksi opettajan arviointiosaamista muokkaavat opetustyössä kertyvät arviointiin liittyvät kokemukset (Xu & He, 2019). Näitä kokemuksia opiskelijan on tietysti mahdollista saada jo opiskeluaikana esimerkiksi opetusharjoitteluiden yhteydessä. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että arviointimahdollisuuksia on tarjolla riittävästi ja että opiskelijaa ohjataan tunnistamaan erilaisia arviointitilanteita ja kehittämään omia taitojaan. Oleellista on myös tässä yhteydessä korostaa, että arviointiosaaminen ei ole staattinen tiettyyn pisteeseen kehittyvä taito vaan erityisopettajan ammattitaidon alati kehittyvä ja muotoutuva osa (Xu & Brown, 2016), joka jatkaa muovautumistaan koulutuksen jälkeen.

Sekä moninaisissa henkilökohtaisissa että ammatillisissa konteksteissa kehittyy myös erityisopettajan käsitys itsestään vuorovaikutustilanteiden toimijana ja ratkaisijana (ks. esim. Spitzberg & Cupach, 2011; Tynjälä ym., 2016). Ihmisen kohtaamiset erilaisissa konteksteissa

muokkaavat niin ikään opettajan arvomaailmaa ja tunteita (Zembylas, 2003). Poliittinen konteksti sisältää laajasti sekä julkisen keskustelun että toisaalta järjestelmätason linjaukset, jotka luovat reunaehdot arvioinnille. Molempien kautta välittyy myös kuva siitä, minkälaista hyvä arviointi on ja mitä hyvältä arvioijalta odotetaan. Tätä erityisopettaja joutuu edelleen peilaamaan käsityksiin omista odotuksistaan, omasta osaamisestaan ja olosuhteista, joissa hän työskentelee.

1.2 Arviointi järjestelmätason ilmiönä

Erityisopettajan käsityksiä arvioinnista ja siitä, mitä heiltä odotetaan, ohjaavat niin lainsäädäntö kuin opetussuunnitelmien asettamat linjaukset. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (tästä eteenpäin POPS; Opetushallitus, 2014b) muodostavat keskeisen järjestelmätason linjauksen erityisopettajille, jotka toimivat perusopetuksessa. Uudistetun arviointiluvun (Opetushallitus, 2020) mukaan arvioinnilla on kaksi toisiaan tukevaa tehtävää: ensinnäkin oppilaan oppimista edistävä formatiivinen arviointi ja itsearvioinnin taitojen kehittäminen sekä toiseksi oppiaineille asetettujen tavoitteiden saavuttamisen määrittäminen (summatiivinen arviointi), johon sisältyy myös arvosanan antaminen. Jos oppilas opiskelee jossain oppiaineessa yksilöllistetyn oppimäärän mukaan, tavoitteiden saavuttamista arvioidaan suhteessa henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) määriteltyihin, yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin.

Arvioinnille on määritelty myös periaatteet, joita ”tulee noudattaa kaikilla luokka-asteilla” (Opetushallitus, 2020). Näitä periaatteita ovat arvioinnin yhdenvertaisuus, edellytys avoimuudesta, yhteistyöstä ja osallisuudesta, suunnitelmallisuus, johdonmukaisuus ja monipuolisuus. Tämän lisäksi arvioinnin tulee perustua tavoitteisiin ja kriteereihin ja arvioinnissa on otettava huomioon oppilaiden ikäkausit ja edellytykset.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014a) arvioinnille määritellään kaksi päätehtävää. Arviointia käytetään sekä opetuksen suunnittelun ja kehittämisen pohjana että lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tukena. Arviointi perustuu jatkuvaan havainnointiin ja havainnoidun dokumentointiin sekä yhteistyöhön lapsen ja lapsen huoltajien kanssa. Elokuussa 2022 voimaan astuneissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa keskeiset arviointia koskevat linjaukset liittyvät pedagogisen toiminnan sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen arviointiin (tästä eteenpäin VASU-perusteet; Opetushallitus, 2022). Painopiste sekä esiopetuksen että varhaiskasvatuksen linjauksissa on selkeästi enemmän opettajan toiminnan arvioinnissa ja

opettajan toimintaa tukevassa arvioinnissa kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa keskiössä on oppijan arviointi.

Arviointi nivoutuu erityisopettajan työssä keskeisesti myös tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen niin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa kuin perusopetuksessakin (Opetushallitus, 2014a, 2014b, 2022). Suomessa käytössä oleva oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli (Opetushallitus, 2014b) perustuu vahvaan yleiseen tukeen ja tarvittaessa yksilöllisempiin tarpeisiin pohjautuvaan tehostettuun ja erityiseen tukeen. Esiopetuksen kontekstissa käytetään ilmaisua kasvun ja oppimisen tuki ja varhaiskasvatuksen kontekstissa ilmaisua lapsen tuki. Tukea tarjotaan heti tuen tarpeen ilmetessä kaikilla tuen tasoilla niin varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2022), esiopetuksessa (Opetushallitus, 2014a) kuin perusopetuksessakin (Opetushallitus, 2014b).

Jotta tuki voidaan kohdentaa ajallisesti ja laadullisesti oikein, ammattilaisten on tunnistettava tuen tarve, pystyttävä määrittelemään sen tavoitteet ja muodot, seurattava sen vaikuttavuutta ja päivitettävä tarvittaessa sen toteutusta (ks. esim. tukivastemalli; Kinnunen, Aro, Närhi & Savolainen, 2021). Tuen toteutus sisältää jo sinänsä muodollisia arviointiin liittyviä dokumentteja pedagogisen arvion ja selvityksen muodossa ja sen myötä jatkuvaa arviointia ja sen dokumentointia koskevia tehtäviä. Vaikka pedagogisen arvion ja selvityksen kaltainen dokumentointi ja siihen liittyvä ohjeistus yhtenäistävät tuen tarjoamisen käytäntöjä, sen on myös koettu joskus lisäävän opettajien työtaakkaa (Kokko ym., 2014) eikä se aina välttämättä toteudu ohjeistusten mukaisesti (Vehkakoski & Rantala, 2020).

Arviointityötä ohjaavat myös eettiset velvoitteet. Suomen perustuslain (1999/731) ja yhdenvertaisuuslain (1325/2014) tavoitteena on edistää yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjintää. Tämän tulee luonnollisesti näkyä myös kaikessa arviointiin liittyvässä toiminnassa. Opettajan ammatillinen eetos edellyttää korkean ammattietiikan noudattamista ja yhteiskunnan luottoa siihen, että opettajat toimivat aina eettisesti (esim. Tirri, 1999; OAJ, 2019). Arviointiin liittyy aina myös vallankäyttöä (Atjonen, 2007), mikä tarkoittaa sitä, että kaikessa arviointitoiminnassa on tärkeää miettiä myös toiminnan eettisiä ongelmakohtia, jotka voivat liittyä arviointiin hyvin monella tavalla ja tasolla (ks. esim. Alm & Colnerud, 2015; Fan ym., 2019).

Ongelmallista näissä järjestelmätason linjauksissa on Suomessa se, että ne määrittelevät melko ylimalkaiset tavoitteet sille, minkälaista hyvän arvioinnin pitäisi olla, mutta eivät tarjoa täsmällisiä toimintamalleja tai kriteereitä (Atjonen, 2021).

1.3 Tutkimuksen tavoitteet

Olemme esittäneet edellä erityisopettajan arviointityöhön kohdistuvia monenlaisia odotuksia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia arviointityön kompromisseja erityisopettajat itse puheessaan tuottavat puhuessaan arvioinnista. Tutkimus täydentää viimeaikaisia opettajien arviointityössä kohtaamia ristiriitoja tarkastelleita tutkimuksia (Atjonen, 2012; Ketonen ym., 2021) ja keskittyy erityisesti erityisopettajiin. Se lisää teoreettista ja käytännöllistä ymmärrystä siitä, 1) minkälaisissa ristipaineissa erityisopettajat arviointityötään tekevät, 2) minkälaiset oppilaaseen, opettajaan ja yhteiskuntaan liittyvät tekijät ristipainetta luovat ja 3) minkälaiden ristipaineiden ratkaisemiseen erityisopettajat saattaisivat tarvita tukea sekä opettajankoulutuksessa että täydennyskoulutuksessa. Tutkimuskysymys on, minkälaisia arviointityön kompromisseja erityisopettajat kuvaavat arviointia käsittelevässä puheessaan.

2 Menetelmät

2.1 Osallistujat ja aineistonhankinta

Aineisto koottiin haastatteluissa. Niihin osallistui yhdeksän eri-ikäistä (27–62 vuotta) erityisopettajaa, joilla oli vaihteleva määrä opetuskokemusta (alle vuosi – 20 vuotta). Erityisopettajista viidellä oli opetuskokemusta alle viisi vuotta. Kaikki olivat suorittaneet erityisopettajan kelpoisuuden tuottavat opinnot, joko osana maisterintutkintoa tai erillisinä opintoina. Osa haastatelluista toimi varhaiskasvatuksessa ja osa perusopetuksessa. Aineiston pienen koon ja siihen liittyvien tutkimuseettisten syiden vuoksi emme tarkastele haastateltavien puhetta yksilöittäin taustatekijöiden pohjalta vaan osana varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen erityisopettajien puhetta.

Aineisto kerättiin etähaastatteluin, jotka toteutettiin Zoomin välityksellä ja tallennettiin. Kuusi haastateltavista rekrytoitiin OPA-hankkeen (Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä, 2018–2021) kyselytutkimukseen vastanneiden joukosta ja erityisopettajille suunnattujen Facebook-sivustojen kautta. Haastateltavat valikoituivat mukaan oman kiinnostuksensa perusteella, ja he ottivat itse yhteyttä tutkijoihin, joiden yhteystiedot olivat verkkokyselylomakkeen ja Facebook-ilmoituksen lopussa. Kolme haastateltavista rekrytoitiin puolestaan suoraan henkilökohtaisesti kysymällä. Haastateltavat antoivat haastattelun alussa suostumuksensa haastatteluun ja haastatteluaineiston käyttämiseen tutkimustarkoituksissa.

Haastattelutilannetta ohjasi puolistrukturoitu haastattelurunko, joka perustui ennalta muotoiltuihin tiettyjen pääteemojen alle sijoittuviin kysymyksiin ja tiettyyn järjestykseen. Haastattelijalla oli kuitenkin mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavat eivät saaneet kysymysrunkoa etukäteen nähtäväkseen. Haastattelukysymykset sijoittuivat seuraavien teemojen alle: 1) koulutus ja työhistoria, 2) henkilökohtainen arviointihistoria ja arvot, 3) arviointia koskevat käsitykset ja 4) käsitys omasta arviointiosaamisesta. Haastatteluiden pituus vaihteli 14 minuutista 51 minuuttiin. Tyypillinen haastattelu kesti hieman yli puoli tuntia. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti säilyttäen mahdolliset kielivirheet ja murreilmaisut. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 46.5 sivua rivivälillä 1 ja fonttikoolla 12 (Times New Roman).

2.2 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysiä hyödyntäen (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensin aineistosta poimittiin tutkimuskysymyksen mukaisesti kaikki arviointityöhön liittyviä kompromisseja koskevat kuvaukset. Kuvaus tulkittiin kompromissikuvaukseksi, jos se sisälsi vastakkainasettelun, jossa opettaja tasapainoili tiettyjen päämäärien tai vaatimusten välillä joutuen tekemään myönnytyksiä. Alkuperäiset kompromissin vastinpareja koskevat ilmaisut pelkistettiin ja luokiteltiin aineistolähtöisesti seitsemään alaluokkaan (taulukko 1). Alaluokat ja niiden keskeiset kriteerit on avattu tarkemmin tulosten yhteydessä.

Analyysiä jatkettiin tarkastelemalla alaluokkien yhteneväisyyksiä ja eroja, joita myös väljästi peilattiin arviointia koskevaan tutkimuskirjallisuuteen (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tarkastelun perusteella alaluokkien havaittiin jakaantuvan selkeästi kahteen pääluokkaan. Ensimmäiseen pääluokkaan sijoittuivat alaluokat, joille oli tyypillistä, että kompromissi liittyi tasapainoiluun arvosanan antamisen tarpeen ja muunlaisen arvioinnin välillä. Toisen pääluokan alle sijoittuivat alaluokat, joille tyypillistä oli tasapainoilu oman osaamisen, työn vaatimusten ja olosuhteiden ristipaineessa.

Taulukko 1

Aineiston analyysissä hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota. Yksi kirjoittajista poimi ensin aineistosta tutkimuskysymysten näkökulmasta oleellisen aineiston ja muodosti sen pohjalta alustavat alaluokat ja pääluokat. Tämän jälkeen kaksi muuta kirjoittajaa tutustui itsenäisesti luokitteluun ja niiden pohjana käytettyihin alkuperäisiin ilmaisuihin ja esitti omat muokkausehdotuksensa. Tätä vaihetta seurasi yhteinen keskustelu, jossa analyttiset ratkaisut

hiottiin valmiiksi. Haastatteluaineisto kerättiin ja analysoitiin kahdessa erässä. Ensin analysoitiin ensimmäisessä vaiheessa kerätyt kuusi haastattelua. Koska jokainen haastattelu tuotti uusia kompromissiparien alaluokkia, aineiston keräämistä jatkettiin. Kolme viimeisintä haastattelua ei tuottanut enää uusia kompromissiparien alaluokkia.

3 Tulokset

Erityisopettajien kuvaamat arviointityöhön liittyvät kompromissit luokiteltiin seitsemään alaluokkaan, jotka edustavat kahta pääluokkaa: 1) arvosanan antamisen ja muunlaisen arvioinnin ristipaine ja 2) oman osaamisen, vaatimusten ja olosuhteiden ristipaine (taulukko 1). Vaikka nämä kompromissineuvottelut menevät osittain myös lomittain, kompromissi on luokiteltu sen ydinsisällön mukaan tiettyyn yhteen alaluokkaan.

3.1 Arvosanan antaminen – arviointi

Ensimmäisen pääluokan alle kuuluvat sellaiset kompromissit, jotka perustuvat tasapainoiluun arvosanan antamisen tarpeen ja muunlaisen arvioinnin välillä. Nämä kompromissit sijoittuvat selkeästi perusopetuksen kontekstiin. Ensimmäinen kompromissi (alaluokka 1) liittyy *tasapainoiluun toisaalta oppilasta kannustavan ja motivoivan arvioinnin ja toisaalta realistisen ja vertailukelpoisen arvosanan antamisen välillä*. Samalla vaakakupissa on myös yksilön ja yhteiskunnan tarpeiden painottamisen eettinen pohdinta, koska tarve vertailukelpoisen arviointitiedon tuottamiseen nousee nimenomaan yhteiskunnan tarpeesta valikoida yksilöitä jatko-opintoihin jollain kriteerillä. Vertailukelpoista arviointia edellytetään myös perusopetusta koskevissa järjestelmätason linjauksissa (esim. POPS). Nämä yhdenvertaisuuteen ja reiluuteen liittyvät ulottuvuudet onkin liitetty vahvasti osaamistason arviointiin ja erityisesti sellaiseen arviointiin, jolla on erityinen painoarvo oppijan tulevaisuuden näkökulmasta (Alm & Colnerud, 2015). Seuraavassa katkelmassa opettaja pohtii suorittamaansa numeroarviointia, jonka ei koe aidosti soveltuvan erityisen tuen piirissä olevan oppilaan taitotason osoittamiseen.

”Et tää mun mun ysi ei osaa nyt persoonapronomineja enkussa, nii annaks mä sille vaan vitosen, ku se on tosi huono siinä vai annaks mä sille seiskan, koska se kuitenkin yrittää, et ehkä se numeroarviointi ei aina tunnu must ainakaan just erityisopetuksessa kauheen hedelmälliseltä.” (H2)

Seuraavassa katkelmassa erityisopettaja puolestaan kuvaa tasapainoilua sen välillä, että loppujen lopuksi oppilaat tuntuvat itsekin arvostavan numeroarviointia muuta arviointia

enemmän, vaikka esimerkiksi sanallinen arviointi voisi toimia kannustavampana ja vähemmän vertailuun houkuttelevana. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että painetta voi tulla myös oppilaiden vanhemmilta (Ketonen ym., 2021).

” – et he haluis olla tosi hyviä ja sit ku sieltä numeroina tulee kuitenkin tosi heikkoi, nii sit aina mieltii, et miten näitä yrittää kuitenkin motivoida. Että et auttaaks se semmonen sanallinen. Kyl se jonkun verran auttaa, mut loppujen lopuks merkitsee ne numerot.” (H4)

Toinen kompromissi (alaluokka 2) liittyy *tasapainoiluun arvosanan ja todellisen osaamisen välillä*. Se liittyy edelliseen neuvotteluun realistisesta ja vertailukelpoisesta arvioinnista mutta kohdentuu kuitenkin täsmällisemmin annettuun arvosanaan ja sen kuvaamaan osaamisen tasoon oppilaan näkökulmasta. Seuraavassa katkelmassa erityisopettaja havainnollistaa, miten arvosana ja osaaminen eivät aina vastaa toisiaan ja mitä konkreettisia seurauksia sillä voi olla oppilaalle.

”Yks oppilas on saanu koko yläkoulun kasin aina kaikesta ja hän on tossa ryhmässä aika hyvä, mutta jos mieltii, että minkälaista on yleisopetuksessa kasin oppilas, nii ei hän oo sillä tasolla ollenkaan. Nii sit hän nyt halua väkisin mennä lukioon ja hän ajattelee, et koska hän on aina saanu hyviä numeroita, nii hän pärjää siel tosi hyvin ja hän on siellä tosi hyvä, mut ku hän ei vaik pysty kirjottaa itsenäisesti oikeestaan mitään, nii se lukio ei ehkä oo hälle se oikee paikka.” (H2)

Edeltävän kompromissin tapaan myös tähän liittyy vahva eettinen ulottuvuus. Kun se ensimmäisessä kompromississa liittyi oman toiminnan seurausten pohtimiseen oppilaan tarpeen ja yhteiskunnan vaatimusten näkökulmasta, tässä se kohdistuu oman toiminnan seurausten pohtimiseen tilanteessa, jossa tietyllä toiminnalla on samanaikaisesti oppilaalle sekä myönteinen että kielteinen seuraus. Kannustava ja motivoiva arviointi muokkaa oppilaan käsitystä itsestään oppijana mutta voi tuottaa myös hänelle epärealistisen kuvan omista kouluttautumismahdollisuuksistaan.

Kolmas kompromissi liittyy *tasapainoiluun eri informanttien tuottaman tiedon välillä* (alaluokka 3). Se nivoutuu neuvotteluun arvosanan antamisen ja arvioinnin ristipaineesta mutta kohdentuu kuitenkin hyvin täsmällisesti konkreettiseen arviointitilanteeseen ja siihen, kenen tieto arvotetaan paremmaksi tai oikeammaksi. Tämä liittyy myös laajempaan

neuvotteluun koulutiedon ja tietämisen luonteesta (ks. esim. Sormunen, 2004) ja kyseenalaistaa opettajan rooliin ammattilaisena, joka asemansa perusteella määrittelee tiedon ”oikeellisuuden”. Seuraavassa katkelmassa erityisopettaja pohtii, onko erityisopettajan oma ”tieto” oikeampaa kuin oppilaan ”tieto”.

” – – et semmosta tietynlaista avoimuutta, silleen että pystyy näkemään sen laajemmin sen asian, kun vaan sen, mitä mä ite tiedän siitä tai ajattelen. Et se mitä se oppija on se lapsi tai aikuinen, mitä se tuottaa, nii se voiki olla jotain ihan yhtä arvokasta, ku se, mitä mä tiän siitä asiasta ja mitä mä odotan, mitä se oppija vastaa siihen.” (H1)

Edellisessä esimerkissä tulkitsemme, että kyse on vastaamisesta johonkin kysymykseen ja neuvottelu liittyy siihen, voiko oppijan tieto olla oikeampaa tai vähintäänkin samanarvoista kuin opettajan tieto. Toisaalta neuvottelu voisi yhtä hyvin liittyä siihen, onko esimerkiksi oppilaan itsearvioinnin tieto samanarvoista kuin opettajan arviointitieto. POPSissa (Opetushallitus, 2020) itsearviointi on rajattu itsearviointitaitojen harjoitteluun eikä tulosten ole tarkoitus vaikuttaa oppiaineesta saatavaan arvosanaan tai sanalliseen arvioon. Se pitää jo lähtökohtaisesti sisällään linjauksen siitä, että arviointitulokset eivät ole tasavertaisessa asemassa arvosanan antamisen näkökulmasta.

3.2 Oma osaaminen – työn vaatimukset – olosuhteet

Toiseen pääluokkaan kuuluvat sellaiset kompromissit, joissa tasapainoillaan oman osaamisen, työn vaatimusten ja olosuhteiden ristipaineessa, ja ne voivat liittyä sekä varhaiskasvatukseen että perusopetuksen kontekstiin. Neljäs kompromissi (alaluokka 4) liittyy *tasapainoiluun erityisopettajan työn koettujen vaatimusten ja oman koetun osaamisen välillä*, ja sitä kuvaavat seuraavat katkelmat. Ensimmäisessä katkelmassa erityisopettaja kuvaa yläkoulun puolella opettavalle erityisopettajalle tyypillistä tilannetta, jossa erityisopettajan pitäisi pystyä tukemaan ja arvioimaan oppilasta oppiaineissa, joissa hänellä ei ole aineenopettajan oppiaineenhallintaa. Tähän liittyy epävarmuus omasta osaamisesta sekä toisaalta valittujen oppisisältöjen ja opetusmenetelmien mutta myös arvosanan antamisen näkökulmasta.

”Et eihän mulla ole mitään koulutusta opettaa mitään fysiikkaa, mut silti mä oon yläkoulun erkkäopettajana pätevä opettamaan sitä – – että enhän mä oo sen aineen mikään asiantuntija millään tavalla ja sit silti mä sitä pidän ja sit mä niinku annan niille siitä numerot.” (H2)

Toisessa katkelmassa erityisopettaja puolestaan pohtii arviointia vallankäyttönä ja toimintana, joka vaikuttaa vahvasti oppilaaseen, ja toisaalta sitä, miten vastuulliset tehtävät herättävät epävarmuutta arvioinnin onnistumisesta. Näihin neuvotteluihin sisältyy niin ikään oikeudenmukaisuuden toteutumisen pohdinta ja sen kautta eettinen ulottuvuus.

”Se on niin siitä opettajasta kiinni, miten hän arvioi. Siihen liittyy niin paljon myös valtaa, et sen vuoksi siihen liittyy tietynlaista niinku epävarmuutta. Se ei tarkoita sitä, et tuntuis, ettei kykene siihen mutta sellasta tietynlaista mä en tiää, onks se epävarmuutta vai nöyryyden tunnetta, et arvostaa sitä arvioinnin merkitystä.” (H1)

Erityisopettajien kuvaama epävarmuus henkii myös riittämättömyyden tunnetta, joka on tyypillistä opettajille, erityisesti uran alkuvaiheessa (Heikonen ym., 2017). Erityisopettajien on osoitettu kokevan riittämättömyyttä esimerkiksi siitä, että he eivät osaa riittävästi tai eivät tee riittävästi (Ojala, 2017). Jälkimmäisessä esimerkissä epävarmuus liitetään erityisesti arvioinnin vallankäytön ulottuvuuteen ja siihen, miten yksittäinen opettaja omaa osaamistaan yksilöllisesti soveltamalla käyttää samalla myös valtaa tehdessään ratkaisuja ja johtopäätöksiä, jotka vaikuttavat edelleen monella tavalla oppilaiden elämään myös tulevaisuudessa. Esimerkissä toisaalta painotetaan, ettei kyse ole niinkään kykenemisestä vaan muunlaisesta epävarmuudesta, mutta sanoessaan ”se on niin siitä opettajasta kiinni, miten hän arvioi” opettaja puhuu paitsi yksittäisen opettajan taidoista myös hänen tekemistään valinnoista ja siitä, miten opettaja tulkitsee esimerkiksi järjestelmätason linjauksia. Samansuuntaisia havaintoja esiintyi myös Atjosen aineistossa (2021).

Kuten aiemmin totesimme, Suomessa opettajien pedagoginen autonomia on perinteisesti vahva (Pollari ym., 2018) ja järjestelmätason arviointilinjaukset puolestaan heikkoja (Björn ym., 2018; Vainikainen ym., 2017), ja nämä voivat olla omiaan ylläpitämään myös yksittäisen opettajan epävarmuuden tunnetta siitä, onko oma toiminta odotuksiin nähden oikeanlaista. Toisaalta tietyn epävarmuuden arvellaan olevan tarpeen, jotta opettajalla säilyy herkkyys reflektoida omia arviointiratkaisujaan ja niiden oikeudenmukaisuutta.

” – – tietyl taval mä toivon, että säilyy se tietynlainen epävarmuus siinä, että siin säilyis se herkkyys miettiä sitä, että onks tää nyt niinku oikeudenmukasesti tehty arviointi.” (H1)

Myös Atjonen (2021) on todennut, että koulun kontekstissa tapahtuva arviointi ei milloinkaan voi olla sellaista mekaanista, objektiivista toimintaa, josta puuttuisi täysin inhimillinen tekijä ja tulkinta. Osittain on siis kyse epävarmuudesta ja riittämättömyydestä, jota on siedettävä ja joka on välttämätöntä, jotta opettaja tulee miettineeksi toimintansa seurauksia myös eettisestä näkökulmasta.

Viides kompromissi (alaluokka 5) liittyy *tasapainoiluun teoreettisen arviointia koskevan tiedon ja järjestelmätason linjausten ja toisaalta työssä vallitsevien olosuhteiden välillä*. Edellisen kompromissin tapaan tässä keskeisenä neuvottelun osapuolena ovat arvioinnille asetetut odotukset, joita peilataan opettajan oman osaamisen sijaan olosuhteisiin, joissa erityisopettaja toimii. Arviointilinjausten ei aina koeta soveltuvan sellaisenaan siihen kontekstiin, jossa erityisopettaja työtään tekee. Seuraavat katkelmat kuvaavat erityisopettajan kokemusta siitä, että koulun todelliset olosuhteet eivät mahdollista sellaista yksilöllistä tai monipuolista arviointia, jota järjestelmätason linjaukset edellyttävät.

”Mun mielestä arviointi sellasena, kun minkälaisia vaateita sille asetetaan, on täysin mahdotonta – et se herättää sitä hämmennystä ja riittämättömyyttä. Must se on täysin mahdotonta arvioida jokasta oppilasta yksilöllisesti suhteessa yksilöllisiin tavoitteisiin, koska mulla on 10 oppilasta, mulla ei oo avustajaa, mä opetan ryhmää.” (H3)

”Ei se ainakaan selkeytä sitä [erityisopettajan työtä], kun täytyy ottaa monipuolinen näyttö huomioon. Et millä tavalla mä esimerkiks taltioin jotain oppitunneilla käytäviä keskusteluja?” (H9)

Kuvaukset henkivät neljännen kompromissin tapaan riittämättömyyden tunnetta, mutta se ei tässä liity omaan osaamiseen vaan siihen, että ulkoiset vaatimukset koetaan epärealistisiksi. Erityisesti ensimmäisen kuvauksen voi tulkita ilmentävän myös resurssien puutetta (”mulla ei oo avustajaa”) ja kiireeseen liittyvää riittämättömyyden tunnetta, kun ei pysty yksin huolehtimaan kaikesta siitä, mistä pitäisi. Ajankäyttöön ja kiireeseen liittyvät riittämättömyyden tunteet ovat tulleet arvioinnin yhteydessä esiin myös Ketosen ja muiden (2021) suomalaisaineistossa. Toinenkin haastateltavista (H8) tunnistaa kiireen aiheuttaman kuormituksen, mutta ajattelee sen kuuluvan kiinteästi erityisopettajan työhön: ”Et jos on paljon [arviointia] kerralla, se voi tuskastuttaa mut mä ajattelen et ei kannattais, koska se kuuluu osaks mun työhön.”

Järjestelmätason linjausten lisäksi neuvottelua liittyi myös yliopisto-opintojen tarjoamaan ”arviointitodellisuuteen” ja todelliseen arviointiin koulussa, kuten seuraava katkelma osoittaa.

”Yliopistossa painotettiin ehkä just sitä semmosia positiivisia puolia, että mielummin parempi numero ku huonompi ja näin, että se kannustaa mutta sitte että et työelämässä on tullu enemmän se, että sen pitäis myös olla vertailukelpoinen.” (H2)

Esimerkki yliopisto-opintojen epärealistisuudesta alleviivaa myös sitä, että opettajankoulutus ylipäättään tarjoaa melko vähän mahdollisuuksia kokeilla asioita käytännössä erityisesti silloin, jos opiskelijalla ei ole juurikaan aiempaa opetuskokemusta (ks. esim. Kyttälä & Björn, 2023). Silloin arvioinnista saadut tiedot tulevat testatuksi vasta työelämässä. Teorian ja käytännön siltaamisen tärkeydestä on opettajankoulutuksessa puhuttu paljon (ks. esim. Grima-Farrell ym., 2019). Siitä huolimatta opettajana toimivat tietävät usein enemmän kuin taitavat tai kuin he haluavat tai pystyvät käytännössä toimimaan (esim. Siegel & Wissehr, 2012).

Kuudes kompromissi (alaluokka 6) kuvaa *tasapainoilua sen välillä, että arviointi tuottaa oppijaa ja hänen tukitoimiaan hyödyttävää tietoa mutta vaikuttaa myös leimaavasti*. Tämä liittyy laajempaan keskusteluun erilaisten haasteiden nimeämisestä ja nimeämisen leimaavista seurauksista (ks. esim. Kauffman & Badar, 2013; Niemi, 2014). Tätä keskustelua on käyty niin aktiivisesti erityispedagogiikan ja inklusiivisen koulujärjestelmän kontekstissa, että on jopa yllättävää, että tämä ristipaine tuli esiin vain yhdessä haastattelussa. Diagnoosi voi olla tärkeä kuvaus lapsen haasteista, mutta samalla se voi suunnata esimerkiksi sitä, miten lapsen suhtaudutaan, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

” – – [arviointi] voi olla leimaava asia elikkä henkilökunta, joka voisko nyt sanoa, että ei tiedä, et mitä joku diagnoosi pitää sisällään, ni voi leimata jonkun lapsen sen mukaisesti tavallaan, et se tuki mitä lapsi saa, ni mennään se diagnoosi edellä.” (H6)

Keskustelu ei koske pelkästään diagnooseja, vaan ylipäänsä kaikkea sitä arvioinnista saatavaa tietoa, jonka avulla oppilaasta rakennetaan tietynlainen. Esimerkki kuvaa valmiuksia pohtia myös arvioinnin laajempia seurauksia tuen oikeanlaisen kohdentumisen näkökulmasta. Kysymys liittyy toisaalta siihen, kuka on oikeutettu tukeen ja millä perusteella, ja toisaalta siihen, miten tukea toteutetaan. Kolmiportaisen tukijärjestelmän tarkoitus oli

tarkoituksenmukaistaa tuen antamisen perusteita ja irrottaa tukea diagnoosiperusteisuudesta (OKM, 2014). Tuen saamisen edellytyksenä ei näin ollen ole se, että lapsen tai nuoren haasteille on pystytty antamaan jokin tietty nimi, vaan se, että lapsi tai nuori arvioinnin perusteella tarvitsee lisätukea. Myös tuen toteutusmuotojen perustana tulisi olla yksilölliset tarpeet, eivät diagnoosit ja niihin kaavamaisesti liitetyt tukimuodot. Toisaalta edellinen aineistoesimerkki myös ulkoistaa kompromissin ”henkilökuntaan”, ja jää epäselväksi, kokeeko vastaaja itse olevansa osa sitä vai kokeeko hän ylipäänsä ”henkilökunnan” olevan jotain muuta kuin erityisopettajia.

Seitsemäs kompromissi (alaluokka 7) käsittelee *ristipainetta objektiiviseksi koetun testaamisen ja opettajan subjektiiviseen havainnointiin perustuvan arvioinnin välillä*. Testit ovat yksi tyypillisimmistä erityisopettajan käyttämistä arviointivälineistä (Virinkoski ym., 2018), ja niitä käytetään erityisesti silloin, kun pyritään tunnistamaan oppijan tuen tarpeita tai seuraamaan tuen vaikuttavuutta. Testeihin perustuva arviointi koetaan monesti välttämättömäksi, mutta se on myös lasta kuormittavaa eikä välttämättä tuota erityisopettajan työn näkökulmasta sen enempää informaatiota kuin opettajan havainnointiin perustuva arviointikaan, kuten seuraava katkelma osoittaa.

”– ja jos se tulee sellaiseksi hallitseväksi, et koko ajan teetetään lapsilla [testejä], et lapsi turtuu siihen stressitilanteeseen ja et nyt katsotaan, miten osaatte numerot ja laitetaan se paperi eteen – et kun sä näät siellä arjessa nää ihan samat, jos vaan osaat kysyä ja riittävästi vaan toistoa, et niistä tulee luotettavia.” (H7)

Katkelmassa puhutaan erityisopettajalle työvuosien karttuessa vahvistuvasta taidosta ”nähdä” asioita ilman muodollisia arviointivälineitä. Tämä epämuodollinen havainnointi on merkityksellinen arvioinnin osa-alue, koska se laajentaa arviointikäsitystä kaikkiin niihin havaintoihin, joita opettaja oppijoista, oppimisympäristöstä ja omasta toiminnastaan tekee, eikä rajaa arviointia tiettyihin erityistilanteisiin tai erityisvälineisiin. Tällainen jatkuva havainnointi on myös oppimisen tuen edellytys. Keskeistä on, että vaikka havainnointi itsessään voi olla epämuodollista, havaintoja dokumentoidaan kuitenkin jossain muodossa tuen ratkaisuja koskevaa päätöksentekoa varten (ks. esim. Björn ym., 2018). Keskeistä on myös tarkkailla oman havainnoinnin ja johtopäätösten luotettavuutta, kuten haastateltavakin tuo esiin, koska välillä erityisopettaja voi ”jättää jonkun asian näkemättä”, erehtyä tai tulkita väärin. Lisäksi tutkimukset osoittavat, että testiarviointi ja erityisopettajan havaintoihin

perustuva arviointi tuottavat vain osittain yhdenmukaista tietoa oppijan tilanteesta (Südkamp ym., 2012; Virinkoski ym., 2018). Testiarviointiakin tarvitaan erityisopettajan työn tukena, mutta se ei voi korvata sitä moninaista arviointia, jota erityisopettaja työssään päivittäin tekee.

4 Pohdinta

Tulosten mukaan erityisopettajat kohtaavat työssään monenlaisia arviointiin liittyviä kompromisseja ja joutuvat punnitsemaan oman toimintansa seurauksia oppijan, itsensä ja yhteiskunnan odotusten näkökulmista. Vaikka erityisopettajan työssä vaaditaan monenlaista arvioinnin suorittamista, iso osa erityisopettajien mainitsemista kompromisseista perusopetuksen kontekstissa liittyy arvosanan antamisen ja muiden arvioinnin tavoitteiden väliseen ristipaineeseen. Haastateltavien puheessa vertailukelpoisen arvosanan antamisesta muotoutuu ”todellista osaamistasoa” kuvaava ulottuvuus, joka perustuu siihen, että kaikki yksilöt arvioidaan samoilla kriteereillä. Näin ollen esimerkiksi yksilöllistettyä oppimäärää suorittavan oppijan yksilöllisiin tavoitteisiin perustuva arviointi ei voi koskaan täysin täyttää näitä ”todellisen osaamistason” kriteereitä, vaikka se sinällään täyttääkin perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellyt kriteerit yksilöllistettyä oppimäärää suorittavien oppilaiden osalta (ks. Opetushallitus, 2020).

Erityisopettajat kokevat, että pyrkiminen vertailukelpoisen arvosanan antamiseen on ristiriidassa arvioinnin muiden tavoitteiden kanssa. Jos oppilaan osaamistaso on joissain, joskus useissakin, oppiaineissa heikko, yleisten arviointikriteerien soveltaminen (ks. Opetushallitus, 2020) voi tuottaa hänelle hyvin lannistavan kuvan itsestään oppijana ja osajana. Vaikka opettaja hyödyntäisi numeerisen arvioinnin rinnalla kannustustarkoituksessa erilaisia arvioinnin muotoja, myös oppilaille ja heidän vanhemmilleen ”todellinen osaamistaso” välittyy arvosanojen kautta. Mitä heikompia arvosanat ovat, sitä vaikeampaa erityisopettajan on toteuttaa arvioinnin kannustavaa tehtävää.

Toisaalta jatkokouluttautumisen näkökulmasta olisi tärkeää, että perusopetuksen oppilaat tulisivat mahdollisimman vertailukelpoisesti arvioiduiksi ja että oppilaalle itselleenkin tulisi riittävän realistinen kuva siitä, mihin hänen kannattaa perusopetuksen jälkeen suuntautua. Tämä vähentää todennäköisesti myös toisen asteen opintojen keskeyttämistä ja parantaa tavoiteajassa valmistumisen todennäköisyyttä.

Edellä mainitut havainnot viittaavat siihen, että vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014b) arviointilukua on jo kertaalleen uudistettu (Opetushallitus, 2020; Rautopuro, 2021), se näyttää tuottavan edelleen opettajan näkökulmasta enemmän vaatimuksia kuin ratkaisuja. Täsmällisten toimintamallien ja kriteerien puute voi aiheuttaa virhetulkintojen mahdollisuuksia ja tuo yksittäiselle opettajalle epävarmuutta siitä, mitä häneltä itse asiassa odotetaan. Lisätukea tarvitaan myös paikallisten opetussuunnitelmien kehittämiseen, jotta opettajat saisivat konkreettisempaa tukea omaan arviointityöhönsä.

Opetussuunnitelmalinjausten tarkentamisen lisäksi pitää kuitenkin myös resursseja olla riittävästi ja on kehitettävä konkreettisia käytäntöjä ja toimintatapoja, jotta opettajien työaika riittäisi oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ja arvioinnin erilaisten tavoitteiden välillä tasapainoilemiseen. Kyse ei ole vain opettajan työn mielekkyydestä ja työhyvinvoinnista, vaan myös siitä, miten tämänhetkinen arviointityö vaikuttaa oppilaiden oppimiseen, käsitykseen itsestään oppijana ja sitä kautta tulevaisuuden kouluttautumismahdollisuuksiin.

Haastateltavien puheessa ilmenee kaksi eri arviointitodellisuutta, joista toinen on yksittäisen erityisopettajan todellisuus osaamisineen ja olosuhteineen ja toinen on yhteiskunnan todellisuus, jossa arvioinnista rakennetaan tietyillä järjestelmätason linjauksilla ja tutkimustiedolla tietynlainen, jopa opettajan näkökulmasta ”epärealistinen”. Tähän liittyviä kompromissikokemuksia oli sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa työskentelevillä erityisopettajilla.

Opettajan oma arviointitodellisuus onkin tulkittavissa tasapainoiluksi monenlaisten riittämättömyyden tunteiden kanssa. Riittämättömyyden tunteita on tutkittu monenlaisissa konteksteissa (Heikonen ym., 2017; Ojala, 2017; Rokala ym., 2022), ja tulokset osoittavat, että liian voimakkaaksi kasvava tasapainoilu oman riittämisen kanssa voi vähentää työhyvinvointia ja altistaa opettajan työuupumukselle (Hakanen ym., 2006; Soini ym., 2019). Erityisesti aloittelevan opettajan se saattaa jopa saada siirtymään jollekin muulle alalle (Heikonen ym., 2017).

Onkin syytä miettiä, miten erityisopettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa luodaan siltoja järjestelmätason odotusten ja opettajan oman todellisuuden välille. Nythän haastattelut osoittivat, että kyse ei ollut pelkästään epärealistisilta tuntuvista järjestelmätason linjauksista vaan myös siitä, minkälainen kuva arviointitodellisuudesta esimerkiksi erityisopettajankoulutuksessa rakennetaan. Tämä nivoutuu laajempaan keskusteluun, voiko

opettajankoulutus tukea teoreettisen tiedon muovautumista käytännöllisiksi valmiuksiksi, jotka puolestaan tukevat opetustyössä selviytymistä (ks. esim. Grima-Farrell ym., 2019). Työelämävalmiuksien vahvistaminen on nostettu myös yhdeksi korkeakoulutuksen lähivuosien kehittämiskohteeksi (Toom, 2023). Tämä koskee luonnollisesti myös opettajankoulutusta.

Erityisopettajien esiin nostamat kompromissit nivoutuvat vahvasti ihmisen kohtaamiseen ja eettiseen neuvotteluun yhdenvertaisesta ja reilusta kohtelusta. Tämän kaltainen pohdinta viittaa siihen, että haastatelluilla erityisopettajilla on Tirrin (2019) kuvaamaa eettistä herkkyyttä, joka liittyy opettajan kykyyn asettua toisten asemaan ja ymmärtää oman toimintansa vaikutuksia ja joka on vahvasti yhteydessä myös kykyyn tulla toimeen toisten kanssa. Tämä on tärkeää kaikessa opetustyössä, jossa opettaja on vastuussa erilaisesta oppijoihin kohdistuvasta arvioinnista, arvioinnin seurauksista ja siitä, miten moninaisen oppijajoukon tarpeet tulevat arvioinnin ja siihen liittyvän päätöksenteon kautta kohdatuiksi. Haastatteluista välittyy eettisesti tiedostava huolenpidon eetos, joka on aiemminkin yhdistetty erityisen tuen tarpeessa olevien oppijoiden kanssa työskentelyyn (Korn ym., 2016). Se on erityisen tärkeää, kun tehdään monella tavalla oppijoiden elämään myös tulevaisuudessa vaikuttavia ratkaisuja ja johtopäätöksiä.

Tässä tutkimuksessa erityisopettajia ei pyydetty nimenomaisesti kuvailemaan ristipaineita tai jännitteitä, vaan ne tulivat esiin spontaanisti. Voidaan olettaa, että jännitteitä olisi kenties tullut esiin enemmänkin, jos niitä olisi nimenomaisesti kysytty. Toisaalta tässä nyt esiin nousseet jännitteet ovat todennäköisesti hyvin keskeisiä ja sellaisia, joita juuri nämä erityisopettajat ovat työssään kohdanneet ja ehkä myös sellaisia, joita erityisopettajat eivät varsinaisesti tunnista kompromisseiksi. Huomioitavaa on myös se, että vaikka erityisopettajat kuvasivat erilaisia kompromissitilanteita ja puheesta välittyi kriittisiäkin asenteita järjestelmätason arviointilinjauksia kohtaan, he eivät spontaanisti hakeneet puheessaan tilanteisiin mitään ratkaisuja. Toisaalta tätä ei myöskään heiltä suoraan kysytty. Jatkossa olisikin tärkeää tutkia laajemmin sekä kompromissien tunnistamista että pyrkimystä ratkaista ne.

Vaikka erilaiset ristipaineet koetaan lähtökohtaisesti usein kielteisiksi ja niihin pyritään hakemaan ratkaisua, on tiedostettava, että opettajan työhön kuuluu luonnollisena osana tietynlainen kompromissien tekeminen ja niiden sietäminen. Tämä on tullut esiin myös muissa arviointia koskevissa suomalaistutkimuksissa (Atjonen, 2021; Ketonen ym., 2021).

Kun ihminen arvioi ihmistä ja tekee johtopäätöksiä, jotka vaikuttavat toisen ihmisen elämään, prosessi ei voi koskaan olla täysin objektiivinen ja mekaanisen helppo. Vaikka arvioinnin kriteerit olisivat tarkat, opettaja joutuu kuitenkin edelleen päättämään, milloin kriteerit täyttyvät. Vaikka tuen ohjeistukset olisivat vielä tarkempia, opettaja joutuu edelleen tekemään moninaista arviointitietoon perustuvaa päätöksentekoa esimerkiksi siitä, miten tuki on oppijaa hyödyttänyt. Sellaisia arviointivälineitä, jotka poistaisivat osaavan ja arviointi-identiteetistään tietoisien erityisopettajan tekemien ratkaisujen ja johtopäätösten tarpeen, ei ole, kun työ perustuu ihmisen kohtaamiseen.

Nämä kompromisseihin päätyvät neuvottelut erilaisten odotusten välillä ovat myös tärkeitä erityisopettajan ammatti-identiteetin ja toimijuuden rakennuspalikoita (ks. Ruohotie-Lyhty, 2018) ja siten välttämättömiä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Opettajaksi opiskelevan pitäisikin jo opiskeluaikanaan saada paremmat valmiudet kohdata ohjatusti päätöksentekotilanteita, joissa eri ratkaisuvaihtoehdoilla voi olla sekä myönteisiä että kielteisiä seurauksia. Tämä toisi lisää varmuutta arviointityöhön erityisesti uran alkuvaiheessa. Myös kentällä jo toimivat erityisopettajat hyötyisivät mahdollisuuksista arvioida kokemiaan arviointityön kompromisseja järjestelmätason linjauksien ja odotusten täyttymisen näkökulmasta. Mikäli tällaista keskustelua käydään vain yksittäisten koulujen tai päiväkotien sisällä ja yksittäisten opettajien välillä, on vaara, että yksikössä ylläpidetään perinteisiä tulkintoja ja toimintatapoja, jotka ovat yhä voimakkaammin ristiriidassa uusien järjestelmätason linjausten ja tavoitteiden kanssa.

Lähteet

Alm, F., & Colnerud, G. (2015). Teachers' experiences of unfair grading. *Educational Assessment*, 20(2), 132–150. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620>

Atjonen, P. (2007). Eettinen näkökulma arviointiin: Miten ja kenen hyvää etsitään? *Didacta Varia*, 12, 31–41.

Atjonen, P. (2021). Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäsitteet ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(2), 4–21.

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 of Psychology*, 9:800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistä ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>

Fan, X., Johnson, R., Liu, J., Zhang, T., Zhang, X., & Liu, X. (2019). A comparative study of pre-service teachers' views on ethical issues in classroom assessment in China and the United States. *Frontiers of Education in China*, 14(2), 309–332. <https://doi.org/10.1007/s11516-019-0015-7>

Fuchs, D., Fuchs L. S., & Stecker, P. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301–323. <https://doi.org/10.1177/001440291007600304>

Grima-Farrell, C., Loughland, T., & Nguyen, H. T. M. (2019). Theory to practice in teacher education: The critical challenge of translation. Springer.

Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>

Kauffman, J. M., & Badar, J. (2013). How we might make special education for students with emotional or behavioral disorders less stigmatizing. *Behavioral Disorders*, 39(1), 16–27. <https://doi.org/10.1177/019874291303900103>

Ketonen, L., Lehesvuori, S., Pöysä, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Ristiriitoja ja reflektiota: opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(2), 41–60.

Kinnunen, A.-M., Aro, M., Närhi, V., & Savolainen, H. (2021). Tukivastemallilla selkeyttä ja vaikuttavuutta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(2), 116–124.

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T., & Pirttimaa, R. (2014). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. *Veturi-hankkeen kartoitus 2013*. Helsingin yliopisto ja Jyväskylän yliopisto.

Korn, M., Woodard, C., & Tucker, C. (2016). Positive character traits of special education staff: Commonalities and applications. *International Journal of Special Education*, 31(3).

Kyttälä, M., & Björn, P. M. (2023). Opettajaksi opiskelevien erilaisia käsityksiä arviointitavoista. *Kasvatus*, 54(1), 34–50. <https://doi.org/10.33348/kvt.127185>.

Kyttälä, M., Lahtomaa, M., & Rantamäki, M. (2022). Hyvän arvioitsijan muotokuva – erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä hyvän arvioitsijan ominaisuuksista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 32(4), 35–55.

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(5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>

Luttenberg, J., Van Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289–308. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.630746>

Mockler, N. (2011). Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517–528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>

Niemi, A.-M. (2014). Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus*, 45(4), 349–363.

OAJ (2019). Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/> (luettu 17.3.2023).

Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: Opettajien kokemuksia. *Jyväskylä Studies in Education: Psychology and Social Research*, 575. Jyväskylän yliopisto.

Opetushallitus (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8566224> (luettu 17.3.2023).

Opetushallitus (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (luettu 17.3.2023).

Opetushallitus (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf (luettu 17.3.2023).

Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8931215> (luettu 17.3.2023).

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- Pollari, P., Salo, O.-P., & Koski, K. (2018). In teachers we trust – the Finnish way to teach and learn. *Inquiry in Education*, 10(1), Article 4.
<https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4>
- Rautopuro, J. (2021). Perusopetuksen arviointi uudistuu: arvosanoille kriteerit. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(2), 139–140.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472–482.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Rokala, V., Pakarinen, E., Eskelä-Haapanen, S., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Teachers' perceived self-efficacy and sense of inadequacy across grade 1: Bidirectional associations and related factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Early online.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116482>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Identity-agency in progress: Teachers authoring their identities. *Teoksessa P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (toim.) Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations. Springer*, 25–36. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_3
- Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318–327.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>
- Siegel, M. A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Pre-service teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 371–391.
<https://doi.org/10.1007/s10972-011-9231-6>
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B., & Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. *Teoksessa C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (toim.) Designing assessment for quality learning. The enabling power of assessment. Springer*, 303–323.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal, S. D., & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*, 45(3), 622–639.
<https://doi.org/10.1002/berj.3516>
- Sormunen, K. (2004). Seitsemäsluokkalaisten episteemiset näkemykset luonnontieteiden opiskelun yhteydessä. *Joensuun yliopistopaino*.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (2011). Interpersonal skills. *Teoksessa M. L. Knapp, & J. Daly (toim.) The Sage handbook of interpersonal communication. Sage*, 481–527.

Suomen perustuslaki (1999). 731/11.6.1999.

Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>

Tirri, K. (1999). Teachers' perception of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31–47. <https://doi.org/10.1080/030572499103296>

Tirri, K. (2019). Ethical sensitivity in teaching and teacher education. Teoksessa M. A. Peters (toim.) *Encyclopedia of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6>

Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahtivuori-Hänninen, S., & Karvonen, A. (2023). Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Tammi.

Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>

Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Marjanen, J., Hautamäki, J., Kupiainen, S., & Hotulainen, R. (2017). How do Finns know? Educational monitoring without inspection and standard setting. Teoksessa S. Blömeke, & J.-E. Gustafsson (toim.) *Standard setting in education: The Nordic countries in an international perspective. (Methodology of educational measurement and assessment.)* Springer, 243–259. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50856-6_14

Vehkakoski, T., & Rantala, A. (2020). Oppilaalle tarjottavan tuen perustelevinen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 30(4), 4–21.

Virinkoski, R., Lerkkanen, M.-K., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. (2018). Teachers' ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 497–509. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5>

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9(3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>

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*, 4:145, 1–16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00145>

Yhdenvertaisuuslaki (2014). 1325/30.12.2014.

Taulukko 1. Erityisopettajan arviointityössä kohtaamat kompromissit

Pääloukat	Alaluokat			Haastateltavat
Arvosanan antamisen ja arvioinnin ristipaine	Kannustava, motivoiva arviointi	vs.	Realistinen, vertailukelpoinen arvosana	H2, H4, H5, H9
	Todellinen osaaminen	vs.	Arvosana	H2, H8, H9
	Arvioitavan ”tieto”	vs.	Arvioijan ”tieto”	H1
Oman osaamisen, vaatimusten ja olosuhteiden ristipaine	Arviointityön koetut vaatimukset	vs.	Oma koettu osaaminen	H1, H2, H6
	Teoria, järjestelmätaso	vs.	Todellisuus koulussa	H3, H5, H9
	Tiedon leimaavuus	vs.	Tiedon tarve	H6
	Objektiivinen mittaaminen	vs.	Subjekttiivinen havainnointi	H7