

Erityisopettajaksi opiskelevien arviointikäsitteet Suomessa ja Yhdysvalloissa

Vertaileva laadullinen tutkimus erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteistä Suomessa ja
Yhdysvalloissa

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Emma Markkula

6.6.2025
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Emma Markkula

Otsikko: Erityisopettajaksi opiskelevien arviointikäsitteet Suomessa ja Yhdysvalloissa - Vertaileva laadullinen tutkimus erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteistä Suomessa ja Yhdysvalloissa

Ohjaaja(t): Professori Minna Kyttälä

Sivumäärä: 65 sivua

Päivämäärä: 6.6.2025

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan suomalaisten ja yhdysvaltalaisien erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteitä sekä vertaillaan niitä maiden välillä. Tavoitteena on selvittää, millaisia eroja ja samankaltaisuuksia maita edustavien opiskelijoiden välillä on ja pohtia, mistä mahdolliset erot johtuvat.

Tutkimus edustaa laadullista tutkimusta. Teoreettinen viitekehys rakentuu arvioinnin ja arviointikäsitteiden käsitteestä. Tutkimuskontekstina kuvataan suomalaisen ja yhdysvaltalaisen erityisopetuksen sekä erityisopettajakoulutuksen piirteitä. Tutkimusaineiston Suomen osa kerättiin vuonna 2019 osana OPA (Opettajien arviointi-osaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä) -hankkeen aineistonkeruuta. Yhdysvaltain osa aineistosta kerättiin syksyllä 2021 ja keväällä 2022 osana OPA-hankkeen jatkoaineistonkeruuta. Aineisto hankittiin sähköisen kyselylomakkeen avulla ja tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto rajautuu yhteen avoimeen kysymykseen, jossa erityisopettajaopiskelijat kuvaavat käsitystään arvioinnista. Vastaajia oli yhteensä 247, joista Suomessa vastanneita opiskelijoita oli 145 ja Yhdysvalloissa vastanneita opiskelijoita 102. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä sekä vertailtiin vertailevalle laadulliselle tutkimukselle ominaisella tavalla. Vertailussa tarkasteltiin vastauksien samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Tutkimustuloksia tarkastellaan maakohtaisesti.

Tutkimustulosten mukaan suomalaisten ja yhdysvaltalaisien erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteissä on eroja ja yhtäläisyyksiä. Erityisopettajaopiskelijat kuvailivat molemmissa maissa arvioinnille monenlaisia tehtäviä. Se on oppimisen tukemisen väline, opetuksen kehittämisen tuki, oppilaan arviointi, tiedon antamisen työkalu sekä arvioinnin arvostelu. Merkittävin osa erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteistä Suomessa ja Yhdysvalloissa on hyvin paljon oppilaiden tukemiseen painottuvia. Tuen arviointia, kehittämistä sekä tuen tarpeen tunnistamista kuvailtiin monessa vastauksessa arvioinnin tehtävänä, kuitenkin vielä enemmän Suomessa kuin Yhdysvalloissa.

Tulosten pohjalta voidaan sanoa yhdysvaltalaisien erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteiden olevan enemmän summatiivisia ja suomalaisten enemmän formatiivisia. Tulokset viittaavat myös yhdysvaltalaisien erityisopettajien kritiikkiin maansa arviointikulttuurista sekä toiveesta yhä formatiivisempaan arviointikulttuuriin.

Avainsanat: arviointi, arviointikäsite, erityisopettajaopiskelija, vertaileva tutkimus, erityisopetus, maiden välinen vertailu, formatiivinen arviointi, summatiivinen arviointi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	8
2.1	Arviointi ja sen tehtävät opettajan työssä	8
2.1.1	Arviointikäsitteet	10
2.1.2	Formatiivinen ja summatiivinen arviointi	13
2.1.3	Dynaaminen arviointi	15
2.2	Erityisopetus	16
2.2.1	Erityisopetus, erityisopettajan työnkuva sekä arviointikulttuuri Suomessa	16
2.2.2	Erityisopetus, erityisopettajan työnkuva sekä arviointikulttuuri Yhdysvalloissa	19
2.3	Erityisopettajan koulutus	21
2.3.1	Erityisopettajan koulutus Suomessa	22
2.3.2	Erityisopettajan koulutus Yhdysvalloissa	22
3	Tutkimuksen toteutus	24
3.1	Tutkimuskysymys ja tieteenfilosofinen lähtökohta	24
3.2	Tutkimusaineisto	25
3.3	Aineiston analyysi	26
3.3.1	Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä	26
3.3.2	Vertaileva tutkimus lähestymistapana	27
3.3.3	Analyysin eteneminen	28
4	TUTKIMUSTULOKSET	32
4.1	Arviointikäsitteet Suomessa	32
4.1.1	Arviointi oppilaan tukemisen välineenä	32
4.1.2	Arviointi opetuksen kehittämisen tukena	34
4.1.3	Oppilaan arviointi	36
4.1.4	Arviointi tiedon antamisen työkaluna	37
4.2	Arviointikäsitteet Yhdysvalloissa	39
4.2.1	Arvioinnin arvostelu	39
4.2.2	Arviointi tiedon antamisen työkaluna	41
4.2.3	Arviointi opetuksen kehittämisen tukena	44
4.2.4	Arviointi oppilaan tukemisen välineenä	45
4.3	Maiden välisten arviointikäsitteiden vertailu	47
4.3.1	Millaista arviointi on?	48
4.3.2	Tuen merkitys	48

4.3.3	Arvioinnin kriittinen arviointi	49
4.3.4	Arviointitehtävät	50
4.3.5	Erojen syyt	50
5	Pohdinta	53
5.1	Yhteenveto ja pohdinta tuloksista	53
5.2	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi	56
5.3	Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusideat	58
	Lähteet	60

1 Johdanto

Tietynlainen arviointi on perustana monien päätöksien tekemiselle. Arvioinnista on kuitenkin tullut yhä merkittävämpi osa nykyihmisen elämää. Ihmiset tekevät jatkuvasti arviointeja tiedostaen sekä tiedostamatta ympäristöstään, siitä mitä he näkevät ja kokevat. Kaikkea ja kaikkia arvioidaan monilla elämän osa-alueilla jatkuvasti. Arvioinnin määrä on lisääntynyt vauhdikkaasti ja sen luonne on myös muuttunut ajan saatossa. Arvioinnin käsite on laajentunut ja sillä voidaan tarkoittaa myös seurantaa, valvontaa, suunnittelua, tarkastamista tai laadun kehittämistä ja sen varmistamista (Atjonen 2021).

Yhdysvalloissa arvioimisesta ja varsinkin standardisoidusta testaamisesta tuli suosittua 1900-luvulla, kun maahanmuuttajien älykkyyttä sekä armeijaan värvättävien alokkaiden kykyjä haluttiin testata. (Poehner 2008.) Suomessa arviointi on lisääntynyt Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) perustamisen jälkeen vuonna 2014. Myös muiden tahojen, kuten viranomaisten, tutkimuslaitosten sekä tilastokeskuksen, tekemät arvioinnit ovat lisääntyneet. (Atjonen 2021.)

Arvioinnin merkitys näkyy myös koulutuksen kentällä. Arviointi on iso osa opettajan työtä ja siksi onkin tärkeää, että opettajaopiskelijoilla on käsitys tulevaisuudessa tekemästään arvioinnista ja sen merkityksestä sekä työlleen että oppilaille. Arviointia on monenlaista, ja käsityksiä siitä, mitä ja millaista arvioinnin pitäisi olla, on yhtä monta kuin on arvioijaakin. Opettajan arki on jatkuvia päätöksiä oppilaiden arvioinnista, ja yleisesti ottaen päätöksenteko on objektiivisempaa ja parempaa aiheista, joista tietää enemmän (Thorndike 2010). Arviointi ei suinkaan ole pelkkää testaamista, vaan prosessi, jossa havainnoidaan, tulkitaan havainnoitua sekä tehdään päätöksiä oppimisesta ja interventioista, minkä lisäksi arviointi voi olla myös numeerista mittaamista. (Griffin & Nix 1990)

Arvioinnilla voi olla monenlaisia tehtäviä, joilla on vaikutus oppilaisiin. Arviointi voi esimerkiksi kuvata oppilaille sekä opettajille oppilaan menestymistä eri osa-alueilla sekä tarjota tarttumapintaa opettajan päätöksiin oppilaan tukemisesta. Arviointi toimii informaationa vanhemmille sekä muulle yhteiskunnalle oppilaan ja oppilaiden menestymisestä. Arvioinnilla on siis monia tehtäviä, joihin uppoudutaan tarkemmin arviointia koskevassa luvussa. (Atjonen ym. 2019.)

Opetuksen ja kasvatuksen ala on jatkuvassa muutoksessa, samalla tuoden muutosta myös arviointiin opetuksen kentällä. Arviointiin, sekä käsityksiin ja uskomuksiin siitä, vaikuttaa

jokaisen arvioijan oma käsitys arvioinnista, jotka ovat muotoutuneet kokemuksista arvioinnin kanssa omassa elämässä. Osa arviointikäsitteistä muodostetaan omien opintojen aikana itse saadessaan arviointia tekemisestään ja samalla siitä, mitä arvioinnista opetetaan. (Atjonen 2021.)

Arvioinnin merkitys erityisopetuksessa voi poiketa yleisen tuen opetuksen arvioinnista ja siksi sillä, millaisia merkityksiä erityisopettajilla sekä erityisopettajaopiskelijoilla arvioinnista on muodostunut, on paljon merkitystä. Erityisopetuksen arviointi voi esimerkiksi sisältää oppilaan tuen tarpeen, sen vaikuttavuuden sekä erityisopetuksessa käytettyjen opetusmenetelmien arviointia. (Takala, Silfver, Karlsson & Saarinen 2018.)

Opettajaopiskelijoiden käsitys arvioinnista poikkeaa jo uraa tehneiden opettajien käsityksestä arvioinnista. Opettajaopiskelijoiden käsitys arvioinnista opintojen aikana ei ole vielä täysin kehittynyt ja tieto arviointikeinoista on niukkaa. (Macellan 2004.) Arviointitiedot ja -taidot kuitenkin kehittyvät koko ajan koulutuksen sekä uran ensimmäisinä vuosina (Smith ym. 2014).

Tässä tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita tarkastelemaan erityisopettajaopiskelijoiden näkemyksiä arvioinnista Suomessa ja Yhdysvalloissa. Tutkimuksessa vertaillaan kahden maan välisten erityisopettajaopiskelijoiden eroa, sillä erityisopettajakoulutukset sekä koulutusjärjestelmät Suomessa ja Yhdysvalloissa ovat erilaisia ja pohjautuvat erilaisiin arvioihin ja käsityksiin.

Aiheen tutkiminen on ajankohtaista erityisopetuksen jatkuvasti kehittyvän ja muuttuvan luonteen vuoksi. Tämän vuoksi tutkimus keskittyy vain erityisopetukseen ja erityisopettajaopiskelijoihin. Tutkimuksella voidaan tuottaa tärkeää tietoa siitä, miten erilaiset koulutusjärjestelmät luovat erilaisia näkemyksiä arvioinnista. Arviointi usein kertoo siitä, miten nuori etenee elämässään ja vaikuttaa siihen, millaista koulutuspolkua nuori itselleen suunnittelee ja lopulta myös vaikuttaa koulutuspolkuun ja esimerkiksi koulutuksen pääsemiseen (Thorndike 2010).

Rajaus on tehty myös vain Suomeen ja Yhdysvaltoihin. Näiden kahden maan erilaiset koulutusjärjestelmät niin opettajankoulutuksen, kuin myös erityisopetuksen ja yleisen opetuksen kannalta antavat hyvän hedelmällisen tarkastelupinnan erityisopettajaopiskelijoiden eroihin kahden maan välillä. Näissä kahdessa maassa opetus sekä erityisopetus on kuitenkin kehittyntä, jolloin maita on mielekästä vertailla keskenään. (Itkonen & Jahnukainen 2007.)

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole arvottaa eri arviointitapoja, tai kuvata sitä, kumman maan tapa käsittää arviointia on parempi. Sen sijaan tutkimuksen esiin tuomat arviointitavat tarjoavat kontekstin opettajien käsityksille.

Tutkimusta opettajien sekä myös opettajaopiskelijoiden arviointikäsitksistä on tehty Suomessa sekä kansainvälisesti jo jonkin verran (Kyttälä ym.; Tóth & Csapó 2022; Barnes, Fives & Dacey 2017; Barnes, Fives & Dacey 2014) ja erityisopettajaopettajien sekä erityisopettajaopiskelijoiden käsityksistä melko vähän (esim. Kyttälä & Björn 2023). Siksi tässä tutkielmassa halutaan keskittyä erityisopetuksen kentälle sekä vertailla kahta maata niiden vaikutuksesta opettajaopiskelijoiden arviointikäsitksiin.

Tutkielma aloitetaan esittelemällä tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia, eli arviointia, erityisopetusta sekä erityisopettajan koulutusta niin Suomen kuin Yhdysvaltojenkin osalta. Tämän jälkeen tutustutaan tarkemmin tutkimuksen toteutukseen esittelemällä tutkimuskysymykset, tutkimuksen aineisto sekä analyysiä. Toteutuksen jälkeen tarkastellaan tutkimuksen tuloksia, jonka jälkeen siirrytään vielä pohdintaosioon.

2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkimuksen toteuttamisen ja ymmärtämisen kannalta aikaisemman tutkimuksen tarkastelu sekä teoreettisen pohjan esittelemine on tärkeää. Tässä luvussa tarkastellaan arviointia ja sen tehtäviä ja paneudutaan ajankohtaiseen tietoon arviointikulttuurista sekä Suomessa että Yhdysvalloissa. Arvioinnin luonnetta ja varsinkin tässä tutkimuksessa tehtyjä valintoja arvioinnin kuvaamisesta havainnollistetaan erilaisten teorioiden avulla.

Tarkastellaan myös erityisopetusta sekä erityisopettajan koulutusta sekä tutkittujen maiden eroja näissä. Pyritään havainnollistamaan eroja kahden tutkittavan valtion, Suomen ja Yhdysvaltojen välillä, jotta niiden vertailu on mielekästä tutkimusta tehdessä.

2.1 Arviointi ja sen tehtävät opettajan työssä

Lapset ovat jatkuvasti arvioinnin alaisena, jopa ennen peruskoulua neuvolassa ja esiopetuksessa. Olemme siis jatkuvasti arvioinnin alaisena, vauvasta elämän viime hetkiin saakka. Arviointi ei kuitenkaan ole lähtökohtaisesti negatiivinen ilmiö, vaikka usein siihen liittyykin kielteisiä mielikuvia. Arvioinnin ajatellaan usein olevan synonyymi arvostelulle tai kritiikille. Arviointi on sen sijaan perusta kaikelle inhimilliselle toiminnalle. Se on asioiden tiedostamista, niiden pohdiskelamista ja arvottamista. Arvioinnin määrä ja merkitys on kuitenkin lisääntynyt yhteiskunnassamme, minkä myötä sen tarkempi tarkastelu on olennaista. (Atjonen 2021.)

Arvioinnilla koulutuksessa mitataan jonkin taidon tai tiedon osaamista, usein jollain asteikolla, jolla voidaan verrata yksilöitä toisiinsa. Arviointi ei siis suinkaan ole vain testaamista, vaikka se on ehkä tyypillinen käsitys arvioinnista. Usein arviointi vaatii kvantifikaatiota eli arvioinnin numeeriseen muotoon muuttamista, kuten koenumeroita tai prosentteja oikeista ja vääristä vastauksista. Arviointi koulumaailmassa on kuitenkin usein paljon muuta, kuin vain numeerista arviointia. (Frankland 2007.) Koulutuksen kentällä arvioinnin tärkein tehtävä on tukea oppilaan oppimista (Brookhart & McMillan 2020).

Arviointi ei siis ole vain absoluuttista arviointia. Absoluuttisella arvioinnilla tarkoitetaan arviointitapaa, jossa kaikkia opiskelijoita arvioidaan samalla tavalla suhteessa johonkin ennalta määritettyyn suoritustasoon tai normiin. Tämän vastapainona adaptiivinen arviointi mukauttaa arvioinnin vastaamaan opiskelijan tieto- ja taitotasoa. Eritasoisia kysymyksiä

hyödyntäen testaustilannetta voidaan helpottaa tai vaikeuttaa oppilaalta kysytyjä kysymyksiä sen mukaan, miten oppilas suoriutuu. (Opetushallitus: arviointisanasto opettajille)

Opettajan tekemä arviointi luokassa (CA / classroom assessment) voidaan määritellä McMillanin (2013) mukaan olevan laaja ja jatkuvasti muuttuva käsitys prosessista, jota sekä opettajat että oppilaat käyttävät saadakseen tietoa, arvioidakseen tietoa sekä käyttääkseen näyttönä oppilaan oppimisesta. Näitä voidaan käyttää moniin tarkoituksiin, kuten arvioimaan oppilaan vahvuuksia ja heikkouksia, tarkkailemaan oppilaan kehitystä, antamaan arvosanoja sekä palautetta vanhemmille. Arviointi luokahuoneessa on työkalu opettajalle kerätä tietoa oppilaan nykyisestä tietotasosta sekä tarjoamaan oikeanlaista tukea jokaiselle oppilaille.

Arvioinnilla on monia tehtäviä opettajan ammatissa. Arvioinnin pedagoginen tehtävä Remesalin (2011) mukaan on reflektoida ja tuoda muutosta opetukseen tarkkailemalla sekä opetusta että oppimista. Samalla arvioinnin toinen tehtävä on myös toimia näyttönä opetuksesta ja oppimisesta yhteiskunnan eri toimijoille, kuten vanhemmille ja koulun hallinnolle. (Remesal 2011.) Franklandin (2007) mukaan arviointi sisältää kolme ulottuvuutta: Kuvata saavutettavat tulokset niin, että ne ovat saavutettavia oppilaille, osallistaa oppilaat sellaisiin oppimista edistäviin aktiviteetteihin, että oppimistavoitteet ovat saavutettavissa ja arvioida onko oppilaan toiminta täyttänyt oppimistavoitteet.

Onnistunut arviointi opettajan työssä vaatii taitoa sekä aikaa löytää oikeat arviointitapoja oppilaiden yksilöllisyys huomioon ottaen. Arviointia on monenlaista, kuten on oppilaitakin, joten kaikki arviointitavat eivät sovi kaikille opettajille, oppilaille tai kaikkiin tilanteisiin. Taitava opettaja osaa tilannekohtaisesti valita sopivan arviointimenetelmän. Opettajan arviointiin liittyvästä ammattitaidosta iso osa koostuu tiedosta erilaisista arviointimenetelmistä. (Atjonen 2014.)

Arvioinnin merkitys erityisopetuksessa, kuten myös yleisen tuen opetuksessa, on tunnistaa tuen tarpeita ja arvioida tuen vaikuttavuutta. Toistuvalla arvioinnilla voidaan selvittää oppilaille asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Erityisopetuksen näkökulmasta arvioinnin avulla tuetaan päätöksentekoa oppilaan tuen tarpeen määrittelemisessä. (Kyttälä, Rantamäki & Björn 2021.)

2.1.1 Arviointikäsitukset

Arviointikäsitukset ovat opettajan työn ja arviointiosaamisen näkökulmasta tärkeitä, koska arviointi on iso osa opettajan työtä ja arviointikäsityksillä on vaikutusta siihen, minkälaista arviointityötä opettajat tekevät itse. Arviointikäsitukset voivat vaikuttaa siihen, millaisia tehtäviä opettajat näkevät arvioinnilla olevan ja näin heijastua myös heidän opetukseensa. (Tóth & Csapó 2022.)

Tutkimuksessa käytetään sanaa käsitys kuvaamaan sitä, miten ihmiset kuvittelevat jonkin asian. Ilmiöön voisi viitata myös esimerkiksi sanalla uskomus tai kokemukset ja tuntemukset jostain asiasta, mutta käsite ”käsitys” kuvaa kaikkia ilmiön puolia kokonaisuudessaan ja sisältää niin uskomukset kuin kokemukset sekä tuntemukset. (Brown 2008.)

Käsitys on yksilön oma ymmärrys jostain asia. Siksi käsitukset ovatkin aina subjektiivisia, ja ne voivat olla objektiivisesti väärä tai keskeneräisiä, mutta ne kuitenkin kertovat, mitä yksilö ajattelee, tietää, uskoo ja tuntee asiasta. Käsitukset muotoutuvat kokemuksista ja ne linkittyvät eri ilmiöihin ja asioihin sen perusteella, mitä niistä on koettu aiemmin. Käsitteitä voi olla useampia ja vastakkaisia yhdestä asiasta saman aikaisesti, kuitenkin sulkematta pois toisiaan, sillä ihmisillä on taipumus pitää käsitukset erillä toisistaan. (Brown 2008.)

Käsitteillä on merkitystä, sillä ne vaikuttavat siihen, miten yksilö asennoituu ja käyttäytyy asiaa kohtaan. (Brown 2008.)

Jokaisen yksilöllinen elämäntie vaikuttaa käsitteiden muodostumiseen. Ihmisten sosiaalinen luonne tekee käsitteistä myös jaettuja. Varsinkin kouluympäristössä opettajat luovat käsitteitä koulun poliittisia ja kulttuurisia rakenteita mukailen. Koulukonteksti vaikuttaa vahvasti opettajan asenteisiin, uskomuksiin ja tunteisiin. Samalla kuitenkin jo aiemmin elämässä muotoutuneet henkilökohtaiset käsitteet vaikuttavat opettajan ammatilliseen kehitykseen sekä opettamiseen liittyviin käsitteisiin. (Van den Berg 2002.) Käsitteet ovat siis opittuja, koska ne riippuvat aiemmista kokemuksista ja sosiaalisista kanssakäymisistä. Käsitteet voivat myös muuttua tilanteen mukaan tai elämäntien aikana. Toisille käsitteet ovat vahvempia ja muuttumattomampia kuin toisille. (Abelson 1979.)

Käsitteet tulevat pääosin ilmi ihmisten kielessä, esimerkiksi metaforien kautta. Kielen kautta myös opitaan käsitteitä omasta kulttuurista. (Brown 2008.) Tämän vuoksi onkin mielekästä tutkia käsitteitä nimenomaan tutkimalla sitä, miten ihmiset puhuvat ja kirjoittavat tutkittavasta aiheesta. Se voi ilmetä kirjoitetusta kielestä tai puheesta.

Arviointikäsitys on siis uskomus ja ymmärrys siitä, mitä arviointi on. Arviointikäsitöksillä on kognitiiviset ja affektiiviset ulottuvuudet. Kognitiivisella arviointikäsitöksen ulottuvuudella tarkoitetaan yksilön omia uskomuksia siitä, mikä arviointiin liittyvä tieto on hyväksyttävissä ja mikä ei. Tämä vaikuttaa siihen, miten uutta arviointiin liittyvää tietoa otetaan vastaan, sen perusteella, onko se yhteneväinen aiempien arviointia koskevien uskomusten kanssa. (Xu & Brown 2016)

Affektiivisella arviointikäsitöksen ulottuvuudella viitataan sen sijaan siihen, millaisia emotionaalisia kytköksiä yksilöllä on arviointiin. Tunteet arvioinnista muodostuvat omien positiivisten tai negatiivisten arviointikokemusten kautta. Tämä sen sijaan vaikuttaa siihen, miten altis on muokkaamaan omia käsityksiään arvioinnista. (Crossman 2007.)

Arviointikäsitösmalli koostuu kognitiivisesta ja affektiivisesta ulottuvuudesta, unohtamatta kuitenkin arvioinnin ja opetuksen sosiaalista luonnetta. Arviointikäsitöset muotoutuvat vuorovaikutuksessa sosiokulttuuristen ja institutionaalisten ympäristöjen kanssa. (Brown 2008.) Arviointikäsitöksen muodostamiseen vaikuttaa siis konteksti. Arviointikäsitöset ovat sidoksissa aikaan ja kulttuuriin, johon lukeutuu arviointia koskeva kulttuuri, johon vaikuttaa myös maassa yleisesti vallitseva kulttuuri, arvot ja perinteet. (Atjonen 2016.)

Brown (2008) on löytänyt neljä suurta eri tapaa käsittää arviointia opettajan ammatissa: arviointi on yhteydessä oppilaiden oppimisen ja opettajan ohjeistuksen kehittämiseen, oppilaat ovat vastuussa oppimisestaan arvioinnin kautta, arviointi arvioi koulun ja opettajien laatua ja arviointi on epäolennaista opettajan työn kannalta. Samalla opettajan käsitykseen arvioinnista vaikuttaa myös käsitykset arviointiin liittyvistä seikoista, kuten opetuksesta, oppimisesta ja opetussuunnitelmasta. (Brown 2008). Arviointikäsitö ei ole siis täysin erillään muista kouluun liittyvistä käsityksistä ja niiden vaikutusta arviointikäsitöseen ei pidä unohtaa.

Opettajien käsityksiä arvioinnista on tutkittu melko paljon, mutta enemmän kansainvälisessä kontekstissa kuin Suomessa. Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu opettajien arvostavan arviointia oppimisen tukemisen välineenä (Deneen ym. 2019), opettajan arviointikäsitöksen olevan mahdollisesti yhteydessä koulutusjärjestelmään (Remesal 2011) sekä opettajien pitävän kehittämiseen suuntaavaa arviointia positiivisena asiana (Brown, Hui, Yu & Kennedy 2011).

Suomalaisessa tutkimuksessa on tutkittu myös opettajaksi opiskelevien arviointikäsitteitä. Tutkimuksessa on havaittu opettajaopiskelijoiden käsityksen arviointitavoista olevan vielä kapea-alaisia ja eroavan sen mukaan, millaista kokemusta heillä on opinnoista ja opetuksesta, siten, että mitä enemmän opintoja ja kokemusta opettamisesta opiskelijalla on, sitä laajempaa tietoa oli myös arviointitavoista. (Kyttälä & Björn 2023.)

Erityisopettajaksi opiskelevien arviointikäsitteet ovat hyvin yksilöllisiä sekä painottavat oppilaan arviointia, joka kuvastaa arvioinnin yksipuolista luonnetta, joka ei edistä tuen vaikuttavuuden arviointia tai tuen päivittämisen prosessia. Vain pieni osa opiskelijoista mainitsee arvioinnin tehtäviin kuuluvan myös opettajan toiminnan ja oppimisympäristön arvioinnin. (Kyttälä, Rantamäki, Björn 2021.) Erityisopettajaksi opiskelevien käsityksien on havaittu olevan luokanopettajiin sekä aineenopettajiin verrattuna arviointiin suuntautuneempia, painottaen erityisesti oppimisen arviointia sekä arviointia oppimisen välineenä (Kyttälä ym. 2022).

Jo opettajaksi valmistuneiden arviointikäsitteistä ja arviointiosaamista on myös tutkittu jonkin verran. Opettajien käsityksen arvioinnista on tuoreissakin tutkimuksissa huomattu pohjautuvan summatiiviseen arviointiin ja formatiivisen arvioinnin vähäisyys välittyä opettajien arviointia koskevista käsityksistä. Samalla kuitenkin opettajat kokevat arvioinnin sisältävän oppilaiden erilaisuuden tunnistamista sekä edistävän ja tukevan oppimista. (Atjonen 2021.) Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu suomalaisten opettajien ajattelevan erilaisten arviointitapojen, interaktiivisen lähestymistavan, palautteen antoon kannustamisen ja kriteerien selväksi tekemisen tekevän arvioinnista helpompaa (Atjonen 2014).

Yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa on havaittu erityisopettajien arviointitapojen ja samalla käsityksen siitä mitä arviointi on muuttuvan arviointiin liittyvien sisältöjen ja arviointitaitojen opetuksen myötä. Toisissa tutkimuksissa opettajien arviointikäsitteiden on havaittu muuttuvan oppilaiden oppimista painottavammaksi ja toisaalta toisissa tutkimuksissa on huomattu opettajien arviointitavan kehittyvän enemmän oppilaiden tuloksia painottavammaksi. (Tóth & Csapó 2022.) Useissa tutkimuksissa on kuitenkin ristiriitaisia tuloksia opettajien arviointikäsitteissä. Esimerkiksi Harrisin ja Brownin (2009) tutkimuksessa arvioinnin kuvailtiin olevan työkalu oppilaiden motivoimiseksi. Davisin ja Nietzelin (2011) tutkimuksessa arvioinnin kuvattiin sen sijaan olevan opettajalle väline oppimisen arvioinnissa ja opiskelijoiden vastuullisuuden ylläpitämisessä.

Erityisopettajaopiskelijoiden käsitys hyvän arvioitsijan ominaisuuksista on muodostunut kokemuksista opinnoissa, arviointitehtävissä ja arvioinnin kohteena olemisesta. Käsitys siitä, millainen on hyvä arvioitsija, vaikuttaa myös siihen, millaiseksi arvioijaksi itse kehittyy. Suomalaiset erityisopettajaopiskelijat mainitsivat hyvän arvioitsijan ominaisuuksiksi pedagogisesti taitavan palautteenantamisen, eettisen tietoisuuden ja ihmissuhdetaidot. (Kyttälä, Lahtomaa & Rantamäki 2022.) Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa opettajat ovat nimenneet hyvän arvioitsijan ominaisuuksiksi pedagoginen asiantuntijuus ja kokemus. (Clipa 2011).

2.1.2 Formatiivinen ja summatiivinen arviointi

Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin välisen erottelun esitteli ensimmäisen kerran Scriven (1967) ohjelman arvioinnin (program evaluation) yhteydessä. Scrivenin ohjelma-arvioinnin malli on merkittävä osa arviointitutkimusta, jossa hän esitteli lähestymistavan, joka keskittyy arvioimaan ohjelmien tai hankkeiden tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Hänen mallinsa erosi perinteisistä arviointikäsitteistä, sillä se otti huomioon laajemmin ohjelmien tavoitteet ja niiden saavuttamisen sen sijaan, että tarkasteltaisiin pelkkää suorituskkyä tai tuloksia.

Summatiivinen arviointi tarkoitti Scrivenille ohjelman kokonaisarvoa ja formatiivinen arviointi kohdentui ohjelman kehittämiseen. Tämä sama melko laaja määritelmä summatiivisesta ja formatiivisesta arvioinnista on säilynyt melko samanlaisena tähän päivään saakka, kuitenkin tarkentaen molempien arviointitapojen määritelmiä varsinkin eri asiayhteyksissä. (Scriven 1967.)

Formatiivisella arvioinnilla koulutuksessa tarkoitetaan arviointia, jonka tarkoituksena on ohjata oppimista ja antaa palautetta oppimisesta. Formativisen arvioinnin voidaan ajatella olevan oppimisen ja arvioinnin tukena. Tällaisen arvioinnin painopiste on olla enemmän kannustavaa, eikä sen lähtökohta ole johtaa numeeriseen arviointiin. (Atjonen ym. 2019.) Formativisella arvioinnin hyödyntämisellä voidaan saada erilaisia positiivisia tuloksia koulutuksen kentällä. Formativisen arvioinnin on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden positiivisesti kehittyneeseen motivaatioon. Oppilaat kokevat olevansa autonomisempia formativisen arvioinnin käytön kautta, joka entisestään edistää motivaation kehittymistä.

(Leenknecht ym. 2021.) Sen on huomattu myös tukevan oppilaiden toiminnanohjausta esimerkiksi englannin kielen oppimisessa (Xiao & Yang 2019).

Formatiivinen arviointi tarvitsee tuekseen myös oppilaalle annettavan palautteen. Ramaprasad (1983) on kehittänyt termin formatiivinen palaute (formative feedback). Formatiivinen palaute on kietoutunut yhteen oppimisen kanssa tukeakseen sitä. Hyvään palautteen antamiseen on kolme kriteeriä: Tieto tavoitteesta tai standardista, taito vertailla monien kriteerien perusteella sekä keinojen ja menetelmien kehittäminen eron vähentämiseksi sen välillä, mitä tuotetaan ja mitä pyritään saavuttamaan (Ramaprasad 1983.)

Summatiivisella arvioinnilla koulutuksessa sen sijaan tarkoitetaan useimmiten mitattavaa, numeerista arviointia. Summatiivista arviointia ovat esimerkiksi koenumerot ja päättötodistukset. Summatiivinen arviointi on toteavaa ja suhteutetaan standardeihin. Samalla se myös osoittaa puutteita, eikä siksi ole samoin oppilaiden etuun pyrkivää kuin formatiivinen arviointi. Summatiivinen arviointi on niin sanottua high stakes -arviointia ja formatiivinen low stakes -arviointia. (Atjonen ym. 2019.)

High stakes- ja low stakes-arvioinnit kuvaavat sitä, miten suuri merkitys tehtävässä epäonnistumisella on oppilaalle. Low stakes -arviointi ei siis esimerkiksi vaikeuta oppilaan tulevaisuuden kouluttautumista tai urahaaveita. Low stakes -arviointi kuvaa hyvin koulussa tehtävää jokapäiväistä arviointia, joissa oppilaalla on jatkuvasti mahdollisuus parantaa suoriutumistaan. Tällaisen arvioinnin päätehtävä on edistää oppimista ja mahdollistaa kehittyminen oppimispolulla. High stakes arvioinnilla sen sijaan viitataan virallisempiin kokeisiin ja testeihin, joiden tuloksilla on mahdollisesti suurempi vaikutus oppilaan koulutukseen. High stakes -arvioinnin tuloksilla voi olla vaikutusta esimerkiksi koulutuspolun valinnassa tai kouluun hyväksymisessä. (Butt 2010.)

Formatiivisen ja summatiivisen mustavalkoinen jako toisistaan täysin erillisiin kategorioihin ei kuitenkaan ole hedelmällistä. Molemmat arviointitavat voivat tuottaa tärkeää tietoa ja edistää oppimista. Kumpikaan arviointitapa ei korvaa toista. (Atjonen 2014.) Arviointimallien täysi erottaminen toisistaan usein asettaa ne eriarvoiseen asemaan, jossa formatiivisen arvioinnin ajatellaan olevan ”hyvää arviointia” ja summatiivisen arvioinnin ”huonoa tai paha arviointia”. Vaikka formatiivisella arvioinnilla on todettu olevan oppilaiden oppimista positiivisesti edistävä vaikutus, ei se silti korvaa summatiivisen arvioinnin sijaa koulun arviointikulttuurissa täysin. (Lau 2015) Summatiivisen arvioinnin pitäminen ”huonona arviointina” on haitallista, sillä voidaan sanoa kaiken arvioinnin alkavan summatiivisella

arvioinnilla, ja formatiivinen arviointi on summatiivista arviointia, jonka tueksi on otettu palautteen antaminen oppimisen edistämiseksi. (Taras 2005.)

Formatiivisen arvioinnin on tarkoitus olla palautetta opetuksen aikana ja summatiivisen arvioinnin viimeisin päätös oppimisprosessin päätyttyä. Arvioinnin tasapainotettu malli hyödyntää molempien, summatiivisen ja formatiivisen, arviointien osia edistääkseen oppilaiden menestystä tukemalla toisiaan. Ne voivat toiminnoltaan olla jopa sama asia, sillä vain arvioinnin tarkoitus ja ajoitus vaikuttavat siihen, ajatellaanko sen olevan formatiivista vai summatiivista arviointia. Hyödyntämällä molempien arviointitapojen osia voidaan saavuttaa tila, jossa molemmat arvioinnit edistävät toisiaan. (Burke 2010.)

2.1.3 Dynaaminen arviointi

Dynaaminen arviointi on varsinkin erityisopetuksen kentällä merkittävä tapa arvioida oppilasta. Dynaaminen arvioinnin nettisivuilla dynaamisen arvioinnin (DA) on kuvailtu olevan tapa arvioida kognitiivisia taitoja ja haasteita intervention keinoin. Dynaamisessa arvioinnissa itse arviointi on siis osa interventiota, eikä niin, että arvioinnin tuloksilla kehitetään sopiva interventiomenetelmä. Arviointi on näin dynaaminen oppimiskokemus. (Dynamic assessment UK.)

Dynaaminen arviointitapa mahdollistaa tiedon saamisen oppijasta, jolloin pystytään analysoimaan, ymmärtämään, määrittelemään, suunnittelemaan ja kohdentamaan oppijan tarpeet. Dynaaminen arviointi perustuu Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan. (Dynamic assessment UK.) Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan oppilaan aktuaalisen kehitystason, eli itsenäisen osaamisen, ja potentiaalisen kehitystason, eli tuetun osaamisen, väliin jäävää dynaamista aluetta. Käytännössä tämä siis tarkoittaa sitä, että lähikehityksen vyöhykkeellä oppilas kykenee suoriutumaan tehtävistä osaavamman aikuisen kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan harjoittelun edetessä voidaan edetä itsenäiseen osaamiseen. (Vygotsky 1978.)

Dynaamisen arvioinnin hyödyt eivät sulje pois muunlaisen arvioinnin hyötyjä. Dynaamisen arvioinnin käyttö voi kuitenkin olla hedelmällistä joillekin oppilaille, kuten niille, joilla on oppimisvaikeuksia, kognitiivisia vaikeuksia tai kielellisiä haasteita. Sellaisille oppilaille, joilla tulokset standardisoiduista testeistä ovat heikkoja voi dynaaminen arviointi tarjota erilaisen näkökulman oppimiselle ja opituille asioille. (Haywood & Lidz 2007.)

Dynaaminen arviointi siis perustuu formatiiviseen arviointiin ja on hyvin hedelmällinen työkalu erityisopetuksen kentällä. Dynaamisessa arvioinnissa itse arviointi ja interventio sekä tukeminen kulkevat koko matkan käsikädessä jatkuvasti muokaten toisiaan oppilaiden edun hyväksi. Dynaaminen arviointi on siis yksi tapa yhdistää sekä summatiivista ja formatiivista arviointia, jolloin voidaan saavuttaa joillekin oppilaille paras mahdollisuus oppimisessa ja heidän arvioinnissaan.

2.2 Erityisopetus

Erityisopetusta sekä Suomessa että Yhdysvalloissa on pyritty uudistamaan inklusiivisemmaksi sekä kehittämään tunnistaa paremmin tuen tarvetta oppilaissa. Esimerkkejä inklusiivisemmasta opetuksesta Yhdysvalloissa on RTI (response-to-intervention) eli suomeksi interventiovaste sekä oppimisen ja opetuksen tuki Suomessa, joka erityisesti koostuu kolmiportaisen tuen eri vaiheista ja osista. (Jahnukainen & Itkonen 2016.) Kolmiportainen tuki kuitenkin lakkaa olemasta, kun oppimisen tuen uudistus tulee voimaan 1.8.2025 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024).

Erityisopetus koostuu pedagogisista ratkaisuista, jotka ottavat huomioon oppilaan tarvitseman tuen. Erityisopetusta voidaan antaa yhdessä tai useammassa oppiaineessa yksilöllistetyn oppimäärän mukaan. (perusopetuslaki 2010/642.) Erityisopetuksella pyritään takaamaan tasa-arvoinen, oikeudenmukainen ja laadukas opetus oppilaille, joilla on vaikeuksia tai vammoja (U.S. Department of Education – OSERS. 1975).

Tässä alaluvussa käsitellään erityisopetusta ja sen historiaa sekä Suomessa että Yhdysvalloissa. Tässä käsitellään myös sitä, millaiseen arviointiin erityisopetus ja tuen antaminen molemmissa maissa perustuu. Koulutuksen, opetuksen sekä arvioinnin kulttuurit molemmissa maissa ovat myös arviointikäsitukseen vaikuttavia asioita, joten myös niiden luonnetta kuvaillaan.

2.2.1 Erityisopetus, erityisopettajan työnkuva sekä arviointikulttuuri Suomessa

Erityisopetus sellaisena kuin nyt sen tiedämme, on Suomen historiassa suhteellisen uusi asia. Ennen varsinaista erityisopetusta tarjottiin kansankoulusta erillistä opetusta aistivammalaisille 1800-luvun loppupuolella. Vasta 1970–1980-luvulla osa-aikaisen erityisopetuksen kasvu alkoi ja 1990-luvulta alkaen varsinainen erityisopetus lisääntyi. (Kivirauma 2015.)

Suomessa perusopetuslakiin on kirjattu oppilaalla olevan oikeus saada oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea koko perusopetuksen ajan. Suomessa oppilaiden tuki sekä erityisopetus on pohjautunut kolmiportaisen tuen järjestelmään. Oppilasta on voitu tukea kolmella tasolla: yleisellä-, tehostetulla- ja erityisellä tuella. (Perusopetuslaki 628/1998).

Yleisellä tuella tarkoitetaan ensimmäistä keinoa vastata oppilaiden tuen tarpeisiin. Yleinen tuki on yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia. Yleistä tukea on tarjolla kaikille oppilaille, ja sitä annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä sen antamiseen ole edellytyksiä. Tehostettua tukea annetaan oppilaille, jotka tarvitsevat jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukea, kuin mitä yleisellä tuella voidaan tarjota. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen perustuu oppilaalle tehtyyn pedagogiseen arvioon. Tehostettua tukea annetaan laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. (Perusopetuslaki 628/1998).

Kolmas tuen taso on erityinen tuki. Jos tehostettu tuki ei riitä oppilaan tukemiseen, tehdään oppilaalle pedagogiseen selvitykseen perustuva erityistä tukea koskeva hallintopäätös. Erityinen tuki järjestetään oppilaalle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaan. HOJKSiin on lueteltu aineet, joissa oppilas tarvitsee erityisopetusta, sekä määritelty niiden tavoitteet, keskeiset sisällöt, edistymisen seuranta ja arviointi. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta. (Perusopetuslaki 628/1998). Suomessa erityisopetusta voi siis saada vain erityisen tuen tasolla.

Oppimisen tuen uudistus, jonka tavoitteena on selkeyttää oppimisen tukea sekä yhtenäistää oppimisen tuen jatkumoa esiopetuksesta toiselle asteelle saakka astuu voimaan elokuussa. Tällä uudistuksella tuen painopistettä pyritään siirtämään varhaiseen sekä oikea-aikaiseen tukemiseen. Oppimisen tuen uudistus ei kuitenkaan muuta varhaiskasvatuksessa annettavaa tukea. Keskeisimmät muutokset uudistuksessa ovat opettajien velvollisuus suunnitella ryhmäkohtaisia tukimuotoja joka viikolle. Kolmiportaisen tuen tilalle tulee oppilaskohtaiset tukitoimet, jotka tarkoittavat säännöllistä erityisopettajan tai erityisluokanopettajan opetusta silloin, kun oppilaan tuen tarve sitä vaatii ja ryhmäkohtainen tuki ei ole riittävää. Tukea tarvitsevien oppilaiden määrää myös rajataan viiteen tarkoituksena tuoda rauhaa opetusryhmiin. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024.)

Arviointia kuvataan opetushallituksen sivuilla (Opetushallitus 2025) olevan asetettujen tavoitteiden sekä saavutettujen tulosten välistä vertailua, joka kohdistuu aina tavoitteisiin ja näiden saavuttamiseen. Arvioinnin kerrotaan olevan kontekstisidonnaista, jolloin myös sen rooli koulutuksessa määrittyy asiayhteyden mukaan. Tämä kuvaa Suomen arviointikulttuuria ja sen mukautuvaa luonnetta oppilaiden tarpeiden ja osaamisen mukaan. Opetushallituksen sivuilla on myös annettu kattavaa tietoa arvioinnista, niin taide- ja taitoaineiden kuin päättöarviointinkin osalta. Ohjeita on annettu myös oppilaan poissaolojen vaikutuksesta arviointiin sekä tarjotaan apua arviointiin arviointikoulutuksen kautta.

Opettajat ovat kuvanneet arviointikulttuurin muuttuneen ulkoisesta tarkastelusta kehittäväksi. Samalla kuitenkin arviointiin kohdistuvia odotuksia kuvaillaan lisääntyneen, mutta kuitenkin määrällisestä laadullisemmaksi. Arviointi on muuttunut myös prosessia korostavaksi, mutta vastapainona myös arvioinnin aika- ja resurssikehykset ovat tiukentuneet. (Atjonen 2016)

Suomessa erityisopetukseen vaikuttaa myös käsitys inkluusiosta ja integraatiossa koulutuksen kentällä. Inklusiolla koulutuksen kentällä tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilaan tuen tarve ei määritteli paikkaa, jossa hän opiskelee. Tavoitteena olisi järjestää opetusta monimuotoisesti niin, että kaikilla oppilaille olisi mahdollisuus oppia ja olla osa koulu yhteisöä omista lähtökohdistaan huolimatta. Inklusio on kuitenkin kokonaisuudessaan tätä laajempi käsite, joka pyrkii tarttumaan lapsen oikeuksien kehitykseen sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Inklusio ei siis kosketa vain erityisen tai tehostetun tuen tarpeen oppilaita, vaan aivan kaikkia. Inklusion rinnalla kulkee termi integraatio, jolla käytännössä tarkoitetaan koulumaailmassa tilannetta, jossa oppilas voidaan siirtää välillä erityisopetuksesta yleisopetukseen. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020.) Inklusiivinen ja integratiivinen ajatusmaailma on voinut vaikuttaa siihen, mitä suomalaiset opettajat ajattelevat arvioinnin tehtävän olevan.

Eriyttäminen tuo myös erilaisia mahdollisuuksia arvioinnille. Eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen muokkaamista sellaiseksi, että se tukee opiskelijan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Eriyttämisellä voidaan vaikuttaa opiskelun laajuuteen, syvyyteen ja etenemisnopeuteen. Eriyttämisen muotoja ovat erilaiset opetusmateriaalit ja -menetelmät, työtavat, koulu- ja kotitehtävien määrä, oppimiseen käytettävä aika sekä arviointi. (Vitka & Kairaluoma 2020.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kuvailtu arvioinnin luonnetta sekä eriyttämisen mahdollisuutta:

”Arvioinnin avulla saatu tieto auttaa opettajia suuntaamaan opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti ja se toimii myös tärkeänä välineenä oppilaan mahdollisten tuen tarpeiden tunnistamisessa. Oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä otetaan huomioon ja huolehditaan siitä, ettei osaamisen osoittamiselle ole esteitä. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaan terveydentila ja erityistarpeet. Oppimisen tuen tarpeet sekä muut osaamisen osoittamista vaikeuttavat syyt tulee ottaa arviointikäytännöissä huomioon siten, että oppilaalla on mahdollisuus erityisjärjestelyihin ja vaihtoehtoisin tapoihin osoittaa osaamisensa.” (Opetushallitus 2014.)

Arvioinnin eriyttämisellä tarjotaan oppilaalle vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamistaan, esimerkiksi erilaisilla koetilanteilla, suullisia kokeita tai pilkottuja koalueita. Esimerkiksi oppilas, jolla on lukivaikeus voi hyötyä suullisesta koetilanteesta, lisäajasta tai täysin erillisestä koetilasta. Mahdollista on myös esimerkiksi olla ottamatta huomioon kirjoitusvirheitä, varsinkin jos on kyse jostain muusta kuin suomen kielen kokeesta. Monia tapoja siis löytyy mutta pohjimmiltaan arvioinnin eriyttämisen tavoitteena on ottaa huomioon oppilaiden tuettavat tarpeet, kuten oppimisvaikeudet. (Vitka & Kairaluoma 2020.)

2.2.2 Erityisopetus, erityisopettajan työnkuva sekä arviointikulttuuri Yhdysvalloissa

Erityisopetuksen juuret Yhdysvalloissa tulevat Euroopan erityisopetuksesta 1800-luvulta. Erityisopetus sen alkamisen aikaan Yhdysvalloissa koski vain sokeita, kuuroja ja kehitysvammaisia ja sitä toteutettiin lähinnä vain erityiskouluissa. Aikaisimman erityisopetuksen ajateltiin korvaavaan opetusta sitä tarvitseville, sillä erityistä tukea tarvitsevien ei ajateltu pysyvän opetuksen yleisopetuksen tahdissa. Erityisopetus sellaisena, kun se tänään tiedetään, ajatellaankin olevan 1900-luvulla kehittynyt ilmiö. Opetus kaikille, niin myös oppilaille, jotka tarvitsevat erityisopetusta, saavutettiin Yhdysvalloissa vasta 1970-luvulla. (Rotatori ym. 2014.)

Vuonna 1975 Yhdysvaltain kongressi asetti voimaan lain *Education for all handicapped children act* (Public law 94–142), tunnettu nimellä EHA, jonka tarkoituksena oli tukea osavaltioita ja paikkakuntia sellaisten oppilaiden oikeuksien suojelemisessa, joilla oli jokin vamma tai haaste. Lain nimeksi muutettiin vuonna 1990 *Individuals with disabilities education Act* (IDEA). Laki uudelleen valtuutettiin viimeksi vuonna 2004 ja sen jälkeen lakia on paranneltu lain käyttöönoton ja tulkinnan osalta. (U.S. Department of education: History of the individuals with disabilities education act.)

IDEA:n tarkoituksena on taata kaikille oppilaille ilmainen julkinen koulutus tarvittavaa tukea ja erityisopetusta korostaen. Se pyrkii suojelemaan oppilaiden, joilla on jokin vamma tai haaste, sekä heidän perheidensä oikeuksia. Laki tukee opetuksen järjestäjiä opetuksen sekä varhaisen puuttumisen mahdollistamisessa. IDEA:n tarkoituksena on myös tarjota välineitä opettajille sekä huoltajille erityisopetuksen kentällä. IDEA:n mukaan erityisopetusta ja sen toimivuutta pitää jatkuvasti arvioida, jotta voidaan taata laadukas opetus lapsille, joilla on jokin vamma. (Individuals with disabilities education act.)

Vuonna 2020 Yhdysvalloissa kaikissa 50 osavaltiossa erityisopetusta kuusi-kaksikymmentäyksivuotiasta sai 9.7 prosenttia. Viimeiset kymmenen vuotta prosenttiosuus on ollut nousussa ja esimerkiksi vuonna 2011 erityisopetusta saavien osuus oli 8.4. prosenttia (U.S. Department of Education 2024). Vuosina 2022–2023 yli 66 prosenttia lapsista, joilla on jokin vamma, saivat opetusta yleisopetuksen luokassa vähintään 80 prosenttia koulupäivästään. (IDEA part B Child count and educational environments collection)

Yhdysvalloissa koulutusta ympäröivä kulttuuri on osittain erilainen suomalaiseseen koulutuskulttuuriin verrattuna. Yhdysvalloissa yksi koulutuksen tarkoitus on tehdä valtiosta taloudellisesti kilpailukykyisempi maailmantalouden kannalta. Koulutuksella voidaan ajatella olevan myös poliittisia tavoitteita. Yhdysvalloissa poliittisia tavoitteita ovat esimerkiksi lain noudattaminen, äänestämiseen kannustaminen ja isänmaallisten kansalaisten kouluttaminen. Myös esimerkiksi lippuvalan vannominen isänmaallisuuden edistämiseksi on tavallinen osa koulupäivää. (Spring 2022.) Poliitiikka on siis vahvasti läsnä yhdysvaltalaisessa koulutuksessa, jonka voidaan ajatella vaikuttavan myös arviointikulttuuriin koulutuksen kentällä.

Arvioinnin osaamisen tärkeys on noussut Yhdysvalloissa tärkeäksi tekijäksi koulutuksen kentällä. Esimerkiksi Blueprint for Reform (U.S. Department of Education 2010) on kannustanut osavaltioita lisäämään laajamittaisten standardoitujen testien käyttöä oppilaiden suoritusten mittaamiseen, opettajien tehokkuuden arvioimiseen sekä julkisen politiikan tukemiseen. Tästä huolimatta useat tutkimukset osoittavat aloittelevien opettajien arviointiosaamisen olevan heikkoa. Yhdysvalloissa kansalliset ohjeistukset ja liittovaltion lainsäädäntö ovat johtaneet standardeihin perustuvaan ja vastuullisuuteen keskittyvään malliin julkisessa koulutuksessa esikoulusta lukioon saakka. Talouden elvyttämisen yhdeksi tavaksi on omaksua standardeja ja arviointeja, jotka valmistavat oppilaita menestymään

korkeakoulutuksessa sekä kilpailemaan globaalisti. (Deluca & Bellara 2013.) Yhdysvalloissa arvioinnin keskeiset tekijät ovat siis tehokkuuden edistäminen sekä vastuullisuus.

RTI on Yhdysvalloissa käytössä oleva suomalaista kolmiportaisen tuen järjestelmää vastaava malli, jonka tavoitteena on varhainen tuen tarpeen tunnistaminen. (Björn, Aro & Koponen 2015.) Interventiovastemalli tai RTI (response to intervention) on tapa ohjeistaa, arvioida ja puuttua asioihin, joka mahdollistaa tuen tarpeessa olevien oppilaiden tunnistamisen jo varhaisessa vaiheessa. RTI tarjoaa keinoja oikeanlaiseen ohjeistukseen ja interventioon. Sen tärkeimpänä ominaisuutena on tarttua oppilaiden haasteisiin ennen kuin niistä muodostuu suurempia ongelmia. (Melladr & Johnson 2007.)

Yhdysvalloissa arviointi jakautuu valtakunnalliseen arviointiin (state assesment) ja koulupiirin arviointiin (district assessment). Valtakunnallinen arviointi eli osavaltiota koskeva arviointi on standardoitua arviointia, joka määrittyy osavaltion tasolla. Se on valtakunnallisesti tai osavaltiotasolla hallinnoitua ja kattaa koko koulutuksen kentän. Näillä testeillä mitataan koulutuksen standardeja ja tavoitteiden täyttymistä. Tällaisia ovat esimerkiksi MCAS (Massachusetts Comprehensive Assessment System) ja *STAAR* (State of Texas Assessments of Academic Readiness). (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education 2025; Texas Education Agency 2025.) Koulupiirin arviointi sen sijaan viittaa alueellisesti tai koulupiirin tasolla tehtävään arviointiin. Se voi vaihdella alueittain ja on usein suunniteltu kyseisen koulupiirin ja oppilastason tarpeisiin. (Esimerkiksi Texas Project First tai New Diana Independent School District)

2.3 Erityisopettajan koulutus

Opettajan sekä erityisopettajan koulutuksessa on yhtäläisyyksiä sekä eroja Suomen ja Yhdysvaltojen välillä. Erityisopetuksen toteuttamista koskevat lainsäädännöt eroavat niiden maiden välillä, kuin myös Yhdysvalloissa osavaltioiden välillä. Tässä alaluvussa esittelen molemmat koulutukset pääpiirteiltään ja niiden toteutukset käytännössä sekä niihin liittyvät lainsäädännöt.

2.3.1 Erityisopettajan koulutus Suomessa

Suomessa luokanopetusta saa pääsääntöisesti antaa henkilö, jolla on suoritettuna kasvatustieteen maisterin tutkinto, 60 opintopistettä laajat monialaiset opinnot, jotka sisältävät perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien opetuksen, sekä 60 opintopistettä laajat opettajan pedagogiset opinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.)

Erityisopetusta, eli kolmiportaisen mallin mukaan erityisen tuen piiriin kuuluvaa tukea, on Suomessa kelpoinen antamaan henkilö, jolla on kasvatustieteellisen alan tutkinto ja on suorittanut erityisopettajan opinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.)

Kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetussa asetuksessa (576/1995) on määritelty erityisopettajien koulutus seuraavasti:

”Erityisopettajien koulutukseen kuuluu 3 luvun mukaisessa maisterin tutkinnossa pääaineena erityispedagogiikka ja pääaineeseen sisältyvinä tai erikseen suoritettavina opettajan pedagogiset opinnot sekä erityisopettajan opinnot.”

Erityisopettajan ammattiin valmistavat opinnot ovat 35 opintoviikkoa laajat, ja ne voivat suuntautua erityisopetuksen jollekin osa-alueelle. Erityisopettajan opinnot voi suorittaa myös erillisinä siihen soveltuvan tutkinnon jälkeen. Ne antavat erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia. Erityisopetusta antavalla pitää olla suoritettuna myös opettajan pedagogiset opinnot, jotka sisältävät harjoittelua. Opettajan- sekä erityisopettajan opintoihin Suomessa kuuluu harjoittelua sekä tieteellisiä ja teoreettisia opintoja. (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 21.4.1995/576.)

2.3.2 Erityisopettajan koulutus Yhdysvalloissa

Yleisesti Yhdysvalloissa toimiakseen erityisopettajana, tarvitsee erityisopetuksen antamiseen pätevän luvan eli lisenssin. Tämän saaminen vaatii usein alempaa korkeakoulututkintoa, opetusharjoittelua, taustatietojen tarkastamista sekä opettamisen testin läpäiseminen. Tämä voi kuitenkin vaihdella osavaltioiden välillä ja esimerkiksi yksityisissä kouluissa

erityisopetuksen antamiseen ei usein vaadita lupaa toimia erityisopettajana. (Bureau of Labor Statistics 2025)

Kaikissa osavaltioissa kuitenkin vaaditaan kandidaatin tutkinto sekä läpäisty osavaltion yleissivistävä opetuksen pätevyyskoe. Pätevyyskokeissa on osoitettava osaaminen siinä aiheessa, jota aikoo opettaa. Näitä kokeita on esimerkiksi Praxis-kokeet. Praxis-kokeet koostuvat kolmesta osasta: matematiikka, lukeminen ja kirjoittaminen. (Educational Testing Service 2025) American Boardin (American Board for Certification of Teacher excellence 2025) mukaan erityisopettajien pitää läpäistä myös taustatietojen tarkistus sekä erityisopetukseen liittyvä koe.

Vaatimukset poikkeavat osavaltioittain. Joissain osavaltioissa erityisopettajilta vaaditaan lisäkoulutusta tai -kokeita, kun taas toiset osavaltiot hyväksyvät opettajia, joilla on kokemusta mutta ei kaikkia muodollisia pätevyksiä. Esimerkiksi Californian ja Washingtonin osavaltiot vaativat hakijoilta tietyn määrän opintotunteja vammaisten oppilaiden opettamiseen liittyvästä sisällöstä. Sen sijaan esimerkiksi Texasin ja Oregonin osavaltiot vaativat vain yhden kurssin suorittamisen tukea tarvitseviin oppilaisiin liittyen. Kurssin voi suorittaa opettajankoulutusohjelman kautta tai osavaltion tarjoamien vaihtoehtoisten opettajalisenssiväylien vaatimukset täyttämällä. (Vanderbilt University 2025.) Tämän lisäksi osavaltiot voivat asettaa joitain lisävaatimuksia, kuten tiettyjen kurssien suorittamista tai lisenssin uusimista tietyin väliajoin. (Pepperdine School of Education and Psychology 2025)

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteutusta, aluksi esitellen ja määritellen tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymysten yhteydessä käsitellään tieteenfilosofista lähtökohtaa, joka tässä tutkimuksessa on sosiaalinen konstruktionismi. Tämän jälkeen kuvataan tutkimusaineistoa, jotta lukijalle selviää, millainen joukko kysymyksiin on vastannut.

Tämän jälkeen kuvataan aineiston analyysiä, jossa analyysin eteneminen kuvataan vaihe vaiheelta sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti. Tässä vaiheessa käsitellään myös sisällönanalyysiä analyysimenetelmänä ja vertailevaa tutkimusta lähestymistapana, sekä perustellaan valintaa sisällönanalyysin ja vertailevan tutkimuksen käyttämiselle.

3.1 Tutkimuskysymys ja tieteenfilosofinen lähtökohta

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteistä Suomessa ja Yhdysvalloissa, sekä vertailla niitä. Kyselylomakkeella kerätyillä vastauksilla vastataan kysymyksiin, joilla selvitetään tutkimushenkilöiden käsityksiä arvioinnista Suomessa ja Yhdysvalloissa:

1. Millaisia arviointikäsitteitä erityisopettajaopiskelijoilla on Suomessa ja Yhdysvalloissa?
2. Millaisia eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteissä Suomessa ja Yhdysvalloissa on?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään, millaisia arviointikäsitteitä erityisopettajaopiskelijoilla on Suomessa ja Yhdysvalloissa, jonka jälkeen toiseen tutkimuskysymykseen keskittyessä tarkastellaan näissä ilmaantuvia eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden arviointikäsitteitä, sekä pohditaan eri näkökulmista, mistä ilmenevät erot ja yhtäläisyydet johtuvat.

Tutkimusaiheen tarkastelu on merkittävää, sillä arviointikäsitteiden kehitykseen ovat saattaneet vaikuttaa erilaiset ympäristöt - erot koulutuksessa ja opinnoissa Suomessa sekä USA:ssa. Opettajaopiskelijoiden arviointikäsitteet sen sijaan saattavat heijastua heidän tapansa arvioida ja käyttää arviointia välineenä esimerkiksi opetuksen kehityksessä tai oppilaiden

tukemisessa. Saatuja tuloksia voidaan vertailla muihin tutkimustuloksiin arvioinnista ja esimerkiksi eroista Suomen ja Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmän ja oppimistulosten välillä.

Tieteenfilosofisena lähtökohtana tutkimuksessa toimii sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaan todellisuus on ihmisen tuottama. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu kielellisessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Todellisuudesta voidaan luoda monia eri versioita ja käsityksiä, tässä tutkimuksessa siis arvioinnista voi olla useita eri käsityksiä, eikä absoluuttisia totuuksia siitä, mitä se on. Konstruktionistisessa tutkimuksessa tieto riippuu tutkimuksen tekijästä, tulkitsijasta, jolloin tutkimuksen päämääränä ei ole ennustettavat tai yleistettävissä olevat tulokset. Sosiaalisessa konstruktionismissa sen sijaan pohditaan kulttuurista ja historiallista tilaa, joka vaikuttaa ymmärrykseen ja käsitykseen tutkittavasta asiasta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tässä tutkimuksessa sosiaalinen konstruktionismi näkyy tutkimuksen luonteessa tarkastella vastaajien luomaa todellisuutta arvioinnista. Tutkimuksessa tarkastellaan erilaisia käsityksiä, eikä sitä, mitä arviointi oikeasti on. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään sosiaalisen konstruktionismin luonteen mukaisesti kulttuurista ja historiallista tilaa, joka on vaikuttanut arviointikäsityksen muodostumiseen tutkimushenkilöillä.

3.2 Tutkimusaineisto

Aineisto koostuu Suomessa ja Yhdysvalloissa erityisopettajaopiskelijoilta kyselylomakkeella kerätyistä vastauksista. Vastaajat (n= 247) koostuivat Suomessa vastanneista opiskelijoista (n= 145) ja Yhdysvalloissa vastanneita opiskelijoista (n= 102). Vastaajien iät vaihtelivat 19 ja 58 välillä. Vastanneista 39 (n= 39) oli miehiä, naisia 203 (n= 203) ja muita 4 (n= 4).

Tutkimusaineiston Suomen osa kerättiin sähköisellä (Webropol) kyselylomakkeella vuonna 2019 osana OPA (Opettajien arviointi-osaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä) -hankkeen aineistonkeruuta. Suomessa kyselylomakelinkki jaettiin opintojaksojen Moodle-alueiden tai opiskelijoiden sähköpostilistojen kautta.

Yhdysvaltojen osa aineistosta kerättiin sähköisellä lomakkeella syksyllä 2021 ja keväällä 2022. Kyselylomakkeen käänsi suomen kielestä englanniksi suomalais-yhdysvaltalainen

tutkijaryhmä. Yhdysvalloissa kyselylomake jaettiin opetuksen yhteydessä tai sähköpostilistoilla.

Aineisto perustuu yhteen avoimeen kysymykseen annettuihin vastauksiin, jossa erityisopettajaopiskelijoita pyydettiin kuvailemaan omin sanoin mitä tehtäviä arvioinnilla on heidän mielestään varhaiskasvatuksen tai koulun kontekstissa. Vastauksia oli yhteensä 247 ja ne vaihtelivat yhdesti sanasta usein virkkeen teksteiksi. Osa vastauksista oli tyhjiä, joita ei ole otettu huomioon aineiston analyysissä.

3.3 Aineiston analyysi

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Ihmistieteellinen laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkimushenkilöitä ja heidän kokemuksiaan eläytymällä kokemusmaailmoihin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan siis ihmisten luomia merkitystodellisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa kokemusmaailmoja ovat erityisopettajaopiskelijoiden käsitykset arvioinnista sekä Suomessa että Yhdysvalloissa.

Miles ja Huberman (1994) ovat kuvanneet aineistolähtöisen laadullisen analyysin kolmevaiheiseksi prosessiksi. Aineistoa lähdetään työstämään sen redusoinnilla eli pelkistämällä, josta siirrytään klusterointiin eli ryhmittelyyn ja lopuksi aineisto abstrahoidaan, eli luodaan aineistosta teoreettisia käsitteitä. Aineiston analysoinnin jälkeen aineiston osia (Suomen ja Yhdysvaltojen vastaukset) vertaillaan keskenään.

3.3.1 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkimuksessa pyritään vertaamaan maiden erilaisia arviointikäsitteitä, jonka myötä ajateltiin sisällönanalyysin olevan sopiva tutkimusmenetelmä tämän aineiston analyysiin. Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jonka avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti. Sisällönanalyysillä tutkittavasta ilmiöstä voidaan saada kuvaus tiiviissä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysi eroaa muista tekstianalyyseistä etsimällä nimenomaan merkityksiä aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisopettajaopiskelijoiden käsityksiä arvioinnista ja miten se ilmenee heidän tavassaan kuvata sitä. Pyritään siis löytämään opiskelijoiden

tulkintoja ilmiöstä, eikä heidän mielipiteitään. Käsityksien löytäminen aineistosta onkin mielipiteiden löytämisestä mielekkäämpää, sillä tutkimushenkilöiltä ei ole kysytty heidän mielipidettään arvioinnista, vaan pyydetty kuvaamaan mitä ja millaista arviointi heidän käsityksiensä mukaan on.

Sisällönanalyysin vaiheita on kuvannut Tuomi ja Sarajärvi (2018) tutkija Timo Laineen aluksi esittämän rungon pohjalta näin: Aluksi tehdään päätös aineistossa kiinnostavasta asiasta, jonka jälkeen aineistoa käydään läpi kiinnostuksen pohjalta. Nämä asiat kerätään yhteen, jonka jälkeen ne luokitellaan tai tyypitellään ja näistä kirjoitetaan yhteenveto.

Tässä tutkimuksessa aineistoa on lähestytty teoriaohjaavasti. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on laadullinen tutkimusmenetelmä, jossa aineiston tarkastelu ja teoreettinen viitekehys käyvät jatkuvaa vuoropuhelua mahdollistaen uusien oivallusten syntymisen (Tuomi & Sarajärvi 2011). Analyysissä aineistosta valitaan yksiköitä, joita tarkastellaan teorian suuntaamana, mutta teoria ei rajoita tai ennalta määrää analyysin etenemistä (Tuomi & Sarajärvi 2002)

3.3.2 Vertaileva tutkimus lähestymistapana

Vertailevalla tutkimuksella tarkoitetaan tutkimustapaa, jossa pyritään tarkastelemaan kahden tai useamman tapauksen tai sosiaalisen yksiköiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Vertailevaa tutkimusta voidaan tehdä esimerkiksi erilaisista tapauksista, prosesseista tai maantieteellisistä yksiköistä, joiden on havaittu yhteismitallisiksi ja sen vuoksi myös vertailukelpoisiksi. (Jyväskylän yliopisto 2025.)

Vertaileva tutkimustapa tulkitsee ja pyrkii selittämään erilaisia ilmiöiden vaihtelua. Sosiologisessa tutkimuksessa vertaileva lähestymistapa usein tarkastelee ilmiöitä yhteiskunnallisella tasolla kuitenkin keskittymättä pelkästään yhteiskuntien välisten ilmiöiden luokitteluun ja selittämiseen. Sen sijaan kiinnostus sosiologisessa vertailevassa tutkimuksessa on maiden kannalta tärkeiden kokemusten tulkinta. Vertailevan tutkimuksen kohteena ovat yhteiskunnallisten järjestelmien ominaisuudet, kuten tässä tutkimuksessa koulut ja opettajaopiskelijoiden arvioitukäsitykset. Vertaileva tutkimus ei pyri vain kuvaamaan eroja, vaan myös selittämään miten ja miksi järjestelmät eroavat ja mihin ne vaikuttavat. Tämän vuoksi vertailevan tutkimuksen toteuttaminen vaatii myös yhteiskuntien piirteiden tutkimista. (Melin 2005.)

Tässä tutkimuksessa vertailun kohteena on erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteet. Pyritään siis vertailemaan, millaisia käsitteitä opettajaopiskelijoille on kehittynyt ja pohtia, mistä ne johtuvat ja miten ne heijastavat yhteiskunnallisten järjestelmien ominaisuuksia.

3.3.3 Analyysin eteneminen

Aineiston luokitteluun käytettiin Nvivo- sovellusta. Tässä aineistossa pelkistäminen on aloitettu hyvin isoista kategorioista tutkimuskysymysten pohjalta. Vastauksia luokiteltiin sen mukaan, ilmeneekö niistä summatiivinen vai formatiivinen arviointikäsite, tai mahdollisesti molemmat. Tämän yksinkertaisen kategorisoinnin avulla löysin aineistosta aiheita, johon halusin tarkemmin tutustua.

Tutkimusaineistoon tutustumista ohjasi siis alun perin valmiit kategoriat; formatiivinen- ja summatiivinen arviointi. Tutkimusta lähdettiin tarkastelemaan siis teoriaohjaavan analyysin tavoin. Formatiivisen- ja summatiivisen arvioinnin käsitteet siis antoivat ohjaavan rungon aineiston lähestymiselle, mutta aineisto kuitenkin pyrittiin analysoimaan aineiston sisällöstä, formatiivinen ja summatiivinen arviointi mielessä varsinkin aineiston tulkintaa ja ryhmittelyä tehdessä.

Aineiston analysointi aloitettiin Suomen erityisopettajaopiskelijoiden vastauksien tarkastelusta. Maiden vastauksien analysointi erikseen koettiin mielekkääksi, sillä tutkimuksen tarkoitus on vertailla maita toisiinsa, jolloin erillisten vastausten luominen valtioista hyödytti tutkimuskysymykseen vastauksen saamista. Suomen vastauksien analysoinnin jälkeen siirryin analysoimaan Yhdysvaltojen vastauksia.

Aineiston analyysi aloitettiin tutustumalla aineistoon pintapuolisesti. Aineistoa luettiin läpi muutamaan kertaan, jotta tutkija saisi käsityksen vastauksista ja niiden luonteesta. Tämän jälkeen aineistoa lähdettiin analysoimaan ryhmittelemällä vastauksia ja niiden osia pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tässä kohdassa jokainen vastaus pyrittiin pelkistämään yksinkertaisemmaksi ilmaukseksi, joka kuvasi siitä vastauksesta heijastuvaa arvioinnin merkitystä. Osassa vastauksissa ei kuvattu arviointia ja osa vastauksista vastasi osittain ohi aiheen, josta ei ollut hyötyä arviointikäsitteiden tutkimisessa.

Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen ilmauksia alettiin abstrahoimaan, eli muodostamaan niitä kuvaavia luokkia. Abstrahoinnin eli käsitteellistämisen tarkoituksena on

muodostaa pelkistetyistä ilmauksista teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Ilmauksista luotiin ensin alaluokkia, jotka lopulta yhdisteltiin laajempiin yläluokkiin ja näistä edelleen pääluokkiin. Pääluokka kertoo muodostetusta arviointikäsitteistä ja yläluokka kuvaa käsityksen sisältöä. Näin luodaan kuvaus tutkimuskohteesta käsitteiden avulla, joka voidaan liittää aiemmin kuvattuun teoriaan.

Arviointikäsitteitä Suomen osuudesta aineistosta luotiin lopulta neljä: Arviointi välineenä oppilaan tukemisessa, Arviointi opetuksen kehittämisen välineenä, Oppilaan arviointi ja Arviointi tiedon antamisen työkaluna. Teoreettisten käsitteiden, eli pääluokkien (arviointikäsitteet), luomisen jälkeen aineistoa sekä ylä- ja alaluokkia on käyty läpi ja tarkistettu, että kaikki otteet aineistosta sopivat luokkaan. Arviointikäsitteistä sekä niiden kuvauksista on luotu taulukko selventämään Suomen aineistossa esiintyviä arviointikäsitteitä (taulukko 1).

Käsityksen kuvaus	Arviointikäsitteys
Oppilaan tukeminen	Arviointi oppilaan tukemisen välineenä
Oppilaan ohjaaminen	
Positiivisiin seikkoihin keskittyminen	
Tuen kehittäminen	
Opettajan toiminnan ohjaaminen	Arviointi opetuksen kehittämisen tukena
Opetuksen kehittäminen	
Oppilaan itsearviointi	Oppilaan arviointi
Oppimisen tai kehityksen seuranta	

Dokumentointi	Arviointi tiedon antamisen työkaluna
Tieto eri osapuolille	
Vertailu	

Taulukko 1. Arviointikäsitteet Suomessa

Aineiston Suomen osuuden analyysin jälkeen ryhdyttiin analysoimaan Yhdysvaltojen osuutta aineistosta. Vaikka Suomen vastauksien analyysi oli jo melkein valmis, ryhdyttiin Yhdysvaltojen osuus kuitenkin ”alusta” eli pohjana ei käytetty Suomen vastauksista muodostettuja luokkia, sillä aineistoa haluttiin lähestyä aineistolähtöisesti, eikä jo muodostettujen luokkien haluttu vaikuttavan siihen, miten aineistoa tulkitaan. Aineistojen analyysien välissä oli myös aikaa jonkin verran, joten analysoinnin tekemiseen ei vaikuttanut aiemmin Suomen osuuden analyysi. Arviointikäsitteitä luodessa haluttiin kuitenkin pysyä loogisissa luokissa, joten samankaltaiset arviointikäsitteet sekä niiden kuvaukset on nimetty samalla tavalla vertailun yksinkertaistamiseksi.

Myös Yhdysvaltojen osuudesta arviointikäsitteitä syntyi neljä: Arvioinnin arvostelu, Arviointi tiedon antamisen työkaluna, Arviointi opetuksen kehittämisen tukena sekä Arviointi oppilaan tukemisen välineenä. Luokkien muodostamisessa on edetty samalla kaavalla kuin Suomen osuus ensin abstrahoidulla aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta merkittävät asiat, jotka on luokiteltu ensin alaluokkiin. Alaluokista on muodostettu niitä kuvaavat yläluokat (käsitteiden kuvaukset), jotka on vielä luokiteltu pääluokkiin (arviointikäsitteet). Seuraava taulukko (taulukko 2) on tehty arviointikäsitteiden ja käsitteiden kuvausten selkeyttämiseksi.

Käsitteiden kuvaus	Arviointikäsite
Arvioinnin hyödyllisyyden tunnistaminen	Arvioinnin arvostelu
Arvioinnin viällisyyden tunnistaminen	
Informaation antaminen arvioinnin avulla	Arviointi tiedon antamisen työkaluna

Arvioinnista saatu informaatio	
Arviointi toimii palautteena, jota opettaja voi käyttää opetuksen muokkaamisen apuna	Arviointi opetuksen kehittämisen tukena
Opetuksen suunnittelu arvioinnin avulla	
Opetuksesta päättäminen arvioinnista saadun tiedon avulla	Arviointi oppilaan tukemisen välineenä
Tuen antaminen ja sen tarpeiden tunnistaminen arvioinnin avulla	

Taulukko 2. Arviointikäsitteet Yhdysvalloissa

Seuraavassa luvussa käydään läpi tuloksia tarkemmin ja avataan, miksi kyseisiin arviointikäsitteisiin ja niiden kuvauksiin on päädytty analyysissä.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tarkemmin muodostuneita luokkia arviointikäsitys kerrallaan. Vastauksien luonnetta sekä niistä muodostettuja luokkia kuvaillaan lainausten avulla.

4.1 Arviointikäsitukset Suomessa

Ensin tarkastellaan Suomen osuudesta muodostuneita luokkia, eli arviointikäsitteitä ja niiden kuvauksia. Kuvauksien sisällön tarkentamiseksi tarkastellaan myös muodostuneita alaluokkia, joiden avulla pyritään vastausten syvällisempään tulkitsemiseen.

4.1.1 Arviointi oppilaan tukemisen välineenä

Vastauksissa kuvailtiin arviointia oppilaan tukemisen välineenä. Tämän arviointikäsitteen alla esiin nousi luokat oppilaan tukeminen, oppilaan ohjaaminen, positiivisiin seikkoihin keskittyminen sekä tuen kehittäminen.

Oppilaan tukemisen alla nousi esiin kolme alaluokkaa: Kehityksen tukeminen, Oppimisen tukeminen sekä Tuen tarpeen tunnistaminen. Kehityksen tukemisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaan oppimisen tai koulusuorituksissa kehittymistä tai kehittymistä kasvun näkökulmasta.

”Tukea oppilaan oppimisprosessia, kasvua oppijana ja ihmisenä.”

Useissa vastauksissa, kuten myös tässä otteessa, arvioinnin kuvattiin olevan oppilaille apuna heidän kokonaisvaltaisessa kehityksessään. Arvioinnin tehtävä olisi siis tukea oppilaan kehitystä eri osa-alueilla.

Oppimisen tukeminen oli toinen esiin nostettu alaluokka. Useissa vastauksissa arvioinnin kuvattiin olevan merkityksellinen juuri oppimisen tuen kannalta.

”Arvioinnin on tarkoitus tukea oppilaiden omaa oppimista.”

Monissa vastauksissa ei erikseen kuvattu, miten arviointi tukee oppimista, mutta se kuitenkin nousi esiin hyvin monissa vastauksissa sellaisenaan. Seuraava alaluokka – tuen tarpeen tunnistaminen, nousi myös monissa vastauksissa esille ja usein yhdessä oppimisen tukemisen kanssa

”Arviointi antaa tietoa myös oppilaiden mahdollisista tuen tarpeista ja yksilöllisestä oppimisesta.”

Suomalaiset erityisopettajaopiskelijat siis ajattelevat arvioinnin olevan merkityksellistä juuri tuen antamisen kannalta. Arviointia ei siis tehdä vain arvioinnin vuoksi, vaan sitä käytetään työkaluna takaamaan oppilaalle oppiminen ja sujuva koulunkäynti.

Oppilaan ohjaaminen oli toinen esiin nouseva yläluokka. Se on jaettu alaluokkiin oppimisen ohjaaminen sekä muun toiminnan suuntaaminen. Oppimisen ohjaamisella vastauksissa tarkoitetaan arvioinnin toimivan välineenä, joka kertoo oppilaalle tai opettajalle mitä pitäisi tehdä oppimistulosten parantamisen kannalta.

”Arviointi ohjaa oppilaan oppimista, antaa käsityksen siitä, mitä on jo opittu ja mitä ei vielä niin hallita.”

Oppilaan muun toiminnan suuntaamista kuvaavissa vastauksissa ei kuvattu mitä toimintaa arviointi ohjaa.

”Arvioinnin tehtävä on mielestäni ohjata oppilaan toimintaa toivottuun suuntaan.”

Muu toiminta koulussa aineisiin liittyvän oppimisen lisäksi voi olla esimerkiksi sosiaalinen toiminta, käytös tai itsearviointitaidot.

Kolmas yläluokka, positiivisiin seikkoihin keskittyminen, pystyttiin havaitsemaan muutamista vastauksista. Se on kuitenkin tärkeä nostaa omaksi luokakseen, sillä monet eri luokat keskittyvät puutteisiin tai ongelmiin, joita arvioinnin kautta tulee esiin. Positiivisista seikoista luotiin oma luokka, jotta tulisi esille myös hyvin erilainen näkökulma arvioinnin tehtävistä. Ensimmäinen alaluokka on motivointi.

”Arviointi motivoi ja kannustaa”

Arvioinnin kuvailtiin motivoivan, kannustavan ja innostavan oppimista ja koulunkäyntiä. Arviointi nähtiin positiivisena oppilaan toiminnan kehittäjänä. Toinen alaluokka, positiivinen vahvistaminen, tarkoittaa sellaista käsitystä arvioinnista, jossa arvioinnin ajatellaan vahvistavan oppilaan erilaisia vahvuuksia tai esimerkiksi minäkuva.

”Arvioinnin tehtävänä on myös vahvistaa lapsen positiivista käsitystä itsestään oppijana ja omista taidoistaan.”

Arvioinnin kuvattiin myös antavan oppilaille positiivinen kuva itsestään ja kasvattavan itsetuntoa. Kolmas alaluokka, positiivisen osaamisen huomioinen, keskittyi myös positiiviseen osaamiseen, mutta erityisesti sen kannalta, että opettajat tai koulun muu henkilökunta huomaisi oppilaan osaamisen positiivisessa valossa.

Tuen kehittäminen on jaettu kahteen alaluokkaan, tuen arviointiin ja tuen suunnitteluun. Nämä kaksi teemaa esiintyivät usein vastauksissa. Tuen arvioinnilla tarkoitettiin tämänhetkisen tuen vaikuttavuuden ja toimivuuden arviointia.

”Voidaan myös arvioida esimerkiksi oppilaalle annettujen tukikeinojen vaikuttavuutta.”

Tuen arviointi ei ollut yhdessäkään vastauksessa ainut asia, jota arvioinnin ajateltiin olevan, vaan se oli mainittu yhdessä muiden arvioinnin tehtävien kanssa. Tuen suunnittelulla tarkoitetaan arvioinnin tulosten olevan apuna oppilaalle sopivien tukitoimien suunnittelussa.

”Arviointi on kaiken tuen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohta”

Arvioinnin merkitystä tuen suunnittelun ja toteutuksen välineenä painotettiin monissa vastauksissa.

4.1.2 Arviointi opetuksen kehittämisen tukena

Arviointi opetuksen kehittämisen tukena on toinen aineistosta esiin noussut teoreettinen käsite. Se kuvaa erilaisia käsityksiä siitä, miten arviointia käytetään apuna kehittämään opetusta ja opettajan toimintaa koulussa. Se jakautuu kahteen yläluokkaan: opettajan toiminnan ohjaaminen sekä opetuksen kehittäminen.

Ensimmäinen yläluokka, opettajan toiminnan ohjaaminen, jakautuu kolmeen alaluokkaan. Opettajan tavoitteiden seuraaminen ja työn reflektointi on yksi esiin nostetuista teemoista. Se kuvaa opettajan omaa toimintaa, jota pystyy seuraamaan ja refleктоimaan arvioinnin tulosten avulla.

”Arvioinnin kautta opettaja huomaa, miten onnistunutta oma opetus on ollut ja sen kautta omaa toimintaa voidaan refleктоida ja kehittää.”

Toinen alaluokka on opettajan toiminnan muuttaminen oppilaiden tukemisen edistämiseksi. Siinä kuvataan arvioinnin olevan väline opettajan toiminnan muuttamiselle, jotta oppilaita voisi tukea mahdollisimman toimivalla tavalla.

Kolmas alaluokka, opettajan työn kehittäminen ja suunnittelu, esiintyi hyvin monessa vastauksessa. Vastaajat kuvasivat arvioinnin olevan tärkeä työkalu opettajille, tietääkseen miten hyvin opetus on sujunut. Näin he voivat jatkossa suunnitella työtään suuntaan, joka tukee oppilaita ja heidän oppimistaan paremmin.

”Arvioinnin avulla teen pedagogiset suunnitelmat ja niiden vaikuttavuuden yksilö- ja ryhmätasolla”

Opetuksen kehittäminen nostettiin esille monissa vastauksissa. Vastauksissa korostettiin arvioinnin olevan tärkeää opetuksen kehittämisen ja suunnittelun kannalta. Opetuksen kehittämiseen on sisällytetty myös oppimisympäristöjen tarkastelu, sillä sen voidaan nähdä olevan tärkeä osa opetusta.

Arviointi opetuksen reflektionin ja jatkuvan parantamisen tukena on yksi esiin noussut alaluokka. Se kuvaa miten arviointia voidaan käyttää työkaluna opetuksen reflektioniin ja parantamiseen.

”Arvioinnin kautta opettaja huomaa, miten onnistunutta oma opetus on ollut ja sen kautta omaa toimintaa voidaan refleктоida ja kehittää.”

Arviointi opetuksen suunnittelun tukena kuvaa sen sijaan sitä, miten arviointi on tärkeä väline opetuksen suunnittelun avuksi. Arviointituloksia voidaan käyttää, jotta tiedetään, mitkä asiat on opetettu hyvin ja mitkä asiat ovat jääneet epäselviksi esimerkiksi luokkatasolla. Näin tulevaa opetusta voidaan suunnitella sen mukaan, mitkä asiat jo sujuvat ja mitkä eivät.

”Arviointi kohdistuu siis ensisijaisesti pedagogiseen toimintaan ja se auttaa suunnittelemaan ja mukauttamaan toimintaa arviointitiedon pohjalta.”

Viimeinen alaluokka, oppimisympäristöjen muokkaaminen, kuvaa sitä, miten arviointia voidaan käyttää apuna luomaan oppilaille hedelmällinen oppimisympäristö parhaimpien oppimistulosten takaamiseksi. Oppimisympäristöjen muokkaaminen mainittiin kahdessa vastauksessa, mutta se on nostettu omaksi alaluokakseen, sillä sen merkitys voi olla suuri oppimisen kannalta.

”oman työn reflektointi, oppimisympäristön muokkaaminen, oppimisen esteettömäksi tekeminen, oppimisedellytysten kehittäminen ja parantaminen.”

4.1.3 Oppilaan arviointi

Oppilaan arviointi muodostui omaksi alaluokakseen, sillä useissa vastauksissa arvioinnin nähtiin olevan vain pelkkää arviointia, eikä sitä nähty välineenä minkäänlaisen toiminnan kehittämiseksi. Arvioinnin nähtiin siis olevan vain arviointia arvioimisen vuoksi. Oppilaan arviointi on jaettu kahteen yläluokkaan: oppilaan itsearviointi sekä oppimisen tai kehityksen seuraaminen.

Itsearviointi on oppilaan itse tekemää arviointia omasta osaamisestaan ja oppimisestaan. Itsearviointi esiintyi muutamissa vastauksissa ja se on niiden perusteella jaettu kahteen alaluokkaan, itsearviointi oppilaan oppimisen kehittäjänä sekä itsearviointi osana arviointia. Osassa vastauksissa itsearvioinnin ajateltiin olevan tärkeä osa arviointia sen kannalta, että oppilas itse sekä myös opettaja saa siitä hyödyllistä tietoa oppimisen kehittämiseen. Itsearviointi osana arviointia sen sijaan kuvaa vastauksia, joissa yksinkertaisesti ajateltiin itsearvioinnin kuuluvan koulussa tehtävään arviointiin ilman, että sillä on erillistä välinearvoa.

”Itsearvioinnin avulla voidaan pyrkiä esimerkiksi tukemaan oppilaan oman toiminnan ohjausta ja oppimaan oppimisen taitoja.”

Oppimisen tai kehityksen seuraaminen on useimmissa vastauksissa esille tuleva arvioinnin tehtävä. Sen sisällä on löydetty kolme eri alaluokkaa: puutteista kertominen, oppimistulosten seuraaminen sekä tavoitteiden saavuttaminen. Puutteista kertominen vastauksissa tarkoitetaan käsityksiä siitä, että arviointia käytetään kertomaan oppilaan puutteista tai vaikeuksista

koulunkäynnissä. Tällainen käsitys arvioinnista näkyi vain kolmessa vastauksessa, mutta on kuitenkin merkittävää, että opettajaopiskelijat keskittyvät oppilaiden puutteisiin arvioinnin kannalta.

Oppimistulosten seuraamisella vastauksissa kuvattiin arvioinnin olevan väline seurata oppilaiden oppimista arvioinnin tulosten avulla. Näissä vastauksissa arviointi nähtiin siis olevan tietynlainen mittari oppimiselle.

”Mielestäni arviointi mahdollistaa oppimisen ja edistymisen seuraamisen.”

Tavoitteiden saavuttamista kuvattiin myös useassa vastauksessa arvioinnin tehtävänä. Vastanneet kuvailivat arvioinnin joko kertovat tavoitteiden saavuttamisesta tai auttavan oppilasta pääsemään tavoitteisiin arvioinnista saatavan informaation avulla. Yksi vastaajista kuvaili arvioinnin tehtäviä seuraavasti:

”Saada tietoa lapsen yksilöllisestä osaamisesta ja auttaa lasta kehittymään kohti tavoitteita.”

4.1.4 Arviointi tiedon antamisen työkaluna

Hyvin merkittävässä osassa vastauksista kuvailtiin arviointia työkaluna tiedon antamiselle. Tiedon antaminen nähtiin tärkeänä monille eri osapuolille, kuten vanhemmille, oppilaille ja opettajille. Tämä teoreettinen käsite on jaettu kolmeen yläluokkaan: dokumentointi, tieto eri osapuolille sekä vertailu.

Dokumentoinnilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppimistulosten kirjaamista johonkin, esimerkiksi Wilmaan tai todistuksiin. Dokumentointia kuvattiin monessa vastauksessa ja sille annettiin useita eri tehtäviä ja merkityksiä arvioinnin kannalta. Dokumentointi on jaettu kahteen eri alaluokkaan: arvioinnin näkyväksi tekeminen sekä väline siirtymissä.

Arvioinnin näkyväksi tekeminen näkyi arvioinnin tehtävänä muutamissa vastauksissa. Se kuitenkin voidaan nähdä merkittävänä osana arviointia, sillä vaikka arvioinnilla on monia tehtäviä, joita on jo kuvattu esimerkiksi tässä analyysissä, on silti kirjallinen arviointi tärkeää. Arvioinnin näkyväksi tekemisellä tarkoitettiin vastauksissa arvioinnin toimimista kirjallisena tietona esimerkiksi vanhemmille oppilaan suoriutumisesta, kuten seuraavassa otteessa on kuvattu:

”Lisäksi tasapuolinen arviointi kertoo opettajalle oppilaiden mahdollisesta tuen tarpeesta ja toimii näin myös "todistusaineistona" vanhemmille.”

Arviointia voidaan käyttää avuksi myös erilaisissa siirtymissä, kuten koulua vaihtaessa tai siirtyessä koulutusasteelta toiselle. Arvioinnin dokumentoinnin avulla tieto liikkuu sujuvasti eri kouluissa, ja siirtymät ovat näin helpompia oppilaalle sekä henkilökunnalle. Toisissa vastauksissa arvioinnin kuvattiin olevan valintakriteeri jatko-opintoihin:

”Myöhemmässä iässä arviointi toimii myös valintakriteerinä jatko-opintoihin.”

Tieto eri osapuolille muodostui yhdeksi merkittävimmiksi luokista aineistossa. Hyvin monessa vastauksessa painotettiin arvioinnin olevan nimenomaan tiedonantoa eri toimijoille ja siksi vastaukset onkin jaettu kolmeen alaluokkaan: tieto opettajille, tieto oppilaille ja tieto vanhemmille. Alaluokat ovat hyvin itseään kuvaavia ja näitä kuvaavissa vastauksissa on mainittu arvioinnin tehtävän olevan tietoa opettajille,

”Arvioinnin tehtävänä on antaa tietoa opettajalle oppilaalle opettettujen tietojen omaksumisesta.”

oppilaille,

”Antaa oppilaalle palautetta hänen oppimisestaan ja taitojen kehittymisestä.”

sekä vanhemmille:

”Tuottaa ajankohtaista tietoa vanhemmille ja lapselle lapsen kehityksestä, tarpeista ja vahvuuksista.”

Vertailu mainittiin myös monessa vastauksessa arvioinnin tehtävänä. Vertailua ei ole erikseen jaettu alaluokkiin, mutta vertailulla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan vertailua esimerkiksi muihin oppilaisiin tai ikäluokkaan tai oppilaan osaamista ja oppimista verraten opetussuunnitelmaan. Joissain vastauksissa myös oppilaan aiempaan suoriutumiseen vertailu mainittiin yhtenä arvioinnin tehtävänä:

”Arvioidaan oppilaan tasoa, osaamista, edistymistä, oppimista joko laajempiin (mm. opsin tavoitteisiin) tai suppeampiin (yksilölliseen, omaan aiempaan tasoon) aisoihin verrattuna”

4.2 Arviointikäsitteet Yhdysvalloissa

Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan Yhdysvalloista muodostuneita luokkia pääluokkien avulla.

4.2.1 Arvioinnin arvostelu

Monissa vastauksissa tuotiin esiin mielipiteitä arvioinnin hyödyllisyydestä tai viallisuudesta ja haasteista. Vastauksissa arvosteltiin sellaista arviointia kuin vastaaja ajatteli sen olevan, eikä näin välttämättä otettu huomioon arvioinnin erilaisia muotoja. Arvioinnin arvostelusta on muodostettu kaksi yläluokkaa: Hyödyllisyyden tunnistaminen sekä viallisuuden huomaaminen.

Osassa vastauksissa arviointi nähtiin tärkeänä työkaluna ja varsinkin formatiivisen arvioinnin hyödyllisyys tunnistettiin monissa vastauksissa. Hyödyllisyyden tunnistamisen yläluokka onkin näiden perusteella jaettu kahteen alaluokkaan: Arviointi työkaluna ja formatiivisen arvioinnin hyöty.

Arviointi työkalu -alaluokkaan luokitelluissa vastauksissa arviointi on nähty erityisesti opettajien, mutta myös esimerkiksi oppilaiden ja vanhempien, tärkeänä välinearvon kautta. Vastaajien mielestä arvioinnin pitäisi olla esimerkiksi oppilaiden oppimisen työkalu:

“Assessment should serve the students and their learning.”

Arviointia kuvailtiin myös sen formatiivisen luonteen perusteella. Formatiivinen arviointi nähtiin tärkeänä ja sillä koettiin olevan hyötyä oppilaiden kannalta.

“I prefer formative informal assessments that are low stress/low risk. This eases students feelings about providing knowledge of what they know. When students take summative formal assessments, this tends to heighten their stress and anxiety”

Formatiivisen arvioinnin kuvailtiin usein vähentävän stressiä esimerkiksi koetilanteissa, kehittävän oppilaan motivaatiota antamalla heille onnistumisen kokemuksia ja tukevan oppilaiden kehitystä. Opettajille formatiivisen arvioinnin koettiin tukevan yleisesti opetusta, eriyttämistä sekä oppilaiden tuen tarpeiden tukemista.

Arvioinnin hyödyllisyyttäkin enemmän opettajaopiskelijat näkivät arvioinnin viallisuuden. Vikoina nähtiin arvioinnin monipuolisuuden ja joustavuuden puute sekä arvioinnin haitallisuus oppilaalle. Näistä kahdesta huomiosta onkin muodostettu omat alaluokkansa: Monipuolisuuden ja joustavuuden puute ja Haitallisuus oppilaalle.

Monissa vastauksissa arvioinnille koettiin tarvetta olla monipuolisempaa tai joustavampaa tarkemmin sitä avaamatta. Vastauksissa kuitenkin kuvailtiin myös tarvetta luoda arviointia oppilaalle heille sopivana, eikä arvioinnin sellaisenaan ajateltu voivan tätä tehdä. Arvioinnille haluttiin myös joustavia tapoja esimerkiksi koejännityksen helpottamiseksi, jotta saataisiin aidompi kuva oppilaan osaamisesta:

”Assessments are important, however I feel that too much is dependent on a child's test score. We should be able to use other ways to show what a student is capable of. Personally I have test anxiety and do not perform well when under pressure. It does not mean I am not capable of completing what is being asked. Many students in my SPED program blow up when there is a test for this exact same reason.”

Näissä vastauksissa painotettiin oppilaan huomioimista arvioinnissa ja arvioinnin olevan lopulta oppilasta varten, ei heitä vastaan. Vastaukset korostivat oppilaiden tarpeiden ja oppimistyylien huomioimista sekä oppimisesta ja arvioinnista positiivisen kuvan luomista oppilaille. Vastaukset olivat siis hyvin oppilaslähtöisiä:

”Assessments do play a role in how students should receive feedback. However, the overall outcome, their grade for example, should be adjusted for the student. My best is going to be different than your best. Leaving students with a positive feeling about themselves will encourage them to come back for more without the fear of failing or not being successful.”

Toiseksi alateemaksi muodostui arvioinnin haitallisuus oppilaalle. Näissä vastauksissa arviointi nähtiin vain haitallisena, eikä sille mainittu ratkaisuja kuten edellä esitellyssä alaluokassa. Arvioinnin mainittiin olevan epätasa-arvoista asettamalla tuen tarpeen oppilaat heikompaan asemaan,

”It can also be weighted too heavily, not allowing for any flexibility in how students answer. In these cases, students with learning disabilities are somewhat at a disadvantage.”

subjektiivista,

“Assessment is meant to provide feedback but oftentimes it's quite subjective in nature, unless math based where there is only one definitive answer.”

sekä koettiin ulkoisten tekijöiden vaikuttavan arviointiin:

” Students with troubled home lives often get to school late, are tired, sometimes hungry, and oftentimes angry that they missed breakfast. All of these factors compound their ability to concentrate and provide a well-rounded picture of what they know on any given day.”

Arvioinnin näkeminen haitallisena oli merkittävin vastauksissa esiin noussut aihe. Arviointia kuvattiin todella negatiivisesti ja sen ajateltiin aiheuttavan harmia niin opettajalle kuin oppilaillekin. Arvioinnin kuvattiin osassa vastauksessa olevan myös täysin hyödytöntä. Näiden lisäksi arvioinnista nousi esiin monet muut huolet, jotka kuitenkin heijastivat sitä, miten arvioinnin ajateltiin olevan vain lähinnä summatiivista arviointia.

4.2.2 Arviointi tiedon antamisen työkaluna

Arvioinnin yksi tehtävistä on toimia todistusaineistona oppilaan oppimisesta eri toimijoille, kuten vanhemmille, oppilaalle itselleen sekä opettajalle (Remesal 2011). Tämä puoli näkyi myös yhdysvaltalaisen erityisopettajaopiskelijoiden vastauksissa. Arviointia pidettiin informaation antamisen sekä informaation saamisen välineenä.

Informaation avulla voidaan antaa informaatiota monille eri osapuolille ja näissä vastauksissa esille nousi tiedon antaminen opettajalle ja tiedon antaminen oppilaalle. Kolmanneksi alaluokaksi muodostui informointi arvosanoilla, sillä monissa vastauksissa painotettiin nimenomaan arvosanojen merkitystä.

Arviointi on tietoa opettajalle oppilaan taidoista, tiedosta ja osaamisesta. Arvioinnin avulla opettaja pysyy jatkuvasti tietoisena oppilaan sen hetkisestä suoriutumisesta ja oppimisen edistymisestä. Näissä vastauksissa kuitenkin oppilaan näkökulman sijaan painotettiin arvioinnin tuomaa hyötyä opettajalle.

Arviointi on informaatiota myös oppilaalle. Arvioinnin avulla opettaja voi informoida oppilaalle opetuksesta ja samalla arviointi myös itsessään kertoo oppilaalle hänen omasta osaamisestaan ja ohjaa, mitä oppilaan pitäisi vielä oppia. Arviointi voi siis informaation

avulla suunnata oppilaan toimintaa oppimiseen. Seuraavassa vastauksessa kuvataan arvioinnin olevan ohje sille, mitä alueita oppilaan pitäisi vielä työstää, mutta ei kuitenkaan ohjata miten oppilaan pitäisi oppia asia:

“I think assessment should be used to make decisions on areas students need to work on. But not be the driving force on how they learn it.”

Kolmas informaation antamisesta esiin noussut alaluokka on informointi arvosanoilla. Vastauksissa tuotiin esille arvosanojen merkitystä arvioinnissa ja arvosanojen ajateltiin olevan tärkeä osa arviointia tiedon antamisen kautta. Arviointia pidettiin työkaluna arvosanojen antamiseen.

Arvioinnin informoiva tehtävä on jaettu informaation antamiseen ja saamiseen. Informaation saamisella tarkoitetaan erilaisia tietoja, joita oppilaasta saadaan arvioinnin avulla. Vastauksissa ei painotettu erikseen kenelle tieto on, vaan kuvattiin erilaista tietoa, mitä oppilaista voi arvioinnin kautta saada. Informaation saamiseen on luokiteltu myös informaation kerääminen. Arviointi informaation keräämisen työkaluna nousi vastauksissa vahvasti esiin.

Arvioinnin avulla voidaan kuvata oppilaan nykyinen taso. Se kertoo juuri tämänhetkisistä heikkouksista, vahvuuksista ja suoriutumisesta. Se kertoo myös oppilaan ainekohtaisesta suoriutumisesta. Arvioinnin tehtäväksi koettiin saada myös tietoa oppilaan kehityksestä. Arvioinnin avulla voidaan seurata oppilaan edistymistä ja saadaan tietoa mitä oppilas on oppinut verrattuna aiempaan. Erityisopettajaopiskelijat kuvailivat tätä tärkeänä kuitenkin tarjoamatta ajatusta sille, mitä saadulla informaatiolla voisi tehdä, kuten seuraavassa otteessa kuvaillaan, miten arviointi tarjoaa mahdollisuuden tarkastella oppilaiden oppimisprosessia:

” Provide an opportunity to identify how a student's learning is progressing.”

Tavoitteiden saavuttamista ja niiden seuraamista pidettiin myös yhtenä arvioinnin tehtävänä. Sen avulla saadaan tietoa, miten tavoitteita on saavutettu, voidaan seurata tavoitteiden saavuttamisen edistymistä ja asetetaan tavoitteita. Tässä alaluokan vastauksissa saadulla informaatiolla koettiin olevan myös välinearvoa, ja sen käyttötarkoituksen ajateltiin olevan oppilaalle hyödyllinen tavoitteiden asettaminen eli lopulta myös oppimisen edistäminen.

Esimerkiksi seuraavassa otteessa kuvaillaan arvioinnin tehtäväksi tunnistaa oppilaan nykyinen tietotaso ja sen avulla asettaa tavoitteita:

” It should be used to find out where students' current knowledge, and to set goals for where you want their learning to be.”

Arviointi voi kertoa myös oppilaan oppimisen tavoista. Arvioinnin avulla voidaan siis saada merkittävää tietoa siitä, miten oppilas oppii ja näin eriyttää opetusta oppilalle sopivaksi. Vastauksissa kuvailtiin informaation käyttämistä apuna oppilaiden ohjaamisessa eriyettyihin oppimisen tapoihin:

” We can use that information to help guide the student through differentiated learning.”

Lopuksi vielä vastauksista nousi esiin arvioinnin informaation keräämisen tehtävä. Informaatiota kerätään oppilaista, heidän suoriutumisestaan, tarpeistaan ja oppimisestaan, mutta tärkeimpänä näissä vastauksissa kuitenkin painottui informaation kerääminen eikä niinkään se, mitä kerätyllä informaatiolla voi tehdä. Seuraavassa vastauksessa kuvaillaan arvioinnin olevan tärkeää tiedon keräämiseen:

“I think assessment is important for data collection purposes”

Arvioinnin informatiivinen puoli siis korostui vastauksissa tärkeänä. Vastauksista kuitenkin nousi esiin nimenomaan summatiivisen arvioinnin käsitys, sillä informaatio nähtiin itsessään tärkeänä, eikä se, mitä saadulla tai annetulla informaatiolla voidaan tehdä. Informaatiota voidaan käyttää esimerkiksi oppilaan tukemiseen, mutta nämä jäivät vastauksista pois. Ei ole kuitenkaan täysin selvää, oliko ehkä informaation ajateltu olevan tärkeä työkalu nimenomaan tuen antamisen välineenä, vai pidettiinkö informaatiota itsessään tärkeänä.

4.2.3 Arviointi opetuksen kehittämisen tukena

Opetuksen muokkaaminen muodostui omaksi pääluokakseen, sillä vastauksista nousi esiin opetuksen kehittäminen, suunnittelu ja palautteen anto opettajalle. Yläluokiksi muodostui siis opetuksen suunnittelu ja palaute opettajalle.

Opetuksen suunnittelu jakautuu kolmeen alaluokkaan: Opetuksen suunnittelun tuki, opetuksen suunnittelun oppilaiden kehityksen apuna ja opetuksen suunnittelu oppilaiden tarpeiden mukaiseksi.

Opetuksen suunnittelun tuella tarkoitetaan arvioinnin kautta saadun tiedon avulla opetuksen muodostamista ja suunnittelua. Arviointi on siis opettajan työkalu, jonka perusteella hän voi suunnitella tulevaa opetustaan paremmaksi ja oppilaiden tarpeisiin kohdennetuksi.

Esimerkiksi seuraavassa vastauksessa on kuvattu arvioinnin auttavan opetuksen suunnittelua oppilaiden mielenkiinnon ylläpitämiseksi saamalla tietoa heidän tasostaan ja oppimistyyleistä:

” Assessment is able to play an important role in school. Helping find a baseline of students knowledge and learning styles benefits many teachers. This helps most with their planning and finding ways to keep their students engaged.”

Myös oppilaiden kehittymistä pidettiin tärkeänä ja arvioinnin koettiin olevan väline muokata opetusta oppilaan kehittymisen kannalta parhaaseen mahdolliseen muotoon. Kolmas alaluokka korostaa myös oppilaiden tarpeita ja erityisesti opetuksen suunnittelua arvioinnin avulla oppilaiden tarpeiden mukaiseksi. Arviointi kertoo oppilaasta, hänen vahvuuksista ja heikkouksista sekä hänen osaamisestaan ja tämän avulla opettaja voi muokata opetusta oppilaiden tarpeisiin, kuten seuraavassa vastauksessa kuvaillaan:

” It allows us to see where the student’s strength and weaknesses are and adjust accordingly.”

Yläluokkaa “opetuksen muokkaaminen” yhdistää oppilaskeskeinen näkemys. Arvioinnilla on erilaisia tehtäviä, mutta lopulta kaikki yhdistää oppilaan auttamisen ja tukemisen korostaminen. Vaikka kaikissa vastauksissa ei suoraan mainittu oppilaan näkökulmaa, voidaan kuitenkin päätellä, että esimerkiksi opetuksen suunnittelun tavoitteena on oppilaiden parhaiden mahdollisten oppimistulosten saavuttaminen heille suunnitellun opetuksen ja tuen avulla.

Pääluokka Opetuksen muokkaaminen jaettiin kahteen yläluokkaan ja toinen niistä kuvailee arvioinnin luonnetta palautteena opettajalle. Yläluokka on jaettu kahteen: palaute opetuksen tehokkuudesta, palaute siitä mitä pitäisi vielä opettaa. Kaikki luokat kuvailevat arviointia työkaluna ja tietona opettajalle hänen omasta opetuksestaan.

Arviointi voi kertoa opetuksen tehokkuudesta sekä käytettyjen opetusmenetelmien toimivuudesta. Sillä voidaan selvittää, miten hyvin oppilaat oppivat opetetut asiat ja onko käytetty opetusmenetelmä ollut toimiva. Opettaja saa arvioinnin kautta tietää, mikä hänen opetuksessaan on ollut toimivaa ja mikä ei. Arviointi on siis lopulta opettajan opetuksen ja hänen käyttämiensä menetelmien arviointia eikä niinkään oppilaan taitojen ja osaamisen arviointia. Vastauksien mukaan opettajien pitäisi käyttää arviointia opetustensa muokkaamisen apuna:

” Assessment should be used by teachers to correct or fine-tune their instruction. The results of the students are actually the teacher's teaching assessment.”

Samalla arviointi kertoo opettajalle mitä asioita pitäisi vielä opettaa. Jos esimerkiksi iso osa luokan oppilaista suoriutuu heikosta jostain tietyistä tehtävistä kokeessa, on se silloin merkki opettajalle, että kyseistä asiaa ei ole käyty perusteellisesti läpi. Tällöin osamaattomuus ei kerro oppilaasta, vaan on vain tulos asian heikosta läpi käymisestä. Arviointi voi siis kertoa, paljonko aikaa asioiden opettamiseen kannattaa käyttää, jota seuraavassa vastauksessa kuvaillaan. Jos iso osa oppilaista ei ymmärrä jotain asiaa, sen opetukseen pitäisi käyttää aikaa, kun taas sellaisten, jotka ovat oppilaille jo tuttuja, ei kannata käyttää paljoa aikaa:

” I think assessments are good for teachers to use and to determine what the focus of the content needs to be. If students understand the content then the teachers don't need to spend a lot of time with it. If the majority of the students don't understand then it needs to be taught.”

4.2.4 Arviointi oppilaan tukemisen välineenä

Viimeinen, mutta vastauksissa vahvasti näyttäytyvä alaluokka, on oppilaiden tukeminen. Tämän teoreettisen käsitteen alla esiin nousi luokat opetuksesta päättäminen, tuen antaminen ja sen tarpeiden tunnistaminen sekä tukitoimien suunnittelu.

Opetuksesta päättämällä tarkoitetaan oppilaalle annettavan tuen antamisen päätöstä. Yläluokka on jaettu kahteen alaluokkaan: erityisopetuksen tarve ja tuen tarve. Erottelu on tehty sen perusteella, kuvattiinko vastauksissa tarvetta kokonaisuudessaan erityisopetukselle vai vain yksittäisille tukitoimille.

Erityisopetuksen tarpeella tarkoitetaan erillistä järjestelyä erityisopetukseen. Arvioinnin kuvailtiin olevan yksi tekijöistä, jonka perusteella oppilas voidaan siirtää erityisopetuksen piiriin. Jotkin arviointimenetelmät voivat olla suunniteltu arvioimaan oppilaan tarve erityisopetuksesta tai tuen tarpeesta joillain tietyllä oppimisen osa-alueella:

” There are assessments to evaluate for special education services. These can help identify specific areas students need more specialized support in.”

Erityisopetuksen sijaan oppilas voi saada tukea yleisopetuksessakin. Arvioinnin avulla voidaan päättää oppilaan opetusta koskevia asioita ja arvioida, tarvitseeko oppilas tukea opetuksessa.

Toiseen yläluokkaan, tuen antaminen ja sen tarpeiden tunnistaminen, luokitelluissa vastauksissa kuvaillaan arvioinnin avulla oppilaiden tuen tarpeiden tunnistamista ja niihin reagoimista antamalla tukea. Tuen antamista ei mainittu monissa vastauksissa erikseen, mutta muutamissa vastauksissa sitä kuitenkin painotettiin erityisen tärkeänä arvioinnin tehtävänä. Yhden vastaajan sanoin arvioinnin tärkein tehtävä on ohjeistaa opettajia opetustensa muokkaamisessa oppilaiden tarpeiden mukaiseksi:

“I think the primary role of assessment is to help teachers refine/adapt instruction to understand and support the unique needs of students.”

Opetuksen muokkaaminen ja suunnittelu, sekä oppilaan tarpeiden ymmärtäminen on tarpeellista, koska sen avulla voidaan tukea oppilasta.

Arvioinnin avulla voidaan tunnistaa oppilaan tuen tarpeita. Tuen tarpeet voivat ilmetä esimerkiksi erilaisissa tehtävissä, heikossa suoriutumisessa tai hitaassa tekemisessä. Alaluokkaan luokitellut vastaukset kuvaavat arvioinnin tärkeimmäksi tehtäväksi tunnistaa ja oppia oppilaiden tuen tarpeita:

” It can also help identify specific learning needs among different learners.”

Viimeinen yläluokka, tukitoimien suunnittelu, kuvailee arvioinnin tehtäväksi saada tietoa oppilaista ja heidän oppimisestaan heille sopivien tukitoimien suunnittelun avuksi.

Yläluokkaan sopivista vastauksista eriteltiin kaksi alaluokkaa: opetuksen muokkaaminen oppilaiden tueksi ja yksilöllisten tukitoimien kehittäminen.

Opetuksen muokkaamisella oppilaiden tueksi tarkoitetaan kaikkea opetuksen muokkaamista, jonka tarkoituksena on tukea oppilaan oppimista. Vastauksissa kuvailtiin, miten opettajat saavat arvioinnin avulla tietoa oppilaiden haasteista ja voivat muokata opetusta näiden haasteiden tukeminen mielessä:

” I believe that our assessments of students should lead to better instruction for them and opportunities for differentiation.”

Yksilöllisten tukitoimien kehittämisellä sen sijaan kuvaillaan arviointia työkaluna kehittämään tukitoimia. Vastauksissa painottui erityisesti oppilaiden taitojen selvittäminen arvioinnin avulla ja tukitoimien kehittäminen näiden tietojen avulla. Edellisestä alaluokasta eroten vastauksissa painotettiin nimenomaan tukitoimien kehittämistä opetuksen muokkaamisen sijaan. Ero on siis lähinnä siinä, pohditaanko yksittäisiä tukitoimia oppilaalle (Yksilöllisten tukitoimien kehittäminen) vai muokataanko koko luokan opetusta oppilasryhmän tarpeiden mukaisesti (opetuksen muokkaaminen oppilaiden tueksi). Vastauksissa mainittiin esimerkiksi interventiot ja eriyttäminen oppilaan tukemiseksi.

4.3 Maiden välisten arviointikäsitteiden vertailu

Seuraavaksi tutustutaan maiden välisten vertailun tuloksiin, joka osoittaa tuloksien erilaisuuksia ja samanlaisuuksia. Samalla pohditaan, mistä tuloksien erot ja yhtäläisyydet johtuvat. Arviointikäsitteiden erojen ja yhtäläisyyksien havainnollistamiseksi on luotu taulukko (Taulukko 3.).

Erot	Ilmeneminen Suomessa	Ilmeneminen Yhdysvalloissa
Arvioinnin luonne	Formatiivinen	Summatiivinen
Kriittinen arviointi	Ei	Kyllä
Tuki	Merkittävä	Näkyvä, mutta ei merkittävä
Arviointitehtävien täyttyminen	Kyllä	Kyllä

Taulukko 3. Arviointikäsitteiden erot Suomen ja Yhdysvaltojen erityisopettajaopiskelijoiden välillä

4.3.1 Millaista arviointi on?

Yksi merkittävimmistä eroista maiden erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteissä on heidän käsityksensä arvioinnin luonteesta. Yhdysvaltalaisten erityisopettajaopiskelijoiden vastauksista heijastui arvioinnin summatiivinen käsitys. Teoriaosassa summatiivisen arvioinnin kuvailtiin olevan useimmiten mitattavaa, numeerista arviointia. Summatiivista arviointia on esimerkiksi koenumerot ja päättötodistukset. Monissa vastauksissa summatiivista arviointia ei ehkä arvostettu, mutta käsitys siitä, mitä arviointi pohjimmiltaan on, näkyi summatiivisena. Summatiivinen arviointikäsite heijastuu vastauksissa, joissa arvioinnin perustehtäväksi nimetään arvosanojen antaminen:

”We use assessment as the most basic way of applying grades to school.”

Suomalaisten erityisopettajaopiskelijoiden vastaukset sen sijaan painottivat formatiivista arviointikäsitteistä. Formatiiivinen arviointi eroaa summatiivisesta arvioinnista sen tarkoituksena olla oppimisen ja arvioinnin tukena, eikä niinkään vain itsessään arviointina. Tämä näkemys näkyi suomalaisilla erityisopettajaopiskelijoilla vahvasti, sillä useimmissa vastauksissa mainittiin oppilaiden tai opetuksen tukeminen jollain tavalla. Vaikka tukemista painotettiin myös yhdysvaltalaisten vastauksissa, oli ero kuitenkin merkittävä.

4.3.2 Tuen merkitys

Suomen vastauksissa tuen merkitys painottui huomattavasti enemmän ja sitä kuvailtiin tarkemmin kuin yhdysvaltalaisten erityisopettajaopiskelijoiden vastauksissa. Tämä osittain kertoo jo aiemmin tulkitusta erosta formatiivisissa ja summatiivisissa arviointikäsitteissä. Tuen merkityksen painottumisen vertailu maiden välillä on kuitenkin merkittävä ero, joka kertoo muodostuneista arviointikäsitteistä.

Suomen vastauksissa arvioinnin kuvattiin olevan muun muassa:

”Tukea oppilaan oppimisprosessia, kasvua oppijana ja ihmisenä.”

Monissa vastauksissa arvioinnin päällimmäisenä tehtävänä siis oli tuki, ja monissa vastauksissa tuki oli ainut asia, joka mainittiin. Arvioinnilla nähdään siis olevan monta tehtävää mutta tärkein niistä on oppilaan tukeminen, vaikka osaaminen arvioinnista on vielä rajallinen.

Yhdysvaltojen vastauksissa näkyi myös tuen merkitys, joka vastauksissa näkyvä yhtäläisyys. Yhdysvaltojen vastauksissa tuen merkitys ei kuitenkaan painottunut yhtä vahvasti, kuin Suomen vastauksissa ja monissa vastauksissa tukea ei ehkä ajateltu olevan tällä hetkellä, vaikka sen merkitys huomioitiin. Seuraavassa vastauksessa tuki näkyy ajatuksena siitä, että arvioinnin tehtävänä on ohjeistaa opettajaa eriyttämisessä sekä opetuksen kehittämisessä:

” I believe that our assessments of students should lead to better instruction for them and opportunities for differentiation.”

4.3.3 Arvioinnin kriittinen arviointi

Yhdysvaltalaisen erityisopettajaopiskelijoiden vastauksissa arviointia kritisoi, joka on ero suomalaisten erityisopettajaopiskelijoiden vastauksiin. Kritisointi heijasti entisestään summatiivisen arviointikäsitteen vahvaa näkyvyyttä Yhdysvalloissa, sillä nimenomaan summatiivisen arvioinnin luonne koettiin ongelmalliseksi. Monissa vastauksissa arvioinnin ehkä toivottiin olevan formatiivista, mutta pohjimmainen ajatus arvioinnin luonteesta on summatiivinen. Seuraava vastaaja kertoo, miten arviointi voi olla joustamatonta oppilaille, jolloin oppilaan, joilla on oppimisvaikeus, ovat epätasa-arvoisessa asemassa:

”It can also be weighted too heavily, not allowing for any flexibility in how students answer. In these cases, students with learning disabilities are somewhat at a disadvantage.”

Yhdysvaltalaiset erityisopettajaopiskelijat kokivat arvioinnin olevan haitallista. Arviointia ei koeta tarpeeksi joustavaksi tai monipuoliseksi ja monet kokevat arvioinnin olevan haitallista oppilaan itsetunnon ja oppimisen kannalta. Arviointia kritisoidaan, koska sen nähdään olevan vain arvosanojen antoon ja vertailuun keskittyvää arviointia.

Arvioinnin siis ehkä ajateltiin kuuluvan olevan jotain muuta kuin se nyt on. Vastaukset kritisoivat sellaisia summatiivisen arvioinnin osia, joita formatiivisessa arvioinnissa ei

mahdollisesti synny, kuten edellä kuvatussa vastauksessa arvioinnin joustavuuden puute tukea tarvitseville oppilaille.

4.3.4 Arviointitehtävät

Suomalaisten ja yhdysvaltalaisien erityisopettajaopiskelijoiden vastauksissa oli havaittavissa yhteneväisyys arviointia koskevan kirjallisuuden kanssa. Teoriaosuudessa läpikäytyt arvioinnin tehtävät näkyivät vastauksissa molempien maiden osalta.

Remesalin (2011) mukaan arvioinnin tehtävä on reflektoida ja tuoda muutosta opetukseen tarkkailemalla sekä opetusta että oppimista, jota kuvataan Suomen osuuden vastauksissa kohdassa 4.1.2 Arviointi opetuksen kehittämisen tukena ja Yhdysvaltojen osuuden vastauksissa kohdassa 4.2.3. Opetuksen muokkaaminen.

Remesal (2011) kuvaa arvioinnin toiseksi tehtäväksi toimia todistuksena opetuksesta ja oppimisesta yhteiskunnan eri toimijoille, jota kuvataan kohdassa 4.1.4. Arviointi tiedon antamisen työkaluna sekä kohdassa 4.2.2. Informaation saaminen ja antaminen. Franklandin (2007) mukaan arvioinnin malliin kuuluu kolme osuutta: Ensimmäisenä on kuvata saavutettavat tulokset niin, että ne ovat saavutettavia oppilaille, jotka näkyvät samoissa kohdissa kuin Remesalin kuvaama arvioinnin todistusaineistona toimimisen tehtävä.

Toinen arvioinnin tehtävä Franklandin (2007) on osallistaa oppilaat sellaisiin oppimista edistäviin aktiviteetteihin, että oppimistavoitteet ovat saavutettavissa. Tämä voi tarkoittaa tukemista (kohdat 4.1.1. ja 4.3.2.) tai tiedon antamista oppilaille (kohdat 4.1.4. ja 4.2.2.)

Kolmantena Frankland (2007) kuvasi arvioinnin tehtäväksi kuvata, onko oppilaan toiminta täyttänyt oppimistavoitteet ja miten hyvin ne ovat täyttäneet oppimistavoitteet, joita kuvaillaan kohdissa 4.1.4. ja 4.2.2.

4.3.5 Erojen syyt

Erot käsityksissä voivat kehittyä erilaisten koulutusjärjestelmien kautta. Erityisopetuksen kenttä on hyvin kehittyntä niin Suomessa kuin Yhdysvalloissa, kuitenkin lähestyen oppilaan

tuen tarvetta eri näkökulmasta. Erot kulttuurissa sekä koulutuksessa antavatkin hedelmällisen pohjan erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitusten erojen tarkasteluun.

Suomen ja Yhdysvaltojen välisten erojen tarkasteleminen on mielenkiintoista, sillä arviointikäsitysten kehitykseen on vaikuttanut moni asia. Erilaiset ympäristöt, kulttuuri ja erot koulutuksessa ja opinnoissa vaikuttavat siihen, millainen käsitys jokaiselle muodostuu arvioinnista.

Yksi merkittävä ero, joka saattaa vaikuttaa arviointikäsitteisiin, on koulutus. Suomessa erityisopettajaksi valmistumiseen on tarkat kriteerit, jotka vaativat vähintään kasvatustieteellisen alan tutkinnon sekä erityisopettajan opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986). Yhdysvalloissa sen sijaan erityisopettajan kelpoisuus vaihtelee osavaltioiden välillä ja monissa osavaltioissa vaaditaan erityisopettajan kelpoisuuteen vain kandidaatin tutkinto sekä osavaltion yleissivistävä opetuksen pätevyyskoe, kuten Praxis-koe (Educational Testing Service 2025) sekä joitain erityisopettajan työhön valmistavia opintoja, kuten kursseja tai joitain opintotunteja (Vanderbilt University 2025), mutta kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin suomalaisessa erityisopettajan koulutuksessa.

Varsinkin erityisopettajan työhön valmistavien opintojen määrä voi vaikuttaa siihen millaisia käsityksiä arvioinnista muodostuu. Tämä toki vaikuttaa myös siihen millaista opetusta ja arviointia opiskelijat ovat itse saaneet koulussa, joka on jo luonut pohjan käsityksille arvioinnista. Suomessa melko kattavat opinnot erityisopetuksesta ovat voineet kehittää erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteitä enemmän formatiivisiksi kuin Yhdysvalloissa.

Toinen eroja mahdollisesti selittävä syy löytyy maiden erityisopetuksen toteuttamisen ja siihen liittyvän lainsäädännön eroista. Suomessa erityisopettajaopiskelijat ovat opiskelleet kolmiportaista tukea, joka takaa oppilaiden tukemisen kolmella eri tasolla, yleisellä, tehostetulla sekä erityisellä. (Perusopetuslaki 628/1998). Yhdysvalloissa sen sijaan oppilaille annettava tuki perustuu *Individuals with disabilities education actiin* (U.S. Department of education: History of the individuals with disabilities education act 2025.) Tukea annetaan interventiovastemallin eli RTI:n perusteella, jonka tavoitteena on varhainen tuen tarpeen tunnistaminen (Melladr & Johnson 2007).

Yhdysvalloissa arvioinnin kulttuuri on myös hyvin erilainen kuin Suomessa. Arviointi jakautuu valtakunnalliseen arviointiin sekä koulupiirin arviointiin. Varsinkin valtakunnallinen arviointi korostaa koulutuksen tehokkuutta tavoitteiden täyttymisellä. (Massachusetts Comprehensive Assessment System 2025.) Yhdysvalloissa koulutuksen tehtävänä on tehdä valtiosta taloudellisesti kilpailukykyisempi esimerkiksi maailmantalouden kannalta sekä tämän lisäksi koulutuksella on poliittisia tavoitteita, kuten lain noudattamiseen, äänestämiseen ja isänmaallisuuden kouluttaminen. (Spring 2022.) Nämä tavoitteet tuovat erilaista kulttuuria myös oppilaiden arviointiin, joka osaltaan vaikuttaa siihen millaisiksi arviointikäsitteiden muodostuvat.

Suomessa koulutuksen kulttuuria ohjaa vahvasti käsitykset inkluusiosta ja integraatiosta, jolloin yhdenvertaisuus ja oppilaslähtöisyys korostuvat. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020.) Suomessa opettajat ovatkin kuvanneet arviointikulttuurin muuttuneen ulkoisesta tarkastelusta kehittäväksi (Atjonen 2016). Tällainen kulttuuri koulutuksen kentällä on saattanut kehittää erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteitä enemmän formatiiviseen suuntaan ja varsinkin oppilaiden tarpeita huomioivaksi.

Risteymäkohta valtioiden välillä siis löytyy. Molempien valtioiden opettajaopiskelijat pitävät arvioinnin tukemiseen keskittyvää puolta merkittävimpänä osana, erona vain se, miten suomalaiset ovat jo omaksuneet tämän arviointitavan omakseen, kun yhdysvaltalaiset vielä taistelevat perinteisenä pidettyä arviointia vastaan. Erot voivat selittyä koulutuksella, kokemuksilla sekä yleisellä koulutusta ympäröivällä kulttuurilla.

5 Pohdinta

Viimeisessä luvussa tehdään kattava yhteenveto tutkimustuloksista ja pohditaan niiden suhdetta teoriataustaan sekä aiempiin tutkimuksiin. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kahden valtion, Suomen ja Yhdysvaltojen, erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteitä sekä vertailla niitä keskenään. Pohdinnassa tarkastellaan tutkimuksen toteutusta teorian ja aiemman tutkimuksen kautta sekä pohditaan sen eettisyyttä ja luotettavuutta.

Pohdinnan kautta tarkastellaan myös tutkimuksen ajankohtaisuutta ja lopuksi nostetaan esiin tutkimustulosten hyödyntämismahdollisuudet jatkotutkimusehdotuksien kautta tutkimuksen laajentamiseksi.

5.1 Yhteenveto ja pohdinta tuloksista

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kahden valtion, Suomen ja Yhdysvaltojen, erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteitä sekä vertailla niitä keskenään. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa erilaisista arviointikäsitteistä erilisten ympäristöjen näkökulmasta. Tutkimuskysymyksenä oli tutkia erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteitä verkkokyselylomakkeeseen tulleista vastauksista. Vastaukset abstrahoitettiin ja niistä luotiin vastauksia kuvaavia luokkia, jotka lopulta jäsenneltiin neljään teoreettiseen käsitteeseen, jotka ovat: Arviointi oppilaan tukemisen välineenä, arviointi opetuksen kehittämisen tukena, oppilaan arviointi sekä arviointi tiedon antamisen työkaluna.

Muodostetut arviointikäsitteet Suomen erityisopettajaopiskelijoiden vastauksien perusteella olivat: arviointi oppilaan tukemisen välineenä, arviointi opetuksen kehittämisen tukena, oppilaan arviointi sekä arviointi tiedon antamisen työkaluna. Yhdysvaltojen erityisopettajaopiskelijoiden vastauksista arviointikäsitteiksi muodostettiin: arvioinnin arvostelu, arviointi tiedon antamisen työkaluna, arviointi opetuksen kehittämisen tukena sekä arviointi oppilaan tukemisen välineenä.

Vertailussa tarkasteltiin vastauksien samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia.

Arviointikäsitteiden eroavaisuuksiin on paneuduttu tarkemmin, sillä ne kertovat enemmän siitä, miten erilaiset ympäristöt luovat erilaisia käsitteitä arvioinnista. Vertailussa tarkasteltiin sitä, mitä arviointi on, millainen merkitys tuella on, arvioinnin kritisoinnin näkyvyyttä sekä

arviointitehtävien täyttymistä. Lopuksi pohdittiin vielä mahdollisia syitä sille, miksi ja miten vastauksissa havaittavat erot ovat muodostuneet.

Muodostetuista luokista voidaan huomata valtioiden välillä olevan samanlaisuuksia, sillä vastauksien perusteella on muodostettu täysin samoja luokkia, vaikka niiden sisältö onkin osin toisistaan eriävää. Kuitenkin samat teemat ovat nähtävissä molempien maiden vastauksissa. Erojakin on havaittavissa, joka tuokin enemmän sisältöä muodostuneiden arviointikäsitteiden vertailuun.

Tutkimustulokset osoittavat, että erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteiden Suomessa sekä Yhdysvalloissa rakentuvat sekä yhteneväisistä että kulttuurisidonnaisista eroista.

Tulokset ovat yhteneväisiä aiemmin tehdyn tutkimuksen kanssa, sillä arvioinnin moninaiset tehtävät nousevat esiin muissakin tutkimuksissa. (Brown 2008; Atjonen 2014; Kyttälä ym. 2021) Erityisesti oppilaan tukeminen korostui molempien maiden vastauksissa. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu arvioinnin olevan yhä useammin osana pedagogista tukea (Kyttälä, Rantamäki & Björn 2021; Brookhart & McMillan 2020).

Vastauksista voidaan siis päätellä erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteiden olevan hyvin paljon oppilaiden tukemiseen painottuvaa. Tuen arviointia, kehittämistä sekä tuen tarpeen tunnistamista kuvailtiin monessa vastauksessa arvioinnin tehtävänä. Tuen merkitys varsinkin erityisopetuksen kannalta on merkittävä, joka saattaa olla syy sille, miksi se on koettu näin tärkeäksi arvioinnin osaksi ja voimmekin nähdä opettajaopiskelijoistamme kehittyvän oppilaiden parasta ajattelevan opettajajoukon.

Suomalaisten opiskelijoiden arviointikäsitteissä korostui formatiivinen näkökulma, joka tukee Atjosen (2014; 2016) ja Kyttälän ym. (2021) tekemiä havaintoja arvioinnin kehittävästä roolista Suomessa. Tähän voi olla vaikuttanut arviointia ohjaava kansallinen linjaus, jossa arvioinnin nähdään olevan oppimista ohjaavaa ja oppilaan yksilöllisiä tarpeita huomioivaa (Opetushallitus 2014). Myös erityisopetuksen viitekehys Suomessa painottaa arvioinnin merkitystä tuen suunnittelussa ja vaikuttavuuden arvioinnissa (Kyttälä, Rantamäki & Björn 2021), mikä näkyi tutkimusaineistossa erityisopettajaopiskelijoiden vastauksissa.

Tuen merkitys erityisopetuksessa onkin ehkä jopa tärkeämpi kuin yleisopetuksessa, joka voi olla syynä tuen merkityksen kokemukselle arvioinnissa. Tuen merkityksen painottuminen suomalaisilla erityisopiskelijoilla onkin siis positiivinen huomio, sillä oppilaisiin keskittyvä arviointi on eduksi kaikille.

Yhdysvaltalaiset opiskelijat sen sijaan kuvasivat arviointia summatiivisemmin kuin suomalaiset opiskelijat. Samanlaisia tuloksia on havainnut esim. Deluca ja Bellara (2013) sekä Spring (2022), jotka tutkimuksissaan nostavat esiin havaintoja siitä, miten yhdysvaltalainen arviointikulttuuri painottaa vastuullisuutta ja standardoituja mittauksia. Arviointia koskeva kritiikki ja toive formatiivisemmasta arviointikulttuurista Yhdysvalloissa tukevat Harrisin ja Brownin (2009) sekä Davisin ja Nietzelin (2011) havaintoja ristiriitaisista käsityksistä arvioinnin tehtävistä.

Tulokset heijastavat myös arviointikäsitysten affektiivista ja kognitiivista ulottuvuutta, joita Xu ja Brown (2016) ovat kuvanneet. Käsitusten affektiivinen puoli eli tunteet, joita arviointi herättää, oli nähtävissä esimerkiksi arvioinnin kritiikissä ja korostetussa tuen tarpeessa. Kognitiivinen puoli puolestaan näkyi siinä, miten opiskelijat kuvasivat arviointia välineenä oppimisen seuraamisessa ja ohjaamisessa. Brownin (2008) arviointikäsitelmänsä mukaisesti opiskelijoiden käsitykset arvioinnin tehtävistä sijoittuvat painottuneesti oppimisen tukemiseen ja opetuksen kehittämiseen, kun taas arviointi koulun laadun mittarina jäi vähemmälle.

Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin välinen jännite esiintyi myös vastauksissa. Atjosen ym. (2019) mukaan näiden arviointitapojen vastakkainasettelu ei ole hedelmällistä, ja tutkimuksessa tulikin ilmi arviointikäytäntöjen moninaisuus: opiskelijat käyttivät sekä summatiivisia että formatiivisia käsitteitä. Tämä tukee myös Burken (2010) ajatusta arvioinnin tasapainotetusta mallista, jossa molemmat arviointimuodot täydentävät toisiaan.

Yhdysvaltalaisien opiskelijoiden käsitysten painottuminen summatiivisuuteen ei kuitenkaan tarkoita vain negatiivista arviointikulttuuria, vaan voi heijastaa myös käsitystä arvioinnista vastuullisuuden ja osoittamisen välineenä kuten Tóthin ja Csapón (2022) mukaan koulutusjärjestelmän rakenteet muovaavat. Suomalaisten opiskelijoiden laaja arvioinnin tehtävien kuvaaminen puolestaan kertoo mahdollisesti koulutusjärjestelmän korostamasta inklusiosta ja eriyttämisen käytännöistä (Takala, Lakkala & Äikäs 2020; Vitka & Kairaluoma 2020).

Vastaukset olivatkin hyvin vaihtelevia. Osa vastauksista kuvaili arviointia yksinkertaisesti ja nämä vastaukset saattoivatkin luoda kuvan yksinkertaisemmasta arviointikäsitelmästä, mitä kyseisillä vastaajilla oikeasti on. Verkkolomakkeeseen vastaaminen ei ehkä luo täyttä kuvaa arviointikäsitelmästä, sillä vastaukset ovat saattaneet jäädä lyhyiksi esimerkiksi jaksamisen vuoksi. Vastaukset saattavat kuitenkin olla yksinkertaisia myös syystä, että tieto ja taito arvioinnista on vielä rajallinen.

Käsitysten moninaisuus ja osin ristiriitainenkin sisältö korostavat tarvetta kehittää arviointiosaamista osana erityisopettajakoulutusta molemmissa maissa. Aiempi tutkimus (Kyttälä & Björn 2023; Smith ym. 2014) on jo osoittanut, että opiskelijoiden arviointikäsitteet ovat vasta kehittymässä koulutuksen aikana, ja tieto arviointimenetelmistä voi olla vielä kapeaa. Tähän nähden tulokset tuovat esiin sekä mahdollisuuksia että kehittämiskohteita.

Tutkimuksen tuottama tieto kertoo vain aineiston keruun aikana erityisopettajaksi opiskelevien arviointikäsitteistä. Yleiset asenteet ja käsitteet muuttuvat jatkuvasti muuttuvan koulutuksen kentän muutoksissa. Esimerkiksi vuoden 2025 elokuussa tulevat muutokset koskien opetuksen tukea, jonka tarkoituksena on selkeyttää oppimisen tukea sekä vahvistaa tuen jatkumoa (Opetushallitus – oppimisen tuen uudistus 2025) voivat vaikuttaa siihen millaisena arvioinnin rooli nähdään.

Käytännön kannalta onkin keskeistä huomata, että arviointikäsite vaikuttaa siihen, miten opettajat toteuttavat työtään, mitä he pitävät merkityksellisenä oppimisessa ja millaisia arviointikäytäntöjä he luovat. Jos arviointia ei nähdä osana oppilaan kehityksen tukemista, riskinä on, että arviointi kaventuu tulosten mittaamiseksi ilman oppimista edistävää ulottuvuutta. Tällöin erityisopetuksessa riskinä on se, että oppilaan yksilöllinen oppimispolku jää huomiotta, vaikka juuri erityisopetuksessa arvioinnin pitäisi olla sensitiivinen, kontekstiin mukautuva ja yksilöllisyyttä tukeva.

Tutkimustulokset herättävät myös laajempia koulutuspoliittisia kysymyksiä. Miten opettajankoulutus voi vastata arviointikulttuurien muutokseen ja opiskelijoiden tarpeeseen ymmärtää arviointia syvällisemmin? Millaisia rakenteita tarvitaan, jotta arviointiosaaminen kehitty tasapainoisesti koulutuksen aikana? Erityisesti kansainvälisessä vertailussa tutkimus nostaa esiin, kuinka merkittävästi arviointikäsitteisiin vaikuttavat opettajankoulutuksen painotukset, koulutuspolitiikka ja yhteiskunnalliset arvot.

5.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Tutkimusta tehdessä on tärkeää tutkimuksen eettinen kestävyys. Eettiset ratkaisut ovat sidoksissa tutkijan uskottavuuteen, kun ratkaisuja joudutaan tekemään koko tutkimusprosessin ajan ja eettisyyttä on arvioitava jatkuvasti. (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018) Uskottavuuteen vaikuttaa myös hyvän tieteellisen käytännön

noudattamiseen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on ohjeistuksessaan hyvästä tieteellisestä käytännöstä määritellyt hyvän tieteellisen käytännön koostuvan muun muassa rehellisyydestä, huolellisuudesta ja tarkkuuden noudattamisesta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Eettisiä ratkaisuja pitää pohtia esimerkiksi tiedonhaun, aineiston keruun, tutkimusmetodien ja arviointimenetelmien suhteen sekä myös tutkimuksen raportointiin. Tutkimuksen raportoinnissa on myös kunnioitettava muiden tutkijoiden saavutuksia ja kerrottava avoimesti tutkimuksen taustalla vaikuttavista tekijöistä. (TENK 2023)

Tutkimusta tehdessä on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä edellä kuvatulla tavalla. Tutkimuksen analyysin eteneminen on raportoitu tarkasti ja tutkimuksen läpinäkyvyyttä on lisätty perustelemalla käytettyjä käsitteitä sekä tuonut esille esimerkkivastauksia aineistosta, jotta lukija voi paremmin tarkastella tulosten uskottavuutta. Anonymiteetin suojelua tai oman toimintani vaikutusta aineiston keruuvaiheessa ei tarvinnut aineistoa käsitellessä miettiä, sillä aineisto on jo aiemmin kerätty.

Suomen osuus tutkimuksessa käytetty aineistosta oli osa OPA-hanketta (Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteuttamisen edistäjänä). Tutkimusaineisto on kerätty loppuvuonna 2019. Yhdysvaltojen osuus aineistosta on kerätty myös sähköisellä lomakkeella syksyllä 2021 ja keväällä 2022, joka on käännetty suomen kielestä englanniksi. Kyselylomakkeet ovat tutkineet arviointikäsitteiden lisäksi myös muita tekijöitä, mutta niitä ei ole tässä tutkimuksessa tarkasteltu. Tutkimusaineisto on alun perin kerätty TENKin tutkimuseettisiä ohjeita noudattaen. (TENK 2023)

Molempien Suomen sekä Yhdysvaltojen osuus aineistosta on kerätty alun perin toiseen tutkimukseen, joten kysytyjä kysymyksiä on ollut enemmän kuin vain kysymys siitä, mitä arviointi opettajaopiskelijoiden mielestä on. Muut näihin tutkimuksiin kerätyt kysymykset ovat saattaneet johdatella vastaajat vastaamaan tietyllä tavalla tai keskittymään joihinkin tiettyihin asioihin enemmän kuin toisiin. Vastaukset olisivat saattaneet paljastaa enemmän tutkittavien arviointikäsitteistä, jos pelkästään arviointikysymystä olisi kysytty itsenäisesti.

Vastanneet olivat erityisopettajaopiskelijoita Suomesta ja Yhdysvalloista. Yhdysvallat on suuri valtio, jonka eri osavaltiot eroavat toisistaan niin lain kuin kulttuurin osalta. Tämä vaikuttaa myös opetuskäytänteisiin, sitä koskeviin lakeihin ja muodostuneisiin käsityksiin. (Owings, Kaplan, Myran & Doyle 2017.) Onkin siis merkityksellistä pohtia, miten eri osavaltioista kerätyt vastaukset voisivat olla erilaisia verrattuna käytettyyn aineistoon. Suomen osalta tätä ongelmaa ei ole, koska opetusta koskeva lainsäädäntö on koko valtiossa

sama, vaikka toki kulttuurieroja voi näkyä eri Suomen kunnissa. Suomessa myös opettajien koulutus on yhtenäistä kaikissa yliopistoissa, jota ohjaa Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista (794/2004). Tämä varmasti näkyy osittain yhtenäisessä käsityksessä arvioinnista.

Laadullisen tutkimuksen subjektiivisen luonteen vuoksi sen luotettavuudessa pitää pohtia myös tutkijan subjektiivisuutta ja sen ymmärtämistä, että tutkija itse toimii tutkimuksensa keskeisenä tutkimusvälineenä (Eskola & Suoranta 1998). Tutkijan omat ajatukset, ennakkokäsitykset – niin tunnistettavat kuin tunnistamattomat, sekä historia väistämättäkin vaikuttavat siihen, miten esimerkiksi aineistoa on analysoitu, vaikka tavoitteena on toki ollut mahdollisimman objektiivinen tarkastelu. Jos esimerkiksi olisin kasvanut ja käynyt koulutukseni Yhdysvalloissa, voisi tulosten analyysissä olla pieniä eroja. Olen myös itse erityisopettajaopiskelija, joten kosketuspintaa Suomen koulutukseenkin on, joka tuo erilaisia näkemyksiä tutkimukseen.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa tutkimushenkilöiden kokemusmaailmoista sekä ymmärtää tutkimushenkilöitä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa on pyritty ymmärtämään juuri kyseisten vastanneiden kokemusmaailmoja siitä, millaisena he kokevat arvioinnin luonteen. Tutkimustulokset saattaisivat näyttäytyä erilaisena, jos tutkimushenkilöiksi olisi valikoitunut joukko eri henkilöitä kuin tässä aineistossa. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole kuvata koko edustettua ryhmää, vain pelkästään kyseisiä tutkittavia. Tutkimukseen kuitenkin osallistui melko laaja joukko erityisopettajaopiskelijoita, joten tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää koskemaan laajempaakin joukkoa.

5.3 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusideat

Tutkimus tuotti merkittäviä havaintoja erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteissä niin Suomessa kuin Yhdysvalloissa, mutta myös niiden eroista. Tuloksien pohjalta voidaan tulkita millaisissa ympäristöissä ja varsinkin kulttuureissa tietynlaiset arviointikäsitteet kehittyvät.

Tässä tutkimuksessa on kuitenkin keskitytty vain näiden kahden arviointikäsitteeseen. Tutkimusta olisi tärkeä tuottaa myös muiden maiden arviointikäsitteistä ja esimerkiksi vertailla vielä kulttuurisesti ja koulutuksellisesti lähempänä toisiaan olevia maita, esimerkiksi Suomea ja Ruotsia.

Tutkimuksessa keskityttiin myös vain erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteisiin. Arviointikäsite on jatkuvasti muokkaantuva käsite, joka muotoutuu opettajan uraa tehdessä erilaiseksi kuin se opintojen aikana on. Siksi oli merkittävää tutkia myös jo uraa tehneiden erityisopettajien arviointikäsitteitä ja mahdollisesti vertailla niitä vielä vasta muotoutumassa oleviin erityisopettajaopiskelijoiden arviointikäsitteisiin. Samalla uudenlaista tietoa ja vertailtavaa voisi löytää opettajien ja erityisopettajien arviointikäsitteiden väliltä.

Tutkimuksen pohjalta voisi jatkaa myös arviointikäsitteiden tarkempaa tutkimusta. Tutkimus arviointikäsitteiden muodostumiseen vaikuttavista asioista voisi tuottaa hedelmällistä tietoa siitä, millainen koulutus ja kulttuuri, ja erityisesti mitkä tietyt seikat niissä, tuottavat esimerkiksi tukeen painottuvia arviointikäsitteitä.

Koulutuksen kenttä on jatkuvasti muutoksessa ja erityisesti erityisopetuksen ja tuen tarve kasvavat edelleen. Tutkimustulokset, jotka tuotettiin käytetyllä aineistolla, voisivat olla hyvinkin erilaiset, jos aineisto olisi kerätty kymmenen tai jopa viisi vuotta myöhemmin. Siksi olisikin hedelmällistä tuottaa jatkotutkimuksia arviointikäsitteistä täysin uudella aineistolla, joka heijastaisi muutoksia koulutuksessa ja kulttuurissa.

Tutkimusaineiston melko suuren koon vuoksi aineistosta olisi voinut tuottaa myös määrällistä tutkimusta ja erityisesti määrällistä vertailua. Suomen ja Yhdysvaltojen osalta aineisto ei kuitenkaan ollut yhtä suuri, joten mahdollisesti uutta aineistoa pitäisi kerätä kyseisestä aiheesta. Määrällinen tutkimus ja -vertailu voisi kuitenkin tuottaa merkittävää informaatiota siitä, miten paljon erilaiset arviointikäsitteet painottuvat eri valtioissa.

Lähteet

- Abelson, R. 1979. Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive science* 3.4: 355–366.
- American Board for Certification of Teacher Excellence - Become a Special Education Teacher: <https://www.americanboard.org/special-education/> (Viitattu 6.6.2025)
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986
- Atjonen, P. 2014. Teachers' views of their assessment practice. *The curriculum journal* 25 (2): 238-259
- Atjonen, P. 2016. Arvioinnin muutokset ja tulevaisuusnäkymät opetus- ja kasvatustalouden arvioijien puhumina. *Hallinnon tutkimus* 35 (4): 257-272
- Atjonen, P. 2021. Kehittävä arviointi kasvatustaloudella. Joensuu: Kirjokansi
- Atjonen, P. 2021. Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäytännöt ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 31(2): 4-21
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. ”Että tietää missä on menossa” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
- Barnes, N., Fives, H. & Dacey, C. M. 2014. Teachers' beliefs about assessment. Teoksessa Fives, H. & Gill, M. G. (toim.) *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY: Routledge, 284-300
- Björn, P. M., Aro, M. & Koponen, T. 2015. Interventioavustamallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (3): 10-21.
- Brookhart, S. M. & McMillan, J. H. 2020. Classroom Assessment and educational measurement. New York, Ny: Routledge
- Brown, G. T. L. 2008. Conceptions of Assessment: Understanding what Assessment means to teachers and students. New York: Nova science Publishers.
- Brown, G. T.L., Hui, S. K.F., Yu, F. W.M. & Kennedy, K. J. 2011. Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Education Research* 50: 307-320.

- Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor: Occupational Outlook Handbook - Special Education Teachers. <https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/special-education-teachers.htm> (Viitattu 20.4.2024)
- Burke, K. 2010. The Balanced Assessment Model: When formative meets summative. Teoksessa Burke, K. (toim.) *Balanced assessment: from formative to summative*. United states: Solution Tree Press
- Butt, G. 2010. Making Assessment Matter. London: Continuum International Publishing Group
- Clipa, O. 2011. Teacher perceptions on teacher evaluation: the purpose and the assessors within the assessment process. *Social and Behavioral Sciences* 29: 158 – 163
- Crossman, J. 2007. The role of relationships and emotions in student perceptions of learning and assessment. *Higher education research and development* 26 (3): 313-327.
- Davis, D. S. & Neitzel, C. 2011. A self-regulated learning perspective on middle grades classroom assessment. *Journal of Educational research* 104: 202-215
- DeLuca, C. & Bellara, A. 2013. The Current State of Assessment Education: Aligning Policy, Standards, and Teacher Education Curriculum. *Journal of Teacher Education* 64 (4): 356-372
- Deneen, C. C., 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
- Dese: Massachusetts – Department of Elementary and Secondary Education: Massachusetts Comprehensive Assessment System: <https://www.doe.mass.edu/mcas/> (Viitattu 22.3.2025)
- Dynamic Assessment -website. <https://www.dynamicassessment.co.uk/> (Viitattu 22.4.2024)
- Educational Testing Service: About the Praxis tests. <https://praxis.ets.org/test-takers/about-the-test.html> (viitattu 5.5.2025)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Frankland, S. (toim.) 2007. Enhancing Teaching and Learning through assessment. The Hong Kong Polytechnic University.
- Griffin, P. & Nix, P. 1991. Educational assessment and reporting: A new approach. Sydney: Harcourt, Brace, Jovanovic.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. 2009. The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 16: 365-381

- Haywood, H. C. & Lidz, C. S. 2007. *Dynamic assessment in practice: clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University press
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. 2007. An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*. 54(1): 5-23.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. 2016. Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of special needs education*, 31 (1): 140-150.
- Jyväskylän yliopisto 2025 – vertaileva tutkimus:
<https://sites.app.jyu.fi/mehu/fi/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/vertaileva-tutkimus>
 (Viitattu 14.1.2025)
- Kivirauma, J. 2015. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, M. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kyttälä, M., Björn, P. M., Rantamäki, M., Lehesvuori, S., Närhi, V., Aro, M. & Lerkkanen, M-K. 2022. Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education* 47(3): 529–547
- Kyttälä, M., Lahtomaa, M. & Rantamäki, M. 2022. Hyvän arvioitsijan muotokuva – erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä hyvän arvioitsijan ominaisuuksista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32(4): 35-55
- Kyttälä, M., Rantamäki, M. & Björn, P. 2021. Erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnin tehtävistä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 31(2): 22–40.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024
- Lau, A. M. S. 2015. ‘Formative good, summative bad?’ – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4): 509–525.
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R. & Loyens, S. 2021. Formative assessment as practice: The role of students’ motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 46(2): 236-255
- Macellan, E. 2004. Initial knowledge states about assessment: novice teachers’ conceptualisations. *Teaching and Teacher Education* 20: 523-535
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education – Massachusetts Comprehensive Assessment System (Viitattu 4.6.2025)
- McMillan, J. H. 2013. Why we need research on classroom assessment. Teoksessa McMillan J.H. (toim.) *SAGE handbook of research on classroom assessment* (3-16). Los Angeles, Ca: SAGE

- Melin, H. 2005. Vertailevan tutkimuksen monet lähtökohdat. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A. & Melin, H. (toim.) *Tutkimus menetelmien pyörteissä*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Mellard, D.F. & Johnson, E. S. 2007. *Rti: A practitioners' guide to implementing response to intervention*. 1. Painos. Thousand Oaks: Corwin press.
- Miles, M. B. & Huberman A. M. 1994. *Qualitative data analysis* (2. painos) California: Sage.
- New Diana Independent School District – District assessment:
https://www.ndisd.org/departments/curriculum/district_assessment (Viitattu 22.3.2025)
- Office of Special Education Programs (OSEP): IDEA Part B Child count and educational environments collection. <https://data.ed.gov/dataset/idea-section-618-state-part-b-child-count-and-educational-environments/resources> (Viitattu 23.4.2024)
- Opetushallitus - Arviointisanasto opettajille: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille> (viitattu 11.2.2025)
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus: Erityinen tuki. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/erityinen-tuki> (viitattu 4.4.2024.)
- Opetushallitus: Oppimisen tuen uudistus. <https://www.oph.fi/fi/oppimisen-tuen-uudistus> (viitattu 22.1.2025)
- Owings, W., Kaplan, S., Myran, S. & Doyle, P. 2017. How Variations in State Policies and Practices Impact Student Outcomes: What Principals and Professors Need to Know. *NASSP Bulletin* 101(4): 299-314
- Pepperdine School of Education and Psychology: Understanding State Licensure for Teaching. <https://gsep.pepperdine.edu/blog/posts/understanding-state-licensure-for-teaching.htm> (Viitattu 5.5.2025)
- Perusopetuslaki 1998/628
- Perusopetuslaki 1998/642
- Poehner, E. M. 2008. *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. New York NY: Springer-Verlag
- Public Law 94-142: Education for all handicapped children Act of 1975
- Ramaprasad, A. 1983. On the definition of feedback. *Behavioural science* 28: 4-13
- Remesal, A. 2011. Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education* 27 (2): 472-482.

- Rotatori, A. F., Bakken, J. P., Obiakor, F.E., Burkhardt, S. & Sharma, U. 2014. Special education international perspectives: Practices across the globe. Emerald Publishing Limited.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto (Ylläpitäjä ja tuottaja) <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 27.2.2024.)
- Scriven, M. 1967. The Methodology of Evaluation. Teoksessa Gagne, R. W. T. & Scriven, M. (toim.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B. & Gilmore, A. 2014. Preparing teachers to use the enabling power of assessment. Teoksessa Wyatt-Smith, C., Klenowski, W. & Colbert P. (toim.) *Designing assessment for quality learning. The enabling power of assessment vol 1*. Dordrecht: Springer, 303–323.
- Spring, J. 2022. Pandemic and the Goals of Schooling. Teoksessa Spring, J. (toim.) *American education*. New York: Routledge
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (toim.) *Mahdoton inkluusio – tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. 2018. Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools – Teachers’ Views. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 64(3): 313-332
- Taras, M. 2005. Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies* 53(4): 466-478
- TEA: Texas Education Agency: STAAR Resources: <https://tea.texas.gov/student-assessment/staar> (Viitattu 22.3.2025)
- Texas Education Agency – All About the STAAR Test: <https://www.texasassessment.gov/staar-about.html> (viitattu 4.6.2025)
- Texas Project First: District Assessment: <https://texasprojectfirst.org/en/district-other-assessments/> (Viitattu 22.3.2025)
- Tóth, E. & Csapó, B. 2022. Teachers’ beliefs about assessment and accountability. *Educational Assessment, Evaluation and accountability* 34: 459-481
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2023. Helsinki.
- U.S. Department of Education: A history of the Individuals with disabilities education act. <https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History> (Viitattu 23.4.2024.)
- U.S. Department of Education: Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS). <https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/about.html> (Viitattu 23.4.)
- United States of America. 2022. 44th Annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista 794/2004.
- Van den Berg, R. 2002. Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research* 72(4): 577–625
- Vanderbilt University: Special Education Resource Project – Teacher Licensing by State. <https://my.vanderbilt.edu/spedteacherresources/> (viitattu 5.5.2025)
- Vitka, T. & Kairaluoma, L. 2020. Eriyttäminen ja yhteistyö oppilaan oppimisen tukena: Mitä opetuksen eriyttäminen on? Teoksessa Tuovila, S., Kairaluoma, L. & Majonen, V. (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. Rovaniemi: Pohjolan Palvelut Oy.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Xiao, Y. & Yang, M. 2019. Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System* 81: 39-49
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. 2016. Teacher assessment literacy in practice. A reconceptualization. *Teaching and teacher education* 58: 149-162.