

Minna Kyttälä
Mervi Lahtomaa
Milla Rantamäki

Hyvän arvioitsijan muotokuva – erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä hyvän arvioitsijan ominaisuuksista

Kohokohdat

- Hyvä arvioitsija on erityisopettajaksi opiskelevien mielestä toisaalta pedagogisesti taitava palautteenantaja ja toisaalta eettisesti tietoinen ihmissuhdeosaaja.
- Erityisopettajaksi opiskelevien käsityksissä hyvän arvioitsijan taidoista ja ominaisuuksista on yksilöllisiä eroja, jotka saattavat vaikuttaa siihen, mitä taitoja tai ominaisuuksia opiskelija itsessään opintojen aikana vahvistaa.
- Oikeudenmukaisuus nivoutuu hyvin vahvasti monien opiskelijoiden käsityksiin hyvän arvioitsijan ominaisuuksista.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin erityisopettajaksi opiskelevien ($N = 148$) käsityksiä hyvän arvioitsijan ominaisuuksista. Aineisto koostuu sähköisellä kyselylomakkeella kerätyistä avoimista vastauksista. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti ja teoriaohjaavasti laadullista ja määrällistä sisällönanalyysia käyttäen ja sen jälkeen havainnollisiin tyypeihin tiivistäen. Tu-

lostien perusteella hyvä arvioitsija on toisaalta pedagogisesti taitava palautteenantaja ja toisaalta eettisesti tietoinen ihmissuhdeosaaja. Erityisopettajaksi opiskelevien välillä oli kuitenkin eroja siinä, minkälaisia ominaisuuksia ja taitoja he vastauksessaan painottivat. Aineistosta muodostettiin viisi erilaista käsitystyyppiä, joissa painoutuivat joko 1) pedagoginen

osaaminen, 2) oikeudenmukaisuus, 3) vuorovaikutustaidot, 4) oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot tai 5) kaikki kolme osa-alueita. Tulokset viittaavat siihen, että opiskelijoilla on näin ollen myös hieman erilainen käsitys siitä, minkälaisia taitoja ja ominaisuuksia he pyrkivät itsessään vahvistamaan koulutuksen aikana. Tutkimuksessa pohditaan tulosten merkitystä erityisopettajakoulutuksessa ja siellä kehittyvässä arviointiosaamisessa.

Asiasanat: arviointi, arviointikäsitteet, erityisopettaja, erityisopettajakoulutus

JOHDANTO

Erytisopettajan työ sisältää paljon erilaisia arviointitehtäviä, joiden suorittaminen vaatii opettajalta taitoa käyttää arviointimenetelmiä (Xu & Brown, 2016), tulkita arviointituloksia (Griffin & Nix, 1990), soveltaa tietoa erilaisten johtopäätösten ja käytännön ratkaisujen tekemiseen perustellusti, eettisesti ja yhdenvertaisesti (Atjonen, 2014; Pastore & Andrade, 2019), antaa palautetta ja ohjata palautteen vastaanottamiseen (Hattie & Timperley, 2007; Nash & Winstone, 2017) sekä kommunikoida arviointituloksista monien eri tahojen kanssa (Blackwell & Stockall, 2019). Opettajaksi opiskelevan valmiudet vahvistuvat näihin tehtäviin opintojen aikana ja erilaisissa opetustehtävissä (Kyttälä, Björn, Rantamäki, Närhi & Aro, 2022; Smith, Hill, Cowie & Gilmore, 2014; Xu & He, 2019).

Opinnot ja kokemus arviointitehtävistä ja arvioinnin kohteena olemisesta muokkaavat myös väistämättä opiskelijan kuvaa siitä, minkälaisia ominaisuuksia ja taitoja hyvältä arviointisijalta vaaditaan. Tätä kuvaa muokkaavat myös järjestelmätason arviointilinjatukset (esim. Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteet; Opetushallitus 2014; 2020) ja julkinen keskustelu. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, minkälaisia ominaisuuksia ja taitoja erityisopettajaksi opiskelevat liittävät hyvään arviointisijaan ja minkälaisia käsitystyppejä eli hyvän arviointisijan muotokuvia opiskelijat mainitseviensa ominaisuuksien ja taitojen perusteella edustavat.

Erytisopettajaksi opiskelevien arviointiin kohdistuvia käsityksiä on tutkittu aiemmin verrattain vähän huolimatta siitä, että arviointi integroituu vahvasti erityisopettajan työhön ja arviointiosaaminen on siten olennainen osa erityisopettajan ammattitaitoa. Yksilölliset käsitykset ohjaavat vahvasti sitä, miten opettaja arviointia työssään toteuttaa (Barnes ym., 2014; Brown, 2008), eli teknisen arviointitaidon lisäksi opettajan toimintaa suuntaavat hänen käsityksensä esimerkiksi siitä, mitä, miten ja miksi hänen pitäisi arvioida ja miten ja miksi hänen pitäisi arviointituloksia tulkita. Erytisopettajaksi opiskelevia käsittelevät tutkimukset ovat aiemmin kohdistuneet heidän käsityksiinsä arvioinnin tehtävistä (Kyttälä, ym., 2021; Kyttälä, ym., 2022) ja arviointitavoista (Kyttälä & Björn, 2023).

Tämä tutkimus laajentaa näkökulmaa opiskelijoiden käsityksiin hyvän arviointisijan ominaisuuksista. ”Hyvän arviointisijan” ihanteen oletetaan heijastavan myös niitä ominaisuuksia ja taitoja, joiden vahvistamista opiskelija pitää tärkeänä opintojen aikana.

Arviointi erityisopettajan työssä

Erytisopettajan työssä, inklusiivisen koulun kontekstissa, erilaiset arviointitehtävät kietoutuvat keskeisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamiseen, joka on

yksi keskeisistä erityisopettajan vastuualueista ja työtehtävistä (Takala ym., 2018) ja jonka puitteissa erityisopettaja tekee yhteistyötä niin oppilaiden, vanhempien kuin muiden opettajien ja ammattilaisten kanssa (Takala & Ahl, 2014). Arviointitehtävät liittyvät tuen tarpeen tunnistamiseen, tukimuotojen valintaan ja myös tuen vaikuttavuuden seuraamiseen ja tukimuotojen päivittämiseen (ks. esim. Kyttälä ym., 2021). Arvioinnin tehtävä tässä kontekstissa on tukea arkipäivän päätöksentekoa, jonka avulla varmistetaan riittävän, oikeanlaisen ja oikea-aikaisen tuen tarjoaminen oppijalle. Erityisopettaja toimii myös muiden ammattilaisten tukena päätöksenteossa (Takala ym., 2009).

Arviointi on prosessi, joka sisältää mittaamista, mittaustulosten dokumentointia ja tulkintaa ja johtopäätösten tekemistä sekä konkreettista päätöksentekoa. Se edellyttää, että opettajalla on riittävästi arviointia koskevaa tietoa (käsitteellinen ulottuvuus) ja käytännöllistä taitoa (käytännöllinen ulottuvuus; Pastore & Andrade, 2019). Arviointitieto toimii arviointikäytäntöjen perustana (Xu & Brown, 2016). Jotta opettaja voi hyödyntää monenlaisia arviointimenetelmiä, hänen on tunnettava ne (ks. esim. Kyttälä & Björn, 2023) ja niiden erilaiset käyttötarkoitukset, käyttötavat sekä haasteet, joita tulosten tulkintaan liittyy. Arviointiin liittyy myös palautteen antaminen, mikä edellyttää opettajalta taitoja muotoilla palaute tarkoituksenmukaisesti (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007) ja toisaalta vahvistaa oppijan osallisuutta ja toimijuutta palauteprosessissa ohjaten oppijaa antamaan ja vastaanottamaan palautetta (Nash & Winstone, 2017).

Arviointi integroituu opetustyöhön

monesti niin kiinteästi, että opettaja itse ei välttämättä miellä kaikkia arviointitehtäviä arvioinniksi. Arviointi ei edellytä erityistä arviointitilannetta tai erityistä arviointiin suunniteltua välinettä, vaan arviointia on myös kaikki se epämuodollinen havainnointi, jota opettaja työssään jatkuvasti tekee (Harlen & James, 1997). Erityisopettajaksi opiskelevien välillä on havaittu eroja siinä, miten suppeasti tai laajasti he käsittävät arvioinnin tehtävät (Kyttälä ym., 2021; 2022a). Osa heistä käsittää arvioinnin liittyvän hyvin suppeasti lähinnä osamistason määrittämiseen, ja osa pitää sitä laajemmin tuen toteuttamiseen ja vaikuttavuuden seuraamiseen liittyvänä jatkuvana prosessina. Tähän liittyy myös kysymys arvioinnin kohteesta. Perinteisesti arvioinnin kohde on perusopetuksessa ollut yksilö, oppilas, mutta arvioinnin laajentaminen koskemaan opettajan ja oppimisympäristön onnistumista laajentaa myös käsitystä arvioinnin kohteesta (Björn ym., 2018).

Koska erityisopettaja tekee jatkuvaa yhteistyötä oppilaan, vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa ja päätöksiä, jotka voivat vaikuttaa monien ihmisten elämäntilanteeseen, keskeistä on myös arviointiosaamisen sosiaalis-emotionaalinen ulottuvuus, johon liittyy vuorovaikutus oppilaan, vanhempien ja kollegojen kanssa; tärkeitä ovat myös arviointiin liittyvien valta- ja eettisten kysymysten ymmärtäminen sekä arvioinnin eettisyys ja yhdenvertaisuus (Pastore & Andrade, 2019). Vuorovaikutustilanteissa vaikuttavat lukuisat erilaiset yksilölliset ja tilannetekijät, joihin kuuluvat esimerkiksi sosiaaliset taidot (Spitzberg & Cupach, 2011) ja osapuolten persoonallisuuspiirteet (Jensen, 2016; Sims, 2016).

Vaikka Pastore ja Andrade (2019) ovat

sisällyttäneet eettiset kysymykset ja yhdenvertaisuuden sosiaalis-emotionaalisen ulottuvuuden alle, eettinen ulottuvuus voisi olla perusteltua erottaa omaksi kokonaisuudekseen. Arviointiin liittyy vahvasti eettisiä ongelmakohtia, joita opettaja työssään kohtaa ja jotka voivat liittyä arviointiin hyvin monella tavalla ja tasolla (ks. esim. Alm & Colnerud, 2015; Fan ym., 2019). Eettiset ongelmat ja niiden ratkaiseminen voivat liittyä luottamuksellisuuteen, joka sivuaa myös vuorovaikutusta, mutta ne voivat liittyä myös hyvin käytännöllisiin testituloksen tulkintaan liittyviin kysymyksiin tai arvosanan antamiseen. Toisaalta esimerkiksi empatia kietoutuu vahvasti sekä vuorovaikutustilanteisiin että eettiin päätöksentekoon (Tirri, 2019).

Erityisopettajan työssä tarvittava arviointiosaaminen sisältää siis tietoja ja taitoja, joita on helpompi harjoittaa ja vahvistaa, mutta se kietoutuu myös vahvasti opettajan henkilökohtaisiin arvoihin (Barni ym., 2018) ja esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa vaikuttaviin persoonallisuuden piirteisiin (Jensen, 2016; Sims, 2016), jotka eivät ole välttämättä niin helposti muokattavissa tai harjoitettavissa.

Hyvä opettaja = hyvä arvioitsija?

Kun erityisopettajaksi opiskelevia pyydetään kuvailemaan hyvän arvioitsijan ominaisuuksia ja taitoja, heitä pyydetään samalla kuvailemaan hyvän arvioitsijan ihannekuva. Opettajaksi opiskelevan ihannekuva opettajasta muodostuu toisaalta omien kokemusten kautta, ja ihanneopettajaan liitetään ominaisuuksia, joita omilla hyvillä opettajilla on ollut (Salton ym., 2021). Kuva opettajan ihanneominaisuuksista muovautuu myös opettajankou-

lutuksen aikana, koska opettajankoulutus rakentuu käsitykselle ihanneopettajuudesta ja siihen liittyvistä ominaisuuksista ja taidoista (Furuhagen ym., 2019), joita koulutuksessa pyritään vahvistamaan. Toisaalta kuvaa hyvästä opettajasta rakennetaan myös julkisessa virallisessa ja epävirallisessa keskustelussa (esim. Yle, 2020), joka muokkaa itse kunkin kuvaa siitä, mikälainen opettajan pitäisi olla. Edellä mainitussa Ylen artikkelissa nuoret kertoivat esimerkiksi arvostavansa opettajaa, joka kuuntelee ja antaa nuorelle aikaa.

Hyvä opettaja on yhdistetty sellaisiin ominaisuuksiin kuin tehokkuus (Goldhaber ym., 2013; Loeb ym., 2014; Stronge ym., 2011) ja laatu (Baier ym., 2019), joiden indikaattorina pidetään muun muassa sitä, miten hyvin oppijat suoriutuvat (Goldhaber ym., 2013), miten hyvin oppijoiden yksilölliset tarpeet tulevat kohdatuiksi (Baier ym., 2019) tai miten opettaja onnistuu säilyttämään häiriöttömän ilmapiirin (Baier ym., 2019). Arvioinnin osalta hyvän opettajan ominaisuuksina pidetään esimerkiksi taitoa hyödyntää erilaisia epämuodollisia ja muodollisia arviointimenetelmiä oikeisiin tarkoituksiin ja antaa merkityksellistä palautetta (Black & Wiliam, 2018; Hattie & Timperley, 2007).

Hyvän opettajuuden määrittelyä ovat hallinneet toisaalta ”taitavan käsityöläisen diskurssi”, joka pelkistää opettajan hyvyyden tiettyihin opettamiseen liittyviin taitoihin, joita käyttämällä ja soveltamalla opettaja saa oppilaat edistymään, ja toisaalta ”reflektiivisen ammattilaisen diskurssi”, jossa hyvä opettajuus kulminoituu taitoon reflektoida omia käsityksiään ja toimintatapojaan (Moore, 2004). Xun ja Brownin (2016) mallissa opettajan arviointiosaaminen rakentuu sekä laajasta tietopohjasta

ja sitä koskevista käsityksistä, jotka toimivat arviointikäytäntöjen perustana, että taidosta reflektoida sekä omia käytäntöjä että arviointia koskevia käsityksiä. Arviointiosaamisen pohjana oleva tietopohja käsittää oppiainetietoa, pedagogista sisältötietoa, arviointia koskevaa menetelmällistä tietoa, arvosanan antamista koskevaa tietoa, palautetta, vertais- ja itsearviointia, arviointitiedon tulkitsemista ja kertomista sekä eettisiä kysymyksiä koskevaa tietoa.

Kun opettaja muovaa ja luo omia arviointikäytäntöjään, prosessia ohjaavat myös järjestelmätason linjaukset, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014, 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2020) painottuvat kaksi arvioinnin päätehtävää, joista ensimmäinen liittyy oppijan opiskelun ohjaamiseen ja kannustamiseen sekä oppijan itsearvioinnin taitojen kehittämiseen (formatiivinen arviointi), ja toinen tehtävä puolestaan sen määrittämiseen, miten oppija on saavuttanut eri oppiaineille asetetut tavoitteet (summatiivinen arviointi).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat hyvän arvioitsijan ihanteen määrittelemällä myös arvioinnin yleiset periaatteet, joita ovat arvioinnin yhdenvertaisuus, edellytys avoimuudesta, yhteistyöstä ja osallisuudesta, suunnitelmallisuus, johdonmukaisuus ja monipuolisuus. Tämän lisäksi arvioinnin tulee perustua tavoitteisiin ja kriteereihin ja arvioinnissa on otettava huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset. Nämä ominaisuudet ja taidot ohjaavat käsitystä hyvästä arvioitsijasta, koska ”hyvän arvioitsijan” oletetaan pystyvän linjausten perusteella määriteltyjen periaatteiden mukaiseen arviointiin.

Ongelmallista näissä järjestelmätason linjauksissa on Suomessa se, että ne määrittelevät melko ylimalkaiset tavoitteet sille, minkälaista hyvän arvioinnin pitäisi koulun kontekstissa olla, mutta eivät tarjoa täsmällisiä toimintamalleja tai kriteereitä (Atjonen, 2021). Tavoitteiden ja ylimalkaisten kriteereiden tulkinta on aina subjektiivista ja perustuu opettajan yksilöllisiin käsityksiin ja kokemuksiin. Lisäksi on syytä huomata, että opettaja voi olla hyvä arvioitsija, vaikka ei aina, esimerkiksi käytettävissä olevien resurssien vuoksi, voi toteuttaa arviointiin liittyviä tehtäviä optimaalisesti (ks. esim. Korthagen, 2004).

E erityisen tuen tarpeen oppilaiden kanssa työskentelevät ammattilaiset mainitsevat ammattilaisen tärkeiksi ominaisuuksiksi kiltteyden, rehellisyyden, huumorintajun, reiluuden ja rakkauden (Korn ym., 2016). Ne liittyvät vahvasti huolenpitoon ja ihmisen kohtaamisen yksilönä ja ovat melko kaukana sellaisesta tehokkuudesta, jota mitataan oppilaiden menestymisellä. Inklusiivisen koulun kontekstissa oleelliseksi onkin nostettu kaikkien oppilaiden emotionaalinen, sosiaalinen ja akateeminen hyvinvointi, jonka toteutuminen on kaikkien koulun aikuisten vastuulla (Schwab & Alnahdi, 2020). Tutkimukset myös osoittavat, että opettaja ja hänen tapansa toimia ovat hyvin merkityksellisessä roolissa siinä, miten turvalliseksi oppilas olonsa koulussa kokee ja miten reilusti hän tuntee tulleen kohdelluksi (Adderley ym., 2015).

Tirri (2019) puhuu opettajan eettisestä herkkyydestä, joka liittyy opettajan kykyyn asettua toisten asemaan ja ymmärtää oman toimintansa vaikutuksia ja on vahvasti yhteydessä myös kykyyn tulla toimeen toisten kanssa. Tämä on

erittäin tärkeää erityisopettajan työssä, jossa opettaja on vastuussa monenlaisesta oppilaaseen kohdistuvasta arvioinnista, arvioinnin seurauksista ja siitä, miten moninaisen oppilasjoukon tarpeet tulevat arvioinnin ja siihen liittyvän päätöksenteon kautta kohdatuiksi.

Tutkimuksen tavoitteet

Tarkastelemme tutkimuksessamme erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä hyvän arvioitsijan taidoista ja ominaisuuksista. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä tulevien erityisopettajien arviointivalmiuksia ohjaavista käsityksistä ja tuottaa tutkimukseen perustuvaa tietoa erityisopettajakoulutusten kehittämisen tueksi.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisia hyvän arvioitsijan ominaisuuksia ja taitoja erityisopettajaksi opiskelevat nimeävät?
2. Minkälaisia käsitystyyppisiä opiskelijat mainitsiensa ominaisuuksien ja taitojen perusteella edustavat?
3. Miten eri käsitystyyppisiä edustavat opiskelijat eroavat iän, suoritettujen erityispedagogiikan opintokokonaisuuksien ja aiemman opetuskokemuksen suhteen?

MENETELMÄT

Osallistujat ja aineistonhankinta

Tutkimusaineisto kerättiin Webropol-pohjaisella kyselylomakkeella, johon vastasivat neljässä suomalaisessa yliopistossa lukuvuonna 2020–2021 erityisopettajaopintoja suorittavat opiskelijat ($N = 148$;

$n(\text{naiset}) = 135$; $n(\text{miehet}) = 11$; $n(\text{en halua sanoa}) = 2$). Tutkimuksessa ei vertailla yliopistoja, vaan aineistoa käsitellään yhtenä kokonaisuutena. Naisten osuus vastaajista (91.2 %) oli hieman korkeampi kuin naisten osuus erityisopettajista (86 %; Honkala & Komppa, 2020). Vastaajien ikä vaihteli 19 vuodesta 57 vuoteen (mediaani = 32 v). Vastaajista 53.1 prosenttia ($n = 78$) oli suorittamassa erillisiä erityisopettajan opintoja, ja heillä oli näin ollen jo vähintään yksi opettajan kelpoisuuden antava tutkinto suoritettuna ja yliopistosta riippuen vähintään 12–18 kuukautta opetuskokemusta. Loput vastaajista suorittivat erityisopettajan kelpoisuuden antavia opintoja osana maisterintutkintoa (46.9 %; $n = 69$).

Kyselylinkki jaettiin opiskelijoille sähköpostilistojen ja kurssien Moodle-sivujen välityksellä. Kyselylomakkeeseen oli integroitu tutkimuslupa, ja kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Kyselylomake sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Tämän osatutkimuksen aineisto sisältää vastaukset avoimeen kysymykseen ”Minkälaisia taitoja ja ominaisuuksia mielestäsi hyvällä arvioitsijalla on?”.

Lisäksi kyselyn taustatiedoista hyödynnettiin opiskelijoiden ikää (19–25 v, 26–40 v, 41–57 v), erityispedagogiikan tieteenalaopintojen määrää (ei yhtään, perusopinnot, aineopinnot, syventävät opinnot) ja opetuskokemuksen määrää (ei yhtään, alle 1 v, 1–5 v, 6–10 v, yli 10 v). Ikää kysyttiin vuoden tarkkuudella, ja muuttuja luokiteltiin jälkikäteen kolmeen mahdollisimman yhtä suureen ryhmään. Vastaajista 32.0 prosenttia ($n = 47$) edusti ikäryhmää 19–25 vuotta, 37.4 prosenttia ($n = 55$) ikäryhmää 26–40 vuotta ja 30.6 prosenttia ($n = 45$) ikäryhmää 41–57 vuot-

ta. Vastaajien taustatiedot ikäryhmittäin ja koko aineiston osalta on koottu taulukoon 1.

Koko aineiston vastaajista hieman yli kymmenesosa ei ollut vielä suorittanut lainkaan erityispedagogiikan opintokokonaisuuksia. Erityispedagogiikan perusopinnot oli suorittanut hieman yli puolet

vastaajista ja aineopinnot lähes neljännes vastaajista. Noin viidesosalla vastaajista ei ollut vielä lainkaan opetuskokemusta. Neljäsosalla vastaajista opetuskokemusta oli alle vuosi. Toisaalta aineistossa oli saman verran myös opiskelijoita, joilla opetuskokemusta oli yli kymmenen vuotta.

Kuvio 2

Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen keskeisimmät jännitteet uuden koulun toimintakulttuurissa

Ikäryhmä	Erityispedagogiikan opintokokonaisuudet								Opetuskokemus									
	Ei yhtään		Perusopinnot		Aineopinnot		Syven- tävät opinnot		Ei yhtään		< 1v		1–5v		6–10v		> 10v	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
19–25 v	9	19.1	23	48.9	11	23.4	4	8.5	19	40.4	22	46.8	6	12.8	-	-	-	-
26–40 v	8	14.5	32	58.2	13	23.6	-	-	5	9.1	12	21.8	17	30.9	18	32.7	3	5.5
41–57 v	2	4.4	25	55.6	11	24.4	2	4.4	2	4.4	2	4.4	2	4.4	6	13.3	33	73.3
Koko aineisto	19	12.9	80	54.4	35	23.8	6	4.1	26	17.7	36	24.5	25	17.0	24	16.3	36	24.5

Aineiston analyysi

Aineiston analyysi aloitettiin luokittelemalla tutkimusaineisto aineistolähtöisesti hyödyntäen laadullista ja määrällistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Krippendorf, 2013). Tutkimusaineiston sisällön jäsentely ja järjestely pitävät aina sisällään lisäksi teoreettisia valintoja ja tulintoja (Ruusuvoori ym., 2010, 19–20), ja aineistolähtöisyyden ohella analyysia ohjasikin alkuvaiheen jälkeen myös teoria. Analyysiyksikkönä oli lausuma, joka koski hyvän arvioitsijan taitoja ja ominaisuuksia.

Yhteen vastaukseen saattoi sisältyä useampia lausumia. Jokainen lausuma luokiteltiin erikseen, jolloin vastaus saattoi tulla luokitelluksi useampaan eri alaluokkaan. Näin ollen myös kaikkien lausumien lukumäärä oli suurempi kuin vastaajien lukumäärä.

Ensimmäiseksi alkuperäiset ilmaiset pelkistettiin ja luokiteltiin aineistolähtöisesti eri alaluokkiin. Alaluokkia konstruointiin kuusi (taulukko 2). Nämä alaluokat ja niiden keskeiset kriteerit kuvataan tarkemmin tulosten yhteydessä. Alaluokkien muodostamisen jälkeen analyysia

jatkettiin tarkastelemalla alaluokkien yhteneväisyyksiä ja eroja teoriaohjaavasti. Tämän tarkastelun perusteella alaluokkien havaittiin jakaantuvan selkeästi kahden yläluokan alle. Ensimmäisen yläluokan alle sijoittuivat alaluokat, joille yhteistä oli hyvän arvioitsijan ominaisuuksien liittyminen pedagogiseen arviointiosaamiseen, joka pitää sisällään sekä käsitteellistä että käytännöllistä arviointiosaamista (Pastore & Andrade, 2019). Toisen yläluokan alle sijoittuivat alaluokat, joille yhteistä oli hyvän arvioitsijan ominaisuuksien sijoittuminen arviointiosaamisen sosiaalis-emotionaaliseen ulottuvuuteen (ks. Pastore & Andrade, 2019).

Laadullista analyysia täydennettiin määrällisesti laskemalla eri alaluokkiin kuuluvien lausumien kokonaismäärät suhteessa kaikkien lausumien kokonaismäärään. Sen jälkeen laskettiin kunkin alaluokan maininneiden vastaajien lukumäärät suhteessa kokonaisvastaajamäärään. Vastaaja laskettiin alaluokan vastaajamäärään, jos hän oli maininnut siihen alaluokkaan kuuluvan lausuman vähintään kerran. Mikäli vastaaja oli maininnut lausumia useammasta alaluokasta, hän sisältyy näiden kaikkien alaluokkien kokonaisvastaajamäärään.

Luokittelun ja määrällisen analyysin jälkeen vastaukset tiivistettiin laadullisesti erilaisiin tyypeihin (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Tyypittelyä varten kaikki aineistossa esiintyvät vastausprofiilit koottiin taulukoksi. Kukin vastausprofiili sisälsi kuvauksen siitä, mihin käsitysalaluokkiin sisältyviä lausumia se sisältää. Analyysiprosessin kuluessa, vastausprofiilien yhdistäviä ja erottelevia tekijöitä tarkasteltiin, aineistosta konstruointiin lopulta viisi toisistaan erottuvaa käsitystyyppiä. Käsi-

tystyypit, niiden kuvaukset ja tyypittelykriteerit on kuvattu tulosten yhteydessä.

Lopuksi tarkasteltiin määrällisesti ristiintaulukoiden ja khiin neliön arvoon pohjaten, miten eri käsitystyyppiä edustavat opiskelijat erosivat toisistaan iän, aiemmin suoritettujen erityispedagogiikan opintokokonaisuuksien ja opetuskokemuksen määrään suhteen. Määrälliseen ristiintaulukointiin päädyttiin, koska aineiston koko oli niin suuri, että pelkästään laadullinen tarkastelu olisi ollut haastavaa. Määrällisen ristiintaulukoinnin tuloksia hyödyntäen muodostettiin myös kuva tyypillisestä tietystä käsitystyyppiä edustavasta opiskelijasta. Tämä analyysi ei kuitenkaan perustunut tilastollisiin todennäköisyyksiin vaan määrälliseen kuvailuun, jossa tarkasteltiin tietynlaisia ikään, suoritettuihin opintoihin ja opetuskokemukseen liittyviä taustatekijöitä edustavien opiskelijoiden suhteellisia osuuksia eri käsitystyyppiä edustavien opiskelijoiden joukossa.

TULOKSET

Hyvän arvioitsijan ominaisuudet

Aineistosta konstruointiin kuusi hyvän arvioitsijan ominaisuuksia ja taitoja kuvaavaa alaluokkaa (taulukko 2), jotka jakaantuivat kahden yläluokan alle: 1) pedagoginen arviointiosaaminen (alaluokat 1–4) ja 2) sosiaalis-emotionaaliseen arviointiosaamiseen (alaluokat 5–6).

Pedagoginen arviointiosaaminen sijoittuu arviointiosaamisen käsitteelliselle ja käytännölliselle ulottuvuudelle (ks. Pastore & Andrade, 2019), sillä se edellyttää sekä tietoa että taitoa toteuttaa arviointia tietyllä tavalla. Tämän yläluokan alle

sijoittuvat alaluokat olivat 1) taito arvioida monipuolisesti, 2) taito antaa palautetta, 3) asiantuntijaosaaminen ja 4) taito nähdä oppija yksilönä. Ensimmäiseen alaluokkaan kuuluvat lausumat liittyivät taitoon nähdä arviointi monipuolisesti ja taitoon arvioida monipuolisesti hyödyntäen moninaisia arviointimenetelmiä. Menetelmällinen arviointiosaaminen on myös aiemman tutkimuksen mukaan yksi hyvän arvioitsijan taidoista (Xu & Brown, 2016), ja monipuolinen arvioinnin tarkoitusten ja tiedon tuottamisen tapojen tuntemus on yhdistetty vahvempiin arviointivalmiuksiin (Kyttälä & Björn, 2023). Tähän alaluokkaan kuuluvia lausumia oli 15 prosenttia kaikista lausumista, ja 32.4 prosenttia vastaajista oli tuottanut tähän alaluokkaan kuuluvan lausuman.

Toiseen alaluokkaan kuuluvat lausumat liittyivät taitoon antaa kannustavaa

ja oppimista edistävää palautetta. Taito muotoilla palaute tarkoituksenmukaisesti on myös aiemmin tunnistettu yhdeksi hyvän arvioitsijan ominaisuudeksi (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2018; Hattie & Timperley, 2007). Tähän alaluokkaan kuuluvia lausumia oli 19 prosenttia kaikista lausumista, ja 41.9 prosenttia kaikista vastaajista oli maininnut tähän alaluokkaan kuuluvan lausuman.

Oikeanlaisen oppimista edistävän palautteen muotoileminen edellyttää opettajalta myös sitä, että hän tietää, miten oppilas erityyppistä palautetta hyödyntää (Black & Wiliam, 1998), ja opettajan tulisi myös ohjata oppijaa antamaan ja vastaanottamaan palautetta (Nash & Winstone, 2017). Näitä ei kuitenkaan tässä aineistossa tuotu lainkaan esiin, eli vastaajat keskittyivät opettajaan palautteen antajana.

Taulukko 2

Hyvän arvioitsijan ominaisuuksien alaluokat

Yläluokat	Alaluokat	Aineistoesimerkki	Lausumat (n = 326)	Vastaajat (n = 148)
Pedagoginen arviointiosaaminen	1 Taito arvioida monipuolisesti	"Hyvä arvioitsija osaisi tarkastella asiaa monesta näkökulmasta, kokonaisuutena."	48 (15 %)	48 (32.4 %)
	2 Taito antaa palautetta	"Hän myös vie opetuksessaan oppilaitaan kohti osaamista. Hän antaa kannustavaa palautetta."	62 (19 %)	62 (41.9 %)
	3 Asiantuntijaosaaminen	"Hyvä arvioitsija osaa myös kyseenalaistaa omaa toimintaansa ja miettii tukevatko toimintansa oppilaan osaamista ja oppimista."	26 (8 %)	26 (17.6 %)
	4 Taito nähdä oppija yksilönä	" - - kyky ymmärtää oppijan moninaisuutta ja erityistarpeita sekä soveltaa tarpeellisia taitoja kunkin oppilaan kohdalla."	30 (9 %)	30 (20.3 %)
Sosiaalis-emotionaalinen arviointiosaaminen	5 Oikeudenmukaisuus	"Hyvä arvioitsija on reilu ja tasapuolinen. Hän kertoo arvioitavat seikat etukäteen. Arviointi on siis läpinäkyvää."	85 (26 %)	85 (57.4 %)
	6 Vuorovaikutustaidot	"Hyvällä arvioijalla on herkkä tilannetaju, hän ymmärtää, millaista on hyvä vuorovaikutus esimerkiksi arvioivaa palautetta antaessa."	75 (23 %)	75 (50.7 %)

Kolmanteen alaluokkaan kuuluville lausumille oli yhteistä se, että ne liittyivät opettajan yleiseen asiantuntijaosaamiseen, johon kuului taitojen kehitykseen liittyvää teoreettista osaamista, opetussuunnitelman hallintaa ja taitoa reflektoida omaa toimintaa. Myös arviointiosaamisessa omien arviointikäytäntöjen ja -käsitusten reflektointi on nostettu keskeisesti esiin. Tätä reflektointia osana opettajan arviointiosaamista ovat painottaneet myös Xu ja Brown (2016). Tähän alaluokkaan kuuluvia lausumia oli määrällisesti melko vähän, vain kahdeksan prosenttia kaikista vastauksista, ja vajaa viidennes (17.6 %) vastaajista oli maininnut tähän alaluokkaan kuuluvan lausuman.

Neljäs alaluokka liittyi taitoon nähdä oppilaan yksilölliset tarpeet myös arvioinnissa. Tämän alaluokan lausumissa korostettiin tarvetta kohdata jokainen oppija yksilönä ja huomioida yksilön kokonaistilanne. Nämä ovat ominaisuuksia, jotka liittyvät vahvasti tuen tarpeen arviointiin ja tuen toteuttamiseen, ja siksi on hieman yllättävääkin, että tähän alaluokkaan kuuluvien lausumien määrä jäi myös melko vähäiseksi (9 % kaikista lausumista) ja vain viidennes vastaajista (20.3 %) oli tähän alaluokkaan kuuluvan lausuman maininnut.

Toisaalta aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisopettajaksi opiskelevien arvioinnin tehtäviä koskevat käsitykset eroavat toisistaan (Kyttälä ym., 2021; 2022a; 2022b), ja käsitys arvioinnin tehtävästä todennäköisesti on jollain tavalla yhteydessä myös siihen, mitä hyvältä arvioisijalta odotetaan. Jos opiskelija pitää arvioinnin tehtävänä suppeasti osaamistason määrittämistä, hän todennäköisesti odottaa arvioisijalta eniten oikeudenmukaisuutta ja taitoa arvioida monipuolis-

ti, ja jos hän taas pitää arvioinnin tehtävänä oppijan oppimisen tukemista ja tuen vaikuttavuuden jatkuvaa seuraamista, hän saattaa nostaa oppijan huomioimisen yksilönä yhdeksi keskeiseksi taidoksi.

Toinen yläluokista, arviointiosaamisen sosiaalis-emotionaalis-eettinen ulottuvuus (ks. Pastore & Andrade, 2019), pitää sisällään alaluokat 5) oikeudenmukaisuus ja 6) vuorovaikutustaidot.

Viidenteen alaluokkaan sijoitettiin lausumat, joille yhteistä oli selkeä eettinen ulottuvuus ja joko suora viittaus oikeudenmukaisuuteen tai reiluuteen tai kuvaus sellaisista pedagogista ratkaisuista, joista on tulkittavissa pyrkimys oikeudenmukaiseen arviointiin. Lausumissa käsiteltiin oikeudenmukaisuutta, reiluutta, rehellisyyttä mutta myös perusteltavuutta ja läpinäkyvyyttä, jotka ovatkin keskeisiä arviointiin liitettyjä eettisiä ongelmakohtia, joita opettaja työssään kohtaa ja jotka voivat liittyä arviointiin hyvin monella tavalla ja tasolla (ks. esim. Alm & Colnerud, 2015; Fan ym., 2019). Nämä oikeudenmukaisuuteen ja reiluuteen liittyvät ulottuvuudet on liitetty vahvasti osaamistason arviointiin ja erityisesti sellaiseen arviointiin, jolla on erityinen painoarvo oppijan tulevaisuuden näkökulmasta (Alm & Colnerud, 2015). Toisaalta erityisopettajan työn näkökulmasta oikeanlaisen tuen tarjoaminen oikeaan aikaan ja annetun tuen vaikuttavuuden seuraaminen ovat keskeisiä oikeudenmukaisuuteen ja reiluuteen kytkeytyviä kysymyksiä.

Kuudennelle alaluokalle tyypillistä olivat lausumat, jotka liittyivät keskeisesti ihmisten välisiin kohtaamisiin ja vuorovaikutukseen. Lausumissa esiintyivät vuorovaikutustaidot tai sosiaaliset taidot mutta myös taito kohdata oppilaat ja muut ihmi-

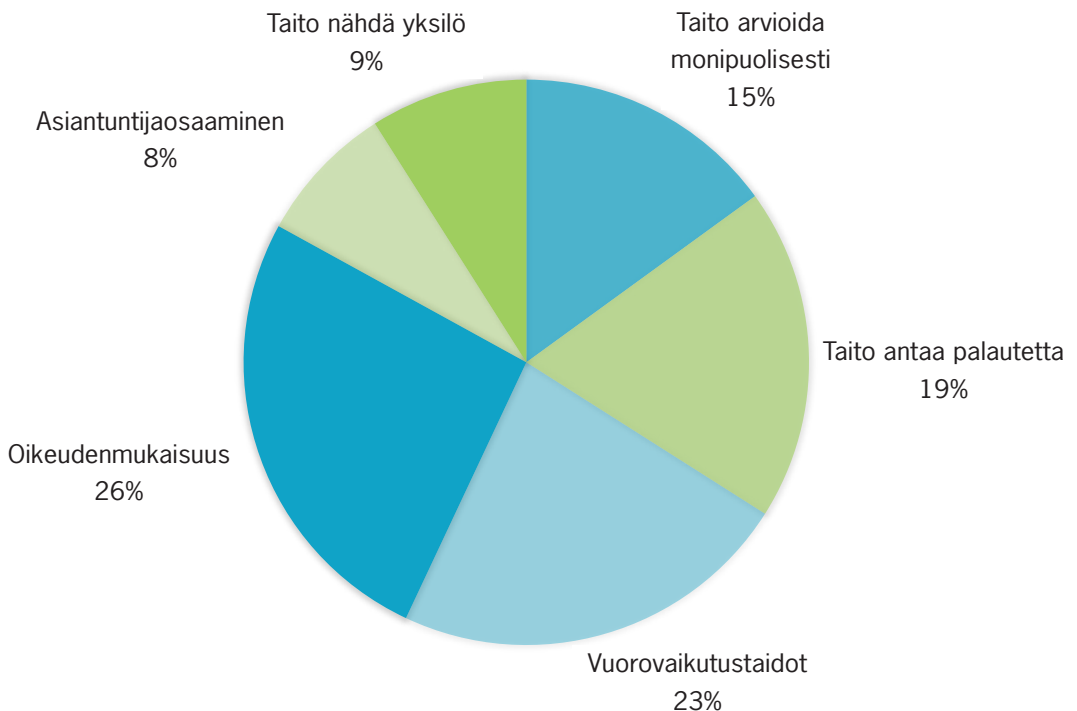
set empaattisesti, tahdikkaasti ja kuunnellen.

Kuviosta 1 käy ilmi, että kaikista hyvän arvioitsijan ominaisuuksia ja taitoja koskevista lausumista melko tarkalleen puolet käsittelee oikeudenmukaisuutta ja vuorovaikutustaitoja ja toinen puoli erilaisia pedagogiseen arviointiosaamiseen liittyviä taitoja. Taito kohdata muut ihmiset yhdenvertaisesti, reilusti, inhimillisesti ja

rakentavasti liittyy vahvasti hyvän arvioitsijan repertuaariin tulevien erityisopettajien mielestä. Nämä erilaiset ominaisuudet ja taidot eivät kuitenkaan esiintyneet yhtä laajasti kaikissa vastauksissa, ja sen vuoksi jatkoimme analyysia tarkastelemalla, minkälaisia käsitystyyppisiä erityisopettajaksi opiskelevien vastaukset muodostivat.

Kuvio 1

Hyvä arvioitsija



Erityisopettajaksi opiskelevien käsitystyytit

Aineistosta muodostettiin analyysiprosessin kuluessa viisi erilaista käsitystyyppiä (taulukko 3), joissa korostuivat 1) pedagoginen osaaminen (16 %), 2) oikeudenmukaisuus (33 %), 3) vuorovaikutustaidot (26 %), 4) oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot (10 %) tai 5) pedagoginen osaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot (15 %). Näistä pedagogisen osaamisen korostajat painottivat puhtaasti pedagogista asiantuntemusta (alaluokat 1–4), kuten taitoa arvioida monipuolisesti ja antaa palautetta, taitoa reflektoida omia arviointikäytäntöjä sekä taitoa huomioida oppijan yksilöllisyys ja erityistarpeet.

Käsitystyyppin 1 (pedagoginen osaaminen) perusteella *hyvä arvioitsija on menetelmällisesti taitava palautteenantaja*. Viittaukset omien arviointikäytäntöjen reflektointiin viittaavat kuitenkin siihen, että arviointia ei ajatella välttämättä prosessinomaiseksi mekaaniseksi toiminnaksi, vaan toiminnaksi, jossa opettajalla on aktiivinen rooli myös oman ”arvioitsijuutensa” kehittämisessä. Tätä käsitystyyppiä edustavissa vastauksissa ei nostettu esiin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen tai oikeudenmukaisuuteen liittyviä ominaisuuksia. Vaikka palautteen antokin on aina tietynlainen vuorovaikutustilanne, näissä vastauksissa ei ole otettu kantaa tilanteen vuorovaikutusluonteeseen vaan pikemminkin palautteen rakenteeseen, jonka tulee edesauttaa oppimista.

Käsitystyypeissä 2, 3 ja 4 painottuivat joko oikeudenmukaisuus tai vuorovaikutustaidot tai molemmat. Ne sijoittuvat arviointiosaamisen sosiaalis-emotionaaliseen eettiselle ulottuvuudelle, ja niiden voi

ajatella olevan keskeisiä taitoja työssä, joka vaatii ihmisten kohtaamista. Käsitystyyppin 2 (oikeudenmukaisuus) perusteella *hyvä arvioitsija on eettisesti tietoinen, tasapuolinen ja reilu arviointiosaaja*. Nämä oikeudenmukaisuuden korostajat toivat vastauksissaan esiin arvioinnin eettiseen ulottuvuuteen liittyviä yhdenvertaisuuden ja reiluuden kysymyksiä sekä taitoja, jotka liittyvät objektiiviseen ja läpinäkyvään arviointiin. Heillä saattoi olla mainintoja pedagogisesta arviointiosaamisesta mutta ei mainintoja vuorovaikutustaidoista.

Käsitystyyppin 3 (vuorovaikutustaidot) perusteella *hyvä arvioitsija on empaattinen ihmissuhdeosaaja*. Nämä vuorovaikutustaitojen korostajat korostivat hyviä vuorovaikutustaitoja ja ihmisen kohtaamista. Heillä saattoi olla vastauksessaan mainintoja myös pedagogisesta arviointiosaamisesta mutta ei oikeudenmukaisuudesta. Käsitystyyppin 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot) perusteella *hyvä arvioitsija on ennen kaikkea eettisesti tietoinen, tasapuolinen ja empaattinen ihmissuhdeosaaja*. Nämä vastaajat huomioivat sekä oikeudenmukaisuuden että vuorovaikutustaidot mutta eivät viitanneet lainkaan pedagogiseen arviointiosaamiseen.

Viides käsitystyyppi käsittää vastaukset, joissa on mainittu laajasti sekä pedagogiseen osaamiseen että oikeudenmukaisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyviä ominaisuuksia. Käsitystyyppin perusteella *hyvä arvioitsija on arvioinnin moniottelija*, jolla pitäisi olla sekä hyvät vuorovaikutustaidot että pedagogista arviointiosaamista, vahva ymmärrys arvioinnin eettisistä ulottuvuuksista ja taitoa toteuttaa tasapuolisia ja reiluja arviointikäytäntöjä. Tätä käsitystyyppiä edusti 15 prosenttia kaikista vastaajista.

Taulukko 3

Hyvän arvioitsijan ominaisuuksia koskevat käsitystyyppit

Vastaustyyppi	Hyvän arvioitsijan taidot ja ominaisuudet	Lisähuomioita	Esimerkkivastaus
Pedagoginen arviointiosaaminen n = 24 (16 %)	Hyvä arvioitsija on menetelmällisesti taitava palautteenantaja.	Vastaus sisältää lausumia alaluokista 1-4 mutta ei lausumia oikeudenmukaisuudesta (alaluokka 5) tai vuorovaikutuksesta (alaluokka 6).	"Hyvä arvioitsija näkee yksilön taitoineen ja tarpeineen. Hän osaa hyödyntää erilaisia arviointimenetelmiä. Arviointien kautta hän muokkaa myös omaa toimintaansa."
Oikeudenmukaisuus n = 48 (33 %)	Hyvä arvioitsija on eettisesti tietoinen, tasapuolinen ja reilu arviointiosaaja.	Vastaus sisältää lausumia alaluokasta 5 ja voi sisältää lisäksi lausumia luokista 1-4 mutta ei vuorovaikutukseen (alaluokka 6) liittyviä lausumia.	"Hyvä arvioitsija kertoo etukäteen, mitä ja miten aikoo arvioida. Hän on arviossaan neutraali ja oikeudenmukainen. -- Hän selittää arviointinsa ja perustelee sen."
Vuorovaikutustaidot n = 38 (26 %)	Hyvä arvioitsija on empaattinen ihmissuhdeosaaja.	Vastaus sisältää lausumia alaluokasta 6 ja voi sisältää lisäksi mainintoja alaluokista 1-4 mutta ei oikeudenmukaisuuteen (alaluokka 5) liittyviä lausumia.	"Sosiaalinen älykkyys, hyvät vuorovaikutustaidot ja taito antaa positiivista palautetta."
Oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot n = 15 (10 %)	Hyvä arvioitsija on ennen kaikkea eettisesti tietoinen, tasapuolinen ja empaattinen ihmissuhdeosaaja.	Vastaus sisältää lausumia vain alaluokista 5 ja 6.	"Empaattisuus, selkeys ja johdonmukaisuus, tasapuolisuus kaikkia arvioitavia kohtaan, herkkyyt tilanteeseen ja oppilaan tuntemuksiin."
Pedagoginen arviointiosaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot n = 22 (15 %)	Hyvä arvioitsija on arvionnin moniottelija.	Vastaukset sisältävät lausumia pedagogisesta arviointiosaamisesta (alaluokat 1-4), oikeudenmukaisuudesta (alaluokka 5) ja vuorovaikutuksesta (alaluokka 6).	"Objektiivisuus, oikeudenmukaisuus, kokonaisuuden näkeminen, hyvät sosiaaliset taidot ja pelisilmä, kyky arvioida omaa rooliaan arvioitsijana kriittisesti"

Määrälliset ristiintaulukoinnit osoittivat, että eri käsitystyyppiä edustavat opiskelijat eivät eronneet systemaattisesti toisistaan iän ($\chi^2(8) = 10.44$; $p = .235$), suoritettujen erityispedagogiikan opintokokonaisuuksien ($\chi^2(12) = 12.65$; $p = .395$) tai opetuskokemuksen ($\chi^2(16) = 17.39$; $p = .361$) suhteen. Joitain täsmällisempiä havaintoja voidaan kuitenkin nostaa esiin. Esimerkiksi iän osalta havaitsim-

me, että käsitystyyppiä 1 (pedagoginen osaaminen) edustavien joukossa oli suhteessa enemmän vanhempien ikäryhmien (26–40 v: 37.5 %; 41–57 v: 41.7 %) edustajia kuin nuorimman ikäryhmän (19–25 v: 20.8 %) edustajia. Toisaalta käsitystyyppiä 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot) edustavien joukossa oli suhteessa enemmän nuorimman ikäryhmän (19–25 v: 53.3 %) kuin vanhempien ikäryhmien (26–

40 v: 33.3 %; 41–57 v: 13.3 %) edustajia. Sen sijaan käsitystyyppiä 5, jossa painotuitvat laaja-alaisesti pedagoginen osaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot, edustavien joukossa oli suhteessa yhtä paljon nuorimpia (40.9 %) ja vanhimpia (40.9 %). Myös muissa käsitystyypeissä eri ikäryhmät olivat tasaisesti edustettuina.

Erityispedagogiikan opintojen osalta voidaan todeta, että kaikkia käsitystyyppiä edustavista opiskelijoista suurimmalla osalla oli vähintään erityispedagogiikan perusopinnot suoritettuna (taulukko 4). Eniten sellaisia opiskelijoita, joilla ei vielä ollut perusopintoja suoritettuna, oli käsitystyyppiä 1 (pedagoginen osaaminen). Tässä ryhmässä heitä oli hieman yli viidennes. Niitä opiskelijoita, joilla oli myös aineopinnot suoritettuina, oli suhteessa enemmän käsitystyypeissä 3 (vuorovai-

kutustaidot), 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot) ja 5 (pedagoginen osaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot). Opetuskokemuksen osalta on havaittavissa, että opiskelijoita, joilla ei ole lainkaan opetuskokemusta, oli suhteessa eniten käsitystyypeissä 1 (pedagoginen arviointiosaaminen) ja 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot). Vähiten sellaisia opiskelijoita, joilla ei ole lainkaan opetuskokemusta, oli käsitystyyppiä 2 (oikeudenmukaisuus) edustavien joukossa. Opiskelijoita, joilla opetuskokemusta oli yli 10 vuotta, oli kaikkia käsitystyyppiä edustavien opiskelijoiden joukossa. Eniten heitä oli käsitystyyppiä 5 (pedagoginen osaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot), jossa heitä oli yli kolmannes, ja selvästi vähiten käsitystyyppiä 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot).

Taulukko 4

Opinnot ja opetuskokemus käsitystyypeittäin

Opinnot	Käsitystyyppi				
	Pedagogi- nen arvioin- tiosaaminen f (%)	Oikeu- denmu- kaisuus f (%)	Vuoro- vaiku- tustaidot f (%)	Oikeudenmu- kaisuus, vuoro- vaikutustaidot f (%)	Pedagoginen ar- viointiosaaminen, oikeudenmukai- suus, vuorovai- kutustaidot f (%)
ei opintokokonaisuuksia	5 (22.7)	7 (15.6)	4 (10.8)	0 (0)	3 (14.3)
EP perusopinnot	12 (54.5)	27 (60.0)	21 (56.8)	9 (60.0)	11 (52.4)
EP aineopinnot	4 (18.2)	8 (17.8)	12 (32.4)	4 (26.7)	7 (33.3)
Opetuskokemus					
ei opetuskokemusta	6 (25.0)	3 (6.3)	7 (18.4)	5 (33.3)	5 (22.7)
< 1 vuosi	5 (20.8)	15 (31.3)	9 (23.7)	2 (13.3)	5 (22.7)
1 – 5 vuotta	4 (16.7)	8 (16.7)	5 (13.2)	5 (33.3)	3 (13.6)
6 – 10 vuotta	4 (16.7)	10 (20.8)	7 (18.4)	2 (13.3)	1 (4.5)
>10 vuotta	5 (20.8)	12 (25.0)	10 (26.3)	1 (6.7)	8 (36.4)

Yhdistäen laadullisen tyypittelyn ja määrällisen ristiintaulukoinnin tuloksia muodostimme kuvan siitä, minkälaiset opiskelijat ovat tyyppiesimerkkejä kustakin hyvän arvioitsijan ominaisuuksia kuvaavasta käsitystyyppistä. Tarkastelut osoittivat, että vanhempien ikäryhmien edustajat, joilla oli suoritettuja opintoja ja opetuskokemusta, jakaantuivat tasaisesti eri käsitystyyppisiin, ja jompaankumpaan vanhempaan ikäryhmään kuuluva opiskelija, jolla oli vähintään perusopinnot suoritettuna ja aiempaa opetuskokemusta, olikin tyypillinen edustaja kaikissa käsitystyypeissä. Käytännössä vähintään suoritettut perusopinnot ja vähintään lyhyt opetuskokemus olivat niin tyypillisiä kahdelle vanhemmalle ikäryhmälle, ettei näiden taustatekijöiden tarkastelu tuonut varsinaisesti lisäarvoa.

Nuorimmassa ikäryhmässä sen sijaan oli enemmän vaihtelua suoritettujen opintojen ja opetuskokemuksen suhteen, ja heidän osaltaan tyypillisen opiskelijan ominaisuudet vaihtelivat. Käsitystyyppiä 1 (pedagoginen arviointiosaaminen) edusti tyypillisesti sellainen nuorimpaan ikäryhmään kuuluva opiskelija, jolla ei ollut vielä opetuskokemusta eikä opintoja. Tällaisia opiskelijoita oli 60 prosenttia niistä ikäryhmää edustavista opiskelijoista, jotka edustivat tätä käsitystyyppiä. Käsitystyyppiä 2 (oikeudenmukaisuus) edusti tyypillisesti sellainen nuorimpaan ikäryhmään kuuluva opiskelija, jolla oli lyhyt, alle vuoden opetuskokemus ja joka oli jo suorittanut vähintään erityispedagogiikan perusopinnot. Tällaisia opiskelijoita oli 80 prosenttia niistä ikäryhmää edustavista opiskelijoista, jotka edustivat tätä käsitystyyppiä.

Käsitystyyppiä 3 (vuorovaikutustaidot) ja 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot) edustavien opiskelijoiden

joukossa opetuskokemuksen määrä vaihteli tasaisesti eikä se näin ollen soveltunut tyypillisen opiskelijan kriteeriksi. Sen sijaan tyypillistä näitä molempia käsitystyypejä edustaville opiskelijoille oli se, että noin 40 prosenttia heistä oli suorittanut jo erityispedagogiikan aineopinnot. Lisäksi 80 prosenttia käsitystyyppiä 3 edustavista opiskelijoista ja kaikki käsitystyyppiä 4 edustavat opiskelijat olivat suorittaneet erityispedagogiikan perusopinnot. Käsitystyyppiä 5 (pedagoginen arviointiosaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot) edusti tyypillisesti sellainen nuorimman ikäryhmän edustaja, jolla oli joko vähintään perusopinnot suoritettuna tai alle vuodesta viiteen vuotta opetuskokemusta. Laaja-alaisempi käsitys arviointiosaajan ominaisuuksista nivoutui näin ollen joko opintoihin tai opetuskokemukseen. Lisäksi on syytä todeta, että tässä ryhmässä ei ollut yhtään sellaista opiskelijaa, jolla ei olisi ollut lainkaan suoritettuja opintokokonaisuuksia tai opetuskokemusta.

HYVÄN ARVIOITSIJAN MUOTOKUVA(T)

Erityisopettajaksi opiskelevien käsitysten perusteella hyvä arvioitsija on toisaalta pedagogisesti taitava palautteenantaja ja toisaalta eettisesti tietoinen ihmissuhdeosaaja. Vastauksissa esiintyvät näin ollen sekä käsitteellisen, käytännöllisen että sosiaalis-emotionaalisen arviointiosaamisen ulottuvuudet (ks. Pastore & Andrade, 2019). Sosiaalis-emotionaaliseettistä ulottuvuutta voitaisiin kutsua myös ihmisen kohtaamisen ulottuvuudeksi. Kaikista hyvän arvioitsijan ominaisuuksia ja taitoja

koskevista lausumista melko tarkalleen puolet käsittelee oikeudenmukaisuutta ja vuorovaikutustaitoja, mikä kertoo siitä, että tulevien erityisopettajien mielestä taito kohdata muut ihmiset yhdenvertaisesti, reilusti, inhimillisesti ja rakentavasti liittyy vahvasti hyvän arvioitsijan repertuaariin. Näistä välittyvä eettisesti tiedostava huolenpidon eetos, joka on aiemminkin yhdistetty erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kanssa työskentelyyn (Korn ym., 2016) ja joka on erityisen tärkeää, kun tehdään ratkaisuja ja johtopäätöksiä, jotka vaikuttavat monella tavalla oppilaiden elämään myös tulevaisuudessa.

Oikeudenmukaisuus linkittyi hyvin vahvasti erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiin hyvän arvioitsijan ominaisuuksista. Yksittäisistä hyvän arvioitsijan ominaisuuksista oikeudenmukaisuuteen liittyvät lausumat muodostivat neljänneksen, mutta kaikista vastaajista lähes 60 prosenttia (58 %) edusti sellaista hyvän arvioitsijan käsitystyyppiä, jossa oikeudenmukaisuus oli mainittu vähintään yhtenä arvioitsijan ominaisuuksista. Toisaalta asian voi ilmaista myös niin, että 42 prosenttia vastaajista ei ole lainkaan tuonut oikeudenmukaisuuden ulottuvuutta esiin. Tämä kertoo siitä, että opettajaksi opiskelevien välillä on selkeitä laadullisia eroja siinä, minkä tyyppisiä ominaisuuksia he painottavat, ja nämä erot todennäköisesti liittyvät ainakin jossain määrin opiskelijoiden henkilökohtaisiin arvoihin ja arvostuksiin (ks. myös Barni ym., 2018) ja toisaalta myös eettiseen herkkyYTEEN (Tirri, 2019), joka sisältää muun muassa taidon tunnistaa eettisesti ongelmallisia tilanteita ja ilmiöitä.

Voidaan todeta, että tässä aineistossa hyvää arvioitsijaa koskevaa kuvailua luonnehtivat toisaalta Mooren (2004) mai-

nitsemat ”taitavan käsityöläisen diskurssi” ja ”reflektiivisen ammattilaisen diskurssi” mutta toisaalta myös vahvasti ”ihmisen kohtaajan diskurssi”, jossa painottuvat sekä ihmistä koskettavien toimenpiteiden ja ratkaisujen eettinen pohdinta ja päätöksenteko että vuorovaikutus ihmisten kanssa. Nämä ihmisen kohtaamisen ulottuvuudet ovat linjassa myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2020) yhdenvertaisuuden, avoimuuden, yhteistyön ja osallisuuden vaatimusten kanssa.

Opettajan käsitteellistä ja käytännöllistä arviointiosaamista ei voi kuitenkaan erottaa osaamisen sosiaalis-emotionaaliseettisestä ulottuvuudesta, sillä arviointi ei voi olla oikeudenmukaista ja reilua, jos se perustuu esimerkiksi suppeaan arviointimenetelmien hallintaan tai puutteelliseen taitoon tehdä arviointituloksista johtopäätöksiä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2020) edellyttävät arvioinnin suunnitelmallisuutta, johdonmukaisuutta ja monipuolisuutta, mikä vaatii nimenomaan pedagogista arviointiosaamista. Pedagoginen arviointiosaaminen korostuu erityisopettajan työssä, jossa arviointi nivoutuu tuen tarpeen tunnistamiseen, tuen toteuttamisen muotojen valintaan ja myös tuen vaikuttavuuden seuraamiseen ja tukimuotojen päivittämiseen (ks. esim. Kyttälä ym., 2021).

Erityisopettajaksi opiskelevien välillä oli siis eroja siinä, minkälaisia ominaisuuksia ja taitoja he vastauksessaan painottivat. Vaikka aiemmat suomalaisopettajien arviointiin liittyviä käsityksiä tarkastelleet tutkimukset ovat osoittaneet, että käsitykset ovat yhteydessä aiempien opintojen määrään ja opetuskokemukseen (Kyttälä ym., 2021; 2022a; 2022b), tässä

aineistossa käsitykset hyvän arvioitsijan ominaisuuksista eivät vaihdelleet systemaattisesti iän, opintojen määrän tai opetuskokemuksen mukaan. Tämä siis ensinnäkin tarkoittaa sitä, että hyvän arvioitsijan eri tyyppisiä edustavat opiskelijaryhmät ovat taustatekijöiltään hyvin heterogeenisiä, ja toiseksi se viittaa myös vahvasti siihen, että opintoja ja työkokemusta vahvemmin käsitys hyvästä arvioitsijasta rakentuu muunlaisille yksilöllisille kokemuksille ja arvoille.

Opettajaksi opiskelevan ihannekuva opettajasta muodostuu toisaalta omien kokemusten kautta, ja ihanneopettajaan liitetään ominaisuuksia, joita omilla hyvillä opettajilla on ollut (Saltun ym., 2021). Toisaalta esimerkiksi oikeudenmukaisuuden painottuminen vastauksissa saattaa juontua kouluaikaisiin epäreilusti arvioiduksi tulemisen kokemuksiin (ks. esim. Alm & Colnerud, 2015). Oikeudenmukaisuuden painottuminen saattaa kertoa myös siitä, että arviointi rinnastetaan arvosanan antamiseen ja tiedon tuottamiseen oppijan osaamistasosta ja tasosta suhteessa muihin. Tämä onkin arvioinnin ulottuvuus, jolla on koulun kontekstissa pitkät perinteet sekä vahva merkitys (Brookhart ym., 2016; Shepard ym., 2018) ja joka liittyy keskeisesti opettajan arviointivastuisiin myös Suomessa (Opetushallitus, 2020).

Vaikka erilaisiin käsityksiin hyvän arvioitsijan ominaisuuksista ei yleisellä tasolla voitu yhdistää juuri tietynlaisia opintohistoriaa tai opetuskokemusta, nuorimman ikäryhmän tarkastelu osoitti, että käsitykset siinä ryhmässä olivat kuitenkin jossain määrin erilaisia riippuen siitä, minkälainen tausta opiskelijalla oli. Yksinomaan pedagogista arviointiosaamista painottivat ne opiskelijat, joilla ei tyypilli-

sesti ollut vielä opintoja eikä opetuskokemusta, ja oikeudenmukaisuutta ne, joilla oli jo lyhyt opetuskokemus ja vähintään perusopinnot suoritettuina. Vuorovaikutusta tai vuorovaikutusta ja oikeudenmukaisuutta painottavien joukossa oli erityisen paljon niitä, jotka olivat suorittaneet jo erityispedagogiikan aineopinnot. Tulokset viittaisivat siihen, että erityispedagogiikan opinnot ja opetuskokemus tuovat arviointiin ja siinä tarvittavaan osaamiseen erilaisista näkökulmaa ja tukevat siten aiempien suomalaistutkimusten (Kyttälä ym., 2021; 2022a; 2022b) tuloksia käsityksistä, joita opettajaksi opiskelevilla on arvioinnin tarkoituksista ja arviointitavoista. Tämä myös viittaisi siihen, että nuorimman ikäryhmän tietoisuus arvioinnin eettisestä oikeudenmukaisuuden ulottuvuudesta on vahvistunut opintojen aikana eikä ole ainakaan pelkästään tulosta omista kouluaikaisista arviointikokemuksista.

Mikä sitten selittää vanhempien ikäryhmien jakaantumista erilaisiin hyvän arvioitsijan ominaisuuksia painottaviin käsitystyyppisiin? Valitettavasti tämän aineiston tarjoama tieto ei mahdollista taustatekijöiden hienovaraisempien erojen tarkastelua. Näennäisesti vanhemmat ikäryhmät muodostavat taustatekijöiltään yhdenmukaisen ryhmän. Toiseksi vanhimmasta ikäryhmästä yli 60 prosenttia oli suorittanut jonkin opettajan kelpoisuuden tuottavan tutkinnon jo aiemmin, vanhimmasta ikäryhmästä yli 90 prosenttia. Lähes kaikilla toiseksi vanhimman ja vanhimman ikäryhmän vastaajista oli jo opetuskokemusta. Vähintään erityispedagogiikan perusopinnot oli suorittanut valtaosa sekä toiseksi vanhimman että vanhimmasta ikäryhmästä.

Tapa, jolla taustatekijöitä on mitattu, ei kuitenkaan mahdollista esimerkiksi sen

arviointia, milloin vastaaja on aiemman opettajan kelpoisuuden antavan tutkintonsa tai erityispedagogiikan perusopinnot suorittanut tai milloin ja minkälaisissa opetustehtävissä opetuskokemus on karttunut. Näennäisestä yhdenmukaisuudesta riippumatta opiskelijajoukko vanhimmissa ikäryhmissä on näiden taustatekijöiden suhteen varmasti heterogeeninen, kun vielä otetaan huomioon laaja ikäjakauma. Koska esimerkiksi vanhimmasta ikäryhmästä yli 70 prosentilla oli opetuskokemusta yli 10 vuotta, on todennäköistä, että myös heidän suorittamastaan aiemmasta opettajan kelpoisuuden antavasta tutkinnosta on aikaa. He ovat näin ollen sekä opiskelleet että työskennelleet arvioinnin näkökulmasta hyvin erilaisessa ympäristössä kuin opiskelijat, joilla on alle viiden vuoden opetuskokemus. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 painottivat vahvasti oppijan osaamistason arviointia, vaikka sen rinnalla käsiteltiin myös opintojen aikaista arviointia (Opetushallitus, 2004).

Koska käsitys hyvästä arvioitsijasta muokkautuu arvojen, personallisuuden piirteiden, opintojen, opetuskokemuksen ja muun elämäkokemuksen ristipaineessa, on myös mahdollista, että polku on niin yksilöllinen ja henkilökohtainen, että siihen vaikuttaneita tekijöitä ei yksinkertaisesti voida tarkastella lukumäärien ja ajallisen keston perusteella. On esitetty, että elämän varrella kertyneet arviointiin liittyvät tunnekokemukset muokkaavat opettajan arviointia koskevia käsityksiä (Crossman, 2004; 2007), ja mitä voimakkaampia nämä kokemukset ovat, sitä haastavampaa niihin perustuvia käsityksiä on muovata (Xu & Brown, 2016).

Kun aloimme tutkia erityisopettajaksi

opiskelevien käsityksiä siitä, minkälainen on hyvä arvioitsija, lähtökohtanamme oli ajatus, että hyvän arvioitsijan ihanne kertoo myös, minkälaisien itsellään olevien ominaisuuksien ja taitojen vahvistamista opiskelija pitää tärkeänä. Emme tämän aiheiston perusteella voi tarkkaan ottaen tietää, onko ihannearvioitsija opiskelijalle jostain sellaista, jota hän tavoittelee, vai onko se hänelle päämääränä epärealistinen.

Joka tapauksessa näyttää siltä, että opiskelijoiden arvostamat arviointiosaamisen taidot ovat linjassa inklusiivisen koulun tavoitteiden kanssa, joihin kuuluvat muun muassa kaikkien oppilaiden emotionaalinen, sosiaalinen ja akateeminen hyvinvointi ja jotka ovat kaikkien koulun aikuisten vastuulla (Schwab & Alnahdi, 2020) ja edellyttävät siten aikuisilta riittävää osaamista. Kaikki arviointiosaamisen ulottuvuudet eivät kuitenkaan painotu kaikkien opiskelijoiden hyvän arvioitsijan muotokuvissa. Tulokset viittaavat lisäksi siihen, että hyvän arvioitsijan ihanteeseen latautuu myös jotain sellaista henkilökohtaista, jota ei voida välttämättä – ainakaan täysin – opinnoilla tai opetuskokemuksella tavoittaa.

Erytisopettajankoulutuksen näkökulmasta tulokset tarkoittavat sitä, että opiskelijoiden kuva ihannearvioitsijan ominaisuuksista voi olla kapea-alaisempi kuin koulutuksen tavoitteissa on linjattu, ja tämä opiskelijan olemassa oleva käsitys vaikuttaa myös siihen, minkälaisia arvioitsijan ominaisuuksia opiskelija vahvistaa itsessään opintojen aikana. Tämän vuoksi on tärkeää varmistaa, että arviointiosaaminen tulee erityisopettajankoulutuksessa laajasti esiin sekä teoreettisesti että käytännöllisesti harjoittelujen aikana eikä rajoitu esimerkiksi vain tuen tarpeen tunnistamiseen ja osaamistason arviointiin

menetelmällisestä näkökulmasta.

Koska erityisopettaja ratkoo työsäännön laajasti oppilaiden elämään vaikuttavien tuen kysymyksiä, on tärkeää, että myös arviointiosaamisen kehittäminen nivoutuu vahvasti ihmisen kohtaamisen ulottuvuuteen. Tämä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että erityisopettajaksi opiskeleva joutuu opintojensa aikana reflektomaan aktiivisesti arviointityössä tehtävien ratkaisujen moninaisia seurauksia eri toimijoiden näkökulmasta ja omaa toimintaansa eri vuorovaikutusympäristöissä esimerkiksi oppilaiden, opiskelijakollegoiden ja kentän ammattilaisten kanssa.

Kirjoittajatiedot:

Minna Kyttälä, FT, apulaisprofessori (Tenure Track), Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Mervi Lahtomaa, KM, tohtorikoulutettava, Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

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

LÄHTEET

- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: Focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106--121. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>
- Alm, F. & Colnerud, G. (2015). Teachers' experiences of unfair grading. *Educational Assessment*, 20(2), 132-150. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620>
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 238-259. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874952>
- Atjonen, P. (2021). Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäytännöt ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. *NMI-Bulletin*, 31(2), 4-21.
- Baier, F., Decker, A., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2019). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 767-786. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2014). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284 - 300). Routledge.
- Barni D., Russo C., & Danioni F. (2018). Teachers' values as predictors of classroom management styles: A relative weight analysis. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01970>
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2018). Response-to-intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers in Psychology*, 9(800). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Blackwell, W. H. & Stockall, N. (2019). RISC: Four steps for interpreting and communicating high-stakes assessment results. *Teaching Exceptional Children*, 51(4), 265-275. <https://doi.org/10.1177/0040059919826027>

- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Brown, G. T. L. (2008). Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students. Nova Science Publishers.
- Crossman, J. (2004). Factors influencing the assessment perceptions of training teachers. *International Education Journal*, 5(4), 582–590.
- 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.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Fan, X., Johnson, R., Liu, J., Zhang, T., Zhang, X., & Liu, X. (2019). A comparative study of pre-service teachers' views on ethical issues in classroom assessment in China and the United States. *Frontiers of Education in China*, 14, 309–332. <https://doi.org/10.1007/s11516-019-0015-7>
- Furuhagen, B., Holmén, J., & Sääntti, J. (2019). The ideal teacher: orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War. *History of Education*, 48(6), 784–805. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1606945>
- Goldhaber, D., Cowan, J., & Walch, J. (2013). Is a good elementary teacher always good? Assessing teacher performance estimates across subjects. *Economics of Education Review*, 36, 216–228. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.010>
- Griffin, P. & Nix, P. (1990). *Assessment and reporting: A new approach*. Harcourt, Brace, Jovanovic.
- Harlen, W. & James, M. (1997) *Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379. <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Honkala, S. & Komppa, T. (2020). Esi- ja perusopetuksen opettajat. *Teoksessa Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019* (s. 7–27). OPH.
- Jensen, M. (2016). Personality traits and nonverbal communication patterns. *International Journal of Social Science Studies*, 4(5), 57–70.
- Korn, M., Cooper, R., Woodard, C. A., & Tucker. (2016). Positive character traits of special education staff: Commonalities and applications. *International Journal of Special Education*, 31(3).
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis – an introduction to its methodology* (3. ed.). Sage.
- Kyttälä, M. & Björn, P. (2023). Pärstākertoimesta oppimista edistävään arviointiin – opettajaksi opiskelevien erilaisia käsityksiä arviointitavoista. Hyväksytty julkaistavaksi lehdessä *Kasvatus*.
- Kyttälä, M., Björn, P., Rantamäki, M., Lehesvuori, S., Närhi, V., Aro, M., & Lerkkanen, M.-K. (2022b). Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2022.2058927>
- Kyttälä, M., Björn, P., Rantamäki, M., Närhi, V., & Aro, M. (2022a). Assessment conception patterns of Finnish pre-service special needs teachers: the contribution of prior studies and teaching experience. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 131–145. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853972>
- Kyttälä, M., Rantamäki, M. & Björn, P. (2021) Erityisopettajaksi opiskelevien käsitykset arvioinnin tehtävistä. *NMI-Bulletin*, 31(2), 22–40.
- Loeb, S., Soland, J., & Fox, L. (2014). Is a good teacher a good teacher for all? Comparing value-added of teachers with their English learners and non-English learners. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 457–475. <https://doi.org/10.3102/0162373714527788>
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Psychology Press.
- Narváez, D. & Endicott, L. G. (2009). *Ethical sensitivity, nurturing character in the classroom*. Alliance for Catholic Education Press.
- Nash, R. A. & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in Psychology*, 8, 1519. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01519>
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. OPH. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>.

- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. OPH. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. OPH. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Pastore, S. & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi. *Vastapaino*.
- Salton, Y., Riddle, S., & Baguley, M. (2021) The 'good' teacher in an era of professional standards: Policy frameworks and lived realities. *Teachers and Teaching*, 28(1), 51–63. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2017274>
- Schwab, S. & Alnahdi, G. H. (2020). Teachers' judgments of students' school-wellbeing, social inclusion, and academic self-concept: A multi-trait-multimethod analysis using the Perception of Inclusion Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01498>
- Shepard, L. A., Penuel, W. R., & Pellegrino, J. W. (2018). Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37, 21–34. <https://doi.org/10.1111/emip.12189>
- Sims, C. M. (2017). Do the big-five personality traits predict empathic listening and assertive communication? *International Journal of Listening*, 31(3), 163–188. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1202770>
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B., & Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. In C. Wyatt-Smith et. al. (Eds.), *Designing Assessment for Quality Learning. The Enabling Power of Assessment* (pp. 303–323). Springer Science+Business Media.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. (2011). Interpersonal skills. In M. L. Knapp & J. Daly (Eds.), *The Sage handbook of interpersonal communication* (pp. 481–527). Sage.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: Seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59–81.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36, 162–172.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541820>
- Tirri, K. (2019). Ethical sensitivity in teaching and teacher education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Wagner, J., Liston, B., & Miller, J. (2011). Developing interprofessional communication skills. *Teaching and Learning in Nursing*, 6(3), 97–101, <https://doi.org/10.1016/j.teln.2010.12.003>.
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education* 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Xu, Y. & He, L. (2019). How pre-service teachers' conceptions of assessment change over practicum: Implications for teacher assessment literacy. *Frontiers in Education*, 4, 1–16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00145>
- Yle (2020). "Jos jokaisella opettajalla olisi yhtä suuri sydän ei kellään olisi koulussa hätää." Artikkelit Ylen Oppimisen-sivustolla 5.10.2020. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/10/05/jos-jokaisella-opettajalla-olisi-yhta-suuri-sydan-ei-kellaan-olisi-koulussa>