

# e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia

Teksti julkaistu e-Erikan numerossa 2/2021

<https://journals.helsinki.fi/e-erika>

## Oppimista tukeva arviointi- osaaminen osana erityisopettajan ammattitaitoa

Arviointi kuuluu keskeisesti erityisopettajan työnkuvaan. Arviointi toimii tuen tarpeen tunnistamisen lähtökohtana, ja oikeanlaisen tuen tarjoaminen sitä tarvitseville oppilaille vaatii opettajalta jatkuvaa ja systemaattista arviointia. Koska arviointi on osa erityisopettajan päivittäistä työskentelyä, on arviointiosaaminen näin ollen hyvin tärkeä osa erityisopettajan ammattitaitoa. Oheisessa katsauksessa tarkastellaan opettajien ja opettajaksi opiskelevien arviointiin ja oppimisen tukeen liittyvää osaamista kartoittaneen hankkeen keskeisiä tuloksia.

*Teksti* Minna Kyttälä, Milla Rantamäki, Mervi Lahtomaa & Piia Björn

Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitoksen OPA-osahankkeessa (Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä; työpaketti 1; 2018–2021) on tutkittu opettajaksi opiskelevien ja kentällä toimivien opettajien arviointiin ja oppimisen tukeen liittyvää osaamista. Tässä tutkimuskatsauksessa tarkastellaan osahankkeen keskeisiä tutkimustuloksia erityisopettajan ammattitaidon näkökulmasta.

Suomessa perusopetuslain (Perusopetuslaki 642/2010) muutos 2010, siirtyminen kohti inklusiivisempaa koulua ja siihen liittyvä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportaisuus, vahvisti erilaisten (erityisesti formatiiviseen) arviointiin liittyvien tehtävien määrää

opettajan ja erityisopettajan työnkuvasa (OAJ, 2017). Asia ei sinällään ole uusi, sillä perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 642/2010, 30 § 1 mom). Tuen tarpeen varhaiseksi havaitsemiseksi oppijan oppimisen edistymistä ja koulunkäynnin tilannetta tulee arvioida jatkuvasti. Tämä tarkoittaa luonnollisesti myös annetun tuen vaikuttavuuden säännöllistä arviointia (Björn ym., 2018; Lebeer ym., 2011). Tätä arviointitietoa voisi myös käyttää oppilaan tuen jatkamiseen, muokkaamiseen tai lopettamiseen liittyvässä päätöksenteossa. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen normiohjaus on kuitenkin väljää eikä se sisällä esimerkiksi strukturoitu-

ja toimintamalleja siitä, miten ja miten usein tuen tarvetta tai tuen vaikuttavuutta arvioidaan. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että vertailtavuuden näkökulmasta tilaa jää melkoisesti kunta-, koulu- ja opettajakohtaisille tulkinnoille ja toimintatavoille (ks. Björn ym., 2018; Kyttälä ym., arvioitavana a).

Oppimisen tukeminen kuuluu kaikille tuen tasoille ja kaikille opettajaryhmille. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen varmistaminen on yksi keskeisistä erityisopettajan vastuualueista ja työtehtävistä (Takala ym., 2018), ja siihen liittyvä arviointiosaaminen onkin yksi keskeisistä erityisopettajan osaamisalueista. Erityisopettaja toimii myös erilaisissa konsultoivissa asiantuntijaroleissa (Sinkkonen, Kyttälä, Kiiskilä & Jäntti, 2016) ja yhteistyössä muiden opettajaryhmien ja ammattilaisten kanssa (Määttä & Rantala, 2016). Näin erityisopettaja toisaalta välittää muille omaa, oppimista tukevaan arviointiin liittyvää osaamistaan ja toisaalta hänen oma osaamisensa muovautuu tämän yhteistyön kautta. Opettajan arviointiosaaminen perustuu teoreettisen ja käytännöllisen tiedon ja yksilöllisten arviointikäsitusten väliseen vuorovaikutukseen, joka konkretisoituu käytännön toiminnan ja päätöksenteon tasolla, kun opettaja suorittaa arviointiin liittyviä tehtäviä (Xu & Brown, 2016). Yksilöllisten, oppimisen tukemista koskevien käsitystensä avulla erityisopettaja tekee erilaisia, myös oppimisen tukeen liittyviä arviointiratkaisuja koskien esimerkiksi sitä, miten hän määrittelee ja arvioi tuen tarpeen tai miten usein ja millä tavalla hän seuraa tuen vaikuttavuutta. Arviointiosaaminen ei

siis ole päivittäisen työn näkökulmasta mekaanista arviointimenetelmien soveltamisen ja arviointitulosten tulokinnan taitoa, joka olisi kaikilla saman koulutuksen suorittaneilla samanlaisia. Kuitenkin yhtenäisempi struktuuri tuen tarpeen arvioinnissa ja vaikuttavuuden seurannassa voisi merkittävästi kohentaa tuen laatua. Tähän voidaan vaikuttaa monella eri tavalla, ja yksi näistä tavoista on arviointiosaamisen kehittäminen.

OPA-osahankkeessa opettajaksi opiskelevien arviointiosaamista lähestyttiin arviointiin ja erityisesti arvioinnin tehtäviin liittyvien käsitysten kautta, sillä opettajien arviointikäsitysten on osoitettu ohjaavan arviointikäytäntöjen toteutusta (Barnes ym., 2014; Brown, 2008; Veldhuis & van den Heuvel-Panhuizen, 2013), ja käsitysten on osoitettu vaikuttavan keskeisesti siihen, miten opettaja tai opettajaksi opiskeleva pystyy omaksumaan uutta arviointiin liittyvää tietoa (Xu & Brown, 2016). Tämän lisäksi hankkeessa tarkasteltiin myös arviointiin liittyviä pystyvyysuskomuksia, joiden on arviointikäsitysten tapaan osoitettu ohjaavan sitä, miten opettaja arviointiin liittyviä tehtäviä suorittaa (Zhang & Burry-Stock, 2003), sekä käsitysten ja pystyvyysuskomusten kautta rakentuvaa arviointi-identiteettiä. Hankkeessa on tutkittu myös sitä, miten opettajaksi opiskelevat ja opettajat konkreettisesti arviointia suorittavat, minkälaiset arviointiin liittyvät tehtävät heidän omaan tulevaan tai nykyiseen työkuvaansa kuuluvat sekä sitä, miten jo kentällä toimineet opettajat ovat tuen vaikuttavuuden seurantaan toteuttaneet. Keskeisinä taustatekijöinä

on läpi hankkeen tarkasteltu sekä toisaalta kasvatustieteellisten ja erityispedagogisten tieteenalaopintojen määrää että aiempaa opetuskokemusta. Näiden taustatekijöiden avulla on pyritty hahmottamaan sitä, miten opettajankoulutus ja ammatissa hankittava kokemus ovat yhteydessä arviointiosaamiseen ja lisäämään ymmärrystä siitä, miten eritaustaiset opiskelijaryhmät erilaisine arviointikäsitksineen voitaisiin ottaa huomioon erityisopettajien koulutuksen arviointisisältöjä ja -menetelmiä suunniteltaessa.

Hankkeemme osatutkimukset osoittavat, että erityisopettajaksi opiskelevien arvioinnin tehtäviä koskevat käsitykset vaihtelevat summatiivisista osaamisen arviointia painottavista formatiivisiin oppimisprosessin tukemista painottaviin ja jopa arviointikielteisiin (Kyttälä ym., 2021; Kyttälä ym., arvioitavana a; Kyttälä ym., arvioitavana b). Arviointikielteiset käsitykset pitävät arviointia turhana, opettajan työtä kuormittavana ja oppijaa epäoikeudenmukaisesti kohtelevana velvoitteena. Nämä erilaiset arviointikäsitksien ulottuvuudet muotoutuvat erilaisiksi arviointiprofiileiksi, kun niitä tarkastellaan yhdessä aiempien opintojen ja opetuskokemuksen kanssa. Arviointiprofiilit vaihtelivat arviointivarovaisesta arviointimyrnteiseen ja arviointikriittiseen (Kyttälä ym., 2021; Kyttälä ym., arvioitavana a; Kyttälä ym., arvioitavana b). Esimerkiksi ensimmäisessä osatutkimuksemme (Kyttälä ym., 2021) kriittisesti arviointiin suhtautuvat (31 % vastaajista) korostivat arvioinnin haittoja ja vähätelivät arvioinnin summatiivista ja formatiivista roolia. Heillä oli muita

ryhmiä vähemmän erityispedagogiikan tieteenalaopintoja ja aiempaa opetuskokemusta. Arviointimyrnteiset (38 % vastaajista) puolestaan korostivat arvioinnin formatiivista roolia oppimista tukevana. Heillä oli eniten aiempia tieteenalaopintoja mutta melko vähän opetuskokemusta. Arviointivarovaiset (31 % vastaajista) korostivat arvioinnin summatiivista roolia mutta eivät unoh-taneet täysin oppimista tukevaa arviointiakaan. Heillä oli sekä suhteellisen paljon tieteenalaopintoja että opetuskokemusta, ja suurin osa heistä olikin erillisiä erityisopettajan opintoja suorittavia, joilla oli jo aiempi opettajan kelpoisuuden antava tutkinto.

Ensimmäisen osatutkimuksen tuloksemme viittasivat siihen, että *arviointikriittinen suhtautuminen* on tyypillistä erityisesti sellaisille opiskelijoille, joilla ei vielä ole juuri opintoja eikä pitkää opetuskokemusta eli heidän käsityksensä todennäköisesti perustuvat toistaiseksi heidän omiin aiempiin kokemuksiinsa arvioinnin kohteena olemisesta (ks. myös Crossman, 2007). Kolmannen määrällisen osatutkimuksemme (Kyttälä ym., arvioitavana b) havainnot tukivat ensimmäisen osatutkimuksen tuloksia ja osoittivat lisäksi, että arviointikriittisillä opiskelijoilla oli myös kaikista heikoimmat arviointiin liittyvät pystyvyyssuhteukset. He eivät siis koe omaa arviointiosaamistaan kovinkaan vahvaksi. Todennäköisesti arviointikriittisten käsitykset muovautuvat opintojen aikana ainakin jossain määrin, sillä opinnot ovat yksi keskeinen arviointiin liittyviä käsityksiä ja arviointiosaamista muovaava vaihe (Smith, Hill, Cowie & Gilmore, 2014; Xu





Kuvituskuva: Unsplash.

& He, 2019). On kuitenkin syytä huomioida se, että käsitysten muovautuminen on sitä haastavampaa, mitä vahvempia tunnekokemuksia olemassa oleviin käsityksiin liittyy (Crossman, 2007).

Jos opiskelija on esimerkiksi kokenut itse tulleen kouluaikana epäoikeudenmukaisesti arvioiduksi ja jos kokemus on ollut hallitseva, hänen voi olla haastavaa muovata käsityksiään myönteisiksi opintojensa ajanakanaan. Tätä tukevat myös havaintomme siitä, että arviointikriittisten joukossa on myös sellaisia erityisopettajaksi opiskelevia, jotka ovat aiemmin suorittaneet jonkun opettajankelpoisuuden antavan tutkinnon ja heillä on jo myös jonkin verran opetuskokemusta (Kyttälä ym., arvioitavana b).

Arviointimyönteinen suhtautuminen oli tyypillistä opiskelijoille, joilla oli jo enemmän erityispedagogiikan tieteenalaopintoja mutta ei vielä kovin pitkää opetuskokemusta (Kyttälä ym., 2021; Kyttälä ym., arvioitavana b). Heillä opetuskokemus oli kuitenkin keskimäärin pidempi kuin arviointikriittisillä. Tulokset viittaavat siihen, että erityispe-

dagogiikan tieteenalaopinnot tukevat arviointimyönteisten, erityisesti formatiivisesti orientoituneiden arviointikäsitysten muotoutumista. Kolmannen osatutkimuksen tulokset osoittavat, että sama ilmiö on nähtävissä sekä opiskelijoilla, joilla ei ole vielä aiempaa opettajan kelpoisuuden antavaa tutkintoa, että opiskelijoilla joilla sellainen jo on (Kyttälä ym., arvioitavana b). Olennaista näyttäisi olevan se, että arviointimyönteisillä opetuskokemusta ei ole vielä paljon eli silloin tieteenalaopinnoistakaan ei ole todennäköisesti kulunut paljon aikaa. Opiskelijoille, joilla oli pidempi opetuskokemus, olivat tyypillisiä *arviointivarovaiset käsitykset*, joissa painottui summatiivinen arviointi ja mallittainen kriittisyys. Voidaankin olettaa, että pidempi opetuskokemus heijastelee sitä, että aiemmasta opettajan kelpoisuuden antavan tutkinnon suorittamisesta on aikaa, jolloin käsityksetkin henkivät opintojen suorittamisen aikaista arviointikulttuuria. Toiseksi arviointikäsitykset henkivät myös sitä arviointiympäristöä, jossa opettajan opetuskokemus on karttunut. Molem-

mat näistä ovat keskeisiä arviointikäsitteiksi vaikuttavia tekijöitä (Mockler, 2011), kuten jo aiemmin totesimme.

Toisessa arviointikäsitteiksi koskevassa artikkelissamme (Kyttälä ym., arviointivana a) vertasimme eri opettajaksi opiskelevien ryhmien (luokanopettaja, aineenopettaja, erityisopettaja) eroja arviointikäsitteiden suhteen ja havaitsimme, että erityisopettajaopiskelijat osoittivat muita ryhmiä enemmän arviointiorientoituneita käsitteiksi, mikä on linjassa sen kanssa, että erityisopettajan työnkuvaan liitetään paljon tehtäviä, joihin liittyy arviointia (Takala ym., 2009; Takala ym., 2018). Opettajien erilaiset arviointikäsitteet voivat olla haaste sujuvalle yhteistyölle opettajien välillä. Tänä päivänä oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjoaminen kuuluu kaikille opettajaryhmille. Tuen optimaalinen toteuttaminen vaatii ammattilaisten välistä yhteistyötä, jolloin jaettu ymmärrys tavoitteista ja keinoista on avainasemassa tukea suunniteltaessa ja toteuttaessa.

Jo saaduista tutkimustuloksistamme ilmenee, että opettajaopiskelijoilla on hyvin erilaiset lähtökohdat arviointiin liittyvään ammatilliseen kasvuun, mikä puolestaan asettaa uusia tarpeita opettajankoulutuksille. Arviointikäsitteet ovat keskeinen osa arviointitaitoja, jolloin myös opettajaopinnot tulisi suunnitella tukemaan opettajaopiskelijoiden arviointikäsitteiden tunnistamista ja reflektointia. Suomessa opettajien suhteellisen laaja autonomia sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportainen malli haastavat opettajankoulutuksen tarjoamaan tarkoituksenmukaisia arviointiosaami-

sen ja moniammatillisen yhteistyön taitoja kaikille opettajaryhmille. Konkreettisin mahdollisuus arviointisisältöjen tarjoamiselle samanaikaisesti eri alojen opettajaryhmille voitaisiin saavuttaa sisällyttämällä yhteistyötä edellyttäviä arviointitehtäviä nykyistä enemmän opetusharjoittelun yhteyteen. Koska moniammatillinen yhteistyö on Suomessa vallitseva tapa toteuttaa opetusta, tulisi arviointitaitojakin harjoittaa samalla periaatteella. Olennaista arviointiosaamisen näkökulmasta olisi myös se, että erilaisia arviointiin liittyviä tehtäviä käsiteltäisiin laajasti opintojen aikana. Tuloksemme nimittäin osoittavat, että osalla erityisopettajaksi opiskelevia arviointin tehtäviä koskevat käsitteet ovat hyvin kapea-alaisia rajoittuen lähinnä summatiiviseen, jo opitun arviointiin tai arviointin haittoihin.

Tulevia julkaisuja ja hyödynnettävissä olevia tuloksia ajatellen hankkeessa on parhaillaan käynnissä kiinnostavia laadullisia analyysejä koskien muun muassa sitä, minkälainen arviointi-identiteetti erityisopettajaksi opiskelevilla ja erityisopettajina toimivilla on, minkälaiset arviointiin liittyvät tehtävät heidän omaan tulevaan tai nykyiseen työnkuvaansa kuuluvat sekä sitä, miten jo kentällä toimineet erityisopettajat ovat tuen vaikuttavuuden seurantaan toteuttaneet. Nämä tulevat lisäämään ymmärrystä siitä, minkälaista erityisopettajan ja erityisopettajaksi opiskelevien arviointiosaaminen on ja minkälaiset tekijät sen muodostumiseen vaikuttavat. Ne tulevat myös lisäämään tietoa siitä, miten kentällä toimivat erityisopettajat tuen vaikuttavuutta seuraavat.

## **Lähteet** (muut lähteet ovat saatavissa kirjoittajilta)

Kyttälä, M., Björn, P.-M., Rantamäki, M., Närhi, V. & Aro, M. (2021). Assessment conception patterns of Finnish pre-service special needs teachers: the contribution of prior studies and teaching experience. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853972>

Kyttälä, M., Björn, P.-M., Rantamäki, M., Närhi, V. & Aro, M. Exploring pre-service special needs teachers' assessment conceptions and assessment self-efficacy. (arvioitavana b)

Kyttälä, M., Björn, P.-M., Rantamäki, M., Närhi, V., Lehesvuori, S., Aro, M. & Lerkkanen, M.-K.. *Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers*. (arvioitavana a)

Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F. & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442–467, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>

Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *NMI-Bulletin*, 26(3), 51–64. <https://bulletin.nmi.fi/2018/09/19/lukion-erityisopettaja-opettaja-ohjaaja-ja-konsultti-2/>

### **Kirjoittajat**



Minna Kyttälä,  
dosentti,  
apulaisprofessori (tenure track),  
[minna.kyttala@utu.fi](mailto:minna.kyttala@utu.fi)

Milla Rantamäki, KM,  
projektitutkija,  
[milla.s.rantamaki@utu.fi](mailto:milla.s.rantamaki@utu.fi)

Mervi Lahtomaa, KM,  
projektitutkija,  
[mervi.lahtomaa@utu.fi](mailto:mervi.lahtomaa@utu.fi)

Piia Björn,  
dosentti,  
vararehtori,  
[piia.bjorn@utu.fi](mailto:piia.bjorn@utu.fi)

*Kirjoittajan kuva: Saimi Lupala.*