

TARVITAANKO NUMEROARVIONTIA?

Luokanopettajien kokemuksia numeroarvioinnista

Hanna Sipilä

Pro Gradu - tutkielma

Kasvatustiede

Lapin Yliopisto

Syksy 2012

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Tarvitaanko numeroarviointia? Luokanopettajien kokemuksia numeroarvioinnista.

Tekijä: Hanna Sipilä

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 60

Vuosi: 2012

Tiivistelmä:

Arvioinnin tehtävä on tukea ja edistää oppimista. Numeroarvioinnilla on keskeinen rooli kouluopetuksen arvioinnissa. Sen keskeinen tehtävä on kuvata oppilaan osaamisen tasoa. Tämä tutkimus suuntaa katseensa numeroarviointiin palautteen muotona. Sen tarkoitus on selvittää millaisia kokemuksia arviointia suorittavilla luokanopettajilla on numeroarvioinnista, ja sitä kautta ymmärtää oppimisen yhteydessä tapahtuvan numeroarvioinnin luonnetta.

Tutkimus on laadullinen. Aineiston keruu on tehty eläytymismenetelmällä. Tutkimus on luonteeltaan empiirinen ja näkökulmaltaan fenomenologinen. Ilmiö, jota tarkastellaan opettajien kokemusten kautta, on numeroarviointi. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Teoreettinen viitekehys ohjasi tulosten analyysiä.

Analyysi osoittaa, että numeroarvioinnissa on kyse moninaisesta, opettajien mielessä pohdintaa ja ristiriitoja herättävästä toiminnasta. Numeroarviointi näyttäytyy pääasiassa opettajan toimesta tehtävänä arviointitoimenpiteenä. Viime aikoina korostettuja itsearviointia ja kehityskeskusteluja ei juuri mainittu numeroarviointitoiminnan yhteydessä. Opinnoissaan heikosti menestyvien kohdalla numeroarviointi osoittautui ongelmalliseksi. Arviointitoiminnan muotona numeroarviointia ei tulisi korostaa. Tutkimus antaa aineksia koulun arviointikäytänteiden pohtimiseen ja kehittämiseen oppijaystävälliseen suuntaan.

Avainsanat: Oppilasarviointi, numeroarviointi, autenttinen arviointi

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

SISÄLTÖ

JOHDANTO	2
1 OPPIMISEN ARVIOINTI	6
1.1 Peruskäsitteitä.....	6
1.2 Oppimisen arviointi suomalaisessa peruskoulussa.....	10
1.3 Oppilaiden luokittelusta lapsikeskeiseen ajatteluun	14
1.4 Arviointi oppimisen tukemisena.....	17
1.5 Arviointi opettajan toimintana.....	21
1.6 Eettiset näkökulmat	24
2 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
2.1 Tutkimusongelma	26
2.2 Tutkimusmenetelmä	26
2.3 Tutkimusjoukko ja aineiston hankinta.....	28
2.4 Aineiston analysointi	29
3 NUMEROARVIOINTIKOKEMUKSET.....	31
3.1 Numeroarvioinnin jälkitunnelmat.....	31
3.2 Numeroarviointimenettelyt.....	33
3.3 Arviointi opettajan tekeminä valintoina	35
3.4 Numeroarvioinnin problematisointia.....	37
3.5 Numeroarvioinnin vaikutukset oppilaaseen	38
3.6 Yhteenveto.....	39
4 POHDINTA.....	45
4.1 Arvioinnin tehtävät	45
4.2 Kohti osallistavaa arviointia	47
4.3 Eettisesti kestävä arviointi	49
4.4 Arvopohdintaa	51
4.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	52
LÄHTEET	55
LIITTEET	

JOHDANTO

Arviointia on mukana kaikissa oppimisen ja opettamisen vaiheissa. Sen tärkein tehtävä on tukea ja edistää oppimista. Oppilaan arviointi jaetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opintojen aikana tapahtuvaan arviointiin ja päättöarviointiin, joilla on erilaiset tehtävät. Edellä mainittu ohjaa, kannustaa opiskelua, kuvaa osaamista suhteessa tavoitteisiin sekä tukee persoonallisuuden kasvua. Päättöarvioinnin tehtävä on lähes päinvastainen. Sillä pyritään oppimisen vertailukelpoisuuteen ja tasa-arvoisuuteen, ja määrittelemään miten hyvin oppilas on saavuttanut tavoitteensa eri oppiaineissa. Lukuvuoden päätteeksi oppilas saa todistuksen, mikä sisältää joko sanallisen tai numeroin annetun arvion hänen saavutuksistaan oppimiselle asetettujen tavoitteiden suhteen.

Numeroarvioinnilla on keskeinen rooli kouluopetuksen arvioinnissa. Toisin kuin sanallinen arviointi, se ei juuri anna informaatiota oppilaan edistymisestä ja oppimisprosessista. Numeroarvioinnin tehtävä on kuvata oppilaan osaamisen tasoa. Nykyisessä kasvatusajattelussa korostetaan itsearvioinnin, prosessiarvioinnin ja arviointikeskustelujen merkitystä. Arvioinnin mittaamisen korostaminen sopii yhä huonommin kokonaisvaltaisen arvioinnin yhtälöön. Sekä oppilaiden, että vanhempien puheissa numeroilla on kuitenkin korostunut merkitys. Arvosanoilla määritellään koulussa menestyminen. Numeroarviointi tuntuu olevan niin sisäänrakennettu osa oppimista, ettei sen merkitystä aina ymmärretä edes kyseenalaistaa.

Oppilasarvioinnin problemaattiseen luonteeseen törmää kuitenkin aika ajoin erilaisissa keskusteluissa niin ruohonjuuritasolla kuin hallinnollisellakin tasolla. Esimerkiksi Yhdysvaltain presidentti Barack Obama on esittänyt huolia ja kysymyksiä, jotka liittyvät testaamisen ja arvioinnin kapea-alaisuuteen (Lievonen 2011, 16). Oppilasarvioinnilla on kytkentöjä koulutuksen kehittämiseen. Oppimistuloksia vertaillaan niin kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. Huolia ovat herättäneet

muun muassa aika ajoin julkaistavat Pisa-tutkimukset, jotka hallitsevat ehkä jo liikaa koulutuspoliittista keskustelua. Välijärven mukaan suomalaisen arviointimallin avulla on kuitenkin mahdollista päästä ”älykkääseen tulosvastuullisuuteen”, jossa arviointi ei perustu vain raakoihin testituloksiin eikä tuota ranking-listoja, vaan ottaa huomioon muun muassa oppilaiden ja voimavarojen erilaisuuden. (Kupari 2010, 19.) 2000-luvulla voimakkaasti kehittyneellä koulutuksen arviointitoiminnalla on kuitenkin vielä paljon haasteita edessään.

Tämä tutkimus suuntaa katseensa arviointia tekevien opettajien kokemuksiin numeroarvioinnista. Tutkimuksella halutaan selvittää numeroarvioinnin hyötyjä ja haittoja sekä asemaa kouluopetuksen arviointitoiminnassa. Tutkimuksen konkreettisin tavoite on tieto ja ymmärrys numeroarvioinnin käyttökelpoisuudesta oppimista edistävänä ja kasvua tukevana toimintana.

1 OPPIMISEN ARVIOINTI

1.1 Peruskäsitteitä

Opettajan työssä arviointia kohtaa eri yhteyksissä ja eri tasoilla. Opetusta voidaan arvioida kansainvälisin vertailuin tai kansallisella tasolla esimerkiksi opetustavoitteiden saavuttamista tai koulutuksen tasa-arvoisuutta mitattaessa. Aluehallintoviranomaiset arvioivat tarjoamiaan peruspalveluitaan ja koulutuksen tuloksellisuutta arvioidaan paikallisesti muun muassa toiminnan kehittämistä varten. Nämä edellä mainitut arviointitasot näyttäytyvät opettajan työtehtävissä aika ajoin. Jokapäiväisemmin opettajan arviointitoimintaan kuuluvat kuitenkin koulu- ja oppilaitostasolla tapahtuva toiminnan arviointi ja vertailukehittäminen sekä oppilaan arviointiin liittyvät tehtävät.

Arviointi on sanana ja käsitteenä monimerkityksinen ja laaja. Koppisen, Korpisen ja Pollarin mukaan käsitettä käytetään käyttäytymistieteissä ja koulujen kielenkäytössäkin useissa eri merkityksissä. Se on joidenkin kriteerien avulla tapahtuvaa laadun tai määrän erittelyä, systemaattista tai epäsystemaattista kohteen tarkastelua tai arvioinnin luotettavuuden ja merkittävyyden arviointia. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Asko Karjalainen (2001) määrittelee väitöskirjassaan arvioinnin jonkin arvon määrittämiseksi. Arvon hän määrittelee yksilön, yhteisön tai organisaation kannalta tavoiteltavaksi ja merkitykselliseksi, inhimilliseksi hyväksi. Arviointi voidaan kohdistaa prosessiin, lopputuotokseen tai molempiin, jolloin se on osa toimintaprosessia. Se voidaan käsittää myös tentin tai kokeen synonyymiksi, jolloin sana arviointi korvataan toisella termillä. (Karjalainen, 210–212.)

Raivola (2000, 66) määrittelee arvioinnin vierasperäisen synonyymien, evaluaation, arviointiksi jonka tarkoituksena on tuottaa systemaattista informaatiota, mitä voidaan käyttää jonkin sosiaalisen toiminnan entistä parempaan ja tehokkaampaan ohjaamiseen sille asetettuihin tavoitteisiin nähden. Atjonen määrittelee arvioinnin samansuuntaisesti. Hänen mukaansa kasvatustieteen arviointi tarkoittaa kasvatuksen edellytysten, prosessien

ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä vertaamalla esimerkiksi prosesseja tai tuloksia edellytyksiin ja asetettuihin tavoitteisiin. Atjonen kuitenkin mainitsee evaluaatiolla yleensä tarkoitettavan laaja-alaisia arvon määrittämiä, kun taas englanninkielinen sana assessment kuvaa arviointia suppeammin, yksilöön kohdistuvan arvon antamiseen. (Atjonen 2007, 19.)

Oppilasarviointiin liittyvissä asioissa on tarpeellista huomioida, onko kyse oppilaiden arvostelemisesta vai arvioimisesta. Käsitteet antavat hieman erilaisen kuvan arviointitoiminnasta. Räisänen ja Friskin mukaan arviointi voidaan määrittellä toimenpiteiksi, joilla ohjataan ja tarkistetaan opetuksen tavoitteisiin pääsemistä. Arvostelu puolestaan on heidän mukaansa muutosten vertaamista ennalta asetettuihin kriteereihin. Arvostelua on perinteisesti painotettu arviointikulttuurissamme muuta arviointia enemmän. (Räisänen & Frisk 1996, 15.) Kielteisten vivahduksien vuoksi arvostelu on kuitenkin saanut kritiikkiä osakseen, ja käytänteet ovat muuttuneet arviointia painottavammiksi. Myös testauksella on kielteinen kaiku oppimisen arvioinnissa. Fischer ja King vertaavat arvioinnin ja testaamisen käsitteitä toisiinsa. Heidän mukaansa testaamisella viitataan selvään, yhdenmukaiseen ja merkitykselliseen dataan persoonan tiedoista, lahjakkuudesta, älystä tai muista psyykkisistä ominaisuuksista. Testeillä pyritään saamaan oppilailta oikeita vastauksia. Prosessia, joilla vastauksiin päädytään, ei menetelmässä pidetä tärkeänä. (Fischer & King 1995, 2)

Numeroarvioinnilla on vahva traditio peruskoulussa. Usein sillä on kiinteä yhteys testi- ja tenttiarvosteluun. Tenttien avulla oppilaalla on mahdollisuus näyttää kykyjään ja oppimiaan taitoja. Suorituksen tehtyään oppilas saa palautetta ja hänen suorituksensa pisteytetään. Oppimisen arvioinnista tutut tentti- tai koetilanteet voi nähdä testaamiseen pyrkivinä arviointikeinoina, jonka vuoksi ne kohtaavat aika ajoin kritiikkiä. Tenttitilannetta voidaan kritisoida arvostelemiseen painottuvan luonteensa vuoksi. Hansonin mukaan testit määrittelevät ihmisiä. Niiden mukaan muut asettavat toiminnallemme odotuksia, mutta ne vaikuttavat myös omaan arviointiimme omista kyvyistämme. Vaikka testaamisella pyritään mittaamaan ominaisuuksia, ne todellisuudessa tuottavat ominaisuuksia, joita on tarkoitus mitata. (Hanson 2000, 68.) Oppilasarvioinnin päätehtävä on ohjata ja kannustaa.

Karjalainen (2001) on perehtynyt tenttitilanteen pedagogiseen perusteluun. Hän rakentaa kasvatustieteellisessä tutkimuksessaan tentille systemaattisen teorian, jonka kautta tentti saa myös pedagogisen perustelun. Karjalainen määrittelee tentin koulutuksen sisään tahallisesti järjestetyksi ongelmatilanteeksi, josta ihmisen on selvittävä tietonsa ja taitonsa avulla. Karjalainen pohtii tentin oikeutusta tentin sisäisestä lähtökohdasta käsin ja päätyy luomaan tentin teorian. Tentin valinta ja sen käytön suunnittelu tapahtuu yhä kurssin ja koulutuksen opetuksellisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden pohjalta. Hänen mukaansa tentin määrittely arvosteluperusteena on oikeutettu silloin, kun sille voidaan määrittää eksplisiittinen vastaavuus tentin ulkopuolisen elämän ongelmatilanteen kanssa. Mitä selkeämmin tämä yhteys määritellään, sitä tietoisemmin tenttiä voidaan käyttää esimerkiksi osaamisen arvioinnin välineenä, tai pedagogisena välineenä oppilaan toiminnan ohjaamisessa. (Karjalainen 2001, 268.) Tentin teorian avaamien näköalojen myötä peruskoulussa tulisikin vanhojen traditioiden noudattamisen sijaan yksityiskohtaisesti selvittää arvioinnin tavoitteet ja tarkoitukset, jotta arviointimuoto on oikeutettu. Tentistä voidaan saada monipuolinen arvioinnin väline, kunhan tentteihin kiinteästi liittyvää numeerista arviointia ja sen mukaan määräytyvää todistusarvosanaa käytetään perustellusti ja maltillisesti.

Arviointi voidaan jakaa oppimisprosessissa eri vaiheisiin. Diagnostinen arviointi tapahtuu opetuksen alkuvaiheessa tai ennen sitä. Formatiivisella arvioinnilla seurataan oppimista opetuksen edetessä. Summatiivinen arviointi puolestaan tapahtuu oppimiskokonaisuuden päättyessä. Sillä selvitetään oppimisen tuloksellisuutta. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 10.) Atjosen mukaan summatiivinen arviointi on yhä koulutusjärjestelmän perinteisin arviointityyppi koulu- ja päättökokeineen. Hänen mukaansa perinteinen tenttitilanne pitää arvioitavaa kohteena, kun taas esimerkiksi portfolio antaa enemmän tilaa, mutta myös vastuuta oppijalle. (Atjonen 2007, 66–69.) Hakkaraisen, Bollström-Huttusen, Pyysalon ja Longan mukaan ongelmana on, että summatiivinen, luokitteleva arviointi dominoi ja ohjaa liikaa oppimista. (Hakkarainen ym. 2005, 252.) Tynjälän (2002, 162) mukaan opetustapahtumassa ei olekaan mielekästä jakaa arviointia diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen tyyppiin, vaan yhdistää nämä eri aspektit toisiinsa opetuksen kuluessa. Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa oppimisessa ja opetustilanteen eri vaiheissa.

Arvioinnin eri vaiheisiin jakautuvien käsitteiden lisäksi arviointia voidaan määritellä sen erilaisten tehtävien kautta. Atjosen mukaan arvioinnin toteava tehtävä toteutuu diagnostisessa ja summatiivisessa arvioinnissa, esimerkiksi oppilaan alkukartoituksessa oppilaan osaamista selvitetessä, tai opintokokonaisuuden päätteeksi, esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa. Diagnostisella ja summatiivisella arvioinnilla on puolestaan ennustava tehtävä. Niiden avulla kerätään tietoa. Arvioinnin ohjaava tehtävä toteutuu parhaiten formatiivisessa arvioinnissa, kun oppimista suunnataan tavoitteiden mukaan. Ohjaavan tehtävän kautta arviointi on myös motivoivaa. Jo saavutettu innostaa ponnistelemaan kohti tavoiteltavana olevaa päämäärää. Arviointi palkitsee hyvistä saavutuksista, ylläpitää aktiivisuutta ja kannustaa jatkamaan. (Atjonen 2007, 67–68.)

Holopainen, Ikonen ja Ojala jakavat oppilaan arvioinnin opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin, sekä hallinnolliseen ja ohjaavaan, pedagogiseen arviointiin. Opintojen aikaisella arvioinnilla pyritään opintojen ohjaamiseen ja kannustamiseen opetussuunnitelman pohjalta. Päättöarvioinnin tehtävä on määrittää oppilaan osaamisen tason oikeudenmukaisilla arvosanoilla. Päättöarvioinnin tulee olla luotettavaa, kansallisesti vertailukelpoista ja oppilaita tasavertaisesti kohtelevaa. Hallinnollinen arviointi todentuu esimerkiksi kokeiden arvioinnissa ja todistuksissa, ja se sisältää esimerkiksi oppilaan oikeusturvaan liittyviä asioita, kuten oppiaineiden hyväksymisen ja hylkäämisen. Pedagogisen arvioinnin tarkoituksena puolestaan on tunnistaa ja diagnosoida oppilaan opetukselliset tarpeet, sekä kertoa ja raportoida edistymisestä. (Holopainen, Ikonen & Ojala 2002, 88–89.)

Heinilän mukaan perusopetuksen arviointi liittyy kiinteästi laajaan opetus- ja kasvatustehtävään. Arvioinnin tulee olla oppilaan koko persoonallisen kehittymistä tukevaa vuoropuhelua oppilaiden ja opettajien välillä sekä opettajien kesken. (Heinilä 2009, 134.) Vaarana on, että arvioinnissa keskitytään helposti mitattaviin asioihin ja monet opetuksen ja kehityksen kannalta tärkeät asiat jäävät arvioimatta. Tässä tutkielmassa keskitymme osaamistason mittaamiseen, oppimisen numeeriseen arviointiin, millä on pitkät perinteet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulumaailmassa siihen törmää kaikilla kouluasteilla alakoulusta yliopistollisiin arvosanoihin asti. Itsestään selvänä arvioinnin osa-alueena sen merkitystä ei huomaa aina edes kyseenalaistaa. Torrancen mukaan postmoderni arvioinnin kehitys yrittää

vastata yksilökeskeisen, monikulttuurisen ja postkolonialistisen kulttuurin haasteeseen tarjoten tilaa oppilaan kuuntelemiselle. Teorian ja käytännön on vastattava kysymyksiin siitä kenellä on oikeus määritellä muita asettamalla standardeja, kuka voi jäädä keskustelun ulkopuolelle ja kenen tehtävä on arvioida saavutuksia ja potentiaaleja. Arvioinnin yhteydessä tulee käydä aitoa vuoropuhelua arviointitehtävistä, -prosesseista ja koulunkäynnin toivottavista tuloksista. (Torrance 2000, 186.) Tähän osallistumme myös tässä tutkimuksessa.

1.2 Oppimisen arviointi suomalaisessa peruskoulussa

Perusopetuksen arviointitoimintaa ohjataan valtakunnallisesti lainsäädännöllä, tarkemmilla säännöksillä, sekä opetussuunnitelmissa. Koulutuksen arviointia tapahtuu monella eri tasolla.

Perusopetuslaki

Vuonna 1998 voimaan tulleen ja vuonna 2003 uudistetun perusopetuslain viides luku käsittelee arviointia. Pykälässä 21 säädetään koulutuksen arviointi, jolla pyritään tukemaan koulutuksen kehittämistä ja parannetaan oppimisen edellytyksiä. Koulutuksen järjestäjä on velvollinen arvioimaan antamaansa koulutusta sekä osallistumaan ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. (Perusopetuslaki 628/1998, 21§)

Perusopetuslain pykälässä 22 säädetään oppilaan arviointi. Sen pyrkimyksenä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Arvioinnin tulee olla monipuolista. Todistuksiin merkittävistä tiedoista päättää opetushallitus. (Perusopetuslaki 628/1998, 22§)

Lain mukaan opetuksen järjestäjän tulee siis arvioida toimintaansa sekä yksilötason, että yhteisön näkökulmasta. Koulutuksen kehittäminen tarkoittanee sitä, että opetustoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa huomioidaan myös yhteiskunnan kouluorganisaatiolle asettamat tavoitteet ja tehtävät.

Perusopetusasetus

Perusopetusasetuksissa säädetään lakia tarkemmin oppilaan arvioinnin yksityiskohdista. Asetuksen toisen luvun pykälät 10–14 käsittelevät oppilaan arviointia. Pykälässä 10 määritellään arvioinnin tehtäväksi antaa tietoa oppimisesta oppilaille itselleen ja hänen huoltajalleen. Lukuvuoden päätteeksi oppilas saa todistuksen, mikä sisältää arvion hänen saavutuksensa oppimiselle asetettujen tavoitteiden suhteen, sekä arvion käyttäytymisestä. Arvio annetaan numeroin tai sanallisesti, numeroarvioinnissa käytetään asteikkoa 4-10. Hylätty suoritus merkitään arvosanalla 4. Sanallista arviointia voidaan käyttää, jollei opetushallitus toisin määrää, 1-7 luokilla, valinnaisaineen arvioinnissa, pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden arvioinnissa, niiden oppilaiden parissa joilla on äidinkieli jokin muu kuin opetuksessa käytettävä kieli, suomea tai ruotsia lukuun ottamatta, sekä aina numeroarvostelun lisäksi.

Pykälässä 13 säädetään arvioinnin suorittajasta ja arviointiperusteisiin liittyvistä tiedoista. Oppilaan arvioinnista päättää opettaja, tai jos opettajia on useita, opettajat yhdessä. Oppilaalla ja huoltajilla on oikeus saada tietoa arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin. (Perusopetusasetus 852/1998)

Numeroarviointi lienee vallitseva päättöarvioinnin arviointimuoto peruskoulujen 5-6-luokilla. Sanallista arviointia tutkineen Mäensivun (1999, 100) mukaan keskeinen kriteeri, jonka perusteella opettajat valitsevat käyttämänsä arviointimenetelmät on menetelmän vaatima kirjoittamisen määrä. Sanallisen arvioinnin odotetaan kuitenkin laajentavan ja monipuolistavan oppilaan arviointia, sekä antavan edellytyksiä laissa määrättyyn oppilaan itsearviointitaitojen kehittämiseen. (Ks. Emt., 93.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Opetushallituksen vuonna 2004 julkaisemassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) mainitaan, että oppilaan arviointi jaetaan opintojen aikana tapahtuvaan arviointiin ja päättöarviointiin, joilla on erilaiset tehtävät. Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Arvioinnin tehtävä on myös tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua auttamalla oppilasta muodostamaan realistisen käsityksen oppimisestaan ja kehittymisestään. Arvioinnille on linjattu monia tärkeitä periaatteita

aina monipuolisesta arvioinnista opettajan antamaan jatkuvaan palautteeseen. Arvioinnissa otetaan huomioon sen merkitys oppimisprosessissa. Sen tulee tapahtua suhteessa tavoitteisiin ja hyvän osaamisen kriteereihin. (POPS 2004)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiaineet, aineryhmät ja käyttäytyminen arvioidaan sanallisesti, numeroarvosteluna tai näiden yhdistelminä. Numeroarvosana kuvaa osaamisen tasoa. Sanallisella arvioinnilla voidaan kuvata myös oppilaan edistymistä ja oppimisprosessia. Yhteisten aineiden arvioinnissa tulee todistuksissa käyttää numeroarvostelua viimeistään kahdeksannella vuosiluokalla. (POPS 2004)

Arvioitavien oppiaineiden lisäksi arvioinnin kohteena ovat oppilaan työskentelyn arviointi ja käyttäytymisen arviointi, sekä oppilaan itsearviointi. Itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä. Tavoitteena on, että oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva oppijana sekä osallisuuden tunne vahvistuvat. Näin oppilas oppii myös tiedostamaan omaa edistymistään, oppimisen tavoitteita sekä säätelemään oppimisprosessiaan. (POPS 2004)

Päättöarviointi määrittelee miten hyvin oppilas on saavuttanut tavoitteensa eri oppiaineissa. Sen tulee olla valtakunnallisesti vertailukelpoista sekä tasa-arvoista. Päättöarviointia varten on laadittu kriteerit kussakin oppiaineessa. Oppilaan osaaminen arvioidaan kriteerien pohjalta monipuoliseen näyttöön perustuen. (Opetushallitus 2004)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointi on varsin oppilaskeskeistä. Siitä välittyy kuva arvioinnin tehtävästä yksilön kasvua tukevana ja oppimista edistävänä toimintana. Käytännön arviointitoiminnassa numeroilla on kuitenkin korostunut merkitys. Numeroilla arvioidaan muulloinkin kuin päättöarviointitilanteissa, vaikka numeroiden tehtävä on ainoastaan osoittaa osaamisen taso, ja päättöarvioinnilla pyritään vertailemaan suorituksia.

Opetusalan eettisen neuvottelutoimikunnan kannanotto

Opetusalan eettinen neuvottelutoimikunta esitti 11.12.2011 kannanoton koulun arviointitoiminnasta. Siinä halutaan tuoda esille, että aiemmin esitetyt näkökohdat ovat

edelleen ajankohtaisia koulujen arviointia koskien. Erilaisia kansainvälisiä koulutuksen arviointimittauksia luettaessa on tärkeää huomioida, että useimmissa niistä on mitattu yhteismitattomia asioita, joista koostetun vertailuluvun informaatioarvo on vähäinen, ellei samalla voida määrittää, mistä asioista luku muodostuu. Näin saatetaan ohjata näkemään vain mittaukseen valitut asiat, mutta ei kokonaisuutta, jossa oppilaitokset, opettajat ja oppijat toimivat. Huomioon tulisi ottaa myös toimintaympäristöt ja olosuhteet, joissa oppiminen tapahtuu. Jos koulutus suuntautuu vain muutamien arvioinnissa mitattavien ominaisuuksien mukaan, on vaara että opetus kaventuu vain kilpailuissa menestymiseksi. Samalla hämärtyy yhteiskunnan ja yksilön kehityksen kannalta merkittäviä sivistystekijöitä. Jotta muodostuu oikea kuva arviointitiedon luotettavuudesta ja merkityksestä, on syytä välittää mahdollisimman avoimesti ja läpinäkyvästi, mitkä ovat arvioinnin mitatut ominaisuudet eli indikaattorit. Tilastoilla ja selvityksillä on paikkansa opetuksen suunnittelussa, mutta niiden lisäksi jokainen opettaja saa tärkeää lähtietoa toimintaympäristöstään oman avoimen ja kriittisen havainnointinsa avulla. (OENK 2011)

Opettajan korkeatasoinen ammattitoiminta sisältää jatkuvaan kehittämiseen pyrkivän työtteen. Eettisen neuvottelukunnan mukaan se edellyttää myös opettajankoulutuksessa annettavia valmiuksia toiminnan kehittämiseen ja arvioinnin käyttämiseen koulutuksen ja oppimisen kehittämisen välineen, ei itsetarkoituksena. Opettajan ammatin näkeminen korkeatasoisena eettisenä ammattina edellyttää laajaa toimintavapautta, mutta myös vastuuta, oppilaan kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. Arvioinnilla tulee olla myös monta tehtävää oppimisprosessin aikana. Keskittyminen päättösuorituksiin ei johda korjaaviin toimenpiteisiin, kun vaarana on oppilaan syrjäytyminen oppimispolulta. Eettinen neuvottelukunta haluaa korostaa arviointia koulutuksen kehittämisen välineenä, mikä tarkoittaa sitä, että sen suunnitteluun, toteuttamiseen ja tulkintaan tulisi saada mahdollisimman paljon niitä ihmisiä ja tahoja, joita arviointi koskee. Arvioinnin tehtävä on kannustaa, mutta myös löytää niitä tekijöitä, jotka vaativat kehittämistä. (OENK 2011)

Opetusalan eettisen neuvottelutoimikunnan kannanotosta nostaisin kolme tärkeää asiaa tämän tutkimuksen aihetta silmällä pitäen. Arvioinnin mitatut ominaisuudesta eli indikaattorit tulisi välittää mahdollisimman avoimesti ja läpinäkyvästi. Kannanotossa

tällä tarkoitettiin kenties ensisijaisesti koulutuksen arviointimittareiden tulkintaa, mutta mielestäni arvioinnin läpinäkyvyys liittyy keskeisesti myös opettajan suorittamaan arviointitoimintaan. Erityisesti oppilaan, mutta myös huoltajien on tärkeää saada tietoa arvioinnin perusteista. Toinen mielenkiintoinen kannanotossa nostettu seikka liittyy mainintaan päättöarviointiin keskittymisestä, sen epäkelpoisuudesta oppilaiden kohdalla, jotka ovat vaarassa syrjäytyä. Mielestäni tämä seikka tulisi huomioida jokaisen arviointia vastaanottavan oppilaan kohdalla. Päättöarviointi palvelee ensisijaisesti jatko-opintoihin siirtymistä. Kannanotossa korostettu ihmisten ja tahojen osallistaminen arvioinnin kehittämiseen on niin ikään tärkeä seikka tämän tutkimuksen tiimoilta. Jotta arviointi olisi mahdollisimman objektiivista, valintojen ja päätösten tekeminen ei tulisi riippua yhden ihmisen, tässä tutkimuksessa opettajan, varassa.

1.3 Oppilaiden luokittelusta lapsikeskeiseen ajatteluun

Raivolan mukaan käsitys evaluaatiosta on muuttunut viime vuosikymmeninä merkittävästi. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen mittaamiseen perustuva behavioristinen opetuskäsitys sai ylivallan. Erilaisten testien ja niistä saatavien pisteiden mukaan oppilaat kyettiin luokittamaan ja sijoittamaan normaalijakautumaan, jonka mittalukuja voitiin verrata annettuihin normeihin. (Raivola 2000, 69.) Raivolan mukaan syitä tähän voidaan etsiä organisaatioiden harjoittamista laadunvalvontatoiminnasta, tai tulosvastuun vaatimuksista. Testituloksilla pyrittiin pikemminkin hakemaan oikeutusta opettajien ja kouluhallinnon tekemille päätöksille kuin pyrkiä aitoon diagnosointiin. (Emt., 71.) Myöhemmin arviointi kehittyi välineraationaaliseksi, jossa on korostettu tavoitteita ja ennakkoon haluttuja oppimistuloksia. Tällaisessa kriteerisidonnaisessa arvostelussa ei enää arvioidu yksittäistä oppijaa, vaan opetusohjelmaa tai organisaatiota. (Emt., 72–73.) Vastakohtana tälle puolestaan kehittyi evaluaatio, jossa arvioija sai merkittävämmän roolin johtopäätösten tekijänä. Tarkasteltavaksi otettiin tavoitteet itsessään, toiminnan perustelut ja logiikka. Pyrittiin määrittelemään toiminnan arvo ja merkitys. Kuitenkin kriteerit olivat ulkoisesti johdettuja. Arvojen esiin nostaminen keskeiseksi kysymykseksi nousi evaluoinnin oikeutus. Sen myötä arvioija on joutunut kohtaamaan muun muassa seuraavankaltaisia hankalia kysymyksiä: Millä ja kenen

kriteereillä arvioidaan, mitä pitäisi arvioida ja kenen tulisi toimia arvioijana, miten metaevaluaatiota tulisi toteuttaa? (Emt., 75–76.)

Patrikaisen mukaan suomalaisen koululaitoksen arviointitoiminnan painotukset ovat suurelta osin seurausta kognitiivisen psykologian ja konstruktivismin läpimurrosta. Oppimiskäsityksessä painotetaan tiedon aktiivista käsittelyä, käyttöä ja ymmärtämistä ja tiedon luonne nähdään suhteellisena. Absoluuttista tietoa maailmasta ei ole, vaan jokainen havainnoi ja konstruoi omien havaintojensa ja aiemman tietämyksensä pohjalta. (Patrikainen 1999, 154–155.) Konstruktivistisen ajattelun mukaan oppijaa kannustetaan metakognitiiviseen ajatteluun, itseohjautuvuuteen, oppimaan oppimiseen, vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnallisuuteen (Tynjälä 2002, 174). Koulujen odotetaan tiedonvälityksen sijaan keskittyvän oppilaan tietojen, taitojen ja persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittämiseen, mikä käytännössä tarkoittaa yksilöllisyyttä suosivia opetusmenetelmiä sekä tehostuvaa ja monipuolista arviointia (Mäensivu 1999, 13.).

Patrikaisen mukaan suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmat ovat jo pitkään olleet sisällöltään monin kohdin konstruktivisia, mutta ilmeisesti hierarkisesti ohjattu hallintomenettely sekä suuret heterogeeniset opetusryhmät ovat kuitenkin estäneet pedagogisten perusajatusten siirtymisen käytännön toteutukseen. (Patrikainen 1999, 144.) Kehitys lienee mennyt eteenpäin, koska Atjonen ym. arvioivat vuonna 2008 opetusministeriön toimesta tehdyssä raportissaan suomalaisen perusopetuksen pedagogista tilaa toisin. Heidän mukaansa 2000-luvulla pedagogiikan keskiössä ovat oppisisältöjen omaksumisen sijaan tiedonhankinnan ja arviointitaidon valmiudet. Pedagogisessa vuorovaikutuksessa kohtaavat oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset ja opettajan pedagoginen, tavoitetietoinen ajattelu. (Atjonen ym. 2008, 14.) Raivolan mukaan enää ei arvioijan tuottamaa totuudellisuutta ymmärretä kaikkien jakamaksi yhteiseksi totuudeksi, vaan arvioijan tehtävä on antaa palautetta asianosaisille ja toimia kasvattajana. Tärkeää on dialogi, jossa ymmärretään toinen toisiaan. On syntynyt moniarvoisempia ja lapsikeskeisempiä arviointimalleja, kun arviointitoiminnassa vallitsee ulkoapäin annettujen arvokäsitysten sijaan arvopluralismi. (Raivola 2000, 78–81.)

Kirsi Mäensivu (1999) on käsitellyt tutkimuksessaan sanallista oppilasarviointia. Hänen mukaansa koulutuspolitiikan tavoitteena on arvioinnin kehittäminen oppilaiden

valikoinnista ja luokittelusta opintojen ohjaamiseen ja oppilaiden itsetunnon rakentamiseen (Mäensivu, 13). Yksi osa arvioinnin monipuolistumista on sanallisen arvioinnin yleistyminen. (Emt., 12). Mäensivu nostaa kuitenkin lakisääteisestä oppilaan arvioinnista esiin arvioinnin kaksi puolta. Opintojen aikaisella arvioinnilla vältellään oppilaiden välistä vertailua ja kilpailua, kun taas päättöarvioinnissa siihen pyritään. Mäensivun (Emt., 11) mukaan päättöarvioinnin nimenomaan odotetaan lisäävän arvioinnin yhdenmukaisuutta ja vertailtavuutta, jonka vuoksi opetushallitus on laatinut päättöarvioinnin kriteerit.

Irene Ihme (2009) on tutkinut koulun ja arviointijärjestelmien mahdollisuuksia oppilaan minäkäsityksen rakentamisessa. Hänen mukaansa koulu elää muutosprosessiaan koululainsäädäntöön perustuvien opetussuunnitelmauudistusten kautta. Muutosprosessi on jatkuvaa, opetussuunnitelmia uudistetaan kaikilla hallinnon tasoilla, myös arviointijärjestelmien osalta. Mäensivun tavoin hän mainitsee oppilaan opintojen ohjaaminen ja minäkuvan rakentamisen nousseen kouluaikaisen arvioinnin tehtäviksi. (Ihme, 90–91.) Ihme kuitenkin kyseenalaistaa arvioinnin yksilöllisyysvaateiden toteuttamisen hyvän arvioinnin kriteerien ohella oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukemisena. (Emt., 92.) Opintojen aikana tapahtuvan arvioinnin ja päättöarvioinnin tehtävät ovat keskenään ristiriitaiset. Päättöarvioinnin tavoitteet sotivat arvioinnin oppimista edistävää ja kasvun tukemisen tehtävää vastaan. Sen sijaan että oppimisen tavoitteet ja arviointi yksilöllistettäisiin kunkin oppilaan tarpeiden mukaan, oppilaille asetetaan samat tavoitteet lähtötasoista riippumatta. Tällä on vaikutuksensa oppilaiden väliseen kilpailuun ja vertailuun.

Matti Vänttinen (2011) tarkastelee väitöskirjassaan oppilaan arviointia koskevia ajattelumalleja koulunuudistuksissa 1800-luvun lopulta 1980-luvulle asti erilaisissa asiantuntijateksteissä. Hänen mukaansa viime vuosina esiintyneet arvioinnin haasteet sekä yritykset kehittää arviointia ovat samat kuin dokumenteissa erivuosisikymmeninä 1800-luvulta alkaen. Arviointi on kehässä, jossa kouluorganisaatioon liittyvä yhtenäisyyden vaade törmää koulujen arjen ja kasvatustyön yksilökeskeiseen todellisuuteen. (Vänttinen, 286.) Muutokset koulujärjestelmän eri tasoilla vaikuttavat väistämättä myös opetukseen ja arviointitoimintaan. Arviointi ilmiönä ei ole yksi ja yhtenäinen, vaan käsitykset opettajista, oppilaista, huoltajista ja muista arviointiin

osallistuvista ja niiden suhteista määrittäyty uudelleen. (Emt., 9) Prosessina tällaiset uudistukset ovat pitkiä. On tärkeää pyrkiä tavoittamaan keskustelun monikerroksisuus ja moniäänisyys, jotta erilaiset näkemykset kohtaavat. (Emt., 31.) Opettaja saattaa kohdata toiminnan kehittämisessä ristiriitaa erilaisten näkemyksien keskellä. Mielestäni on tärkeää kriittisesti tarkastella kenen lähtökohdista uudistuksia kulloinkin tehdään. Kumpi on ensisijainen palveltava yksilö vai yhteiskunta? Atjosen ym. (2008, 211) mukaan opettajalla on eettinen tehtävä olla oppilaan puolella, suojata lapsia esimerkiksi elinkeinoelämän odotuksilta, jotka eivät aina tähtää vilpittömästi oppilaan parhaaseen.

1.4 Arviointi oppimisen tukemisena

Vänttisen tutkimusaineistosta tiivistyi kolme oppilaiden arvioinnin ajattelumallia, jotka valottavat arvioinnin monitulkintaista luonnetta. Byrokraattisessa ajattelumallissa on tärkeää arvioinnin dokumentointi ja kirjaaminen. Oppilas määrittäyty kohteeksi, kun taas opettajan tehtävä on toimia arvioinnin toimeenpanijana ja päätöksentekijänä. (Vänttinen 2011, 96.) Välineellisessä arvioinnissa korostetaan arvioinnin välinelunnetta. Se on päämääräorientoitunutta, jossa totuudellisen tiedon hankkimiseksi korostuvat tavoitteet, arviointitieto, sen käyttötarkoitukset ja kohteet, sekä arviointivälineet ja -menetelmät. (Emt., 198). Kyseenalaistavassa arviointimallissa kyseenalaistetaan oletuksia ja pohditaan arvioinnin perusteita ja oikeutusta sinällään. Arvojen kautta voidaan myös problematisoida arviointia ja siihen liittyviä tavoitteita, organisoitua koululaitosta, koulun ja koululaitoksen tehtäviä, sekä arvioinnissa tuotetun tiedon luonnetta. Arvioinnin oikeutusta pohdittaessa vastakkain asettuvat koulutieto ja kasvatuksen perimmäinen tavoite ja tarkoitus. Sivistäminen nousee perimmäiseksi arvoksi, eikä sen mittaaminen ole mielekäästä. (Emt., 192.) Arvosanojen mittaamisen sijaan olennaista on oppiminen. Vänttisen mukaan moniarvoisessa yhteiskunnassa yksimielistä arvopohjaa kasvatusta koskeville päätöksille on vaikeaa löytää. Myös oikeudenmukaisuus ja yhdenmukaisuuden vaade ovat niin ikään ongelmallisia, koska niiden merkitys vaihtelee tarkastelukontekstin mukaan. (Emt., 193.) Vaikka Vänttisen tutkimuksessa kyseenalaistavan arviointimallin kannattajajoukko jää varsin marginaaliseksi, ajatusten

esittäminen on tärkeää. Arvosidonnaisuutensa vuoksi arviointitoimintaa tulee tarkastella kriittisesti.

Rauste-von Wright, Wright ja Soini määrittelevät kaksi perusasennetta, kulttuuria opettamiseen, jotka kytkeytyvät oppimiskäsityksiin. Hallintakeskeisessä kulttuurissa opettaja viitoittaa tien ja on vastuussa tilanteesta. Toisessa kulttuurissa pyritään luomaan sellainen oppimisympäristö, joka tarjoaa oppilaalle ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea. Kummatkin tavat lähestyä opetuksen ongelmia ovat mielekkäitä sen mukaan, minkä opettamisesta kulloinkin on kysymys. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 176.)

Hongisto jakaa opettamisen kulttuurit kahteen oppimiskäsitykseen. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan perinteinen arviointitoiminta perustuu opettajan asettamiin tavoitteisiin ja kriteereihin. Arviointi ei osoita heikkoja kohtia eikä kerro, missä oppilas onnistuu. Se ei myöskään motivoi, ellei oleteta hyvän numeron motivoivan. Arviointi on irrallinen suorite, johon oppilaalla ei ole mahdollisuus osallistua muuten kuin pohtimalla omaa toimintaansa. (Hongisto 2000, 87.) Konstruktivismiin yksinomaan suoritusta mittaava arviointi ei sovi. Se nojaa arvioinnissa laajempaan prosessiin ja monipuolisempaan kenttään. Oppiminen ymmärretään yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Tämän vuoksi myös arviointi ulottuu oppimistilanteen tarkasteluun ja sisältää myös yhteisöllisen arvioinnin elementtejä. (Emt., 89–90.)

Tynjälän (2002, 174) mukaan konstruktivistisessa oppimisympäristössä painotetaan oppimistehtävän ja arvioinnin autenttisuutta, mikä tarkoittaa sitä, että tietoja ja taitoja arvioidaan luonnollisissa, todellisen elämän tilanteissa. Virran mukaan autenttinen arviointi perustuu oppilaiden toimintaan ja tuotoksiin, joissa taidot pääsevät oikeuksiinsa. Arviointi on osa oppimisprosessia, joten se tapahtuu samaan aikaan oppimis- ja opetustilanteissa. Opiskelu ja arviointi liitetään toisiinsa sekä todellisen elämän tarpeisiin. (Virta 2002, 72.) Koulussa numeroarviointi määräytyy usein yksittäisen suorituksen perusteella, mikä ei anna kokonaiskuvaa osaamisesta. Nykyaikaisissa oppimiskäsityksissä prosessiarviointi on ymmärretty testaamista painottavaa arviointia tärkeämmäksi ja tehokkaammaksi oppimisen tukemisen tavaksi. Ihmeen mukaan perinteinen suoritusta mittaava arvostelu tarvitsee tuekseen motivoivaa prosessiarviointia. Myös hänen mukaansa arvioinnin tulee ulottua oppimistilanteen tarkasteluun ja sisältää yhteisöllisen arvioinnin elementtejä. (Ihme 2009, 92)

Kauppilan mukaan konstruktivismilla on monia muotoja, mutta oppimisen kannalta sosiaalinen konstruktivismi eli sosiokonstruktivisuus lienee merkittävin. Sosiokonstruktivinen perspektiivi korostaa oppimista mielekkäänä toimintana, oppilaan rakentaessa tietoa itse sosiaalisissa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa. Sosiokonstruktivismi antaa opettajalle mahdollisuuden edistää opiskelijan mielekästä oppimista ja auttaa sisäisen motivaation kehittämisessä. (Kauppila 2007, 47–48.)

Mikäli arviointi kuitenkin mielletään pääasiassa opettajan toimesta tapahtuvaksi toiminnaksi, on tärkeää kiinnittää huomiota toimintaa ohjaaviin käsityksiin. Virran mukaan oppimisen arvioinnissa on kyse myös arvioitsijan henkilökohtaisesta näkemyksestä tai mielipiteestä, joka on sidoksissa yleiseen käsitykseen alan tai aineen hyvästä osaamisesta. Oppimisen arviointi onkin pohjimmiltaan kytköksissä arvoihin, tiedon- ja ihmiskäsityksiin. (Virta 1999, 3.) Arvioinnilla on myös yhteiskunnallista ja sosiaalista painoarvoa. Se on yksilön sosiaalistamista, mutta sillä kontrolloidaan yksilön valintojen lisäksi myös koulutusjärjestelmän toimintaa ja tuloksia. (Virta 2002, 68.) Vaikka arvioinnissa korostetaan yhä enemmän itsearviointia ja arviointikeskusteluja, oppilasarvioinnin keskeinen toimeenpanija on edelleen opettaja. Hänen tehtävänsä on opetussuunnitelman puitteissa huolehtia oppilaan opiskelun tukemisesta, arvioinnin antamisesta sekä myös ohjaamisesta itsearviointiin. Viime kädessä arviointia säätelee kuitenkin Opetushallitus, jonka määrittämät lait ja asetukset muun muassa todistukseen merkittävistä tiedoista sekä opetuksen keskeisistä sisällöistä toimivat ohjenuorana myös opettajan arviointityössä.

Ihmeen mukaan oppilaan itsearviointikyvyn kehittäminen tulisi olla keskeinen osa koulun arviointijärjestelmää. (Ihme 2007, 91) Perusopetuslaki korostaa oppijan itsearviointitaitojen kehittämistä. Holopaisen ym. mukaan oman arvioinnin kautta oppilaalle kehittyy realistinen käsitys itsestä ihmisenä ja oppijana sekä samalla arviointi sitouttaa oppilasta pyrkimään tavoitteisiin. Itsearviointi vaikuttaa myös oppilaan itsetunnon ja minäkuvan vahvistumiseen, minkä tukeminen niin ikään on linjattu opetussuunnitelman perusteisiin. Oppilas tarvitsee kuitenkin itsearviointitaitojen oppimiseen ohjausta. (Ks. Holopainen ym. 2002, 93.) Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2004, 237) mukaan yksilö oppii säätelemään omaa ajatteluprosessiaan sosiaalisen vuorovaikutuksen pohjalta. Opettajan kanssa käytävillä ohjauskeskustelujen avulla

oppilas saa kosketuksen toisen ihmisen näkökulmaan ja tietojenkäsittelytapaan, jonka seurauksena hän tiedostaa omia prosessejaan. Holopaisen ym. mukaan arviointitilanteet yhteistoiminnallisia ja vuorovaikutteisia tilanteita, jotka pohjautuvat yhdessä asetettuihin tavoitteisiin. Myös vanhempien ottaminen mukaan kehityskeskusteluihin on merkittävä osa oppijan omatoimisuuden ja itsetunnon tukemista. (Holopainen ym. 2002 93–94.)

Hongiston mukaan yhteistyö oppilaan, opettajan ja koulun välillä tulee olla jatkuvaa, välitöntä ja kaikki osapuolet huomioonottavaa. Pelkät todistukset ja tiedotteet eivät anna riittävästi välineitä oppilaan itsearvioinnin kehittämiseen ja tukemiseen. Keskustelujen tarkoitus on auttaa oppilasta opinnoissaan eteenpäin nykytilan arvioinnin pohjalta, jonka vuoksi ne eivät ole pelkästään arviointikeskusteluja. Oppilasta ohjataan ottamaan vastuuta opiskelustaan. (Hongisto 2000, 92–93.)

Tunteillakin on merkitystä arviointitilanteessa. Ihmeen mukaan tunteiden merkitys oppimisessa on aina tiedetty, mutta vasta viime vuosina ne ovat nousseet kiinnostuksen kohteiksi. Oppiminen riippuu tunteista ja asenteista, ja tunteilla on merkitystä myös minäkäsityksen kehittymisessä ja aina arviointitilanteissa. (Ihme 2009, 25.) Koska oppilas konkretisoi opiskelunsa tavoitteet ja rakentaa minäkuvaansa suurelta osin arvioinnin kautta, on tunteiden huomioon ottaminen arvioinnissakin tärkeää. Jotta arviointi tukisi oppilaan kehitystä tuntevaksi ja hyväksyväksi ihmiseksi, sen tulee olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista (Emt., 91).

Arviointimenetelmänä numeroarviointia verrataan usein sanalliseen arviointiin. Mäensivun tutkimuksen mukaan sanalliset arvioinnit muistuttavat opetussuunnitelmaan ja perinteiseen psykometriseen mittaamiseen perustuvia arviointeja, vaikkakin niissä on merkkejä pyrkimyksistä arvioinnin laajentamisesta ohjaavaan suuntaan. Hänen tutkimuksessaan hyvien oppilaiden sanalliset arvioinnit olivat harmonisempia ja kokonaisvaltaisempia kuin ongelmallisten oppilaiden. Ongelmaoppilaat saivat kriittisiä kuri- ja puuteorientoituneita arvioita, sekä pirstaleisia opiskeluohjeita positiivisten ja negatiivisten viestin yhdistelminä. (Mäensivu 1999, 159.) Sanallinen arviointi painottui opiskelutulosten arviointiin, mutta merkkejä näkyi myös tavoite arvioinnista (Emt., 162).

Merkille pantavaa on, että Mäensivun tutkimuksessa sanalliset arvioinnit heijastavat behavioristista oppimiskäsitystä tulosten mittaamisena, konstruktivistista oppimiskäsitystä oppilaan aktiivisuuteen ja skeemoihin vaikuttamisena ja sosiokonstruktivistista näkemystä yhteisöllisen oppimisen korostamisena. Näin sanallinen arviointi kyllä kiinnittyi opetussuunnitelman tavoitteisiin, mutta ei suoranaisesti huomioi oppilaan yksilöllisiä tavoitteita. Mäensivun mukaan sanallisten todistusten kehittämisen mahdollisuudet ovat kuitenkin oppimistulosten ja oppimisen strategioiden numeroarviointia tarkemmassa kuvaamisessa ja arvioimisessa sekä oppilaan yksilöllisessä ohjaamisessa arvioinnin pohjalta. (Mäensivu 1999, 163–164.) On ilmeistä, että mikään arviointimenetelmä ei ole itseoikeutettu, vaan tärkeää on etukäteen pohtia, mihin arvioinnilla pyritään, ja jälkikäteen arvioida onnistuttiinko pyrkimyksissä.

Tutkivassa oppimisessa arvioinnin ja pedagogisten käytäntöjen välillä on läheinen yhteys. Hakkaraisen ym. mukaan arvioitavat asiat ja arviointitavat vaikuttavat suuresti siihen, mitä ja miten opiskellaan ja opetetaan. Heidän mukaansa koulun kokeiden tulisi olla ymmärrystaitoja edistäviä sen sijaan, että ne mittaisivat irrallisten asiatiетоjen osaamista. Silti kouluissa syntyy helposti piilo-opetussuunnitelmia, jotka korostavat asiatiетоjen oppimisen merkitystä. Tämän seurauksena saattaa oppilaiden vertailu toisiinsa lisääntyä ja kilpailu oppilaiden kesken kasvaa, mikä puolestaan vaikeuttaa yhteistä tiedon rakentamista. (Hakkarainen ym. 2005, 250.) Arvioinnin nostaminen osaksi arviointiprosessia ja oppilaiden osallistaminen arviointitoimintaan tekee arvioinnista oikeudenmukaisempaa ja läpinäkyvämpää.

1.5 Arviointi opettajan toimintana

Koska arvioinnin nähdään olevan keskeinen osa pedagogista vuorovaikutusta, siinä on kyse yksilön kasvua ja oppimista ohjaavasta toiminnasta. Patrikaisen mukaan opettajan pedagoginen ajattelu on keskeinen elementti vuorovaikutteisessa opetus-oppimisprosessissa. Myös se, miten opettaja on sisäistänyt opetussuunnitelma-ajattelun, ohjaa hänen toimintaansa. Muuttuvassa yhteiskunnassa on tärkeää muutosten suunnan ja nopeuden ennakointi sekä eettinen tietoisuus. (Patrikainen 1999, 7-8.) Jokaisen opettajan keinot opettaa ja ohjata riippuvat yksilöllisestä kokemushistoriasta. Jotta

kykenisi kehittämään ajattelunsa mukaista pedagogiikkaa, tulisi olla tietoa ja näkemystä oppimisteorioista (Emt., 60). Määrittelemällä ja tiedostamalla ihmis-, opetus- ja oppimisnäkemysensä on opettajan mahdollista luoda opetukselleen tavoitteita, reflektoida toimintaansa, ja luoda asetettuihin tavoitteisiin johtava oma pedagoginen käytäntönsä. (Emt., 62). Eri näkemysten soveltaminen riippuu myös opettajan tavasta hahmottaa tehtävänsä sekä hänen tiedoistaan, taidoistaan ja luovasta joustavuudestaan. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 177.)

Atjosen mukaan ihmiskäsityksellä tarkoitetaan yksilön tai yhteisön näkemystä siitä, millainen olemus tai asema ihmisellä on suhteessa ympäristöön. Ihmiskäsitys rakentuu ihmiskuvan pohjalle. Se on osa yksilön maailmankuvaa. Tieteellisten tosiasioiden lisäksi se pitää sisällään ideologisuutta. Arvojen uskomusten, vakaumusten ja aatteellisuuden avulla määrittelemme sitä mikä on arvo, päämäärä ja merkitys. (Atjonen 2007, 69.) Ihmiskäsityksellä on siten suora yhteys arviointitoimintaan. Arvioinnissa opettaja tekee valintoja ihmiskäsityksensä pohjalta joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Arvioijalta vaaditaan itseymmärrystä siitä, mitä hän on tekemässä analysoidessaan jotain kohdetta, ja siitä, miten hän ymmärtää kohteen (Emt., 19).

Myös Virta nimeää opettajan toiminnan taustalla vaikuttaviin tekijöihin perususkomukset oikeasta tiedosta, hyvästä oppimisesta ja oppilaasta sekä oman roolin tuntemisen. Hänen mukaansa arviointitoiminta on harvoin täysin neutraalia ja objektiivista, koska arvioitsija tarkastelee oppilasta ja tämän suoritusta oman viitekehyksen ja ajatusmaailmansa kautta. (Virta 2002, 82.) Tämän perusteella oppilasarviointilla voidaan ymmärtää olevan myös eettisiä ulottuvuuksia.

Mäensivun mukaan arvioinnissa ei enää riitä omaksutun tietomäärän mittaaminen tai oppilaan lahjakkuuden arvioiminen, eikä arviointi myöskään ole enää opettajan yksinoikeus (Mäensivu 1999, 13). Mäensivu rakentaa tutkimuksessaan sanallisen oppilaan arvioinnin kehyksen, missä opettajan rooli arvioijana on toisaalta koulun ulkopuolelta tulevien vaatimusten ja toisaalta oppilaan tarpeiden tulkkina. Tämä tarkoittaa, että oppimisen tukemisessa ja arvioinnissa tuetaan oppilaan minäkuvan rakentumista ja samaan aikaan oppilas nähdään osana yhteisöä ja kulttuuria, tulevaisuuden kansalaisena. Arviointi nähdään yhteisön palautteena oppilaalle, eli identiteettiä nähdään rakentuvan myös situationaalisesti ja sosiaalisesti. (Ks. Emt., 166.)

Mäensivun mukaan opettajan rooli vaihtelee objektiivisen tulkinnan, opiskeluprosessia edistävän ohjaajan ja oppilaskeskeistä oppimista tukevan valmentajan välillä. Arviointitilanne on siis interaktiivinen. Mäensivun mukaan malli toteutuessaan vahvistaa oppilaan metakognitiota, valtaa arviointitapahtumassa, ja laajentaa oppilaan käsitystä itsestään oppijana. (Ks. Emt. 167–168.)

Tavoitetietoinen opettaja tarkastelee omia kasvatustyöhön liittämäänsä käsityksiä, opetussuunnitelman arvoja, ja tavoitteita sekä laajemmin kasvuvirikkeiden merkitystä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Taitava opettaja hallitsee monia opetusmenetelmiä ja käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti. (Atjonen & ym. 2008, 40.) Opettajan tulee huomioida oppilaiden kiinnostuksen kohteet, koska asiat, joista oppilaille on kokemuksia, toimivat hedelmällisinä lähtökohtina oppimiselle. Oppilaiden uskomusten tunnistaminen, esimerkiksi omasta pätevyydestä, toimintavoista sekä odotuksista, on haaste opettajalle, koska niillä on yhteys opinnoissa suoriutumiseen. Erityisen haasteellista oppimisen tukeminen on silloin, kun kotikasvatus ja -olot vaikuttavat negatiivisten käsitysten taustalla. (Emt., 42–43.)

Raudasojan tutkimuksessa (2005) opettajuus määritellään niin ikään sosiaalisesti toiminnaksi, joka kietoutuu vallitseviin arvoihin ja merkityksiin. Opettajaksi kasvaminen on jatkuvaa persoonallisen, kollektiivisen ja ammatillisen identiteetin prosessointia ja itsereflektiota. Opettaja on pakotettu pohtimaan omaa professioitaan uudelleen oman työnsä kehittämisen sekä siihen liittyvien arvojen käytänteiden näkökulmista. Tähän pakottaa muutos pedagogis-didaktisesta oppilas-opettajasuhteista osaksi yhteiskunnallisia, koulun hallintoon ja rakenteeseen kohdistuvia muutoksia. Merkittävä muutos liittyy arvioinnin laajentumiseen perinteisestä oppilasarviointista koulun toiminnan ja kunnan tarjoaminen koulutuspalveluiden tuloksellisuuden arviointiin. (Raudasoja, 75.) Itse opettajana ja arvioinnin tutkijana näen opettajuuden Raudasojan lailla oman ammatillisen identiteetin jatkuvana pohdintana ja itsereflektiona, mutta ensisijaisesti miellän opettajuuden edelleen määrittävän suhteessa opetustehtävään. Myös Raudasojan tutkimuksessa opettajien puheissa arviointi keskittyi lähinnä oppilaan, opettajan ja koulun tasoille. (Emt., 166.) Kyse on ruohonjuuritason toiminnasta, jonka ensisijaisuutta tulisi koulun toiminnan, kunnan kuin valtionkin tasolla arvostaa.

1.6 Eettiset näkökulmat

Raivolan mukaan arviointitoimintaan liittyy arvo- ja hyötypäämäärä, joten se sisältää olennaisesti ilmiöiden arvottamista ja arvopäätelmien tekemistä (Raivola 2000, 65). Ihmistä ja hänen suoritustaan arvioitaessa, evaluaatio saa myös moraalisen aspektin (Emt., 68). Arvot heijastuvat kaikissa ihmisen toiminnoissa ja valinnoissa, joten oppilasarviointi on arvosidonnaista. Toiminnan arvoperusta koostuu yksilön teoreettisista tiedoista, omista kokemuksista ja omaksutusta kulttuuriperimästä (Räisänen & Frisk 1996, 12). Tämän vuoksi palautteen antajan on tärkeää aika ajoin pysähtyä miettimään, mikä on arvioinnin tarkoitus ja päämäärä, miksi ja ketä varten sitä tehdään. Oppilasarvioinnin keskeisenä tehtävänä on tukea oppilaan oppimista ja kehitystä. Tämä saattaa unohtua, koska arviointia säätelevät muutkin asiat kuin oppilaan tarpeet.

Päivi Atjosen mukaan arvioinnin etiikassa on kysymys enemmän vastuusta kuin oikeassa olemisesta. Arviointitilanteessa oppilasta ei tulisi kohdella välineenä johonkin, vaan häntä tulisi kohdella päämääränä sinänsä. Oppilasarvioinnissa opettajalla on valtaa. (Spåre 2008, 18 -19.) Tehdessään oppilasta koskevia ratkaisuja opettaja joutuu rajoittamaan oppilaan omaa valinnanvapautta. Eettistä pohdintaa on käytävä myös sen vuoksi, että arviointi vaikuttaa oppilaan itsetunnon kehittymiseen. Arvioinnissa tulisi olla perimmältään kyse oppilaan huolenpidosta, auttamisesta itsensä toteuttamiseen ja itseohjautuvuuteen. Atjonen puhuu myös kehittävän arvioinnin puolesta, millä hän tarkoittaa kokonaisvaltaista ja monipuolista arviointia, jotta erilaiset oppijat pystyvät tuomaan esiin yksilöllisen tietotaitonsa. Arviointi ei kuulu vain pääteopiskelijoille, vaan sitä tulee tehdä pitkin matkaa. Parhaimmillaan se on yhdessä kulkemista arvioitavan parhaaksi. Palaute ohjaa tulevaan, evästää eteenpäin. (Emt., 20.)

Atjonen nimeää arvioinnin eettisiksi periaatteiksi arvioitavan autonomian, eli itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, kehityksen tukemisen, vahingon välttämisen, oikeudenmukaisuuden toteutumisen sekä uskollisuuden noudattamisen. Itsearviointiin tulisi siis olla tärkeä osa myös ulkoista arviointia. Palautteen tulisi olla oppimisen kannalta tärkeää. Sen tulisi olla läpinäkyvää, jotta tarkoitus ja käyttöyhteys olisivat tiedossa. Oppilaalla täytyy olla myös mahdollisuus luottaa, että opettaja pitää hänen

puoliaan. (Spåre 2008, 20.) Opettajan velvollisuus on antaa kasvatuksellisesti informatiivista palautetta, olla tarkka ja oikeudenmukainen, välttää vinoumia, laatia johdonmukaiset kriteerit, sekä pyrkiä johdonmukaisuuteen arvioinnissa. (Virta 2002, 83).

Arvioinnissa heijastuu myös yleisemmällä tasolla määriteltyjä arvoja. Kokeiden sisältö ja tehtävien asettelu heijastavat koululaitoksen käsityksiä arvioinnin merkityksestä esimerkiksi siinä, mihin arviointi kohdistuu ja mille se perustuu sekä mikä on arvioitsijan asema suhteessa arvioinnin kohteeseen. (Virta 2002, 83.) Arvioinnin tulisi olla yhteiskunnallisesti hyödyllistä. Ongelmallista on kuitenkin, kenen yhteiskuntakuva ratkaisee, mitä tulee osata tai mitä edellytetään. Ammattikunnan keskuudessa on tärkeää käydä keskustelua siitä, mikä on arviointitehtävässä olennaista kasvatuksellisesti, taidollisesti ja sisällöllisesti. Eettisesti tärkeää on miettiä myös onko arviointi ajan tasalla; vaaditaanko, opetetaanko ja arvioidaanko oikeita asioita. (Emt., 83.)

2 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimusongelma

Tutkimustehtäväni oli selvittää luokanopettajien kokemuksia numeroarvioinnista. Minua kiinnostivat aiheeseen liittyvät näkökulmat niin puolesta kuin vastaankin, sekä se millä tavalla opettajat ovat tietoisia numeroarvioinnin hyödyistä ja haitoista. Olin niin ikään kiinnostunut muista opettajien esille nostamista asioista aiheeseen liittyen. Tutkimuksen taustalla ovat käsitykset oppimisesta, opettamisesta ja arvioinnista, oppilastason arviointia koskevat lait ja asetukset sekä opetus- ja kehittämissuunnitelmat.

Tutkimusongelmani kuuluu seuraavasti:

1. Millaisia kielteisiä ja myönteisiä kokemuksia opettajilla on numeroarviointitoiminnasta?

2.2 Tutkimusmenetelmä

Suunnitellessaan tutkimusta tutkijan täytyy määritellä tarkkaan millaista tietoa tutkimuksellaan tavoittelee, jotta tutkimuksen metodiset valinnat tehdään oikein. Tutkimusmetodeilla on siten tiivis yhteys tutkimusongelmaan. Alun perin suunnittelin hankkivani aineiston haastattelemalla, mutta kun tutkimusongelmani kulminoitui arvioinnin myönteisiin ja kielteisiin kokemuksiin, valitsin tutkimusmenetelmäksi eläytymismenetelmän. Eskolan ja Suorannan mukaan eläytymismenetelmässä vastaajille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka pohjalta he kirjoittavat pienen kertomuksen. Keskeistä on kertomusten variointi, jotta analysoitaessa voidaan keskittyä vastauksissa esiintyviin muutoksiin. (Eskola & Suoranta 2001, 110–111.) Tutkimusongelman pohjalta muodostin kaksi erilaista kehyskertomusta, numeroarviointitilannetta, joihin tutkimukseen osallistuvat opettajat

eläytyivät eritellen kokemuksiaan ja mahdollisia toiminnan taustalla vaikuttavia seikkoja. (Liitteet 1 ja 2) Noin puolet vastaajista käsitteli pääasiassa numeroarvioinnin synnyttämiä positiivisia kokemuksia, kun taas toisen puolikkaan tehtävä oli käsitellä numeroarviointiin liittyviä negatiivisia kokemuksia. Testasin kaavakkeet muotoilemisen jälkeen muutamalla luokanopettajalla ja vakuutuin menetelmän käyttökelpoisuudesta. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen.

Kiviniemen mukaan laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimustehtävää ja aineiston keruuta koskevat ratkaisut voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkimusongelma ei välttämättä ole täsmällisesti ilmaistavissa tutkimuksen alussa, vaan se täsmentyy koko tutkimuksen ajan. (Kiviniemi 2007, 70–71.) Tässä tutkimuksessa tutkimusongelma oli jo alusta alkaen niin selkeä, ettei sitä ole tarvinnut tutkimuksen kuluessa juuri täsmentää tai muokata. Tutkimukseen ryhtymistä on helpottanut aiempi graduni saman aihepiirin sisältä. Sen sijaan aineiston rajaamisessa oli kovasti tehtävää. Huomioni kohdistui moniin kohteisiin, aineisto oli hajanainen ja johtavien ideoiden löytäminen oli joltain osin vaikeaa. Kiviniemen mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston rajaaminen on kuitenkin välttämätöntä. Kaikkea keräämäänsä aineistoa ei ole tarkoituksenmukaista sisältää tutkimusraporttiin. (Emt., 73.) Tämä huomio tarkensi toimintaani, ja rohkaisi selkeyttämään omaa tarkasteluperspektiiviäni.

Tutkimukseni näkökulma on fenomenologinen. Kvalen (1996, 53) mukaan fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita tekemään tapoja näkyviksi. Tutkimuksessani numeroarviointi on ilmiö, jota tarkastellaan arviointia tekevien luokanopettajien kokemusten kautta. Fenomenologisen lähestymistavan avulla numeroarviointi nostetaan tarkastelun alle. Syrjäläisen, Eronen ja Värriin mukaan fenomenologian kiinnostuksen kohteena ovat tietoisuuden rakenteet havaintokokemuksena. Ilmiön olemusta ei voida saavuttaa sellaisenaan, vaan ilmiötä tarkastellaan ilmiönä itsenään tutkijan intuition kautta. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 62.) Esimerkiksi opettajan opettajuus on suhde oppilaisiin ja kouluinstituution eri osapuoliin, joita tutkimalla päästään käsiksi opettajuuden kulloiseenkin luonteeseen. Ihmistä ymmärretään kysymällä millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Kokemus siis muotoutuu merkitysten mukaan. (Laine 2007, 29.) Tutkimuksessa opettajien kokemuksista muodostetaan merkitysanalyysi, jota tutkitaan ja tulkitaan. Eri yksilöiden kokemukset paljastavat myös jotain yleistä, koska

olemme osa yhteisöä, jolla on yhteisiä merkityksiä. Kukaan ei kuitenkaan toimi ja ajattele täysin jonkin säännön tai tyypillisyyden mukaan. Opettajat, oppilaat ja opetustilanteet ovat aina erilaisia, joten tämäkään tutkimus ei ole yleistettävissä kaikkiin opettajiin. (Ks. Emt., 30.)

Tutkimukseni on luonteeltaan empiirinen. Tuomen ja Sarajärven (2002, 20) mukaan empiirisessä aineistossa korostuvat aineiston keräämis- ja analyysimetodit. Kuitenkin myös teorian tietoa tarvitaan tutkimuksen eri vaiheissa. Teoria-käsitteellä voidaan tarkoittaa tutkimuksen viitekehystä, joka muodostuu käsitteistä ja niiden merkityssuhteista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 17–19.) Teoriaa tarvitaan myös tutkimuksen etiikan ja luotettavuuden hahmottamiseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 18). Laineen mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä tutkimusta ohjaamaan kohdetta määritteleviä teoreettisia malleja, koska ne nähdään esteenä alkuperäisen kokemuksen maailman tutkimiselle. Kuitenkin tutkija joutuu hyväksymään tutkimukselleen joitakin teoreettisia lähtökohtia, jotka koskevat tutkimuskohdetta. (Laine 2007, 35.) Tutustuin teorian tiedon avulla arvioinnin taustalla vaikuttaviin tekijöihin, joita hyödynsin analyysissä tulkintoja tehdessäni.

2.3 Tutkimusjoukko ja aineiston hankinta

Hankin aineistoni lähettämällä eläytymismenetelmäkaavakkeet 38:lle, työssään numeroarviointia tekeväälle luokanopettajalle ympäri Suomea. He valikoituvat osittain lumipallo-otannalla, osittain tuttavuussuhteiden myötä. Suuri osa oli luvannut osallistua tutkimukseeni jo ennen kaavakkeiden lähettämistä. Siitä huolimatta osallistumisprosentti jäi alkuperäiseen postitukseen nähden pieneksi. Sain täytettynä takaisin 18 kaavaketta, joista puolet käsitteli myönteisiä (ope1-ope8) ja puolet kielteisiä (ope9-ope18) käsityksiä. Kaavakkeiden mukana lähetin ohjeet vastaamiseen sekä selvitin myös tutkimukseen osallistuvien oikeuksia ja tutkimuksen tekoon liittyviä salassapitoseikkoja. Mainitsin myös sen, että koehenkilöillä on mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tahansa. Aineiston hankinta sijoittui touko-kesäkuuhun lukuvuoden loppuun ja kesäloman aloitusvaiheeseen, mikä lienee yksi syy alhaiseen osallistumisprosenttiin. Toisaalta ajankohdasta johtuen tutkimukseen

osallistuneilla on ollut aihepiiri joko työssään samaan aikaan käsillä tai tuoreessa muistissaan, mikä on saattanut tehdä osalle vastaamisesta merkityksellisemmän.

2.4 Aineiston analysointi

Eskolan mukaan eläytymismenetelmää voidaan analysoida niin kuin mitä tahansa laadullista aineistoa. Analyysissä tulee pyrkiä kehyskertomusten vertailuun, selvittää mikä vastauksissa muuttuu. (Eskola 2010, 85.) Päädyin tutkimusaineiston analysoinnissa sisällönanalyysiin, joka Tuomen ja Sarajärven (2002, 86) mukaan sopii eläytymismenetelmän analyysiin. Sisällönanalyysiä voi tehdä aineistolähtöisen analyysin ohella sekä teoriasidonnaisesti, että teorialähtöisesti. (Ks. Emt., 93–121.) Analyysimuoto riippuu teorian ohjaavuudesta aineiston hankinnassa, analyysissä ja raportoinnissa (Ks. Eskola 2007, 162). Tutkimukseni on lähinnä teoriaohjaava. Aineiston analyysissä tarkastelen teorian käsitteitä aineistosta nousevien kategorioiden mukaan. Laadin eläytymismenetelmäkaavakkeet siltä pohjalta, että saisin vastauksia oppimisen arvioinnin kentällä kohtaamiini ristiriitoihin, jotka koskevat numeroarviointia. Nykyaikaiset käsitykset oppimisesta, opettamisesta ja arvioinnista toimivat tutkimukseni apuvälineinä ja ohjasivat tulosten analyysiä.

Aineistoni oli valmiina tietokoneella sähköpostilla palautettuina liuskoina. Kokonaiskuvan saamiseksi luin tutkimusaineistoni ensin kertaalleen läpi. Toisella lukemiskerralla alleviivasin kaikki selkeät ajatukset, joita vastaajat numeroarviointiin liittyen esittivät. Referoin alleviivatut asiat ranskalaisin viivoin omaan tiedostoon, jonka jälkeen kokosin samoja asioita käsitellyt ajatukset yhteen. Analysoin kaavakkeet ensin erikseen. Muodostin omat synteetit sekä myönteisistä, että kielteisistä vastauksista. Tämän jälkeen lähdin pohtimaan aiheille varsinaisia merkitysluokkia. Hyödynsin analyysitapoina myös teemoittelua ja yhteyksien tarkastelua eri vastausten välillä. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 169–179.)

Alasuutarin mukaan laadullisen tutkimuksen aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Johtolangoiksi eivät kelpaa tilastolliset todennäköisyydet, vaan havainnot pelkistetään ”raakahavainnoiksi”, jotka puolestaan pelkistetään yhdistämällä havaintoja joukoiksi.

Lähtöajatuksena on, että aineistoissa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa erilaisuudet ja poikkeavat tapaukset suhteutetaan kokonaisuuteen, joka on varsinaisena tutkimuskohteena. (Alasuutari 2011, 38–43.) Kokosin lopuksi samaa aihepiiriä olevat kokemukset sekä myönteisistä että kielteisistä vastauksista samojen otsikoiden alle, jonka jälkeen sidoin teemat yhteen kuvailevaksi lausunnoksi. Liitin sitaatteja haastateltavien vastauksista havainnollistamaan ja monipuolistamaan tulosten raportointia. Aineisto muotoutui kategorioihinsa monivaiheisen suunnittelun tuloksena. Otsikot muodostin kategorioiden pohjalta helpottaakseni tutkimuksen luettavuutta. Systemaattisen tulkintaosuuden suoritin käyden kategoriat vaihe vaiheelta läpi peilaten ajatuksia aiempiin tutkimuksiin ja teorian tietoon. Lopullinen synteesi on niin ikään vaiheittaisen, pitkän prosessin tulos.

3 NUMEROARVIOINTIKOKEMUKSET

Numeroarvioinnin tutkiminen eläytymismenetelmällä poiki vaihtelevia tekstejä. Osa opettajista syventyi asiaan tarkemmin, osa osallistui tutkimukseen parilla lauseella tai muutamalla ranskalaisella viivalla. Mahdollinen syy niukkiin vastauksiin voi olla hankalaksi koettu tutkimusmenetelmä tai aineiston keruun huono ajankohta kevätlukukauden päättyessä. Osa ei ehkä kokenut osallistumistaan tärkeänä. Sekä myönteisiin että kielteisiin kaavakkeisiin vastanneista opettajista löytyi niitä, joille numeroarviointiaihe ei synnyttänyt suuria ristiriitoja tai erityisiä tunteita. Suurin osa vastaajista pohti aihetta kuitenkin yhden, kahden sivun verran. Merkille pantavinta lienee se, että negatiivisesti arvioinnin herättämiä asioita käsitelleet tuottivat kaiken kaikkiaan huomattavasti enemmän tekstiä kuin positiivisesti numeroarviointia tarkastelleet. Koehenkilöt lähestyivät aihetta kuitenkin hyvin yksilöllisesti. Toiset olivat valmiiksi ikään kuin sisällä yhteiskunnan arviointikoneistossa toteuttamassa arviointia sitä sen kummemmin kyseenalaistamatta, toiset tarkastelivat omaa toimintaansa arviointimenetelmiä, opetusjärjestelmiä hyvinkin kriittisesti ja itsereflektoiden.

3.1 Numeroarvioinnin jälkitunnelmat

Sekä myönteisiin että kielteisiin numeroarviointitilanteisiin eläytyneet kokivat helpotuksen tunteita arvosanojen antamisen jälkeen. Numeroarviointi koettiin ponnistuksia vaativaksi työksi lukukauden päätteeksi. Numeroarvioinnin sanottiin olevan aikaa vievää, haastavaa ja raskasta työtä.

Kielteisenä asiana moni opettaja viittasi numeroarvioinnin tuovan paineita opettajan työhön. *”Nyt kun joudun antamaan 6. luokan päättöarviointia, paineet tuntuvat kasvavan kohtuuttomiksi.”* Ope12 Paineet eivät välttämättä hellitä heti työn suoritettuaan. *”Todistuksen antamisen jälkeen mielessä saattaa pyöriä muutamien oppilaiden numerot: ovatko ne liian hyviä tai huonoja, ts. liian ankarasti annettuja.”*

Ope10 Suorittamansa arvioinnin ankaruutta ja tiukkuutta viittasi pohtivansa useampi opettaja, mutta vain yksi opettaja sanoi olevansa ankara antaessaan numeroita. Hänen mukaansa alempi arvosana kannustaa oppilasta tekemään jatkossa kovemmin töitä.

Númeroarvioinnin myönteisiä puolia pohtineilla númeroarviointi herätti mukavia ja myönteisiä tunteita muun muassa sen vuoksi, että oppilaat menestyivät. Hyviä numeroita annettiin mielellään. Suuri osa opettajista mainitsi pyrkivänsä ajattelemaan myönteisesti arvioidessaan. *”Joutuessani pohtimaan kahden numeron välillä, annoin lähes poikkeuksetta paremman numeron.” Ope6* Eräs opettaja mainitsi päättöarvioinnin myönteisenä puolena sen, että arvioidessaan hän käy samalla läpi vielä mennyttä lukuvuotta ja yhteisiä muistoja.

Kaksi negatiivisesti arviointia tarkastellutta opettajaa mainitsi númeroarvioinnin ikävyyden liittyvän ensikertalaisten arviointiin. *”Varsinkin 5. luokan syysarvostelu on tuskallinen, kun pitää ensi kerran vääntää oppilaantuntemuksensa numeromuotoon.” Ope16* Kahdella negatiivisesti arviointia tarkastelleella opettajalla númeroarviointi herätti selkeästi negatiivisia tunteita. *”Ihan tyhmä asetelma, että minä opettajana tässä päätän, minkä numeron annan jollekin. Just sillain, että oonko nyt suopea ja heltiääkö multa parempi numero, vai oonko ilkeä ja annan huonomman. Äh.” Ope17*

Númeroilla arviointi vaikuttaa problemaattiselta niin nuorten kuin vanhempienkin opettajien kokemana. Eräs opettaja viittasi kokemuksella olevan vaikutusta arviointiin. *”Itsekriittisyys arvosanojen antajana kyllä vähenee kokemuksen myötä, mutta ikinä se ei kokonaan häviä.” Ope13* Kaksi muutakaan vankan työkokemuksen omaavaa opettajaa eivät kokeneet arvioinnin helpottuvan kokemuksen myötä. *”Näillä ajatuksilla kesäloman aloittaminen ei ole helppoa, vaikka minulla on ikää 56 ja olen tehnyt opetustyötä kohta 30 vuotta.” Ope12* Suurelle osalle opettajista loma toi kuitenkin helpotuksen tunteen mukanaan.

3.2 Numeroarviointimenettelyt

Hyvän numeron taustalta voidaan löytää monenlaisia opinnoissa menestymiseen vaikuttavia asioita. Myönteisesti arviointia tarkastelleet opettajat mainitsivat oppilasryhmittelyjen ja opetusmenetelmien vaikuttavan myönteisesti oppilaiden opinnoissa menestymiseen. Numeroiden määräytymiseen nähtiin siten vaikuttavan muutkin kuin yksilökeskeiset seikat. Luokan yhteishengellä ja oppilasilmapiirillä sanottiin olevan vaikutusta arvioinnissa menestymiseen. *”Luokkahenkemme luokassa on parantunut ja se vaikuttaa motivaation kautta myös oppilaiden opiskeluinnoikkuteen.” Ope6* Eräs opettaja mainitsi oppimisympäristön muutoksen, oppilaan siirtämisen pienryhmään, saaneen ihmeitä aikaan. Myös vanhempien tuki jonkun oppilaan kohdalla oli osoittautunut merkittäväksi numeroiden kannalta.

Eräs arviointiin liittyvä epäkohta liittyy siihen, etteivät arviointikriteerit aina ole selviä oppilaille, jotta niistä saatava tieto tukisi opiskelua. Tässä tutkimuksessa vain yksi opettaja viittasi velvollisuuteen saattaa arvioinnin perusteet oppilaiden tietoon. Hänen mielestään opettajan tehtävä on laittaa kriteerit arvioinnille, ja niistä on hyvä keskustella oppilaidenkin kanssa. Hänen oppilaillaan oli tällaisen toiminnan myötä jo aika realistinen kuva osaamisestaan, eivätkä numerot siten tulleet niin suurena yllätyksenä. *”Oikeastaan he tietävät jo aika tarkasti, mitä numeroita todistukseen on tulossa, koska he ovat saaneet pitkin vuotta numeerista palautetta osaamisestaan.” Ope18* Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että numeroarviointi toteutuu lähes yksinomaan opettajan tehtävänä. Numeroarvioinnin oppilaita osallistavaan toimintaan ei juuri viitattu. Eräs opettaja mainitsi kuitenkin huomanneensa oppilaan motivoituneen opiskelemaan, kun oppiaines nivottiin oppilaan elämän kannalta konkreettisempiin asioihin.

Kaksi negatiivisesti arviointia tarkastellutta opettajaa valitteli arviointisysteemin huonoutta. Toisella näkemys liittyi ajanpuutteeseen antaa sanallista arviointia ja järjestää kehityskeskusteluita, joita hän kaipasi numeroarvioinnin tilalle. Toinen valitteli numeroiden perusteltavuutta. *”Numeroiden antamisessa on kyse koko lukuvuoden työstä. Kokeita joudun pitämään, jotta voin perustellusti antaa tietyn numeron. Tämä jäykkä järjestelmä saa minut joskus ärsyyntymään.” Ope9*

Negatiivisia ajatuksia käsitelleet olivat sitä mieltä, että pelkästään kokeiden perusteella ei numeroarviointia pitäisi tehdä. *”Nytkin äikän kokeet oli liian helppoja. - Jos kokeiden mukaan arvostellaan, niin ois pitäny antaa kaikille ysit tai kymptit.”*Ope17 Arvioinnin perusteita joutui eräs opettaja miettimään erityisesti heikkojen ja lahjakkaiden oppilaiden kohdalla. *”Uskallanko antaa oppilaalle matikasta numeron 5, voinko antaa lahjakkaalle, joka piirtää kaiken aikaa omaehtoisesti taitavia piirustuksia, numeron 10?”*Ope12 Numeroarvioinnin joustamattomuutta harmiteltiin. *”On ihan eri saada arvosteluksi numero 5 kuin ’tarvitset vielä harjoitusta’.”*Ope13 Numeroarvioinnissa tulisi pyrkiä keskittymään arvioinnin kannalta olennaisiin asioihin. Pohjatyöstä tähän sanottiin olevan hyötyä.

Numeroarviointia on tehtävä oppilaiden ja vanhempien vuoksi. *”Vaikka numeroarvostelu tuntuu kylmältä ja liian yksioikoiselta, lähes kaikki oppilaat ja vanhemmat haluavat sitä.”*Ope15 Sen merkitys saattaa kuitenkin vääristyä niin oppilaille kuin vanhemmillekin, kuten seuraava repliikki kertoo. *”- - joillekin numeroilla on liiankin suuri, vakava merkitys.”*Ope9 Eräs opettaja koki kannustamisen numeroilla tästä johtuen hankalana. Numeron antamista tärkeämmäksi opettajan tehtäväksi mainittiin koulumotivaation ylläpitäminen. Vanhemmat kuitenkin odottavat numeroita. *”Varmaan saan kuulla vanhemmilta näistä, ne ymmärtää vaan koenumeroitten päälle, eikä ne tajua että muutkin asiat vaikuttaa numeroon.”*Ope17 Arvioinnin sanottiin hermostuttavan siitäkin syystä, että numeroita täytyy välillä tiputtaa. Oppilaille niiden perusteleminen käy luontevasti, mutta vanhempien laita on toinen. *”Osaanko perustella vanhemmille, miksi heidän lahjakas lapsensa saa ’vain’ kasin.”*Ope13 Kyseenalaisiakin vaikuttimia aiheeseen liittyen ilmeni. *”Sille yhelle piti antaa ysi matikasta, kun sen äiti on opettaja.”*Ope17

Numeroarvioinnin helpottamiseksi opettajat mainitsivat kollegiaalisen yhteistyön. Kaksi opettajaa mainitsi, että he olivat rinnakkaisluokan opettajien kanssa yhdessä miettineet arviointikriteereitä. Lisäksi yhteisten oppilaiden numeerista arviointia tehtiin myös yhdessä esimerkiksi käyttäytymisnumeron osalta. Kollegiaalisen yhteistyön ajateltiin lisäävän oikeudenmukaisuutta ja perusteltavuutta.

Myönteisesti arviointia tarkastelleet eivät eritelleet ajatuksiaan oppiaineittain. Kielteisesti arviointia tarkastelleiden näkemykset sen sijaan vaihtelivat eri aineissa.

Oppiaineista matematiikka mainittiin luontevaksi arvioida numeroin. Taito- ja taideaineissa numeroarviointi sen sijaan kyseenalaistettiin. *”Näihin aineisiin, joiden mielestäni pitäisi olla henkireikiä, tuuletuskanavia oppisisältöjä pursuavassa arjessa. - - Arvioinnilla haluaisin kannustaa ja rohkaista nauttimaan musiikista, kuvataiteesta, liikkumisesta - palkita innokkaasta yrittämisestä. - - Tuntuu hankalalta arvioida numeerisesti jotain, johon oppilaan persoonallisuus väistämättä vaikuttaa.”*Ope18 Sanottiin, ettei ole selviä mittareita numeron antamiseen. *”Taito- ja taideaineiden numeroarvostelussa joutuu menemään myös itseensä. Onko antamani opetus ja käyttämäni mittarit laajemmin yhteismitallisia. Ehkä musiikki on se oppiaine, jossa olen eniten paininut näiden mielteiden kanssa.”*Ope16 Numeron antaminen myös reaaliaineissa ja äidinkielessä herätti joillakin opettajilla pohdiskelua.

Käyttätymisen numeerinen arviointi niin ikään kyseenalaistettiin muutaman arviointia kielteisesti tarkastelleen opettajan taholta. *”Musta vaan tuntuu, että tää ei oo reilua.”*Ope17 Käyttätymisen suhteen pohdintaa käytiin muun muassa siksi, että kiitettävään käytösnumeroon pitää osoittaa erityisiä sosiaalisia taitoja, joihin ei monikaan oppilas yllä.

3.3 Arviointi opettajan tekeminä valintoina

Númeroarvioinnin kritiikeissä viitataan usein arvioinnin helppouteen ja yksinkertaisuuteen opettajan työn kannalta. Vain yksi opettaja myönteisesti arviointia tarkastelleista viittasi númeroarvioinnin helppouteen verrattuna toisiin arviointimenetelmiin. *”- - vaikka tiivistäminen yhteen numeroon tuntuu toisaalta hankalalta, toisaalta se on helpompaa kuin oppiaineen joka ikisen pienen osan miettiminen ja arvioiminen esim. viisiportaisella asteikolla.”* Ope8 Alun tunnelmissakin númeroarviointi esiintyi pikemmin työläänä prosessina.

Osa negatiivisiin kaavakkeisiin vastanneista opettajista ei automaattisesti pitänyt ristiriitaisena númeroarviointia, vaan he olivat ikään kuin omaksuneet ne osaksi omaa työtään. *”Suurelta osin, urani alkuvuosien jälkeen, númeroarviointi ei tuota minulle kielteisiä tunteita.”*Ope9 Osa opettajista mietti kuitenkin suorittamansa arvioinnin

perusteita. Helpotusta olotilaan tuo se, että tietää pyrkineensä arvioimaan positiiviseen suuntaan ja tyytyväisyyttä lisäsi se, että on pyrkinyt tekemään arvioinnin huolella. Arvioinnissa opettaja pyrkii rehellisyyteen. *”Tänä aamuna todistuksia jakaessani tiedän, että olen tehnyt oikeita valintoja. - - Olen niin huolellisesti kuin mahdollista pohtinut jokaista valintaa ja perustellut itselleni päätöksen.”*Ope5 Arviointi on vastuullista ja tarkkaa kirjanpitoa vaativaa työtä. On tärkeää perustella tekemänsä päätökset itselle, jotta niitä voi perustella myös muille. Myönteisesti arviointia tarkastelleista kaksi opettajaa mainitsi oppilaiden luottavan opettajan arvosteluun ja rehellisyyteen. Tähän vaikutti muun muassa pitkä yhteinen taival oppimisen parissa ja opettajan esikuvallinen asema.

Arviointi kulminoitui merkittävästi opettajan toimintaan. Myönteisesti arviointia tarkastelleista kaksi opettajaa mainitsi oman roolin suhteessa oppilaiden hyviin numeroihin. *”Opettaja on pitänyt kiinnostavia ja sopivan haastavia tunteja, jotka ovat motivoineet oppilaita.”* Ope7 Oppilaan haasteiden ymmärtäminen, välittämisen osoittaminen ovat niin ikään asioita, joissa opettajalla ymmärrettiin olevan keskeinen rooli. Opettaja päättää missä määrin kokeet, tuntiosaaminen ja läksyjen teko vaikuttavat numeroon.

Kielteisesti arviointia tarkastelleen opettajan mukaan numeroiden välillä on matkaa. *”Sitten kun ne todistukseen pitää saattaa täyden numeron tarkkuudelle, tuntuu usein, että numeroiden yhteismitallisuus katoaa. - - Kaksi kasia ei itsestäänäkään aina tunnu samoilta kaseilta, vaikka olen ne itselleni huolellisesti perustellut.”*Ope16 Toinen kielteisesti arviointia tarkastellut opettaja koki keskitason oppilaiden numeroarvioinnin vaikeampana. *”Kymppi ja seiska on helppo antaa, välimaasto hankalampaa.”*Ope18 Oppilaiden osaaminen tuntui asettuvan myös numeroiden puoliväliin.

Niin myönteisesti kuin kielteisesti vastanneiden mielestä arviointi kallistuu helposti oppilaan temperamentin arvioinnin puolelle, vaikka temperamentin arviointia pitäisi arvioinnissa välttää. Moni opettaja pyrki kuitenkin tietoisesti välttämään oppilaan persoonan arviointia. Vain yksi opettaja mainitsi oppilaan mukavuuden vaikuttavan numeroon positiivisesti. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan ongelmaksi koetaan erityisesti luonteeltaan ujon, hiljaisen ja itsekkään oppilaan arviointi. Myös käyttäytymiseltään haastavia, alisuoriutuneita, passiivisia, yliaktiivisia

tai huonosti käyttäytyviä on vaikeaa arvioida. Oppilas kuitenkin ilmentää persoonaansa käyttäytymisellään. Eräs opettaja viittasi oppilaan käyttäytymisen vaikuttavan arviointiin. *”Myös oppilaan suhtautuminen oppiaineeseen voi vaikuttaa siihen, että opettajalle syntyy negatiivinen kuva osaamisesta.”Ope10* Vastaavasti oppilaan yrittäminen taitotasosta riippumatta vaikutti myönteisesti opettajan ajatteluun ja sitä kautta näkyi arvioinnissa. Oppilaan tuntemuksen vaikutus arviointiin niin ikään mainittiin. *”Tuntiaktiivisuutta on helpompi ottaa huomioon, jos oppilas on oman luokan oppilas.”Ope13*

3.4 Numeroarvioinnin problematisointia

Opettajat esittivät pohdinnoissaan lukuisia kysymyksiä ja mietteitä numeroarviointiin liittyen. Eräs opettaja pohti oppilaan lähtötason huomioimista numeroarvioinnissa. *”Olenko ottanut huomioon oppilaan lähtötason?”Ope14* Toinen pohti oppilaan totuudenmukaista näyttöä suorituksissa pitemmällä aikavälillä. *”Mietteitä herättävät oppilaiden epätasainen suoritusprofiili, jossa on erittäin hyviä jaksoja ja sitten taas puolestaan huonompia.”Ope10* Mainittiin myös, että arvioinnin lähellä tapahtuneet ikävät tapahtumat ja opettajan mieliala saattavat vaikuttaa numeroarviointiin. *”Mieliala voi vaikuttaa numeroon.” Ope9* Entiseen numeroon vertaaminen arvioinnin yhteydessä myös mainittiin. *”Myöhemmin tulee mukaan vielä kumulatiivisyysajattelu. Mikä olikaan entinen numero? Kuinka paljon voi laskea tai nostaa?”Ope16*

Opettajat nostivat ongelmallisina oppimisvaikeuksiin liittyvät kysymykset arvioinnissa. *”Olenko tehnyt tarpeeksi työtä oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kanssa? Ope12* Kysymykset käsittelivät lähinnä ongelmien tunnistamista, tuen tarvetta ja joustavuutta arvioinnissa. *”Pitäisikö esimerkiksi LuKi-tyyppisestä vaikeudesta antaa tasotusta?Ope16*

Opettajat kävivät pohdintaa oman toimintansa suhteen esimerkiksi oppilaiden tasapuolisessa arvioinnissa. *”Joskus voin päättää olevani tiukka arvioinnissa. Vaihteleeko kriteerini vuosittain?”Ope9* Pohdittiin myös sitä miten antaa oikeudenmukainen ja objektiivinen arviointi, joka tukee parhaiten oppilaan kasvua ja

kehitystä. Opettajan itseluottamuksen sanottiin joutuvan koetukselle arviointia yksin suoritettaessa. Myös muiden opettajien numeroarviointitoiminta tuli kyseenalaistetuksi. *”Tuntuu, että opettajat ovat liikaa koulun ’sisällä’ eivätkä välttämättä ajattele arviointia oppilaan persoonasta käsin tai ikään kuin koulujärjestelmän ulkopuolelta.”*Ope11

3.5 Numeroarvioinnin vaikutukset oppilaaseen

Pohdintaa käytiin myös numeroarvioinnin oppilaisiin vaikuttavista seikoista. *”Onko numero kannustava vai lyttävä?”*Ope16 Moni vastaajista viittasi arvioinnin vaikuttavan oppilaan itsetuntoon ja minäkäsitykseen, ja sitä kautta nuoren kehittymistä tukevaan tehtävään. *”Vaikuttaako antamani numero lapsen omaan käsitykseen osaamisestaan kyseisessä aineessa? Kyllä vaikuttaa, huomaan ajattelevani.”* Ope18 Ihmeteltiin mahdollisuutta olla samaan aikaan rehellinen ja kannustava.

Myönteisesti arviointia tarkastelleet sanoivat numeroarvioinnista olevan hyötyä. Pidettiin hyvänä suoraa ja välitöntä palautteenantovälinettä opettajan ja oppilaan välillä. Toisena merkittävänä asiana mainittiin hyvät numerot opiskeluun kannustamisessa. *”Numeroarviointi voi toimia suoranaisena kannustimena koulunkäyntiä kohtaan.”* Ope1 Eräs opettaja toivoi hyvän liikunnan numeron kannustavan huonosti käyttäytyvää poikaa käyttäytymään paremmin. Numeroita käytetään myös palkitsemiseen. *”Oppilas viittaa paljon tunneilla - täytyy palkita ja nostaa numero yhdellä, kokeisiin verrattuna.”* Ope4 Numeroiden laskemisella puolestaan haluttiin viestittää oppilaalle, että koulunkäynti tulisi ottaa tosissaan.

Opinnoissaan heikosti menestyvien oppilaiden arviointi mietitytti opettajia. *”Heikoimpien oppilaiden kohdalla huokailuttaa. Miten voisin olla samalla rehellinen mutta kannustava. - - Heikompien oppilaiden todistukseen haluaisin laittaa muutaman kannustavan sanan.”*Ope13 Eräällä opettajalla liittyi heikkeneviin oppimistuloksiin mietteitä inhimillisistä tekijöistä, joihin on mahdotonta vaikuttaa. Heikoimpien kohdalla arviointia ei nähty numeron antajankaan kannalta yksioikoisena. Numeroilla ei haluttu lannistaa ketään. Eräs opettaja näki vaivaa positiivisten asioiden mainitsemisessa. *”Kun*

todistus on tehty, tarkistan aina tarkimmin heikoimpien oppilaiden todistukset. Siellä on pakko olla myös jotain hyvää.”Ope13 Huonoilla numeroilla ei ajateltu olevan kannustava vaikutus. *”Tuntuu siltä, että oppilaiden, joilla on huono koulumotivaatio/menestys, numeroilla ei ole mitään merkitystä. He eivät yritä parantaa heikkoa antamaani numeroa. Tässä tilanteessa numeron antaminen tuntuu turhalta työltä.”Ope9*

Vain harvassa tapauksessa huono numero tai numeron laskeminen kannustaa. *”Yleensä huono arvosana laskee entisestään motivaatiota tiettyyn oppiaineeseen. Joskus harvoin numeron tiputtaminen aiheuttaa kyllä myös positiivisen sisuuntumisen ja lapsi alkaa panostamaan koulunkäyntiin.” Ope13* Eräs opettaja kyseenalaisti numerolla kannustamisen näin. *”Miten pelkällä numerolla - jos se ei edes ole hyvä numero - vois antaa tunnustusta ja kiitostakin tytön yrityksestä ja hyvästä asenteesta?”Ope15*

Númeroarvioinnin on sanottu lisäävän vertailua ja kilpailu, joita ilmeisesti esiintyy, koska opettajakin pohtivat aihetta. Opettajat eivät toivoneet oppilaiden vertailevan numeroita keskenään. Eräs opettaja pohti oppilaiden reaktioita numeroista. *”Onko joku saanut väärän ja epäoikeudenmukaisen numeron? Joku ehkä huomaa saaneensa aivan liian hyvän numeron ja epäilee, onko opettaja tehnyt virheen.”Ope12* Opettajat pohtivat myös aiheuttamaansa mielipahaa. *”Ja sitte oppilaat kuitenkin aattelee reppanat, että nyt tuon opettajan mielestä oon huono, kun sain siltä huonon numeron. Ne aattelee ihan väärin, että tää juttu on joku ihmisarvon mitta.”Ope17* Käyttäytymisen osalta vertailu saattaa olla niin ikään mutkikas. *”Mukavalta arviointi ei tunnu, kun miettii numeron viestiä, mieltääkö oppilas että joku toinen on kivempi kuin toinen, että hiljainen on huonompi ihminen.” Ope18*

3.6 Yhteenveto

Opettajien kokemukset númeroarviointimenetelmistä olivat moninaisia. Heidän ilmaisemat ajatukset koskivat hyvin erilaisia asioita riippuen lähestymistavasta, minkä kukin aiheen käsittelyyn oli tietoisesti tai tiedostamattaan valinnut. Tästä voidaan ymmärtää, että arviointi ei näin ollen ollut vain yhteen tapaan tai näkökulmaan, vaan

tapoja on niin monia kuin on opettajiakin. Subjektiivisilta mielipiteiltä tai painotuksilta ei voida arviointimenetelmien valinnassakaan välttyä.

Numeerisen todistusarvioinnin jälkitunnelmia opettajat kuvasivat sekä myönteisin, että kielteisin sanakääntein. Myönteisinä asioina viitattiin arvioinnin kannustavuuteen, hyvien numeroiden antamiseen. Opettajat pyrkivät pääasiassa numeroilla kannustamaan oppilaita. Takalan ja Kjälmanin mukaan arvioinnin tuleekin olla positiivista, kannustavaa ja eteenpäin vievää. Kaiken arvioinnin tulee palvella oppimista ja lapsen kehittymistä. (Takala & Kjälman 2010, 42) Kielteisenä asiana korostui numeroarviointiin liittyvä työmäärä. Numeroarviointi tuo paineita opettajan työhön, koska numeroiden määrittäminen kulminoituu pääasiassa opettajan toimintaan. Varsinkin ensimmäistä kertaa oppilaan osaamisen määrittäminen numeeriseen muotoon mainittiin haastavana. Moni vastaajista ilmaisi kesäloman kuitenkin tuovan helpotuksen arvioinnin aiheuttamaan stressiin.

Oppilaan numeerinen arviointi sai osakseen kritiikkiä. Sitä kuvattiin joustamattomaksi verrattuna muihin arviointimuotoihin. Numeroarvioinnin perusteltavuus kyseenalaistettiin monilta osin. Yhteen numeroon tiivistäminen koettiin hankalaksi. Numeroiden välillä nähtiin olevan matkaa. Numeroarviointimenettelyn puutteisiin oli kuitenkin pyritty vaikuttamaan. Opettajat mainitsivat kollegiaalisen yhteistyön tärkeäksi tekijäksi arvioinnin kriteerien pohtimisessa. Myös opetuksen suunnittelulla voidaan vaikuttaa oppilaan menestymiseen ja sitä kautta numeroihin, esimerkiksi erilaisin opetusjärjestelyin. Numeroarviointi liitettiin keskeisimmin oppiaineista matematiikkaan. Sen sijaan taito- ja taideaineiden ja käyttäytymisen numeerinen arviointi herätti opettajissa pohdintaa. Käyttäytymisen osalta numeroarviointia pohtii myös Laaksola, joka vaatii käytösnumeroita takaisin kouluihin. Numeroiden puuttuminen vie hänen mielestään opettajilta yhden ratkaisevan keinon päästä päämäärään käytöstopojen opettamisessa. Käyttäytymisen olennaisia asioita määrittelevät mittarit asteikolla nelosesta kymppiin, voisivat kannustaa oppilasta käyttäytymään, etenkin kun hän itse voisi tietoisesti vaikuttaa arvosanan määrittelemiseen. (Laaksola 2010, 3.) Näin oppilas voisi itse suoraan vaikuttaa arvosanaansa. Laaksolan mielipide koski yläkouluikäisten käyttäytymistä, mutta pohdinta sopii myös alakoulun puolella käytäväksi. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan viitattu oppilaan mahdollisuuteen vaikuttaa arviointiin.

Opettajat kokivat ahdistavana, että numeroarviointi näyttäytyy kuitenkin varsin merkityksellisenä oppilaille ja vanhemmille. Oppilaille numeron perusteleva sanottiin käyvän luontevasti, mutta vanhempien laita on toinen. Samaan aiheeseen ottaa kantaa Laaksola, joka kutsuu lastensa saamista arvosanoista ja päättötodistuksista ylireagoivia vanhempia helikopterivanhemmiksi. Nämä vanhemmat kyseenalaistavat todistuksessa olevat arvosanat, sekä antavat opettajalle mielellään yksityiskohtaisiakin ohjeita siitä, mitä heidän lapsiltaan saa vaatia. Laaksolan mielestä tällaisissa tilanteissa on yleensä kysymys siitä, että vanhempien tiedot oppilasarviointista ovat puutteellisia. He eivät tunne riittävästi arviointikriteereitä, minkä vuoksi he myös aliarvioivat opettajan ammattiosaamisen. (Laaksola 2011, 3.)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan numeerinen arviointi tapahtuu opettajan toimesta ja yksinomaan opettajan suorittamana. Opettaja päättää missä määrin kokeet, tuntiosaaminen ja läksyjen teko vaikuttavat numeroon. Tämä tulisi kuitenkin tehdä oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja kokemusmaailma huomioiden. Atjosen ym. (2008, 42) mukaan oppilaan kiinnostumisen myötä syntyy tiivis suhde opiskeltaviin asioihin, ja opiskelu johtaa syväoppimiseen. Vain yksi tämän tutkimuksen opettaja mainitsi velvollisuudestaan saattaa arvioinnin perusteet oppilaiden tietoon. Atjosen (2007, 75) mukaan yhdessä tehty tavoitteiden selvittäminen kannustaa oppilaita keskittymiseen, sitoutumiseen, työn laatuun, asenteisiin ja itseluottamukseen. Sen myötä myös arviointiin liittyvä mahdollinen mielivaltaisuus poistuu, ja arvosanat tulevat perutelluksi oppilaillekin. Arvioinnin yksisuuntaisesta toteuttamistavasta huolimatta opettajat pyrkivät numeroarviointitoiminnassa rehellisyyteen ja perustelevaan valintansa. He kokivat nauttivansa oppilaiden luottamusta. Temperamentin arviointia numeerisessa arvioinnissa pyrittiin välttämään. Tietynlaisten persoonallisuuksien arviointi mainittiin kuitenkin hankalampana kuin toisten. Oppilaantuntemuksesta sanottiin olevan hyötyä totuudenmukaiseen arviointiin pyrittäessä.

Kielteisesti arviointia tarkastelleiden opettajien mukaan numeron määrittäminen on toisinaan hankalaa. Vaikka opetussuunnitelma määrittelee numeroarvioinnissa osaamistason, on opettajan mielipiteestä kysymys, mihin oppilaat arviointiasteikolla sijoittuvat. Uusikylän ja Atjosen mukaan arvioijalla on oltava eritelty käsitys hyvän

laadun ominaisuuksista. Mikäli kriteereitä ei ole tarkoin määritelty, ne saattavat vaihdella. (Uusikylä & Atjonen 2007, 191.) Takalan & Kjälmanin mukaan opettajat antavat samasta osaamisesta kovin erilaisia arvosanoja. Arvosana voi vaihdella jopa 2 pykälää samalla tavalla menestyneiden oppilaiden välillä. Tämän ristiriidan poistamiseksi opetushallitus on kuvannut hyvän osaamisen kriteerit arvosanalle kahdeksan. Näyttää kuitenkin siltä, että valtakunnallisen tason sijaan oppilaiden tulokset suhteutetaan oman koulun tasoon. (Takala & Kjälman 2010, 37.) Tämän tutkimuksen opettajat eivät viitanneet hyvän arvioinnin kriteerien helpottavan arvosanojen määrittämistä. Osa kuitenkin ilmaisi linjaavansa numeroihin liittyviä kriteereitä rinnakkaisluokkien kollegojen kanssa, mikä viittaa arvioinnin suhteuttamiseen oman koulun tasoon.

Hakkaraisen ym. mukaan on vaarana, että opettajat toiminnassaan tulevat ikään kuin luottaneeksi siihen, että institutionaaliset käytännöt ovat järkipäisiä, ja toimivat kyseenalaistamatta niiden mukaan. Arviointi on jokaisen opettajan virkavelvollisuus, mutta hän on itse kuitenkin vastuussa sen soveltamisesta palvelemaan pedagogisia tarkoituksia. (Hakkarainen ym. 2005, 252.) Uusikylän ja Atjosen mukaan ammattitaitoinen opettaja valitsee, mikä on opetuksen kannalta hyvää, mikä turhaa tai opetuksen tavoitteiden vastaista. Opetuksen perimmäinen kriteeri on oppilaiden monipuolinen inhimillinen kasvu. Aina sitä ei voi pelkistää kuvaaviksi tunnusluvuiksi, vaan joitakin saavutuksia tulee arvioida pehmeillä menetelmillä. (Uusikylä & Atjonen 2007, 192.) Numerot eivät aina kerro koko totuutta.

Raudasojan (2005, 76) mukaan ammattitaitoinen opettaja reflektoi, arvioi ja pyrkii jatkuvasti kehittämään omaa työtään. Tämän tutkimuksen opettajien mielessä, jotka pohtivat numeroarvioinnin negatiivisia puolia, heräsi lukuisia kysymyksiä arviointiin liittyen. Huomattavan monet niistä kulminoituivat opettajana omaan arviointitoimintaan. Opettajat miettivät arviointinsa perusteita monipuolisten arviointimenetelmien osalta, riittävää oppilaan tuntemusta, inhimillisiä virheitä, toisarvoisten seikkojen vaikuttamista numeroon sekä opetussuunnitelman normien oikeellisuutta ja hyvän osaamisen kriteereitä. Arvioinnissa pyritään oppilaiden yhdenvertaisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja objektiivisuuteen. Nämä pyrkimykset laittoivat opettajat pohtimaan omaa toimintaansa opetuksen suunnittelussa ja arvioinnin

toteuttamisessa. Vaikka moni opettaja ilmaisi refleктоivansa arviointitoimintaa, osa tuntui toteuttavan sokeasti arvioinnille asetettuja vaatimuksia kyseenalaistamatta institutionaalisia käytänteitä. Konkreettisiin kehittämistoimenpiteisiin arvioinnissa kukaan ei myöskään viitannut.

Osa tämän tutkimuksen opettajista nosti esiin oppimisvaikeuksiin liittyviä kysymyksiä, kuten tuen tarpeen huomioimisen ja joustavuuden periaatteet numeroarvioinnin yhteydessä. Takalan & Kjälmanin mukaan opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisvaikeudet tulee huomioida arvioinnissa. Näytön tapojen tulisi olla sellaisia, että monipuolinen arviointi on mahdollista ja eettisesti kestävä oppimisvaikeuksista huolimatta. (Takala & Kjälman 2010, 34.) Esimerkiksi arvioinnin oikeudenmukaisuus kysymyksessä lukipulmat saattavat aiheuttaa oppilaalle epäoikeudenmukaisen arvosanan, jos koe on kirjallinen, eikä opettaja ole vaikeuksista tietoinen. Jotkut oppilaat saattavat tarvita erityistä huomiota arvioinnissa. (Emt. 36.) Takalan & Kjälmanin mukaan voi olla tarpeen tehdä kokeesta useita erilaisia versioita. Paperilla olevien kokeiden lisäksi arvioinnin työkaluna toimivat esimerkiksi suulliset kokeet, erilaiset näytöt, oppimispäiväkirjat, portfoliot ja tehtäväanalyysit. Jotkut tarvitsevat kokeen tekemiseen oman tilan ja rauhan, voidakseen keskittyä. (Emt., 2010, 41–42.).

Opettajan tehtävä on päättää kokeiden pitämisestä, niiden sisällöistä ja järjestelyistä. Tuossa tehtävässään hänen tulee kuitenkin taata oppilaille yhdenvertaiset mahdollisuudet osoittaa osaamisensa erilaisin käytännön järjestelyin. (Korkeakivi 2011, 59.) Atjosen & ym. (2008, 45) mielestä opettajan kannalta katsoen oppilaan edellytysten huomioimisessa on viime kädessä kyse humanista kasvatus- ja ihmisenäkemyksestä, eli oppilaiden näkeminen ainutkertaisina yksilöinä. Heidän mukaansa opettajilla on halua huomioida oppilaiden erilaisuutta, mutta osaamista ja koulutusta puuttuu, eivätkä olosuhteet aina tue tätä pyrkimystä (Emt., 199).

Vaikka numeroarviointitoiminnalla sanottiin voivan kannustaa ja palkita oppilasta sekä joissakin tapauksissa myös viestittää yrittämään enemmän, heikkojen oppilaiden kohdalla se näyttäytyi ongelmallisena. Opettajien mielestä heikon oppilaan arvioinnissa on hankalaa olla samaan aikaan sekä rehellinen että kannustava. Lisäksi mainittiin, että huonot numerot eivät kannusta eivätkä kiitä yrittämisestä. Ongelmaksi koettiin myös tietyillä temperamentti- ja persoonallisuuden piirteillä varustettujen oppilaiden arviointi.

Mäensivun tutkimuksessa oppilaan persoonallisten piirteiden arviointi koettiin hankalaksi erityisesti ongelmaoppilaiden kohdalla. Heidän arviointinsa oli kannustuksesta huolimatta hyviin oppilaisiin verrattuna kriittisempiä. (Mäensivu 1999, 159). Näin kokivat myös tämän tutkimuksen opettajat. He ilmaisivat sen lisäksi miettivänsä jälkeempään oppilaiden numeroista tekemiä johtopäätöksiä, ja heidän arvioinnista muodostamia viestejä. Atjosen & ym. (2008, 63) mukaan konstruktivismiin liittyy opettajan kyky tarkastella oppimisen kohteita ja välineitä laaja-alaisemmasta näkökulmasta. Arviointia tehdään opetussuunnitelman puitteissa, mikä ei silti tarkoita sitä, ettei arviointia tehtäisi myös oppilasta varten. Arviointia oppilaan oppimisen ja kasvun tukemisen tehtävänä ei saa unohtaa.

Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo ja Varjo ovat tutkineet muun muassa opettajien käsityksiä koulun laadunarvioinnista ja toteutuksesta. Heidän mukaansa yhdeksi perusopetuksen korkean laadun kriteeriksi nousivat itseensä luottavat ja itsenäiset oppilaat. Perusopetuksen tärkeimmäksi laatukriteeriksi nostettiin oppilaiden kasvamisen itseensä luottaviksi ja itsenäisiksi yksilöiksi. (Rinne ym. 2011, 259–260.) Myös tässä tutkimuksessa viitattiin oppimisen ja arvioinnin oppilaan minäkuvan kehittymistä tukevaan tehtävään. Tästä johtuen opettajat eivät myöskään toivoneet oppilaiden vertailevan ja kilpailevan numeroilla keskenään. On hyvä, ettei oppilaiden suorituksia vertailla siinä määrin kuin aikaisemmin. Laaksolan (2012, 3) mukaan Gaussin käyrä on aikansa elänyt, koska se vääristää oppimistuloksia. Rinteen ym. mukaan oppilasarvioinnissa normaalijakauman käytön ongelmat ovat suuremmat kuin siitä saatava hyöty. Ylipäättään suoritusmittareiden käyttö, rankinglistaaminen ja laatumittausten julkistaminen vaikuttaa tuhoisasti hänen mukaansa opetuksen laatuun. (Rinne ym. 2011, 261.) Vaikka numeroarviointitoiminta näyttäytyy varsin keskeisenä kouluopetuksessa, sitä ei tulisi korostaa liikaa. Hakkaraisen ym. (2004) mukaan jatkuva parempiin tuloksiin pyrkiminen tai ulkoisiin paineisiin sopeutuminen saattavat johtaa uupumiseen ja loppuun palamiseen. On tärkeää löytää tasapaino aikaisemman osaamisen ja uuden oppimisen, itsensä toteuttamisen ja itsensä ylittämisen väliltä. (Hakkarainen ym. 2004, 201.) Tähän myös opettajan tulisi oppilasta ohjata.

4 POHDINTA

Lähdin tutkimuksellani selvittämään numeroarviointiin liittyviä hyötyjä ja haittoja opettajien kokemusten kautta. Aineistoa analysoidessani totesin, että opettajien myönteiset kokemukset numeroarvioinnista jäivät kielteisiin verrattuna vähäisiksi. Numeroarvioinnin ansioiksi luettiin sen yksinkertaisuus toteuttaa, informaation selkeys, sekä oppilaiden hyviin numeroihin liittyvä menestyminen ja kannustaminen. Numeroarvioinnin tarkastelu epämiellyttävien ajatusten valossa herätti huomattavasti enemmän ajatuksia kuin myönteisten. Numeroarviointiin kohdistui lukuisia ristiriitoja ja pohdintaa herättäviä asioita, jotka kulminoituvat arviointimenetelmään itsessään sekä opettajan toimintaan ja tekemiin valintoihin arviointitilanteissa. Käsitelen niitä tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

4.1 Arvioinnin tehtävät

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on oppilaiden todistuksia varten tehtävä numeerinen arviointi. Opintojen aikana tapahtuvan arvioinnin ja lukuvuoden päätteeksi tehtävän arvioinnin tehtävät ovat keskenään ristiriitaiset. Kun opintojen aikaisella arvioinnilla vältellään oppilaiden välistä vertailua ja kilpailua, päättöarvioinnissa siihen pyritään. Mäensivun (1999, 13) mukaan päättöarvioinnin nimenomaan odotetaan lisäävän arvioinnin yhdenmukaisuutta ja vertailtavuutta. Opetushallitus on laatinut tätä tehtävää helpottamaan päättöarvioinnin kriteerit. Numeroarviointia painottavassa koulukulttuurissa on syytä pysähtyä pohtimaan Raivolan (2000, 75–76) linjaamia kysymyksiä tarkemmin: Millä ja kenen kriteereillä arvioidaan, mitä pitäisi arvioida ja kenen tulisi toimia arvioijana? Virran (2002, 83) mukaan ammattikunnan keskuudessa olisi tärkeää käydä keskustelua siitä, mikä arvioinnissa on olennaista. Atjonen painottaa arvioinnissa opettajan tehtävää oppilaan puolustamisena (Spåre 2008, 20).

Päätöarvioinnissakaan ei tulisi unohtaa arvioinnin tehtävää oppimista edistävänä ja kasvua tukevana toimintana.

Eettisen neuvottelukunnan kannanotossa mainittiin, että päätöarvioinnin korostamisella voi olla kannustamisen sijaan lannistava vaikutus. (OENK 2011) Koska numeroarvioinnin oppimista tukeva, tarkempaa viestiä tai informaatiota osoittava tehtävä jää tämäkin tutkimuksen mukaan uupumaan, sitä ei tulisi oppimisessa korostaa. Mäensivun mukaan koulujen odotetaan keskittyvän oppilaan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen yksilöllisyyttä suosivilla opetusmenetelmillä ja tehostuvan, monipuolisen arvioinnin avulla (Mäensivu 1999, 13). Atjosen ym. (2008, 14) mukaan tällä suunnalla ollaan, koska pedagogiikan keskiössä ovat oppisisältöjen omaksumisen sijaan tiedonhankinnan ja arviointitaidon valmiudet. En kuitenkaan malta olla pohtimatta, mistä johtunee se, että numeroarviointitoiminta on kuitenkin niin yleistä, vaikka se ei korostu luonteeltaan konstruktivisena arviointimenetelmänä. Eräs syy voisi olla Patrikaisen (1999, 144) linjaama ongelma, että kouluissa edelleen kamppaillaan hierarkkisen hallintomenettelyn ja suurten heterogeenisten oppilasryhmien kanssa. Ainakin tässä tutkimuksessa mainittiin ajan puutteen olevan este monipuolisemmalle arviointitoiminnalle. Toinen selitys voisi olla Vanttisen (2011, 286) kuvaamassa kehässä, jossa kouluorganisaatioon liittyvä yhtenäisyyden vaade törmää koulujen arjen ja kasvatustyön yksilökeskeiseen todellisuuteen.

Tämän tutkimuksen opettajissa opetushallituksen laatimat kriteerit herättivät kritiikkiä. Kahden numeron välillä nähtiin olevan matkaa, ja oppilaiden osaaminen tuntui sijoittuvan toisinaan numeroiden puoliväliin. Myös Atjosen ym. tutkimuksessa opetussuunnitelmassa on tältä osin opettajien mielestä kehitettävää. Arvosanan 8 saavuttaminen nähtiin liian vaativana, ja arviointiohjeita pidettiin epäselvinä. (Atjonen ym. 2008, 164.) Hyvän osaamisen kriteerien ansio on siinä, että kriteerien määrittämisen myötä arvioinnista tulee läpinäkyvämpää ja avoimempaa. Oppilaallekin on helpompaa perustella arvosanan määräytymiseen liittyviä valintoja. Ihmeen (2009, 92) mukaan hyvän arvioinnin kriteerit aiheuttavat kuitenkin ristiriitaa arvioinnin yksilöllisyysvaateiden kanssa. Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen käy mahdottomaksi hyvän arvioinnin kriteerien tasapäistämispyrkimysten kanssa.

Arvioinnissa tulisi pyrkiä oppilaiden yhdenvertaisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja objektiivisuuteen. Tällaiset seikat laittoivat opettajat pohtimaan omaa opetuksen suunnittelu- ja arviointitoimintaansa. Vaikka moni opettaja ilmaisi reflektoivansa itseään, osa tuntui toteuttavan sokeasti arvioinnille asetettuja vaatimuksia kyseenalaistamatta institutionaalisia käytänteitä.

4.2 Kohti osallistavaa arviointia

Opettajan tehtävä korostui oppimisen ja numeroarvioinnin toimeenpanijana ja arvioinnin suorittajana. Rauste-von Wrightin, Von Wrightin ja Soinin (2003) mukaan oppimiselle asetetut kriteerit tuleekin olla ensi sijassa opettajien asettamia, jotta niistä tulisi monipuolisia. Oppilas tulee kuitenkin tehdä paremmin tietoisesti oppimisprosessin monisyisyydestä ja hänen itsereflektiivisiä valmiuksia tulee tukea. (Emt., 174.) Tässä tutkimuksessa numeroarviointitoiminta näyttäytyi varsin yksipuolisena. Sen suunta oli opettajalta oppilaalle, ja numeron sisältämän informaation arvo näyttäytyi vähäisenä. Oppimista ohjaavaan ja kasvua tukevaan tehtävään numeroarvioinnista saatava hyöty on pieni.

Arviointimenetelmillä tulisi mitata oppimiselle asetettuja tavoitteita. Atjosen mukaan niitä valitessa tulisi huomioida oppilaan kokemismaailma. Autenttisessa arvioinnissa tietoja ja taitoja arvioidaan luonnollisissa, todellisen elämän tilanteissa (Tynjälä 2002, 174). Arvioinnin tulisi perustua sellaiseen oppilaiden toimintaan ja tuotoksiin, joissa taidot pääsevät oikeuksiinsa (Virta 2002, 72). Tärkeää on tutkia arvioinnilla oppijan osaamista mahdollisimman suoraan. Arvioinnin liittyessä käyttöyhteyksiinsä, sillä on muutakin arvoa kuin osaamisen dokumentointi ja kontrollointi (Mäensivu 1999, 34). On selvää, että tällainen arvioinnista saatava tieto myös motivoi oppimaan. Numeroarvioinnin arvo liittyyneen osaamisen dokumentointi- ja kontrollointi-tehtävään. Arviointimenettelynä se on varsin yksipuolinen. Tässä tutkimuksessa numeroarviointimenettelyn puutteisiin oli kuitenkin pyritty vaikuttamaan. Kollegiaalinen yhteistyö, opetuksen suunnittelu, erilaiset opetusjärjestelyt olivat asioita, joilla opettajat pyrkivät kehittämään arviointimenetelmiään oikeudenmukaisemmiksi.

Numeroarviointia ei korostettu muita tärkeämpänä arviointimuotona. Opettajat kuitenkin kokivat ahdistavana sen, että numeroilla on suuri merkitys oppilaille ja vanhemmille. Numeroiden merkityksen korostuminen liittyy oppilaiden ja vanhempien puutteellisiin tietoihin numeroarvioinnin kriteereistä ja tarkoituksista. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotoissa oikea käsitys arviointitiedon luotettavuudesta ja merkityksestä muodostuu arvioinnin mitattujen ominaisuuksien avoimesta ja läpinäkyvästä välittämisestä, mutta myös siitä, että arviointi ymmärretään myös opettajan ammattitaitona omien havaintojen tulkitsijana. Toisaalta kannanotossa korostetaan kuitenkin, että arvioinnin kehittämiseen tulisi osallistaa mahdollisimman paljon niitä ihmisiä kuin tahojakin, joita arviointi koskee. (OENK 2011)

Opettajien kokema ahdistus suhteessa oppilaisiin ja heidän vanhempiin liittyy juuri opettajan autonomiseen rooliin numeron määrittäjänä. Edellä mainittu arvioinnin avoimuus saattaisi vähentää opettajien kokemaa ahdistusta. Jotta oppilasarviointi olisi mahdollisimman objektiivista, valintojen ja päätösten tekeminen ei tulisi riippua vain opettajan varassa. Ristiriitojen välttämiseksi on tärkeää käydä vanhempien kanssa kehityskeskusteluja, jotta he ymmärtäisivät mistä oppilasarvioinnista ja todistuksiin kirjattavista asioista milloinkin on kyse. Elorannan (2000, 65) mukaan vanhemmat arvostavat arviointi- ja kehityskeskustelua hyvänä yhteistyön muotona. Avoimuus keskustelujen muodossa tukisi myös lapsen ja nuoren reflektointia. (Emt., 71.)

Arvioinnin tulisi olla osallistavaa ja perustua prosessissa osallisina olevien neuvotteluun ja moninaiseen vuorovaikutukseen. Yksipuolinen kontrolli ei siis enää kuvaa arvioinnin luonnetta. (Ks. Heinilä 2009, 135.) Perustuslaissa oppilaan arvioinnin tehtävänä mainitaan oppilaan edellytysten kehittäminen itsearviointiin. Tämän tutkimuksen aineisto viittaa kuitenkin siihen, että numeroarvioinnin pääpaino on opettajan toiminnassa. Oppilaita ei osallisteta arviointitoimintaan. Rinteen, Simolan, Mäkinen-Strengin, Silmäri-Salon ja Varjon (2011, 260) mukaan opettajat pitävät kuitenkin itsearviointia merkittävänä opetuksen laatuun liittyvänä tekijänä. Atjosen ym. (2008, 165) mukaan opettajat arvostavat palautteen antamisen mahdollisuuksia oppilaille, mutta edellytysten tarjoamista oppilaiden itsearviointinille ei pidetty tärkeänä. Mielestäni oppilaiden ottaminen mukaan arviointitoimintaan auttaisi monilta osin myös opettajaa arviointiin liittyvissä ongelmallisissa kysymyksissä.

Itsearviointin hyödyntäminen näyttäytyy tässä tutkimuksessa varsin vähäisenä, koska tutkimus painottui numeroarvioinnin tarkasteluun, ei oppilasarviointiin laajemmin. En kuitenkaan malta olla pohtimatta oppilaiden mahdollisuutta osallistua myös päättöarvioinnin numeroiden määrittelyyn. Itse en näkisi estettä oppilaan henkilökohtaisesti suorittamaan oman tason pohtimiseen ja vertailuun. Dialogisuuden kautta oman tason määrittäminen voisi tuoda oppimisen ja siihen liittyvän ponnistelun lähemmäksi oppilasta. Holopaisen ym. (2002, 93) mukaan oman arvioinnin kautta oppilas muodostaa realistisen käsityksen itsestä ihmisenä ja oppijana, ja arviointi sitouttaa oppilasta pyrkimään tavoitteisiin. Itsearviointi kytkeytyy opetussuunnitelman perusteisiin linjattuun tavoitteeseen oppilaan itsetunnon ja minäkuvan vahvistamisesta ja tukemisesta, eli varsin keskeiseen opettamiseen ja arviointiin kytkeytyvään tehtävään.

On syytä olettaa, että opettajat käyttävät arviointitoiminnassaan numeroarvioinnin ohella muita menetelmiä, joissa osallistavat oppilaita arviointitoimintaan. Arviointi on luultavasti esillä oppimisprosessin eri vaiheissa, ei vain päätepiteellä. Muuhun kuin päättöarvioinnin numeroarviointiin tämä tutkimus ei kuitenkaan pyri vastaamaan, vaan osoittaa sen sijaan kiinnostavia jatkotutkimuksen osa-alueita. Kiinnostava tutkimuksen kohde olisi arvioinnin tutkiminen oppimisprosessin eri vaiheissa, mikä voisi mahdollisesti poikia käytännönläheisiä vinkkejä arviointitoimintaan. Arviointi oppilaiden kokemana oppimista edistävänä ja kasvua tukevana toimintana olisi tärkeä tutkimisen osa-alue, joka voisi niin ikään antaa tärkeää tietoa käytännön työelämään.

4.3 Eettisesti kestävä arviointi

Merkille pantavaa on, että arviointi herätti opettajissa lukemattomia kysymyksiä ilman vastauksia. Tässä tutkimuksessa esiintynyt opettajien arviointia problematisoiva ja itsereflektiivinen pohdinta on varsin kiinnostavaa tulevan opettajan näkökulmasta, mutta myös tämän tutkimusongelman kannalta. Opettajien mielteissä rehellisyys, oikeudenmukaisuus, objektiivisuus, tasapuolisuus ovat tavoitteita, joihin arvioinnissa pyritään, mutta joiden toteutuminen on aina kyseenalaistettavissa. Vänttisen (2011, 193) mukaan arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja yhdenmukaisuuden vaateet ovat ongelmallisia, koska niiden merkitys vaihtelee tarkastelukontekstin mukaan. Edellä

mainittuihin hyveisiin kannattaa silti opettajana pyrkiä. Atjosen ym. (2008, 194) tutkimuksessa kannustavuus, arvostavuus, oikeudenmukaisuus ja tasavertaisuus olivat periaatteita, joita opettajat opetuksessaan arvostavat. Arviointimenetelmien valinnoilla, tavoitteiden määrittelemisen ja arviointitoiminnan eri puolien näkyväksi ja tietoiseksi tekemisellä sekä hyvään pyrkimisellä voidaan suunnata toimintaa kohti eettisesti kestävää arviointia.

Opettajat pohtivat numeroarvioinnin vaikutuksia oppilaaseen. Numeroilla voidaan kannustaa ja palkita oppilaan hyvin suorittama työpanos. Heikkojen oppilaiden kohdalla numeroilla kannustaminen kuitenkin kyseenalaistettiin. Arvioinnin psykologisista vaikutuksista puhutaan nykyisin yhä enemmän. Kaisanlahden (2010, 35) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys tunnetaan koulumaailmassa yhä selvemmin. Oppilaan itsetuntemus paranee, kun hän kuulee arvioita opettajilta ja vanhemmilta. Oppilaan tukeminen saattaa kuitenkin olla haasteellista oppilaan ongelmallisen käyttäytymisen johdosta. Kuorelahden mukaan asioiden selvittely on yleensä negatiivissävytteistä, jolloin oppilas tulee tietoiseksi puutteistaan ja ongelmistaan, mutta vahvuudet jäävät varjoon. Kun lapsi ei opi tunnistamaan vahvuuksiaan, minäkäsityksestä voi tulla kielteinen. (Emt., 35.) Ulkoapäin tuleva numeroarviointi saattaa vaikuttaa niin, että luottamus itseen ja omiin kykyihin vähenee tai katoaa. Tällä puolestaan voi olla mittavat seuraukset myöhemmissä oppimistilanteissa ja elämää koskevissa valinnoissa. Siksi numeroarviointia erityisesti heikosti menestyvien oppilaiden kohdalla tulee tehdä harkiten.

Tutkimustehtävänäni oli selvittää luokanopettajien kokemuksia numeroarvioinnista. Tutkimusongelmani kuului: Millaisia kielteisiä ja myönteisiä kokemuksia opettajilla on numeroarviointitoiminnasta. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajilla oli monenlaisia kokemuksia numeroarviointitoiminnasta, mutta numeroarvioinnin myönteiset kokemukset jäivät kielteisiin verrattuna vähäisiksi. Opettajien kokemukset numeroarvioinnista olivat ristiriitaisia. Vaikka opettajat pyrkivät arviointitoiminnassa kannustavuuteen, ja näkivät arvioinnin tehtävän oppilaan kasvun tukemiseen ja opintojen edistämiseen liittyvänä tehtävänä, numeroilla arvioitaessa heikoimmat oppilaat kärsivät. Opettajat pyrkivät paikkaamaan menetelmän heikkouksia erilaisin opetusjärjestelyin ja kollegiaalisella yhteistyöllä. Numeroarviointitoiminta näyttäytyy

vahvasti olevan sidoksissa opettajan autonomiseen rooliin opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tärkeää olisi ottaa oppilas mukaan arviointitoimintaan, sekä jakaa arviointiin liittyvää tietoa myös vanhemmille. Tämän myötä opettajien numeroarviointiin yhteydessä kasvavat paineet ja ahdistuksen tunteet vähenisivät, ja arviointi saisi opetuksellisen luonteensa oppilaan kasvua tukevana ja oppimista edistävänä toimintana.

4.4 Arvopohdintaa

Kasvattaminen on arvokysymys. Päämäärien ja ihanteiden saavuttaminen näyttäytyy usein hankalana, mutta niitä kuitenkin tarvitaan toimintamme pohjalle. Kasvatuksen yleisenä päämääränä on yleissivistyksen omaksuminen, eli tietojen, taitojen ja valmiuksien hankkiminen, joita tarvitsemme jokapäiväisessä elämässämme. Humanismille tunnusomaiset ihmisen henkinen aktiivisuus ja eettisyys sopivat nykyaikaisen arvioinnin pohjaksi. Maassamme, jossa yhteiskunnan arvopohja ja sivistysihanteet ratkaistaan demokraattisesti, on luonnollista käydä arviointiin liittyviä arvokeskusteluja niin kouluorganisaatiossa, kuin opettajien, oppilaiden ja vanhempien kesken. (Ks. Uusikylä & Atjonen 2007, 192–193.) Silti kouluopetuksessa tasapainoillaan kasvatuksellisten tavoitteiden ja poliittisten päämäärien välillä. Uusikylän ja Atjosen mukaan ihmisen persoonallisuuden kasvua ei voida standardoida. Laatuajattelulla voidaan kehittää kouluorganisaatioita, mutta opetuksen laatuksymyksiin vastaukset löytyvät opetuksen ja oppimisen tutkimuksesta. (Emt., 194.) Tämä tulisi muistaa myös oppimisen arviointikysymyksissä. Näen opettajan tehtävän määrittävän ensisijaisesti Atjosen ym. (2008, 211) tapaan olla oppilaan puolella ja suojata lasta esimerkiksi elinkeinoelämän odotuksilta. Lapsi ja nuori, tuleva yhteiskunnan jäsen, yksilöllisine tarpeineen, tulee olla opettamisen ja koulutuksen ensisijainen lähtökohta.

Hyvä pedagogiikka ei ole vain rationaalista ja analyttistä päätöksentekoa. Atjosen ym. mukaan se voi olla myös myönteisten rutiinien ja työkokemuksen tuomia intuitiivisia ja nopeitakin valintoja. (Atjonen ym. 2008, 212.) On positiivista, että opettajat tiedostavat

aiempaa paremmin oman käyttöteoriansa ja sen pohjalla olevat arvot, kuten Atjonen ym. vakuuttavat. Opettajilla on kykyä tasokkaaseen pedagogiseen ajatteluun ja tietoiseen päätöksentekoon (Emt., 194). Tämä välittyi myös tämän tutkimuksen opettajien itsereflektiivisistä pohdinnoista. Oman ammattitaitonsa ylläpitäminen ja kehittäminen lienevät kuitenkin merkittävästi sidoksissa opettajankoulutuksen laatuun, ja täydennyskoulutukseen.

Konstruktivismissa tiedon luonne nähdään suhteellisena. Absoluuttista tietoa maailmasta ei ole, vaan jokainen konstruoi uutta tietoa oman aiemman tietämyksensä pohjalta (Ks. Patrikainen 1999, 154–155). 2000-luvun arvopluralistisessa yhteiskunnassa arviointitiedon totuudellisuus ei näyttäyty samanaikaisena kaikille. Siksi on tärkeää korostaa dialogisuutta asianosaisten välillä niin arvioinnin kehittämisessä kuin itse arviointitoiminnassa. Tällaista taustaa vasten opettajan toimesta tapahtuva numeroarviointi määrittyy varsin kapea-alaisena arviointitoimintana ja vallankäytön muotona.

4.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittareista on se, että tutkija selvittää tutkimuksen vaiheet raportissaan. Osiossa Tutkimusongelma ja tutkimuksen toteuttaminen kuvasin tutkimukseni vaiheita. Raportoinnissa olen pyrkinyt siihen, että lukijalla on mahdollisuus sujuvasti seurata tutkimuksen kulkua, sekä näin ollen arvioida sen luottavuutta. Olen tutkimusta tehdessäni palautellut aika ajoin mieleen sitä, mihin kysymykseen tutkimuksellani pyrin vastaamaan.

Eskolan mukaan eläytymismenetelmä tarjoaa asioita pohtivalle tutkijalle käyttökelpoisen tiedonhankintamenetelmän. Menetelmä on käyttökelpoinen, jos tavoitteena on selvittää ihmisten ajattelun logiikkaa jostakin ilmiöstä. Täsmällisten vastausten sijaan se antaa ennemminkin lisää kysymyksiä ja mahdollisuuksia uteliaalle tutkijalle. (Eskola 2010, 75.) Tutkimuksen työnimi Tarvitaanko numeroarviointia on pikemminkin numeroarviointia problematisoiva kuin kantaaottava. Tutkimuksen teolla olen halunnut päästä käsiksi opettajien erilaisiin kokemuksiin numeroarvioinnista, ja

sen avulla muodostaa kuvaa arviointitoiminnan moninaisuudesta. Mielestäni eläytymismenetelmällä tuo tavoite on toteutunut, joskin jälkikäteen en malta olla pohtimatta kuinka erilaisia tuloksia alkuun kaavailemani haastattelututkimus olisi aiheeseen liittyen synnyttänyt. Olisiko haastattelujen kautta päässyt käsiksi aiheeseen syvällisemmin?

Minua kiinnosti jo alun alkaen aineiston tulosten vastaavuus nykyaikaisten arviointikäsitteiden teemojen kanssa. Ahosen mukaan johtopäätösten validiteetti riippuukin tulkittujen merkitysten relevanssista tutkimusten teoreettisten lähtökohtien suhteen (Ahonen 1995, 130). Pyrin teoriataustassa tuomaan esiin niitä asioita, joita numeroarvioinnin taustalta löytyy. Osin myös sen mukaan millaisia asioita opettajat aineistossani nostivat esiin. Tämän myötä aineiston pohjalta oli suhteellisen helppo tehdä johtopäätöksiä. Pyrin vertailemaan eläytymismenetelmällä saatuja tuloksia aiempiin tutkimuksiin niiltä osin kuin se oli mahdollista.

Eskolan (2010, 77) mukaan eläytymismenetelmäaineiston ei tarvitse olla kovin suuri, vaan tärkeämpää on kiinnittää huomiota saturaatioon eli kylläntymiseen. Tähän tutkimukseen osallistui 18 opettajaa, mikä oli pienempi määrä kuin tavoitteeni 20–30 vastaajaa. Lähetin kaavakkeita liki 40 vastaajalle, joista moni oli luvannut osallistua tutkimukseen jo etukäteen. On luonnollista, että sähköpostilla hankittu aineisto ei tuota yhtä hyvää tulosta kuin paikan päällä kerätty. Olen kuitenkin tyytyväinen saamaani aineiston määrään. Osa vastaajista tuntui todella perehtyneen aiheeseen ja vastanneen kaavakkeeseen huolella. Tutkimukseen osallistuneet opettajat käsitelivät numeroarviointiaihetta hyvin subjektiivisesti saamastaan kaavakkeesta riippumatta. Aineiston pohjalta oli kuitenkin mahdollista nostaa esiin yhteisiä teemoja, joiden pohjalta oli varsin johdonmukaista käydä pohdintaa. Tutkimuksen kannalta epäolennaisia seikkoja olen pyrkinyt karsimaan aika ajoin.

Eskolan & Suorannan (2001, 114) mukaan eläytymismenetelmätarinat eivät välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia tarinoita. Olen tutkimuksessani antanut äänen pienelle osalle maamme opettajista ympäri Suomen. Tästä johtuen kaikkia tutkimuksessani ilmeneviä aiheita ei pidä yleistää kaikkien Suomen opettajien näkökulmiksi. Tämän tutkimuksen myötä ei myöskään voida tehdä tarkkoja päätelmiä suomalaisen koulun arviointitoiminnan tilasta. Tutkimuksen anti on ennen kaikkea

kysymyksiä herättelevä. Arviointitoimintaa tarvitaan, mutta miten suurta osaa siinä näyttelee mittaaminen ja numeroilla arvottaminen lienee subjektiivinen asia. Arviointitoiminta on moninaista, ja sen taustalta löytyy monenlaisia intressejä. Tämän tutkimuksen myötä en löydä numeroarviointitoiminnalle muita vahvoja perusteita kuin lakisääteisen päättöarvioinnin toteuttaminen.

Laineen mukaan tutkimuksessa kuuluu aika ajoin kyseenalaistaa omia tulkintoja. Reflektiolla tutkija tulee tietoiseksi omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdista. Sen avulla on mahdollista tarkkailla omien käsitysten ja ennakkoluulojen mahdollista vaikutusta tulkintoihin. (Laine 2007, 34.) Tutkimuksen alussa itselläni oli varsin vahva mielipide numeroarviointitoiminnasta. Tällä tutkimuksella olen pyrkinyt laajentamaan tuota ajattelua. Olen tutkijana pyrkinyt ottamaan etäisyyttä omiin mielipiteisiini tulkintoja tehdessäni. Mielestäni eläytymismenetelmällä on ollut ansionsa tässä. Aineiston keruussa minulla ei ollut mahdollisuutta johdatella tutkimukseen osallistuvia henkilöitä, kuten kasvokkain tehtävässä haastattelututkimuksessa on vaarana. Aineiston keruussa tavoitteenani on ollut tavoittaa vastakkaisia näkökulmia samasta aiheesta, joten edellisen kaltainen aiheen johdattelu ei menetelmän puolelta edes näyttäyty mielekkäänä. Oma näkökulmani on laajentunut numeroarviointitoiminnan osalta tutkimuksen myötä. Suhteeni numeroarviointiin ei kuitenkaan ole merkittävästi muuttunut. Mielestäni numeroarviointi on välttämätön osa oppimisen arviointitoimintaa ainoastaan lainsäädännön vaatimusten myötä.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: InPrint.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.M., Salonen, M., Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 64–85.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: WS Bookwell Oy. 159–183.
- Eskola, J. 2010. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 72–87.
- Fischer, C. F. & King, R. 1995. Authentic assessment. A guide to emplementation. California: Corwin Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Porvoo: WS Bookwell Oy.

- Hanson, F. A. 2000. How Tests Create What They are Intended to Measure. Teoksessa Filer, A. (toim.) *Assessment. Social Practice and Social Product*. Lontoo: RoutledgeFalmer. 67–81.
- Heinilä, H. 2009. Arvioinnin tulkinnallinen ja prosessuaalinen luonne. Teoksessa Heinilä, H, Kalli, P. & Rinne, K. (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. 134–148.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino
- Holopainen, P., Ikonen, O., Ojala, t., Virtanen, P., Hietanen, A., Kovanen, P., Kuorelahti M., & Rönnty, S. 2002. Oppilaan yksilötason arviointi. Teoksessa Holopainen, P., Ikonen, O, & Ojala, T. (toim.) *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy. 86–116.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Juva: Bookwell Oy.
- Kaisanlahti, A. 2010. Heikon vahvuudet saa näkyviin. *Opettaja* 35, 39.
- Karjalainen, A. 2001. *Tentin teoria*. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Kauppila, R. A. 2007. *Ihmisen tapa oppia*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimusprosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Juva: WS Bookwell Oy. 70–85.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E., & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
- Korkeakivi, R. 2011. Kysymyksiä ja käytännössä kokeiltua. *Opettaja* 24, 59.
- Kupari, R. 2010. Arvioinnin palveltava opetusta ja oppimista. *Opettaja* 51-52, 19.

- Kvale, S. 1996. Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laaksola, H. 2010. Käytösnumerot takaisin. Opettaja 51–52, 3.
- Laaksola, H. 2011. Arvosanoja ei ylipuhumalla. Opettaja 22–23, 3.
- Laaksola, H. 2012. Gaussin käyrä aikansa elänyt. Opettaja 21, 3.
- Laine, T. (2007) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: WS Bookwell Oy. 28-45.
- Lievonen, H. 2011. Suomi-mallin lähettiläs Atlantin takaa. Opettaja 38, 16.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä - oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- OENK. 2011. Opetusalan eettinen neuvottelukunnan kannanotto 11.12.2011. http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,5115823&_dad=portal&_schema=PORTAL (viitattu 1.8.2012)
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: PS-kustannus Oy.
- Perusopetusasetukset 1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (viitattu 13.6.2012)
- Perusopetuslaki 1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (viitattu 13.6.2012)
- POPS, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (viitattu 13.6.2012)
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Aikuiskasvatus. Juva: WSOY.
- Raudasoja, E. M. 2005. Koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungissa 1997–2001. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Rauste-von Wright, M, Wright J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: Bookwell Oy.

- Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. Varjo, J. 2011. Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Räisänen, A. & Frisk, T. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Opetushallitus: Arviointi 6/1996. 9-26.
- Spåre, P. 2008. Mittaamisen markkinoilla. Opettaja 32, 18–20.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino Oy.
- Takala, M. & Kjälman, I.-O. 2010. Arviointi. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino. 34–44.
- Torrance, H. 2000. Postmodernism and Educational Assessment. Teoksessa Filer, A. (toim.) Assessment. Social Practice and Social Product. Lontoo: RoutledgeFalmer. 173-188.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Tammer-paino.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. WSOY.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Turku: Turun opettajakoulutuslaitos.
- Virta, A. 2002. Arviointi oppimisen ja opetuksen punaisena lankana. Teoksessa Lehtinen, E., Hiltunen, T. (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turku: Opettajankoulutuslaitos.
- Vänttinen, M. 2011. Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun. Joensuu: Kopijyvä.

LIITE 1

Luokka-asteet:

Kuvittele, että olet juuri antanut oppilaillesi numerot todistusta varten, ja sinulle on jäänyt mieleen pääasiassa myönteisiä ajatuksia. Mitä nuo ajatukset ovat ja mitkä asiat ja tekijät ovat voineet vaikuttaa niiden myönteisten ajatusten syntymiseen?

Eläydy tilanteeseen, käytä mielikuvitustasi ja kirjoita noista ajatuksista pieni kertomus tähän samaan paperiin tämän tekstikappaleen alle.

Tarvittaessa voit jatkaa uudelle sivulle. Merkitse paperin yläkulmaan myös luokka-asteet, joilla annat numeroarviointia. Kiitos!

LIITE 2

Luokka-asteet:

Kuvittele, että olet juuri antanut oppilaillesi numerot todistusta varten, ja sinulle on jäänyt mieleen pääasiassa kielteisiä ajatuksia. Mitä nuo ajatukset ovat ja mitkä asiat ja tekijät ovat voineet vaikuttaa niiden kielteisten ajatusten syntymiseen?

Eläydy tilanteeseen, käytä mielikuvitustasi ja kirjoita noista ajatuksista pieni kertomus tähän samaan paperiin tämän tekstikappaleen alle.

Tarvittaessa voit jatkaa uudelle sivulle. Merkitse paperin yläkulmaan myös luokka-asteet, joilla annat numeroarviointia. Kiitos!