

*”Yritä, erehdy, testaa, kokeile, kysy kollegoilta!”*

**Lapin yliopiston luokanopettajankoulutuksen antamat valmiudet oppimisen arviointiin noviisiopettajien näkökulmista**

Pro gradu -tutkielma

Emilia Lager & Laura Laitinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2021

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

**Työn nimi:** Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet oppimisen arviointiin noviisiopettajien näkökulmasta

**Tekijä/tekijät:** Emilia Lager ja Laura Laitinen

**Koulutusohjelma/oppiaine:** Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

**Työn laji:** Pro gradu -työ x                      Laudaturtyö \_\_                      Lisensiaatintyö \_\_

**Sivumäärä:** 95 + 2 liitettä

**Vuosi:** 2021

---

### Tiivistelmä:

Opiskelijasta opettajaksi siirtyminen on merkityksellinen ajanjakso opettajan työuralla. Tämän aikana noviisiopettaja rakentaa uudelleen koulutuksen aikaista kuvaa itsestään opettajana. Koulutuksesta saatujen teoriapainotteisten valmiuksien lisäksi uusi opettaja tarvitsee usein käytännön tukea ja apua työyhteisöltä selvittääkseen ensimmäisten työvuosien haasteista. Yksi merkittävä osa opettajan ammatillisesta työkuvausta on arviointi, joka haastaa monimuotoisuudellaan vasta kehittymässä olevaa opettajuutta. Suomalaisen luokanopettajakoulutuksen tarjoama teoreettinen pohja tukee parhaimmillaan työelämän käytännönläheisyyttä, mikä hyvin toimiessaan edesauttaa uuden opettajan integroitumista työelämään.

Lähdimme selvittämään pro gradu -tutkielmassamme noviisiopettajien kokemuksia luokanopettajakoulutuksen tarjoamista valmiuksista oppimisen arviointiin. Tutkimme fenomenografisin keinoin, millaisia valmiuksia Lapin yliopisto on luokanopettajaopiskelijoilleen tarjonnut ja miten nämä valmiudet ovat palvelleet heitä työelämässä. Aineistomme koostui 11 0–3-vuotta työelämässä olleen noviisiopettajan yksilöllisestä teemahaastatteluvastauksesta, jotka kerättiin alkuvuodesta 2021. Hyödynsimme aineiston analysoinnissa fenomenografista analyysiä.

Tutkimuksen tuloksissa korostui oppimisen arvioinnin monitulkintaisuus ja sen käytännön toteutuksen vaikeus. Tutkimushenkilöiden kokemukset osoittivat Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen tarjoamien oppimisen arvioinnin valmiuksien pohjautuvan kasvatustieteelliseen teoriaan, sen sijaan, että opetuksessa olisi hyödynnetty konkreettisia esimerkkejä ja case-tapauksia. Koulutukselta toivottiin jatkossa enemmän konkretiaa ja vahvempaa keskustelua työelämän kanssa, minkä uskottiin vaikuttavan positiivisesti noviisiopettajan kokemaan varmuuteen toteuttaa oppimisen arviointia omassa työssään.

**Avainsanat:** noviisiopettajat, oppimisen arviointi, valmiudet, luokanopettajakoulutus, kokemukset, fenomenografia, Lapin yliopisto

### Muita tietoja:

x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 OPISKELIJASTA OPETTAJAKSI.....</b>	<b>9</b>
2.1 Opettaja ammattina suomalaisessa yhteiskunnassa .....	9
2.2 Luokanopettajakoulutus .....	11
2.3 Noviisiopettaja .....	15
<b>3 OPPIMISEN ARVIOINTI .....</b>	<b>21</b>
3.1 Arvioinnin määritelmä .....	21
3.2 Arvioinnin muodot.....	24
3.3 Arviointi opettajan työnä .....	28
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>32</b>
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	32
4.2 Fenomenografia metodologiana.....	32
4.3 Fenomenografisen aineiston hankkiminen .....	34
4.4 Fenomenografisen analyysiprosessin kuvaus .....	40
<b>5 OPPIMISEN ARVIOINTI OSANA NOVIISIOPETTAJAN TYÖTÄ.....</b>	<b>43</b>
5.1 Oppilaan oppimisen arviointi noviisiopettajan kokemana.....	43
5.2 Oppimisen arvioinnin toteuttaminen noviisiopettajan kokemana.....	55
5.3 Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet oppimisen arviointiin noviisiopettajan kokemana.....	62
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>75</b>
6.1 Johtopäätökset.....	75
6.2 Luotettavuus ja eettisyys.....	79
6.3 Jatkotutkimusehdotukset.....	83
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>86</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>96</b>

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten noviisiopettajat kokevat koulutuksen ja sen antamat valmiudet työelämään erityisesti oppimisen arvioinnin alueella. Kiinnostuksemme aihetta kohtaan on kasvanut hiljalleen luokanopettajaopintojen edetessä ja olemme havainneet aiheen herättävän opiskelijoiden keskuudessa paljon ajatuksia. Omassa koulutuksessamme sekä siihen kuuluvissa opetusharjoitteluisa olemme olleet hyvin vähän kosketuksissa oppimisen arvioinnin kanssa. Arviointi on kuitenkin yksi keskeinen osa opettajan työnkuvaa ja didaktista perusprosessia (Hildén 2016, 211), mikä herättääkin kysymyksiä opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista oppimisen arvioinnin toteuttamiseen. Kiinnostusta aiheeseen lisää osaltaan myös oma lähenevä valmistuminen ja työelämään siirtyminen. Tulevina luokanopettajina koemme arviointiin liittyvän tietoisuuden lisäämisen antavan työkaluja koulun arkeen. Mitä monipuolisemmat tiedot ja taidot meillä on oppimisen arvioinnin toteuttamisesta, sitä paremmin pystymme toteuttamaan sitä työssämme ja vastaamaan oppilaiden tarpeisiin sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) yleisiin linjauksiin. Hyvin toteutetulla arvioinnilla on myönteinen vaikutus oppilaan oppimiseen ja kokemukseen itsestä oppijana (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 268, 272; Koppiainen, Korpinen & Pollari 1994, 14, 16; Metsäpelto, Poikkeus, Heikkilä, Heikkinen-Jokilahti, Husu, Laine, Lappalainen, Lähteenmäki, Mikkilä-Erdmann & Warinowski 2020; POPS 2014).

Opettajaksi opiskelevien opiskelijoiden tulisi saada tietoa laaja-alaisesti arvioinnista, siihen liittyvistä tavoitteista, arviointiin käytettävistä menetelmistä sekä arvioinnilla kerätyn tiedon hyödyntämisestä (Korhonen, Lavonen, Kukkonen, Sormunen & Juuti 2016, 233). Opettajaksi opiskelevien liiton (SOOL ry) vuonna 2018 teettämän, opettajankoulutuksen tarjoamia työelämävalmiuksia käsittelevän kyselyn mukaan juuri oppimisen arviointiin kohdistuvaa ohjausta ja opetusta tulisi lisätä kaikissa opettajankoulutusta tarjoavissa yliopistoissa. Lisäksi kyselyn tuloksissa tuli ilmi opiskelijoiden tyytymättömyys opettajien teorioiden irrallisuuteen suhteessa todelliseen, opettajan työnkuvaan. Samaiseen tutkimukseen vastanneista luokanopettajaopiskelijoista 68 % kertoi halustaan siirtyä valmistumisen jälkeen opettajan työhön, kun taas 16 % vastaajista aikoi työskennellä vain aluksi

opettajana, 3 % ei aikonut hakeutua ollenkaan opiskelemansa ammatin mukaiseen työhön, ja 14 % vastaajista ei ollut vielä varma valmistumisensa jälkeisistä tulevaisuuden suunnitelmista. Opettajan uran raskaimman ja työläimmän vaiheen voidaan katsoa ajoittuvan juuri opintojen ja työelämän nivelvaiheeseen. (Blomberg 2008, 55). Opettajan ammatissa vastuu ei kartu työvuosien myötä, vaan vastavalmistuneella noviisilla on jo usein sama vastuu kuin monta vuotta työtä tehneellä kollegalla (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12). Jotta noviisi selviäisi työn haasteista ja pysyisi tulevaisuudessakin valitsemallaan uralla, on tarkoituksenmukaista kiinnittää huomio opettajankoulutukseen ja sen tarjoamiin valmiuksiin.

Lähestymme opettajan työhön tarvittavia valmiuksia Shulmanin (1986, 1987) kehittämän osaamisen osa-alueiden mallin sekä moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (Metsäpelto ym. 2020) pohjalta. Shulmanin malli jakaa opettajalta vaadittavan ammatillisen asiantuntemuksen neljään, keskenään erilaiseen, kategoriaan. Pedagoginen osa-alue on yksi näistä osaamisen edellytyksistä, mikä pitää sisällään tämän tutkimuksen kohteena olevan arvioinnin ja siihen tarvittavien tietojen sekä taitojen hallitsemisen. Lisäksi suomalaisen opettajan työhön liittyy vahvasti oman työn suunnittelu ja reflektointi sekä opetussuunnitelman parissa tehtävä yhteisöllinen työskentely. (Korhonen ym. 2016, 218–219, 230, 233.) Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimalli sisältää niin ikään pedagogisen tiedon, joka on sisällytetty osaksi opetuksen ja oppimisen tietoperustaa, mikä on yksi viidestä opettajan työn osaamisalueesta. Opettajan pedagoginen tieto on oppiaineisiin sitoutumatonta, esimerkiksi oppilaan oppimisen edistämiseen ja arviointiin liittyvää ymmärrystä. (Metsäpelto ym. 2020.)

Opettajan työhön kohdistuvat moninaiset odotukset asettavat vastavalmistuneen opettajan ikään kuin suurennuslasin alle. Opettajan on kyettävä täyttämään oman osaamisensa ja koulutuksesta saamiensa tietojen sekä taitojen pohjalta oppilaiden, työyhteisön, vanhempien ja yhteiskunnan yleisesti odottamat vaatimukset. Se, miten vastavalmistunut noviisiopettaja selviytyy työelämän todellisista haasteista ja millaisiksi hän itse kokee koulutuksesta saamansa valmiudet, on yhteydessä siihen, haluaako tämä jatkaa valitsemallaan uralla.

Tutkielmamme pohjautuu noviisiopettajien kokemuksiin opettajankoulutuksesta saaduista oppimisen arvioinnin valmiuksista. Arvioinnin valmiuksista on löydettävissä vielä hyvin niukasti tutkimustietoa, vaikka aihe nähdään yleisesti merkittävänä osana oppilaan työprosesseja sekä oppimistuloksia (Atjonen, Laivamaa, Levonen, Orell, Saari, Sulonen, Tamm, Kamppi, Rumpu, Hietala & Immonen 2019, 29). Aiemmat, aihetta sivuavat tutkimukset ovat keskittyneet pääosin noviisiopettajien kokemuksiin työuran alkuvaiheista (Blomberg 2008), opettajan ammattitaidon tarkasteluun kompetenssin käsitteen kautta (Virtanen 2013), koulutuksesta saatuihin valmiuksiin kohdata työn haasteita (Sukanen & Yli-Panula 2017), työhön perehdyttämiseen (Ahonen & Kirjavainen 2009) sekä opettajuuteen (Luukkainen 2004). Näiden lisäksi Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI:n vuonna 2019 toteuttamassa raportissa on käsitelty muun muassa opettajien näkemyksiä arviointikäytännöistä, -menetelmistä sekä -kulttuurista. Aiemman, edellä mainitun tutkimuskirjallisuuden perusteella on mahdollista todeta, että arviointia, noviisiopettajuutta, opettajankoulutusta, oppimista ja valmiuksia on pääosin tarkasteltu toisistaan erillisinä teemoina. Siksi näemmekin konkreettisen tarpeen näiden aihealueiden yhteiselle tarkastelulle.

Koska tutkimuksessamme käsitellään opettajankoulutuksesta saatuja oppimisen arvioinnin valmiuksia noviisiopettajien näkökulmasta, on tarkoituksenmukaista selventää jo tässä vaiheessa tämä opettajuuteen liittyvä käsite. Tässä tutkimuksessa käytämme noviiisin käsitettä kuvaamaan luokanopettajaksi valmistunutta, työuransa alkuvaiheessa olevaa opettajaa. Aihetta käsittelevissä tutkimuksissa voidaan puhua myös työuran alusta induktiovaiheena. (Odell & Huling 2000, 15) Vaikka kaikkien erilaisten, noviisiuutta vastaavien termien taustalla on tarkoitus kuvata siirtymää ja siihen liittyviä ilmiöitä, on niissä osittain eroja erityisesti yksilön työuran pituuteen liittyen (vrt. Odell & Huling 2000; Huberman 1989). Tässä työssä olemme rajanneet noviiisin tähänastisen työuran enimmäispituudeksi kolme vuotta, kuten myös Odell & Huling (2000) ovat sen työssään määritelleet. Alun perin tarkoituksenamme oli kohdistaa aineiston hankinta alakoulussa luokanopettajina työskenteleviin noviisiopettajiin, mutta ammatin moninaisuuden ja kirjavuuden vuoksi päädyimme sisällyttämään tähän myös alakoulussa erityisopettajina työskentelevien luokanopettajien sekä yläkoulun resurssiopettajien kokemuksia. Näiden kokemusten

keräämiseksi aineistonkeruu toteutettiin haastattelemalla valittuja tutkimushenkilöitä yksitellen Teams -sovelluksessa. Kaikkia tutkimukseemme osallistuneita henkilöitä yhdistää noviisin asema sekä Lapin yliopiston opettajankoulutuksesta hankittu luokanopettajan ammatti.

Arviointi ja sen käsitteet ovat monitulkintaisia ja sekä tutkijat että opettajat kokevat ne usein hankaliksi (Atjonen ym. 2019, 30). Arvioida -verbin englanninkielinen pari assessor on peräisin latinankielisestä sanasta assidere, jolla tarkoitetaan "istua vieressä". Arviointi onkin opettajan ja oppijan vuorovaikutuksellinen, oppimista eteenpäin vievä prosessi. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 268.) Suomen kielessä arvioinnilla on useita eri merkityksiä ja tehtäviä, kuten suoritustason mittaaminen sekä oppilaan oppimisprosessin ohjaaminen (Ouakrim-Soivio 2016, 10). Luodaksemme selkeän kuvan arvioinnista, käsittelemme teoriassa sitä yleisesti, mutta päämielenkiinto tutkimuksessa kohdistuu kuitenkin oppimisen arviointiin, joka nähdään yhtenä neljästä perusopetuksessa toteutettavan arvioinnin kohteena (Opetushallitus 2020a, 2; Opetushallitus 2020b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 47) sekä Perusopetuslaki 22 § korostavat oppimisen arvioinnin merkitystä opetuksessa ja opettajan työssä, minkä vuoksi arviointi oppimisen näkökulmasta on ajankohtainen tutkimusaihe. Oppimisen arvioinnin eli formatiivisen arvioinnin tarkoituksena (Roiha ym. 2018, 156) on ajantasaisen tiedon saaminen oppilaan osaamisesta. Tämän avulla opettaja voi arvioida myös oman opetuksensa onnistumista sekä muokata sitä tarpeen mukaan. (Atjonen ym. 2019, 35.)

Tarkastelemme tutkielmassamme opettajan ammattia ja siihen liittyvää koulutusta sekä siirtymää opiskelijasta työelämään. Arvioinnin muotoja ja erityisesti oppimisen arviointia käsittelemme muun muassa uusimman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sekä Opetushallituksen (2020) julkaiseman arviointia käsittelevän lisäosan valossa. Tutkielman teoriaosuuden jälkeen esittelemme käyttämämme tutkimuskysymykset ja tutkielman metodologiset valinnat. Käymme läpi tutkimuksen toteutusta ja aineiston analyysiä sekä työn luotettavuutta. Tämän jälkeen erittelemme saamamme tutkimustulokset ja vertailemme niitä kriittisesti aiempaan tutkimustietoon nojautuen. Pohdimme

tutkimustulosten mahdollista jatkokäsittelyä ja hyödyllisyyttä kasvatustieteen alan näkökulmasta.

Vaikka opettajien valmiuksiin sekä opintojen ja työelämän väliseen nivelvaiheeseen liittyvää kirjallisuutta sekä tutkimusta on tehty melko runsaasti, on oppilaan arviointiin liittyvä näkökulma jäänyt näiden tarkastelujen ulkopuolelle (vrt. Atjonen ym. 2019, 29). Arviointi itsessään on hyvin laaja ja ajankohtainen käsite opetuksen ja koulutuksen kentällä. Siksi koemmekin tärkeäksi ja tarkoituksenmukaiseksi tutkia arviointia ja sen toteuttamiseen saatuja valmiuksia erityisesti oppimisen -käsitteen kautta. Tämä vielä hieman spesifimpi ja kapeampi perspektiivi tarjoaa meille mahdollisuuden selvittää opettajan valmiutta arvioida oppilaan oppimista.



## 2 OPIKELIJASTA OPETTAJAKSI

### 2.1 Opettaja ammattina suomalaisessa yhteiskunnassa

Opettajan ammattia arvostetaan Suomessa, mikä näkyy vahvana ansaittuna itsemääräämisoikeutena opettajan työssä (Luukkainen 2005, 28; Norrena 2015, 112; Tirri ym. 2019, 14; Varjo 2018, 65; Välijärvi 2018, 307). Opettajan ammatti on yksi harvoista ammatteista, jota pidetään yhä tänäkin päivänä professiona (Blomberg 2008, 62; Luukkainen 2005, 27; Tirri ym. 2019, 13; Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 180). Professionilla tarkoitetaan teoreettiseen tietoon perustuvaa, vastuullista ammattia, jota ohjaa eettinen normisto sekä halu kehittää omaa työtä (Lehtinen 2000, 44; Meriläinen 1998, 252). Opettajan työssä ammatin professionaalisuus näkyy koulutuksesta ja kokemusten kautta saavutettuna tietona, jota opettaja hyödyntää saavuttaakseen oppilaan oppimiselle asetetut tavoitteet (Meriläinen 1998, 252).

Opettajan työ on yhteiskunnallisesti vaativa ja poliittisesti väritty ammatti (Stenberg 2011, 53), sillä se vaikuttaa hyvin pitkälti tulevaisuuden työmarkkinoille hakeutuvien yksilöiden osaamiseen (Norrena 2015, 88). Yhteiskunnallisen toimijuuden lisäksi opettajan moninaiseen työnkuvaan kuuluu rooli kasvattajana, opettajana, moniammatillisen yhteisön jäsenenä, tutkijana, opetussuunnitelman koulun sekä oman työnsä kehittäjänä (Lange 2009, 137). Opettajan työnkuva perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja ihmissuhteiden ylläpitämiseen. Humanistinen oppimiskäsitys näkee opettajana työskentelyn sisältävän piirteitä pedagogisen asiantuntijan, ohjaajan, kasvattajan ja auttajan rooleista. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 15.)

Usein suomalaista koulumenestystä tarkastellessa, nostetaankin yhtenä tärkeimpänä tekijänä esiin yliopistokoulutetut, osaavat ja motivoituneet opettajat, jotka mahdollistavat osaltaan opettajien ja koulutyön autonomian sekä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen (Lehikoinen 2017, 10–11). Tämänhetkinen suomalainen koulujärjestelmä perustuu konstruktivistiseen, yksilön motivaatiota oppimisprosessissa korostavaan oppimiskäsitykseen (Kosunen & Huusko 1998, 211; Norrena 2015, 90). Suomen koulutusjärjestelmä on kansainvälisesti jatkuvan kiinnostuksen kohteena, sillä järjestelmämme on

onnistunut yhdistämään korkeatasoisen osaamisen, tasa-arvon ja tehokkuuden. Tämän lisäksi on kiinnitetty huomiota myös opettajien taitotasoon, luottamukseen ja hyvään hallintoon. Suomen lisäksi vain Kanada ja Etelä-Korea ovat onnistuneet tuottamaan tasa-arvoisella koulutuksella huipputuloksia. (Lehikoinen 2017, 10–11.)

Tämän päivän opettajan professio on aiempaa haastavampi, sillä yhteiskunnan sosiaalinen tilanne pakottaa opettajat toimimaan myös oman asiantuntijuutensa ulkopuolisissa tehtävissä. Yliopiston alaisen opettajankoulutuksen ansiosta kasvatustieteellinen teoria on tullut myös yhä näkyvämmäksi osaksi koulun arkea (Turunen ym. 2009, 180) ja tämä asettaa vaatimuksen opettajien jatkuvalle täydennyskoulutukselle ammattitaidon tason säilyttämiseksi. (Stenberg 2011, 54.) Tätä ajatusta tukee myös opetusalan ammattijärjestö OAJ:n korostama elinikäisen oppimisen näkemys, jonka mukaan oppiminen jatkuu opettajankoulutuksen päätyttyä työelämässä perehdyttämisen ja täydennyskoulutusten muodossa (Hämäläinen 2018, 320).

Suomen korkealuokkaisesta perusopetuksesta huolimatta (vrt. Lehikoinen 2017), on viime aikoina herännyt huoli koululaisten osaamisperustan heikkenemisestä, oppimistulosten laskusta sekä oppimista haittaavien asenteiden vahvistumisesta. Näihin vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi sosiaalisen taustan merkityksen kasvu sekä teknologisten ympäristöjen heikko hyödyntäminen. (Cantell & Kallioniemi 2016, 7.) Suomalaisella, yhteiskunnan tarpeisiin ja aikaan sidonnaisella peruskoulutuksella (Stenberg 2011, 53) voidaan katsoa olevan kaksi pääasiallista tehtävää; sivistyksen tasa-arvoinen mahdollistaminen jokaiselle lapselle sosioekonomisesta taustasta riippumatta, sekä ympäröivän yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen (Norrena 2015, 89).

Opettajankoulutusta on kritisoitu kehityksen perässä tulemisesta, sen ei nähdä vastaavan riittävän hyvin nykyisessä muodossaan yhteiskunnassa vallalla oleviin tarpeisiin. Koulutuksen suunnittelussa on herätty tähän kritiikkiin ja tutkintojen, niiden sisältöjen sekä rakenteiden uudistus on parhaillaan käynnissä. Kaikkea ei kuitenkaan tarvitse uudistaa muutosten vimmassa (Niemi 2016, 32), vaan nykyisen koulutusrakenteen helmet tulisi säilyttää, samalla kehittämällä rohkeasti muutoksia vaativia sisältöjä. (Cantell & Kallioniemi 2016, 7.)

## 2.2 Luokanopettajakoulutus

Suomalaisen opettajankoulutuksen eetoksena on kouluttaa laaja-alaisia ammattilaisia, joilla on hyvät valmiudet oman työnsä kehittämiseen (Niemi 2006, 79). Luokanopettajakoulutus pohjautuu vahvasti kasvatustieteen teorian sekä käytännön työn yhdistämiseen, millä pyritään tuomaan tutkimustyötä osaksi koulun arkea (Luukkainen & Pulkkinen 2018, 259). Sen tavoitteena on mahdollistaa opiskelijan teoriatietoon pohjautuvan osaamisen asteittainen kasvu kohti subjektiivista, pedagogista asiantuntijuutta (Komulainen ym. 2009, 200).

Luokanopettajan koulutusohjelman periaatteena on kouluttaa autonomisia, peruskoulun 1–6-luokkien opetuksen ja kasvatuksen osaajia (Korpinen 1995, 146), joilla on hyvät edellytykset toteuttaa tavoitteellista opetusta, sen suunnittelua ja arviointia (Blomberg 2008, 15). Suomalainen luokanopettajakoulutus muodostuu yhteensä viisi vuotta kestävästä kasvatustieteiden kandidaatti- ja maisterivaiheen opinnoista, joiden aikana yksilö kehittää jatkuvasti omaa opettajuuttaan (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 168–169; Tirri & Kuusisto 2019, 70). Kandidaatin opinnot muodostuvat 180 opintopisteestä, jotka on mahdollista suorittaa ensimmäisen kolmen lukuvuoden aikana. Maisteriopinnot puolestaan muodostuvat 120 opintopisteestä, joiden arvioitu suoritus aika on kaksi lukuvuotta (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2018–2021, 11).

Tämän tutkimuksen viitekehyksenä on Lapin yliopiston toteuttama luokanopettajakoulutus, minkä vuoksi koulutuksen rakennetta tarkastellaan juuri tämän yliopiston näkökulmasta. Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen kaksiportainen (3 v + 2 v) tutkintorakenne muodostuu perusopinnoista, aine- eli monialaisista opinnoista, kandidaatintutkielmasta, syventävistä opinnoista sekä pro gradu -tutkielmasta, joiden lisäksi opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa valinnaisia opintoja oman mielenkiinnon pohjalta. Lapin yliopisto on asettanut seuraavia tavoitteita järjestämälleen luokanopettajakoulutukselle. (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2018–2021, 11.)

Kandidaatin tutkintoon johtavan koulutuksen tulee tarjota opiskelijalle:

- oppiaineiden perustuntemus ja sen kautta saatu pohja kasvatustieteellisen alan kehityksen seuraamiselle
- valmiudet tieteelliselle ajattelulle ja työskentelytavoille
- edellytykset siirtyä maisterivaiheeseen ja jatkaa elinikäistä oppimista
- edellytykset soveltaa tietoa myös tulevassa työelämässä
- viestintä- ja kielitaidon hallitsemisen

(Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2018–2021, 11)

Maisterin tutkintoon johtavan koulutuksen tulee puolestaan tarjota opiskelijalle:

- hyvän tuntemuksen pääaineesta eli kasvatustieteestä sekä valitsemastaan sivuaineesta
- valmiudet soveltaa tieteellistä tietoa ja menetelmiä
- valmiudet työelämässä toimimiseen, asiantuntijuuteen ja alan kehittämiseen
- valmiudet kasvatustieteen ja oman asiantuntijuuden jatkokoulutukseen
- viestintä- ja kielitaidon hallitsemisen

(Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2018–2021, 11)

Sekä luokanopettajaopintojen kandidaatti- että maisterivaiheeseen kuuluu lisäksi ohjattuja opetusharjoitteluita, joiden tavoitteena on mahdollistaa kasvatustieteellisen teorian hyödyntäminen käytännön opetustilanteissa (Komulainen ym. 2009, 169). Ohjattujen opetusharjoittelujen pääasiallisena tehtävänä onkin luoda yhteys teorian ja käytännön opetustyön välille. Opetusharjoittelussa opiskelija pääsee osaksi konkreettisia opetustilanteita, joiden pohjalta hän pystyy refleктоimaan omaa kehitystään. Harjoittelut tehdään pääsääntöisesti yliopistojen alaisissa harjoittelukouluissa, joiden tehtävät on määritelty opettajankoulutuslaissa 1971/844 § sekä harjoittelukoululaissa 1989/666 § (Salo 2018, 141). Vaikka käytännön opetusharjoitteluille asetetut sisällöt ovat kunkin yliopiston itse määriteltävissä, on yhtenä yleisenä tavoitteena opettajan ammatillisen kasvun tukeminen. Harjoittelujen nimitykset, tutkintorakenteeseen sijoittumiset, kestot ja painotukset vaihtelevat eri yliopistojen välillä, mutta näitä yhdistävänä linjana on vaatimustason kumulatiivinen kasvu opettajan ammatillisen kehittymisen rinnalla. Vahva kasvatustieteellinen

teoreettinen pohja sekä opetusharjoitteluiden kautta saatu käytännön työkokemus ovat keskiössä opettajaksi kasvamisen tiellä. (Luukkainen & Pulkkinen 2018, 259.)

Tätä opettajan ammatillista kehittymistä tukee myös David Kolbin (1984, 20–21, 42) kokemuksellisen oppimisen malli, joka ilmentää yksilön oppimista ja ammatillista kasvua tämän kokemusten, niiden reflektoinnin sekä kognitiivisten toimintojen kautta. Koska opetusharjoituksilla pyritään tukemaan opettajuuden kehittymistä, tarjoamalla käytännön kokemuksia, soveltuu näin ollen Kolbin malli ohjauksen teoreettiseksi viitekehykseksi. (Komulainen ym. 2009, 195.) Harjoitteluun olennaisena osana kuuluvat ohjauskeskustelut ja kokemusten reflektoinnit edesauttavat lisäksi opettajaksi opiskelevan oman käyttöteorian (Komulainen ym. 2009, 195) eli opettajan työtä ohjaavan viitekehyksen rakentamista (Stenberg 2011, 27–29).

Käyttöteorialla tarkoitetaan yksinkertaistettuna opettajan itse työlleen määrittämää pedagogista lähtökohtaa, jonka avulla hän kykenee perustelemaan työssään tekemiään valintoja. Käyttöteorian muodostaminen edellyttää opettajalle itselle merkityksellisten aiheiden tiedostamista ja niiden työstämistä osana ammatillista kehittymistä. Käyttöteoria luo pohjan ammatilliselle identiteetille eli käsitykselle itsestä opettajana. Tämän teorian tiedostaminen, työstäminen ja reflektointi luo selkeyttä ja hallittavuutta työn tekemiseen sekä yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Lisäksi se toimii voimavarana opettajan työssä jaksamisessa. (Stenberg 2011, 27–29, 37.)

Opettajankoulutuksen tutkimuksella pyritään saamaan tietoa siitä, miten nämä edellä mainitut koulutuksen tehtävät voidaan saavuttaa mahdollisimman merkityksellisellä ja tuloksellisella tavalla (Husu & Toom 2018, 337). Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2020 teettämän opettajankoulutuksen vetovoimaisuutta tarkastelevan tutkimuksen mukaan luakilaiset mieltävät opettajankoulutuksen pääosin monipuoliseksi ja laadukkaaksi koulutukseksi, jonka kautta on mahdollista saada opettajan työhön tarvittavat valmiudet. Hakijamäärät luokanopettajakoulutukseen ovat kuitenkin olleet laskusuunnassa vuodesta 2014 lähtien (Mankki 2019, 14), mutta vuonna 2020 hakijamäärät olivat jälleen nousussa (Heikkinen, Utriainen, Markkanen, Pennanen, Taajamo & Tynjälä 2020, 45). Hakijamääriä ei voida kuitenkaan tarkastella kontekstista irrallisena, vaan esimerkiksi

ikäluokkien koko ja kunkin yliopiston aloituspaikkojen määrä on otettava huomioon tässä tarkastelussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että lukiolaisten näkemykset opettajien työskentelyolosuhteiden (resurssit, kodin ja koulun yhteistyön haastavuus, suuret ryhmäkoot) heikentymisestä vähentävät luokanopettajakoulutuksen vetovoimaa, kun taas opettajan työn professionaalisuus ja sen yhteiskunnallinen merkitys nostavat koulutukseen hakeutumisen mahdollisuutta. (Heikkinen ym. 2020, 37, 45, 52.) Opettajan työn vastuullisuuden ja laaja-alaisuuden vuoksi myös opintorakenteelta edellytetään vahvaa tutkimusperustaisuutta, jolloin opiskelijat sekä opettajat pystyvät perustelemaan ratkaisuja tutkimustietoon nojaten (Hildén 2016, 219).

Opettajankoulutuksella on merkittävä rooli erilaisten luokkahuoneessa ja koulun arjessa tarvittavien valmiuksien tarjoajana. Vaikka opettajan omat koulumuistot ja -historia sekä kerätty käytännön työkokemus vaikuttavat merkittävästi tämän toimintaan, on opettajan koulutus silti välttämätön ja erittäin olennainen opettajan ammattitaidon kasvattaja. Suomessa opettajien ammattitaito ja koulutus nähdäänkin maailman mittakaavassa huippuluokkaisina. Tästä huolimatta korkealuokkaisella koulutuksella ja teoreettisella osaamisella on myös kääntöpuolensa. Kuilu opintojen ja koulun arjen välillä voi olla suuri (Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö 2016, 54), minkä vuoksi opettaja kasvaa ammattiinsa vasta työelämän kokemusten myötä. Tällöin opettajan kehittämässä opettamisen strategioissa korostuvat tämän aikaisemmat koulukokemukset ja historia. (Niemi 1994, 44; Norrena 2015, 115.)

Jatkuvasti muuttuvat koulun ja opetuksen toimintaympäristöt haastavat vahvasti opettajankoulutusta. Opettajankoulutus pyrkii vastaamaan ajan tarpeisiin muuttamalla opintojen sisältöjä vastaamaan yhteiskunnassa vallitseviin ilmiöihin, kuten eriyttämiseen, inklusioon tai monikulttuurisuuteen. Didaktiseen perusprosessiin kuuluvat opetuksen suunnittelu ja arviointi, joista jälkimmäisen opinnot ovat supistuneet ainakin aineenopettajien pedagogisissa opinnoissa. (Hildén 2016, 211). Opinnoissa on usein sisällytettynä kaikkiin pedagogisiin kursseihin pedagoginen arviointi. Arvioinnin eri muotoihin paneudutaan erillisillä arviointikursseilla (vrt. Blomberg 2008), joissa käydään läpi erityisesti pedagogista arviointia ja monipuolisen arvioinnin kautta muodostuvaa arvosanaa. Siellä opetellaan myös ainekohtaisten arviointitehtävien laadintaa. Näistä tutkintoon sisällyvistä

opinnoista huolimatta, useat kansalliset opettajakyselyt kertovat, että opettajat muodostavat kurssiarvosanat pääasiassa kirjallisten kokeiden perusteella. Tämä luokin huolestuttavan kuvan arviointiopintojen vaikuttavuudesta. Opettajan pedagogisesta vapaudesta huolimatta, tulee hänen tukeutua työssään ja arvioinneissaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (Hildén 2016, 211–212.) POPS (2014) sekä vuonna 2020 voimaan tullut arvioinnin muutososa ovat kuitenkin hyvin niukkasanaisia sekä oppimisen arvioinnin määritelmästä että sen toteuttamisesta, mistä johtuen koulutus onkin suuressa roolissa oppimisen arvioinnin valmiuksien välittämisessä. Myös Hildén (2016, 196) opettajan koulutuslaitos on vastuussa aloittelevan opettajan arviointia koskevien tietojen ja taitojen tasosta.

Vaikka opettajankoulutuksen tavoitteena on mahdollistaa opettajan kasvu analyttiseksi, uudistavaksi, arvioivaksi, kriittisesti reflektoivaksi, yhteistyökykyiseksi ja pedagogiseksi oman alansa osaajaksi, vaatii näihin tavoitteisiin yltäminen laadukkaan koulutuksen lisäksi useamman vuoden kokemusta kentällä toimimisesta sekä jatkuvaa uudelleen kouluttautumista. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 168–169; Tirri & Kuusisto 2019, 70). Tätä ajatusta tukee myös Turusen ym. (2009, 180–182) näkemys, jonka mukaan opettajankoulutus ei tarjoa yksilölle valmista alan asiantuntijuutta, vaan ekspertiksi kehittymiseen vaaditaan noin 5–10-vuoden työkokemus. Hubermanin (1989, 347–362) mukaan urakehityksen selviytymisvaiheeksikin kutsuttu työelämään siirtymisen vaihe kestää noin kolme vuotta.

### **2.3 Noviisiopettaja**

Tässä tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä eli oppimisen arvioinnin valmiuksia tarkastellaan noviisiopettajien näkökulmasta. Noviisiopettajalla tarkoitetaan uransa alkuvaiheessa olevaa opettajaa, jonka työuran pituus on 0–3 vuotta, kuten myös Odell & Huling (2000) ovat sen määritelleet (vrt. Huberman 1989, 347–362).

Monet tutkimukset ovat tarkastelleet opettajan ammatillista kehittymistä löytämättä kuitenkaan selkeää ja kokonaisvaltaista kuvausta tämän professionaaliseen kypsymiseen (Blomberg 2008, 1; Heikkinen 2014, 18–19). Työelämän näkökulmasta katsottuna

yksilön ammattitaitoa voidaan tarkastella muun muassa sen eri osioiden eli kvalifikaatioiden kautta (Heikkinen 2014, 18–19). Opettajan työssä nämä tarvittavat kvalifikaatiot voidaan nähdä moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin mukaisesti viitenä eri osa-alueena (kts. kuvio 1), missä arviointi kuuluu pedagogisen tiedon alle (Metsäpelto ym. 2020).

Opettajan ammatillista kehittymistä voidaan tarkastella noviisista asiantuntijaksi kasvamisen viitekehyksessä. Tässä viitekehyksessä noviisilla tarkoitetaan uransa alussa olevaa opettajaa, kun taas asiantuntijalla tarkoitetaan runsaasti kokemustietoa omaavaa, oman alansa eksperttiä. Näiden ammatillisen kasvun ääripäiden väliin jää kolme kehittymisen vaihetta: edistynyt aloittelija, pätevä ja taitava opettaja. Noviisivaiheessa oleva opettaja omaa jo tietyt jäsentymättömät perustiedot ja -taidot ja hyödyntää niitä työssään ilman kokemuksen mukanaan tuomaa soveltamisen taitoa. Tämä vaatii aloittelijalta suuria kognitiivisia ponnisteluja, jotka hidastavat osaltaan työn tekemistä (Ihalainen ym. 1995, 10). Asiantuntija puolestaan pystyy tekemään nopeita ratkaisuja vahvan intuitiivisen osaamisen ja kokemuksen pohjalta (Korpinen 1995, 149; Heikkinen 2014, 20). Noviisiopettajan asiantuntijuuden kehityksessä yksi keskeisistä asioista on ainetiedon ja pedagogisen tietämyksen yhdistyminen pedagogiseksi sisältötiedoksi eli se, miten opettaja oppii käyttämään teoreettista tietoa käytännön työssään (Jokinen & Sarja 2006, 187–190).

Yksi tuen menetelmä työelämään siirryttäessä voi olla mentorointi (Luukkainen & Pulkkinen 2018, 260), jossa kokeneempi kollega ohjeistaa vastavalmistunutta opettajaa työssään. Mentorointi ei kuitenkaan ole pelkästään kahden tai useamman henkilön kehitystä eteenpäin vievä yhteys, vaan sen tarkoituksena on myös määritellä opettajuuden kehyksiä, joissa noviisiopettajan on turvallista liikkua sekä kehittää omaa reflektiivistä osaamistaan. (Jokinen & Sarja 2006, 187–190). Mentorointi voi olla epävirallista, esimerkiksi arjen työssä kollegalta saatu neuvo tai virallista, jolloin organisaatio ohjaa mentoroinnin toteutumista. Molemmat muodot tukevat noviisiopettajan ura- ja psykososiaalisista kehitystä. Mentoroinnin kohdistuessa ohjattavan opettajan osaamiseen tai uralla etenemiseen, puhutaan urafunktiosta. Psykososiaaliset funktiot sen sijaan edesauttavat vastavalmistuneen opettajan kompetenttiutta ja edistävät ammatillisen identiteetin muodostumista sekä työssä oppimista. Mentoroinnin on todettu nopeuttavan ammatillista kehittymistä,



edistävän urakehitystä, lisäävän työtyytyväisyyttä sekä itsearvostusta ja vähentävän roolista johtuvaa stressin määrää. (Ruohotie 2000, 222–223.)

Blombergin (2008, 2) väitöskirjan mukaan induktiovaiheessa tapahtuva oman työn reflektointi sekä vertaisilta saatu tuki ovat tärkeitä opettajaidentiteetin kehittymiselle. Vaikka kokemuksiin pohjautuva tieto on vielä uran alkuvaiheessa vähäistä, kohdistuu noviisiopettajiin lähes samat vaatimukset kuin kokeneempiin kollegoihin. Näiden vaatimusten saavuttamiseksi opettajan täytyy toimia työssään osaamisensa ääri rajoilla. (Jokinen & Sarja, 2006, 187.) Yhteiskunnassa vallitseva yhteistoiminnallinen suuntaus korostaa yhteistyön ja sen vaatimien kykyjen merkitystä. Opettajan työnkuva poikkeaa tästä yleisestä toimintamallista, sillä opettajat työskentelevät pääsääntöisesti yksin omassa luokassaan. (Lange 2009, 142; Norrena 2015, 112.) Opettajan ammattiin on edelleen sidottuna voimakas yksilöllisen osaamisen uskomus (Väljärvi 2018, 290), mikä vaikeuttaa työn haasteiden jakamista kollegoiden kanssa (Jokinen & Sarja 2006, 197; Stenberg 2011, 53).

Työelämään siirtyminen voi tuoda esiin ristiriitoja opettajankoulutuksessa esitettyjen teorioiden ja koulun arjessa tapahtuvien, konkreettisten ilmiöiden välillä (Norrena 2015, 116). Opiskeluaikainen näkemys omasta opettajuudesta rakentuu uudelleen vähitellen työkokemuksen lisääntyessä (Norrena 2015, 116). Koulutuksesta työelämään siirtyminen nähdään opettajan uran haastavimpana ajanjaksona. Tämän nivelvaiheen aikana noviisiopettajalla on suuri riski vaihtaa alaa, ellei koulutuksesta saatu kuva opettajan ammatista kohtaa työelämän todellisuutta. (Blomberg 2008, 1–2.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n mukaan joka viides suomalainen opettaja jättäytyy pois opetustyöstä noviisivaiheen aikana. Tämän huolestuttavan kehityskaaren katkaisemiseksi tarvitaan konkreettista muutosta, kuten koulutukseen sisältyvien harjoitteluiden kehittämistä. Tällä pyritään myös siihen, että harjoitteluissa toimivilla ohjaavilla opettajilla olisi tarvittavat resurssit opastaa opiskelijoita työssä jaksamisessa sekä haasteiden kohtaamisessa ja käsittelemisessä. (Blomberg 2009, 119; Stenberg 2011, 28.) Nivelvaihe tulee selkeästi liittää opettajan ammatillisen kehityksen jatkumoon ja tämän onnistumiseen vaaditaan saumatonta yhteistyötä opettajien, koulujen, koulutuksen järjestäjien ja opettajankoulutuslaitosten välille (Jokinen & Sarja 2006, 197).

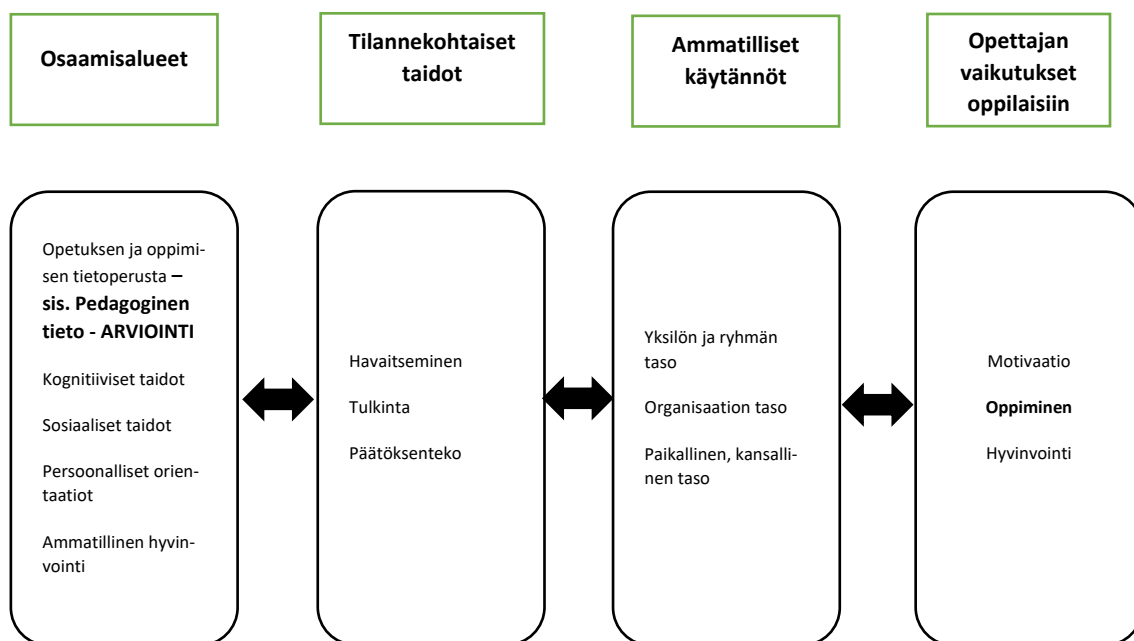
Ihalainen ja Rautiainen toteavat artikkelissaan *Noviisina selviytymässä* (1995, 9), että opettajankoulutukselle asetettujen tavoitteiden täytyessä uraansa aloittelevan opettajan ei tarvitsisi huolehtia pärjäämisestään käytännön työelämässä. Tällöin vastavalmistuneella opettajalla olisi tarvittavat valmiudet kohdata opettamiseen kohdistuvia haasteita ja odotuksia (Ihalainen ym. 1995, 9–10). Uudemmat tutkimustulokset puolestaan korostavat opettajankoulutuksen antaman osaamisen sijaan työelämästä, kokemuksen kautta saatuja valmiuksia. Blombergin (2008, 1–2) mukaan opettajankoulutus ei takaa sellaisenaan kokonaisvaltaisen opettajuuden saavuttamista, vaan toimii pikemminkin liikkeelle panevana voimana koko elämän kestävän ammatillisen kehittymisen kaareissa. Myös Jokinen ja Sarja (2006, 187) toteavat koulutuksesta saatujen tietojen ja taitojen olevan sellaisenaan riittämättömiä vastaamaan työelämän vaatimuksiin. Opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia tutkittaessa onkin huomattu, että monet opettajan työhön liittyvät ilmiöt ovat vielä epäselviä induktiovaiheessa oleville opettajille (Jokinen & Sarja, 2006, 187).

Blombergin (2008) tutkimus noviisiopettajien ensimmäisen työvuoden kokemuksista osoitti opettajankoulutuksen ja työelämän välillä olevan kuilun. Tämä kansainvälisestikin ilmenevä haaste näkyy opettajankoulutuksen pirstaloituneina sisältöinä. Hajanaisten ja sattumanvaraisten opetustilanteiden sijaan noviisiopettajat toivoisivat koulutuksen syventyvän ja kartuttavan tietoja sekä taitoja kumulatiivisesti opintojen edetessä. Blombergin (2008) tutkimuksessa nousi esiin myös arviointiin liittyvän opetuksen ja ohjauksen vähäisyys opettajankoulutuksessa. Noviisiopettajat kokivat ammatilliseen kasvuun kohdistuvan laadukkaan ohjauksen merkityksellisenä niin koulutuksen kuin työelämän ensimmäisten vuosien aikana.

Hyvä opettajuus ja professio perustuvat ammattieettiseen arvopohjaan (Niemi 2016, 19, 33, 36). Opettajan ammattieettinen osaaminen nähdään kykynä ratkaista koulun arjessa esiintyviä eettisesti haastavia tilanteita. Eettinen asiantuntija kykenee sopeutumaan epävarmoihin tilanteisiin, kuten ammatin mukanaan tuomaan vastuuseen (Jokinen & Sarja 2006, 197), kun taas noviisi, jonka eettinen kyvykkyys ei vielä ole saavuttanut asiantuntijuuden tasoa, voi kokea uudet tilanteet pelkoa herättävinä. Tästä syystä noviisiopettaja

hyödyntääkin usein työyhteisön taholta tulevia sääntöjä ja ohjeistuksia erilaisissa, haasteellisissa tilanteissa. (Tirri 2019, 42.)

Opettajan työ vaatii jatkuvaa valmiutta tehdä muutoksia ja tarkastella omaa toimintaa ja opettajuutta kriittisesti. Kouluttautumalla kerätyt, ammatilliset valmiudet ovatkin joustavia ja tarpeen vaatiessa uudistettavissa. (Norrena 2015, 122–123.) Tässä tutkimuksessa opettajan valmiuksien käsittelyä erityisesti arvioinnin näkökulmasta tukee Shulmanin (1986, 1987) sekä moniulotteinen opettajan osaamisen malli (kuvio 1) (Metsäpelto ym. 2020), jotka määrittelevät arvioinnin osaksi opettajalta vaadittavaa pedagogista osaamista. Shulmanin kehittämän mallin mukaan opettajan osaaminen voidaan jakaa osa-alueisiin, jotka perustuvat luokkahuoneessa ja opetustilanteissa tarvittaviin valmiuksiin. Shulmanin mukaan opettajalta edellytetään oppiaineiden sisältötietoa (subject matter knowledge), pedagogista sisältöosaamista (pedagogical content knowledge) sekä yleistä pedagogista osaamista (general pedagogical knowledge). Tämän lisäksi opettajalta edellytetään kontekstiosaamista eli oppilaantuntemusta ja tietämystä taustayhteisöistä ja koulusta. Tässä mallissa arviointi kuuluu pedagogisen osaamisen alueeseen yhdessä luokanhallinnan ja organisoinnin sekä opetusmenetelmien kanssa. (Korhonen ym. 2016, 218.)



**Kuvio 1.** Moniulotteisen opettajan osaamisen mallia (MAP) (Metsäpelto ym. 2020) mukaillen

Moniulotteinen opettajan osaamisen malli eli MAP (kuvio 1) kokoaa yhteen opettajan työssä tarvittavat osa-alueet, joiden vaikutukset näkyvät yksilön ja ryhmän tasolla ihan-  
netilanteessa oppilaiden oppimisessa, motivaatiossa ja yleisessä hyvinvoinnissa (Metsä-  
pelto ym. 2020), minkä vuoksi se sopii Shulmanin (1986, 1987) aiempaa mallia parem-  
min tutkielmamme tarkoitukseen. Seuraavassa luvussa paneudutaan tarkemmin arvioin-  
nin käsitteen määrittelyyn sekä sen merkitykseen opettajan työnkuvassa. Tässä tutkimuk-  
sessa mielenkiinto kohdistuu yhteen arvioinnin osa-alueeseen (Opetushallitus 2020a, 2;  
Opetushallitus 2020b), oppimisen arviointiin.

## 3 OPPIMISEN ARVIOINTI

### 3.1 Arvioinnin määritelmä

Vaikka arviointia tapahtuu miltei elämän jokaisella osa-alueella, on koulu yksi konkreettisimmista sitä ilmentävistä instituutioista. Koulussa toimiessaan yksilö arvioi vääjäämättä niin itseään, omaa työskentelyään kuin muita kanssaeläjiä ja heidän tekemiään saavutuksia. Koulussa tapahtuvalla arvioinnilla on tuloksellinen ja kehityksellinen aspekti, jonka mukaan arvioinnin tehtävä on yleisellä tasolla kehittää toimintaa ja yksilötasolla puolestaan kannustaa yrittämään. (Koppinen ym. 1994, 8.) Näiden edellä mainittujen näkökulmien lisäksi arvioinnin kokonaisvaltaiseen tehtävään kuuluu yksilön omaan itseen sekä oppimiseen liittyvien teemojen hahmottamisen kehittäminen. Esimerkiksi vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen, oman oppijuuden kehittäminen ja sopivan tasoisten tavoitteiden asettaminen edistävät yksilön itseohjautuvuutta ja sitä kautta myös motivaatiota, itseluottamusta sekä arvostusta itseä kohtaan. (Koppinen ym. 1994, 117.)

Arviointiin saattaa liittyä negatiivinen aspekti, jolloin se nähdään yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien arvosteluna. Oppilaan oppimisen tukemiseksi arviointi pitäisi sisällyttää luonnollisena ja arkisena osana opetukseen. Sen keskiössä tulisi olla oppilaan itseohjautuvuuden vahvistaminen. Jotta tämä ideaalitilanne toteutuisi, tulisi oppilaan osallistua oman oppimisen tarkkailuun, suunnitteluun ja arviointiin eli toisin sanoen itsearviointitaitojen jatkuvaan harjoitteluun. (Stenberg 2011, 108–109.)

Arviointi merkitsee laajasti tarkasteltuna eri asioita eri toimijoille, toisin sanoen sillä on erittäin monipuolinen tehtävä. Yhteiskunnallisesti katsottuna arviointi ohjaa oppilaita jatko-opintoihin sekä antaa tärkeää tietoa opetuksen tasosta. (Halinen ym. 2016, 268.) Arvioinnin voidaan katsoa kulkevan käsi kädessä yhteiskunnan osoittaman arvostuksen kanssa, sillä koulussa tehtävä arviointi sisältää juuri niitä osaamisen osa-alueita, joita yhteiskunnan tasolta yksilöltä sillä hetkellä toivotaan. (Koppinen ym. 1994, 117)

Perusopetuksessa arviointi perustuu lakeihin ja säädöksiin (Tirri ym. 2019, 16) ja sille asetetut yleiset periaatteet on määrätty perusopetuslaissa (628/1998),

perusopetusasetuksessa (852/1998) sekä valtioneuvoston asetuksissa (422/2012) ja (378/2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on Opetushallituksen määräämä, valtakunnallisesti sitova asiakirja, joka linjaa arvioinnin opintojen aikaiset ja päättövaiheen yleiset periaatteet. (Ouakrim-Soivio 2016, 28–29, 126.) Vuonna 2020 julkaistu ja 1.8.2020 voimaan tullut oppimisen ja osaamisen arviointia määrittelevä ja tarkentava asiakirja kumoaa POPS:ssa (2014) määritellyt linjaukset oppimisen arviointiin kohdistuvan luvun 6 osalta (Opetushallitus 2020b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat voivat laatia paikallisen opetussuunnitelman, joka muun muassa sisältää päivittäisen koulutyön strategiset ja pedagogiset työkalut sekä linjauksen opetuksen järjestäjän ja koulutyön toiminnasta. Lisäksi arviointia täsmennetään vielä koulujen omissa lukuvuosisuunnitelmissa. (Opetushallitus 2020a.) Koska arvioinnin normit ovat valtakunnallisesti määriteltyjä, on koulujen opetussuunnitelmien oltava linjassa näiden yleisten määräysten kanssa. Tällä linjauksella pyritään takaamaan joustavat, mutta yhdenvertaiset arviointikäytännöt ja samanlaisten tietojen ja taitojen oppimisen mahdollisuudet kaikkiin Suomen peruskouluihin. (Ouakrim-Soivio 2016, 28–29, 126.) Uuden, 1.8.2020 voimaan astuneen version tarkoituksena onkin yhdenvertaistaa arvioinnin toteuttamista sekä sitä kautta myös oppilaiden asemaa (Opetushallitus 2020b).

Suomen perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnin päämääränä on edesauttaa kehittämään oppilaan itsearvioinnin taitoja, ohjata ja edistää oppimista (Halinen ym. 2016, 268, 270; POPS 2014, 47; Tirri ym. 2019, 73) sekä kartoittaa oppiaineille asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Opetushallitus 2020a, 2). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 47–48) mukaan arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen, työskentelyyn sekä käyttäytymiseen. Vuonna 2020 opetushallituksen tekemän oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointia tarkentavan asiakirjan mukaan edellä mainittuihin arvioinnin kohteisiin lisättiin vielä oppilaan osaaminen (Opetushallitus 2020a, 2).

POPS:ssa (2014) arviointia pidetään yhtenä koulun perustehtävänä ja sitä käsitellään esimerkiksi sen luonteen, koulun arviointikulttuurin ja opintojen aikaisen sekä päättöarvioinnin näkökulmista. Siinä määritellään myös peruskoulun ainekohtaiset tavoitteet ja niiden arviointikriteerit, jotka kertovat hyvään osaamiseen vaadittavat tekijät. Kuudennen luokan päättöarviointia varten POPS:ssa (2014) on laadittu erilliset valtakunnalliset

arviointikriteerit. (Halinen ym. 2016, 268, 270; Tirri ym. 2019, 73.) Opetushallituksen vuonna 2020a (4–6) julkaistu arviointia koskettava tarkennusosio määrittelee arvioinnin yleisiksi periaatteiksi yhdenvertaisuuden; avoimuuden, yhteistyön ja osallisuuden; suunnitelmallisuuden ja johdonmukaisuuden; monipuolisuuden; tavoite- ja kriteeriperusteisuuden; sekä ikäkausilähtöisyyden. Verrattuna vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittelemiin arvioinnin yleisiin periaatteisiin, vuoden 2020 versio tarkentaa, monipuolistaa ja konkretisoi arvioinnin periaatteita vielä aiempaa enemmän. Edeltäjänsä yksiselitteisemmät ohjeistukset esimerkiksi numeroarvioinnin aloittamisen ajankohtaan, opettajan tekemään dokumentointiin, tavoitteisiin, sekä itsearviointiin ja vertaispalautteeseen antavat kaikille opetusallalla työskenteleville konkreettisemmat ja yhtäläisemmät välineet arvioinnin toteuttamiseen.

Arvioinnin on todettu ohjaavan oppilaiden opiskelua ja oppimista (Heikkinen 2014, 63) enemmän kuin mikään toinen tekijä. Se mitä arvioinnissa kulloinkin painotetaan, korostuu oppilaiden oppimistuloksia tarkasteltaessa. Tämän vuoksi on tärkeää kohdistaa arviointi oikeaan asiaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa nimenomaan laaja-alaiseen oppimiseen tähtävää opetusta. (Roiha & Polso 2018, 153).

Arvioinnin yksi tehtävä suomalaisessa opetus- ja koulutusjärjestelmässä on kuvata oppilaan tasoa arvosanan muodossa. Tämän kautta voidaan vertailla eri koulujen ja eri maiden välisiä oppimistuloksia. Arvosanojen avulla oppilaita voidaan vertailla ja laittaa paremmuusjärjestykseen erityisesti opintojen nivelvaiheissa. (Ouakrim-Soivio 2016, 15.) Arviointi on parhaimmillaan sekä kuvailevaa että numeerista, mikä keskittyy oppilaan omaan oppimisprosessiin, ohjaa oppimista, on rakentavaa sekä ymmärrettävää, tavoitteellista, oppilasta osallistavaa ja henkilökohtaista (Hildén 2016, 196; Roiha & Polso 2018, 154–155). Arvioinnin tulee olla riittävän konkreettista, jotta yksilö kykenee sen pohjalta muodostamaan käsityksiä omasta oppimisestaan ja asettamaan sitä kehittäviä tavoitteita (Koppinen ym. 1994, 20).

### 3.2 Arvioinnin muodot

Arviointi voidaan jakaa erilaisiin kokonaisuuksiin tutkijasta riippuen. Roiha ja Polso (2018, 155) jakavat arvioinnin ennakoivaan, oppimista tukevaan sekä osaamisen arviointiin, kun taas Opetushallituksen (2021) arvioinnin muutososassa arviointi jaotellaan oppimisen, osaamisen, työskentelyn ja käyttäytymisen osa-alueisiin. Tämän tutkimuksen viitekehys arvioinnille perustuu muutososan määritelmään.

Perusopetuksessa tapahtuvalla arvioinnilla voidaan siis katsoa olevan neljä kohdetta: oppiminen, osaaminen, työskentely sekä käyttäytyminen (Opetushallitus 2020a, 2; Opetushallitus 2020b), joista tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan oppimisen arviointia. Näiden neljän kohteen sisällä tapahtuvaan toimintaan kohdistuvilla arvioinnin tehtävillä pyritään esimerkiksi ohjaamaan ja kannustamaan, vahvistamaan itsearviointitaitoja sekä havaitsemaan tavoitteisiin pyrkivän oppimisen toteutumista. Näitä perusopetuslain (628/1998) ja sitä tarkentavan asetuksen (852/1998) määrittelemiä arvioinnin tehtäviä voidaan toteuttaa opettajan taholta sekä summatiivista että formatiivista arviointia hyödyntämällä. Esimerkiksi eri oppiaineille asetettujen tavoitteiden saavuttamista voidaan arvioida summatiivisesti, kun taas muiden edellä mainittujen arvioinnin tehtävien toteuttamiseen sopii paremmin formatiivisen arvioinnin hyödyntäminen. (Opetushallitus 2020a, 2.)

Arvioinnin kohde vaikuttaa käytettävään arvioinnin muotoon, joita ovat määrällinen ja laadullinen arviointimenetelmä. Nämä taas ovat yhteydessä arvioinnin lajiin eli formatiivisen tai summatiivisen arvioinnin valintaan. (Ouakrim-Soivio 2016, 127.) Summatiivisella arvioinnilla tuodaan esiin oppilaan sen hetkisen osaamisen taso, kun taas formatiivinen arviointi ilmaisee opettajalle, mitä toimenpiteitä tämän pitää tehdä oppilaan oppimisen turvaamiseksi (William & Leahy 2015).

Formatiivisella arvioinnilla pyritään ohjaamaan oppilaan oppimisprosessia kohti oppiaineelle määriteltyjen tavoitteiden saavuttamista. Formatiivisen arvioinnin avulla oppilaalla on mahdollisuus tunnistaa omia vahvuuksia ja ymmärtää oman oppimisen tilaa. Opettajan näkökulmasta katsottuna formatiivinen arviointi on enemmän ohjaavaa,



kannustavaa sekä oppilasta tukevan ja tämän oppimista edistävän palautteen antamista. Tämän lisäksi formatiiviseen arviointiin kuuluu itse- ja vertaisarvioinnin toteuttamista sekä niiden edellyttämien taitojen kehittämistä. (Opetushallitus 2020a, 2.) Halisen ym. (2016, 275) teoksessa esitellään Blackin ja Wiliamin (2009) viisi avainstrategiaa hyvällä formatiiviselle arvioinnille. Heidän mukaansa arvioinnin tulisi koostua eteenpäin vievästä palautteesta, oppilaiden oppimisen omistajuuden aktivoimisesta, oppimisen ja oppilaiden vuorovaikutuksen aktivoinnista, selkeistä oppimistavoitteista ja niihin sidotuista kriteereistä sekä oppilaiden ymmärrystä lisäävistä oppimiskeskusteluista. Ohjaavan palautteen tarkoituksena on ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistavat, jäsentämään omaa oppimistaan ja auttaa heitä pääsemään omiin oppimistavoitteisiin.

Summatiivinen arviointi kohdistuu puolestaan tavoitteiden saavuttamiseen, mitä arvioidaan esimerkiksi lukuvuoden päättyessä. Arviointia voidaan toteuttaa kirjallisesti, suullisesti tai vaikka erilaisissa ryhmätilanteissa. (Ouakrim-Soivio 2016, 15; Roiha ym. 2018, 156–157; Koppinen ym. 1994, 10). Formatiiviseen arviointiin verrattuna summatiivinen arviointi edellyttää opettajalta konkreettista oppilaan toimintaan perustuvaa dokumentointia (Opetushallitus 2020a, 3.) Sekä summatiivinen että formatiivinen arviointi edellyttävät opettajalta vuorovaikutusta niin oppilaan kuin tämän huoltajien kanssa. Sekä oppilaan että tämän huoltajien on oltava ajan tasalla ja tietoisia asetetuista tavoitteista sekä niiden toteutumisesta. Oppimisen tarkoituksesta ja käytettävistä arviointimenetelmistä opettajan on informoitava oppilasta aina tämän ikätasolle sopivalla tavalla. (Opetushallitus 2020a, 2–3.)

Sanallisella arvioinnilla on numeerista arvostelua konkreettisempi vaikutus oppilaan minäkäsitykselle ja sitä kautta myös oppimiselle. (Koppinen ym. 1994, 47.) Suppeasti toteutettu arviointi korostaa usein koetuloksia, vieden pois huomiota laaja-alaisesta osaamisesta. Kokeissa on haastavaa huomioida oppilaiden eriäviä tarpeita, jolloin on vaikeaa antaa niiden kautta arviota ja ajantasaista kuvaa oppilaiden osaamisen edistymisestä tai osaamisesta. Arviointia tulisikin toteuttaa yksilöllisesti, mutta kuitenkin valtakunnallisella tasolla tasapuolisesti sekä vertailukelpoisesti. Arvioinnin olisi hyvä olla koko ajan tapahtuvaa toimintaa, ei koulun arjesta erillinen asia. (Hildén 2016, 196; Roiha & Polso 2018, 154–155; Stenberg 2011, 108.) Säännöllisellä ja yhtäjaksoisella havainnoinnilla

voidaan edistää arvioinnin luotettavuutta (Koppinen ym. 1994, 50). Kaiken kaikkiaan arvioinnin tulisi edistää oppimisen toteutumista (Stenberg 2011, 108)

Oppiminen nähdään uusimpien oppimiskäsitysten valossa kehityksenä, jossa oppijalla itsellään on merkittävä rooli. Jotta oppiminen ei jää pintapuoliseksi, on oppijan kyettävä refleктоimaan omaa kehitystään sekä käsittelemään uutta informaatiota aiemmin opitun avulla. (Kohonen & Leppilampi 1994, 17.) Oppimisessa siis yksilö vahvistaa aiemmin oppimaansa uuden tiedon pohjalta jäsentäen sitä merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi (Ihalainen & Rautiainen 1995, 10; Turunen ym. 2009, 181). Kokonaisvaltainen oppiminen edellyttää oppilaan osallistumista omaan oppimiseensa liittyvään päätöksentekoon sekä tavoitteiden asettamiseen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 17.) Opetus on kaiken kaikkiaan intentionaalista eli tavoitteellista toimintaa, jonka aikana sekä opettaja että oppilas asettavat toiminnalleen tavoitteita. Oppilaille tämä tarkoittaa esimerkiksi uuden tiedon omaksumista, kun taas opettajan toiminnan tavoitteena on oppilaan oppimisprosessin tukeminen sekä oppimisen arviointi. (Aho 1998, 22, 24).

Oppimista arvioitaessa tarkastelun kohteena on kokonainen oppimisprosessi (Opetushallitus 2020a, 6; Ouakrim-Soivio 2016, 127). Myös Roihan ja Polson (2018, 156) mukaan oppimisen arviointi voidaan käsittää oppimisprosessin arviointina, jota toteuttaessa hyödynnetään formatiivisen arvioinnin keinoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan formatiivinen arviointi tulisi olla arvioinnin keskeisin muoto (Halinen ym. 2016, 268–269). Tämän arvioinnin muodon keskeisin asia on antaa oppilaille jatkuvasti palautetta, jolloin voidaan ajantasaisesti seurata oppilaan tai ryhmän oppimisen edistymistä. Näin oppimisprosessia voidaan myös ohjata oikeaan suuntaan. (Covie & Bell 1999; Keeley 2008; OECD 2004; Ouakrim-Soivio 2016, 18–19; Roiha & Polso 2018, 156.) Formatiiivista arviointia voidaan toteuttaa opettajan valitseman arviointimenetelmän avulla, jolloin toiminta on etukäteen suunniteltua ja sillä on ennalta määritelty tavoite. Spontaani formatiivinen arviointi puolestaan tapahtuu esimerkiksi opettajan oppitunnilla oppilailleen esittämien kysymysten avulla. (Black & Wiliam 2009, Keeley 2008.) Monipuoliseen arviointiin pyrkiessä ja tilanteeseen sopivan menetelmän valinnassa opettajan on oleellista pohtia perusteluja tekemilleen valinnoille (Heikkinen 2014, 48).

Itsearviointi ja vertaisarviointi ovat keskeisiä formatiivisen arvioinnin työkaluja (Keeley 2008; Black & Wiliam 2009). Niiden tarkoituksena on oppilaan oman ajattelun kehittyminen sekä osallisuuden kasvattaminen. (Roiha ja Polso 2018, 156; Heikkinen 2014, 59, 61.) Itse- ja vertaisarvioinnissa huomio ei kiinnity ainoastaan valmiiden suoritusten tarkasteluun, vaan kokonainen oppimisprosessi nähdään merkittävänä arvioinnin kohteena. Nämä edellä mainitut, oppilaan osallistumista edellyttävät arvioinnin muodot mahdollistavat ja vahvistavat oppilaan osallisuuden toteutumista. Näiden arviointimuotojen yhtenä tarkoituksena on antaa oppilaalle vastuuta omassa oppimisen prosessissaan sekä kannustaa itseohjautuvuuteen. Tästä syystä oppilasta osallistavan arviointikäytännön hyödyntäminen voidaankin nähdä sekä oppimista tukevana että sen tavoitteena olevana toiminnan muotona. (Heikkinen 2014, 59).

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 47–49) sekä Opetushallituksen (2020a, 2) julkaisema arviointiosa painottavat itse- ja vertaisarvioinnin käyttöä osana peruskoulujen formatiivista arviointia. Oppilas voidaan ottaa mukaan esimerkiksi oppimisprosessin tavoitteiden määrittelyyn, jolloin osallistamisella on mahdollista edistää oppilaan reflektiotaitojen kehittymistä (Halinen ym. 2016, 269; Heikkinen 2014, 59–61; Ouakrim-Soivio 2016, 85; Norrena 2015, 219). Blackin ja Wiliamin (1998, 10) mukaan itsearviointitaitojen kehittyminen työtapana vie aikaa, mutta onnistuessaan niiden tekemisellä on mahdollista jopa kaksinkertaistaa oppimistulokset. Vertaisarvioinnin avulla oppilas oppii puolestaan havainnoimaan vertaisensa työtä ja antamaan ja ottamaan heiltä vastaan rakentavaa palautetta. (Halinen ym. 2016, 269; Heikkinen 2014, 59; Norrena 2015, 219.) Arvioinnilla voidaankin siis katsoa olevan kasvattava tehtävä, joka parhaimmillaan edesauttaa oppilaan itsesäätelyn taitoja ja vastuun ottamista (Norrena 2015, 219).

Koska oppiminen edellyttää kykyä vastaanottaa uutta tietoa, sekä yksilön motivaation olemassaoloa, on tarkoituksenmukaista tarkastella sitä myös opettajan toiminnan, kuten esimerkiksi motivaation luomisen mahdollisuuksien kautta (Aho 1998, 27; Norrena 2015, 111). Opiskelu voi tapahtua joko ulkoisen tai sisäisen motivaation ohjaamana (Norrena 2015, 218; Koppinen ym. 1994, 18–19). Sisäisen motivaation aktivoiminen vaatii opettajalta didaktisia toimenpiteitä, kuten monipuolisten ja vaihtelevien työtapojen

hyödyntämistä (Koppinen ym. 1994, 19–20). Arvosanat ja niistä saatu palkkio vähentävät yksilön sisäistä motivaatiota, jolloin opiskelun tärkeimmiksi prioriteeteiksi nousevat ulkoiset tekijät. Myönteisellä, omatoimisuuteen ohjaavalla palautteella on sen sijaan mahdollista lisätä oppilaan sisäistä motivaatiota. Palautteen antamisen lisäksi motivaatioon on mahdollista vaikuttaa jo oppimisprosessin aikana sopivan haastavilla, oppilaan kokemusmaailman pohjautuvilla tehtävillä. (Norrena 2015, 218). Vaikka sisäisesti motivoituneena yksilö ei niinkään tarvitse erillistä ja jatkuvaa tunnustusta tekemästään työstä, on onnistumisen kokemusten mahdollistaminen tästä huolimatta erityisen tärkeää aivan jokaisen oppijan kohdalla. (Koppinen ym. 1994, 18–19.) Motivaatiota tukeva arviointi edistää yksilön sisäistä intressiä opiskeltavaa aihetta kohtaan. Konkreettisesti määriteltyjen, oppilaalle selvien tavoitteiden asettaminen, yhdessä yksilön motivaation kanssa edesauttavat tavoitteiden saavuttamista, oppimista ja myönteisiä oppimistuloksia. (Halinen ym. 2016, 272; Koppinen ym. 1994, 14.)

### 3.3 Arviointi opettajan työnä

Suomalaisen koulutusjärjestelmän kaksi keskeisintä tehtävää ovat opetus ja arviointi, joista lainsäädännön (perusopetuslaki 628/1998, -säädos 852/1998; POPS 2014) mukaan vastaavat aina opettaja tai rehtori. Tämä vaatii arvioinnin suorittajalta valtavasti tietoa sekä taitoa, ja useissa tutkimuksissa onkin todettu näiden tason vaihtelevan suuresti opettajien keskuudessa. Arvioinnin haasteena pidetään opettajien omien kokemusten vaikutusta arviointityöhön, mutta myös opettajien tietojen puutteellisuutta toteuttaa arviointia käytännössä. (Ouakrim-Soivio 2016, 7.)

Historiallisesta viitekehyksestä katsottuna perinteinen arviointi korostaa opettajan valta-asemaa ja ammatillista asiantuntijuutta asettaen oppilaan passiiviseksi toimijaksi oman oppimisprosessinsa tarkastelussa (Heikkinen 2014, 60). Aiemmin vaikuttanut, behavioristinen oppimiskäsitys ja sen toteava ja tuloksia vertaileva arviointi on vaihtunut konstruktivistiseksi oppimiskäsitykseksi, joka korostaa oppilaan aktiivista roolia tietokäsityksensä rakentajana (Heikkinen 2014, 60; Kosunen & Huusko 1998, 211). Samalla arviointi on muuttunut osallistavampaan ja oppilaskeskeisempään suuntaan (Heikkinen 2014, 60). Ideaalitulanteessa oppilas olisi aktiivinen toimija oman opiskelun

suunnittelussa ja esimerkiksi työtapojen valitsemisessa. Opettaja toimisi pääsääntöisesti asiantuntijana ja ohjaisi oppilasta tämän opiskeluprosessille asettamien tavoitteiden määrittelyssä. Prosessin arviointi toteutettaisiin yhteistyössä oppilaan kanssa. (Koppinen ym. 1994, 20.)

Arvioinnin toteuttamista on perusteltu koululaitosten osalta eri osapuolten siitä saamalla hyödyllä. Palautteen on katsottu tarjoavan oppilaalle informaatiota tämän osaamisen tasosta sekä mahdollisista kehittymisen kohteista. Edistymistä seuraamalla voidaan vaikuttaa oppilaan itsetietoisuuteen ja motivaation myönteiseen kehitykseen. Opettajan näkökulmasta katsottuna erityisesti lähtötason arvioinnin on koettu helpottavan tarvittavien tukitoimien varhaista järjestämistä. (Koppinen ym. 1994, 25.)

Vaikka arviointi puhuttaa ja jakaa mielipiteitä opettajien keskuudessa, kokevat opettajat pääsääntöisesti sen olevan yksi opetuksen keskeisimmistä osa-alueista (Roiha & Polso 2018, 152). Opettajan näkökulmasta katsottuna, arvioinnin tehtävänä on oppilaan käsitysten hahmottaminen. Tämä edellyttää oppilaantuntemusta sekä toimivaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä, mikä osaltaan edistää arvioinnin myönteisiä vaikutuksia. Ihanteellisessa tilanteessa arviointi voi lisätä yksilön motivaatiota ja positiivista suhtautumista omaan itseän ja omiin kykyihin. (Koppinen ym. 1994, 16, 22)

Opettajalle arviointi merkitsee oman työn tuloksellisuutta eli näyttöä siitä, miten oppilaat ovat oppineet (Halinen ym. 2016, 268). Samalla se ohjaa myös opettajan opetuksen suunnittelua ja toteutusta (Halinen ym. 2016, 268; POPS 2014, 47) sekä mahdollistaa opetuksen eriyttämistä sekä tuen tarpeiden tunnistamista (POPS 2014, 47). Oppilas saa tietoa omasta oppimisesta ja osaamisestaan arvioinnin myötä ja rakentaa sen perusteella kuvaa itsestään oppijana (Halinen ym. 2016, 268). Kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluu myös arvioinnin kautta saatu tieto oppilaan tilanteesta ja osaamisesta. (Roiha ja Polso 2018, 153.) Arvioinnista informoiminen voi parhaimmassa tapauksessa lisätä huoltajien kiinnostusta koulun arkea ja lapsen oppimista kohtaan (Koppinen ym. 1994, 8, 26).

Oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna arvioinnin tavoitteena on edistää ja tukea yksilön kehitystä (Niemi 2006, 90) sekä oppimisen ja opettamisen prosesseja. Konkreettiset

arvioinnin kohteet ja oppimisen tavoitteet muotoutuvat usein jo opetettavia kokonaisuuksia suunniteltaessa. Tehdyt suunnitelmat ovat opettajan työssä harvoin stabiileja, vaan ne muuttavat muotoaan prosessin aikana. Tämä vaatii opettajalta joustavuutta ja kykyä määritellä uudelleen jo mietittyjä strategioita. (Koppinen 1994, 8–9.)

Arvioinnin kohde on kytköksissä siihen, mikä nähdään kulloinkin arvioinnin pääasiallisena tehtävänä. Kasvatustieteellisen teorian avulla opettajan on mahdollista perustella käyttämänsä arviointimenetelmän toimivuus oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Näiden edellä mainittujen tekijöiden avulla on mahdollista tarkastella arvioinnin validiutta. (Ouakrim-Soivio 2016, 127.) Opettaja arvioi vääjäämättä oppilaan osaamista omien arvojensa kautta. Monelle luokanopettajaksi opiskelevalle tämä ammatin mukanaan tuoma valta tulee osin yllätyksenä. Omien arvojen, oppimis- ja ihmiskäsityksen tiedostaminen onkin erityisen tärkeää esimerkiksi arvioinnin kauaskantoisten, niin myönteisten kuin kielteistenkin vaikutusten ymmärtämisessä. (Stenberg 2011, 111.) Erityisesti uransa alkuvaiheessa oleva opettaja voi jännittää oppilaspalautteen antamista ja välttää siksi arviointiasteikkojen ääripäiden käyttämistä. Tätä keskittäistaipumukseksikin kutsuttua menettelyä voi ennaltaehkäistä refleктоimalla omaa toimintaa ja kiinnittämällä huomiota oppijan oppimisen tukemisen mahdollistamiseen. Tarkasti jäsennelty arviointikriteeristö auttaa sekä opettajaa että oppijaa ymmärtämään arviointiprosessia ja sen oikeudenmukaisuutta. (Koppinen ym. 1994, 36.)

Suomessa vuonna 1998 julkaistuissa opettajan ammattieettisissä ohjeissa määritellään eettinen perusta opettajan työlle. Periaatteiden mukaan oppilaan arvioimisessa konkretisoituu opettajan ammatillinen valta ja vastuu (Blomberg 2008, 193–194). Opettajan valta-aseman väärinkäyttöä rajoittaa vahva ammattietiikka, joka toimii samalla työn resurssina ohjaten oppilaan ja opettajan välisiä vuorovaikutussuhteita. Opettajan valta-asema oppilaaseen verrattuna haastaa arvioinnin toteuttamista. Arvioinnista puhuttaessa voidaan nimetä kolme siihen vaikuttavaa eettistä elementtiä: oikeudenmukaisuus, kriittisyys sekä huolenpito. Nämä periaatteet ohjaavat opettajaa kohtelemaan arvioinnissa jokaista oppilasta ansioiden mukaisella tavalla, suhtautumaan kriittisesti arviointia ohjaavia tavoitteita kohtaan sekä huomioimaan oppilas kokonaisuutena ja toimimaan tämän edun parhaaksi (Niemi 2016, 35). Huolenpidollisen aspektin mukaan opettajan tehtävä on kohdata

oppilas empaattisesti ja ohjata tätä kasvun ja kehityksen eri osa-alueilla. (Blomberg 2008, 193–194.) Kaiken kaikkiaan opettajan työ on jatkuvaa oman toiminnan ja sen vaikutusten eettistä tarkastelua. (Tirri ym. 2019, 14, 17.)

Käytännön arviointityössä haasteita ja pohdintaa aiheuttavat normien edellyttämien oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen monipuolisen havainnoinnin ja kirjaamisen vaatimus (Ouakrim-Soivio 2016, 54–55). Opetushallituksen vuonna 2020 julkaiseman muutosa lisää edellä mainittuihin arvioinnin kohteisiin vielä osaamisen (Opetushallitus 2020a). Näiden kohteiden perusteella annettavan arvioinnin tai arvosanan muodostaminen aiheuttaa epävarmuutta, eikä opettajille ole selvää, kuinka paljon ja missä laajuudessa havainnoin dokumentointia on tarpeen tehdä. Opettajille saattaa olla epäselvää, miten havainnoinnin perusteella annettavan arviointipalautteen dokumentointi voisi olla mahdollisimman hyödyllistä ja oppimista eteenpäin vievää. (Ouakrim-Soivio 2016, 54–55.) Opetushallituksen uudessa arviointiosassa ei vielä vastata tähän haasteeseen, sillä arvioinnin kohdalla dokumentoinnista puhuttaessa ei eritellä tai konkretisoida sen laajuutta tai toteutusta. Muutososassa dokumentointi mainitaan kaksi kertaa: “Opettajan tulee dokumentoida arvioinnit niistä näytöistä, jotka vaikuttavat oppilaan summatiiviseen arviointiin.” sekä “Formatiivinen arviointi ei edellytä dokumentointia.” (Opetushallitus 2020a, 3).

POPS (2014) on määritellyt eri oppiaineissa oppilaan vaadittavan osaamistason arvosalalle 8, jonka rinnalle on vuoden 2020 lopussa määritelty uudet kriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9. Nämä kriteerit otetaan kouluissa valtakunnallisesti käyttöön 1.8.2021. (Opetushallitus 2020c.) Tämänhetkisen systeemin perusteella onkin kysyttävä, toteutuuko POPS:n määräys valtakunnallisesti yhdenvertaisesta päättöarvioinnista. Arviontikäytänteitä on kritisoitu jo vuosien ajan pirstaloituneisuudesta sekä epäsäännöllisyydestä. Jotta arviointi olisi validia, tulee sen kriteeristön olla objektiivinen arvioijasta riippumatta. Arviointi voidaan nähdä validina, kun se on linjassa asetettujen tavoitteiden kanssa. (Ouakrim-Soivio 2016, 55, 73, 126.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää työuransa noviisivaiheessa olevien Lapin yliopistosta valmistuneiden luokanopettajien kokemuksia opettajankoulutuksesta saamiinsa valmiuksista oppimisen arviointiin. Tavoitteenamme on tuottaa näiden kokemusten pohjalta uutta tietoa, joka hyödyttäisi niin työelämään siirtyviä sekä jo siirtyneitä luokanopettajia kuin myös opettajankoulutuksen kehittäjiä. Tarkastelemme oppimisen arviointia kahdesta näkökulmasta, siitä miten noviisiopettaja käsittää oppimisen arvioinnin ja toteuttaa sitä työssään sekä millaiset valmiudet opettajankoulutus on siihen tarjonnut. Näiden näkökulmien pohjalta olemme muodostaneet seuraavan **päättökysymyksen**, sekä sitä tarkentavat alakysymykset:

#### **Millaisia oppimisen arvioinnin valmiuksia noviisiopettajat kokevat saaneensa luokanopettajakoulutuksesta?**

Miten noviisiopettaja itse ymmärtää oppilaan oppimisen arvioinnin?

Millä tavoin noviisiopettaja toteuttaa oppimisen arviointia omassa työssään?

Miten koulutuksesta saadut oppimisen arvioinnin valmiudet ovat vastanneet työelämän tarpeisiin?

### 4.2 Fenomenografia metodologiana

Fenomenografia on laadullinen tutkimusmenetelmä (Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 65), joka näkee maailman yhtenä kokonaisuutena, vaikka ihmisten käsitykset siitä eroavat toisistaan (Metsämuuronen 2006, 228–229). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tuottamaan tietoa ihmisestä ja hänen elämismaailmastaan (Varto 1992, 23). Fenomenografiassa kiinnostus tarkentuu ihmisten erilaisiin tapoihin kokea ja ymmärtää maailmaa ja sen ilmiöitä (Marton 1988, 144; Niikko 2003, 8; Uljens 1989, 11). Termi on peräisin 1980-luvun alkupuolelta ja se muodostuu sanoista “ilmiö” ja “kuvata” (Ahonen 1994, 114). Pääsääntöisesti fenomenografialla viitataan nimenomaan ilmiöiden käsitteellistämisen yksilöllisiin eroihin. Konkreettisesti katsottuna samasta ilmiöstä muodostetut, keskenään



erilaiset käsitykset ovat seurausta yksilön aiemmista kokemuksista. Arkisissa tilanteissa syntyneitä käsityksiä voidaan kutsua esikäsitteiksi, jotka muodostavat myöhemmin pohjan uuden tiedon oppimiselle. (Ahonen 1994, 114–115.) Tämän mukaan käsitystä voidaan siis pitää tiedon uudelleenrakentumista ja -jäsentymistä edesauttavana konstruktiona (Ahonen 1994, 117). Käsitykset eivät kuitenkaan ole stabiileja, vaan ne voivat muuttua ja elää tilanteiden ja ajan mukaan (Metsämuuronen 2006, 228–229). Fenomenografisessa viitekehyksessä käsitysten muodostuminen nähdään siis tapahtumana, jossa yksilö yhdistää ilmiön ja esikäsitteensä mukaisen selityksen mielestään loogiseksi kokonaisuudeksi (Ahonen 1994, 116).

Fenomenografia valikoitui tutkimukseemme sen ilmiökeskeisyyden sekä kasvatustieteen ihmisläheisyyden vuoksi. Niikon (2003, 7) mukaan fenomenografia on siirtänyt kasvatustieteellisen tutkimuksen painopistettä opetuksen tutkimuksesta oppimisen tutkimiseen. Fenomenografinen tutkimus on saanut alkunsa nimenomaan opiskelijoiden erilaisen oppimiskäsitysten tutkimuksesta 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa (Entwistle 1997, 17; Ahonen 1994, 115, 118; Metsämuuronen 2006, 28). Tämän tutkimussuuntauksen sisällä oppimisen katsotaan olevan yksilöiden muodostamien käsitysten laadullinen muutos (Ahonen 1994, 118). Koska oppimiseen kohdistuva tutkimus on pääsääntöisesti laadullista, on myös fenomenografian tehtävänä kuvata yksilön käsityksiä laadullisten elementtien mukaisesti (Ahonen 1994, 119). Fenomenografian uteliaisuus käsitysten laadullisia poikkeavuuksia eli eroavaisuuksia kohtaan erottaa sen muista käsityksiin pohjautuvista tutkimuksista. Tutkimuksen kannalta mielenkiintoista on juuri näiden edellä mainittujen käsitysten muodostumisen ja sisällöllisten erojen empiirinen tarkastelu. (Ahonen 1994, 115–116.) Fenomenografisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena on kehittää merkityksistä kuvauskategoriajärjestelmä (Metsämuuronen 2006, 228–229), jonka avulla aineistosta esiin nostetut merkitykset voidaan avata lukijalle ymmärrettävään muotoon (Ahonen 1994, 126), mihin myös tutkielmamme pyrkii.

Fenomenografinen tutkimus on saanut osakseen myös kritiikkiä, mikä useimmiten kohdistuu tulosten kiistanalaiseen yleistettävyyteen ja kysymykseen siitä, onko haastattelun kautta saatuja yksilöllisiä ajattelutoimintoja mahdollista yleistää koko väestöä koskevaksi tutkimustiedoksi. (Metsämuuronen 2006, 229.) Tutkielmamme tarkoituksena ei ole

pyrkii yleistämään saatuja tutkimustuloksia kaikkia noviisiopettajia koskevaksi ainoaksi totuudeksi, vaan pikemminkin luomaan kohdistettu kuva Lapin yliopistosta valmistuneiden noviisien kokemuksista. Myös tulosten luokittelua on kritisoitu keskeneräisyydestä ja siitä seuraavasta tulosten epäluotettavuudesta (Metsämuuronen 2006, 230). Tätä tulosten epävarmuutta pyrimme ehkäisemään käyttämällä aineiston tarkastelussa sitä varten tekemiämme analyysikysymyksiä. Teemahaastattelu tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä pyrkii myös osaltaan pitämään haastattelutilanteen ja sitä myötä saadun aineiston loogisena ja asiapitoisena kokonaisuutena. Lisäksi kahden tutkijan läsnäolo sekä yhteistyö voidaan nähdä tulosten luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tämä tutkimus mukailee Ahosen (1994) kuvaamaa fenomenografisen tutkimuksen neliportaisen mallin mukaista etenemistä. Siinä ensimmäisenä tutkijan huomion tulee kiinnittyä kiinnostavaan ja paljon hämmennystä herättävään ilmiöön (Ahonen 1994, 115). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on oppimisen arviointi ja siihen saadut valmiudet, mikä ilmiönä herätti mielenkiinnon sen haastavuuden vuoksi. Tutkimuksen lähtökohdiana on tuottaa sekä tutkijoita että luokanopettajakoulutusta suunnittelevia tahoja hyödyttävää informaatiota. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry:n (2018) teettämässä opettajankoulutusta käsittelevässä tutkimuksessa oppimisen arvioinnin nähtiin olevan yksi liian vähäiselle huomiolle jäävä osa-alue. Ahosen (1994, 115) mallin toisessa vaiheessa tutkijan tulee rakentaa ilmiön ympärille kattava teoriapohja. Tässä tutkimuksessa teoriapohja koostuu tutkimuskysymyksiä mukaillen opettajan työurasta, luokanopettajakoulutuksesta, noviisivaiheesta, oppimisen arvioinnista sekä niihin saaduista valmiuksista. Mallin kolmannessa vaiheessa tutkimus etenee aineistonkeruuseen eli haastatteluiden toteuttamiseen, jonka jälkeen neljännessä vaiheessa haastatteluaineistoista esiin nousseet ilmiöt luokitellaan niiden merkitysten perusteella (Ahonen 1994, 115).

### **4.3 Fenomenografisen aineiston hankkiminen**

Laadullisen tutkimuksen yksi käytetyin aineistonkeruumenetelmä on haastattelu (Puusa 2020, 103). Tässä noviisiopettajien kokemuksia käsittelevässä tutkimuksessa haastattelu oli looginen valinta aineistonkeruumenetelmäksi, sillä myös Hirsjärven ym. (2000, 35)

mukaan haastattelu toimii hyvänä lähtökohtana entuudestaan vähän tutkitun ilmiön tarkastelussa. Haastattelu on myös yleisin aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa (Ahonen 1994, 136; Marton 1988, 154) ja siinä huomio kohdistuu aina ajattelun sisältöihin sekä tietoisuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 14, 34–35). Tämän puolesta puhuu myös haastattelujen taustalla vaikuttava intersubjektiivisuus, jolla fenomenografian mukaan tarkoitetaan yksilön oman tietoisuuden vaikutusta haastateltavan esittämien ilmaisu- ja tulkinnassa (Ahonen 1994, 136).

Haastattelun eduksi luetaan tutkittavan osallistaminen, subjektiivisuus sekä aktiivisuus, sillä tämän kaltaisessa vuorovaikutustilanteessa hänellä on mahdollisuus ilmaista itseään hyvin vapaasti. Muihin aineistonkeruumenetelmiin verrattuna haastattelun vuorovaikutuksellisuus mahdollistaa haastattelutilanteissa esiin nousseiden seikkojen syventämisen sekä tarkentamisen, mikä edellyttää kuitenkin haastattelijalta kokemusta sekä taitoa. Haastattelun haasteiksi nimetään puolestaan sen hitaus, virhemarginaalien määrä, kustannukset sekä analysoinnin, tulkinnan ja raportoinnin haasteet. (Hirsjärvi ym. 2000, 35).

Haastattelulajeista käytetyin on lomake- eli strukturoitu haastattelu, jossa aineistonkeruu toteutetaan järjestelmällisesti etukäteen laaditun kysymyslomakkeen avulla. Tämän vastakohtana voidaan pitää täysin strukturoimatonta haastattelua eli syvähaastattelua, joka on vapaa, keskustelunomainen vuorovaikutustilanne. Näiden edellä mainittujen haastattelulajien väliin jää puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu, joka pohjautuu Mertonin, Fiskin ja Kendallin vuonna 1956 julkaistuun kirjaan *The Focused Interview*. Teemahaastattelun ominaispiirteisiin kuuluu tieto siitä, että haastateltavia yhdistää jokin yhteinen kokemus. (Hirsjärvi ym. 2000, 44–47.) Tässä tutkimuksessa mukana olevat tutkimushenkilöt ovat Lapin yliopistosta luokanopettajiksi valmistuneita alakoulussa työskenteleviä noviisiopettajia. Heitä kaikkia yhdistää lisäksi työnkuvaan kuuluva oppilaiden oppimisen arviointi. Aloitimme aineiston hankkimisen tutkimushenkilöiden etsimisellä. Haastateltavat löydettiin sattumanvaraisesti omien kanavien sekä tutkimukseen lupautuneiden henkilöiden kautta. Tutkittavia lähestyttiin puhelimitse, kasvotusten, sähköpostitse, Facebookin Messengerin sekä Instagramin kautta. Osa tutkimukseen lupautuneista oli entuudestaan tuttuja ja osa tuntemattomia.

Alustavan suostumuksen jälkeen selvitimme henkilöiden työskentelykunnat tutkimuslupien hankkimista varten. Otimme yhteyttä näiden kuntien sivistystoimenjohtajiin, joiden kautta saimme kuntakohtaiset ohjeistukset luvan hakemista varten. Osa luvista myönnettiin suoraan sähköpostitse, kun taas joidenkin kuntien kohdalla luvan saaminen edellytti lomakkeen tai muun vastaavan asiakirjan täyttämistä. Aikataulullisesti lupien saaminen kesti yhdestä vuorokaudesta useampaan viikkoon. Lupien saamisen jälkeen lähetimme tutkimukseen lupautuneille henkilöille kysely- ja infokirjeen (Liite 1.) tutkimukseen liityen. Sen avulla kartoitettiin vielä tutkimushenkilöksi sopiminen eli se, onko henkilö valmistunut luokanopettajaksi Lapin yliopistosta ja työskennellyt opettajana enintään kolmen vuoden ajan. Kirjeessä kerrottiin lisäksi tutkimuksen tarkoituksesta ja yleisistä käytännöistä. Infokirjeen ohessa pyysimme jokaista haastatteluun lupautunutta ehdottamaan meille itselleen sopivaa haastattelu-aikaa. Tämän jälkeen valitsimme ehdotuksista sopivan ajankohdan ja lähetimme kutsulinkin Teams-kokoukseen. Tutkimukseemme osallistui lopulta yksitoista opettajaa, viidestä eri kunnasta. Haastateltavat olivat iältään 24–45-vuotiaita ja heistä viisi työskenteli luokanopettajana, yksi erityisluokanopettajana, kaksi erityisluokanopettajana, yksi päätoimisena tuntiopettajana ja kaksi resurssiopettajana. Kaksi haastateltavista työskenteli pelkästään yläkoulun puolella, kaksi haastateltavaa työskenteli sekä ala- että yläkoulussa ja loput haastateltavat työskentelivät alakoulussa. Tutkimushenkilöt valmistuivat Lapin yliopistosta luokanopettajiksi vuosien 2018–2020 välisenä aikana ja heistä kolme suoritti lisäksi erityisopettajan pätevyyden. Haastateltavat opiskelivat luokanopettajakoulutuksessaan hyvin kattavasti Lapin yliopiston tarjoamia sivuaineiden opintokokonaisuuksia, kuten kuvataidetta, erityispedagogiikkaa, kasvatus- ja kehityspsykologiaa, äidinkieltä ja kirjallisuutta, englantia, käsityötä, liikuntaa, johtamista, luontokasvatusta, ympäristöoppia, esi- ja alkuopetusta sekä terveystietoa.

Tutkimuksessa käytettyyn teemahaastatteluun kuuluu olennaisena osana teoreettisen viitekehysten rakentaminen tutkitun ilmiön ympärille (Hirsjärvi ym. 2000, 47). Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys rakentuu opettajankoulutuksen (Blomberg 2008, 15; Hildén 2016, 196; Husu & Toom 2018, 337; Hämäläinen 2018, 320; Turunen ym. 2009, 180-182), opettajan profession (Blomberg 2008, 62; Luukkainen 2005, 27; Tirri ym. 2019, 13; Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 180), POPS:n (Halinen ym. 2016, 268, 270; Ouakrim-Soivio 2016, 55, 73, 85, 126; POPS 2014; Tirri ym. 2019, 73), oppimisen

(Kohonen & Leppilampi 1994, 17; Norrena 2015, 218; Ouakrim-Soivio 2016, 18 - 19; Roiha ym. 2018, 156; Turunen ym. 2009, 181), noviisiuuden (Blomberg 2008; Huberman 1989, 347-362; Ihalainen ym. 1995, 10; Jokinen ym. 2006, 187-190; Luukkainen ym. 2018, 260; Tirri 2019, 42) sekä valmiuksien (Metsäranta ym. 2020; Shulman 1986, 87) ympärille. Tämän viitekehyksen avulla luotiin kolmesta teemasta koostuva haastattelu-runko (Liite 2), joka teemahaastattelun viimeisessä vaiheessa toteutettiin haastatteleamalla valittuja henkilöitä (Hirsjärvi ym. 2000, 47). Haastattelurungon (Liite 2) kolme teemaa käsittelevät:

1. tutkimushenkilön taustatietoihin, koulutukseen ja tämänhetkiseen työnkuvaan liittyviä tekijöitä,
2. oppimisen arviointia sekä haastateltavan ajatuksia sen toteuttamisesta,
3. luokanopettajakoulutusta ja sen tarjoamia oppimisen arvioinnin valmiuksia.

Ensimmäisessä teemassa käsiteltävät kysymykset muodostettiin havainnollistamaan sitä kontekstia, jossa haastateltava arviointia toteuttaa sekä millaiseen koulutukseen se pohjautuu. Toinen teema havainnollistaa yksilön kokemuksia ja näkemyksiä oppimisen arvioinnista sekä sen merkityksestä niin oppilaalle kuin arviointia tekeväälle opettajalle. Toisen teeman tarkoituksena on tuoda esiin myös opettajan keinoja ja menetelmiä toteuttaa oppimisen arviointia. Kolmannen teeman kysymyksillä selvitetään Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen tarjoamia valmiuksia, niiden riittävyyttä suhteessa käytännön työelämän tarpeisiin sekä mahdollisen lisäkoulutuksen tarvetta niin yksilö- kuin yliopistotasolla. Haastattelun kysymysten tarkoituksena on viedä haastattelu sen pääaiheeseen temaattisilla kysymyksillä. Hirsjärven ym. (2000, 47–48, 105–106) mukaan teemahaastattelun kysymykset voidaan jakaa kahteen kategoriaan: tosiasia- ja mielipidekysymyksiin. Kun taas Rubin ja Rubin (1995, 202) jakavat kysymykset kolmeen ryhmään: pää-, tarkentavat- ja jatkokysymykset. Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa hyödynnetään sekä Hirsjärven ym., että Rubin ja Rubin edellä mainittuja periaatteita. Näitä hyödyntämällä pyritään keräämään laadukas aineisto, joka palvelee tutkimuksen tarkoitusta.

Teemahaastattelu, nimensä mukaisesti etenee valittujen aihepiirien eli teemojen mukaisesti. Siinä korostetaan yksilön omaa kokemusmaailmaa ja ollaan kiinnostuneita tämän

kokemuksista, tulkinnoista ja niille antamista merkityksistä. (Hirsjärvi 2000, 47–48, 105–106.) Ahosen (1994, 126) mukaan juuri yksilön ajatusten tutkiminen on yksi laadulliselle tutkimukselle tyypillisistä piirteistä. Teemahaastattelu koettiin toimivimmaksi vaihtoehdoksi tutkimallemme ilmiölle asetettujen merkitysten selvittämiseksi. Vaikka teemahaastattelu luo raamit yhteiselle keskustelulle ja ohjaa sen kulkua, antaa se samalla haastateltavalle vapauden kertoa haluamista asioista annetun teeman sisällä. Valmiiksi määritellyt teemat helpottavat aiheessa pysymistä ja varmistavat siten tutkimuksen kannalta olennaisiin kysymyksiin vastaamista. Teemojen pohjalta haastateltavan on mahdollista vastata ja osallistua haastattelutilanteessa käytävään keskusteluun ilman erillistä haastattelun sisältöön perehtymistä (Puusa 2020, 106).

Tutkijoiden toimesta täysin strukturoidun haastattelutilanteen sijaan, koettiin tarkoituksenmukaiseksi antaa haastateltaville tilaa ja vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi haastattelun kulkuun liittyvissä asioissa. Rennon, mutta johdonmukaisen haastattelutilanteen järjestämisen avulla voitiin lisätä haastateltavan avoimuutta hänelle esitettyjä kysymyksiä kohtaan. Hirsjärven ym. (2000, 48–49, 61) ja Puusan (2020, 104) mukaan haastattelut ovatkin esimerkki useamman ihmisen välisistä vuorovaikutustilanteista, jotka tukevat haastateltavan aloitteellisuutta ja tarjoavat mahdollisuuden ottaa kantaa.

Haastatteluissa kielellä on keskeinen merkitys, siinä luodaan väistämättä ilmiöille uusia merkityksiä, vaikka haastattelijan pyrkimyksenä onkin selvittää haastateltavan merkityksiä ilmiöille. (Hirsjärvi ym. 2000, 48–49, 61; Puusa 2020, 104.) Tutkimushenkilön kertomat seikat sisältävät aina jonkin merkityksen esimerkiksi henkilökohtaisen ajatuksen. On tärkeää, että ilmaisun sisältämiä merkityksiä tarkastellaan juuri siihen tarkoitettuun ympäristöön ja tilanteeseen. Tämän päämäärän saavuttaminen edellyttää fenomenografista tutkimusta toteutettaessa merkitysluokkien eli kategorioiden muodostamista. (Ahonen 1994, 127.)

Alun perin suunnitelmana oli toteuttaa haastattelut fyysisinä kohtaamisina, mutta kansainvälisen COVID 19 -pandemian takia haastattelut järjestettiin yksilöhaastatteluina Teams-sovelluksen kautta. Tämä virtuaalinen keskustelutilanne mahdollisti tutkimukseen osallistumisen välimatkasta huolimatta, eli myös me tutkijat pystyimme olemaan omalta

osaltamme fyysisesti eri paikoissa haastattelun aikana. Hirsjärven ym. (2000, 89–91) mukaan haastattelutilanne on sidoksissa sen toteutuspaikkaan ja -aikaan. Tämän tutkimuksen joustava toteutusmuoto etäyhteyksien välityksellä sekä henkilön mahdollisuus valita toteutuspaikka, on voinut osaltaan madaltaa tutkimukseen osallistumisen kynnystä.

Aineistonkeruu toteutettiin kahden kuukauden aikana, alkuvuodesta 2021. Haastateltaville annettiin mahdollisuus valita, käyttävätkö he haastattelutilanteessa kameraa vai eivät, sillä tutkimuksemme tarkoituksen kannalta emme pitäneet kameran käyttöä välttämättömänä. Jokaisen haastattelun alussa tuotiin ilmi, että kaikki haastattelut tallennetaan litterointia ja aineiston analysointia varten. Lisäksi tutkimushenkilöille kerrottiin ennen tallennuksen aloittamista vielä lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta, tämän oikeudesta vetäytyä haastattelutilanteesta, anonymiteetin säilymisestä, aineiston säilyttämisestä sekä asianmukaisesta hävittämisestä aineiston analysoinnin jälkeen. Tämän alkuinformaation sekä tallennuksen aloittamisen jälkeen haastattelu käynnistettiin kertomalla haastattelun rakenteesta ja sen sisältämistä kolmesta teemasta. Teemahaastattelun kulun sujuvoittamiseksi jaoin teemat etukäteen tutkijoiden kesken, sillä halusimme pitää haastattelun tiiviinä ja selkeänä sekä välttää tutkijoiden päällekkäin puhumista. Toteuttamamme haastattelut olivat kestoltaan 19–42-minuutin mittaisia.

Hirsjärven ym. (2000, 93–94, 96–98) mukaan haastattelijan rooli on usein haastava, sillä samalla hänen tulisi johtaa tilannetta olematta kuitenkaan liian ohjaileva ja tällä tavoin viedä tilaa haastateltavalta. Haastattelijan toisaalta osallistuvaa ja samalla tutkivaa roolia (Hirsjärvi ym. 2000, 93–94, 96–98) edesauttoi teemojen jakaminen, jolloin toinen tutkijoista pystyi seuraamaan ja havainnoimaan haastattelun kulkua, kun teemasta vastuussa oleva tutkija vei haastattelua eteenpäin. Työnjako ei kuitenkaan estänyt toisen tutkijan osallistumista aktiivisesti keskustelun kulkuun. Hirsjärven ym. (2000, 93–94, 96–98) mukaan tutkijan tehtäväorientoituneisuus nostaa tiedon keräämisen vuorovaikutustilanteen tärkeimmäksi tehtäväksi.

#### 4.4 Fenomenografisen analyysiprosessin kuvaus

Laadullisessa tutkimuksessa analyysia toteutetaan läpi tutkimusprosessin (Ahonen 1994, 166). Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto koostuu ihmisten subjektiivisista käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä (Ahonen 1994, 114, 117). Analyysimenetelmäksi valitsimme fenomenografisen analyysin, sillä tarkoituksenamme on saada aineistosta selville tutkimushenkilöiden erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia oppimisen arvioinnista ja siihen koulutuksesta saaduista valmiuksista. Tarkoituksenamme ei ole siis muodostaa kaiken kattavia yleistyksiä tästä ilmiöstä, vaan pikemminkin esitellä erilaisia näkemyksiä kyseisestä asiasta. Koska aiemman tutkimus- ja menetelmäkirjallisuuden perusteella fenomenografiselle aineiston analyysille ei ole määritelty yhtä tiettyä toteutustapaa (Marton & Booth 1997, 32), antoi se tietyllä tavalla meille tutkijoille vapauden käsitellä sitä juuri tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaisella ja järkevällä tavalla.

Aineiston työstäminen alkoi haastatteluiden litteroimisella (Ahonen 1994, 163) ja tekstiin perehtymisellä, jota teimme yhdessä etäyhteyden välityksellä. Ahonen (1994, 163) korostaa tämän vaiheen merkitystä aineiston hahmottamisen ja siihen sisältyvien yksityiskohtien näkökulmasta. Aineiston systemaattisen lukemisen jälkeen numeroimme haastateltavat luvuin 1–11, jotta pystyimme käsittelemään vastauksia, irrottamatta niitä henkilöistä tai asiayhteydestä. Tällä tavoin pystyimme myös säilyttämään tutkimushenkilöiden anonymiteetin läpi tutkielman. Numeroinnin jälkeen poimimme litteroiduista teksteistä tutkimushenkilöiden vastaukset haastattelukysymysten alle, jotta pystyimme tarkastelemaan eri henkilöiden vastauksia samanaikaisesti. Tämän jälkeen muodostimme haastattelukysymyksiin pohjautuvat teemat, joiden alle kategorisoimme aineistosta esiin nousseita aiheita. Osa vastauksista jätettiin tietoisesti ja yhdessä sovitusti huomiotta, sillä haastateltava ei ollut vastannut kysymykseen tai esitetty vastaus ei liittynyt tutkimaamme aiheeseen merkittävästi. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 101) muistuttavat tutkijan vallasta tehdä tulkintoja tekstistä ja luoda niiden pohjalta kategorioita. Esimerkiksi oppilaan oppimista kuvaavassa taulukossa (taulukko 1) yhtenä teemana oli *merkitys oppilaalle*, jonka alle muodostimme kategoriat *kannustava/motivoiva*, *oppimista edistävä* ja *huomioiva*.



Viittausten etsimisen helpottamiseksi, koodasimme kategoriat ja niihin kuuluvat lainaukset eri väreihin. Tämän jälkeen laskimme yksitellen jokaiseen kategoriaan kuuluvien lainausten lukumäärän, mikä helpotti aineiston käsittelyä sekä tulkintaa luoden taulukosta informatiivisen kokonaisuuden. Samalla saimme konkreettista tietoa niistä aihepiireistä, jotka korostuivat tutkimushenkilöiden vastauksissa. Myös Ahonen (1994, 151) kehottaa hyödyntämään fenomenografisen aineiston kategorisoinnissa lisäksi määrällistä kuvausta, jotta tutkijan on mahdollista saada laajempi kuva tutkittavan ryhmän käsityksistä.

Järjestelimme teemat ja kategoriat kolmeen taulukkoon teemahaastattelun teemojen mukaisesti *yleistä siirtymävaiheesta, oppimisen arviointi ja valmiudet*. Taulukkoja tehdessämme päätimme niihin tulevien teemojen kulkevan käsi kädessä haastattelurunkomme teemojen ja kysymysten kanssa, minkä vuoksi taulukkoon muodostamamme teemat pohjautuvat haastatteluissa esitettyihin kysymyksiin. Tällä rajauksella pyrimme edesauttamaan “punaisen langan” säilymistä läpi prosessin ajan. Lopulta päädyimme kuitenkin poistamaan yleistä siirtymävaiheesta -taulukon, sillä sen tarjoama informaatio ei ollut tutkielmamme ja tutkimuskysymystemme kannalta oleellista. *Oppimisen arviointiin* liittyvä taulukko järjesteltiin myös uudelleen jakamalla se kahdeksi erilliseksi taulukoksi *Oppilaan oppimisen arviointi noviisiopettajan kokemana* (taulukko 1) ja *Oppimisen arvioinnin toteuttaminen noviisiopettajan kokemana* (taulukko 2). Tämä edellä mainittu jaottelu pohjautui tekemäämme havaintoon siitä, että alkuperäinen taulukko sisälsi tietoa niin oppimisen arvioinnista sen teoreettisessa viitekehityksessä kuin sen käytännön toteuttamisesta. Kolmannen taulukon nimesimme seuraavasti: *Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet oppimisen arviointiin noviisiopettajan kokemana* (taulukko 3). Lopuksi analyysi eteni tulosten kirjallisen kuvaamisen vaiheeseen, jossa kirjoitimme auki taulukkoon havainnollistamamme teemat ja kategoriat sekä niihin sisältyvät lainaukset. Tuloksia peilattiin teoriassa esiintyviin, aiempiin tutkimuksiin ja teoreettisiin näkemyksiin, mikä Ahosen (1994, 152) mukaan kuvastaa relevanssin toteutumista ja edistää siten myös tutkimuksen luotettavuutta.

Kaikki analyysityö tähtäsi siihen, että saisimme vastauksia meidän tutkimuskysymyksiimme. Koimme litteroinnin hyvin mekaaniseksi ja työlääksi, mutta loppujen lopuksi yksinkertaisimmaksi vaiheeksi analyysiprosessissa. Litterointia helpotti aineiston

jakaminen kahden tutkijan kesken, sanelutyökalun käyttö sekä molempien läsnäolo aineistonkeruuvaiheessa ja litteroinnin toteuttaminen suhteellisen nopealla aikataululla, jolloin haastattelut olivat vielä tuoreessa muistissa.

Haastavimmaksi vaiheeksi koimme teemojen ja kategorioiden luomisen ja aineistosta nousseiden lainausten luokittelun niiden alle. Värikoodien käyttö sekä teemojen ja kategorioiden koostaminen taulukoiksi helpotti jonkin verran työmme tekemistä. Huomattavan suurena apuna näimme myös yhteistyön meidän tutkijoiden kesken, sillä tällä tavoin pystyimme keskustelemaan valinnoista jatkuvasti reaaliaikaisesti.

## 5 OPPIMISEN ARVIOINTI OSANA NOVIISIOPETTAJAN TYÖTÄ

### 5.1 Oppilaan oppimisen arviointi noviisiopettajan kokemana

Tässä kappaleessa pyrimme vastaamaan seuraavaan tutkimuskysymykseemme, *Miten noviisiopettaja itse ymmärtää oppilaan oppimisen arvioinnin?* Alla olevaan taulukkoon (taulukko 1) olemme havainnollistaneet tutkimushenkilöiden ajatuksia oppimisen arvioinnista seuraavien teemojen avulla: (1) Oppimisen arviointi, (2) Merkitys oppilaalle, (3) Opettajan tuntemukset ja (4) Haasteet.

**Taulukko 1.** Oppilaan oppimisen arviointi noviisiopettajan kokemana

Kategoria	Viittauksia (n)	Teema
Jatkuva	7	Oppimisen arviointi
Yksilöllinen	6	
Summatiivinen/ formatiivinen	5	
Prosessinomainen/ tavoitteellinen	3	
Opettajan omaa työtä kehittävä	3	
Kasvatuksellinen	3	
Osallistava	3	
Monipuolinen	2	
Oppimista edistävä	2	
Hämmennystä herättävä	2	
Huomioiva	12	
Kannustava/ motivoiva	8	
Oppimista edistävä	6	
Negatiivinen	24	Opettajan tuntemukset
Neutraali	5	
Positiivinen	3	
Vallankäyttö	10	Haasteet
Oppilaantuntemus	7	
Objektiivisuus	6	
Tiedonpuute	5	
Arvioinnin kohde	5	
Resurssit	3	
Arviointimenetelmä	3	
Dokumentointi	2	
Perustelu	2	
Päätösarviointi	2	

Haastattelun *oppimisen arviointia* (1) käsittelevä teema toi esiin opettajien erilaisia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä ja sen toteutuksesta opettajan työssä. Oppimisen arvioinnin käsite sekä se, mitä kaikkea siihen kuuluu, koettiin yleisesti haastavaksi määritellä.

Mä en oikeestaan ees tiiä mitä se tarkoittaa se oppimisen arviointi. (H1)

Useassa vastauksessa nousi esiin yksilöllisen arvioinnin merkitys sekä arvioinnin toteuttaminen jatkuvana, prosessinomaisena toimintana koulun arjessa. Tätä näkemystä tukevat myös aiemmat tutkimustulokset, joiden mukaan oppilaan oppimista tarkastellaan ja arvioidaan nimenomaan kokonaisen oppimisprosessin näkökulmasta (Hildén 2016, 196; Opetushallitus 2020a, 6; Ouakrim-Soivio 2016, 127; Roiha ym. 2018, 154–156). Vastauksissa tärkeiksi tekijöiksi nousivat lisäksi arvioinnin monipuolisuus sekä tavoitteellisuus, mitkä molemmat vaativat opettajalta suunnitelmallisuutta sekä erilaisten vaihtoehtojen, tilanteeseen sopivien ratkaisujen löytämistä. Ahon (1998, 22, 24) mukaan opetuksen tulisikin olla intentionaalista toimintaa, jossa oppilas tavoittelee esimerkiksi uuden tiedon omaksumista ja opettaja voi tavoitella oppimisen arviointia. Tavoitteiden määrittely sekä yhteinen läpikäynti oppilasta osallistaen ennen jakson tai opintokokonaisuuden alkua nähtiin olennaisena osana prosessia ja sitä kautta myös oppilaan oppimisen arviointia, mitä tukee myös aiemmissa tutkimuksissa (Halinen ym. 2016, 269; Heikkinen 2014, 59–61; Kohonen & Leppilampi 1994, 17; Ouakrim-Soivio 2016, 85; Norrena 2015, 219) esiin noussut osallistamisen myönteinen vaikutus oppilaan kehittymiselle. Ihannetilanteessa oppilas pääsisi itse vaikuttamaan oman oppimisensa suunnitteluun (Koppinen ym. 1994, 20), mikä puolestaan tukisi tämänhetkisen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista yksilön motivaatiota tukevaa toimintaa (Kosunen & Huusko 1998, 211; Norrena 2015, 90).

Vastauksista kävi myös ilmi oppimisen arvioinnin toteuttamisen eroavaisuus luokka-asteesta riippuen. Oppimisen arviointi nähtiin haastavana erityisesti pienempien oppilaiden kohdalla, joilla opiskelun keskiössä ovat koululais- ja kaveritaitojen harjoittelu. Tällöin oppimisen arviointi katsottiin toimivan pikemminkin kasvattavana menetelmänä, mikä myös Norrenan (2015, 219) mukaan on arvioinnin yksi merkittävä tehtävä. Ylemmillä luokka-asteilla oppimisen arviointi koettiin helpommaksi, sillä oppimisen arvioinnin kohteet ovat konkreettisemmin nähtävissä.

...jossain määrin näillä alakoulun luokilla, kun sitten taas yläkoululuokilla tai niinku vaikka kolmos-kutosilla kuitenkin keskitytään tavallaan aika paljon vielä koululaistaitoihin ja ...kasvatustilanteisiin (H6)

Oppimisen arviointi nähtiin vastaajien mukaan toimivan parhaimmillaan oppilaan oppimista edistävänä ja samalla opettajan omaa työtä kehittävänä toimintana. Oppilaiden oppimisen havainnoinnin ja arvioinnin kautta opettajalla näytti olevan mahdollisuus saada ikään kuin suoraa palautetta oman työnsä onnistumisesta ja sitä kautta muokata omia työskentelytapojaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Näiden, myös Halisen ym. (2016, 268) julkaisussakin esiin nousseiden näkemysten lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 47) mainitsevat lisäksi arvioinnilla olevan tuen tarpeiden tunnistamista ja opetuksen eriyttämistä mahdollistava tehtävä, mikä ei sellaisenaan käynyt ilmi tutkielmamme vastauksista.

...se on sitä varten, että pysytään kärryillä...ja pystytään sitten sitä hyödyntämään siinä, että kehitetään myös niitä taitoja. (H11)

Oppimisen arvioinnin yhteydessä mainittiin useasti myös summatiivisen- ja formatiivisen arvioinnin keinot, joiden katsottiin täydentävän toisiaan. Myös aiempien tutkimusten mukaan (Hildén 2016, 196; Roiha ym. 2018, 154–155) mukaan arviointi hyödyntää ideaalitulanteessa sekä kuvailevia, että numeerisia elementtejä. Osa vastauksista ilmensi haastateltavien ymmärrystä formatiivisesta arvioinnista jatkuvana arvioinnin keinona, kun taas summatiivisen arvioinnin avulla pystyttiin saamaan “faktatietoa” oppilaan sen hetkisestä osaamisesta. Summatiivinen arviointi nähtiin myös helpompana, sillä esimerkiksi kokeiden tarkistaminen koettiin konkreettisten tuotosten mekaanisena tarkastamisena. Myös Roihan ym. (2018, 156) näkemyksen mukaan oppimisprosessin havainnoinnin kautta tehtävässä oppimisen arvioinnissa käytettävät menetelmät ovat pääsääntöisesti formatiivisia. Tätä näkemystä tukee myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka korostaa formatiivisen arvioinnin merkitystä koko arvioinnin kentällä (Halinen ym. 2016, 268–269).

...arviointi on sitä niinku niin formatiivisia, sitä jatkuvaa siellä oppitunneilla tapahtuvaa ja sitten toisaalta sitä summatiivista, että sitä aina aika ajoin kartoitetaan sitä tilannetta vielä niin kun ihan faktana. (H8)

... sitä [matematiikkaa] on helppo jotenkin arvioida. Siinä on tavallaan oikeat ja väärät vastaukset. Jotenkin se on jotenkin summatiivisesti helppo arvioida. (H11)

Näkemyksissä *oppimisen arvioinnin merkityksistä oppilaalle* (2) korostui eniten sen osallistava vaikutus. Vastaajat painottivat tavoitteiden asettamisen merkitystä, erityisesti siitä näkökulmasta, että oppilas tulee myös niiden kautta itse tietoiseksi siitä, mitä häneltä kulloinkin odotetaan. Tämän myötä opettajat toivoivat oppilaiden tiedostavan omaa osaamistaan sekä sitä, miten arjen työskentely vaikuttaa hänen kehittymiseensä koulutyössä. Niemen (2006, 90) mukaan yhtenä arvioinnin tavoitteena onkin oppilaan yksilöllisen kehityksen edistäminen ja tukeminen. Osallistamalla oppilasta koettiin voivan myös edesauttaa oppilaan oppimista sekä auttaa häntä tarttumaan seuraaviin haasteisiin ja kehittämisen kohteisiin. Oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksilla nähtiin olevan suora vaikutus heidän koulussa kokemaansa merkityksellisyyden tunteeseen. Yksi vastaajista nosti esiin tärkeän näkökulman ja arvioinnin yhden keskeisimmistä periaatteista. Arviointia ei tulisi kohdistaa lapsen luonteeseen tai sen kautta ei saisi arvottaa lasta, vaan sen tulisi kohdistua oppilaan jo hallitsemiin, sekä vielä harjoittelua edellyttäviin taitoihin ja tietoihin (Stenberg 2011, 108–109).

...oppilas tulisi pikkuhiljaa tietoiseksi siitä, että se mitä hän tekee siellä kouluarjessa vaikuttaa siihen miten hän suoriutuu. (H5)

...ei ole niinku keino arvottaa niitä tai sitä, mitä ne osaa, vaan se on niille itsellekin keino hoksata, että mitä asioita pitää harjoitella lisää ja mitkä jo sujuu. (H9)

...oppilas pystyy itse kartalla siitä omasta oppimisestaan. Miten hyvin on oppinut ja samalla niinku pystyy ehkä peilaamaan niitä myös niitä omia opiskelutapoja ja tuota niin ohjaamaan sitä omaa toimintaansa jatkossa ja omaa oppimistaan. (H8)

...kun miettii tommosta summatiiivista arviointia...he myös näkee siinä sitä, että mitä mie odotan heiltä...Niinkö mitkä ne on ne oppimisen tavoitteet ja juuri, että millä tarkkuudella asioihin pitää vastata. (H8)

Arvioinnin jatkuvuus ja kokonaisvaltaisuus nähtiin tärkeänä, ajantasaista informaatiota oppilaan oppimisesta tuottavana menetelmänä. Tällä tavalla pyrittiin ennaltaehkäisemään mahdollisia arvioinnista esiin nousevia yllätyksiä.

...reaaliaikaista tietoa siitä omasta tekemisestään, että se ei ole mikään yllätys jakson päätyttyä tai joulutodistuksessa (H10)

Vastaajat näkivät, että oppilaan osallistaminen, vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen sekä oman oppimisprosessin ymmärtäminen edesauttaa osaltaan oppilaan opiskelua. Kannustavalla ja oppilasta tukevalla arvioinnilla toivottiin voivan vaikuttaa myös oppilaan motivaatioon, minkä puolesta puhuu myös Norrena (2015, 218), jonka mukaan myönteisellä palautteella voidaan lisätä oppilaan sisäistä motivaatiota. Halinen ym. (2016, 272) sekä Koppinen ym. (1994, 14) näkevät yksilön motivaatiota nostattavan arvioinnin lisäävän samalla kiinnostusta opiskeltavaa aihetta kohtaan. Tutkimushenkilöiden vastauksista nousi esiin myös näkökulma arvioinnin merkityksestä ja tärkeydestä huoltajille. Roihan ym. (2018, 153) mukaan toimivaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyy olennaisesti arvioinnista kertovan informaation välittäminen.

...että jotenkin niinku näkee sen sieltä kannalta, että kyllähän se pitää sen arvioinnin tukea sitä, että se hyödyttää sitä oppilasta ja, että se hyödyttää vanhempiakin, että se kai siinä on niinku...(H5)

Ne kokee sen ainakin niin kuin tärkeämmäksi osaksi kuin heille antaa mahdollisuuden vaikuttaa. Mulla on semmoinen luokkavaluustotunti joka perjantaina, jossa me käsitellään meidän luokan asioita niin aika monena perjantaina ollaan puhuttu siitä että miten voisi arvioida ja kaikkea ylipäätään oppimisprojekteista ihan kaikkiin tämmöisiin. Ne on ollut mukana siinä oppioppituntiensuunnittelussa

jollain tasolla, niin koen että se se kehittää oppilaita hirveästi suuntaan sitä omaa omaa tekemistään sitten oikeisiin juttuihin. (H10)

Osallistavan, motivoivan ja kannustavan oppimisen arvioinnin nähtiin toimivan opintoja eteenpäin vievänä toimintatapana. Arvioinnilta edellytettiin realistista, mutta samaan aikaan kannustavaa sävyä. Opettajalla nähtiin olevan suuri valta siihen, miten hän arvioinnin työkaluja käyttää ja millaisia vaikutuksia sillä on oppilaalle. Stenbergin (2011, 111) mukaan monelle työuran alussa olevalle opettajalle saattaa tulla yllätyksenä omien arvojen vaikutus oppilaan arviointiin. Julkaisussaan hän korostaa omien arvojen ja oppimis- ja ihmiskäsitysten havainnointia ja kriittistä tarkastelua, jotta on mahdollista ymmärtää niiden kauaskantoiset seuraukset oppilaan elämässä.

...haluaisin rakentaa niistä silleen kuitenkin sellaiset kannustavat. Varsinkin kun on vielä pieniä, että niillä pysyy sellainen positiivinen ajatus siitä koulusta. Niin toivon, että tavallaan ne näki sellaisena kannustavana ja, että, kun ne saa hyvää palautetta täällä niin sitten se tulisi niille silleen tärkeäksi. Ne asiat oikein, että ope sanoo, et mä oon nyt tosi tässä tosi hyvä, niin onpa hyvä, että se on huomannut tämän. (H6)

...erityisen tuen ja tehostetun tuen tai oppilaiden kanssa, joilla on haasteita, että se ei olisi kuitenkaan semmoista niinkö lannistavaa tai semmoista että semmoista niinku tuomiota, että nyt sinä et tätä osaa, etkä varmaan koskaan opikaan...että hänellä on mahdollisuus (H11)

...arviointivälineet on semmoisia, että ne on kuitenkin kannustavia oli se sitten koe tai joku opettajan tekemä toiminnallinen tehtävä tai semmoinen että hän näkee kuitenkin, että minä pystyn onnistua tässä, ehkä en vielä mutta jossain vaiheessa. (H11)

Oppimisen arviointi herätti paljon *tunteita opettajissa* (3), mistä suurin osa oli kielteisiä. Haastatteluissa kuvaillut tuntemukset olivat pelkoa, ahdistusta, stressiä, huolta, tuskaa ja epä tietoisuutta. Arvioinnin objektiivisuus sekä tasa-arvoisuus askarruttivat opettajia



erityisesti siinä, miten omat tunteet ja ajatukset saa pidettyä erillään arvioinnista. Ouakrim-Soivion (2016, 7) mukaan opettajien omien kokemusten erottaminen arviointityöstä voidaan nähdä yhtenä ammatillisena haasteena. Oppimisen arviointi nähtiin vaikeutensa vuoksi jopa pelottavana asiana. Arvioinnin toteuttamisessa haasteita aiheutti myös pelko oman dokumentoinnin riittämättömyydestä. Mieltä askarrutti muistiin kirjatujen merkintöjen riittävyys sen suhteen, että niiden perusteella on mahdollista tehdä oikeudenmukainen arvio oppilaan oppimisesta. Dokumentoinnin aiheuttama epävarmuuden kokeminen oli myös linjassa Ouakrim-Soivion (2016, 54–55) havaintojen kanssa. Opetushallituksen (2020a, 3) julkaisema arviointiosuus ohjaa opettajan arvioinnin dokumentointia seuraavilla tavoilla: “Opettajan tulee dokumentoida arvioinnit niistä näytöistä, jotka vaikuttavat oppilaan summatiiviseen arviointiin.” sekä “Formatiivinen arviointi ei edellytä dokumentointia.”.

mutta silti se on ehkä kaikista pelottavin asia koko tässä työssä just se arviointi. Se on jotenkin niin vaikea aihe se oppimisen arviointi. (H1)

Mutta sitten mä oon miettiny sitä, että tuleekohan mulla dokumentoitua sitä tarpeeks, ku mä jotenkin pelkään sitä, että miten paljon sitten mun niinku oma tää pääkoppa vaikuttaa siihen arviointiin, vaikka koittaa olla kauhean semmoinen objektiivinen (H1)

Yksi merkittävä, kielteisiä tuntemuksia haastateltavissa herättänyt tekijä oli kodin kanssa tehtävä yhteistyö erityisesti arvioinnin suhteen tehtyjen päätösten pedagogisen perustelun näkökulmasta katsottuna. Kielteisten uutisten ja heränneiden huolien mahdollisesti vanhemmissa esiin nostamat reaktiot koettiin jännittäviksi ja inhottaviksi. Myös validien ja tarkoituksenmukaisten sanavalintojen käyttäminen ja olennaisista asioista kertominen aiheutti haastateltaville päänvaivaa. Ouakrim-Soivio (2016, 127) sekä Hildén (2016, 219) ehdottavat pedagogisten perusteluiden helpottamiseksi tutkimustietoon ja kasvatustieteelliseen teoriaan tukeutumista. Stenberg (2011, 27–29, 37) puolestaan näkee opettajan käyttöteorian hyödyntämisen toimivan pedagogisten ratkaisujen lähtökohtana.

..jos on iso huoli jostain asiasta, niin kyllä minua ainakin on jännittänyt hirveästi sitten sanoa vanhemmille...(H6)

...jännittää tuommoisia asioita, että no mitä ne vanhemmat sanoo, jos minä joudun, niinkö varsinkin silloin kun joutuu tavallaan antaa heikkoja arvosanoja. (H11)

...tuntuu välillä suorastaan pahalta, mutta sitten toisaalta sekin puoli siinä, että sille oppilaalle eikä varsinkaan vanhemmille tule kuitenkaan vääristynyt kuva siitä oppilaan osaamisesta tai taitotasosta... täytyy ne realiteetit pysyä siinä tavallaan siinä skaalassa, että kuitenkin kaikki tietää missä mennään. (H11)

Opettajat näkivät oppilasmäärän vaikuttavan arviointiin, mitä enemmän luokassa on oppilaita, sitä vähemmän opettajalla on aikaa yhdelle oppilaalle ja hänen oppimisensa havainnointiin ja arviointiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön lukiolaisille teettämässä tutkimuksessa tuli ilmi, että juuri suuret ryhmäkoot sekä riittämättömät resurssit koetaan lisäksi luokanopettajakoulutusta kohtaan koettavan kiinnostuksen vähentymisenä (Heikkinen ym. 2020, 37, 45, 52). Arviointi herätti opettajissa huolta myös sen vaikutuksista lapsiin, sen lopullisuuden vuoksi. Arvioinnin nähtiin olevan tavallaan opettajan vallankäytön keino, joka ajatuksena juontaa juurensa historiasta ja behavioristisesta oppimiskäsityksestä, joiden pohjalta opettajan valta-asema korostui syrjäyttäen oppilaan passiiviseksi toimijaksi omassa oppimisprosessissaan (Heikkinen 2014, 60; Kosunen & Huusko 1998, 211). Arvioinnin kehittyessä oppilaan aktiivinen rooli on korostunut konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti (Heikkinen 2014, 60; Kosunen & Huusko 1998, 211). Kehityksestä huolimatta Niemi (2016, 35) näkee vallankäytön yhtenä arvioinnin toteuttamista haastavana tekijänä. Opettajan työssä konkretisoituvat valta ja vastuu määritellään vuonna 1998 julkaistuissa ammattieettisissä ohjeissa (Blombergin 2008, 193–194), mitkä Niemen (2016, 35) mukaan ehkäisevät ammatillisen vallan väärinkäytön mahdollisuutta. Eräs tutkimuksemme haastateltavista kuvaili arviointia myös raa'aksi, sillä joskus olisi tarpeellista palkita arvioinnin keinoin lasta sitkeästä yrittämisestä opinnoissa. Myös jatkuvan huonon arvioinnin pelättiin aiheuttavan lapselle ongelmia minäpystyvyyteen sekä itsetuntoon. Tirri ym. (2019, 14, 17) korostavat oman toiminnan ja tehtyjen valintojen vaikutusten eettisen tarkastelun tärkeyttä opettajan työssä, joka Stenbergin (2011, 53) mukaan on yhteiskunnallisesti merkittävä ammatti myös tulevaisuuden työntekijöiden osaamisen näkökulmasta.

...mulla tulee jo valmiiksi paha mieli siitä, että yritti eikä, että me haluaisin antaa sitä viestiä: ”että hei, hyvä kun yrität”. Että välillä se tuntuu myös tosi niinku semmoselta jotenkin raa'alta. (H8)

...luokasta se 22 oppilasta ja sun pitäisi pystyä havainnoimaan niitä kaikkia, että on se niinku tosi tosi tosi vaikeaa...(H9)

...mitä se tekee sille lapselle, että jos se aina saa sen sen tuota tyydyttävän tai välttävän tai heikon. Ei niin niin tuota, että jotenkin sitä ajattelee sen lapsen kannalta, että asioita, että mikä olisi kuitenkin semmoista motivoivaa. (H11)

Oppimisen arvioinnin koettiin toisaalta tuottavan myös myönteisiä ja neutraaleja tunteuksia sekä tarjoavan opettajalle palautetta tämän työstä sekä antavan mahdollisuuksia kehittää sitä myös jatkossa. Halinen ym. (2016, 268) toteavat teoksessaan arvioinnin ilmentävän opettajalle oman työn tuloksellisuutta ja tarjoten samalla työkaluja oman työn suunnitteluun ja toteutukseen (POPS 2014, 47) myös jatkossa. Oppilaan oppimisen konkreettinen huomaaminen nähtiin mielihyvää ja tyytyväisyyttä tuottavana tekijänä.

...on mietittävä ne arvioinnin tavat ja siinä niinkö ja, että ne olisi niinku tarkoituksenmukaisia... se on myös viestiä minulle siitä, että no miten minä olen opettanut, olenko osannut löytää ne tavat, millä minä pystyn opettaa yksilöllisesti tai jotain, niin että jokaisella olisi mahdollisuus oppia. (H8)

...kun saa arvioida jotakin juttuja, mistä sen näkee, mistä näkyy se oppiminen, niin tulee niinku hyvä mieli oppilaan puolesta. (H8)

Monet myönteisistä ja neutraaleista kokemuksista liittyivät oppimisen arvioinnin rooliin olennaisena osana arkipäivän opettajan työtä. Roihan ja Polson (2018, 152) mukaan opettajat kokevatkin arvioinnin olevan yksi opetuksen keskeisimpiä osa-alueita.

...kuuluu tähän työhön ja ihan siis helposti se siinä tavallaan sujuu työn ohessa. Ainakin tämä arkipäiväinen arviointi...(H2)

Oman työn organisointi ja systemaattisuus nähtiin myönteisenä, myös opettajan omaa työtyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä. Tällöin arviointiin liittyvät työt eivät kasautuneet tietyille ajoille, eikä näin ollen myöskään aiheuttaneet ajankäytöllisesti stressiä.

...ei sun kaikkea maailman aikaa tarvis siihen käyttää, mutta jos sä annat sille edes jonkun verran työpanosta, niin se kyllä helpottaa sitten niinku sun omaakin toimintaa. Että, ku sinulla on on vaikka paperilla ylhäällä tai missä lie, niin niin tuota sinä itekin näätte että missä tuo oppilas menee ja pystyt sitten omaa toimintaa ehkä muuttamaan tai kehittämään tai vastaavaa. (H7)

Oppimisen arviointi koettiin yleisesti haastavaksi vastanneiden keskuudessa. *Haasteita* (4) aiheuttaviksi tekijöiksi mainittiin dokumentointi, erilaiset oppijat, luokkakoko, vähäinen oppilaantuntemus, arvioinnin kattava perustelu, arvioinnin kohdistaminen oikeaan asiaan, arviointimenetelmän valinta, vanhempien reaktiot sekä omat resurssit. Monet opettajien mainitsemat haasteet kohdistuivat opettajan oman ammattitaidon kyseenalaistamiseen ja omien arvioinnin valmiuksien pohtimiseen. Dokumentoinnin sekä havainnoinnin toteuttaminen nähdään arviointityön haasteina myös Ouakrim-Soivion (2016, 54–55) julkaisussa.

...miten mä sitten perustelen nää, jos vanhempi tulee kysyyn multa, että ”hei, miksi sä oot antanut tämmösen numeron”? (H1)

Niin, että osaa sitten arvioida tavallaan oikealla tavalla ne oppilaat, kun mäkin oon nyt hypännyt uuden porukan kanssa tässä nyt vasta keväällä tähän luokkaan, niin osaa tavallaan sitten vähän ehkä samalla tavalla arvioida kuin mitä se aiempi opettajakin on arvioinut. (H2)

Haastateltavat nostivat esille opettajan työhön liittyvän ammatillisen vallan ja sen käyttämisen oppilaan arvioinnissa. Huolestuneisuutta herätti arvioinnin tasapuolisuuden toteutuminen eri konteksteissa, eri ihmisten toteuttamana. Objektiivisuuden toteutuminen koettiin arvioinnissa tärkeäksi, mutta se myös nähtiin haasteena vastaajien keskuudessa. Hildén (2016, 196), Roiha ym. (2018, 154–155) sekä Stenberg (2011, 108) korostavat

arvioinnin yksilöllisyyden, mutta samalla tasapuolisuuden ja vertailukelpoisuuden toteutumista. Niemi (2016, 35) puolestaan muistuttaa arvioinnin taustalla vaikuttavista ja sitä ohjaavista eettisistä elementeistä: oikeudenmukaisuudesta, kriittisyydestä ja huolenpidosta. Tutkimuksessa huolta herätti myös kullekin yksilölle sopivien arviointimenetelmien käyttö sekä relevantin vaatimustason valinta. Haastateltavat kokivat arvioinnilla olevan suuri vaikutus, minkä vuoksi valinta haasteisiin puuttumisen tai puuttumattomuuden välillä koettiin hankalaksi. Lisäksi arvioinnissa käytettävät sanavalinnat ja niiden vaikutukset nähtiin oppilaan kannalta katsottuna hyvin merkityksellisiksi.

Mitä vaatia keneltäkään oppilaalta niin niissä on vaikeuksia...ne, jotka ei mee tavallaan siinä massassa mukana on kaikkein vaikeimpia...(H6)

...se on myös tosi sellainen persoona kysymys, mitä sinä arvioit ja mitenkä se tuosen arvioinnin esille. Koska mitä kollegoiden kanssa on keskusteltu niin siinä on tosi eroavaista, miten me koetaan joitakin asioita... (H6)

...OPS:n tavoitteet, kun vielä muotoiltu niin jotenkin laveasti, että ne on tosin tulokinnanvaraisia. (H9)

Vastauksista nousi esiin opettajan ammatillisen vallan edellyttämä osittain radikaaliltakin tuntuva, itsenäinen päätöksenteko. Jokainen valinta ja päätös nähtiin vaihtoehtojen punnitsemisena sen suhteen, minkälaisen viestin opettaja halusi arvioinnilla oppilaalle välittää ja mitä kohti hän samalla toivoi oppilaan oppimisen jatkossa menevän. Koppisen ym. (1994, 117) mukaan arvioinnin taustalla vaikuttavat lisäksi yhteiskunnalliset odotukset, jotka määrittävät kulloinkin arvossa olevat osaamisen osa-alueet. Ilman toimivaa ja hyväksi hioutunutta oppilaantuntemusta opettajan on mahdotonta ennustaa oppilaan reaktiota opettajan arviointia koskevaa päätöksentekoa kohtaan.

...oikeasti sinne todistukseen niiden ruksien vetäminen...se on valitettavasti osittain arpapeliä... että joku saattaisi kuulua niinku sinne väliin... .. kun mietin tässä, et kumpaan sekä niinku kääntyy, että haluanko minä niinku osittain ehkä tsempata sitä oppilasta ja laittaa sen sinne niinku parempaan. Vai seuraako siitä se, että se oppilas kuvittelee osaavansa paremmin mitä se osaa, vai laitanko minä sinne

huonompaan, jolloin se oppilaan niinku oppimisetunto romahtaa, jos se on ajatellut osaavansa paremmin, mitä tulos onkaan. (H9)

Toisaalta haasteellisuudesta, valintojen punnitsemisesta sekä pedagogisesta vallasta huolimatta ammatillinen vapaus koettiin yhtenä opettajan työn kulmakivenä. Aiemmat tutkimukset näkevät opettajan työn vapauden pohjautuvan suureen yhteiskunnalliseen ammattin arvostukseen (Luukkainen 2005, 28; Norrena 2015, 112; Tirri ym. 2019, 14; Varjo 2018, 65; Välijärvi 2018, 307). Lehikoinen (2017, 10–11) puolestaan näkee opettajille uskotun luottamuksen ja ammatillisen autonomian olevan seurausta vankasta osaamisesta ja koulumenestyksen edistämisestä.

...mutta toisaalta se vapaus on kuitenkin sitten niinku periaatteessa se suolakin tässä työssä toisaalta. (H1)

Toinen oppimisia arviointia haastava tekijä koettiin olevan oppilaantuntemuksen heikkous. Heikon oppilaantuntemuksen syyksi opettajat mainitsivat vähäisen tuntimäärän oppilaiden kanssa, uuden luokan, oppijoiden erityiset piirteet ja niiden vaikutukset oppilaan käyttäytymiseen luokassa. Vähäinen oppilaantuntemus koettiin haasteena muun muassa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta. Jokaisen oppilaan yksilöllisellä huomioimisella sekä ominaisuuksien ja haasteiden tiedostamisella nähtiin olevan positiivinen vaikutus arvioinnin oikeellisuuteen, mitä tukee myös Koppisen ym. (1994, 16, 22) näkemys oppilaantuntemuksen merkityksestä arvioinnin positiivisten vaikutusten edistäjänä.

Niin, että osaa sitten arvioida tavallaan oikealla tavalla ne oppilaat, kun mäkin oon nyt hypännyt uuden porukan kanssa tässä nyt vasta keväällä tähän luokkaan, niin osaa tavallaan sitten vähän ehkä samalla tavalla arvioida kuin mitä se aiempi opettajakin on arvioinut. (H2)

...mulla kerran viikossa se 1 kaksoistunti ja sit mun pitää sen perusteella pystyä laittaa todistukseen jonkunnäköinen arvio siitä, että osaako se erinomaisesti, hyvin vai miten mieti tätä... (H9)

...mikä se on sitä arviointia sen suhteen silloin, kun sulla on erityisoppilaita ja oppijoita siellä seassa, että milloin se on sitä, että onko tässä nyt lääke unohdettu ottaa aamulla vai mikä siellä on taustalla...(H5)

...ehkä juuri nämä arviointi jutut on ollut tosi jännittäviä, koska ei tunne niitä lapsia/ vanhempia hirveästi juuri yhtään, niin ei yhtään tiedä mikä se on se vastareaktio myös sieltä vanhemman puolelta. (H6)

## **5.2 Oppimisen arvioinnin toteuttaminen noviisiopettajan kokemana**

Tässä kappaleessa pyrimme vastaamaan seuraavaan tutkimuskysymykseemme *Millä tavoin noviisiopettaja toteuttaa oppimisen arviointia omassa työssään?* Alla olevaan taulukkoon (taulukko 2) olemme havainnollistaneet tutkimushenkilöiden ajatuksia oppimisen arvioinnin toteuttamisesta arjessa seuraavien teemojen avulla: (1) Menetelmät, (2) Kuinka usein tekee arviointia ja (3) Keinot haasteiden voittamiseksi

**Taulukko 2.** Oppimisen arvioinnin toteuttaminen noviisiopettajan kokemana

Kategoria	Viittauksia (n)	Teema
Kokeet/ muut tuotokset	19	Menetelmät
Dokumentointi	14	
Itse-/ vertaisarviointi	13	
Prosessinomainen	10	
Ohjaus/ keskustelu	9	
Monipuolinen	8	
Yksilöllinen	8	
Tuntityöskentely	6	
Havainnointi	4	
Tuntityöskentely	3	
Osallistaminen	2	
Digitaaliset oppimisympäristöt	2	
Päivittäin	6	
Jatkuvasti	3	
Viikoittain	2	
Jaksoittain	2	
Tunneittain	2	
Ajankäyttö/ resurssit	12	Keinot haasteiden voittamiseksi
OPS/ yhtenäinen linja	6	
Kollegojen tuki	6	
Kokemus	5	
Oppilaslähtöinen	4	
Monipuolisuus	2	

Oppimisen arvioinnissa käytettäviä *menetelmiä* (1) määriteltiin vastaajien kesken hyvin vaihtelevin ajatuksin. Osa vastaajista mainitsi arvioinnista puhuttaessa lopputulosten ja valmiiden tuotosten seuraamisen tärkeyden, kun taas osalla näkemykset olivat laajempia sisältäen esimerkiksi käsityksen prosessinomaisesta, jatkuvasta, koulutyön ja oppilaan oppimisen havainnoinnista.

Vastauksista kävi ilmi, että oppimisen arviointi nähtiin monipuolisena toimintana arjessa. Kuitenkin suuri osa vastaajista näki kokeet ja muut tuotokset yhtenä suurena osa-alueena oppilaan oppimista arvioitaessa, mikä on linjassa myös aiemmin toteutettujen kansallisten opettajien työhön kohdistuneiden kyselyiden tulosten (Hildén 2016, 211–212) kanssa. Hildén (2016, 196), Roiha ym. (2018, 154–155) ja Stenberg (2011, 108) muistuttavat, että kokeita korostavan arvioinnin kautta, on haastavaa huomioida oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja tuottaa täten vertailukelpoista tietoa oppilaan sen hetkisestä tasosta.



Tutkimustuloksissamme monipuolisuutta korostettiin ja sen nähtiin lisäävän muun muassa arvioinnin luotettavuutta. Myös Opetushallituksen vuonna 2020a (4–6) julkaistu arviointia koskeva tarkennusosio määrittelee yhdeksi arvioinnin yleiseksi periaatteeksi juuri monipuolisuuden.

...kokeilla tai teisteillä minä pystyn arvioimaan sitä oppilaan osaamista sekä sitä kehittymistä ja sitä että saavuttaako se tavallaan vaikka ikätasoisia tavoitteita tai niitä tavoitteita mitä hänen niissä yksilöllisissä tavoitteissa ja arvioinnissa toteutetaan...(H11)

...aika paljon siis yritän ehtiä siinä arjessa miettiä sitä jatkuvaa arviointia. Et sit oikeasti se ei olis vaan niitten kokeiden tai tarinoitten tai ihan sama minkä varassa, vaan et oikeesti yritän kiinnittää huomiota niinku tunneilla siihen, että mitä ne oppilaat tekee ja ymmärtääkö ne yhtään mitään, mitä siellä tapahtuu. (H9)

Oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen koettiin tärkeäksi arvioinnin kannalta. Yksilöllisyys kävi ilmi myös arvioinnin monipuolistamisen kautta ja tämä heijastui myös käytettyihin opetus- ja arviointimenetelmiin. Tämä haastoi samalla opettajaa ja hänen ammatitaitoaan punnita ja valita kontekstiin sopivat menetelmät. Heikkinen (2014, 48) korostaa lisäksi pedagogisen perustelun tärkeyttä käytettävien arviointimenetelmien valinnassa.

...jos arvioinneista niinku kokonaisuutena isosti puhutaan, niin totta kai mä niinku näen sen oppilaantuntemuksen kautta...(H5)

...jos ei se pysty sillä tavallaan lukemista käyttä työväliseenä, niin se arviointi täytyy tehdä jollain toisella tapaa. (H11)

Vastauksissa tuli myös esille näkökulma kokeiden merkityksestä oppilaan oman toiminnan ymmärtämiseen ja ohjaamiseen. Numeroarviointien nähtiin edesauttavan oppilaan sen hetkisen oman osaamistason hahmottamista sekä vähentämään oppilaiden keskinäistä arvosanojen vertailua. Suullisen palautteen antamisen koki tärkeäksi arvioinnin menetelmäksi iso osa vastaajista. He näkivät sen auttavan oppilasta ymmärtämään omaa

oppimisprosessia, sekä myös toimivan oppilaan motivointikeinona. Suullisen keskustelun kautta saatavan informaation avulla myös opettaja voi saada työkaluja oman työnsä kehittämiseen. Oppilaan kannalta katsottuna suulliset keskustelut nähtiin toimivaksi tavaksi antaa reaaliaikaista, positiivista palautetta jo opituista asioista sekä suuntaamaan samalla katsetta eteenpäin ja pyrkiä kehittämään vielä haastavalta tuntuja osa-alueita.

...voidaan sitten siitä jutella, että no vielä tarvitsee treeniä tai että tähän sujuu jo hyvin tai tai sitten jos näyttää että eihän tästä tullut mitään niin nämä pystyy sitten heti napata sen oppilaan ja käydä asiaa läpi vaikka tarvittaessa uudestaan. (H11)

...semmoista keskustelemaa kulttuuria tavallaan myös siinä arvioinnissa yritetään tai yritän käyttää. (H6)

...tykkään hirveästi antaa siis positiivista palautetta ja yritän niinku kannustaa kovasti noita oppilaita. (H2)

Opettajan kanssa käytävän suullisen keskustelun ja palautteenannon lisäksi useat haastateltavat korostivat itse- ja vertaisarvioinnin tärkeyttä, mikä on yhtenevä näkemys myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 47–49) sekä Opetushallituksen 2020 (2) julkaiseman arvioinnin lisäosan kanssa. Nämä arvioinnin menetelmät koettiin pääsääntöisesti toimivimmiksi ylemmillä luokka-asteilla sekä taito- ja taideaineiden kohdalla. Tässä korostui myös oppilaiden kyky reflektoida omaa tekemistään ja oppimistaan itsenäisesti ja osana ryhmää, minkä toteavat myös Halinen ym. (2016, 269), Heikkinen (2014, 59) sekä Norrena (2015, 219). Itse- ja vertaisarvioinnin toimiva ja onnistunut käyttö nähtiin kuitenkin vaativan systemaattista ja pitkäjänteistä harjoittelua. Myös Blackin ja Wiliamin (1998, 10) tutkimuksen mukaan itsearviointitaitojen kehittyminen on aikaa vievää, mutta heidän mukaansa onnistuneella itsearvioinnilla voidaan jopa kaksinkertaistaa oppimistuloksia.

...vitosluokkalaiset on...aika hyviä kumminkin sitten itse reflektoimaan sitä omaa tekemistään että ne aika hyvin suurin osa ainakin osaa miettiä aika tuota realistisesti sitä omaa tekemistä ja oppimista että sitä sitä mä pyrin hyödyntämään. (H10)

...itsearviointia pyrin käyttämään tehokkaasti eri jutuissa se voi olla välillä kirjallista välillä ihan vaan vaikka peukkupalautetta tai jotain tämmöistä vastaavaa sitten vertaisarviointia olen nyt pyrkinyt oppilaille opettaa. Se ei ollut niille entuudestaan hirveän tuttua niin sitä on aloitettu nyt aika pienin askelin tässä. (H10)

Opettajat käyttivät vaihtelevasti työssään niin digitaalisia kuin perinteisiäkin dokumentointitapoja. Digitaalisista alustoista yleisimmin mainittiin Wilma, johon haastateltavat kertoivat merkitsevänsä oppilaista keräämäänsä tietoa. Wilmaa käytettiin myös arviointikeskustelujen pohjana sekä kirjaamispaikkana. Osa haastateltavista käytti kirjaamiseen mieluummin kalenteria tai muuta vastaavaa muistiinpanoalustaa. Kirjauksia tehtiin esimerkiksi tuntityöskentelystä, mahdollisista haasteista, onnistumisista, oppimisesta, kokeista ja muista kirjallisista arvioinneista. Vastauksista kävi myös ilmi, että jatkuva haavainnointi ja dokumentoinnin tekeminen helpottaa opettajan arviointityötä.

Vastausten mukaan suurin osa opettajista *teki arviointiin liittyviä työtehtäviä* (2) päivittäin. Monet vastaajat kokivat, ettei arviointiin välttämättä mene arjessa hirveästi aikaa, mutta kokeiden tai päättöarviointien yhteydessä arviointiin kului huomattavasti enemmän aikaa. Oman työn organisoinnilla ja aikatauluttamisella nähtiin olevan vaikutusta myös arviointiin käytettävän ajan määrään. Arviointiin käytettävä aika eli sen mukaan, kuinka paljon opettajan työhön liittyvät muut osa-alueet työllistivät opettajaa ajallisesti. Arviointi nähtiin tiiviinä osana opettajan päivittäistä työtä, minkä takia sen ajankäytön määrittäminen voitiin kokea haastavaksi.

...mä käytän aikaa siihen päivittäin niin ei se ole ehkä 10–15 minuuttia jos jaan sen tasaisesti. (H6)

...sitten kun siihen on aikaa enempi niin siihen tulee käytettyä enemmän aikaa...Mut tulee päiviä, että mä äkkiä vaan napsautan ne Wilma merkinnät ja se on niinku siinä. (H6)

...kun sitä päivittäin tekee silleen pienissä määrin, niin ei se ole kuin ihan siis alle puoli tuntia päivässä (H2)

No ajallisesti on ehkä silleen vaikea arvioida, kun tavallaan se tulee siinä koko ajan siinä sivussa. (H2)

Opettaja-kollegoiden aktiivinen hyödyntäminen oman työn reflektoinnissa nähtiin keskeisenä keinona arviointiin liittyvien *haasteiden ratkaisuna* (3). Blombergin (2008, 2) tutkimuksen mukaan erityisesti noviisivaiheessa oman työn reflektoinnin tärkeys sekä vertaisten tuki korostuvat tukien opettajan ammatti-identiteetin kehittymistä (Jokinen & Sarja 2006, 187). Lisäksi yhteistyö koettiin hyvänä tapana jakaa ideoita sekä saada ja tarjota vertaistukea matalalla kynnyksellä koulun arjessa, mistä Ruohotie (2000, 222–223) käyttää nimitystä epävirallinen mentorointi.

...kun uskaltaa kysyä ja yhteistyö toisten kanssa...(H8)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rooli opettajan arviointityötä ohjaavana asiakirjana (Hildén 2016, 211–212; Ouakrim-Soivio 2016, 28–29, 126), ilmeni myös tutkimuksen vastauksissa. Tavoitteiden ja kriteerien yhdenmukaisuus sekä selkeä ja konkreettinen määrittely niin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuin opetuksen tarjoajien taholta koettiin ensiarvoisen tärkeänä. Vastauksissa ilmeni toiveikkuus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiosan uudistusta kohtaan, minkä tarkoituksena onkin yhdenvertaistaa arviointikäytänteitä (Opetushallitus 2020b). Opettajien vastauksissa oli nähtävillä eroavaisuuksia koulun arviointikäytänteiden suhteen, sillä osassa kouluista arviointikäytänteitä pyrittiin kehittämään yhtenäisempään suuntaan, kun taas jonkun kunnan kohdalla arviointiin liittyvät ohjeistukset ja informaatio koettiin toimimattomiksi.

...kun tulee ne oppimisen kriteerit niinku esimerkiksi arvosanalle 5, 7, 8 näin, niin jotenkin ajattelisin, että ne voisi helpottaa sitä. Tai ne ehkä vähäsen niinku tekee sitä arviointia tasa-arvoisemmaksi... (H3)

...että koululla olisi selkeät tuota tavat... ja niitä tälläkin hetkellä täällä kehitetään miten voitaisiin koulussa yhtenäistää. (toteuttaa arviointia)...(H10)

Että niinku ei se ei se mitenkään helppoa ole. Ja kyllä se vaatii tosi paljon semmoista niinku tasapainottelua ja sitten toki riippuu myös kunnasta, että kuinka selkeät ohjeet tulee...Meillä ne tuli myöhässä ja huonot. (H9)

Lisäksi haasteiden ratkaisuna mainittiin ajankäyttö ja resurssit, mihin haastateltavat sisällyttivät systemaattisen, jatkuvan arvioinnin toteuttamisen ja kirjaamisen sekä arviointiin käytettävän ajan lisäämisen ja lisäresurssit, erityisesti useampien silmäparien muodossa.

---huomioi sen arvioinnin niinku pitkin kouluvuotta ettei jätä sitä sinne sitten loppusuoralle...mitä enemmän siihen ...käyttää aikaa tietoisesti niin sitä helpompaa siitä tulee. (H10)

Työvuosien mukanaan tuoma kokemus opettajan työstä nähtiin yhtenä ratkaisevana tekijänä oppimisen arviointiin liittyvien haasteiden voittamisen keinona. Soini ym. (2016, 54) korostavatkin kokemuksen merkitystä opettajuuden kasvattajana. Vastaajat näkivät jokaisen arviointiprosessin kehittävän omia valmiuksia arvioida oppilasta. Kokemuksen kautta saadut eväät nähtiin helpottavan arviointia varten hankittavan informaation keräämistä sekä antavan ymmärrystä siitä, mihin oppilaan työskentelyssä on arvioinnin kannalta syytä kiinnittää huomiota. Tämän lisäksi kokemuksen katsottiin toimivan opettajan työtä rauhoittavana tekijänä.

...kokemuksella kai tästä sitten selviää. (H3)

Sujuvuutta arviointityöhön nähtiin tuovan hyvät, käytettävissä olevat resurssit sekä mallitilliset luokkakoot. Monet vastaajat mainitsivat haastatteluissa koulunkäynninohjaajan merkityksen arvioinnin toteuttamisessa.

No sitten tietysti mulla on tässä hyvä se, että kun tässä on niinku yhteensä nyt 3 aikuista tässä luokassa niin paljon keskustellaan yhdessä sitten muiden aikuisten kanssa, että millaista on ollut, niin mun mielestä se kyllä monipuolistaa sitä. Että vaikka tässä onkin siis muut ohjaajia, että itsellä on se vastuu, mutta silti antaa näkökulmaa sitten myös ohjaajien ohjaajien mielipiteet. (H1)

...nyt kun tätä asiaa kerro, että minähän kerkeän tehdä sitä arviointia aika paljonkin ja tuntuu että olen koko ajan kärryillä siinä, kun sitä resurssia on. (H11)

### **5.3 Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet oppimisen arviointiin noviisiopettajan kokemana**

Tutkielmamme tärkeimpänä tehtävänä oli selvittää Millaisia oppimisen arvioinnin valmiuksia noviisiopettajat kokevat saaneensa luokanopettajakoulutuksesta. Monipuolisen vastauksen saamiseksi, tarvitsimme yllä olevien, oppimisen käsitteelliseen ymmärtämiseen sekä käytettyihin menetelmiin liittyvien näkemyksien lisäksi tietoa myös opettajien omista näkemyksistä itsestään arvioijana sekä valmiuksista arvioida oppilaan oppimista. Näkemykset ja kokemukset opettajan työstä sekä koulutuksen tarjoamista oppimisen arvioinnin valmiuksista tarjosivat tukevan pohjan etsiä vastauksia siihen, Miten koulutuksesta saadut oppimisen arvioinnin valmiudet ovat vastanneet työelämän tarpeita?

Alla olevaan taulukkoon (taulukko 3) olemme havainnollistaneet tutkimushenkilöiden kokemuksia luokanopettajakoulutuksen tarjoamista oppimisen arvioinnin valmiuksista ja niiden riittävydestä suhteessa työelämän tarpeisiin seuraavien teemojen avulla: (1) Opettaja itse arvioijana, (2) Valmiuksien riittävyys, (3) Valmiuksien hankkiminen, (4) Saatujen valmiuksien tarjoajat, (5) Kokemukset lo-koulutuksesta saaduista valmiuksista, (6) Valmiuksia tarjonneet opintokokonaisuudet, (7) Arviointi-opetuksen haasteet lo-koulutuksessa, (8) lo-koulutuksen kehittämiskohteet, (9) Koulutuksen ja työelämän vastavuus ja (10) Arvioijana kehittyminen.

**Taulukko 3.** Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet oppimisen arviointiin  
noviisiopettajan kokemana

Kategoria	Viittauksia (n)	Teema
Optimistinen	10	Opettaja itse arvioijana
Rakentava	3	
Kriittinen	2	
Itseään kehittävä	2	
Riittävät	8	Valmiuksien riittävyys
Riittämättömät	8	
Kehittymässä	3	
Itseopiskelu	12	Valmiuksien hankkiminen
Työpaikka	5	
Yliopisto	2	
Kollegat	10	Saatujen valmiuksien tarjoajat
Mentori/ Tuutori	2	
Positiivinen	12	Kokemukset lo-koulutuksesta saaduista valmiuksista
Negatiivinen	4	
Kehitettävä	2	
Harjoittelut	11	Valmiuksia tarjonneet opintokokonaisuudet
Sivuaineet	9	
Monialaiset	8	
Maisterivaiheen kurssit	3	
Konkretian puute	6	Arviointiopetuksen haasteet lo-koulutuksessa
Eriarvoisuus	4	
Suppeus	3	
"Työ opettaa" -asenne	2	
Vähäinen määrä	2	
Konkretian lisääminen	21	Lo-koulutuksen kehittämiskohteet
Sisällöt	8	
Harjoitteluiden sisällöt	4	
Vastaa osittain	5	Koulutuksen ja työelämän vastaavuus
Vastaa täysin	4	
Ei vastaa	1	
Oppilaslähtöisyys	12	Arvioijana kehittyminen
Monipuolisuus	11	
Dokumentointi	3	
Varmuus	2	

Oppimisen arvioinnin valmiuksia käsittelevän teeman yhteydessä *opettajat kuvailivat itseään* (1) pääsääntöisesti optimistisiksi arvioitsijoiksi, joille myönteisen palautteen antaminen tuntui luontevalta. Arvioinnin tekeminen nähtiin opettajan keinona kannustaa oppilasta ja tukea tämän kehitystä, mikä vastaa Opetushallituksen (2020a, 2) näkemystä

erityisesti formatiivisen arvioinnin tehtävistä. Myös Koppinen ym. (1994, 8) korostavat arvioinnin roolia oppilaan kannustajana. Haastateltavat korostivat palautteen merkitystä oppilaalle ja kokivat vastuuta oppilasta edistävän palautteen antamisesta. Negatiivisen palautteen antaminen koettiin positiivista palautetta vaikeammaksi ilmaista oppilaalle ja tämän huoltajille, mikä on Koppisen ym. (1994, 36) mukaan tyypillistä erityisesti uran alkuvaiheessa. Opettajat kokivat pelkoa siitä, että oppilas musertuisi negatiivisen palautteen saatuaan, joten he pyrkivät tuomaan jokaiseen arviointiin pääsääntöisesti positiivisävytteistä palautetta, mikä on Koppisen ym. (1994, 36) mainitsemaan arviointiasteikkojen ääripäiden käyttämiseen nähden turvallisempi vaihtoehto.

...silloin, kun on vaikeuksia, ja paljon vaikeuksia joissakin asioissa, niin kyllä mä aika lailla niinku silkkihansikkaat laitan siihen päälle, että tavallaan, että kaivan vaikka lapiolla sen positiivisen sieltä. (H5)

*Oppimisen arvioinnin valmiuksien riittävyys (2)* esiintyi haastateltavien vastauksissa kaksijakoisena. Noin puolet opettajista kokivat tämänhetkiset valmiudet arvioida oppilaan oppimista riittäviksi, kun taas loput näkivät omat valmiudet arvioida oppilaan oppimista puutteellisiksi tai jopa huonoiksi. Norrenan (2015, 122–123) näkemys koulutuksesta saatujen ammatillisten valmiuksien jatkokehittämisestä tuli ilmi myös tutkimuksemme tuloksissa. Valmiuksien nähtiin kehittyvän jatkuvasti kokemuksen karttuessa ja esimerkiksi syksyyn verrattuna arvioinnin valmiudet nähtiin kehittyneen huomattavasti. Lisäksi kehittymistä katsottiin tapahtuvan myös oman tiedonhaun ja aktiivisuuden sekä esimerkiksi kollegoiden kanssa tehtävän yhteistyön kautta. Eräs vastaajista koki omaavansa heikot valmiudet alkuopetuksen, kuin sitä ylemmillä luokilla olevien oppilaiden arviointiin.

...minulla on loppupeleissä kuitenkin ihan hyvät tai niinku monipuoliset valmiudet siihen arviointiin. (H11)

Kehittyy koko ajan, että valmiudet on olemassa...(H5)

No kyllä mä koen, että mä pärjään ja sit mä koen myöskin sen, että itselläkin on sen verran niinku järkeä, että lähden kysymään.(H5)



Vain kaksi vastaajista mainitsi *saaneensa oppimisen arviointiin tarvittavia valmiuksia* (3) yliopisto-opinnoista, mikä poikkeaa Hildénin (2016, 196) näkemyksestä, jonka mukaan opettajankoulutuksella on suuri vastuu noviisiopettajien arviointiosaamisen tasosta. Ihalaisen ja Rautiaisen (1995, 9–10) mukaan tämän ideaalitulanteen toteutuessa noviisiopettajilla olisi riittävät valmiudet selviytyä työelämässä. Blomberg (2008, 1–2) sekä Jokinen & Sarja (2006, 187) näkevät opettajankoulutuksesta saadut tiedot ja taidot riittämättömiksi vastaamaan työelämän tarpeisiin. Blomberg (2008, 1–2) toteaaakin yliopiston olevan vain yksi tiedon tarjoaja opettajuuteen kasvamisen elinikäisellä polulla, jota myös OAJ osaltaan korostaa (Hämäläinen 2018, 320).

Itseopiskelun puolestaan nähtiin kehittävän kaikkein eniten yksilön valmiuksia toteuttaa oppimisen arviointia. Haastateltavat kertoivat etsineensä itse aktiivisesti arvioinnin työkaluja ja -tapoja sekä täydentäneensä osaamistaan esimerkiksi lisäkoulutuksen tai kollegoilta saatujen vinkkien avulla. Kollegoiden tuki, asioista yhdessä keskustelu sekä arjen jakaminen korostui vahvasti haastateltavien vastauksissa, mikä on ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa. Lange (2009, 142), Norrena (2015, 112) ja Välijärvi (2018, 290) näkevät opettajan ammatin vahvasti itsenäisenä puurtamisena omassa luokassa, mikä vaikeuttaa kollegiaalisen yhteistyön tekemistä (Jokinen & Sarja 2006, 197; Stenberg 2011, 53).

*Valmiuksien tarjoajina* (4) korostui kollegiaalisen tuen lisäksi myös työpaikan tarjoama mentoroinnin tai tuutoroinnin merkitys työelämäänsä siirryttäessä, jota myös Luukkainen ym. (2018, 260) korostavat osana induktiovaihetta. Ruohotie (2000, 222–223) näkee mentoroinnin edistävän ammatillista kehittymistä ja hyvinvointia, johon Jokinen ym. (2006, 187–190) lisää vielä oman työn reflektoinnin kehittymisen. Pääsääntöisesti haastateltavien vastaukset ilmensivät työelämän kokemusten sekä oman aktiivisuuden ja itseopiskelun tärkeyttä oppimisen arvioinnin valmiuksien hankkimisessa. Komulainen ym. (2009, 168–169) ja Tirri & Kuusisto (2019, 70) muistuttavat luokanopettajakoulutuksen lisäksi kokemuksen ja aktiivisen uudelleen kouluttautumisen merkityksestä oman alansa asiantuntijaksi kasvamisessa. Asiantuntijuuden saavuttamiseksi vaaditaan Turusen ym. (2009, 180–182) mukaan 5–10-vuoden työkokemus.

...yliopisto-opinnoissa sai jonkun verran. Mutta sieltä sai ehkä no joo jonkinlaisen pohjan...(H7)

Yritä, erehdy, testaa, kokeile, kysy kollegoilta! Aika pitkälle niinku on ollut vain pakko tehdä. (H9)

Koen, että tänä aikana, kun on ollut töissä niin on oppinut 2 kertaa enemmän kuin koko yliopiston aikana ihan niitten konkreettisten vinkkien kautta kollegoilta, plus sitten meillä on ollut tuota noita koko koulun niinku opettajien kesken tämmöisiä yhteissuunnittelu aikoja, joissa ollaan käsitelty käsitelty sitä arviointia. (H7)

Kokemukset *opettajankoulutuksesta saaduista valmiuksista* (5) jakautuivat haastateltavien vastauksissa positiivisiin, negatiivisiin sekä kehitettäviin mainintoihin. Myönteisenä nähtiin opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet työelämässä tarvittavan tiedon etsimiseen ja kriittiseen tarkasteluun. Niemi (2006, 79) ja Komulainen ym. (2009, 200) näkevät opettajankoulutuksen päämääränä kasvun kriittisesti ajattelevaksi, sekä omaa työtään kehittäväksi opettajaksi. Norrenan (2015, 122–123) mukaan, juuri opettajana toimiminen vaatii kriittistä ajattelua, reflektointia sekä ammatillisten valmiuksien joustavuutta. Luukkainen ym. (2018, 259) toteaa luokanopettajakoulutuksen yhdistävän kasvatustieteellistä teoriaa käytännön työhön, mikä Jokisen ym. (2006, 187–190) sekä Luukkaisen ym. (2018, 259) mukaan onkin yksi noviisiopettajan kehityksen kulmakivistä. Ajatus arvioinnin monipuolisuudesta sekä opetussuunnitelmaan tutustuminen nähtiin myönteisinä yliopiston luokanopettajakoulutuksesta saatuina, opettajan arviointityötä edistävinä keinoina. Toisaalta opettajankoulutuksen koettiin jättäneen epävarman olon arvioinnin suhteen ja osa haastateltavista ei muistanut saaneensa lainkaan arviointiin liittyvää opetusta tai ohjausta. Suurin osa haastateltavista koki, että luokanopettajakoulutus tarjosi hyvin vähäisesti oppimisen arviointiin vaadittavia valmiuksia. Negatiivisena nähtiin muun muassa arviointiopintojen sekä konkretian vähäisyys ja opetuksen pintapuolisuus.

...yliopistokoulutus tai luokanopekoulutus ehkä antoikin enemmän semmoista niinku valmiutta siihen, että sä osaat etsiä sitä tietoo mitä sä tarviit. Että mä ajattelen, että yliopisto on antanut tai toi koulutus on antanut mulle silleen valmiuden

siihen, että mä osaan oikeasti niinku tarkastella sillä lailla kriittisesti tätä koko asiaa (H1)

...mulla tuli ihan semmoinen olo, että hetkonen, että onko siellä oikeasti käyty millään kurssilla ollenkaan arviointia. (H2)

*Oppimisen arviointia käsittelevää ja siihen ohjaavaa opetusta* (6) koettiin saaneen monialaisista opinnoista, opintoihin kuuluvista ohjatuista opetusharjoittelusta sekä valituista sivuaineista. Yksittäisiä, opintoihin sisältyviä kursseja mainittiin hyvin niukasti maisterivaiheen opinnoista, nimeltä mainittiin ainoastaan opetussuunnitelma, arviointi ja koulun kehittäminen -kurssi. Hildénin (2016, 211–212) mukaan opintoihin sisältyy usein arvioinnin eri muotoja käsitteleviä arviointikursseja sekä pedagogisten aineopintojen sisällöissä käytäviä arvioinnin periaatteita. Blombergin (2008) tutkimuksesta nousi esiin eriävä tulos, jonka mukaan arviointiin liittyvää opetusta saatiin koulutuksesta liian vähän. Eniten mainintoja sai ohjatut opetusharjoittelut ja niihin liittyvät kurssit. Harjoitteluissa arviointia pääsi toteuttamaan käytännössä ja pohtimaan esimerkiksi arvioinnin kriteereitä ja pedagogista perustelua (vrt. Kolb 1984, 20–21, 42). Haastateltavat kokivat harjoittelun antaneen mahdollisuuden päästä seuraamaan, sekä itse toteuttamaan arviointiin liittyviä työtehtäviä, mikä on Salon (2018, 141) mukaan yksi harjoittelujen ensisijaisista tehtävistä. Harjoittelusta saadut arvioinnin valmiudet perustuivat haastateltavien mukaan pitkälti ohjaavan lehtorin aktiivisuuteen sekä haluun edistää opiskelijoiden oman arviointiosaamisen kehittymistä. Luukkaisen ym. (2018, 259) mukaan yliopistojen keskenään erilaisista harjoittelujen sisällöistä riippumatta opettajan ammatillisen kasvun tukeminen on jokaisen luokanopettajakoulutusta tarjoavan yliopiston ohjattujen opetusharjoittelujen pääasiallinen ja tärkein tehtävä.

...harjoitteluista on jonkun verran tullut, että enemmän minä koen, että mie oon harjoitteluista saanut siihen oppimisen arviointiin niinkö välineitä, mitä taas vaikka niinku yliopistolla käydyistä tunteista ja kursseista... (H8)

...harjoittelun kautta...mutta sitten se on taas hyvin pitkälle siitäkin, että mikä se on se ohjaava lehtoriki, että millä tavalla niitä käsitellään... (H5)

Sivuaineiden rooli oppimisen arvioinnin kehittymisessä korostui haastateltavien vastauksissa. Käytännön vinkit, monipuoliset arviointitavat ja OPS:n tavoitteiden huomiointi arvioinnissa nousivat esiin sivuaineiden tarjoamista oppimisen arvioinnin valmiuksista, ja näitä valmiuksia pystyttiin hyödyntämään myös työelämässä. Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen tarjoamista sivuaineista erityisesti liikunta, erityispedagogiikka sekä käsityö saivat myönteistä palautetta haastateltavilta juuri arviointiosaamisen edistämisestä.

[Liikunnan sivuaineessa] me jouduttiin tai ei jouduttu, kun päästiin arvioimaan oppilas ja hänen oppimista ja työskentelyn taitoja plus sitten sieltä tuli se konkreettinen vinkki, että kannattaa laittaa laittaa vähintään vaikka kerran viikossa joka oppilaalle joku ja kun tuota plussa tai miinus tai joku tyyliin kouluarvosana että siinä on sitten eipä se unohtuis. (H7)

Yksi haastateltavien esiin nostamista valmiuksia tarjonneista opintokokonaisuuksista oli monialaisten opintojen kurssit, joissa arviointia käsiteltiin yksittäisten oppiaineiden osalta. Useat haastateltavat kokivat monialaisten kurssien arviointiopetuksen jääneen kuitenkin pintapuoliseksi. Joillakin kursseilla, kuten esimerkiksi matematiikassa arviointia harjoiteltiin arviointisuunnitelman tekemisellä, kun taas kuvataiteessa harjoiteltiin itse- ja vertaisarviointia sillä ajatuksella, että kyseisiä menetelmiä voisi hyödyntää tulevaisuudessa myös oppilaiden kanssa. Blombergin (2008) tutkimuksesta ilmeni noviisiopettajien toive tietojen ja taitojen johdonmukaisesta kartuttamisesta sattumanvaraisten opetustilanteiden sijaan.

... monialaisten kursseilla puhuttiin arvioinnista mutta se jäi siellä kyllä aika vähäiselle (H10)

...kuviksessa piti tehdä paljon itsearviointia, mitä voi sitte oppilaiden kanssa tehdä, mutta ehkä enemmän sielläkin oli sitä itsearviointia ja sitä omien töiden esittämistä, kun sit sitä, että miten niitä oppilaiden töitä sitten oikeasti arvioitaisiin. (H2)

Konkretian puute korostui haastateltavien vastauksissa olennaisena *haasteena oppimisen arviointiin liittyvän opetuksen (7)* toteutuksessa. Heidän mukaansa aihetta käsiteltiin teoreettisesti ja ympärilyöreästi, ikään kuin pakon sanelemana.

...minusta ne jäi jollain tasolla kuitenkin vähän ympärilyöreiksi, että se oli vähän niinku että no käydään nyt se läpi ku se pitää käydä tässä...(H7)

Teoreettisen läpikäynnin sijaan haastateltavat olisivat kaivanneet käytännönläheisempää lähestymistapaa ja sovellettavissa olevia vinkkejä oppimisen arvioinnin toteuttamiseen opettajan työssä. Ouakrim-Soivion (2016, 7) mukaan yksi haaste arvioinnissa on opettajien heikko tietämys sen toteuttamisesta käytännön työssä. Toisaalta työelämään siirtymisen nähtiin tarjoavan uusia näkökulmia tarkastella ja jäsentää yliopistossa opittua akateemista tietoa ja taitoa.

...ei ole kaikissa oppiaineissa tullut puheeksi toi arviointi ihan hirveästi tai sitten siitä on mainittu, mutta siitä ei ole tehty esimerkiksi jotain käytännön tehtävää, mikä sitten olisi konkreettista apua sitten sinne tulevaan (H2)

...yliopistolla niinku siitä puuttuu se konkretia, niinku tosi monessa muussakin asiassa siellä valitettavasti, että se sitten kun menee työelämään niin asiat ymmärtää hyvin eri tavalla mitä silloin kun niitä on siellä yliopistolla käsitelty. (H9)

Arviointiin liittyvän opetuksen haasteena nähtiin osaltaan sen taipumus asettaa opiskelijat keskenään eriarvoiseen asemaan saatujen valmiuksien perusteella. Sen lisäksi, että opintoihin kuuluvien harjoitteluiden opetuksellinen anti saattoi olla erilainen eri opiskelijoiden kohdalla, nousi haastateltavien vastauksissa esiin myös vaihtelu eri sivuaineista saatujen valmiuksien ja niiden kattavuuden välillä. Blombergin (2008) tutkimus osoitti laadukkaan ohjauksen merkityksen koulutuksessa ammatillisen kasvun tukijana.

...mä en käynyt tuota esi ja alkuopetusta sivuaineena, että ehkä se olisi saattanut tarjota sitä (valmiuksia arvioida)...ei meistä kaikki voi niinku käydä sivuaineena niitä kaikkia tavallaan... Pitäis tulla jo sieltä perusjutuista ...(H6)

Lisäksi arviointiopetusta haastoi sen laadullinen suppeus esimerkiksi eri oppiaineiden kohdalla. Eri luokka-asteiden arviointi, erityisesti pienten, alkuopetusikäisten oppilaiden kohdalla nähtiin haastavana, sillä tälle ryhmälle olennaisten oppimisen tavoitteiden, kuten koululaistaitojen arviointia ei käsitelty luokanopettajaopintojen aikana. Opetushallituksen (2020a, 4–6) arviointia koskevassa tarkennusosassa, ikäkausilähtöisyys on yksi arvioinnin yleisiin periaatteisiin sisältyvä osa-alue. Myös monialaisten opintojen matematiikan opetukseen olisi kaivattu lisää opettajan tulevaa työtä tukevia konkreettisia esimerkkejä, kuten kokeiden tarkistamista, erilaisten laskuvaihtoehtojen läpikäymistä tai opilaan kehityksen havainnoimista.

Lähes kaikissa opettajankoulutuksen kehittämistä käsittelevissä haastateltavien vastauksissa nousi esiin toive konkretisoinnista ja case -tyyppisten esimerkkien lisäämisestä opetuksen sisältöön. Haastateltavat toivoivat luennoitsijoiden käyttävän enemmän omia kokemuksiaan luokanopettajina, ja tuovan tapausesimerkkejä opetuskäyttöön käytännön työelämästä. Aineiston mukaan case-tyyppisen opetuksen myötä opiskelijat olisivat saaneet harjoitella arviointia eri työkalujen avulla turvallisessa ympäristössä. Tämän kaltaiset harjoitukset nähtiin oivallisenä tapana saada ymmärrystä siitä, mihin arviointi milloinkin kohdistuu ja sen kautta syventää opiskelijan omaa käsitystä arvioinnin perimmäisestä tarkoituksesta, mikä vastausten mukaan on opintojen aikaisessa opetuksessa jäänyt jonnekin pimentoon.

...että se voi olla monipuolista se arviointi, niin tuo myös sitä esille, että kuinka monipuolista se voi olla se arviointi, mikä siinä ehkä myös sitä, että miksi miksi sitä niinku sitten tehdään. (H7)

Aineistosta nousi esiin myös eriävä näkökulma käytännönläheisempien harjoitusten hyödyntämisen rinnalle. Osa haastateltavista olisi kaivannut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden syvempää tarkastelua erityisesti sisältöjen osalta, koska kyseisen osa-alueen tuntemuksen nähtiin tarjoavan enemmän työkaluja arvioinnin toteuttamiselle sekä lisäävän tällä tavoin arvioinnin tavoitteellista validiutta. Ouakrim-Soivion (2016, 55, 73, 126) mukaan validi arviointi edellyttää yhteneväisyyttä asetettujen tavoitteiden kanssa. Toivetta OPS:n yhteisestä, opinnoissa toteutettavasta tarkastelusta perusteltiin myös sen

merkityksellä opettajan työtä ohjaavana asiakirjana. Myös Hildén (2016, 211–212) sekä Ouakrim-Soivio (2016, 28–29, 126) muistuttavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimivan muun muassa opettajan arviointityötä tukevana dokumenttina.

...se, että oikeasti joku kertoo, että no hei, että tämä tarkoittaa sitä, että sen pitää osata nämä asiat, et se voi saada tämän numero tai tämän rastin, ihan sama mikä se onkaan se tapa. Mutta, et se, että ne olisi oikeasti niinku tuolta niillä oikeilla esimerkeillä, niinku tuonu esille, eikä niin, että niistä vaan puhutaan asioina...(H9)

...mulla jäänyt opinnoista mieleeni, puhutaan paljon jatkuvasta arvioinnista mutta mitä se konkreettisesti on. Mitä se tarkoittaa siellä arjessa ja oikeasti mitä se tarkoittaa, kun sinä olet pitänyt jonkun oppitunnin. Teetkö jotakin sen jälkeen itsellesi merkintöjä. Mitkä ne on ne tavat, miten sitä niinku keräät itsellesi... saisi lähteä rautalangasta vääntämään siellä opinnoissa, että mitä se käytännössä tarkoittaa. (H8)

Että siihen tutustumista ja jotenkin sen käyttämistä, että toki se on asiakirja ja tuota jokainen osaa siihen itsekseenkin tutustua, mutta se on kuitenkin aika merkittävä osa, jos ajatellaan että sen pitäis kuitenkin ohjata meidän työtä, niin tuota, ja sieltä kuitenkin me saadaan ne tavoitteet ja sisällöt, niin ehkä tuota jotenkin siihen arvioinnin kenttään, niin sitä oisin ite kaivannut enemmän, että siihen OPS:iin ois ylipäänsä tutustuttu jotenki syvemmin. (H4)

*Opettajankoulutuksen arviointiopetuksen kehittämiskohteina* (8) nähtiin eri oppiaineille sekä vuosiluokille spesifien arviointimenetelmien syvemmän tarkastelun lisääminen. Lisäksi osa haastateltavista olisi toivonut luokanopettajakoulutuksessa korostettavan arvioinnin läpinäkyvyyttä sekä oppilaantuntemuksen tärkeyttä arviointia tehtäessä. Opintoihin sisältyviltä harjoitteluilta olisi kaivattu myös lisää konkretiaa. Osa opettajista olisi toivonut, että he olisivat voineet teettää oppilaille jonkin kirjallisen tehtävän, jonka arviointi olisi käyty läpi yhdessä luokanlehtorin kanssa esimerkiksi ohjauskeskusteluissa, jotka Komulaisen ym. (2009, 195) mukaan kehittävät opettajan käyttöteorian muodostumista. Tällä tavoin opiskelija olisi saanut mahdollisuuden harjoitella arviointia oikeiden

oppilaiden kanssa ja esittää luokanlehtorille mieltään askarruttavia kysymyksiä. Haastateluissa nousi esiin näkökulma, jossa nostettiin esiin harjoitteluiden ajankohta suhteessa arviointiosaamisen syventämiseen. Haastateltava olisi toivonut harjoittelun sijoittuvan joko väli- tai päättöarvioinnin aikaan, mikä olisi mahdollistanut konkreettisen arviointityön seuraamisen lähietäisyydeltä.

...mie jotenkin ajattelen, että, että mikä minua itseäni ois hyödyttänyt eniten niinku opiskelijana, että minun jokin harkka olisi sijoittunut väliarvioinnin tai sitten niinku lukuvuoden päätteeksi ja mie olisin saanut nähdä sen opettajan tekevän sitä arviointia ja se opettaja olisi kertonut, että ”tää saa numeron 8 ja se saa sen tästä, tästä, tästä, tästä syystä tai tieks niinku se ois ollut semmoista konkreettista. (H3)

*Koulutuksesta saatujen oppimisen arvioinnin valmiuksien riittävyyttä työelämän (9) tarpeisiin tarkasteltaessa haastateltavien vastauksissa nousi esiin erot koulutuksen ja kentällä työskentelyn välillä. Arviointiopetuksen tärkeys korostui vastauksissa ja opettajat olisivat toivoneet opinnoilta enemmän siihen liittyvää ohjausta. Monet haastateltavista kokivat kuitenkin opettajan ammatin hyvin kokonaisvaltaisena työnä, jonka kaikkien osa-alueiden täydellinen koulutus nähtiin jopa mahdottomana haasteena. Myös Lange (2009, 137) sekä Koppinen ym. (1994, 15) näkevät opettajan ammatin sisältävän muun muassa kasvattajan, opettajan, ohjaajan sekä auttajan rooleihin kuuluvia ominaisuuksia, mikä Stenberg (2011, 54) näkee opettajan profession haasteena.*

...opettajan työkin on niin valtavan kokonaisvaltaista, että vaikea siihen on opinnoissa niinku päästä ihan täysin käsiksi...(H8)

Haasteena nähtiin myös yliopistomaailman ja työelämän välinen kuilu, mikä ilmeni myös Blombergin (2008) tutkimuksesta, sekä ajatus siitä, että teorettisessa yliopistossa on vaikeaa kouluttaa käytännön opettajan työhön tarvitsemia taitoja suoraan. Myös harjoittelukoulun ja kenttäkoulujen välillä nähtiin eroa, jonka vuoksi harjoitteluissa saatu oppi ei sovi sellaisenaan kenttäkouluissa tehtävään työhön opintojen jälkeisessä työelämässä. Luokanopettajakoulutuksesta saadun teoreettisen tietämyksen avulla, osa vastaajista koki



pärjäävänsä arviointityössä uran alkuvaiheessa, mutta toivoivat työvuosien kautta saadun kokemuksen helpottavan oppimisen arviointia.

Kun mä jotenkin ajattelen sen niin, että kun se on pakko oppia sitten käytännössä, kun se yliopistomaailma on jotenkin niin eri kuin mitä tämä on oikeasti tämä työ, että mun mielestä tätä työtä ei siis voi oppia yliopistossa sillä lailla, vaan voi just oppia ehkä sen asenteen, että ”voi kokoajan oppia uutta” ja ”kokoajan voi kehittyä”. Ehkä se on täällä taustalla, se kaikki. (H1)

...kai mä sit jotain kursseja oon siitä käynyt, että tietää niin kuin nyt teoriassa miten se kuuluisi tehdä mutta mä uskon, että tämä nyt käytännön tasolla sitä on oppinut nyt sitten vasta tässä syksyn aikana, kun olen päässyt ihan niinku opetteleen. (H10)

Tutkimuksen mukaan opettajat pyrkivät *kehittämään omassa arviointityössään* (10) eniten oppilaan yksilöllistä kohtaamista sekä oppilaan motivoimista arviointiprosessiin osallistamista. Koppisen ym. (1994, 16, 22) mukaan ihannetilanteessa arvioinnilla on mahdollista edistää oppilaan motivaatiota ja sitä kautta tämän myönteistä suhtautumista omaa osaamista kohtaan. Samalla opettajat kokivat, että he voivat kehittää omaa oppilaantuntemusta, joka nähtiin myös yhtenä toimivan arvioinnin lähtökohtana.

...rohkeutta siihen, että mä teen omalla tavalla, mä haluan oikeasti tietää mitä sulle kuuluu ja joka ainoalle mitä niille kuuluu, ja että missä mennään, onko se opiskelu vaikeeta, tarvitaanko tukiopetuskeinoja, että jotenkin kehittää sitä semmoseksi, että se palvelee sitä oppilasta. Se, että minun arviointi palvelisi sitä oppilasta, se on varmaan se suuri semmoinen kehittämisen... (H5)

Monipuolisen arvioinnin kehittäminen ja siihen pyrkiminen nähtiin toisena tärkeimpänä kehittämisen kohteena opettajan omassa työssä. Opetushallitus (20201, 4–6) nostaa arvioinnin yhdeksi yleiseksi periaatteeksi monipuolisuuden, joka koettiin tutkimushenkilöiden vastauksissa oppilaiden kannalta tärkeänä asiana, sillä sen kautta erilaiset oppijat voivat näyttää osaamistaan, eikä arviointitapa suosi vain tietyn tyyppisiä oppijoita.

...haluaisin kokeilla paljon erilaisia arviointitapoja ja jotenkin nyt on vielä helppo kokeilla, ettei niinku jämähdä mihinkään tiettyihin ja nythän tämä uusi arviointi onneksi tuota vähän niinku vaatiikin, että pitää olla monipuolista arviointinäyttöä, että enää se ei voi ollakaan sitä pelkkää koetta (H3)

Dokumentointi koettiin yhtenä kehittämistä vaativana osa-alueena omassa opettajuudessa. Sen kehittymisen myötä toivottiin löytyvän itselle sopiva säännöllinen ja systemaattinen kirjaamistapa, joka helpottaisi, tehostaisi sekä toisi tasa-arvoa arviointiin. Väli- ja päättöarviointien välillä tehtävä, jatkuvaan havainnointiin perustuvan dokumentoinnin koettiin vähentävän kasaantuvan työn määrää ja lisäävän arvioinnin luotettavuutta.

...pitäisi saada itselle luotua joku semmoinen järjestelmä, ihan sama onko se excel-taulukko, ruutupaperi...ne kaikki löytyy niinku yhdestä paikasta, mistä olisi sitten helppo katsoa oppilas kerrallaan, että mitkä asiat sillä mennyt hyvin ja mitkä huonosti ja mihin ruksi laitetaan. (H9)

## 6 POHDINTA

### 6.1 Johtopäätökset

Aineistomme koostui yhdestätoista teemahaastattelusta, jotka toteutettiin Teams:n välityksellä alkuvuodesta 2021. Yksi tutkimuksen osallistumishalukkuuteen myönteisesti vaikuttanut tekijä saattoi olla arviointi -teeman ajankohtaisuus sekä tutkimushenkilöiden etsiminen henkilökohtaisilla yhteydenotoilla. Haastattelut etenivät kolmen, aiemmin määritellyn teeman pohjalta, jotka käsittelivät noviisiopettajan työelämään siirtymiseen liittyviä kokemuksia, tämän käsityksiä oppimisen arvioinnista ja sen toteutuksesta, sekä koulutuksesta saatuja valmiuksia toteuttaa tätä arvioinnin muotoa. Jokaisen haastateltavan vastaukset olivat keskenään erilaisia, ja yksilöllisiä kokemuksia sisältäviä kuvauksia, joista löytyi myös yhtenäisiä näkemyksiä tutkittavien kesken.

Siirtymävaihetta kuvaavista näkemyksistä nousi päällimmäisenä esiin yllätys opettajan työnkuvan monipuolisuudesta ja siihen kokonaisuudessaan liittyvistä eri osa-alueista. Siirtymää opiskelijasta opettajaksi kuvattiin itsessään niin työlääksi, yllättäväksi, mukavaksi, kivuttomaksi kuin energiaa vieväksi. Toiset opettajista näkivät oppilaisiin tutustumisen ja arjen toimintojen sisäistämisen kuluttavan paljon energiaa, kun taas osa koki yllättäväksi dokumentoinnin tarpeen, tai vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön todellisen määrän.

Suurin yllätys, ku siirty työelämään ja mitä ei ollu oikeestaan ollenkaan puhuttu siellä opinnoissa oli kaikki, niinku periaatteessa työ (H1)

...yllättävän ehkä kivuttomasti. Kyllähän siinä aluksi oli vähän sillä lailla, että mitäköhän ihmettä tässä pitää tehdä...on ollut ihan suhteellisen kivuton siirto. (H7)

Näkemykset oppimisen arvioinnista ja sen toteutuksesta vaihtelivat laajasti haastateltavien välillä. Osalle opettajista se merkitsi jatkuvaa, arjessa tapahtuvaa toimintaa, kun taas osalle se tarkoitti prosessinomaista, tavoitteisiin pohjautuvaa työskentelyä. Aineistosta nousi esiin myös oppilaiden osallistamisen tärkeys suhteessa oppimisen arvioinnin

toteutukseen ja oppilaan motivaation edistämiseen. Alkuopetuksen oppilaiden oppimisen arviointi koettiin yläluokkiin verrattuna haastavammaksi, sillä alkuopetuksen oppimistavoitteet, kuten koululaistaitojen kartuttaminen nähtiin vaikeasti arvioitavana asiana. Vastauksissa korostettiin positiivisen palautteen antamisen merkitystä niin oppilaan motivaation (vrt. kuvio 1), itseluottamuksen, minäkuvan kehityksen kuin yksilön yleisen kouluviihtyvyyden kokemisen näkökulmasta. Vastauksista ilmeni, että oppimisen arvioinnin sisäistäminen käsitteenä ja sen konkreettinen toteuttaminen kentällä koettiin useassa tapauksessa haastavaksi ja epäselväksi arvioinnin osa-alueeksi.

...se on kaiken pohja, että munhan pitää tietää ennen kuin mie aloitan mitään aihetta, teemaa, jaksoa, että mikä se mun arviointi on, jotta mie voin oppilaalle näyttää ne tavoitteet. (H3)

Mä en oikeestaan ees tiää mitä se tarkoittaa se oppimisen arviointi. (H1)

Kokemukset oppimisen arviointiin saaduista valmiuksista yliopiston opettajankoulutuksen kontekstissa olivat sekä positiivisia että negatiivisia tuntemuksia aiheuttavia. Puolet haastateltavista kokivat omat valmiudet arvioida oppilaan oppimista riittäviksi, kun taas loput kokivat valmiudet työelämän tarpeiden näkökulmasta riittämättömiksi. Osan mielestä koulutuksesta saadut opit nähtiin liian teoreettisina tai vajavaisina kentällä sellaiseen käytettäväksi. Osa vastauksista puolestaan ilmensi saatujen valmiuksien toimineen hyvin opettajan arviointityössä. Opinnoilta olisi kaivattu konkreettisia esimerkkejä, case-tyyppisten tapausten yhteisöllistä ratkaisemista sekä työkaluja ja neuvoja siihen mitä, miten ja milloin oppimisen arviointia tulisi toteuttaa. Osa haastateltavista mainitsi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimivan opettajan työtä ja arviointia ohjaavana asiakirjana, minkä vuoksi sen yhteistä ja syvempää käsittelyä olisi toivottu myös opintojen sisältöihin. Osa vastaajista puolestaan koki OPS:n käsittelyn sijaan hyödyllisemmäksi konkreettisten harjoitusten teettämisen. Opintoihin sisältyviltä harjoitteluilta kaivattiin enemmän arviointia käsittelevien tehtävien tekemistä ja niiden läpikäyntiä yhdessä ohjaavan lehtorin kanssa. Tähän liittyen aineistosta nousi esiin myös näkemys harjoitteluiden ja esimerkiksi valinnaisten opintojen, kuten sivuaineiden tarjoamat keskenään erilaiset lähtökohdat oppimisen arvioinnille. Lapin yliopiston tarjoamista sivuaineista erityisen myönteisellä tavalla kuvailtiin liikunnan ja käsityön sivuaineita, joista

opiskelijat kokivat saaneensa oppimisen arviointiin tarvittavia valmiuksia esimerkiksi konkreettisten esimerkkien, harjoitusten ja vinkkien kautta.

...niitä ei hirveästi tähän ollut tähän alaluokille niin aika huonot sanoisin. (H6)

...minulla on loppupeleissä kuitenkin ihan hyvät tai niinku monipuoliset valmiudet siihen arviointiin. (H11)

...se, että oikeasti joku kertoo, että no hei, että tämä tarkoittaa sitä, että sen pitää osata nämä asiat, et se voi saada tämän numero tai tämän rastin, ihan sama mikä se onkaan se tapa. Mutta, et se, että ne olisi oikeasti niinku tuolta niillä oikeilla esimerkeillä, niinku tuonu esille, eikä niin, että niistä vaan puhutaan asioina...(H9)

Eniten opin arvioinnista ehkä liikunnan sivuaineessa, että kiitokset Kunnarin Arille ja Mikolle, että sieltä sain kyllä hirvittävästi ja sieltä sai kaikkiin muihinkin juttuihin. (H10)

Opettajankoulutuksella nähdään olevan mahdollisuus toimia oppimisen valmiuksia tarjoavana instituutiona, mutta tällä hetkellä, ainakin tämän tutkimuksemme kontekstina toimineen Lapin yliopiston luokanopettajankoulutuksen kohdalla tämän ihanteellisen tilanteen ei koettu haastateltavien mukaan toteutuneen täydellisesti ja tasa-arvoisesti eri opintokokonaisuuksien välillä. Tutkimuksen tulosten mukaan kehitettävää ja parannettavaa on erityisesti arvioinnin valmiuksien ja siihen liittyvän opetuksen näkökulmasta. Arviointi koettiin olennaisena osana opettajan työtä (vrt. Roiha & Polso 2018, 152) ja arkea kentällä. Samalla se nähtiin hyvin toimiessaan merkittävänä oppilaan oppimista edistävänä ja tukevana tekijänä. Tästä syystä näemmekin huolestuttavana haastateltavien eriävät ja hyvin eritasoiset näkemykset oppimisen arvioinnista, jonka pitäisi olla validia, tasapuolista, yhteisiä sääntöjä ja ohjeistuksia noudattavaa toimintaa. Tulevina luokanopettajina toivomme, että arviointikäytänteitä kyettäisiin jatkossa yhtenäistämään jo koulutuksesta lähtien, jotta sen tarpeellisuuteen ei herättäisi vasta kentällä, arviointityön ollessa jo käsillä.

...kai mä sit jotain kursseja oon siitä käynyt, että tietää niin kuin nyt teoriassa miten se kuuluisi tehdä mutta mä uskon, että tämä nyt käytännön tasolla sitä on oppinut nyt sitten vasta tässä syksyn aikana, kun olen päässyt ihan niinku opetteleen.  
(H10)

Kuten aineistosta kävi ilmi, on työyhteisöllä ja työstä saadulla kokemuksella myös suuri merkitys yksilön opettajuuden ja arviointiosaamisen kehittymiselle. Arvioinnin pirstaleisuus ja erilaiset toteutustavat ovat täysin ymmärrettäviä, sillä arviointia ohjaavan asiakirjan paikalliset versiot eivät tutkimuksemme tulosten mukaan ole aina linjassa valtakunnallisen OPS:n kanssa, mikä osaltaan aiheuttaa haasteita koulutuksen suunnitteluun ja ennakoivaan työhön. Tuloksissa ilmeni myös OPS:n ja sen sisältöjen tulkinnanvaraisuus, joka lisää eri tavoin toteutettavaa arviointia opettajien keskuudessa. Sen lisäksi, että koulutuksessa ja sen suunnittelussa tulisi herätä tähän ongelmaan, tulisi arviointikoulutuksen jatkoa katkeamattomana myös työelämään siirtymisen jälkeen, ja näin ollen edistää osaltaan koulutuksen ja työelämän välisen kuilun pienenemistä. Yhteisten arviointikäytänteiden yhtenäistämisen sekä lisäkoulutuksen mahdollistamisen lisäksi näemme tärkeäksi myös opettajan oman oppimisen arviointiin liittyvän toiminnan kriittisen tarkastelun ja reflektoinnin.

Valitsemamme fenomenografisen tutkimussuunnan viitoittamana tutkimuksemme tarkoituksena oli nostaa esiin noviisiopettajien erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia tutkimastamme ilmiöstä. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole arvostella tai arvioida Lapin yliopiston tarjoamaa luokanopettajakoulutusta, vaan pikemminkin eritellä siellä opiskelleiden, yksittäisten opettajien kokemuksia saamistaan valmiuksista ja täten herättää keskustelua erityisesti oppimisen arviointiin liittyvien valmiuksien tarjonnasta ja sen riittävydestä suhteessa työelämään. Yksittäisten kokemusten tarkastelu kokonaisvaltaisten yleistysten sijaan, nähdään fenomenografisen tutkimussuuntauksen yhtenä perusperiaatteena (Marton 1988, 146). Näkemysten subjektiivisuus korostui tutkimuksen tuloksissa siitäkin huolimatta, että kaikkia tutkimushenkilöitä yhdisti yhteinen koulutus pohja Lapin yliopistossa ja suhteellisen tuore, sieltä saatu tutkinto.

Noviisiopettajien kokemuksia on aiemmin tutkittu jonkin verran, erityisesti siirtymävaiheen ja siinä ilmenneiden tuntemusten ja yllätysten (esim. Blomberg 2008), opettajuuden

(Luukkainen 2004), opettajan ammattitaidon kehittymisen (Virtanen 2013), koulutuksesta saatujen valmiuksien (Sukanen & Yli-Panula 2017) sekä työhön perehdyttämisen (Ahonen & Kirjavainen 2009) kautta. Opettajaksi opiskelevien liiton (SOOL ry 2018) teettämässä kyselytutkimuksessa puolestaan tarkasteltiin opettajankoulutuksen ja työelämän vastaavuutta, missä tulosten perusteella nähtiin kehitettävää erityisesti arvioinnin valmiuksia tarjoavassa opetuksessa ja ohjauksessa. Tässä tutkielmassa käsittelemme aiemmissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa vähäiselle huomiolle jäänyttä oppimisen arviointia. Tätä aiheen rajausta ja tutkimuksellista aukkoa tukee osaltaan myös tutkimamme ilmiöön liittyvien käsitteiden toisistaan irrallinen tarkastelu aiemmissa tutkimuksissa. Tutkimuksemme tulokset ovat pääsääntöisesti linjassa aiemman, teoriaosuudessaakin kuvatun kirjallisuuden sekä muun muassa Blombergin (2008) noviisiopettajia käsittelevän tutkimuksen sekä SOOL ry:n (2018) toteuttaman kyselyn kanssa. Kuitenkin tutkimuksemme kontekstin ollessa Lapin yliopisto ja sen järjestämä luokanopettajakoulutus, tuottaa se siitä näkökulmasta katsottuna täysin uutta tietoa oppimisen arvioinnista ja siihen saaduista valmiuksista.

Tutkielmamme tekemisen ansiosta olemme saaneet valtavan laajan katsauksen oppimisen arvioinnista ilmiönä, sen toteuttamisesta kentällä sekä koulutuksen siihen antamista valmiuksista juuri noviisiopettajien näkökulmasta katsottuna. Omat ajatuksemme oppimisen arvioinnin valmiuksista ovat laajentuneet sen suhteen, miten moninaisia ja yksilöllisiä näkemykset voivatkaan olla. Saimme prosessin myötä myös pohdittavaa sen suhteen, miten ristiriitaiset näkemykset oppimisen arvioinnin määritelmästä voivat vaikuttaa sen toteuttamiseen koulun arjessa. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöitä yhdistävä noviiisuus määritti tutkimushetkellä työuran kestoksi 0–3 vuotta. Koimme suhteellisen tuoreen tutkinnon ja lyhyen työuran edistävän koulutuksen aikaisten tapahtumien luotettavampaa muistamista ja sitä kautta toimivan myös tutkimuksemme validiutta edistävänä tekijänä.

## **6.2 Luotettavuus ja eettisyys**

Tässä vaiheessa prosessia voimme todeta tutkielman tulosten vastanneen sille asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja tarjonneen moninaisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston analyysivaiheessa muodostamamme taulukot tarjosivat meille otollisen maaperän erilaisista näkemyksistä kumpuavien havaintojen tekemiselle. Tutkielmamme tarkoituksena

oli selvittää noviisiopettajien näkemyksiä oppimisen arviointiin saamistaan valmiuksista Lapin yliopistosta. Tähän tavoitteeseen päästäksemme tarkensimme päätutkimuskysymystä kolmella alakysymyksellä, jotka käsittelivät yksittäisten opettajien näkemyksiä oppimisen arvioinnin käsitteestä ja sen toteutuksesta kentällä sekä miten saadut valmiudet vastaavat työelämän tarpeisiin.

Hankkimamme laadullinen aineisto mahdollisti tutkimushenkilöiden erilaisten näkemysten havainnoinnin sekä vuorovaikutuksen haastattelijoiden ja tutkimushenkilön välillä. Määrälliseen aineiston hankkimiseen verrattuna, valitsemamme laadullinen tutkimuksen tekotapa yhdessä haastattelun kanssa tarjosi fenomenografisesta näkökulmasta (vrt. Marton 1988) katsottuna tarkoituksenmukaisemman aineiston, sillä tutkimushenkilöt saivat tällä tavoin äänensä paremmin kuuluviin. Valitsimme teemahaastattelun aineiston keruumenetelmäksi, sillä halusimme antaa tilaa tutkittavien omille kertomuksille, emmekä halunneet rajata tai ohjata haastattelutilannetta omiin näkemyksiin pohjautuen. Laadullisesta aineistosta tehdyn analyysin luotettavuus on riippuvainen haastateltavan kertomusten ja tutkijan tulkintojen välisestä yhteydestä sekä tulkintojen ja teorian vastaavuudesta. Usein aineiston kerääminen todentaa sen validiteetin, mikäli tutkijan odotusten ja haastateltavien vastausten välillä esiintyy yhteys ja teoria vastaa aineistossa esiintyneisiin teemoihin. (Ahonen 1994, 129.) Laadullinen tutkimus on siitä spesifi, että sen kokonaisvaltaista luotettavuutta ei voida tarkistaa toteuttamalla tutkimusta uudelleen. Vaikka joitakin tutkimuksen vaiheita on mahdollista toistaa jälkeensä, on samoihin lopputuloksiin pääseminen epätodennäköistä. (Ahonen 1994, 130–131.)

Arviointi pohjautuu erilaisiin sitä ohjaaviin lakeihin ja säädöksiin (Tirri ym. 2019, 16), joiden lisäksi sen toteuttamista ohjaa Opetushallituksen määräämä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Ouakrim-Soivio 2016, 28–29, 126). Arviointityön tekemistä täydennetään lisäksi vielä paikallisissa opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 2020a), joiden sisällöt on oltava linjassa valtakunnallisten ohjeistusten kanssa (Ouakrim-Soivio 2016, 28–29, 126). Vaikka oppimisen arviointi määritellään yhdeksi arvioinnin neljästä kohteesta (Opetushallitus 2020a, 2; Opetushallitus 2020b), ovat siihen kohdistuvat näkemykset hyvin eriäviä tutkielman tuloksissa. Lisäksi hämmästyttä herätti arvioinnin sekä oppimisen arvioinnin -käsitteiden hankala toisistaan erottaminen. Koska osa opettajista



ei täysin ymmärtänyt arviointiin sisältyvää oppimisen arvioinnin -osuutta, loi tämä haasteen tutkimuksen tulosten luotettavuudelle. Mielestämme tämä havainto osoittaa ilmiön hankaluuden. Onko oppimisen arviointi selkeä ja ymmärrettävä edes yhteiskunnan ja opettajan työtä ohjaavien asiakirjojen taholta? Onko sitä käsitelty tarpeeksi koulutuksessa, jos työssä olevat, koulutetut opettajatkaan eivät sitä osaa pukea sanoiksi? Onko oppilaan oppimisen arvioinnin toteuttaminen silloin validia ja läpinäkyvää? Nämä havainnot saivat myös meidät tutkijat pohtimaan tekemäämme rajausta sen suhteen, olisiko meidän kannattanut valita oppimisen arvioinnin sijaan arviointi kokonaisuudessaan tutkittavaksi ilmiöksi, jolloin tutkimushenkilöt olisivat voineet kokea sen helpommaksi määritellä. Tällöin vastaukset olisivat käsittäneet kaikki arvioinnin neljää kohdetta, mukaan lukien oppimisen arvioinnin. Tästä pohdinnasta huolimatta olemme sitä mieltä, että tekemämme rajausta oli tarpeellinen, jotta pystyimme tuottamaan tietoa opettajien erilaisista näkemyksistä juuri oppimisen arviointia kohtaan. Lisäksi tämä spesifimpi ja kaapeampi rajausta esti osaltaan pro-gradu -tutkielman äärimmäistä rönsyilyä ja laajentumista vahvistaen samalla valitussa aiheessa pysymistä.

Vallitsevasta yhteiskunnallisesta tilanteesta johtuen haastattelut toteutettiin Teams:n välityksellä ja myös tutkielman kirjoitustyö tapahtui pääsääntöisesti digitaalisissa ympäristöissä, kuten Google Docs:ssa sekä Whatsapp:n puheluiden kautta reaaliaikaisesti yhdessä työskennellen. Haastattelutilanteissa tutkimushenkilöt saivat valita itse käyttävätkö kameraa haastattelun aikana. Tekemämme päätös antaa haastateltaville mahdollisuus valita kameran käytöstä haastattelutilanteen aikana, asetti meille tutkijoille osaltaan eettisiä haasteita, esimerkiksi fyysisen havainnoinnin, kuten eleiden tai ilmeiden tulkitsematto muutta, mikä samalla asetti haastateltavat keskenään eriarvoiseen asemaan. Tutkimushenkilöistämme yhtä lukuun ottamatta kaikki valitsivat käyttää kameraa, mikä mielestämme kertoi osaltaan haastattelutilanteiden rentoudesta ja kokonaisvaltaisesta vuorovaikutteisuudesta. Koska tarkoituksenamme ei ollut tulkita haastateltavien ilmeitä, emme koe kameran käytön vaikuttaneen aineiston luotettavuuteen.

Yksi tutkimuksemme luotettavuutta haastavista tekijöistä on meidän tutkijoiden asema sekä tutkittavan organisaation opiskelijoina että tutkimuksen tekijöinä. Lisäksi aiheen valikoituminen oman tarpeen ja mielenkiinnon pohjalta ilmentää tutkijoiden vääjäämätöntä

ennakkotietämystä ja näkemystä tutkittavaa ilmiötä kohtaan, mikä voidaan nähdä osaltaan heikentävän tutkijoiden roolin objektiivisuutta. Ahosen (1994, 122) mukaan tutkijan subjektiivisuus, tekemät valinnat ja aiemmat tiedot heijastuvat väistämättä jossain määrin tutkielman toteutukseen. Tutkimushenkilöt valikoituvat osittain meidän tutkijoiden omien kontaktien kautta sekä lumipallotekniikkaa hyödyntäen, mistä johtuen osa tutkimushenkilöistä oli meille entuudestaan tuttuja. Tämä osin haasteenakin nähtävä tekijä voi kuitenkin parhaimmillaan madaltaa vuorovaikutuksen kynnyistä sekä edistää avoimen ilmapiirin muodostumista ja sitä kautta tutkimustilanteen sujuvaa etenemistä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 138). Kahden tutkijan läsnäolo ja jatkuva, monipuolinen ajatustenvaihto on helpottanut prosessin aikaista reflektointia ja oman roolin aktiivista tiedostamista, mikä Ahosen (1994, 122) mukaan onkin äärimmäisen tärkeää tutkielman luotettavuuden ylläpitämiseksi.

Aiemmat yhteiset projektit ovat soittaneet yhteistyön toimivuuden, minkä vuoksi päädyimme toteuttamaan tutkielman yhdessä. Aiemmin tekemämme kandidaatintutkielma, edisti yhteistyön tekemisen sujuvuutta ja loi toimivat raamit työskentelylle. Koemme molempien tutkijoiden tuovan mukanaan erilaisia näkökulmia, mikä lisää teoriapohjan, aineiston analyysin ja koko työn luotettavuutta (vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Jatkuva keskustelu ja ajatusten vaihtaminen sekä niiden kyseenalaistaminen edesauttoi aiheessa pysymistä ja työn rajaamista. Kahden tutkijan hyödyntäminen, eli tutkijatriangulaatio soveltuu tutkielmien tekemiseen, sillä yhteistyön nähdään edistävän tutkimuksen etenemistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Etätö ja tutkijoiden fyysisesti pitkä välimatka lisäsivät haastetta tutkijoiden väliselle yhteistyölle. Toisaalta aineiston tulkintaa helpotti koko prosessin aikainen yhteistyö ja tekemämme havainnot, joita yhdessä pohtimalla saimme aineiston tulkintaan ja johtopäätöksiin enemmän validia sisältöä.

Syksyllä 2020 julkaistu arviointia koskeva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäosa ilmestyi tutkielmamme kannalta hyvään aikaan, sillä se antoi meille ajankoh- taista informaatiota arvioinnin tämänhetkisestä tilasta vahvistaen samalla näkemystä tutkielmamme tarpeellisuudesta. Valmiuksien tarkastelun osalta Lapin yliopistossa tehtävä opetussuunnitelmatyö on jo tässä vaiheessa pitkällä, eikä siihen voi suoraan tällä

tutkimuksella enää vaikuttaa. Tästä huolimatta yksittäisten opintojaksojen suunniteluun ja toteutukseen on mahdollista vaikuttaa tutkielman tulosten pohjalta. Opettajankoulutuksen kehittämisen kautta avautuu samalla myös mahdollisuus vaikuttaa opiskelijoiden valmiuksien kehittymiseen, ja tätä kautta tuoda kentällä tarvittavat tiedot ja taidot lähemmäksi alalle suuntautuvia opettajia. Tutkimuksemme tulosten pohjalta voimme kuitenkin todeta oppimisen arvioinnin olevan sellaisenaan hyvin ajankohtainen ja lisätutkimusta vaativa osa-alue, sillä käsitykset ilmiöstä ovat vielä tällä hetkellä ristiriitaiset niin opettajien, kuntien kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden antamien ohjeistusten välillä. Tulokset puhuvat sen puolesta, että opettajat tarvitsisivat lisäkoulutusta ja tukea oppimisen arviointiin. Epävarmuus oppimisen arvioinnista ja sen toteuttamisesta nostaa esiin lisäkoulutuksen tarpeen tärkeyden. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohella myös opettajankoulutukselta kaivattaisiin lisää konkreettisuutta ja selkeitä linjauksia arvioinnin toteuttamiseen koulun arjessa.

Koemme onnistuneemme löytämään monia ajatuksia herättäviä näkemyksiä jo yhden kontekstin, eli tässä tapauksessa Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen sisällä, minkä uskomme ilmentävän osaltaan jatkotutkimuksen tarvetta myös laajemmassa mitataavassa toteutettuna. Pro-gradu -tutkielman laajuuteen sopiva tutkimushenkilöiden suhteellisen pieni määrä voisi tarjota jatkossa tarpeen myös laajemman joukon tutkimiselle. Lisäksi tutkimuksen kontekstia voisi tulevaisuudessa laajentaa käsittämään myös muita luokanopettajakoulutusta tarjoavia yliopistoja ja niistä saatuja valmiuksia oppimisen arviointiin. Tutkimusprosessimme aikana olemme havahtuneet myös ajatuksiin kentällä kauemmin työskennelleiden opettajien arviointiosaamisen ja erityisesti oppimisen arvioinnin toteuttamisen tutkimisen tarpeellisuudesta tulevaisuudessa.

### **6.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Tulosten perusteella voimme todeta oppimisen arvioinnin olevan jatkuvasti ajankohtainen ja lisätutkimusta kaipaava aihe. Tutkimushenkilöiden vastauksissa nousi esiin sivuaineista saadut valmiudet toteuttaa oppimisen arviointia myös kentällä. Havainto osoitti eroja sivuaineiden sisältöjen välillä, mikä havainnollistaa mielestämme tarpeen eri sivuaineista ja valinnaisista opintokokonaisuuksista saatavien oppimisen arvioinnin valmiuksien tarkemmalle tutkimiselle. Luokanopettajakoulutuksen tulisi valmistaa tulevia

opettajia kohtaamaan työelämän haasteita ja toteuttamaan arviointia, mikä sivuaineiden keskenään erilaisten sisältöjen osalta ei tulosten mukaan täysin toteudu. Mielestämme tämä asettaa opiskelijat keskenään eriarvoiseen asemaan, jolloin kentälle päätyy hyvin eritasoiset oppimisen arvioinnin valmiudet omaavia noviisiopettajia.

Aiemmat tutkimukset (Komulainen ym. 2009; Tirri & Kuusisto 2019; Turunen ym. 2009) ovat todenneet opettajan tarvitsevan alan asiantuntijaksi kehittymiseen akateemisen yliopistokoulutuksen lisäksi käytännön työkokemusta sekä uudelleen kouluttautumista. Tämä herätti kiinnostuksen tarkastella tähän tutkimukseen osallistuneita noviisiopettajia uudelleen noviisiopettajuuden päätyttyä ja työkokemuksen lisääntyttyä. Lisääntykö arviointiosaaminen työvuosien myötä vai jatkuuko sama epävarmuus myös myöhemmin työuran aikana?

Tutkielmamme tulosten mukaan Lapin yliopiston luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää vastaamaan enemmän työelämän tarpeisiin oppimisen arvioinnin osalta. Tämä nosti esiin kysymyksen siitä, miten muut luokanopettajakoulutusta tarjoavat suomalaiset yliopistot suoriutuvat tästä vaativasta tehtävästä. Vertailu yliopistojen tarjoamien oppimisen arvioinnin valmiuksien välillä voisi antaa ensiarvoista tietoa koulutuksen järjestämisen ja noviisiopettajien valmiuksien tasosta. Tällainen yhteiskunnallisesti laajempi tutkimus vaatisi määrällistä tutkimusotetta validien tulosten saamiseksi. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia näiden yliopistojen opetustyöstä vastaavien lehtoreiden näkemyksiä oppimisen arvioinnista, sen toteutuksesta ja mahdollisista kehittämiskohteista.

Koska tutkielmamme yhtenä haastattelukysymyksenä (liite 2) oli selvittää mitä merkitystä noviisiopettaja kokee oppimisen arvioinnilla olevan oppilaalle, olisi mielenkiintoista kysyä tätä kysymystä myös oppilaalta itseltään. Useassa vastauksessa tutkimushenkilöt mainitsivat kodin kanssa tehtävän yhteistyön vaikuttavan omiin näkemyksiin oppimisen arvioinnista ja siihen liittyvistä tunteista, olisi tarkoituksenmukaista kysyä myös vanhempien kokemuksia tästä arviointiin liittyvän yhteistyön tekemisestä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden hankala luettavuus ja konkretian puute korostuivat niin tämän tutkielman tuloksissa kuin meidän tutkijoiden kokemuksissa.

Opettajan työtä ohjaavan asiakirjan tulkinnanvaraiset sisällöt ajavat opettajat tulkitsemaan sitä omien näkemystensä perusteella, mikä johtaa siihen, että arviointi ei ole välttämättä enää tasa-arvoista ja keskenään vertailukelpoista.

Kasvatustieteellisen kentän ulkopuolelta heräsi mieleemme kaiken kyseenalaistava kysymys siitä, voiko oppilaan oppimista oikeasti havainnoida. Onko meillä opettajilla mahdollisuuksia ja resursseja tehdä tulkintoja näkymättömästä ja aineettomasta asiasta? Voimmeko todella tunkeutua oppilaan päähän sisällä tapahtuvaan prosessiin ja arvioida sitä omien näkemystemme pohjalta?

## LÄHTEET

Aho, Leena 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. WSOY. Juva, s. 14–34.

Ahonen, Juulia & Kirjavainen, Aino 2009. ”Kysy, jos on jotain kysyttävää”. Alakoulun opettajien ja rehtorien kokemuksia ja toiveita vastavalmistuneiden opettajien työhön perehdyttämisestä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22972/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201002181261.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22972/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201002181261.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu 24.5.2021.)

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, Leena; Ahonen, Sirkka; Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjapaino Westpoint Oy. Kirjayhtymä Oy. Rauma, s. 114–160.

Atjonen, Päivi; Laivamaa, Heikki; Levonen, Anne; Orell, Sirpa; Saari, Mikko; Sulonen, Katriina; Tamm, Marja; Kamppi, Päivi; Rumpu, Niina; Hietala, Risto & Immonen, Jaakko 2019. ”ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. Punamusta Oy. Tampere.

Black, Paul & Wiliam, Dylan 1998. Assessment in education: principles, policy & practice. King’s College. London. Saatavilla [www-muodossa: https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf](https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf). (Luettu 10.2.2021.)

Black, Paul, & Wiliam, Dylan 2009. Developing the theory of formative assessment. Educational assessment, evaluation and accountability, 21(1), s. 5–31.

Blomberg, Seija 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Väitöskirja. Yliopistopaino. Helsinki.

Saatavilla www-muodossa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 9.11.2020.)

Blomberg, Seija 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa Blomberg, Seija; Komulainen, Jyrki; Lange, Kaisa; Lapinoja, Karipekka; Patrikainen, Risto; Rohiola, Ulla; Sahi, Sinikka & Turunen, Tuija Opettajuuteen ohjaaminen. Hakapaino. Opetus 2000. Helsinki, s. 117–133.

Cantell, Hannele & Arto Kallioniemi (toim.) 2016. Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva.

Entwistle, Noel 1997. Contrasting perspectives on learning. Teoksessa Ference Marton, Dai Hounsell & Noel Entwistle (toim.) The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education. Edinburg: Scottish Academic Press, s. 3–22.

Halinen, Irmeli; Hotulainen Risto; Kauppinen, Eija; Nilivaara, Päivi; Raami, Asta & Vainikainen, Mari-Paoliina 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva.

Heikkinen, Hannu L. T.; Utriainen, Jukka; Markkanen, Ilona; Pennanen, Matti; Taajamo, Matti & Tynjälä, Päivi 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Saatavana www-muodossa: [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM\\_2020\\_26.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf). (Luettu 14.2.2021.)

Heikkinen, Miia 2014. Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia. Tapauksellinen tutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Väitöskirja. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi. Saatavana www-muodossa: [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61686/Heikkinen\\_ActaE%20143pdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61686/Heikkinen_ActaE%20143pdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y). (Luettu 4.5.2021.)

Hildén, Raili 2016. Kokeita vai ei. Teoksessa Cantell, Hannele & Arto Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaidalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva, s. 195–214.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Yliopistopaino. Helsinki.

Huberman, Michael. 1989. On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), pp. 347-362.

Husu, Jukka & Toom, Auli 2018. Opettajan työn, osaamisen ja opettajankoulutuksen tutkimus opettajankoulutuksen tulevaisuustekijänä. Teoksessa Paakkola, Esko & Tapio Varmola (toim.) *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta.* PS-kustannus. Bookwell Digital. Juva, s. 337–353.

Hämäläinen, Kauko 2018. Luokanopettajakoulutus arvioinnin kohteena. Teoksessa Paakkola, Esko & Tapio Varmola (toim.) *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta.* PS-kustannus. Bookwell Digital. Juva, s.311–328.

Ihalainen, Tarja & Rautiainen, Reetta 1995. Noviisina selviytymässä. Teoksessa Eira Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan.* Jyväskylän yliopisto. Kirjapaino Hetimonex Oy, s. 9–12.

Jokinen, Hannu & Sarja, Anneli 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Paakkola, Esko & Tapio Varmola (toim.) *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta.* PS-kustannus. Bookwell Digital. Juva, s. 183–198.

Keeley, Page 2008. *Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kohonen, Viljo & Leppilampi, Asko 1994. *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen.* WSOY. Juva.



Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Engelwood cliffs. Prentice Hall.

Komulainen, Jyrki; Turunen, Tuija & Rohiola, Ulla 2009. Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Blomberg, Seija; Komulainen, Jyrki; Lange, Kaisa; Lapinoja, Karipekka; Patrikainen, Risto; Rohiola, Ulla; Sahi, Sinikka & Turunen, Tuija *Opettajuuteen ohjaaminen*. Hakapaino. Opetus 2000. Helsinki, s. 195–208.

Kosunen, Tapio & Huusko, Jyrki 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat - väline reflektiivisyyden lisäämiseen opettajan työssä? Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. WSOY. Juva, s. 202–224.

Koppinen, Marja-Leena; Korpinen, Eira & Pollari, Jorma 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. WSOY. Juva.

Korhonen, Tiina; Lavonen, Jari; Kukkonen, Minna; Sormunen, Kati & Juuti, Kalle 2016. *Päätössanat. Innovatiivinen koulu ja tulevaisuuden opettajuus*. Teoksessa Cantell, Hannele & Arto Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaidalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva, s. 215–240.

Korpinen, Eira 1995. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa Eira Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto. Kirjapaino Hetimonex Oy, s. 141–153.

Lange, Kaisa 2009. *Yhtenäinen peruskoulu ja opettajankoulutus*. Teoksessa Blomberg, Seija; Komulainen, Jyrki; Lange, Kaisa; Lapinoja, Karipekka; Patrikainen, Risto; Rohiola, Ulla; Sahi, Sinikka & Turunen, Tuija *Opettajuuteen ohjaaminen*. Hakapaino. Opetus 2000. Helsinki, s. 135–146.

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2018–2021. Anne Autti (toim.). Lapin yliopistopaino. Rovaniemi 2018. Saatavilla [www-muodossa: https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=e2e435d8-2f7f-4707-a11a-89363876ceb0](https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=e2e435d8-2f7f-4707-a11a-89363876ceb0). (Luettu 6.5.2021.)

Lehikoinen, Anita 2017. Esipuhe. Teoksessa Paakkola, Esko & Tapio Varmola (toim.) Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. PS-kustannus. Bookwell Digital. Juva.

Lehtinen, Ulla. 2000. Ammatillisuus ja käyttäjäkeskeisyys aikuiskasvatuksessa. Teoksessa Tarja Ladonlahti & Raija Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Palmenia, s. 43–70.

Luukkainen, Olli & Pulkkinen, Suvi 2018. Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Teoksessa Paakkola, Esko & Tapio Varmola (toim.) Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. PS-kustannus. Bookwell Digital. Juva, s. 246–263.

Luukkainen, Olli 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva.

Mankki, Ville 2019. Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/117905/978-952-03-1339-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/117905/978-952-03-1339-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y). (Luettu 9.2.2021.)

Marton, Ference 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. London: Falmer Press, 141–161.

Marton, Ference & Booth, Shirley (1997) Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Meriläinen, Matti 1998. Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. WSOY. Juva, s. 242–270.

Metsämuuronen, Jari 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus kirjapaino Oy. Vaajakoski.

Metsäpelto, Ritva-Leena; Poikkeus, Anna-Maija; Heikkinen-Jokilahti, Kirsi; Husu, Jukka; Laine, Anu; Lappalainen, Kristiina; Lähteenmäki, Marko; Mikkilä-Erdmann, Mirjamajja & Warinowski, Anu 2020. Conceptual framework of teaching quality: a multidimensional adapted process model of teaching. OVET project working paper 21.2.2020. Saatavilla www-muodossa: <https://psyarxiv.com/52tcv>. (Luettu 4.5.2021.)

Niemi, Hannele 2006. Opettajan ammatti - arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, Anna Raija & Jouni Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, s. 73–94.

Niemi, Hannele 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa. Teoksessa Cantell, Hannele & Arto Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva, s. 19–38.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Norrena, Juho 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. PS-kustannus. Bookwell Oy, Juva.

Nummenmaa, Anna Raija & Nummenmaa, Tapio 1998. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. WSOY. Juva, s. 64–75.

Odell, Sandra J. & Huling, Leslie 2000. Quality mentoring for novice teachers. United States of America. Saatavilla www-muodossa: [https://books.google.fi/books?id=ce-vUSMQ7rJEC&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fi/books?id=ce-vUSMQ7rJEC&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). (Luettu 11.12.2020.)

OECD 2004. Formative assessment: improving learning in secondary classrooms (summary in Finnish). Saatavilla www-muodossa: <http://www.oecd.org/education/cei/34298112.pdf>. (Luettu 10.1.2021.)

Opetushallitus 2020a. Oppilaan osaamisen ja oppimisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Saatavilla www-muodossa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf). (Luettu 10.2.2021.)

Opetushallitus 2020b. Tiedote: Opetushallitus yhdenmukaistaa arviointia peruskouluissa - tavoitteena oppilaiden yhdenvertaisuuden vahvistaminen. Saatavilla www-muodossa: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/opetushallitus-yhdenmukaistaa-arviointia-peruskouluissa-tavoitteena-oppilaiden>. (Luettu 10.2.2021.)

Opetushallitus 2020c. Tiedote: Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi sekä päättöarvioinnin kriteerit. Saatavilla www-muodossa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-seka-paattoarvioinnin-kriteerit#f6adf585>. (Luettu 10.2.2021.)

Ouakrim-Soivio, Najat 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Otavan kirjapaino Oy. Helsinki.

Paakkola, Esko & Varmola, Tapio 2018. KATU-projekti opettajankoulutuksen kehittäjänä. Teoksessa Paakkola, Esko & Tapio Varmola (toim.) Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. PS-kustannus. Bookwell Digital. Juva, s. 73–105.

Perusopetuslaki. Saatavilla www-muodossa: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 26.10.2020.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla www-muodossa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 26.10.2020.)

Puusa, Anu 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Anu Puusa (toim.) & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. Printon Trükikoda. Tallinna, s. 103–117.

Roiha, Anssi & Polso, Jerker 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. PS-kustannus. AS Pajo. Viro.

Rubin, Herbert J. & Rubin Irene S. 1995. Qualitative interviewing. The art of hearing data. Thousand Oaks. Sage.

Saaranen-Kauppinen Anita & Puusniekka Anna 2006. KvaliMOTV – Triangulaatio. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla www-muodossa: [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html). (Luettu 3.5.2021.)

Salo, Petri 2018. Mallikoulusta yliopistolliseksi tutkimus-, kokeilu- ja kehittämiskouluksi. Teoksessa Paakkola, Esko & Tapio Varmola (toim.) Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. PS-kustannus. Bookwell Digital. Juva, s. 136–174.

Soini, Tiina; Pietarinen, Janne; Toom, Auli & Pyhältö Kirsi 2016. Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa Cantell, Hannele & Arto Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva, s. 53–75.

Sukanen, Sauli & Yli-Panula, Sampo 2017. Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet työelämän haasteisiin. Induktiovaiheen opettajien kokemuksia työelämän haasteista ja valmiudesta niiden kohtaamiseen. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102604/1513775473\\_1.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://www.muodossa:https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102604/1513775473_1.pdf?sequence=4&isAllowed=y). (Luettu 24.5.2021.)

Suomen opiskelijaksi opiskelevien liitto, SOOL Ry. 2018. Opettajaksi opiskelevien työelämävalmiuskysely. Saatavilla [www-muodossa: https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty\\_el\\_m\\_valmiuskysely-2018\\_tulokset.pdf](http://www.muodossa:https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf). (Luettu 9.12.2020.)

Stenberg, Katariina 2011. Riittävän hyvä opettaja. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva.

Tirri, Kirsi & Kuusisto, Elina 2019. Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Gaudeamus Oy. Printon Trükikoda. Tallinna.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.

Turunen, Tuija; Komulainen, Jyrki & Rohiola, Ulla 2009. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Blomberg, Seija; Komulainen, Jyrki; Lange, Kaisa; Lapinoja, Karripekka; Patrikainen, Risto; Rohiola, Ulla; Sahi, Sinikka & Turunen, Tuija Opettajuuteen ohjaaminen. Hakapaino. Opetus 2000. Helsinki, s. 179-187.

Tynjälä, Päivi. & Heikkinen, Hannu. 2011. Beginning teachers' transition to working life: Theoretical perspectives and best practices. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (1). 11–33.

Uljens, Michael 1989. Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Varjo, Janne 2018. 1970-luvun koulutusudistusten koulutus- ja yhteiskuntapoliittinen tausta. Teoksessa Paakkola, Esko & Tapio Varmola (toim.) Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. PS-kustannus. Bookwell Digital. Juva, s. 50–72.

Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Virtanen, Mirjam 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 24.5.2021.)

Välijärvi, Jouni 2018. Suomalainen kouluyhteisö ja opettajan autonomia. Teoksessa Paakkola, Esko & Tapio Varmola (toim.) Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. PS-kustannus. Bookwell Digital. Juva, s. 290–310.

William, Dylan & Leahy, Siobhan 2015. Embedding formative assessment: practical techniques for K-12 classrooms. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.

## LIITTEET

### Liite 1. Kirje tutkimukseen osallistuville

Hei!

Olemme Lapin yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoita. Teemme pro gradu -tutkielmaa Lapin yliopistosta valmistuneiden, jo työelämässä olevien, noviisiopettajien kokemuksista saamista oppimisen arvioinnin valmiuksista. Tutkimuksemme tarkoituksena on siis selvittää, millaisia valmiuksia opettajankoulutus tarjoaa oppilaan oppimisen arviointiin.

Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluina Teams:n välityksellä alkuvuodesta 2021. Haastattelut nauhoitetaan myöhempää litterointia ja analysointia varten. Haastattelujen kautta saatua aineistoa hyödynnetään ainoastaan tutkimustarkoitukseen ja sitä säilytetään tutkijoiden tietokoneilla ja ulkoisella kovalevyllä. Aineistoon pääsevät käsiksi vain tutkijat. Tutkimuksessa turvataan tutkimushenkilöiden anonymitteetti eikä valmiista tutkimuksesta käy ilmi tietoja, jotka voitaisiin liittää vastaajaan. Tutkimusaineisto tuhotaan heti pro gradu -tutkielman hyväksymisen jälkeen.

\*Olen noviisiopettaja (työuralla 0–3-vuotta).

\*Olen valmistunut luokanopettajaksi Lapin yliopistosta.

Jos täytät yllä olevat kriteerit ja olet kiinnostunut olemaan mukana tutkimuksessamme, niin ole meihin sähköpostitse yhteydessä! Vastaamme mielellämme tutkimusta koskeviin kysymyksiinne!

Ystävällisin terveisin

Emilia Lager ja Laura Laitinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin yliopisto



Liite 2. Haastattelurunko

## **Lapin yliopiston luokanopettajankoulutuksen antamat valmiudet oppimisen arviointiin noviisiopettajien näkökulmasta**

### **Aloituis**

Tutkijoiden esittely

Tärkeiden asioiden kertaus: Haastattelun tarkoitus, haastateltavan oikeus haastattelun keskeyttämiseen ja siitä vetäytymiseen, anonymiteettiasiat, haastattelutilanteen taltiointi äänittämällä, materiaalin säilyttäminen ja hävittäminen. Kamerankäyttö.

### **Teema 1**

#### Haastateltavan tausta; opinnot, työelämä

- Ikä
- Kerro yliopistourastasi. Milloin aloitit luokanopettajaopinnot? Koska valmistuit?
- Kauanko olet ollut nykyisessä työpaikassasi? Aloititko siellä työskentelyn heti valmistumisen jälkeen vai työskentelitkö välissä muissakin kouluissa?
- Mitä vuosiluokkaa opetat?
- Miltä siirtymä luokanopettajaopiskelijasta varsinaiseksi luokanopettajaksi tuntui? Yllättikö jokin?

### **Teema 2**

#### Arviointi; oppimisen arviointi

- Miten käsität oppimisen arvioinnin? Miten oppilaan oppimista voi arvioida?
- Miten ja kuinka usein teet sitä käytännön työssäsi? Ja mitä menetelmiä tai tapoja käytät?
- Mitä merkitystä toivot arvioinnilla olevan oppilaalle?

- Miltä oppilaan oppimisen arviointi sinusta tuntuu? Mitä tunteita se herättää?
- Koetko oppimisen arvioinnin haasteelliseksi?
  - ...jos kyllä, niin miksi? Miten näitä haasteita voisi mielestäsi ”voittaa”?
  - ...jos et, niin.. Mikä tekee mielestäsi arvioinnista sujuvaa? Millaisilla työ-  
tavoilla ym. olet saanut arvioinnin sujumaan?

### **Teema 3**

#### Valmiudet

- Millaisiksi koet valmiutesi toteuttaa oppimisen arviointia?
- Ovatko valmiudet riittävät?
- Mistä olet saanut valmiuksia ja kenen toimesta? Oletko saanut perehdytystä tai neuvoja työpaikaltasi?
- Ovatko luokanopettajaopinnot tarjonneet sinulle ”eväitä” toteuttaa oppimisen arviointia? Millaisia? Missä vaiheessa opintoja/ missä opintokokonaisuudessa?
- Ovatko opinnoista saamasi valmiudet (esimerkiksi ohjaus/opetus) olleet mielestäsi riittäviä ja vastanneet työelämän tarpeita?
- Koetko, että olisit tarvinnut opinnoiltasi jotakin lisää, jos kyllä, niin mitä?
- Miten haluaisit kehittää arviointiin liittyvää osaamistasi?
- Tuleeko mieleesi vielä jotain, mistä haluaisit meille kertoa?

#### **Lopetus**

Kiitokset ajastasi, vaivannäöstäsi, avustasi ja osallistumisestasi tutkimukseemme!

Tutkimushenkilöitä?

Tieto jatkosta; esim. Milloin valmis gradu on luettavissa ja missä. Lauda -tietokanta