

# Opettajien käsityksiä oppimisen arvioinnista alakoulussa

Pro gradu- tutkielma

Reetta Rautio

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Kevät 2021

## **Lapin yliopisto**

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajien käsityksiä oppimisen arvioinnista alakoulussa

Tekijä: Reetta Rautio

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma X Lisensiaatintutkimus

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 48 + 3 liitettä

Vuosi: 2021

### Tiivistelmä:

Pro gradu- tutkielmani tavoitteena on selvittää, mitä eri tehtäviä arvioinnilla on opettajien käsityksissä. Tutkielmani aineiston keräsin haastattelemalla yhdeksää alakoulussa työskentelevää opettajaa. Tutkimukseni on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Analysoin aineiston käyttämällä fenomenografista analyysiä.

Tutkimukseni päätulos on kuvauskategoriajärjestelmä, joka kuvaa opettajien käsityksiä arvioinnin eri tehtävistä. Nämä viisi tehtävää ovat oppimista edistävä tehtävä, toteava tehtävä, opetusta edistävä tehtävä, merkityksetön tehtävä ja ulkoinen tehtävä. Tulosten perusteella opettajien käsitykset arvioinnin eri tehtävistä poikkeavat paljon jo yhden koulun sisällä.

Avainsanat: oppimisen arviointi, perusopetus, opettajien käsitykset, fenomenografia

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	1
<b>2 ARVIOINTI KOULUSSA</b> .....	3
<b>2.1 Arvioinnin kehitys Suomen peruskoulussa</b> .....	3
<b>2.2 Oppilasarviointi peruskoulussa nykyään</b> .....	5
<b>2.3 Arviointi opettajuuden näkökulmasta</b> .....	8
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	11
<b>3.1 Tutkimuskysymykset</b> .....	11
<b>3.2 Fenomenografinen tutkimusote</b> .....	11
<b>3.3 Opettajien haastattelut</b> .....	13
<b>3.4 Fenomenografinen analyysi</b> .....	15
<b>4 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ARVIOINNIN TEHTÄVISTÄ ALAKOULUSSA</b> .....	19
<b>4.1 Oppimista edistävä tehtävä</b> .....	20
<i>4.1.1 Ohjaava tehtävä</i> .....	20
<i>4.1.2 Motivoiva tehtävä</i> .....	23
<i>4.1.3 Opettava tehtävä</i> .....	25
<i>4.1.4 Kontrolloituva tehtävä</i> .....	26
<b>4.2 Toteava tehtävä</b> .....	28
<i>4.2.1 Tietoa vanhemmille</i> .....	28
<i>4.2.2 Tietoa oppilaalle</i> .....	29
<i>4.2.3 Tietoa opettajalle</i> .....	30
<b>4.3 Opetusta edistävä tehtävä</b> .....	32
<b>4.4 Merkityksetön tehtävä</b> .....	34
<b>4.5 Ulkoinen tehtävä</b> .....	35
<b>5. POHDINTA</b> .....	36
<b>5.1 Tulosten yhteenveto</b> .....	36
<b>5.2 Pohdintaa ja johtopäätökset</b> .....	38
<b>5.3 Tutkimuksen eettisyys ja jatkotutkimusaiheita</b> .....	42
<b>Lähteet</b> .....	45

## Liitteet

Liite 1 Teemahaastattelun pohja

Liite 2 Tutkimuslupa

Liite 3 Tiedote opettajille

# 1 JOHDANTO

Tässä työssäni tutkin alakoulun opettajien käsityksiä oppilasarvioinnista. Kiinnostuin aiheesta uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 myötä. Uudet perusteet otettiin käyttöön asteittain vuodesta 2016 alkaen ja se muokkasi merkittävästi koulujen arviointiperusteita. Uudistus on aiheuttanut paljon keskustelua opettajien keskuudessa ja Ylen mittauksessa vain kolmasosa opettajista pitää uusia arvioinnin perusteita selkeinä. (Yle 2016) Halusin tutkia arviointia aiheena myös sen tärkeyden vuoksi. Toteutetulla arvioinnilla on valtava merkitys lapselle, sillä kouluaikana oppilaan itsetunto kehittyy voimakkaimmin. Arviointi ja siitä saatu palaute muokkaavat oppilaan itsetuntoa ja minäkäsitystä. (Aho 1996, 28, 50–51.) Ihme (2009) käyttää termiä erillisestä pedagogisesta minäkäsityksestä, jonka oppilas on luonut itsestään arvosanojen ja palautteiden kautta. Pedagogisella minäkäsityksellä tarkoitetaan sitä, että oppilas ymmärtää arvioinnin arvottavan häntä, eikä hänen oppimistaan. (2009, 111, 117.) Esimerkiksi heikko arvosana matematiikasta voi vaikuttaa heikentävästi oppilaan itsetuntoon (Metsäpelto, Zimmermann, Pakarinen, Poikkeus & Lerkkanen, 2020).

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan arvioinnin suhteen opintojen aikaista formatiivista arviointia. Formattiivinen arviointi on oppimista edistävää ja sille tyypillistä on ohjaavuus ja motivoivuus. Formattiivista arviointia tehdään koko oppimisprosessin ajan. Perusteissa säädetään, että oppilas osallistuu aktiivisesti arviointiprosessiin muun muassa itse- ja vertaisarvioinnin kautta. Tavoitteena on, että oppilas tätä kautta tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan ja pystyy itse vaikuttamaan siihen. Perusteiden mukaan arviointikäytännöt tulee toteuttaa niin, että oppilaalla on monipuolisesti mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. Perinteinen summatiivinen numeroarviointi on jäänyt vain taustalle. (Opetushallitus 2014, 49–51.) Summatiivinen arviointi ei välttämättä kehitä oppimista, vaan se ainoastaan mittaa toiminnan tuloksia lopussa (Atjonen 2015, 52). Kuitenkaan perusteissa ei kuvata yksityiskohtaisesti erityisesti formatiivisen, mutta myös summatiivisen arvioinnin toteuttamista, vaan tarkempi päätösvalta käytännön toteuttamisesta jää kunnille, kouluille ja ennen kaikkea

opettajille. Tämä tarkoittaa, että arviointia toteutetaan hyvin eri tavoin ja se voi asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan. Opettajille jää suuri vastuu arvioinnin toteuttamisesta.

Atjonen (2014) tutki opettajien arviointikäsitteitä ja selvisi, että opettajat olivat omasta mielestään käyttäneet epäoikeudenmukaisia arviointitapoja. Heidän käsityksissään tiettyjä oppilasryhmiä, kuten maahanmuuttajia, hankalia oppilaita ja erityisoppilaita oli kohdeltu eriarvoisesti. Kuitenkin oikeudenmukaisuus nousi tärkeänä arvona opettajien vastauksista ja sen koettiin sitovan arvioinnin toteuttamista, mutta myös hankaloittavan sitä. (2014, 245–250.) Vesalainen ja Huhtala (2018) tutkivat kieltenopettajien ja kieltenopettajaopiskelijoiden käsityksiä arviointiuudistuksista. Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijoiden näkemykset arvioinnista olivat pääasiassa summatiiviseen arviointiin perustuvia. Opettajat ymmärsivät jo arvioinnin monipuolisuuden, mutta vastauksissa oli paljon eroja. Molemmat ryhmät mielsivät, että arviointi vaihtelee paljon eri koulujen välillä ja yhtenäistä linjausta ei ole. Myös arvioinnin kohde oli epäselvä. Tutkimuksessa selvitettiin myös arviointiin liittyviä tunteita. Opettajaopiskelijoilla päällimmäiseksi nousivat pelko, ahdistus ja tunne siitä, että arviointi on haastavaa ja työlästä. Opettajat kokivat arvioinnin haastavaksi ja vaikeaksi. Positiivisia tunteita arviointia kohtaan ei löytynyt. Mutta eräs opiskelija mainitsi, että parempaan suuntaan ollaan menossa.

Arviointi onkin moniulotteinen ja haastava asia koulumaailmassa. Opettajat ovat joutuneet uuden eteen, kun arviointiperusteet ovat muuttuneet. Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää opettajien erilaisia arviointikäsitteitä. Toteutin tutkimuksen laadullisena ja tutkin opettajien kokemuksia juuri alakoulun puolella tapahtuneesta uudistuksesta. Halusin saada tietoa, miten opettajat käsittävät arvioinnin opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Tutkin millaisia tehtäviä alakoulussa tapahtuvalla oppilasarviointilla on opettajien käsitysten mukaan. Aineiston keräsin haastattelemalla erään pohjoissuomalaisen alakoulun opettajia marras-joulukuussa 2019.

Kesken tutkimukseni opetushallitus päätti kirjoittaa opetussuunnitelman perusteiden arviointiosuuden kokonaan uudelleen sen epäselkeyden vuoksi. 10.2.2020 julkistettiin uusi arviointiluku ja päätettiin, että arviointiosuutta selkeytetään. Uudet arvioinnin linjaukset tulivat voimaan 1.8.2020. Uudistettu arviointiosuus vaikuttaa tutkimukseeni, sillä haastattelin opettajia ennen uusia linjauksia, mutta otan sen huomioon tutkimuksessani.

## 2 ARVIOINTI KOULUSSA

### 2.1 Arvioinnin kehitys Suomen peruskoulussa

Arviointi on osa jokapäiväistä ihmiselämää, sillä meillä on tarve arvioida ympärillämme olevia ihmisiä, tilanteita ja saamaamme tietoa. Arvioinnin tarkoituksena on pyrkiä saamaan esiin jonkin kohteen arvo. Koulu ja koko elämä on arviointia. Kun opettaja ja oppilaat ensi kerran kohtaavat alkaa arviointi. (Koppinen, Korpinen, Pollari 1994, 8.) Atjosen (2015) mukaan arvioinnin tarkoituksena on tukea päätöksen tekoa ja havaita kehitettäviä piirteitä. Perinteisesti arvioinnin on ajateltu toimivan luonnontieteellisenä mittarina, jolloin arviointia on toteutettu numeroiden avulla erilaisia mittareita ja tilastoja hyödyntäen. Se on saanut kasvatustieteissä osakseen kritiikkiä, sillä pelkästään luonnontieteelliset menetelmät eivät anna tarpeeksi tietoa ihmistieteellisestä arvioinnista, eli siitä miten esimerkiksi oppimista voidaan arvioida. Perinteisin numeerisin menetelmin saatu arviointitieto on ollut toteavaa, mutta nyt on herätty siihen, että arvioinnin avulla pystytään myös kehittämään ja parantamaan arvioinnin kohdetta. (2015, 18–22.)

Suomessa arviointia ja muutakin koulujen toimintaa ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Tämä opetussuunnitelma on valtakunnallisesti käytössä ja sen linjausten mukaan on laadittu kuntakohtaiset opetussuunnitelmat ja vielä tarkemmat koulujen opetussuunnitelmat. (Opetushallitus 2014, 9.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat perusopetuslakiin (628/1998, 22§) ja perusopetusasetukseen (852/1998, 10§). Arvioinnin kohdalla laki korostaa oppimista kehittävää arviointia (Opetushallitus 2014, 9, 47). Koulutukseen liitettäessä, arviointi on monimerkityksinen ja laaja termi. Se on kehittynyt ajansaatossa numeraalisesta arvostelusta kohti oppimista kehittävää työkalua. (Kananoja 1999, 63–69.)

Arvioinnin taustalla toimivat aina yhteiskunnan ja arvioijan omat arvot, käsitykset ihmisyydestä moraalista ja etiikasta. Myös käsitykset oppimisesta heijastuvat aikansa arviointikulttuuriin ja sen kehitykseen. (Räisänen & Frisk 1996, 12, Kananoja 1999, 73–75.) Vielä 1950-luvulla koulussa tapahtuva arviointi tarkoitti oppilaan arvostelua

numeraalisesti ja tulosten vertailua toisiin oppilaisiin. Tätä kutsuttiin suhteelliseksi arvosteluksi, sillä päätavoitteena oli määrittää oppilaan asema verrattavassa ryhmässä. Ajatus arvioinnista perustui taustalla olevaan behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa palkitaan hyvästä suorituksesta ja rangaistaan huonosta. Tämä rankaisu ja palkitseminen tapahtui pääosin numeroiden antamisella ja vertailulla. (Räisänen & Frisk 1996, 12–13.) Suhteellisessa arvostelussa oli käytössä helposti toisiinsa verrattavissa olevat kaikille yhteiset, kunnalliset- ja koulusaavutuskokeet, joiden avulla oppilaiden saavutuksia oli helppo vertailla. Ne kuitenkin menettivät suosiotaan 1970-luvulta lähtien ja 1980-luvulla ne poistuivat lähes kokonaan. Suhteellinen arvostelu yhdenmukaisti arviointia ja oppilaan oikeusturva oli taattu päättötodistuksessa, kun arviointi oli kaikille sama. Suhteellisella arvostelulla ei kuitenkaan ollut motivoivaa tai ohjaavaa tehtävää lainkaan ja se lisäsi oppilaiden välistä kilpailua. (Kananoja 1999, 71.) Arviointi noudatti suhteellisen arvostelun periaatteita 1980-luvulle saakka, jolloin se poistui opetussuunnitelmista (Ouakrim-Soivio 2016, 20).

1960-luvulla suhteellinen arvostelu oli edelleen käytössä, mutta koulutukseen tuli uutena ajatus, että arviointi tulisi kohdistaa tavoitteisiin. Oppimis- ja opetustavoitteet määriteltiin tarkasti ja niiden toteutumista arvioitiin. Tavoitteena oli arvioida koulutuksen tarkoituksenmukaisuutta, eli miten asetetut tavoitteet oli saavutettu. Arviointi kohdistui niin yksilöön, opetukseen, kouluun, kuin koko koulutusjärjestelmään. (Kananoja 1999, 63–66.)

1980-luvulla konstruktivistinen oppimiskäsitys syrjäytti suhteellisen arvostelun ja ymmärrettiin, että arvioinnin tulisi tukea oppimista ohjaamalla työskentelyä ja kehittämällä oppilaan kognitiivisia taitoja. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ansiosta itse oppimisprosessia arvioitiin tuloksia enemmän. (Räisänen & Frisk 1996, 13–14.) Suhteellinen arvostelu poistui virallisesti opetussuunnitelmista vuonna 1985, sillä sitä pidettiin yhteisen ja tasa-arvoisen peruskoulun periaatteiden vastaisena. Opetussuunnitelman perusteissa säädettiin, että oppilaita ei vertailla enää keskenään, vaan jokaiselle tulisi antaa mahdollisuus edetä omin edellytyksin tavoitteisiin. Tämä sai aikaan sen, että jokainen yritti parhaalla mahdollisella tavalla saada edellä määrättyjä tavoitteita kiinni, eivätkä saavutukset enää riippuneet muiden opiskelijoiden pärjäämisestä. Oli tyypillistä, että oppilaille järjestettiin summatiivisia kokeita, jotka määrittivät arvosanat.



Oppimisen tavoitteita ei opetussuunnitelmassa määritelty sen tarkemmin, vaan kunnat ja koulut saivat päättää niistä melko vapaasti. (Ouakrim-Soivio 2016, 23.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa arviointia ei muutettu juurikaan. Arvioinnin tavoitteet olivat edelleen väljästi kuntien ja koulujen päätettävissä. Tämän vuoksi koulussa annettavia numeroita ei pidetty luotettavina, sillä ne olivat riippuvaisia tulkitsijasta ja asetetuista erilaisista tavoitteista, koska yhtenäisiä kriteereitä ei ollut. Väljät ja jokaisen opettajan omassa päätännässä olevat kriteerit arvioinnille saivat kritiikkiä osakseen ja siksi opetussuunnitelmaa uudistettiin pian vuonna 1999. Näissä vuonna 2004 voimaan tulleissa perusteissa arviointi jaettiin opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Opetussuunnitelma korosti yhteisiä kriteereitä päättöarvioinnin arvosanoille, jotta kaikkien oikeusturva olisi turvattuna yhteisesti vertailukelpoisilla päättöarvioinnin kriteereillä. Arvostelusta siirryttiin vihdoinkin opintojen aikaiseen arviointiin, jonka tehtävä oli ohjata ja kannustaa oppimista. Vasta päättöarvioinnissa numerolla tai sanallisesti määriteltiin oppijan taso. Arvostelu-sana poistui vihdoinkin opetussuunnitelmista ja tilalle tuli nykyäänkin käytössä oleva arviointi. (Ouakrim-Soivio 2016, 11, 23–24.) 1990-luvulla arvioinnissa alettiin arvostamaan oppilaan itsereflektiota, mikä tarkoittaa sitä, että oppilas itse pohtii omaa osaamistaan ja miten voisi parantaa toimintaansa (Räisänen & Frisk 1996, 13–14).

## **2.2 Oppilasarviointi peruskoulussa nykyään**

Nykyisessäkin opetussuunnitelmassa arviointi on jaettu opintojen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin (Opetushallitus 2014). Tarkemmin kerrottuna arviointi jaetaan diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostinen arviointi tapahtuu oppimisprosessin alussa. Se auttaa opettajaa tuntemaan oppilaan jo omaamat tiedot ja sen yhtenä tavoitteena on tukea opettajaa oppimisprosessin ja opetuksen suunnittelussa. Diagnostisessa arvioinnissa päämääränä on oppilaan osaamisen toteaminen ja tiedon tuottaminen opettajaa varten. Summatiivinen arviointi on niin kutsuttu päättöarviointi, joka kokoaa opitut taidot jakson lopussa. Se perustuu tiettyihin arviointikriteereihin ja oppimista verrataan muihin oppijoihin. Summatiivinen arviointi toteutetaan oppilasta, opettajaa, koulua, ulkopuolisia päättäjiä ja jatkokoulutuspaikkoja

varten. Diagnostinen ja summatiivinen arviointi ovat luonteeltaan toteavia arviointeja, jotka ilmaisevat osaamisen nykyisen tilan. (Atjonen 2007, 66–68.)

William (2011) käyttää arvioinnista termiä *assessment for learning*. Tällä hän tarkoittaa erityisesti formatiivista arviointia ja kuvaa, miten formatiivista arviointia on kaikki arviointi, joka pyrkii parantamaan oppimista. Arviointi on siis oppimista varten, eikä vain osaamisen mittaamista ja toteamista. Formatiivinen arviointi on luonteeltaan niin sanottua kehittävää arviointia ja sille on tyypillistä oppilaalle annettava palaute, joka pyrkii muokkaamaan toiminnan laatua. (Atjonen 2015, 52–53.) Formatiivista arviointia tapahtuu jatkuvasti koko oppimisprosessin ajan. Sen tavoitteena on ohjata oppilaan oppimista. Formatiivisesta arvioinnista annetaan palautetta oppilaalle ja palautteen ansiosta voidaan miettiä, miten tulisi jatkaa, jotta asetetut oppimistavoitteet saavutetaan. Ohjaavan ominaisuutensa vuoksi sen pitäisi myös toimia oppimista motivoivana tekijänä. (Atjonen 2007, 66–68.)

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan arvioinnin suhteen opintojen aikaista kehittävää formatiivista arviointia, ei niinkään summatiivista loppuarviointia. Oppilas osallistuu aktiivisesti arviointiprosessiin muun muassa itse- ja vertaisarvioinnin kautta. Tavoitteena on, että oppilas tätä kautta tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan ja pystyy itse vaikuttamaan siihen. Perusteiden mukaan arviointikäytännöt tulee toteuttaa niin, että oppilaalla on monipuolisesti mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. (Opetushallitus 2014, 49–51.)

Blackin ja Williamin (1998) tutkimuksesta ilmeni, että formatiivinen arviointi paransi oppimista enemmän kuin useimmat koulutusinnovaatiot. Formatiivinen arviointi paransi erityisesti heikoimpien lasten suoriutumista ja muutti siksi arvosanjakaumaa. Lisäksi tutkimuksesta selvisi, että perinteinen arvosanojen antaminen johti keskinäiseen kilpailuun ja vertailuun, eikä henkilökohtaisen oppimisen parantamiseen. Tutkimuksista myös selvisi, että arvioinnissa annetulla palautteella on usein negatiivinen merkitys. Erityisesti heikoimmat oppilaat uskoivat palautteen kautta olevansa kyvyttömiä oppimaan. (1998.) Toivola (2019) näkee arvioinnin tavoitteena ennen kaikkea oppilaan oppimiskyvykkyyden ymmärtämisen. Jos oppilas arvioinnin vuoksi alkaa epäilemään omaa osaamistaan ja oppimistaan se voi olla lannistavaa ja estää oppimisen. (2019, 21.)

Perusteet korostavatkin arvioinnissa positiivista palautetta ja yhteisiä arviointikeskusteluja, jotta oppilaan oppiminen ja omat arviointitaidot kehittyvät (Opetushallitus 2014, 49–51). Monipuolinen palaute auttaa oppilasta ymmärtämään oman osaamisensa ja myös epäonnistumiset, jotka tulee kokea oppimisen hetkinä. Positiivista palautetta on turha säästellä, kun sille on aihetta, sillä positiivisuus motivoi ja ohjaa oppilasta toimimaan oikein. (Norrena 2016, 44.)

Lukuvuoden päättyessä toteutetaan summatiivinen arviointi, jossa oppilaiden osaamista arvioidaan oppimisprosessin jälkeen. Arvioinnin tulokset näytetään oppilaille joko arviointitiedotteissa tai todistuksissa. Oppilas on veloitettu saamaan lukuvuositodistuksen, jossa ilmenee hänen osaamisensa. Lukuvuositodistus on arvio oppilaan kokonaisosaamisesta lukuvuoden ajalta. Alun perin uusissa perusteissa määrättiin, että vuosiluokilla 1–7 opetuksen järjestäjä saa itse päättää onko arviointi sanallinen, numero tai niiden yhdistelmä. Pakollinen numeroarviointi määrättiin vasta kahdeksannelle luokalle. (Opetushallitus 2014, 51.) 10.2.2020 julkistettiin uusi selkiytetty arviointiluku. Siinä päätettiin, että numerotodistukset alkavat jo neljänneltä luokalta lähtien, mutta halutessaan todistusta voidaan täydentää sanallisesti. Nuorempien oppilaiden kohdalla opetuksen järjestäjä päättää onko arviointi sanallinen vai numero. (Opetushallitus 2020.) Muita muutoksia oli, että peruskoulun päättävälle annetaan arvosanakriteerit arvosanoille 5,7 ja 9, tutkimukseni toteuttamishetkellä kriteerit olivat olemassa vain arvosanalle 8. Lisäksi uudelleen kirjoitetuissa perusteissa korostetaan, että formatiivinen arviointi on pääasiassa oppilaalle annettavaa palautetta ja formatiivista arviointia ei tarvitse dokumentoida ylös. (Opetushallitus 2014, 51.) Uudet arvioinnin linjaukset tulivat voimaan 1.8.2020. Niissä säädetään vielä tarkemmin, että arviointi kohdistuu oppilaan työskentelyyn, oppimiseen ja käyttäytymiseen. Työskentely arvioidaan oppiaineessa opittujen taitojen kanssa, mutta käyttäytyminen ei saa vaikuttaa oppiaineen arvosanaan, sillä se ilmaistaan omana arvosanana. Myöskään oppilaan temperamentti tai muut henkilökohtaiset ominaisuudet eivät saa vaikuttaa arviointiin. (Opetushallitus 2014, 49–50.)

### 2.3 Arviointi opettajuuden näkökulmasta

Opettajien tiedot ja taidot eri arviointimenetelmistä ja niiden oikeanlaisesta käytöstä vaihtelevat suuresti. Arviointivalmiudet ovat erilaisia ammatillisen kasvun eri vaiheissa. Nuoremmat opettajat suorittavat arviointia eri tavoin kuin kokeneemmat kollegat. (Hargreaves 2000). Mullolan (2012) tutkimustulokset kertovat muun muassa, että opettajan sukupuoli ja ikä sekä opettajan käsitys oppilaan synnynnäisestä temperamentista vaikuttavat oppilaan saamiin matematiikan ja äidinkielen arvosanoihin (2012, 75). Toivola (2019) kuvaa, miten arviointia ei tulisi nähdä vain jonkin asian tai oppimisen arvottamisena tai arvosteluna. Hän puhuu opettajan luomasta luokassa vallitsevasta kokonaisesta arviointikulttuurista. Arviointikulttuuri rakentaa luokassa olevaa oppimiskulttuuria. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä koulut pyrkivät tarkasti määrittämään, miten formatiivista arviointia toteutetaan. Yhtenä esimerkkinä on suunnitellut formatiivisen arvioinnin kirjalliset kaavakkeet. Toivolan mukaan kaavakkeilla ei ole mitään tekemistä formatiivisuuden kanssa. Sillä ne eivät anna tilaa opettajan ammatillisen osaamisen hyödyntämiseen ja arviointikulttuurin luomiseen. (2019 9–10, 22.)

Atjonen (2014) tutki opettajien näkökulmia oppilasarviointiin. Tärkeimmäksi arviointia edistäväksi tekijäksi opettajat kokivat sopivan arviointitavan, joista yleisimpänä esiintyi suullinen koe. Muita tapoja olivat kehittävä keskustelu oppilaiden kanssa ja oppilaan itsearviointiin kannustaminen. Arvioinnin onnistumiseen vaikutti palautteen antaminen, joka ilmeni kannustamisena, tukemisena, positiivisena arviointina, kirjoitettuna palautteena ja positiivisen ja negatiivisen palautteen yhdistämisenä. Lisäksi arviointia paransivat selvät arviointikriteerit ja näytöt, onnistunut yhteistyö kollegoiden ja kodin kanssa, arviointiajan vaihtelevuus ja kyky ottaa erilaisia onnistumisia mukaan arviointiin. Epäonnistuneeseen arviointikokemukseen johtivat epäsopivien arviointitapojen käyttö, kuten numero- tai kirjallinen arviointi, oikean arviointitilauksen löytäminen, arvioinnin epäonnistuminen, heikko arviointiperusta, epäreilut päätökset, virheet arvioinnissa osalle oppilasjoukoista (maahanmuuttajat, erityisoppilaat tai oppilaat, joilla on hankala persoona), konfliktit vanhempien kanssa sekä oppilaan persoonan ja temperamentin vaikutus arviointiin. (2014, 245–250.) Pope ym. (2009) kuvaavat artikkelissaan, miten

opettajat joutuvat arviointia tehdessään eettisiin ristiriitoihin. Yleisimmin vastakkain ovat yhteiskunnan vaatimukset ja oppilaan oppiminen. Tätä aiheuttavat arvosanat, standardisoidut pakolliset testit ja erityisryhmät. (2009, 780–781.)

Atjosen (2014) tutkimuksessa arviointia helpottivat vaihtelevat arviointikäytännöt, opetussuunnitelman tavoitteet, oppilaiden hyvät taidot, numeroarviointi ja sanallinen arviointi. Haasteellista arvioinnista tekivät oikeudenmukaisuuteen pyrkiminen, erityisoppilaat, oppilaiden heterogeenisyys, oppilaiden persoona ja todisteiden riittävyys. Arviointia koskevia positiivisia arvoja olivat: oikeudenmukaisuuden arvostaminen, yksilöllisyys, läpinäkyvyys, vuorovaikutus, monipuolisuus, kannustavuus, yhtenäisyys, sallivuus, tiukkuus ja totuudellisuus. Negatiivisia arvoja olivat: oikeudenmukaisuuden huomiotta jättäminen, arviointiperusteet, yksilöllisyys, tasa-arvo, vuorovaikutus, monipuolisuus ja kannustavuus. Oikeudenmukaisuus nousi molemmissa kategorioissa yleisimmäksi. Voidaankin sanoa, että pyrkimys oikeudenmukaisuuteen sitoo opettajien arviointia, mutta myös hankaloittaa sitä. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat olivat käyttäneet epäoikeudenmukaisia arviointitapoja. Tiettyjä oppilasryhmiä oli kohdeltu eriarvoisesti, kuten maahanmuuttajia, erityisoppilaita ja oppilaita, joilla oli hankala persoona. (2014, 254.) Toivolan (2019) mukaan oikeudenmukaisuutta tavoitellessa harrastetaan paljon oppimisen kannalta epäeettistä toimintaa. Oikeudenmukaisuus ei aina tarkoita samaa jokaisen oppilaan kohdalla. Oppimisen tavoitteena ei ole, että oppilas istuu ihmettelemässä mitä kaikkea ei osaa. On mukavampi oppia, kun saa tehdä omalla tasollaan. (2019, 22.) Oppilaan taitojen edistyminen on aina yksilöllistä, siksi on vaikea sopia yhteistä tahtia, jolloin taitoja arvioidaan. Jokainen oppii taidot eri aikaan ja siksi arvioinninkin tulisi olla ajallisesti joustavaa. (Norrena 2016 43–44.) Arvioinnin oikeellisuus ei ole sitä, että mitataan samalla tavalla ja samoilla mittareilla eilisen päivän jo opittuja asioita (Toivola 2019, 11–12).

Parhaimman menestyksen ja arvosanan saa se, joka osaa arvioida ja muuttaa omaa oppimistaan suhteissa asetettuihin tavoitteisiin. Eniten oppilaiden suoriutumiseen vaikuttaa opettaja. Opettajalla on siis väliä. (Hattie 2009.) Arvioinnilla on suuri merkitys osana oppimista ja opetusta. Arviointi on ollut viime aikoina monen asiantuntijan kiinnostuksen kohteena, siksi arvioinnin menetelmistä, roolista ja merkityksestä tarvitaan

edelleen tutkimusta. Arvioinnilla on niin hyvät kuin huonot puolensa. Se kehittää oppilaan oppimista ja minäkuvaa, mutta pahimmillaan voi myös heikentää niitä.

(Britschgi & Rautopuro 2017, 7.)

## **3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **3.1 Tutkimuskysymykset**

Tässä tutkimuksessa selvitän, millaisia käsityksiä alakoulun opettajilla on oppimisen arvioinnista. Haluan saada erityisesti selville, millaisena eri arvioinnin tehtävät näkyvät opettajien käsityksissä. Tavoitteena ei ole yleistää tuloksia, vaan tuoda esiin juuri tämän tutkimusjoukon käsitykset ja niiden erilaiset variaatiot. Arviointi kuuluu pakollisena asiana opettajan työnkuvaan. Tämän tutkimuksen tuloksien kautta näen, millaiseksi opettajat ymmärtävät arvioinnin merkityksen. Opettajien käsityksistä nostetaan esiin erityisesti näkökulmat arvioinnin eri tehtävistä sekä siitä, kuka arvioinnista opettajien käsitysten mukaan hyötyy – opettaja, koulu vai oppilas. Tutkimuskysymykseni on seuraavanlainen:

- **Millaisia käsityksiä alakoulun opettajilla on arvioinnista?**

### **3.2 Fenomenografinen tutkimusote**

Toteutin tutkimukseni laadullisena käyttäen fenomenografista tutkimusotetta. Laadullinen tutkimus tarkoittaa joukkoa erilaisia tulkinnallisia ja muokattavissa olevia tutkimuskäytäntöjä. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena määrällinen mittaaminen, vaan laadullisuus perustuu tosielämän asioiden ja ilmiöiden syvälliseen ymmärtämiseen ja tulkintaan. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä väitteiden tai totuuksien todistamiseen, vaan elämän ilmiöiden löytämiseen, paljastamiseen ja ymmärtämiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161–162, Ahonen 1994, 126.) Fenomenografia on laadullinen tutkimusote, jossa tutkitaan ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Sen kohteena ovat erilaiset arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset, sekä ihmisten erilaiset tavat ymmärtää niitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–

163.) Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä ovat opettajien käsitykset oppimisen arvioinnista alakoulussa.

Fenomenografia tulee kreikan kielen sanoista fenomenon ja grafi. Fenomenon tarkoittaa jonkin tulemistä päivän valoon ja grafi tarkoittaa jonkin kuvailemista. (Uljens, 1989.) Tavoitteena ei ole ymmärtää ilmiön oikeaa olemusta, vaan siihen liittyviä erilaisia käsityksiä (Järvinen & Järvinen 2011, 81). Fenomenografia on sekä metodologinen lähestymistapa, että analysointitapa (Niikko 2003, 7).

Fenomenografia on saanut alkunsa Göteborgin yliopistossa, jossa Ference Marton tutki opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Marton 1981, Uljens 1989). Marton toteaa fenomenografian tavoitteena olevan kokemusten kuvailun, analysoinnin ja ymmärtämisen. Tavoitteena on kuvata ihmisten erilaisia käsityksiä maailmasta. (Marton 1981, 177.) Fenomenografia mahdollisti ihmisten käsitysten ja kokemusten tutkimisen erilaisista kasvatustieteen ilmiöistä. Sen avulla pelkästä käyttäytymisen tutkimisesta on kehitytty kohti ajattelun ja oppimisen tutkimusta. (Niikko 2003, 7.) Fenomenografia keskittyy ihmisen arki ajattelun tutkimiseen ja tavoitteena on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja ilmiöstä (Häkkinen 1996, 5). Fenomenografiassa ympäröivän maailman ajatellaan rakentuvan juuri näistä erilaisista käsityksistä. Ihmisten käsitykset eri asioista voivat poiketa paljon toisistaan. Jokaisella ihmisellä on erilainen tausta ja kokemusperä, siksi käsityksemme samasta asiasta voivat olla aivan erilaisia. (Ahonen 1994, 113–114.) Tässä tutkimuksessa haluan saada selville opettajien käsitysten erilaiset variaatiot ja niiden avulla ymmärtää, millaisena arviointi ilmenee juuri heidän käsityksissään.

Keskeistä fenomenografialle on tarkastelukulman valinta. Ensimmäisen asteen tarkastelukulmassa teemme päätelmiä ympäröivästä maailmasta. Fenomenografia taas keskittyy toisen asteen tarkastelukulmaan, jossa ihmiset tekevät ajatuksia ja käsityksiä ympäröivästä ilmiöstä ja fenomenografit ovat kiinnostuneita juuri näistä ihmisten käsityksistä. Fenomenografiassa tutkija pyrkii tekemään päätelmiä juuri näistä ihmisten käsityksistä ymmärtää jotakin ilmiötä. (Uljens 1989, 18.) En siis tutki suoraa arviointia, vaan sen ilmenemistä opettajien käsitysten kautta. Fenomenografiassa ei ole tarkoitus arvottaa käsityksiä järjestykseen tai pohtia niiden oikeellisuutta (Ahonen 1994, 119, Järvinen & Järvinen 2011, 81). En tutkimuksessani pohdi opettajien käsitysten



virheellisyyttä tai laita niitä paremmuusjärjestykseen. Otan jokaisen käsitykset vastaan sellaisina, kuin ne on esitetty, ja pyrin kuvaamaan mahdollisimman paljon erilaisia käsityksiä arvioinnista ilmiönä. Minua siis kiinnostaa käsitysten laadullinen erilaisuus.

### 3.3 Opettajien haastattelut

Toteutin aineistonkeruun avoimella teemahaastattelulla (liite 1), joka on yleisin tapa kerätä aineistoa fenomenografisessa tutkimuksessa (Marton 1986, Ahonen 1994, 135). Haastattelut jaetaan avoimeen, puolistrukturoituun ja strukturoituun haastatteluun, sen mukaan miten tiukasti haastattelukysymykset ovat ennalta rajattuja. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat tiukasti etukäteen mietittyjä ja vastausvaihtoehdot ovat valmiina. Avoimessa haastattelussa tutkimusteemat ohjaavat haastattelua, mutta haastattelun kulku ei ole ennalta määrättyä tiettyjen kysymysten pohjalta. (Järvinen & Järvinen 2011, 145.) Hyvärinen (2017) kuvaa, ettei mikään haastattelu voi olla täysin avoin, sillä haastattelijalla täytyy olla tietoa tutkimastaan aihepiiristä ja mistä teemoista hän on kiinnostunut (2017, 21). Minulle oli selvää, ettei tiukkaan strukturoitu haastattelu antaisi opettajille tarpeeksi tilaa kertoa omista käsityksistään ja siksi valitsin avoimemman teemahaastattelun. Teemahaastattelu tarkoittaa, että tutkija ei päättää tarkkoja haastattelukysymyksiä etukäteen, vaan hän valitsee tietyt tutkimukseen sopivat teemat, joiden sisällä haastattelu etenee (Hyvärinen 2017, 21).

Teorialla on tärkeä rooli tutkimuksen taustalla, sillä haastateltaessa tutkija pystyy käyttämään tietoaan ilmiöstä haastattelun tukena. Näin hän pystyy sulavasti muokkaamaan syventäviä haastattelukysymyksiä ilmiöstä. (Ahonen 1994, 123.) Itse koin teorian ymmärtämisen tärkeänä tutkimuksen aikana. Haastatteluiden teemat olin miettinyt etukäteen teorian pohjalta ja se auttoi pysymään oikeissa teemoissa haastattelun aikana. Haastatteluissa käsitellyt teemat olivat arvioinnin merkitys, arvioinnin toteutustavat, arvioinnin kohteet ja arvioinnin haasteet. Teemahaastattelun valitessaan, täytyy miettiä, että aikooko pysyä tarkasti valitsemissaan teemoissa, vai antaako haastattelun soljua eteenpäin haastateltavalle tärkeisiin aiheeseen liittyviin teemoihin (Hyvärinen 2017, 22). Päätinkin ennen haastatteluja, että en halunnut antaa haastateltaville kysymyksiä tai teemoja valmiiksi, ettei se rajaisi liikaa heidän näkemyksiään. Teemat olivat minulle

itselleni avuksi ohjaamaan haastattelua. Muutamassa haastattelussa kävi niin, että opettaja halusi kertoa arviointiin liittyvästä teemasta, joita en ollut aikaisemmin ajatellut. Annoin opettajan kertoa vapaasti omista ajatuksistaan, enkä kieltänyt häntä. Liika rajaaminen ja teemoissa pysyminen olisi voinut rajata haastateltava käsityksiä ilmiöstä.

Toteutin haastattelut marraskuussa 2019 eräällä pohjoissuomalaisella koululla. Kysyin koulun rehtorilta lupaa tutkimuksen toteuttamiseen. Hän ohjasi minut hakemaan tutkimuslupaa kunnan sivistystoimenjohtajalta. Sivistystoimen myöntämän tutkimusluvan jälkeen rehtori allekirjoitti saman tutkimusluvan (liite 2). Haastattelin yhteensä 9 opettajaa vuosiluokilta 1–5. Aineistossa on mukana niin luokanopettajia, erityisopettajia kuin aineenopettajia. En halunnut rajata tutkimusta esimerkiksi koskemaan vain luokanopettajia, koska se vaikeuttaisi aineiston keruuta ja halusin saada kaikenlaisten opettajien äänet kuuluviin. Opettajille kerrottiin edeltävällä viikolla, että tulisin haastattelemaan heitä arviointiin liittyen ja että haastattelu on vapaaehtoinen. Haastattelupäivän aamuna laitoin tiedotteen opettajainhuoneen pöydälle (liite 3), jossa kerroin lyhyesti tutkimuksestani ja haastattelusta. Vapaaehtoiset haastateltavat tulivat juttusilleni ja haastattelin heitä koulupäivän lomassa. Aikaa haastatteluihin minulla meni kaksi päivää. Haastattelut toteutettiin opettajan omassa luokassa tai muussa tyhjässä ja rauhallisessa tilassa. Nauhoitin haastattelut älypuhelimella ja kestoiltaan ne olivat 12-28 minuuttia pitkiä.

Haastattelutilanteen pyrin pitämään mahdollisimman luonnollisena ja luottamuksellisena. Annoin haastateltavalle niin paljon aikaa kertomiseen kuin hän tarvitsi. Haastattelutilanteessa tulee vallita luottamus, jotta haastateltava voi vapaasti kertoa ajatuksiaan. Aktiivisesti kuunteleva tutkija etsii johtolankoja ja johdattelee niistä seuraaviin kysymyksiin. (Ahonen 1994, 135–137, Ashworth & Lucas 2000.) Huomasin, että haastattelun hyvä puoli on joustavuus. Haastattelija voi toistaa kysymyksen tai muokata sitä kesken haastattelun tai pyytää tarkennusta. Esimerkiksi kyselylomakkeessa tällaista mahdollisuutta ei ole. Haastattelussa kysymysten tai teemojen paikkaa voi vaihtaa keskustelun edetessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Jokaisen haastateltavan kanssa haastattelu olikin vähän erilainen. Puhuimme samoista teemoista, mutta eri järjestyksessä ja osalle haastateltavista esitin lisäkysymyksiä, jotta ymmärsin hänen näkemyksensä. Osan kanssa haastattelu oli kuin keskustelua ja osan kanssa taas enemmän

kuulustelutyypistä, jossa he vastasivat kysymyksiini. Jokaisessa haastattelussa haastateltava kuitenkin kertoi ja pohti omia käsityksiään.

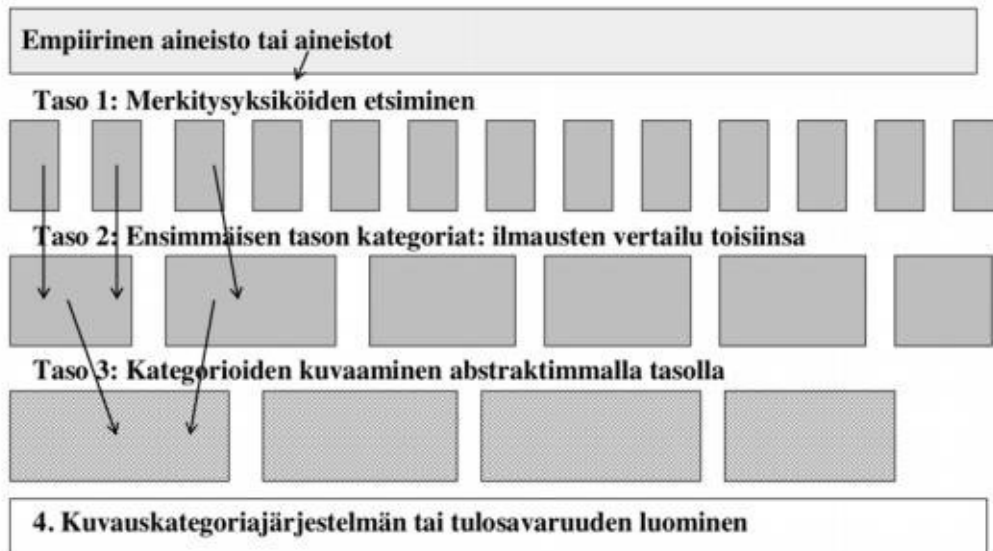
Laadullisessa tutkimuksessa haastattelut litteroidaan sanatarkasti, niin että haastattelijankin esittämät kysymykset näkyvät (Alasuutari 2001, 85). Sanatarkasti litteroitua aineistoa, jossa on myös minun puheeni, kertyi yhteensä 9000 sanaa. Merkitsin haastateltavat aineistoon satunnaisessa järjestyksessä Opettaja 1, Opettaja 2 jne. Tällä pyrin pitämään tutkittavien identiteetin salassa, ettei heitä tunnisteta vastauksista.

### **3.4 Fenomenografinen analyysi**

Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa yhtä tiettyä kaavaa tai tapaa (Marton 1988, 154, Uljens 1989, 44). Analyysinä se ei ole erityisen strukturoitu, vaan keskittyy enemmän aineiston sisältöön (Niikko 2003, 32–33). Marton (1988) kuvaa, että fenomenografinen analyysi ei perustu teoriaan ja kategorioita ei ole päätetty etukäteen, vaan ne muodostuvat aineistosta analyysivaiheessa (1988, 155). Analyysi on aineistolähtöinen ja tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Teoria on kuitenkin osa tutkimusprosessia, sillä ilman teoriaa ilmiöstä tutkimus muodostuu väljäksi ja rakenteettomaksi. Tutkijan täytyy kuitenkin olla tarkkana, ettei muodosta käsitysluokkia ennakolta teorian pohjalta, sillä silloin voi jäädä näkemättä uusi tieto, jota tutkimus tuottaa. (Ahonen 1994, 123.) Pidin tämän mielessäni koko tutkimuksen ajan, sillä en halunnut, että omat ajatukseni ja teoria ilmiöstä vaikuttavat aineiston keruuseen, analyysiin ja tulkintaan. Pyrin ottamaan omat käsitykseni huomioon, jotta saisin mahdollisimman rehellisiä käsityksiä aikaan. Omien käsitysten läpi käyminen ja niiden ymmärtäminen tietoisesti vähentää niiden vaikutusta tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95–96).

Vaikka fenomenografisella analyysillä ei ole tiukkoja ohjeistuksia, sen ajatellaan etenevän tiettyjen vaiheiden mukaan (Häkkinen 1996, 41). Ensimmäisessä analyysivaiheessa litteroituun aineistoon tutustutaan lukemalla sitä läpi kyllästymiseen asti (Niikko 2003, 33 & Marton 1988, 154). Aineistoon tutustumisen jälkeen analyysia

kuvataan neljän eri vaiheen avulla. Alla olevassa kuviossa (kuvio 1) on esitettyinä nämä fenomenografisen analyysin neljä eri vaihetta.



**Kuvio 1.** Fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessi (Huusko & Paloniemi 2006, 167)

Kuten kuviossa kuvataan, ensin aineistosta määritetään merkitysyksiköitä suhteessa tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen tavoitteisiin. Toisessa vaiheessa näistä merkitysyksiköistä muodostetaan vertaamalla ja yhdistelemällä alatason kategorioita. Kolmannessa vaiheessa alatason kategorioita yhdistetään kuvauskategorioiksi. Lopuksi kuvakategorioista muodostetaan kuvauskategoriajärjestelmä tai tulosavaruus. (Häkkinen 1996, 41–44, Uljens 1989, 41.)

Aloitin analyysiprosessin lukemalla litteroitua aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen, minkä jälkeen minulle alkoi muodostua kokonais käsitys sen sisällöstä. Seuraavaksi etsin aineistosta merkitysyksiköitä mielessäni tutkimukselleni asettamat näkökulmat: Miksi arviointia toteutetaan? Kuka arvioinnista hyötyy? Pidin näkökulmat mielessäni ja etsin aineistosta kysymyksiin vastaavia merkityksiä. Alleviivasin aineistosta löytämäni merkitysyksiköt. Merkitysyksiköiden muodostamisessa en keskittynyt pelkkiin sanoihin tai lauseisiin, sillä merkitysyksikkö on ajatuksellinen kokonaisuus aineistosta (Ahonen

1994, 143). Löytämäni merkitysyksiköt olivat pääosin kokonaisia lauseita tai lauseyhdistelmiä.

Esimerkkejä merkitysyksiköistä:

*Arviointikeskustelut hyvä juttu, tärkeä asia osa arviointia, että tavataan huoltajan kanssa ja voidaan perustella ja puhua niistä asioista sitte.*

*Opettajalle tarkoittaa, että osoittaa mitä oppilas on oppinut.*

Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee merkitysyksiköitä ensimmäisen tason kategorioiksi. Tässä vaiheessa keskitytään kategorioiden rajojen määrittämiseen vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. (Häkkinen 1996, 42.) Luin löytämiäni merkitysyksiköitä yhä uudelleen ja uudelleen, jolloin minulle alkoi hahmottua niiden samankaltaisuudet ja eroavaisuudet. Vertailin merkitysyksiköitä keskenään ja muodostin niistä kategorioita.

Esimerkkejä merkitysyksikköjen lajittelusta kategorioihin:

*Arviointikeskustelut hyvä juttu, tärkeä asia osa arviointia, että tavataan huoltajan kanssa ja voidaan perustella ja puhua niistä asioista sitte.*

- TIEDOKSI HUOLTAJALLE

*Opettajalle tarkoittaa, että osoittaa mitä oppilas on oppinut.*

- TIEDOKSI OPETTAJALLE

Kolmannessa vaiheessa kategorioita vertaillaan keskenään ja niistä muodostetaan yleisemmän tason kategorioita. (Huusko & Paloniemi 2006, 168) Vertailin muodostamiani kategorioita edelleen ja etsin niistä samankaltaisuuksia ja eriäviä piirteitä. Vertailun ja järjestelyn jälkeen muodostin niistä yhteensä kymmenen eri alemman tason kategoriaa. Nämä kymmenen kategoriaa ovat 1) ohjaava tehtävä, 2) motivoiva tehtävä, 3) opettava tehtävä, 4) kontrolloiva tehtävä, 5) tietoa oppilaalle, 6) tietoa opettajalle, 7) tietoa vanhemmille, 8) kehittävä tehtävä, 9) ei tehtävää ja 10) jatkokoulutusta varten. Katsoin aineistosta, kuinka usein mikäkin kategoria esiintyi ja merkitsin numerolla sen esiintyvyyden. Alasuutarin (2001) mukaan laadullinen tutkimus voi sisältää kvantitatiivista tarkastelua ja se elävöittää tutkimusta (2001, 53). Vaikka minua kiinnostaa erityisesti tulosten laadullisuus, ottamalla mukaan pientä määrällisyyttä, näen mitkä käsitykset korostuivat eniten aineistosta.

Tutkimuksen päätuloksena fenomenografiassa on kategorioista muodostettu kuvauskategoria tai niistä muodostuva tulosalue (Marton 1986, 33–34). Lopuksi vertailin abstraktimman tason kategorioita keskenään ja muodostin niistä lopulta viisi kuvauskategoriaa. Nämä viisi kuvauskategoriaa ovat: 1) oppimista edistävä tehtävä, 2) opetusta edistävä tehtävä, 3) toteava tehtävä, 4) merkityksetön tehtävä ja 5) ulkoinen tehtävä. Muodostin näistä kuvauskategorioista vertikaalisen kuvauskategoriajärjestelmän, joka on tutkimukseni päätulos. Tulokset esitetään tutkielman seuraavassa pääluvussa.

## 4 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ARVIOINNIN TEHTÄVISTÄ ALAKOULUSSA

Haastattelin opettajia arvioinnin eri merkityksistä. Tavoitteenani oli saada selville, miten juuri he kokevat arvioinnin koulussa. Erityisesti minua kiinnosti, miksi heidän mielestään arviointia toteutetaan ja ketä varten heidän käsityksissään arviointia tehdään. Opettajien vastauksien perusteella sain analyysistä tulokseksi viisi eri kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat heidän käsityksiään arvioinnin eri tehtävistä. Nämä kuvauskategoriat olivat 1) oppimista edistävä tehtävä, 2) toteava tehtävä, 3) opetusta edistävä tehtävä, 4) merkityksetön tehtävä ja 5) ulkoinen tehtävä. Laitoin tehtävät niiden esiintyvyyden mukaiseen järjestykseen, niin että eniten kuvatuimmat ovat ylhäällä. Taulukkoon 1 on myös kuvattuna käsitysten määrä aineistossa (n). Tässä luvussa esittelen tulokset yläkategorioiden kautta. Otan myös mukaan alakategoriat ja niiden kanssa mukaan tulevat autenttiset ilmaukset aineistosta.

**Taulukko 1.** Opettajien käsityksiä arvioinnin tehtävistä

Kuvauskategoria	Alemman tason kategoria	Maininnat aineistossa (n)
Oppimista edistävä tehtävä	Ohjaava tehtävä	13
	Motivoiva tehtävä	6
	Opettava tehtävä	4
	Kontrolloiva tehtävä	3
Toteava tehtävä	Tietoa vanhemmille	10
	Tietoa oppilaalle	7
	Tietoa opettajalle	7
Opetusta edistävä tehtävä	Kehittävä tehtävä	10
Merkityksetön tehtävä	Ei tehtävää	3
Ulkoinen tehtävä	Jatkokoulutusta varten	1

## 4.1 Oppimista edistävä tehtävä

Vertikaalisessa kuvauskategorijärjestelmässä ylimpänä on oppimista edistävä tehtävä. Laitoin sen ylimmäksi, koska se sai eniten mainintoja aineistossa. Arvioinnin eri tehtävistä opettajien käsityksissä ilmeni siis eniten oppimista edistävä tehtävä. Tulos on yhtenäinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa, sillä opetussuunnitelma painottaa arvioinnissa sen oppimista edistävää tehtävää. Opetussuunnitelma kuvaa, miten arvioinnin tehtävä on ennen kaikkea oppimisen ohjaaminen ja kannustaminen. Arviointi on ennen kaikkea oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta, jossa saadaan motivoivaa ja rakentavaa palautetta. Lisäksi arvioinnin tuloksia hyödynnetään opetuksen suunnittelussa. Oppilaille ja vanhemmille tulee antaa tietoa oppilaan osaamisesta. (Opetushallitus 2014, 47.)

Tutkimukseni päätuloksessa oppimista edistävä tehtävä jakautui tarkempiin alakategorioihin, joita ovat 1) ohjaava tehtävä, 2) motivoiva tehtävä, 3) opettava tehtävä ja 4) kontrolloiva tehtävä. Alla kuvaan tarkemmin näiden alakategorioiden kautta, miten opettajat käsittivät arvioinnin oppimista edistävän tehtävän.

### 4.1.1 Ohjaava tehtävä

Opettajien käsityksissä arvioinnin yhdeksi tehtäväksi nähtiin sen ohjaavuus. Ohjaavan tehtävän nähtiin edistävän oppilaan oppimista. Ohjaava tehtävä sai aineistossa yhteensä 13 mainintaa ja se sai eniten mainintoja oppimista edistävänä tekijänä. Opettajat näkivät, että annettu arviointipalaute ohjaa oppilasta kohti tavoitteita. Tärkeää oli, että lapselle annetaan tietoa omasta osaamisestaan ja mitä hänen vielä pitäisi tehdä päästäkseen tavoitteisiin. Osana arviointia annettu palaute siis ohjasi oppilaiden oppimista oikeaan suuntaan.

*Kyllä oppilaan täytyy tietää, että missä hän on menossa ja mitä hän osaa, mitä hänen pitäisi vielä oppia ja sitä kautta. Että se tärkein näkökulma on se oppilaan oppimisprosessi. (Opettaja 4)*



*No että se tulis se oppimisenprosessi näkyväksi sille oppilaalle ittelle. Tämän sie ossaat ja tätä sinun pittää vielä harjotella, eli oppimisen tueksi. (Opettaja 2)*

*Ennen kaikkea se (arviointi) on jatkuvaa ja eteenpäin vievää --- eikä niinkään sitä, että summatiivisesti testataan, että kuinka hyvin on opittu vaikka yhteenlasku tai joku tietty asia. --- Ja sitte sitä myötä on vahvistunu se, että se on ihan oikein mitä ittekki tekkee. Eli lapsi saa sen kokemuksen, että miten tämä asia meni ja millä lailla ja miten tästä voi jatkaa. --- Jos oppilas saa sen oikean tiedon niin senhän pitäis niinkö auttaa eteenpäin. (Opettaja 8)*

*Sillä (arviointi) on tarkoitus minusta saada se oppilas huomaamaan oma kehitys eteenpäin. (Opettaja 6)*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin opettajia kehoitetaan ohjaamaan oppilaita palautteen avulla. Näin toimimalla oppilaat tiedostavat osaamisensa ja opettajan ohjaamana osaavat asettaa itselleen tavoitteita. (2014, 50–51.) Hongiston (2000) mukaan arviointikeskustelut eivät ole vain arvioinnin esiin tuomista, vaan sen tarkoituksena on auttaa oppilasta opinnoissaan eteenpäin (2000, 93). Opettajien käsityksissä ilmeni, että koko oppimisprosessi pitäisi tuoda oppilaalle näkyväksi. Tällä he tarkoittavat sitä, että koko oppimisen matka tehdään oppilaalle näkyväksi. Mistä lähdetään, mitä matkan varrella tehdään ja mikä on lopullinen oppimisen määränpää. He kokivat, että koko oppimisen prosessin hahmottaminen ohjaisi oppilaita ja näin edistäisi oppimista.

Opettajien käsityksissä arvioinnin tavoitteena ei ollut vain tuoda esiin oppilaan osaamista, vaan myös oppimisen haasteita. Oppimisen haasteiden esiin tuominen ohjaa myös oppimista oikeaan suuntaan. Norrena (2016) kuvaa, että monipuolisen arviointipalautteen avulla oppilas tulee tietoiseksi taidoistaan, mutta myös kehityksen kohteistaan. Epäonnistumiset tulisi kokea oppimisen hetkinä, mutta pääpaino on positiivisessa palautteessa. (2016, 43–44.)

*Että oppilas saa tietoa omasta oppimisestaan ja edistymisestään ja ehkä myös niistä haasteista, eli miten edetä siitä eteenpäin. (Opettaja 8)*

*Tuottaa oppilaalle tietoa, että mitä hän jo osaa ja missä voisi parantaa. Auttaa arvioimaan mitkä ovat omia vahvuuksia ja mitkä eivät niin omia juttuja. Arvioinnissa ei tarvitse aina tähätä parhaimpaan. Oppilasta varten ja oppilaan apuna oppimisessa. (Opettaja 9)*

*--- oppilaan kanssa pitää keskustella, että tämä asia pitää katkoa ja saatan kirjottaa jotaki muistutuksia kirjan laitaan. (Opettaja 2)*

Osa opettajista mainitsi, miten oppilaan itsearviointi ohjaa oppimista. Oppilas osasi jo itse arvioida omaa edistymistään suhteessa tavoitteisiin ja se ohjasi häntä eteenpäin kohti tavoitteita. Myös Brown & Hirschfeld (2008) saivat selville tutkimuksessaan, että, oppilaan vastuuttaminen ja oman toiminnan säätely sekä arvioinnin näkeminen myös formatiivisena itsearviointina, johtaa parempiin oppimissuorituksiin (2008, 13). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan arvioinnin yhtenä tavoitteena olevan oppilaiden itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittäminen. Oppilaille tulisi antaa tilaa oman oppimisensa pohdintaan sekä ohjata antamaan rakentavaa palautetta toisille oppilaille. (Opetushallitus 2014, 47, 49.) Opettajat kuvasivat itsearvioinnin ohjaavaa tehtävää oppimista edistävänä tekijänä seuraavasti:

*Itsearvioinnin merkitys on se, että itsekin osaa sanottaa omaa osaamistaan ja kehittymistään ja sitte myöskin, että missä pitäis kehittyä tai tehdä enemmän töitä. --- (Opettaja 9)*

*Ja sitte siinä (arvioinnissa) on se toinen puoli, että tämä oppilaski mahdollisesti ossaa, jos sille on annettu reunaehdot, että missä kohti hän on menossa ja mihin päin. Että, jos on erityisiä tavoitteita, että mitä hän voi tehdä lisää kasvattaakseen niitä tietoja ja taitoja. (Opettaja 7)*

*Sen takia, että oppilas itekki pystyy seuraamaan sitä ommaa kehitystä. Kaiken arvioinnin pitäis olla sitä varten, että oppilas pystyy seuraamaan.*

*Koska eihän opettaja sitä itselleen tee. Se on vain minulle tiedoksi, mutta oppilasta varten. (Opettaja 9)*

Eräs opettaja pohti kokeiden merkitystä ja huomasi myös niiden ohjaavan oppimista. Hän koki, että kokeet näyttävät mitä oppilas jo osaa, mutta ennen kaikkea niistä näkee, että mitä asioita pitää vielä harjoitella.

*Ei niinkään, että mitkä pisteet sieltä tuli, vaan mitkä asiat meni hyvin ja mitä vielä pitää harjoitella. (Opettaja 8)*

Tehtävänä arvioinnin ohjaavuus tulee parhaiten esiin formatiivisessa arvioinnissa, mutta myös hyvin onnistunut summatiivinen arviointi voi ohjata oppimista oikeaan suuntaan. Ohjaava tehtävä siis selkeästi kertoo oppilaille, mitä tavoitteita oppimisella on ja miten ne olisivat saavutettavissa. (Atjonen 2007, 68; Räisänen 1994, 23.) Arvioinnin tulisi aina tapahtua suhteessa asetettuihin oppimisen tavoitteisiin. Oppilaan on mahdoton kehittää oppimistaan, jos hän ei tiedä mihin on menossa. (Atjonen 2007, 76.)

#### *4.1.2 Motivoiva tehtävä*

Opettajat käsittivät, että arvioinnin tehtävänä on myös motivoida oppimaan ja sitä kautta edistää oppimista. Motivoiva tehtävä sai kaikkiaan 6 mainintaa aineistossa. Erityisesti opettajien käsityksissä korostuivat arvioinnin kannustavuus ja oppimaan innostaminen. He kuvasivat, miten kannustavan palautteen antaminen innostaa oppilaita oppimaan. Kananojan (1999) tutkimuksessa 94 % opettajista kuvasivat kannustavan palautteen antamisen tärkeimmäksi arviointimuodoksi (1999, 225).

*Kaikki palaute on aina etteen päin, oppilas saa innostusta siitä. (Opettaja 6)*

*Arvioinnin pitää olla kannustavaa, eikä niin että se lannistaa oppilaan itsetuntoa tai oppimishaluja. (Opettaja 6)*

*--- kannustavaa. Päivittäistä ja osa tätä työtä eli kulkee matkassa. Koitan että se on kannustavaa --- (Opettaja 2)*

*Ennen kaikkea se on --- kannustavaa, eikä niinkään sitä, että summatiivisesti testataan, että kuinka hyvin on opittu vaikka yhteenlasku tai joku tietty asia. --- semmosta kannustavaa jatkuvaa palautetta niinkö lapselle. (Opettaja 8)*

Eräs opettaja kuvasi, miten motivoivuus on erityisesti alakoulussa tärkeää. Hän kuvasi, miten oppilaan koulupolku on vasta alussa ja siksi motivoivat palautteet ovat tärkeitä. Pettymyksiä saavutetaan pitkin koulua, mutta alkutaipaleen positiivinen motivoivuus auttaa sietämään pettymyksiä myöhemmin.

*Itselä ainaki semmonen kannustavuus on tärkeää, että kyllä tämä riittää ja kyllä ne suoritukset riittää. Että kyllähän ne pettymykset tulee sitte mahdollisesti yläluokilla. Tavoitteena, että koulunkäytikyky taidot kasvaa. Taitoja, innostusta ja osaamista alakoulussa koulua varten. Koulupolku on vasta alussa. (Opettaja 7)*

Yksi käsitys kuvasi, miten oppilas innostuisi oppimastaan. Kun oppilaalle antaa tietoa, että mitä kaikkea hän jo osaa niin oppilas innostuisi oppimaan lisää.

*No sehän on oppimisen edistäminen. Ko se oppilas saa tietoa, että mitä mie osaan niin se voimaantuis tai suivaantuis siitä että haa, nyt mie opettelen tuotaki. (Opettaja 1)*

Norrena (2016) kuvaa, miten positiivisuus motivoi oppilasta ja ohjaa häntä toimimaan oikein (2016, 44). Henkilökohtaista palautetta saamalla, lapsi voi tuntea itsensä huomioduksi ja innostuu yrittämään enemmän (Sääkslahti 2018, 197–198). Myös Atjonen (2007) näkee motivoivan tehtävän osana arvioinnin luonnetta (2007, 34–36).

#### 4.1.3 Opettava tehtävä

Opettava tehtävä esiintyi aineistossa kaikkiaan neljä kertaa. Opettajien käsityksissä arviointia tehdään myös sen vuoksi, että opitaan, miten koetilanteissa ollaan. Oppilaat oppivat tekemään kokeita ja sietämään niihin liittyvää jännitystä ja paineita.

*Opettaa semmosiin tilanteisiin. Harjoitella kokeita, oppia sietämään paineita. (Opettaja 1)*

Opettajat käsittivät, että arvioinnin tehtävä on myös opettaa lapsille arviointitaitoja. Opetussuunnitelma kuvaa miten arviointia tulisi toteuttaa, mutta oppilaat eivät vielä osaa näitä opetussuunnitelman määräämiä tapoja. Opettaja kuvasikin, miten lasten on vaikea ottaa palautetta toisilta lapsilta vastaan. Vertaisarvioinnissa he käyttivät arviointia kiristysvälineenä. Oman arvioinnin perusteleminen oli oppilaille myös vaikeaa.

*Vertaisarvioinnissa se perusteleminen, mutta myöskin se, että ko sä saat kaverilta sen palautteen, että sä osaat ottaa sen vastaan. Koska meillä se on ainaki vähän ollu sitä, että heti ollaan puolustuskannalla, että mieki laitan sulle tuohon ko sieki mulle. Ei olla valmiita ottamaan kritiikkiä vastaan ko se tulee kaverilta. Opettaja 9*

*Itsearviointivihko on enemmän oppilasta varten, että hän oppii itte sanottamaan sitä, että mitä hän tai missä hän on onnistunut ja mitä hän on*

*oppinut. Erityisesti ne onnistumiset on minusta niitä tärkeitä asioita, että ne alkaa kysymään opettajalta neuvoa ja kaivetaan yhdessä missä on onnistunu, mutta nyt ne hoksaa hyvin itse. Opettaja 4*

Eräs opettaja kuvasi, miten arviointi on koko elämää varten. Hän näki arvioinnin tehtävänä opettaa lapselle taitoja koko tulevaisuutta ajatellen.

*Itsearviointin merkitys on se, että itsekin osaa sanottaa omaa osaamistaan ja kehittymistään ja sitte myöskin, että missä pitäis kehittyä tai tehdä enemmän töitä. Sehän on vähän niinkö koko elämää varten. Semmonen taito, mitä pitäis kehittää. Opettaja 9*

Brew (1995) kuvaakin, että itsearviointin jatkuva ja tavoitteellinen toteuttaminen opetuksessa auttaa reflektointitaitojen kehittämisessä. Reflektiotaidot ovat tärkeitä niin opiskeluaikana kuin työelämään siirryttäessä. Itsearviointitaitojen kehittyminen vaatii kuitenkin opetukselta suunnitelmallisuutta, selkeitä kriteereitä ja niiden mukaista arviointia. (1995, 11, 13–15, 17.) Ihme (2009) kertoo, miten sosiaalisten suhteiden kehittymisen kannalta etuna voidaan pitää sitä, että opettaja ei osallistu vertaisarviointiin, vaan toimii pelkästään menetelmän käytön ohjaajana. Näin toimimalla oppilaat oppivat muun muassa vastavuoroisuutta. (2009, 95–96.)

#### *4.1.4 Kontrolloitu tehtävä*

Opettajat näkivät yhdeksi arvioinnin tehtäväksi, että se pakottaa tai lujasti kannustaa oppilaita oppimisen pariin. Kontrolloitu tehtävä esiintyi aineistossa kolme kertaa. Opettajat kokivat, että kokeita pitämällä oppilaat opettelevat niitä varten. He myös kokivat, että kokeet ovat niin kutsuttuja näytönpaikkoja. Ilman summatiivista arviointia oppilaat eivät välttämättä opettelisi opetettavia asioita.

*--- on ne (kokeet) oppilaillekkin semmosia näytön paikkoja, että pitää hallita monia eri juttuja. Opettaja 2*

*No mie olen sen näin ajatellu, että mulla kaiken päämäärä on, että ne oppis mahollisimman paljon minun opettamaa ainetta. Mulla se ykkösasia on, että koska niitä sanakokeita ja kokeita on niin ne oppilaat harjottelee niihin. Eli sen takia koska ei nuo lapset välttämättä osaa ajatella, että koska mie tartten tätä elämässäni niin ne niinkö vain opettelee niihin kokeisiin ja niitten kokeitten avulla oppii enemmän ko ilman niitä. On semmosia, jotka ei välitä mikä kokeesta tulee, mutta kyllä ne yleensä välittää. Opettaja 3*

Eräs opettaja mainitsi, että arvioinnin tehtävä on myös herättää oppilaita. Arvioinnilla voidaan pysäyttää oppilaan huonoksi ajateltu käytös. Opettaja kertoi, että tuloksista voi ilmoittaa kotiin ja näin kontrolloida oppilaan oppimista.

*--- mutta joskus sen täytyy olla myös herättävää. Ja joskus täytyy enemmänki keskustella joistaki asioista vaikka kotona otetaan paremmin koppia vaikka kotitehtävien tekemisestä. (Opettaja 2)*

Räisänen (1994) on jakanut kontrolloivan tehtävän yhdeksi arvioinnin tehtäväksi. Sen vuoksi nimesin tämän alakategorian kontrolloivaksi tehtäväksi. Räisänen kuvaa, että omaan itseän kohdistettu kontrolli tarkoittaa, että oppilas on aktiivinen ja ottaa itsestään vastuuta. Jos arvioija on valta-asemassa suhteessa arvioitavaan, voi arviointi hänen mukaansa olla negatiivista. (1994, 25–26.) Näissä opettajien arviointikäsitelyissä tuli ilmi juuri arvioijan valta. Oppilas ei omaehtoisesti kontrolloinut itseään, vaan opettaja kontrolloi hänen oppimistaan.

## 4.2 Toteava tehtävä

Vertikaalisessa kuvauskategoriassa arvioinnin toteava tehtävä on toisena, sillä se sai toiseksi eniten mainintoja aineistossa. Mainintoja oli kaikkiaan 24. Toteava tehtävä jakautuu kolmeen eri alakategoriaan sen mukaan, kenelle tietoa tuotetaan. Nämä kolme alakategoriaa ovat 1) tietoa vanhemmille 2) tietoa oppilaalle ja 3) tietoa opettajalle. Tulos on saman suuntainen opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Tavoitteissa kuvataan, että oppilaille ja vanhemmille tulee antaa tietoa oppilaan osaamisesta. Lisäksi opettaja saa tietoa oppilaan osaamisesta. (Opetushallitus 2014, 47.) Toteavaa arviointia siis käytetään toteamaan oppilaan sen hetkinen oppimisen tila. Sillä saadaan tietoa oppilaan osaamisesta, työskentelystä ja oppimisesta. (Atjonen 2007, 66–67; Soininen 1991, 12.) Toteavalla tehtävällä ei ollut oppimista edistävää muotoa, vaan se totesi osaamisen sen hetkisen tilan. Alla olen kuvannut alakategorioiden avulla tarkemmin toteavan tehtävän piirteitä sen mukaan, kenelle tietoa annetaan.

### 4.2.1 Tietoa vanhemmille

Opettajien käsityksissä vanhemmille annettava tieto arvioinnin tehtävänä esiintyi kaikkiaan kymmenen kertaa. Opettajat kokivat, että vanhemmat haluavat tietää mitä lapselle kuuluu. Osa opettajista korosti toteavaa kerrontaa, jossa opettaja siirtää tiedon lapsen koulumenestyksestä vanhemmille. Opettajat myös kokivat, että vanhemmat odottavat opettajalta tietoa lapsensa osaamisesta. Osa opettajista toteutti summatiivista, toteavaa arviointia vain vanhempia varten. Vanhemmat arvostavatkin perinteisiä kokeita ja tuloksia ja pitävät niitä tärkeinä (Linnakylä & Välijärvi 2005, 13).

*Ja sitte huoltajalle. Huoltaja on kuitenkin eri sukupolvea niin he odottavat jonkin näköstä viestiä, että missä heidän lapsi on. Opettaja 7*

*Kerron vanhemmille arviointikeskusteluissa, mitä huomioita olen kirjannut. Opettaja 6*



*Puoli vuosittain summatiivinen ja kerron, että missä ollaan siinä vaiheessa. Puhelinkeskusteluissakin voi antaa arviointia kodeille. Summatiivisen teen aina vain kun pitää antaa kodeille jotakin tietoa.*  
*Opettaja 6*

Lisäksi opettajat näkivät vanhemmille annettavan tiedon niin, että oppilaan osaamisesta keskustellaan yhdessä. Osassa käsityksistä myös oppilas oli aktiivisena mukana arviointikeskusteluissa.

*Arviointikeskustelut hyvä juttu, tärkeä asia osa arviointia, että tavataan huoltajan kanssa ja voidaan perustella ja puhua niistä asioista sitte.*  
*Opettaja 5*

*Mulla on jokkaisen oppilaan kohalla semmonen arviointivihko itellä. Jokaiselle on semmonen oma aukeama niin sitte siihen mie teen niitä huomioita itelle arvioinnista ja liittyen myös siihen käyttäytymisen arviointiin haasteisiin ja tämmösiin. On sitte mistä keskustella oppilaan ja huoltajan kanssa. Opettaja 4*

Opettajat myös pohtivat, että heillä täytyy olla vanhemmille todisteita arvosanaperusteista. He kokivat, että oppilaan osaamisen taso täytyy olla dokumentoituna, jotta arviointituloksia ja arvosanoja voi perustella.

*Pitää olla joku näyttö, jos vanhemmat kysyy, että miksi tämä numero.*  
*Pitää pystyä perustelemaan. Opettaja 1*

*Kaikissa arvioinneissa tavoitteena se sama, mutta summatiivisessa lisäksi, että kotiväen suuntaan ja se että on dokumentoitua näyttöä. Opettaja 2*

#### 4.2.2 Tietoa oppilaalle

Aineistossa arvioinnin tehtävä tietoa oppilaalle ilmaantui kaikkiaan seitsemän kertaa. Opettajat kertoivat, että yhtenä arvioinnin tehtävänä on kertoa oppilaalle, mitä hän osaa. Arviointi antaa oppilaalle rehellistä kuvaa osaamisesta, mutta myös tuo näkyväksi osaamista.

*Onhan arvioinnin tehtävä myös antaa semmosta realistista kuvaa, että missä sie olet menossa. Opettaja 1*

*Se (arviointi) tuo oppilaalle näkyväksi osaamista. Opettaja 9*

Eräs opettaja pohti arviointikeskusteluja. Hän totesi, että varsinkin pienemmille oppilaille on helpompi antaa tietoa keskusteluiden avulla, kuin pelkillä numeroilla tai kirjoitetuilla sanoilla.

*Ovat hyödyllisiä (arviointikeskustelut), siinä saa enemmän annettua informaatiota varsinkin pienillä oppilailla. Jos olis pelkkä todistus niin se ois aika hankalaa, että mihin kohtaan rastin laitan vaikka lukemisessa tai matematiikassa. Saa tarkemmin käytyä läpi vaikka suomenkieleen, että mitkä osa-alueet on missäkin vaiheessa menossa ja saa lisää informaatiota. Lapsen tasolla kerrottuna. Opettaja 8*

Toteavan arvioinnin tehtävä oli myös näyttää oppilaalle, että miten hän on saavuttanut tavoitteet. Toteavan arvioinnin tavoitteena oli siis myös oppilaan osaamisen näyttäminen.

*Sillä (arviointi) on tarkoitus minusta saada se oppilas huomaamaan oma kehitys eteenpäin. Opettaja 6*

*Tärkeää lapseleikki saada selville, että kuinka hyvin hän on edennyt niissä asioissa tavoitteiden suunnassa. Opettaja 5*

#### 4.2.3 Tietoa opettajalle

Opettajat kokivat, että yksi arvioinnin tehtävistä on antaa heille tietoa oppilaiden osaamisesta. Kaiken kaikkiaan tietoa opettajalle alakategoria esiintyi aineistossa seitsemän kertaa. Arvioinnin yhtenä tarkoituksena oli antaa tietoa oppilaan osaamisesta ja toisaalta myös oppimisen edistymisessä.

*Plus sitte se tiedon jakaminen opettajalle. Opettaja 1*

*Jatkuvalla syötöllä kun sitä pitää tehdä koko ajan. Että tietää missä mennään. Opettaja 6*

*Arviointi on opettajaa varten, että opettaja tietää onko opittu ja päästy etteenpäin niissä asioissa, mitä on harjoteltu. Opettaja 5*

*Muutaman kuukauden välein tehdään arviointeja, että miten koulussa menee ja kiusaamisesta ja tämmösistä asioista, jaksamisesta, kaveriasioista.kirjallisesti. Kun on iso luokka niin ei ehi jokkaisen kanssa vaihtamaan kuulumisia, eikä välttämättä huomaamaan mitä siellä tapahtuu. Opettaja 5*

Eräs opettaja mainitsi, että hän toteutti diagnostista arviointia.

*--- eli ko jakso alko tai ennenkö se alko niin tehtiin testi ja katottin, että mitä ne osaa jo. Opettaja 1*

Opettajien käsityksissä, heillä oli tarve vertailla oppilaita toisiinsa, jotta oppilaat pystyttäisiin laittamaan järjestykseen taitotasoon nähden.

*Lapset on erilaisia ja yks ossaa yhtä ja toinen toista. Pitäis arvioia jokkaisen omaa oppimista, mutta kyllä väkisinki vertaa. Niin että jos tuo saa tuomosen ja tuo tuomosen niin menneekö se nyt ihan oikein. Jonku näkönen jana on mihin oppilaita laittaa. Opettaja 2*

Tulos on eriävä opetussuunnitelman kanssa, sillä opetussuunnitelma määrää, että oppilaiden suorituksia ei vertailla (Opetushallitus 2014, 47). Myös Uusikylä ja Atjonen (2005) yhtyvät tähän sanomalla, että oppilaita ei milloinkaan saisi leimata lahjakkaiksi tai lahjattomiksi eikä heidän suorituksiaan tule missään nimessä verrata muihin (2005, 110–111). Lisäksi eräs opettaja pohti, että arviointi on häntä varten, että hän tietää onko tehtävät tehty ja korjattu kunnolla. Opettaja kuvasi, että hänellä pitäisi olla kontrolli oppilaan osaamisesta ja tekemisestä. Hän näki sen yhtenä arvioinnin tehtävänä.

*yhtenä tavoitteena on vaikka se että osaat kirjottaa virkkeen. Ja se kuinka mie sitä tällä hetkellä olen arvioinu niin toki vaikka nuista kirjoitustehtävistä eritoten. Mutta sitte mitä nyt olen hoksannu niin minunhan pitäis selata kaikkien työkirjat. Tai tavallaan mullahan pitäis olla tosi paljon vahvempi kontrolli että mitä heidän tehtäväkirjoissa ja vihkoissaan tapahtuu. Että semmosta ehkä pitäis olla lissää. Ja aiinkin tehdä sitä enemmän ko nyt huomaan että se puuttuu. Täytyy ottaa vahvemmin esille. Olenhan mie niitä käyny kattomassa ja ohjannu tehtävissä, mutta puuttuu tällähetkellä semmonen kokonaisvaltainen käsitys, että kuinka hyvin ne on niinkö tehtynä. Ja vaikka niitä tehtäviä tarkistetaan niin onko ne oikeasti tarkistettu ja korjattu. Tavallaan jonkulainen kontrolli pitäis olla siinä. Opettaja 4*

### **4.3 Opetusta edistävä tehtävä**

Opetusta edistävä tehtävä sai aineistossa mainintoja yhteensä kymmenen ja se on kuvauskategoriassa kolmantena. Opetusta edistävän kategorian alakategoria on kehittävä tehtävä. Opettajat siis käsittivät, että arvioinnin tehtävä on kehittää opetusta. Myös opetussuunnitelma kuvaa, että opettaja voi käyttää oppimisesta saatua tietoa apuna opetuksen suunnittelussa (Opetushallitus 2014, 47). Opettajat kuvasivat, miten arvioinnin

tulokset vaikuttavat opetuksen suunnitteluun. Saadun tuloksen perusteella, he voivat muuttaa opetuksen suuntaa tai kehittää sitä eteenpäin.

*Opettajalle työnsä kehittämiseksi. Opettaja 7*

*Toinen on se että opettaja arvioi niin se tietää, että miten se oppimisprosessi on tehty ja miten sitä viedään siitä eteenpäin. Et voi mennä niinkö huijella kauhean korkealentosesti jos kaikki perusasiat on hukassa. Että, niinkö opetuksen suunnitteluun, se vaikuttaa. Opettaja 4*

*Opettaja voi parantaa sillä omaa opetustaan ja huomata, että missä oppilas tarvii apua. Opettaja 6*

*Seurataan koulutyön edistymistä ja lapsen taitojen kehittymistä ja edetään niiden tavoitteiden mukaan. Opettaja 5*

Opetuksen kehittäminen ei kuitenkaan ole välttämättä erillinen asia, sillä se liittyy vahvasti oppilaan oppimiseen. Jos opettaja muuttaa opetustaan, kun huomaa että oppimista ei ole tapahtunut halutulla tavalla niin silloin se vaikuttaa oppimiseenkin. Opettajat kuvasivatkin, että kun arvioinnin avulla selviää, että joku juttu ei olekaan toiminut he alkavat kehittämään opetusta ja etsimään ratkaisuja oppimisen puutteisiin. Opetuksen kehityksen tavoitteena on siis oppimisen kehittäminen.

*Varmaan siinä arvioinnin yhteydessä, jos huomataan että lapsi ei pääse tavoitteile ja arviointi on vaatimatonta niin varmaan pitäis niitä tavoitteita säätää sillä että arvioinninki puolela päästäis antamaan myönteistä palautetta ja että onnistumisiaki on tullu sitte. -> Kun arvioidaan ja huomataan että jokin ei toimi niin kehitetään ja etsitään ratkaisuja.*

*Opettaja 5*

*Arviointikeskusteluun valmistautuessa olen huomannut oppilaan kohdalla, että hei tämä tarvii nyt tukiopetusta. Varhasella puuttumisella me päästään tähän kiini ja puututaan. Haastava luokka ja tietyt oppilaat vie*

*opettajalta tosi paljon huomiota. Ja se energia keskittyy siihen asiaan. Ja tämä on itellekkin semmonen pysähtymisen paikka, että hei ko me tähän isketään, niin me päästään niin että oppilas ei jatkossa tarvi suurempia tukimuotoja. Arvioi-> Huomannut ja kehitetty toimintaa. Opettaja 4*

*Opettajalle mittari, että mitkä asiat on hallussa luokassa ja mitä asioita pitää vielä treenata. Opettaja 2*

Tällainen formatiivinen eli opintojen aikainen arviointi antaa oppilaalle tietoa omasta edistymisestään tavoitteisiin nähden (Soininen 1991, 62). Lisäksi se auttaa opettajaa ja oppilasta suunnittelemaan tulevaa (Atjonen 2007, 68).

#### **4.4 Merkityksetön tehtävä**

Vertikaalisessa kuvauskategoriassa arvioinnin tehtävistä merkityksetön tehtävä on neljäntenä. Se esiintyi kaikkiaan kolme kertaa aineistossa. Opettaja kuvasi, miten he ovat opettajien keskuudessa kyseenalaistaneet arvioinnin tarpeellisuuden. Opettajan mukaan oppilaat ja vanhemmat eivät ymmärrä arviointia. Opettajan käsityksissä arviointi näyttäytyi tarpeettomana ja merkityksettömänä.

*Olhan käyty keskustelua siitäkin, että mikä merkitys näillä alakoulun arvioinneilla on. Oppilaat eivät ymmärrä ja osa vanhemmistakin sitä mieltä, että tämä on roskaa ja tämän voi polttaa. Onko se kuinka virallinen paperi? Opettaja 1*

Eräs opettaja pohti, että summatiivinen arvosana ei kiinnosta kaikkia oppilaita. Toisaalta hän mietti, että arviointia on hyvä tehdä, mutta se on liian suuressa roolissa.

*Kyseenalaistan sitä arvioinnin merkitystä ko huomaa, että eihän se monillekkaan oppilaille jää mieleen tai kiinnosta. (arvosana) Ja sitte varsinkin minusta vähän ylikorostetaan nykyisin arviointia, itsearviointia, vertaisarviointia ja näitä. Onhan niitä hyvä tehdä, mutta minusta niitä on suhteettoman paljon ko ajattelee, että mikä sen merkitys on oppilaalle tai kenellekkään. Opettaja 3*

#### **4.5 Ulkoinen tehtävä**

Opettajat käsittivät, että yksi arvioinnin tehtävistä on tuottaa tietoa ulkopuolisille toimijoille. Ulkoinen tehtävä esiintyi kerran aineistossa. Opettaja kertoi, että arviointi tehdään jatko-opintoja varten, jotta oppilas voi pyrkiä seuraavaan kouluun. Hän myös kuvasi, miten arvioinnin pitää tämän vuoksi olla mahdollisimman tasapuolista.

*Ehkä sitte myöhemmin taas päättöarvioinnin lähestyessä jatko-opintoja ajatellen, että jos arviointi on ollu mahdollisimman tasapuolista ympäri Suomen niin jollain lailla päättöarvioinnin kans ollaan samalla viivalla pyrkimässä eteenpäin. Opettaja 8*

Opetussuunnitelma määrää, että jokaiselle oppilaalle annetaan päättötodistus yhdeksännellä luokalla, jos oppilas on suorittanut opinto-ohjelmansa opinnot hyväksytysti (Opetushallitus 2014, 58–59). Norrena (2016) kuvaa, miten kouluissa arvioinnin avulla lapset laitetaan paremmuusjärjestykseen. Mitä paremmat arvosanat, sitä todennäköisemmin saa jatkokoulutuspaikan. Arvioinnissa on myös kyse arvostelusta ja kilpailusta. (2016, 43–44.) Ulkoinen tehtävä esiintyi vain kerran opettajien käsityksissä, mikä saattaa johtua siitä, että Suomessa kouluja ei vertailla keskenään.

## 5. POHDINTA

### 5.1 Tulosten yhteenveto

Tutkielmassani selvitin, millaisena arviointi näyttäytyy opettajien käsityksissä. Erityisesti minua kiinnosti, miksi arviointia opettajien mielestä toteutetaan ja kenelle siitä on hyötyä. Tulokseksi sain viisi kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat opettajien käsityksiä arvioinnin eri tehtävistä. Kuvauskategoriat ovat 1) oppimista edistävä tehtävä, 2) toteava tehtävä, 3) opetusta edistävä tehtävä, 4) merkityksetön tehtävä ja 5) ulkoinen tehtävä. Tuloksista selviää, että käsityksiä on monenlaisia ja opettajien käsitykset toisistaan vaihtelevat paljon. Keräsin aineiston yhdeltä koululta, mutta jo yhden koulun sisällä käsitysten vaihtelu oli suurta.

Uusi opetussuunnitelma korostaa arvioinnissa oppimista edistävää arviointia (Opetushallitus 2014, 47). Tulokset olivat opetussuunnitelman kanssa tältä osin myötäileviä, sillä oppimista edistävä tehtävä nousi eniten aineistosta esiin. Opettajat olivat sisäistäneet, että arvioinnin päällimmäinen tarkoitus on auttaa oppilasta oppimaan ja kehittämään näitä oppimisen taitoja. He kokivat, että arvioinnin tehtävä on ohjata oppilasta arviointiprosessin läpi kohti tavoitteita. Opettajat korostivat positiivista palautetta ja kannustusta oppimista edistävässä formatiivisessa arvioinnissa. Toisaalta opettajat näkivät tärkeänä realistisen palautteen, joka sisältää palautteen myös kehityksen kohteista ja haasteista. Opettajat näkivät, että niiden kautta voi kehittää oppilaan oppimista eteenpäin. Haastatteluissa ilmeni paljon itsearviointiin liittyviä ilmaisuja. Opettajat kokivat, että juuri oppilaan itsearvioinnin kautta oppilas voi pohtia ja nähdä oman oppimisensa tilan ja tämän kautta ohjata omaa oppimistaan. Toisaalta myös summatiivisen kokeen nähtiin ohjaavan oppimista, sillä siitä oppilas näkee mitä hän jo osaa ja mitä pitää vielä harjoitella.

Opettajien käsityksissä arvioinnin tehtävänä nähtiin myös sen motivoivuus. Opettajat ajattelivat, että arvioinnin täytyy kannustaa ja innostaa oppilaita oppimaan. Motivointi nähtiin tärkeänä erityisesti alakoulussa, kun koulupolku on vielä alussa. Motivointi ja innostaminen lähti opettajasta, mutta myös hyvät arviointitulokset innostivat oppilaita



oppimaan lisää. Lisäksi opettajat kokivat, että arvioinnin yksi tavoite on opettaa muun muassa koetilanteisiin ja itse- ja vertaisarvioinnin toteuttamiseen. Oppilaat eivät vielä välttämättä osanneet antaa kaverille vertaispalautetta tai ottaa sitä itse vastaan. Yksi opettaja näkikin itsearvioinnin olevan koko elämää varten opeteltava tärkeä taito. Toisaalta tutkimuksessa selvisi, että opettajat käyttivät arviointia oppimisen kontrolloimiseen. Tämä kontrollointi näkyi siinä, että kokeita pidettiin, jotta oppilaat opettelisivat kokeita varten. Eräs opettaja mainitsi, että arviointitulosten on myös tarkoitus herätellä vanhempia, että oppilasta patistettaisiin parempiin koulutuloksiin.

Arvioinnin toteava tehtävä nousi kuvauskategorioissa toiseksi. Opettajat käsittivät, että arvioinnin tehtävä on antaa tietoa oppilaan osaamisesta vanhemmille, oppilaalle ja opettajalle. Opettajat näkivät, että vanhempia kiinnosti oppilaiden koulu ja siksi he halusivat tietoa oppilaan edistymisestä. Osa opettajista näki vanhemmille annettavan tiedon, tiedon siirtämisenä ja osa painotti yhteistä keskustelua. Opettajat myös kokivat, että he toteuttavat arviointia, koska heillä täytyy olla todisteita vanhemmille numeroperusteista. Eräs opettaja kertoi suorittavansa summatiivisiä kokeita ainoastaan vanhempia varten. Perinteiset numerokokeet on helppo dokumentoida ja ne on helppo näyttää näyttönä oppilaan osaamisesta.

Oppilaalle annettava tieto kertoi oppilaalle hänen osaamisensa. Opettajat kokivat, että arviointi antaa oppilaalle rehellistä kuvaa hänen osaamisestaan ja tuo sen näkyväksi oppilaalle. Eräs opettaja mainitsi, miten esimerkiksi arviointikeskustelu antaa oppilaalle paremman kuvan hänen osaamisestaan. Varsinkin pienemmille oppilaille opettajan on helpompi kertoa arviointikeskustelun avulla oppilaalle hänen osaamisensa kuin pelkällä todistuksella. Opettajat kokivat, että saatu arviointitieto antaa opettajalle arvokasta tietoa lapsen osaamisesta ja myös oppimisen edistymisestä, sekä siitä miten oppilas on hoitanut tehtävät ja ovatko virheet korjattuina. Osa opettajista koki, että he tarvitsivat arviointitietoa oppilaiden taitojen vertailuun. Tavoitteena oli saada oppilaat janalle taitojen perusteella, jotta nähdään että oppilaiden arvioinnit ovat keskenään taitotasojen mukaisia.

Opetusta edistävä tehtävä esiintyi kuvauskategorioista kolmantena. Se kuvaa, miten opettajat kokivat, että arvioinnin tehtävä on kehittää opetusta. Saatu arviointitieto auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa ja saadut tulokset voivat myös näyttää kehityksen

kohteita. Jos opettaja huomaa, että opeteltuja asioita ei olekaan opittu tai jokin asia vaatii kertausta, hän muuttaa opetustaan saadun arviointitiedon mukaan. Toisaalta opetusta kehittävä arviointi liittyy vahvasti oppimisen edistämiseen – toimintatapoja muutetaan, jos oppilas ei ole oppinut.

Opettajat käsittivät, että arvioinnin tehtävä on merkityksetön. Merkityksetön tehtävä sai yhdeksän opettajan joukosta kaikkiaan kaksi käsitystä. Näin pieneen tutkimusjoukkoon nähden määrä on aika suuri. Opettajat kokivat, että arviointi on liian suuressa roolissa. Heidän käsitystensä mukaan oppilaat ja vanhemmat eivät ymmärrä arviointia. Opettaja kuvasi varsinkin summatiivista arviointia niin, että osa vanhemmistakin haluaisi polttaa paperit. Toinen opettaja kuvasi, miten oppilaita ei kiinnosta arvosanat tai ne eivät jää edes mieleen. Hän myös kuvasi, miten itsearviointia ja vertaisarviointia korostetaan aivan liikaa oppimisessa. Niillä on hänen mielestään liian suuri rooli.

Arvioinnilla oli opettajien käsityksissä myös ulkoinen tehtävä. Opettaja käsitti, että arviointia tehdään jatko-opintoja varten. Oppilaat hakevat arvosanoilla jatko-opintoihin ja se on arvioinnin yksi tehtävä. Ulkoinen tehtävä esiintyi melko vähän. Arviointia ei koettu tehtävän työelämää tai instituutioita varten.

## **5.2 Pohdintaa ja johtopäätökset**

Tuloksissa esiintyi arvioinnin kaikkia eri muotoja. Diagnostinen arviointi esiintyi kerran aineistossa. Formatiivinen arviointi esiintyi erityisesti oppimista edistävässä tehtävässä, mikä saikin eniten käsityksiä aineistossa. Formatiivinen arviointi näyttäytyi pääosin palautteen antamisena, kannustamisena ja motivointina. Myös Thomasin ym. (2011) tutkimuksessa selvisi, että opettajien näkemyksissä formatiivinen arviointi oli palautteen antamista eri tavoin. Formatiivisen arvioinnin tehtävänä nähtiin diagnosointi, motivoiminen, oppimisessa auttaminen ja tukeminen ja oppilaan kykyjen näkeminen. Kaikki opettajat käyttivät formatiivista arviointia spontaanisti suullisena palautteena. Tässä tutkimuksessa opettajat ymmärsivät, että palautteen avulla voi myös tuoda esiin oppimisen haasteita ja auttaa niissä eteenpäin. William (2011) kuvaa, miten oppimisen kannalta on tärkeää antaa oppilaille palautetta heidän virheistään. Mutta palautteeseen

täytyy sisältyä, miten tilanteesta jatketaan kohti tavoitetta. Shuten (2008) tutkimuksesta selvisi, että hyvä palaute oppimisen kannalta vastasi kysymyksiin mitä opitaan, miten ja miksi, lisäksi ajoituksella oli merkitystä, sillä välitön palaute oli tehokkain tapa.

William (2011) käyttää formatiivisesta arvioinnista termiä *assessment for learning*, kuvaamaan miten arvioinnin tarkoitus on olla oppimista varten. Osa tämän tutkimuksen tuloksista sopii hyvin yhteen Williamin ajatuksen kanssa. Tässä tutkimuksessa opettajat olivat käsittäneet, miten arviointi on oppimista varten. He olivat ymmärtäneet itsearvioinnin merkityksen oppimiselle ja toisaalta koko elämää varten. Opettajat myös kokivat, että arvioinnin tehtävänä on opettaa oppilaalle tärkeitä itsearviointi- ja vertaisarviointitaitoja, sekä opettaa koetilanteita varten. Atjosen (2011) tutkimuksessa opettajat kokivat sopiviksi arviointitavoiksi suullisen kokeen, kehittävän keskustelun oppilaiden kanssa ja oppilaan itsearviointiin kannustamisen. Arvioinnin onnistumiseen vaikutti palautteen antaminen, joka ilmeni kannustamisena, tukemisena, positiivisena arviointina, kirjoitettuna palautteena ja positiivisen ja negatiivisen palautteen yhdistämisenä. Thomasin ym. (2011) tutkimuksessa formatiivinen arviointi nähtiin pääosin opettajan kannalta ja oppilaalla ei ollut siinä suurta roolia. Atjonen (2007) kuvaa, miten oppilaiden osallistaminen arviointiin voi myös motivoida, kun oppilaan tarpeita arvostetaan (2007, 99).

Summatiivinen arviointi esiintyi opettajien käsityksissä tiedon antamisena oppilaalle, vanhemmille, opettajalle, oppimisen kontrolloimisena ja jatkokoulutusta varten. Opetussuunnitelma velvoittaa opettajaa antamaan tietoa niin oppilaalle, vanhemmille kuin itselleen. Opettaja saa käyttää tietoa vielä opetuksensa kehittämiseen. (Opetushallitus 2014, 47) Mielenkiintoista oli, että vanhemmille annettava tieto esiintyi eniten arvioinnin toteavassa tehtävässä. Eräs opettaja koki tekevänsä summatiivista arviointia vain vanhempia varten ja että hänellä olisi todisteita arviointi perusteista. Atjosen (2014) tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokivat yhtenä arvioinnin haasteista juuri todisteiden riittävyyden. Yhtenä syynä epäonnistuneeseen arviointiin olivat konfliktit vanhempien kanssa. (2014, 245–250, 254.) Opettajia siis kannustetaan formatiiviseen oppimista edistävään arviointiin, mutta he ovat ristiriidassa todisteiden kanssa. Perinteisillä kokeilla on helppo saada dokumentoitua lapsen osaamista, mutta ne ovat ristiriidassa nykyisten arvioinnin perusteiden kanssa.

Opettajat näkivät yhdeksi oppimista edistäväksi tekijäksi oppimisen kontrolloimisen. Oppilaille pidettiin summatiivisia testejä ja kokeita, jotta oppilaat opiskelisivat niitä varten. Räisänen (1994) kuvaa, miten tällainen ylhäältäpäin kontrollointi voi olla haitallista oppimiselle. Oppiminen ei tule oppilaan omasta halusta, vaan hänet on pakotettu siihen. (1994, 25-26.) Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan opetus perustuu liikaa ulkoiseen motivaatioon. Oppilaille tärkeintä ovat hyvät arvosanat ja niiden näyttäminen sukulaisille. Sisäinen motivaatio taas auttaisi oppilaita nauttimaan opiskelusta ja oppimisesta. (2005, 113.)

Yksi vastaus arvioinnin tehtävistä näki arvioinnin olevan jatkokoulutusta varten. Popen ym. (2009) tutkimuksessa opettajat kokivat ristiriitoja arvioinnin tavoitteiden ja ulkopuolisten toimijoiden puolesta. Ristiriitatilanteet syntyivät tilanteissa, joissa oppilaan tarpeet oppimiselle ja määrälliset mittaamiset instituutioille olivat vastakkain. Tämän tutkimuksen tuloksissa näitä ristiriitoja ei ollut. Tulos voi johtua siitä, että Suomessa kouluja ei vertailla keskenään. Toteutin tutkimuksen alakoulun puolella, joten ehkä siksi vastauksissa ei korostunut arvioinnin tehtävä työelämään tai jatkokoulutuksia varten. Tässä tutkimuksessa opettajat kuvasivat lisäksi, miten he tarvitsevat arviointitietoa oppilaiden vertailuun. Opettaja koki, että hänen täytyy saada oppilaat jonoon, jotta arviointi on tasapuolista. Opettajan vastauksesta ilmeni, että vertailua ilmeni, kun oppilaille annettiin numeroarvosanoja. Rheinberg (1980) sai selville tutkimuksessaan, että oppilaat oppivat paremmin, kun heidän osaamistaan verrataan aikaisemmin opittuun. Vertaaminen toisiin oppilaisiin ei parantanut heidän suorituksiaan ja oppimistaan.

Opettajat ymmärsivät arvioinnin yhdeksi tehtäväksi opetuksen edistämisen. Tällä tarkoitan sitä, että saadulla arviointitiedolla opettaja voi muuttaa omaa opetustaan oikeaan suuntaan. Opettajan on helppo tarttua oppilaiden oppimiseen omaa toimintaa muuttamalla, joten ehkä siksi käsitys nousi esiin aineistosta. Opetusta kehittävä tehtävä ei kuitenkaan esiinny yksin, sillä opetuksen tavoitteena on edistää oppimista. Oppimisen edistäminen tulee seurauksena opetuksen edistämiseksi, jos kehittäminen on toteutettu oikein.

Opettajista kaksi kuvasi arvioinnin tehtävän merkityksettömäksi. He kokivat, että oppilaat ja vanhemmat eivät ymmärrä tai arvosta arviointia. Opettaja puhui muun muassa koepaperista, joten hänen käsityksensä arvioinnin turhuudesta kohdistui ainakin

summatiiviseen arviointiin. Peterson & Irving (2008, 245), sekä Brown & Hirschfeld (2008, 5) tutkivat oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmaa arviointiin. Tutkimuksessa selvisi, että arvioinnilla ei heidän näkökulmastaan ole merkitystä. Black & William (1998) tutkivat arviointia ja heidän tutkimuksestaan selvisi, että arvioinnin työkalut ovat oppimisen keskiössä. Heidän mielestään arvioinnin työkaluihin ja säädöksiin tarvitaan kipeästi muutoksia. Jokainen opettaja tarvitsee aikaa luodakseen omat menetelmät arvioinnin toteuttamiseen. (1998, 62) Ehkä opettajilla ei vielä ollut käsitystä arvioinnin merkityksestä tai heidän ajatuksensa olivat vain summatiivisuuteen kääntyneitä. Toisaalta vastauksista paistaa läpi opettajien turhautuneisuus. Arviointi vie paljon aikaa, jos sen tehtävää ei koe tärkeänä, se turhauttaa.

Black & William (1998) jatkavat onnistuneen arvioinnin kuvailua toteamalla, että formatiivinen arviointi on tehokasta, kun se on liitetty koko luokan toimintakulttuuriin. Myös Toivola (2019) kuvaa, miten arviointia ei tulisi nähdä vain jonkin asian arvottamisena. Keskiössä on opettajan luoma luokassa vallitseva kokonainen arviointikulttuuri. (2019, 9–10.) Ei ole olemassa vain yhtä ja oikeaa arvioinnin tapaa, sillä jokainen kouluaine tarvitsee omanlaistansa sopivaa arviointia. Meisels, Atkins-Burnett, Xue, Bickel & Son (2003) saivat selville tutkimuksessaan, että äidinkielen arvosanat olivat nousseet toteutetulla arvioinnilla, mutta matematiikan eivät läheskään samassa suhteessa.

Tässä tutkimuksessa opettajat eivät puhuneet arviointikulttuureista. Kuitenkin osa puhui jo vakiintuneista käytännöistä esimerkiksi itsearviointin suhteen. Voidaankin pohtia, kun arviointia toteutetaan monipuolisesti ja tavoitteellisesti oppilaan oppiminen ja kehitys edellä, onko kyseessä jo luokassa vallitseva arviointikulttuuri? Ainakin osa opettajista oli jo matkalla kohti uutta arviointikulttuuria. Opettajan pedagogisen ajattelu kehittyi jatkuvasti ja uuteen arviointiin siirtyminen vaatii aikaa. Tarvitaan syvällistä, kriittistä ja pitkäaikaista pohdintaa, jotta uudet arvioinnin perusteet saadaan käytäntöön.

Opettajien käsitykset arvioinnin eri tehtävistä olivat moninaisia. Osa opettajista ymmärsi jo arvioinnin monipuolisuuden, mutta käsityksissä oli paljon eroja. Myös aikaisemmat tutkimukset vahvistavat, että opettajien arviointikäsitteet ja arviointitavat vaihtelevat paljon. (Ks. Mullola 2012, Hargreaves 2000, Vesalainen & Huhtala 2018) Opettajalla on suuri rooli oppilaan oppimisessa, sillä suurin vaikutus oppilaan oppimiseen on ollut

opettajalla. (Hattie 2009.) Oppimista edistävä käsitys oli suurimmassa roolissa ja opettajien vastauksissa oli paljon mainintoja oppilaan itse- ja vertaisarviointiin liittyen. Uuden opetussuunnitelman käytäntöön tuleminen vaatii paljon aikaa, mutta hyviä viitteitä arviointimuutoksesta oli jo nähtävissä. Toteutin tutkimukseni vain yhdellä koululla, eivätkä tulokset ole yleistettävissä. Mutta ne ovat tärkeitä tietoja juuri sen koulun tutkimukseen osallistuneiden opettajien tilanteesta.

### **5.3 Tutkimuksen eettisyys ja jatkotutkimusaiheita**

Osana tieteellistä tutkimusta on tärkeää miettiä tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuutta. Luotettavuutta tarkasteltaessa käytetään termejä validiteetti ja reliabiliteetti. Usein puhutaan vain tutkimuksen laadusta ja luotettavuudesta. (Ronkainen ym. 2011, 129–130.) Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) kirjoittavat, miten tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä lisää tutkijan refleктоiva ja arvioiva työasenne. Tutkija pohtii kriittisesti omia valintojaan ja päätelmiään. Hän esittää jatkuvasti toiminnalleen kysymyksiä ja pyrkii miettimään toimintansa oikeellisuutta. Reflektiivisyys oli tärkeässä roolissa koko tutkimuksen ajan. Pohdin muun muassa omien käsitysteni vaikutusta tutkimukselle, sekä menetelmien oikeellisuutta. Koko tutkimusprojektin ajan punnitsin omia valintojani, ja tutkimus muokkautui pitkin prosessia.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) määrää, miten tutkittavilla tulee olla tieto tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja heille tulee antaa riittävästi harkinta-aikaa osallistumispäätöksen tekemiseen. Tutkijan tulee vastata mahdollisiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Tutkittavilla täytyy myös olla mahdollisuus kieltäytyä ja lopettaa tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (2019, 8–9.) Ilmoitin tutkimusjoukolle etukäteen, että tulen heidän koulullensa toteuttamaan haastatteluja. Painotin vielä haastattelupäivinäkin, että haastattelen vain vapaaehtoisia ja heillä on mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Kaikki haastatteleman opettajat olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Kuitenkaan kaikki koulun opettajat eivät osallistuneet, joten pohdin, että tutkimukseni sisältää ainoastaan niiden opettajien käsityksiä, joille arviointi herättää tunteita ja heillä on siitä kerrottavaa. Tutkimuksen aineistosta jäi siis pois niiden opettajien käsitykset, jotka eivät

halunneet osallistua tutkimukseen. Tuloksissa voisi olla eroja, jos olisin ottanut kaikki opettajat tutkimukseen mukaan.

Haastatteluista pyrin tekemään mahdollisimman rennon ja rauhallisen, jotta haastateltavat saivat kertoa rehellisesti omista käsityksistään. Ennen haastatteluja kirjoitin auki omat ennakkokäsitykseni arvioinnista, jotta en ohjaisi haastateltavia liikaa aiheisiin, joita itse halusin tai oletin kuulevani. Kuitenkaan minulla ei voi olla täyttä varmuutta, että olen ymmärtänyt haastateltavien käsitykset oikein. Voi myös olla, että haastateltava ei juuri siinä hetkessä ja paikassa ole muistanut kertoa minulle kaikkea, mitä olisi halunnut. Fenomenografiassa tutkittavien käsitysten ajatellaankin olevan intersubjektiivisia ja kontekstisidonnaisia. Tutkittavien ajatukset ovat aina yhteyksissä tilanteeseen ja paikkaan. Intersubjektiivisuus tarkoittaa sitä, että aineistoon vaikuttaa haastateltavan koko olemus, mutta myös tutkijan. Tutkija ei koskaan voi täysin tarkastella aineistoa objektiivisesti, sillä hänen oma taustansa ja käsityksensä vaikuttavat tulkintaan. Mitä tietoisemmin tutkija reflektoi omia käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä, sitä objektiivisemmin hän saa tutkittavan kertoman merkityksen esille. (Ahonen 1994, 124.)

Fenomenografiassa tutkimuksen tulokset ovat siis tutkijan tulkinta siitä, miten muut ovat ilmiön kokeneet (Marton & Booth 1997, 136). Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) kuvaavat, miten kaikki tutkimus on tutkijan rakentamaa ja joku toinen olisi voinut tehdä samasta aineistosta eri näköisen tuloksen. Tutkimus on siis yhdenlainen versio tutkittavasta aiheesta. Se ei anna objektiivista, absoluuttista tietoa, vaan tutkijan tulkintoja. Tuloksista voidaan tehdä johtopäätöksiä, mutta ne ovat aikaan, paikkaan ja tutkijaan sidoksissa olevia asioita. (2006) Toisenlaisessa ympäristössä tai eri tutkijalla tulokset voisivat olla eriävät. Tutkimustulokset eivät siis ole yleistettävissä. (Marton & Booth 1997, 136, Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Ahonen (1994) kuvaa, miten analyysissä esimerkiksi kategorioiden muodostamisessa tutkija voi pakottaa ilmaisut sellaisiksi merkityskategorioiksi, mitä ne eivät oikeasti ole (1994, 146). Koko analyysiprosessin ajan pidin alkuperäiset haastattelut koko ajan esillä, jotta pystyin vahvistamaan opettajan sanoman oikeellisuuden. Lisäksi olin jo ennen analyysia kirjoittanut auki omat käsitykseni arviointiin liittyen, jotta ne vaikuttaisivat tuloksiin mahdollisimman vähän. Niikon (2003) mukaan täydellistä oman näkemyksen pois sulkemista ja toisen kokemuksen ymmärtämistä ei voida kuitenkaan koskaan

saavuttaa. Elämme subjektiivisessa maailmassa ja kokemukset ovat jatkuvassa muutoksessa. (2003, 35, 40–41.)

Yksi tutkimuksen luotettavuuden tekijä on se, että tutkimus voitaisiin toistaa uudelleen. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen etenemisen mahdollisimman ymmärrettävästi ja tarkasti, jotta se olisi toistettavissa. Erityisesti pyrin tässä tutkimuksessa raportoimaan mahdollisimman tarkasti analyysin vaiheet, jotta tutkimus olisi toistettavissa. (Ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Pidin huolta tutkittavien yksityisyyden suojasta. En esitä tässä raportissa heidän työskentelykuntaansa, työpaikkaansa, enkä mitään henkilötietoja. Tutkimuksen jälkeen tuhoan haastatteluaineistot.

Koen, että sain selville tutkimukselleni asettamat tavoitteet. Opettajien käsitykset arvioinnista olivat monimuotoisia. Olisi mielenkiintoista tutkia ovatko käsitykset muuttuneet, kun opetussuunnitelman uudistukset ovat olleet jo useamman vuoden käytössä. Toisaalta minua kiinnostaisi myös oppilaiden arviointikäsitykset. Olisi mielenkiintoista verrata luokanopettajan ja hänen oppilaidensa arviointikäsityksiä.

Ovatko opettajan käsitykset tulleet käytännön tasolle asti ja miten oppilaat ne kokevat?



## Lähteet

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä OY, 113–160.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Vastapaino.
- Ashworth, P., & Lucas, U. 2000. Achieving Empathy and Engagement: A Practical Approach to The Design, Conduct and Reporting of Phenomenographic Research. *Studies in Higher Education* 25 (3), 295–308. Saatavilla verkossa: [https://www.researchgate.net/publication/248963149\\_Achieving\\_Empathy\\_and\\_Engagement\\_A\\_practical\\_approach\\_to\\_the\\_design\\_conduct\\_and\\_reporting\\_of\\_phenomenographic\\_research](https://www.researchgate.net/publication/248963149_Achieving_Empathy_and_Engagement_A_practical_approach_to_the_design_conduct_and_reporting_of_phenomenographic_research) (luettu 10.03.2021)
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Atjonen, P. 2014. Teachers' Views of Their Assessment Practice. *The Curriculum Journal* 25 (2), 238–259.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Suomen yliopistopaino.
- Brew, A. 1995. What Is Learner Self Assessment? Teoksessa: Boud, D. *Enhancing Learning Through Self Assessment*. London: Kogan Page, 11–23.
- Britschgi, V., & Rautopuro, J. (toim.) 2017. Kriteerit puntarissa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–16.
- Black, P. J., & William, D. 1998. Inside The Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139–148. Saatavilla verkossa: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172170408600105> (luettu 10.02.2021)
- Brown, G., & Hirschfeld, G. 2008. Students' Conceptions of Assessment: Links to Outcomes. *Assessment in Education: Principle, Policy & Practice* 15 (1), 3–17.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions With Students. *Teaching and Teacher Education*. 16 (8), 811–826.

- Hattie, J. 2009. *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa: Vuorinen, J. (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä. PS-kustannus, 86–116.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvoori, J. 2017 *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. *Opetus* 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Järvinen, P., & Järvinen, A. 2011. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hakapaino.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E., & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
- Linnakylä, P., & Välijärvi, J. 2005. *Arvon mekin ansaitsemme*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing The World Around Us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Robert S., & Rodman W. (Toim.) *Qualitative Research in Education. Focus and Methods*. Lontoo: Falmer, 141–161.
- Marton, F. 1986. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. *Journal of Thought*, 21 (3), 28-49.
- Marton, F., & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Meisels, S., J., Atkins-Burnett, S., Xue, Y., Bickel, D., D., & Son, S-H. 2003 Creating a System of Accountability: The Impact of Instructional Assessment on Elementary Children's Achievement Test Scores. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (9)
- Metsäpelto, R-L., Zimmermann, F., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., & Lerkkanen, M-K. 2020. School Grades as Predictors of Self-esteem and Changes in Internalizing Problems: A Longitudinal Study from Fourth Through Seventh Grade. *Learning and Individual Differences*, 77, 101807.
- Mullola, S. 2012. Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades? *Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Tutkimusraportti 341. Akateeminen väitöskirja.*  
Saatavilla verkossa:  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37561/Teachabi.pdf>. (luettu 25.5.2020.)
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Norrena, J. 2016. *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen*. Helsinki: Edita.
- Ouakrim-Soivio, N. 2016. *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Keuruu: Otava.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus. 2020. *Oppilaan osaamisen ja oppimisen arviointi perusopetuksessa*.
- Perusopetusasetus 10 §
- Perusopetusasetus 13 §
- Perusopetuslaki 22 §
- Pope, N., Green, Susan K., Johnson, Robert L., & Mitchell, Mark. 2009. Examining Teacher Ethical Dilemmas in Classroom Assessment. *Teaching and Teacher Education* 25 (5), 778–782.
- Rheinberg, F. 1980. *Leistungsbewertung und Lernmotivation [Achievement Evaluation and Learning Motivation]*. Hogrefe, Göttingen, Germany.

- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY
- Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A., & Väyrynen, P. (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Opetushallitus, 22–28.
- Räisänen, A., & Frisk, T. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa: Räisänen, A., & Frisk, T. 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelijaarvioinnista. Helsinki: Opetushallitus.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla verkossa: <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (luettu 19.05.2021)
- Shute, V., J. 2008. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1) (2008), (153–189)
- Soininen, M. 1991. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Sääkslahti, A. 2018. Liikunta varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Thomas, L., Deaudelin, C., Desjardins, J., & Dezutter, O. 2011. Elementary Teachers' Formative Evaluation Practices in an Era of Curricular Reform in Quebec, Canada. *Assesment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (4), 381–398. Saatavilla verkossa: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ulapland.fi/doi/abs/10.1080/0969594X.2011.590793> (luettu 24.1.2019)
- Toivola, M. 2019. Käänteinen arviointi. Helsinki: Edita.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uusikylä, K., & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Vesalainen, A., & Huhtala, A. 2018. Arviointi muutoksessa myös kielten opetuksessa? Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista. Yliopistopedagogiikka 25. Saatavilla verkossa:

<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/11/30/arviointimuutoksessa-myos-kieltenopetuksessa-opettajien-ja-opettajaksi-opiskelevienkasityksia-arvioinnista/> (luettu 31.1.2019)

William, D. 2011. What Is Assessment for Learning? Saatavilla verkossa: <https://www.sciencedirect.com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0191491X11000149?via%3Dihub> (luettu 20.05.2021)

Yle 2016. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-9350332> (luettu 12.12.2019) Liitteet

## Liite 1 Teemahaastattelun pohja

### Teemahaastattelu

1. Miksi sinun mielestäsi arviointia toteutetaan?

- Mitä tehtäviä sillä on?
- Onko siitä hyötyä?

2. Miten itse toteutat arviointia?

- Millaista se on?
- Kuka arvioi?
- Ketä arvioidaan?
- Miksi olet päätenyt näihin keinoihin?

3. Onko jokin arvioinnissa haasteellista?

4. Miten kehittäisit arviointia?

5. Muita ajatuksia?

## Tutkimuslupahakemus

Pyydän tutkimuslupaa tutkimuksen tekemiseen xxxxx koululla. Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenografinen. Tutkin opettajien käsityksiä koulussa tapahtuvasta arvioinnista. Aion selvittää, millaiseksi opettajat ymmärtävät arvioinnin tavoitteen, millaiseksi he kokevat arvioinnin ja miten he toteuttavat arviointia omassa työssään. Lisäksi minua kiinnostaa, miten opettajat kehittäisivät arviointia parempaan suuntaan. Kerään tutkimusaineistoni haastattelemalla alakoulun opettajia. Tavoitteenani on saada esiin erilaisia variaatioita ymmärtää koulussa tapahtuvaa arviointia. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Kirjoitan tutkimuksesta Pro Gradu- tutkielman, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa. Toteutan haastattelut marras-joulukuussa 2019. Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostia, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Reetta Rautio

Luokanopettajaopiskelija Lapin yliopisto Puhelin:

Sähköposti:

Pro gradu- tutkielman ohjaaja: Hanna Vuojärvi

Liite 3 Tiedote opettajille

Hei!

Toteutan koulullanne haastattelun Pro gradu -tutkielmaa varten. Osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Toteutan haastattelut torstain ja perjantain aikana.

Tutkielman aiheena on arviointi. Olen kiinnostunut opettajien arviointikäytöksistä. Käytän haastatteluja tutkielmani aineistona ja tutkielma julkaistaan Lapin Yliopiston kokoelmissa. Tutkimuksessa ei mainita haastateltavien koulua tai henkilöllisyyttä. Henkilötietosi pysyvät salassa.

Ilmoita minulle, jos olet halukas haastatteluun. Et tarvitse valmistautumista, vaan voit avoimesti kertoa omista näkemyksistäsi arviointiin liittyen. Nauhoitan haastattelut, jotta voin myöhemmin litteroida ne.

Ystävällisin terveisin:

Reetta Rautio