

Kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä arvioinnista:

“Ei kai se pahakaan asia oo”

Pro gradu –tutkielma

Jatta Rautajoki

Lotta Purkunen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2022

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kuudennen luokan oppilaiden käsityksiä arvioinnista

Tekijät: Jatta Rautajoki ja Lotta Purkunen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma X Lisensiaatintutkimus

Sivumäärä: 61

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda peruskoulun arviointikeskusteluun mukaan myös oppilaiden ääni. Arvioinnin tulisi edistää oppilaiden oppimista ja osaamista, mutta kuitenkin heiltä ei ole kysytty mitä he ajattelevat arvioinnista. Ymmärtämällä paremmin oppilaiden käsityksiä arvioinnista voimme suunnata arvioinnin kehittämistä heidän tarpeidensa mukaisesti. Tutkielmamme tarkoitus on nostaa esille oppilaiden näkökulman tutkiminen, jotta aiheesta tehtäisiin enemmän tutkimusta.

Tutkimuksemme kohdistuu kuudennen luokan oppilaisiin. Google Forms kyselyymme vastasi 18 oppilasta, jotka kaikki ovat samalla luokalla. Tutkimme oppilaiden käsityksiä fenomenografisella lähestymistavalla.

Tutkimamme kuudennen luokan oppilailla on monipuolinen käsitys niin arviointi menetelmistä kuin arvioinnin käyttötarkoituksesta. He näkevät arvioinnin niin oppilaiden kuin opettajan työkaluna sekä korostavat opettajan roolia reiluna arvioijana. Epäreiluiden tunteita arvioinnissa aiheuttavat tilanteet, joissa arviointi kriteerit ovat epäselviä tai oma suoriutuminen ei vastaa omia odotuksia.

Oppilaiden käsitykset vaativat edelleen lisätutkimusta, mutta peruskoulun arviointi vaikuttaisi olevan oikeilla jäljillä oppilaisen oppimista tukevan arvioinnin kanssa. Osalla oppilaista on jo hyvinkin selkeä käsitys arvioinnin tehtävistä ja arvioinnin merkityksestä oppilaan omana työkaluna. Aineistossamme ja aiemmissa tutkimuksissa on ollut myös paljon epävarmoja tai ympäröityjä vastauksia arviointiin liittyen. Opettajien tulisi siis edelleen panostaa arvioinnista kertomiseen, jotta oppilaiden tietämys arvioinnin suhteen kattaisi koko ryhmän.

Avainsanat: Peruskoulun arviointi, oppilaiden käsitykset, fenomenografia

1 JOHDANTO	5
2 ARVIONTITUTKIMUKSEN TAUSTA	8
2.1 Aiempi tutkimus	8
2.2 Arvioinnin historiaa	10
2.3 Arvioinnin eettisyys	13
3 ARVIOINTI.....	16
3.1 Arvioinnin määrittely.....	16
3.2 Arvioinnin tehtävät.....	17
3.3 Arvioinnin kohteet.....	20
3.4 Arviointitapoja ja -menetelmiä	22
4 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	28
4.1 Tutkimuskysymykset	28
4.2 Fenomenografinen lähestymistapa.....	29
4.3 Fenomenografinen analyysi	30
4.4 Aineiston keruu	32
4.5 Lapset tutkimukseen osallistujina	34
4.6 Luotettavuus ja eettisyys.....	35
5 TULOKSET	37
5.1 Arviointi oppilaiden ja opettajan työkaluna.....	37
5.2 Arvioinnin oikeudenmukaisuus	42
5.3 Muutoksen tarve arvioinnissa	47
5.4 Monipuolista arviointia	51
5.5 Tulosten yhteenveto	55
6 POHDINTA	56
Lähteet	60

Kuviot

Kuvio 1. Mistä saat tietoa arvioinnista?

Kuvio 2. Pitäisikö arviointia muuttaa?

Kuvio 3. Arvioinnin, opettajan ja oppilaan väliset suhteet

Taulukot

Taulukko 1. Kuka arviointia tarvitsee ja miksi? (Farr 1992, 29).

Taulukko 2. Kuka arviointia tarvitsee?

Taulukko 3. Onko arviointi reilua?

Taulukko 4. Millaisia arviointimenetelmiä tiedät?

Taulukko 5. Oppilaiden käsitys arvioinnin osa-alueista

1 JOHDANTO

Arviointia suoritetaan eri aloilla eri tarpeisiin. Arviointia tarvitaan, jotta voidaan varmistaa asioiden toimivan toivotulla tavalla, sillä se antaa tietoa nykytilanteesta. Arviointi antaa myös mahdollisuuden toiminnan muutokseen. Tässä tutkielmassa käsittelemme peruskoulussa suoritettavaa arviointia ja arvioinnista puhuttaessa tarkoitamme aina tätä oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointia, jos emme toisin mainitse.

Arvioinnille on määritelty tehtävät perusopetuslaissa. Muutoin arvioinnin toteuttamisesta päättää opetushallitus perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jossa arviointi on isossa osassa. Arviointiin on tehty viime vuosikymmeninä paljon muutoksia, jotta se olisi oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä. Päättöarviointiin on luotu vastikään uudet kriteerit, jotka on otettu käyttöön vuoden 2021 syksyllä, joten arviointiin ja sen toteuttamiseen perehtyminen on tällä hetkellä erittäin ajankohtaista niin uusille, kuin pidempään virassa toimineillekin opettajille.

Oma kokemuksemme arvioinnista ja sen toteuttamisesta on hyvin keskeneräinen. Opettajankoulutuksessa arvioinnin tärkeyttä painotetaan opintojen aikana eri kursseilla ja työharjoitteluissa, mutta olemme kokeneet, että nämä eivät tarjoa tarpeeksi monipuolista ja totuudenmukaista kuvaa siitä, mitä arviointi käytännössä tarkoittaa ja miten sitä käytännössä toteutetaan, varsinkin pitkällä aikavälillä. Oma henkilökohtainen kiinnostuksemme arvioinnin tutkimiseen on peräisin halusta kehittää itseämme ammatillisesti. Koska arviointiin perehtyminen on mahdollista kirjallisuuteen ja oppaisiin perehtymällä halusimme tuoda tutkimukseemme myös oppilaiden näkökulman. Ovathan oppilaat keskeinen osa arviointia ja siitä saatavaa tietoa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan seuraavasti: "Opettajat huolehtivat, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa" (Opetussuunnitelma 2014, 48). Tämä lainaus toimii koko tutkimuksemme pohjana. Tietävätkö oppilaat todella, että mitä heiltä odotetaan ja miten arviointia toteutetaan heidän kohdallaan? Aineistonamme toimii yksi rovaniemeläinen 6.-

luokka, joten kovin laajaa käsitystä emme arvioinnin toteutuksesta voi saada, mutta tämän yksittäisen kuudesluokan käsityksiä tarkastelemme suhteessa toisiinsa. Tässä vaiheessa tutkittavat oppilaat ovat olleet arvioinnin kohteena peruskoulussa jo vähintään viiden vuoden ajan, joten ajattelemme, että oppilailla on selkeä käsitys siitä, mitkä ovat oppimisen tavoitteet ja arviointiperusteet.

Aiemmin oppilaiden käsityksiä arviointiin liittyen on käsitelty lähinnä muissa pro gradu –tutkielmissa. Iloksemme kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on tehnyt saman huomion muutama vuosi aiemmin. Karvi kokosi tutkija joukon ja julkaisi vuonna 2019 laajan tutkimuksen arviointia koskien (Atjonen, Laivamaa, Levonen, Orell, Saari, Sulonen, Tamm, Kamppi, Rumpu, Hietala & Immonen 2019). Karvi:n tutkimuksessa kuullaan aikuisten lisäksi myös oppilaita useista eri ikäryhmistä. Tutkimuksessaan Karvi tunnustaa oppilaiden näkökulman tärkeyden arvioinnin kehittämisen kannalta. (Atjonen ym. 2019, 58.) Tästä ja muista aiemmista tehdyistä tutkimuksista kerromme laajemmin luvussa 3.1.

Opetushallitus julkaisi 10.2.2020 määräyksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014, luvun 6 muokkaamisesta (Opetushallitus 2020.) Luku 6 käsittelee arviointia eli se on tutkielmamme kannalta tärkein yksittäinen opetussuunnitelman luku. Uudistetun luvun 6 mukaiset suunnitelmat on otettu käyttöön viimeistään 1.8.2020. (Opetushallitus 2020.) Tästä syystä myös tutkielmasamme käytämme uusinta versiota arvioinnin luvusta. Tutkielmasamme on viitteitä myös alkuperäiseen vuoden 2014 opetussuunnitelmaan, joten viittaamme uudistettuun lukuun nimellä opetussuunnitelma 2014m (m=muokattu). Emme käytä viitteenä opetushallitusta, jotta saamme yhdenmukaiset viittaukset opetussuunnitelmateksteihin.

Tutkimuskysymykset ovat selitettynä tarkemmin luvussa 3. Luvussa kolme esittelemme myös aiempaa tutkimusta aiheeseen liittyen, sekä teemme pikaisen katsauksen arvioinnin lähihistoriaan Suomessa opetussuunnitelmien avulla. Ennen tutkimuskysymysten esittelyä olemme halunneet luoda kattavan käsityksen peruskoulun arvioinnista ja sen toteutuksesta käytännössä. Seuraavaksi käsittelemme arvioinnin eri osapuolia, erilaisia arviointitapoja ja -menetelmiä sekä arvi-

ointiin liittyviä eettisiä kysymyksiä. Olemme luoneet arvioinnille “virallisen” näkökulman, josta opettajat tekevät arviointia. Tätä pohjaa käytämme luvussa 5 tarkastelualueena ja lähtökohtana oppilaiden käsityksille. Vaikka oppilaiden käsitykset ovat tutkimuksemme ydin, haluamme tarkastella käsityksiä siinä ympäristössä, jossa ne ovat olemassa.

2 ARVIONTITUTKIMUKSEN TAUSTA

2.1 Aiempi tutkimus

Oppilaiden arviointikäsitteitä koskevia tutkimuksia on tehty melko vähän. Suurin osa löytämistämme tutkimuksista ovat muita pro gradu –tutkielmia. 2017 Lapin yliopistossa julkaistiin kaksi näistä pro gradu –tutkielmista: Jenni Marttisen Käsitteistä koppi: Fyysisen toimintakyvyn mittaaminen viidesluokkalaisten arvioimana ja Annuroosa Ämmälän ”No jos sitä ei tekis, nii sehän ois tosi outoa”: Perus- ja steinerkoulun oppilaiden käsityksiä arvioinnista koulussa. Ainoa väitöskirjatutkimus, jossa edes sivutaan oppilaiden käsityksiä arviointiin liittyen, on Maarit Ilojan tekemä (2018) Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. Suomessa arvioinnin tutkiminen oppilaiden näkökulmasta on siis vielä hyvin vajaata. Arvioinnin tulisi olla myös oppilaan työkalu, joten oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia arviointiin liittyen olisi varmasti syytä tutkia lisää.

Lopulta löysimme kaksi vuonna 2019 tehtyä tutkimusta, joissa on tutkittu oppilaiden käsityksiä. Suomessa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on julkaissut vuonna 2019 tutkimuksen, jossa kerättiin tietoa myös oppilaiden käsityksistä arviointiin liittyen. Halusimme ensisijaisesti tarkastella Suomessa tehtyjä tutkimuksia, koska kansainvälisesti tarkasteltuna arviointijärjestelmät ovat hyvin erilaisia. Suomalaisen tutkimuksen ollessa vähäistä, laajensimme hakuja myös kansainvälisiin tutkimuksiin. Tämän haku laajennuksen avulla löysimme Ruotsissa tehdyn tutkimuksen vuodelta 2019. Ruotsalainen koulu- ja arviointijärjestelmä on melko samanlainen kuin Suomessa, joten kyseinen tutkimus sopii loistavasti tarkasteltavaksi myös tässä tutkielmassa. Seuraavaksi avaamme hieman enemmän sekä Karvin, että Ruotsalaisten tekemiä tutkimuksia.

Ragnhild Löfgren, Håkan Löfgren & Viveca Lindberg (2019) tutkivat ruotsalaisten kuudesluokkalaisten käsityksiä arviointi muutoksesta. Lukuvuonna 2012–2013 kuudesluokkalaisten oppilaat saivat ensimmäistä kertaa todistukset. Aiemmin to-

distusten jako alkoi vasta seitsemännellä tai kahdeksannella luokalla. Tutkijat olivat kiinnostuneita, kuinka oppilaat ovat kokeneet todistusten saamisen kuudennella luokalla ja miten he ajattelevat sen vaikuttavan tulevaisuuteensa. (Löfgren, Löfgren & Lindberg 2019, 259.)

Tutkimuksen perusteella ruotsalaisilla oppilailla on melko hyvä käsitys uudesta arviointisysteemistä ja kouluissa keskustellaan aiempaa paremmin arvioinnista (Löfgren ym. 2019, 273). Oman aineistomme perusteella ainakin kyseisessä luokassa oppilaat ovat saaneet opettajalta kattavasti tietoa arvioinnista. Suomessa laki edellyttää opettajaa informoimaan oppilaita ja huoltajia arvioinnista, joten tuloksemme oli toivottava.

Ruotsalaisessa tutkimuksessa ei pystytä muodostamaan yhtenäistä vastausta oppilaiden käsitystä, sillä oppilaat kokevat arvioinnin hyvin eri tavoin. Osa oppilaista pitää arviointia tärkeänä tulevaisuuden määrittelijänä, osa on välinpitämättömiä ja vähätteleviä arvioinnin tärkeyden suhteen sekä kaikkea näiden ääripäiden väliltä. (Löfgren ym. 2019, 267–271.) Yksilön käsitykset pohjautuvat hänen omaan kokemus- ja arvomaailmaansa, joten käsitysten erilaisuus on melko odotettava tulos. Myös omassa tutkimuksessamme oppilaiden käsitykset ovat erilaisia, vaikka kaikki opiskelevat saman opettajan luokassa.

Vaihtelevien käsitysten lisäksi tutkijat ovat nostaneet esiin huolensa joidenkin oppilaiden tapaan keskittyä liikaa arviointisysteemiin. Tutkimuksen mukaan osa oppilaista pyrkii saavuttamaan hyviä arvosanoja ja pärjäämään järjestelmässä, kun painopisteen tulisi olla enemmän oppimisessa. (Löfgren ym. 2019, 273.) Tutkimamme luokan kohdalla ei ole ainakaan yleisellä tasolla syytä yhtyä ruotsalaisten tutkijoiden huoleen.

Karvin teettämässä tutkimuksessa aineisto on kerätty oppilailta, rehtoreilta, opettajilta sekä huoltajilta (Atjonen ym. 2019, 22). Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on erityisesti oppilailta kerätyt vastaukset. Karvin tutkimuksessa oppilaita on peruskoulun kuudennelta luokalta yhdeksänteen sekä lukion kahdelta ensimmäiseltä vuosiluokalta (Atjonen ym. 2019, 54). Tutkijat ovat halunneet antaa kyselyn avulla oppilaille mahdollisuuden kertoa ajatuksiaan arvioinnista sekä kuulla heidän mahdollisia kehitysehdotuksiaan (Atjonen ym. 2019, 207).

Karvin tutkimuksen aineisto on kerätty kyselyllä. Kysely koostui pääasiassa väit-
tämistä joihin oppilas vastasi viisiportaisen asteikon avulla. Lisäksi kyselyssä oli
kaksi täydennettävää lausetta: ”Arviointia on mielestäni siksi, että...” ja ”Hyvä ar-
viointi on mielestäni...”. (Atjonen ym. 2019, 58, 132 & 207). Nämä kaksi avointa
kysymystä ovat kiinnostavia, sillä itse kysymykset ja myös vastaukset ovat sa-
mankaltaisia oman tutkimuksemme kanssa.

Laajan kyselyn ja taustatietojen perusteella tutkijat pystyvät toteamaan yhteyden
oppilaan suhtautumiseen arviointia kohtaan sekä käyttäytymisen arvosanan vä-
lillä. Oppilaat, joilla oli korkeampi käyttäytymisen arvosana, pitivät arviointia tär-
keämpänä (Atjonen ym. 2019, 132). Positiivisena asiana Karvin aineistossa nä-
kyy, ettei enemmistö oppilaista koe arvioinnissa olevan ainakaan suuria epäkoh-
tia. Opettajat kertovat aineiston mukaan hyvin arvioinnin kriteereistä. Eniten ne-
gatiivista palautetta on annettu arvioitavien kokeiden ja tehtävien runsaasta mää-
rystä. (Atjonen ym. 2019, 136–138.) Jatkuvan arvioinnin vaade asettaakin sekä
oppilaat, että opettajat vaikeaan paikkaan. Jatkuvalle arvioinnille pyritään estä-
mään arvioinnin kasautumista jaksojen loppuun, jotta oppilaalla olisi mahdollista
paremmin osoittaa koko oppimisprosessinsa. Kuitenkin jatkuva arviointi voi olla
hyvin kuormittavaa työmääränsä vuoksi niin oppilaalle kuin opettajalle.

2.2 Arvioinnin historiaa

Tutkielmamme kohdistuu perusopetuksen arviointiin, jota ohjaa opetussuunni-
telma. Tämän vuoksi tarkastelemme arvioinnin historiaa opetussuunnitelmien nä-
kökulmasta. Päätimme rajata tarkastelun Vuosien 1994, 2004 sekä 2014 opetus-
suunnitelmiin. Päädyimme tällaiseen rajaukseen sen takia, ettemme kokeneet
tarpeelliseksi tarkastella yli 30 vuotta vanhoja opetussuunnitelmia. Olemme itse
opiskelleet 1994 ja 2004 vuonna tulleiden opetussuunnitelmien ollessa voimassa,
ja tällä hetkellä peruskouluaan suorittavat ovat opiskelleet 2004 ja 2014 opetus-
suunnitelmien voimassaoloaikana, joten näitä vanhemmat opetussuunnitelmat
eivät ole tarkastelumme ja käsityksiemme suhteen oleellisia. Vuoden 2014 osalta

tarkastelemme alkuperäistä opetussuunnitelmaa sekä vuonna 2020 tehtyä uudistettua arvioinnin lukua.

Seuraavaksi tarkastelemme vuosien 2004, 2014 sekä 2014m opetussuunnitelmia. Etsimme mahdollisia samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia opetussuunnitelmien välillä. Tämän jälkeen tarkastelemme vuoden 1994 opetussuunnitelmaa ja sen tuomia muutoksia niin opetussuunnitelmaan kuin myös arviointiin. Lopuksi tiivistämme vielä arvioinnin saralla tapahtuneet tärkeimmät muutokset vuosien aikana.

Vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien ero näkyy selkeästi jo sisällysluette-loista. Vuonna 2004 arviointia käsiteltiin "oppilaan arviointi"- luvussa kun taas vuonna 2014 vastaava luku sai nimen "oppimisen arviointi". Uudistetussa arvioinnin luvussa puhutaan oppimisen ja osaamisen arvioinnista (2014m). Vuoden 2004 opetussuunnitelma painottaa oppilaan arviointia suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa taas painotetaan arvioinnin käyttämistä oppimisen välineenä. Uudistetussa painoksessa korostetaan oppimista harjoiteltavana ja arvioitavana taitona itsessään erottamalla se osaamisen arvioinnista omaksi osioksi (Opetussuunnitelma 2004; 2014 & 2014m).

Vuoden 2014 opetussuunnitelma on kokonaisuudessaan huomattavasti edeltäjänsä laajempi ja yksityiskohtaisempi. Myös arviointia on eritelty ja ohjattu enemmän vuoden 2014 opetussuunnitelmassa aiempiin verrattuna. Vuonna 2004 opetussuunnitelmassa arvioinnista käsiteltiin seuraavat asiat: arviointi opintojen aikana, päättöarviointi sekä todistukset. Vuonna 2014 opetussuunnitelmassa käsiteltäviä asioita on lähes kolminkertainen määrä. (Opetussuunnitelma 2004 & 2014.)

Opetussuunnitelma 2014m laajentaa entisestään arvioinnin lukua. Uudistukseen on lisätty poissaolojen vaikutus arviointiin sekä arvioinnin uusimisen ja oikaisun mahdollisuuksien avaaminen (Opetussuunnitelma 2014m). Suurin muutos uudessa painoksessa on päättöarvioinnin tarkentaminen. Uudistetussa painoksessa on määritetty, että päättöarviointi tulee suorittaa päättöarvioinnin kriteerien mukaisesti. Päättöarvioinnin kriteereissä on kuvaukset arvosanoille 5, 7, 8 ja 9.

(Opetussuunnitelma 2014m, 10.) Opetushallituksen sivuilta löytyy erillinen tiedosto: perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on kuvailtu oppiainekohtaiset kriteerit arvosanalle 8, sekä kerrottu hieman arvosanan 5 perusteluja (Opetussuunnitelma 2014, 54).

Päättöarvioinnin tasa-arvoisuuden vaatimus on korostunut erityisesti nyt oppivelvollisuuden jatkuessa myös toisen asteen koulutukseen. Jokaisen peruskoulunsa päättävän oppilaan on haettava jatko-opiskelu paikkaa, joten päättötodistusten on todella oltava vertailukelpoisia.

1980-luvulla lähti liikkeelle yleissivistävän koulun uudistus Suomessa. 1983 eduskunta hyväksyi ison yleissivistävää koulutusta käsittelevän lakiesityksen. Uudistetun lain myötä oli mahdollista aloittaa monenlaisten uudistusten tekeminen koulujärjestelmään. (Lehtisalo & Raivola 1999, 134–135.) Tutkielmamme näkökulmasta on oleellista opetussisältöjen muutokset, ja sitä myötä myös arviointiin ulottuvat muutokset. Opetuksessa haluttiin siirtyä irrallisesta asi tiedosta perusvalmiuksien omaksumiseen (Lehtisalo & Raivola 1999, 135). Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) näitä perusvalmiuksia vastaavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteet.

Opetussuunnitelman ja koulun kehittyminen jatkui ja lopulta vahvistettiin vuoden 1994 opetussuunnitelma. Tämä opetussuunnitelma poikkesi edeltäjistään siirtymällä koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun. Aiemmin opetussuunnitelmat olivat olleet hyvin keskusjohtopainotteisia, mutta nyt haluttiin korostaa opettajien ja koulujen mahdollisuutta kehittää toimintaansa omien vahvuksiensa mukaisesti. (Lehtisalo & Raivola 1999, 135). Koska vuoden 1994 opetussuunnitelma on ensimmäinen nykyisen kaltainen opetussuunnitelma, päätimme rajata tarkastelumme siihen. Lisäksi laajempi opetussuunnitelmien tarkastelu veisi tutkielmamme liikaa tilaa muilta arvioinnin osa-alueilta. Historia antaa hyvän kontekstin oppilaan aseman muuttumisesta arvioinnin suhteen, mutta se ei ole kuitenkaan tutkielmamme keskiössä.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman luvut 2.2 ja 2.3 arvioinnista on kumottu ja korvattu opetushallituksen Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteilla 1999. Vuoden 1999 arvioinnin perusteissa käydään kattavasti läpi arviointia koskevia

määräyksiä. Määräykset on koottu perusopetuslaista sekä perusopetusasetuksesta. Määräykset on avattu selkeämpään muotoon ja niiden lisäksi on kirjattu yksi luku arvioinnista opetussuunnitelmassa. (Opetushallitus 1999). Koska kiinnostuksemme kohteena on arviointi, käytämme tässä luvussa vuoden 1999 teosta vuoden 1994 opetussuunnitelman sijaan.

Opetushallituksen teos (1999) määrittelee arvioinnin tehtäviksi oppilaan arvioinnin opintojen aikana sekä päättöarvioinnin. Opintojen aikaiseen arviointiin sisältyy opintojen ohjaus ja opiskeluun kannustaminen. Päättöarviointi tulee olla teoksen mukaan kansallisesti vertailukelpoista ja tasavertaista oppilaiden kohtelun kannalta. (Opetushallitus 1999.)

Kuten vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, myös vuonna 1999 on puhuttu oppilaan arvioinnista oppimisen arvioinnin sijaan. Oppilaan rooli nähdään aktiivisena ja arvioinnin asema oppimisen ohjaajana korostuu jo vuoden 1999 arvioinnin perusteissa. Kuitenkin painopiste on edelleen oppilaan arvioinnissa oppimisprosessin sijaan.

Vuoden 2014:n näkemys arvioinnista lainaa hieman vanhempien opetussuunnitelmien ajatuksia arvioinnista. Arvioinnissa oleellista on oppimisprosessi, mutta myös itse osaaminen (Opetussuunnitelma 2014m, 2). Vuosina 1999 ja 2004 arviointi on kohdistunut pääosin oppilaan osaamiseen. 2014 ja 2014m sisältävät kyllä oppimisen arvioinnin, mutta eivät sisällytä oppilasta arvioinnin kohteeksi. Suurin ero vuosien välillä on ehdottomasti oppilaan asema. Aiemmin oppilas on ollut arvioinnin kohteena ja vuodesta 2014 alkaen oppilaan taidot ja kyvyt ovat olleet arvioitavana. Käytännössä ero on melko pieni, mutta asenteellisesti ero on merkittävä.

2.3 Arvioinnin eettisyys

Opettajan työ nähdään eettisenä työnä useista syistä. Timo Martikainen (2005) on esitellyt väitöskirjassaan Changin (1994) määrittelemiä opettajan työn eettisiä

vaatimuksia. Yksi vaatimuksista koski nimenomaan arviointia. (Chang 1994, viitattu lähteessä Martikainen 2005). Martikainen (2005) tiivistää hyvin arvioinnin eettisen luonteen: “arvioinnissa on kyse vallasta ja vastuusta siinä missä opettajan työssään; arvioinnin kohteita on käsiteltävä eettisesti”. (Martikainen 2005, 66; 86.)

Opettajan työn ja erityisesti arvioinnin eettisyyttä käsitellään useissa teoksissa ja artikkeleissa (ks. mm. Atjonen 2007; Coombes, Danaher & Danaher 1992). Coombes ym. (1992) tiivistivät artikkelissaan arvioinnin eettisyyden neljään näkökulmaan.

1. Arviointi sisältää ihmisten mahdollisesti ristiriitaisten arvojen soveltamista.
2. Arviointi palvelee osin ristiriitaisia tarkoituksia eli auttamista ja arviointia.
3. Arviointi sisältää vallankäyttöä, jolloin toisilla on enemmän valtaa kuin toisilla osapuolilla. Tällaiseen tilanteeseen sisältyy aina vallan väärinkäytön mahdollisuus.
4. Arviointiin sisältyy vastuu ja vastuuvollisuus.

(Coombes ym. 1992, 39.)

Arvioinnin eettisyydessä näyttäisi toistuvan vallankäyttö, vastuu, arvot sekä vuorovaikutus arvioijan ja arvioitavan välillä. Hyvä vuorovaikutus nähdään edellytyksenä osapuolten väliselle ymmärrykselle ja tyytyväisyyden tunteelle. (Tirri 1998, 28–29; Martikainen 2005, 100; OAJ 2014). Olisi luontevaa ajatella, että oppilaan, opettajan sekä huoltajien ollessa yhteisymmärryksessä oppilaan arvosanoista riski vääränlaiselle vallankäytölle arvioinnissa on pieni.

Opettajan työtä ohjaavien arvojen puolestaan pitäisi perustua opetussuunnitelmassa määriteltyihin arvoihin. Jos opettaja pyrkii toimimaan opetussuunnitelman arvojen mukaisesti työssään, ristiriitaa synnyttävien arvojen ei pitäisi vaikuttaa arviointiin. Arvot ovat kuitenkin iso osa ihmistä, joten opettajan henkilökohtaisten arvojen poikkeaminen opetussuunnitelman arvoista voi aiheuttaa vaikeuksia esimerkiksi arvioinnissa. Koppinen ym. (1994) ovat sanoneet arvioijan ihmiskäsityksen ja näkemysten opittavista sisällöistä vaikuttavan ainakin arviointimenetelmän

valintaan (Koppinen ym. 1994). Erilaiset oppijat hyötyvät erilaisista arviointimenetelmistä, joten myös menetelmän valinta on eettinen päätös.

Edellä olemme kuvanneet, miksi arviointi on eettistä toimintaa. Seuraavaksi käsittelemme eettisesti kestävä arvioinnin piirteitä. Tutkijat ovat löytäneet hieman erilaisia piirteitä eettisesti hyvälle arvioinnille riippuen mistä näkökulmasta he tarkastelevat arviointia. Eroja löytyy esimerkiksi peruskoulun, korkeakoulun sekä erilaisten koulu- ja arviointijärjestelmien tarkastelun väliltä. Eroista huolimatta löydettävissä on myös useita yhtäläisyyksiä. Tarkoituksenmukaisuus, johdonmukaisuus, läpinäkyvyys sekä monipuoliseen näyttöön perustuminen ovat usein toistuvia teemoja. (Atjonen 2007; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001). Lisäksi Jakku-Sihvonen & Heinonen (2001, 103) nostavat ammattitaidon hyvän arvioinnin perustaksi.

Tirri (1999, 30) ja Martikainen (2005, 100) korostavat lopulta opettajan omaa tietoisuutta pyrkimystä tunnistamaan omia arvojaan sekä eettisiä ajatuksiaan, jotka vaikuttavat hänen arviointikäytänteisiinsä. Opettajan työ on hyvin itsenäistä, joten omalle toiminnalleen sokeutuu helposti, ellei pyri jatkuvasti tietoisesti tarkkailemaan omaa toimintaansa ja sitä ohjaavia arvoja, eli refleктоimaan omaa opettajuuttaan. Myös oppilailta voi nousta havaintoja opettajansa kyvystä eettiseen arviointiin (Taulukko 2, s.41). Aineistossamme opettajan (arvioinnin) luotettavuutta lisää hyvä tiedotus arvioitavista suorituksista sekä oppilaiden tasapuolinen kohdelu opettajan henkilökohtaisista mielipiteistä riippumatta.

Suomessa arvioinnin eettisyyden varmistamisessa korostuu avoimuus. Avoimuutta vaaditaan koulutuksen arvioinnissa, mutta yhä enemmän myös yksittäisen oppilaan arvioinnissa. Avoimuudella tarkoitetaan arviointiprosessin ja tulosten julkistamista. Tulosten julkaisemisessa käytetään tietysti harkintaa, jottei niistä aiheudu haittaa yksittäisille henkilöille tai oppilaitoksille. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 100). Opettaja ei siis laita koe-arvosanoja luokan seinälle. Sen sijaan arvosanat annetaan henkilökohtaisesti, mutta kokeen tehtävät voidaan esimerkiksi käydä yhteisesti läpi. Opettajalla täytyy olla myös valmius perustella pisteytystään ja arviointiaan yksittäiselle oppilaalle, jos oppilas kokee arvioinnin olleen epäoikeudenmukaista.

3 ARVIOINTI

3.1 Arvioinnin määrittely

Arviointi on laaja käsite ja arviointia voidaan hyödyntää eri aloilla eri tavoin. Tässä tutkielmassa keskitymme koulussa tapahtuvaan arviointiin ja tarkoitamme arvioinnilla nimenomaan oppimiseen liittyvää arviointia. Arvioinnilla tarkoitetaan pääasiassa oppilaan suoritustason mittaamista ja oppilaan oppimisen ohjaamista palautteen avulla (Ouakrim-Soivio 2015, 10.)

Arviointia käytetään usein synonyymina sanan arvostelu kanssa, mutta on tärkeää huomata näiden sanojen eroavaisuudet ja osittaiset päällekkäisyydet sekä historia. Arviointi ja arvostelu molemmat liittyvät koulumaailmaan, mutta ne viittaavat arvioinnin eri tehtäviin. Arvostelulla tarkoitetaan yleensä tiedonsaannin summatiivista luonnetta ja eksaktia tietämistä ja arvioinnilla viitataan tiedonsaantiprosesseihin. Arviointi sallii tiedon summittaisuuden. (Ouakrim-Soivio 2015, 11; Opetushallitus 2021.)

Opetussuunnitelmissa on aiemmin käytetty termiä ”arvostelu”, esimerkiksi 1990-luvulla puhuttiin vielä oppilaan arvostelusta, mikä viittaa siihen, kuinka arvioinnin kohteena on ollut nimenomaan oppilas ja hänen suorituksensa. Oppiminen oli tuolloin arvostelun kannalta toissijaista. Termiä ”arviointi” alettiin kuitenkin käyttämään 1990-luvun loppupuolella peruskouluissa, mikä tarkoitti samalla arvioinnin tehtävän muutosta. Aiempi arvosanojen antaminen muuttui oppilaan ohjaimiseksi arvioinnin avulla. Arvostelu ja arviointi eivät siis ole yleisestä käsityksestä huolimatta toistensa synonyymejä, sillä toisessa arvioidaan selkeästi oppimisprosessia ja toisessa arvioinnin kohteena ovat oppimistulokset, eli arvioinnin ja arvostelun käsitesisällöt eivät ole yhtenevät. (Ouakrim-Soivio 2015, 12.) Arvostelun voidaan siis katsoa liittyvän summatiiviseen arviointiin, kun taas arvioinnilla käsitetään formatiivisen arvioinnin keinoja.

Opetussuunnitelmassa jokaiselle oppiaineelle on määritelty omat arviointikriteerinsä, mutta emme koe niiden käsittelyä tämän tutkielman kannalta tärkeäksi, sillä

tarkoituksemme on tarkastella arviointia yleisellä tasolla. Oppiainekohtainen arviointi noudattaa yleisesti samoja periaatteita, ja niissä käytettävät menetelmät ovat samanlaisia kuin oppimisen arvioinnissa yleisesti.

3.2 Arvioinnin tehtävät

Arvioinnilla on perusopetuksessa monia erilaisia tehtäviä. Arvioinnin tehtävät ovat määritelty perusopetuslain viidennessä luvussa 22§:ssa. Perusopetuslain mukaan arvioinnilla pitää pyrkiä ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua, sekä arvioinnin tulee kehittää oppilaan itsearviointiin vaadittuja edellytyksiä. Perusopetuslaissa todetaan myös, että arvioinnin tulee olla monipuolista ja se kohdistuu oppilaan oppimiseen, työskentelyyn sekä käyttäytymiseen. (Perusopetuslaki 1998/628 §22). Muutoin arvioinnin toteuttamisesta päättää opetushallitus perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa arvioinnille on määrätty perusteet yleisesti oppimisen arvioinnista, ja oppiainekohtaisesti on määriteltynä omat arviointikriteerit. Opettajalla on pedagoginen vapaus toteuttaa arviointia haluamallaan tavalla, kunhan hän noudattaa perusopetuslain ja opetussuunnitelman antamia määräyksiä ja ohjeistusta.

Oppimisen arvioinnin tulee olla oppimista edistävää. On tiedossa, että koululla ja erityisesti opettajan antamalla palautteella on merkittävä vaikutus siinä, millaisena oppijana oppilaat itsensä kokevat. Tämän takia kouluissa on pyrittävä sellaiseen arviointikulttuuriin, jossa on rohkaiseva ilmapiiri ja oppilaita pyritään kannustamaan. Arvioinnissa tulee myös hyödyntää sellaisia toimintatapoja, jotka osallistavat oppilaita esimerkiksi keskustelun ja vuorovaikutuksen keinoin. Oppilasta tulee tukea koko oppimisprosessin ajan ja oppilaan edistyminen tulee tehdä oppilaalle näkyväksi. Arvioinnin pitää olla myös eettistä, oikeudenmukaista, monipuolista ja arvioinnilla tulee olla selkeä tarkoitus, eli arvioinnista saatua tietoa täytyy hyödyntää opetuksen kehittämisessä ja muun koulutyön suunnittelussa. (Opetussuunnitelma 2014, 47.)

Arvioinnin tehtäviä voidaan tarkastella myös laajemmin. Ouakrim-Soivion (2015, 14) mukaan arviointi voi olla luonteeltaan toteavaa, ohjaavaa, kannustavaa, enustavaa, kehittävää, kertaluonteista tai jatkuvaa. Arvioinnin luonne ja arviointimenetelmät määrittävät sen perusteella, mitä tehtäviä arvioinnille halutaan antaa. Käsittelemme tarkemmin erilaisia arvioinnin luonteita tai tapoja sekä menetelmiä luvussa 3.4. Arvioinnilla on sekä formatiivisia, että summatiivisia tehtäviä. Summatiiviset tehtävät tulevat tärkeiksi erityisesti peruskoulun nivel- ja päätöskohdissa, jolloin arvosanoja tarvitaan. Arvosanat taas puolestaan ovat näissä vaiheissa tärkeitä sen takia, että voidaan arvioida oppilaan soveltumista erilaisiin jatkokoulutuksiin. (Ouakrim-Soivio 2015, 15.)

On hyvä huomioida, että arvioinnilla on muitakin tehtäviä, kuin kehittää ja ohjata oppilaan omaa oppimista. Arviointi tuottaa tärkeää tietoa myös muille toimijoille, kuten opettajalle, rehtorille, huoltajille ja niin edelleen. Esimerkiksi opettaja saa arvioinnin avulla palautetta omasta toiminnastaan ja työssä onnistumisestaan. Arviointi antaa opettajalle viitteitä siitä, mihin suuntaan hänen täytyy opetustaan kehittää, tai miten yksittäisen oppilaan oppimista voitaisiin tukea ja parantaa. (Ouakrim-Soivio 2015, 10; ks.myös Atjonen ym. 2019.) Oppilaiden osaamisen ei voida kuitenkaan täysin ajatella korreloivan sen kanssa, kuinka hyvin opettaja on työssään onnistunut, sillä oppilaillakin on vastuu omasta oppimisestaan ja toiminnastaan koulussa.

Kuka arviointia tarvitsee ja miksi?

Tutkielmassamme olemme ensisijaisesti kiinnostuneista arvioinnin tarpeellisudesta opetussuunnitelman ja oppilaiden näkökulmasta. Kuitenkin koemme tärkeäksi avata lyhyesti myös laajemmin arvioinnin tarpeellisuutta. Roger Farr on koonnut taulukon, joka kokoaa erinomaisesti arvioinnin tarpeellisuutta eri näkökulmista (Farr 1992, 28). Artikkelissaan Farr (1992) korostaa, että kaiken arvioinnin ja testaamisen päämääränä tulisi olla oppilaiden auttaminen.

Ensimmäisestä sarakkeesta löytyvät henkilöt/organisaatiot, jotka tarvitsevat arvioinnista saatavaa tietoa. Toisessa sarakkeessa kerrotaan, mihin kukin tarvitsee

arvioinnista saatavaa tietoa. Nämä kaksi saraketta vastaavat ytimekkäästi kysymykseen: kuka tarvitsee arviointia ja miksi? Kolme viimeistä saraketta tarkoittavat kunkin toimijan tarvitseman tiedon laajuutta, määrää ja vertailukohdetta. (Farr 1992, 29). Neljäs sarake kertoo mihin arvioinnista saatua tietoa suhteutetaan. Neljäs sarake on suomennettu Koppinen, Korpinen & Pollari (1994, 28) mukaan. Heidän suomennoksensa mukailee Farria, mutta on kuitenkin hieman käytännönläheisempi ja sopivampi suomalaiseen koulujärjestelmään.

Taulukko 1. Kuka arviointia tarvitsee ja miksi? (Farr 1992, 29).

Tiedon tarvit- sija	Tietoa tarvi- taan:	Tiedot liitty- vät:	Tietoa suh- teutetaan	Milloin tietoa tarvitaan?
Kansa, pää- töksentekijät	Ovatko koulut vastuullisia ja tehokkaita?	Oppilas ryh- miin	Suunnitelma, tavoitteet ja normit	Vuosittain
Opetus-hal- linto, koulu- tuksen kehiti- täjät	Onko opetus- suunnitelma, opettajat ja materiaalit te- hokkaita	Oppilas ryh- miin ja yksi- löihin	Tavoitteet, normit ja aiemmat arvi- oinnit	Vuosittain tai lukuvuottaan
Vanhemmat (huoltajat)	Lapsen kehi- tyksen ja kou- lun tehokkuu- den tarkkailuun	Yksittäiseen oppilaaseen (omaan lap- seen)	Lapsen edel- lytykset, vah- vuudet ja muut lapset	Jaksoittain 5- 6 kertaa vuo- dessa
Opettajat	Opetuksen suunnitteluun. Mitkä menetel- mät toimivat, mitkä eivät?	Yksittäisiin oppilaisiin ja pieniin ryh- miin (luokkiin)	Koulun ja luokan tavoit- teet	Päivittäin tai niin usein kuin mahdol- lista
Oppilaat	Tunnistaa vah- vuuksia ja pai- notettavia alu- eita	Yksilöön it- seensä	Omat edelly- tykset, kiin- nostukset ja toiveet	Päivittäin tai niin usein kuin mahdol- lista

3.3 Arvioinnin kohteet

Opetussuunnitelmassa 2014m arvioinnin kohteiksi määritellään oppiminen ja osaaminen, työskentely sekä käyttäytyminen (Opetussuunnitelma 2014m, 2). Tutkielmamme kohdistuu kouluun, joka toimii opetussuunnitelman ohjaamana. Tästä syystä tarkastelemme myös arvioinnin kohteita opetussuunnitelman näkökulmasta.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnissa tarkastellaan oppilaan osaamisen kehittymistä sekä annetaan palautetta oppimisprosessista. Oppilaan osaamista verrataan oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. (Opetussuunnitelma 2014m, 6.) Ouakrim-Soivio (2015) nostaa oppimisen arvioinnin myös opettajan apuvälineeksi. Oppimisen arvioinnin avulla oppilas saa tietoa osaamisestaan ja kehittämisen kohteistaan. Saman arvioinnin perusteella opettaja saa tietoa oman opetuksensa kehittämisen tueksi. (Ouakrim-Soivio 2015, 168.)

Työskentelyn arviointi on yksi tärkeimmistä arvioinnin kohteista. Työskentelytaidot nousevat opetussuunnitelmassa esille useissa eri muodoissa. Muun muassa vuorovaikutustaidot, oman työskentelyn suunnittelu ja arviointi sekä vastuullisesti toiminen kuuluvat työskentelytaitoihin. Erityisesti oppilaan omaan työskentelyyn liittyvien taitojen arviointi ja kehittäminen on avain myös oppimisen kehittymiseen. Työskentelytaidot linkittyvät vahvasti laaja-alaiseen osaamiseen. Laaja-alainen osaaminen lisättiin vuoden 2014 opetussuunnitelmaan antamaan oppilaille keinoja nopeasti muuttuvassa ja digitalisoituvassa maailmassa selviämiseen. Sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet että työskentelyn arviointi sisältyvät oppiainekohtaiseen arviointiin yhdessä osaamisen arvioinnin kanssa. (Opetussuunnitelma 2014, 49–50.)

Käyttäytymisen arviointi pyritään toteuttamaan täysin erillisenä oppiaineen arvioinnista. Käyttäytymisen arvioinnin tavoitteet asetetaan paikallisessa opetussuunnitelmassa. Päätötodistukseen ei merkitä ollenkaan käyttäytymisen arviointia, joten paikalliset erot tavoitteissa eivät aiheuta ongelmia jatkokoulutukseen hakeutumisessa. Käyttäytymisen arviointi sanallistaa koulun laissa määrätyn kasvatustehtävän. Koulun kasvatustehtävä määritellään perusopetuslain toisessa pykälässä. Koska kasvatustehtävä jaetaan kodin kanssa, myös oppilailla ja huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua käyttäytymisen tavoitteiden asettamiseen. Käyttäytymisen arviointi onkin osa oppilaan kasvattamista osaksi yhteisön toimintakulttuuria sekä ohjataan asialliseen sääntöjä ja hyviä tapoja kunnioittavaan toimintaan (Opetussuunnitelma 2014, 50). Käyttäytymisen arvioinnissa nousee usein esiin myös arvioinnin eettisyys. Kaikki koulussa tapahtuva arviointi kohdistuu oppilaan osaamiseen ja toimintaan, muttei koskaan oppilaan persoonaan.

3.4 Arviointitapoja ja -menetelmiä

Arviointia on monenlaista ja erilaisilla arviointitavoilla on omat tehtävänsä. Arviointitapa valitaan sen mukaan, mitä arvioinnilla halutaan saavuttaa. Arviointitavan pohjalta taas valitaan siihen sopivat arviointimenetelmät. Yksinkertaisimmillaan arviointi voidaan jakaa kahteen, määrälliseen ja laadulliseen arviointiin. Laadullinen arviointi on usein sanallista ja siinä hyödynnettyjä menetelmiä ovat esimerkiksi oppimispäiväkirjat ja arviointikeskustelut. Määrällinen arviointi ilmaistaan numeerisesti, eli se on summatiivista arviointia. (Opetushallitus 2021.) Arviointitapoja on olemassa lukemattomia, emmekä koe tarkoituksenmukaiseksi käydä jokaista tapaa tai menetelmää läpi tässä tutkielmassa. Esittelemme sellaiset arviointitavat, jotka olemme tunnistaneet aineistosta tai katsoneet muuten keskeiseksi osaksi peruskoulun arviointikulttuuria.

Arviointi voi olla luonteeltaan formatiivista, summatiivista, diagnostista tai prognostista. Lyhyesti määriteltynä formatiivista arviointia on kaikki sellainen arviointi, jonka päämääränä on oppilaan oppimisen edistäminen. Formatiivisella arvioinnilla pyritään luomaan oppilaille niin sanottuja kohdennettuja oppimisen tilaisuuksia ja näissä tilaisuuksissa voidaan käyttää joko formaalin tai informaalin arvioinnin keinoja. Formaalisessa arvioinnissa käytetään esimerkiksi kokeita, jotka on sovittu ja suunniteltu ennakkoon, kun taas informaali arviointi tapahtuu spontaanisti vuorovaikutuksen pohjalta. Informaali arviointi tapahtuu ikään kuin lennossa ja tätä perustellaan usein sillä, että koulussa on mahdollisuus kerätä tietoa oppilaiden osaamisesta ja tasosta kaikissa tilanteissa, milloin vain. On kuitenkin muistettava, että tämä on formatiivista arviointia vain silloin, kun tätä tietoa käytetään jatkossa oppilaan ohjaamisen ja oppimisen tukena. (Toivola 2019, 42–43.)

Summatiivinen arviointi on sitä, että esimerkiksi opintojakson tai niin sanotun ”toimenpiteen” jälkeen arvioidaan oppilaan tuloksia. Näkyvin esimerkki summatiivisesta arvioinnista suomalaisissa peruskouluissa on lukuvuoden päättöarviointit.

(Atjonen 2015, 52.) Eli toisin kuin formatiivisessa arvioinnissa, summatiivinen arviointi ei enää ohjaa ja edistä oppilaan toimintaa, vaan se toimii koosteena oppilaan oppimista tiedoista ja taidoista.

Diagnostinen arviointi on oppilaitoksissa melko työläs arviointitapa, jos sitä haluaa toteuttaa laadukkaasti, minkä takia sitä on käytetty peruskouluissa melko vähän. Diagnostisessa arvioinnissa on tärkeää tehdä alkukartoitus oppilaiden tai osallistujien tiedoista ja osaamisen tasosta. (Atjonen 2015, 53.) Diagnostinen arviointi on siis etukäteisarviointia ja sen avulla voidaan havaita aukkoja oppilaan tiedoissa ja taidoissa. Diagnostisessa arvioinnissa on opettajalle se hyöty, että opettaja kykenee suunnittelemaan esimerkiksi opintojaksoja alkukartoitusten avulla. (Ouakrim-Soivio 2015, 19.) Diagnostinen arviointi on siis enemmän opettajan apuväline, eikä niinkään ohjaa oppilaan toimintaa. Prognostinen arviointi taas on arvioinnin tapa, jolla pyritään ennustamaan oppilaan tulevaa suoriutumista (Opetushallitus 2021).

On myös olemassa absoluuttista, suhteellista ja kriteeripohjaista arviointia. Absoluuttinen arviointi tarkoittaa sitä, että on ennalta määritetty normi, johon jokaisen oppilaan osaaminen suhteutetaan. Esimerkiksi hyväksyty–hylätty asteikolla suoritettu arviointi on absoluuttista, sillä siinä suoritustaso on ehdoton eli absoluuttinen; hyväksyty tai hylätty. (Ouakrim-Soivio 2015, 16–17; Opetushallitus 2021.) Peruskoulussa hyväksyty–hylätty -arviointia voidaan käyttää päättöarvioinnissa niiden valinnaisten aineiden kohdalla, joiden opetusta on vähemmän kuin kaksi viikkotuntia (Opetussuunnitelma 2014m, 11).

Suhteellisella arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että oppilaan osaaminen suhteutetaan muiden oppilaiden suoritustasoon (Opetushallitus 2021). Suhteellinen arviointi on vielä melko yleinen arviointitapa, vaikka se onkin poistunut Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman normeista jo vuonna 1985. Yleisin tapa toteuttaa suhteellista arviointia on käyttää niin sanottua Gaussin jakaumaa, eli normaalijakaumaa. Normaalijakauma ei kuitenkaan ole pienessä populaatiossa, kuten koululuokassa, toimiva. Opettajat saattavat toteuttaa suhteellista arviointia siten, että

he laskevat luokkansa koetuloksista keskiarvoja ja antavat tästä keskiarvosta oppilailleen vertailukohteen. Tällainen toiminta voi vääristää arviointia, sillä poikkeuksellisen taitavassa luokassa kaikki kiitettävän arvoisesti suoriutuneet eivät välttämättä voi saada kiitettävää, sillä opettaja pyrkii tekemään oppilaiden suoriutumisen mukaan eron kiitettävän ja muiden arvosanojen välille. (Ouakrim-Soivio 2015, 17.)

Kriteeriperusteinen arviointi tarkoittaa sellaista arviointia, jossa arviointikriteerit ovat määritelty etukäteen ja ne perustuvat opetussuunnitelmaan ja siellä määrättyihin tavoitteisiin. Kriteeriperusteisen arvioinnin on katsottu olevan oppilaille reilua ja oikeudenmukaista arviointia. (Opetushallitus 2021; Ouakrim-Soivio 2015, 17.)

Muita arviointitapoja ovat esimerkiksi autenttinen, adaptiivinen sekä integroiva arviointi. Autenttisella arvioinnilla halutaan vastata todellisen maailman haasteisiin. Siinä on olennaista, että arviointi kuvastaisi mahdollisimman realistisesti sekä oppimista että oppimisen prosesseja ja toistavasta oppimistyylistä pyritään eroon. Autenttisen arvioinnin idean on kehittänyt alun perin amerikkalainen Grant Wiggins. Wigginsin kuvauksessa autenttisesta arvioinnista otetaan huomioon tehtävien ja oppimisprosessien autenttisuus. Hänen mukaansa on tärkeää, että oppilasta testataan siten, että häneltä vaaditaan kykyjä, taitoja ja asiantuntemusta. Lisäksi on tärkeää, että oppilas tai oppija kohtaa monipuolisesti sellaisia haasteita oppimisprosesseissaan, joita yhteiskunnassa eri aloilla todellisuudessaakin kohdataan. (Virta 1999, 36–37.) Opetushallitus määrittelee autenttisen arvioinnin opiskelijälähtöiseksi arvioinniksi. Myös opetushallituksen määritelmän mukaan autenttisen arvioinnin ytimessä on suoritusten arviointi käytännön tilanteissa. (Opetushallitus 2021.)

Adaptiivinen arviointi on sananmukaisesti oppijan tasoon mukautuvaa arviointia. Adaptiivista arviointia voidaan toteuttaa esimerkiksi sähköisten järjestelmien avulla, jotka mukauttavat koe- ja arviointitilanteissa kysymykset ja tehtävät vastaamaan oppijan omaa tasoa. Kysymykset voivat vaikeutua tai helpottua sen mukaan, mitä oppija vastaa edeltävään kysymykseen. (Opetushallitus 2021.)

Integroiva arviointi taas tarkoittaa lyhyesti selitettynä sellaista arviointia, jonka tarkoituksena on kehittää oppilaan oppimaan oppimisen taitoja. Integroivalla arvioinnilla pyritään myös lisäämään oppilaan osallisuutta arvioinnissa. (Opetushallitus 2021.)

Arviointimenetelmät

Kuten jo aiemmin totesimme, arviointimenetelmä valitaan sen mukaan, mitä arvioinnin tapaa halutaan toteuttaa ja mitä ylipäättään halutaan arvioida. Arviointimenetelmän valintaan vaikuttavia tekijöitä arvioinnin tehtävien lisäksi ovat arvioijan ihmis- ja oppimiskäsitykset, arvioijan näkemys opittavista sisällöistä ja hänen omat tottuuksensa ja mieltymyksensä arvioinnin suhteen, sekä arvioitavien kehitysvaihe ja erinäiset taitotasot (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 46). Tässäkin luvussa haluamme tuoda ilmi sen, että erilaisia arviointimenetelmiä on olemassa lukemattomia ja niitä pyritään koko ajan kehittämään lisää monipuolisen arvioinnin turvaamiseksi. Tämän vuoksi emme katso tarkoituksenmukaiseksi käsitellä jokaista olemassa olevaa menetelmää, vaan luomme eräänlaisen yleiskatsauksen erilaisiin arviointimenetelmiin. Arviointimenetelmillä tarkoitamme tässä tutkielmassa erilaisia työskentelytapoja, joiden avulla eri toimijat, kuten opettaja tai oppilas, voivat toteuttaa arviointia.

Arviointimenetelmiä voidaan tarkastella esimerkiksi sen mukaan, kuka arvioi. Perinteisesti ajateltuna yleisin arvioija on opettaja. Arvioinnissa voidaan hyödyntää myös ryhmäarviointia, jossa ryhmässä työskentelevät oppilaat arvioivat ryhmänsä vahvuuksia ja heikkouksia niin kokonaisuutena kuin ryhmän yksilöiden kannalta. Opettajalla on myös ryhmäarvioinnissa tärkeä rooli, sillä tällaista arviointia voidaan toteuttaa esimerkiksi opettajan ja ryhmän välisillä keskusteluilla ja päiväkirjoilla. (Koppinen ym. 1994, 78–81.)

Vertaiset voivat suorittaa arviointia ilman varsinaista ryhmässä toimimista ja vertaisarviointi tai vertaispalaute on näin ollen yksi arviointimenetelmä. Vertaispalautteen katsotaan tukevan oppimista, ja se on yksi formatiivisen arvioinnin muoto. Vertaispalautteessa on tärkeää huomioida, että sekä palautteen antaja että arvioitava ovat tasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden. (Opetushallitus 2021.)

Yleinen arviointimenetelmä on myös oppilaan itsearviointi. Sitä on helppo toteuttaa koulun arjessa, sillä itsearvioinnin tarkoituksena ei ole varsinaisesti se, että oppilas arvioisi itseään opettajan sijasta. Itsearvioinnilla tähdätään siihen, että oppilaasta kehittyisi mahdollisimman itsenäinen ja vastuullinen oppija. Tarkoituksena on arvioida muun muassa omaa oppimista, opiskelutekniikoita, tehokkuutta, vastuullisuutta ja saada oppilas näkemään omaa menestystään tukevat ja vahvistavat, sekä heikentävät ja estävät tekijät. (Koppinen ym. 1994, 84–89.) Itsearviointia voidaan toteuttaa eri tavoin. Se voi tapahtua informaalisti opettajan johdattelulla kysymyksillä, tai se voi olla formaalimpaa, jolloin oppilas esimerkiksi opintojakson jälkeen arvioi omaa osaamistaan ja oppimistaan. Itsearviointi voi olla myös ennakoivaa, ja se voidaan suorittaa ennen opintojakson tai yksittäisen oppitunnin alkua, jotta opettaja kykenee vastaamaan oppilaidensa tarpeisiin.

Itse- ja vertaisarviointi ovat tärkeitä menetelmiä oppilaan tukemisen kannalta. Oman ja vertaisen toiminnan ja osaamisen arviointi luovat pohjan tavoitteen asetelulle sekä tulosten ja tavoitteiden vertailulle. Näiden avulla oppilaalla on mahdollista löytää itselleen toimivimmat opiskelukeinot ja alkaa ottamaan oma oppimisensa yhä enemmän hallintaan. Itsearviointi on oman toiminnan ja osaamisen reflektointia, joten se ei ole helppo taito oppia. Tästä syystä itsearviointia tulisi harjoitella paljon. (Atjonen 2007, 81–82.)

Arviointikeskustelun asema on alkanut vakiintua Suomalaisissa kouluissa 2000-luvulla. Arviointikeskusteluissa tavoitteena on oppilaan oppimisen edistäminen huoltajan, opettajan sekä oppilaan välisen keskustelun avulla. Opettajan rooli on erityisesti ohjata keskustelua, mutta jokaisen osallistujan panos on yhtä tärkeä. Keskustelun osapuolet kertovat ja täydentävät informaatiota oppilaan koulunkäynnistä. Oleellista on, ettei keskustelu jäisi irralliseksi tapahtumaksi, vaan siihen sisältyisi sekä etukäteissuunnittelua että jälkityötä. Hyvin toteutettu ja onnistunut arviointikeskustelu muuttaa oppilaan koulunkäyntiä positiivisella tavalla. (Luukkonen 2021, 17–19, 137.) Nykyisessä opetussuunnitelmassa arviointikeskustelu on mainittu kuitenkin vain kaksi kertaa. Opetussuunnitelmassa arviointikeskustelu nähdään koko opetusryhmän ja opettajan välisenä keskusteluna, jonka tavoitteena on kehittää itsearvioinnin taitoja (Opetussuunnitelma 2014, 49).

Lisäksi arviointikeskustelua voidaan käyttää käsitöissä osana oppilaan työskentelyn ohjaamista (Opetussuunnitelma 2014, 271).

Arviointimenetelmät tai arvioinnin työkalut voidaan siis jakaa karkeasti kahteen osaan: sanalliseen ja numeeriseen. Sanalliset menetelmät käsitetään yleensä formatiivisiksi ja numeeriset summatiivisiksi. Numeeriset arviointimenetelmät voivat käsittää erilaiset kokeet ja testit ja mittaukset. Kokeita laadittaessa on tärkeää pohtia, millaisia tehtäviä kokeessaan teettää. Koe voi koostua esimerkiksi esseevastauksista, referaateista, käsitteiden määrittelystä, luetelmista, perusteluista, aukkotehtävistä, tosi-epätosi-tehtävistä, monivalintatehtävistä ja niin edelleen. Lista on loputon ja jokaisella tehtävällä pystytään mittaamaan omaa ennalta asetettua tavoitetta. Sanallisia arviointimenetelmiä voivat olla erilaiset arviointikeskustelut, sekä erilaiset tekstit. Esimerkiksi opettajan antama kirjallinen palaute, lyhytkin sellainen, on sanallista arviointia. Esimerkiksi lyhyesti englannin sanakokeen viereen kirjoitettu *Good job!* on sanallista arviointia. (Koppinen ym.1994, 46–62.)

4 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimusongelmiemme avulla pyrimme ymmärtämään oppilaiden näkökulmaa arviointiin. Arvioinnilla on perusopetuksessa tärkeitä ja monipuolisia tehtäviä ja arviointi on ylipäätään merkittävä osa koko oppimisprosessia ja opetusta. Perusopetuslaissa on kirjattu oppilaille ja vanhemmille oikeus saada tietoa arvioinninperusteista ja oppilaan omasta arvioinnista (Perusopetusasetus 1998/852 §10; §13).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa todetaan, että tavoitteet sekä arviointiperusteet tulee olla oppilaiden ja huoltajien tiedossa (Opetussuunnitelma 2014, 48). "Olla tiedossa" on kuitenkin hyvin lakea määritelmä. Riittääkö, että opettaja opastaa oppilaita ja huoltajia tutustumaan opetussuunnitelmaan? Vai pitääkö opettaja esittelyn opetussuunnitelmasta oppitunnilla tai vanhempainillassa? Näillä toimilla opettaja voi periaatteessa täyttää opetussuunnitelman vaatimukset, mutta hyödyttävätkö juuri nämä toimet oppilaiden oppimista?

Tällä tutkimuksella pyrimme selvittämään mitä oppilaat todellisuudessa tietävät arvioinnista. Tutkimme oppilaiden tietämystä ja ajatuksia heidän sanallistamien käsitysten kautta. Haluamme siis selvittää, mitä ajatuksia arviointi herättää kuudesluokkalaisissa ja kokevatko he arviointia tarpeelliseksi. Alla olemme esitelleet pääkysymyksemme sekä kolme alakysymystä.

Millaisia käsityksiä 6.-luokkalaisilla on oppimisen arvioinnista?

1. Mihin arviointia tarvitaan kuudesluokkalaisten näkemysten mukaan?
2. Millaiset arviointimenetelmät kuudesluokkalaiset kokevat mielekkäiksi?
3. Mitä kaikkea oppilaan toimintaa koulussa arvioidaan kuudesluokkalaisten käsityksen mukaan?

4.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena. Käsitusten muuttaminen määrellisesti mitattavaan muotoon ei pystyisi vastaamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiimme, joten päädyimme kasvatustieteelle tyypillisesti käyttämään tutkimuksessamme laadullista menetelmää. Tarkemmin sanottuna teemme fenomenografista tutkimusta. Fenomenografian käyttö on yleistynyt kasvatustieteellisessä tutkimuksessa huomattavasti ja tuonut uudenlaisia tutkimusaiheita kentälle (Niikko 2003, 7).

Koska tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää arviointia oppilaiden näkökulmasta, koimme fenomenografisen lähestymistavan mielekkääksi jo varhaisessa vaiheessa suunnittelua. Fenomenografinen lähestymistapa ohjaa koko tutkimusprosessia tutkimuskysymyksen asettelusta aina tuloksiin asti (Koskinen 2011, 268). Tutkimusongelma ohjaa tutkijaa ilmiön ymmärtämiseen tutkimus aineiston näkökulmasta. Myös analyysi suoritetaan aineistolähtöisesti, eli induktiivisesti, valmiiden kategorioiden sijasta (Koskinen 2011, 269).

Fenomenografiassa käsitys tarkoittaa yksilön kokemusten kautta rakentuvaa ymmärrystä jostain ilmiöstä. Arkikielessä käsitykset voidaan nähdä melko pinnallisina ja nopeasti syntyvinä. Fenomenografiassa käsitykset edustavat kuitenkin syvempiä merkityksiä yksilön ja maailman välillä. (Niikko 2003, 25.)

Tarkastelemme oppilaiden käsityksiä suhteessa luvussa 3 luomaamme opettajien ja koulumaailman "viralliseen" näkökulmaan. Emme kuitenkaan arvota oppilaiden käsityksiä sen mukaan, mikä on lähimpänä "virallista" näkökulmaa. Jokainen käsitys on yhtä arvokas ja antaa tärkeää tietoa oppilaiden elämysmaailmasta. "Virallinen" näkökulma arviointiin on tärkeä, sillä ilman koulua oppilaat eivät edes olisi vastaavanlaisen arvioinnin alaisena. Yksilön käsitystä ilmiöstä ja ilmiötä itseään ei voi erottaa, sillä ne ovat olemassa sellaisenaan vain yhdessä (Marton & Booth 1997, 113).

Fenomenografisille tutkimuksille on tyypillistä, että aineisto kerätään melko pieneltä ja tarkkaan rajatulta joukolta koehenkilöitä. Tutkimusjoukko pyritään pitämään pienenä, jotta voidaan keskittyä tuottamaan enemmän tutkimuksen kannalta laadullista aineistoa. "Ratkaisevaa ei ole aineiston koko vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys" (Eskola & Suoranta 1996, 39). Tutkimuksemme keskittyy yhden kuudesluokan käsitysten tarkasteluun. Tarkastelemalla yhtä luokkaa käsitysten taustalla oleva tietopohja on osittain samanlainen. Oppilailla on sama opettaja, joka toimii pääasiallisena lähteenä arviointia koskevaan tietoon. On kiinnostavaa nähdä, kuinka erilaisia käsityksiä arvioinnista oppilaille on kuitenkin syntynyt, vaikka heidän arviointia koskeva arkitodellisuutensa onkin samankaltainen keskenään toistensa kanssa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen pääkohteena ovat ihmisten käsitykset jostain tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda niinkään absoluuttista tietoa, vaan tärkeämpää on ilmiön kuvailu ja ymmärtäminen. Fenomenografian ydinajatus onkin, että jokaisella ihmisellä on oma subjektiivinen käsityksensä maailmasta. (Tampereen yliopiston tietoarkisto, viitattu 17.11.2021.) Ilmiöitä kuvaillaan tutkittavien erilaisten käsitysten kautta. Käsitysten sisällölliset erot ja suhde toisiinsa on tärkeämpää kuin yksittäisten henkilöiden kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi, 164–165.)

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavana ilmiönä on koulussa tapahtuva arviointi, jota tarkastellaan oppilaiden kokemusmaailman kautta. Tarkastelemme ja analysoimme, kuinka erilaisia näkemyksiä arvioinnista yhden koululuokan sisältä löytyy. Kaikki oppilaat ovat lähes identtisen arviointikulttuurin alaisena, joten on kiinnostavaa kuinka erilaisia käsityksiä heillä voi olla arvioinnista.

4.3 Fenomenografinen analyysi

Aineiston saatuaamme tarkastelimme sitä ensin yhdessä. Luimme pintapuolisesti oppilaiden vastauksia ja keskustelimme ajatuksia herättävistä kommentteista. Tä-

män keskustelun jälkeen aloitimme molemmat itsenäisen analyysin. Ajatuksenne oli, että erillinen analyysi auttaisi löytämään aineistosta laajemmin erilaisia asioita, kun taas kokonaan yhdessä tehty analyysi olisi saattanut altistaa meitä niin sanotusti sokeille pisteille. Annoimme toisillemme niin sanotusti vapaat kädet analyysin alkuvaiheeseen, eli emme juurikaan keskustelleet siitä, miten analyysiä lähdemme tekemään.

Molemmat kuitenkin päädyimme analysoimaan aineistoa kysymys kerrallaan, jotta saisimme aina yhden kysymyksen vastauksista mahdollisimman paljon irti. Haastattelututkimuksessa tilanne olisi voinut olla eri, sillä kysymykset ja vastaukset olisivat voineet enemmän limittyä keskenään, mutta kyselylomakkeessa vastaajat olivat pakotettuja vastaamaan yhteen asiaan kerrallaan. Molemmat uskoimme, että kaiken kerralla analysointi olisi saattanut hukata aineistosta tärkeitä käsityksiä ja näkökulmia.

Erillisissä analyyseissämme oli jonkin verran yhteneväisyyksiä, mutta myös eroja. Teemme fenomenografista tutkimusta, jolloin molemmat alkoivat tekemään myös analyysia fenomenografisesti. Analyysia edeltävän keskustelun aikana pyrimme tiedostamaan ja irtautumaan omista esioletuksistamme. Emme ole luoneet tutkimuksemme pohjalle vahvaa teoriakehikkoa, joka olisi voinut ohjata analyysiamme kauemmaksi oppilaiden aidoista käsityksistä. Vaikka analyysimme on toteutettu kysymyskohtaisesti, tarvittaessa olemme tarkastelleet yksittäisten oppilaiden vastauslomakkeita tarkemmin yhtenä kokonaisuutena. Tarkastelemalla lomakkeita tarkemmin ja vertailemalla oppilaan vastauksia muihin kysymyksiin olemme pyrkineet parempaan ymmärrykseen yksittäisen oppilaan ajatusmaailmasta.

Tutkija pyrkii fenomenografisessa analyysissa pääsemään tutkittavien ajatusmaailmaan ja aidosti ymmärtämään, miten tutkittavat käsittävät tutkittavan ilmiön (Niikko 2003, 35). Tiedostamme, että täysin tutkittavien ajatusmaailmaan pääsy ilman omia esioletuksia on haastavaa. Anneli Niikon (2003) mukaan tutkija pyrkii tiedostamaan mahdollisimman hyvin esioletuksensa ja irtautumaan niistä ennen

analyysin aloittamista. Esioletukset voivat muodostua tutkijan omista kokemuksista, aiemmista tutkimuksista tai vaikka tutkijan omista uskomuksista (Niikko 2003, 35).

Tutkijan on hyvä ymmärtää, että ennakkokäsitykset ovat aina läsnä tutkimusta tehdessä, vaikka aineistoa tarkastelisi kuinka subjektiivisesti (Niikko 2003, 35). Esittelemme aineistomme analyysiä tarkemmin kysymys kerrallaan luvussa 5.

4.4 Aineiston keruu

Saatuamme tutkimusluvan Rovaniemen kaupungilta lähetimme sähköpostilla aineistonkeruupyynnön useille rovaniemeläisten koulujen rehtoreille. Hieman yllätykseksemme koulut lähtivät hyvin nihkeästi mukaan tutkimukseemme. Lopulta vain yksi koulu vastasi myöntävästi pyyntöömme.

Aineistomme on kerätty eräältä rovaniemeläiseltä kuudennelta luokalta. Covid-19 tilanteen vuoksi koulut eivät ottaneet mielellään ulkopuolisia henkilöitä tiloihinsa. Tämän vuoksi emme päässeet itse keräämään aineistoa. Kyselymme teetti kyseisen luokan oma opettaja. Muunsimme kyselymme sähköiseen muotoon Google Forms- alustalle helpottaaksemme opettajan työtä, sekä omaa analyysivaihettamme.

Oppilailla oli yhden oppitunnin verran aikaa vastata kyselyyn. Lähes jokainen oppilas vastasi kaikkiin kysymyksiin, ja tämän perusteella voimme olettaa, että aikaa vastaamiseen on ollut riittävästi. Oppilaat eivät ole jättäneet kyselyä kesken, vaikka jotkut kysymykset ovatkin jääneet vastaamatta. Kyselymme vastasi lopulta 18 oppilasta. Emme ole keränneet tietoa oppilaiden sukupuolista, sillä emme katsoneet oppilaiden sukupuolella olevan merkitystä tässä tutkielmassa. Toisaalta olisi mielenkiintoista toistaa tutkimus tarkastelemalla myös sukupuolen vaikutusta ja sukupuolten välisiä eroja oppilaiden käsityksiin, mutta tässä meidän tarkoituksenamme oli luoda ikään kuin yleiskatsaus tämän ikäluokan käsityksiin.

Aineistonkeruumenetelmää miettiessämme pohdimme sitä, kuinka voisimme kuulla mahdollisimman monen oppilaan käsityksiä arvioinnista kuitenkin tinkimättä näkemysten laadusta. Tämä tarkoittaa siis sitä, kuinka monta laajaa vastausta voisimme kerätä oppilailta käytettävissä olevien resurssien rajoissa. Teemme pro gradu -tutkielmaa, joten tutkielman teon lisäksi meillä on monia muita opintokokonaisuuksia meneillään, töitä, harrastuksia sekä perhe-elämä. Nämä kaikki asiat vaativat aikaamme ja jaksamistamme.

Haastatteluja tekemällä oppilaat olisi mahdollista saada laajentamaan vastauksiinsa enemmän ja avaamaan omia näkemyksiään enemmän. Haastattelut ovat kuitenkin niin aikaa vieviä, ettemme voisi kuulla kovin montaa oppilasta. Haastattelun jälkeen pohdimme kirjoitelmia vaihtoehtoina, mutta päädyimme lopulta avoimeen kyselylomakkeeseen. Kyselylomake mahdollistaa oppilaiden ohjaamisen niin, että saisimme varmasti tutkimusongelmamme kannalta merkityksellistä tietoa. Valmiit kysymykset helpottavat myös kirjoittamista, mikä ei ole välttämättä kaikkien kuudesluokkalaisten vahvuus. Suhteellisen pieni tutkimusjoukko mahdollistaa täysin avoimen kyselyn käytön (Cohen, Manion & Morrison 2007, 320).

Halusimme jättää kysymykset kuitenkin avoimiksi ja vastaustilaltaan runsaiksi, jotta ne kannustavat oppilasta kertomaan kaiken haluamansa. Avoin kysymyksenasettelu antaa tilaa erilaisten käsitysten ilmenemiselle (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Kysymysten suunnittelussa olemme välttäneet kyllä/ei kysymyksiä, pyytäneet perusteluja sekä esimerkkien mainitsemista. Kyselyä laatiessamme pidimme esillä tutkimuskysymyksiämme. Pyrimme pohtimaan oppilaille ymmärrettäviä kysymyksiä, joiden avulla voimme muodostaa vastausta tutkimusongelmaamme.

Kyselyä laatiessamme peilasimme myös hieman jo kirjoittamaamme teoriaosuutta ja sinne suunniteltuja teemoja. Teoriaosiossa olemme pohtineet enemmän opetussuunnitelman ja opettajien näkökulmaa arviointiin. Koemme tärkeäksi tarkastella, ovatko koulun ja oppilaiden näkemykset arvioinnista samansuuntaisia vai löytyykö niistä merkittäviä eroja. Siksi kyselylomakkeessa kysytään esimerkiksi arvioinnin tarpeellisuudesta ja reiluudesta.

Kysymys 2 käsittelee arvioinnin reiluuutta. Se on kyllä/ei kysymys ja pohdimme sen käyttämistä paljon. Koimme kysymyksen kuitenkin tärkeäksi opetussuunnitelmassa käsitellyn tasa-arvon kannalta. Lisäsimme kysymyksen perään pyynnön perustella vastausta, jotta saisimme paremman käsityksen miksi oppilaan kokevat tai eivät koe arviointia reiluksi. Kyselyyn laitoimme sanan 'reilu' tasa-arvoisen sijaan. 'Reilu' on yleisemmin lasten keskuudessa käytetty sana, jolla kuvataan epäoikeudenmukaista tilannetta. "Ei oo reilua, teitä on enemmän", lieinee yksi liikuntatuntien yleisin lausahdus.

4.5 Lapset tutkimukseen osallistujina

Tutkimukseen osallistujina ovat 6.-luokkalaiset oppilaat eräästä rovaniemeläisestä koulusta. Tulevina luokanopettajina olemme kiinnostuneet erityisesti alakoululaisten käsityksistä. Tästä syystä 6.-luokkalaiset rajautuivat aineiston keruuseen osallistujiksi. Ajattelimme, että nuorempien oppilaiden voisi olla vaikeaa pohtia monipuolisesti arviointiin liittyviä kysymyksiä ja omaa asemaansa arvioinnin kohteena olemisesta. Kuudesluokkalaisilta oletamme jo kohtalaista kykyä ilmaista omia ajatuksiaan perustellusti.

Koska tutkimme lapsia, täytyy lupa tutkimukseen kysyä ensin heidän huoltajiltaan. Käytännöt ja lait vaihtelevat hieman tilanteesta riippuen. Tämän vuoksi joissain tilanteissa edellytetään aina alle 18-vuotiaita tutkittaessa huoltajan lupa. Esimerkiksi Suomessa lääketieteellisissä tutkimuksissa 15 vuotta täyttänyt lapsi saa itse määrätä tutkimukseen osallistumisen, jos niillä on suora vaikutus hänen terveyteensä. Jos lääketieteellisen tutkimuksen vaikutukset eivät ole suorassa yhteydessä lapsen terveyteen, myös yli 15-vuotiaan huoltajilta on pyydettävä lupa. (Kuula 2011, 147–148.)

Hyvään tutkimusetikettiin kuuluu kuunnella lapsen toivetta aina kun mahdollista (Kuula 2011, 147). Huoltajan luvan lisäksi on tärkeää kuulla myös lasta itseään. Lastensuojelulaissa sanotaan, että lasta on kuultava häntä koskevassa päätök-

senteossa (Lastensuojelulaki 2007/417 §20). Lastensuojelulaki koskee ensisijaisesti lastensuojeluun liittyviä tapahtumia, mutta sitä on mahdollista soveltaa myös muita lasta koskevissa päätöksentekotilanteissa. Halusimme kunnioittaa oppilaiden oikeutta osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ja kysyimme suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen myös heiltä itseltään.

4.6 Luotettavuus ja eettisyys

Huusko & Paloniemi (2006) toteavat vertaisluokittelijan käytön olevan tarpeetonta fenomenografisessa tutkimuksessa. He perustelevat tätä sillä, ettei laadullisen tutkimuksen tavoitteena ole tuottaa toistettavaa tietoa. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.) Kuitenkin fenomenografisella tutkimuksella on omia laadullisia tavoitteita, joissa koemme kahden tutkijan yhteistyön olevan eduksi.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuudelle on oleellista kaikkien aineistossa ilmenevien käsitysten tasa-arvoinen esille tuonti. Käsityksiä ei siis ole hyvä supistaa liian tiukkojen kategorioiden alle tai jättää vähemmän edustettuja käsityksiä kokonaan pois. (Larsson 1986, 37–38.) Analyysin teko itsenäisesti ja välillä yhdessä kooten on auttanut meitä tuomaan kaikki aineistossa olevat erilaiset käsitykset ilmi. Olemme koonneet käsityksiä taulukoihin, jotka esitellään luvussa 5. Tarkastellessamme toistemme tekemiä analyysseja kyseenalaistimme luokitteluja, jotka eivät omasta mielestämme tuoneet kaikkia käsityksiä yhtä hyvin esiin.

Fenomenografinen tutkimus on saanut kritiikkiä analyysin riittämättömästä raportoinnista (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tästä syystä olemme kuvanneet analyysiprosessiamme melko tarkasti. Analyysiamme olemme tuoneet esiin myös luvussa 5 lisäämällä analyysivaiheessa tekemämme luokittelutaulukot tai niiden pohjalta tehdyt kuviot tuloksien tueksi.

Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitteitä tulee kohdella tasa-arvoisesti. Käsitteitä tulee kohdella tasa-arvoisesti niin julkituomisen kuin vertailun kannalta. Myös tässä kaksin tehty työ on ollut iso apu. Yhdessä työskentelemällä olemme voineet taata jokaisen oppilaan käsityksen esille pääsyn ja yhtäläisen aseman

tutkimuksessa. Olemme siis samaa mieltä Huuskon ja Paloniemen (2006) kanssa siitä, ettei laadullinen (fenomenografinen) tutkimus vaadi vertaisluokittelijaa toistettavuuden takaamiseksi (Huusko & Paloniemi 2006, 170).

Aineistomme on kerätty lapsilta, joten olemme heti tutkimuksen suunnitteluvaiheessa päässeet eettisten kysymysten pariin. Lasten ollessa osallisia tutkimukseen tutkijoiden on oltava erityisen tarkkoja siitä, ettei tutkimukseen osallistuminen aiheuta minkäänlaista haittaa koehenkilöille. Itse tutkimusaiheen koemme hyvin turvalliseksi lasten kannalta. Tutkimuksemme ei käsittele arkaluontoisia tai erityisen henkilökohtaisia aiheita. Arviointi koskee jokaista oppijaa peruskoulun ensimmäiseltä luokalta aina tohtorin tutkintoon yliopistossa. Jotkin arviointiin liittyvät asiat, kuten henkilökohtaiset palautteet tai arvosanat voivat olla henkilökohtaisia. Arviointiin liittyvät käsitykset eivät kuitenkaan liity suoranaisesti kenenkään henkilökohtaisiin tuloksiin.

Eettisyyttä olemme pohtineet myös aineistonkeruutilanteen toteuttamisessa. Alakoulussa arvioinnin toteuttaa pääosin luokanopettaja. Tästä syystä koimme tärkeäksi, että luokanopettaja on mahdollisimman vähän osallisena kyselyn teettämisessä. Koska emme voineet itse teettää kyselyä, sen teetti luokan oma opettaja. Tässä tilanteessa koimme parhaimmaksi tehdä Google Forms kyselyn, jotta kyselyn vastaukset eivät ole missään vaiheessa muiden kuin meidän käsissämme. Tällä pyrimme luomaan oppilaille myös turvallista oloa vastata kyselyyn, jotta he eivät rajoittaisi vastauksiaan opettajaa miellyttäväksi.

5 TULOKSET

5.1 Arviointi oppilaiden ja opettajan työkaluna

Taulukossa 2 olemme luokitelleet arvioinnin hyödyt kategorioittain. Oppilaiden käsityksistä oli löydettävissä kolme selkeää kategoriata sen mukaan, kenelle hyöty osoittautuu. Neljänneksi kategoriaksi muodostimme kategorian ”määrittelemätön”, sillä joistain vastauksista emme voineet tehdä varmaa tulkintaa siitä, kenelle oppilas on ajatellut hyödyn aiheutuvan. Tämä johtui käytetystä passiivimuodosta, mikä on suomen puhekielessä varsin yleinen. Haastattelututkimuksessa olisimme voineet esittää selventäviä kysymyksiä, mutta kyselylomaketta käytettäessä meidän oli tyydyttävä saamiimme vastauksiin sellaisenaan, emmekä voi tehdä liikaa oletuksia vastaajien tarkoituksesta. Kolmeksi muuksi kategoriaksi muodostuivat ”Oppilaan työkalu”, ”Opettajan työkalu”, sekä ”Huoltajan työkalu”.

Taulukko 2. Kuka arviointia tarvitsee?

Oppilaan työkalu	Opettajan työkalu	Määrittelemätön	Huoltajan työkalu
osaamisen tunnistamiseen	oppilaan tuntemukseen	Osaamisen tunnistaminen	Näkee miten lapsella menee koulussa
töihin pääsyn väliinäänä	osaamisen arviointiin	Osaamisen tarkastaminen	
heikkouksien kehittämiseen	mielipide mittarina	Näkee miten menee	
osaamisen tarkistamiseen			
Vahvuuksien tunnistamiseen			
Opiskelutaitojen ja osaamisen tunnistamiseen			
Motivaattori opiskeluun			
Näkee miten menee			

Nämä kolme kategoriaa löytyvät myös luvussa 3.2 esittelemästämme Farrin (1992, 29) luokittelusta. Farr (1992) on tunnistanut arvioinnin tarvitsijoiksi myös opetushallinnon/opetuksen kehittäjät sekä kansan/päätöksentekijät. Koska tutkimamme henkilöt ovat kuudesluokkalaisia, ei ole yllättävää, etteivät vastauksista noussut näitä Farrin nimeämiä muita toimijoita.

Oppilaan kannalta on tärkeintä tunnistaa, että arviointi on hänen ja opettajan työkalu. Arviointi ohjaa sekä oppilaan että opettajan työskentelyä (Ouakrim-Soivio 2015, 10, 14). Jos oppilas ei ymmärrä arvioinnin merkitystä itselleen, ei arvioinnin

tehtävä oppimisen edistäjänä voi toteutua täysin. Tästä näkökulmasta on positiivista, että suurin osa vastauksista asettuu ”oppilaan työkalu” -kategoriaan. ”Opettajan työkalu” -kategoriassa arviointi on mainittu keinona oppilaan tuntemukseen. Ajattelempa oppilaan viittaavan tällä näkemyksellä opettajan käyttämään diagnostisen arvioinnin tapaan. Opettaja siis pyrkii tuntemaan oppilaansa oppimisen näkökulmasta, jotta voisi suunnitella juuri heille sopivaa opetusta.

Arvioinnin eettisyyden kannalta on tärkeää, että oppilaat tunnistavat arvioinnin olevan myös opettajan työkalu. Eettisen arvioinnin tunnuspiirteitä ovat muun muassa tarkoituksenmukaisuus ja avoimuus (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 100). Jos oppilaat eivät tiedä opettajan tarpeita arvioinnille, emme näe mahdolliseksi arvioinnin tarkoituksenmukaisuuden ja avoimuuden toteutumista täysin. Aineistossamme noin kolmasosa vastauksista on luokiteltuna categoriaan ”opettajan työkalu” (Taulukko 2). Toisaalta se, että opettaja arvioi ja antaa arvosanat voi olla niin itsestään selvä asia, etteivät kaikki oppilaat ajatelleet tarpeelliseksi kirjoittaa sitä vastaukseensa.

Jokaisen kategorian alle olemme luokitelleet tarkemmin ne työkalut, eli hyödyt, joita oppilaat ovat arvioinnille antaneet. Kaikissa kategorioissa korostui osaamisen tunnistaminen useimmiten mainittuna työkaluna. Myös ”näkee miten menee” luokka löytyy lähes kaikista kategorioista (Taulukko 2). Samankaltaiset vastaukset ovat hyvin yleisiä myös Karvin teettämässä tutkimuksessa (Atjonen ym. 2019, 132).

Kiinnostavaa on vastauksista nousevat asenteet arviointia kohtaan. Asenteet näkyvät erityisesti kategoriassa ”oppilaan työkalu” (Taulukko 2). Vastauksista välittyvät asenteet vaihtelevat negatiivisen (Oppilas 6), neutraalin (Oppilas 15) ja positiivisen (Oppilas 11) välillä. Negatiivinen asenne voi olla hieman liian voimakas sana kuvailemaan oppilaiden käsityksiä arviointia kohtaan. Enemmänkin oppilaan 11 ja oppilaan 6 välillä on ero omaan osaamiseensa suhtautumisessa. Suhtautuminen voi olla kuitenkin merkittävä myös asennoitumisen kannalta. Jos oppilas kokee arvioinnin aina virheiden etsintänä, miten hyvin arviointi tukee oppilaan myönteistä minäkuvaa oppijana?

”Siis se kertoo niinkuin missä olet hyvä ja missä olet parempi ja niin”

(Oppilas 11)

“se auttaa siinä että jo menee huonosti voi parantaa” (Oppilas 6)

“Tietää miten koulussa on menyt” (Oppilas 15)

Koska arvioinnin yksi tehtävä on kannustaa oppilasta ja auttaa häntä tunnistamaan omia vahvuuksiaan oppijana (Ouakrim-Soivion 2015, 14; Farr 1992, 29; Opetussuunnitelma 2014m), aineistosta löytyvät positiiviset asenteet ovat tärkeitä. Positiivisia asenteita kysymyksessä yksi kuvastavat seuraavat luokat: “vahvuuksien tunnistaminen”, “osaamisen tunnistaminen”, “opiskelutaitojen ja osaamisen tunnistaminen” sekä “osaamisen tarkistaminen” (Taulukko 2).

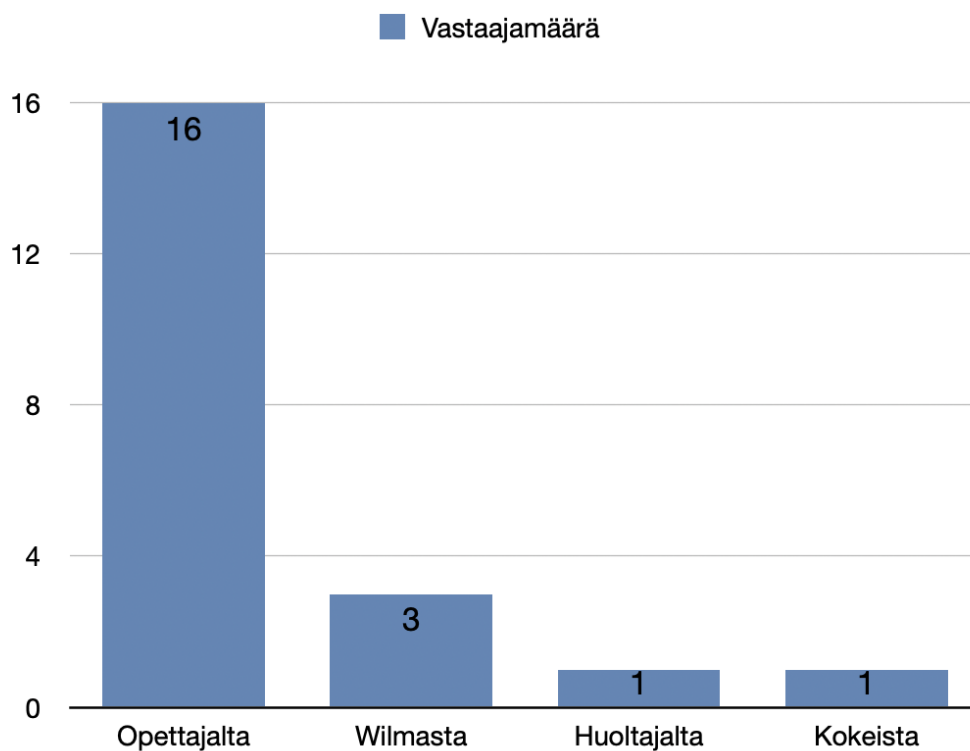
Edellä mainituissa vastausluokissa on käytetty ilmaisuja osaaminen ja vahvuudet. Nämä sanat viittaavat vastaajan positiiviseen käsitykseen itsestään oppilaana. Arviointi näyttää olevan heille keino, jolla he tunnistavat ne asiat, joissa ovat hyviä tai saavat niille vahvistuksen. Lähtökohtana näillä vastaajilla on oletus siitä, että heillä on osaamista ja vahvuuksia.

Vastakkaisena näkökulmana voidaan nostaa aineistosta luokka “heikkouksien kehittäminen” (Taulukko 2). Tässäkin luokassa näkyy ajatus kyvystä kehittyä, joten vastaus ei ole täysin negatiivinen. Kuitenkin lähtökohta on hyvin erilainen verrattuna vahvuuksien tunnistamiseen. Koska vastaajat ajattelevat arvioinnin avulla voivansa kehittää heikkouksiaan, arvioinnin täytyy heidän mielestään nostaa esiin heikkoudet.

Ruotsissa tehdystä tutkimuksesta nousi osittain samankaltaisia teemoja oppilaiden vastauksista arvioinnin tarpeellisuuteen. Ruotsin arviointijärjestelmä on hieman erilainen ja painopiste on summatiivisessa arvioinnissa (Löfgren ym. 2019, 273). Suomessa arviointi perustuu monipuolisuuteen ja oppimisen edistämiseen (Opetussuunnitelma 2014m, 4–5). Tämä arviointikulttuurien ero sekä tutkimuskysymysten pieni ero voi olla syynä hieman erilaisiin painotuksiin Ruotsissa. Siellä tehdyssä tutkimuksessa oppilaiden vastauksissa korostui enemmän arvioinnin ja tulevaisuuden yhteys ja arviointi motivaation lähteenä opiskeluun (Löfgren ym. 2019, 267–271). Myös meidän aineistostamme nousee esiin motivaatio “motivaattori opiskeluun” ja tulevaisuus “töihin pääsyn väline” näkökulmat (Taulukko

2). Huomattava osa vastauksista aineistossamme painottuu arviointiin oppimiseen ja osaamiseen liitettynä työväliseenä.

Ruotsalaisessa tutkimuksessa esitettiin huoli, että oppilaat keskittyvät vain arvosanojen saavuttamiseen ja itse oppiminen sekä aiheeseen syventyminen jäävät vähemmälle huomiolle (Löfgren ym. 2019, 273). Aineistomme perusteella ainakaan kyselyyn osallistuneessa luokassa ei ole syytä pelätä vastaavaa. Oppilaat ovat pääsoin tyytyväisiä arviointiin (Kuvio 2). Lisäksi oppilaiden vastauksissa painottuu oppiminen eikä tiettyjen numeroiden tavoittelu (Taulukko 2).



Kuvio 1. Mistä saat tietoa arvioinnista?

Kysymyksessä neljä kysimme oppilailta, mistä he saavat tietoa arvioinnista. Selkeä enemmistö mainitsi opettajan tietolähteenään (Kuvio 1). Myös Wilma, huoltajat sekä kokeet on mainittu vastauksissa.

Luulemme, että Wilman tai kokeet vastanneet oppilaat ovat ymmärtäneet kysymyksemme eri tavalla, kuin olemme sen tarkoittaneet. Kysymyksen muotoilu olisi

voinut siinä mielessä olla harkitumpaa ja tarkempaa, ja tässä tulee hyvin esille se, mikä etu siitä olisi ollut, jos tutkimusaineisto olisi voitu kerätä haastattelemalla. Oletettavasti kokeet ja Wilman maininneet oppilaat ovat ajatelleet vastatessaan, mistä he saavat tietää esimerkiksi kokeiden numerot. He ovat nähtävästi käsittäneet tässä arvioinnin summatiivisena asiana. Pyrkimyksemme oli saada kysymyksen avulla selville keneltä oppilaat ajattelevat saavansa tietoa esimerkiksi arviointikriteereistä tai arvioinnin merkityksestä. Wilma on myös isossa roolissa oppilaiden kouluarjessa; sinne merkataan huomioita oppitunneilta ja Wilman kautta oppilaat saavat suoraa palautetta työskentelystään sekä summatiivisesta arvioinnista, joten Wilman mainitseminen tuntuu näiden seikkojen perusteella luonnolliselta käsitykseltä oppilaille.

Opettajalla on lain edellyttämä velvollisuus kertoa oppilaille arviointia koskevasta tiedosta, joten oli täysin ennustettavissa, että opettaja mainitaan vastauksissa usein. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan nimenneet opettajaa vastauksissaan, mikä herättää kysymyksiä. Opettaja on muutenkin koko opetuksen kannalta näkyvässä ja merkittävässä roolissa, joten miten voi olla, että oppilaat eivät ole tulleet joko ajatelleeksi tai tunnistanneeksi opettajaa tiedonantajana ja -jakajana tämän kysymyksen kohdalla?

5.2 Arvioinnin oikeudenmukaisuus

Taulukko 3 on koostettu kysymyksen kaksi vastauksista. Kysymyksenä oli: "Onko arviointi mielestäsi reilua? Perustele." Taulukossa 3 vastaukset on luokiteltu kahteen kategoriaan "kyllä" ja "joo ja ei". Näiden kategorioiden alle olemme luokitelleet erilaisia perustelutyylejä. Vastausten perusteella yksikään oppilas ei ole täysin sitä mieltä, että arviointi ei olisi reilua. Tämä on sinänsä yllättävää, mutta kertoo toisaalta mielestämme siitä, että kyseisen luokan opettaja on onnistunut luomaan oikeudenmukaisen arviointikulttuurin ja tuomaan tarpeeksi selkeästi oppilaille esiin, kuinka arviointi heidän kohdallaan toimii.

Taulukko 3. Onko arviointi reilua?

Kyllä	Joo ja ei
Oppilaiden välinen vertailu	Arviointi ei vastaa omia odotuksia/panostusta
Ei perusteluja	Taito- & taideaineiden arvioinnin epäreiluus
Epävarma	
Oppilaan oma vastuu	
Opettaja tasa-arvoisena arvioijana	

“jossain tapauksissa joo koska jos sinulla olisi huonoja numeroita vaikka olisit päättänyt paljon niin voi tulla siitä huono mieli” (Oppilas 10)

Oppilaan 10 vastaus nostaa erilaisen ja ehkä hieman yllättävänkin näkökulman arviointiin. Hänen mukaansa numerot eivät aina vastaa opiskeluun käytettyä panostusta. Tämä on tärkeä huomio ja kertoo paljon oppilaiden kokemusmaailmasta arviointiin liittyen. Moni oppilas voi kokea tehneensä parhaansa, mutta se ei aina riitä hyvien numeroiden saamiseksi, mikä näyttäytyy oppilaan sisäisessä maailmassa epäreiluutena, vaikka todellisuudessa on kyse oppilaiden erilaisuudesta oppijoina. Oppilaan 10 vastaus kysymykseen viisi avaa hieman enemmän kyseisin oppilaan näkökulmaa arviointiin. Kysymyksessä viisi kysytään mitä kaikkea toimintaa koulussa arvioidaan.

“opiskelua, ryhmitöitä ja käyttäytymistä” (Oppilas 10)

Oppilas 10 selvästi painottaa opiskelun ja työskentelyn merkitystä arvioinnissa. Opetussuunnitelman ja opettajan näkökulmasta oppiminen ja työskentely ovat kuitenkin vain osa arviointia (Opetussuunnitelma 2014m). Työskentelyn ja osaamisen arviointi konkretisoituu kuitenkin yleensä vasta lukuvuositodistuksessa. Oletettavasti oppilas 10 puhuu vastauksessaan kuitenkin kokeista, koska puhuu päättämisestä. Kokeiden arvosanat kuvastavat oppilaan osaamista tietyistä aiheista (3.4 summatiivinen arviointi).

Oppilas 10 kokee ainakin ajoittain epäreiluuden tunteita arvioinnin suhteen. Näitä tunteita voi luoda epäselvyys siitä, mitä koulussa arvioidaan ja millaisin keinoin. Epäselvyys arviointiin liittyen voi heikentää arvioinnin eettisyyttä. Arvioinnin eri osapuolten eli opettajan ja oppilaan välisellä hyvällä vuorovaikutuksella voidaan vähentää väärinymmärryksiä ja lisätä tyytyväisyyttä (Tirri 1998, 28–29; Martikainen 2005, 100; OAJ 2014).

Vastausten perusteella voisi olettaa, ettei oppilas 10 ole täysin tyytyväinen nykyisiin arviointikäytänteisiin. Hän tunnistaa arviointiin liittyvän epäreiluuden ja erilaisien vahvuuksien painottamisen kouluympäristössä. Kiinnostavaa on kuitenkin, ettei sama oppilas koe tarpeelliseksi muuttaa arviointia millään tavoin. Kysymyksessä 6 hän vastaa, että arviointia ei hänen mielestään tarvitsisi muuttakaan. Voi toki olla, että kyseisellä oppilaalla ei ole keinoja tai vaadittavaa ymmärrystä pohtia sitä, miten arviointia voisi konkreettisesti muuttaa. Voi myös olla, että hän ei vain ole osannut sanoittaa sitä, minkä tulisi muuttua, vaikka hänellä olisi tunne siitä, että arviointimenetelmissä olisi jotain parannettavaa tai huomioitavaa.

“no joissain tietyissä asioissa on, koska se opettaa mutta jos arvioidaan minkä näköinen esim. kuvistyö on se ei olekovin reilua, koska jokaisella on oma tapa tehdä asioita” (Oppilas 6)

Taito- ja taideaineiden arviointi voidaan kokea herkästi epäreiluksi. Esimerkiksi kuvaamataidon arviointiperusteet eivät ole välttämättä tuttuja oppilaille. Oppilaan 6 vastaus viittaa siihen, ettei hänellä ole välttämättä tarpeeksi tietoa opettajien käyttämistä arviointikriteereistä. On totta, että jokaisella on oma tapansa tehdä asioita, kuten vesiväreillä maalaamista. Kuitenkin kuvamaataidon tavoitteisiin kuuluu ohjata oppilasta käyttämään erilaisia tekniikoita työskentelyssä (Opetussuunnitelma 2014, 267). Opettaja voi siis arvioida käyttääkö oppilas vesiväriyössään harjoittelussa olevaa laveeraustekniikkaa, eikä niinkään työn lopullista ulkomuotoa. Jotta opettaja voi arvioida oppilaiden kykyä käyttää kyseistä tekniikkaa, kaikkien on tehtävä työ jokseenkin samalla tavalla.

Taito- ja taideaineissa arvioidaan osaamista, oppimista ja työskentelyä, kuten kaikissa muissakin oppiaineissa. Taito- ja taideaineissa oppilaan voi olla vaike-

ampaa hahmottaa, mitä tulisi oppia ja osata. Esimerkiksi kuvaamataidossa oppilaan osaamista ei arvioida yleensä lopputuloksen esteettisyyden perusteella. Arvioinnin kohteena voi olla ennemminkin oppilaan osaaminen laveerauksessa tai saven muotoilutekniikoissa.

“Kyllä” -kategorian perustelut ovat melko vaihtelevia. Muutamassa vastauksessa arvioinnin koettiin olevan reilua, koska se mahdollistaa oppilaiden välisen vertailun. Näihin vastauksiin olisi kiinnostavaa esittää lisäkysymyksiä. Nyt vastauksista on hieman vaikea päätellä, minkälainen ajatus niiden taustalla on. Vastauksen voisi toisaalta tulkita syyksi miksi arviointia pitää tehdä: arviointi on tärkeää, koska se on reilu tapa oppilaiden välisen vertailun esimerkiksi jatkokoulutuspaikkoja varten. Tätä tulkintaa tukee kyseiseen luokkaan kuuluvien yksittäisten vastausten tarkastelu.

“arviointi on reilua koska sinä näet esim mihin kouluihin pääset” (Oppilas 2)

Toinen vertailun vuoksi arvioinnin reiluksi kokeva vastaaja kokee kysymyksessä yksi arvioinnin hyödylliseksi töihin pääsyn vuoksi. Tarkasteltaessa oppilaan 19 vastauksia yksi ja kaksi on selvää, että hän näkee yhteyden reilun ja oppilaita vertailevan arvioinnin sekä töihin pääsyn välillä.

Kysymys 1: *“Pääsee hyvin töihin”* (Oppilas 19)

Kysymys 2: *“On vertailun takia”* (Oppilas 19)

Jatkokoulutukseen hakeutumisessa, etenkin peruskoulun päätteeksi, todistuksella on todella suuri merkitys. Kaikki toisen asteen koulutuspaikat vaativat peruskoulun päättötodistuksen ennen opiskelijavalintojen tekoa. Etenkin lukioihin pääsy on usein pelkästään peruskoulun päättötodistuksen keskiarvon varassa. Arvioinnin ja jatkokoulutuksen tiiviin yhteyden vuoksi nämä vastaukset heijastavat suurta luottamusta arviointijärjestelmäämme ja arvioijia, eli opettajia kohtaan. Joissain vastauksissa opettajan kyky arvioida tasa-arvoisesti oli mainittu suoraan. (Taulukko 3.)

“on sillä kaikki saa sen numeron jokin ope hyväksi kokee” (Oppilas 7)

“On reilua, koska ei kukaan anna lempi oppilaalle parempaa numeroa kun toisille” (Oppilas 14)

Opettajan roolin lisäksi osa vastauksista painottaa oppilaan omaa vastuuta. Vastauksissa arvosanojen katsotaan olevan suoraan verrannollisia oppilaan tekemään työmäärään eli opiskeluun. Etenkin oppilaan 16 vastauksesta välittyy oppilaan oma vastuunotto omasta oppimisestaan. Oppilaan 16 sekä 18 vastauksissa painottuvat samanlaiset olosuhteet ja mahdollisuudet vaikuttaa arvosanoihin. Etenkin oppilaan 16 vastauksen perusteella jokaisella oppilaalla on mahdollisuus saavuttaa samat arvosanat, jos he työskentelevät riittävästi. Oppilas 16 ei vastauksissaan ota huomioon oppilaiden välisiä luonnollisia eroja oppijoina, toisin kuin oppilas 10. Oppilaiden 10 ja 16 käsitykset reiluudesta eroavat selkeästi toisistaan. Oppilas 16 painottaa opiskelussa mahdollisuuksien tasa-arvoa, kun taas oppilas 10 voisi olla sitä mieltä, että opiskelussa ja arvioinnissa tulisi ottaa paremmin huomioon kaikkien yksilölliset haasteet ja vahvuudet, jolloin todellinen tasa-arvo voi toteutua. Oppilas 10 toivoisi siis arvioinnilta oikeudenmukaisuutta (*equity*), kun taas oppilas 16 kannattaa perinteistä tasa-arvoa (*equality*).

“Mielestäni on, koska esim. kokeissa kaikki saavat saman ajan lukea ja saman paperin ja arviointi on aina sama kaikille. Myös vihkotyöskentelyn arviointi on reilua, koska itse olet sen työn sinne vihkoon tehnyt, ja jos olet tehnyt sen huonosti se on periaatteessa oma vika.” (Oppilas 16)

“minun mielestä se on reilua koska opettajat kertovat kokeista etu käteen.”
(Oppilas 18)

Oppilaan 3 vastauksessa on hieman erilainen sävy kahteen aiempaan vastaukseen verrattuna. Hänen mukaansa arviointi on reilua, koska jokaisella on mahdollisuus näyttää oma paras suorituksensa. Näkökulma arviointiin on siis hieman yksilöllisempi. Oppilaan 3 vastauksessa ei puhuta ollenkaan oppilaiden välisestä vertailusta, vaan jokaisen oppilaan suoritus edustaa juuri hänen osaamistaan.

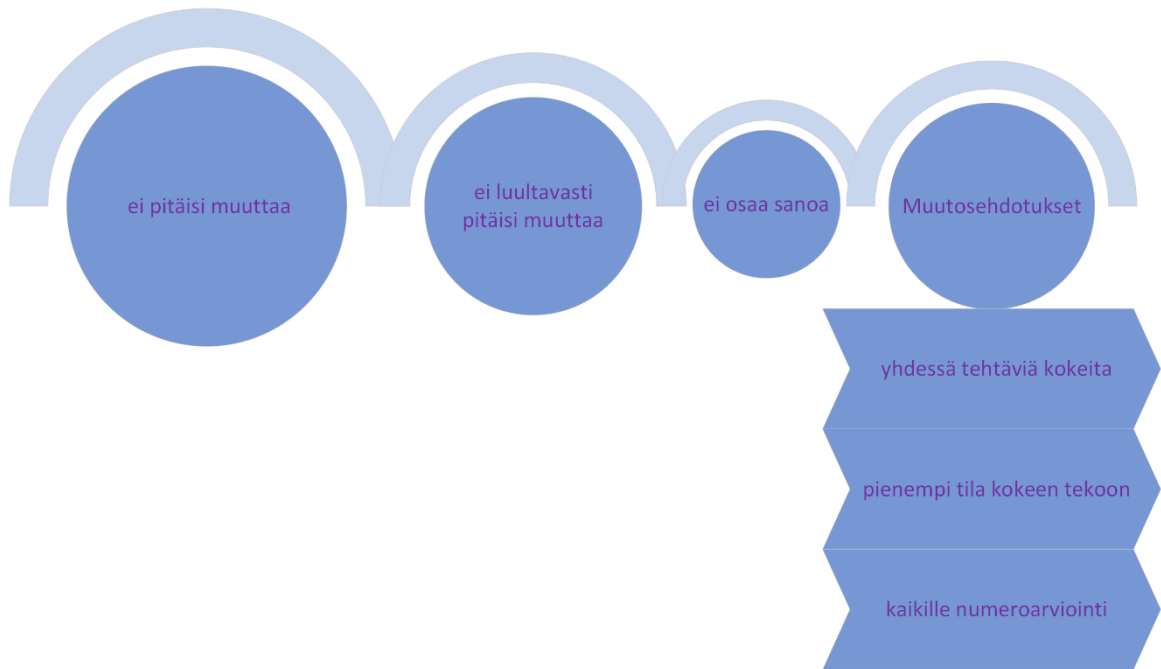
“on jokainen tekee parhaansa” (Oppilas 3)

Oppilaan 9 vastauksessa arvioinnin yksilöllisyys on viety arviointitapojen tasolle asti. Vaikka oppilas itse kumoo ajatuksensa, vastauksesta on havaittavissa adaptiivisen arvioinnin ajatus. Arviointitilannetta siis muunneltaisiin niin, että se vastaa oppilaan tasoa. Näin ollen arviointi olisi hieman erilaista kaikilla oppilailla. Kyseistä tapaa ei käytetä ehkä hirveän paljon kouluissa. Ainakaan adaptiivinen arviointi ei vaikuta olevan oppilaille tuttu, jolloin ajatus voi tuntua tyhmältä. Päätösarviointia lukuun ottamatta arvioinnin tärkein tehtävä tulisi olla oppimisen edistäminen. Kuitenkin oppilaiden vastauksissa usein puhutaan vertailevaan sävyyn oppimistuloksista tai opiskelusta. Oppilaiden vastauksissa vertailu ei korostu opettajan tekemänä, vaan enneminkin oppilaiden itsensä käymänä keskustelunaja tarkkailuina. Erilaiset arviointitavat voisivat tuntua epäreiluilta, koska tällöin on vaikeampi tehdä suoraa vertailua oppilaiden välillä.

“No on se varmaan, koska se olisi aika tyhmää, jos olisi eri oppilailla eri arviointitavat.” (Oppilas 9)

5.3 Muutoksen tarve arvioinnissa

Kuvioon kaksi on tiivistetty kuudennen kysymyksen herättämät käsitykset oppilaiden vastauksista. Kysymys kuusi oli seuraavanlainen: “6. Miten arviointia pitäisi mielestäsi muuttaa?” Ympyrän paksuus kuvastaa käsityksen yleisyyttä oppilaiden keskuudessa. Useat oppilaat ovat sitä mieltä, ettei arviointia tarvitse muuttaa. Kysymyksemme johdatteli hieman oppilaita muutoksen tarpeeseen (vertaa: pitäisikö arviointia.../ miten arviointia...). Kyselymme ei myöskään ollut kovin pitkä, joten oppilaiden olisi pitänyt meidän arviomme mukaan vielä halutessaan jaksaa keskittyä vastaamiseen. Kyseiset oppilaat vaikuttavat aidosti olevan tyytyväisiä arviointiin. Alla olevat katkelmat näyttävät kuinka oppilaat ovat edelleen vastanneet kokonaisilla virkkeillä. Jos oppilaat olisivat vain väsyneitä vastaamiseen, vastaukset olisivat luultavasti harkitsemattomampia ja lyhyempiä.



Kuvio 2. Pitäisikö arviointia muuttaa?

“Ei tarvitse muuttaa mitään se on hyvä näin” (Oppilas 14)

“Mielestäni arviointia ei tarvitse muuttaa.” (Oppilas 16)

Osa vastaajista oli hieman epävarmoja, mutta kallistuvat lopulta arvioinnin ennaltaan pitämiseen. Samojen oppilaiden vastauksissa arviointi korostui opettajan työkaluna. Myös arvioinnin reiluutta on perusteltu opettajan tarpeiden näkökulmasta. Koska nämä oppilaat kokevat arvioinnin opettajan työkaluna, voi muutosehdotusten esittäminen olla vaikeaa. Nämä oppilaat eivät vaikuta ajattelevan arviointia lainkaan omana työkalunaan, jota tulisi myös kehittää heidän tarpeidensa mukaisesti.

Kysymys 1: *“näkee mitä mieltä oppilaat on”* (Oppilas 5)

Kysymys 2: *“joo on että tietää mitä oppilaat ajattelee”* (Oppilas 5)

Kysymys 6: *“ei oikeestaan mitenkää”* (Oppilas 5)

Kysymys 2: *“On, ope pystyy katsomaan esim. oletko lukenut lukuläksysi tai harjoitellut seuraavaan kokeeseen.”* (Oppilas 17)

Kysymys 6: “Ei oikein mitään” (Oppilas 17)

Toisaalta osa oppilaista on voinut tulkita kysymyksemme niin, että vastaukseen vaaditaan muutosehdotuksia. Kun heillä ei ole ollut muutosehdotuksia, he ovat vastanneet epävarmasti. Oppilaan 12 vastauksesta heijastuu kuvailtu ajatusmaailma.

“En tiedä koska arviointi on hyvä” (Oppilas 12)

Erään oppilaan ajatus on kiinnostava. Hän kokee nykyisen arvioinnin itselleen hyväksi eikä sen vuoksi halua muuttaa sitä. Kysymykseen yksi sama oppilas oli vastannut arvioinnin olevaan hyvä juttu, koska sen avulla oppilas tietää oman tasonsa. Voisi olettaa, että kyseinen oppilas on myös tyytyväinen omaan osaamisen tasoonsa nykyisellä arviointi tavalla. Myös hänen vastauksensa kysymykseen kaksi herätti huomiomme. Oppilaan vastausten perusteella arviointi vaikuttaa hyvin irralliselta oppilaasta itsestään, ikään kuin oppiminen ja arviointi olisivat kaksi irrallista asiaa, jotka kuitenkin tapahtuvat samassa paikassa. Oppilas opiskelee ja opettaja arvioi. Arviointi näyttäytyy kuitenkin jonain vain opettajan hallussa olevalta työkalulta.

Kysymys 6: “ei varmaan kun ite olen tyytyväinen” (Oppilas 7)

Saimme kysymykseemme myös konkreettisia parannusehdotuksia arvioinnin suhteen. Kaksi vastausta keskittyi itse arviointimenetelmiin, mutta yksi vastaus koskee oletuksemme mukaan todistuksia. Kokeita koskevat vastaukset nostavat hyvin esiin oppilaiden erilaiset tarpeet oppijoina.

“No että olisi enemmän parikokeita ja ryhmäkokeita enemmän.” (Oppilas 9)

Eräs oppilas toivoo enemmän yhdessä tehtäviä kokeita perinteisten itsenäisesti suoritettavien kokeiden sijaan. Aiheesta ei vaikuttaisi olevan tutkimustietoa, mutta oman kokemuksemme perusteella peruskoulussa suositaan enemmän yksilökokeita, ryhmä- tai parikokeiden sijaan (Sijaisuudet ja harjoittelut). Kysymykseen 3 (Taulukko 4) vain kolme oppilasta 17:sta oli maininnut parikokeet arviointimenetelmänä. Kiinnostavaa on, ettei oppilas 9 ollut maininnut pari- tai ryhmäkokeita kysymykseen 3 vastatessaan, vaikka hän toivoo niitä olevan enemmän.

“että kokeet saisi tehdä pienemässä tilassa.” (Oppilas 18)

Oppilaan 18 vastaus sisältää vastakkaisen toiveen. Oppilas toivoo enemmän yksityisyyttä ja omaa rauhaa koetilanteisiin. Alakoulussa koetilanteiden järjestelyt ovat melko joustavia verrattuna esimerkiksi ylioppilaskokeisiin, joissa on hyvin tarkat valtakunnalliset ohjeistukset. Jopa ylioppilaskokeissa erityisjärjestelyt ovat mahdollisia muun muassa lukihäiriön vuoksi. Alakoulun kokeiden ei tarvitse olla valtakunnallisesti vertailtavia, joten opettajalla on sen suhteen enemmän mahdollisuuksia järjestää erilaisia koetilanteita. Järjestelyjä voi rajoittaa kuitenkin tilojen tai valvojien puute.

Olisi olennaista kuulla oppilaan toive esimerkiksi pienemmästä koetilasta ja selvittää miksi oppilas toivoo näin. Jos oppilaan on vaikeaa keskittyä suuressa tilassa, mittaako koe enemmän hänen osaamistaan vai keskittymiskykyään? Yksi tärkeä eettisen arvioinnin piirteistä on tarkoituksenmukaisuus (Atjonen 2007; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001). Keskittymiskyky ei välttämättä näy koetilanteessa ulospäin, joten oppilaiden kanssa käydyt keskustelut ovat tässäkin asiassa erittäin tärkeitä. Esimerkiksi arviointikeskusteluissa oppilailta voisi kysyä, minkälaisista arviointimenetelmistä he pitävät tai haluaisivatko he muuttaa luokan nykyisiä arviointikäytänteitä jotenkin.

“kaikilla olisi numero arviointi” (Oppilas 6)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on määrätty numeroarvioinnin alkavan viimeistään neljännellä vuosiluokalta. Myös vuosiluokilla 1–3 voidaan käyttää numeroarviointia opetuksenjärjestäjän päätöksestä. Jos oppilaan äidinkieli poikkeaa opetuskielestä tai oppilaalla on yksilöllistetty opetussuunnitelma, voidaan käyttää sanallista arviointia vielä kolmannen vuosiluokan jälkeenkin. Päättöarvioinnissa numeroarviointi on pakollinen. (Opetussuunnitelma 2014m, 13.)

Opetussuunnitelmatekstin ja tutkittavien iän perusteella heillä on todennäköisesti käytössään numeroarviointi. Koska emme pääse esittämään oppilaalle 6 lisäksymyksiä, on epäselvää mitä hän on tarkoittanut. Ehkä oppilaalla on nuorempi sisarus, jonka arviointi toteutetaan sanallisena eivätkä he pääse vertailemaan todistuksiaan?

5.4 Monipuolista arviointia

Taulukko 4 on luotu kolmannen kysymyksen vastausten perusteella. Pyysimme oppilaita kertomaan minkälaisia arviointimenetelmiä he tietävät. Olemme luoneet vastausten perusteella kolme kategoriaa: kokeet, arviointi sekä työskentely ja tehtävät. Kategorioiden alle olemme kirjanneet oppilaiden mainitsemia menetelmiä, jotka sopivat kyseisen kategorian alakäsitteiksi.

Taulukko 4. Millaisia arviointimenetelmiä tiedät?

Kokeet	Arviointi	Työskentely ja tehtävät
Pistarit	Arviointikeskustelu	Kirjalliset tehtävät
Testit	Todistus	Suulliset tehtävät
Parikokeet	Pariarviointi	Vihkotyö
Kuuntelukokeet	Itsearviointi	Tuntiaktiivisuus
Suulliset kokeet	Suullinen arviointi	Esitelmät
Kirjalliset kokeet		Monisteet
Sanakokeet		Ryhmätyöt
Läksynkuulustelut		Parityöt

Oppilaat osaavat mainita monipuolisesti erilaisia arviointimenetelmiä, joita todella käytetään koulussa. Kysymyksen perusteella voimme todeta oppilaiden olevan ryhmänä melko hyvin tietoisia menetelmistä, joilla heitä arvioidaan. Yksittäisten oppilaiden käsitysten välillä on kuitenkin melko suuria heittoja. Eräässä vastauksessa on lueteltu 11 erilaista arviointimenetelmää, kun taas muutamassa vastauksessa on mainittu 1–2 erilaista menetelmää. Myös arvioitavia tilanteita on

tunnistettu hyvin, joskin oppilaiden käsitysten väliset erot ovat edelleen huomattavia (Taulukko 5).

Tunnetuin arviointimenetelmä vastaajille on selvästi kirjallinen koe. Kirjallinen koe on mainittu jokaisessa vastauksessa. Erilaisia kokeita yleensäkin on mainittu vastauksissa eniten. Kokeiden asema arvioinnissa on ollut perinteisesti melko vahva, joten niiden vahva edustus aineistossa ei ole meille yllättävää. Ennen vuoden 2014 opetussuunnitelmaa arviointi on keskittynyt oppilaan osaamiseen. Aikaisemmin osaamista on kartoitettu lähinnä erilaisten kokeiden avulla summatiivisen arvioinnin keinoin. Vaikka arviointiuudistus on tuonut uusia arviointimenetelmiä vanhojen rinnalle, kokeiden asema on edelleen melko vahva. Tähän voi olla syynä summatiivisen arvioinnin selkeys sekä opettajalle että oppilaille. Kokeesta saatu numero on oppilaalle hyvin konkreettinen tapa ymmärtää oma osaamisensa taso, kun taas pelkkä sanallinen arviointi voi olla monelle jopa hämmentävää, eikä se anna oppilaille tarpeeksi selkeää kuvaa siitä, mitä he tarkalleen jo osaavat ja missä on haasteita.

Myös ryhmä- ja parityöt sekä vihkotyöskentely on mainittu useissa vastauksissa. Vastauksiin vaikuttaa varmasti juuri heidän opettajansa tapa painottaa erilaisia arviointimenetelmiä. Olisikin mielenkiintoista päästä vertaamaan eri koulujen tai luokkien kuudesluokkalaisten vastauksia, jolloin saisimme paremmin selville, muuttuvatko käsitykset opettajan ollessa eri.

Hieman yllättävää on, että itsearviointi ja arviointikeskustelut on mainittu vain yhdessä vastauksessa. Kyselymme ajoittui hyvin lähelle arviointikeskustelujen loppumista, joten odotimme mainintoja olevan useampia. Itsearvioinnin ja arviointikeskustelujen merkitys on korostunut, sillä niiden avulla arvioinnin taitoa pyritään siirtämään oppilaalle itselleen (Koppinen ym. 1994, 48). Koska itsearviointia voidaan hyödyntää moninaisin keinoin, oppilaiden voi olla vaikea huomata sen tapahtumista. Esimerkiksi oppituntien lopuksi käytettävät peukkumittarit ja muut nopeat oman osaamisen arvioinnit voivat jäädä huomaamatta oppilailta itsearvioinnin välineinä. Yksinkertaiset kysymykset, kuten "miten meni?" tai "mikä oli haastavaa?", ovat informaalin arvioinnin muotoja, ja ne tapahtuvat oppimistilanteissa

spontaanisti, jolloin niiden hahmottaminen osaksi arviointia voi olla myös oppilaille huomaamatonta ja haastavaa.

Seuraavaksi tarkastelemme oppilaiden tietämystä sen suhteen, mitä heidän toimintaansa arvioidaan kysymyksen viisi avulla. Taulukkoon 5 on koottu kysymyksen viisi perusteella: 5. Tiedätkö, mitä kaikkea toimintaasi koulussa arvioidaan? Anna esimerkkejä. Kysymyksessä tarkoituksenamme oli kartoittaa, tietävätkö oppilaat todellisuudessa, mitä heiltä odotetaan ja mitä heidän toimintaansa koulussa arvioidaan.

Taulukko 5. Oppilaiden käsitys arvioinnin osa-alueista.

Oppiminen ja osaaminen	Työskentely	Käyttäytyminen	Muut
Kokeet	Vihko/työkirja	Käyttäytyminen	Käsiala
Oppiminen	Ryhmätyöt	Aktiivisuus	Oppiaineet
Osaaminen	Projektimainen työskentely	Keskittyminen	Ei varmuutta
	Työskentely		

Jaoimme vastaukset neljään pääryhmään, joista kolme ensimmäistä ”oppiminen ja osaaminen”, ”työskentely” ja ”käyttäytyminen” ovat opetussuunnitelman määrittämiä arvioinnin kohteita. Kohta ”muut” on oppilaiden omia käsityksiä heidän arviointinsa kohteista, joilla ei kuitenkaan ole opetussuunnitelmassa perustaa. Tämä ei kuitenkaan tee näistä käsityksistä yhtään vähäpätöisempiä, vaan päinvastoin on tärkeää pohtia, mistä tällaiset käsitykset tulevat. Esimerkiksi oppilasta kahdeksan olisi tärkeää opastaa, sillä on hänen oikeutensa tietää mitä hänen toimintaansa koulussa arvioidaan.

“En ole varma mitä kaikkea arvioidaan.” (Oppilas 8)

Kuudesluokkalaiset eli 11–12-vuotiaat vastaajat eivät vielä osanneet kovin selkeästi suoraan sanoittaa oppimista ja osaamista, työskentelyä ja käyttäytymistä

omiksi arvioitaviksi elementeikseen, vaan heidän vastauksissaan korostuivat arviointimenetelmät, joiden avulla eri toimintojen arviointiin on mahdollista päästä. Esimerkiksi oppiminen ja osaaminen oli mainittu vastauksissa, mutta usein näihin asioihin on vastauksissa viitattu mainitsemalla erilaisia kokeita. Summatiiviset menetelmät näyttävät oppilaiden vastauksissa selkeimpinä ja oppilaat näyttävät tiedostavan, että heitä arvioidaan erityisesti kokeiden avulla. Tulkintamme mukaan oppilaat tarkoittavat vastauksissaan, että kokeiden avulla arvioidaan nimenomaan heidän osaamistaan ja oppimistaan.

Työskentelyn oppilaat osasivat nimetä tarkemmin yhtenä arvioinnin kohteena. Jopa 5 oppilasta oli osannut kertoa, että työskentely on yksi heidän toimintansa osa-alue, jota arvioidaan. Työskentelyn eri muotoja oli lueteltuna esimerkiksi vihko- ja kirjatyöskentely, ryhmätyöt, ja projektinomainen työskentely. Oppilailla oli vastauksissaan melko laaja käsitys nimenomaan työskentelyn arvioinnista ja he osaavat monipuolisesti kertoa, mitkä asiat työskentelyssä ovat arvioinnin kohteena.

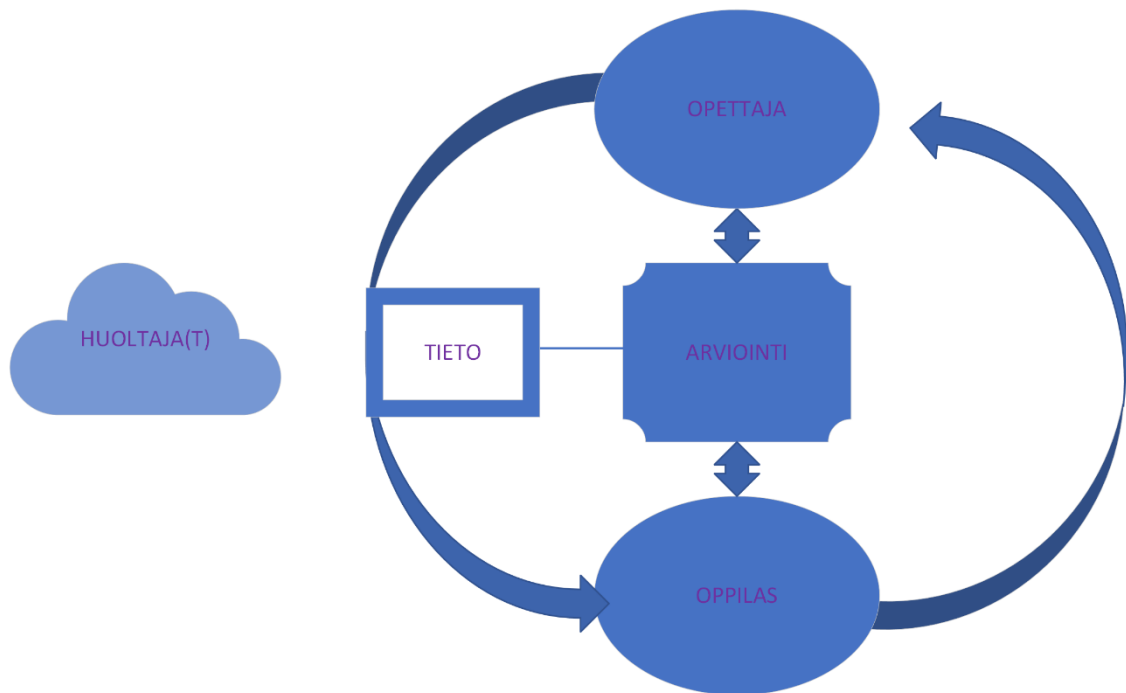
Käyttäytyminen nähtiin myös melko selkeänä osa-alueena ja suoraan käyttäytymisen arvioinnin kohteena oli maininnut peräti 6 oppilasta. Tulkinnassamme asetimme luokan "käyttäytyminen" alle myös aktiivisuuden ja keskittymisen, vaikka ne eivät opetussuunnitelman mukaan kuulukaan varsinaisesti arvioinnin kohteiksi. Aktiivisuus ja keskittyminen ovat kuitenkin sellaisia asioita, jotka voivat kudesluokkalaisten näkemysten mukaan liittyä käyttäytymiseen vahvastikin, joten päädyimme pitämään nämä merkitykset samassa luokassa.

"käyttäytymistä, oppiaineita ja ryhmätyötä" (Oppilas 13)

On mielenkiintoista, että oppilaat mainitsevat aktiivisuuden, koska todellisuudessa aktiivisuutta ei tulisi arvioida. Aktiivisuuden arvioiminen on epäreilua, koska oppilaan luonne ja persoona ei saisi vaikuttaa hänen arviointiinsa. Eli hiljaisia ei saisi rangaista siitä, että eivät vaikka uskalla viitata. Toisaalta aktiivisuudella opettajan on helpompaa huomata oppilaiden osaaminen. On siis hyvä kysyä, mistä tämä käsitys oppilaille on tullut ja toteutuuko heitä koskeva arviointi todellisuudessa niin, että heidän aktiivisuuttaan tunnilla mitataan jollain tavalla (esim. Wilmassa on kohta "tuntityöskentely erittäin aktiivista).

“Osaako tunnilla, viittaako.” (Oppilas 4)

5.5 Tulosten yhteenveto



Kuvio 3. Arvioinnin, opettajan ja oppilaan väliset suhteet

Kuvioon 3 olemme koonneet tiivistetysti oppilaiden käsityksen arvioinnista tutkimuksemme perusteella. Kuvion keskelle on asetettu itsessään arviointi. Opettaja on sijoitettu arvioinnin yläpuolelle, koska oppilaiden vastauksista heijastui opettajan valta-asema arvioinnin suunnittelijana ja toteuttajana. On kuitenkin huomautettava, että oppilaat kuvaavat opettajaa reiluna ja tasa-arvoisena arvioijana, minkä perusteella opettaja on toiminut eettisen arvioinnin periaatteiden mukaisesti.

Arvioinnin ja opettajan välinen edestakainen nuoli kuvaa opettajan ja arvioinnin välistä suhdetta oppilaiden käsitysten mukaan. Oppilaiden vastauksissa opettaja näkyy arvioinnin suunnittelijana sekä toimeenpanijana, mutta toisaalta arvioinnista saatava tieto vaikuttaa opettajan toimintaan. Arvioinnin avulla opettaja saa tietoa oppilaidensa osaamisesta sekä syventää oppilaantuntemustaan (Taulukko

2). Luokanopettajan työssä oppilaantuntemus on avain onnistuneelle oppimisen ja arvioinnin suunnittelulle.

Kuviossa 3 myös oppilaan ja arvioinnin välillä on kaksisuuntainen nuoli. Oppilaiden käsityksistä nousee vahvasti esiin arvioinnista saatavan tiedon hyödyntäminen (Taulukko 2). Oppilaat hyödyntävät arvioinnista saatua tietoa omien taitojensa ja tietojensa tunnistamiseen sekä kehittämiseen (Taulukko 2). Lisäksi arviointi toimii motivaattorina ja töiden mahdollistajana tulevaisuudessa (Taulukko 2). Toisaalta oppilaiden oppiminen ja osaaminen, työskentely ja käyttäytyminen ovat arvioinnin kohteena (Taulukko 5).

Arviointilaatikon vasemmalla puolella on *tietolaatikko*, jonka tarkoituksena on kuvata itse arviointiin liittyvää tietoa. Eli tietoa siitä mitä koulussa arvioidaan, miksi niin tehdään ja millä keinoilla. Opettajasta oppilaaseen kulkeva nuoli kulkee *tietolaatikon* läpi, koska oppilaiden käsityksissä opettaja korostuu pääsääntöisenä arviointitiedon lähteenä (Kuvio 1).

Oppilaasta lähtevä nuoli kuvaa oppilaalla olevia ajatuksia arvioinnista. Näillä tiedoilla tarkoitamme kuviossa 2 mainittuja muutosehdotuksia. Oppilailla on siis tietoa, mitkä arviointimenetelmät sopivat heille parhaiten. Kyselymme perusteella oppilailla oleva tieto ei ole mennyt opettajalle saakka, tästä syystä kuviossakin (kuvio 3) nuoli jää ilman määränpäättä.

Opettajan ja oppilaan lisäksi olemme lisänneet kuvioon huoltaja(t). Huoltajat ovat jonkin verran edustettuna oppilaiden käsityksissä osana arviointia. Huoltajien rooli tulee esiin arviointi tiedon jakajana opettajan rinnalla, sekä oppilaan arvioinnista saatavan tiedon tarvitsijana (Taulukko 2; Kuvio 1). Oppilaiden käsitysten mukaan huoltajille arvioinnista saatava tieto kertoo, miten oppilaalla menee koulussa (Taulukko 2). Vanhemmat on kuvattu pilvenä, koska oppilaiden käsityksissä heille ei löydy niin selkeää paikkaa arvioinnissa kuin oppilaalle itselleen ja opettajalle. Vanhemmat siis ikään kuin leijuvat pilven lailla mukana, mutta eivät ole aktiivinen osapuoli arvioinnissa.

6 POHDINTA

Tutkielman loppuun pohdimme tiiviisti mitä olemme tutkimuksessa edenneet ja miten tutkimus on onnistunut. Syksyllä 2021 aloitimme pro gradu- tutkielman suunnittelun aiheen pohdinnalla. Halusimme aiheen, joka on käytännönläheinen ja tukee ammatillista kasvuamme. Siispä päädyimme tutkimaan arviointia.

Luku 2, tutkimusluvut sekä kyselylomake valmistuivat aikataulun mukaisesti vuoden 2021 loppuun mennessä. Tutkimuskohteiden löytäminen osoittautui yllättävän vaikeaksi, mutta helmikuussa 2022 saimme lopulta kerättyä aineistomme. Vaikka aineiston keruu hieman viivästyi, olemme saaneet tutkielmamme aikataulunmukaisesti valmiiksi.

Vaikka tutkimuksemme ei tuota pienen aineistonsa vuoksi yleistettävissä olevaa tietoa, oppilaiden käsityksistä löytyy paljon yhtäläisyyksiä laajempiin tutkimuksiin (ks. Atjonen yms. 2019). Aineistomme ja muihin tutkimuksiin perehtymisen ansiosta ymmärrämme paljon paremmin oppilaiden näkökulman arviointiin. Runsas arviointikirjallisuuteen perehtyminen puolestaan on lisännyt ammatillista osaamistamme arvioijina. Koemme siis onnistuneemme tutkimuksemme yhdessä tavoitteessa, eli oman ammattitaitomme syventämisessä arvioinnin osalta. Olemme kokeneet, että opettajien koulutusohjelmassa arviointia ei käsitellä tarpeeksi konkreettisella tasolla ja laajasti, joten tutkielmamme ansiosta olemme saaneet tilaisuuden perehtyä arviointiin syvemmin ennen työelämään siirtymistä. Työelämässä arviointi ja siihen liittyvät käytänteet olisivat tulleet joka tapauksessa vastaan, mutta nyt toivottavasti vältämme suurimmat sudenkuopat arvioinnin toteuttamisessa.

Tutkimuksemme avulla olemme saaneet oppilaiden käsityksistä vinkkejä siihen, minkälaiset asiat arvioinnissa voivat luoda epäselvyyttä ja näin ollen myös epäreiluuden tunteita. Opettajina meillä on näin ollen hyvät lähtökohdat luoda keskustelua arvioinnista ja siihen liittyvistä haasteista oppilaiden kanssa. Olisimme toivoneet voivamme kerätä aineistoa ainakin kahdesta koululuokasta, jotta olisimme saaneet laajemman otannan oppilaiden käsityksistä. Valitettavasti koulut eivät kuitenkaan olleet erityisen innostuneita tutkimukseen osallistumisesta.

Vaihtoehtoisesti olisimme voineet ehkä laajentaa tutkimusjoukkoa viidennen luokan oppilaisiin tai johonkin toiseen kaupunkiin. Emme kuitenkaan halunneet laajentaa otantaa nuorempiin vuosiluokkiin, sillä koimme kuudesluokkalaisia nuorempien oppilaiden olevan mahdollisesti liian nuoria pohtimaan antamiamme kysymyksiä. Jo osalle kuudesluokkalaista kysymykset olivat haastavia vastata. Jos olisimme itse päässeet paikanpäälle auttamaan kyselyyn vastaamisessa, myös nuoremmat oppilaat olisivat varmasti pystyneet osallistumaan.

Kyselyn lähettäminen toiseen kaupunkiin olisi vaatinut uuden tutkimusluvan hakemisen ja näin ollen huomattavasti viivästyttänyt tutkimuksemme tekoa. Jos olisimme osanneet ennakoida aineistonhankinnan vaikeudet, olisimme voineet heti alkuun suunnitella verkkokyselyn, jonka voimme lähettää useampiin eri kaupunkeihin. Vaikka aineistomme on melko pieni, se on antanut meille runsaasti analysoitavaa ja olemme pystyneet vastaamaan sen avulla tutkimuskysymykseemme. Seuraavaksi kertaamme lyhyesti keskeisimmät tulokset, jotka nostattivat myös jatkotutkimusaiheita.

Kuvioon 3 tiivistyvät tutkimuksemme tulokset tutkimuskysymystemme kannalta. Tutkimallamme kuudennen luokan oppilailla on melko kattava käsitys arvioinnista. Oppilailla on opetussuunnitelmaan verrattuna loistava käsitys siitä, mitä ja miten heidän toimintaansa koulussa arvioidaan. Oppilailla on myös kattava tieto erilaisista arviointimenetelmistä sekä ajatuksia niiden hyödyntämisestä heille sopivimmalla tavalla. Erityisesti ilahduimme oppilaiden kyvystä tunnistaa arviointi omaksi työkalukseksi, jota voi hyödyntää monipuolisin keinoin (Taulukko 2).

Olisi kiinnostavaa saada seurata saman ryhmän arviointikäsitteiden kehittymistä yläkoulun ajan. Päättöarviointi voi olla joidenkin oppiaineiden kohdalta ajankohdainen jo seitsemännellä luokalla. Mikäli oppiainetta ei enää opiskella kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla, päättöarviointi suoritetaan sen oppiaineen kohdalta jo seitsemännellä luokalla tehdyn arvioinnin perusteella (Opetussuunnitelma 2014m, 9).

Oppilaiden käsitykset arvioinnista näyttäytyvät pääosin positiivisena. Mihinkään kysymykseen ei vastattu arvioinnin olevan tarpeetonta tai inhottavaa, eivätkä ke-

hitysehdotuksetkaan sisältäneet koko arviointijärjestelmää muokkaavia ajatuksia. Lisäksi oppilaat tunnistavat arvioinnin tärkeyden sekä itselleen että opettajalle. Karvin tekemässä tutkimuksessa todettiin yhteys oppilaan käyttäytymisen arvosanan sekä arvioinnin tärkeäksi kokemisen välillä (Atjonen ym. 2019, 132). Tämän vuoksi olisikin kiinnostavaa nähdä tutkimamme luokan käyttäytymisen arvosanojen keskiarvo sekä yksittäisten oppilaiden numerot käyttäytymisestä.

Jatkotutkimuksia voisi olla kiinnostavaa tehdä myös siitä miksi käyttäytymisen arvosanalla ja arviointiin suhtautumisella näyttäisi olevan yhteys. On myös hieman yllättävää, ettei arvioinnista puhuttu vastauksissa juuri ollenkaan negatiiviseen sävyyn. Koulun käytävillä ja kokeita edeltävä puhe arvioinnista ei anna yhtä ruusuista kuvaa arvioinnista kuin tehdyt tutkimukset. Ehkä oppilaat tarvitsevat täysin anonymiin kyselyn tai herättelevää ryhmä keskustelua ennen kyselyyn vastaamista. Kuten olemme todenneet, arviointia on tutkittu vielä hyvin vähän oppilaiden näkökulmasta. Ehkä oppilaat siis ovat hieman yllättyneitä, kun heiltä viimeinkin kysytään.

Lähteet

- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. "ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA" Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/04/KARVI_0719.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. 2007. Research methods in education. Taylor & Francis Group. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=308686>
- Coombes, P., Danaher, M. J., & Danaher, P. A. 1992. The Ethics of Educational Evaluation. *Social Alternatives*, 11(3), 39–42.
- Eskola, J. & J. Suoranta 1996. Johdatus Laadulliseen Tutkimukseen. Lapin yliopisto.
- Farr, R. 1992. Putting it all together: Solving the reading assessment puzzle. *Reading Teacher*, 46(1), 26. <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.ulapland.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=9302142840&site=ehost-live>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 7.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Helsinki: opetushallitus.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. *Tutkimustyön metodeista* ([Uud. p.]). Opinpajan kirja
- Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa *Johdantamistaidon opisto*, Puusa, A., Juuti, P., Aaltio, I., Siltaoja, M., Puusa, A. & Vehkaperä, M. Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ Analys Exemplet Fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Lastensuojelulaki 417/2007 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#L4P20>
- Lehtisalo, L., Raivola, R. & Sinivuori, E. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Helsinki: WSOY.
- Luukkonen, V. 2021. Oppilaiden kokemuksia henkilökohtaisesta arviointi- ja kehityskeskustelusta perusopetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73155/978-951-39-8469-4_vaitos08012021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Löfgren, R., Löfgren, H. & Lindberg, V. 2019. Pupils' perceptions of grades: A narrative analysis of stories about getting graded for the first time. *Assessment in education : principles, policy & practice*, 26(3), 259-277. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593104>
- Martikainen, T. 2005 *Inhimillinen Tekijä: Opettaja Eettisenä Ajattelijana Ja Toimijana*. Joensuu: Joensuun yliopisto. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8589/urn_isbn_952-458-608-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. L. Erlbaum Associates.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet 2014. <https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2014/opettajanammattietikkaja-eettisetperiaatteet.pdf> (Viitattu 22.11.2021)
- Opetushallitus 10.2.2020. Muutosmääräys/ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset lukuun 6 Oppimisen arviointi. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/muutosmaarays_perusteet2014_luku-6-oppimisen-arviointi_0.pdf
- Opetushallitus 10.2.2020. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa- perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. e-perusteet. Oppimisen arviointi. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. e-perusteet. Oppimisen arviointi. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus 2021. Arviointisanasto opettajille. Viitattu 20.11.2021 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille>
- Ouakrim-Soivio, N. 2015. *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. 1. p. Helsinki: Otava.
- Perusopetusasetus 1998/852 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetusasetus>
- Perusopetuslaki 1998/628 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Tirri, K. 1998. Opettajan etiikka on vuorovaikutusta. Teoksessa Sarras, R., Koivisto, E., Airaksinen, T., Lindqvist, M., Tirri, K., Räsänen, R., Ollila M-R., Lange, K. & Niemi, H. *Puheenvuoroja Opettajan Etiikasta*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö
- Tirri, K. & Tähkiö, R. 1999. *Opettajan Ammattietiikka*. WSOY
- Toivola, M. 2019. *Käänteinen arviointi*. 1. painos. Helsinki: Edita.
- Virta, A. 1999. *Uudistuva oppimisen arviointi: Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.