

**” Selkein arviointitapa edelleen tänä päivänä on  
tietysti nää tällaset perinteiset kokeet.”**

Luokanopettajien käsityksiä hyvistä arviointikäytännöistä, arvioinnin haasteista sekä  
heidän kokemuksensa omasta arviointiosaamisestaan

Kasvatustiede  
pro gradu -tutkielma

Tuulia Koskela

2.5.2023

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Rauma

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Tuulia Koskela

**Otsikko:** ”Selkein arviointitapa edelleen tänä päivänä on tietysti nää tällaset perinteiset kokeet.”

Luokanopettajien käsityksiä hyvistä arviointikäytännöistä, arvioinnin haasteista sekä heidän kokemuksensa omasta arviointiosaamisestaan

**Ohjaajat:** yliopistonlehtori Satu Laitinen, akatemiaturkija Marjaana Puurtinen

**Sivumäärä:** 61 sivua, 4 liitesivua

**Päivämäärä:** 02.05.2023

Tämän tutkielman tavoitteena oli tutkia opettajien käsityksiä hyvistä arviointikäytännöistä sekä heidän kokemiaan haasteita arvioinnin toteuttamisessa. Lisäksi tutkielman tavoitteena oli tutkia opettajien kokemuksia omasta arviointiosaamisestaan.

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaa, joiden työkokemus luokanopettajan tehtävissä vaihteli puolentoista ja kahdenkymmenen vuoden välillä. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimuskysymyksiä analysoitiin sekä aineistolähtöisen että teoriaohjaavan analyysin menetelmällä.

Tutkimuksesta ilmeni, että opettajat pohtivat hyviä arviointikäytännöitä useasta eri näkökulmasta. Opettajien hyvät arviointikäytännöt liittyivät arviointimenetelmien monipuolisuuteen, oppitunneilla tehtävään oppimisen ohjaamiseen, opettajien väliseen yhteistyöhön, arvioinnin tavoitteiden ja kriteerien selventämiseen sekä näytön keräämiseen. Opettajat käyttivät arvioinnissaan erilaisia arviointimenetelmiä. Kokeet ja muut summatiivisen arvioinnin menetelmät olivat kuitenkin suuressa roolissa arvioinnissa. Opettajat havainnoivat oppilaita ja antoivat heille palautetta. Yhteistyötä muiden opettajien kanssa pidettiin tärkeänä yhteisten arviointikriteerien ja arvioinnin yhdenvertaisuuden kannalta. Opettajat selvensivät arvioinnin tavoitteita ja kriteerejä itselleen ja oppilaille, joskin opetussuunnitelman perusteissa mainittuja arviointikriteerejä pidettiin liian epämääräisinä. Näytön keräämistä arvioinnin perusteeksi opettajat pitivät tärkeänä ja oppilaiden suorituksia dokumentoitiin perustellun arvosanan muodostamiseksi.

Omaa arviointiosaamistaan opettajat reflektivat suurimmaksi osaksi arvioinnin käytännön toteutuksen näkökulmasta. Opettajat kokivat käyttävänsä monipuolisia arviointimenetelmiä ja olevansa hyviä kannustavan palautteen antamisessa oppilaille. Arvosanan antamisen opettajat kokivat haastavaksi ja toteuttamansa oppilaiden itse- ja vertaisarvioinnin liian vähäiseksi. Opettajat kokivat ymmärtävänsä arvioinnin tarkoituksen sekä arviointiperusteet. Arviointietiikkaansa opettajat reflektivat vain vähän.

**Avainsanat:** opettajan arviointikäytännöt, arvioinnin haasteet, opettajan arviointiosaaminen, alakoulu

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Arviointi ja sen tehtävät koulun kontekstissa</b>	<b>7</b>
2.1	Arvioinnin ja sen keskeisten käsitteiden määrittelyminen	7
2.2	Arvioinnin tehtävät ja merkitys oppilaalle	8
<b>3</b>	<b>Arvioinnin toteutus perusopetuksessa</b>	<b>12</b>
3.1	Opetussuunnitelma ohjaa arviointia	12
3.2	Oppimisen arvioinnin periaatteita	13
3.2.1	Arvioinnin tavoite- ja kriteeriperustaisuus	13
3.2.2	Arviointimenetelmien monipuolisuus	15
<b>4</b>	<b>Opettajan arviointiosaaminen</b>	<b>17</b>
4.1	Opettajan arviointiosaamisen määrittelyä	17
4.2	Opettajat arvioijina	20
4.3	Opettajien arviointikäytänteet	22
<b>5</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>24</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimusmenetelmä</b>	<b>25</b>
6.1	Osallistujat	25
6.2	Tutkimuksen toteutus	26
6.3	Aineiston analyysi	27
6.3.1	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	28
6.3.2	Teoriaohjaava sisällönanalyysi	31
<b>7</b>	<b>Tulokset</b>	<b>33</b>
7.1	<b>Miten opettajat kuvaavat hyviä arviointikäytänteitään ja arvioinnissa kohtaamiaan haasteita?</b>	<b>33</b>
7.1.1	Arviointimenetelmät	33
7.1.2	Oppimisen ohjaaminen	35
7.1.3	Opettajien välinen yhteistyö	36
7.1.4	Oppimisen tavoitteiden ja arviointikriteerien selventäminen	38
7.1.5	Näytön kerääminen	40
7.2	<b>Opettajien kokemuksia omasta arviointiosaamisestaan</b>	<b>42</b>
7.2.1	Proseduraalisen tiedon ulottuvuus	43

7.2.2	Prakseologinen ulottuvuus	44
7.2.3	Sosioemotionaalinen ulottuvuus	46
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>48</b>
8.1	Opettajien arviointikäytännöt ja koettu arviointiosaaminen	48
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	53
8.3	Opettajien arviointikäytänteiden ja koetun arviointiosaamisen jatkotutkimusideoita	56
	<b>Lähteet</b>	<b>57</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>62</b>
	Liite 1. Haastattelukysymykset	62
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	64

# 1 Johdanto

Arviointia koskeva keskustelu on ollut viime aikoina vilkasta erityisesti perusopetuksen osalta, kun Opetushallitus uudisti opetussuunnitelman perusteiden arviointia käsittelevän luvun ja määritteli uudet päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5,6,8 ja 9, jotka otettiin käyttöön keväällä 2022 (Opetushallitus 2020a ,2020b). Opetushallitus laati äskettäin myös 6. vuosiluokan lukuvuosi-arvioinnin kriteerit kaikkiin oppiaineisiin arvosanoille 5, 7 sekä 9 ja täsmensi samalla nykyisiä arvosanan 8 kriteereitä. Uudistetut kriteerit otetaan käyttöön 1.8.2023 ja niitä sovelletaan ensimmäistä kertaa lukuvuosi-arvioinnissa vuoden 2024 keväällä. (Opetushallitus 2023a.)

Oppimisen arviointi on aina herättänyt tunteita ja erilaiset mielipiteet nousevat esiin niin mediassa kuin ihmisten arjessa, sillä se koskettaa käytännössä jokaista ihmistä jossakin elämän vaiheessa. Jokainen meistä on arvioinnin kohteena koko koulunkäynnin ja opiskelun ajan. Arviointi ei rajaudu ainoastaan koulutuksen kentälle, vaan myös esimerkiksi työelämässä suoriutumista arvioidaan (Virta 2010, 4). Arviointi on merkittävä osa opettajan työnkuvaa ja on arvioitu, että opettajan päivittäisestä työstä kolmasosa tai jopa puolet liittyy arviointiin (Atjonen 2021, 5).

Viime vuosikymmenten aikana arviointiajattelussa ja -käytänteissä on tapahtunut selkeä kulttuurin muutos. Kognitiivisen psykologian, konstruktivismin ja humanistisen psykologian vaikutuksesta on siirrytty tavoittelemaan testaamisen ja mittaamisen sijaan oppijan kehitystä ja oppimista tukevaa arviointia. (Virta 2010, 5, 8.) Viime vuosina perusopetuksen uuden opetussuunnitelman perusteiden ympärillä käydyssä oppilasarviointiin liittyvässä keskustelussa on korostunut oppimista tukeva arviointi siinä määrin, että sen on nähty sekoittuvan paikallisesti oppilaan osaamista kuvaavaan summatiiviseen arviointiin (Manner 2018, Vanas 2020). Arviointi siis ei ole vain oppimistulosten arviointia, vaan sillä on oppimista tukeva funktio. Opettaja voi arvioinnin avulla saada oppilaat keskittymään opiskelussaan keskeisiin asioihin (Atjonen 2021, 5). Arvioinnilla onkin erittäin suuri merkitys oppijoiden oppimiseen sekä oppimistuloksiin, minkä vuoksi sitä on tärkeää tutkia ja arvioida. (Atjonen ym. 2019, 29.)

Opettajilla on suuri autonomia työssään ja tämä koskee myös opettajan valitsemia arviointikäytäntöjä. Opetussuunnitelma ohjaa opettajan tekemää arviointia, mutta opettajien arviointikäytänteet ovat siitä huolimatta vaihtelevia. On havaittu, että työkokemuksen myötä

opettajan arviointikäytänteet monipuolistuvat ja muuttuvat oppilaslähtöisemmiksi, mutta vaihtelu on siitä huolimatta merkittävää. (DeLuca ym. 2018, 371). Arviointiosaaminen nähdään yhä merkittävämpänä osana opettajan ammatillista osaamista, mikä osaltaan johtuu lisääntyvästä ymmärryksestä arvioinnin merkityksestä oppilaan oppimiselle (Xu & Brown 2016). Opettajan arviointiosaaminen ja arviointikäytänteet ovat myös avainasemassa arvioinnin yhdenvertaisuuden toteutumisessa. Tutkimusten mukaan oppimistulosten arvioinneissa on hajontaa ja arviointikäytänteissä on suuria eroja (Rautopuro, Hilden & Ouakrim-Soivio 2017, 10).

Arviointikeskustelun tueksi tarvitaan lisää systemaattisesti kerättyä tietoa opettajien arviointiajattelusta (Otsamo & Rahila, 2020). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten perusopetuksessa työskentelevät opettajat kuvaavat hyviä arviointikäytäntöjä ja millaisia haasteita he kokevat arviointiin liittyen. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millaiseksi opettajat kokevat oman arviointiosaamisensa.

## 2 Arviointi ja sen tehtävät koulun kontekstissa

### 2.1 Arvioinnin ja sen keskeisten käsitteiden määrittäminen

Arviointi on käsitteenä vaikeasti määriteltävä, mikä asettaa oman haasteensa paitsi ilmiötä tutkiville myös opettajille arvioinnin toteuttajina. Arviointi voidaan nähdä kapeasti kokeina ja erilaisina kurssisuorituksina tai todistusarvosanoina. (Atjonen ym. 2019, 30.) Usein arvioinnilla viitataan oppiaineista saatuihin numeroihin. Laajimmassa näkökulmassa arviointi liitetään koulun piilo-opetussuunnitelmaan, joka vaikuttaa lasten ja nuorten sosiaaliseen asemaan palkitsemalla tai rankaisemalla heidän arkisia tekojaan. Arviointi voidaan myös nähdä johonkin näiden kahden ääripään väliin sijoittuvana, jolloin arviointiksi luetaan esimerkiksi oppimisprosessin aikainen palautteen antaminen oppilaalle tai opettajan pitämä puhuttelu tekemättömistä kotitehtävistä. (Atjonen ym. 2019, 30.)

Arviointi tarkoittaa lyhyesti määrittellen kohteen arvon tai ansion määrittämistä, joka tapahtuu tavallisesti vertaamalla prosesseja tai tuloksia edellytyksiin tai asetettuihin tavoitteisiin (Atjonen 2007, 19). Arviointi-sanana etymologinen tausta liittyy 1800-luvun lopulla yleistyneeseen arvioida-sanaan, joka on johdettu sanasta arvo. Samansukuista sanaa *arvostelu* käytetään toisinaan arvioinnin synonyymina, vaikka ne ovat käsitteenä erisisältöisiä. Arvostelu-sanassa korostuu eksakti tietäminen, arvioinnilla puolestaan viitataan tiedonsaantiprosessiin, jonka avulla saatu tieto voi olla epämääräistä tai summittaista. Arvostelu-sanaa käytetään esimerkiksi ylioppilastutkintolautakunnan määräyksissä ja ohjeissa. (Ouakrim-Soivio, 2015, 10–11.)

Arvioinnin painopisteissä on tapahtunut muutoksia menneiden vuosikymmenten aikana, mikä näkyy arviointiin liittyvissä käsitteissä ja niiden käytössä. Vielä 1980- ja 1990-luvulla käytössä oli käsite *oppilaan arvostelu*, ja silloin arvioinnin kohteena oli ensisijaisesti oppilas ja hänen suorituksensa, ei niinkään oppiminen. Muutos arvioinnin tehtävässä arvosanan antamisesta oppilaan oppimisen ohjaamiseen arvioinnin avulla näkyy myös kielen tasolla arvostelun muuttumisessa arviointiksi. Lainsäädännössä käytetään käsitettä *oppilaan arviointi*, kun taas nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan *oppimisen arvioinnista*. Käsitteillä on eroa, mikä tuo ongelmansa niiden käyttöön. Oppimisen arviointi -käsite liittyy oppimisprosessin aikaiseen arviointiin, ei niinkään osaamisen arviointiin tai arvosanan antamiseen. Perusopetuksen (2014) opetussuunnitelman perusteista siis puuttuu osaamisen arviointiin viittaava käsite, eikä siinä myöskään erotella arvioinnin eri

tehtäviä. Ohjausasiakirjojen arviointia koskevia tekstejä on lisäksi kritisoitu idealistisiksi ja monitulkintaisiksi, sillä ne usein kuvailevat sitä, miten arviointia tulisi toteuttaa, eivätkä anna yksiselitteisesti tulkittavia ohjeita. (Ouakrim-Soivio, 2015, 12–13.)

Arvioinnin yhteydessä puhutaan usein *summatiivisesta* ja *formatiivisesta* arvioinnista. Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan opetusjakson päätteeksi tehtävää, tyypillisesti kirjallisin kokein toteutettua yhteenvetoa oppijan osaamisesta. Kansainvälisessä kirjallisuudessa *summative*-termin rinnalla käytetään ilmaisua *assessment of learning*. Summatiivinen arviointi vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytettyä *päättöarvioinnin* käsitettä. Formatiivisesta arvioinnista puhuttaessa tarkoitetaan oppimisprosessien aikaista ohjausta ja palautteen antamista. Arviointia annetaan tällöin oppimista varten ja arviointitilanne nähdään vielä uuden oppimisena. Usein palautetta pidetään arvioinnin synonyymina, mutta se on virheellinen käsitys. Ennen palautteen antamista tai saamista on tavoitteen saavuttamista pitänyt ensin arvioida. Ohjausasiakirjoissa formatiivisesta arvioinnista puhutaan *opintojen aikaisena arviointina*. Vaikka formatiivisen arvioinnin on tarkoitus tukea oppimisprosessia, voidaan sillä nähdä olevan myös välinearvoa summatiivisen arvioinnin täydentäjänä. Kansainvälisessä kirjallisuudessa formatiivisesta arvioinnista käytetään yleisesti termiä *assessment for learning*. (Atjonen ym. 2019, 32; Opetushallitus 2023.)

## 2.2 Arvioinnin tehtävät ja merkitys oppilaalle

Arvioinnin tehtävät ovat vaihdelleet eri aikakausina. Keurulainen (2013, 40) on käyttänyt arvioinnin yhteiskunnallisiin funktioihin kolmijakoa. 1900-luvun alussa arviointitietoa hyödynnettiin ihmisten vertailuun ja valikointiin. Seuraavassa vaiheessa, 1900-luvun puolivälissä, keskeistä oli arvioinnin kontrollitehtävä; arvioinnin tehtävänä oli selvittää, oliko oppimiselle asetetut tavoitteet saavutettu. Viimeisten vuosikymmenten aikana arvioinnin tehtävänä on korostunut oppimisen tukeminen ja ohjaaminen arvioinnin avulla. Nämä erilaiset tehtävät eivät ole korvanneet toisiaan, vaan ne toimivat rinnakkain.

Perusopetuslain (628/1998) ja asetuksen (852/1998) mukaan oppimisen arvioinnilla on kaksi toisiaan täydentävää tehtävää. Niissä on määritelty arvioinnin tehtäväksi oppilaan *opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen* sekä oppilaan *osaamisen arvioiminen* suhteessa tavoitteisiin. Arvioinnin luonne on siis yhtäältä yksilöllinen ja toisaalta yleistävä. Arviointitietoa on tarpeellista kerätä, jotta oppilaan oppimisprosessin edistäminen on mahdollista ja huoltajat saavat tietoa lastensa edistymisestä. Lisäksi seuraavan koulutusasteen tulee tietää, mitä



oppilaat osaavat siirtyessään opinnoissaan eteenpäin. Arvioinnin tehtävänä on myös kehittää oppilaan itsearviointitaitoja, jolloin on vaikutusta hänen opiskelutaitoihinsa. Arvioinnin tulisi helpottaa oppimista tai avata uusia näkökulmia. (Atjonen 2007, 21; Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 33.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opintojen aikaisen arvioinnin tehtävä on kertoa oppilaalle, miten hän on suoriutunut suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Tämä formatiivinen tehtävä on luonteeltaan pedagoginen, antaen palautetta oppilaan oppimisesta ja edistymisestä. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 38.) Formatiivinen arviointi on vuorovaikutteista palautetta, joka auttaa oppijaa oman oppimisen ja toiminnan suuntaamisessa. Tästä syystä oppijalle juuri opetustilanteessa annettu arviointi ja opiskeluun liittyvä vuorovaikutus ovat usein merkityksellisintä. Arviointipalautteessa tulisi ilmaista konkreettisesti, miten oppilaan tulisi jatkossa toimia, jotta hän voisi saavuttaa asetetut tavoitteet. Formatiivista arviointia toteutetaan lukuvuoden aikana osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä, usein suullisena arviointipalautteena ja vuorovaikutuksena oppilaan kanssa luokkatyöskentelyssä. Sen tehtävänä on tukea oppimisprosessia ja ohjata sitä samaan aikaan kun autetaan oppilasta muodostamaan realistinen käsitys omasta oppimisesta ja edistyksestä. Lisäksi se antaa myös opettajalle tietoa, miten opetus on onnistunut ja miten sitä voisi kehittää. (Ouakrim-Soivio 2015, 15.)

Perusopetuksessa lukuvuosi-, nivelvaihe- sekä päättöarviointia tehdessä on opettajan tehtävänä arvioida oppilaan osaamista suhteessa oppiaineelle asetettuihin tavoitteisiin ja ilmaista se arvosanalla. Tämä arvioinnin summatiivinen tehtävä on tuottaa tietoa oppilaan edistymisestä ja suoritustasosta. Summatiivinen arviointi ilmaistaan esimerkiksi arvosanoina tai todistuksina, jotka perustuvat yhteisiin säädöksiin ja normeihin siitä, miten opittuja tietoja ja taitoja arvioidaan. Arvosanojen avulla pyritään kuvaamaan oppilaan oppimistuloksia ja niillä ilmaistaan oppilaan tieto- ja taitotaso siirryttäessä opinnoissa eteenpäin. Osaamista voidaan ilmaista numeroarvosanan, kirjaimen, pistemäärän, sanan tai kuvan avulla. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 41.) Arvosanojen tehtävänä on antaa tietoa ja toimia kommunikaation välineenä opettajille, huoltajille ja työnantajille. Arvioinnin tehtävänä on siis sekä motivoida että asettaa valintatilanteessa oppilaita paremmuusjärjestykseen. Arvosanan antamiseen liittyy olennaisesti reliaabeliuden, validiuden, oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden käsitteet. Arvosanan muodostumisen periaatteet ja käytännöt tulee viestiä selkeästi oppilaille sekä huoltajille. Arvosanalla on puutteensa sen mahdollisuudessa ilmaista oppilaan osaamista. Sen avulla voidaan harvoin antaa oppilaalle tarkkaa tietoa siitä, mitkä

tavoitteet hän on saavuttanut tai mitkä jäivät saavuttamatta. Toisaalta myös numeroilla tai laatusanalla ilmaistua osaamista voidaan tulkita eri tavoin. (Ouakrim-Soivio 2015, 15–16; Virta 2010, 5.)

Oppimisen aikaisen, kannustavan eli formatiivisen arvioinnin sekä osaamisen tasoa kuvaavan summatiivisen arvioinnin yhdistäminen voi olla koulun ja opettajan arviointikäytännöissä haastavaa ja opettaja saattaa kokea, että nämä tehtävät ovat ristiriidassa keskenään (Luostarinen 2019, 19). Samaan aikaan kun oppilaita kannustetaan ja nostetaan esiin heidän vahvuuksiaan, voi heidän osaamisensa olla heikkoa. Onkin tärkeää, että opettaja ja oppilaat ovat tietoisia opetukselle asetetuista tavoitteista ja niistä johdetuista arviointikriteereistä sekä formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin eri tehtävistä. Tällöin on mahdollista ymmärtää, että molemmilla on sama tavoite, vaikka katsovatkin asiaa eri näkökulmista. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 34–36; Vitikka & Kauppinen 2017, 9.)

Arvioinnilla voidaan edellä mainittujen tehtävien lisäksi nähdä olevan useita erilaisia täydentäviä tehtäviä. Luostarinen ja Ouakrim-Soivio (2019, 34–36) näkevät oppimisen ja osaamisen arvioinnilla olevan toteava, motivoiva, ohjaava ja ennustava tehtävä. Arviointi voi olla kertaluontoista tai jatkuvaa. Toteavan eli diagnostisen arvioinnin avulla voidaan selvittää oppilaiden lähtötasoa uuden oppimiskokonaisuuden alkaessa ja auttaa oppilaita kiinnittämään huomiota tulevaan oppimisprosessiin sekä sen tavoitteisiin. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019.) Arvioinnin tehtävänä on edistää sekä oppimista että opettamista. Arvioinnissa saadun palautteen avulla voidaan valita uudet tavoitteet niin oppimiselle kuin opettamisellekin, kun saavutettuja tuloksia verrataan asetettuihin tavoitteisiin. (Ouakrim-Soivio, 2015, 14–15.)

Siitä huolimatta, että arviointi ja siihen liittyvä palaute ovat olennainen osa oppilaan koulutietä, tulisi myös muistaa, ettei kaikki koulussa tapahtuva toiminta ole jatkuvan arvioinnin kohteena (Luostarinen 2019, 15). Arviointia tulisi tarkastella osana pedagogista toimintaa, jolloin siitä tulee osa oppimista. Opetuksen toteuttamistavalla on suora vaikutus siihen, miten arviointia tulisi toteuttaa. Arvioinnin tulee kohdistua siihen, mitä oppimisprosessissa on opeteltu ja harjoiteltu. Arviointia suunniteltaessa ja toteutettaessa on tärkeää miettiä mitä, miten ja milloin arvioidaan. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 39.) Virran (2010, 6) mukaan palautteen ja arvioinnin välinen raja ei ole vuorovaikutustilanteessa aina selvä, vaan moni tilanne voi olla luonteeltaan formatiivista arviointia, vaikkei sitä sellaiseksi ajatella. Tämän vuoksi opettajan on mietittävä antamansa palautteen vaikutuksia oppilaisiin, heidän tulkintoihinsa ja niiden pohjalta tekemiin ratkaisuihin.

Atjosen ja kumppaneiden (2019, 29; 38) mukaan opetuksen tulisi ohjata arviointia, ja arvioinnilla puolestaan on suuri merkitys oppilaiden oppimisen ohjaajana. Esimerkiksi opettajan valitsemat arviointimenetelmät ja koekysymystyypit ohjaavat oppilaiden valmistautumista kokeeseen tai tehtävään. Jos kokeessa menestyminen edellyttää yksityiskohtaisten tietojen muistamista, pyrkivät oppilaat painamaan niitä mieleensä kokeeseen valmistautuessaan. Jos taas kokeessa tarvitaan laajempien asiakokonaisuuksien hallintaa ja asioiden yhdistelemistä, alkavat oppilaat valmistautua tällaista osaamista edellyttävällä tavalla. Kouluarvioinnissa hallitsevat kansainvälisten tutkimusten mukaan kirjalliset yksilökokeet. Niiden avulla oppijan osaamisesta muodostuu dokumentti, johon voidaan tarvittaessa palata oppilaan tai hänen huoltajansa kanssa. Koe ei kuitenkaan automaattisesti ole hyvä mittausväline, ja sillä voi olla haitallisia vaikutuksia oppilaalle, aiheuttaen esimerkiksi stressiä ja jännitystä. Kokeet eivät sovellu varsinkaan taito- ja taideaineiden arviointiin. (Atjonen ym. 2019.) Vitikan ja Kauppinen (2017, 10) mukaan arvioinnilla on ylipäätään suurimmalle osalle oppijoista suuri merkitys. Oppilas rakentaa käsitystään oppijana pitkälti saamansa arvioinnin ja palautteen perusteella. Useimmat oppijat ovat kiinnostuneita arvosanoista ja haluavat menestyä arviointitilanteissa. Arvosanoihin ja todistuksiin liittyy suora viesti koulumenestyksestä, mikä näyttäytyy usein myös sosiaalisissa suhteissa ystäviin ja kotiväkeen.

### 3 Arvioinnin toteutus perusopetuksessa

#### 3.1 Opetussuunnitelma ohjaa arviointia

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) oppimisen arviointi jaetaan opintojen aikaiseen arviointiin sekä päättöarviointiin. Arvioinnin kohteeksi opetussuunnitelman perusteet määrittelee oppimisen, työskentelytaidot ja käyttäytymisen. Opettajan arviointityön suunnannäyttäjänä ovat ensisijaisesti normit, säädökset ja paikalliset sopimukset, mutta myös koulukohtainen arviointikulttuuri ja omat henkilökohtaiset mieltymykset. Opettajan arviointityössä on paljon vapautta, mutta tietyiltä osin se on säänneltyä. Arvioinnin tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. (Luostarinen 2019, 15; Opetushallitus 2014, 47–49.)

POPS 2014 linjauksen mukaan arvioinnin tulee olla monipuolista. Lisäksi opettajien tulee suunnitella ja toteuttaa arviointikäytännöt sekä palautteen antaminen oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, eikä oppilaita ja heidän suorituksiaan tule verrata toisiinsa. Opettajan tehtävä on myös koota tietoa oppilaiden edistymisestä oppimisen eri osa-alueilla ja erilaisissa oppimistilanteissa sekä opetuksen tulee kehittää oppilaiden edellytyksiä itsearviointiin. Itsearviointia sekä vertaisarvioinnin antamista ja vastaanottamista tulee harjoitella osana kaikkia oppiaineita. (Opetushallitus 2014, 47–48.)

Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata opiskelua. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että lukuvuoden aikana arviointi ja palautteen antaminen toteutetaan päivittäin koulun arjessa. Suurin osa arvioinnista onkin tällaista opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta oppimistilanteissa, jolla arvioidaan opinnoissa edistymistä.

Oppimisprosessiin kuuluvat sekä onnistumisen että epäonnistumisen kokemukset. Opettajan antaman palautteen tehtävänä on tehdä oppimisprosessia näkyväksi ja edistää oppimista. Palautteen avulla oppilasta autetaan ymmärtämään, mitä heidän on tarkoitus oppia, mitä he ovat jo oppineet ja miten he voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan. (Vitikka & Kauppinen 2017, 16.) Opintojen aikaiseen arviointiin sisältyy myös oppimisprosessin jälkeen tehtävää arviointia, jolla mitataan oppilaiden osaamista. Oppilaat saavat nämä tulokset lukuvuoden päätteeksi todistusten tai arviointitiedotteiden muodossa. Lukuvuoden päättyessä perusopetusasetus velvoittaa kouluja antamaan oppilaalle lukuvuositolon. Lukuvuoden päätteeksi tehtävän arvioinnin tarkoituksena on arvioida

oppilaan osaamisen tasoa. Kyseessä on tällöin kokoava, summatiivinen arviointi, joka kertoo, millaista oppilaan suoriutuminen on sillä hetkellä suhteessa tavoitteisiin. Siinä ei tarkastella oppilaan edistymistä vaan osaamistasoa verrataan kullekin vuosiluokalle valtakunnallisesti määriteltyihin oppiaineiden kriteereihin, jossa on sanallisesti tai numeroin ilmaistu arviot siitä, miten oppilas on saavuttanut oppiaineille asetetut tavoitteet. Oppilaan lisäksi myös kotien on saatava tietoa oppilaan osaamisen edistymisestä erilaisten keskustelujen ja tiedotteiden välityksellä, eikä todistukseen tuleva arvio tai arvosana saa tulla yllätyksenä oppilaalle tai hänen huoltajilleen. (Opetushallitus 2014, 47–51; Vitikka & Kauppinen 2017, 16–17.) Koulun päivittäisessä työskentelyssä toteutettu arviointi on myös opettajien itsearviointin ja oman työn kehittämisen väline. Arviointitiedon avulla opettaja voi suunnata opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Se luo pohjaa opetuksen eriyttämiselle ja auttaa oppilaiden mahdollisten tuen tarpeiden tunnistamisessa. (Opetushallitus 2014, 47.)

## 3.2 Oppimisen arvioinnin periaatteita

### 3.2.1 Arvioinnin tavoite- ja kriteeriperustaisuus

Arvioinnin tulee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perustua tavoitteisiin ja kriteereihin. Opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden tavoitteet kuvataan vuosiluokkakokonaisuuksien mukaisesti ja paikallisissa opetussuunnitelmissa näitä tavoitteita voidaan täsmentää. Ohjausasiakirjassa asetetut tavoitteet määritellään opetuksen tavoitteina, mutta niissä kuvataan myös oppilaan toimintaa ja tavoiteltavaa osaamista. (Vitikka & Kauppinen 2017, 12.)

Arviointi on pohjautunut Suomessa eri aikoina absoluuttiseen, suhteelliseen, tavoiteperusteiseen ja kriteeriperusteiseen arviointiin (Ouakrim-Soivio 2015, 16).

*Absoluuttinen arviointi* tarkoittaa, että oppilaita arvioidaan suhteessa tiettyyn suoritustasoon tai normiin, joka on ennalta määritelty. *Suhteellisella arvioinnilla* puolestaan tarkoitetaan arviointia, jossa oppilaan suoritusta verrataan muiden oppilaiden suoritustasoon. Tämä arviointitapa on ollut hyvin tyypillinen 1950–1970-luvuilla eri maissa, ja se on yhä yleisesti käytössä. Suhteellisessa arvioinnissa hyödynnetään usein normaalijakaumaa eli Gaussin jakaumaa siten, että oppilaiden arvosanjakauma noudattaa normaalijakaumaa. Tämä ei kuitenkaan pienessä oppilasjoukossa, kuten koululuokassa, toimi ja tarkoittaisi käytännössä sitä, että osa oppilaista olisi tuomittu epäonnistumaan jo ennen koetta. *Tavoiteperusteinen arviointi* on yleensä järjestelmätason arviointia. Siinä esimerkiksi hankkeiden ja

toimenpideohjelmien tuloksia verrataan tavoitteisiin ja niiden perusteella muodostettuihin kriteereihin. Tavoiteperusteinen arviointi ei ole kriteeriperusteisen arvioinnin synonyymi, vaikka ne toisinaan rinnastetaankin keskenään. (Ouakrim-Soivio 2015, 16–17.)

*Kriteeriperusteinen arviointi* perustuu ennalta määrättyihin arviointikriteereihin, jotka on johdettu opetussuunnitelmassa asetetuista tavoitteista. Tästä syystä sitä pidetään oikeudenmukaisena ja reiluna arviointitapana. Arviointikriteerien selkeä ja yksityiskohtainen kuvaus luo edellytyksiä arvioinnin luotettavuudelle, koska tulkinta on silloin yksimielisempää. (Ouakrim-Soivio 2015, 17–18.) Vanhentuneet oppilasarvioinnin traditiot näyttävät elävän arvioinnin toteutuksessa vielä vahvasti, vaikka oppilaiden keskinäiseen vertailuun perustuvasta arvioinnista on luovuttu Suomessa jo lähes 40 vuotta sitten.

Tutkimusten mukaan opettajat yhä käyttävät suhteellista arviointia, koska harvoilla opettajilla on mahdollisuus verrata oppilaidensa suoriutumista muiden koulujen tulokseen. (Vitikka & Kauppinen 2017, 10; Ouakrim-Soivio 2015, 16–17.) Huolestuttavaa on myös se, että tutkimusten mukaan oppimistulosten arvioinneissa on hajontaa ja arviointikäytänteissä on suuria eroja. Tämä tarkoittaa, että oppilaat voivat saada saman arvosanan hyvinkin erilaisella osaamistasolla. Arvosanoja annetaan tiukemmin perustein kouluissa, jossa oppilailla on keskimääräisesti hyvä osaamisen taso ja väljemmin perustein kouluissa, jossa osaaminen on heikkoa. Oppiaineessa saadun arvosanan yhteys arvioinneissa osoitettuun osaamiseen voi olla erittäin heikko ja samalla osaamistasolla arvosanat vaihtelevat jopa neljän eri arvosanan välillä. (Rautopuro, Hilden & Ouakrim-Soivio 2017, 10.) Kriteeriperustaisen arvioinnin haaste onkin se, että opettajien saama ohjeistus on ollut niin väljää, ettei se ole tukenut opettajien arviointityötä. (Ouakrim-Soivio 2015, 75.)

Erityisesti päättöarvosanojen vertailtavuus on tärkeää oppilaiden yhdenvertaisen kohtelun kannalta. Arvosanojen tulee olla keskenään vertailukelpoisia ja niiden tulee edellyttää samanlaista osaamisen tasoa riippumatta arvioijasta, arviointivälineestä tai ajankohdasta. Kriteeriperustainen arviointi on oppijan kannalta oikeudenmukaisempaa, sillä arviointiperusteet eli arviointikriteerit on määrätty ennalta. Arviointikriteerien tulee olla riittävän tarkkoja ja konkreettisia, jotta arviointi kohdistuu samoihin asioihin arvioitsijasta riippumatta. (Ouakrim-Soivio, Kupiainen & Marjanen 2017, 89–90.) Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu kansalliset arvioinnin kriteerit, joissa kuvataan, mitä kussakin oppiaineessa tulee osata, jotta saa arvosanaksi numeron 8 kuudennen luokan kevättodistukseen tai peruskoulun päättötodistukseen. Monet opettajat ovat olleet sitä mieltä, että vastaavanlaiset arviointikriteerit kuudennen vuosiluokan päätteeksi tai päättöarvioinnissa

olisivat tarpeen kaikille arvosanoille (Atjonen 2019, 99.) Päätösarviointia onkin uudistettu äskettäin. Opetushallitus on julkaissut kaikkien oppiaineiden päätösarvioinnin kriteerit arvosanoille 5,7,8 ja 9, uudet kriteerit tulivat voimaan 1.8.2021. Oppiainekohtaisilla kriteereillä on haluttu parantaa päätösarvosanojen vertailtavuutta sekä oppilaiden yhdenvertaisuutta. (Opetushallitus 2020b.) Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiosuuskien uudistamista on jatkettu laatimalla 6. vuosiluokan lukuvuosiarviointiin uudet kriteerit kaikkiin oppiaineisiin arvosanoille 5, 7 ja 9. Samalla opetushallitus on täsmentänyt nykyisiä arvosanan 8 kriteereitä. Uudistetut kriteerit otetaan käyttöön 1.8.2023 ja niitä sovelletaan ensimmäistä kertaa lukuvuosiarvioinnissa vuoden 2024 keväällä. (Opetushallitus 2023a.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajan on huolehdittava siitä, että oppilaat ovat ymmärtäneet oppimisen tavoitteet ja arviointiperusteet. Omien tavoitteiden pohtiminen ja oppimisen edistymisen tarkastelu kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. (Opetushallitus 2014, 48.) Tavoitteet ja kriteerit ovatkin arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäksi tärkeitä myös oppijalle yksilönä. Cowien (2005) tutkimuksen mukaan oppilaat, jotka olivat asettaneet oppimiselleen tavoitteita, kokivat oppimisen arvioinnin opettajan ja oppilaan yhteisenä tehtävänä. Nämä oppilaat toivoivat opettajalta palautetta ehdotusten muodossa, koska silloin heillä säilyisi aktiivinen toimijuus oppimisessa. Oppilaat, joille oppimistavoitteet olivat epäselviä, kokivat arvioinnin pelkästään opettajan tehtäväksi. Tuloksista ilmeni, että oppilaiden ja opettajan välisen luottamuksen puute aiheutti sen, etteivät oppilaat olleet halukkaita jakamaan ajatuksiaan opettajalle. Oppilaille oli tärkeää kokea olonsa turvalliseksi ja kyetä luottamaan opettajan reaktioihin uskaltakseen esittää omia kysymyksiään. Oppilaat kertoivat luottavansa opettajaan, joka ilmaisee luottamusta heihin. (Cowie 2015.)

### 3.2.2 Arviointimenetelmien monipuolisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttää, että arvioinnissa käytetään monipuolisia menetelmiä. Opettajan tehtävänä on kerätä arviointitietoa oppilaiden edistymisestä oppimisen eri osa-alueilla ja erilaisissa oppimistilanteissa. Lisäksi opettajan tulee kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajan on huomioitava oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä sekä huolehtia siitä, että oppilailla on monipuolisia mahdollisuuksia osoittaa omaa osaamistaan. Oppilailla on oltava riittävästi aikaa tehtävän suorittamiseen ja opettajan tulee varmistaa, että kukin oppilas ymmärtää tehtävänannon. Eritasoiset oppimisvaikeudet ja puutteet opetuskielen hallinnassa

on otettava huomioon arviointitilanteita suunniteltaessa ja toteutettaessa. Tarvittaessa oppilaille on oltava saatavilla apuvälineitä. Arvioinnissa otetaan huomioon tiedoille ja taidoille asetettujen tavoitteiden lisäksi työskentelylle asetetut tavoitteet. (Opetushallitus 2014, 48.)

Arviointimenetelmien vaihtelemista on perusteltu sillä, että erilaisten menetelmien käyttö mahdollistaa erilaisia osaamisen esittämisen tapoja, mitä myös opetussuunnitelman perusteissa edellytetään. Pelkästään yhtä menetelmää hyödynnettäessä voi jäädä piiloon oppilaan osaamista, kun oppilas ei esimerkiksi oppimisvaikeuden vuoksi menesty parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä vaarantaa myös motivaatiota oppimiseen. (Atjonen ym. 2019, 28–29.) Arviointia ja sen menetelmiä tulisi kehittää samalla kun opetussuunnitelmaa uudistetaan ja opetusta halutaan kehittää. Jos opetussuunnitelman perusteissa esiin nostettua ilmiöperustaista oppimista ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia arvioidaan oppiainekeskeisillä kokeilla ja ulkoa muistamista mittaavilla testeillä, eivät tulokset välttämättä kerro oppilaan oppimisprosessista ja osaamisen tasosta. (Atjonen ym. 2019, 108–114.)

Arviointimenetelmiä voidaan jaotella esimerkiksi sen mukaan, onko tavoitteena tehdä määrällistä vai laadullista arviointia. Määrällistä arviointia ilmaistaan numeerisesti ja sen yleisin esimerkki on summatiivinen arviointi. Esimerkiksi kertolaskun ulkoa oppimista voidaan arvioida määrällisesti. Määrällisen arvioinnin välineitä ovat muun muassa kokeet ja testit. Myös erilaiset tuotokset, kuten esseet ja kirjoitelmat sekä ryhmätyöt ovat osa määrällistä arviointia. (Ouakrim-Soivio 2015, 80.) Laadullinen arviointi puolestaan on usein sanallista arviointia, jolla arvioidaan oppimisprosessia ja sitä, miten syvällisesti asiat on opittu. Laadullisessa arvioinnissa käytettyjä arviointivälineitä ovat esimerkiksi portfolioit, oppimispäiväkirjat, itse- ja vertaisarviointit, arviointikeskustelut. (Ouakrim-Soivio 2015, 81.) Nieminen (2019, 211; 219) nostaa esiin nykypäivän koulumaailmassa arkipäivää olevat sähköiset oppimisympäristöt. Ne tarjoavat opettajille ja oppilaille erilaisia arvioinnin välineitä, joiden avulla on mahdollista monipuolistaa arviointia, esimerkiksi sähköiset harjoitustehtävät tai portfolioit. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Karvi, suosittelee raportissaan (Atjonen ym. 2019, 241–243) arviointimenetelmien monipuolistamista siten, että ne lisäävät oppimisprosessien läpinäkyvyyttä sekä mahdollistavat erilaisia tapoja osoittaa osaamistaan. Opettajien tulisi suositusten mukaan kehittää erityisesti oppilaiden itse- ja vertaisarviointitaitoja vahvistamalla heidän osallisuuttaan.



## 4 Opettajan arviointiosaaminen

### 4.1 Opettajan arviointiosaamisen määrittelyä

Arviointityötä on tutkittu jo useita vuosikymmeniä maailmanlaajuisesti ja tutkimuskirjallisuudesta löytyy useita erilaisia malleja ja määritelmiä, joilla pyritään kuvaamaan opettajan arviointiosaamisen kokonaisuutta. Jo vuonna 1990 American Federation of Teachers (AFT) julkaisi standardit opettajan oppilasarvioinnin kompetensseille. Ne ovat yhä voimassa ja niiden mukaan opettajan tulee muun muassa osata valita sopivat arviointimenetelmät ja kehittää niitä, pisteittää ja tulkita eri arviointimenetelmiä, hyödyntää arviointituloksia opetuksen suunnitteluun ja oppilaita koskeviin päätöksiin, kehittää päteviä menettelyjä arvosanan antamiseen, viestiä arvioinnista oppilaille ja huoltajille sekä tunnistaa epäeettiset ja sopimattomat arviointimenetelmät. (AFT 1990.)

Yksi uusimmista arviointiosaamista kuvaavista malleista on Serafina Pastoren ja Heidi L. Andraden (2019) työstämä kolmiulotteinen opettajan arviointiosaamisen kuvaus (Teacher assessment literacy: A three-dimensional model). Pastore ja Andrade muodostivat mallin tekemällä tutkimuksen, johon osallistui kuusikymmentä koulutuksen arvioinnin ja opettajankoulutuksen asiantuntijaa ympäri maailmaa. Tutkimuksessa kerättiin tietoa asiantuntijoiden näkemyksistä opettajan arviointiosaamisen ulottuvuuksista ja useiden kyselyiden tulosten perusteella muodostettiin uusi määritelmä.

Malli rakentuu kolmesta ulottuvuudesta, jotka ovat konseptuaalisen tiedon ulottuvuus, prakseologinen ulottuvuus sekä sosioemotionaalinen ulottuvuus. Konseptuaalisen tiedon ulottuvuuteen (conceptual dimension) sisältyvät opettajan tiedot siitä, mitä arviointi tarkoittaa erilaisten mallien ja menetelmien osalta. Tässä ulottuvuudessa myös opettajan käsityksillä arvioinnista, opettamisesta ja oppimisesta on keskeinen rooli. Ulottuvuuteen liittyy tieto siitä mitä arviointi on, miksi arvioidaan, mitä arvioidaan ja miten arvioidaan sekä arviointitiedon analysointiin liittyvä tieto. (Pastore & Andrade 2019, 132–135.)

Mallin toinen ulottuvuus eli prakseologinen ulottuvuus (praxeological dimension) puolestaan sisältää opettajan tiedot siitä, mitä arviointi käytännössä. Arviointiosaaminen antaa opettajalle mahdollisuuden integroida arviointiprosessi muihin opetuskäytäntöihin, seurata, arvioida ja hallita opetusta ja oppimisprosessia. Tämä ulottuvuus sisältää tehtävät, joissa opettaja joutuu tasapainoilemaan useiden ja joskus keskenään kilpailevien arviointivaatimusten välillä. Prakseologinen ulottuvuus kattaa myös tiedon oppimisen ja arvioinnin kohteen määrittelystä,

arviointitiedon keräämisestä, oman opetuksen kehittämisen arvioinnista saadun tiedon perusteella sekä miten opettaa oppilaita oman oppimisen itsesäätelyyn. Kolmas eli sosioemotionaalinen ulottuvuus (socio-emotional dimension) korostaa arviointia on sosiaalisena käytäntönä. Opettajat, joilla on arviointiosaamista hallitsevat arvioinnin sosiaalisia ja emotionaalisia puolia, sekä luokkahuoneessa että muualla. Opettaja on tietoinen omasta roolistaan arvioijana sekä luottamuksellisuuden, vastuun ja oikeuksien vaatimuksesta. Opettajan on huomioitava arvioinnin eettiset näkökulmat sekä ymmärrettävä opettajan roolin tuoman vallan ja arvioinnin vaikutuksista oppilaaseen sekä opettaja-oppilas -suhteeseen. (Pastore & Andrade 2019, 135–136.)

Xu ja Brown (2016) puolestaan ovat tehneet opettajan arviointiosaamisesta erittäin kattavan pyramidina kuvatun mallin, jota on käytetty tässä tutkimuksessa myös teemahaastattelun kysymysten muodostamisen tukena. Xu ja Brown ovat työstäneet mallinsa hyödyntäen sataa arviointiosaamista käsittelevää aiempaa tutkimusta. Malli on hierarkkisesti rakentunut prosessilähtöinen arviointiosaamisen kehittämismalli, joka sisältää kuusi tasoa. Päivi Atjonen (2021) on suomentanut kyseisen mallin ja tässä työssä on hyödynnetty hänen suomennostaan.

Usein arvioinnin ajatellaan tarkoittavan lähinnä arvosanojen antamista, mutta todellisuudessa arviointi koostuu useasta osa-alueesta ja vaatii opettajalta monipuolista tietoa. Opettajan arviointiosaamisen OpAO-mallin mukaan opettajan arviointiosaamisen pohjana on seitsemästä eri osa-alueesta koostuva tietoperusta. Ensimmäisenä arvioinnin tietoperustassa on nimetty *oppiainetieto ja pedagoginen sisältötieto*. Opettajan on tärkeää tietää, miten tietyn oppiaineen sisällöt ja käsitteet pitää opetuksessa pilkkoa ja järjestää, miten ne kannattaa oppilaille opettaa ja miten nämä seikat vaikuttavat arviointiin. Toiseksi opettajan on ymmärrettävä *arvioinnin erilaisia tarkoituksia* (esimerkiksi summatiivinen ja formatiivinen), *sisältöjä ja menetelmiä*. Lisäksi tietoperustan osana on *arvosanan antamista koskeva tieto*. Tässä tavoitteisiin ja kriteereihin perustuva arviointi on olennaista opettajan osaamista. Opettajan on hallittava *palautetta koskevaa tietoa*. Opettajan tulee tietää, miten oppilaalle annetaan arvioinnin avulla palautetta oppimisprosessista ja asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Opettaja tarvitsee myös *tietoa itse- ja vertaisarvioinnista*.

Arviointiosaamiseen sisältyy *kyky tulkita ja viestiä arviointitietoa*. Opettajan on osattava tehdä päätelmiä arviointitiedon perusteella oppilaiden oppimisesta ja osaamisesta suhteessa tavoitteisiin ja arviointikriteereihin sekä kyky viestiä niistä oppilaalle ja hänen huoltajilleen. Viimeinen tietoperustan osa-alue liittyy *arviointietiikkaan*. Opettaja työssä tarvitaan kykyä huomioida monenlaisia arviointia koskevia vaatimuksia, kuten esimerkiksi yhdenvertaisuus,

läpinäkyvyys sekä kannustavan ja samanaikaisesti realistisen palautteen antaminen. (Xu & Brown 2016; Atjonen 2021, 6–7.)

Xun ja Brownin (2016) pyramidimallissa tietoperustan päälle rakentuva seuraava taso on tulkinta- ja ohjausviitekehys, joka muovaa tietoperustan opettajan henkilökohtaisiksi arviointikäsitteiksi. Suomessa luokanopettajan arviointityöhön vaikuttavat erityisesti opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma, jotka määrittävät muun muassa arvioinnin kohteet, kriteerit ja paikallisesti päätetyt asiat. Kolmannen tason pyramidissa muodostavat opettajan arviointikäsitteet, jotka rakentuvat aiempiin kokemuksiin pohjautuvien tietojen ja tunteiden sekä oppimista koskevien käsitysten pohjalta. Arviointikäsitteistä muodostuu jokaiselle opettajalle makrotason sosiokulttuuristen (koulujärjestelmä) ja mikrotason (kouluyksikkö) tekijöiden ansiosta jonkinlainen arviointikäytäntöjen valikoima. Näissä arviointikäytännöistään päättäessään opettaja joutuu tekemään usein kompromisseja opetussuunnitelman, oppilasaineksen, oppimateriaalien, olosuhteiden sekä taitojensa kesken. Työkokemuksen ja osaamisen karttumisen myötä opettajan on mahdollista tulla tietoiseksi omasta arviointi-identiteetistään, mutta se edellyttää oman arviointityön aktiivista reflektointia yhdessä opettajakollegojen kanssa. Arviointiosaamisen kehittyminen ei siis ole yksisuuntaista alhaalta ylöspäin etenevää, vaan kaikkien tasojen muutokset voivat aiheuttaa muutoksia muissa tasoissa. (Xu & Brown 2016; Atjonen 2021, 7–8.)

Xun ja Brownin (2016, 159) määritelmän mukaan arviointia hallitsevat opettajat reflektoivat säännöllisesti omia arviointikäytännöitään, osallistuvat arviointia koskeviin kehittämishankkeisiin opettajayhteisöissään, osallistuvat ammatillisiin keskusteluihin arvioinnista, tarkastelevat kriittisesti omia arviointikäsitteitään sekä hankkivat lisää tietotaitoa voidakseen uudistaa ymmärrystään arvioinnista ja omasta roolistaan arvioijana.

Opettajan arviointiosaamista on määritelty monin eri tavoin, mutta keskeisintä siinä on opettajan ymmärrys pätevän arvioinnin periaatteista. Tämän mukaan opettaja hallitsee keskeiset arviointikäsitteet, erilaisia arviointimenetelmiä ja niiden kehittämistä, arvioinnin laatuun liittyvät vaatimukset ja oppimisen mittaamisen vaihtoehtoisia tapoja. Lisäksi opettaja osaa käyttää arviointitietoa opetuksensa kehittämiseen. (Atjonen 2017, 152.) Atjonen (2017, 153) on listannut kirjallisuuden perusteella asioita, joita arviointilukutaitoiset opettajat ymmärtävät ja toteuttavat työssään. Näitä ovat esimerkiksi luokkahuonearvioinnin perustaidot, perinteiset ja vaihtoehtoiset arviointimenetelmät, oppijoiden motivoiminen

oppimiseen formatiivisen arvioinnin avulla, arvioinnin eriyttämisen periaatteet, oppilaiden osaamista koskevan pätevän näytön merkitys, erilaisten koekysymysten laadinta ja pisteytys, oppijoiden erilaisista taustoista aiheutuvia vinoumia sekä asenteiden ja arvojen merkitys oppimiselle.

## 4.2 Opettajat arvioijina

Suomessa on tutkittu opettajien arviointiosaamista melko vähän. Kansainvälisten tutkimusten mukaan opettajien tiedoissa eri arviointimenetelmistä sekä taidossa käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti on suurta vaihtelua. Eri puolilla Eurooppaa on käynnissä opettajien arviointivalmiuksien kehittämis- ja tutkimushankkeita ja opettajaopiskelijoiden arviointikäsitteiden kehittymistä seurataan useissa tutkimuksissa. (Rautopuro, Hilden & Ouakrim-Soivio 2017, 112–13.)

Arviointi herättää opettajissa monenlaisia tunteita. Tähän vaikuttaa osaltaan se, että arviointiin liittyy erilaisia muistoja siitä, miten itse on tullut arvioiduksi koulussa. Arviointiin kytkeytyykin opettajien henkilökohtaisia käsityksiä ja kokemuksia hyvästä arvioinnista, joten arviointikäsitteet voivat poiketa merkittävästi toisistaan samankin koulun opettajien kesken. Luostarinen siteeraa Guskeyn ja Baileyn (2001) laatimaa listaa arviointia ohjaavista tekijöistä. Nämä tekijät ovat 1. opettajien kokemukset siitä, miten häntä itseään on arvioitu, 2. opettajankoulutuksessa opitut asiat, 3. henkilökohtainen filosofia tai näkemys sekä 4. ylhäältä tulevat linjaukset, esimerkiksi opetussuunnitelma. (Luostarinen 2019, 23.)

Arviointiosaamisen tulisi alkaa rakentua jo opettajaopintojen aikana. Atjonen (2017, 132–137) on tutkinut, mitä tuleville opettajille opetetaan oppimisen arvioinnista suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden opetussuunnitelmien mukaan. Aineistoon sisältyivät kaikkien yliopistojen luokan- ja erityisopettajien koulutuksien sekä aineenopettajien pedagogisten opintojen opintojaksot, joissa esiintyi sana arviointi relevantissa merkityksessä. Yleisimmin arviointi esiintyi marginaalisena mainintana monia erilaisia aineksia sisältävien opintojaksojen kuvauksissa. Myöskään opetusharjoittelujaksojen sisällöissä arviointia ei usein mainittu, samoin kuin ei monialaisten opintojen opetussuunnitelmakuvauksissakaan. Erityisopettajien koulutuksessa arviointi sen sijaan esiintyi selkeästi, mikä luultavimmin johtuu opettajien tekemästä pedagogisesta arvioinnista. Atjosen (2017, 137–141) havaitsemat arviointiin liittyvät osaamistavoitteet liittyivät arvioinnin perusteita koskevan tiedon tarjoamiseen sekä opiskelijan arviointikykyyn. Tarkasteltujen opintojaksojen työtavat olivat hyvin perinteisiä sisältäen lähinnä luentoja sekä joitakin mainintoja tenteistä, harjoituksista,

esseistä ja oppimistehtävistä, vaikka opiskelijoiden olisi tarpeellista saada nähdä ja kokeilla erilaisia hyviä arviointikäytänteitä mahdollisimman autenttisissa tilanteissa. (Atjonen 2017, 132.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa on tutkittu esimerkiksi opettajien käsityksistä arvioinnin tehtävistä ja arvoista. Remesal (2011) on tutkinut opettajien käsityksiä arvioinnista pedagogisena ja yhteiskunnallisena tehtävänä. Tuloksista ilmeni, että alakoulun opettajat suosivat pedagogista tehtävää, esimerkiksi oppilaan oppimisvaikeuksien tunnistamista, kun taas yläkoulun opettajat suosivat yhteiskunnallista tehtävää, jossa korostuu esimerkiksi jatko-opintoihin valikoituminen. Toisten opettajien havaittiin hyödyntävän arviointia oppilaiden oppimisen edistämiseen, kun taas toiset pitivät opetuksen kehittämistä arvioinnin tärkeänä tehtävänä. (Remesal 2011.)

DeLuca ryhmineen (2018) puolestaan tutki laajasta aineistosta opettajien erilaisia lähestymistapoja luokkahuonearviointiin neljän ulottuvuuden kautta: arvioinnin tavoitteet, arviointiprosessit, arvioinnin oikeudenmukaisuus sekä osaamisen mittauserä. He tunnistivat näiden perusteella 12 erilaista arviointikäsitteiden yhdistelmää. Opettajien arviointikäsitteet voivatkin olla toisistaan merkittävästi poikkeavia riippuen siitä, painottaako hän esimerkiksi arvioinnin formatiivista vai summatiivista tarkoitusta, tai yksilölähtöistä oikeudenmukaisuutta vai standardeihin perustuvaa tasapuolisuutta. Tulokset myös osoittivat, että opettajien arviointikäsitteet ovat suhteellisen vakaita koko opettajan uran ajan, ja niitä voi olla vaikea muuttaa työhön astumisen jälkeen. Tämä tarkoittaisi, että opettajakoulutuksessa on annettava opiskelijoille vahva, nykyaikaisten arviointistandardien ja -käytäntöjen mukainen perusta. (DeLuca ym. 2018.) Saman päätelmän ovat tehneet myös Yan, Chiu ja Cheng (2022) tutkiessaan opettajien formatiiviseen arvioinnin käytäntöihin vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen mukaan opettajien koetulla minäpystyvyydellä oli suurin vaikutus opettajan arviointikäytäntöihin. Koska onnistumisen kokemuksilla on suuri vaikutus minäpystyvyyteen, Yan kumppaneineen (2022, 9) toteaa, että opettajakoulutuksen tulisi tarjota opettajille formatiivisen arvioinnin käsitteiden lisäksi käytännön strategioita, jotka auttavat hyvien formatiivisen arvioinnin käytäntöjen kehittämisessä.

Veldhuis ja Heuvel-Panhuizen (2014) ovat tutkineet opettajien suhdetta arviointiin. He tunnistivat aineistostaan neljä erilaista arvioijaprofiilia sen mukaan, miten tärkeinä opettajat kokivat tavoitteet ja autenttisuuden, miten vaikeaksi tai hyödylliseksi arviointi nähtiin ja miten paljon he korostivat monipuolista arviointia. Yleisintä tyyppiä (35,3 prosenttia)

aineistossa edustivat ne opettajat, jotka kokivat arvioinnin vaikeaksi. Innostuneita arvioijia oli 28,5 prosenttia aineiston opettajista ja vaihtoehtoisista arviointitavoista kiinnostuneita 10,3 prosenttia. Opettajia, jotka eivät innostuneet arvioinnista, oli aineistossa 25,8 prosenttia.

Ketonen ryhmineen (2021) on tutkinut vuorovaikutuksessa toteutettavaa arviointia ja havainnut monenlaisia haasteita, joita opettajat kohtaavat arvioidessaan oppilaiden oppimista ja osaamista luokkahuonetilanteissa. Tutkimuksen opettajat kokivat vaikeaksi tilanteet, joissa käytännön realiteetit eivät vastanneet opetussuunnitelman vaatimuksia tai opettajan omaa käsitystä hyvästä arvioinnista. Koetut haasteet liittyivät muun muassa opetusryhmän dynamiikkaan ja ryhmänhallintaan, erilaisten oppijoiden tukemiseen sekä omaan kykyyn toteuttaa arvioinnin eri tehtäviä. Lisäksi ristiriitaa aiheuttivat opettajan, oppilaan, huoltajan ja muun ympäristön oppimis- ja arviointikäsitysten erot. Opettajat kokivat kiireen ja luokan rakenteellisten tekijöiden kuten oppilasryhmän koon ja heterogeenisuuden vaikeuttavan palautteen antamista ja vuorovaikutusta. (Ketonen ym. 2021.) Atjosen ja muun tutkijaryhmän (2019, 40) mukaan opettajien arviointikompetenssiin kohdistuu paljon odotuksia. Opettajat ovat kuvanneet vaikeuksiaan palvella arvioinnin erilaisia yleisöjä. Oppijoilla, kollegoilla, huoltajilla ja yhteiskunnalla on paljon odotuksia opettajille ja opettajien on huomioitava, ettei samanlainen arviointitieto tai palaute oppimisesta ja osaamisesta palvele sekä oppijaa että yhteiskuntaa. (Atjonen ym. 2019.)

### **4.3 Opettajien arviointikäytänteet**

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Karvin (Atjonen ym. 2019), teettämässä arviointihankkeessa selvitettiin muun muassa opettajien käsityksiä arviointimenetelmistä- ja käytänteistä. Hanke oli laaja ja siihen kerättiin aineistoa tekstidokumenteista, sähköisistä kyselyistä sekä pienryhmäkeskusteluista. Tutkimuksessa arviointimenetelmät jaettiin neljään pääryhmään: kokeisiin, erilaisiin tuotoksiin, vuorovaikutteisiin menetelmiin ja digitaalisiin arviointivälineisiin. Tuloksista ilmeni, että opettajista 19 prosenttia käytti kaikkia mainittuja menetelmiä ja 14 prosenttia vastaajista kertoi käyttäneensä ainoastaan kokeita arviointimenetelmänä. Erilaisista koetyypeistä opettajat suosivat yksin tehtäviä kokeita, muunlaiset koetyypit olivat harvinaisia. Arvioinnissa käytetyistä tuotoksista yleisimpiä olivat esseet ja kirjoitelmat, kun taas kuvalliset tuotokset, portfoliot ja videot olivat käytössä harvoin. Mielenkiintoista tuloksissa oli, että monenlaisten tuotosten käyttö väheni sitä mukaa, mitä pidempään vastaaja oli toiminut opettajana. Alle viisi vuotta opettajana työskennelleistä 39 prosenttia hyödynsi arvioinnissaan usein tai aina useampaa erilaista tuotosta. Yli 25 vuotta

opettajana työskennelleistä useampaa menetelmää hyödynsi vain 28 prosenttia. Vuorovaikutteisista arviointimenetelmistä itsearviointia käytettiin tasaisesti eri luokkasteilla. Jonkin verran käytössä olivat myös arviointikeskustelu oppilaan tai ryhmän kanssa sekä vertaisarviointi. Digitaalisia arviointityökaluja ja digitaalisten oppimisympäristöissä tehtyjen tehtävien seurantatietoja hyödynnettiin arvioinnissa vain satunnaisesti. (Atjonen ym. 2019, 109–115.) Myös kansainvälisten tutkimusten mukaan opettajien tekemä arviointi oli hyvin vaihtelevaa, eikä tätä voitu ennustaa esimerkiksi uravaiheen, sukupuolen tai etnisyyden perusteella (Cizek ym. 2010, 159; 169).

Arviointikäytänteisiin liittyvää tutkimusta on tehty paljon esimerkiksi arvosanan antamisen näkökulmasta. McMillanin (2019) tekemästä laajasta katsauksesta ilmenee, että kansainvälisesti katsottuna opettajilla on hyvin vaihtelevat käytännöt siinä, miten opettajat käyttävät arvioinnista ja muista lähteistä saamaansa tietoa arvosanan antamisessa niin yksittäisissä kokeissa ja tuotoksissa kuin todistusarvosanoissa. Tutkimusten mukaan opettajat kaikilla koulutustasoilla käyttävät arviointinsa perusteena oppilaan akateemisen osaamisen lisäksi myös yrittämistä, asennetta ja käyttäytymistä, näin erityisesti heikosti suoriutuvien oppilaiden kohdalla. Käytännöt kuitenkin vaihtelevat yhden koulun ja jopa luokkahuoneen sisällä, kun toiset opettajat painottavat suoriutumiseen liittyviä tekijöitä enemmän kuin toiset. Opettajien erilaiset arvosanan antamista koskevat käytännöt ovat parhaiten ymmärrettävissä, kun huomioidaan opettajan käsitykset arvioinnin merkityksestä oppilaan oppimiselle ja motivaatiolle. Arvosanaan saattaa vaikuttaa siis se, jos opettaja uskoo esimerkiksi paremman arvosanan motivoivan ja kannustavan oppilasta oppimisessa. (McMillan 2019, 103–104.) Guskeyn ja Baileyn (2001, 60) mukaan arvioinnin subjektiivisuuteen on suhtauduttava vakavasti, sillä oppilaiden yhdenvertaisuus vaarantuu väistämättä, kun opettaja arviointiin vaikuttavat tämän tekemät havainnot oppilaan asenteesta tai yrittämisestä.

## 5 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli pyrkiä selvittämään, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on hyvistä arviointikäytännöistä sekä kartoittaa mahdollisia haasteita, joita luokanopettajat ovat kokeneet arvioinnin toteuttamisessa. Arviointi perusopetuksessa on jatkuvassa muutoksessa ja erityisesti arvioinnin yhdenvertaisuudessa on havaittu ongelmia. Tutkimusten mukaan oppimistulosten arvioinneissa ja opettajien arviointikäytännöissä on suuria eroja ja oppilaat voivat saada samalla osaamistasolla hyvin erilaisen arvosanan. (Rautopuro, Hildén & Ouakrim-Soivio 2017, 10.) Opetushallitus onkin puuttunut tilanteeseen uudistamalla muun muassa 6. vuosiluokan lukuvuosi-arvioinnin kriteerejä (Opetushallitus 2023a). On siis tärkeää kerätä tietoa opettajien arviointikäytännöistä ja selvittää opettajien kohtaamia arviointiin liittyviä haasteita.

Tutkimuksella pyrittiin lisäksi saamaan tietoa siitä, millaisena luokanopettajat kokevat oman arviointiosaamisensa. Arviointiosaaminen muodostuu lukuisista eri tekijöistä, eikä se ole taito, jonka opettaja kerran opittuaan hallitsisi uransa loppuun saakka (Ketonen ym. 2021). Arviointiosaamiseen kuuluu ristiriitojen kanssa tasapainoilu ja kompromissien tekeminen, ja opettajan arviointiosaamisen kehittyminen edellyttää opettajalta oman toimintansa ja ajattelunsa reflektointia (Xu & Brown 2016). Tämä tutkimus pyrkiikin selvittämään opettajien kokemusta itsestään arvioijana ja tarjoaa opettajille mahdollisuuden reflektoida omaa arviointiosaamistaan ja siten osaltaan auttaa heitä kehittämään arviointiaan.

Tutkimuksen lähtökohtana toimivat seuraavat tutkimuskysymykset:

Miten luokanopettajat kuvaavat

1. hyviksi kokemiaan arviointikäytännöitä ja niiden toteutuksessa kohtaamia haasteita,
2. sekä omaa arviointiosaamistaan?

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten luokanopettajat käytännössä toteuttavat arviointia ja mitkä arviointikäytännöt he ovat kokeneet hyviksi ja toimiviksi. Vaikka pääpaino tutkimuksessa oli hyvissä arviointikäytännöissä, aineistosta kuitenkin nousi esiin myös niitä haasteita, joita opettajat kohtaavat arviointia toteuttaessaan. Tämä näkökulma otettiin mukaan tutkimuskysymyksiin. Arvioinnin käytännönläheisemmän tarkastelun lisäksi tutkimuksella haluttiin selvittää, miten uransa eri vaiheissa olevat luokanopettajat arvioivat omaa arviointiosaamistaan.



## 6 Tutkimusmenetelmä

### 6.1 Osallistujat

Tutkimusta varten haastateltiin viittä perusopetuksen eri luokka-asteella toimivaa luokanopettajaa. Haastateltavia etsittiin aluksi lähestymällä Porin kaupungin palveluksessa työskenteleviä luokanopettajia suoraan työsähköpostin välityksellä. Tätä varten tutkimukselle haettiin Porin kaupungilta tutkimuslupaa, joka sille myönnettiin. Suorat yhteydenotot eivät kuitenkaan tuottaneet tulosta, eikä yhtään luokanopettajaa vastannut tutkimuspyyntöön. Tästä syystä osallistujien etsintää laajennettiin viestittämällä tutkimuspyynnöstä sosiaalisessa mediassa ja sitä kautta lopulta löytyi kolme vapaaehtoista osallistujaa haastatteluun. Lisäksi kontaktien kautta saatiin vielä kahden luokanopettajan yhteystiedot ja he lupautuivat osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimuksen aineisto koostuu näiltä viideltä luokanopettajalta kerätystä haastatteluaineistosta. Haastateltavien anonyymiteetin vuoksi heistä käytetään tutkimuksessa nimityksiä H1, H2, H3, H4 ja H5, eikä heistä kerrota yksityiskohtia, joista heidät olisi mahdollista tunnistaa.

Luokanopettajat olivat kaikki luokanopettajan koulutuksen saaneita ja heidän työkokemuksensa vaihteli noin puolestatoista vuodesta 20 vuoteen. Osallistujista neljä työskenteli Satakunnassa ja yksi Uudellamaalla. Opettajista kolme työskenteli haastatteluhetkellä alkuopetuksessa, yksi opetti neljättä vuosiluokkaa ja yksi opettaja oli juuri siirtynyt alakoulusta yläkouluun erityisopettajan tehtäviin. Alkuopettajista kaksi toimi yhteisopettajuudessa.

*Taulukko 1 Tutkimuksen osallistujien taustatiedot*

Osallistujat	Koulutus	Työkokemus	Opetettava vuosiluokka	Yhteisopettajuus
H1	KM, luokanopettaja	7 vuotta	1.lk	x
H2	KM, luokanopettaja, erityisluokanopettaja	15 vuotta	7.lk	
H3	KM, luokanopettaja	19 vuotta	4.lk	
H4	KM, luokanopettaja	17 vuotta	2.lk	
H5	KM, luokanopettaja	1,5 vuotta	1.lk	x

## 6.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista elämismaailman ja merkitysten tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tässäkin tutkimuksessa ovat nähtävissä useat laadulliselle tutkimukselle tyypilliset piirteet, kuten asianosaisten asioille antamien merkitysten ja tulkintojen korostuminen, subjektiuden arvostaminen sekä monimutkaisuuden sietäminen (Juhila). Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidun haastattelun ja virikehaastattelun avulla. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään lähes samat kysymykset samassa järjestyksessä. Määritelmät vaihtelevat ja joidenkin määritelmien mukaan puolistrukturoitu haastattelu on lähempänä teemahaastattelua ja kysymysten järjestyksen vaihtelevuus on mahdollista, eikä kaikkia kysymyksiä välttämättä käytetä kaikkien haastateltavien kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Virikehaastattelussa haastattelijan kysymysten ja haastateltavan lisäksi mukana on kolmas elementti, esimerkiksi valokuvat, muistoesineet tai väittämät. Virikkeen ja haastateltavan kanssakäyminen nähdään vuorovaikutustilanteena, jossa myös virike osallistuu merkitysten rakentamiseen. Virikkeen tulisi olla riittävän itsenäinen, tutkimuskohteeseen viittaava kokonaisuus, jotta se voi toimia haastattelua rikastuttavasti ja virikkeen valinnan tulee perustua tutkimuksen viitekehykseen ja tutkimuskysymyksiin. (Törrönen 2017, 233–234.) Tutkimuksen tavoitteena oli valittujen menetelmien avulla selvittää ensinnäkin se, millaisia käsityksiä luokanopettajilla oli hyvistä arviointikäytännöistä. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita arviointikäytäntöjen moninaisuudesta ja tavoitteena oli luoda niiden perusteella yleiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Kiinnostus ei siis kohdistunut yksittäisten luokanopettajien arviointikäytäntöihin tai opettajien arviointikäytänteiden välisiin eroihin. Toiseksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokivat oman arviointiosaamisensa. Kysymysten tyyllillä ja muotoiluilla on väistämättä vaikutus siihen, millaisen aineiston tutkija saa, mutta tällaista haastattelijan vaikutusta aineistoon on vaikea nähdä ongelmana vaan menetelmän ominaisuutena. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori.) Tähän tutkimukseen osallistuneet saivat ennen haastattelua tiedon tutkimuksen aiheista sekä pyynnön pohtia etukäteen jokin heidän toteuttamansa yksittäinen arviointitapahtuma tai -kokonaisuus, jota he pitivät onnistuneena. Haastattelukysymyksiä laadittaessa oli varauduttu myös siihen vaihtoehtoon, että joku osallistujista ei toisi mukanaan haastatteluun omaa esimerkkitapaustaan, ja osallistujien oli mahdollista keskustella hyviksi kokemistaan arviointikäytännöistä yleisemmällä tasolla. Osoittautui, ettei kukaan osallistujista ollut pohtinut pyydettyä arviointiesimerkkiä etukäteen

ja kaikissa haastatteluissa lähestyttiin asiaa opettajan hyväksi havaitsemien arviointikäytänteiden kautta. Osallistujat saivat vapaasti puhua hyvistä arviointikäytännöistään ja haastattelu eteni keskustelunomaisesti. Haastatteluissa esitettiin tarkentavia kysymyksiä tarpeen mukaan. Tutkimuksella pyrittiin saamaan mahdollisimman laaja ja moninainen kuva opettajien hyvinä pitämistä arviointikäytännöistä ja osallistujat saivat itse valita mistä näkökulmasta he arviointikäytännöistään puhuivat. Kaikille haastateltaville esitettiin lisäksi aiheesta rajatumpia kysymyksiä, jotka ovat nähtävissä liitteenä olevista haastattelukysymyksistä (Liite 1). Haastatteluissa osallistujat toivat esiin erilaisia asioita, minkä vuoksi kaikille ei esitetty täysin samoja kysymyksiä eikä samassa järjestyksessä. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymyksiä ei ole välttämätöntä esittää jokaisessa haastattelussa tarkalleen samassa muodossa tai järjestyksessä, vaan ne ovat vapaasti tutkijan päätettävissä tilanteen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88; Hirsjärvi ym. 2009, 208).

Haastattelun toisessa osiossa oli tavoitteena saada kuva siitä, millaiseksi haastateltavat kokivat omat arviointiosaamisensa. Tämä osa haastattelua toteutettiin virikehaastattelun avulla. Haastatteluissa virikkeenä hyödynnettiin Xun ja Brownin (2016) opettajan arviointiosaamisen OpAO-mallissa määriteltyä arviointiosaamisen tietopohjan osa-alueita: *oppiainetieto ja pedagoginen sisältötieto; arvioinnin tarkoitusta, sisältöä ja metodeja koskeva tieto; arvosanan antamista koskeva tieto; palautetta koskeva tieto; vertais- ja itsearviointia koskeva tieto; arvioinnin tulkitsemista ja viestimistä koskeva tieto sekä arviointietiikkaa koskeva tieto*. Haastattelussa käytetyt virikkeet löytyvät myös liitteenä olevasta haastattelurungosta (Liite 1). Virikkeen käytön tavoitteena oli toimia haastateltavan ajattelun tukena ja ohjata haastateltavaa refleктоimaan monipuolisesti omaa arviointiosaamistaan. Haastateltavat saivat virikkeet erillisillä paperilapuilla ja he saivat valita vapaasti mitä niistä käyttäisivät pohdintansa tukena ja missä järjestyksessä niistä kertoisivat.

Haastattelut toteutettiin kasvotusten marras- ja joulukuun 2022 aikana. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 40–60 minuutin välillä ja ne tallennettiin nauhurilla.

### 6.3 Aineiston analyysi

Haastatteluiden toteuttamisen jälkeen aineisto litteroitiin Word-tiedostoon. Haastatteluista kertyi litteroitua aineistoa yhteensä 40 sivua fonttikokoon ollessa 12 ja rivivälin 1,5. Litteroinnin yhteydessä aineisto pseudonymisoitiin, jonka jälkeen haastateltavat eivät olleet enää tunnistettavissa aineistosta. Tämän jälkeen aloitettiin aineiston analysointi lukemalla aineisto läpi muutama kerta ja aineistosta poimittiin tutkimuskysymysten kannalta

kiinnostavat kohdat omaan tiedostoonsa. Sisällönanalyysin tavoitteena on selvittää, mistä asioista ja teemoista aineisto kertoo. Se perustuu tutkijan löytämiin ja nimeämiin sisällöllisiin elementteihin. Tällainen tutkijan tekemä koodaus voi olla aineistolähtöistä tai teorian ohjaamaa. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija tarkastelee aineistoa ilman ennakkoletuksia ja pyrkii löytämään aineistosta sellaisia kohtia, jotka kertovat jotain kiinnostavaa tutkittavasta asiasta. (Vuori.) Teoriaohjaavassa koodauksessa tutkijaa ohjaa aineiston tarkastelussa teoreettinen ymmärrys ilmiöstä ja aineiston kiinnostavat kohdat poimitaan sen perusteella. Usein kuitenkin myös aineistolähtöisessä koodauksessa tutkijaan vaikuttavat havaintojen teoriapitoisuus, sillä tutkimuksessa käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja -menetelmät ovat tutkijan valitsemia ja siten vaikuttavat myös analyysiin. Sisällönanalyysin tarkoituksena on muodostaa selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä järjestämällä aineisto tiiviiseen muotoon ja siirtymällä aineiston konkreeteista ilmauksista abstraktimpiin käsitteisiin. Lopuksi tutkija tekee tuloksista oman tulkintansa. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 107–109.)

Aineiston analysointimenetelmät poikkesivat toisistaan koodauksen jälkeisiltä osilta tutkimuskysymysten mukaisesti ja niihin hyödynnettiin sisällönanalyysia hieman eri lähtökohdista. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineistoa eli hyväksi koettuja arviointikäytänteitä analysoitiin sisällönanalyysin keinoin siten, että analyysi oli aineistolähtöistä, mutta siihen kuitenkin vaikuttivat osittain tutkimuksen viitekehys ja ilmiöstä aiemmin tiedetty. Toisen tutkimuskysymyksen aineisto eli opettajan kokemukset omasta arviointiosaamisesta puolestaan analysoitiin teoriaohjaavaa analyysia hyödyntäen. Tästä syystä ne tullaan esittämään omissa alaluvuissaan.

### 6.3.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen, *Miten luokanopettajat kuvaavat hyväksi kokemiaan arviointikäytänteitä ja niiden toteutuksessa kohtaamiaan haasteita?*, aineisto analysoitiin aineistolähtöinen sisällönanalyysin keinoin. Koodauksen jälkeen alkuperäiset ilmaukset pelkistettiin eli muutettiin yksinkertaisempaan ja tiiviimpään muotoon (Taulukko 2). Seuraavana työvaiheena oli samankaltaisten pelkistettyjen ilmausten ryhmittely ja alaluokkien muodostaminen niiden perusteella. Kaikkien haastatteluiden aineistoa käsiteltiin yhtenä kokonaisuutena, eikä analyysissa oltu kiinnostuneita opettajien arviointikäytänteiden eroavaisuuksista.

Taulukko 2 Aineiston pelkistäminen ja alaluokkien muodostaminen

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
<p>"Itsearviointi joo, et sitä suoritetaan. Oppilas kertoo oman mielipiteensä kokeen, monestihan on käytetty ihan just näit, ainaki alaluokilla, nää hymiöt. Että onnistuinko näin vai näin vai näin."</p> <p>"...kyl mä siellä (kuvataiteessa) sit taas suosin enemmän kaikkee itsearviointii, et he joutuu oikeesti vähän pohtimaan et mitä tunneil on tullut tehty ja millai he sitä omaa osaamistas ja aktiivisuuttas miettii..."</p>	<p>Itsearviointi hymiöiden avulla alaluokilla</p> <p>Itsearviointi osana kuvataiteen arviointia</p>	Vertais- ja itsearviointi
<p>"...jos mä huomaan et nyt nää kaikki oppilaat ei oo sisäistäny tätä asiaa ni sit mä teen jotain muutoksii siinä, yleensä heti. Et vaikka, jos ajattelee vaikka matematiikan tunnin alkuu ja käydään jotain uutta asiaa läpi ja mä huomaan, et osa oppilaist on hoksannu tän asian mut osa näyttää tai kuulostaa siltä, et tarvii vielä enemmän ohjausta ni.."</p> <p>"Ku se on jatkuvaa se arviointi kuitenki siis, vaiks sä et itse edes tiedosta sitä ni sähän koko ajan rekisteröit sen kuka kysyy koko ajan tai kuka tekee hienosti koko ajan, kenel on läksyt aina, ketä on se varma oppilas kenelt sä voit aina kysyy."</p>	<p>Oppimisen havainnointi uutta asiaa opiskeltaessa</p> <p>Jatkuva tiedostamaton arviointitiedon kerääminen havainnoimalla</p>	Havainnointi

Analyysin seuraavassa vaiheessa samankaltaisia alaluokkia ryhmiteltiin yläluokiksi.

Taulukossa 3 on esimerkki yhden yläluokan muodostamisesta alaluokkia yhdistelemällä. Näin saaduista yläluokista muodostettiin yksi pääluokka, jonka nimi on *Opettajan käsityksiä hyvistä arviointikäytännöistä*.

Taulukko 3 Alaluokkien yhdistely ja yläluokan muodostaminen

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokka
-Työskentelytaitojen itsearvioinnin harjoittelu alkuopetuksessa korttien avulla -Itsearviointi hymiöiden avulla alaluokilla -Vertaisarviointi power point -esitysten ja esitelmien yhteydessä	Vertais- ja itsearviointi	Arviointimenetelmät
-Myönteinen koetilanne -Koe mittaa osaamista -Suullinen koe -Kokeessa kirja käytössä	Kokeet	
-Tiedonhankintataitojen arviointi -Ryhmätyöt ympäristöopin arvioinnissa -Portfolio kuvataiteen arviointimenetelmänä	Vaihtoehtoiset arviointimenetelmät	
-Oppilaiden luetuttaminen ääneen -Sanelut kirjoitustaidon tason toteamisessa -Lukunopeuden testaaminen	Luku- ja kirjoitustaidon arviointi	
-Lisäaika kokeessa -Suullinen koe tarvittaessa -Aikuisen tuki kokeessa	Eriyttäminen	
-Arviointikeskustelussa välitetään kotiin tietoa oppilaan osaamisesta	Arviointikeskustelu	

Aineistosta etsittiin samaan tapaan vastausta myös kysymykseen opettajien arvioinnissa kokemista haasteista. Aineiston analyysissä muodostettiin ensin alaluokkia samankaltaisia ilmaisuja yhdistelemällä. Tutkimuksessa havaittiin, että syntyneet alaluokat liittyivät arviointikäytänteiden analyysissä muodostettuihin yläluokkiin, joten ne liitettiin sisältöään vastaavaan arviointikäytänteiden yläluokkaan. Taulukossa 4 esitetään esimerkki luokittelun kulusta.

Taulukko 4 Esimerkki haasteiden luokittelusta

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
<p>"Ehkä se oli jotenki simple life vielä joskus 15 vuotta sitten, et ku ei ollu näit älylaitteit tai tietokoneit tai chromeit tai mitään, mis sun pitää tohon maailmaan ja tohon maailmaan ja bingel ja bongel ja ville ja valle ja joka paikas harjotellaan jotain."</p> <p>"Mä koen ehkä, että arvioinnista on tietyllä tavalla tehty liian haastavaa siinä mielessä, ku ajatellaan kaikki oppimateriaalit ja kaikki ne lykkää ihan hirveesti materiaalia. Sitä materiaalia on aivan hirvittävä määrä. Siihen, et sä lähdet sitä kahlaamaan ni jotenki mä toivon siihen sellasta yksinkertaistamista."</p>	<p>Älylaitteiden ja tietokoneiden myötä oppimateriaali hajaantuu moniin eri paikkoihin</p> <p>Arvioinnista tehty haastavaa liiallisen oppimateriaalin myötä</p>	Oppimateriaaliin liittyvät haasteet

### 6.3.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen, *Miten luokanopettajat kuvaavat omaa arviointiosaamistaan?*, lähdettiin etsimään aineistosta vastausta teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Ensimmäisenä työvaiheena koodauksen jälkeen oli alkuperäisten ilmausten pelkistäminen, ja samassa yhteydessä ne koodattiin positiivisiksi tai itsekriittisiksi ilmauksiksi. Tämän jälkeen samankaltaisia ilmauksia ryhmiteltiin alaluokkien muodostamiseksi. Osa alaluokista sisältää sekä positiivisia että itsekriittisiä ilmauksia, mutta on myös alaluokkia, jotka sisältävät pelkästään positiivisia tai itsekriittisiä ilmauksia. Taulukosta 5 esitetään analyysin kulku yhden alaluokan avulla.

Taulukko 5 Esimerkki analyysin kulusta yhden alaluokan osalta

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset		Alaluokka
	Positiiviset ilmaukset	Itsekriittiset ilmaukset	
"...se osaamisen arviointi on mun mielestä tällä hetkellä jo aika hyvä..." H1	Osaamisen arviointiin liittyvä arviointiosaaminen melko hyvää.		Arviointimenetelmät
"Mä en oo mitenkään johdonmukainen enkä mitenkään semmonen, mä		Ei koe olevansa johdonmukainen ja pohtii, innostuuko	

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset		Alaluokka
	Positiiviset ilmaukset	Itsekriittiset ilmaukset	
oon ehkä jopa vähän liiankin, en tiedä onks se silti aina niin huonokaan asia, mutta niin ku sanoin et jos mä näen jonku hienon arvioinnin minkä joku on tehny ni mä saatan hyvinkin ottaa sen,...” H3		liian helposti kokeilemaan uusia arviointivälineitä.	

Ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä poiketen toisen tutkimuskysymyksen kohdalla alaluokat liitettiin ennalta valittuihin teoreettisiin käsitteisiin, jotka muodostivat analyysin yläluokat. Käsitteet perustuivat Pastoren ja Andraden (2019) työstämään kolmiulotteiseen opettajan arviointiosaamisen kuvaukseen (Teacher assessment literacy: A three-dimensional model). Toisen tutkimuskysymyksen analyysi poikkesi ensimmäisestä myös siten, että siinä tarkasteltiin haastatteluaineistoa sekä kokonaisuutena, että myös tapauskohtaisesti yksittäisen osallistujan kohdalla. Näin saatiin ensin muodostettua yhteinen jäsenitys aineistoon, joka sen jälkeen purettiin takaisin yksittäisiksi tapauksiksi. Taulukossa 6 esitetään analyysin kulku yhden käsitteen avulla.

*Taulukko 6 Esimerkki alaluokkien liittamisestä teoreettiseen käsitteeseen*

Pelkistetyt ilmaukset		Alaluokat	Käsite
Positiiviset ilmaukset	Itsekriittiset ilmaukset		
Osaamisen arviointiin liittyvä arviointiosaaminen melko hyvää.	Ei koe olevansa johdonmukainen ja pohtii, innostuuko liian helposti kokeilemaan uusia arviointivälineitä.	Arviointimenetelmät	Prakseologinen ulottuvuus
Vankka tietämys arvosanan antamisesta.	Turhautunut kokemaansa epäröintiin arvosanan antamisessa.	Arvosanan antaminen	



## 7 Tulokset

### 7.1 Miten opettajat kuvaavat hyviä arviointikäytänteitään ja arvioinnissa kohtaamiaan haasteita?

Tässä luvussa kuvataan opettajien käsityksiä hyvistä arviointikäytännöistä ja heidän arvioinnissa kokemiaan haasteita aineistolähtöisesti muodostettujen yläluokkien ja alaluokkien kautta. Jokaisesta yläluokasta esitellään keskeisimmät tulokset omissa alaluvuissaan. Hyvistä arviointikäytännöistä muodostui aineiston perusteella viisi yläluokkaa; *arviointimenetelmät, oppimisen ohjaaminen, opettajien välinen yhteistyö, oppimisen tavoitteiden ja arviointikriteerien selventäminen sekä näytön kerääminen*. Arvioinnissa koetut haasteet liittyivät edellä mainittuihin yläluokkiin ja niitä käsitellään osana kutakin alalukua.

#### 7.1.1 Arviointimenetelmät

Opettajien mainitsivat usein arviointimenetelmät pohtiessaan hyväksi kokemiaan arviointikäytäntöjä. He kertoivat suosivansa perinteisiä kokeita, joiden avulla opittuja asioita voidaan mitata.

[...] selkein arviointitapa edelleen tänä päivänä on tietysti nää tällaiset perinteiset kokeet, summatiiviset kokeet, jossa mitataan sitä jotain opeteltavaa asiaa... (H2)

Kokeiden lisäksi opettajat nostivat esiin myös vertais- ja itsearviointiin liittyviä käytäntöjä sekä erilaisia vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä, kuten ryhmätyöt, esitelmät, portfolioit ja postikortin laatiminen tiedonhakutehtävänä.

[...] semmosenki oon tehny kerran, et tehtiin postikortti: tee se Suomesta jostain kaupungista, jostain paikasta, etsi tieto, piirrä kuva, kirjota oleelliset asiat ja lähetä se opettajalle. (H5)

[...] et ollaan harjoteltu power pointin tekemistä ja sit he saa esitellä sen, se on hirveen tosi montaa motivoivaa se power point-työskentely. Tai sitte jos joku on craft-tyyppi et tekee mielellään seinäjulisteita, et he saa valita millä tavalla he sen tuottaa. (H2)

Alkuopetuksessa työskentelevien opettajien hyväksi koetut arviointikäytännöt liittyivät erilaisiin luku- ja kirjoitustaidon arviointiin keskittyviin menetelmiin ja testeihin. Esimerkiksi oppilaiden ääneen luetuttaminen ja lukunopeuden testaaminen nousivat haastatteluissa esiin.

[...] sitä arviointii on mielest ollu helpoin tehdä just vaikka luetuttamalla oppilaita ääneen mun luona, ni siinä mä arvioin onks se oppilas miten hyvin nyt lukee, kuinka sujuvaa se lukeminen täl hetkellä on. (H1)

[...] esimerkiks tämän syksyn alussa tein oppilaille semmosen, mul on semmonen tietty teksti mikä me luettiin alkusyksystä, ja he luki sen mulle omaan tahtiin, se oli tavutettu teksti. Ja mä otin ajan siitä heidän lukemisesta ku he luki sen, siinä oli joku 130 sanaa muistaakseni siinä tekstissä. Ja mä otin ajan siitä heidän lukemisesta ja sit katoin vielä lukunopeuden, et kui monta sanaa he pystyy lukee minuutissa siinä samalla. (H4)

Opettajat mainitsivat lisäksi erilaisia arvioinnin eriyttämisen keinoja. Pääsääntöisesti arvioinnin eriyttäminen liittyi kokeisiin. Opettajat mainitsivat matematiikan ylös- ja alaspäin eriyttävät kokeet, suullisen kokeen, lisääjän antamisen, pilkotut tehtävät sekä opettajan antaman tuen koetilanteessa.

[...] mä pidin just viime viikolla matikan kokeen ni mul oli kolmen tasoset kokeet siellä luokassa. Kolme erilaista koetta. Eli mulla niitä oppilaita, kenellä on Oma milli -kirja käytössä eli se on se alaspäin eriyttävä kirja. Heillä oli oma kokeensa. [...] Sit oli semmonen ns. peruskoe ja sit mul oli ylöspäin eriyttävä koe, minkä teki neljä oppilasta. (H4)

[...] osa oppilaista selkeesti tarvii aikuisen tuen siihen kokeeseen. Sit osa tarvii pilkotut tehtävät, niin ku et tee tämä tehtävä ja sit kaikki muut peitetään lapuilla. Et oppilas menee niin ku lukkoon jos ne kaikki tehtävä lävätetään siihen eteen, et tee nämä kaikki. Et tällasii käytetään. (H1)

Arvionitimenetelmiin liittyviä haasteita nousi myös esiin haastatteluissa. Erityisesti arviointiin liittyvän oppimateriaalin suuri määrä koettiin haasteena. Eräs opettaja kritisoi myös oppimateriaalin hajautumista moniin eri sähköisiin oppimisympäristöihin perinteisten oppimateriaalien lisäksi, mikä vaikeuttaa arvioinnin tekemistä.

Hirveesti on kaikkee, mitä pitäis ehtii ja varmaan on sitäkin, et opettajat haluais ehtii. Ja on paljon kaikkee kivaa mitä vois tehdä. Ehkä se oli jotenki simple life vielä joskus 15 vuotta sitten, et ku ei ollu näit älylaitteit tai tietokoneit tai chromeit tai mitään, mis sun pitää tohon maailmaan ja tohon maailmaan ja bingel ja bongel ja ville ja valle ja joka paikas harjotellaan jotain. Et oli vaan se matematiikan kirja. (H2)

Lisääntynyt oppimateriaalin määrä ja opetettavat sisällöt aiheuttavat osaltaan kiirettä opettajan työssä. Opettajat kertovat haastatteluissa kiireen vaikuttavan arviointiin, kun ajan puutteen vuoksi esimerkiksi oppilaiden tekemä itsearviointi jää vähemmälle. Opettajien puheissa itsearvioinnin määrä koettiin liian vähäiseksi. Itsearvioinnin haasteeksi kiireen lisäksi koettiin myös se, että se voi olla vaikeaa ja aikaa vievää nuorempien oppilaiden kohdalla.

[...] nykyään noi kaikki kirjat sisältää paljon itsearviointii, et niis on tosi paljon sitä lisätty. Mut jos totta puhutaan ni ne tosi usein jää sieltä tekemättä. Että aika paljon leimaa kiire kaikkee meidän tekemistä. (H3)

[...] kokemuksen mukaan aika harva on kovin kiinnostunut siitä itsensä arvioinnista ja omasta osaamisestaan. Sitä vois in enemmän suorittaa kyllä ja opettajat vois sitä enemmän tehdä, mut pakottamistahan se koko lailla on. Ja tosi pienestä pitäis aloittaa. (H2)

Siinähan menee hirveesti aikaa koska sun täytyy joka ikinen väittämä avata niille lapsille, mitä tää tarkoittaa käytännön esimerkkien kannalta ja mihin hän sit laittaa sen pompulansa sinne ku hän saa sen ite siirtää, että sujuuko hyvin vai eikö suju. Ja korostaa sitä, ettei oo tarkoitus yliarvioida itseään muttei myöskään aliarvioida. Ja on äärettömän vaikeeta. Toisille lapsille tietysti paljon vaikeempaa ku toisille. (H4)

Mä en oikeen tykkää siitä sanana, et nyt arvioitte miten te toimitte. Just ollaan tultu päiväkodin puolelta tai eskarista tänne ni tää ei oo nyt ihan vielä sellanen lukio, mun mielestä. (H5)

Myös vertaisarviointi koettiin haastavana. Vertaisarvioinnin ongelmaksi koettiin erityisesti nuorempien oppilaiden antaman palautteen laatu. Vertaisarvioinnin ei koettu olevan oppilaiden kannalta kovin kehittävä.

Mä olen jotenki, en tiedä olenko pettynyt itseeni vai pettynyt kaikkiin ihmisiin ympärilläni, jotka.. Mä oon ehkä liian kunnianhimoinen siinä, et sit pitäis saada jotain hienoa aikaiseksi tai saada jotain, antaa jotain kivaa palautetta ja hyvää palautetta, rakentavaa palautetta, mihin kokee, että itte pystyy. Ku sit ku sä laitat lapset tekemään vertais- tai itsearviointia ni he ei sitä kyl kauheen pätevästi osaa tehdä[...] (H2)

Mut vertaisarviointi on musta hyvää, jokseenkin kyl pienil lapsilla vaikeeta vielä. Sit se on herkästi sitä, ku käydään ja opetetaan mitä se on, et keneltäkään ei toivota mitään ikäviä kommentteja. Ja ni sit he ei oikeen osaa ku et ”hyvä, tää oli hyvä”. Ni se ei anna kauheesti, mut sitä treenataan kyllä näil pienilläkin, mut täytyy vaan olla tosi varovainen. (H3)

### 7.1.2 Oppimisen ohjaaminen

Hyviksi koetuissa arviontikäytänteistä haastateltava nostivat esiin erilaisia oppimisen ohjaamiseen liittyviä käytänteitä. Opettajat kertoivat tekevänsä havainnointia oppituntien aikana ja pitivät sitä tärkeänä oppilaantuntemuksen kannalta. Haastatteluissa opettajat kuvailivat keräävänsä jatkuvaa arviointitietoa oppilaiden työskentelystä ja osaamisostasosta havainnoinnin avulla.

Sit ihan sellast silmämääräst havainnointii kiertelemällä siellä luokassa ja antamalla ihan sellast henkilökohtast palautetta oppilaalle vaikka sen kirjottamisesta. (H1)

Ei voi puhuu mistään ennakkokäsityksistä, se on hauskaa ku sä saat ihan uuden porukan ja sä et tunne ketään, ni sä alat välittömästi havainnoimaan ja tekemään tulkintaa siitä millai ne on ja mitä ne osaa ja mitä niitten pitää vielä harjotella, ja toi osaa jo ton ja toi ei osaa. Mut et sä niit mihinkään ylös laita vaan ne on sun päässä ja sit se pikkuhiljaa alkaa ku niit, oikeesti niitä kokeita sit tehdään, ni sieltä tulee jonkinlaista dataa mikä varmistaa todennäkösesti ne sun jo tehtyä tulkintaa. (H2)

Kaikki haastateltavat mainitsivat palautteen antamisen oppilaille. Erityisesti myönteisen ja kannustavan palautteen antamista opettajat pitivät tärkeänä. Eräs haastateltavista korosti positiivisen palautteen merkitystä luokassa, jossa oppilailla oli käyttäytymisen pulmia.

[...] mä olen aina tehnyt tämmöst formatiivist ja jatkuvaa arviointia ja jatkuvaa palautteen antamista. Ja siks se tuntuu must hassult, et sitä nostetaan. Eikö muka kaikki tee, tavallaan? Et ku mä opetan tai keskustelen oppilaitten kanssa ni mä annan aina välittömän palautteen: Hieno oivallus! Hyvin keksitty! tai Mä oon ehkä eri mieltä tosta, mutta. (H2)

Ja mä ehkä suosin, et jos sitä ny lasketaan arvioimiseks semmost kannustamist ja muuta, ni mä semmost suosin aika paljon tunneilla. Et he saa palautetta siit omast tekemisestä. Mul on nyt semmonen luokka, joka on ehkä hieman käytöshäiriöinen et siellä on monenmoista ni mä yritän korostetustiki poimii niitä, jotka sitä työskentelyy jaksaa tunnista toiseen tehdä hienosti, ni nostaa niitä vähän sieltä, et muutkin oivaltaa et kehuja voi saada. (H3)

Oppimisen ohjaamisen haasteista eräs haastateltavista mainitsi oikeanlaisen palautteen antamisen oppilaalle. Hän kertoi, että toisinaan on vaikeaa antaa oppilaalle rehellistä palautetta, joka olisi samalla myös kannustavaa.

Et on helppo antaa kannustavaa palautetta mut ei oo aina helppoo olla samalla rehellinen. Et on se välillä vaikeetaki. Et yleensä sitä yrittää muotoilla sen niin, et mitä pitää vielä harjotella, mitä taitoa tai mitä asiaa pitää vielä harjotella vaikka. (H1)

### 7.1.3 Opettajien välinen yhteistyö

Opettajat kertoivat monipuolisesta yhteistyöstä kollegoiden kanssa. Yksi haastateltavista toimi yhteisopettajana ensimmäisellä vuosiluokalla ja yksi puolestaan resurssiopettajana. Yhteisopettajuuden koettiin mahdollistavan hyviä arviointikäytänteitä muun muassa lisäämällä arviointimenetelmien monipuolisuutta sekä tuomalla joustavuutta arvioinnin toteutukseen.

[...] tän yhteisopettajuuden myötä, ni oon saanu kyl tosi paljon apuu kollegoilta siihen, miten sitä arviointii voi toteuttaa. Ja sit ku on paljon tätä samanaikaisopetusta ni sä näät ihan siinä konkreettisesti, et ahaa, tän voi tehdä näin tai pystytään niin ku paljon enemmän jakamaan niitä hyvii käytäntöjä. (H1)

[...] toi yhteisopettajuus antaa ehkä vähän enemmän joustovaraa siihen arvioinnin toteuttamiseen. Et ku meillä on kolme luokanopettajaa ykkösellä ni meil on mahdollisuus siitä välillä irrottaa vaikka yks opettaja tekemään ihan oppitunninki aikana vaikka arviointia, et se antaa vähän joustoo siihen [...] (H1)

Sekä yhteisopettajuuden että muulla tavoin yhteistyössä tehdyn arvioinnin suunnittelun ja toteutuksen koettiin lisäävän arvioinnin tasa-arvoisuutta, kun opettajat sopivat yhdessä kokeista ja niiden pisteutyksestä ja arviointikriteereistä yleisemmin.

[...] luokkatiimeittäin pohdittiin aina, ylipäätään me tehtiin aina, meil oli joka viikko, meil on nyttenki luokkatiimissä aina suunnittelutapaaminen, mitä vähän tehdään. Ainahan se menee vähän jorinaks mut tavallaan ajatuksena, et mitä tehdään ja millon kokeet pidetään ja muokataanko näitä kokeita jotenki ja teeks sä ton ja mä teen tän. (H2)

Kun tällaisia yhteisesti sovittuja käytäntöjä ei koulussa ole, saattaa se asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan arvioinnissa.

[...] koulun yhteisii linjauksii asioihin, ehkä semmoset vois olla. Vaiks mä tykkään siitä, että on vapaus, mut ehkä se sitte ku mä tiedän että täällä on semmosii, jotka ei yhde yhtäkään itsearviointii tee, ni ehkä se oppilaan oikeus siihen et sais suht samanlaista opetusta opettajasta riippumatta vois olla sit. Vois olla jossain määrin vois olla jotkut vielä vähän tiukemmat raamit, et jotain.. (H3)

Opettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä erityisopettajan lisäksi muiden samaa luokka-astetta opettavien opettajien kanssa ja auttavansa toisiaan esimerkiksi päättöarvioinnissa.

Me arvioitiin viime vuonna kutoset pitkälti porukassa, kutosen opettajat. Meit oli kolme ja 58 oppilasta. Toki oma opettaja teki semmosen, mut sit jos oli et mitä mieltä olette et seiska vai kasi, ni yleensä se tulee samantien et seiska tai kasi. (H2)

Yhteistyön tekeminen koettiin myös haastavaksi, koska se vie paljon aikaa eikä se toisaalta ole kaikille mieluinen tapa tehdä opettajan työtä.

Se yhteistyö on niin ku rankkaa, mikä on totta. Se on yks aikasyöppö. Se yhteistyö on rankkaa kun sun pitää, et sä et voi vaan soveltaa ja tehdä sillai millai sä itte haluat. (H2)

#### 7.1.4 Oppimisen tavoitteiden ja arviointikriteerien selventäminen

Opettajat toivat haastatteluissa esiin selventävänsä oppimisen tavoitteita ja arviointikriteereitä itselleen. Opettajat kertoivat päättöarviointiin vaikuttavan kokeiden ja erilaisten tuotosten arvosanan lisäksi työskentelyn oppitunneilla. Opettajat kuvailivat myös eri oppiaineiden arviointikriteerejä ja arviointiperusteita.

Ymmärrät, et jos lapsi saa aina kympin kokeest, mut sit hän ei saa tunneil mitään laskettuu. Hän ei viittaa ikinä yhteenkään, enhän mä voi antaa hänel kymppii. Et tää on hirveen, et kuitenki tää koko arviointi peilautuu siihen kevään torkkaan [...] (H3)

[...] kuvishommissa ei oo myöskään. Siellä on sisältöalueita laitettu et mitä tavallaan harjotellaan, mut ei oo mitään selkeetä mun mielestä, et jotta saat 8 niin sinun pitää osata valööri näin ja näin tai piirtää, tietkö. Et kyl se on sitä, että onko työt tehty huolella loppuun ja onko käytetty niitä asioita joita sä oot opettanut. Nää taito- ja taideaineet on tulkinnanvarasii enemmän [...] (H2)

Käyttäytymisen arvioinnista oli yhdessä kouluista puhuttu paljon sekä opettajien että oppilaiden kesken. Opettajat olivat yhdessä sopineet, että jokaisen luokan seinältä on löydettävä käyttäytymisen arvioinnin kriteerit.

Meil on esimerkis käyttäytymisen arviointi, kaikil pitää olla luokan seinällä ne kriteerit. Et täällä käyttäytymisestä puhutaan jonki verranki, ni munkin luokassa ei tarvi kattoo ops:sta vaan ne löytyy luokan seinältä et millä saa sen kympin ja millä sen kutosen. Siel on sit listattu asioita. Se on juu semmonen, mikä meilt kaikilt pitäis luokast löytyy, se on yhdes sovittu. (H3)

Sen lisäksi, että opettajat selvensivät tavoitteita ja kriteereitä itselleen, pitivät he tärkeänä niiden selventämistä oppilaille. Tavoitteita käytiin oppilaiden kanssa läpi tehtävien ja jaksojen alussa, jotta oppilailla olisi käsitys siitä, minkä perusteella arviointia tullaan tekemään.

[...] mä oon kyl pyrkiny, että niitä mä avaan. [...] Et mikä on tavoite. Tavoite on, et sä löydät nää ja nää aiheet ja esittelet ne ja sit se numero perustuu tähän ja tähän ja tähän. Mä sit ne niin ku pyrin aina sanomaan. (H2)

Varsinki tulee mieleen liikunta, mitä oon opettanu paljon eri vuosiluokille, ni sitte ku vanhimmat mitä oon opettanu on kutosluokalla ni oon yrittäny tehdä tosi selkeeks ne oppimisen tavoitteet niille oppilaille ja mistä se arviointi koostuu sen liikunnan osalta ja mitkä asiat siihen vaikuttaa ja sit ohjannu heitä myös itse arvioimaan, miten he on missäkin onnistunu [...] (H1)

Eräs opettaja kertoi perustelevansa oppilaille myös todistuksiin tulevaa arvosanaa etukäteen. Hän koki tärkeäksi perustella myös hyvät arvosanat.

[...] mä yritän perustel heille niitä. Joskus jopa niin, et vaiks sen pitäis olla iloinen yllätys ku he sen torkan saa, ni mul saattaa olla niin, et mä oon jolleki perustellu et tiedäks, et nyt on semmonen tilanne, et mä annoin sul liikunnasta kympin. [...] ja sit sitä käydään, et mistä syystä. Eikä aina vaan sitä toisinpäin. Yritän hakee myös niitä, että perustellaan myös niitä hyvii numeroita, eikä aina sitä, et miks mä oon antanu sul vaan sen kutosen tästä. (H3)

Edellisten lisäksi arviointiperusteita selvennettiin huoltajille, mutta tällaisia mainintoja oli vähän. Eräs opettaja mainitsi merkitseväänsä myös vanhempaa varten kokeeseen, mikäli oppilas oli tehnyt kokeen aikuisen avustuksella tai käyttänyt apuvälineitä.

[...] yleensä siihen kokeeseenki kirjojetaan, että minkä tehtävän on tehny vaikka opettajan avustuksella tai näin. Et huoltajaki näkee sen jo siinä. (H1)

Suurimmaksi haasteeksi tavoitteiden ja arviointikriteerien selventämisessä koettiin opetussuunnitelmassa epämääräisesti muotoillut tavoitteet ja kriteerit. Opettajat kritisoivat opetussuunnitelman liian väljästi muotoiltuja kriteerejä ja toivoivat konkreettisia tavoitteita eri oppiaineisiin. Lukuvuoden lopussa tehtävään arviointiin kaivattiin selkeämpiä kriteerejä, kun niitä tällä hetkellä löytyy ainoastaan päättöarviointiin.

[...] mä toivoisin, liikuntaan esimerkiks, mä toivoisin jotain raameja, et millai mä sitä arviointii tai millai mä sen arvosanan rakennan. Et ketä sen kympin saa? ET mitä taitoja lapselt et? Kyl mä ehkä toivoisin, et eihän ops:ssa ole. Ei siellä oo määrätty. (H3)

Siis huonosti nykyisessä ops:ssa esimerkiksi. Koska aiemmin ops:ssa oli, siellähän oli tavallaan se hyvän osaamisen taso. Sinne oli lueteltu esimerkiks äidinkielestä ja muista, sinnehän oli lueteltu niitä mitä se pitää sisällään. Eihän siellä uudes ops:ssa niitä ole. Ei siellä oo niitä semmosii kriteerejä mihin sä vertaat ja pohjaat sun arviointia. (H4)

Muita haasteita olivat haastattelujen perusteella taito- ja taideaineiden arviointi, joka vaatii opettajalta tulkintaa. Eräs opettajista kertoi kiinnittäneensä huomiota yleiseen arviointikriteerien löystymiseen, joka on tapahtunut hänen työuransa aikana.

[...] arviointikäytännöt on muuttunu ehkä niin, et ne on löystyneet. Et ollaan tultu vaatimustasossa aika paljon alaspäin [...] sillon ku mä oon opiskellu opettajaks esimerkiks, ni kyl sillon on vaadittu tosi paljon enemmän. Jos puhutaan ihan käsialasta lähtien, kirjoituksista ja muista ni, ihan kaikki on enemmän ollu sellast pilkun viilaamista, sellast tarkkaa ja tees huolella, ja mees tekee uudelleen. Ja kirjoitus, kaikkii kirjoitelmia ja ollaan luettu, et jotenki se on tarvinnu osata enemmän tai ollu tarkempi, huolellisempi. Et nyt jotenki se on sellast tekstiviestitai pelikonsolitekstii mitä ne lapset tuottaa ja siihen ei oo jotenki, en mä tiedä [...] (H2)

### 7.1.5 Näytön kerääminen

Opettajat puhuivat paljon näytön keräämisen tärkeydestä lukuvuosiarviointia varten. He kertoivat dokumentoivansa oppilaiden suorituksia ja keräävänsä pidemmältä ajalta näyttöä arvosanan antamisen tueksi. Arvosanan koettiin olevan relevantti, kun se perustuu monipuoliseen, dokumentoituun näyttöön.

[...] Mä merkkeen itelleni sitä koko kokonaisuutta kalenterin tän loppuun, et mul on tääl mitä mä oon millonki teettäny. Et on se sit luetun ymmärtämine tai sanelu tai mikä tahansa pikkujuttu ni mä laitan niitä itelleni tänne ylös. Ja sen pohjalta mä teen sitä kevään arviointii, et katon vähän ja mietin, et jääkö kuin tikkana mieleen et on ollu aktiivinen ja muuta. Et mulla koko paletti löytyy iteltäni sit täältä kalenterista. (H3)

[...] mä käyn niitä mun kaikkia lappuja ja lippuja mitä mulla on, sitä konkreettista tietoo sen lapsen taidoista. Ne kokeet tai ne testipaperit tai mitä mul sit ikin onkaan, plus sit se kaikki tuntiosaaminen ja se kaikki. Et se olis niin ku mahdollisimman relevantti se arviointi sillä tavalla, et se olis varmasti paikkansa pitävä sen lapsen kohdalla [...] (H4)

[...] mul on ihan semmonen systeemi, mul on rasti ruutuun et missä mennään tavallaan. Niin ku kahden kirjaimen tavuja vai pidempiä, vai onko sujuvaa vai missä mennään ja sit on päivämääriä. (H5)

Eräs opettajista esitti kuitenkin muista hieman poikkeavan näkemyksen näytön keräämisestä ja dokumentoinnista. Hänen näkemyksensä mukaan opettaja voisi tehdä arvioinnin ilman kokeitakin hyvän oppilaantuntemuksen avulla.

[...] mä sanoisin, et sitä pärjäis jopa ilman kokeita. Mut ne kokeet on semmosii rajapyykkejä ehkä oppilaalle vielä kerrata se asia. Mut opettajan arviointiin ei välttämättä tarvittais edes kokeita. Tän on ehkä vähän raflaava, mut jos sä tunnet oppilaat ja kommunikoit niitten kanssa, sä tiedät ihan tasan tarkkaan mitä ne tekee ja kuin hyvin ne osaa [...] (H5)

Haastatteluissa tuli esiin myös lisänäytön kerääminen erilaisilla lisätehtävillä, mikäli opettaja oli epävarma oppilaan osaamisen tasosta. Eräs opettaja puolestaan kertoi antavansa oppilaille mahdollisuuden antaa lisänäyttöä matematiikassa heikon koesuorituksen jälkeen.

Toki joittenki oppilaille kohdalla, jos meil ei oo vaikka syntyny tarpeeks näyttöö jonku oppilaan kohdalta. Et me ollaan vielä vaikka epävarmoja sen osaamisesta ni sillon me siltä oppilaalta tai sen oppilaan kanssa tehdään sitte sellasii tehtävi, mis me pystytään näkeen sitä osaamista siinä asiassa. (H1)

[...] se matikan koe on ja ne jaetaan, ni herkästi ne jaetaan mut kyl joittenki tiettyjen tyyppien kanssa käyn, et hei mietitääs nyt vielä. Olisko täst voinu, et haluisitko sä vielä treenata tätä asiaa, et tehtäiskö me vielä joku pikkukoe. Mul on



yleensä ollu nyt heidän kans rajana, et jos kutosel alkaa ni me uusitaan. Et meil ei oo, et nelosesta vaan uusitaan, ku se kutonen tarkoittaa, et siellä on sit jo tosi paljon väärin heidän asteikol, millai heidän numerot saa. (H3)

Opettajat toivat esiin lisäksi näytön keräämisen taito- ja taideaineissa. Liikunnan oppiaineessa opettajat kertoivat keräävänsä näyttöä erilaisista oppilaiden liikuntasuorituksista ja osallistumisesta oppitunneilla. Kuvataiteessa eräs opettaja nosti esiin portfolioit hyvänä tapana kerätä näyttöä oppilaan osaamisesta.

[...] mulla on isompien kuvis ni heil on portfolio. Joka tunnin päätteeks he ottaa kuvan siitä ja se lisätään portfolioon, mikä oli aihe, mitä ajatuksia herätti. Ja sit ne on kaikki siellä kansiossa, mitä sain aikaseksi, jäikö kesken.(H5)

Wilma mainittiin yhtenä dokumentoinnin välineenä haastatteluissa. Wilmaan tehtyjen merkintöjen koettiin helpottavan oppiaineen ja käyttäytymisen arviointia. Erityisesti merkintöjen merkitys korostuu tilanteessa, jossa opettaja opettaa esimerkiksi liikuntaa usealle luokalle ja näkee oppilaita suhteellisen harvoin. Eräs opettaja koki, että positiivisten Wilma-merkintöjen perusteella on helpompi antaa oppilalle parempi arvosana lukukauden tai lukuvuoden päätteeksi, ja toisaalta myös negatiiviset merkinnät ohjaavat opettajan tekemää arviointia.

[...] siitä näkökulmasta, et sä et millään voi muistaa sitä koko vuotta ja sit aineenopettajat, ku ne näkee tiettyy ryhmää vaan tiettyinä näin, ja niil on, ni mä ymmärrän sen. [...] Ni et sen puoleen sil on kyl hirvee merkitys et jos sä näät tosi vähän ni kannattaa laittaa ittel jotain merkintöi, et positiivisii tai negatiivisii, millai nyt sit kukin haluaa. Ni sit se auttaa sit siinä. (H2)

[...] se (Wilma) helpottaa niiden arviointii sit sen käytöksen tai aineen osalta. Et jos siellä on jollain kaveril sitä pinkkii merkintää, positiivist koko ajan, ni helppohan se siit on antaa se parempi numero. Versus sul on siellä koko ajan harmaata tai muuta, mikä on se negatiivine, et läksyt tekemättä tai muuta, et sehän auttaa sua tekemään sitä arviointia. Et sen puoleen niit kannattaa tietty jonku verran käyttää [...] (H2)

Wilman käyttö nousi esiin myös näytön keräämiseen liittyvien haasteiden yhteydessä. Ongelmalliseksi koettiin, ettei opettajalla ole aikaa tehdä merkintöjä Wilmaan ja toisaalta merkintöjen koettiin antavan toisinaan puutteellisen kuvan oppilaan osaamisesta.

Mut häiritsee isosti, et esimerkiks äidinkielest et siellä on tasan tarkkaan, ko ne vanhemmat menee katsomaan sen koko litannian sieltä et mitä on kokeist tullu ni siellä on tasan tarkaan vaan esimerkiks äikän ne kokeet, ne kielioppikokeet. Äikkään kuuluu miljoona muutakin asiaa ja ne ei näy siellä mitenkään. Et jos on lapsi, jolla on vaikka ysi puol, kymppi miikka ne muutamat kokeet mikä tulee, ni siellä ei näy luetun ymmärtämiset, kaikki näyttelemiset, tarinat ja muut. Et must

se antaa vähän väärää signaali kotiin, et se numero saattaa silti olla se kasi tai seiska siellä torkassa, et se ei oo se koko totuus ni se häiritsee vähän mua. (H3)

Haasteeksi koettiin Wilman käytön lisäksi näytön kerääminen liikunnan ja musiikin oppiaineissa. Alkuopetuksessa puolestaan eräs opettaja koki vaikeaksi näytön keräämisen esimerkiksi ympäristöopissa, koska harva ensimmäisen luokan oppilaista osaa kirjoittaa.

[...] ekaluokkalaisille jos sä mietit, et miten sä arvioit ympän, sä et voi kauheesti tehdä mitään ku ei ne osaa kirjoittaa. Ni et sä voi oikeen tehdä läksykyselyä, et kirjoitapa tähän mitä sä osaat, ku ei he osaa kirjoittaa. [...] Mä en ihan ymmärrä sitä pointtia, miks mun täytyy jo ekaluokkalaisen ympäristötiedon taidot arvioida erittäin hyvä – hyvä – kohtalainen – tarvitsee harjoitusta. Se tuntuu vähän karulta. Tai kuvaamataitoo, tai käsityötä tai liikuntaa. Se tuntuu jotenki hassulta muutokselta ja sun on vaikee pieniltä saada sellasta arviointinäyttöä kerättyä, et mistä sä pystyt sen laittamaan. (H4)

## 7.2 Opettajien kokemuksia omasta arviointiosaamisestaan

Tässä luvussa kuvataan opettajien kokemaa kompetenssia omassa arviointiosaamisessaan. Kuvauksessa hyödynnetään aineiston analyysissä käytettyjä Pastoren ja Andraden (2019) opettajan arviointiosaamista kuvaavan mallin ulottuvuuksia; *proseduraalisen tiedon ulottuvuus*, *prakseologinen ulottuvuus* ja *sosioemotionaalinen ulottuvuus*. Jokainen arviointiosaamisen ulottuvuus käsitellään omassa alaluvussa tarkastelemalla niitä opettajien kokemien vahvuuksien ja kehitystarpeiden näkökulmista. Tutkimukseen osallistuneille opettajille oli yhteistä oman arviointiosaamisen reflektoinnin keskittyminen prakseologisen ulottuvuuden sisältöihin. He kuitenkin pohtivat osaamistaan eri näkökulmista ja eri tasoilla. Alla olevasta taulukosta (Taulukko 7) on nähtävissä jokaisen haastateltavan kohdalla positiiviset (+) ja itsekriittiset (-) ilmaukset omissa sarakkeissaan. Ilmausten lukumäärä on merkitty taulukkoon niitä vastaavalla määrällä rasteja. Taulukon 6 perusteella haastateltavat H1 ja H2 refleктоivat samoja teemoja, samoin H4 ja H5. Haastateltavista H3 erottuu muista erityisesti ilmausten lukumäärän perusteella, joka on lähes kaksinkertainen muihin osallistujiin verrattuna. Hän refleктоikin haastattelussa monin tavoin omaa arviointiosaamistaan sekä arviointikäytäntöjään.

Taulukko 7 Opettajien omaan arviointiosaamiseen liittyvät ilmaukset jaoteltuna Pastoren ja Andraden (2019) opettajan kolmiulotteisen arviointiosaamisen mallin käsitteiden mukaisesti.

Käsite	Alaluokka	H1		H2		H3		H4		H5	
		+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Proseduraalisen tiedon ulottuvuus	Arviointiperusteet					xxx		x		x	
	Arvioinnin tarkoitus					x	x			x	
	Arviointitiedon tulkinta									x	
Prakseologinen ulottuvuus	Arviointimenetelmät	xx	x	x		xxx xx	xxx xx	x	xx	xx	xxx
	Arvosanan antaminen			x				xx	xx	x	
	Oppimisen ohjaaminen	x	xxx xx	x		x				xx	
	Oppiaineiden sisältötieto				xxx		xx				
Sosio-emotionaalinen ulottuvuus	Arviointietiikka			x		xx				x	
	Opettaja-oppilas -suhde			x							
Yhteensä		3	6	4	3	12	8	4	4	9	3

### 7.2.1 Proseduraalisen tiedon ulottuvuus

Proseduraalisen tiedon ulottuvuuteen liitettiin analyysissa kolme alaluokkaa:

*arviointiperusteet*, *arvioinnin tarkoitus* ja *arviointitiedon tulkinta*. Opettajat pohtivat arviointiosaamistaan näiden osalta jossain määrin, mutta selvästi vähemmän kuin käytännön arviointityöhön liittyen. Tähän tiedon ulottuvuuteen sisältyy muun muassa tieto siitä, mitä arviointi tarkoittaa erilaisten mallien ja menetelmien osalta sekä ymmärrys arvioinnin tarkoituksesta, kohteesta ja keinoista. Opettajat reflektoivat haastatteluissa osaamistaan muun muassa arvioinnin tarkoituksen ymmärtämisen näkökulmasta.

Nii siis kyl varmaan tietyl taval tää arvioinnin tarkoitus kyllä ja metodit on aika, väittäisin sillai et, ihminen saattaa jumiutuu tiettyihin juttuihin mut, kyl ne kuitenkin on aika semmosii perinteisii vielä opetuslalla ja miks me pyrittäis eroon sellasest mikä on ihan hyvää ja toimivaa. (H2)

[...] olen kyllä siis hyvin tietoinen siitä, mitä arvioinnilla haetaan. Mä kyl koen ymmärtäväni sen. Et ainoo se ristiriita siinä on, mitä nyt täs oon jankannutkin. Et kenelle me halutaan todistella ja mitä. Ja halutaanko me todistella sitä huonoo, tulevaa arvosanaa keväällä. Et mitä me aina haetaan niillä. Vai halutaanko me sitä, et se lapsi kuitenkin oppii mahdollisimman [...] (H3)

Opettajilla oli mielestään selkeä käsitys arviointiperusteista ja pitivät tärkeänä niiden avaamista myös oppilaille.

Kuitenki niin ku arvosanan antamista koskeva tieto, must tuntuu et se on jossain takaraivos jo, et mitä mulla pitää olla faktaa et mä voin antaa sen arvosanan. (H2)

Yritän hakee myös niitä, että perustellaan myös niitä hyvii numeroita, eikä aina sitä, et miks mä oon antanu sul vaan sen kutosen tästä. Myös toiseen suuntaan. Se aika monel varmaan jää, ne hyvät herkästi jää, et niitä ei kauheesti enää reflektoida mitenkään, et miks on saanu. (H3)

[...] tällä mä sen itelleni perustelen, et sit mulla on itellä semmonen helpottunut olo ku mä saan sen tehtyä ja mä tiedän, et se on nyt tehty niin hyvin kun... Et jos sielt tulee se joku kysymys, mun täytyy pystyy perustelemaan [...] (H4)

## 7.2.2 Prakseologinen ulottuvuus

Prakseologiseen ulottuvuuteen liitettiin aineiston analyysin perusteella seuraavat alaluokat: *arviointimenetelmät, arvosanan antaminen, oppimisen ohjaaminen sekä oppiaineiden sisältötieto*. Opettajat reflektoivat omaa arviointiosaamistaan suurelta osin tästä prakseologisen ulottuvuuden eli käytännön arviointityön näkökulmasta. Prakseologiseen ulottuvuuteen sisältyvät opettajan tiedot siitä, mitä arviointi käytännössä, miten integroida arviointiprosessi muihin opetuskäytäntöihin sekä miten seurata, arvioida ja hallita opetusta ja oppimisprosessia Opettajat kertoivat omasta mielestään käyttävänsä monipuolisia arviointimenetelmiä. Eräs haastateltavista kertoi kokeilevansa mielellään uusia arviointivälineitä.

On ne kyl muuttunu paljon monipuolisemmaks, varsinki just tän yhteisopettajuuden myötä, ni oon saanu kyl tosi paljon apuu kollegoilta siihen, miten sitä arviointii voi toteuttaa. (H1)

Mä oon ehkä semmone, mä lähden kyl kaikkii, et kuulun Alakoulu aarraittaan ja kuulun sin Freediin ja sieltä poimin jos joku on tehny jonku hyvän ni se on todennäkösesti mulla. Et mä oon aika helposti lähden kyl sit koittaaan kaikkii uusiiki. Ihan semmosii pikkujuttuja. Et jos näyttää joku lippulappu hyvältä ni saatan sen teettää. Et sillai oon ehkä aika vietävissäkin. Mä en oo mitenkään sillai toivottavasti kaavoihin kangistunut. Pystyn ottaan uusii juttuja ja sit joistain tykkään pitää joitain juttuja. (H3)

Toisaalta opettajat pitivät itseään perinteisinä arvioijina ja kertoivat suosivansa kokeita oppilaiden osaamisen arvioinnissa ja keräävänsä arviointitietoa perinteiseen kalenteriin.

[...] matikassakin, onhan sielläkin mahdollisuus et sä voit sen ihan perinteisen tai sit suullisen kokeen ni kyl mä jätän ne sit aika lailla aina tekemättä. Mä voisin kyl olla jos mä haluaisin vähän monipuolisempi, et kyl mä joissain suosin ihan vaan niit perinteisii kokeita [...] (H3)

[...] En mä lähtis muuttamaan, et kyl mä tykkään kokeista ja kirjetetuist jutuist ja siit et mul jää sitä dataa ihan sellasenaan. (H2)

Mä merkkään ittelleni sitä koko kokonaisuutta kalenterin tän loppuun, et mul on tääl mitä mä oon millonki teettäny. [...] Et mulla koko paletti löytyy itteltäni sit täältä kalenterista. Voi olla, et mä oon kauheen vanhanaikanen ku mä teen näin, mut mä tykkään kyl ku ne on tääl mulla [...] (H3)

Opettajien puheessa nousi esiin myös erilaisia arviointiosaamisen kehittämistarpeita. H1 esimerkiksi koki tarvetta kehittymiseen tavoitteiden avaamisessa oppilaalle ja oppilaan oppimisen tukemisessa. H4 puolestaan koki arvioinnin vievän edelleen, erityisesti arvosanan antamisen, häneltä paljon aikaa.

...] mulla on vielä paljon kehittymistä arvioijana. Varsinki kipuilen sen kanssa, et miten sais tavoitteita, niitä pieniä tavoitteita, näkyvämmäks oppilaille. [...] yksittäisen oppilaan kohdalla haluaisin, et oppisin nopeemmin huomaamaan missä mun kannattaa ohjata vaikka tota oppilasta. Vaikka matematiikassa tai kirjottamisessa tai lukemisessa. Siinä haluaisin oppii vielä tehokkaampi [...] (H1)

Mä koen, et mul menee siihen hirveesti aikaa vaikka oon tehny tätä työtä näin kauan. [...] Varmaan joo tottakai kokemus tuo sen siihen arvioinnin tekemiseen, työkokemus varmasti vaikuttaa siihen. Et on se nyt varmaan helpompaa mulle se arvioinnin tekeminen kun jollekin juuri valmistuneelle. On mul varmaan semmonen joku siellä jo, mut mä huomaan, et mä, mua ärsyttää se välillä itteeki et mä veulaan ja vatuloin niitä miljoonaan kertaan, kun yleensä se sun ensimmäinen ajatus minkä sä laitat, ni se on yleensä se. (H3)

Kaksi opettajista toi esiin epävarmuutensa oppiaineiden sisältötiedon hallinnassa.

Epävarmuus liittyi opettajien puheessa johonkin tiettyyn oppiaineeseen, josta he eivät kokeneet omaavansa riittävästi tietoa, ei oppiaineiden sisältötietoon yleisesti.

[...] se oppiainetieto ja pedagoginen tieto, et mä ehkä kokisin et mul on välillä epävarmuutta siitä, et onko mun tietotaito jostain oppiaineesta tarpeeksi. [...] Mä epäilen tavallaan itseäni siinä ja sit mä tukeudun kyllä arvioinnis ja kokeiden tekemises opettajaan, joka tekee sitä enemmän tai osaa enemmän [...] (H2)

[...] oppiainetieto, pedagoginen sisältötieto. Varmaan voisin olla tosi paljon parempi. [...] Kyl mä nyt esimerkiks katoin aika tarkkaan ku mul lykättiin musiikin opettamista ja mä en oo ihan kauheen lahjakas siinä, ni kurkkasin et mitä mun nyt pitää, et mistä mun pitää selviytyä. (H3)

Vaikka opettajat kokivat käyttävänsä monipuolisia arviointimenetelmiä, vertais- ja itsearviointia opettajat kokivat aineiston perusteella hyödyntävänsä liian vähän.

No varmaan se, että tota itsearviointia ja vertaisarviointiakin pystyis tekemään ja varmaan tarviskin tehdä paljon enemmän. Jotenkin sitä pitäis varmaan olla vielä paljon enemmän. (H4)

Ja joo kyl niitä itsearviointei on mut herkästi niit sit kyl, ku niitä on tuolla kirjassa joka jaksosta on äikässäkin, Huimassakin löytyy tosi paljon. En teetä kaikkee, vois in tehdä enemmänkin. (H3)

Palautteen antamisessa opettajat kokivat omaavansa pätevyyttä, mutta myös kehittymisen tarvetta.

[...] mä vois in vielä kehitty siinä oppimisen aikases arvioinnissa ja miten mä sais in enemmän yksittäiselle oppilaalle annettu palautetta. (H1)

Mä koen olevani ihan hyvä palautteen antamisessa tunneilla. (H3)

[...] mä olen aina tehnyt tämmöst formatiivist ja jatkuvaa arviointia ja jatkuvaa palautteen antamista. Ja siks se tuntuu must hassult, et sitä nostetaan. Eikö muka kaikki tee, tavallaan? (H2)

### 7.2.3 Sosioemotionaalinen ulottuvuus

Sosioemotionaaliseen ulottuvuuteen liitettiin tutkimuksessa *arviointietiikaksi* ja *opettaja-oppilas -suhteeksi* nimetyt alaluokat. Sosioemotionaaliseen ulottuvuuteen sisältyy Pastoren ja Andraden (2019) mukaan muun muassa arvioinnin eettiset näkökulmat sekä opettajan ymmärrys oman roolinsa tuoman vallan ja arvioinnin vaikutuksista oppilaaseen sekä opettaja-oppilas -suhteeseen. Opettajat pohtivat virikkeiden pohjalta arviointietiikkaa, mutta näitä ilmauksia oli aineistossa vain vähän. Haastatelluista opettajista kolme pohti arviointieettistä osaamistaan ja heistä yksi toi esiin arvioinnissa kohtaamiaan eettisiä kysymyksiä.

Arviointietiikka, no se on ehkä semmonen asia mikä ei oo mulla sinänsä, et joku vois tulla luennoimaan mulle siitä. Mut en koe olevani mitenkään, et mul ei olis arviointietiikkaa, mut et ihan mielenkiintoista olis kuulla et mitä siitä oppikirjois sanotaan.. (H2)

No tuntuu, et arviointietiikasta varmaan paljonki okl:n jälkeen. Mun mielestä siellä on käyty semmosia asioita. (H5)

Arviointietiikkaa koskeva tieto. Voisin tietää varmasti enemmänki ja tää on nyt tätä mitä mä täs koko ajan pyörittelen, tätä etiikkaa just nimenomaan, et mikä on sit millonki. Et mikä on oikein ja mikä on väärin ja mikä on järkevää ja mikä johtaa johonkin ja mistä on hyöty. Sitä tää on koko ajan, sellast taisteluu. (H3)

Ainoastaan yksi opettajista mainitsi oman roolinsa suhteessa oppilaisiin ja toi esiin roolinsa kasvattajana.

Ja se et, oppiaineet mä opetan, välillä tietysti varmaanki puuta heinääkin, mut kuitenkin must tuntuu mä hirveesti paljon enemmän kasvatan niitä ku opetan. (H2)

## 8 Pohdinta

### 8.1 Opettajien arviointikäytännöt ja koettu arviointiosaaminen

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia opettajien käsityksiä hyvistä arviointikäytännöistä sekä heidän kokemiaan haasteita arvioinnin toteuttamisessa. Lisäksi tavoitteena oli tutkia opettajien kokemuksia omasta arviointiosaamisestaan. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat pohtivat hyviä arviointikäytännöitä useasta eri näkökulmasta. Opettajien hyvät arviointikäytännöt liittyivät arviointimenetelmien monipuolisuuteen, oppitunneilla tehtävään oppimisen ohjaamiseen, opettajien väliseen yhteistyöhön, arvioinnin tavoitteiden ja kriteerien selventämiseen sekä näytön keräämiseen. Oma arviointiosaamistaan opettajat refleктоivat suurimmaksi osaksi omien arviointikäytäntöjensä näkökulmasta ja pohtivat käyttämiensä arviointimenetelmien monipuolisuutta sekä osaamistaan arvosanan antamisessa.

Arviointiosaamisen sosioemotionaalista tai proseduraalisen tiedon ulottuvuutta opettajat refleктоivat melko vähän, mutta jossain määrin he nostivat esiin arvioinnin tarkoituksen ymmärtämistä, arviointiperusteita sekä arviointietiikkaa.

Perusopetuksessa opettajalla on velvollisuus käyttää arvioinnissa monipuolisia menetelmiä, jotta oppilaalla on mahdollisuus osoittaa osaamistaan eri tavoin. Arviointitilanteiden suunnittelussa ja toteutuksessa on otettava huomioon eritasoiset oppimisvaikeudet ja puutteet opetuskielen hallinnassa ja tarvittaessa oppilailla on oltava saatavilla apuvälineitä (Opetushallitus 2014, 48–51). Tämän tutkimuksen opettajat kertoivat käyttävänsä arvioinnissaan erilaisia arviointimenetelmiä. Kokeet ja muut summatiivisen arvioinnin menetelmät olivat kuitenkin opettajien puheissa suuressa roolissa. Erityisesti vanhempien vuosiluokkien opettajat kokivat kokeiden mittaavan hyvin oppilaan osaamista. Yan ryhmineen (2021) toteaa useissa eri maissa tehtyjen aiempien tutkimusten osoittaneen, että opettajat ovat vastahakoisia toteuttamaan formatiivista arviointia erilaisista syistä. Siitä huolimatta, että formatiivisen arvioinnin merkityksestä oppilaan oppimiselle on paljon teoreettista tietoa sekä empiiristä todistusaineistoa, on tämän tiedon soveltaminen luokkahuoneissa globaali haaste. Yanin ja kumppaneiden (2021) tutkimuksen mukaan formatiivisen arvioinnin toteuttamiseen vaikuttavat persoona- ja tilannetekijät. Heidän mukaansa eniten formatiivista arviointia toteuttivat opettajat, joilla oli korkeampi virka, vähemmän työvuosia opettajana tai suurempi minäpystyvyyden kokemus. Toisaalta koululla oli vaikutusta formatiivisen arvioinnin toteuttamiseen: sitä toteutettiin eniten kouluissa, joissa oli paljon opettajia tai joissa formatiivisen arvioinnin käyttöä tuettiin. Zhang & Burry-Stock



(2010) puolestaan havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että alempien luokkien opettajat hyödynsivät arvioinnissa oppilaan työskentelyn havainnoinnista keräämäänsä tietoa, kun taas ylempien luokkien opettajat nojautuivat arvioinnissaan pitkälti kynä-paperi-kokeisiin. Tämän tutkimuksen aineistossa alkuopetuksessa työskentelevät opettajat arvioivat oppilaiden oppimista ja osaamista havainnoimalla heidän työskentelyään, eivätkä he juuri käyttäneet kokeita arvioinnissaan. Opettajat kertoivat käyttävänsä omasta mielestään oppilaiden itsearviointia liian vähän. Sen koettiin olevan vaikeaa ja aikaa vievää erityisesti nuorimpien oppilaiden kohdalla. Wongin (2016) raportin mukaan kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia oppilaiden kyvystä arvioida oppimistaan ja niissä on todettu oppilaiden sekä yliarvioivan että aliarvioivan omaa osaamistaan. Oppilaiden itsearviointikykyä on hänen mukaansa tutkittu huomattavasti enemmän ylempien vuosiluokkien oppilaille kuin alakouluikäisillä. Wongin (2016) tekemässä tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden itsearvioinnin täsmällisyyteen vaikutti itseluottamuksen puute sekä itsearvioinnin harjoittelun ja käytön vähyys. Tutkimuksen mukaan kuitenkin jo kymmenvuotiaat lapset osasivat arvioida itseään ja saadessaan toteuttaa itsearviointia oppilaat ottivat vastuuta oppimisestaan ja suhtautuivat myönteisesti itsearviointiin (Wong 2016). Näiden tutkimustulosten valossa olisikin tärkeää, että opettajat ohjaisivat oppilaita harjoittelemaan itsearviointia jo alemmilla luokilla, jotta oppilaiden kyky arvioida itseään kehittyisi.

Oppijalle on tärkeää saada opiskelunsa aikana ohjausta ja palautetta siitä, miten hänen oppimisensa edistyy suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin ja tätä myös opetussuunnitelman perusteet edellyttää. Tässä tutkimuksessa oppilaan oppimisen ohjaaminen, havainnointi ja sanallisen, kannustavan palautteen antaminen nousivat esiin opettajien puheissa hyvistä arviointikäytännöistä. Havainnointia pidettiin tärkeänä oppilaantuntemukseen vaikuttavana tekijänä. Positiivisella palautteella katsottiin olevan myönteinen vaikutus esimerkiksi luokassa, jossa oppilaille oli käyttäytymisen pulmia. Atjosen ym. (2014; 2019) tutkimuksissa opettajien kuvauksissa hyvistä arviointimuistoista mainittiin palautteen parantunut käyttö. Opettajat olivat muun muassa havainneet kannustavan palautteen positiiviset vaikutukset oppilaan lisääntyneeseen ponnisteluun oppimisessa. Kannustavalla arvioinnilla voidaan auttaa oppilasta ponnistelemaan haastavaksi kokemiensa oppimistehtävien parissa. Toisaalta se saattaa aiheuttaa myös oppimisen puutteiden tai vaikeuksien huomiotta jäämisen, jos kannustava arviointi tulkitaan vain positiivisen palautteen antamiseksi tai kriittisen palautteen puuttumiseksi (Atjonen ym. 2019, 39–40).

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat tekevänsä yhteistyötä kollegojen kanssa. Yhteisopettajuudessa työskentelevä opettaja piti toimintatapaa hyvänä ja antoisana, sekä koki sen lisäävän oppilaiden yhdenvertaisuutta arvioinnissa. Myös muut opettajat pitivät kollegojen kanssa yhdessä tehtävää arvioinnin suunnittelua ja toteutusta pääsääntöisesti hyvänä käytäntönä. Opettajat kertoivat saavansa muilta opettajilta tietoa esimerkiksi hyvistä arviointimenetelmistä ja -käytännöistä. Opettajat myös jakoivat arviointivastuuta tekemällä esimerkiksi koko vuosiluokan todistusarvosanojen antamisen yhteistyössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) yhteistyön merkitys nousee esiin laaja-alaisen opetuksen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa. Monissa luokanopettajien virkojen työpaikkailmoituksissa edellytetäänkin tänä päivänä hakijalta kykyä ja halua yhteisopettajuuteen. Kykyrin (2007) mukaan huolenaiheiden jakaminen, ongelmien yhteinen pohtiminen ja oivalluksien jakaminen auttavat opettajia sekä koko työyhteisöä kehittymään ja suojaa opettajia uupumukselta ja stressiltä.

Opettajien keskinäinen yhteistyö tuli esiin myös arvioinnin tavoitteiden ja kriteerien selventämisessä. Opettajat kertoivat pohtivansa tavoitteita ja arviointikriteerejä yhdessä muiden opettajien kanssa. Samoin kuin Guskeyn ja Baileyn (2001, 16—17) tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa opettajat nostivat esille opetussuunnitelmatekstin vaikeaselkoisuuden ja arviointikriteerien epämääräisyyden. Opettajat kaipasivatkin selkeitä kriteerejä jokaisen vuosiluokan todistusarvosanojen antamisen tueksi. Vuoden 2024 keväänä käyttöön otettavat 6. vuosiluokan lukuvuosi-arvioinnin kaikkien oppiaineiden uudet kriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9 toivottavasti helpottavat alakoulun opettajien arviointityötä tulevaisuudessa (Opetushallitus 2023b). Opettajat myös kuvailivat omia näkemyksiään todistusarvosanan antamisessa; arviointikriteerien saavuttamisen lisäksi oppilaan aktiivisuudella ja yrittämisellä oli vaikutusta todistukseen tulevaan oppiaineen arvosanaan. Myös McMillanin (2019) tekemään katsaukseen valituissa tutkimuksissa opettajat käyttivät arviointinsa perusteena oppilaan akateemisen osaamisen lisäksi myös yrittämistä, asennetta ja käyttäytymistä.

Opettajien hyvissä arviointikäytänteissä nousi esiin näytön kerääminen oppilaan oppimisesta ja osaamisesta. Opettajat kertoivat dokumentoivansa oppilaiden suorituksia ja tuntityöskentelyä eri tavoin. Arvioinnin avulla saadun tiedon dokumentointi lisää arvioinnin läpinäkyvyyttä ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa opettajaa antamaan oppilaalle palautetta oppimisesta monipuolisten havaintojen ja dokumentointien avulla. Myös arviointitiedotteet, todistukset ja keskustelut edistymisestä ja

osaamisen tasosta ovat osa dokumentointia. Varsinaisia määräyksiä dokumentoinnista ei kuitenkaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ole. (Opetushallitus 2014, 49.) Opettaja-lehdessä ilmestyneen artikkelin mukaan opetussuunnitelman perusteita on tulkittu kunnissa ja kouluissa eri tavoin, ja opettajia ovatkin kuormittaneet paikalliset määräykset. Joissakin kunnissa opettajia on velvoitettu dokumentoimaan oppilaiden edistymistä jopa viikoittain. Opetushallitus pyrki selkeyttämään arviointia vuonna 2021 voimaan tulleissa ohjeissaan, joissa todetaan, ettei formatiivinen arviointi edellytä dokumentointia. (Korkeakivi 2020.) Tämän tutkimuksen osallistujat kertoivat dokumentoivansa arviointiin valittuja oppilaiden suorituksia hyvin perinteisellä tavalla omiin kalentereihinsa tai päiväkirjoihin. Myös Wilmaa käytettiin dokumentoinnin välineenä. Aiempien tutkimusten mukaan opettajat dokumentoivat ennen kaikkea oppilaiden kirjallisia tuotoksia, mutta myös tuntityöskentelyä, -aktiivisuutta ja -osaamista dokumentoitiin. Arviointitiedon dokumentoinnissa oltiin kuitenkin huomattavasti tarkempia summatiivisen kuin formatiivisen arvioinnin kohdalla. (Atjonen 2014; 2019.) Tämän tutkimuksen opettajat pitivät tärkeänä dokumentoitua näyttöä arvosanan antamisen perusteena, mikä oli yhtenä syynä myös kokeiden suosioon arvioinnin välineenä. Guskey ja Bailey (2001, 62) nostavat esiin, että näytön kerääminen saattaa myös vaikuttaa arviointiin vinouttavasti. Heidän mukaansa erilainen dokumentointi osallistumisen aktiivisuudesta, työskentelytavoista ja huolellisuudesta ovat validia vain silloin, kun sitä on tehty monipuolisesti.

Tutkimuksen toisessa osassa tutkittiin opettajien kokemusta omasta arviointiosaamisestaan. Opettajan arviointiosaamista on tutkittu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa ja jonkin verran myös kansallisesti, mutta niissä on pääsääntöisesti tarkasteltu opettajan arviointiosaamista ulkoapäin. Tässä tutkimuksessa oltiin kuitenkin kiinnostuneita siitä, millaisena arvioijana opettaja itseään pitää. Opettajan arviointiosaamiseen kuuluu laajassa ymmärryksessä se, millä tavoin oppilaan osaamisen näyttö muodostuu, miten oppimisprosessia tulee dokumentoida ja millaiset summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin periaatteet ohjaavat arviointia (Atjonen 2017). Tutkimuksen opettajat reflektoivat omaa arviointiosaamistaan suurimmaksi osaksi arvioinnin käytännön toteutuksen kannalta. He kokivat ensinnäkin käyttävänsä melko monipuolisesti eri arviointimenetelmiä. Opettajat liittävätkin tutkimusten mukaan arviointiosaamisen selvästi arviointimenetelmiin (Atjonen 2021, 14). Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat osaavansa antaa palautetta oppilaille ja kertoivat tekevänsä sitä paljon osana opetustaan. Opettajien puheissa korostui kokemus itse- ja vertaisarvioinnin liian vähäiseksi koetusta määrästä. Opettajat olivat tietoisia

opetussuunnitelman perusteissa määritellystä itsearvioinnin roolista arvioinnissa ja usea opettaja koki toteuttavansa sitä liian vähän omassa arvioinnissaan. Kaksi opettajista nosti esiin kokemukset oppiaineiden sisältötiedon puutteellisesta hallinnasta. Kokemukset liittyivät tiettyyn, vaikeaksi koettuun oppiaineeseen. Tämän koettiin aiheuttavan haasteita myös kyseisen oppiaineen arvioinnille. Opettajien puheissa nousi esiin vaikeaksi koettu arvosanan antaminen sekä yleisellä tasolla että erityisesti musiikin, liikunnan ja kuvataiteen oppiaineissa. Salokangas ryhmineen (2020) on tutkinut suomalaisten ja irlantilaisten opettajien käsityksiä päätöksenteosta työssään. Tutkimuksessa tuli esiin muun muassa suomalaisten opettajien arvosanan antamisessa kokema stressi. Tähän vaikutti se, että opettaja tekee arvioinnin useimmiten itsenäisesti ja siihen kohdistuu suuria odotuksia sekä oppilaiden että huoltajien suunnalta. Salokankaan ym. (2020) tutkimuksen opettajat raportoivat oppilaiden huoltajien olevan nykyään tietoisempia arvioinnista ja herkemmin puuttuvan lapsensa saamiin arvosanoihin. Eräs osallistujista kertoi säilyttävänsä yhä kaikkia vuosien aikana keräämiään arviointidokumentteja, sillä arvosanoja voi joutua perustelemaan vielä viiden vuodenkin kuluttua (Salokangas ym. 2020). Myös tässä tutkimuksessa opettajat kokivat paineita arvosanan riittävästä perusteluista ja keräsivät näyttöä arviointinsa tueksi.

Opettajat refleктоivat omaa arviointiosaamistaan myös arvioinnin tarkoituksen ja sen eri tehtävien näkökulmasta. Opettajat kokivat ymmärtävänsä arvioinnin tarkoituksen, mutta eräs opettajista koki sen eri tehtävien olevan keskenään ristiriitaisia. Arviointiosaamisen proseduraaliseen ulottuvuuteen liittyvää arviointitiedon tulkitsemista opettajista kommentoi vain yksi. Hän koki omaavansa hyvät pohjatiedot arvioinnin tulkitsemisesta ja viestimisestä, mutta ei pohtinut asiaa sen syvällisemmin, joten jäi epäselväksi, millaisia tietoja hän koki omaavansa. Atjosen (2021, 14) tutkimuksen mukaan opettajat kuvasivat arvioinnin tulkitsemista ja viestimistä koskevaa tietoa oppilaantuntemuksen sekä oppilaiden erityispiirteiden kannalta. Opettajien näkemys oli, ettei pelkkä arviointitiedon hankinta ollut vielä arviointia, vaan opettajan oli osattava tehdä tulkintoja oppilaan osaamisesta ja oppimisesta sen perusteella. Sosioemotionaalisen tiedon ulottuvuuteen lukeutuvaa pohdintaa omasta arviointiosaamisesta oli tässä tutkimuksessa vähän ja ne koskivat arviointietiikkaa. Haastatelluista opettajista kaksi kommentoi arviointietiikkaansa lyhyesti, mutta yksi opettajista pohti arvioinnin eettisyyttä oppilaan näkökulmasta useita kertoja haastattelun aikana. Hän pohti erityisesti kysymystä siitä, mitä arvioinnilla pyritään saavuttamaan ja onko arvioinnin tarkoitus palvella oppilasta ja tämän oppimista vai yhteiskuntaa. Samanlaisia opettajien pohdintoja nousi esiin Popen ja kumppaneiden (2009) tekemässä yhdysvaltalaisen

opettajien arvioinnissa kohtaamia eettisiä ristiriitoja tarkastelleessa tutkimuksessa. Popen ym. (2009) tutkimuksessa opettajien vastauksissa kuvattiin usein yhteiskunnan ja oppilaan oppimisen vastakkaisia vaatimuksia arviointiin liittyen. Tutkimustuloksessa on havaittavissa Yhdysvalloissa käytettävien valtakunnallisten kokeiden vaikutus arviointiin, mutta myös Suomessa arvioinnilla on useita keskenään ristiriitaisia tehtäviä. Opettaja tehtävänä on toisaalta antaa kannustavaa palautetta oppilaille ja auttaa häntä huomaamaan kehittymisensä. Samalla opettajan on kuitenkin arvioitava oppilaan osaamista suhteessa kriteereihin. Ketosen ja kumppaneiden (2021) tutkimus osoittaa, että opettajat kohtaavat työssään monia erilaisia arviointietiikkaan liittyviä ristiriitoja. Heidän tutkimuksessaan tarkasteltiin formatiiviseen arviointiin ja vuorovaikutukseen liittyviä eettisiä ristiriitoja. Tulosten perusteella ristiriidat liittyivät muun muassa koulun arviointikulttuuriin, opetusryhmän dynamiikkaan, ryhmänhallintaan, oppilaantuntemukseen ja opettajan riittämättömyyden tunteeseen. Ketosen ym. (2021) tutkimuksen opettajien vastauksissa haasteet koskivat Xun ja Brownin (2016) mallin opettajien arviointiosaamisen ylimpiä tasoja eli kompromissien tekemistä sekä omaa arvioijaidentiteettiä. Mallin alempia tasoja eli arvioinnin tietoperustaa ja opettajan arviointikäsitteitä tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kokeneet haastaviksi. (Ketonen ym. 2021.) Tämä kenties selittää arviointietiikkaan liittyvien pohdintojen vähyyden tässä tutkimuksessa, missä haastattelukysymykset kohdistuivat juuri mallin tietoperustaan. Myös Atjonen (2021) toteaa omassa tutkimuksessaan opettajien käsitelleen vastauksissaan arviointietiikkaan vain vähän.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu ihmisiin ja kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuskohteet ymmärretään ainutlaatuisina ja aineiston tulkinta on olennainen osa laadullista tutkimusta. (Hirsjärvi ym. 2009, 140.) Määrällisessä tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan validiuden eli tutkimuksen pätevyyden ja reliabiliteetin eli luotettavuuden käsitteiden avulla. Laadullisessa tutkimuksessa näiden käsitteiden käyttö on ongelmallista, ja ne ovat saaneet monenlaisia tulkintoja. Monet oppaat ohjeistavat hylkäämään niiden käytön (Tuomi & Sarajärvi 2018, 1601). Reliabiliteetti liittyy tutkimuksen toistettavuuteen ja validius puolestaan siihen, mittaako valittu tutkimusmenetelmä sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Hirsjärvi ym.2009, 232).

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteleamalla opettajia. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ihmisten käsityksistä ja kokemuksista, jolloin haastattelu on luontevin tapa kerätä tietoa.

Haastatteluun liittyy menetelmänä kuitenkin erilaisia ongelmia, jotka liittyvät esimerkiksi haastattelijasta tai haastateltavasta aiheutuviin virhelähteisiin. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, johon molemmat osapuolet vaikuttavat. Haastattelijan on otettava huomioon oman käyttäytymisensä, eleidensä ja ilmeidensä mahdollinen vaikutus haastattelutilanteeseen tehdessään tulkintoja aineistosta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista haastattelukysymykset esitettiin. Tässä vaiheessa haastattelun virikkeeksi oli valittu Pastoren ja Andraden (2019) mallin käsitteet proseduraalinen ulottuvuus, prakseologinen ulottuvuus sekä sosioemotionaalinen ulottuvuus. Esitestauksen perusteella haastattelukysymyksiä päädyttiin vielä muokkaamaan. Virikkeeksi vaihdettiin Xun ja Brownin (2016) opettajan arviointiosaamisen mallin tietopohjan osa-alueet, sillä esitestauksen perusteella Pastoren ja Andraden (2019) mallin ulottuvuudet eivät toimineet haastattelussa toivotulla tavalla, sillä ne eivät auttaneet opettajaa oman arviointiosaamisensa reflektoinnissa. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja osallistujilta pyydettiin suullinen tutkimuslupa haastattelun yhteydessä. Nämä suulliset tutkimusluvut tallennettiin ja niitä säilytettiin omassa tiedostossaan Turun yliopiston tietojärjestelmässä. Osallistujat saivat tiedon haastattelun äänittämisestä tutkimuspyynnön ja tietosuojailmoituksen välityksellä. Äänitteen käytöstä ja säilyttämisestä keskusteltiin myös ennen haastattelun aloittamista. Osallistujille myös kerrottiin, että heillä oli halutessaan oikeus keskeyttää haastattelu. Haastattelutilanteet etenivät pitkälti haastateltavien ehdoilla ja he saivat vapaasti kertoa käsityksistään, toki valitun aiheen sisällä. Haastattelut etenivät keskustelunomaisesti, mutta haastattelijalla johdatti haastateltavan pohtimaan seuraavia aiheita kysymysten avulla. Haastattelumenetelmän käytössä on huomioitava, että haastateltava saattaa antaa sellaisia vastauksia, joita arvelee tutkijan haluavan tai jotka ovat haastateltavalle itselleen myönteisiä (Hirsjärvi ym. 2009). Esimerkiksi oman kompetenssin arvioinnissa on mahdollista, että haastateltava arvioi omaa osaamistaan alaspäin tai ylöspäin. Haastattelutilanteessa haastateltavat saivat hyödyntää vastauksensa tukena opettajan arviointiosaamisen OpAO-mallissa määriteltyjä arviointiosaamisen tietopohjan osatekijöitä (Liite 1). Haastateltaville epäselviä käsitteitä avattiin haastattelussa tarpeen mukaan, jolloin voitiin varmistua siitä, että haastateltavilla ja tutkijalla oli yhteinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Tämä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. On kuitenkin mahdollista, että haastateltavat ovat ymmärtäneet käsitteet eri tavalla kuin tutkija on ajatellut ja vastannut siten eri näkökulmasta. Arviointiosaamisesta keskusteltaessa haastateltava usein ryhtyi kertomaan, miten hän käytännössä toteuttaa arviointia. Esittämällä kysymys uudelleen hieman eri tavalla pyrittiin saamaan haastateltava refleктоimaan omaa kokemustaan arviointiosaamisestaan,

mikä oli tutkimuksen kohteena. Haastattelussa käytetyt virikkeet ohjasivat opettajan pohdintaa, mutta on mahdollista, että niiden paljous sai heidät sivuuttamaan osan tekijöistä hyvin nopealla kommentoinnilla. Helpommalta haastateltaville vaikutti olevan reflektoida arviointiosaamistaan intuitiivisesti ja yhtenä kokonaisuutena, mutta haastattelun edetessä useimmat ryhtyivät refleктоimaan osaamistaan tietopohjan osa-alueiden mukaisesti. Mahdollisesti haastatteluissa olisi saatu paremmin tietoa opettajien kokemuksista käyttämällä virikkeenä esimerkiksi ajatuskarttaa.

Tutkimuksen eettisyyskysymykset liittyvät tietosuojakysymyksiin ja haastateltavien anonymiteettiin. Tutkimuksessa haastatteluiden äänitteiden litteroinnin yhteydessä aineistosta poistettiin henkilötiedot, jonka jälkeen osallistujat eivät olleet enää tunnistettavissa aineistosta. Tutkimuksessa noudatettiin Turun yliopiston tietosuoja-asetusta ja huolehdittiin aineiston tietoturvallisesta säilyttämisestä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on keskeinen osa tutkimusta. Aineiston luokittelun eri vaiheiden kuvaus ja niiden perusteleminen on olennaista luotettavuuden kannalta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Tutkimuksen luotettavuutta on tässä tilanteessa tarkasteltava objektiivisuuden näkökulmasta. Tutkijan tekemien havaintojen puolueettomuuteen vaikuttaa muun muassa se, pyrkiikö tutkija ymmärtämään tiedonantajia itsensä ja miten tutkijan ikä, sukupuoli, uskonto, kansalaisuus tai muu vastaava tekijä ohjaa havaintojen tekemistä ja niiden tulkintaa. Laadullisessa tutkimuksessa tämä tutkijan vaikutus nähdään väistämättömänä tosiasiana, koska tutkija itse luo tutkimusasetelman ja on sen tulkitsija. Tässä tutkimuksessa tutkijalta vaadittiin pohdintaa ja tulkintaa siinä, mikä on opettajan omaa kokemusta omasta arviointiosaamisestaan ja mikä puolestaan on tutkijan tekemiä päätelmiä arviointiosaamisesta. Tällainen itsearviointi tutkimusta tehdessä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston analyysia tehdessä toiseen tutkimuskysymykseen opettajien koetusta arviointiosaamisesta lähdettiin etsimään vastausta ensin tyypittelemällä osallistujat aineiston perusteella. Tämä ei kuitenkaan tuonut esiin aineiston olennaisia tuloksia, ja analyysi päädyttiin toteuttamaan luokittelemalla löytyneet ilmaukset Pastoren ja Andraden (2019) mallin ulottuvuuksien mukaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus liittyy merkittävästi tutkimusprosessin julkisuuteen eli siihen, että tutkija raportoi riittävän yksityiskohtaisesti tekemiään ratkaisuja ja omaa toimintaansa tutkimuksen toteutuksessa. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 160–165.) Tässä tutkimuksessa on pyritty raportoimaan tutkimuksen eri vaiheista, menetelmistä, valintojen perusteluista sekä tehdyistä

johtopäätöksistä tarkasti ja totuudenmukaisesti, jotta lukijan on mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta niiden valossa.

### **8.3 Opettajien arviointikäytänteiden ja koetun arviointiosaamisen jatkotutkimusideoita**

Tämän tutkimuksen perusteella olisi kiinnostavaa tutkia opettajien arviointikäytäntöjen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Olisi kiinnostavaa tutkia esimerkiksi yhden koulun opettajien arviointikäytäntöjä ja niiden yhteyttä koulun arviointikulttuuriin. Tässä tutkimuksessa opettajat toivat esiin arvosanan antamiseen liittyviä arviointikäytänteitä. Arvosanan antamista on Suomessa tutkittu melko vähän ja pääasiassa päättöarvioinnin osalta. Arvioinnin yhdenvertaisuuden kannalta olisi kuitenkin tärkeää tarkastella opettajien tekemän lukukausi- ja lukuvuosiarvioinnin käytäntöjä ja perusteita, jotta oppilaiden todistusarvosanojen muodostuminen perustuisi kaikilla vuosiluokilla samoihin kriteereihin.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kokemuksia omasta arviointiosaamisestaan. Tästä näkökulmasta tehtyä tutkimusta ei juurikaan ole ja sitä olisikin kiinnostava tutkia laajemmin. Opettajien kokemukset omasta osaamisestaan olivat vaihtelevia. Olisi mielenkiintoista tarkastella millaisista kokemuksista opettajan minäpystyvyys arviointiin liittyvässä osaamisessa syntyy ja löytää mahdollisia keinoja, joilla tällaisen minäpystyvyyden tunnetta voidaan tukea opettajankoulutuksessa sekä työelämässä.



## Lähteet

- AFT. (1990). Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. Published by the American Federation of Teachers, AFT. <https://buos.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students>. Viitattu 20.3.2023.
- Atjonen, P. (2022). Perusopetuksen opettajat arviointiosaamistaan kuvaamassa. Teoksessa Atjonen, P. (toim.). Puheenvuoroja arvioinnista ja sen kehittamisestä. Joensuu: Kasvatustieteiden ja psykologian osasto/KAARO-hanke.
- Atjonen, P. (2021). Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäsitteet ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2021, Vol. 31, No. 2
- 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. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI.
- Atjonen, P. (2017). Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa – opetussuunnitelmataarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa Juurakko-Paavola, Taina. et al. Kriteerit puntarissa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Print.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice, The Curriculum Journal, 25:2, 238-259. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2013.874952>
- Atjonen, P. (2007). Hyvä, paha arviointi. Tammi.
- Cizek, G.C., Fitzgerald, S.M. & Rachor, R.E. 1995/1996. Online 2010. Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. Educational Assessment 3(2), 159–179.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. The Curriculum Journal, 16:2, 137-151.
- Guskey, T.R. & Bailey, J.M. (2001). Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning. Corwin Press.
- DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D., Luhanga, U. (2018). Teachers' Approaches to Classroom Assessment: A Large-Scale Survey. Assessment in education: principles, policy & practice 25.4 (2018): 355–375.

- Hildén, R., Ouakrim-Soivio, N., Rautopuro, J. (2016). Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa. *Kasvatus* 47 (4), 342–357.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> Viitattu 10.3.2023
- Juhila, K. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus> Viitattu 4.3.2023
- Ketonen, L., Lehesvuori, S., Pöysä, S. & Lerkkanen, M.-K. (2021). Ristiriitoja ja reflektiota: opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(2), 41–60.
- Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3*. Helsinki: Opetushallitus, 37–60.
- Korkeakivi, T. (2020). Näin arviointi helpottuu ja opettajien työtaakka kevenee. *Opettaja -lehti* 13.2.2020.
- Kykyri, V.-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P. (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luostarinen, A. (2019). Johdanto: Kohti laadukasta arviointia. Teoksessa Luostarinen, A. & Nieminen, J. (toim.). *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–30.
- Luostarinen, A. & Ouakrim-Soivio, N. (2019). *Arvioinnin erilaiset tehtävät*. Teoksessa Luostarinen, A. & Nieminen, J. *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manner, M. (2018). Koirat haukkuu, opettaja arvioi. *Opettaja -lehti* 10.1.2018.  
<https://www.opettaja.fi/tyossa/koirat-haukkuvat-opettaja-arvioi/> viitattu: 3.12.2021.
- McMillan, J. H. (2019). *Surveys of Teachers' Grading Practices and Perceptions*. Teoksessa Guskey, Thomas R., and Susan M. Brookhart. *What We Know about Grading: What Works, What Doesn't, and What's Next*, Association for Supervision & Curriculum Development, 2019. ProQuest Ebook Central,  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=5704240>.
- Nieminen, J. H. (2019). Sähköinen arviointi. Teoksessa Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. (toim.). *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next Print Oy.
- Opetushallitus (2020a). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf)
- Opetushallitus (2020b). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit.  
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020.pdf>
- Opetushallitus. (2023a). 6. vuosiluokan lukuvuosiarviointi. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/6-vuosiluokan-lukuvuosiarviointi> Viitattu 14.4.2023
- Opetushallitus. (2023b). Arviointisanasto opettajille. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille> Viitattu 19.3.2023
- Otsamo, K., & Rahila, S. (2020). Monipuoliset arviointimenetelmät opettajan arviointiosaamisen kulmakivenä. Novissima - Helsingin yliopiston harjoittelukoulujen julkaisu, 20.12.2019. <http://www.novissima.fi/2019/12/monipuoliset-arviointimenetelmat.html> viitattu 10.12.2021.
- Ouakrim-Soivio, N. (2015). Oppimisen ja osaamisen arviointi. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Pastore, S. & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128–138.
- Pope, N. ym. (2009). Examining Teacher Ethical Dilemmas in Classroom Assessment. *Teaching and teacher education* 25.5 (2009): 778–782. Web.
- Rautopuro, J., Hildén, R. & Ouakrim-Soivio, N. (2017) Johdanto: Arvioinnin sudenkuoppia väistelemässä. Teoksessa Juurakko-Paavola, T. ym. Kriteerit puntarissa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Print.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472–482.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 3.3.2023.
- Salminen, L., Koskinen, S. & Virtanen, H (toim.). (2010). Näkökulmia oppimisen arviointiin. Turun yliopisto: Hoitotieteen laitoksen julkaisuja, tutkimuksia ja raportteja sarja A61.

- Salokangas, M., Wermke, W. and Harvey, G. (2020). Teachers' Autonomy Deconstructed: Irish and Finnish Teachers' Perceptions of Decision-Making and Control. *European educational research journal EERJ* 19.4 (2020): 329–350. Web.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Törrönen, J. (2017). Virikehaastattelu. Teoksessa Matti Hyvärinen & Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvaori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 233–255.
- Vanas, A. (2020). Uudistus selkiyttää arviointia. *Opettaja-lehti* 16.1.2020.  
<https://www.opettaja.fi/ajassa/uudistus-selkiyytaa-arviointia/>
- Veldhuis, M. & van den Heuvel-Panhuizen, M. (2014). Primary school teachers' assessment profiles in mathematics education. *PLoS ONE* 9(1).  
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0086817>.
- Virta, A. (2010). Arvioinnin merkitys opiskelulle ja oppimiselle. Teoksessa Salminen, L., Koskinen, S. & Virtanen, H. (toim.). 2010. *Näkökulmia oppimisen arviointiin*. Turun yliopisto: Hoitotieteen laitoksen julkaisuja, tutkimuksia ja raportteja sarja A61. 4–18.
- Vitikka, E. (15.11.2017). Miten päästään yhdenvertaisempaan arviointiin.  
<https://www.oph.fi/fi/blogi/miten-paastaan-yhdenvertaisempaan-arviointiin>
- Vitikka, E. & Kauppinen, E. (2017). *Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa*. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka, E. (toim.). *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus. Print.
- Vuori, Jaana. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokanto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus> Viitattu 4.3.2023.
- Wong, H. M. (2016). "I Can Assess Myself": Singaporean Primary Students' and Teachers' Perceptions of Students' Self-Assessment Ability. *Education 3-13* 44.4 (2016): 442–457. Web.
- Xu, Y. & Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
- Yan, Z., Chiu, M.M., Cheng, E.C.K. (2022). Predicting teachers' formative assessment practices: Teacher personal and contextual factors. *Teaching and Teacher Education*. Volyme 114.

Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills, *Applied Measurement in Education*, 16:4, 323-342.

[https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604\\_4](https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4)

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelukysymykset

Taustatiedot.

- Koulutus, valmistumisvuosi
- Työkokemus
- Tällä hetkellä opetettava vuosiluokka

Teema 1. Opettajan valitsema esimerkki onnistuneesta arviointitilanteesta.

- Kerro jostakin toteuttamastasi arvioinnista, jonka koet olleen onnistunut. Kyseessä voi olla jokin arviointitilanne tai mahdollisesti jokin pidempi toteutettu arviointiprosessi, esim. opintojaksolla, projektissa tai jonkin taidon oppimisessa tmv. jne., jossa arviointi on koostunut erilaisista toiminnoista.
- Mitkä seikat tekivät siitä onnistuneen?

Mikäli opettaja ei löydä sopivaa esimerkkiä, haastattelussa hyödynnetään seuraavia kysymyksiä:

- Opettajan arviointikäytännöt. Millaiset arviointikäytännöt olet havainnut hyviksi/toimiviksi työssäsi toteuttaessasi
  - oppimisen aikaista arviointia ja/tai
  - osaamisen arviointia?
- Mihin arvioinnista saatua tietoa hyödynnettiin?
- Mitkä asiat vaikuttavat arviointimenetelmien tai -käytäntöjen valinnassa?
- Mikä mielestäsi on oppilaan rooli arvioinnissa?
- Miten olet päätenyt toteuttamaan arviointia tällä/näillä menetelmillä?

- Millaisia kompromisseja olet joutunut tekemään arviointia tehdessäsi? (esim. ajankäytön, opetussuunnitelman, oppilasaineksen, olosuhteiden, oppimateriaalien tai välineiden sekä taitojen kesken)
- Miten huomioit eriyttämisen arvioinnissa?
- Miten arviointikäytäntösi ovat muuttuneet urasi aikana?

## Teema 2. Opettajan kokemus omasta arviointiosaamisestaan.

- Millaiseksi koet oman arviointiosaamisesi? Voit halutessasi pohtia asiaa esillä olevien opettajan arviointiosaamisen tietoperustan osa-alueiden avulla.
  - Oppiainetieto ja pedagoginen sisältötieto
  - Arvioinnin tarkoitusta, sisältöä ja metodeja koskeva tieto
  - Arvosanan antamista koskeva tieto
  - Palautetta koskeva tieto
  - Vertais- ja itsearviointia koskeva tieto
  - Arvioinnin tulkitsemista ja viestimistä koskeva tieto
  - Arviointietiikkaa koskeva tieto
- Mistä koet saaneesi valmiuksia arvioinnin toteuttamiseen?
- Koetko saavasi tukea kollegoiltasi/työyhteisöltäsi? Millaista yhteistyötä opettajat tekevät arvioinnin osalta?
- Miten haluaisit kehittää arviointiin liittyvää osaamistasi?
- Miten kehittäisit oppimisen arviointia?
- Tuleeko mieleesi vielä jotain, mistä haluaisit kertoa?

## Liite 2. Tietosuojailmoitus

1.Rekisterin nimi	Luokanopettajien käsityksiä onnistuneesta oppimisen arvioinnista sekä omasta arviointiosaamisestaan
2.Rekisterinpitäjä	Tuulia Koskela, 040 1530531, <a href="mailto:tusatk@utu.fi">tusatk@utu.fi</a> Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos (Rauma) Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma
3.Vastuuhenkilön yhteystiedot	Tuulia Koskela, 040 1530531, <a href="mailto:tusatk@utu.fi">tusatk@utu.fi</a>
4.Tietosuojavastaavan yhteystiedot	Onerva Steudle, +358 29 450 3009, <a href="mailto:dpo@utu.fi">dpo@utu.fi</a>
5.Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä onnistuneesta oppimisen arvioinnista sekä omasta arviointiosaamisestaan haastattelemalla heitä. Tutkimustulosten perusteella tarkastellaan sitä, millaista luokanopettajien mielestä on hyvä arviointi ja mitkä seikat siihen vaikuttavat. Tutkimustulosten perusteella saadaan myös tietoa luokanopettajien käsityksistä oman arviointiosaamisensa vahvuuksista ja arviointiosaamisessa koetuista kehittymisen tarpeista.</p> <p>Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Opettajien itse antamat haastattelut nauhoitetaan sanelulaitteella.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
6.Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja</p> <p>Sähköpostiosoite, tutkimuslupa, sukupuoli, työkokemusvuosien määrä, opetettava luokka, käsityksiä onnistuneesta arvioinnista ja omasta arviointiosaamisesta</p>
7.Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	opinnäytteen tekijä
8.Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.



<p>9.Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit</p>	<p>Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot. Samalla tutkimusaineisto pseudonymisoidaan, jolloin tiedostoon ei jää suoria henkilötietoja. Haastattelunauhoitteet hävitetään litteroinnin yhteydessä. Haastattelulla saatuja tutkimustietoja säilytetään yliopiston tietojärjestelmissä käyttäjätunnuksen ja kaksinkertaisen salasanan suojauksella. Suulliset tutkimusluvut nauhoitetaan haastattelujen yhteydessä ja niitä säilytetään omassa salasanalla turvatussa kansiossaan yliopiston tietojärjestelmissä.</p> <p>Litteroitua, pseudonymisoitua aineistoa sekä tutkimuslupia säilytetään 31.8.2023 asti, jonka jälkeen se hävitetään.</p>
<p>10.Rekisteröidyn oikeudet</p>	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää tai vaikeuttaa käsittelyä. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle. Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.</p>
<p>11.Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu</p>	<p>Haastattelukutsujen lähettämiseksi tarvittavat sähköpostiosoitteet on hankittu Satakunnassa sijaitsevien kuntien verkkosivuilta koulujen yhteystiedoista. Lisäksi otannan kautta on saatu lisää luokanopettajien yhteystietoja haastattelukutsun lähettämiseksi. Muut tiedot saadaan haastateltavilta itseltään.</p>
<p>12.Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta</p>	<p>Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.</p>